

JYU DISSERTATIONS 742

---

**Irma Kakkuri**

# Lukemisvaikeus rippikoulusta yliopistoon

Arkeologinen analyysi aikuisten ja  
asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheesta

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF EDUCATION AND  
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 742

---

**Irma Kakkuri**

# **Lukemisvaikeus rippikoulusta yliopistoon**

**Arkeologinen analyysi aikuisten  
ja asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheesta**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
helmikuun 24. päivänä 2024 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
in building Seminarium, Old Festival Hall, on February 24, 2024, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2024

Editors

Miika Marttunen

Department of Education, University of Jyväskylä

Timo Hautala

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Kannen kuva: Valokuvaamo K. Puskala Ky, 66300 Jurva

Copyright © 2024, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9900-1 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9900-1

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9900-1>

## ABSTRACT

Kakkuri, Irma

Reading difficulty from confessional school to university

Archeological analysis on adult's and expert's reading difficulty speech

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2024, 152 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 742)

ISBN 978-951-39-9900-1

In this study, I apply Foucauldian archaeological analysis to describe the formation of the object of a university student's reading difficulty in a historical context of adult reading difficulties. I chose texts of experts and interview texts of adults and university student who have experienced reading difficulties and the results of the reading tests. In addition, I selected the study credits of the university student. In Foucauldian terms all of these are called documents.

I developed a stepwise methodological model of the Foucauldian archaeological analysis. In the first phase, I indicated the identification of the reading difficulty object and the objects that are equated with and separated from the object. Next, I compiled the statements of expert and experience documents on discursive formations, from which I indicated practices that separated the reading difficulty from other objects. Finally, the positive and negative spaces of being the subject of the reading difficulty were defined.

Based on the analysis, I identified the dominant discourse describing the object of the revealed, specified and enlarged adult and university student's reading difficulty object. In addition, the university student's reading difficulty appeared tensioned. According to Foucault (2005), the results were determined as the knowledge of the reading difficulty as the object and negative or positive spaces of being the subject of the reading difficulty in studying, teaching, counseling, and research at the university.

Dimensions of practices were proposed to open positive spaces of subject being for the university student in emotional, cognitive, and behavioral interaction and attachment defined by Kahu and Nelson (2018) as an individual psychosocial space in which institutional and student functions are interlinked in multidimensional interaction.

The basis for the recommended practices was the sliding and dispersing reading difficulty, which was identified by the Study Skills Map. In addition, the reading difficulty should be specified by the reading test.

The proposed practices support the university students, departments, teaching, counselling, and research challenging the University of Jyväskylä to demonstrate what it knows about the reading difficulty of university students and distinguishes itself from other institutions that examine the reading difficulty (see Considine 2006).

Keywords: reading difficulty, dyslexia, adult, university student

# TIIVISTELMÄ

Kakkuri, Irma

Lukemisvaikeus rippikoulusta yliopistoon

Arkeologinen analyysi aikuisten ja asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheesta

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2024, 152 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 742)

ISBN 978-951-39-9900-1

Tutkimuksessani tarkastelin Foucault'n arkeologisen analyysin pohjalta yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumista historiallisessa kontekstissa. Tutkimusaineistooni valitsin asiantuntijoiden ja lukemisvaikeuksia kokeneiden aikuisten haastattelutekstejä ja yliopisto-opiskelijan ohjauksessani kirjoittamia tekstejä, oppimistehtävien esseetekstejä ja lukemistestien tulokset.

Foucault'n arkeologisesta analyysistä kehitin vaiheittaisen metodologisen mallin. Ensin valitsin asiantuntijapuheesta ja kokemuspuheesta lausumia, jotka osoittivat lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja ja siitä erotettuja kohteita. Seuraavaksi kokosin asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen lausumista diskursiivisia muodostelmia, joiden kerrostumista osoitin lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä ja lopuksi kuvasin lukemisvaikeuden subjektille avautuvia positiivisia tai negatiivisia olemisen tiloja. Positiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeus aikuisen ja yliopisto-opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvässä tai otetaan myönteisesti huomioon, negatiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeus ei voi olla näkyvässä tai katoaa kielteiseen kokemukseen.

Analyysin pohjalta määritin aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen vallitsevan diskurssin, jossa tunnistettiin paljastunut, tarkentunut ja laajentunut aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde ja lisäksi yliopisto-opiskelijan jännitteinen lukemisvaikeuden kohde. Tulokset määritin Foucault'ta (2005) mukaillen yliopisto-opiskelijan ja yliopiston lukemisvaikeustiedoksi opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa.

Saavutetun lukemisvaikeustietämisen pohjalta ehdotan tiedon ja käytäntöjen verkostoa, jonka lähtökohtana on Opiskelun Taitokartan itsearvioinnin osoittama liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde, joka tarkentuu lukemisen testeissä ja laajentuu tukemaan yliopisto-opiskelijoiden opetusta ja ohjausta. Yliopiston, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutukselliseen kohtaamiseen avautuu emotionaalisia, kognitiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä vuorovaikutuksen ja kiinnittymisen tiloja, jotka osoittavat yliopisto-opiskelijalle, lukemisvaikeuden subjektille, positiivisia olemisen tiloja (Kahu & Nelson, 2018) ja haastavat Jyväskylän yliopiston tutkimukseen, joka erottaa sen muista lukemisvaikeudesta tietävistä instituutioista (Considine, 2006).

asiasanat: lukemisvaikeus, dyslexia, aikuiset, yliopisto-opiskelija

**Author**

Irma Kakkuri  
Department of Education  
University of Jyväskylä  
P.O. Box 35  
FI-40014  
irma.a.kakkuri@jyu.fi

**Supervisors**

Professor Mikko Aro  
Department of Education  
University of Jyväskylä

Lecturer Anita Malinen  
Department of Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers**

Professor Eija Kärnä  
School of Educational Sciences and Psychology,  
Philosophical Faculty  
University of Eastern Finland

Professor Markku Jahnukainen  
Department of Education  
University of Helsinki

**Opponent**

Professor Eija Kärnä  
School of Educational Sciences and Psychology,  
Philosophical Faculty  
University of Eastern Finland

## ESIPUHE

*”Lavittan kaikki osaa teherä, mutta teeppäs lullulavitta!”* Näin sanoo kotikuntani, huonekalupitäjän, Jurvan väki. Keinutuolin tekemiseltä tutkimuksen tekeminen on tuntunut, niin vaikeaa se on ollut ja kauan kestänyt. Professori Sakari Mobergin kanssa käynnistetty tutkimusaihio muuttui ja muokkautui professori Paula Määtän jatko-seminaareissa ja historiantutkimuksen koulutuksissa. Sosiologinen näkökulma hahmottui keskusteluissa professori Tapio Aittolan kanssa ja lukemisvaikeuden käsitteellinen ymmärrys professori Mikko Aron asiantuntemuksella. Lehtori Anita Malinen on ollut ohjaajana, tarkkana tekstinlukijana ja mielenkiintoisena keskustelijana tutkimusprosessin ylläpitäjä. Erityispedagogiikan väki ja muutkin vuosien varrella tutuiksi tulleet ovat rohkaisseet ja varmaan ihmetelleetkin tutkimuskiinnostustani. Kiitoksen ansainneita on pitkä rivi. Asettukoot he kaikki nimettöminä, mutta tärkeinä, eteeni kiitosta saamaan.

Tutkimuksen käsikirjoituksen esitarkastajia, professori Eija Kärnä ja professori Markku Jahnukaista, kiitän ohjaavasta palautteesta, jonka olen parhaani mukaan pyrkinyt ottamaan huomioon.

Matkan varrella elämä on muuttunut, opetukset jääneet ja eläkeläisen elämä käynnistynyt. Työelämässä aloitettu tutkimustyö ei jättänyt rauhaan. Tärkeä kannustaja koko tutkimusprosessin ajan on ollut puolisoni Antti, joka on löytänyt iloisia rohkaisun sanoja silloin, kun voimat ovat olleet vähissä. Tytöt, Mirka, Terhi ja Laura, ovat osoittaneet kiinnostusta silloin, kun olen tutkimuksesta heille kertonut. Muutoin he ovat antaneet minun olla vain äiti ja mummi. Se on hyvä!

Erityiskiitoksen annan sisarelleni Eevalle ja hänen edesmenneelle miehelleen Aatokselle, jotka mahdollistivat köyhälle maalaistytölle oppikoulun ja lukion käymisen. Toisen erityiskiitoksen annan edesmenneelle veljelleni Viljolle, joka ansaitsi perheellemme leivän silloin, kun olin pieni.

Jyväskylän seminaari on ollut merkittävä lukutaitotyön käynnistäjä ja ylläpitäjä maassamme. Löysin yliopiston kirjastosta seminaarin muistokirjan vuosilta 1863–1937. Kirjan alussa on Uno Cygnaeuksen vihkiäispuhe, joka on päivätty elokuun 14. p:nä 1863. On hyvä palauttaa mieleen opastus, jonka hän puheensa loppupuolella seminaarin opiskelijoille antoi:

*”Viimeksi muutamia sanoja teille nuorukaiset, jotka olette esikoiset niistä, jotka Herra tahtoo kutsua ja valita uuteen viinamäkeensä. Herra on teille osoittanut suuren armon ja teidän tulee sydämmellä ja suulla kiittää Herraa, joka on katsonut teitä mahdollisiksi kutsuttaa välikappaleiksi korkeaan ja pyhään toimeen suomen kansan sivistyksen kottamiseen. Oletteko N. Yst. nöyrällä rukouksella anoneet Herralta, että Hän valaisisi teitä Henkensä valolla oikein käsittämään ja arvossa pitämään sen korkean pyhän kutsumuksen suuren merkityksen, johon te olette valitut.”* (Jyväskylän seminaari 1863–1937, muistojulkaisu, s. 15)

Jyväskylässä

Irma Kakkuri

## KUVIOT

KUVIO 1	Arkeologisen analyysiin eteneminen ja tutkimusraportin rakenne.....	18
KUVIO 2	Asiantuntijatekstien arkeologisen analyysin elementit Foucault´a (2005), Hoskinia (1991) ja Alhasta (2007) mukaillen .....	29
KUVIO 3	Kokemustekstien arkeologisen analyysin elementit Foucault´a (2005), Hoskinia (1991) ja Alhasta (2007) mukaillen .....	30
KUVIO 4	Tutkimusaineiston arkeologisen analyysin vaiheittainen eteneminen (ks. Foucault 2005, 57–69). .....	31
KUVIO 5	Liukuvan ja hajaantuvan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjekti, ensimmäisen vuoden opiskelija Jyväskylän yliopiston, oppiainelaitosten, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutuksellisen kohtaamisen käytännöissä (ks. Flynn 1991, Kusch 1993, 58, Foucault 2005, 237; Kahu & Nelson 2018; Kahu, Picton & Nelson 2020) .....	115
KUVIO 6	Ääneen lukemisessa testatun lukemisvaikeuden subjekti, ensimmäisen vuoden opiskelija, Jyväskylän yliopiston, oppiainelaitosten, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutuksellisessa kohtaamisessa (Flynn 1991, Kusch 1993, 58, Foucault 2005, 237; Kahu & Nelson 2018; Kahu, Picton & Nelson 2020.). .....	118

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Haastatellut aikuiset, koulunaloitusvuosi ja ikä haastatteluhetkellä.....	20
TAULUKKO 2	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistaminen ja rinnastaminen muihin kohteisiin Mäen (1944, 1953) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa.....	36
TAULUKKO 3	Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja ja siitä erotettuja kohteita heidän myöhemmissä opiskelukokemuksissaan.....	41
TAULUKKO 4	Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja ja siitä erotettuja kohteita heidän työ- ja arkielämässään.....	44
TAULUKKO 5	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä Niilo Mäen (1944, 1954) ja Raija Syvälahden (1975,1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa .....	46



TAULUKKO 6	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteena olevan subjektin positiiviset ja negatiiviset olemisen tilat Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa sekä Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa .....	48
TAULUKKO 7	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut ja siitä erotut kohteet Leinosen ja Lyytisen (1995) ja Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa. ....	54
TAULUKKO 8	Haastateltujen aikuisten tekemät lukemisvirheet Pihlbacka-Röngän ja Tupalan (1989, s. 153) ja lukunopeus Viitaniemen (1969) lukunopeuskokeen normien mukaan.....	56
TAULUKKO 9	Aikuisen lukemisvaikeudenkohteeseen havahtuminen ja siihen rinnastetut kohteet Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa ja testaustuloksissa.....	57
TAULUKKO 10	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikat ja muista kohteista erottamisen käytännöt Lyytisen ja Leinosen (1995) ja Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa .....	59
TAULUKKO 11	Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin positiiviset ja negatiiviset olemisen tilat Lyytisen & Leinosen (1995) ja Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa.....	60
TAULUKKO 12	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen vallitseva diskurssi Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa .....	63
TAULUKKO 13	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa .....	64
TAULUKKO 14	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitseva diskurssi Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa .....	66
TAULUKKO 15	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen vallitseva diskurssi Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa.....	68
TAULUKKO 16	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa.....	68
TAULUKKO 17	Aikuisen lukemisvaikeuden laajentumisen vallitseva diskurssi Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja	

	tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa.....	69
TAULUKKO 18	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja ja siitä erotettuja kohteita Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) asiantuntijapuheessa .....	77
TAULUKKO 19	Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeusväittämiin vastanneiden opiskelijoiden (n=1557) jakautuminen eri vastausvaihtoehtoihin.....	79
TAULUKKO 20	Kaisan lukemisvaikeus Viitaniemen lukunopeuskokeen ja Niilo Mäki Instituutin yksilötestin tekstin lukemisosion mukaan .....	82
TAULUKKO 21	Kaisan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut ja siitä erotetut kohteet.....	85
TAULUKKO 22	Kaisan yliopisto-opiskelun jälkeiseen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut ja siitä erotetut kohteet.....	86
TAULUKKO 23	Lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikat ja muista kohteista erottamisen käytännöt Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden (2015) ja Opiskelun Taitokartan (2017–2021) asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa. ....	89
TAULUKKO 24	Lukemisvaikeuden subjektin positiiviset ja negatiiviset olemisen tilat Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan (2015) artikkelin, Opiskelun Taitokartan (2017–2021) sekä Kaisan lukemisvaikeuslausumissa .....	91
TAULUKKO 25	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa .....	95
TAULUKKO 26	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa .....	97
TAULUKKO 27	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa .....	99
TAULUKKO 28	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen jännitteinen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa .....	100
TAULUKKO 29	Paljastuneen, tarkentuneen, laajentuneen ja jännitteisen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen lukemisvaikeuden subjektille osoittamat käytännöt opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa .....	103

# SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	15
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSPROSESSI.....	17
3	AIKUISEN JA YLIOPISTO-OPISKELIJAN LUKEMISVAIKEUDEN KOHDETTA MÄÄRITTÄVÄ AINEISTO .....	19
3.1	Aikuisen lukemisvaikeuden kohdetta määrittävän historiallisen kontekstin asiantuntijatekstit .....	19
3.2	Aikuisen lukemisvaikeuden kohdetta määrittävän historiallisen kontekstin kokemustekstit .....	20
3.3	Historiallisen kontekstin arkeologisen kuvauksen perustelut .....	21
3.4	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta kuvaavat asiantuntijatekstit..	22
3.5	Jyväskylän yliopiston opiskelijan lukemisvaikeuskokemukset .....	23
4	LUKEMISVAIKEUSTEKSTIT JA TIEDON ARKEOLOGIA .....	25
4.1	Foucault'n arkeologinen analyysi.....	26
4.1.1	Totuuksien diskursiiviset käytännöt.....	26
4.1.2	Lausumien ja diskursiivisten muodostelmien tunnistaminen ja osoittaminen .....	26
4.1.3	Arkeologisen analyysin eteneminen .....	28
5	AIVOVAMMAISTEN JA VARTTUNEIDEN LUKEMISVAIKEUDET .....	32
5.1	Niilo Mäen potilaiden lukemisvaikeudet.....	32
5.2	Raija Syvälahden oppikirjatekstien lukemisvaikeuslausumat .....	33
5.3	Aikuisen lukemisvaikeuden tunnistaminen, muihin kohteisiin rinnastaminen ja puuttuvat erottamisen kohteet asiantuntijapuheessa .....	35
6	AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHDE HAASTATELTUJEN KOKEMUKSISSA.....	37
6.1	Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lapsuuskokemukset.....	37
6.2	Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan myöhemmässä opiskelussa koetut lukemisvaikeuskokemukset.....	39
6.3	Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan työelämä- ja arkikokemukset.....	41

7	AIKUISEN LUKEMISVAIKEUS - ASiantuntijAPUHEEN JA KOKEMUSPUHEEN KERROSTUMAT .....	45
7.1	Aikuisen lukemisvaikeuden eriytyvä tunnistaminen.....	45
7.2	Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin eriytyvät olemisen tilat .....	47
8	AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHTEEN TUTKIMUKSEEN JA KOKEMUKSIIN HAVAHTUMINEN .....	50
8.1	Seurantatutkimukseen valittujen lasten vanhempien lukemisvaikeudet.....	50
8.2	Haastateltujen aikuisten havahtuminen ja lukemisvaikeuden kohteen tarkentuminen.....	55
9	AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHTEESEEN HAVAHTUMISEN KERROSTUMAT ASiantuntijAPUHEESSA JA KOKEMUS- PUHEESSA.....	58
9.1	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistaminen täsmentyy, yhdentyy ja eriytyy .....	58
9.2	Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin olemisen tila havahtumisen ajan asiantuntija- ja kokemuspuheessa .....	60
10	AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHTEEN HISTORIALLISEN KONTEKSTIN VALLITSEVA DISKURSSI .....	62
10.1	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistaminen ja luokittelun käynnistyminen.....	63
10.2	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi.....	64
10.3	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitseva diskurssi.....	65
10.4	Aikuisen lukemisvaikeus tutkimuksen ja testaamisen kohteena .....	67
10.5	Aikuisten lukemisvaikeus sielutieteellis-pedagogisen, psykologisen ja erityispedagogisen tiedon kohteena.....	70
10.6	Aikuisen lukemisvaikeuden kohde psykologian laitoksen ja Niilo Mäki Instituutin vahvistuneena tutkimuskohteena .....	71
11	LUKEMISVAIKEUDEN KOHDE YLIOPISTOSSA.....	73
11.1	Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden asiantuntijapuheeksi muokattu kokemuspuhe .....	74
11.2	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen monikerroksiset rinnastamiset ja erottamiset .....	75
11.3	Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeuspuhe kokemuspuheen ja asiantuntijapuheen kietoutumana .....	78
11.4	Opiskelun Taitokartan väittämien liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde .....	78
11.5	Kaisan lukemisvaikeuden kohde yliopisto-opiskelussa.....	81
11.6	Lukemisvaikeuskokemusten ja -suoritusten jännitteisyys.....	81
11.7	Kaisan työelämäkokemukset ja lukemisvaikeusmuistot.....	85

12	LUKEMISVAIKEUS YLIOPISTOSSA –ASIAANTUNTIJAPUHEEN JA KOKEMUSPUHEEN KERROSTUMAT .....	88
12.1	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikat ja muista kohteista erottamisen käytännöt .....	88
12.2	Lukemisvaikeuden subjektin vahvistuva olemisen tila opiskelussa ja opetuksessa .....	90
13	YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHDETTA MUOVANNUT VALLITSEVA DISKURSSI .....	94
13.1	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen moniulotteiset paljastumiset .....	95
13.2	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tarkentuneet arvioinnit ja opiskelukäytännöt.....	96
13.3	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen laajentuva ilmaantuminen .....	98
13.4	Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen jännitteinen ilmaantuminen .....	99
14	YLIOPISTO-OPISKELIJA LUKEMISVAIKEUDEN SUBJEKTINA JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA.....	101
14.1	Tieto paljastuneen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa .....	104
14.2	Tieto tarkentuneen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa .....	105
14.3	Tieto laajentuneen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa...	108
14.4	Tieto jännitteisen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa...	110
15	TUTKIMUKSEN OSOITTAMA LUKEMISVAIKEUSTIETO JA EHDOTETUT LUKEMISVAIKEUSKÄYTÄNNÖT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA .....	111
15.1	Lukemisvaikeustiedon esiintymispintoja tieteiden kentillä .....	111
15.2	Lukemisvaikeustietoa lisäävät tutkimuksen käytännöt .....	113
15.3	Saavutetun lukemisvaikeustiedon ehdottamia lukemisvaikeuskäytäntöjä.....	113
15.4	Yliopisto- opiskelijoiden lukemisvaikeussanoja .....	119
16	ARKEOLOGISEN ANALYYSIN TARKASTELU.....	120
16.1	Tutkimusaineiston arkeologisen analyysin toteutustavan tarkastelu .....	120
16.2	Asiantuntijatekstien, kokemustekstien ja tutkijan totuudet .....	122
16.3	Tutkimustekstien ”kuulijat” ja lukijat .....	125

17	TUTKIMUKSEN EETTISET VALINNAT.....	127
17.1	Lukemisvaikeuksia kokeneiden ja tutkijoiden dialogin tarkastelua .....	127
17.2	Tutkimus vallankäyttönä.....	128
	SUMMARY .....	130
	LÄHTEET .....	140
	LIITTEET.....	149

# 1 JOHDANTO

Viime vuosikymmeninä yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeuden piirteitä on laajasti tunnistettu. Eri maissa tehdyissä tutkimuksissa on kuvattu lukemisvaikeuden yksilöllisiä piirteitä (esim. Reid ym., 2007; Rouweler ym., 2020; Warming-ton ym., 2013) ja yksilöllisiä kokemuksia (esim. Cameron, 2016; Nalavany ym., 2011; Stampoltzis ym., 2015;) ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden asettumista yliopisto-opiskelun, opetuksen ja yliopiston kontekstiin (esim. Cameron & Nunkoosing, 2012; Schabmann ym., 2020) tai jopa näiden väliseen jännitteeseen (Haggis, 2006).

Tämä tutkimus tuo uuden näkökulman yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuteen. Foucault'n (2005) arkeologista analyysia mukaillen yhdistän yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta tutkineiden asiantuntijoiden ja lukemisvaikeuksia kokeneen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheessa kuvatut yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden yksilölliset piirteet ja kokemukset opiskelun, opetuksen, ohjauksen ja yliopiston kontekstiin.

Asetan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen historialliseen kontekstiin, jonka muodostan aineistolähtöisesti asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen dokumenttien arkeologisessa analyysissä. Yliopisto-opiskelijat ovat aikuisia opiskelijoita, joiden lukemisvaikeudet Niilo Mäki tunnisti jo sodan aikana ja Raija Syvälahti tulevien yliopisto-opiskelijoiden, ylioppilaskokelaiden lukemisvaikeudet lukihäiriöinä ylioppilastutkintolautakunnan arkistoissa vuodesta 1977 alkaen ja aiemmin sisältyneenä merkintään "lääkärintodistus" (Mäki, 1954, s. 121; Syvälahti, 1989, s. 67). Historiallisen kontekstin myöhemmäksi aineistoksi olen valinnut Heikki Lyytisen ja Seija Leinosen (1995) artikkelin ja Leinosen, Müllerin, Leppäsen, Aron, Ahosen ja Lyytisen (2001) artikkelin asiantuntijapuheen.

Historiallisen kontekstin kokemuspuhe on Kaunolta, Karilta, Liisalta ja Eilalta, joita olen haastatellut, vuosien 1989 ja 1994 välisenä aikana. Heillä on kokemuksia aikuisen lukemisvaikeudesta jo 1970-luvulta saakka. Aineistooni otan myös haastattelujen tai ohjauksen yhteydessä tekemiäni lukemistestien tulokset. Seija Leinonen testasi pyynnöstäni haastattelemani Eilan. Tämä psykologin lausunto on asiantuntija-aineistoni dokumentti.

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohdetta kuvaavaksi asiantuntijapuheeksi olen valinnut Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden (2015) artikkelin ja Jyväskylän yliopistossa kehitetyn Opiskelun Taitokartan vuosina 2017–2021 kootun kehittämisaineiston lukemisvaikeusväittämiä. Kokemusaineisto on Kaisalta, jolta valitsin dokumenteiksi hänen ohjauksessani kirjoittamansa tekstin, kaksi esseitä sekä Korppi –opintosuoritusrekisteristä valitsemani opintosuorituskuvaukset ja hänelle tekemiäni lukemistestien tulokset. Arvokas aineisto on toukuukuulla 2020 saamani sähköpostivastaus, jossa valmistunut erityisopettaja Kaisa peilaa työelämä- ja arkielämäkokemuksiaan yliopisto-opiskeluun.

Aineisto analysoidaan Foucault'n arkeologisen analyysin pohjalta kehittämäni vaiheittaisen metodologisen mallin mukaan. Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde asetetaan aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen historialliseen kontekstiin ja on Jyväskylän yliopiston lukemisvaikeustietoa opiskelussa, opetuksessa ohjauksessa ja tutkimuksessa. Lukemisvaikeuden subjekti, yliopisto-opiskelija, asettuu tämän tiedon akselille paljastuneen, tarkentuneen, laajentuneen ja jännitteisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen vallitsevaan diskurssiin (Foucault, 2005, s. 237; Bourke & Lidstone, 2015).

Tavoitteena on arkeologisen analyysin pohjalta osoittaa lukemisvaikeustietoa ja -käytänteitä, jotka avaavat lukemisvaikeuden subjektille, yliopisto-opiskelijalle positiivisia olemisen tiloja, joissa lukemisvaikeus opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvissä ja myönteisesti huomioituna.



## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimuksessani tarkastelen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumista aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen historiallisessa kontekstissa asiantuntijoiden ja lukemisvaikeuksia kokeneiden aikuisten ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheessa.

Kahdeksankymmenluvulta alkaen olen ollut kiinnostunut aikuisten lukemisvaikeuksista. Ohjasin aikuisia ja tein vapaaehtoistyötä toimien Keski-Suomen Erilaiset Oppijat -yhdistyksen puheenjohtajana vuosina 1994–2016. Olin kiinnostunut aikuisen lukemisvaikeudesta ilmiönä, mutta en löytänyt kuvaustapaa, joka olisi tuonut esiin aikuisten lukemisvaikeuden kohteen moniulotteisuuden. Kiinnostukseni jatkui yliopisto-opiskelijoiden lukivaikeuksiin 1990-luvulla ja tuolloin löysin Foucault'n (2005) arkeologisen analyysin, jossa tunnistin mahdollisuuden aikuisen ja yliopisto-opiskelijan kohteen moniulotteisuuden osoittamisen historiallisessa kontekstissa. Foucault'n arkeologista analyysia soveltaen etsin vastausta kysymykseen, millaiseksi aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde muotoutuu asiantuntijapuheessa ja kokemuspuheessa.

Lukemisvaikeuden määrittelyn samaan tapaan kuin se määrittellään Niilo Mäki Instituutin Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilöttestistössä nuorille ja aikuisille. Tutkijat määrittelevät lukemisvaikeuden International Dyslexia Associationin (Lyon ym., 2003) mukaan. Käsitteet lukivaikeus, lukemisvaikeus ja englanninkielisessä määritelmässä esiintyvä dysleksian käsite rinnastuvat toisiinsa. Suora lainaus Niilo Mäki Instituutin lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilöttestistä nuorille ja aikuisille täsmentää määrittelyn:

*”Lukemisvaikeus on erityinen oppimisvaikeus, joka on alkuperältään neurobiologinen. Sille ovat tunnusomaisia vaikeudet tarkassa ja/ tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikko oikeinkirjoitus- ja dekodeustaito. Nämä vaikeudet johtuvat tyypillisesti kielen fonologisen komponentin heikkoudesta, joka on usein odottamaton muihin kognitiivisiin kykyihin ja kouluopetuksen tehokkuuteen nähden. Sekundaarisina seurausina voi olla luetun ymmärtämisen vaikeuksia ja lukemisen jääminen vähiin, joka voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua.” (Nevala ym., 2006, s. 9).*

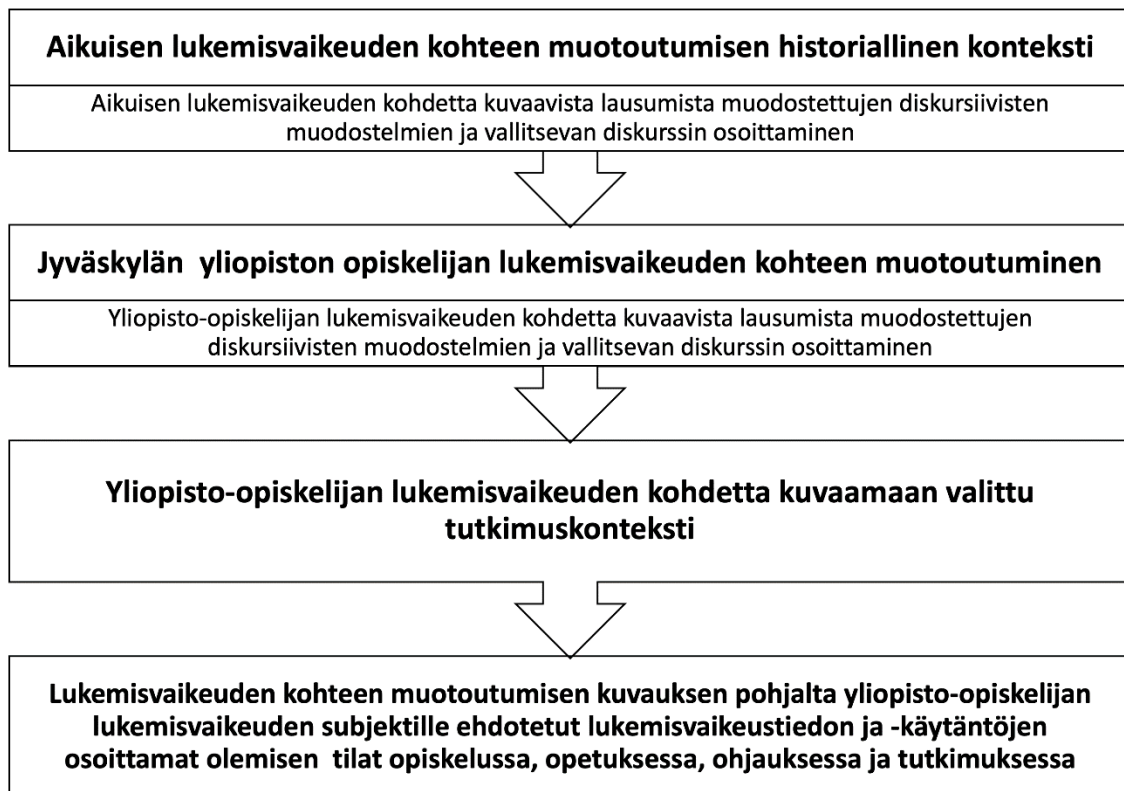
Lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen ymmärtämiseksi etsin ”diskurssin kohteiden historiaa” (Foucault 2005, s. 67). Tutkimuksen aineisto paikallistuu, Marjatta Takalaa lukuun ottamatta, Jyväskylän yliopistoon, jonka perustehtävä

on tiedon tuottaminen. Jyväskylän yliopiston on osoitettava se, mitä se tietää yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeuksista ja tietämisessä erottauduttava muista yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta tarkastelevista instituutioista (Considine, 2006).

