

LUKU- JA KIRJOITUSLUOKISTA LAAJA-ALASEEN  
LUKIOPETUKSEEN

Diskurssianalyttinen tutkimus lukivaikeuksien määrittelystä ja lukiopetuk-  
sen kehityksestä Suomessa 1950-luvulta 2000-luvulle

Maija Papinniemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Ossi Ahvenainen

## TIIVISTELMÄ

Papinniemi Maija. 2002. Luku- ja kirjoitusluokista laaja-alaiseen lukiopetukseen. Diskurssianalyttinen tutkimus lukivaikeuksien määrittelystä ja lukiopetuksen kehityksestä Suomessa 1950-luvulta 2000-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 106s.

Tutkimuksen aineistona on käytetty Lastensuojelun keskusliiton julkaisua NO:14, Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa vuosilta 1953, -55, -59, -62, -66, -70, -74, -79, -86, -91 ja 2001 sekä lukivaikeutta käsitteleviä lehtiartikkeleita (31 kpl) ajalta 1950-2000 lehdistä Opettaja, Kasvatus sekä Erityiskasvatus. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvata miten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden käsite ja lukiopetus ovat rakentuneet viidenkymmenen vuoden aikana. Työssä myös kuvataan yleisiä kehityslinjoja sekä eroja ja yhtäläisyyksiä eri vuosina lukivaikeuden käsitteen määrittelyssä, lukivaikeuksien yleisyydessä sekä lukiopetuksessa. Tutkimuksessa painottuu etenkin aineiston ja sen määrittelemän lukivaikeuden käsitteen ymmärtäminen ja kuvaaminen.

Työn keskeisimpänä käsitteenä on lukivaikeus, jota työssä määritellään tutkimusaineistojen avulla. Aineistojen analysoinnissa on käytetty menetelmällisenä viitekehysten teemoittelua sekä diskurssianalyttista lähestymistapaa, jonka avulla tuodaan esille lukivaikeuksien muuttuvaa ja vaihtelevaa rakentumista kielen käytössä. Tutkimus osoitti lukivaikeuksien terminologiassa ja sen syytekijöissä sekä diagnosoinnissa tapahtuneen muutosta ja laaja-alaistumista paljonkin, mutta lukiopetus ja kuntoutus eivät ole muuttuneet samassa määrin. Tuloksia on sovellettu Michael G. Fullanin teoriaan koulutuksen muutosprosessin vaiheista ja kuvattu näin lukivaikeuksien muutosprosessia osana laajempaa yhteiskunnallista kehystä. Alkuunpanon vaihetta kuvaavat 1950-60 luvut, toimeenpano tapahtui lähinnä 1970-luvulla ja vakiinnuttamisen vaihe sijoittui 1980-luvulle. Muutosprosessin lopputulos näkyy 1990-luvulla ja vuosituhannen vaihteessa, josta myös on käynnistynyt uusi muutosprosessi vaiheineen.

Avainsanat: lukivaikeus, lukiopetus, diskurssianalyysi, yhteiskunnallinen muutosprosessi

## SISÄLTÖ

1. JOHDANTO .....	1
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	3
2.1 Tutkimustehtävä.....	3
2.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku.....	4
2.2.1 Teemoittelu .....	5
2.2.2 Diskurssianalyysi .....	9
2.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	13
3. LUKIVAIKEUS-KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ.....	18
3.1 Erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia osoittavat lapset .....	18
3.2 Luku- ja kirjoitustaidot oppimisen edellytyksenä.....	19
3.3 Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset.....	20
3.4 Lukivaikeudet hahmotushäiriöinä ja oppimisvaikeuksina.....	21
3.5 Lukivaikeudet kielellisinä vaikeuksina.....	22
3.6 Erityiset oppimisvaikeudet.....	24
3.7 Yhteenveto määrittelystä.....	25
4. LUKIOPETUKSEN MUOTOUTUMINEN .....	28
4.1 Lukivaikeuksien yleisyys 1950-luvulta 2000-luvulle .....	28
4.2 Hoito ja opetus .....	31
4.2.1 Kasvatusneuvola- ja klinikkaopetus .....	31
4.2.2 Varhainen tunnistaminen .....	31
4.2.3 Erityisopetuksen nousu .....	32
4.2.4 Ennakoiva tarkkailu ja ennaltaehkäisy.....	33
4.2.5 Kliininen näkemys ja logopedia.....	34
4.2.6 Yksilöllinen arviointi kuntoutuksen pohjana.....	34
4.2.7Lukiopetuksen kehitys kasvatusneuvoloista koulun normaaliksi toiminnaksi	35
4.2.8 Yhteenveto hoidosta ja opetuksesta .....	38

5. KEHITYSLINJAT LEHTIARTIKKELEISSA .....	40
5.1 Lukiopetuskokeilut .....	40
5.2 Diagnosointi ja terminologia tarkentuu.....	42
5.3 Lukiopetus voimistuu.....	44
5.4 Eriyttäminen ja uudet menetit.....	46
5.5 Lukivaikeus aikuisilla ja tietokoneen mukaan tulo.....	47
6. TULKINTAREPERTUAARIT LUKIVAIKEUDESTA JA -OPETUKSESTA .....	50
6.1 Yksilörepertuaari.....	50
6.2 Ympäristörepertuaari .....	54
6.3 Asennerepertuaari .....	58
6.4 Kuntoutusrepertuaari.....	63
6.5 Repertuaarien yhteisvaikutukset .....	66
7. TULOSTEN YHTEENVETOA JA VERTAILUA .....	72
7.1 Vertailusta .....	72
7.2 Muutoskohtia ja muita huomioita .....	73
8. YHTEISKUNNALLISET KEHITYSLINJAT JA KOULUTUKSELLINEN MUUTOS .....	78
8.1 Koulutuksellisen muutosprosessin vaiheet .....	78
8.2 Koulutuspolitiikka .....	79
8.3 Lukivaikeuksien muutosprosessi .....	81
8.3.1 Alkuunpano.....	83
8.3.2 Toimeenpano.....	85
8.3.3 Vakiinnuttaminen.....	87
8.3.4 Lopputulos .....	88
9. POHDINTA .....	91
9.1 Tutkimusprosessin ja tulosten tarkastelua .....	91
9.2 Aiheita jatkotutkimukselle ja tulevaisuuden haasteita.....	95
LÄHTEET .....	97
LIITTEET .....	102

## 1. JOHDANTO

Suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen historiaa on tutkittu melko paljon (mm. Laminen, 1998 ja Kuikka 1991b), mutta erityiskasvatuksen kehitystä on tarkasteltu vähemmän (Tuunainen ja Nevala 1984). Varsinaista lukivaikeuksien historiaa ja opetuksen kehitystä Suomessa ei ole tutkittu kovin pitkältä aikaväliltä eikä tätä historiaa ole koottu yhtenäiseksi. Monissa lähteissä on mainintoja esim. oppilasmääristä tai tärkeimmistä opetuksen tai terminologian muutoskohdista, mutta näiden koonti ja yhtenäisen kehityslinjan esille tuominen puuttuu. Kuitenkin lukiopetuksen lisääntynyt tarve ja nyky-yhteiskunnan muuttuneet haasteet ovat luoneet tarvetta tarkastella myös menneisyyttä ja lukiopetuksen historiallisia kehityslinjoja. Kuikka (1991a, 16) pitää kasvatuksen historian tutkimuksessa eräänä tehtävänä taustan luomista tämän ajan koulutusta koskeville ongelmille ja ratkaisuvaihtoehdoille. Jotta voisimme ymmärtää nykyistä tilannetta ja tehtyjä valintoja, on tunnettava niihin johtanut kehitys ja siihen vaikuttaneet tekijät. Tutkimukseni perimmäisenä tarkoituksena onkin hahmottaa ja kuvata lukiopetuksen kehitystä Suomessa ja luoda kokonaiskuvaa tästä kehityslinjasta.

Tutkimukseni aineistona on Lastensuojelun keskusliiton julkaisu Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa vuosilta 1953-2001 sekä lukivaikeutta käsittelevät lehtiartikkelit Opettaja-, Kasvatus- ja Erityiskasvatus-lehdistä samalta ajalta. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää ja kuvata miten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden käsite ja lukiopetus ovat rakentuneet viidenkymmenen vuoden aikana Suomessa. Työn tarkoitus on myös kuvata ja vertailla eroja ja yhtäläisyyksiä eri vuosina lukivaikeuden käsitteen määrittelyssä, lukivaikeuksien yleisyydessä sekä lukiopetuksessa. Tutkimuksessa painottuu etenkin aineiston ja sen määrittelemän lukivaikeuden käsitteen ymmärtäminen ja kuvaaminen. Aineisto luokitellaan jakamalla se teemoihin ja tarkemmassa analysoinnissa käytetään diskurssianalyysia. Teemoittelun avulla etsitään pääteemoja ja luokkia aineistosta sekä luodaan yleiskuvaa siitä. Jatkoanalysointiin käytetään diskurssianalyysia, joka tuo esille lukivaikeus-käsitteen sekä lukiopetuksen muuttunutta ja vaihtelevaa rakentumista vuosien kuluessa. Diskurssianalyysilla aineistosta etsitään tulkintarepertuaareja ja niiden avulla muodostetaan yhteenvetoa ja vertailua koko aineistosta. Lopuksi etsitään muutokset ja yleisiä kehityslinjoja, joiden tulkinnassa sovelletaan Michael G. Fullanin

teoriaa koulutuksen muutosprosessin vaiheista ja kuvataan näin lukivaikeuksien muutosprosessia osana laajempaa koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista kehystä.

Lukiopetuksessa ongelmia ja sekaannusta on kautta aikojen aiheuttanut lukivaikeuskäsitteen epämääräisyys ja erilaisten rinnakkaiskäsitteiden suuri määrä. Myös diagnoosi on muuttunut aina vain hienojakoisemmaksi ja mahdolliset syytekijät ovat vaihdelleet väsymyksestä neurologisiin poikkeavuuksiin. Kasvatusneuvoloissa ja kouluissa luku- ja kirjoitusluokissa annetusta opetuksesta on siirrytty laaja-alaiseen lukiopetukseen. Nykyään lukiopetuksen paineita lisää mm. kansainvälistyminen ja maahanmuuttajien määrän lisääntyminen kouluissa sekä muut yhteiskunnan muuttumisesta aiheutuvat ongelmat. Nyky-yhteiskunnassa koulutettavan ja kuntoutettavan on oltava hyvin aktiivinen ja itsenäinen, korostetaan elinikäistä ja jatkuvaa oppimista sekä informaatioyhteiskunnan lisääntyneitä vaatimuksia. Kaikki eivät kuitenkaan näihin haasteisiin pysty vastaamaan ja jo varhaisessa vaiheessa tapahtuva menestyjien ja häviäjien kahtiajako onkin huolestuttavasti yleistynyt.

## 2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää ja kuvata, miten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden käsite ja lukiopetus ovat rakentuneet Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisun lukivaikeutta käsittelevissä artikkeleissa vuosina 1953, -55, -59, -62, -66, -70, -74, -79, -86, -91 ja 2001 sekä saman ajan lukivaikeutta koskevissa lehtikirjoituksissa Opettaja-, Kasvatus- sekä Erityiskasvatus-lehdissä. (Jatkossa käytän aineistoista nimiä julkaisu ja artikkelit.) Pysin työssä kuvaamaan lukivaikeus-käsitteen ja lukiopetuksen rakentumista Suomessa 1950-luvulta 2000-luvulle. Näiden kahden aineiston näkemykset ja määritelmät lukivaikeuksista ja lukiopetuksesta sekä niiden väliset erot ja yhtäläisyydet ovat myös kiinnostuksen kohteena työssäni ja pyrin vertailemaan niitä.

Tutkimus pohjautuu historiantutkimukseen, jossa tavoitteena on tutkittavan ilmiön selittäminen ja kuvaaminen tai tekeminen ymmärrettäväksi osoittamalla se suurempien kokonaisuuksien osaksi. Viime kädessä historiantutkimuksen sanotaan olevan keskustelua menneisyyden tapahtumien ja tulevaisuuden päämäärien välillä. (Kalela, 1976, 25, 54-56). Työn tarkoitus on tuoda tätä keskustelua esille ja kuvata yleisiä kehityslinjoja sekä eroja ja yhtäläisyyksiä eri vuosina lukivaikeus-käsitteen määrittelyssä, lukivaikeuksien yleisyydessä sekä lukiopetuksessa. Pääkäsitteenä tutkimuksessa on lukivaikeus, jota määritellään tutkimusaineiston avulla. Aineiston pohjalta etsitään lopuksi muutoskohtia ja yleisiä kehityslinjoja, joiden tulkinnassa sovelletaan Michael G. Fullanin teoriaa koulutuksen muutosprosessin vaiheista ja kuvataan näin lukivaikeuksien muutosprosessia.

Työni lopullisiksi tutkimusongelmiksi muotoutuivat:

1. Miten lukivaikeuden käsite on rakentunut 1950-luvulta 2000-luvulle Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisun kirjoituksissa ja toisaalta saman ajan lehtiartik-

keleissa sekä miten lukivaikeutta ja lukiopetusta määritellään näissä ja millaisia tulkin-tarepertuaareja niistä voidaan löytää?

2. Millaisia eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä on nähtävissä erilaisissa aineistoissa luki-vaikeus-käsitteen rakentumisessa ja miten näitä voidaan vertailla keskenään?

3. Miten tulokset voidaan nähdä osana koulutuksen muutosprosessia ja osana laajempaa koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista kehystä?

## 2.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Valitsin aineistokseni julkaisun, koska se tarjoaa hyvän yleiskäsityksen lukivaikeuksien ja -opetuksen tilasta Suomessa eri vuosina ja tuo esille tieteellistä näkemystä asiaan. Julkaisun ilmestymisvuodet vaikuttivat paljon tutkimukseni aikajänteeseen; ensimmäinen julkaisu ilmestyi vuonna 1953 ja uusin painos on vuodelta 2001. Halusin kuitenkin laajentaa kuvaa lukivaikeuksista ottamalla mukaan toisenlaisenkin aineiston. Kuikan (1991, 105) mukaan yksi kasvatuksen historian tutkimuksen keskeisiä lähdeaineistoja ovat sanoma- ja aikakauslehdet ja otinkin mukaan ammattilehtien tason virallisen tie-teellisen tason rinnalle. Varsinaisen aineistomateriaalin keräämisessä käytin kriteeriva-lintaa eli valitsin tekstit tietyn kriteerin perusteella. Tärkeimpänä kriteerinä käytin luki-vaikeutta ja eri vuosien julkaisuista otin tutkimukseen mukaan kaikki lukivaikeutta kä-sittelevät osiot (yhteensä 42 sivua) ja myös valittujen lehtiartikkeleiden (yhteensä 77 sivua) tuli käsitellä lukivaikeutta jollain tavalla. Näin sain aineistokseni sivuja yhteensä 119 kappaletta eli aineistosta muodostui melko suuri. Saamani aineiston analysoinnissa käytin kahta eri menetelmää, teemoittelua sekä diskurssianalyysia.



### 2.2.1 Teemoittelu

Laadulliset aineistot ovat usein hyvin laajoja informaatiokokonaisuuksia, jolloin analyysin tarkoituksena on tuoda aineistoon selkeyttä. Näin voidaan aineiston sisältämän informaation perusteella sitten tehdä perusteltuja ja valideja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen analysointi pyrkii aineiston informaatioarvon lisäämiseen, koska siinä pyritään luomaan hajanaisesta informaatiosta mielekästä, selkeää, tiivistä ja yhtenäistä kokonaisuutta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 33-34) Tutkimuksessani aineiston melko suuri koko vaati juuri tätä selkeyden ja kokonaiskuvan esille saamista. Aineiston analysoinnissa käytin aluksi Lasten erityishuolto ja kasvatus -aineiston osalta menetelmänä teemoihin luokittelua.

Eskola ja Suoranta (1998, 175) kuvaavat teemoittelun olevan menetelmä, jonka avulla aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, tutkimuksen kannalta olennaisia aiheita ja näin vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Teemoittelun avulla saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia ja tuloksia tutkimusongelmiin ja muihin oleellisiin kysymyksiin. Se on erityisen suositeltava analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa tai muun melko yksinkertaisen kysymyksen selvittelyssä. Teemoitteluun liittyvät yleensä myös aineistosta nostetut sitaatit, joilla teemoja tuodaan esille ja tulkintoja perustellaan. Tuon tutkimuksessani näitä aineiston katkelmia ja suoria lainauksia kuitenkin esille vasta diskurssianalyysin yhteydessä, jolloin ne toimivat esimerkkeinä koko aineistosta ja kuvaavat löytämiäni tulkintarepertuaareja.

Aluksi luin aineistoa etsien siitä luokitteluun teemoja. Asioiden käsittely olikin julkaisun osioissa valmiiksi jaettu melko selkeästi teemojeni mukaisiin luokkiin. Luin aineiston useaan kertaan ja pyrin tarkistamaan luokitteluani käymällä aineistoa läpi huolellisesti ja niin monta kertaa, ettei teemoihin enää löytynyt uusia asioita. Aineistosta selkeästi esiin nousseet keskeiset aiheet muodostivat viisi teemaa: määrittely, syyt, yleisyys, hoito ja opetus sekä alan kehitys/historia. Teemojen avulla kokosin selkeimmistä muutostiedoista aikajanan ja etsin yleisiä kehityslinjoja erityisesti lukivaikkeuksien määrittelylle (johon yhdistin myös siihen läheisesti liittyvät syytekijät), vaikeuksien yleisyydelle

sekä lukiopetuksen ja hoidon kehittymiselle (jossa yhdistyivät teemat hoito ja opetus sekä alan kehitys/historia). Kirjoitin näistä yleisistä kehityslinjoista luvut 3 ja 4. Luku 3 keskittyy määrittelemään lukivaikeuden käsitettä julkaisun perusteella ja kuvaamaan siinä tapahtuneita muutoksia vuosikymmenten aikana. Luvussa 4 käsitellään julkaisun näkemyksiä lukivaikeuksien yleisyydestä sekä hoitoa ja opetusta.

Toisessa vaiheessa etsin kaikista tutkimukseeni kuuluvista lehdistä vuosilta 1950-2000 lukivaikeuksiin liittyvät artikkelit. Etsin artikkeleita lehdistä sisällysluettelon mainintojen perusteella. Kaikissa lehdissä sisällysluettelo ei ollut kuitenkaan kovin kattava (mm. 1950-70 lukujen Opettajain lehti), enkä siis voi olla täysin varma kaikkien artikkeleiden mukaan pääsystä. Sisällysluettelossa mainitsemattomia artikkeleita ei kuitenkaan todennäköisesti ole paljon, joten tutkimukseni ulkopuolelle en usko jääneen montaa artikkelia.

Tarkemmin tätä artikkelien aineistoa seuloessani valitsin lopulliseen tutkimusaineistoon vain lukivaikeutta suoraan käsitteleviä artikkeleita ja jätin ulkopuolelle siihen läheisesti liittyviä esimerkiksi lukemista ja kirjoittamista sekä niiden virheitä käsitteleviä kirjoituksia. Valittujen artikkeleiden lukemisvaiheessa myös neljä pelkästään dysfasiaa käsittelevää artikkelia jäi tutkimuksen ulkopuolelle, koska niissä ei käsitelty dysfasiaa lukivaikeuksiin kuuluvana vaan niitä vaikeampana ongelmana ja sairautena. Samoin perusteiden hylkäsin myös puhe- ja kielihäiriöistä kertovan artikkelin. Lopullinen aineisto käsitti siis 31 artikkelia (yhteensä 77 sivua) lehdistä Kasvatus ja koulu (myöhemmin Kasvatus), Opettajain lehti (myöhemmin Opettaja) ja Erityiskasvatus lehti. Etukäteen oletin artikkeleita löytyvän enemmänkin ja luulin joutuvani karsimaan artikkeleita jonkin muunkin valinnan tai otannan avulla. Koska artikkeleita ei löytynytäkään tämän enempää, päätin ottaa ne kaikki mukaan tutkimukseeni aineistoon, vaikka aineistosta tulikin näin melko suuri. Ensin kävin määrällisesti läpi aiheeseen liittyvät artikkelit eli niiden lukumäärän jokaisessa lehdessä kyseiseltä ajankohdalta.

Taulukossa 1 esitetään artikkelien määrä lehdissä eri vuosikymmeninä. On huomioitava, että Erityiskasvatus-lehti on ilmestynyt vasta vuodesta 1990 lähtien. Kasvatus-lehden

nimenä oli ennen vuotta 1970 Kasvatus ja koulu ja samoin Opettaja-lehden nimenä ennen vuotta 1974 Opettajain lehti.

TAULUKKO 1. Artikkeleiden määrä lehdissä eri vuosikymmeninä.

	1950	1960	1970	1980	1990	2000	Yht.
<b>Kasvatus</b>	1	1	1	2	-	-	5
<b>Opettaja</b>	4	5	8	1	2	-	20
<b>Erityis- kasvatus</b>	-	-	-	-	5	1	6
<b>Yhteensä</b>	5	6	9	3	7	1	31

Kävin kaikki artikkelit läpi teemoittelun avulla käyttäen samaa pohjaa teemoittelussa kuin Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisun kohdalla. Pyrin soveltamaan valmiita teemoja ja katsoin mitä niihin löytyi artikkeliaineistosta. Teemoittelulla halusin jäsentää aineistoa, jotta kokonaiskuva hahmottuisi helpommin. Vertasin seuraavaksi valmiita teemoja artikkeleiden tietoihin ja katsoin sopiiko uusi tieto teemoihin vai muuttaako se niitä. Uudeksi temaksi otin valmiista teemoittelusta poikkeavat löydöt. Aiemmin esiin nousseet teemat tulivat hyvin selvästi esille myös lehtiartikkeleissa ja lähes kaikki artikkeleissa käsitellyt asiat liittyivät näihin teemoihin. Kuitenkin myös muita näkökulmia lukivaikeuksiin oli käsitelty ja kuvaan tätä teemaa nimellä muut/seuraukset. Siihen kuuluvat mm. artikkeleissa käsitellyt lukivaikeuden tai -opetuksen seuraukset sekä muut toisiin teemoihin kuulumattomat asiat.

Lähes kaikkien artikkeleiden yhtenä teemana voitaisiin nähdä teema alan kehitys, varsinkin tutkimukset ja uusien opetusmenetelmien esittelyt ovat tavallaan alan kehitystä. Kuitenkin näin teeman tässä yhteydessä enemmänkin pitävän sisällään Suomen lukio-  
petuksen yleisempää kehitystä esimerkiksi opetusmuotojen lisääntymistä tai koulujen

määrän muutoksia. Osa artikkeleista on tutkimusselosteita (merkitty listaan tutkimus-sanalla). Eri lehtien artikkeleissa painottuvat hieman eri teemat. Kuitenkin teema hoito/opetus esiintyy lähes jokaisessa artikkelissa. Liitteessä I on lista kaikista löytyneistä teemoista artikkelikohtaisesti.

Käyn siis teemoittelun avulla saamiani tuloksia läpi luvuissa 3, 4 ja 5. Luvussa 5 käydään läpi artikkeleista löytyneitä lisäyksiä ja eroavuuksia teemoihin. Tutkimusongelmiin vastaan näissä luvuissa muun tekstin ohessa, esitellessäni aineistoa ja teemoittelulla saamiani tuloksia siitä. Samalla tavalla tuloksia on nivottu myös lukuun 6, jossa erittelen diskurssianalyysin avulla saamiani repertuaareja ja tulkintojani niistä. Luvut 3-6 keskittyvät siis lähinnä vastaamaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan (Miten lukivaikeuden käsite on rakentunut 1950-luvulta 2000-luvulle Lasten erityis-huolto ja -opetus Suomessa -julkaisun lukivaikeutta käsittelevissä artikkeleissa ja toisaalta saman ajan lehtikirjoituksissa sekä miten lukivaikeutta ja lukiopetusta määritellään näissä ja millaisia tulkintarepertuaareja voidaan löytää?). Luvussa 7 pohditaan toista ongelmaa (Millaisia eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä on nähtävissä erilaisissa aineistoissa lukivaikeuden käsitteen rakentumisessa sekä miten näitä voidaan vertailla keskenään) ja luku 8 keskittyy kolmanteen tutkimusongelmaan (Miten tulokset voidaan nähdä osana koulutuksen muutosprosessia tai yleensäkin osana laajempaa yhteiskunnallista kehystä?).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston analyysi ja tulkinta voivat yhdistyä laadullisessa tutkimuksessa hermeneuttisessa päättelyprosessissa, ns. hermeneuttisessa kehässä, eikä niitä voida aina jyrkästi erotella. Analyysivaiheessa aineistosta tehdään tulkintoja, jotka ohjaavat puolestaan analyysia jne. Toisaalta analyysi ja tulkinta voidaan nähdä teknisesti erillisinä tapahtumina, jolloin ensin analysoidaan ja vasta sen jälkeen tulkitaan. Laadullisessa tutkimuksessa analyysiin voidaan päästä useilla tavoilla. (Eskola & Suoranta 1998, 150-151) Omassa tutkimuksessani analysoin aineistoa ensin teemoittelulla, josta sitten tekemäni tulkinnat veivät minua eteenpäin ja jatkoin analysointia niiden ohjaamana diskurssianalyysin avulla. Nämä analysointitavat ovat tutkimuksessani kuitenkin tasa-arvoisessa suhteessa ja teemoittelullakin on oma tärkeä roolinsa analysoinnissa ja tulkintojen teossa sekä tutkimusongelmiin vastaamisessa.

### 2.2.2 Diskurssianalyysi

Alussa suorittamani aineiston teemoittelun jälkeen analysoin aineistoa tarkemmin diskurssianalyysin avulla. Teemoittelu loi jo pohjaa tälle tulkintarepertuaarien etsimiselle ja jatkoin aineiston lukemista tässä vaiheessa teemoittelun ohjaamana. Luin aineistoja yhä uudelleen ja uudelleen, jotta repertuaarit alkoivat paljastua ja muokkaantua. Valitsin diskurssianalyysin aineistoni jatkoanalysointiin, koska sen avulla lukivaikeuksien muuttuva ja vaihteleva rakentuminen kielen käytössä tulee esille. Näin sain mielestäni paremmin kuvattua myös aineistoni syvempää tulkintaa ja rinnakkaisia sekä ristiriitaisiakin näkemyksiä. Diskurssianalyysin suorittamisen kannalta pidin erittäin hyvänä ratkaisuna aluksi suoritettua teemoittelua, koska näin sain helpommin luotua itselleni kokonaiskuvan aineistosta ja sen erilaisista teemoista. Diskurssianalyysi vaatii aineiston lukemista useaan kertaan ja sen jatkuvaa analysointia, mitä teemoittelu osaltaan myös auttoi ja pääsin sen avulla alkuun. Myös aineistoni melko suuri sivumäärä (120s) loi tarvetta jäsentää sitä ennen diskurssianalyysia jollain muulla tavalla.

Diskurssianalyysi ei ole selkeästi tutkimusmenetelmä vaan paremminkin väljä teoreettinen viitekehys, jossa voidaan käyttää erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia. Aineistoon ja tutkimukseen voi ottaa hyvin erilaisia näkökulmia ja painottaa eri puolia. Diskurssianalyysissä on paljon rinnakkaisia ja päällekkäisiä käsitteitä, mutta yleisesti siinä tarkastellaan sosiaalista todellisuutta diskursiivisena, se koostuu erilaisista käsitteistä, käsityksistä – "puheesta", joka voi olla puhuttua, kirjoitettua tai myös nonverbaalista ja siinä tutkitaan tekstiaineiston piiloisia ilmiöitä. Se on tekstintutkimuksen muoto, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakennetaan ja tuotetaan ilmaissussa eli tutkimuskohteena olevassa tekstissä. Ei ole siis vain yhtä oikeaa tapaa tehdä diskurssianalyysia vaan tekstiin voi olla useita erilaisia suhteita. (Eskola 1991, 420; Potter & Wetherell 1987, 6; Jokinen ym. 1993, 10-17). Diskurssianalyysin viitekehys rakentuu viidestä teoreettisesta lähtökohtaoletuksesta; kielen käytön nähdään rakentavan sosiaalista todellisuutta, siinä nähdään useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssysteemejä, toiminta on kontekstisidonnaista, toimija on kiinnittynyt merkityssysteemiin ja kielen käytöllä nähdään olevan seurauksia tuottava luonne. (Jokinen ym. 1993, 10-17)

Oman tutkimukseni kannalta pidän tärkeänä kontekstisidonnaisuutta ja kontekstin käsitettä. Diskursiivisessa maailmassa nähdään aina mukana kontekstisidonnaisuus ja se rikastuttaa aineiston analyysia. Tulkinta suhteutetaan tällöin aikaan ja paikkaan. (Jokinen ym. 1993, 29-30.) Vuosikymmenten aikana aineistoihini, julkaisuun sekä lehtiartikkeleihin, ovat vaikuttaneet muut aiheeseen liittyvät kirjoitukset. Ne ovat rakentuneet ja muodostuneet historian kuluessa eräänlaiseksi kehityskaareksi, jossa edeltävät ovat aina vaikuttaneet seuraaviin jollain lailla. Näin ollen yksi lehtiartikkeli tai julkaisukaan ei ole irrallinen, vaan sen taustalla ovat aina edelliset kirjoitukset. Muutoskohtia etsiessäni yritän tuoda esille tätä kehityslinjaa tai -kaarta, jotta merkitysten ja määritelmien muu-  
tosta voitaisiin ymmärtää osana kokonaiskehitystä.

Eskola (1991, 421, 423) ja Suoranta (1991, 415) kuvaavat joidenkin analysointitapojen (esim. sisällönanalyysin) kohdalla olevan yleistä luokiteltavien asioiden irrottamisen konteksteistaan, jolloin tutkija poimii mielestään tärkeimmät ja mielenkiintoisimmat vastaukset valikoivaa lukutapaa käyttäen. Tämä kuvaa usein vain tutkijan omia käsityksiä ja ennakkoluuloja eikä tutkittavaa asiaa. Tutkimuksen linjaa tukevia sanoja poimitaan ja niiden katsotaan kuvaavan todellisuutta, mutta linjan vastaiset kannanotot ohohdetaan kokonaan. Keskeistä diskurssianalyttiselle lähestymistavalle on se, ettei keskenään yhteen sovittamattomia havaintoja puristeta väkivalloin yhteen. Erilaisuus on usein mielenkiintoisinta ja sen kautta samanlaisuuskin on monivivahteisempaa. Olenkin yrittänyt tuoda esille repertuaarien kohdalla myös vastakkaisia tai muuten poikkeavia näkemyksiä, vaikkei niitä aineistostani kovin paljon löytynytäkään.

Kielen käyttö julkaisussa ja artikkeleissa rakentaa sosiaalista todellisuutta lukivaikeuksien kohdalla ja näitä tutkimukseni aineistoja tutkimalla pyrin tuomaan sitä esille. Aineistojen vertailulla on tarkoitus kuvata rinnakkaisia ja ristiriitaisiakin merkityssysteemejä, jotka osaltaan ovat tuottamassa myös laajempia seurauksia. Diskurssianalyysin avulla pyrin tuomaan esille myös piiloisia ilmiöitä sekä kuvaamaan kokonaisuutena lukivaikeuden ja -opetuksen sosiaalista todellisuutta. Diskurssianalyysin merkitys ilmenee, kun kielen käytössä tapahtuvaa merkitysten jäsentämistä tutkittaessa ja sen funktioita tunnistettaessa voidaan samalla pyrkiä myös vaikuttamaan niihin. Sanojen käyttö ja

merkitysten anto ohjaa huomion tiettyihin asioihin ja puoliin sekä jäsentää ihmisten toimintaa. Diskurssianalyysissä tarkastellaan sitä, miten luokat luodaan kielenkäytössä ja mitä erilaisia funktioita niillä on. (Potter & Wetherell 1987, 136-137.)

Diskurssianalyysin piirissä nimitetään usein tarkastelun kohteiksi otettuja kuvauksia selonteoiksi. Niiden tarkastelussa voidaan valita kolmenlaisia näkökulmia; mitä merkityksiä selonteoissa voidaan käyttää, miten nämä merkitykset esitetään vuorovaikutustilanteissa ja miten ne ovat osallisena jaetun sosiaalisen maailmamme ja kulttuurimme rakentumisessa. (Suoninen 1999, 20-21.) Tutkimuksessani näkökulma on näiden selonteojen erilaisissa merkityksissä ja niiden osallisuudessa laajemman kulttuurin, lähinnä koulutuksellisen muutoksen rakentumiseen. Valtaan liittyvien ideologisten seurausten jäljittely lisää diskurssianalyysin yhteiskunnallista merkitystä, koska funktioiden paljastamisen myötä on mahdollista esittää myös vaihtoehtoisia tapoja sosiaalisen todellisuuden jäsentämiseksi. Tutkimustehtävien muotoileminen ja aineiston laatu vaikuttavat paljon siihen, painottuuko analyysissä valtaa ja vakiintuneita käsitteitä tarkasteleva näkökulma vai aineiston monipuolisuuteen ja erilaisten tulkintarepertuaarien esille tuontiin keskittyvä näkökulma. (Jokinen & Juhila 1993, 77-80; Potter & Wetherell 1994, 49.) Tutkimukseni painopisteeksi muotoutui aineistoon perehtyessäni ja sitä lukiessani näistä jälkimmäinen eli pyrin tuomaan aineiston erilaisia repertuaareja ja sen moninaisuutta esille.

Juhila (1999, 201-231) kuvaa tutkijan erilaisia positioita diskurssianalyttisessä tutkimuksessa. Tutkijan toiminta on hyvin vahvasti vuorovaikutuksellista ja peruslähtökohdana on, että diskurssianalyttikon työ on luonteeltaan samanlaista kuin toiminta, jota hän tutkii. Tutkijakin puhuu ja kirjoittaa. Analyyttikko viittaa positioon, jossa tutkijan osuus suhteessa aineistoon yritetään pitää mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna. Asianajaja puolestaan on sitoutunut muutokseen ja pyrkii tutkimuksellaan ajamaan jotakin asiaa ja jonkin päämäärän saavuttamista. Hän myös pohtii miten asian voisi tehdä toisin ja on siten olemassa olevien todellisuuksien kriitikko. Keskustelijan positiossa tutkija on mukana jollakin julkisen mielipiteenvaihdon areenalla. Neljäs tutkijan positio on Juhilan mukaan tulkitsija. Tämä on myös tutkimuksessa oma roolini analyysia tehdessäni. Tulkitsijan positiossa aineistot näyttävät monien mahdollisuuksien maailmana ja

niitä voi lukea useilla eri tavoilla. Keskeistä on tutkijan ja tutkittavan eli analyysin (lukemisen) ja aineiston välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Tulkitsija nojaa analyysissaan vahvasti aineistoon ja kaikkien analyysin vihjeiden on löydyttävä sieltä. Kuitenkin aineiston voi saada puhumaan monilla eri tavoilla, koska diskurssianalyttinen tutkimusote ei ohjaa vain yhdenlaiseen aineiston analysoinnin tapaan.

Diskurssianalyttisen lähestymistavan mukaan ihmisillä ei ole mitään kiinteää eikä määrättyä käsitystä tietystä asiasta ja siihen suhtautumisesta, vaan käsitykset ovat joustavia, moninaisia ja vaihtelevia, kielen käytössä jatkuvasti rakentuvia kulttuurisia konstruktioita. Huomio kiinnitetään ihmisten tuottamiin erilaisiin ja ristiriitaisiin arviointeihin samasta kohteesta eri konteksteissa. Diskurssianalyysissa ollaan kiinnostuneita siitä, miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Yhtä oikeaa totuutta ei ole, vaan samaakin ilmiötä on mahdollista tehdä ymmärrettäväksi monin perustelluin tavoin. Teoille ja ilmiöille ei siis heti nimetä syitä, vaan ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä otetaan tutkimuskohteiksi sellaisenaan. (Jokinen ym. 1999, 18)

Diskurssianalyysissa kiinnostus kohdistuu itse diskurssiin eli siihen, miten se on organisoitu, mitkä ovat sen funktiot, mitä sillä tehdään yms. Tekstien avulla ei siis yritetä saada tietoa niiden takana olevista ilmiöistä. (Eskola 1991, 420) Yhtenä lähtökohtaolettamuksena diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on se, että kieltä käyttämällä kuvataan maailmaa, mutta myös merkityksellistetään, järjestetään, rakennetaan, muutetaan ja uusinnetaan sosiaalista todellisuutta. Diskurssianalyysin avulla voidaan tehdä tämä näkyväksi ja vaikka kieli ei heijasta todellisuutta yksiselitteisellä tavalla, on todellisuus siihen aina kietoutunut. (Jokinen ym. 1993, 18-21.)

Tutkijalla ei diskurssianalyysissa ole valmiina sisällöllisiä jäsennyksiä, vaan teoreettinen peruskäsitteistö rakennetaan tutkimusaineistosta käsin. Silti selittäviä teorioitakaan ei unohdeta, vaan ne otetaan esille siinä vaiheessa kun alustavat käsitteet ja kategoriat on hahmoteltu tutkimusaineistosta käsin. (Jokinen ym. 1991, 35.) Analyysissa tähdätään yksinkertaisesti sanottuna systemaattiseen erittelyyn perustuvaan tulkintaan. Analysoinnin ydin on perustellussa tulkinnassa, joka syntyy aineiston ja tutkijan välisestä vuoro-



puhelusta. (Jokinen ym. 1993, 28-29.) Analysoidessani aineistot teemoittelun avulla etsin jo samalla tekstistä merkityksiä ja mahdollisia repertuaareja. Jokisen ym. (1993) mukaan merkitys viittaa johonkin tunnistettuun ja tärkeäksi koettuun. Tekstin merkitys liittyy uuden asian tai ilmiön aiempaan kokemukseemme tai teoreettiseen tietoomme. Merkitys tavallaan kutsuu tulkitsijaansa tekstin ja lukijan kohdatessa. Luin aineistoja ja katkelmia niistä hyvin monia kertoja ja etsin näitä merkityksiä niistä. Yhdistelin myös niitä toisiinsa ja lopulta sain neljä repertuaaria, joihin kaikki löytämäni merkitykset tai havainnot sijoittuivat. Repertuaarien kuvailuissa tuon esille myös taustateoriaa tulkintoilleni. Käytän tulkintarepertuaarin käsitettä omassa tutkimuksessani, koska puhuminen eri repertuaareihin perustuvasta kielen käytöstä sopii tutkimustehtäviini parhaiten. Jokisen ym. (1993, 27-28) mukaan käsite sopii tutkimustehtäviin, joissa tutkitaan arki-kielen kielen käytön vaihtelevuutta ja käsite ei ole myöskään yhtä käytössä kulunut kuin diskurssin käsite. Repertuaarit ovat tuloksia tutkijan tulkintoista, joita hän tuottaa analysoitavasta aineistosta. Tulkintarepertuaarin sekä diskurssin käsite tarkoittavat melko eheää säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemiä, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentaa sosiaalista todellisuutta.

Tulkintojeni jälkeen vertailin julkaisun ja artikkeleiden käsityksiä aiheesta, niiden muuttumista vuosien varrella, käsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä. Viimeisessä vaiheessa pyrin muodostamaan yleisiä kehityslinjoja lukivaikeuden määrittelystä ja lukiopetuksesta aineistoni perusteella ja toin tässä vaiheessa mukaan myös selittävää teoriaa tuloksilleni. Sovelsin yleisten kehityslinjojen tulkintaan Michael G. Fullanin teoriaa koulutuksen muutosprosessin vaiheista (Fullan, 1991). Aineistosta kerättyjä tietoja pyrin soveltamaan Fullanin teorian mukaisesti ja kuvaamaan näin lukivaikeuksien muutosprosessia. Näitä tuloksia laajensin lopuksi yleisemmälle tasolle esim. mitä ne heijastavat koulutuksen muutosprosessista.

### 2.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole mikään irrallinen tutkimuksen lopussa tapahtuva tarkastelu, vaan sen tulisi olla kietoutunut koko tutkimusprosessiin.

(Syrjälä ym. 1994, 48). Eskola ja Suoranta (1998, 280) korostavat, että tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa työn luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyjä arviointikriteerejä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkimuksessa arvioidaan validiteettia ja reliabiliteettia laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet huomioiden. Laadullisen tutkimuksen analyysin tueksi pitäisikin esittää riittävä määrä alkuperäishavaintoja, esimerkiksi suoria lainauksia. (Mäkelä, 1990) Tutkimukseni luvuissa 3 ja 4 käytän julkaisun aineistossa esiintyneitä käsitteitä ja termejä. En siis viittaa tässä yhteydessä tekstiin suorilla lainauksilla, vaan kuvailen aineistoa ja johtopäätöksiäni siitä aineiston omilla käsitteillä ja termeillä. Suoria lainauksia esitän sekä julkaisun että artikkeleiden aineistosta luvussa 6, jossa käyn läpi diskurssianalyysin avulla löytämiäni repertuaareja koko aineistosta.

Tynjälän mukaan (1991, 388-390) Lincoln ja Cuba (1985) ovat todenneet, että perinteiset kvantitatiiviset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektivistiseen oletukseen yhden konkreettisen todellisuuden olemassaolosta, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita ja että tutkimus tuottaakin tietyn näkökulman ilmiöstä objektiivisen totuuden sijasta. Tällöin kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät sovi perinteiset käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Lincoln ja Cuba ovatkin korvanneet nämä vastaavilla käsitteillä, jotka Tynjälä suomentaa totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus.

Totuusarvon kriteerinä on vastaavuus eli tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen päästään käyttämällä eri menetelmiä, aineistoja, tutkijoita tai teorioita. (Tynjälä 1991, 390-393; Patton 1990, 464-470; Bogdan & Biklen 1992). Tutkimuksessani pyrin tuomaan vastaavuutta esille suorien lainauksien avulla sekä aineiston omia käsitteitä käyttämällä. Kahden aineiston käytöllä sekä kahdella eri analyysitavalla pyrin myös lisäämään tutkimuksen totuusarvoa. Tutkimuksessani en myöskään pyri yhteen ainoaan totuuteen, vaan tarkoitukseni on tuoda esille erilaisia näkökulmia lukivaikeudesta ja eri näkökulmien kehittymisestä eri aikoina.

Sovellettavuus tarkoittaa tulosten siirrettävyyttä ympäristöstä ja kontekstista toiseen. Siirrettävyys riippuu kuitenkin siitä, miten samanlainen tutkittu ympäristö ja sovellysympäristö ovat. Vastuu siirrettävyyden arvioinnista on myös tutkimuksen hyödyntäjillä ja lukijoilla. Tutkijan on pyrittävä mahdollisimman tarkkaan kuvaamaan tutkimuksen aineisto, eri vaiheet, tekniikat, käsitteet ja teoriat, jotta lukija voi ottaa kantaa tutkimustulosten sovellettavuuteen sekä luotettavuuteen yleensä. (Tynjälä 1991, 390; Patton 1990, 372; Bogdan & Biklen 1992). Olenkin tutkimuksessani pyrkinyt kuvailemaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti koko tutkimusprosessin kulkua ja tekemiäni tulintoja aineistosta. Tällä pyrin tuomaan esille luotettavuutta, vaikkei sovellettavuus muihin ympäristöihin ehkä olekaan työni kohdalla keskeistä.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten samana pysyminen tutkimusta uusittaessa ei ole relevanttia, koska oletuksenahan on, että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia eikä vain yhtä. Tutkijan olisi kuitenkin mahdollisuuksien mukaan otettava huomioon erilaiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, ulkoiset sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat. (Tynjälä 1991, 391). Juuri tätä muutosta ja vaihtelua tutkittavassa ilmiössä pyrin tuomaan esille tutkimuksessani ja se on yksi tutkimusongelmistani. Myös ympäröivien olosuhteiden muuttumista pohdin ja tuon esille yhteiskunnallista ja koulutuksellista muutosta Suomessa. Aiemman objektiivisuuden ja neutraalisuuden korostus on siirretty tutkijasta aineistoon, jolloin kriteerinä pidetään vahvistettavuutta. Se saavutetaan kun erilaisin tekniikoin on varmistettu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Tynjälä 1991, 392) Oman tutkimukseni kohdalla olen käynyt näitä asioita läpi edellä totuusarvon ja sovellettavuuden kohdalla.

Oleellista laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on myös pohtia analysoinnin luotettavuutta. Kaikki käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt on tuotava esille tarkasti ja määriteltävä sekä perusteltava. Tällöin varmistutaan siitä, että tutkija toimii johdonmukaisesti, ja että analyysi on myös muiden tutkijoiden toistettavissa. (Tynjälä 1991, 394). Analyysin eheyttä voidaan varmistaa tuomalla esille aineistosta myös negatiivisia tapauksia, poikkeavia tapauksia tai muuten laajentavia tai muuttavia käsityksiä. Tuloksille voidaan myös etsiä kilpailevia selityksiä, tuoda esille erilaisia vaihtoehtoja. (Patton

1990). Olen pyrkinyt perustelemaan käyttämäni käsitteet sekä tuon esille varsinkin diskurssianalyysin kohdalla aineistosta löytyneitä poikkeavia ja repertuaareja laajentavia tai muuttavia tapauksia.

Luotettavuuteen liittyy myös lähdekritiikki, joka jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen kritiikkiin. Ulkoisessa lähdekritiikissä täytyy selvittää asiakirjan syntyä ja -paikka, laatija, vastaanottaja sekä lähteen aitous ja alkuperäisyys. Näin pyritään saamaan selville asiakirjan tehtävää ja tarkoitusta. Sisäisessä lähdekritiikissä täytyy ensinnäkin kysyä, oliko esittäjällä mahdollisuutta antaa oikea tieto ja toisaalta, oliko esittäjällä aiheita antaa oikea tieto. On myös hyvä pohtia, mikä oli kirjoittajan tarkoitus hänen laatiessaan asiakirjaa ja mikä oli hänen suhteensa siihen asiaan, mistä hän kirjoittaa. Täytyy myös laajemmin tarkastella tietolähteen taustaa, sen historiallista kontekstia, ja pohtia mm. mitä asioita kirjoittajan ympäristössä pidettiin tosina ja mitä asioita pidettiin sopivina kertoa. (Renvall, 1947)

Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisun ensimmäisessä (vuoden 1953) esipuheessa Lastensuojelun Keskusliitto perustelee kirjan julkaisemista mm. sillä, ettei maassamme ole ollut aikaisemmin yhtenäistä julkaisua lastensuojelun ja poikkeavien lasten huollon ja kasvatuksen alalta. Kirja on Keskusliiton mukaan tarkoitettu kunnallisten sosiaaliviranomaisten työn helpottamiseksi, oppikirjaksi alan koulutuslaitoksiin sekä opaskirjaksi muillekin kiinnostuneille. Kirjaan on hankittu tietoja asiantuntijoilta ja laitoilta erityistä kyselylomaketta käyttäen sekä tarpeen vaatiessa myös kirjeenvaihdon tai henkilökohtaisten tapaamisten avulla. Kirjoittajia ei mainita alkuvuosina, mutta Lastensuojelun Keskusliitto (esim. ensimmäisessä julkaisussa liiton tutkimussihteerinä valtiotieteiden kandidaatti Kyllikki Raitasuo) on toimittanut julkaisun useiden alan asiantuntijoiden avustuksella. Neljässä viimeisimmässä julkaisussa artikkelin kirjoittajatkin mainitaan. Herääkin kysymys, miksei kirjoittajia mainita kaikissa julkaisuissa, vaan vasta näissä viimeisimmissä. Ilmeisesti kuitenkin alkuvuosina kirjan kirjoitti kokonaan Keskusliiton oma työntekijä käyttäen alan asiantuntijoita apunaan. Tällöin artikkelit olivat hyvin suppeita ja ehkä kirjan tehtävän kannalta kaikkia kirjoittamiseen osallistuneita ei katsottu tarpeelliseksi mainita, alkusanoissa kuitenkin kiitetään yleisesti asiantuntijoita neuvoistaan. Myöhemmin eri alojen asiantuntijat ovat itse kirjoittaneet omasta

alastaan artikkeleita kirjaan. Tällöin artikkelit ovat myös huomattavasti laajempia ja niissä korostuu kunkin kirjoittajan oma näkemys. Lehtiartikkeleiden tarkemmat tiedot ja kirjoittajien nimet ovat liitteessä II.

Historiantutkimuksessa objektiivisuus liittyy läheisesti ymmärtämisen päämäärään. Lähdemateriaali on käytävä läpi huolellisesti, kaikki ilmiössä vaikuttavat tekijät on otettava huomioon, ristiriitaiset tiedot on huomioitava ja niitä on erikseen pohdittava. Objektiivisuus on myös aina yhteydessä tutkijan maailmankatsomukseen ja sen arvoihin, jotka on tiedostettava ja tunnustettava (Kuikka 1991, 122-124). Tutkimuksessani objektiivisuutta pyrin lisäämään esim. sillä, että luin koko aineiston useaan kertaan tutkimuksen eri vaiheissa. Pyrin tarkistamaan teemoitteluani sekä repertuaarejani käymällä aineistoa läpi huolellisesti ja niin monta kertaa, ettei teemoihin tai repertuaareihin enää löytynyt uusia asioita.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kieli ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa, koska inhimillistä kokemusta ei voi tutkia ilman kieltä. Aineiston kerääminen tapahtuu kielen välityksellä, tulkinta sekä tulosten raportointi tapahtuu kielellisesti. Kielen avulla välitetään merkityksiä, joten kvalitatiivisen aineiston analyysi on merkitysten tulkintaa. Kun on kyse merkityksistä, on huomio kohdistettava merkitysten välittäjään eli kieleen. Keskeiseksi tutkimuksen elementiksi muodostuukin tällöin lingvistinen analyysi. Merkitysten hahmottaminen tutkimuksessa voi syvimmillään muistuttaa jopa taiteilijan lähestymistapoja. Kyseessä ei olekaan enää luotettavuuden testaaminen perinteisessä mielessä, vaan uudentyyppisen tieteellisen tiedon tuottaminen (Tynjälä 1991, 396).

### 3. LUKIVAIKEUS-KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Tässä luvussa käyn läpi Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisun teemaa lukivaikeus-käsitteen määrittely. Pysin tuomaan esille käsitteen määrittelyssä tapahtuneita muutoksia vuosikymmenten aikana, terminologian vaihtelua ja uuden tiedon aikaansaamia muutoksia käsityksissä. Kuvailen tätä määrittelyä jokaiselta vuosikymmeneltä erikseen ja olen sijoittanut eri vuosikymmenet omiksi alaluvuikseen. Lopussa on yhteenveto tästä temasta ja saaduista tuloksista.

#### 3.1 Erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia osoittavat lapset

Julkaisuissa vuosilta 1953, -55 ja -59 käsitellään lukivaikeudet "erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia osoittavat lapset" -otsakkeen alla. Jo ensimmäisessä, vuoden 1953 julkaisussa lukivaikeuksista kärsivien älykkyys, näkö- ja kuuloaistit määritellään normaaleiksi ja ongelmien katsotaan voivan olla joko lukemisessa, kirjoittamisessa tai molemmissa. Oppilas tekee paljon tietäntyyppisiä oikeinkirjoitusvirheitä, ei osaa lukea helppojakaan lauseita ja vaikeimmissa tapauksissa hän ei ymmärrä kielen symbolimerkitystä eli puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyttä. Lukijalle ei kuitenkaan tarkemmin selvitetä mitä ovat tietäntyyppiset oikeinkirjoitusvirheet, joten tämä asia jää hieman epäselväksi. Tavallisessa opetuksessa oppilas ei edisty, hänen itseluottamuksensa on heikko toistuvien epäonnistumisien takia ja puutteelliset taidot haittaavat häntä myöhemmässä elämässä jatkuvasti.

Vaikeuksien syistä ei vielä 1950-luvulla tiedetty paljon, mutta suuren ympäristö- tai sielullisista tekijöistä johtuvan fyysisen väsymyksen katsottiin olevan tärkeä syytekijä. Hyvin harvinaisissa tapauksissa taustalla voi olla elimellinen vika esim. aivovaurio tai peritty vajavuus. Ongelmiin liittyy usein tunne-elämän häiriöitä, kuten arkuutta tai epäluuloisuutta. Syyn ja seurauksen erottaminen voi olla usein hyvinkin vaikeaa. Vuosien -55 ja -59 painoksissa ei ole tuotu esiin uutta tietoa lukivaikeuksien määrittelyyn tai syihin liittyen. Näiden julkaisujen toimittajana on Lastensuojelun keskusliitto, mutta kirjoittajaa ei mainita nimeltä.

### 3.2 Luku- ja kirjoitustaidot oppimisen edellytyksenä

Vuosien 1962 ja -66 julkaisuissa on yhä sama otsake (erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia osoittavat lapset), jossa lukivaikeuksia käsitellään ja toimittajana on Lastensuojelun keskusliitto. Aiemman määrittelyn mukaisesti korostetaan normaalia älykkyyttä, kuuloa ja näköä ja jos lapsella todetaan myöhästynyt henkinen kehitys, vajaamielisyys tai kuulon ja näön alentuminen ei kyseessä ole erityinen luku- tai kirjoitusvaikeus. Myös oikeinkirjoitusvirheet ja symbolimerkityksen tajuamisen vaikeudet kuuluvat yhä määritellyyn.

Uutta määrittelyssä on luku- ja kirjoitustaitojen ymmärtäminen oppimisen edellytyksinä ja koulunkäynnin perustana sekä toistuvien epäonnistumisten mahdollisuus käytöshäiriöiden aiheuttajana. Viitataan myös siihen, ettei kotona useinkaan tiedetä lapsen vaikeuksista eikä niissä toisaalta pystytä auttamaan ilman asianmukaista koulutusta. Uusina terminä häiriöille esitetään legastenia ja dyslexia-käsitteet ja puhutaan myös sanasokeudesta, jossa ongelmana on visuaalisen havaitsemisen puutteet.

Häiriöiden arviointi perustuu määritelmään, jonka mukaan lapsella on erityinen luku- tai kirjoitusvaikeus jos edistyminen ensimmäisten kouluvuosien aikana lukemisessa ja kirjoittamisessa on huonompaa kuin mitä voidaan odottaa tavallisia opetusmenetelmiä käytettäessä, taidot jäävät alle luokan keskitason, lapsi ei lue oma-aloitteisesti hauskojakaan kirjoja ja on selvä epäsuhde näiden taitojen sekä älyllisten taitojen ja muiden aineiden oppimisen välillä. Diagnosointi on siis hyvin toiminnallista, eikä tarkoituksenmukaisia testejä ym. diagnosointivälineistöä ollut vielä 1960-luvullakaan paljon kehitetty. Vuoden 1966 määrittelyssä huomioidaan lisäksi se, etteivät vaikeudet ilmene ainoastaan äidinkielen taidoissa, vaan samassa määrin myös vieraan kielen oppimisessa sekä matemaattisissa aineissa. Iän karttuessa lukemisvaikeudet yleensä vähenevät, mutta kirjoittamisvaikeudet ovat pysyvämpiä.

Tärkeänä syynä vaikeuksiin alettiin pitää perittyä vajavuutta aivojen toiminnassa ilman, että siihen liittyy häiriöitä aivojen muissa älyllisissä toiminnoissa. Myös aivovaurio sai-

lyi yhä eräänä syytekijänä. Vaikeuksien katsottiin voivan liittyä myös puhehäiriöön ja vasenkätisyydelläkin saattoi olla merkitystä. Vuoden 1962 julkaisussa todetaan, ettei lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien syynä ilmeisesti aina ole virheellinen alkeisopetus, vaikka näin on luultu. Lapsen tilanne kylläkin pahenee, ellei opetuksessa oteta huomioon hänen mukanaoloaan normaaliälyisenä oppilaana muiden joukossa. Tunne-elämän häiriöt ovat tavallisia näillä lapsilla (esim. arkuus, uhmamielisyys) ja ne ovat osoitukse-  
na alemmuuden tunteen aiheuttamasta kompensatiivisesta käytöksen muutoksesta.

### 3.3 Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset

Häiriöitä käsitellään vuosien 1970 ja -74 julkaisuissa otsakkeen "lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset" alla ja toimittajana on Lastensuojelun keskusliitto. Määrittely on säilynyt suurilta osin ennallaan: lapsella on normaali älykkyys, kuulo ja näkö, symbolimerkitystä hänen on vaikea ymmärtää, kirjoitusvirheet ovat määrättyntyyppisiä ja esiintyy vaikeuksia vieraisissa kielissä ja matematiikassakin. Lisäksi mainitaan lasten erityisopetuksen tarve ja sen puuttuessa ilmenevät ristiriidat, jännitys ja psyykkiset kriisit psykosomaattisine ja neuroottisine oireineen sekä oppimisvaikeuksineen. Erityisopetuksen tarve mainitaan ensimmäistä kertaa vuoden 1970 julkaisussa.

Vuonna 1974 on määrittelyyn uutena asiana liitetty erottelu spesifisten lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden ja yleisluonteisemmista seikoista johtuvien häiriöiden välillä, eli diagnosointi siis tarkentuu. Spesifinen häiriö pitää sisällään keskushermoston toiminnallisia häiriöitä tai kypsymishäiriöitä ja siihen liittyy myös hahmotusvaikeuksia näkemisen, kuulemisen ja muistamisen alueella. Jos vaikeuksia ei ole ajoissa todettu, voi ilmetä sekundäärisiä oppimisvaikeuksia, itseluottamuksen puutetta, koulupelkoa ja yleensäkin koulumotivaation heikkenemistä.

Peritty vajavuus nähdään nyt merkittävimpana syytekijänä ja se voi yhdistyä myös muihin tekijöihin esim. aivovaurioon tai -sairauteen. Dysleksian katsotaan merkitsevän häiriintynyttä keskushermostollista toimintaa tai kypsymishäiriötä. Samanaikaisesti voi esiintyä vuoteenkastelua, motorista poikkeavuutta, puhehäiriöitä, EEG:n muutoksia ja



neurologisia häiriöitä (mm. MBD). Kaikki nämä oireet ovat yhteydessä keskushermostojärjestelmän heikkoon erilaistumiseen ja kypsyttömyyteen tai yleisiin aivovaurioihin. Häiriöihin liittyy myös ns. myöhäinen luuikä murrosikäisillä. Näiden spesifisten häiriöiden lisäksi voidaan myös tunnistaa ns. pseudodysleksioita, jotka johtuvat älykkyystason heikkoudesta, puhehäiriöistä tai neuroottisista tai muista psyykkisistä häiriöistä (vuoden -74 julkaisun mukaan myös perheen kaksi- tai monikielisydestä sekä epäsäännöllisestä koulunkäynnistä).

### 3.4 Lukivaikeudet hahmotushäiriöinä ja oppimisvaikeuksina

Yläkategoriana vuoden 1979 julkaisussa lukemis- ja kirjoittamishäiriöille ovat hahmotushäiriöt, joihin kuuluvat lisäksi myös puhe- ja äänihäiriöt sekä matemaattiset häiriöt. Vuonna 1986 yläkategoria on korvattu oppimisvaikeus-käsitteellä. Julkaisujen kirjoittaja mainitaan nyt ensimmäistä kertaa ja nämä molemmat julkaisut on kirjoittanut Ossi Ahvenainen. Ensimmäistä kertaa myös määritellään tarkemmin lapsen tekemiä virheitä lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Lukemisvaikeuksisen lapsen lukemistempo on hidas, lukeminen on kangertelevaa, sanoja tai sanan alkuja toistetaan, niitä jää pois tai tulee lisää ja luetun ymmärtäminen on heikkoa. Virheet ovat siis laadullisesti kuten aloittelevalla lukijalla, mutta pysyvämpiä. Kirjoitushäiriöissä virheet ilmenevät yleensä äänten tai sen keston merkitsemisessä, tavun loppukonsonantit jäävät pois, sekoitetaan m ja n sekä nk ja ng, reversaali ja rotatiovirheitäkin esiintyy sekä peilikirjoitusta ja ylimääräisten kirjaimien sirottelemista tekstiin tai korvaamista toisilla. Normaalista kielenkehitystä käsitellään teoksessa melko laajasti ja tärkeänä pidetään lukemisvalmiuden ja -kypsyyden erottamista toisistaan. Lukihäiriöisen lapsen perusvalmiuksien kehittämisessä on jo häiriöitä, puhutun ja kirjoitetun kielen rakenneyksiköiden hahmottuminen on epämääräistä ja nämä kielen kytkeymät syntyvät hitaammin. Perustaitojen häiriöt vaikuttavat kasautuvasti pidemmälle kehittyvissä taidoissakin. Tutkimuksissa on lisäksi löydetty erityisiä solmukohtia, joissa perustekniikan vaikeudet ilmenevät.

Lukemis- ja kirjoittamishäiriötä tai -vaikeutta pidetään jo vakiintuneena käsitteenä suomenkielisessä kirjallisuudessa ja dysleksia-käsite taas viittaa lukemisen alueella ilmeneviin oppimishäiriöihin. Näitä termejä on käytetty kuitenkin epäloogisesti tarkoittamaan toisaalta puhdasta lukemis- tai kirjoittamishäiriötä (joka on hyvin harvinainen) ja toisaalta myös yleensä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Lyhyesti määritellen lukihäiriöisen lapsen kuulo ja näkö ovat normaalit, mutta lukemisen ja kirjoittamisen suoritukset eivät vastaa hänen lahjakkuustasoaan. Vuoden 1986 julkaisussa kerrotaan Ruoppilan ja Västin (1971) operationaalistaneen tutkimuksissaan lukihäiriön tarkasti, jolloin häiriöllä tarkoitetaan tiettyä saavutustasoa, jäämistä 1-2 hajontayksikköä alle yksilön älykkyyden ja koulutuksen perusteella odotettavan tason.

Syitä lukihäiriöihin todetaan olevan useita ja niillä voi olla monimutkaisia yhdysvaikutuksia. Syitä voidaan luokitella rakennetekijöihin (aivovaurio, kuulo- tai näköhavainnon häiriöt, keskushermoston vaurio, periytyvä taipumus yms.) ja ympäristötekijöihin (kielelliset virikkeet, tunneilmasto, kouluvaihdokset yms.). Osa vaikeuksista perustuu tunne-elämän tasapainottomuuteen, joita voivat aiheuttaa esim. suuri elämänmuutos, monikielinen ympäristö, lyhytjännitteisyys, aggressiivisuus, ahdistuneisuus tai uhmaisuus.

### 3.5 Lukivaikeudet kielellisinä vaikeuksina

Kielellisen alueen oppimisvaikeudet käsitellään kaikki samassa yhteydessä vuoden 1991 julkaisussa, jonka on kirjoittanut Ritva Rauhala. Julkaisussa korostetaan puheopetukseen ja logopediaan liittyvää puolta kielellisistä vaikeuksista. Julkaisun jaottelu pohjautuu erityisopetuksen tilastoissa 1987-88 käytettyyn vammatyypin mukaiseen luokitukseen eli kielellisten häiriöiden luokkaan kuuluvat puhe- sekä lukihäiriöt. Kielelliset perustaidot jaetaan kuuntelemiseen, puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen ja usein ongelmia ilmenee yhtä aikaa kaikilla osa-alueilla. Tällä perustellaan kaikkien kielellisten vaikeuksien tarkastelua yhtenä kokonaisuutena.

Julkaisussa jaetaan verbaalisen kommunikaation häiriöt kehityksellisiin ja hankittuihin. Yleensä lasten kielelliset oppimisvaikeudet ovat luonteeltaan kehityksellisiä. Näitä ovat

viivästynyt puheen- tai kielen kehitys, äännön kehityshäiriöt, agrammatismi sekä lukemisen ja kirjoittamisen kehityshäiriöt. Hankitut häiriöt jaetaan vastaanoton, prosessoinnin ja tuottamisen häiriöihin sekä lisäksi puheneurooseihin. Näitä ovat esimerkiksi kuulo- ja muut aistiviät, hahmotushäiriöt, hermotushäiriöt, afasiat, äänihäiriöt sekä mutismi.

Lukivaikeudet ovat siis pääasiassa kehityksellisiä häiriöitä ja ne ovat usein seurausta viivästyneestä kielellisestä kehityksestä ja puutteellisesta tai virheellisestä puheilmasta. Visuaalisen hahmottamisen häiriötä voitaisiin kuitenkin nimittää myös hankituksi dysleksiaksi eli lukemishäiriöksi. Lukivaikeuksissa kirjoitetun kielen oppiminen on hidasta ja oikeinkirjoituksen oppimista haittaa virheellinen artikulointi, jonka taustalla on usein sensomotorisia vaikeuksia. Kieliopin hallinnan puutteet ja suppea sanavarasto puolestaan vaikeuttavat luetun ymmärtämistä. Perinnölliset tekijät ovat vaikeuksien selittäjinä jääneet taka-alalle, ulkoisia pre-, peri- ja postnataalisia tekijöitä pidetään vallitsevina. Joissakin suvuissa kuitenkin on periytyvää kielellistä heikkoutta, jolloin on kyse neurofysiologisen kypsymisen häiriöstä.

Tyypillisiä ovat kesto- ja keuhkovirheet, kirjainten poisjättö, lisääminen tai sekaannus, sanahahmon muuntamiset tai lyhentämiset. Dysfaattisille, kielellisesti viivästyneille ja lukihäiriöisille on myös ominaista akustisten vihjeiden havaitsemisen vaikeus, audittiivisten signaalien sarjojen muistamisen vaikeus, vaikeus järjestää foneemit mielekkäiksi sarjoiksi sekä vastaanottaessaan että tuottaessaan kieltä ja vaikeus prosessoida normaalilla nopeudella tuotettua kieltä. Diagnostiikka tarkentuu selvästi ja tulee hienojakoisemmaksi 1990-luvulla.

Synnyttäiset edellytykset kielen kehitykselle on oltava olemassa, mutta hyvä kasvuympäristö voi kompensoida biologisia puutteita. Vaikeuksien syyt jaetaan orgaanisiin eli elimellisiin (esim. aivovauriot, aistinelinten vammat ja puhe-elinten rakenteelliset poikkeavuudet sekä hermoston ja sisäeritysrauhasten toimintahäiriöt) ja funktionaalisiin eli toiminnallisiin syihin. Ympäristön osuus kielellisten taitojen kehittymisessä on ratkaiseva sillä virikeympäristö ja aikuisten mallit ja asennoituminen ovat tärkeitä. Ongelmia voivat siis aiheuttaa mm. liian vaativa tai liian niukkavirikeinen ympäristö, väärät mal-

lit, vähäinen kielellisen toiminnan tarve sekä torjuvat ja vähättelevät asenteet. Usein syyt kietoutuvat toisiinsa eikä primaaria syytä voi aina löytää.