Tutkimusaineistossani olen Foucault'n (2005) ohjaamana rinnastanut aikuisten lukemisvaikeuksia tarkastelevan asiantuntijapuheen ja lukemisvaikeuksia kokeneiden aikuisten ja yliopisto-opiskelijoiden kokemuspuheen dokumenteiksi, joiden arkeologisessa analyysissä rakentuu sekä aikuisen lukemisvaikeuden kohdetta määrittävä historiallinen konteksti että yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohdetta määrittävä nykyisyys. Lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen analyysin pohjalta asetan tehtäväkseni osoittaa Jyväskylän yliopistolle ja yliopisto-opiskelijoille lukemisvaikeustietoa ja -käytäntöjä, jotka tukevat opiskelua, opetusta, ohjausta ja tutkimusta.

Aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvaukseen olen kehittänyt Foucault'n (2005) arkeologisesta analyysistä mallin, joka on pragmaattinen, vaiheittainen ja tarkasti rajattu.

Tutkimusaineistostani poimin lausumia sarjoiksi, joista osoitan diskursiivisia muodostelmia ja asetan ne kerrostumiksi, joista määritän aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen historiallisen kontekstin ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeustietoa ja lukemisvaikeuskäytäntöjä osoittavan vallitsevan diskurssin samaan tapaan kuin Bourke ja Lidstone (2015) tekivät tutkimusaineistonsa arkeologisessa analyysissä. Kuvioon 1 tiivistän arkeologisen analyysin etenemisen ja tutkimusraportin rakenteen.



KUVIO 1 Arkeologisen analyysin eteneminen ja tutkimusraportin rakenne.

### **3 AIKUISEN JA YLIOPISTO-OPISKELIJAN LUKEMISVAIKEUDEN KOHDETTA MÄÄRITTÄVÄ AINEISTO**

#### **3.1 Aikuisen lukemisvaikeuden kohdetta määrittävän historiallisen kontekstin asiantuntijatekstit**

Historiallista kontekstia määrittämään olen valinnut asiantuntijoita, jotka ovat eri aikoina puhuneet samasta asiasta ja avanneet saman käsitteellisen kentän, aikuisen lukemisvaikeudesta puhumisen (Foucault, 2005, s.167).

Historiallisen kontekstin varhaisemmiksi asiantuntijateksteiksi valitsin kaksi Niilo Mäen kirjoittamaa artikkelia, joissa hän tarkastelee aivovammaisten lukemisvaikeuksia. Ensimmäinen artikkeli on sodan ajalta, vuodelta 1944 ja toinen vuodelta 1954.

Pari vuosikymmentä myöhemmin, vuonna 1975, julkaistiin Jyväskylässä pätevyityneen Raija Syvälahden kirjoittama lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä tarkasteleva oppikirja, jossa kuvattiin aikuisten lukemisvaikeuksia (Takala, 2006, s. 66). Vuonna 1983 julkaistiin toinen Syvälahden kirjoittama kirja, joka on aineistossani.

Yhdeksänkymmenluvulta olen valinnut aineistooni Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen seurantatutkimukseen liittyvän aikuisten lukemisvaikeuksia tarkastelevan artikkelin, jonka ovat kirjoittaneet Heikki Lyytinen ja Seija Leinonen (1995). Artikkelin on julkaistu kokoomateoksessa (Hyönä ym., 1995, s. 137-143). Samasta seuranta-aineistosta on julkaistu aineistoni englanninkielinen artikkeli, jonka ensimmäisenä kirjoittajana on Seija Leinonen (Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen & Lyytinen, 2001). Asiantuntija-aineistoksi määritän myös Seija Leinosen kirjoittaman psykologin lausunnon kokemusaimeistossani olevan Eilan lukemisvaikeudesta. Tämä lausunto on vuodelta 1995. Luettelo historiallista kontekstia kuvaavista asiantuntijateksteistä on liitteenä 1.

### 3.2 Aikuisen lukemisvaikeuden kohdetta määrittävän historiallisen kontekstin kokemustekstit

Tutkimusaineistossani lukemisvaikeuksia kokeneiden ääni tulee esiin aikuisten lukemisvaikeuspuheessa. Hakosalo tutki afasian löytymistä ja käsitteen rakentamista tieteellisissä asiantuntijateksteissä. Potilaan äänen ja tarinan jääminen kuumattomiin on hänen mukaansa hänen aineistonsa puute (Hakosalo, 2006, s. 5).

Kiinnostukseni aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin alkoi jo 1980-luvulla. Haastattelin lukikursseilla tai -opetuksessani olleita aikuisia vuosien 1989–1996 välisenä aikana. Haastattelemani aikuiset Kauno, Kari, Liisa ja Eila ovat aloittaneet koulun eri puolilla Suomea 1940-luvulta 1970-luvulle. Aineistooni otan nuoruudessa ja aikuisuudessa koettujen lukemisvaikeuskokemusten kuvaukset. Historiallisen kontekstin syvyyttä lisätäkseni kuvailen haastateltujen lapsuuden lukemisvaikeuskokemuksia sodan aikaisesta kansakoulusta alkaen.

Taulukossa 1 ovat haastateltavat, heidän koulunaloitusvuotensa ja ikänsä haastatteluhetkellä. Haastateltavien nimet on muutettu.

TAULUKKO 1 Haastatellut aikuiset, koulunaloitusvuosi ja ikä haastatteluhetkellä

Nimi (muutettu)	Syntymävuosi/Koulunaloitusvuosi	Ikä haastatteluhetkellä	Haastatteluvuosi
Kauno	1934/1941	56	1989
Kari	1939/1946	50	1989
Liisa	1945/1952	44	1996
Eila	1962/1969	31	1993

Yksilöhaastattelu toteutettiin lukivaikeuksia käsittelevän kurssin yhteydessä Portaanpään Kristillisessä kansanopistossa tai Jyväskylän Työväenopiston tiloissa sekä lukiopetuksessa Jyväskylän yliopiston tiloissa. Kaikki antoivat suullisen luvan haastatteluaineistonsa anonyymiin käyttämiseen tutkimuksessa.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jossa käsiteltiin lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta. Haastattelijä ohjasi keskustelua niin, että kertojalla oli mahdollisuus esittää asioita omalla kielellään ja ominaisella tavallaan (Rossi, 2013, s. 69–70). Teemat muodostivat kehyksen, jonka puitteissa haastateltavan ja haastattelijan dialogi tapahtui (Berniker & McNabb, 2000). Lukemisvaikeuksia käsittelevien teemojen valinnan taustalla oli tutustuminen aikuisten lukemisvaikeuksia koskeviin tutkimuksiin ja tutkijan lukemisvaikeuksiin liittyvä työkokemus. Haastateltavaa pyydettiin kuvaamaan omaa kokemustaan lukivaikeuden laadusta, lukivaikeutta jokapäiväisessä elämässä, kouluhistoriaa, lukemisen ja kirjoittamisen välttämistä ja lukivaikeuteen liittynyttä kipeintä kokemusta. Haastattelurunko on liitteenä 2.

Haastattelussa keskusteltiin vapaamuotoisesti teemahaastattelurunkoa seuraten, pehmeästi johdatellen. Haastateltava sai viipyä kysymyksessä, josta halusi puhua enemmän, mutta haastattelijä varmisti, että kaikki teemat tulivat

käsitellyiksi. Haastattelut nauhoitettiin C-kasetille ja litteroitiin sanatarkasti, tekstiä kertyi 81 sivua, joista aineistoksi valittiin lukemisvaikeuden kuvaukset (esimerkki litteroinnista liitteenä 3).

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheeseen kietoutuu asiantuntija-puhe lukemisen testauksessa. Kaunon ja Karin lukeminen arvioitiin lukemistestillä haastattelutilanteessa. Liisan ja Eilan haastattelut ja testaukset tapahtuivat heille antamani opetuksen ja ohjauksen yhteydessä.

### 3.3 Historiallisen kontekstin arkeologisen kuvauksen perustelut

Miten perustella arkeologisen analyysin käyttöä historiallisen kontekstin määrittämisessä? Foucault käytti paljon aikaa ja energiaa horjuttaakseen aatehistorian ennakkokäsityksiä ja metodeja (Sheridan, 1980, s.11). Aatehistoria pyrkii tapahtumisen tulkintaan ja selitykseen, johon vakuuttavuutta tuo tarkasti kuvattu konteksti (Jay, 2011). Foucault'n omissa teoksissa konteksti asioiden selittäjänä on häivytetty, mutta kontekstiksi näyttää muotoutuvan hyvin erityyppisistä lähteistä ja dokumenteista muodostettu kuvaus ja tavat, joilla dokumenttien tieto uudelleen luokitellaan ja järjestetään, esimerkkinä yleisen kieliopin, luonnonhistorian ja varallisuuden analyysin dokumenteista muodostettu uudelleenluokittelu erilaisiksi tiedon kentiksi (Foucault, 2010, s. 205).

On muistettava väite, että kontekstista irrotettu lause vääristyy merkitykseltään eikä ole ymmärrettävissä oikein (Saarelainen, 2013, s. 245). Onko ratkaisu kontekstin ongelmaan se, että konteksti tuotetaan osana tutkimusprosessia, kuten Saarelainen ehdottaa. Hänen mukaansa kontekstin rakentamisessa käytetään apuna aikaisempaa tutkimusta, mutta valmiina otetussa kontekstissa on vaarana, että valmistumassa olevaa tutkimusta säätelee jo edeltä käsin tunnetut lähtökohdat (Saarelainen, 2013, s. 245). Näkökulma näyttäisi rakentavan siltaa aatehistoriallisen ja arkeologisen analyysin välille. Bourkella ja Lidstonella (2015) tutkimuksen aineistona on valittujen tutkijoiden tekstit, poliittiset dokumentit ja opettajien haastattelut. Näiden aineistojen arkeologisen analyysin kontekstiksi tutkijat kokosivat kasvatusta ja opettajuutta tutkineiden auktoriteettien teksteistä valitut vallitsevat diskurssit. Tutkimuksessani asiantuntijoiden ja lukemisvaikeuksia kokeneiden aikuisten lukemisvaikeuspuheesta muodostetaan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumista kuvaava vallitseva diskurssi.

Chogue-Aliagan (2018) mukaan Foucault halusi välttää tiedon lineaarista analyysia, joka on tyypillistä historialle ja muullekin tieteelliselle tiedolle. Aikuisten lukemisvaikeustiedon kuvaamisessa lineaarisuus on perusteltua, koska aineistoni asiantuntija- ja kokemuspuhe ovat aikaan sidottuja. Linearisuus ei kuitenkaan ole kattavaa, sillä kootun aikuisten lukemisvaikeustiedon historiallisessa jatkumossa on epäjatkuvuuksia ja hyppäyksiä. Niiden olemassaolo auttaa ymmärtämään sitä, miten tieto on ilmaantunut ja järjestynyt eri aikoina (Chogue-Aliaga, 2018).

### 3.4 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta kuvaavat asiantuntijatekstit

Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen historiallisessa kontekstissa oli ajallista epäjatkuvuutta ja hyppäyksiä, yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta kuvaavassa aineistossa ajallinen epäjatkuvuus ja hyppäykset toistuvat (Chogue-Aliaga, 2018).

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta käsitteleväksi asiantuntijapuheeksi valitsin Raija Pirrtimaan, Marjatta Takalan ja Tarja Ladonlahden (2015) englanninkielisen artikkelin, jonka tavoitteena on tutkia aikuisten opiskelijoiden kuvauksia ja ymmärrystä omista lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksistaan. Pirrtimaan ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheessa risteävät tutkimuspuhe ja kokemuspuhe, sillä he esittelevät sisällönanalyysin tuloksina suoria lainauksia haastattemiensa yliopisto-opiskelijoiden kokemuspuheesta.

Asiantuntijapuheen tuorein aineisto on Opiskelun Taitokartta, joka on osa Jyväskylän yliopiston Student Life -toimintamallia. Tutkimus- ja kehittämistieteissä ovat olleet mukana tämän tutkimuksen tekijä, viestinnän lehtori Marjaana Häkkinen ja pro gradutyössä erityispedagogiikan opiskelija Jaana Ronkainen (Ronkainen, 2012), matematiikan ja tilastotieteen opiskelija Miikka Kuisma, yliopistonopettajat Markku Leskinen ja Elina Savilahti, yliopistonlehtori Tuomo Virtanen, asiantuntija Hanna Ahola, yliopistonopettaja Juha Kontinen ja tilastotieteen opiskelija Aleks Valtonen.

Opiskelun Taitokartassa on taustatietoja kartoitettavia muuttujia, väittämiä lukemisen, kirjoittamisen, luetun ymmärtämisen, tekstin kirjoittamisen ja opiskelun hallinnan perustaidoista. Opiskelija arvioi väittämiä viisiportaisella Likertasteikolla sen mukaan, sopiiko väittäminen häneen erittäin hyvin (numero 5), hyvin (numero 4), jonkin verran (numero 3), vähän (numero 2) ja ei lainkaan (numero 1).

Vuosien 2017–2021 aikana itsearviointikyselyyn on vastannut 1557 opiskelijaa, jotka antoivat luvan tietojensa anonymiiniin käyttämiseen. Otan arkeologiseen tarkasteluun neljä kysymystä, joissa opiskelijat ovat arvioineet lukemisvaikeutta osoittavia piirteitä, lukunopeutta, lukemisen virheellisyyttä ja edestakaisin sahaavaa lukutapaa (Ahvenainen ym., 1979, s. 29–30; Laasonen ym., 2012; Leinonen ym., 2001). Merkityksellinen on opiskelijan arvio siitä, ovatko lukemiseen liittyvät kielteiset kokemukset niin voimakkaita, että ne vaikeuttavat selviytymistä opiskeluun liittyvistä lukemistehtävistä (Carroll & Iles, 2006; Jacobs ym., 2022; Riddick ym., 1999).