### 3.6 Erityiset oppimisvaikeudet

Tämä 11. painos julkaisusta (2001) on täysin uudistettu ja sen painopisteenä on lasten erityisopetus. Lukivaikeudet tuodaan esille "erityiset oppimisvaikeudet" -otsakkeen alla ja kirjoittajina ovat Timo Ahonen ja Leena Holopainen. Tutkimuksen kerrotaan edenneen paljon lukivaikeuksien kohdalla ja muidenkin oppimisvaikeuksien selvittämisessä edellisestä julkaisusta kuluneen kymmenen vuoden aikana. Oppimisvaikeudet määritellään kapea-alaisesti häiriöiksi, jotka ilmenevät merkittävinä vaikeuksina kuuntelu-, puhe-, luku-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikkataitojen hankkimisessa ja käyttämisessä. Vaikeudet ovat yksilön sisäisiä ja ne voivat esiintyä eri ikäkausina. Taustalla niissä nähdään keskushermoston toimintahäiriö. Oppimisvaikeudet voidaan määritellä myös laajemmin, jolloin niihin katsotaan kuuluvan myös laaja-alaisempia kehityksen ongelmia. Käsite on siis yhä melko kiistanalainen.

Tutkimus on tuonut esille sen, etteivät lukivaikeudet ilmene yllättäen vaan ennusmerkkejä niistä on luotettavasti havaittavissa jo varhaisessa kielenkehityksessä. Myös aiemmin lukivaikeuksien keskeisenä piirteenä nähty selkeä ero koulusaavutustestien ja lahjakkuustestien välillä on tutkimusten myötä kumottu. Onkin todettu, että lukemisvaikeuksien taustatekijät sekä psykologisella että aivotoimintojen tasolla ovat hyvin samantaisia lapsen älykkyystasosta riippumatta eikä älykkyys ole osoittautunut merkitseväksi tekijäksi myöskään vaikeuksien kuntoutuksen kannalta. Vaikka lukivaikeuksia voi esiintyä lapsella erillisinä ja yksittäisinä vaikeuksina, on erittäin tavallista, että niiden yhteydessä esiintyy myös muita oppimisvaikeuksia tai tarkkaavaisuushäiriöitä sekä käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia. Erilaisten ongelmien päällekkäistyminen eli komorbiditeetti on siis hyvin yleistä.

Lukitaitoja on vaikea määritellä, koska taitavuus riippuu kielestä, kulttuurista ja siitä tilanteesta, jossa taitoja tarvitaan. Lukivaikeuksille on yhä käytössä erilaisia kriteerejä,

joten niiden yleisyysluvutkin vaihtelevat ikäluokasta riippuen 3-10 prosenttiin. Terminä käytetään tavallisesti lukivaikeus, erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, dysleksia tai kehityksellinen lukemisvaikeus käsitteitä. Vaikeudet muodostavat epäyhtenäisen ryhmän, jota ei voi selittää yhdellä syyllä tai toimintahäiriöllä ja ne myös ilmenevät eri ikäisillä eri tavoin. Ongelmat voivat johtua eri aivoalueiden rakenteellisista tai toiminnallisista poikkeamista tai kehitysviivästyistä yksin, tai yhdessä puutteellisen ympäristön tai perinnöllisyysriskin kanssa. Perinnöllisten tekijöiden merkitystä on erityisesti korostettu viime aikoina.

Tutkimuksissa on myös tuotu esille fonologisten ongelmien olevan yksi lukivaikeuksien ydinongelmista. Tällä tarkoitetaan vaikeuksia puheen jakamisessa osiin, tavuiksi ja äännteiksi sekä kyvyssä rakentaa kokonaisuuksia sanan osista. Toinen yleinen ongelma on nopean nimeämisen vaikeus, joka on melko pysyvä ja ennakoi lukutaidon kehittymistä. Myös työmuistin ja varsinkin siinä tapahtuvan tiedon prosessoinnin ja erilaisten muistin strategioiden merkitys on todettu lukivaikeuksien kohdalla suureksi. Lukivaikeudet ovat siis keskeisiltä piirteiltään kielellisiä ja tutkimusten kautta on edetty pitkälle alkuperäisestä ajatuksesta, jossa lukivaikeudet nähtiin visuaalisena sanasokeutena.

### 3.7 Yhteenveto määrittelystä

Lukivaikeuksia kuvaava käsite on muuttunut ajan kuluessa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista -häiriöiksi ja se on nähty myös sanasokeutena, osana hahmotushäiriöitä, oppimisvaikeuksia ja kielellisiin vaikeuksiin kuuluvana. Lukivaikeuksien syistä oli vain arvioita 1950-luvulla, jolloin fyysisen väsymyksen katsottiin olevan tärkein aiheuttaja ja virheellinen ja puutteellinen alkeisopetuskin nähtiin eräänä syytekijänä. Periytyvyyttä alettiin korostaa 1960- ja etenkin 1970-luvulla ja tällöin tehtiin jo tutkimuksia syiden ja hoitomuotojen selvittämiseksi. Vaikeuksien diagnosointi oli kuitenkin vielä hyvin toiminnallista, eikä tarkoituksenmukaisia arviointi- ja diagnosointimenetelmiä ja välineitä ollut vielä kehitetty.

Vaikeudet alettiin nähdä myöhemmin myös keskushermoston kypsymishäiriöinä, hitaampana oppimisena ja eroteltiin spesifit ja yleiset häiriöt. Erityisopetuksen merkitys korostui voimakkaasti 1970-luvulla, samalla kun myös erityisopettajien koulutus lisääntyi. 1980- ja 1990-luvuilla diagnosointi on tarkentunut ja tullut hienojakoisemmaksi, syiden monimutkaista yhteisvaikutusta on alettu korostaa ja ympäristötekijöillä nähdä entistä suurempi merkitys lukivaikeuksien aiheuttajana ja näin myös ennaltaehkäisevänä sekä hoitavana tekijänä. Perinnöllisyys jäi jo välillä syytekijänä taka-alalle ja sen sijaan korostettiin ulkoisten pre-, peri- ja postnataaalisten tekijöiden merkitystä lukivaikeuksien aiheuttajana. Kuitenkin vuoden 2001 julkaisussa perinnöllisyys tuodaan taas uudestaan esille ja korostetaan myös lukivaikeuksien epäyhtenäisyyttä ja monien erilaisten tekijöiden komorbiditeettia. Taulukossa 2 kuvataan lukivaikeuksien määrittelyn kehityslinjaa 1950-luvulta 2000-luvulle.

TAULUKKO 2. Lukivaikeuksien määrittelyn kehityslinjaa.

1950	1960	1970	1980	1990	2000
erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia osoittavat lapset, sanasokeus	lukemisen ja kirjoittamisen taidot oppimisen edellytys	lukemis- ja kirjoittamis-häiriöiset lapset	lukivaikeudet hahmotus-häiriöinä ja oppimisvaikeuksina	lukivaikeudet kielellisinä vaikeuksina	oppimisvaikeus
ympäristö- ja sielullisista tekijöistä johtuva fyysinen väsymys ja virheellinen alkeisopetus aiheuttajana	legastenia ja dyslexia – käsitteet sekä visuaalinen sanasokeus	diagnosointi tarkentuu (spesifiset ja yleiset häiriöt)	syiden yhteisvaikutus (rakente- ja ympäristötekijät sekä tunne-elämän ongelmat)	kehityksellinen häiriö (viivästynyt kielellinen kehitys tai puheilmaisuus ongelmat)	ennusmerkit nähtävissä jo varhain
	voi olla myös peritty vajuus	perinnöllinen kypsymishäiriö		orgaaniset ja toiminnalliset syyt sekä ympäristötekijöiden vaikutus	ei yhtä syytä, perinnöllisyys noin 50%:lla syynä
		erityisopetuksen tarve		diagnosointi hienojakoista	fonologiset ongelmat, nimeämisen vaikeus, työmuistin ongelmat

#### 4. LUKIOPETUKSEN MUOTOUTUMINEN

Tämän luvun aiheina ovat Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisusta esiin tulleet teemat lukivaikeuksien yleisyys sekä hoito ja opetus. Alussa käyn läpi julkaisussa eri vuosina mainittuja yleisyyslukuja ja pohdin näiden lukujen vaihtelua ja muutoksia. Hoito ja opetus -teemaa käyn läpi vuosikymmenittäin omina alalukuinaan ja tarkastelen vielä yleisemmin lukiopetuksen kehitystä kasvatusneuvoloista koulun normaaliksi toiminnaksi. Lopussa on hoito- ja opetus teemasta yhteenveto.

##### 4.1 Lukivaikeuksien yleisyys 1950-luvulta 2000-luvulle

Ensimmäisessä julkaisussa (1953) lukivaikeuksista kärsiviä lapsia kerrottiin olevan normaalisuuruuisella kansakoululuokalla muutamia. Vuonna 1955 erityisopettajain koulutuskomitea oli arvioinut, että erityisopetusta lukivaikeuksien takia tarvitaan korkeintaan yhdelle prosentille (noin 5 000:lle) kansakoulun oppilaista. Luvut ovat vain arvioita, koska tarkkoja määriä Suomessa ei vielä ollut tutkittu. Vaikeuksia arvioitiin esiintyvän täällä vähemmän kuin esim. anglosaksisissa tai Skandinavian maissa, koska suomenkielisen sanan ortografinen asu vastaa usein hyvin tarkasti äännettyä sanaa.

Arvioinnit vaikeuksien yleisyydestä pysyivät 1960-luvulla yhä samoina eli noin 1%:lla oppilaista katsottiin olevan lukivaikeuksia. 1970-luvun alkupuolella tehtyjen useiden tutkimusten mukaan noin 5-10 prosentilla koululaisista oli lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä, ns. spesifisiä häiriöitä oli noin 5%. Esimerkiksi vuonna 1969 tutkittiin kansakoulun 2-3 luokkalaisia eri puolilla maata ja saatiin seuraavanlaisia tuloksia: lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä oli Viitasaarella 20,2%, Pyhäjärvellä 14,2%, Oulussa 13%, Turussa 13% ja Espoossa 13%. Erilaisia tutkimuksia tehtiin monia ja niistä saatiin myös vaihtelevia tuloksia. Alemmilla luokilla tiheysluvut saattoivat olla eräiden arvioiden mukaan korkeampiakin. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta arvioi ensimmäisessä osamietinnössään vuonna 1970 tiheyslukuiksi 10-14% luokilla 2-5 ja 2-5% luokilla 6-9 edellyttäen, että lukiopetus oli alaluokilla hoidettu. Vaikeanasteisia häiriöitä oli arviolta 5-6%:lla koko ikäluokasta.



Vuoden 1979 julkaisussa eriävien tiheyslukujen syynä nähtiin erilaiset kriteerit vaikeuksien määrittelyssä, esim. häiriötyyppejä ei yleensä tarkemmin määritelty vaan puhuttiin lukemis- ja kirjoittamishäiriöistä ja dysleksiasta. Esitetyt prosentit vaihtelevat tällöin välillä 5-30%. Yleensä arvioitiin, että Suomessa oli vuosina 1964-1972 lukihäiriöisiä 13-20%. Peruskoulun ala-asteelta dysleksiatyyppien laajemmat kartoitukset vielä puuttuivat, vaikka ne olisivat olleet opetuksen kannalta hyödyllisiä. Vuoden 1986 julkaisussa todetaan lisäksi, että pojat ovat yliedustettuina lukivaikeuksisten joukossa ja mitä vaikeampi häiriö on sitä useammin se on pojalla.

Lukihäiriön perusteella erityisopetusta sai vuosina 1987-88 kaikkien oppilaitosten oppilaista 7,4%, poikien osuus näistä oli 71,8%. Opetusta kuvattiin annettavan runsaasti myös lukioissa, iltalukioissa ja ammattioppilaitoksissa ja näiden osalta erityisopetusta tarvitsevien määrän arveltiin vuonna 1991 vielä lisääntyvän. Lukihäiriöt olivat siis erittäin yleisiä ja erään arvion mukaan lukivaikeuksia oli 15%:lla alaluokilla ja yläasteella noin 18%:lla, ammattioppilaitoksissa jopa 20-25%:lla oppilaista.

Tuunainen ja Nevala (1984, 71) toteavat teoksessaan Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa, kuinka kielellisistä häiriöistä kärsivien opetus oli määrällisesti melko vaatimattomaa vielä 1960-luvulla, vaikka kansakoululaki virallisti tämänkin opetusmuodon. Käännekohtaksi muodostui peruskoulun toteuttaminen, koska asetuksessa edellytettiin kielellisistä häiriöistä kärsivien opetusta luokattomassa erityisopetuksessa. 1960-luvun lopulta lähtien luokaton erityisopetus kasvoi jatkuvasti ja peruskoulun moninkertaisiksi kasvaneet erityisopetusmäärät ovatkin seurausta luokattoman ja osa-aikaisen erityisopetuksen lisääntymisestä.

Lukivaikeuksista kärsivien ja erityisopetusta tarvitsevien lasten määrä kasvoi selvästi vuosi vuodelta. Syynä tähän määrälliseen kasvuun voi olla toisaalta myös diagnosoinnin jatkuva kehittyminen ja tarkentuminen sekä tilastoinnin paraneminen. Aikaisemmin kaikkia vaikeuksia ei pystytty tiedon ja menetelmien puuttuessa toteamaan eikä opetukseen voitu antaa kaikille, jotka sitä olisivat tarvinneet. Tiedon lisääntyessä ja menetel-

mien kehittyessä pystytään entistä tarkempaan diagnosointiin ja kun erityisopettajiakin koulutetaan enemmän, opetusta voidaan antaa useammalle lapselle.

Tuunaisen ja Nevalan (1984) mukaan 1970-luvulla kielellisistä häiriöistä kärsivien erityisopetus lisääntyi enemmän kuin minkään muun erityisopetuslohkon, lukivaikeuksien takia erityisopetusta vuosina 1967/68 sai 4 700 lasta ja -79/80 jo 46 000 lasta. Peruskoulun koko erityisopetuksen ja nimenomaan osa-aikaisen opetuksen määrällisen laajentumisen takana onkin ollut kielellisten vaikeuksien takia annetun opetuksen kasvu. Vuonna 1984 luokattomassa erityisopetuksessa olleista lähes 60% sai apua luku- ja kirjoitusvaikeuksiinsa ja 35% puheongelmiin.

Taulukkoon 3 on koottu lukivaikeuksien esiintymislukuja vuosilta 1950-2000. Ensimmäiset arviot lukivaikeuksien yleisyydestä olivat hyvin varovaisia. Alettaessa tutkia lukivaikeuksista kärsivien lasten todellisia määriä, luvut kohosivat nopeasti. Ongelmia yleisyyden määrittelyssä aiheuttivat kuitenkin määrittelykriteereiden epäselvyys ja vaihtelevuus eri tutkimuksissa. Näin lukivaikeuksien tiheysluvutkin voivat eri tutkimuksissa samalta vuodelta erota paljonkin toisistaan. Esimerkiksi vielä vuoden 2001 julkaisussa todetaan vaikeuksia esiintyvän eri ikäluokissa 3-10% ja lukujen erilaisuuteen vaikuttaa paljon yhä käytössä olevat erilaiset kriteerit.

TAULUKKO 3. Lukivaikeuksien yleisyys.

1950	1960	1970	1980	1990	2000
1% kansakoululaisista (arvio, ei tutkittu)	Sama arvio (erityisopetuksessa oppilaita 4 700)	5-30% alaluokilla yleisempi (erityisopetuksessa 20 500)	13-20% pojilla yleisempi (oppilaita noin 46 000)	15-25%	3-10%

## 4.2 Hoito ja opetus

### 4.2.1 Kasvatusneuvola- ja klinikkaopetus

Erityisopetusta annettiin 1950-luvulla kansakouluissa, mutta jos lapsen tunne-elämäkin oli häiriintynyt annettiin hoitoa kasvatusneuvoloissa. Joissakin kasvatusneuvoloissa järjestettiin jo 1950-luvun alkupuolella kokeiluluontoisesti opetustakin 2-3 oppilaalle kerrallaan ja 2-3 kertaa viikossa. Hoidon alussa tutustuttiin lapseen, hänen persoonallisuuteensa ja ympäristötekijöihinsä. Luottamuksen synnyttyä lapsen ja opettajan välille selvitettiin vaikeuksien laatu ja annettiin mahdollisimman yksilöllistä, havainnollista ja hauskaa opetusta (apuna mm. palapelit, leikit ja kilpailut). Yleensä jo yhden tai kahden lukukauden kuluttua neuvolan katsottiin voineen auttaa lasta selviämään ainakin useimmista vaikeuksistaan.

### 4.2.2 Varhainen tunnistaminen

Tärkeänä 1960-luvulla pidettiin lapsen vaikeuksien ja puutteiden tunnistamista sekä erityisopetuksen aloittamista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, koska tunne-elämän häiriöt ja sielulliset vauriot eivät parane hetkessä. Jos vaikeuksien laadusta ei oltu varmoja oli lapsi lähetettävä asianmukaiseen tarkastukseen koululääkäriin ja tarvittaessa kasvatusneuvolan tai muun psykiatrissa, psykologista ja pedagogista asiantuntemusta omaavan työryhmän tai laitoksen piiriin. Tärkeää oli selvittää myös onko lapsella aikaisemmin ollut puhehäiriöitä tai onko puhe ollut myöhässä.

Vaikeuksien hoitoon suositeltiin kahta rinnakkaista hoitolinjaa. Ensinnäkin yritettiin vähentää lapsen koti- ja kouluympäristön eri seikkojen aiheuttamaa jännitystilaa ja osoittaa ymmärtämystä ja kärsivällisyyttä lapsen vaikeuksille sekä rohkaista häntä. Toisaalta myös rajoitettiin kotitehtävien määrää ja vanhemmat voivat olla mukana läksyjen teossa (esim. lukivat lapselle läksyt ääneen). Opettaessaan lukivaikeuksista lasta normaaliluokassa luokanopettajan oli perehdyttävä opetusmenetelmiin ja pidettävä kiinteästi yhteyttä kotiin. Jos lapsi ei menestynyt tavallisella luokalla, hänelle oli annettava erityisopetusta, jolloin asiaan erityisesti perehtynyt opettaja opetti häntä 2-3 kertaa vii-

kossa puoli tuntia kerrallaan yksin tai kahden oppilaan ryhmässä. Voitiin myös perustaa erityinen lukuluokka näille oppilaille.

#### 4.2.3 Erityisopetuksen nousu

Opetusmenetelmiin perehtyneen luokanopettajan katsottiin 1970-luvulla voivan opettaa lievemmistä lukivaikeuksista kärsiviä oppilaita normaaliluokan puitteissakin ja monet lievimmistä vaikeuksista korjautuivat itsestäänkin, oppiminen vain tapahtui hitaammin kuin muilla. Vaikeat häiriöt vaativat kuitenkin erityisopettajan opetusta ryhmissä tai eritysluokissa (jo kansakoululaki 1957 antoi tähän kunnille mahdollisuuden muttei velvoittanut siihen). Kaikkein vaikeimmista häiriöistä kärsivät tarvitsivat yksilöllistä opetusta. Kaikki lapset olivat kuitenkin opetusta saatuaan normaalien oppilaiden veroisia eli hoito oli hyvin tärkeää. Hoidon puute tai ymmärtämättömät asenteet saattoivat aiheuttaa oppilaan häiriintymistä, koulukammoa, asosiaalisuutta tms., jolloin tarvittiin kasvatus- neuvola- tai sairaanhoitoa. Tällöinkin erityisopetus oli mukana hoidollisena opetuksena. Opetuksen tehokkuuden edellytyksenä pidettiin vähintään kahta opetuskertaa viikossa ja yksilöllistä ja havainnollista opetusta.

Laki koulujärjestelmän perusteista (1968) antoi mahdollisuuden viikoittaisilla lisätunneilla antaa tukiopetusta joissakin aineissa jälkeenjääneille tai muuten sitä tarvitseville oppilaille. Luokkaa kohden sitä voi antaa enintään kahta viikkotuntia vastaavan määrän. Vuoden 1970 peruskouluasetuksen mukaan erityisopettajan ottamiseen lukemis- ja kirjoittamishäiriöisille tarvittiin kouluhallituksen lupa. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan toisessa osamietinnössä (1971) suositeltiin opetuksen järjestämistä muutaman oppilaan ryhmissä 40-45 minuuttia kerrallaan. Vaikeimmin häiriöisille olisi annettava yksilöopetusta kaksi kertaa viikossa. Myös opetustilojen asianmukaisuus oli tärkeää ja välineistöä tarvittiin runsaasti. Rauhallinen, vaikeuksia ymmärtävä ilmapiiri, yksilöllisesti sovellettu opetus ja sen liittyminen läheisesti muuhun opiskeluun kuuluivat myös opetuksen tavoitteisiin. Ala-asteilla olisi painotettava lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten puheharjoituksia ja äänenmuodostuksen tehtäviä. Jos lapsi reagoi lukivaikeuksiensa ohella aggressiivisesti, tuskaisella tai muuten poikkeavalla käyttäytymisellä tarvittiin mielenterveyspalveluiden tukea.

#### 4.2.4 Ennakoiva tarkkailu ja ennaltaehkäisy

Ennakoivaa tarkkailua pidettiin hoidon kannalta erittäin tärkeänä 1980-luvulla, etenkin ylivilkkaan, keskittymiskyvyttömän tai aran ja vähäeleisen lapsen sekä puhehäiriöisen oppilaan lukemis- ja kirjoittamistason tarkkailuun oli erityisesti paneuduttava. Apuna käytettiin diagnosoivia tehtäviä pitkin lukuvuotta ja erityisopetus pyrittiin tarvittaessa aloittamaan mahdollisimman varhain eli jo esikoulussa tai viimeistään ensimmäisen luokan alussa. Pienryhmäopetuksen sanotaan olevan lukiopetuksen klassinen muoto. Ryhmässä on 2-4 oppilasta, jolloin opetus on melko yksilöllistä ja opettaja voi antaa tehokasta palautetta. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat hyvin tärkeitä ja epärelevantit ärsykkeet pyritään minimoimaan. Samanaikaisopetuksessa taas kaksi tai useampia opettajia työskentelee samassa opetustilassa ja yhteisten oppilaiden parissa. Tämä uusi opetusmuoto oli vielä vuonna 1986 melko vähän käytetty, mutta siinä nähtiin paljon hyviä puolia tavanomaiseen tapaan verrattuna. Suunnittelu on kuitenkin hyvin tärkeää onnistuneen lopputuloksen kannalta. Opetusta annettiin harvoin yhdelle oppilaalle kerrallaan, vaikka sitä pidettiinkin vaikeissa tapauksissa parhaana vaihtoehtona. Toisaalta tärkeät ryhmätilanteet jäivät tällöin kokematta.

Erityisopetuksen pohjaksi tarvittiin tarkka analysointi ja lapsen todellisen suoritustason määrittäminen. Lukiopettajan täytyi olla myös terapeutti, sillä kun jatkuvat epäonnistumiset heikensivät lapsen itseluottamusta hän ei uskonut enää onnistuvansa missään. Klinikkaopetus alkoi helpoista tehtävistä, jotka lapsi osasi varmasti ja vasta pikkuhiljaa siirryttiin opettelemaan vaativampia asioita. Väliraportit luokanopettajan kanssa olivat tärkeitä, jotta erityisopettajakin olisi selvillä luokan suoriutumisen alarajasta. Korostettiin myös, ettei erityisopetusta saanut koskaan lopettaa katkaisten, vaan lapsi tarvitsi vielä pitkään erityisopettajan, luokanopettajan sekä vanhempiensa tuen.

#### 4.2.5 Kliininen näkemys ja logopedia

Pääsy päiväkotiryhmään tai koulun aloittaminen voi jo auttaa lapsen vaikeuksien parantamisessa, mutta medisiinis-logopedistä yhteistyötä korostettiin 1990-luvulla. Ennaltaehkäisevä harjoittelu olisi aloitettava analyttis-synteettisellä lähestymistavalla (alusta asti liitetään yhteen foneemi, artikuleemi ja grafeemi) ja myös prosessikirjoittaminen on hyvää harjoittelua. Diagnosointi- ja arviointitestejä on tehty suomeksikin 1970-luvun alkupuolelta lähtien ja diagnosointia tehdään mm. lastenneuvolan 5-vuotistarkastuksen yhteydessä sekä myöhemmin koulussa. Erityistä huomiota olisi kiinnitettävä kirjoitusvaikeuksia ennakoiviin artikulaatiovirheisiin. Erityisopetus pyritään toteuttamaan kiinteässä yhteistyössä yleisopetuksen kanssa ja integraatiota on tehostettu tukiopetuksen, samanaikaisopetuksen ja luokattoman erityisopetuksen avulla. Lukioetusta annetaan edelleen enimmäkseen pienryhmissä, vaikka Rauhalan (julkaisun kirjoittajan) mielestä suositeltavaa olisi yksilöopetukseen siirtyminen ja antaa opetusta ryhmässä vasta kun opittu taito on jo vakiinnuttamisvaiheessa.

Erilaisia lääketieteellisiä toimenpiteitä voidaan tarvita vaikeuksien laadusta riippuen. Erityisesti painotettuja asioita hoidon ja kuntoutuksen kannalta ovat 1990-luvulla konsultaatio, varhainen kuntoutus ja logopediset toimenpiteet. Lääkinnällinen kuntoutus kuuluu terveydenhuollon piiriin ja siitä vastaavat lähinnä puheterapeutit ja neuropsykologit. Tämä on ilmaista alle 18-vuotiaalle. Lukihäiriöinenkin voi hakea vammaispalvelulain mukaista kuntoutusta peruskoulun jälkeen sosiaalitoimistosta ja KELA voi myös korvata joitakin kuntouttavia palveluja osittain.

#### 4.2.6 Yksilöllinen arviointi kuntoutuksen pohjana

Arvioinnin merkitystä korostetaan ongelman luonteen selvittämisen ohella myös opetukseen ja kuntoutukseen viitteitä antavana. Pitäisi pyrkiä yhä enemmän arvioimaan suorituksen sijasta siihen liittyviä psykologisia prosesseja. Lukemisen ja kirjoittamisen arviointia voidaan lähestyä kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin oireiden kautta, jolloin virheiden perusteella päätellään miksi oppilaan suoritus on vaikeutunut ja myös niiden laatua voidaan tarkastella. Toisena prosessien kautta eli arviointi kohdistuu käytettyihin

strategioihin ja osaprosessien hallintaan. Kolmantena lähtökohtana on arvioida lukemista laajemmin ymmärtävänä ja kirjoittamista tuottavana taitona. Näiden lisäksi tarvitaan myös muita täydentäviä tutkimuksia.

Opetuksen ja kuntoutuksen lähtökohtina nähdään mm. monipuolisesti kielellistä vuorovaikutusta sisältävä kasvuympäristö jo ennen kouluikää, vanhempien ja hoitajien tärkeä rooli, esiopetuksen keinot vaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja mahdollisimman nopeasti aloitettu erityisopetus. Varsinainen opetus on jokaisella oppilaalla yksilöllistä ja muotoutuu arviointien perusteella hänen vahvuutensa ja pulmakohtansa huomioivaksi. Opetuksen palkitsevuutta ja motivoivuutta korostetaan samoin kuin kuntoutusta, jossa yhdistetään suoraa ja systemaattista taitojen opetusta oppilaan omaa aktiivisuutta ja opettajan ja oppijan vuorovaikutusta korostaviin strategiaopetuksen menetelmiin.

#### 4.2.7 Lukiopetuksen kehitys kasvatusneuvoloista koulun normaaliksi toiminnaksi

Erityisopetus lukivaikeuksista kärsiville alkoi Helsingissä vuonna 1949, jolloin perustettiin kymmenen oppilaan luokka vaikeimmille tapauksille. Alaan perehtynyt opettaja opetti kaikkia aineita ja opetus sisälsi äidinkieltä tavallista enemmän. Opetus vaihdettiin pian vastaavanlaiseen neuvola- eli klinikkatoimintaan, jossa voitiin antaa opetusta viikoittain useammille lapsille ja opetus oli keskitetympää, yksityisopetuksen tapaista. Tällöin välttyttiin yhdistetyn luokan haitoilta ja ennakkoluuloisuudelta sekä lisäksi oli mahdollisuus tutkia lieviäkin tapauksia ja antaa neuvoja vanhemmille tai opettajille. Helsingin kansakoulujen yhteydessä toimi vuonna 1953 kaksi suomenkielistä luku- ja kirjoitusneuvolaa sekä ruotsinkielinen erityisluokka.

Vuonna 1955 edellisten lisäksi oli jo perustettu neljä pienempää klinikkaa. Erityisopettajain koulutuskomitea suositteli vuoden 1958 mietinnössään klinikkamuotoa, koska sillä saadaan suhteellisesti eniten etuja vähimmillä kustannuksilla. Täystoimista lukemisen ja kirjoittamisen erityisopettajaa tarvitaan komitean mukaan vain koulupiireissä, joissa on vähintään 2500-3000 oppilasta. Tällaisia koulupiirejä oli vuonna 1959 vain 14:ssä kaupungissa, joten erityisopettajien tarve oli hyvin vähäinen. Vuonna 1962 kli-

nikkaopetus oli entisestään lisääntynyt ja sen lisäksi toimi myös kansakoulukerhoja sekä kiertäviä erityisopettajia. Lukuluokkiakin oli perustettu vuoteen 1966 mennessä.

Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan tiedustelun mukaan lukuvuonna 1967-68 lukiopetusta annettiin 23 kaupungissa, 8 kauppalassa ja 7 maalaiskunnassa yhteensä 4682 oppilaalle, joista enemmistö oli poikia. Opetusmuodot vaihtelivat alueittain, mutta eniten annettiin klinikkaopetusta ja kiertäviä opettajia oli paljon. Seulontamenetelmätkin vaihtelivat kunnittain, yleensä erityisopettaja, psykologi tai kasvatustieteiden tutki kaikki oppilaat tai vaihtoehtoisesti vain opettajan osoittamat oppilaat. Lukemis- ja kirjoittamisopetusta saavia oli eniten 2-4 luokilla ja opetusta antavia erityisopettajia oli 1967-68 maassa 173, joista 10,4% päätoimisia. Opettajien koulutus aloitettiin Jyväskylän yliopistossa syksyllä 1966.

Vuonna 1974 todettiin lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopetuksen muutamana edellisenä vuonna huomattavasti laajentuneen. Opetusta annettiin kansa- ja peruskouluissa syyslukukaudella 1972 noin 20 486 oppilaalle 51 kaupungissa, 22 kauppalassa ja 142 maalaiskunnassa. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta totesi ensimmäisessä osamietinnössään 1970, että opetuksen toteutus oli maassamme kirjavaa (mm. ryhmäko-ko, kesto, jatkuvuus vaihtelivat) ja tämän katsottiin johtuvan siitä, ettei ollut olemassa minkäänlaisia säännöksiä tai virallisia ohjeita opetuksen järjestämisestä. Muina ongelmoina nähtiin sopivien diagnosointimenetelmien puuttuminen, luokattoman erityisopetuksen tarkoituksenmukaisten tilojen puute ja se, ettei oppikouluissa ollut lainkaan mahdollisuutta lukivaikeuksien erityisopetukseen, vaikka oppikoulun korkean vaatimustason vuoksi lieväkin erityisvaikeus heijastui yleisessä koulumenestyksessä. Ei myöskään pyritty tarpeeksi tehokkaasti kokonaiskuntoutukseen eikä yhteistyöhön vanhempien kanssa.

Parannusehdotuksena näihin toimikunta esitti opetuksen kuntakohtaistamista tai pienten kuntien yhteistoimintaa. Pieniin (vähintään 8000 asukasta) kuntiin olisi perustettava yhdistetty puhe- sekä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opettajan virka ja opetusta annettaisiin klinikkamuotoisena joko kiinteissä klinikoissa tai kiertävissä. Diagnoisoivat testit olisi tehtävä viimeistään 2.luokalla erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyös-



sä. Näitä testejä olisi myös kehitettävä lisää. Vuoden 1979 julkaisussa todetaan, että lukiopetuksen määrällinen kasvu viimeisten kymmenen vuoden ajan on ollut erittäin nopeaa, erityisesti luokattoman eli osa-aikaisen erityisopetuksen lisääntyminen on ollut suurta. Vuonna 1968 luokattoman erityisopettajan virkoja oli 43, vuonna 1976 jo 761. Luokattoman erityisopettajan virkaan tarvittiin kouluhallituksen lupa. Kouluhallitus piti tällöin erityisopettajien määrällisenä tavoitteena yhtä erityisopettajaa 2000:tta asukasta kohti ja tämä olisi saavutettava vuoteen 1985 mennessä.

Virkanimikkeistö yksinkertaistui uuden koululain mukaan, joka tuli voimaan syksyllä 1985. Siinä erityisluokanopettaja tarkoittaa luokkaopettajaa ja erityisopettaja on luokaton opettaja. Lukivaikeuksisten erityisopetusta on muutenkin pyritty kehittämään ja laaja-alaistamaan, esim. osa-aikainen erityisopettaja toimii paljon yhteistyössä muun oppilashuoltohenkilökunnan kanssa, jolloin autetaan oppimisvaikeuksista ja sopeutusvaikeuksista kärsivää oppilasta joustavasti ja tuetaan kasvatusta.