Tutkimusaineistoon valitsen lukemisvaikeusväittämät ja eri vastausvaihtoehtoihin vastanneiden opiskelijoiden lukumäärät. Lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen tarkastelussa opiskelijoiden taustatiedot eivät ole keskeisiä, joten ne jätän pois aineistosta. Luettelo yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohdetta määrittävästä asiantuntija-aineistosta on liitteessä 1.

### 3.5 Jyväskylän yliopiston opiskelijan lukemisvaikeuskokemukset

Kaisa hakeutui ohjaukseen helmikuussa 2006, koska lukemisvaikeudet haittasivat tenttikirjojen lukemista. Ohjauksessa kartoitimme lukemisvaikeuden ilmenemistä ja yritimme löytää erilaisia opiskelutapoja ja lukemisstrategioita, jotka helpottaisivat tentteihin lukemista.

Keskustelimme Kaisan lukemisen vaikeuksista yliopisto-opiskelun kontekstissa. Kirjoitimme keskustelumme pääkohdat paperille ja jäsensimme ohjausprosessiamme, koska Kaisa oli hyvä ja nopea kirjoittaja. Ohjaustilanteet muistuttivat narratiivista terapiaa, jota Wolter ja tutkimusryhmä (2006) käytti lukemisvaikeuksisten nuorten ja aikuisten ohjaustilanteessa. Heillä narratiivisuus viittaa yksilön henkilökohtaiseen tarinaan, jossa tapahtumien ja kokemusten tulkinta vahvistaa itseymmärrystä ja ohjaa käyttäytymistä.

Ohjaustilanteiden voi ajatella rakentavan opiskelijan sisäistä tarinaa, jossa Hänninen (1999, s. 22). erottaa kolme tasoa: alkuperäisen, reflektiivisen ja meta-reflektiivisen tarinan. Alkuperäisessä sisäisessä tarinassa, opiskelijan kirjoittamissa teksteissä elämä esiintyy tulkittuna tietyllä tavalla. Teksteissä voi tavoittaa myös sisäisen tarinan reflektiivisen tason, jossa tenttiin lukemisen vaikeuksien aiemmat merkityksenannot tulevat ongelmallisiksi ja vaativat pohdintaa. Meta-reflektiivisen tason voi ajatella rakentuvan ohjaustapahtumassa, jossa kirjoittaen ja testaten rakensimme lukemisvaikeudelle uusia merkityksiä tenttien lukemista vaikeuttavalle lukemisvaikeudelle.

Ohjausprosessi ja Kaisan henkilökohtainen tarina nivoutuivat toisiinsa konkreettisissa yliopisto-opiskelun ongelmatilanteissa ja samalla tarjosivat tilanteen, jossa hän voi tietoisesti tarkastella lukemisen vaikeuttaan (Lambie & Milson, 2010). Tämä on ollut mahdollista esseessäkin, jonka opiskelija kirjoitti erään kurssin oppimistehtävässä, jossa hän kuvasi oppimishistoriaansa, sen solmukohtia ja oivallisia oppimistapoja. Seurasin opiskelijan opintojen sujumista keväästä 2006 vuoden 2008 loppupuolelle, jolloin pyysin häntä vielä kuvaamaan opiskelukokemuksiaan. Ohjauksen kuluessa teimme lukemistestejä, joiden tulokset sisältyvät aineistooni asiantuntijapuheena.

Opiskeluaikana sain Kaisalta viisi erilaista aineistoa: 1) tenttiin lukemisen ohjaustilanteissa kirjoitettua tekstiä 2) lukemisvaikeustestien tulokset 3) oppimistehtävä, jossa Kaisa kuvasi oman oppimisensa solmukohtia ja hyviä oppimistapoja sekä 4) Kaisan opintojen loppuvaiheessa kirjoittama kuvaus opiskelukokemuksista yliopistossa ja 5) opintosuoritusrekisteristä poimitut opintosuoritukset ja niiden arviointitulokset. Kaisa antoi suullisen luvan aineiston anonyymiin käyttämiseen tutkimuksessa.

Aikuisten haastatteluteksteistä aineisto poikkeaa siinä, että yliopisto-opiskelija kertoo lukemisvaikeuskokemuksistaan meneillään olevan opiskelun kontekstissa. Tutkijan rooli hänen varsinaisen opiskelunsa opettajana oli määrittämässä haastattelua ja ohjausta.

Sain Kaisaan yhteyden toukokuussa 2020, jolloin hänellä oli takanaan tois-  
takymmentä vuotta työelämää erityisopettajana. Pyysin häntä vastaamaan sähköpostitse kolmeen tehtävänantoon. Lähetin analysoimani tulokset hänen opiskeluaikana kirjoittamastaan lukemisvaikeuspuheesta ja pyysin häntä kuvailemaan, millaisia ajatuksia ne hänessä herättävät. Pyysin häntä myös kuvailemaan työelämäkokemuksiaan ja peilaamaan niitä yliopisto-opiskelun kokemuksiin. Lisäksi kysyin, millä tavoin lukemisen hitaus on vaikuttanut hänen työssään ja arkielämässään työn ulkopuolella. Kaisan sähköpostitehtävän tehtävänannot ovat liitteenä 4.



## 4 LUKEMISVAIKEUSTEKSTIT JA TIEDON ARKEOLOGIA

Ranskalainen Michel Foucault (1926–1981) puhui harvoin itsestään. Tutkimustehtäväni näkökulmasta mielenkiintoinen on eräs haastattelu vuodelta 1967. Foucault kertoi, että häntä on aina vaivannut painajainen, jossa hän katsoo tekstiä, jota ei osaa lukea. Hän pystyy tulkitsemaan vain pienen osan tekstiä, mutta jatkaa ja teeskentelee lukevansa. Lopulta koko teksti hämärtyy eikä hän pysty lukemaan sitä ollenkaan. Tässä kohdassa hänen kurkkuaan kuristaa ja hän herää (Macey, 2004, s. 23).

Seitsemänkymmenluvun lopulla Kennedy (1979) arvioi, että Foucault'n työskentely ja tutkimustoiminta on vaikeaa ja kiehtovaa kolmesta syystä. Ensimmäisin juuri siksi, että samaan aikaan kun tiede on voimakkaasti erikoistunut, on Foucault yhdistänyt työskentelyssään yksityiskohtaisen tutkimuksen laajoihin erilaisiin kiinnostuksen alueisiin. Toiseksi hänen kirjoitustyyliinsä on monimutkaista proosaa, jossa hän on retorinen, purevan poleeminen, tuottaa pyörryttäviä, katkonaisesti esiintyviä uudissanoja ja kuitenkin hän esittää yksityiskohtaisen selityksen vaikkapa 1600-luvun kieliopin tutkimuksesta.

Kiinnostavin ja vaikein Kennedyn (1979) mielestä on Foucault'n ainutlaatuinen lähestymistapa historiaan ja ihmistieteisiin. Foucault on erottautunut sekä positivismista että perinteisestä historiantutkimuksesta, hänen historiantutkimuksensa on alueellista ja vertailevaa ja erilaisia dokumentteja yhdistävää. Cardoso (2016) mukaan Foucault'lla historia on epäjatkuvuuksien ymmärtämistä ja osoittamista ajan jatkuvuudessa.

Foucault'ia pidetään epäsystemaattisena ja vaikeaselkoisena ajattelijana, joka esittää filosofiset väitteensä niveltämällä ne historiallisiin analyysihin. Hänen ajattelunsa tarkastelu on haastavaa ja siksi tutkijan onkin pohdittava tarkasti, millaisella tutkimusotteella Foucault'n tekstejä lähestyy (Alhanen, 2007, s. 13).

## 4.1 Foucault'n arkeologinen analyysi

### 4.1.1 Totuuksien diskursiiviset käytännöt

Simola (1995, s. 23–36) on tarkastellut Foucault'n elämäntyötä ”totuuksien historiana”, jonka tutkimuskohteena on erityisesti totuuden tuottamisen, toden ja väärän toisistaan erottamisen sekä totuuteen tahtovan subjektin muotoutumisen käytäntöjä ja tekniikoita. Foucault'n (2005) mukaan arkeologinen analyysi keskittyy diskurssiin ja tietoon. Tiedon käsitteitä Foucault erottaa kaksi: tiedon (savoir) ja tietoisuuden (coissance), hänen mukaansa arkeologia ei liiku tietoisuuden (coissance) akselilla, sillä tätä tietoisuutta ei hänen mukaansa voi päästää subjektiivisuuden mustalta listalta. Sen sijaan arkeologia liikkuu diskursiivisen käytännön, tiedon (savoir) ja tieteen akselilla, jossa subjekti on ja jolle subjekti kuuluu, mutta ei koskaan vakituisesti. Tällä tiedon, tieteen ja diskursiivisen käytännön akselilla subjekti saa ja ottaa vain vaihtelevan, ei vakituisen, paikan ja tilan (Foucault, 2005, s.177–183, 237). Garrityn (2010) mukaan diskursiiviset käytännöt määrittävät arkeologisessa analyysissä strukturaalisiksi prosesseiksi, jotka mahdollistavat tietyn subjektin aseman ja ilmaantumisen.

Hoskinin (1991, s. 29–53) mukaan Foucault'n arkeologisessa analyysissä tieto (savoir) piiloutuu diskurssiin ja tulee näkyviin vain kolmannen käsitteen esiintuomana. Alhasen (2007, s. 31) mukaan Foucault jäsentää tutkimuskohteitaan kolmannen käsitteen, käytännön näkökulmasta. Erilaisissa vakiintuneissa käytännöissä ihmisille muodostuu tietynlainen tapa hahmottaa todellisuutta ja itseään.

Tiedon arkeologia pyrkii muodostamaan uusia käsitteitä, esittämään uusia kysymyksiä ja määrittämään uusia tutkimusyksiköitä: tapahtumia, tapahtumasarjoja, niiden osia ja ehtoja sekä sarjojen sarjoja eli sarjojen välisiä suhteita (Kusch, 1993, s. 58).

### 4.1.2 Lausumien ja diskursiivisten muodostelmien tunnistaminen ja osoittaminen

Arkeologisen analyysin ensisijaisen perusyksikön muodostavat lausumat (statements) ja niiden ehdot, osat ja objektit. Lausuma on tapahtuma, jota kieli tai merkitys ei voi kokonaan tyhjentää, se liittyy kirjoittamiseen, artikuloimiseen tai mihin tahansa kirjaamisen muotoon, joka mahdollistaa muistamisen. Lausuma on ainutkertainen, mutta samalla toistettavissa ja liittyy sitä edeltäviin ja seuraaviin lausumiin. Lausuma on kaikkien tapahtumien tavoin ainutkertainen, mutta se voidaan toistaa ja palauttaa mieleen (Foucault, 2005, s. 43).

Kusch (1993, s. 58–61) on analysoinut lausuman käsitettä. Lausuma viittaa johonkin, sillä on suhde asiantilojen ja objektien alojen joukkoon. Se, millaiset objektien alat kunakin aikana ovat mahdollisia ja saavutettavissa, riippuu erilaisen instituutioiden, instrumenttien ja käsitejärjestelmien suhteesta. Lausuma määrittää tietyt ehdot, jotka puhujan tai kirjoittajan on täytettävä, jotta hän voi olla lausuman tekijä (Kusch, 1993, s. 60).

Lausumat tunnistetaan ja pyritään kuvaamaan järjestämällä, luokittelemalla, sarjoittamalla ja erottamalla olennainen epäolennaisesta. Tarkemman analysoinnin kohteena ovat diskursiiviset muodostelmat, jotka osoitetaan lausumilla, jotka mahdollistavat muistamisen, aiheiden ja teemojen ilmaantumisen, pysyvyyden sekä hajaantumisen, kronologiset katkokset (Foucault, 2000, s. 28). Diskursiivisen muodostelman tunnistamisen edellytyksenä on erilaisten objektien, ilmaisumuotojen tai lausumistapojen, käsitteiden ja teemojen tai teorioiden välisten riippuvuus- ja vuorovaikutussuhteiden säännönmukaisuuksien löytäminen (Foucault, 2005, s. 46–51; Kusch, 1993, s. 62).

Foucault (2005, s. 57–76) pyrkii asettamaan tapahtumat sarjoihin, tuottamaan sarjallista historiaa, jossa aineistoista valittuja lausumia luokitellaan ja asetetaan kronologiseen jatkumoon tutkijan valitsemien kriteerien mukaisesti. Sarjojen ja luokittelun pohjalta muodostuu neljä sarjaa, lausumien suhdejärjestelmää, jotka toimivat analyysin perustana: 1) kohteiden muotoutuminen; 2) lausumistapojen muotoutuminen; 3) käsitteen muotoutuminen ja 4) tietoa ohjaavien strategisten valintojen muotoutuminen.

Tutkimustehtäväni rajautuu ensimmäiseen sarjaan, lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvaukseen. Kuvaan lukemisvaikeuden kohteen esiintulopintoja, lukemisvaikeuden ilmaantumista asiantuntijateksteissä sekä haastateltujen aikuisten ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeusteksteissä. Lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisessa tarkastelen myös erikoistumisen asteikoita, joilla lukemisvaikeuskohde erotetaan, asetetaan vastakkain ja rinnastetaan.

Nichollsin (2009) mukaan Foucault rohkaisee tutkijoita etsimään tapoja, joilla tietyt kohteet, niitä kuvaavat subjektit ja käytetyt käsitteet ja niihin kohdistetut strategiat tekevät tietyt ajatukset, toiminnat ja käyttäytymisen mahdolliseksi ja tuottavat tietoa ja muodostavat tekstejä. Foucault (2005, s. 67) täsmentää, että kohteet on määriteltävä suhteuttamalla ne sääntökokonaisuuteen, joka sallii niiden muotoutumisen diskurssin kohteeksi.

Tiedon muodostumisen säännöt ovat erilaisia riippuen siitä, millä asteikolla tutkija päättää toimia. Sekä mikrotaso että makrotaso ovat mahdollisia, mutta tapahtumia ja niiden seurauksia ei voi kuvata samalla tavalla kummallakin tasolla. Jokaisella tasolla on oma historiansa (Kennedy, 1979). Asiantuntija-aineistoni edustaa analyysin makrotasoa ja aikuisten ja yliopisto-opiskelijan yksilölliset lukemisvaikeuskokemukset edustavat mikrotasoa.

Opiskelun Taitokartan vuosina 2017–2021 kootun itsearviointiaineiston lukemisvaikeuslausumien voidaan ajatella edustavan analyysin mikrotasoa, sillä opiskelija on suhteuttanut lukemisvaikeuskokemuksiaan valittuihin lukemisvaikeusväittämiin. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Opiskelun Taitokartan yksilölliset itsearviointit on määritelty makrotasolla, Jyväskylän yliopistossa, jonka tutkimukseen opiskelija on suostunut antaessaan luvan tietojensa anonyymiin käyttämiseen.