Julkaisuissa vuodelta 1991 ja 2001 käsitellään hieman yleistä lukivaikeuksien historiaa. Vaikeuksiin alettiin kiinnittää huomiota 1800-luvun lopulla ja niitä pidettiin täysin perinnöllisinä ongelmina. Kuntoutuksen lähtökohtana oli kirjoitettu teksti ja vielä nykyäänkin on tavallista suoraan lukemisen ja kirjoittamisen parantamiseen suunnattu harjoittelu, vaikka puheen merkitys lukutaidon pohjana myönnetäänkin. Puhuttua ja kirjoitettua kieltä on pitkään käsitelty erillisinä ongelma-alueina, mutta eräät tutkijat ovat jo lähes 100 vuotta sitten oivaltaneet näiden osien kuuluvan yhteen (mm. Bastian). Suomeksi mm. Alahuhta on tuonut esiin kielellisten vaikeuksien taustalla olevat primarioireet, joiden hoito varhaislapsuudessa on tärkeää oppimis- ja sopeutusvaikeuksien ehkäisemiseksi.

Erityisopettajien ja puheterapeuttien tarve on kasvanut viime aikoina ja logopedisen hoidon arvellaan vain lisääntyvän. Yhteistyöajattelu on hoidossa keskeistä ja tietoa lukivaikeuksista olisi sisällytettävä myös luokan- ja aineopettajien koulutukseen, jotta he oppisivat näkemään käyttäytymishäiriöiden takana oppimisvaikeuksisen lapsen, jolla voi olla primaaritason ongelmia ympäristöön sopeutumisessa. Uutena haasteena tällä vuosikymmenellä erityisopetukseen ovat tulleet ulkomailta muuttaneet siirtolaiset, pa-

kolaiset tai ns. paluumuuttajat. Ympäristötekijöiden ja yhteistyön korostaminen johtaa vuoden 1991 julkaisun kirjoittajan, Ritva Rauhalan mukaan helposti erityisopetuksen puolella yksilöterapian aliarviointiin, mikä myöhemmin todennäköisesti kostautuu sekundaareina häiriöinä. Lapsen kielellinen status ja primaarioiretaso on selvitettävä ja sitten suunnitellaan myös ryhmässä tapahtuvaan ohjaukseen yksilöterapiaa tukevia elementtejä.

Nykyisten erityisopettajien koulutustaso on hyvin kirjava. Koulutuksessa tulisi huomioida, että painopiste on siirtynyt kielellisistä oppimisvaikeuksista käyttäytymisongelmaitten hoitoon (kielellistä erityisopetusta saaneiden määrä väheni 7,5% lukuvuodesta 1983-84 lukuvuoteen 1987-88 kun taas emotionaalisen häiriintyneisyyden tai sosiaalisen sopeutumattomuuden takia annettavan erityisopetuksen määrä lisääntyi 32,1%). Vuoden 2001 julkaisussa todetaan parin viimeisen vuosikymmenen aikana koulujen laaja-alaisen erityisopetuksen ja lukioetuksen painopisteen siirtyneen isommista oppilaista pienempiin. Olisi kuitenkin muistettava, että lukiongelmat ovat hyvin moni-ilmeisiä ja joillain lapsilla vaikeasti kuntoutettavia. Ongelmia saattaa tulla myös monessa kehityksen vaiheessa, joten lukioetuksen painottamista pelkästään alkuopetukseen ei nähdä tarkoituksenmukaisena.

#### 4.2.8 Yhteenveto hoidosta ja opetuksesta

Lukioetus ja hoito on kehittynyt 1950-luvun klinikkakokeiluista koulujen normaaliksi käytännöksi. Menetelmät ovat vaihdelleet pienryhmäopetuksesta yksityisopetukseen, erityisluokista integraatioon ja samanaikaisopetukseen. Vielä 1970-luvun alussakaan ei ollut yhteisiä sääntöjä, lakeja ja asetuksia lukivaikeuksisten hoidon ja opetuksen yhdenmukaistamiseksi, joten opetus vaihteli paljon kunnittain. Peruskoulun syntymisen ja erilaisten lakiuudistusten myötä erityisopetus on laaja-alaistunut ja lisääntynyt määrällisesti. Etenkin luokaton erityisopetus on voimakkaasti kasvanut hyvin nopeassa ajassa 1970- ja 1980-luvuilla. Myös integraatio alkoi yleistymään ja sitä alettiin pitää tavoitteena erityisopetuksessa. 1990-luvulta on korostettu yhteistyön merkitystä, tiimityötä, samanaikaisopetusta sekä myös ympäristötekijöiden huomioimista lapsen lukivaikeuksien kohdalla. Toisaalta on alkanut myös korostua uusien haasteiden luoma tarve ope-

tuksen ja hoidon jatkuvaan kehittämiseen ja uudistamiseen. Taulukkoon 4 on koottu yhteenvedoksi hoidon ja opetuksen kehityslinjaa.

TAULUKKO 4. Lukivaikeuksien hoidon ja opetuksen kehityslinjaa.

1950	1960	1970	1980	1990	2000
kasvatus- neuvolat, luku- ja kirjoitus- luokat, kli- nikkaopetus	varhainen tunnis- taminen	erityisope- tuksen nou- sukausi	ennakoiva tarkkailu ja ennalta- ehkäisy	logopedi- nen ym. yhteistyö	arviointien tärkeys
erilaisia kokeiluja	yksityis-, ryhmä- tai erityisluok- kaopetus sekä kiertä- vät opet- tajat	oppilaiden määrä kas- vaa, opetus hoidollisesti tärkeää	diagno- sointi ke- hittyi, luo- kattoman erityisope- tuksen jat- kuva kasvu	integraatio ja ympä- ristöte- kijät korostuvat	yhdistetään systemaat- tista taito- jen opetusta stratgiaope- tuksen me- netelmiin
opetuksen yksilöl- lisyys, ha- vainnol- lisuus ja hauskuus		ei sääntöjä toteu- tuksesta - vaihtelevaa	pienryhmä- opetuksen vaihtoehto- na saman- aikaisope- tus	uusia haas- teita mm. maahan- muuttajat, pakolaiset	

## 5. KEHITYSLINJAT LEHTIARTIKKELEISSA

Tässä luvussa käyn läpi lehtiartikkeleiden tuloksia vuosikymmenittäin lähinnä teemojen lukivaikeus-käsitteen määrittely sekä hoito ja opetus osalta. Kuvailen teemojen kannalta vain oleellisimpia asioita, koska ne ovat hyvin pitkälti samoja kuin Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisusta jo esiin tulleet. Painotan poikkeavia uutta tietoa tuovia näkemyksiä teemoihin. Kaikkien artikkeleiden nimet ja kirjoittajat on vuosikymmenittäin jaoteltuina liitteessä II. Näitä artikkeliaiaineiston teemoittelun tuloksia käsittelen vielä yhteenvedossa luvussa 7.

### 5.1 Lukiopetuskokeilut

Kaikissa artikkeleissa on 1950-luvulla sama kirjoittaja (Kaisa Hälinen). Artikkeleita on yhteensä viisi kappaletta ja ne painottuvat aiheidensa puolesta käsittelemään erilaisia menetelmiä ja kokeiluja lukivaikeuksien hoitoon ja opetukseen liittyen, eli teema hoito ja opetus tulee voimakkaasti esille. 1950-luvulla aloitetusta luku- ja kirjoitusklinikkakokeilusta kerrotaan tarkasti ja yksityiskohtaisesti Opettajain lehdessä 1951. Luku- ja kirjoitusluokkia on ollut jo parin vuoden ajan ja niissä oppilaille opetetaan erilaisin menetelmin samoja aineita kuin tavallisellakin luokalla, jotta siirto sinne on mahdollista. Oppilaita luokilla on noin kymmenen ja he tulevat sinne koulupsykologisen toimiston kautta. Klinikalla oppilaita on enemmän (noin 40) ja he ovat tavallisilla luokilla, mutta tulevat klinikalle äidinkielen tunneillaan 2-3 kertaa viikossa. Oppilaille annetaan joko yksityisopetusta tai he ovat 2-3 oppilaan pienryhmässä. Opettajat lähettävät lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsivät oppilaat klinikalle, eikä sinne tarvita esitutkimuksia.

Amerikassa on kehitetty erilaisia metodeja opetukseen mm. professori Fernaldin ns. tracing-metodi, jossa oppilaan kirjallisen ilmaisun tarvetta pyritään herättämään, professori Arthur Gatesin toiminnallinen luetun ymmärtämisen metodi sekä tohtori Marion Monroen foneettinen ääntämisharjoituksiin pohjautuva metodi. Syytekijöissä aiemmin esille tulleiden lisäksi puhutaan myös opetusmenetelmän vaikutuksista. Oppilaalle soveltumaton opetusmenetelmä, esim. menetelmä, jossa "suositetaan vain näkötyyppejä

lapsia", voi osaltaan vaikeuttaa tilannetta tai aiheuttaa vaikeuksia. Puhehäiriöt sekä tunne-elämän ongelmat yhdistetään myös lukivaikeuksiin ja joillakin lapsilla lukivaikeuksien katsotaan olevan muiden, syvemmillä olevien vaikeuksien heijastumia.

Opettajain lehti 1954 korostaa, että lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet on erotettava varsinkin ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla yleisestä lievästä kypsymättömyydestä. Tässä vaiheessa klinikkakokeiluista on siirrytty luku- ja kirjoitusneuvoloihin, joihin ilmoitetaan kansakoulujen kasvatusneuvolasta oppilaita. Oppilas siirretään takaisin luokkaan kun hän luokkaopettajan mielestä pystyy siellä työskentelemään. Yleensä opetusta neuvolassa annetaan lukuvuosi tai parikin, joskus riittää kuukauden hoito. Todetaan myös, etteivät älykkyys ja luku/kirjoitustaidot korreloi keskenään merkittävästi, vaikka aiemmin onkin niin luultu. Kotiympäristöllä, varhaislapsuuden kokemuksilla ja sairauksilla voi olla myös merkitystä syytekijöiden kasaantuessa. Edellä esitetty kypsyytaso-tekijä nähdään myös merkittävänä ja varsinkin havaitsemistoimintojen kypsymättömyys on yleistä näillä lapsilla samoin kuin kätsisyyden ja silmäisyyden ristikkäisyyskin (lateraalisuusteoria). Hoidossa ja opetuksessa lihasaistimukseen vetoavat menetelmät nähdään hyvinä ja korostetaan yksilöllisyyttä. Erilaisista standardoiduista lukemis- ja kirjoittamistesteistä on Suomessa puute.

Opettajain lehdessä 1955 ja Kasvatus ja koulu -lehdessä 1956 käydään lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden määrittelyä sekä hoitoa ja opetusta hyvin yksityiskohtaisesti läpi yksittäisten oppilaiden kohdalla. Yleisesti nähtiin tiettyjen luonteenpiirteiden ja lukemisvaikeuksien esiintyvän yhdessä ja opetuksessa korostui kirjainten yhdistäminen liukuken, tavuttaminen, peili ja magnetofoni sekä erilaiset pelit. Yleinen ongelma on ääniteiden keston merkitseminen väärin sekä sanan jakaminen osiin, tavuihin. Kaisa Hälinen pitää artikkelissaan (1956) tavaamista sanoja liikaa pirstovana ja katsoo tavuttamisen johtavan varmemmin kirjoittamiseen.

Opettajain lehdessä 1959 kerrotaan luku- ja kirjoitusneuvolassa käytetyistä harjoituksista. Yksilöllisyys ja lasten erilaisuus korostuu, samoin se, ettei voida löytää joka tilanteeseen ehdottoman varmasti tepsiviä hoitokeinoja. Onnistumisen ilon saavuttaminen harjoitusten avulla on tärkeää, eli oikeantasoiisiin tehtäviin on panostettava. Kokemusten

mukaan suomalaisten lasten yleisin virhetyyppi on äänteiden keston väärin merkitseminen. Tarkemmin esitellään tavukorttitehtävät, tavusana-arvoitukset, sanojen täydentämistehtäviä, (äänteiden) venytystehtäviä, sekuntikellokirjoitus, sanaruudukko, kertomuksenasettelutehtävä ja kirjainlotto sekä -kortit.

## 5.2 Diagnostiikka ja terminologia tarkentuu

Artikkeleita on 1960-luvulla kuusi kappaletta ja niissäkin keskitytään vielä suurelta osin kuvailemaan erilaisia hoitokeinoja ja opetusmenetelmiä, mutta myös määrittelyyn ja diagnostiikkaan tuodaan näkökulmia. Opettajain lehdessä 1962 puhutaan sanasokeudesta eli dysleksiasta, joka rinnastetaan yökasteluun ja häiriöillä nähdään paljon yhteyksiä. Kumpaankaan ei vaikuta lapsen älyllinen taso, mutta molempiin liittyy keskushermostossa perittyinä oleva heikko lenkki, jonka ulkonaiset henkiset kuormitukset katkaisevat tuoden oireen näkyviin. Pojilla molemmat ovat yleisempiä kuin tytöillä. Kypsymättömyyttä, tunne-elämän ja käytöksen ongelmia tuodaan myös esille lukemis- ja kirjoittamisvaikeuteen liittyen. Artikkelin teksti ja mahdollisesti kirjoittajakin on sama kuin tämän ajan kirjoitus Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa julkaisussa, hieman kuitenkin laajempaan versioon artikkelissa. Hoito ja opetus kuvataan täysin samalla tavalla.

Kasvatus ja koulu lehti 1962 kertoo erityisopetuksen kokeilusta, lisäopetuksen antamisesta lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kohtaloa kansakouluissa sanotaan surkeaksi; he jäävät luokalle tai saavat ehtoja, vaikkei kumpikaan keino lainkaan paranna oppilaan suorituskykyä. Ainoa tehokas keino on yksilöllinen erityisopetus, jossa vaihtoehtoina ovat luku- ja kirjoitusluokat, kiinteät luku- ja kirjoitusneuvolat tai opetus pienissä ryhmissä omalla koululla. Artikkelit kertoo tästä omalla koululla järjestettävästä lisäopetuksesta, josta on saatu hyviä tuloksia. Edistymisen arvioinnissa korostetaan sitä, että oppilaan suorituksia verrataan hänen omiin aiempiin suorituksiinsa eikä muiden oppilaiden suorituksiin.

Opettajain lehti 1965 kertoo erityisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien yleisyyden muissa maissa tehtyjen tutkimusten mukaan olevan 5-10 prosenttia. Suomessa joillakin

alueilla on saatu yleisyydeksi jopa 13,5% koululaisista. Vaikka älykkyysprofiili on lapsilla normaali, voidaan heillä usein havaita visuaalisen ja/tai auditiivisen hahmotuksen ongelmia. Lahjakas lapsi pystyy kompensoimaan puuttuvia taitojaan muulla osaamisellaan. Erityisopettaja suorittaa tutkimuksen oppilaalle, jossa vaikeudet diagnosoidaan, mutta standardisoidut testit Suomesta yhä puuttuvat.

Yleisimmät virheet lukemisessa ovat: auditiivisessa ryhmässä kestojen väärin lukeminen ja huomattava hitaus sekä kankeus lukemisessa, visuaalisessa ryhmässä sanan lopun arvailu sekä reversaalit. Kirjoittamisessa virheitä ilmenee eniten äänteiden kestoissa, m-n sekaannuksissa sekä myös reversaaleja. Artikkelissa tuodaan selkeästi esille ja eritellen oppilaan epäonnistumisen aiheuttamia sekundääri-ilmiöitä. Näiden sanotaan olevan hyvin yksilöllisiä ja mainitaan mm. erilaiset neuroottiset ja elimelliset oireet. Opetuksessa on huomioitava ovatko vaikeudet etupäässä auditiivisia vai visuaalisia, herätettävä oppilaan kiinnostus sekä luotava luottamuksellinen suhde häneen. Opettajien ja vanhempien todetaan olevan avainasemassa lasten auttamisessa. Toinen vuoden 1965 Opettajain lehti esittelee opettajan antamaan lisäopetukseen välineenä eräänlaiset kuvateksti -kortit, joita opettajat voivat lapsille askarrella. Vuoden 1966 Opettajain lehdessä korostetaan opettajille järjestettävän erityiskoulutuksen tärkeyttä, jotta hyviä tuloksia on mahdollista saavuttaa.

Opettajain lehti vuodelta 1969 kertoo erityisopetuksen alkavan tavallisesti kolmannella luokalla ja erityisistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsivät lapset erottuvat lähinnä siten, että heillä virheet säilyvät pidempään ja niitä on myös runsaammin kuin toisilla. Esiintymisprosentin sanotaan vaihtelevan välillä 2-20, keskimääräinen arvio on 10%. Tutkimuksia suorittavat erityislääkärit, psykologit ja erityisopettajat, joista viimeksi mainituille tehtävä yleensä kasaantuu. Opettajien koulutusta pohditaan myös artikkelissa ja sen tarve nähdään kasvavana. Tärkeänä asiana korostetaan sitä, miten aikuisten mielipiteet ja toimenpiteet vaikuttavat ratkaisevasti tilanteeseen.

### 5.3 Lukiopetus voimistuu

Artikkeleita on vuosikymmeniä vertaillen suurin määrä 1970-luvulla, yhteensä yhdeksän kappaletta. Sisältö on monipuolista ja pohditaan mm. erityisopetuksen tilaa ja säädöksiä, vaikeuksien lisääntyntä määrää ja niiden ehkäisyä. Teemoista hoito ja opetus sekä määrittely painottuvat kuitenkin yhä. Opettajain lehden artikkelit vuosilta 1971 ja 1972 käsittelevät lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden erityisopettajien koontumisia ja siellä käsiteltyjä asioita. Opettajien jatkokoulutus, yhteistyö pohjoismaisten erityisopettajien kanssa ja palkkaus olivat puheenaiheina. Huomioitiin myös muiden pohjoismaiden olevan edellä tässä asiassa ja niissä ongelmia käsitellään kypsemmin sekä monitahoisemmin kuin Suomessa. Vuoden 1972 Opettajain lehdessä on myös artikkeli lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetukseen liittyvistä säädöksistä, joissa on paljon puutteita, mm. opetusryhmän suuruudesta ja palkkauksesta ei ole selkeitä sääntöjä. Erityisopetuksen tarve on noussut viime vuosina ja se on paljon suurempi kuin tarjonta. Opettajia koulutetaan myös liian vähän. Tuodaan myös esille lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopetus oppikouluissa sekä eräänä opetusmuotona luokanopettajan ja erityisopettajan yhdessä työskentely luokassa (samanaikaisopetus).

Kasvatus lehden 1972 artikkeli tuo esille eri luokka-asteilla olevien oppilaiden virheiden olevan erilaatuisia ja niitä on eri määriä. Oppilaat ovat kuitenkin aina yksilöllisiä. Lukiopilaista noin 4-5 prosentilla on erityisiä oikeinkirjoitusvaikeuksia ja he ovat yleensä poikia, jotka tekevät samantapaisia virheitä kuin ovat tehneet koko kouluaikinsa. Kirjoitusvirheitä aiheuttavina nähdään mm. puhekieli ja murre, sarjakuvien ja urheiluselostajien kielen vaikutus sekä myös vieraat kielet. Yleisesti ottaen lukiossa äidinkielen aineet ovat tietopohjaisempia, pojilla asiallisia ja pitkäköjä, paljon oikeinkirjoitusvirheitä sisältäviä ja tytöillä virheitä on vähemmän, mutta tarpeettomat sanat ja liioittelevat ilmaukset ovat tyypillisiä. Kirjoittajan mielestä jokaisessa luokassa olisi hyvä olla ainakin yksi lahjakas kirjoittaja, koska hän voisi vaikuttaa paljon luokkatovereidensä kielellisiin taitoihin.

Opettaja lehti 1974 kertoo LUKI-kurssista, joka järjestettiin luokan- ja aineenopettajille. Opettajat pitivät kursseja hyvin tarpeellisina ja pohtivat mm. ovatko vaikeudet lapsilla lisääntyneet ja miten tärkeää niihin olisi puuttua ajoissa. Materiaali opetukseen nähtiin



riittämättömänä ja erityisopetuksen katsottiin olevan käymistilassa; ei ole täysin selvää ketkä opettavat, keitä, missä, millä palkalla ja kenen alaisina.

Opettaja lehti 1975 tuo esille peruskoulun myötä ilmenneen uuden asian; lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä on myös yläasteella. Vanhemmilla lapsilla on vaikeuksia huomattu nyt vain peruskoulualueilla ja opettajat ovat kokeneet tilanteen hyvin hankalana, koska heillä ei ole koulutusta siihen. Toisessa artikkelissa kerrotaan lukemis- ja kirjoittamishäiriön jäävän yhä usein huomaamatta, koska opettajien koulutuksessa asiaa ei tarpeeksi painoteta. Psykologisin testein ja lääkärin tutkimuksen avulla olisi kuitenkin mahdollista diagnosoida vaikeudet jo ennen kouluikää. Eriyttämisen tärkeyttä opetuksessa korostetaan ja todetaan myös vieraiden kielten olevan suurin ongelma-alue lukemis- ja kirjoittamishäiriöisillä. Vaikeuksien sanotaan ilmenevän auditiivisina, visuaalisina tai motorisina häiriöinä, jolloin lapsella on mm. hahmottamis- ja muistivaikeuksia, levottomuutta, ylivilkkautta, keskittymättömyyttä sekä motorista kömpelyyttä. Syyt jaetaan kolmeen tekijään; suurin osa on perinnöllisiä, 1/3 lievistä aivovaurioista johtuvia ja suuri osa myös perustuu emotionaalisiin syihin. Artikkelin mukaan tärkeää on aina selvittää ennen hoitoa mistä vaikeudet johtuvat.

Opettaja lehden 1976 artikkelissa todetaan ensimmäisten oireiden ilmaantuvan jo hyvin varhain, lähinnä puheen kehittymisessä, sen rytmisessä ja intonaatiossa. Tästä seuraa helposti häiriöitä vastaisuudessa jokaisessa kielellisen kehityksen vaiheessa. Toinen primaarioire on erottelukyvyn vaikeus kaikilla havaitsemisen alueilla sekä motorisen jäsentelykyvyn ja avaruudellisen hahmottamisen vaikeus. Artikkelissa viitataan ranskalaiseen tutkimukseen, jonka mukaan lukemis- ja kirjoittamishäiriöisistä 80% on ollut tai on yhä puhehäiriöisiä. Oppilasta on koulussa tarkkailtava ja testattava, jotta vaikeudet tulevat esille, eivätkä pääse kasaantumaan. Lapsen turhautuessa piilevät ongelmat voivat puhjeta näkyviksi reaktioiksi ja monen käyttäytymisongelman taustalta löytyykin latentia dyslexia eli piilevä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisyys. Opetuksessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että tarjotaan opetusta niin moniin aistialueisiin vetoamalla kuin mahdollista (monikanavaisuus).

Opettaja lehti 1977 toteaa, että lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden syntymistä voidaan parhaiten ehkäistä luokanopetuksen yhteydessä. Artikkelissa esitellään Käts- menetelmään pohjautuvaa alkeisopetuksen menetelmää, jolla lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä pyritään ehkäisemään. Tärkeintä ei ole opetuksen määrä, vaan sen laatu eli on keskityttävä alkuopetuksessa olennaisiin asioihin mm. lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikoiden hyvään hallintaan. Tarpeeksi hidas etenemistahti on myös oleellista, jotta kaikki oppivat ja ymmärtävät, mitä opettelevat. Edetään siis hitaimman oppilaan vauhdilla.

#### 5.4 Eriyttäminen ja uudet metodit

Artikkeleita on 1980-luvulla vain kolme kappaletta ja niiden pääpaino on hoidon ja opetuksen uusissa menetelmissä. Vuoden 1981 Kasvatus lehden artikkeli käsittelee osaa aikaista erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen alkuoppimisessa. Perinteinen lukiopetus tulisi käsittää yhdeksi luokkaopetusta tukevaksi eriyttämisvaihtoehdoksi eikä erilliseksi jokaiselle lukivaikeuksiselle tarjottavaksi erityisopetusjärjestelyksi. Se voidaan nähdä yksilötasoisena opetuksen eriyttämisenä, jonka etäistavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Vaikka luokaton erityisopetus on määrällisesti kasvanut koko ajan, sen ja muiden eriyttämistoimenpiteiden vaikutuksia on selvitelty hyvin vähän. Kritiikkiäkin luki-opetukselle on esitetty ja sitä on syytelty tehottomaksi. Keskimäärin yhden tunnin viikoittaisella erityisopetuksella ei näytäkään olevan tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia luki-häiriöisten luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa esim. yhden vuoden aikana. Tulokset näkyvät vasta pidemmältä ajalta, koska kyseisten taitojen oppiminen on vaativa tavoite ja kestää normaalistikin useita kouluvuosia. Opetusprosessiin vaikuttavina tekijöinä on opettajan piirteiden ja käyttäytymisen lisäksi alettu nähdä myös mm. oppilaiden piirteet, opetusryhmän sosiaalinen rakenne, opettajan ja oppilaiden välinen interaktio.

Toisessa saman lehden artikkelissa käsitellään kykytutkimuksia, musikaalisuutta ja sen yhteyttä luki-vaikeuksiin. Luki-vaikeuksien eräänä syynä pidetään kuullun hahmottamisvaikeuksia, joita kirjoittajan mukaan voitaisiin vähentää opettamalla lapsi kuuntelemaan kykyrakenteelleen sopivimmalla tavalla. Luki-häiriöitä on pojilla useammin kuin

tyttöillä ja pojat ovat myös huonompia verbaalisissa tehtävissä, mutta vastaavasti spatioalisella alueella tyttöjä parempia. Tästä voidaan päätellä, että koska luki-häiriö on kielellisen alueen vaikeus siitä kärsivien spatiaalinen lahjakkuus on usein heidän verbaalista kykyään paremmin kehittynyt. Näillä lapsilla on siis hyvinkin sellaista potentiaalia, jota voitaisiin käyttää hoidossa hyväksi. Erityistä huomiota harjoituksissa tulisi kiinnittää kuvan ja äänen yhteyteen.

Vuoden 1982 Opettaja-lehdessä käsitellään uutta ruotsalaista metodia luki-häiriöiden hoitoon, nimittäin kirjan kääntämistä ylösalaisin. Tutkimusten mukaan sanasokeutta ei esiintyisi, jos lukemaan opettelu tapahtuisi aivopuoliskojen luontaisen ohjauksen mukaisesti. Kirjoitettu teksti on sopivaa vain niille, joiden kielellistä toimintaa säätelee vasen aivopuolisko, vaikka 65% ihmisistä olisi oikeastaan oikeanpuoleisia. Tämän menetelmän avulla oppilaat ovat oppineet lukemaan muutamassa kuukaudessa ja siitä on ollut apua myös aikuisille luki-häiriöistä kärsiville. Ihmisen olisi saatava lukea siihen suuntaan, joka hänelle on luonnollista, jolloin luki-oppilaat lukisivat oikealta vasemmalle. He näkevät sanat ensisijaisesti kuvina. Jonkin ajan päästä kirjaa ylösalaisin pitänyt lukija sitten yleensä kääntää kirjan oikeinpäin.

### 5.5 Lukivaikeus aikuisilla ja tietokoneen mukaan tulo

1990-luvulla artikkeleita on seitsemän ja mukana on myös Erityiskasvatus-lehti, joka ei ole aiemmin ilmestynyt. Sisältö on painottunut artikkeleissa aikuisten lukivaikeuksiin ja yhä myös erilaisten hoito- ja opetusmenetelmien esittelyyn. Vuoden 1990 Erityiskasvatus-lehti tuo esille sen, että hoidosta huolimatta lukihäiriö voi jatkua voimakkaanakin aikuisenakin. Joillakin häiriöt häviävät tai ainakin lievenevät, toisilla ne jatkuvat samanlaisina. Lukihäiriö voi myös jo korjaannuttuaan tulla uudelleen esille stressi- tai kriisitilanteissa. Pohjana häiriöissä on heikkoudet ja puutteet kuullun ja nähdyn informaation prosessoinnissa sekä erot oppimisen strategioissa. Lukihäiriöisistä 2/3 kuuluu auditiviseen alaryhmään, jolla on lyhytkestoisessa kuulomuistissa heikkoutta.

Yläasteella ja lukiossa monilla lukihäiriö on hyvin lievä, mutta ongelmia on vieraissa kielissä paljonkin. Lukiossa lukihäiriöisiä on noin 3-4 prosenttia ja ylioppilastutkinnossa noin puolesta puoleentoista prosenttia. Häiriön lievetessä spesifit lukivirheet häviävät pikkuhiljaa, mutta kielen rakenteellisen hallinnan heikkoudet säilyvät. Tavallista on alisuoriutuminen kouluaineissa sekä työelämässä, ilmenee myös sekundaariongelmia ja näin oppimisen vaikeuksien kierre syvenee. Lukihäiriöstä käytetään kansainvälisesti tällä hetkellä termiä dysleksia. Synnynnäisestä dysleksiasta erotetaan kehityksellinen dysleksia eli spesifi lukihäiriö, jonka syyt ovat keskushermostollisia ja häiriöt jatkuvat usein aikuisiälle asti. Nuorten ja aikuisten lukivaikeuksiin on kiinnitetty huomiota vasta 1980-luvulla. Monet Englannin ja Pohjoismaiden projektit ovat osoittaneet aikuisten lukivaikeuksien olevan tärkeä yhteiskunnallinen ongelma.

Vuoden 1993 Erityiskasvatus-lehden artikkeli pohtii käsitteiden sekaantumista ja määrittelyä lukivaikeuksissa. Aiemmin lukihäiriötä diagnosoidessa tarkasteltiin vain oppilaan työn lopputulosta, nykyisin arviointi perustuu prosessien seuraamiseen. Vaikeuksia syntyy, kun lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaatimusten ja lapsen valmiuksien välillä on selvä ero. Lukivaikeuksia on noin 15-20 prosentilla peruskoululaisista ja noin 18 prosentilla yläasteen oppilaista. Ammattioppilaitoksissa määrän on sanottu olevan jopa 20-25%. Uusimpien tutkimusten mukaan lukihäiriö eli dysleksia on kyseessä vain kun vaikeudet on todettu neurologisin ja/tai neuropsykologisin tutkimuksin. Erityistä lukihäiriötä, jossa oppimisen ongelma on yhteydessä neurologiseen kehityshäiriöön, on 3-6 prosentilla peruskoululaisista. Dysleksian kriteereinä ovat: lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen epäonnistuu huolimatta normaaleista aistiprosesseista, älykkyydestä ja opiskelumahdollisuuksista, lukivaikeus voidaan todeta vaikea-alaiseksi sopivalla mittarilla ja sen voidaan todeta johtuvan keskushermoston toimintahäiriöstä. Lukivaikeutta on jaettu moniin erilaisiin alaryhmiin mm. auditiiviseen, visuaaliseen ja kinesteettiseen (Jordan) ja perseptuaaliseen ja lingvistiseen dysleksiaan (Bakker). Artikkelissa painotetaan myös yhteistyötä ja koulun kehittymisen vaatimusta.

Erityiskasvatus-lehden artikkeli vuodelta 1994 kertoo erityisammattikoulun lukiopetuksesta, jossa korostuvat eriyttäminen sekä oppilaan motivointi mm. itseään kiinnostavilla aiheilla ja atk-laitteistoa käyttämällä. Lukeminen aloitetaan kirjainten muuttamisesta

äänteiksi ja kirjainten ääntöpaikkojen opettelulla puhe-elimistössä. Ongelmallisin vaihe on sanan kokoaminen tavuista. Vuoden 1995 Erityiskasvatus-lehdessä kerrotaan Lexia-tietokoneohjelmasta. Vaikea-asteisia lukihäiriöitä on Suomessa väestöstä noin viidellä prosentilla, ja he suoriutuvat muita heikommin kirjainten ja äänteiden välisestä koodauksesta. Huono koulumenestys saattaa johtaa ammatinvalintaan, joka ei ole sopusoinnussa muun älyllisen kehityksen kanssa. Lexia on motivoiva ja helppokäyttöinen, mutta sen käyttö vaatii taustalleen tarkan diagnoosin lapsen lukivaikeudesta.

Opettaja-lehdessä vuonna 1995 käsitellään aikuisten lukivaikeutta. Sen mukaan 2-3 prosentilla aikuisista on oppimista hankaloittava lukivaikeus. Integroitu lukiopetus on kehitetty tukemaan opiskelijaa opinnoissaan ja saadut tulokset ovat olleet hyviä. Vuoden 1998 Erityiskasvatus-lehdessä tuodaan esille koulujen ja varsinkin lukiopetuksen uusi ongelma nimittäin yhä useampien lapsien äidinkieli on muu kuin suomi. Tietokoneesta on hyötyä opetuksessa, se motivoi lapsia, koneen antamaa palautetta keuhetaan paremmin kuin opettajan ja toistuvaa rutiiniharjoitusta on helppo toteuttaa. Kaikille oppilaille kone ei kuitenkaan sovi, esim. tunne-elämän vaikeat ongelmat vaativat muunlaista paneutumista. Vuoden 1998 Opettaja-lehti käsittelee myös nuorten ja aikuisten lukivaikeuksia ja toteaa niiden olevan hyvin yleisiä. Ainoa vuodelta 2000 oleva artikkeli on englanninkielinen ja Erityiskasvatus-lehdessä, se käsittelee värien käyttöä apuna lukemisessa.