Aineistot määritetään dokumenteiksi, joiden lausumat ovat yhtä merkityksellisiä. Kun tekstien sanat asetetaan rinnakkain, ne synnyttävät Foucaultin mukaan vaikutelman, joka on lausumien todellisuuden ehto ja synnyttää lausumien esiintuloehdot (Foucault, 2005, s. 168).

### 4.1.3 Arkeologisen analyysin eteneminen

Arkeologisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija valikoi tutkimuskohteeseen tietyt dokumentit, samoin kuin mikä tahansa historiantutkimus (Alhanen, 2007, s. 54–55). Deanin (1994, s. 15–17) mielestä arkeologia tuo perusteellisen ja mielenkiintoisen uudelleen ajattelun tavanomaiseen historiantutkimukseen erityisesti siksi, että se suhtautuu uudella tavalla historiallisiin dokumentteihin. Dokumentteja voivat olla kirjat, tekstit, tilit, rekisterit, rakennukset ja instituutiot.

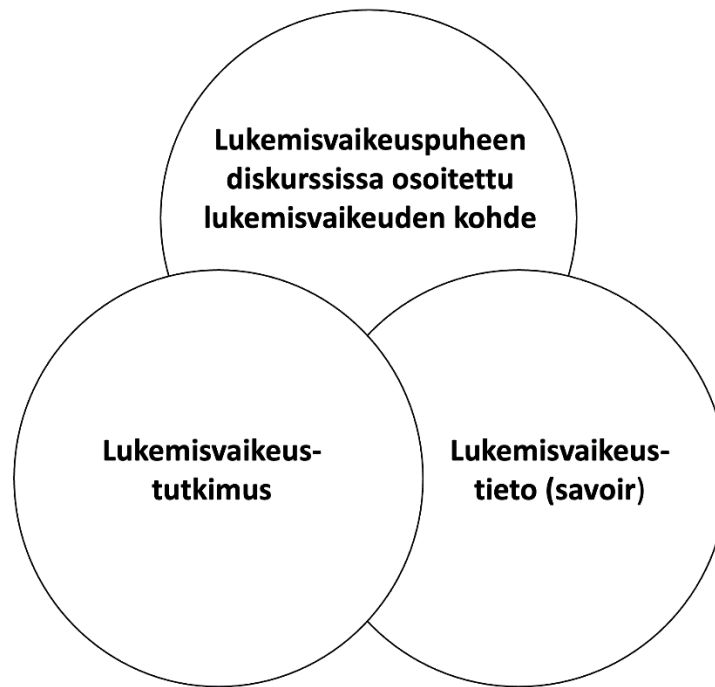
Analyysin toisessa vaiheessa valituista dokumenteista poimitaan perinteisistä luokitteluista irrotettuja yksittäisiä lausumia ja analysoidaan, millaisissa suhteissa ne ovat toisiinsa (Alhanen, 2007, s. 56–57). Lausumien valinnassa tutkijan rooli on keskeinen, lausumien tulee kohdistua aikuisten ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuteen. Lausumien suhteet osoitetaan esimerkiksi päättelyketjuin ja erojen taulukoinnein. Näin muodostuu diskursiivisia muodostelmia (Foucault, 2005, s. 54).

Seuraavaksi tarkastellaan diskursiivisia muodostelmia. Diskursiivisen muodostelman käsite voidaan tarkentaa lausumajoukoksi, joka on muodostettu samojen diskursiivisten käytäntöjen sääntöjen ohjaamina (Alhanen, 2007, s. 58–59, 194). Flynnin (1991) mukaan Foucault verbalisoi spatiaalisia suhteita, hän avaa ikään kuin tilan, jossa lausumista voidaan tavoittaa diskursiivisia muodostelmia, jotka ilmentävät sääntöjä, yhteenliittymiä, ilmaantumisen ja hajaantumisen leikkiä sekä aiheiden ja teemojen pysyvyyttä tai ristiriitaisuutta.

Käsitteen, lausumistapojen ja strategioiden kuvaamisen poisjättämistä perustelen, paitsi tehtäväni rajaamisella, myös Alhasen (2007, s. 72–77) kriittisellä tarkastelulla arkeologisen analyysin toteutuksesta ja sen tuottamista tuloksista. Foucault ei ole hänen mukaansa arkeologisella analyysillä osoittanut yhdestäkään diskurssista, että siitä voidaan löytää kaikki neljä sääntötyyppiä ja niiden väliset vaikutussuhteet.

On vielä palattava Foucault'n arkeologiaan, sen liikkumiseen, voisi jopa sanoa vaikutusalaan, diskursiivisen käytännön, tiedon (savoir) ja tieteen akselilla, jolla subjekti saa ja ottaa vaihtelevan paikan ja tilan. Tällä tiedon, tieteen ja diskursiivisen käytännön akselilla aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus saa ja ottaa vain vaihtelevan paikan ja tilan, joka valitsemieni asiantuntijoiden ja aikuisten sekä yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen mukaan määrittäytyy erilaisissa käytännöissä (Foucault, 2005, s. 237).

Niilo Mäen (1944, 1954), Raija Syvälahden (1975, 1983), Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001), Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelijan Taitokartan asiantuntijapuhe on Foucault'n käsittein tiedostettua ja teoretisoitua tietämystä, lukemisvaikeustietoa. Tämä tieto tulee ilmi lukemisvaikeuspuheen diskurssissa, jossa osoitetaan lukemisvaikeuden kohde. Kolmantena käsitteenä on lukemisvaikeustutkimus (Foucault, 2005, s. 237; Alhanen, 2007, s. 31; Hoskin, 1991, s. 29–53). Kuvioon 2 kokoon asiantuntijapuheen analyysin elementit:



KUVIO 2 Asiantuntijapuheen arkeologisen analyysin elementit Foucault'a (2005), Hoskinia (1991) ja Alhasta (2007) mukaillen

Asiantuntijapuheen arkeologisessa analyysissä tarkastelen lukemisvaikeuspuheen diskurssissa osoitettua lukemisvaikeuden kohdetta ja lukemisvaikeustietoa, joka pohjautuu tutkimukseen.

Aikuisten ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen keskiössä ovat kokemukset, lukemisvaikeuteen kohdistetut käytännöt, joiden kuvauksessa lukemisvaikeustieto tulee esiin. Kuviossa 3 osoitan kokemustekstien lukemisvaikeuspuheen analyysin elementit.



KUVIO 3 Kokemuspuheen arkeologisen analyysin elementit Foucault´a (2005), Hoskinia (1991) ja Alhasta (2007) mukailten

Ensin osoitan aineistoni dokumenteista lausumia, jotka kuvaavat lukemisvaikeuden kohteen tunnistamista ja muihin kohteisiin rinnastamista ja muista kohteista erottamista. Foucault´n (2005) mukaan kohteen muotoutumisen kuvauksessa on paikannettava yksilöllisten erojen ensimmäiset esiintulopinnat. Hän viittaa puhehäiriöihin, motorisiin häiriöihin ja hallusinaatioihin kohteina, joihin mielisairaus aikanaan rinnastettiin ja rekisteröitiin, nimettiin, rajattiin ja analysoitiin ja myöhemmin oikaistiin, määriteltiin uudelleen, kyseenalaistettiin ja pyyhittiin pois eli erotettiin mielisairaudesta (Foucault, 2005, s. 57–58).

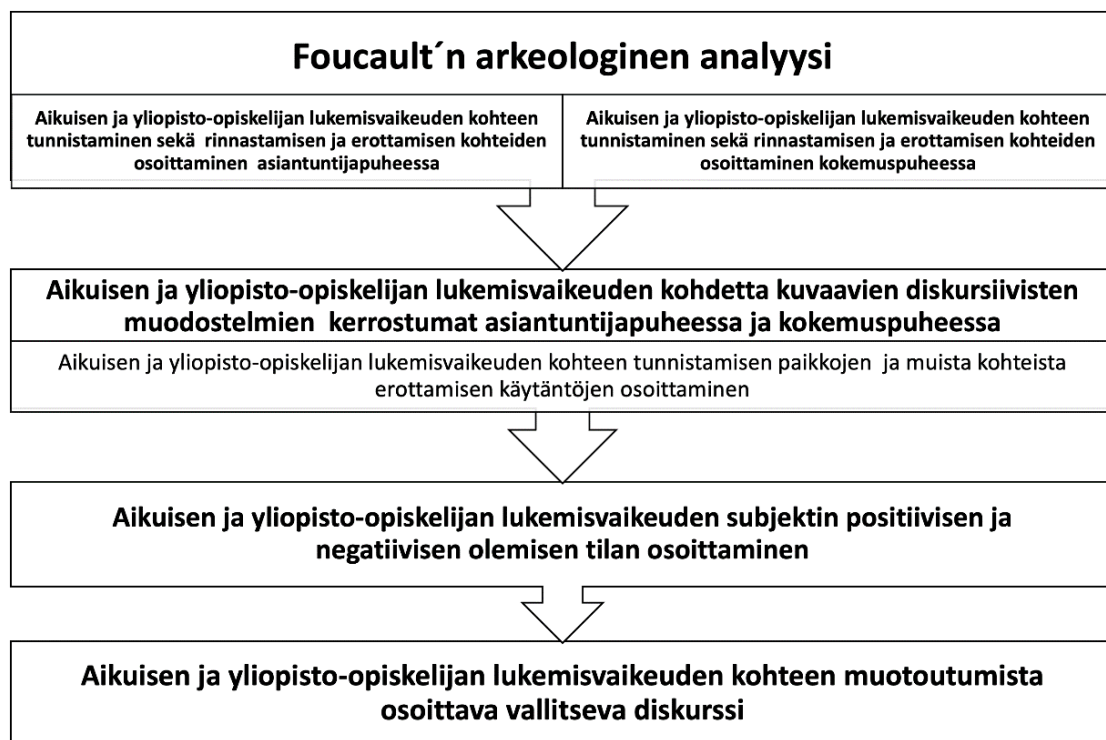
Analyyssissäni aloitan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvauksen osoittamalla rinnastamisen kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joihin lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivytetään.

Seuraavassa vaiheessa asetan asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen lausumien diskursiiviset muodostelmat kerrostumiksi, jotka osoittavat lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä eli sitä, missä ja miten aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde on erotettu muista kohteista. Foucault (2005, s. 58) nimeää tunnistamisen paikat esiintulopinnoiksi, joita voivat olla esimerkiksi perhe, läheinen sosiaaliryhmä tai työympäristö. Alhanen (2007, s. 46) tekee sen johtopäätöksen, että Foucault´n ajattelun mukaan diskursiiviset käytännöt ohjaavat ajattelua säätelemällä diskursseissa tapahtuvaa objektivointia, subjektivointia, käsitteiden käyttämistä ja teorioiden muodostamista.

Seuraavaksi muodostan kerrostumia, jotka osoittavat aikuiselle ja yliopisto-opiskelijalle, lukemisvaikeuden subjektille, positiivisia olemisen tiloja, joissa lukemisvaikeus aikuisen ja yliopisto-opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvissä tai otetaan myönteisesti huomioon. Osoitan myös negatiivisia subjektin olemisen tiloja, joissa lukemisvaikeus ei voi olla näkyvissä tai katoaa kielteiseen kokemukseen.

Foucault (1997, s.15) nimittää primaariksi ensimmäisen asteen spatialisatioksi tilaa, jossa katsotaan sairautta, tässä tapauksessa lukemisvaikeutta ja se asetetaan homologiselle alueelle, jossa yksilö ei saavuta asian suhteen positiivista tilaa. Foucault’sta poiketen pyrin tunnistamaan myös yksilön saavuttamia positiivisia olemisen tiloja ja diskursiivisten muodostelmien kerrostumissa osoittamaan, millaisessa suhteessa asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen lausumat ovat toisiinsa (Alhanen, 2007, s. 56–57).

Lopuksi tiivistän sekä historiallisen kontekstin että yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvauksen vallitsevaksi diskurssiksi Bourken ja Lidstonen (2015) tapaan. Kuvioon 4 kokoan tutkimusaineiston arkeologisen analyysin vaiheittaisen etenemisen (ks. Foucault, 2005, s. 57–69).



KUVIO 4 Tutkimusaineiston arkeologisen analyysin vaiheittainen eteneminen (Foucault, 2005, s. 57–69).

Arkeologisen aineiston vaiheittainen eteneminen kuvataan taulukoissa ja kuvioissa, joissa viivat ja värit sarjoittavat ja erottavat asiantuntija- ja kokemuspuheen lausumat, niistä osoitetut diskursiivisten muodostelmien kerrostumat, vallitsevan diskurssin ja saavutetun lukemisvaikeustiedon.

## 5 AIVOVAMMAISTEN JA VARTTUNEIDEN LUKEMISVAIKEUDET

Historiallisen kontekstin kuvauksen aloitan Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheen arkeologisella analyysillä, jossa tarkastelen lukemisvaikeuspuheen diskurssissa osoitettua lukemisvaikeuden kohdetta ja lukemisvaikeustietoa, joka pohjautuu tutkimukseen.

Osoitan aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joihin lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivytetään.

### 5.1 Niilo Mäen potilaiden lukemisvaikeudet

Niilo Mäki teki laajan potilastyön vuosina 1941–1953. Hänellä oli kuntoutuksessa n. 490 pääosin ”sotavammaista afasiapotilasta” (Niilo Mäki, 1954, s. 121). Potilaiden lukemisvaikeuksien tutkimusta voidaan pitää lähtökohtana sekä lasten että aikuisten lukemishäiriöiden tunnistamisessa ja määrittelyssä. Jo sodan aikana Niilo Mäki kirjoittaa:

”Merkittävää on, että kielenvaurioiden sielutieteellis-pedagogisen käsittelyn ala, joka meillä on ollut näin outo ja tuntematon, on nyt keskellä sotaa tullut käyntiin puolustuslaitoksen lääkintähuollon piirissä, lähemmin sanoen häiriöitä puheen, lukemisen tahi kirjoittamisen alalla – ns. afasiapotilaiden ” (Mäki, 1944, s. 233).

Puolustuslaitoksen lääkintähuollossa aikuisten lukemisvaikeus on tunnistettu. Siellä tehdyn potilastyönsä pohjalta (Mäki, 1954, s. 120–128) on kirjoittanut artikkelin, jossa hän kuvailee kahta potilasta, joilla on aivovamman aiheuttama lukemishäiriö. Ennen tapauskuvauksiin siirtymistään Mäki luonnehtii kahta erilaista lukemistapaa:

”Aivosyntyisiin kielenhäiriöihin eli afaattiseen syndroomaan kuuluvat lukemishäiriöt jakaantuvat suurin piirtein katsoen kahteen pääryhmään fenomenologiansa puolesta:



1. Potilas menettää kyvyn hallita ja lukea sanakokonaisuuksia, vaikka hän saattaa muistaa ja oikein nimittää useimmat kirjaimet, vieläpä jossain määrin myöskin tavata. Näissä tapauksissa lukeminen käy hitaaksi ja rudimentääriseksi, se on luonteeltaan täysin ja vähitellen konstruoivaa.

2. Potilas saattaa lukea oikein tiettyjä sanoja tai hän lukee jotenkin *mielekkäästi väärin* joitakin hänelle tarjottuja sanoja. Molemmissa tapauksissa hän reagoi lukemisärsykeeseen heti ja vaikeuksitta, lisäksi täydellisellä sanalla pysähtymättä lainkaan luettelemaan kirjaimia tai tavaamaan” (Mäki, 1954, s.120–121).

Ensimmäisessä lukemistavassa potilas ei hallitse sanakokonaisuuksia, vaikka muistaa ja nimittää oikein useimmat kirjaimet ja osaa tavatakin jossain määrin. Lukemistapaa Niilo Mäki nimittää hitaaksi ja rudimentääriseksi sekä luonteeltaan konstruoivaksi. Mäen (1954, s. 121–122, 124) mukaan tämä lukemistapa on paljon yleisempi kuin kokonaisten sanojen, vaikkakin väärin, lukemiseen pyrkivä lukemistapa, jota kuvatessaan hän luonnehtii potilaan lukevan oikein tiettyjä sanoja tai mielekkäästi väärin joitakin sanoja, jotka hän lukee heti ja vaikeuksitta, täydellisellä sanalla. Hän nimittää tätä lukemistapaa kankeasti kokonaisvaltaiseksi lukemisen häiriöksi ja kuvailee tarkasti kahden miehen lukemissuoritusta, joissa sanat ovat hänen mukaansa ärsykejä ja lukijan lukeminen on lukemisreaktio. Tapaus S lukee sanan orava sanaksi rotta ja sanan lempeä sanaksi lammas, tapaus M taas sanan tähkä sanaksi niittää ja sanan meisseli sanaksi mutteri.

Kuvatessaan tapausta M Niilo Mäki tuo esiin arkielämän tilanteen:

” Hänellekin suurin osa sanomalehdessä tai muussa yhdenjaksoisessa kirjallisessa esityksessä tarjotuista sanoista on ylivoimaista luettavaa (Mäki, 1954, s. 125).

## 5.2 Raija Syvälahden oppikirjatekstien lukemisvaikeuslausumat

Raija Syvälahden kirjoittamana ilmestyi vuonna 1975 ensimmäinen Suomessa julkaistu lukemis- ja kirjoittamishäiriötä tarkasteleva oppikirja (Takala, 2006, s. 66). Syvälahti nostaa esiin varttuneiden lukemis- ja kirjoittamishäiriön oman otikon alla:

” On myös sellaisia oppilaita, joiden erityisvaikeus todetaan vasta oppikoulussa, joskus vasta lukioluokilla, ehkä ylioppilaskirjoitusten yhteydessä. Lisääntynyt työmäärä, jännitys ja väsymys voivat saada aikaan entisen, jo lieventyneen vaikeuden uudelleen puhkeamisen tai siihen saakka piilossa pysyneen ja hallitun vaikeuden esille tulon” (Syvälahti, 1975, s. 36–37).

Lukemis- ja kirjoittamishäiriön tunnistamista Syvälahti kuvaa:

”Monet erityisopettajat ovat joutuneet viime aikoina suorittamaan lukemis- ja kirjoittamishäiriön diagnosoinnin abiturienteille ylioppilastutkintolautakunnalle lähetettävää lausuntoa varten” (Syvälahti, 1975, s. 52).

Aikuisten lukemisvaikeus tunnistettiin lapsille tarkoitetuilla diagnostitehtävillä ja normeilla. Syvälahti pitää käytäntöä ongelmallisena:

”...erittäin suuri ongelma varttuneiden oppilaiden diagnosoinnissa on se, että normitettuja tehtäviä lukemisessa ja kirjoittamisessa on vain peruskoulun II-III ja joitakin tehtäviä vielä V luokkaa varten. Tällöin on vain ilmoitettava, että aikuinen suoriutuu kyseessä olevasta tehtävästä III luokan normien mukaan (Syvälahti, 1975, s. 52).

Syvälahti ilmaisee huolensa ammattikoululaisten tilanteesta:

”Vastaavanlaisia kartoituksia suoritetaan myös tällä hetkellä useissa oppikouluissa ja suunnitelmia on myöskin ammattikoululaisten keskuudessa esiintyvän lukemis- ja kirjoittamishäiriön yleisyyden selvittämiseksi. Viimeksi mainittu alue on tähän asti jäänyt melkein kokonaan vaille huomiota. Olettaisin, että ammattikouluissa on runsaasti erityisvaikeudesta kärsiviä oppilaita, jotka juuri kyseisen vaikeuden vuoksi eivät ole päässeet oppikouluun tai menestyneet siellä ” (Syvälahti, 1975, s.11).

Syvälahdella on kokemusta aikuisten opettamisesta, hän nostaa esiin aikuisten mielenterveydelliset ongelmat:

”Olen työssäni joutunut tapaamaan monia nuoria ja aikuisia, jotka ovat koko kouluai-  
kansa kärsineet havaitsematta ja hoitamatta jääneestä erityisestä lukemis- ja kirjoitta-  
misvaikeudesta ja kärsivät siitä edelleenkin” (Syvälahti, 1975, s. 7).

-----

”Olen työssäni oppilaitteni tuomina joutunut näkemään vahvasti kaikki ne mielenter-  
veydelliset ongelmat, joita hoitamattomat oppimisvaikeudet tuottavat” (Syvälahti,  
1975, s. 37).

Vuonna 1983 ilmestyi toinen kirja, joka nimensä mukaan käsittelee lasten oppi-  
misvaikeuksia. Saatesanoissa Syvälahti kuitenkin mainitsee:

”Tämä teos on tarkoitettu antamaan tietoa, apua ja tukea oppimisvaikeuksista kärsi-  
vien lasten vanhemmille ja opettajille sekä näille nuorille ja aikuisille itselleen” (Syvä-  
lahti, 1983, s. 8).

Syvälahti kuvaa salaamisen kokemuksia ja laajentaa kuvauksensa työelämän  
haasteisiin:

”Niinpä useimmat aikuiset kertovatkin niistä ponnisteluista, ahdistuksesta ja uupu-  
muksesta, kun he ovat koko elämänsä ajan koettaneet salata nämä vaikeutensa. ”

----

”Rajoittunut lukemis- ja kirjoittamistaito rajoittaa myös työelämään sijoittumista. ...”  
(Syvälahti, 1983, s. 122-123).

Aikuisen lukihäiriöstä tiedottamisen ja tuen saamisen tilanteesta Syvälahti ker-  
too:

”-Syksyllä 1983 on tarkoitus alkaa kurssi ruotsinkielisessä kansakorkeakoulussa (Kro-  
noby folkhögskolan) kurssi aikuisille lukihäiriöisille...”

-----

Maamme suomenkielinen radio käsitteli muutamia vuosia sitten aikuisten lukihäiri-  
öisten ongelmia viisiosaisen sarjansa parissa osassa” (Syvälahti, 1983, s. 132).

Opiskelijoiden tuensaantimahdollisuuksista Syvälahti kirjoittaa:

”Lukioissa lukihäiriöisten erityisopetus ei kuulu valtionavun piiriin, joten sitä ei yleensä ole...” (Syvälahti, 1983, s. 132).

----

”Ammattikouluissa on ollut jonkin verran lukiopetusta kokeiluluontoisesti ja Ammatikasvatushallitus on myös järjestänyt muutamia kursseja ammattikoulun opettajille lukihäiriöihin perehtymistä varten” (Syvälahti, 1983, s. 132–133).

----

”Suomenkielisillä aikuisilla on toistaiseksi ainoana mahdollisuutena yksityisesti etsittyä lukitutkimukseen ja -opetukseen ja nämäkin mahdollisuudet ovat erittäin vähäiset” (Syvälahti, 1983, s. 133).

### **5.3 Aikuisen lukemisvaikeuden tunnistaminen, muihin kohteisiin rinnastaminen ja puuttuvat erottamisen kohteet asiantuntijapuheessa**

Niilo Mäki (1944, 1953) kuvaa sodanaikaista ja -jälkeistä aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamista. Raija Syvälahti (1975, 1983) aloittaa kuvauksensa parikymmentä vuotta myöhemmin ja jatkaa kahdeksan vuotta myöhemmin. Millaisia ovat Mäen ja Syvälahden asiantuntijapuheesta tunnistettavat aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet, joissa lukemisvaikeus saa esiintymispinnan ja lukemisvaikeuden kohteesta erotetut kohteet, joihin lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivytetään?

Niilo Mäen ja Raija Syvälahden asiantuntijapuheessa tunnistan vain aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, joita kuvaavat lausumat kokoon taulukkoon 2.

TAULUKKO 2 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistaminen ja rinnastaminen muihin kohteisiin Mäen (1944, 1953) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa

Asiantuntija	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet
Niilo Mäki	aivosyntyiset kielenhäiriöt, afaattinen syndrooma sielutieteellis-pedagogisen käsittelyn alan kohde lukemistapa, jossa ei kyetä lukemaan sanakokonaisuuksia, vaan edetään hitaasti kirjain kerrallaan tai tavaten lukemistapa, jossa luetaan oikein tiettyjä sanoja tai mielekkäästi väärin joitakin sanoja vaikeus lukea sanomalehtitekstissä tai muussa yhdenjaksoisessa kirjallises- sessa esityksessä olevia sanoja
Raija Syvälahti	peruskoulun II-III luokille tarkoitetuista tehtävistä suoriutuminen ylioppilastutkinnossa ilmenevät vaikeudet, jotka osoitetaan erityisopettajien lausunnoissa lisääntyneen työmäärän takia uudelleen puhjennut lieventynyt vaikeus havaitsematta ja hoitamatta jäänyt ja salattu lukemisvaikeus ilman tukea jäänyt lukemisvaikeus vaikeudet työelämään sijoittumisessa

Niilo Mäki ja Raija Syvälahti kuvaavat vain aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita. Niilo Mäki rinnastaa lukemisvaikeuden kielenvaurioiden sielutieteellis-pedagogisen käsittelyn alan kohteeksi, afaattiseksi syndroomaksi ja tunnistaa aivovammaisilla potilaillaan lukemisvaikeudella kaksi erilaista ilmenemismuotoa. Hitaassa lukemisessa on menetetty kyky hallita ja lukea sanakokonaisuuksia ja nopeassa luetaan oikein joitakin sanoja tai mielekkäästi väärin joitakin sanoja.

Raija Syvälahden lukemisvaikeuspuheen kirjoittamisen aikaan oli mahdollista rinnastaa aikuisen lukemisvaikeuden kohde ylioppilastutkintolautakunnalle annetussa lausunnossa esiintyvään lukemisvaikeuteen, joka oli diagnosoitu peruskoulun II-III luokille tarkoitetuilla tehtävillä. Lukemisvaikeuden kohde rinnastuu havaitsematta ja hoitamatta jääneeseen, salattuun vaikeuteen ja voi puhjeta uudelleen ja vaikeuttaa työelämään sijoittumista.

## 6 AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHDE HAASTATELTUJEN KOKEMUKSISSA

Olen nyt kuvannut Mäen ja Syvälahden asiantuntijapuheen lausumia, jotka osoittavat aikuisten, osaksi nuortenkin, lukemisvaikeuden kohteen rinnastamisen kohteita.

Jatkan Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheen arkeologiseen analyysiin. Kokemusten kuvauksessa keskeiseksi muodostuu käytännön käsite, joka Alhasen (2007, s. 31) mukaan yhdistää toiminnan ja ajattelun. Kaunolle, Karille, Liisalle ja Eilalle lukemisvaikeuden kohde hahmottuu heihin kohdistetuissa käytännöissä.

Taustaksi kuvaan Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lapsuuden kokemuksia, joissa tarkentuu kuva lukemisvaikeuden kohteesta kansakoulusta alkaen, parhaiten suorina lainauksina heidän haastattelupuheestaan.

### 6.1 Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lapsuuskokemukset

Iäkkäin haastateltavani, Kauno, aloitti koulunkäynnin sodan aikana Pohjois-Suomessa:

”...ja sitte se jäi tuota yks vuosi käymättäkin, ku mie lähin töihin. että meillä oli taas sillä lailla, että että isä tykkäs että... ja sanokin että niin kauan ko hällä peukalo liikkuu ni siit ei lähtä mihinkään et sit’ pittää tehdä...” (Kauno).

Kansakoululuokassa saamiaan lukemisvaikeuskokemuksia Kauno kuvaa:

”... niin kyllä se oli pääasiassa sitä, että koitettiin nolata, jos ei oppinut siinä samassa aikaa... niinhän se oli opettajakin niin että se piti viiä sitte se kirja jollekin toiselle ja toiset nauro...sitähän koitti vettä taas sitte vielä syrjemmäs kaikista leikeistä...” (Kauno).

----

”se meinas laiskuutta ja sitte tuota vain kovasti, että nolataan...” (Kauno).

Kauno joutui olemaan poissa koulusta maatalon töiden takia, koulussa kirja piti viedä toiselle oppilaalle ja toiset oppilaat nauroivat hänen lukemiselleen. Hän koki, että lukemisvaikeus leimattiin laiskuudeksi, hänet nolattiin ja hän vetäytyi pois leikeistä.

Kari oli evakkopoika, joka kävi sodan jälkeistä supistettua koulua, syksyllä ja keväällä kuusi viikkoa. Hän vaihtoi ruotsinkielisestä koulusta suomenkieliseen kouluun perheen etsiessä asuinpaikkaansa sodan jälkeisestä Länsi-Suomesta:

"Kun me evakossa oltiin silloin...siellä alotin... muutama viikko oli sitä koulua... muutettiin seuraavana syksynä... sinä puhut suo puoliks ruotsia...myö taas vaihettiin naapuriin asuun sinne niin niin kylään välillä toiseen kyllään..." (Kari).

Lukemaan opettelu alkuvaihe sujui hyvin, vaikeudet ilmaantuivat myöhemmin:

"... koska se opettaja silloin sinä ensimmäisenä syksynä sano vei sinne luokan etteen ja miun piti siellä lukkee nii sano, että siten kahtokaa miten hyvästi te tuo...lukkee "... joo niin sitten ei se ei se edistynnä yhtään...perusasiassa se siihen pysähty se kehitys...muuttu se kyllä perusteellisesti sitten..."(Kari).

---

"... no se sitä en se lukeminen oli kyllä koulussa oli ja tuli semmoseks sin sitä ei niinkun ihan suoraan oikein osannu sanno että onko se lukemista vai ... se oli hyvin vaikeeta ja aina vaikeemmaks tuli kun aina luettiin ja sit laiskaks sano opettaja..." (Kari).

---

"kyllä se luettiin ja sehän oli semmonen ja ne nauro ja siinä vaikka minkälaista se silläkin on patoutunu sitte tämä..." (Kari).

Karin lukemaan opettelu alkuvaiheen kokemukset olivat tavanomaisia, hän sai jopa tunnustusta hyvästä lukemisesta. Myöhemmin ääneen lukeminen vaikeutui ja lukemiskehitys pysähtyi ja toiset oppilaat nauroivat hänen lukemiselleen. Kari kuvaa lukemiseen liittyvää patoutumisen tunnetta.