## 6. TULKINTAREPERTUAARIT LUKIVAIKEUDESTA JA -OPETUKSESTA

Tässä luvussa käyn läpi aineistosta löytämiäni tulkintarepertuaareja lukivaikeuksien määrittelyyn ja lukiopetukseen liittyen. Aluksi näitä erilaisia repertuaareja löytyi useita, mutta jatkossa aineistoa lukiessani ja repertuaareja tarkemmin pohtiessani, huomasin niiden liittyvän monin tavoin toisiinsa ja yhdistelin niitä jonkin verran. Lopulliset repertuaarit kokoavat aineiston pääkohtia yhteenvetomaisesti ja pyrin niissä myös luomaan laajempaa kuvaa lukivaikeuksista. Nämäkin repertuaarit liittyvät monin tavoin toisiinsa ja tuon tätä esille varsinkin luvun viimeisessä kappaleessa, jossa käsittelen repertuaarien yhteisvaikutuksia. Tutkimusongelmiin vastaan tässäkin luvussa muun tekstin ohessa, aineistoesimerkkien ja omien tulkintojeni kautta.

### 6.1 Yksilörepertuaari

Yksilörepertuaarissa lähtökohtana on oletus siitä, että lukivaikeuden syyt löytyvät oppilaasta itsestään. Vaikkei oppilasta pidettäisikään varsinaisesti itse syyllisenä omiin vaikeuksiinsa niin ainakin syyt ovat oppilaan sisäisiä, ja näin siis hänessä itsessään olevia. Julkaisussa syyt on jaettu eri vuosina erilaisiin kategorioihin, mutta aina niissä tulee vahvasti esille yksilössä itsessään olevat syytekijät esim. fysiologiset syyt, rakennetekijät, perintötekijät, orgaaniset ja toiminnalliset syyt. Repertuaarissa korostuvat lääketieteelliset näkemykset, koska syyt nähdään usein esimerkiksi geneettisissä, neurologisissa tai fysiologisissa tekijöissä (esim. aivovaurio, peritty vajavuus, oikea aivopuolisko hallitsee vasenta).

Tällainen ilmeinen sanasokeus on todennäköisesti aina perinnöllinen. Opettajain lehti 43/1962.

Erityisten lukemisvaikeuksien syitä haettaessa lienee tärkeimpänä tekijänä perinnöllisyys. Toisena tekijänä ovat aivosairaudet ja aivovammat, viimeksi mainitut lähinnä synnytysvaurioista johtuvia. Opettajain lehti 17/1965.

Sitä seikkaa, että kirjoittamishäiriö olisi fyysistä alkuperää vahvistaa sen yhteydessä sangen yleisesti ilmenevä myöhäinen niin sanottu luustoikä (murrosikäillä). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1974.

Luonteeltaan oppimisvaikeudet ovat yksilön sisäisiä ja niiden taustalla ajatellaan olevan keskushermoston toimintahäiriö. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 2001.

Nämä yksilöön liittyvät tekijät voidaan nähdä suoranaisten syiden ohella myös lukivaikeuden kanssa vain samaan aikaan esiintyvinä tekijöinä tai toisaalta myös sen seurauksina. Vuodesta 1950 vuoden 2001 julkaisuun asti painotetaan tätä lukivaikeuden syiden ja seurausten yhteenkietoutuneisuutta ja monien tekijöiden yhteisvaikutuksia eli komorbiditeettia. Erilaisia tekijöitä on vaikea ryhmitellä syihin tai seurauksiin ja niitä painotetaan eri vuosina eri tekijöinä. Yksilöön liittyviä syy tai seuraustekijöitä ovat myös aineistossa mainitut suuntien hahmotuksen ja kehon hallinnan vaikeudet sekä epäsuhde lukitaitojen ja älyllisen tason välillä.

Yksilörepertuaariin liittyen mainitaan lukivaikeutta ennustavina tai siihen liittyvinä tekijöinä myös oppilaan puhehäiriö, vasenkätisyys ja tietyt luonteenpiirteet, jotka ovat kaikki yksilössä itsessään olevia tekijöitä. Erityisiä lukivaikeuteen liittyviä luonteenpiirteitä korostetaan varsinkin 1950-luvulla, myöhemmin ne ovat alkaneet jäädä pois tai ne nähdään ennemminkin lukivaikeuden seurauksina. Paljon lukivaikeuksien yhteydessä tulevat esille myös tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt. Näitä painotetaan aineistossa jatkuvasti lähes joka vuosi. Niihin liitetään myös oppilaan itsetunto-ongelmat ja haluttomuus ponnistella koulussa. Emotionaalisista tekijöistä esiintyy eri vuosina erilaisia näkemyksiä, joskus ne nähdään perusongelmana ja syynä lukivaikeuksiin, yleisimmin niiden katsotaan kuitenkin olevan seurausta lukivaikeuksista. Lapsen väsymys mainitaan myös eräänä syytekijänä, mutta vain vuonna 1954, muissa aineistoissa se ei tule ollenkaan esille.

Tehtäviä suorittaessaan Pauli oli perin totinen ja liikkumattoman näköinen, vaikka saattoi aavistella, että pinnan alla oli liikettä. Luokanopettajan kertoman mukaan Pauli oli luokassa hyvin hiljainen hissukka. Kasvatus ja koulu 1956.

Tästä syystä he usein epäonnistuvat koulunkäynnissään saaden usein vaikeitakin sekundäärisiä psyykkisiä häiriöitä. Opettajain lehti 17/1965.

Joskus ne näyttävät johtuvan suuresta fyysisestä väsymyksestä – esimerkiksi lapsen koti on ehkä liian ahdas ja levoton, tai jotkin sielulliset tekijät saavat aikaan, ettei lapsi saa normaalia unentarvettaan tyydytyksi. Hyvinkin usein luku- ja kirjoitusvaikeuksiin liittyy tunne-elämän alalla ilmeneviä häiriöitä: arkuutta, syrjään vetäytymistä, epäluuloisuutta tai yleinen vastustusasenne. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1954.

Tällainen epäonnistuminen voi johtaa hyvinkin merkittäviin käytöshäiriöihin ja lapsi yrittää korvata epäonnistumisensa muilla tavoin, useimmiten siten, että hän on häiriöksi tai taakaksi luokalle ja muiden oppilaiden oppimiselle. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1962.

Toisaalta yksilörepertuaariin kuuluu paitsi lukivaikeuden syiden näkeminen lapsen sisäisinä myös sen vaikutusten näkeminen lapseen itseensä kohdistuvina. Lapsella on ongelmia, hänen ongelmansa kasautuvat ja ovat monella alueella, mutta kaikki hänessä itsessään. Nämä erilaiset vaikeudet aiheuttavat lapselle monenlaisia seurauksia ja sekundäärisiä ongelmia. Lapsi tarvitsee sisäisiin vaikeuksiinsa hoitoa ja hoito on kohdistettava häneen itseensä. Tärkeänä pidetään oppilaan omaa suhtautumista vaikeuksiinsa, niiden tiedostamista ja avointa esille tuomista sekä aktiivista osallistumista hoitotoimenpiteisiin. Kaiken kaikkiaan yksilörepertuaarissa suhtautuminen lukivaikeuteen ja sen hoitoon on hyvin medikalisoiva, siinä etsitään selkeää lääketieteellistä syytä oppilaasta itsestään ja tälle myös yksiselitteistä lääketieteellistä hoitomenetelmää.

Määttä (1999, 22-25) kuvaa 1900-luvulla alkaneen medikalisoitumisen aikakauden keskeisimmäksi tavoitteeksi objektiivisen tieteellisen totuuden löytämistä. Ihmisten elämän hallinnassa lääketiede sai tärkeän aseman ja syntyi lääketieteellinen toimintamalli, jossa keskipisteenä ovat patologiat, sairaudet ja ongelmien syiden etsintä. Erityisongelmiin suhtaudutaan kapea-alaisesti, jolloin ongelmien syntyyn ja esiintymiseen liittyvä sosiaalinen systeemi jää huomiotta. Näin ei siis oteta huomioon asianomaisen perhettä, sosiaalista ja taloudellista tilannetta eikä hänen arvojaan tai asenteitaan, vaan hänelle jää passiivinen ja mukautuva vastaanottajan rooli. Tämän medikalisaation myötä on syntynyt myös erityisopetus ja lääketieteellinen toimintamalli on siirtynyt opetuksen ja kas-



vatuksen kentillekin. Erityisvaikeuksiin pyritään löytämään usein neurologisia syitä. Määttän mukaan filosofi Jyri Puhakainen on viitannut neuropedagogiikka-käsitteellään tähän tilanteeseen, missä osa tutkijoista pitää kasvatuksen kysymyksiä aivo-ongelmina ja kun tutkimus kehittyy ja aivojen toiminta tunnetaan, löydetään poikkeamat ja niihin voidaan vaikuttaa. (ks. myös Tuunainen & Nevala 1984, 159) Normaaliin ihmiselämään kuuluva vaihtelu ja erilaisuus on muuttunut lääketieteelliseksi ongelmaksi ja pyritään yhteiskunnallisten ja yksilöllisten ongelmien lääketieteelliseen ratkaisuun.

Tutkimusaineistossani tulee selkeästi esille lääketieteen korostuminen ja usko siihen, että lääketieteellisellä, neurologisella tutkimuksella saadaan muutoksia aikaan. Ennen 1960-lukua lukivaikeuksia ja lukiopetusta on tarkasteltu lähinnä pedagogiselta kannalta ja ympäristötekijöitä on painotettu, mutta 1960-luvun lopulta 1970-luvulle korostui lääketieteellinen puoli. Myöhemmin alettiin jo taas nähdä mm. ympäristölläkin osuutta sekä korostaa yhteistyötä vanhempien kanssa. Tätä muutosta tuo myös Määttä (1999, 25-26) esille ja hänen mukaansa ammatti-ihmisten käsitykset vanhemmista yhteistyökumppaneina ovat monipuolistuneet kolmenkymmenen viime vuoden aikana, vaikka menneiden vuosikymmenien ajattelutapa onkin edelleen nähtävissä. Tätä vanhempien osallistumista käsittelem myös lisää jäljempänä ympäristöreperertuaarissa sekä kuntoutus-reperertuaarissa.

Yksilöreperertuaarissa tehdään selvä kahtiajako sen välillä, mikä nähdään yksilössä perussyyksi lukivaikeudelle. Syynä voidaan nähdä yksilön hidas kypsyminen tai vaihtoehtoisesti hänessä oleva rakenteellinen erityisvaikeus. Hitaamman kypsymisen takia oppilaalla esiintyy lukivaikeuksia ja kielellisen kypsymisen lisäksi muukin kehittyminen on usein hidasta. Lukivaikeutta voi ennustaa mm. puheen kehityksen viivästyminen. Kypsymisen hitaudesta johtuvaan vaikeuteen ei hoidolla tai opetuksella katsottu vielä 1970-luvullakaan voivan vaikuttaa, myöhemmin jonkinlaista opetusta alettiin jo suositella myös näissä tapauksissa. Toisaalta jos pidetään lukivaikeutta erityisenä vaikeutena, oppilas tarvitsee siihen myös aina erityistä hoitoa tai opetusta. Tämä on ollut selvä kanta 1950-luvulta asti, koska ilman hoitoa ei saada tuloksia eikä oppilaan vaikeus korjaannu.

Yksilöllisyys liittyy myös yksilörepertuaariin ja sitäkin on korostettu jo aivan alusta lähtien. Vaikka medikalisoinnilla on pyritty selkeiden syiden ja hoitomenetelmien löytämiseen, on toisaalta korostettu syiden yksilöllisyyttä ja varsinkin erilaisten syytekijöiden yksilöllistä yhteisvaikutusta jokaisen oppilaan kohdalla. Erityisesti hoidon ja opetusmenetelmien kohdalla yksilöllisyys on painottunut 1950-luvulta lähtien tärkeänä tekijänä ja tämä on tuonut opettajalle paljon vastuuta oppilaan vaikeuksien arviointiin sekä sopivien harjoitusten löytämiseen ja käyttöön. Oppilaaseen tutustumista ja hyvän suhteen luomista häneen on pidetty yksilöllisen opetuksen lähtökohtana. Koska yksilöllisyys liittyy niin vahvasti aineistossa juuri opetukseen, käsittelen sitä enemmän jäljempänä kuntoutusrepertuaariin kuuluvana.

Yksilörepertuaarin näkemysten voidaan katsoa olevan melko lapsikeskeisiä. Lapsi on itse keskipisteenä hoidossa ja opetuksessa, hänen omaa toimintaansa korostetaan ja hänelle annetaan vastuuta omissa asioissaan. Toiskallio (1988, 17) tuo esille, kuinka mm. Rousseau mukaan lapsikeskeiseen ajatteluun kuuluu lapsen kasvun näkeminen sisäisen, biologisen aikataulun mukaan etenevänä. Yksilöt oppivat ja kasvavat ennen muuta itseksensä, valmiin biologisen suunnitelman mukaan. Tämä lapsikeskeisyys tulee yksilörepertuaarissa selvästi esille ja painottuu medikalisaation ohella.

## 6.2 Ympäristörepertuaari

Ympäristörepertuaarin lähtökohtana on myös käsitys lukivaikeuden syistä, joihin nähdään ympäristön erilaiset tekijät, kuten esimerkiksi kasvu ympäristön virikkeet tai virheellinen alkeisopetus. Takala (1980, 128-130) toteaa kielen kehityksen eri osa-alueiden olevan monin tavoin kotiympäristöstä riippuvia. Perheessä käytetyn kielen ja yhteisten keskusteluiden välityksellä lapselle välittyvät käsitykset yhteiskunnallisesta sekä kulttuuriympäristöstä. Perheissä käytävät keskustelut voidaan jakaa suppeamuotoisiksi ja kehittyneiksi puheilmaisuiksi. Suppeat ilmaisut koostuvat vaillinaisista ja lyhyistä lauseista, käskyistä ja kielloista, jotka ovat tilannesidonnaisia ja vain tutuissa tilanteissa riittäviä ei-kielellisen vuorovaikutuksen täydentäjinä. Kehittyneissä ilmaisuissa puolestaan esiintyy monisäikeisempää puheilmaisuutta, lauseet ovat täydellisiä ja ilmaisut vaih-

televia. Tämä on välttämätöntä tarkemmassa ajatusten ja tarkoitusten ilmaisemisessa. Suppeamuotoinen puheilmaisuus ei paljonkaan kytkeydy perheen yhteiskunnalliseen asemaan ja vanhempien koulutustasoon, mutta sanavaraston laajuus ja sisältö puolestaan liittyvät niihin. Saarisen ym. (1994, 121) mukaan vanhemmat, joilla itsellään on enemmän kielellisen ilmaisun taitoa, antavat lapsen toiminnasta palautetta selittäen ja perustellen, auttavat lasta etsimään vaihtoehtoja ja päättämään itse sekä antavat perusteellisempia sanallisia toimintaohjeita lapselleen. Jos lapsi kuulee kotonaan käsitteiden ristiriitaista käyttöä tai asioiden puutteellista selittämistä ja määrittämistä voivat sosiaalista todellisuutta kuvaavat käsitteet olla hänelle hitaita ja vaikeita oppia. Tutkimukseni aineistossa tuli usein esille tämä kasvuympäristön virikkeiden sekä vanhempien mallin ja kodin aktiivisuuden vaikutus.

Valitettavan usein koti ei ollenkaan tiedä, että lapsella on luku- ja kirjoitusvaikeuksia. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1962.

On erikoisen tärkeätä, että sekä koulu että koti osoittavat ymmärtämystä oppilaan vaikeuksissa ja ovat selvillä siitä, etteivät oppilaan epäonnistumiset johdu laiskuudesta, huolimattomuudesta tai tyhmyydestä. Oppilasta on jatkuvasti rohkaittava eikä moitittava. Lopputulos on sitä parempi mitä suurempaa kärsivällisyyttä ja ymmärtämystä ympäristö on pystynyt osoittamaan. Opettajain lehti 1962.

Kun lapsi epäonnistuu koulussa, on tämä tavallisesti yllätys sekä opettajalle että vanhemmille. Riippuu paljon aikuisten mielipiteestä ja toimenpiteistä, minkälaiseksi tilanne muodostuu. Opettajain lehti 17/1965.

Lisäksi näitä lukihäiriöitä aiheuttavia rakennetekijöitä saattavat vahvistaa eri tavoin yhdistyvät lapsen koti- ja kouluympäristön ongelmat, oppilaan ympäristössä vaikuttavat tekijät. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1986.

Toisilla lapsilla on kouluoppimisen kannalta riittävästi sopivia kielen kehitystä edistäviä virikkeitä ja toisilla lapsilla niitä on liian vähän. Joillakin virikkeitä on liikaa ja ne voivat olla kouluoppimisen kannalta häiritseviä. ....Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta puhuttaessa lapsen oppimisen ongelmat tulevat ulkoapäin mm. edellä mainituista tekijöistä. Erityiskasvatus 4/1993

Kuten viimeisessä sitaatissa todetaan, ongelmat lapsen oppimiseen tulevat ulkoapäin. Tämä erottaa juuri oleellisimmin ympäristörepertuaarin yksilörepertuaarista. Ulkoiset

tekijät aiheuttavat lapselle vaikeuksia, syy ei olekaan lapsessa itsessään vaan ympäristön erilaisissa tekijöissä. Ympäristöreperтуаarissa lukivaikeuden nähdään myös vaikuttavan laajemmalle kuin vain lapseen itseensä, se tuo vaikeuksia muidenkin elämään ja vaikuttaa heihin tavalla tai toisella. Esimerkiksi vanhempien, sisarusten sekä koulussa luokkatovereiden sekä opettajan arkipäivään lukivaikeuksista kärsivä oppilas tuo erilaisia ja eri tavoin ilmeneviä piirteitä. Varsinkin lukivaikeuteen liittyvät tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat ovat selkeimmin ja näkyvimmin muidenkin ongelmina esim. jos oppilas häiritsee opettajan opetusta ja muiden oppilaiden työskentelyä tai käyttäytyy kotona huonosti. Vastaavasti myös muut ihmiset ja ympäristö vaikuttavat oppilaan omaan käyttäytymiseen ja elämään yleensäkin. Tähän liittyen hoidolla ja opetuksella voidaan vaikuttaa ympäristöönkin, eikä yksilö ole ainoana kohteena. Ja ennen kaikkea ympäristön osuus yksilön kuntoutuksessa on oleellista, ympäristö, muutkin ihmiset kuin erityisopettaja voivat osaltaan vaikuttaa lukivaikeuksisen lapsen kehitykseen ja sekundääristen vaikeuksien ilmenemiseen ja kasautumiseen. Onneksi ammattilaisten näkemykset vanhemmista ovat alkaneet muuttua ja yhteistyötä heidän kanssaan tehdään yhä enemmän. Näin ollen vanhempien osallistuminen lastensa opetukseen ja kuntoutukseen on paitsi tavoitelauseissa myös käytännössä lisääntymässä. (Määttä 1999, 25.)

Edellinen yksilöreperтуаari ja tämä ympäristöreperтуаari tuovat esille perinteistä jaottelua perimän ja ympäristön vaikutuksiin, joita tarkastellaan lähemmin lopussa reperтуаarien yhteisvaikutuksissa. Lukivaikeuksien kohdalla on viime vuosikymmeninä jo yleistynyt ajatus monisyisestä vyyhdistä taustalla, jolloin sekä yksilö- että ympäristöreperтуаari voivat esiintyä rinnakkain. Aineistossa mainitaankin syytekijänä mm. ympäristön vaatimusten ja oppilaan valmiuksien välinen ero, jossa tämä yhteisvaikutuksen näkeminen tulee mielestäni hyvin esille.

Vanhempien ja opettajien sekä muunkin ympäristön suhtautuminen lapsen lukivaikeuteen voi olla yleisluonteeltaan joko positiivista tai negatiivista. Tämä suhtautuminen kuuluu enemmän asennereperтуаariin, mutta tuon sen esille jo tässä, koska aineiston maininnat kuvaavat asenteiden avulla ympäristön vaikutuksia yksilöön ja hänen lukivaikeuteensa sekä myös yksilön ongelmien vaikutuksia ympäristöön. Positiivisia mainintoja aineistossa olivat mm. seuraavat: avoimuus, tiedostaminen, myöntäminen, tukemi-

nen, rauhallinen suhtautuminen, rohkaisu, kärsivällisyys, motivointi, palaute, ystävällisyys, yksilöllisyys ja paineiden vähentäminen. Vastaavasti negatiiviseen suhtautumiseen liittyvinä tekijöinä mainittiin seuraavia: koti ei tiedä, pakottaminen, selkäsauna, uhkailu, ehdot, luokalle jäänti, välinpitämättömyys ja kiusaaminen. Tähän suhtautumisen negatiiviseen tai positiiviseen perustaan vaikuttavat ennen kaikkea asenteet lasta kohtaan ja myös tiedot lukivaikeudesta ja sen syistä.

Tutkimuksen mukaan vanhempien mielipide oli 8 lapsen kohdalla, että lapsi on laiska ja ilkeä. Kahdet vanhemmat arvelivat, että lapsi on henkisesti jälkeenjäänyt, 13 lapsen vanhemmat tajusivat, että lapsi on sairas. Monet vanhemmat lukivat lapsen kanssa läksyt jopa usean vuoden ajan, jotkut pakottivat selkäsaunoilla lapsen ponnistamaan yli voimiensa, osa jätti välinpitämättömänä asian vain olemaan, jolloin lapsi jäi luokalleen useita kertoja. Opettajain lehti 17/1965.

Ajoissa annettu hoito säästää sekä lasta, hänen vanhempiaan että opettajaa ehkä vuosia kestävästä vaikeuksista ja saattaa ratkaisevasti vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen, koulunkäyntiin ja ammattiin. Opettajain lehti 17/1965.

Esimerkeistä tulee esille ympäristön suuri merkitys lapsen koko tulevaisuuden kannalta. Kotiympäristö luo perustan myös lapsen kouluvalmiuksille ja koulun käynnille. Kodin sisäiset muuttujat voidaan jakaa rakenteellisiin tekijöihin (koulutus, perheen koko, tulot yms.), asennetekijöihin (arvot, asenteet, tavoitteet yms.) ja prosessitekijöihin (kielellinen ympäristö, kodin kulttuuritaso, kodin työskentelytavat yms.). Keskeinen käsite kodin kasvatuksessa on kasvatustietoisuus, jonka lisääntyessä ihminen alkaa pohdiskella ja suunnitella toimintaansa. (Lahdes 1986, 102) Näistä tekijöistä asenteisiin, arvoihin ja tavoitteisiin liittyvät tekijät painottuvat aineistossa ympäristön keinoina vaikuttaa lapseen, joko positiivisesti tai negatiivisesti.

Hoidon nopeaa aloittamista korostetaan myös paljon, sen vaikutuksia lapseen sekä hänen ympäristöönsä. Tätäkin käsittelen tarkemmin jäljempänä kuntoutusrepertuaarin yhteydessä. Aineistossa korostuu ympäristön osuus vaikeuksien ilmenemiseen ja kasautumiseen sekä sitä kautta myös niiden ennaltaehkäisyyn ja hoitoon. Varsinkin kodin ja vanhempien tuki nähdään tärkeänä ja myös lapsen sosiaalinen tausta ja perheenjäsenten

väliset suhteet merkitsevät paljon. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on oleellista ympäristön pyrkiessä lapsen mahdollisimman hyvään hoitoon ja opetukseen. Tämä edellyttää molemminpuolista avoimuutta, luottamusta, ymmärtämystä ja hyväksymistä. Yhteistyön onnistumiselle on oleellisen tärkeää positiivinen henki ja oppilaan parhaan pitäminen lähtökohtana toiminnalle. Ulkoiset olosuhteet tai raha eivät ratkaise, vaan viimekädessä yhteistyötaidot ja ennen kaikkea halu siihen vaikuttavat. (Lahdes 1986, 108-109) Yhteistyön merkitystä painotetaan erityisesti vuodesta 1980 lähtien aineistossa ja ympäristön erilaisia vaikutusmahdollisuuksia tuodaan muutenkin enemmän esille kahden viimeisimmän vuosikymmenen aikana.

### 6.3 Asennerepertuaari

Asennerepertuaari on tullut jo esille yksilö- ja ympäristörepertuaareihin kietoutuneena. Tässä repertuaarissa kaikkea lukivaikeuteen suhtautumista ohjaavat asenteet, arvostukset sekä tavoitteet. Lähtökohtana ovat asenteet lapseen, jolla on lukivaikeuksia sekä asenteet lukivaikeuteen. Perusjakona toimii edellä jo esitelty jako positiiviseen tai negatiiviseen suhtautumiseen, mutta asenteet ovat usein myös hienojakoisempia ja monisyisempiä. Tähän repertuaariin liittyvät yksilö- ja ympäristörepertuaarit läheisesti, koska niissä tulevat esille asenteet siitä, nähdäänkö lukivaikeus yksilön vai ympäristön ongelmana (vai niiden yhteisenä) ja nämä asenteet määräävät hoidon tavoitteitakin; kohdistuuko se vain yksilöön vai onko ympäristökin mukana jollain tavalla.

Asenteet ohjaavat tavoitteita ja ne määrittävät varsinkin hoidon ja opetuksen lähtökohtia ja valintoja. Aineistossa asenteet tuodaan esille piiloisesti ja muiden asioiden kautta, mutta tavoitteita käsitellään selkeämmin. Opettajien asenteita kuvaavat esim. aineiston maininnat opettajista, jotka pitävät lukivaikeuksista oppilasta haittana ja vastuksena luokassa, pahatapaisena tai muuten erityisenä ja poikkeavana oppilaana, joka ei kuulu luokkaan tavallisten oppilaiden joukkoon. Opettajan positiivisempiakin asenteita tuodaan esille, ymmärtämystä ja yksilöllistä suhtautumista sekä tukemista eri tavoin. Myös vanhempien asenteet näkyvät esim. heidän suhtautumisessaan lapsen vaikeuksiin ja re-

aktioissa niihin; selkäsaunan antaminen, huomiotta jättäminen, tehtävissä auttaminen ja ymmärtämys sekä kehityksen tukeminen eri tavoin.

Tavoitteissa korostetaan läpi aineiston yksilöllistä opetusta ja sen tehokkuutta ja apua oppilaalle, mutta toisaalta tavoitteina pidetään työmenetelmien helppoutta opettajalle, ajan ja resurssien säästöä. Tällaiset tavoitteet vaikuttavat melko ristiriitaisilta, mutta silti ne nähdään ihannetapauksissa voitavan kaikki saavuttaa jollain lailla. Näistäkin tavoitteista on kuitenkin varmasti valittava ensisijainen ja kompromisseja erilaisten tavoitteiden suhteen on usein tehtävä.

Työssä saatujen kokemusten perusteella pyritään klinikkatyöskentelyä nykyisestään lisäämään, koska katsotaan tämän työmuodon tarjoavan suhteellisesti enimmän etuja vähimmin kustannuksin. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1959.

Mutta edellä esitetty tehtäväsarja tarjoaa eräitä etuja: se on helppo valmistaa, se on vaikeallekin oppilaalle riittävän lyhyt, havainnollinen ja vaihteleva, helppo, mutta silti oppimistavoitteeseen tähtäävä. Opettajain lehti 17/1965.

Ei ole olemassa minkäänlaisia säädöksiä siitä, miten lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten opetus pitäisi käytännössä järjestää. Työssä on noudatettu ulkomaisia esikuvia soveltaen niitä meidän oloihimme. Opettajain lehti 36/1969  
Vaikka lukio-opetus pyrkii olemaan mahdollisimman yksilöllistä, niin harvoin päästään käytännössä siihen, että erityisopettajalla on mahdollisuus ohjata yhtä oppilasta kerrallaan. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1979.

Ohjelma on ollut hyvä apuväline. Se vapauttaa minut laatimasta käsin kynä ja paperi -harjoituksia. Ohjelmasta ne on helppo valita. Ja kun palautteen antaminen potilaalle on niin tärkeää, niin koneesta se tulee aina. Se jaksaa väsymättä neuvoa. Erityiskasvatus 4/1995.

Yhdelle oppilaalle on kovin vähän aikaa. En näe koulun erityisopetuksen mahdollisuuksia kovin suurina. Opettaja 14/1998.

Aineistossa tulee esille usein opettajien näkemys työn raskaudesta ja helpottavien välineiden tärkeydestä. Lukio-opetuksen vaativuutta ja työn määrää on alettu tuoda esille vuosi vuodelta enemmän, vielä 1950-1960 luvulla opettajat aineiston perusteella suunnitte-

livat omia materiaalejaan sekä valmistivat niitä ilmeisesti melko paljon. Tämä on kuitenkin muuttunut. Taustalla on tietysti osaltaan oppilasmäärien kasvu, mutta ehkä myös asenteissa on tapahtunut muutosta. Nykyäänhän halutaan päästä kaikessa helpommalla ja nopeampia tapoja käyttäen, niin myös opetuksessakin. Eikä tämä välttämättä ole huono asia, mutta täytyisi ehkä tarkemmin katsoa minkä kustannuksella muutokset tapahtuvat, mitä menetetään ja mikä on todellakin tärkeää ja arvostettavaa.

Opetuksen ja opettajien arvoista ja asenteista on keskusteltu aina välillä ja myös aineistossa tätä opetuksen arvokeskustelua käydään jonkin verran. Lapsen parasta korostetaan, yksilöllistä, eriytettyä ja monipuolista opetusta, riittävää ajankäyttöä ja yksilöopetusta ainakin alkuvaiheessa pidetään tärkeinä asioina, mutta käytännössä niiden toteuttaminen onkin vaikeaa. On varmasti totta, kuten Opettaja-lehdessä 1998 eräs erityisopettaja kertoo, ettei yksittäiselle oppilaalle ole aikaa paljon, mutta kuulostaa huolestuttavalta jos erityisopettaja ei itse näe työnsä mahdollisuuksia kovin suurina. Tavoitteita omalle työlle on varmasti silloin vaikea asettaa ja pitää työtään mielekkäänä. Ja jos mahdollisuuksia tuloksiin ei edes nähdä olevankaan, on niitä varmasti vaikea myöskään saada. Hankaloittavana tekijänä erityisopetuksessa on ollut yhteisten säädösten ja lakien puuttuminen. Varsinkin 1970-luvulla tämä nähtiin suurena ongelmana ja sen jälkeen asiaan onkin kiinnitetty enemmän huomiota ja yhteisiä pelisääntöjä on kehitetty.

Opetuksen välttämättömänä edellytyksenä pidetään tavoitteita ja tavoitteellisuutta, jotka luovat pohjan koko opetusjärjestelyille ja oppitulosten arvioinnille. Tätä kautta taas mahdollistuu opetuksen sekä tavoitteiden mielekkyyden tarkistaminen. Tavoitteita koskevat päätökset tehdään viimekädessä kouluissa opettajien ja oppilaiden toimesta. (Lahdes 1986, 152) Asennerepertuaari tuo esille valintaa oppilaan ja opettajan välillä. On siis kyse asenteista ja arvoista, mitä pidetään tärkeänä ja kenen kannalta asioita katsotaan. Onko tavoitteena lapsen paras vai opettajan työn helpottaminen, nähdäänkö työn tavoitteena yksilö vai ympäristö, yritetäänkö yksilöä parantaa vai ympäristöä sopeuttaa yksilön tarpeisiin paremmin vastaavaksi. Nämä kysymykset vaikuttavat paljon opetusta koskevaan valintaan.



Asenteita on myös oppilailla ja nämä asenteet esim. lukivaikeuteen, omaan itseen ja osaamiseen sekä oppimiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen, koulunkäyntiin yleensäkin vaikuttavat oppilaan itsetuntoon ja myös hoidon ja opetuksen tehokkuuteen. Tavoitteitakin on oppilailla itsellään; esim. lukemaan oppiminen, virheiden väheneminen kirjoituksessa, kokeesta hyvän numeron saaminen. Nurmi (1991, 108-109) tuo esille myös tätä kasvatettavien omien tavoitteiden osuutta. Nuoremmilla lapsilla ei ole sellaista tavoitetietoisuutta, että he voisivat tietoisesti toimia yleisesti määriteltujen kokonaistavoitteiden mukaan. Kuitenkin heilläkin on omat mielipiteensä heihin itseensä kohdistuvasta kasvatustoiminnasta ja ennen kaikkea hyväksyvä tai hylkäävä asenne siihen. Jos asenne on negatiivinen eikä oppilas näe toimintaa tarpeellisena tai mielekkäänä, ei todennäköisesti synny myöskään tuloksia.

Aineistossa tulee usein esille oppilaan motivoituneisuuden tärkeys ja opettajan keinoja ja kykyjä motivoida oppilaita yksilöllisesti korostetaan. Motivointia lukiopetukseen pidetään paitsi tärkeänä myös joskus vaikeana asiana. Toisaalta oppilaalla on usein itsellään halu oppia, ellei hän ole kasautuneiden vaikeuksiensa ja monien epäonnistumisten takia sitä vielä menettänyt. Onnistumisen kokemuksia onkin painotettu lukiopetuksen tavoitteina aina 1950-luvulta lähtien.

Ensiarvoisen tärkeää oppimisen kannalta olisi saada lapsi innostumaan lukemisen ja kirjoituksen opiskeluun. Tehtävä ei ole helppo, jos lapsi on alkanut luokkaopetuksessa perin juurin inhota kaikkea lukemista ja kirjoittamista. Opettajain lehti 1951.

Mutta molemmille heille lukemaan oppiminen oli loppujen lopuksi hyvin merkittävä päämäärä. Lukemaan opettamisessa ei tosiaan tarvitse turvautua mihinkään keinotekoisiiin motivointeihin. Opettajain lehti 1955.

Erittäin tärkeänä näkökohtana pitäisin sitä, että oppilaalle annettaisiin harjoituksia, joita suorittaessaan hän voi kokea onnistumisen iloa: ne eivät siis saisi olla liian vaikeita. Monet korjaavan opetuksen asiantuntijat suosittelevat erityisohjauksen alkamista jopa lapsen suoritustason alapuolelta itseluottamuksen vahvistamiseksi. Opettajain lehti 48/1969.

Tärkeintä on oikea suhtautumistapa oppilaaseen.....oppilas tulisi nähdä erityisvaikeuksiensa kanssa kamppailevan lapsena, joka kaipaa osakseen suurta ymmärtämystä ja tukea. Opettaja 23/1976.

Ohjelma tuntuu olevan lapsille sangen motivoiva työkalu. Minulla on sellainen tuntuma, että ohjelma ei tunnu lapsesta uhkaavalta eikä ahdistavalta, kun palaute tulee joltakin tietokoneelta. Erityiskasvatus 4/1995.

Edellä tuotiin jo kodin kasvatuksen yhteydessä esille kasvatustietoisuuden käsite, joka liittyy myös intentionaalisuuden käsitteeseen. Jotta tavoitteellisuus ja tietoinen toiminta toteutuu, on opettajan tai oppilaan tunnettava tavoitteet. Toiminta sisäistyy ja muuttuu tavoitteelliseksi, kun yksilössä syntyy omaehtoinen halu toimia tavoitteiden mukaisesti. Opetuksessa oppilaan intentionaalisuus olisi ihannetila, mutta täytyy muistaa, ettei se tarkoita aina suuntautumista koulun tavoitteisiin. Vaikka oppilas toimisi näennäisesti tavoitteiden mukaan, voi hänen intentionsa ollakin suuntautunut aivan muuhun kuin opetettavaan asiaan. Intentionaalisuus on kuitenkin oppimisen kannalta keskeinen vaikuttaja, johon opetuksessa tulisi pyrkiä. Tämä tavoitteellisen toiminnan aikaansaaminen onkin didaktiikan pääongelma. (Lahdes 1986, 152-153)

Asennerepertuaarissa korostuvat siis arvot, asenteet ja tavoitteet. Oppilaiden ja vanhempien sekä opettajien asenteisiin vaikuttavat tietenkin yleisemmät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset näkemykset asioista ja niiden arvostuksesta. Aineistossa on mainintoja, joissa pohditaan erityisopetuksen arvostusta Suomessa ja tämän näkymistä käytännön toimenpiteissä. Varsinkin opettajien palkkaukseen, työn sisältöihin ja yhteisten lakien ja säädösten puuttumiseen on viitattu usein ja näissä asioissa on katsottu etenkin 1970-luvulla oltavan Suomessa muita pohjoismaita huomattavasti jäljessä. Vuoden 2001 julkaisussa todetaan osa-aikaisen erityisopettajan roolin muuttuvan enemmän konsultoinnin suuntaan ja työn kohteena onkin koko koulun henkilökunnan asenteiden muuttaminen erilaisuuden kohtaamisessa.

#### 6.4 Kuntoutusrepertuaari

Kuntoutusrepertuaari koostuu hoidon ja opetuksen ohella kaikista lukivaikeuksiin liittyvistä auttamismenetelmistä ja eri tahoista, jotka tähän osallistuvat. Päädyin termiin kuntoutus sen laajuuden takia; senhän katsotaan WHO:n määritelmän mukaan jakaantuvan lääkinälliseen, sosiaaliseen, ammatilliseen ja kasvatukselliseen osa-alueeseen. Kuntoutus-termin avulla voidaan tuoda myös esille erityispedagogista näkökulmaa vaikeuksissa olevan auttamiseksi. Lukivaikeuksisen oppilaan auttamiseen liittyvät käytännön toimet ja tutkimukset koostuvat eri osa-alueilta ja yhteistyötä voivat tehdä esim. koulun (erityis)opettaja, lääkäri, psykologi ja sosiaalityöntekijä. (Hautamäki ym. 1993, 19-21) Kuntoutuksen ohella myös kasvatus on tärkeä käsite tässä repertuaarissa. Kasvatus voidaan väljästi määritellä koskemaan kaikkia niitä toimia, joita aikuiset järjestävät tukeakseen lasta ja nuorta selviytymään kehitystehtävistä ja täyttämään yksilön käyttäytymistä eri ikävaiheissa koskevat yhteiskunnan normienmukaiset edellytykset. Aikuisten kuuluu siis tietää mitä kehitystehtäviä yksilö on kulloinkin käymässä läpi ja miten pitkälle hän on kehityksessään edennyt, jotta vaatimukset voitaisiin suhteuttaa hänen jo hallitsemiinsa asioihin. (Saarinen ym. 1994, 108-109)

Kuntoutusrepertuaari koostuu siis eri tahoista ja eri ammattilaisista, kuntoutuksen antajista ja kasvattajista sekä eri menetelmistä ja metodeista. Huomio kohdistetaan opettajaan tai muuhun henkilöön, joka oppilaalle antaa lukiopetusta tai hoitoa. Aineistosta nousee esille kouluopetuksen kohdalla kahtiajako; opettaja voi olla luokanopettaja tai erityisopettaja. Varsinkin 1950- ja 1960-luvuilla annettiin lukioppilaille paljon ns. äidinkielen lisäopetusta, jota asiaan perehtynyt luokanopettaja antoi luokkaopetuksen ohessa. Toisaalta asennerepertuaariin liittyen lukivaikeuksinen oppilas nähtiin usein luokassa haittana, harmina ja vastuksena, joka hidastaa muita, vie muilta aikaa ja huomiota. Hänet yritettiin saada pois luokasta, erityisopettajalle, jotta luokanopettaja voisi keskittyä muiden, tavallisten lasten, opettamiseen rauhassa. Samanaikaisopetus tuli jo 1970-luvun alussa esille eräänä keinona opetukseen, mutta sitä on käytetty ilmeisesti hyvin vähän.

Käytännössä on nimittäin havaittu, että ilman erikoistietoja opettajan on lähes mahdoton saavuttaa hyviä tuloksia häiriytyneen lapsen kouluttamisessa. Opettajain lehti 31/1966.

Tällaisen päätoimisen luku- ja kirjoitusneuvolaopettajan lisäksi (joka voi myös kiertää) luokanopettajat voivat tuntiopettajina hoitaa oman luokkatyönsä lisäksi kyseistä opetusta omilla kouluillaan. Opettajain lehti 36/1969.

Käytännössä tästä erityisvaikeudesta kärsivien lasten löytäminen ja diagnosointi jää hyvin monella paikkakunnalla erityisopettajan vastuulle. Opettajain lehti 36/1969.

Päätoiminen opettaja voi joillakin äidinkielen tunneilla antaa yksilöllistä erityisopetusta oppilaalle, vaikka varsinainen opettaja samaan aikaan opettaa oppilaita. Opettajain lehti 35/1972.

Useimpien toteamus oli, ettei omassa koulutuksessaan (luokan- tai aineenopettaja) saanut juuri minkäänlaista valmennusta oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja korjaamiseen. Opettaja 37/1974.

Luokan- ja aineenopettajat valittavat erityisvaikeuksiin liittyvän koulutuksen puutetta, mutta myös erityisopettajilla on sama ongelma. Hekin vaativat lisä- tai täydennyskoulutusta, erityisesti tämä näkyi 1970-luvun artikkeleissa. Erityisopetuksen nähtiin myös olevan muissa pohjoismaissa tasokkaampaa kuin Suomessa. Kuntoutusta lukivaikeuksista kärsivälle oppilaalle on annettu vuosien varrella klinikoissa, neuvoloissa, erityisluokissa, kasvatusneuvoloissa sekä omissa luokissa. Hoitoa ovat antaneet lääkärit ja psykologit, luokanopettajat sekä erityisopettajat. Vanhempien osallistumista on alettu korostaa vuosien kuluessa, mutta aluksi sitä ei pidetty tehokkaana keinona. Opettajana voi siis olla vanhempikin tai joku muu aikuinen varsinaisen opettajan ohella. Edellä on jo tullut esille vanhempien ja koulun yhteistyön tärkeys, mutta aina sitä ei ole pidetty yhtä merkittävänä asiana. Sekä vanhempien että opettajien, kaikkien kuntoutukseen osallistuvien kohdalla tärkeä asia on asenne kasvatukseen ja kasvatustietoisuus. Seuraavissa katkelmissa tulevat esille kuntoutus- ja hoitomenetelmien ohella myös niiden taustalla olevat asenteet ja arvostukset. (vrt. asennerepertuaari)

Siihen mihin opettaja koulussa ei ole pystynyt, siihen ei ymmärrettävistä syistä äitikään pysty. Semminkin kun äidiltä ehkä täysin puuttuu alkeellisinkin peda-

goginen koulutus ja hän on lisäksi tunnepitoisesti opetusyrityksissään enemmän tai vähemmän sidottu. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1962.

Opettajat, jotka ymmärtävät tilanteen, ovat usein aloitteentekijöitä tutkimukseen ja hoitoon nähden. On kuitenkin opettajia, jotka kokevat lapsen lukemaan oppimattomuuden omana epäonnistumisenaan, jotkut jopa ehdottavat vanhemmille selkäsaunan antamista otaksuen, että lukeminen alkaa sujua paremmin kurittamisen jälkeen. Opettajain lehti 36/1969.

Kuntoutusrepertuaarin taustalta löytyy myös opetusmenetelmien sekä kasvatustieteellisten vaihtoehtojen korostaminen, jotka liittyvät läheisesti asennerepertuaariin. Kahtiajako syntyy sen mukaan nähdäänkö lukivaikeus kypsyttömyytenä eli kehittymisen hitautena vai erityisvaikeutena. Tämä vaikuttaa oleellisesti kuntoutuksen järjestämiseen, koska kypsyttömyyteen nähdään ainoana apukeinona aika, mutta erityisvaikeuteen voidaan vaikuttaa hoidolla ja opetuksellakin.

Eräissä ulkomaisissa erityisiä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia käsittelevissä kirjoissa on julkaistu taulukoita, joihin on merkitty rinnakkain häiriö ja menettely sen korjaamiseksi. Tällaisia ohjekaavoja on myös ankarasti arvosteltu. Korjaavassa opetuksessa, kuten opetuksessa yleensä onkin varmaan mahdotonta löytää joka tapaukseen ja joka tilanteeseen ehdottoman varmasti tepsiviä keinoja. Opettajain lehti 48/1959.

Jotkut tutkijat pitävät koko ongelmaa, erityistä lukemis- ja kirjoitusvaikeutta, vain kypsyttömyytenä ja ovat sitä mieltä, ettei tarvita opetusta, vain aikaa. Opettajain lehti 17/1965.

Milloin on ilmeistä, että oppilaalla on erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia, noudatetaan hänen auttamisekseen yleensä kahta rinnakkaista hoitolinjaa: Toinen yrittää vähentää sitä jännitystilaa, jonka aiheuttavat mitä erilaisimmat seikat lapsen koti- ja kouluympäristössä. ... Toisena rinnakkaisena hoitolinjana on koti-tehtävien määrän rajoittaminen. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1966.

Yksilöllisyyttä opetuksessa on korostettu koko lukiopetuksen historian ajan Suomessa. Opetusmenetelmien ja harjoitusten tulee olla jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti suunniteltuja ja opetuksen eriyttämistä korostetaan varsinkin 1980-luvun lopulta alkaen. Ope-

tusta ja kuntoutusta on vaikeuttanut alkuvaiheissa opetusvälineiden ja materiaalien sekä testien puute. Opettajat tekivät itse tehtäviä ja materiaaleja ja diagnosointi oli hyvin vaihtelevaa yhteisten kriteerien puuttuessa. Jo 1950-luvulta lähtien on tärkeinä asioina kuntoutuksessa pidetty yksilöllisyyden lisäksi pelejä, leikkejä, opetuksen hauskuutta ja motivointia sekä onnistumisen iloa ja sopivan tasoisia tehtäviä. Myös opetuksen monikanavaisuutta on korostettu jo 1970-luvulla.

Erilaisten lukemispelien ja jännittävien sarjakuvien avulla on eräissä tällaisissa tapauksissa päästy alkuun. Opettajain lehti 1951.

Oppimateriaalina käytetään erilaisia oppimislejää ja hauskoja tehtäviä, sillä tavanomainen lukemis- ja kirjoittamismateriaali on oppilaalle negatiivisesti väritynyttä. Opettaja 6/1975.

Aineistossa on esitelty, varsinkin lehtiartikkeleissa, silloin tällöin uusia ja konkreettisia menetelmiä tai materiaaleja kuntoutukseen. 1950 ja 1960-luvuilla opettajat esittelivät paljon kehittämiään materiaaleja mm. kuvakortteja ja pelejä ja myös menettelytavoista keskusteltiin esim. lisäopetuksesta, luokalle jättämisestä, yhteistyöstä vanhempien kanssa. Myöhemmin on tuotu esille ulkomaisia keksintöjä, joita Suomessakin on sovellettu, kuten kirjan kääntäminen ylösalaisin tai erilaiset harjoitusmenetelmät. Tietokoneen käyttö opetuksessa (Lexia-ohjelma) on tullut mukaan 1990-luvulla.

### 6.5 Repertuaarien yhteisvaikutukset

Aineistosta ilmeni erilaisia tapoja suhtautua lukivaikeuteen, -oppilaaseen ja -opetukseen. Lukivaikeus ja sen syyt voidaan nähdä erilaisista näkökulmista ja konteksteista käsin, jolloin voidaan puhua suhtautumistavoista ja asenteista. Ensinnäkin syytä vaikeuksiin etsitään eri paikoista, yksilöstä tai ympäristöstä, riippuen näkökulmasta. Tämä näkökulma tai suhtautuminen vaikuttaa myös valittuihin hoito- tai opetusmenetelmiin sekä sitä kautta oppilaaseen itseensä ja hänen tulevaisuuteensa. Erilaisen lopputuloksen saa siis erilaisin keinoin ja yhteisvaikutuksin. Aineistossa mainitaan paljon tekijöitä, joista puhutaan eri teksteissä lukivaikeuden ennustajana, siihen liittyvänä te-

kijänä, samaan aikaan esiintyvänä, syynä tai seurauksena. Lukivaikeuksiin liittyvien tekijöiden suhteet ovat näin ollen hyvin monimutkaisia ja repertuaaritkin liittyvät toisiinsa monin tavoin. Erityisesti viimeisimmässä julkaisussa (2001) käydään kattavasti läpi tätä eri tekijöiden yhteisvaikutusta ja päällekkäistymistä eli komorbiditeettia.

Yksilö- ja ympäristöreperetuaarit muodostavat perusvalinnan lukiopetuksessa ja yleensäkin suhtautumisessa, koska tästä valinnasta riippuu nähdäänkö syytekijät ja hoito yksilöön keskittyvinä vai onko niissä mukana ympäristökin. Se kumpaa näistä korostetaan, vaikuttaa muihinkin asenteisiin ja toisaalta asennereperetuaari on mukana jo vaikuttamassa tähän valintaan, asenteethan hyvin pitkälti määräävät valintaa yksilön ja ympäristön välillä. Myös kuntoutusrepertuaariin vaikuttavat nämä muut valinnat ja repertuaarit. Ympäristöllä on kuitenkin aina jossain määrin vaikutusta yksilöön, eikä yksilöreperetuaari tältä osin täysin puhtaana aineistossa esiintynytkään, vaan kysymys on lähinnä jommankumman korostumisesta.

Kasvatus on aina ja välttämättä yhteiskunnallista toimintaa, sillä yksilöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden välinen jännite on juuri kasvatuksen käyttövoima. Kasvatus kohdistuu kuitenkin yksilöihin ja sen päämäärä on persoonallisuuden kasvattaminen. Perustaviin näkemyksiin, joiden kautta kasvua ja kasvatusta voidaan nähdä, kuuluu ihmisen näkeminen subjektina, tietoisena olentona, joka voi vaikuttaa itse omaan ajatteluunsa ja toimintaansa. Ihminen ei ole kuitenkaan subjekti luonnostaan, vaan hän kehittyy siihen vähitellen. Kehitys tapahtuu aina tietyn kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön vaikutuspiirissä ja ihmisen toimiessa ja muodostaessa käsitystä ulkomaailmasta sekä itsestään. (Toiskallio 1988, 18; Saarinen ym. 1994, 104) Taulukossa 5 pyrin havainnollistamaan aineistossa esiin tullutta kahtiajakoa yksilö- ja ympäristöreperetuaarien välillä sekä kuntoutusrepertuaarin jakaantumista, jossa lukivaikeus nähdään joko kypsymisen hitautena tai erityisvaikeutena. Näissä valinnoissa mukana on siis myös taustalla asennereperetuaari.

TAULUKKO 5: Yksilö- ja ympäristörepertuaarien sekä kuntoutusrepertuaarin kahtiajako.

	Yksilö	Ympäristö	
Erityisvaikeus	A	B	Hoitoa
Kypsyminen	C	D	Aikaa

Kohdassa A lukivaikeutta pidetään yksilön ongelmana, syyt ovat hänessä itsessään (esim. geneettiset tai muut fysiologiset tekijät) ja kyseessä on oppilaan erityisvaikeus, joka vaikuttaa oppilaaseen itseensä monin tavoin ja hän tarvitsee vaikeuteensa erityistä opetusta ja lääketieteellistä hoitoa. Kohdassa B erityisvaikeus nähdään paitsi oppilaalla itsellään, myös liittyneenä lähinnä syiden ja seurauksien osalta ympäristöönkin. Lukivaikeus vaikuttaa ympäristöön ja ympäristö lukivaikeuteen, jolloin huomiota kiinnitetään oppilaan opetuksen ja hoidon ohella myös ympäristötekijöihin ja niiden hoidollisiin vaikutuksiin. Kohdassa C erityisvaikeuden sijasta nähdäänkin oppilaalla kypsymisessä ongelmia. Näiden ongelmien syyt ovat neurologisia ja niihin ei voida hoidolla juurikaan vaikuttaa. Näin ollen vain aika auttaa ja yksilö kypsyy oman tahtinsa mukaisesti. Kohdassa D syyt ovat samalla tavalla oppilaan kypsymisessä, mutta niihin voivat vaikuttaa myös ympäristötekijät. Taustalla ei nähdä pelkästään neurologisia syitä vaan myös esim. virikeympäristö vaikuttaa. Näin ollen ennaltaehkäisyä korostetaan, mutta varsinaisilla hoitotoimenpiteillä ei voida vaikeuteen oikeastaan vaikuttaa.

Ympäristö- ja yksilörepertuaarien valintaan liittyen Toiskallio (1988, 23) tuo esille tätä perinteistä jakoa perimän ja ympäristön välillä. Hänen mukaansa psykologi J. S. Bruner (1972) on todennut, ettei ihmisen kasvua määrää niinkään geeneissä oleva historia vaan se, joka sisältyy yksilön ulkopuolella olevaan kulttuuriin. Eri aikoina on esiintynyt erilaisia käsityksiä siitä, missä määrin kasvatuksella voidaan vaikuttaa yksilön kehittymiseen ja käyttäytymiseen, lisätä tai tasoittaa eroja yksilöiden välillä. Jotkut tutkijat pitävät perimän osuutta hyvin oleellisena, kun toiset taas korostavat ympäristön vaikutusta. Jo varhain on ymmärretty, että yksilöön vaikuttavat sekä perimä että ympäristö, mutta siitä



kiistellään yhä missä määrin ne vaikuttavat yksilön eri puoliin. Nykyään tutkitaan paljon millä tavoin perimä ja ympäristö ovat yhteistyössä ja miten ne vaikuttavat eri asioiden ilmenemiseen yksilöillä. Tutkimuskohteena ovat myös perimän ja ympäristön vaikutusmekanismit lopputulosten ohella. (Saarinen ym. 1994, 45-47) Tutkimukseni yksilö- ja ympäristöreperтуаarit tuovat esille tätä kahtiajakoa, mutta reperтуаarit ovat kuitenkin liittyneet toisiinsa läheisesti niiden monista yhteisvaikutuksista johtuen.

Niillä on joskus orgaaninen pohja, mutta usein ne ovat monen syyn aiheuttamia, joista tunne-elämän häiriöt, sopeutumisvaikeudet ja sosiaaliset tekijät ovat merkittäviä. Kasvatus 1972.

Jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti omassa kotiympäristössään ja omassa rytmisään. Lapsen kehitys on riippuvainen hänen omista fysiologisista ja geneettisistä tekijöistään sekä kasvuympäristönsä vuorovaikutusprosesseista. Erityiskasvatus 4/1993.

Lukivaikeuksienkin kohdalla aineistossa tulee jo varhain esille tämä monien tekijöiden yhteisvaikutus, ympäristön ja perimän yhteistyö lukivaikeuksien synnyssä sekä niiden hoidossa. Näiden kohdalla on kuitenkin tuotu esille hyvin monenlaisia tekijöitä, joiden on eri aikoina katsottu olevan mukana vaikeuksien synnyssä. Jotkut tekijät on mainittu vain kerran aineistossa, mutta toiset toistuvat vuosien mittaan pysyvämmin. Lukivaikeuksien syytä ei kuitenkaan vielä nykyäänkään pystytä täysin varmasti sanomaan ja on ilmeistä, että ne ovat hyvin usein monen tekijän summa. Ympäristö voi vaikuttaa yksilöön ennen syntymää, syntymän aikana ja sen jälkeen hyvin monin eri tavoin. Nämä syyt voivat olla biologisia, kemiallisia, fysiologisia, ne voivat aiheutua kulttuurioloista tai sosiaalisesta ympäristöstä, voivat olla sattumalta tapahtuvia tai suunniteltuja, lyhyt- tai pitkäaikaisia. (Saarinen ym. 1994, 48)

Perimän ja ympäristön yhteistoimintamuotoja ovat kovarianssi ja interaktio. Passiivises-  
sa kovarianssissa sekä geenit että ympäristö vaikuttavat ikään kuin tarkoittamatta sa-  
maan suuntaan esim. lahjakkaat, hyvätuloiset vanhemmat voivat tarjota lapselleen suo-  
tuksat kehitysolut ja jos lapsi on saanut heiltä myös "hyvät geenit" on kyseessä perimän  
ja ympäristön passiivinen kovarianssi. Tämä voi toimia myös toisinpäin, jolloin perin-

tötekijät sekä ympäristö ovat epäsuotuisia esim. heikot geneettiset edellytykset yhdistyneenä vaatimattomiin kasvuoloihin, lapselle ei lueta, kotona ei ole kirjoja eikä muutenkaan riittäviä virikkeitä. Reaktiivisessa kovarianssissa erilaiset perityt edellytykset tai niitä koskevat odotukset provosoivat ympäristöä käyttäytymään järjestelmällisesti eri tavoin eri yksilöitä kohtaan. Esim. opettajat ja vanhemmat kohtelevat (usein tiedostamattaan) lapsia eri tavoin sen perusteella, millaisia käsityksiä heille on syntynyt näiden edellytyksistä ja taidoista. Aikuisille tämän tiedostaminen olisi tärkeää esim. jättääkö opettaja hiljaisen ja hitaan oppilaan vaille kannustusta ja motivointia, kiitosta. Aktiivisessa kovarianssissa yksilön oma rooli korostuu, sillä hän etsii itselleen virikkeitä ja kokemuksia, jotka vastaavat hänen edellytyksiään. Tällöin hyvät edellytykset kehittyvät entisestään, mutta heikommat jäävät kehittymättä. Perimän ja ympäristön interaktiossa eli vuorovaikutuksessa erilaiset genotyypit reagoivat eri tavoin samaan ympäristöön. Esim. sama opetus tuottaa eri oppilaissa eri tuloksia, samat palkinnot ja rangaistukset eivät tehoa kaikkiin samalla tavalla. Kasvatuksessa olisi siis syytä huomioida se, että erilaiset yksilöt reagoivat saamaansa samaankin kasvatukseen toisistaan poikkeavasti. (Saarinen ym. 1994, 48-50) Tämä interaktio luo tarvetta yksilölliselle ja eriyttävälle opetukselle, jota aineistossakin korostetaan jatkuvasti. Oppilaiden vaikeudet eivät ole samanlaisia koskaan, jokaisella on omat vahvuutensa ja heikommat puolensa ja opetuksessa nämä olisi osattava huomioida parhaalla mahdollisella tavalla.

Perimän vaikutuksia voidaan kuvailla myös niiden suoruudella tai epäsuoruudella. Perimällä on esim. joitakin suoria yhteyksiä fenotyypin fyysisiin olemuksiin, mutta vaikutukset käyttäytymiseen ovat epäsuoria. Ympäristövaikutukset ovat yleensä melko epäsuoria ja suuremmissakin vaikutuksissa toiset ympäristötekijät voivat vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti muuttaen kokonaisvaikutusta. Ympäristö voi vaikuttaa käyttäytymiseen myös tietojen, asenteiden yms. Vaikutuksella, joita arvioidessa puhutaan niiden kapea- tai laaja-alaisuudesta. (Saarinen ym. 1994, 50-52)

Repertuaarien yhteisvaikutuksiin liittyy mielestäni hyvin ekologisen teorian mukainen näkökulma, jossa ihminen on osa monikerroksista sosiaalista systeemiä ja ongelmat syntyvät, kun yksilön käyttäytymisen ja ympäristön odotusten välillä on ristiriita. Ongelmia ei siis pyritäkään ratkaisemaan pelkästään yksilöä muuttamalla vaan tarkoitukse-

na on löytää koko systeemin sisäinen tasapaino ottamalla huomioon yksilöön ja ympäristöön sekä niiden vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. (Huttunen 1990, 20-21; Määttä 1999, 77) Ekologisen näkökulman mukaan lukivaikeudessa lukemisen ja kirjoittamisen taidot eivät vastaa ympäristön odotuksia ja ongelmat vaikeuttavat jokapäiväistä elämää. Puhutaan myös funktionaalisesta lukutaidosta, jonka vaatimukset ovat kasvaneet nyky-yhteiskunnassa jatkuvasti. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 60)

Ympäristöä tarkastellaan ekologisen näkökulman mukaan eri laajuisina sosiaalisen systeemin kerroksina. Mikrosysteemi on oppilaan välitön ympäristö, johon kuuluvat esim. koti ja koulu. Mesosysteemi yhdistää mikrosysteemejä erilaisten suhteiden verkoksi. Lapsen elämään vaikuttavat ympäristöt, joihin hän ei ole kuitenkaan välittömässä yhteydessä, muodostavat eksosysteemin (esim. vanhempien työ ja sosiaaliset suhteet). Uloimpana on makrosysteemi, johon kuuluvat yhteiskunnallisella tasolla olevat tekijät, esim. lainsäädäntö ja erilaiset palvelut. (Ruoppila 1982, 48.) Lukivaikeuksiin ja lukioppilaaseen itseensä ovat siis vaikuttamassa kaikki nämä erilaiset kerrokset ja niiden väliset verkostot, joissa tulevat myös esille kaikki tutkimuksessani löytyneet repertuaarit.

## 7. TULOSTEN YHTEENVETO JA VERTAILUA

Käyn tässä luvussa läpi koko aineistosta teemoittelun ja diskurssianalyysin avulla saamiini päätuloksia yhteenvetomaisesti. Pysin vertailemaan keskenään eri aineistoja ja löytämään laajempia kehityslinjoja ja muutoskohtia niistä. Tuon myös esille muita huomioitani aineistosta ja tuloksista.

### 7.1 Vertailusta

Tehtävänä tutkimuksessani oli vertailla erilaisia aineistoja keskenään eli tieteellistä julkaisua Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa ammattilehtiin Opettaja, Kasvatus ja Erityiskasvatus. Kasvatus-lehti ei ehkä kuitenkaan ole varsinainen ammattilehti, koska se on lähinnä kasvatustieteen tieteellistä opetus- ja tutkimustyötä tekevien julkaisu. Lehdessä painottuikin tieteellinen näkemys ja siinä mielessä se olisi rinnastettavissa enemmänkin julkaisuun. Lukivaikeutta käsitteleviä artikkeleita ei lehdessä ollut montakaan (7 kpl) vaikka sen ilmestymisvuodet kattoivat koko tutkimukseni aikajänteen 1950-2000. Artikkeliaineiston muodostivatkin käytännössä Opettaja-lehden artikkelit ja 1990-luvun osalta myös Erityiskasvatus-lehden artikkelit oli mukana.

Aineistojen vertailussa oli hankaluutena niiden yllättävän suuri samanlaisuus. Mitään huomattavia eroja ei aineistojen väliltä löytynyt. Kokonaisuutena aineistot toivat esille hyvin samanlaista käsitystä lukivaikeuksista, lukiopetuksesta ja -oppilaista. Artikkelit tukivat Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisusta esiin tulleita teemoja ja niiden mukaan tehtyjä johtopäätöksiä eri vuosikymmenten lukiopetuksesta ja lukivaikeuden määrittelystä. Yllättäviä eroavuuksia ei siis tullut esille, mutta paljon kuitenkin yksityiskohtia ja esimerkkejä julkaisuaineiston suppeiksi jääneisiin toteamuksiin. Joitakin tarkentavia seikkoja sekä myös vanhoista teemoista jollain lailla poikkeavia asioita-kin ilmeni. Artikkeleissa korostui selkeästi teema hoito ja opetus, sillä lähes jokainen artikkeli käsittelee tätä teemaa. Julkaisussa teemoja tuli esille kattavammin. Aineistojen välisen vertailun osoittautuessa melko hedelmättömäksi, keskityinkin lähinnä vertaile-

maan eri vuosikymmeniä ja etsimään muutoskohtia sekä löytämään jonkinlaista kehityslinjaa lukivaikeuksien määrittelyn ja lukiopetuksen muotoutumiselle.

Eräs mielenkiintoinen huomio aineistojen välillä kuitenkin ilmeni. Aineistoista näkyi selvästi se, että lehtiartikkeleissa uudet asiat tulivat huomattavasti aikaisemmin esille ja vasta viiveellä tieteellisessä julkaisussa. Asioista siis keskusteltiin ammattilehtien tasolla aiemmin ja vasta sen jälkeen, tavallaan kun asiat oli jo laajemmin hyväksytty ja kokeiltukin, ne tulivat myös julkaisussa käsittelyyn. Esimerkkeinä näistä asioista ovat mm. opetuksen eriyttäminen, monikanavaisuus, samanaikaisopetus sekä integraatio. Monista puhuttiin lehdissä jo 1950-60-luvuillakin, mutta ne ovat käytäntöön tulleet vasta lähinnä viime vuosina.

## 7.2 Muutoskohtia ja muita huomioita

Vuosikymmenten kuluessa terminologia lukivaikeuksien kohdalla on muuttunut ja vaihdellut paljon. Yksi asia terminologiassa on pysynyt kuitenkin samana; termien risti-riitainen ja sekava käyttö sekä kiistat käsitteiden merkityksistä ja käytöstä. Vanhimmassa artikkelissa (Opettajain lehti 1951) kirjoittaja Kaisa Hälinen toteaa: "Lukijaa hämmästyttäne se, että lukemis- ja kirjoitusvaikeuksien syitä selvitellessäni en ole lainkaan maininnut paljon puhuttua sanasokeutta. Tätä termiä olen esityksessäni tahallani välttänyt. Sanasokeussanaa on nimittäin käytetty hyvin monessa merkityksessä, niin että ilman sanan tarkkaa teoreettista määrittelyä se ei kuitenkaan ilmaisisi mitään." Vaikka käytetyt termit ovat sanasokeuden jälkeen muuttuneet ja vaihdelleet (mm. dyslexia, dysleksia, lukemis- ja kirjoittamishäiriö, lukihäiriö, lukivaikeus, kehityksellinen lukemisvaikeus, erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus) on termien käytön sekavuus ja moninaisuus ollut pysyvää. Uusimmassa julkaisussakin (2001) todetaan tämä kiistanalaisuus oppimisvaikeuden käsitteen kohdalla ja tuodaan myös lukivaikeudelle nykyisinkin käytössä olevat monet termit esille.

Työssäni olen itse käyttänyt nykyisin yleistynyttä – ja lyhyttä – termiä lukivaikeus. Lukivaikeuden käsitteen vaihdellessa on myös tällaisista vaikeuksista kärsivälle ollut käy-

tössä erilaisia nimiä: mm. häiriytynyt lapsi, potilas, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia poteva, lukivaikeuksinen. Hautamäki ym. (1993, 15-16) toteavat erityiskasvatuksen käytännössä sekä tieteenalalla olevan jatkuvaa tarvetta terminologian uusimiselle ja terminologian muutokset ovatkin perusteltuja, jos entinen termi ei enää kuvaa kohdeilmiötä tarpeeksi hyvin. Erityiskasvatuksessa on joskus kuitenkin esillä myös eräänlaista kritiikitöntä näkemystä, että uhkaavasta tai muuten epämiellyttävästä ilmiöstä päästäisiin eroon piilottamalla se kauniimman käsitteen taakse.