Viisikymmenluvulla aloitti koulunsa Liisa, jonka koti oli Länsi-Suomessa. Hänellä oli samantapaisia kokemuksia kuin Karilla, alku sujui hyvin, mutta lukemisvaikeudet ilmaantuivat myöhemmin:

"...mulle alkuun ollu semmosia kammoja niinku siihen lukemiseen...vasta sitten niinku myöhempään..."(Liisa).

---

"...kyllä se useesti laitto lukemaan, että ääneen (kuiskaten)...tuli semmonen tunne, että palais ny koulu..." (Liisa).

---

"...se lukem...lukeminen tai lukemistunnit ja kirjoitt... niinku yleensä äidinkieli ... ni se oli must aivan hirveetä, aina kun ne tunnit..." (Liisa).

---

"...eikä yhtään mitään semmosta, et ois mitään apua saanu, ei kerta kaikkiaan mitään semmosta..." (hyvin painokkaasti) (Liisa).

Kuudennella luokalla Liisan tilanne muuttui:

”hän oli semmoinen, hyvin lempee ja semmoinen oikeestaan, oikeen semmoinen kiltti opettaja, että mä en muista yhtään kertaa, että hän ois niinku takertunu mihinkään mun niihin...että hän niinku vaan katto ne, eikä tuonu niitä... taikka tehny niistä mitään semmosta... numeroo...” (Liisa).

Ääneen lukemista lukutunneilla ja äidinkielen tunteja Liisa kuvaa kuiskaten ja kertoo toivoneensa, että koulu palaisi. Hän ei kokenut saaneensa mitään apua vaikeuksiinsa. Kuudennella luokalla hän sai kiltin opettajan, joka ei takertunut lukemisvaikeuksiin eikä tehnyt niistä numeroa.

Nuorin haastateltavani, Eila, aloitti koulunsa Keski-Suomessa vuonna 1969, joten hänen koulukäyntinsä ajoittui seitsemänkymmen- ja kahdeksänkymmen-luvulle. Luokkatilanteiden lukemisvaikeusmuistojaan hän kuvaa:

”...mä siis muistan niin hir, siis tavallaan niinku kauhuna sen...et silloin oli maalaiskoulu ja vielä se, että todella, että jos sä et ollu siinä linjassa, että sä opit heti, sut syrjäytettiin, sua ei niinku luetuttakaan, vaan aina annettiin niitten lukea, jotka sen taito oli kaikkein paras...” (Eila).

---

”... kun oltiin jo ylemmillä luokilla, niin silloin oli niinku hirveä rangaistus, ku joutu lukemaan, koska tiesi et ei osaa... ja koko luokka todella niinku nauro ja kiherti...” (Eila).

Opettajansa Eila muistaa julmana ja isän puuttuneen tilanteeseen:

”mun isähän silloin otti tosiaan sitä ihan, oikein koville sen kanssa, kun...tämän opettajan kanssa ja tota ei se, se vaan niinku san, että minä olen todella tyhmä, et mä en sen takia opi lukemaan...” (Eila).

Eilan kokemukspuheessa on maininta erityisopetuksesta:

”yläasteella ku olin ...muistaakseni sain muutamia tuntia...” (Eila).

Eila koki luokassa ääneen lukemisen rangaistukseksi. Lukemiselle naurettiin eikä hänen annettu lukea ja hänet leimattiin tyhmäksi. Hänellä on kuitenkin muistikuva muutamien tuntien erityisopetuksesta.

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan koulukokemukset olivat hyvin kielteisiä. Ne mukanaan he siirtyivät nuoruuteen ja aikuisuuteen. Jatkan myöhemmän opiskelun sekä työ- ja arkielämän lukemisvaikeuskokemusten arkeologiseen analyysiin.

## **6.2 Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan myöhemmässä opiskelussa koetut lukemisvaikeuskokemukset**

Kaunon kansakoulun jälkeinen lukemisvaikeuskokemus on rippikoulusta, joka jäi ainoaksi kansakoulun jälkeiseksi koulutukseksi:

”meitä oli puolenkymmentä poikaa, jotka vielä olivat siellä paikkakunnalla sitte ko rippikoulu käytiin ni miel oli, ei ollu mittää totistusta. Että meiän piti saaha sitte tuota yhteinen semmoinen lappu, että me kansakoulu on käyty että se on kesken ko

rippikouluun mentiin...mutta tuota me pojathan mentiin yhtä aikaa sinne koulutus loppuu..." (Kauno).

Kari aloitti omaehtoisen opiskelun kirjeopistossa ja ihmetteli kiinnostustaan psykologisiin aineisiin:

"...sitten tuli se tiedonhalu semmonen siihen aikaan kun oli se kan... niitä kirjeopistoja minä sitten jonkun viijenkoujentoistavuotisena luin, merkillistä kyllä psykologian niitä oppiaineita..." (Kari).

Armeijan jälkeen hän meni ammattikouluun, jossa koki opettajan painostaneen ka toisten opiskelijoiden nauraneen:

"...siellä tietysti lukemaan joutu matematiikka meni jota hyvästi...mutta sitte tää lukeminen oli ja sitte siinä ku se pääaine opettaja se ammattiainee opettaja sitte rupes jossai välin painostamaan siitä kun se lukemist...niinku joutu aina lukemaan jotakin ja sehän meni semmoseks nauruks aina..." (Kari).

Kuitenkin painostaneen opettajan tunnilla Kari sai osoittaa omaavansa putkimiehen taitoja:

"...piirti taululle semmosen kytkentäkaavion tästä painevesilaitoksesta...tivasin no tuoltahan puuttuu yks takaiskuventtiili se siltä meni pasmat sekasi kerralla..." (Kari).

Ammattiaineen opettaja vaihtui:

"sitten tulikin jo toisenlainen opettaja...se oli semmonen opettaja, joka ei niinkun semmisiin asioihin ollenkaan..." (Kari).

Opinnot jatkuivat teknillisessä koulussa:

"...opiskeluaika alko olla se rajote kun lukeminen oli hijasta ja se ei mene päähän sitten ja ja sitten virheellisesti lukee lukeminen on semmosta virheellistä niin se ei sitten opi ei..." (Kari).

Liisan ammattikoulukokemuksista tunnistaa ääneen lukemisen ja opettajan käyttäytymisen tuottaman ahdistuksen. Kotitalouden opettajan toiminnan hän koko inhimillisenä:

"...sitte se alko taas se, just niillä äidinkielen...se huus hirveesti... että hän ei niinku voi ymmärtää, ettei tämmösiä asioita osaa..." (Liisa).

---

"...mut laitto kyllä lukemaan. Ja kyllä mulle tuli semmonen tunne, että niinku opettaja huomasi oikein semmonen, että mää en kerta kaikkiaan..." (Liisa).

"mut eikä se, se oli aika se kotitalouden opettaja oli hyvin semmonen inhimillinen että... et ei se ainakaa kosk..." (Liisa).

Eila kouluttautui sairaala-apulaiseksi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, johon opiskelijat valittiin haastattelun perusteella. Opettajan toimintaa hän kuvaa:

"niin se oli niinku se, että mä uskon, et opettaja opettaja hirveen paljon kattoo läpi sormien... että se ei niinkun tosiaan ollu sellasta, et mä uskon et jos se olis ollu tarkka, nii se olis varmaan sanonu siitä..." (Eila).



Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan opiskelukokemuksissa lukemisvaikeuden tunnistamispaikkana oli ammatillinen koulutus, Kaunolla pelkästään rippikoulu. Pöytäkirjaan 3 heidän kokemuksistaan lausumia, jotka kuvaavat aikuisen lukemisvaikeuden kohteen rinnastamisen kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joihin lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivytetään.

TAULUKKO 3 Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja ja siitä erotettuja kohteita heidän myöhemmissä opiskelukokemuksissaan

	<b>Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet</b>	<b>Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteesta erotetut kohteet</b>
<b>Kauno</b>	kesken jäänyt kansakoulu	rippikoulun loppuun käyminen
<b>Kari</b>	hidas ja virheellinen lukeminen ammattiaineen opettajan painostaminen toisten opiskelijoiden nauraminen oppimisen rajoite teknillisessä koulussa	putkimiehen ammattisisältöjen osaaminen tiedonhalu psykologian opiskelu kirjeopistossa matematiikan oppiminen opettajan lukemisvaikeuden huomioimatta jättäminen teknillisessä koulussa selviytyminen
<b>Liisa</b>	ääneen lukemisen epäonnistuminen ja äidinkielen opettajan huutaminen osaamattomuus	kotitalousopettajan inhimillinen suhtautuminen
<b>Eila</b>		opettaja katsoo lukemisvaikeutta läpi sormien

Kaunon lukemisvaikeus rinnastui kesken jääneeseen kansakouluun, mutta erotettiin rippikoulusta selviytymisestä. Karin ja Liisan lukemisvaikeus rinnastettiin ääneen lukemisen epäonnistumiseen, jolle huudettiin tai naurettiin. Lukemisvaikeuden kohde erotettiin ammatillisesta osaamisesta ja käytännöistä, joissa opettajat jättivät lukemisvaikeuden huomioimatta.

### 6.3 Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan työelämä- ja arkikokemukset

Olen nyt tarkastellut aikuisten lukemisvaikeuspuhetta Niilo Mäen (1944, 1954) ja Raija Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa sekä haastattelemieni aikuisten perusopetuksen jälkeisessä opiskelussa. Kauno, Kari, Liisa ja Eila kertoivat lukemisvaikeuskokemuksistaan myös työelämässä ja muussa arkielämässä.

Kauno, teki elämäntyönsä maataloudessa, metsätoissa ja kirvesmiehenä. Hän kuvaa erityisesti virastoissa tapahtuvaa lukemistaan:

"...kyllä se jonkunlainen semmonen samaa juonto muttei virallista tekstiä niistä ei ota mitään selvää..." (Kauno).

----

"...jos äkkiä joutuu niin ei siitä taho saada mitään selvää..." (Kauno).

Kirvesmiehen työstään hän kertoo:

"...miekin niin puustaki ossaan tehdä taloja ja semmosia ... mutta että ei sitä uskaltanu ottaa semmosia urakoita niinkö semmoset pysty ottaan jotka osas tulkita ne työselostukset oikein..." (Kauno).

Maatalouden kirjanpitoa varten Kauno kehitti oman koontijärjestelmän:

"...että sillä tulee se numerojärjestelmä onki ollu että se tuota mie sillo ko ostan jotakin tavaraa maatalouelle niin mie sillon panen numeron siihen se muistaa sitte että mitä se on... ja sitte mulla on omat koodit jolla mie sen erottelen..." (Kauno).

Karilla on LVI-alan yritys, hän pohdiskelee:

"...silläkin oon tykänny, mutta ite asiassa mä oisin halunnut sillon ammattiin johonkin muuhun semmoseen...politiikassa olin semmosessa nuorisojärjestössä toimin se tähän kompastui aina ku ois pitännä vaikka olla puheenjohtaja minä en millään ruvenna miinkään...sitte siinä vaikka pöytäkirjat lukkee..." (Kari).

-----

"...näyttelemisestäkin minä oon pitäny...minä oon ollu kesäteatterissa, kun se oisi siinä ihan ammatiksi ...niinku mulla ois ollu enempi "sillepäin sitä haluja, mutta se on sillä tavalla jääny..." (Kari).

Pankissa asioimista ja työasioiden lukemista Kari kuvaa:

"...että eikö se ossoo lukkeekaan kunnolla, että se ei nop...noppeesti löydä sieltä nii niin se on sillä tavalla se aina usein on vikapaikassa... paljon luettavaa tulee postissa ja vaikka mitä ja niitä kun sitten tavvaat niin tuntee kärsivänsä..." (Kari).

Vähän aikaa ennen haastattelua hän tapasi kahvilassa tuttavansa, joka oli ostamassa ensisammuttajaa autoon. Tuttavalla ei ollut silmälaseja mukana ja hän pyysi Karia lukemaan sammuttimen kyljessä olevan tekstin:

"...nii minä luin vaan mutten sitten niin sano ekköno no on siinä teknikkomies ku ei oosoo lukkee...nii jääp niin mieleen..." (Kari).

Sanomalehtien lukemista hän analysoi:

"...päivittäin...se on silti enempi niiden otsikkojen lukemista..." (Kari).

Karin kuvauksen mukaan lukemisvaikeus on heijastunut avioliittoonkin:

"...jopa avioliittoakin häiritsee semmonen asia se on siinä kun vaimo on tietyst ku se on kirjanpitäjä ammatiltaan niin se on hänelle sitten nämä asiat selvät..." (Kari).

Liisa kertoo lukemisestaan aika vähän. Haastatteluhetkellä Liisa työskenteli hotellissa kerroshoitajana, itsestään hän sanoo:

”...kyllä mä oon semmonen käytännön ihminen...” (Liisa).

Ja työssä lukemista hän kuvaa:

”...meillä on semmoset listat ja kaikki... ne on aika sellaset selkeet että mä niinku sillai mitä mä lujen ni...mä sillai...” (Liisa).

Kotona asiaa on käsitelty huumorilla:

”Ni mä luen, et kuunnelkaa mitä täällä tapahtuu...sit mä joskus luen väärin, ja sit mä sanoin tytölleki kerran että, voi kauheeta mitä täällä lukee...ni sit se vaan nauro itekki, että niihän määkin luin tossa yhtenä päivänä... ei se ollukkaa niin kauheeta...” (Liisa).

Monessa kohdassa haastattelua Liisa kuvaa vaikeuksiinsa liittyvää salailua ja puhumattomuutta:

”...ku siitä ei oo koskaan puhunu kenenkään kanssa nii mun mielest siit on yhtäkkiä nyt vaikee ruveta...se oli musta vaan kauheen arka paikka en mää niinku...” (Liisa).

---

”En mä en oo koskaan, en yhtä ainutta sanaa sanonu...minkä takia mä en siitä pysty puhumaan...” (Liisa).

Nuorin haastateltavani, Eila, työskenteli sairaala-apulaisena. Työtehtävissä tarvittavasta lukemisesta hän kertoo selviävänsä muistin avulla, mutta vapaahetkien lukemista hän välttelee:

”no, tommosessa työssä, missä määki oon, niin se tulee auttamattomasti eteen, mut mähä o aika, mul on aika hyvä muisti ja mä aika paljon pelaan sen muistin avulla...mä kyllä vältän siellä täydellisesti lehtien lukemista...”(Eila).

Kuitenkin työpaikan koulutuksen ryhmätyön lukemistehtävää Eila kuivailee:

”... se lankes mulle se lukemishomma ja siitä ei todellakaan tullu mitään...” (Eila).

Kotona Eila on voinut puhua lukemisvaikeudestaan:

”...miehen kans pystyy puhumaan ja neuvottelemaa... ja kyllä se niinku tukeeki hirveesti siinä...” (Eila).

Taulukossa 4 osoitan Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan työ- ja arkielämän lukemisvaikeuskokemusten lausumia, jotka kuvaavat aikuisen lukemisvaikeuden kohteen rinnastamisen kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joihin lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivyttään.