Terminologiassa on siis tapahtunut muutoksia, mutta myös lukivaikeuden syytekijät ovat vaihdelleet paljon. Ollaan tultu oppilaan väsymyksen ja laiskuuden kautta keskushermostollisiin poikkeavuuksiin ja ympäristön tekijöihin. Toisaalta ympäristön merkitystä tuotiin esille myös 1950-luvulla, mutta sitten se taas unohtui medikalisaation vallatessa alaa, kunnes taas 1990-luvulla ympäristötekijät mainitaan yhä useammin. Mielenkiintoinen syytekijä mainittiin julkaisussa vuodelta 1962, kun todettiin ettei syytä ilmeisesti olekaan aina virheellinen alkeisopetus, vaikka niin on luultu. Artikkelissa tuodaan jo 1950-luvulla esille myös nämä opetusmenetelmän vaikutukset, puhutaan oppilaalle soveltumattomasta menetelmästä, yhden aistikanavan korostamisesta ja muiden unohtamisesta opetuksessa. Huomattavaa on, että tämä opetuksen monikanavaisuus on tuotu esille jo näin varhaisessa vaiheessa lehtiartikkeleissa. Muutos- tai kehityslinjassa on siis nähtävissä, kuinka ympäristörepertuaari tuli esille 1950-luvulla voimakkaasti, mutta 1960-70 luvuilla korostui yksilörepertuaari medikalisaation yleistyessä. 1980-luvun loppupuolelta taas ympäristörepertuaari alkoi voimistua ja 1990-luvulla se korostui erityisesti. Tällöin yksilörepertuaarin kohdalla näkyvät vain lähinnä lapsikeskeisyyden ja yksilöllisen opetuksen painottaminen.

Tämä ympäristö- ja yksilörepertuaarien painottumisen muutos on näkynyt paitsi kuntoutusrepertuaarissa myös asennerepertuaarissa. Asennerepertuaarin perusjakona toimiva negatiivisen tai positiivisen asennoitumisen painotus on vaihdellut myös eri vuosina. Kuitenkin aina on tullut esille molempia asenteita, tiettyinä vuosikymmeninä vain toinen puoli on korostunut enemmän. 1950-luvulla negatiivisuutta asenteissa aiheutti ilmeisesti tietojen puuttuminen ja väärät luulot erityisesti vanhempien kohdalla, mutta myös opettajilla. Lukivaikeuksien pitäminen laiskuutena tai pahatapaisuutena aiheutti

negatiivisen asenteen, jolloin kuntoutuksena pidettiin esim. selkäsaunaa tai luokalle jättämistä. Tavallaan näkisin myös sen taustalla, että lukivaikeutta pidetään hitaan kypsymisen ongelmana negatiivisen asenteen, koska tällöin hoidolle ei anneta sijaa. Asenteissa on menty jatkuvasti positiivisempaan suuntaan, mihin lisääntyneet tiedot lukivaikeudesta ovat osaltaan vaikuttaneet. Kuitenkin 1990-luvulla on nähtävissä erilaista negatiivista suhtautumista, jossa erityisopettajien usko omaan työhönsä ja vaikutusmahdollisuuksiin on heikentynyt. Tämän asenteen taustalla näkyvät puuttelliset resurssit sekä kiire ja jatkuvasti lisääntyneet vaatimukset.

Artikkeleissa käytiin läpi jo 1950-luvun alussa luku- ja kirjoitusluokkien sekä klinikkaopetuksen eroja. Mielenkiintoista oli todeta, että opetusmuodot olivat suunnilleen samoja tuolloin kuin nykyäänkin; oppilas oli joko erityisluokalla, jolloin erityisopetusta annettiin kaikissa aineissa tai hän sai vain lukiopetusta, eli kävi äidinkielen tunneillaan pienryhmässä tai yksin erityisopettajan luona. Samanaikaisopetuskin on mainittu aineistossa jo 1960-1970 lukujen vaihteessa. Menetelmissäkään ei ole tapahtunut loppujen lopuksi paljoakaan muutoksia. Samoja asioita pidettiin tärkeinä opetuksessa 1950-luvulla kuin mitä korostetaan yhä; esim. lukiopetuksen yleisinä periaatteina mainitaan yksilöllisyys, motivointi, onnistumisen kokemukset, tehtävien sopiva taso, ymmärtämys oppilaan vaikeuksiin, hauskuus, ilo, pelit ja leikit, tehokas harjoittelu, monikanavainen opetustyyli. Opetusmetodien nimet ovat muuttuneet ja vaihdelleet ja on tullut uusia tapoja harjoitusten tekemiseen (tietokone), mutta niissä korostetut asiat ovat pysyneet melko samoina.

Ehkä selkein muutos opetukseen liittyen tuodaan esille Erityiskasvatus lehden artikkelissa 4/1993, jossa todetaan 1960-luvusta seuraavaa: "Oppilaan tulosten arvioinnissa tarkasteltiin vain lopputulosta eli virheiden määrää ja virhetyyppejä. Lukihäiriön määrittelyyn ei liittynyt oppilaan suorituksen arviointia. Nykyisin arviointi perustuu oppilaan prosessien seuraamiseen. " Tämä oirekeskeisestä ajattelutavasta prosessikeskeisempään siirtyminen on aineiston perusteella ehkä suurin muutos hoidon ja opetuksen alueella. Varsinaista uutta tietoa on tullut opetukseen liittyen kaiken kaikkiaan melko vähän vuosien saatossa; monet vasta 1990-luvulla varsinaisesti käytäntöön tulleista ja laajemmin tavoitteiksi otetuista ideoista onkin jo tuotu esille artikkeleissa hyvin varhaisessa vai-

heessa (mm. integraatio, samanaikaisopetus, monikanavainen opetustyyli). Myös artikkeleiden perussisältö ja suhtautuminen lukivaikeuksiin on pysynyt hyvin samanlaisena; syistä ei tiedetä vielä kukaan varmasti, erilaiset mahdolliset syytekijät vain lisääntyvät koko ajan, tutkimus ei tuo varsinaista mullistavaa uutta tietoa, diagnosointi muuttuu yhä hienojakoisemmaksi ja siihen kiinnitetään ilmeisen paljon huomiota, koska halutaan jao-tella lukivaikeutta erilaisiin ryhmiin ja luokkiin. Aineistoja lukiessa tuntui usein, että samoja asioita tuli esille vuodesta toiseen, varsinkin julkaisussa oli välillä aivan samaa-kin tekstiä eri vuosina.

Opetukseen liittyen lukivaikeuksien ennaltaehkäisyä tuodaan voimakkaasti esille 1970-luvulla, jolloin osa-aikainen erityisopetus kasvoi runsaasti. Tämän ennaltaehkäisyn kat-sotaan tapahtuvan luokkaopetuksen yhteydessä, jolloin tärkeintä ei ole opetuksen määrä vaan sen laatu. Opetuksen on tapahduttava alusta asti sellaisella nopeudella, että kaikki oppivat ja ymmärtävät oppimansa. Lukemisen ja kirjoittamisen alkuopetus vaatii siis aikaa ja perusasioiden kunnollista käsittelyä. Myös 2001-vuoden julkaisu painottaa en-naltaehkäisyä. Nyt tuodaan kuitenkin esille vanhempien ja hoitajien roolin merkitystä ja monipuolista kielellistä vuorovaikutusta sisältävä kasvuympäristö jo ennen kouluikää. Halutaan siis ehkäistä ongelmia vielä varhaisemmassa vaiheessa ja esiopetukselle an-netaan suurta vastuuta tässä tehtävässä.

Peruskoulun myötä huomattiin myös eräs uusi asia, joka näkyi aineistossa selkeästi. Huomattiin nimittäin, että myös vanhemmilla lapsilla voi olla lukivaikeutta ja erityis-opetusta tarvitaan heillekin. Mutta koska kaikissa muutoksissa erityisopetuksen(kin) alalla tarvitaan ilmeisesti kypsyttelyaikaa melko paljon, eikä mikään tapahdu nopeasti, tämänkin huomion aiheuttamat käytännön toimenpiteet ovat saaneet odottaa. Aineiston perusteella luokan- ja aineenopettajien kyky vastata oppilaiden ongelmiin on huono, he ovat itse tuoneet esille tätä koulutuksensa puutetta heti peruskoulun alkuaikoina. Paran-nusta tähän ei ole kuitenkaan ihmeemmin tullut. Myöskään erityisopettajien mahdolli-suuksia paneutua yläasteella lukioppilaiden ongelmiin ei nähdä kovin hyvinä. Erityisesti 1990-luvulla käsitellään artikkeleissa runsaasti yläasteikäisten ja lukiolaisten sekä ai-kuisten lukivaikeuksia ja pohditaan niiden aiheuttamia haasteita erityisopetukselle. Ai-kuisten lukivaikeuksien sanotaan kuuluvan oppimisen erityisiin vaikeuksiin, joita on



pystyttävä hallitsemaan, koska ne eivät saa olla opiskelun esteenä. Lukiopetuksen integrointia muuhun oppimiseen ja ammatillisiin opintoihin korostetaan erityisesti aikuisten kohdalla. Lukivaikeuden luonteen todetaan muuttuvan iän, kypsymisen ja harjoituksen myötä, mutta varttuneiden lukivaikeudet ilmenevät silti yhtä monimuotoisina kuin nuoremillakin.

## 8. YHTEISKUNNALLISET KEHITYSLINJAT JA KOULUTUKSELLINEN MUUTOS

Käyn alussa läpi koulutuksellisen muutosprosessin vaiheita Fullanin mukaan sekä koulutuspolitiikan käsitettä ja siinä tapahtuneita muutoksia Suomessa. Seuraavaksi sovellan saamiani tuloksia Fullanin teoriaan tuoden esille lukivaikeuksien muutosprosessia. Pyrin tuomaan aineistoni tuloksia näin laajemmalla yhteiskunnalliselle kentälle ja pohdin myös jonkin verran lopuksi tulevaisuuden näkymiä lukivaikeuksien kohdalla.

### 8.1 Koulutuksellisen muutosprosessin vaiheet

Michael G. Fullan (1991) on esittänyt koulutuksellisen muutosprosessin vaiheista teorian, jossa hän jakaa tämän muutosprosessin neljään vaiheeseen; alkuunpanoon (initiati- on), toimeenpanoon (implementation), vakiinnuttamiseen (continuation) ja lopputulok- seen (outcome). Fullan kuvaa teoriansa avulla lähinnä yksittäisiä muutoksia (esim. ope- tussuunnitelman muutosta tietyssä koulussa), jolloin voidaan eri vaiheet erotella tar- kemmin ja lopullinen tuloskin on usein nähtävissä. Omassa työssäni lukivaikeuksien yleinen muutosprosessi pitää sisällään paljon näitä pienempiä, yksittäisiä muutoksia (esim. lukivaikeuksisten opetuksen integraatiokehitys). Sovellan tässä kuitenkin Fulla- nin teoriaa kattamaan koko koulutuksellista lukivaikeuksien muutosprosessia ja jätän erittelemättä tarkemmin yksittäisiä muutoksia.

Fullan (1991) pohtii kirjassaan "The new meaning of educational change" mm. koulu- tussellisten uudistusten ja muutosten vaikeutta. Ongelmana uudistuksissa on ensinnäkin sen selvittäminen mitä pitäisi muuttaa ja millä tavalla. Muutoksia ei pitäisi tehdä vain uudistumisen vuoksi, vaan niissä olisi oltava mielekkyyttä ja todellinen tarve taustalla. Yleensä kuitenkin muutosten järkevyyks tulee esille vasta kun jotakin on jo tehty, uudis- tukset tuntuvat hyviltä vasta kun ne toimivat. Etukäteen on vaikea tietää mikä on hyvä uudistus, mikä toimii ja vie koulutusta oikeaan suuntaan. Nämä muutokset vaativat yh- teistyötä ja yhteistä halua uudistumiseen ja niiden taustalla on usein pitkäkin kehitys ja suunnittelu. On pohdittava koulutuksen tehtävää ja arvoja, mitä halutaan parantaa tai

muuttaa ja miksi sekä mihin tarkoitukseen uudistuksia halutaan käyttää, kuka niistä lopulta hyötyy. Vaikka uudistukselle olisi hyvät perustelut ja muutokseen suhtauduttaisiin kaikilla tahoilla myönteisesti, on sen läpivienti silti usein työlästä ja ongelmiakin yleensä ilmenee. Fullanin mukaan kriittinen tekijä muutosprosessissa on olosuhteiden yksilöllisyys kussakin tilanteessa. Mitään yksityiskohtaisia ohjeita ei muutoksen läpivienille voidakaan antaa, koska se mikä toimii jossakin tilanteessa ei ehkä toimikaan toisessa.

Ennen alkuunpanon vaihetta muutostarve alkaa kehittyä koulutukseen kohdistuvien erilaisten paineiden kautta. Eri yhteiskunnissa nämä paineet ovat erilaisia ja mitä monimuotoisempi yhteiskuntarakenne ja koulutusjärjestelmä on, sitä enemmän ja helpommin näitä muutospaineita syntyy. Kun muutostarve todetaan, uudistuksia aletaan suunnitella. Tällainen innovaatioiden vaihe edeltää varsinaista alkuunpanon vaihetta. Alkuunpanon vaihe pitää sisällään sen prosessin, mikä johtaa muutospäätöksen tekoon ja varsinaiseen muutokseen ryhtymiseen. Muutoksen suunta päätetään ja hyvin monet tekijät ovat vaikuttamassa tähän muutosprosessin alkuvaiheeseen. Toimeenpanon vaiheeseen kuuluu ensimmäisten kokemusten saaminen muutosidean käytännön toteuttamisesta. Tämä saatu palaute ohjaa muutoksen etenemistä ja esim. käytössä olevat resurssit, opettajien ja muiden muutokseen osallistuvien asenteet vaikuttavat paljon saatuihin kokemuksiin. Vakiinnuttamisen vaihe on tavallaan muutoksen rutinoitumista ja uuden menetelmän tms. jatkuvaa käyttöä. Tähän muutoksen vakiintumiseen vaikuttavat monet yhteiskunnalliset ja koulutuspolitiikkaankin liittyvät tekijät, kuten yhteiskunnan tai kunnan päättäjien, tms. tahojen asenteet ja näkemykset muutoksen tarpeesta ja toimivuudesta. Viimeisenä vaiheena onkin sitten muutosprosessin lopputulos, jossa viimeistään nähdään muutoksen onnistuminen. (Fullan 1991)

## 8.2 Koulutuspolitiikka

Koulutukselliseen muutokseen liittyy hyvin oleellisesti koulutuspolitiikka ja muutokset siinä. Lampinen (1998, 10-11) määrittelee koulutuspolitiikan kattamaan kaikkia niitä toimenpiteitä ja pyrkimyksiä, joilla julkinen valta ja yhteiskunnan eri ryhmät pyrkivät

vaikuttamaan koulutuksen kehittämiseen. Se voidaan nähdä tavoitteena sekä välineenä muiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulutuspolitiikan kentällä on suuri määrä tavoitteita, erilaisia osallistujia ja monia vaikuttamisen keinoja. Tämän kentän tärkeimmät asemat kuuluvat julkiselle vallalle, mutta myös muiden organisaatioiden sekä yksilöiden ja perheiden toiminnat ja päätökset ovat osallisina koulutuspoliittisten ratkaisujen muotoutumisessa. Suomessa koulutusta säädellään yhtenäisellä lainsäädännöllä eli päätöksenteko on keskitettyä. Federalistisissa valtioissa on käytössä erilainen järjestely ja esim. yhdysvalloissa eri osavaltiot voivat säätää omia normejaan koulutukselle. Viime vuosina Suomessakin on siirretty koulutuksen järjestämisvastuuta keskushallinnolta enemmän kunnille ja kouluille itselleen, jolloin kuntien ja koulujen väliset erot kasvavat. Kuitenkin strategisella tasolla koulutusjärjestelyjen päälinjat seuraavat koko Suomessa yhtenäistä, kansallista linjaa. Kansainvälinenkin kiinnostus koulutukseen on kasvanut koko ajan, mutta EU:n piirissä koulutuspolitiikka nähdään kuitenkin kansalliseksi kysymykseksi.

Arvot ja intressit määräävät vahvasti koulutuspolitiikkaa. Koulutuksella voidaan tavoitella hyvin monenlaisia päämääriä: länsimaissa aiemmin taustalla olivat humanistiset arvot, mutta tavoitella voidaan myös taloudellisia, sosiaalisia, teknologisia tai vaikkapa sotilaallisia päämääriä. Erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien intressit ohjaavat keskeisesti koulutuspolitiikan muotoutumista ja koulutus nähdään keinona hankkia yhteiskunnallista arvostusta. Suomalaisen koulutuspolitiikan yhteiskunnallisten tavoitteiden joukosta voidaan erottaa kolme sitä vahvimmin ohjannutta aatetta: kansallisuusaate, taloudellisen kasvun ideologia ja yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu. Koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella myös ongelmanratkaisuna, joka on pyrkinyt vastaamaan kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen asettamiin vaatimuksiin. Tästä näkökulmasta katsoen koulutuksellisille ratkaisuille tärkeimpinä tekijöinä ovat olleet ikäluokkien kokoon liittyvät muutokset, taloudellisten suhdanteiden vaihtelut, teknologian kehittyminen ja suuret yhteiskunnalliset mullistukset esim. sodat. (Lampinen 1998, 11, 27-30)

Lampisen (1998, 22-26) mukaan suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityksessä voidaan nähdä kolme suuntaa tai kehityslinjaa; laajeneminen, kohoaminen ja yhdyntyminen. Koulutus on laajentunut määrällisesti toisen maailmansodan jälkeisistä vuosista

1990-luvulle asti. Yleinen koulutustaso on myös jatkuvasti kohonnut, ja nykyään lähtökohtana onkin jo koko ikäluokan kouluttaminen. Aina 1980-luvulle asti koulutusjärjestelmän rakentumista hallitsi eriytymisen trendi, joka sitten 1990-luvun aikana muuttui vastakohtakseen integroitumiseksi. Nämä vaiheet näkyvät myös työni aineistossa. Koko ikäluokan kouluttaminen yksilön ominaisuuksien ja vammojen sitä estämättä on luonut haasteita erityisopetukselle ja ollut tärkeä tavoite tasa-arvon kannalta. Myös integraatiokehitys ilmenee aineistosta, vaikka sitä käsitelläänkin julkaisuissa yllättävän vähän.

### 8.3 Lukivaikeuksien muutosprosessi

Oman työni aineisto käsittelee koulutuksellista muutosprosessia lukivaikeuksien kannalta ja aineisto sopiikin hyvin Fullanin teoriaan. Seuraavana esittelen yhteenvetona taulukon avulla kehityslinjat lukivaikeuksien määrittelystä, yleisyydestä sekä hoidosta ja opetuksesta ja käsittelen niitä sitten tarkemmin Fullanin vaiheiden mukaisesti. Taulukoon 6 on yhdistetty luvuissa 3 ja 4 esitetyt yhteenvedot julkaisuaineiston kohdalta sekä lisätty joitakin artikkeliaineistosta esiin tulleita painotuksia.

TAULUKKO 6. Yhteenvedo lukivaikeuksien määrittelystä, yleisyydestä ja hoidosta.

I. Lukivaikeuksien määrittelyn kehityslinja.					
1950	1960	1970	1980	1990	2000
erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia osoittavat lapset, sanasokeus	lukemisen ja kirjoittamisen taidot oppimisen edellytys	lukemis- ja kirjoittamis-häiriöiset lapset	lukivaikeudet hahmotushäiriöinä ja oppimisvaikeuksina	lukivaikeudet kielellisinä vaikeuksina	oppimisvaikeus
ympäristö- ja sielullisista tekijöistä johtuva fyysinen väsymys ja virheellinen alkeisopetus aiheuttajana	legastenia ja dyslexia - käsitteet sekä visuaalinen sanasokeus	diagnosointi tarkentuu (spesifiset ja yleiset häiriöt)	syiden yhteisvaikeus (rakenne- ja ympäristötekijät sekä tunne-elämän ongelmat)	kehityksellinen häiriö (viivästynyt kielellinen kehitys tai puheilmaisun ongelmat)	ennusmerkit nähtävissä jo varhain
pedagogisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden korostus	voi olla myös peritty vajavuus	perinnöllinen kypsymishäiriö		orgaaniset ja toiminnalliset syyt sekä ympäristötekijöiden vaikutus	ei yhtä syytä, perinnöllisyys noin 50%:lla syynä
	diagnosoinnin kehittäminen	erityisopetuksen tarve		diagnosointi hienojakoista ja prosessikeskeinen arviointi	fonologiset ongelmat, nimeämisen vaikeus, työmuistin ongelmat

<b>2. lukivaikeuksien yleisyyden arvioita.</b>					
1% kansakou- lulaisista (arvio, ei tutkittu)	sama arvio (eri- tyisopetuksessa oppilaita 4 700)	5-30% ala- luokilla ylei- sempi (erityis- opetuksessa 20 500)	13-20% pojilla yleisempi (op- pilaita noin 46 000)	15-25%	3-10%
<b>3. lukivaikeuksien hoidon ja opetuksen kehityslinjaa.</b>					
kasvatusneuvo- lat ja klinikka- opetus	varhainen tunnistaminen	erityisopetuk- sen nousukausi	ennakoiva tark- kailu ja ennalta- ehkäisy	logopedinen ym. yhteistyö	arviointien tärkeys
erilaisia kokei- luja	erityisopetus kouluissa, yksityis-, ryh- mä- tai erityis- luokkaopetus sekä kiertävät opettajat	oppilaiden määrä kasvaa, opetus hoidolli- sesti tärkeää, ennakoivat tekijät ja en- naltaehkäisy	diagnosointi ke- hitty, luokatto- man erityisope- tuksen jatkuva kasvu	integraatio ja ympäristötekijät korostuvat	yhdistetään systemaattista taitojen ope- tusta strate- giaopetuksen menetelmiin
opetuksen yksilöllisyys, havainnollisuus ja hauskuus	opetuksen monikanavai- suus, eriyttämi- nen ja integraa- tio esille	ei sääntöjä toteutuksesta, vaihtelevaa	menetelmien vakiinnutta- mista	uusia haasteita mm. maahan- muuttajat, pakolaiset	esiopetus ennaltaeh- käisijänä
<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>

### 8.3.1 Alkuunpano

Muutosprosessin alkuunpanovaihe lukivaikeuksien kohdalla ajoittuu 1940- luvun lopusta 1950 ja 1960 luvulle. Näinä vuosina aloitettiin lukivaikeuksisten lasten opettaminen ja tehtiin erilaisia kokeiluja sopivien menetelmien löytämiseksi. Tuunainen ja Nevala (1984, 71) toteavat, että vajaakykyisten lasten huoltokomitea kiinnitti huomiota luke- mis- ja kirjoittamishäiriöisiin lapsiin ja heidän opetukseensa mietinnössään 1947, vuonna 1949 heille perustettiin jo Helsingissä erityisluokka ja vuoden 1958 kansakoululain

myötä tunnustettiin ensimmäistä kertaa erityisopetuksen asema oppivelvollisuuskoulussa.

Kansakoulun kehittämisessä oli vuoden 1945 jälkeen nähtävissä kaksi linjaa; toinen korosti kansakoulun aseman vahvistamista ja toinen yhtenäiskoulujärjestelmän kehittämistä. Lähinnä taloudellisten tekijöiden takia 1950-luvulla tuettiin kansakoulun asemaa ja koulujärjestelmässä tehtiin vain osittaisuudistusta. Mallia alettiin ottaa yhä enemmän anglosaksisesta didaktiikasta ja sovellettiin oppilaskeskeisempiä opetusmenetelmiä. Koululaitos kehittyi pienin askelin ja pinnan alla kyti uusia suunnitelmia, jotka tulivat 1960-luvulla jo hitaasti esille yhteiskunnan alkaessa muuttua. Teollisuus ja palveluelinkeinojen osuus kasvoi, maatalous koneellistui ja maaseutu alkoi tyhjäntyä. Alettiin keskustella uusista arvoista ja kritisoiitiin vanhoja. Päämääränä alettiin pitää koko koulutusjärjestelmän uudistamista ja suunniteltiin sen rakennetta. Yleissivistävän peruskoulutuksen tärkeyttä korostettiin yhteiskunnan muuttuessa yhä kaupunkimaisemmaksi. Vuonna 1967 hallitus antoi eduskunnalle ehdotuksen laiksi koulujärjestelmän perusteista, jonka keskeisenä lähtökohtana oli koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen. Sen perustana olisi 9-vuotinen peruskoulu, joka olisi samalla oppivelvollisuuskoulu. (Kuikka 1991b, 101-107.)

Opillisten vaatimusten lisääntyessä yhä pienemmät poikkeavuudet alkoivat paljastua, koska ne häiritsivät akateemisten taitojen saavuttamista. Puutteet tärkeimmissä kommunikaatiotaidoissa nousivat huomion kohteeksi eikä tämän luonteisten vaikeuksien hoitamiseen vanha erityisluokista ja -kouluista koostuva erityisopetusjärjestelmä enää sopinut. Ensin uudenlaisen erityisopetuksen tarve huomattiin puhehäiriöisten kohdalla, mutta 1940-luvun lopulla myös lukiopetusta aloiteltiin. Kuitenkin nämä lukivaikeudet huomioitiin komiteatasolla vasta 1950-luvulla. Lukivaikeuksien syistä ei vielä paljon tiedetty 1960-luvullakaan eikä häiriöiden yleisyyttäkään ollut tutkittu kovin tarkasti. Syytekijöissä kuitenkin ympäristöön liittyviä tekijöitä tuotiin esille esim. kotiympäristöä ja perhesuhteita. Sotien jälkeinen taloudellinen tilanne näkyikin varmasti kodeissakin ja myös koulujen virikkeiden ja materiaalien tarjonnassa. Diagnosointi- ja hoitomenetelmät vaihtelivat vielä paljon kunnittain eikä ollut yleisiä ohjeita tai säädöksiä miten asiat tulisi hoitaa. Tuunainen ja Nevala (1984) luonnehtivatkin tätä ajanjaksoa sanonnalla



"tyyntä myrskyn edellä", koska tällöin luotiin pohja, joka mahdollisti seuraavien vuosikymmenten pitkät harppaukset.

Aineistosta tulee esille terminologian kehittyminen sanasokeudesta moniin nykyäänkin käytössä oleviin termeihin (esim. dysleksia), joiden käyttö on ollut kuitenkin epäselvää ja vaihtelevaa. Tästä johtuen myöskään diagnosointi ei ollut yhdenmukaista. Paljon otettiin vaikutteita ulkomailta, artikkeleissa kerrotaan mm. monista ulkomaisista lukivaikeuksien hoitoon kehitetyistä erityismetodeista, joita yritettiin soveltaa Suomen oloihin. Myös testeihin etsittiin mallia muualta, koska omiin olosuhteisiin sopivia ei ollut vielä kehitetty. Tärkeänä uudistuksena tuodaan esille kasvatusneuvolatoiminnan alkaminen ja lukiopetusta annettiin luokkamuotoisena kansakouluissa sekä kasvatusneuvoloissa. Pian lukiopetus alkoi kuitenkin jo muuttua osa-aikaiseksi, osittain vanhempien negatiivisen erityisluokkaopetukseen suhtautumisen takia. Kokonaisuutena aika 1950-luvulta 1960-luvun loppupuolelle asti vaikuttaa lukivaikeuksien kehitysprosessissa Suomeen sopivien termien ja varsinkin diagnosointitapojen hakemiselta ja kokeilemiselta. Opetuksen uudistamistarve oli syntynyt, mutta valmiita ja sopivia malleja muutokselle ei ollut, joten niitä oli etsittävä itse ja muokattava saatujen kokemusten avulla.

### 8.3.2 Toimeenpano

Fullanin muutosprosessin toista vaihetta eli toimeenpanon vaihetta omassa työssäni vastaa 1970-luku. Aineistostani tulee selkeästi esille suuri kehitys lukivaikeuksien määrittelyssä, opetuksen ja hoidon menetelmissä sekä erityisopetuksen laajenemisessa 1960-luvun lopulta alkaen. Lukivaikeuden kohdalla aletaan korostaa tarvetta erityisopetukseen ja erilaisia opetusmenetelmiä etsitään. Myös Tuunainen ja Nevala (1984) toteavat, että erityisopetuksen tultua osaksi peruskoulua lakiuudistusten myötä, integraatiota pyrittiin lisäämään ja painopistettä saamaan pois erityisluokka- ja erityiskouluopetuksesta. 1970-luku oli yleensäkin erityisopetuksen nousukausi ja erityisesti lukivaikeuksien luokan erityisopetus kasvoi runsaasti. Nimenomaan kielellisistä häiriöistä kärsivien erityisopetus lisääntyi enemmän kuin minkään muun erityisopetuslohkon. (Tuunainen & Nevala 1984, 98-105.)

Kuikka (1991b) toteaa 1970-luvun olleen voimakkaan koulutusoptimismin aikaa. Kansainvälisessä Unescon koulutusraportissa puhuttiin oppimisen yhteiskunnasta, uudesta yhteiskuntamallista, jonka tuntomerkinä pidettiin elinikäistä kasvatusta. Suomessa koulunuudistus sai yhä enemmän kannattajia, mutta muutos oli hankala. Peruskoulujärjestelmään siirryttiin asteittain; Lapin läänissä 1972 ja lopulta Uudenmaan läänissä 1977-78. Tavoitteena oli mahdollisimman samanlainen opetus kaikille koko Suomessa. Opetusta ohjattiin keskitetyllä hallinnolla ja normit olivat tiukkoja. Samaan aikaan opettajien täydennyskoulutus haki jatkuvasti muotoaan, koulujen talous aiheutti ongelmia ja kouluhallituksessakin vaihdettiin miehistöä uudistuksen läpivientiä varten. Jo peruskoulun alkuvaiheessa huomattiin joidenkin tavoitteiden olevan liian korkealla ja esim. joissakin aineissa kokeiltiin tasoryhmiä. Ne kuitenkin poistettiin pian tasa-arvon vastaisina. Laadittiin myös oppiaineiden perustavoitteita, joita varten tarvittiin uusi oppimisstrategia, tavoiteoppiminen. Se perustui optimistisiin käsityksiin siitä, että kaikki oppivat kaiken jos annetaan aikaa. Oppilaasta tuli opetuksen kohde, jonka täytyi reagoida oikealla tavalla. Tälle alettiin kuitenkin tuoda 1970-luvun lopulla vaihtoehtoja ja ns. vaihtoehtopedagogiset liikkeet virtasivat suomeen. Kaikki kouluasteet kokivat muutoksia tällä vuosikymmenellä. (Kuikka 1991b, 117-127.)

Peruskoulun syntyminen ja koko ikäluokan kouluttaminen olivat siis myös erityisopetuksen määrällisen kasvun taustalla. Aiempien vuosien aikana tehdyt kokeilut ja niistä sekä tehdyistä tutkimuksista saadut tulokset mahdollistivat 1970-luvun nopean kehityksen. Koulujärjestelmää koskevat suunnitelmat toteutettiin tällä vuosikymmenellä, mutta tutkimuksia myös jatkettiin ja parempia menetelmiä etsittiin yhä. Peruskoulun suunnitteluvaiheessa myös lukiopetuksen käytäntöjä jouduttiin pohtimaan ja muutosta niihin etsimään. Aineistossa 1970-luvulla puhutaan usein erityisopetuksen kehittymisvaiheesta, käymistilasta tai muutosvaiheesta. Osa-aikaisen erityisopetuksen voimakas kasvu tuodaan esille, samoin opettajien riittämättömät resurssit ja täydennyskoulutuksen tarve. Myös palkkauksesta, lukiopetuksen säädöksistä ja lakien ja asetusten puuttumisesta keskustellaan sekä muiden pohjoismaiden parempaa lukiopetuksen tasoa pohditaan. Lukiopetus on nyt saanut uuden suunnan peruskoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa, mutta myös ongelmia huomataan. Artikkeleissa tuodaan välittömästi peruskoulunuudistuksen jälkeen esille tarve yläasteen lukiopetukseen. Tämä tosiasia, että vanhem-

millakin oppilailta voi esiintyä lukivaikeutta tuntui tulevan opettajille täytenä yllätyksenä. Sitä ei aiemmin oltu huomattu, mutta nyt koko ikäluokan käydessä samaa peruskoulua asia tuli esille. Myös edellä mainittu tavoiteoppimisen strategia oli osaltaan vaikuttamassa lukiopetuksen tarpeen lisääntymiseen.

Vuodet 1960-luvun lopulta koko 1970-luvun ajan olivat siis lukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen voimakkaan kasvun kautta. Alkuunpanon vuosilla suunniteltu kehitys toteutettiin nyt käytännössä ja näin todettiin lukiopetuksessa sekä hyviä, suunnitelmien mukaisia tuloksia että myös yllättävämpiä ja kehittämistä vaativia huomioita ja puutteita. Myös asenteissa alkoi tapahtua hidasta kehittymistä lisääntyneen tiedon ja tutkimusten sekä kokemusten myötä. Ammatti-ihmisten siirtyminen pikkuhiljaa 1970-luvun lopulta medikalisaatiosta kohti vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja ympäristötekijöiden lisääntyneet huomiot ovat muutamia esimerkkejä tästä asenteiden muuttumisen vaikutuksista.

### 8.3.3 Vakiinnuttaminen

Kolmatta, vakiinnuttamisen vaihetta lukivaikeuksien muutosprosessissa vastaa 1980-luku ja myös 1990-luvun alkupuoli. Silloin jatkettiin 1970-luvun työtä, vakiinnutettiin käytäntöjä ja kehitettiin toimintaa entisestään. Viimeisetkin uudistamissuunnitelmat toteutettiin ja noudatettiin jatkuvan koulutuksen periaatetta. Taloudellinen kasvu kiihtyi koko ajan ja loi kuvaa tulevaisuuden rajattoman kasvun mahdollisuuksista. Tämä synnytti myös oman alakulttuurinsa, jossa vain raha ja menestys ratkaisi arvosijat. Yhteiskunnalliselle konsensukselle rakentunut arvomaailma alkoi hajota kun taloudellinen kehitys mahdollisti yksilöllisyyden kehittämisen, joka puolestaan johti myös egoismiin. Tämä arvomaailman muutos ei kuitenkaan näkynyt heti koulutuksen alueella, jonka arvoihin olivat vaikuttamassa myös siirtolaisuus ja etnisen eriytyneisyyden lisääntyminen. Koululaitoksen keskusjohtoisuutta pyrittiin vähentämään nyt kun peruskoulun siirtymäkaudesta oltiin selvitty ja oltiin jo sen vakiinnuttamisvaiheessa. Kunnille annettiin vapaus soveltaa yleistä opetussuunnitelmaa ja vaihtoehtopedagogiset virtaukset alkoivat leviää kouluihin yhä enemmän. Aikuiskoulutukseen alettiin myös panostaa kovasti ja sen

avulla pyrittiin pitämään yhteiskunnan nopeaa rakennemuutosta hallinnassa. (Kuikka 1991b, 127-139)

Tuunaisen ja Nevalan (1984) mukaan peruskouluasetuksen lisäksi eräs merkittävä uudistus tällä vuosikymmenellä oli oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luopuminen, jolloin mahdollisuus oppimiseen oli todellakin jokaisella. Tämä oli varmasti tärkeä uudistus erityisopetuksen kannalta ja on osaltaan lisännyt entisestään erityisopetuksen tarvetta sekä luonut integraatiokehitykselle paineita. Aineistossa 1980-luku jää lukivaikeuksien osalta eräänlaiseksi väli vuosikymmeneksi, varsinaisia uudistuksia ei tule esille ja artikkeleitakin oli lehdissä hyvin vähän. Tämä kuvaa ehkä juuri muutosten vakiinnuttamisen vaihetta ja uudistusten rutinoitumista osaksi normaaleja käytäntöjä. Pahimmat muutosvaiheen puutteet on jo tuotu esille ja niitä on yritetty korjatakin pikkuhiljaa. Huomiota kiinnitetään lukiopetuksen tehokkuuteen ja sitä myös kritisoidaan. Huomattavaa on, että aikuisten lukivaikeudet alkavat 1980-luvun loppupuolella herättää keskustelua ja pohdintaa.

### 8.3.4 Lopputulos

Fullanin viimeistä eli lopputuloksen vaihetta vastaa 1990-luku. Monet 1970-luvulla toimeenpannut menetelmät ja muutokset on saatu toteutettua ja vakiinnutettua, joten tavallaan lopputuloksiakin on nähtävissä. Diagnostiikka on muuttunut yhä hienojakoisemmaksi, terminologiaa ja testimenetelmiä on kehitetty ja peruskoulun myötä lukiopetuksen tarve on todettu yläasteikäisillä ja aikuisillakin. Vaikka muutosvaihe on saatu päätökseen, aineiston perusteella yhteiskunnan muuttuminen ja monipuolistuminen on luonut uusia paineita ja tarvetta uudelle muutokselle. Lukivaikeudet ovat entistä yleisempiä ja myös vaikeampia laadultaan, lisäksi haasteita tuo myös pakolaisten, maahanmuuttajien yms. ryhmien tarpeisiin vastaaminen sekä integraation kehittäminen. Suurena haasteena ja tärkeänä yhteiskunnallisena ongelmana pidetään aikuisten lukivaikeuksia. Vuoden 2001 julkaisussa todetaan ulkomaalaisten oppilaiden määrän kasvavan koko ajan peruskouluissa ja heistä noin kolmasosa saa jossain vaiheessa erityisopetusta. Ulkomaalaisten opetusvastuu on siten tavallista enemmän siirtynyt erityisopettajille, minkä täytyy myös vaikuttaa erityisopetuksen perinteiseen resurssointiin.

Koulutuksessa on 1990-luvun alussa korostettu yhteisiä arvolähtökohtia, humanistista arvopohjaa, yksilöllisyyttä, oppilaskeskeisyyttä ja omatoimisuutta sekä ympäristönäkökohtia ja kestäväää kehitystä. Myös kansainvälistyminen on alkanut näkyä kouluissakin yhä enemmän ja monet esim. tietotekniikan kehityksen mahdollistamat uudet opetusmenetelmät tuovat haasteita opetukselle. Muutosta on tapahtunut myös ihmiskäsityksissä, eikä yksilöllisyyden kehittämistä enää pidetä ristiriitaisena koulutuksellisen tasa-arvon kanssa. (Kuikka 1991b, 139-155.) Luokaton lukio sekä ala- ja yläasteen jaon poistaminen ovat uusimpia muutoksia koulujärjestelmässä ja samalla myös esimerkkejä muutosten jatkuvuudesta ja jo uuden muutosprosessin liikkeellelähdestä. Peruskoulun normeja ja keskitettyä ohjausta on poistettu yhä enemmän ja vastuuta koulutuksen järjestämisestä annettu kunnille. Asenteissakin muutosprosessi on jatkunut ja uusimmassa julkaisussa todetaan medikalisaation kritiikin kasvavan, jolloin hyväntekeväisyydestä ja ylhäältä auttamisesta ollaan päästy tai ainakin pääsemässä kumppanuuteen, täysivaltaisuuteen ja tasaveroisuuteen. Integraatio ja inklusio ovat koko ajan esillä, mutta myös segregaaion kannattajia löytyy, ja he painottavat lapsen oikeutta saada oppimisedellytyksiinsä sopivaa opetusta. Mobergin (1998) mukaan tämä kahtiajako voitaisiin kuitenkin ylittää kiinnittämällä huomiota itse opetustapahtumaan eikä siihen fyysiseen ympäristöön, jossa se tapahtuu. Ensisijaisena kriteerinä ei toimitakaan tällöin enää opetuspaikka vaan itse opetus.

Uusia muutoksia ja kehittymistä tarvitaan. Tärkeää on saada nyt vuosituhannen vaihteessa jo alkanut uusi muutosprosessi käynnistymään nopeasti, jotta haasteisiin voidaan vastata ja jatkuvaa kehitystä tapahtuisi erityisopetuksessakin. Vuoden 2001 julkaisun johdannossa todetaan osan jo taittuneen laman ja työttömyyden vaikutuksista olevan edelleen nähtävissä lasten ja nuorten elämään vaikuttavina riskitekijöinä. Esille nousseita kysymyksiä ovat mm. koulukiusaaminen, koulun työrauhaongelmat sekä lisääntynyt huumeiden käyttö. Yleisemmällä tasolla huolena nähdään lasten ja nuorten syrjäytymiskehitys eli kansalaisten kahtiajako jo varhaisessa vaiheessa yhä selvemmin menestyjiin ja häviäjiin. Tämä tulisi mielestäni huomioida lukiopetuksessakin, koska lukioppilaan alisuoriutumisen ja muiden vaikeuksien kierre voi jatkua aikuisuuteen asti ja johtaa monenlaiseen syrjäytymiseen mm. työelämässä.

Markku Jahnukainen pohtii vuoden 2001 julkaisussa elinikäistä oppimista ja erityiskasvatusta. Hän kysyy "mikä on vammaisten ja oppimisvaikeuksisten ihmisten asema yhteiskunnassa, jossa toiminta rakentuu jatkuvaan uuden opiskeluun ja muodollisen koulutuksen ulkopuolelle jääminen muodostaan varteenotettavan syrjäytymisriskin". Elinikäisen oppimisen komitea korostaa kuitenkin oppimista ilona, osaamista vahvuutena ja sivistyspolitiikkaa tulevaisuuden perustana. Erityiskasvatuksessa elinikäiseen kasvatukseen tulisikin suhtautua mahdollisuutena eikä pakkona, jolloin jokaisella ihmisellä olisi nimenomaan mahdollisuus oman persoonallisuutensa monipuoliseen kehittämiseen opiskelun avulla. (Lehtisalo & Raivola 1999, 184-187.)

Vaikkei jatkuvaa koulutusta nähtäisikään pakollisena kaikkien kohdalla, niin eikö yhteiskunnassa menestyminen ja pärjääminen sitä kuitenkin käytännössä jokaiselta vaadi? Koulutuksen funktiot ovat muuttuneet, koulutuksella on uusi tehtävä osana ihmisten vapaa-ajan viettoa ja viihdettä. Oppiminen nousee osaksi elämän laadun parantamista ja irtautuu yhä enemmän koulusta. (Kauppila, 1996.) Myös informaatioyhteiskunnan kehitys on tuonut muutoksia oppimiseen, sillä voidakseen toimia yhteiskunnan tasarvoisena osallistujana, on kyettävä ymmärtämään ja käyttämään verkko- ja viestintätekniisiä laitteita. (Ihatsu & Ruoho 2001, 108.) Tämä koulutuksen ja koko yhteiskunnan muuttuminen aiheuttaa ongelmia, koska kaikki eivät pysty samalla tavalla omaksumaan jatkuvasti uutta, olemaan vahvoja ja pysymään mukana kehityksessä, jolloin syrjäytymiskierre on vakava ja todellinen uhka.

## 9. POHDINTA

### 9.1 Tutkimusprosessin ja tulosten tarkastelua

Tutkimusprosessini alkoi jo keväällä 2000 kun tein proseminarityötäni, jonka aineistona käytin Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa -julkaisua. Aineisto oli erittäin antoisa tutkimuksen kannalta, ja kun uusia kysymyksiä nousi esille paljon, päätin jatkaa samasta aiheesta myös tämän pro gradu -tutkielmani. Halusin kuitenkin syventää tutki- mustani laajentamalla aineistoa ja otin mukaan artikkeleita ammattilehdistä. Artikkelien etsintä ja rajaus oli välillä ongelmallista mm. puutteellisten sisällysluettelotietojen takia, mutta lopulta sain aineiston koottua ja se oli tutkimuksen kannalta melko sopivan ko- koinenkin.

Teemoittelu tuntui heti alussa erittäin hyvältä ja sopivalta lähestymistavalta, varsinkin kun julkaisuaineistosta nousi niin selkeästi esiin erilaisia teemoja. Käytin siis samaa menetelmää artikkelienkin alustavassa luokittelussa ja muodostaessani käsitystä niiden sisällöstä. Teemoittelu on mielestäni hyvä menetelmä nimenomaan laajan aineiston al- kuanalysointiin ja yleiskuvan saamiseksi sekä kokonaisuuden hahmottamiseksi. Jatko- analyysissä diskurssianalyysillä ei tarvinnut enää käydä läpi aivan kaikkia kohtia vaan pystyin keskittymään jo teemoittelulla valittuihin ja oleellisimpiin. Toisaalta alkuvai- heen teemoittelu aiheutti myös sen, että teemoista oli hankala päästä irti diskurssiana- lyysissä ja nähdä tavallaan syvemmälle ja teemojen taakse. Aineisto oli kuitenkin myös laadultaan jo valmiiksi hyvin paljon teemoihin ohjaava ja eri aineistot olivat myös yl- lättävän samanlaisia keskenään. Artikkeleissakin käsiteltiin asioita teemojen mukaisesti, keskittyen yleensä vain yhteen teemaan tarkemmin ja tuoden siihen lisää yksityiskohtia.

Diskurssianalyysin avulla halusin siis syventää teemoittelulla saamiani löytöjä ja saada kattavamman kuvan aineistosta, teemoihin kuulumattomistakin asioista. Diskurssiana- lyysi vaati kuitenkin melko paljon perehtymistä eikä se heti tuntunut soveltuvan aineis- toni käsittelyyn. Kuitenkin työskennellessäni pidempään aineiston parissa, se alkoi avautua aivan eri tavalla kuin aiemmin; löysin uusia näkökulmia, jotka eivät teemoitte- lussa tulleet esille, asioita jotka eivät teemoihin kuuluneet, poikkeaviakin tekijöitä. Ai-

neistosta nousi siis yhä lisää ulottuvuuksia ja huomasi myös, ettei niiden tulkintakaan ollut aivan yksiselitteistä.

Työn yhtenä tarkoituksena oli selvittää miten lukivaikeuden käsite on rakentunut viidenkymmenen vuoden aikana eri aineistoissa sekä millaisia tulkintarepertuaareja aineistosta voidaan löytää. Pyrin myös vertailemaan eri aineistoja ja lopuksi tarkoituksenani oli tutkia miten saadut tulokset voidaan nähdä osana koulutuksen muutosprosesseja ja osana laajempaa koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista kehystä. Tutkimus osoitti lukivaikeuksien terminologiassa ja sille löydettyissä syytekijöissä sekä diagnosoinnissa tapahtuneen muutosta ja laaja-alaisuutta paljonkin, mutta lukio-opetus ja kuntoutus eivät ole muuttuneet samassa määrin. Diagnostiikka on muuttunut aina vain hienojakoisemmaksi ja mahdollisia syytekijöitä on ilmennyt tutkimuksissa paljon. Nämä tekijät ovat kuitenkin vaikutuksiltaan hyvin yksilöllisiä eikä yhtä selvää tekijää voidakaan sanoa. Kuitenkin perinnöllisten ja keskushermostollisten tekijöiden osuus on lukivaikeuksien synnyssä saanut yhä enemmän vahvistusta. Opetuksen monet menetelmät ja korostukset on tuotu esille artikkeleissa jo hyvin varhain 1950-60-luvuilla, mutta niiden käytännön toteutus on vienyt aikaa ja monet ovatkin vasta 1990-luvulla alkaneet yleistymään. Uudenlaista työskentelytapaa on mahdollistanut myös tietotekniikan kehitys sekä sen sovellukset opetuksen alueelle ja arvioinnissa on myös siirrytty oirekeskeisestä ajattelutavasta prosessikeskeisempään. Asenteissakin muutoksia on tapahtunut ja yhä enemmän on kritisoitu medikalisoitua ja pyritty siirtymään tasa-arvoiseen yhteistyöhön muiden ammattilaisten ja vanhempien kanssa.

Tulosten vertailu osoittautui ongelmalliseksi aineistojen yllättävänkin suuren samanlaisuuden takia. Toisaalta tämä kuvaa ehkä aineistojen antaman käsityksen yleisyyttä ja näin myös tulosten luotettavuutta. Eräänä tuloksena vertailussa tuli kuitenkin ilmi asioiden ja muutosten esille tulo ensin artikkeleissa ja vasta viiveellä julkaisussa. Uusia asioita siis käsiteltiin ammattilehdissä ja käytännön tasolla ennen niiden esilletuloa tieteellisellä tasolla. Tehtävänäni oli myös etsiä aineistoista tulkintarepertuaareja lukivaikeuksille ja nämä löytämäni repertuaarit kuvaavat lähinnä erilaisia lukivaikeuteen suhtautumisen tapoja ja korostuksia. Perusjaon muodostavat yksilö- ja ympäristörepertuaarit, jotka vaikuttavat myös asenne- ja kuntoutusrepertuaareihin valinnoillaan. Repertuaareja



löytyi ensin useita, mutta supistin niiden määrää ja yhdistin ne näihin neljään, jotta sain kuvattua asioita yleisemmällä tasolla. Repertuaareissakin näkyy vaihtelua eri vuosikymmeninä; ympäristörepertuaari tuli esille voimakkaasti jo 1950-luvulla ja uudestaan 1990-luvun lopulla, välillä korostui enemmän yksilörepertuaari medikalisaation valla- tessa alaa. Myös asennerepertuaarin painottuminen positiiviseen tai negatiiviseen on vaihdellut ja kun 1950-luvulla negatiivista asennoitumista aiheutti tietojen puuttuminen ja väärät käsitykset on 1990-luvulla negatiivisuuden taustalla nähtävissä erityisopettaji- en uskon puute, töiden suuri määrä ja resurssien riittämättömyys.

Mielenkiintoisin ja antoisin vaihe tutkimuksessani syntyi kun aloin soveltaa tuloksiini Fullanin teoriaa koulutuksellisen muutosprosessin vaiheista. Tulosten tulkinta tämän teorian valossa oli kiinnostavaa ja sain mielestäni tuotua hyvin esille lukivaikeuksien kehityslinjaa osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä ja koulutuspoliittisia ratkaisuja. Fullanin vaiheet muutosprosessille sopivat hyvin aineistostani esille tullessiin muu- toskohtiin ja repertuaarienkin vaihteluun. Tämä muutosprosessi ajoittuu lukivaikeuksien kohdalla niin, että alkuunpanon vaihetta kuvaavat 1950-1960 luvut. Tällöin kokeiltiin erilaisia menetelmiä, etsittiin sopivia termejä ja muutenkin lukiopetus haki vasta muo- tojaan. Lukivaikeuksien yleisyydestä tai syistäkään ei ollut vielä selkeitä käsityksiä, syytekijöissä kuitenkin ympäristöön liittyviä tekijöitä tuotiin esille. Diagnosointi- ja hoitomenetelmät vaihtelivat vielä paljon kunnittain eikä ollut yleisiä ohjeita tai säädök- siä miten asiat tulisi hoitaa. Terminologia ja diagnosointi alkoivat pikkuhiljaa kehittyä ja vaikutteita saatiin paljon ulkomailta. Tärkeänä uudistuksena voidaan pitää kasvatustau- volatoiminnan alkamista. Lukiopetusta annettiin luokkamutoisena kansakouluissa sekä nyt myös kasvatustauvolloissa. Pian lukiopetus alkoi kuitenkin jo muuttua osa-aikaisek- si, osittain ilmeisesti vanhempien negatiivisen erityisluokkaopetukseen suhtautumisen takia.

Toimeenpanon vuosikymmen (1970) oli voimakkaan kasvun kausi luokattoman erityis- opetuksen alueella ja muutosten toteuttamisen aikaa. Peruskoulun syntyminen ja koko ikäluokan kouluttaminen olivat myös erityisopetuksen määrällisen kasvun taustalla. Koulujärjestelmää koskevat suunnitelmat toteutettiin tällä vuosikymmenellä, mutta tut- kimuksia myös jatkettiin ja parempia menetelmiä etsittiin yhä. Aineistossa 1970-luvulla

puhutaan usein erityisopetuksen kehittymisvaiheesta, käymistilasta tai muutosvaiheesta. Osa-aikaisen erityisopetuksen voimakas kasvu tuodaan esille, samoin opettajien riittämättömät resurssit ja täydennyskoulutuksen tarve. Myös palkkauksesta, lukiopetuksen säädöksistä ja lakien ja asetusten puuttumisesta keskustellaan sekä muiden pohjoismaiden parempaa lukiopetuksen tasoa pohditaan. Lukiopetus sai uuden suunnan peruskoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa, mutta myös ongelmia huomattiin. Aiemmin ei ollut tullut esille lukiopetuksen tarve yläasteikäisillä, mutta nyt koko ikäluokan käydessä samaa peruskoulua tämä huomattiin. Myös asenteissa alkoi tapahtua hidasta kehittymistä lisääntyneen tiedon ja tutkimusten sekä kokemusten myötä. Ammatti-ihmisten siirtyminen pikkuhiljaa 1970-luvun lopulla medikalisaatiosta kohti vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja ympäristötekijöiden lisääntynyt huomiointi ovat muutamia esimerkkejä asenteiden muuttumisen vaikutuksista.

Vakiinnuttamisen vaiheessa 1980-luvulla näitä uudistuksia vakiinnutettiin ja alettiin ottaa osaksi rutiininomaisia käytäntöjä. Viimeisetkin uudistamissuunnitelmat toteutettiin ja noudatettiin jatkuvan koulutuksen periaatetta. Taloudellinen kasvu kiihtyi koko ajan ja arvomaailman muutoksistakin keskusteltiin. Aineistossa 1980-luku jää lukivaikeuksien osalta eräänlaiseksi väli vuosikymmeneksi, varsinaisia uudistuksia ei tule esille ja artikkeleitakin oli lehdissä hyvin vähän. Tämä kuvaakin ehkä juuri muutosten vakiinnuttamisen vaihetta ja uudistusten rutinoitumista osaksi normaaleja käytäntöjä. Huomiota kiinnitetään yhä enemmän aikuisten lukivaikeuksiin sekä lukiopetuksen tehokkuuteen, jota myös kritisoidaan.

Muutosprosessin lopputulos näkyy 1990-luvulla, jolloin muutokset on toteutettu ja vakiinnutettu. Diagnosointi on muuttunut yhä hienojakoisemmaksi, terminologiaa ja testimenetelmiä on kehitetty ja peruskoulun myötä lukiopetuksen tarve on todettu yläasteikäisillä ja aikuisillakin. Vaikka muutosvaihe on saatu päätökseen, aineiston perusteella yhteiskunnan muuttuminen ja monipuolistuminen on luonut uusia paineita ja tarvetta uudelle muutokselle. Lukivaikeudet ovat entistä yleisempiä ja myös vaikeampia laadultaan, lisäksi haasteita tuo myös pakolaisten, maahanmuuttajien yms. ryhmien tarpeisiin vastaaminen sekä integraation kehittäminen.

## 9.2 Aiheita jatkotutkimukselle ja tulevaisuuden haasteita

Muutosprosessin lopputulosvaiheen jälkeen tarvitaan siis jo uutta muutosprosessia vastaamaan muuttuneen yhteiskunnan haasteisiin. Asenteissa olisi yhä enemmän tapahduttava muutoksia, esim. opettajien olisi uskottava omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa ja tuotava myös itse voimakkaammin esille lukiopetuksen merkitystä ja tärkeyttä sekä tarvetta uudistuksille. Yksilöopetusta korostetaan koko aineiston ajan, mutta silti se on käytännössä harvinaista. Resurssit eivät riitä. Tavoitteet ja asenteet vaatisivat tarkennusta myös yhteiskunnallisella tasolla. Koulutettavan ja kuntoutettavan on oltava nykyään hyvin aktiivinen ja itsenäinen, korostetaan elinikäistä ja jatkuvaa oppimista, informaatioyhteiskunnan lisääntyneitä vaatimuksia yms. Kaikki eivät kuitenkaan tähän aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen pysty, eivätkä osaa tai voi suorittaa jatkuvasti uusia opintoja ja kehittää itseään. Eri osa-alueilla tapahtuva alisuoriutuminen ja monien tekijöiden yhteisvaikutukset lukivaikeuksisilla johtavat helposti kierteeseen ja syrjäytymiseen. Lukivaikeuksien kohdalla korostaisinkin tulevaisuuden haasteina paitsi ennaltaehkäisyä myös yläasteikäisten ja aikuisten lukivaikeuksien parempaa huomiointia ja monipuolisempaa kuntoutusta.

Näitä lukiopetuksen haasteita täytyy tutkia ja pyrkiä kehittämään opetusta yhä monipuolisemmaksi. Jatkotutkimukselle löytyy aiheita myös diskurssianalyysista, joka menetelmänä antaa paljon mahdollisuuksia asioiden painottamiseen ja näkökulmien valintaan. Kulttuurin muotoutuminen (ks. esim. Jokinen ja Juhila 1999) ja valtasuhteiden muodostuminen (ks. esim. Foucault 1989 ja Fairclough 1992) tuntuivat sopivilta myös oman aineistoni näkökulmiksi, mutta lopulta rajasin ne pois tutkimuksestani ja keskityin lähinnä selontekojen merkitysten muodostumiseen ja laajempaan kulttuuriseen rakentumiseen. Jatkotutkimuksiin näistä poisjättämistäni näkökulmista voisi löytyä vielä paljon mielenkiintoisia ja uusia puolia aineistosta.

Kiinnostavaa olisi myös tutkia lukioppilaan tai hänen perheensä näkökulmaa ja vertailla sitä näihin tämän tutkimuksen tuloksiin tai yleensäkin opettajien ja muiden ammattilaisten näkemyksiin lukivaikeudesta. Myös aikuisten lukivaikeuksisten omia näkemyksiä voitaisiin tutkia enemmän esim. käsitysten ja asenteiden muuttumista historian kulu-

essa. Myös erilaisia kovarianssin ja interaktion muotoja olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, esim. miten lukivaikeuksista kärsivää oppilasta kohdellaan koulussa ja muuallakin, miten häneen suhtaudutaan ja miten se vaikuttaa häneen. Koulutuspoliittiset ja hallinnolliset päätökset eri aikoina ja niiden vaikutukset tarkemmin käytännön lukiopetukseen voisivat myös antaa aiheita jatkotutkimuksille. Erityisen kiinnostavalta tuntuisi tutkia ja vertailla Suomen lukiopetuksen kehityslinjoja muiden maiden kehitykseen.

## LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

Corsaro, W. A. 1985. Sociological approaches to discourse analysis. Teoksessa Handbook of discourse analysis. Volume 1: Disciplines of discourse. Edited by Teun A. van Dijk. Academic Press: London.

Eskola, J. 1991. Kasvatustieteellinen "todellisuus" ja diskursiiviset tulkinnat. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, (5-6), 420-427.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.

Foucault, M. 1989. The archaeology of knowledge. London: Routledge.

Fullan, M.G. 1991. The new meaning of educational change. London: Cassell.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.

Huttunen, E. 1990. Ekologinen teoria kuntoutuksessa. Teoksessa P. Sonninen & R. Mujunen & A. Klippi (toim.) Kuntoutus – mihin menossa? Suomen logopedis-foniatriinen yhdistys r.y. Julkaisu 24, 11-30.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Lasten erityis-  
huolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu NO: 14. Juva: WS  
Bookwell Oy, 91-109.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K.  
Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75-108.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A.  
Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino,  
54-97.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtö-  
kohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Dis-  
kurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17-47.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere:  
Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä:  
Vastapaino.

Juhila, K. 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Dis-  
kurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 201-231.

Kalela, J. 1976. Historian tutkimusprosessi. Jyväskylä: Gaudeamus.

Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H.  
Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu, 45-108.

- Kuikka, M.T. 1991a. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Keuruu: Otava.
- Kuikka, M.T. 1991b. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus 42-49.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Nurmi, K. 1991. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. Analyzing discourse. Teoksessa A. Bryman & R.G. Burgess (toim.) Analyzing qualitative data. London: Routledge, 47-66.
- Renvall, P. 1947. Historiantutkimuksen työmenetelmät. Turku: WSOY.

- Ruoppila, I. 1982. Kehityopsykologinen tutkimus ja erityispedagogiikka. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Joensuu: Pohjois-Karjalan Kirjapaino, 43-64.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Salpausselän Kirjapaino.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti 1: esitutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 86.
- Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 48-74.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino, 17-36.
- Suoranta, J. 1991. Piileekö kasvatus kielessä? – diskurssianalyysistä kasvatustieteellisenä lähestymistapana. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, (5-6), 410-419.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy.
- Takala, A. & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1984. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.



Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

LIITE I. Artikkeleissa esiintyneet teemat.

### **Kasvatus-lehti**

- 1956: hoito/opetus ja määrittely  
 1962: TUTKIMUS, hoito/opetus, yleisyys, alan kehitys  
 1972: hoito/opetus, määrittely, yleisyys, syyt  
 1977: TUTKIMUS; hoito/opetus, määrittely  
 1981: hoito/opetus, määrittely, syyt  
 1981: hoito/opetus, alan kehitys, muut/seuraukset  
 1996: hoito/opetus, määrittely, muut/seuraukset

### **Erityiskasvatus-lehti**

- 1990: TUTKIMUS, määrittely, syyt, yleisyys, muut/seuraukset  
 1991: hoito/opetus, muut/seuraukset  
 1993: hoito/opetus, määrittely, yleisyys, syyt  
 1994: hoito/opetus, muut/seuraukset  
 1995: hoito/opetus, määrittely, muut/seuraukset  
 1995: hoito/opetus, yleisyys, muut/seuraukset  
 2000: hoito/opetus

### **Opettaja-lehti**

- 1951: hoito/opetus, määrittely, syyt, alan kehitys  
 1954: hoito/opetus, alan kehitys, syyt, määrittely  
 1955: hoito/opetus, määrittely  
 1959: hoito/opetus  
 1962: hoito/opetus, yleisyys, syyt, määrittely, muut/seuraukset  
 1965: hoito/opetus, yleisyys, syyt, määrittely, alan kehitys, muut/seuraukset  
 1965: hoito/opetus  
 1966: hoito/opetus, yleisyys  
 1969: hoito/opetus, yleisyys, syyt, määrittely, alan kehitys, muut/seuraukset  
 1971: hoito/opetus, muut/seuraukset  
 1972: yleisyys, alan kehitys, muut/seuraukset

1972: hoito/opetus, muut/seuraukset

1974: hoito/opetus

1975: hoito/opetus, yleisyys, syyt, määrittely, muut/seuraukset

1975: hoito/opetus, yleisyys, muut/seuraukset

1976: hoito/opetus, syyt, määrittely, muut/seuraukset

1977: hoito/opetus

1982: hoito/opetus, määrittely

1995: hoito/opetus, yleisyys, määrittely

1997: hoito/opetus, yleisyys, määrittely, alan kehitys

1998: yleisyys, määrittely

1998: hoito/opetus, yleisyys, määrittely

## LIITE II. Artikkelit vuosikymmenittäin.

Artikkelit 1950-luvulta (5 kpl)

1951 **Opettajain lehti**, *Lukemis- ja kirjoitusvaikeuksien korjaamisesta*, Kaisa Hälinen

1954 **Opettajain lehti**, *Lukemis- ja kirjoitusvaikeuksien käsittelystä*, fil. maist. Kaisa Hälinen;

1955, **Opettajain lehti**, *Joitakin piirteitä parista huonosta lukijasta*, Kaisa Hälinen

1956 **Kasvatus ja koulu**, *Joitakin piirteitä erään pojan kirjoittamaan oppimisesta*, Kaisa Hälinen

1959 **Opettajain lehti**, *Luku- ja kirjoitusneuvolassa käytettyjä harjoituksia*, kasvat. kand. Kaisa Hälinen

Artikkelit 1960-luvulta (6 kpl)

1962 **Kasvatus ja koulu**, *Lukemisen ja kirjoituksen lisäopetus – erityisopetuksen järjestelyä koskeva kokeilu*, Erkki Viljanen

1962 **Opettajain lehti**, *Lasten erityiset luku- ja kirjoitusvaikeudet*, kouluyllilääkäri Holger Hultin

1965 **Opettajain lehti**, *Lasten erityisistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista*, lääket. ja kir. tri. Terttu Arajärvi ja hum.kand. Raija Syvälahti

1965 **Opettajain lehti**, *Eräs apukeino lukemis- ja kirjoitusvaikeuksiin*, Terttu Rautoila

1966 **Opettajain lehti**, *Apua luku- ja kirjoitushäiriöisille lapsille*, T.V.

1969 **Opettajain lehti**, *Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä on melkein jokaisella kansakoululuokalla*, Raija Syvälahti

Artikkelit 1970-luvulta (9 kpl)

1971 **Opettajain lehti**, *Lukemis- ja kirjoitushäiriöisten erityisopettajat koolla Turussa*

1972 **Opettajain lehti**, *Pohjoismaiset lukemis- ja kirjoitushäiriöisten opettajat koolla Kööpenhaminassa*, Raija Syvälahti

1972 **Opettajain lehti**, *Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetukseen liittyvät säädökset keskeneräisiä*, Heikki Porkola

1972 **Kasvatus**, *Eri-ikäisten koululaisten kirjallisen kielitaidon kehittymisestä ja tavallisimmista virheistä*, Salme Aejmelaesus

1974 **Opettaja**, *Luokan- ja aineenopettajia yhteisillä LUKI-kursseilla*, Marjatta Vasara

1975 **Opettaja**, *Lukemis- ja kirjoittamishäiriöt eivät oikein hoidettuina ole este koulumenestykselle*, Sirppa Kahri

1975 **Opettaja**, *Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetus peruskoulun yläasteella*, Annikki Nelin

1976 **Opettaja**, *Onko piilevä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisyys koulujen työrauhaongelmien yksi syy?* Eila Alahuhta

1977 **Opettaja**, *Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden syntymistä voidaan ehkäistä*, Sakari Karppi

#### Artikkelit 1980-luvulta (3 kpl)

1981 **Kasvatus**, *Osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys lukemisen ja kirjoittamisen alkuoppimisessa*, Ossi Ahvenainen

1981 **Kasvatus**, *Onko musikaalisuudella yhteyttä lukemis- ja kirjoitushäiriöihin?* Kai Karma

1982 **Opettaja**, *Uusi apu luki-häiriöihin – kirja käteen ylösalaisin*, Kristiina Dammert

#### Artikkelit 1990-luvulta (7 kpl)

1990 **Erityiskasvatus**, *Miltä yläasteen ja lukion oppilaan lukihäiriö käytännössä näyttää*, kasvatustieteen lisensiaatti, Helsingin Yliopiston erityisopettajain koulutuksen lehtori Raija Syvälahti

1993 **Erityiskasvatus**, *Onko oppilaallasi lukivaikeus vai lukihäiriö?* Joensuun yliopiston erityispedagogiikan laitoksen va. apul.prof. Kaija Matilainen

1994 **Erityiskasvatus**, *Lukiopetus Perttulan erityisammattikoulussa*, Kimmo Kausamo

1995 **Erityiskasvatus**, *Lexia-tietokoneohjelmasta tehokas apuväline lukihäiriöiden kuntoutukseen*, Pentti Paulasto

1995 **Opettaja**, *Lukivaikeus voi olla oppimisen esteenä aikuisellakin*, Hanna Ilola & Seija Oilunkaniemi & Minna Seppälä

1998 **Erityiskasvatus**, *Kone on erityisopettajan väsymätön apulainen*, Kirsi Myllyniemi

1998 **Opettaja**, *Joka neljännellä ammattiin opiskelevalla heikko lukutaito*, Kaija Matilainen & Rauno Pelkonen

ja lisäksi 2000 **Erityiskasvatus**, *How colour brings clarity to dyslexic readers*, Albert Evans.