TAULUKKO 4 Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastet-  
tuja ja siitä erotettuja kohteita heidän työ- ja arkielämässään

	<b>Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan luke- misvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet</b>	<b>Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteesta erotetut kohteet</b>
<b>Kauno</b>	vaikeus saada mitään selvää virallisesta tekstistä vaikeus tulkita oikein työselostuksia	talojen tekemisen osaaminen maatalouden kirjanpidon koodien tekeminen
<b>Kari</b>	pöytäkirjojen lukemisen vaikeus toteutumaton haave näyttelijän ammattista nopea lukeminen virastoissa vain otsikoiden lukeminen sanomalehdestä	harrastajateatterissa näyttelemi- nen
<b>Liisa</b>	väärin lukeminen käytännön ihmisenä oleminen puhumattomuus ja salailu	selkeiden työlistojen lukeminen humoristinen suhtautuminen lu- kemisvaikeuteen perheessä
<b>Eila</b>	kokemus siitä, että lukemisesta ei todellakaan tule mitään lukemisen välttely työpaikalla	kokemus hyvästä muistista

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemissa käytännöissä lukemisvaikeuskohde rinnastuu vaikeuteen lukea virallisesta tekstiä, sanomalehtitekstiä, työselostuksia ja pöytäkirjoja. Lausumista tunnistaa selviytymiskeinojen keksimisen ja lukemisvaikeuden salaamisen. Kaunon ja Karin lukemisvaikeuspuheesta tunnistaa toteutumattomia haaveita.

## **7 AIKUISEN LUKEMISVAIKEUS - ASiantuntijapuheen ja Kokemuspuheen kerrostumat**

Arkeologisessa analyysissä olen osoittanut lausumia, jotka kuvaavat aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen esiintymispintoja, joissa lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivytetään Niilo Mäen (1944, 1954) ja Raija Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa ja haastateltujen Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa.

Asetan nyt asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen lausumista muodostetut diskursiiviset muodostelmat kerrostumiksi, joissa kuvaan lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä eli sitä, missä ja miten aikuisen lukemisvaikeuden kohde on tunnistettu.

Niilo Mäen ja Raija Syvälahden lausumat kattavat harppoen pitkän aikavälin neljäkymmenluvulta kahdeksankymmenluvulle. Kaunolla, Karilla, Liisalla ja Eilalla on nuoruudessa ja aikuisuudessa koettuja lukemisvaikeuskokemuksia opiskelusta, työstä ja muusta arkielämästä kuusikymmenluvun taitteesta kahdeksankymmenluvulle ja siitä eteenpäin.

### **7.1 Aikuisen lukemisvaikeuden eriytyvä tunnistaminen**

Taulukkoon 5 asetan kerrostumiksi Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheen ja Kaunon, Karin ja Liisan ja Eilan kokemuspuheen lausumien diskursiivisia muodostelmia, jotka osoittavat aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja käytäntöjä, joilla aikuisen lukemisvaikeus on erotettu muista kohteista.

TAULUKKO 5 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä Niilo Mäen (1944, 1954) ja Raija Syvälahden (1975,1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa

<b>Asiantuntijapuhe</b>		
	<b>Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamispaikka</b>	<b>Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen ja muista kohteista erottamisen käytäntö</b>
<b>Niilo Mäki</b>	puolustusvoimien lääkintähuolto sielutieteellis-pedagogisen käsittelyn ala	aikuisen lukemisvaikeuden laadullisia piirteitä tunnustetaan ja luokitellaan omassa kuntoutus- ja tutkimustoiminnassa saatujen kokemusten pohjalta
<b>Raija Syvälahti</b>	lukioluokat ylioppilaskirjoitukset ammattillinen koulutus erityisopettajien ylioppilastutkintolautakunnalle tekemät lausunnot erilaiset työ- ja arkielämän lukemistehtävät tiedotusvälineet	aikuisen lukemisvaikeus tunnustetaan peruskoulun alaluokille tarkoitetuilla normitetuilla tehtävillä lukemisvirheitä ja lukemisen nopeutta luokitellen  aikuisen lukemisvaikeuden piirteitä tunnustetaan omassa opetustyössä saatujen kokemusten pohjalta
<b>Kokemuspuhe</b>		
<b>Kauno</b>	maatalouden ja rakennustöiden lukemistehtävissä erilaisissa arki- ja työelämän tilanteissa	aikuisen lukemisvaikeus tunnustetaan ja luokitellaan omien kokemusten perusteella erilaisissa arkielämän lukemiskäytännöissä
<b>Kari</b>	ammattillisessa koulutuksessa poliittisessa nuorisojärjestössä harrastajateatterissa erilaisissa arki- ja työelämän tilanteissa	aikuisen lukemisvaikeus tunnustetaan ja luokitellaan omien kokemusten perusteella erilaisissa opiskelun ja arkielämän lukemiskäytännöissä
<b>Liisa</b>	ammattillisessa koulutuksessa erilaisissa arki- ja työelämän tilanteissa	aikuisen lukemisvaikeus tunnustetaan ja luokitellaan omien kokemusten perusteella erilaisissa opiskelun ja arkielämän lukemiskäytännöissä
<b>Eila</b>	ammattillisessa koulutuksessa erilaisissa arki- ja työelämän tilanteissa	aikuisen lukemisvaikeus tunnustetaan ja luokitellaan omien kokemusten perusteella erilaisissa opiskelun ja arkielämän lukemiskäytännöissä

Asiantuntijapuheessa ja kokemuspuheessa voi Foucault'n (1997, s. 15–16) arkeologista analyysia soveltaen tunnistaa tutkijan katseen, jossa ilmiön, lukemisvaikeuden, laadullisten erojen havaitseminen käynnistää tulkinnan, jossa tapaukset erotetaan toisistaan ja luokat alkavat muodostua

Aikuisen lukemisvaikeuden tunnistaminen eriytyy kahtaalle, tieteellisen tiedon ja opetuksen kohteeksi. Niilo Mäki tarkastelee aikuisten lukemisvaikeuden kohdetta sielutieteellis-pedagogisena tieteellisenä tietona, havaitsee laadullisia eroja ja kaksi erilaista aikuisen lukemisvaikeuden kohdetta kuvaavaa lukemistapaa. Raija Syvälahti kuvaa erilaisia opetuksen ja tunnistamisen paikkoja ja erityisopettajien lausuntoja, joissa lukemisvaikeus luokitellaan lukemisvirheiden ja lukunopeuden mukaan. Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa tunnistaa omaa lukemisvaikeutta tutkivan katseen, jossa aikuisen lukemisvaikeuden kohde erotetaan erilaisten opiskelun ja työ- ja arkielämän ympäristöjen käytäntöjen ja selviytymiskeinojen kohteeksi.

## **7.2 Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin eriytyvät olemisen tilat**

Asiantuntijapuheen ja haastateltujen kokemuspuheen lausumista tunnistaa diskursiivisia muodostelmia, jotka osoittavat aikuiselle lukemisvaikeuden subjektille positiivisia tai negatiivisia olemisen tiloja. Lukemisvaikeuden subjektin positiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeus aikuisen ominaisuutena voi olla näkyvissä tai otetaan myönteisesti huomioon. Lukemisvaikeuden subjektin negatiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeuden kohde ei voi olla näkyvissä tai katoaa kielteiseen kokemukseen.

TAULUKKO 6 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteena olevan subjektin positiiviset ja negatiiviset olemisen tilat Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa sekä Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa

	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteena olevan subjektin positiivinen olemisen tila	Aikuisen lukemisvaikeuden kohteena olevan subjektin negatiivinen olemisen tila
<b>Niilo Mäki</b>	lukemisvaikeuden tarkka tunnistaminen ja kuntoutus	lukemisvaikeuden piirteiden tunnistaminen itsessään
<b>Raija Syvälahti</b>	lukemisvaikeuden huomioon ottaminen ja tuen saaminen, oppikoulussa, lukiossa ja ylioppilaskirjoituksissa ja niissä ammattikouluissa, joissa lukiopetusta kokeillaan ammattikoulun opettajille tarkoitettuilla lukiopetuskursseilla yksityisessä lukiopetuksessa tiedotusvälineissä annettussa tiedossa	lukemisvaikeuden piirteiden tunnistaminen itsessään lukemisvaikeutta ei tunnisteta eri opiskeluympäristöissä eikä tukea anneta
<b>Kauno</b>	riippikoulun loppuun käyminen samanlainen kokemus toisten poikien kanssa omien selviytymiskeinojen luominen	epäonnistuminen työselostusten lukemisessa rakennusurakoiden itsenäisen tekemisen estyminen virastoissa asioiminen
<b>Kari</b>	omaehtoinen opiskelu kirjeopistossa matematiikan osaaminen ammatillisessa koulutuksessa ammattiaineen opettajan jättäessä lukemisvaikeuden huomioimatta harrastajanäyttelemine	ammattiaineen opettajan painostaminen toteutumaton haave näyttelijän ammattista poliittisen toiminnan estyminen työhön liittyvien tekstien lukemisen vaikeus virastoissa asioiminen teknikon pätevyyden ja lukemisvaikeuden välisen ristiriidan paljastuminen lukemisvaikeuden heijastuminen avioliittoon
<b>Liisa</b>	kotitalousopettajan jättäessä lukemisvaikeuden huomioimatta selkeiden työlistojen lukemisen onnistuminen humoristinen suhtautuminen väärin lukemiseen kotona	puhumattomuus ja salailu
<b>Eila</b>	aikuiskouluttajan jättäessä lukemisvaikeuden huomioimatta muistin käyttäminen työelämässä lukemisvaikeudesta puhuminen aviomiehen kanssa ja tuen saaminen häneltä	ääneen lukemisen vältteleminen työpaikalla

Niilo Mäen ja Raija Syvälahden asiantuntijapuheessa tunnistaa lukemisvaikeuden subjektille avautuvan eriytyviä positiivisia ja negatiivisia olemisen tiloja. Mäki kuvaa potilaille, annettua positiivista olemisen tilaa, lukemisvaikeuden tarkkaa tunnistamista ja kuntoutusta. Syvälahti kuvaa seitsemänkymmenluvulta saakka nuorelle ja aikuiselle hiljalleen avautuvaa tunnistamisen ja tuen saamisen positiivista olemisen tilaa eri oppilaitoksissa.

Haastatelluille aikuisille on alkanut muodostua positiivinen olemisen tila, kun lukemisvaikeus on jätetty huomioimatta rippikoulussa tai ammatillisessa



koulutuksessa ja huomioitu myönteisesti kotona. Karin kokemukseen on ilmaantunut positiivinen omaehtoisen opiskelun tila.

Negatiivinen olemisen tila on haastatelluille muodostunut virastoissa asioimisessa ja työelämässä tarvittavien tekstien lukemisessa. Lukemisvaikeuden subjektin positiivinen olemisen tila katoaa toteutumattomaan ammattihaaveeseen, salailuun ja lukemisen välttelyyn.

## **8 AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHTEEN TUTKIMUKSEEN JA KOKEMUKSIIN HAVAHTUMINEN**

Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvauksessa olen kulminaatiopisteessä, havahtumisen ajassa. Aineistoni asiantuntijapuheessa suomalaisaikuisten lukemisvaikeuden kohde ilmaantuu kansainvälisen tutkimuksen kohteeksi ja Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeus määrittyy tarkemmin, kun heitä haastatellaan ja lukemisvaikeus testataan. Tämä tapahtuu kahdeksankymmen- ja yhdeksänkymmenlukujen taitteessa.

Asiantuntijapuheen aineistoksi olen valinnut Heikki Lyytisen ja Seija Leinosen (1995) artikkelin (ks. Hyönä ym., 1995) ja tutkimusryhmän englanninkielisen artikkelin, jonka ensimmäisenä kirjoittajana on Seija Leinonen (Leinonen ym., 2001). Aineistossani on myös Seija Leinosen lausunto Eilalle tehdystä testauksesta. Tämä lausunto ajoittuu yhdeksänkymmenluvun puoliväliin.

### **8.1 Seurantatutkimukseen valittujen lasten vanhempien lukemisvaikeudet**

Aikuisten lukemisvaikeuksia koskevia havaintoja ovat Lyytinen ja Leinonen (1995, s. 138) saaneet Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella toteutetusta seurantatutkimuksesta, jossa etsittiin dysleksiaa ennakoivia merkkejä lapsen varhaisesta kehityksestä. Aikuisia tarvittiin vanhemmiksi, joiden lapsia haluttiin seurata. Artikkelin tavoitetta Lyytinen ja Leinonen (1995, s. 137) kuvaavat:

*”Tuomme ohessa esiin suomalaisten aikuisten lukivaikeuksien luonnetta koskevia havaintojamme, jotka perustuvat aineistoon, jota olemme kokoamassa tutkittavilta, joilla oman lukemishäiriön lisäksi on myös samasta häiriöstä kärsiviä sukulaisia” (Lyytinen & Leinonen, 1995, s. 137).*

Tutkimusta esiteltiin äitiysneuvolassa kaikille Keski-Suomen keskussairaalaan synnyttämään tuleville äideille. Seulontavaiheeseen pääsivät mukaan perheet,

joissa vanhemmalla ja vähintään yhdellä hänen lähisukulaisellaan oli lukivaikeuksia, tätä käsitettä tutkijat käyttävät dysleksiakäsitteen rinnalla. Seulontaan osallistui 3628 henkilöä, joilta kysyttiin lukemiseen liittyviä tietoja kouluiästä alkaen lomakkeen täyttöhetkeen. Kyselylomakkeeseen vastanneista aikuisista tutkijat kirjoittavat:

”Vastausten avulla on mahdollista kuvata karkeasti tutkittavien omia havaintoja lukivaikeudestaan sekä niihin liittyviä tekijöitä” (Lyytinen & Leinonen, 1995, s. 138).

Artikkelissaan Lyytinen ja Leinonen (1995, s. 140) päätyvät seuraaviin johtopäätöksiin:

”Aineiston perusteella lukivaikeuksia esiintyy noin kuudella prosentilla suomalaisaikuisista. Näistä aikuisista noin puolella on lähisuvussaan henkilöitä, joilla on samoja vaikeuksia. Lähes kymmenen prosenttia aikuisväestöstä kuitenkin kokee lukemiseen liittyviä ongelmia. Heistä hieman yli puolella todetaan lukivaikeus myös tutkimuksessa käytetyillä testikriteereillä mitaten” (Lyytinen & Leinonen, 1995, s. 140).

Seurantatutkimuksen koeryhmään tuli valituksi 62 henkilöä, jotka seulontakyselyssä kuvasivat koulussa ilmenneitä lukivaikeuksia ja vastaavien vaikeuksien esiintymistä lähisuvussa. Koeryhmään valinnan perusteita kirjoittajat vielä kuvaavat:

”Sen lisäksi tekstinlukutehtävistä mitattujen lukuvirheiden tai -ajan ja/tai sanelukirjoittamisen virheiden tuli poiketa vähintään yhden hajonnan verran normiryhmän keskiarvoista” (Lyytinen & Leinonen, 1995, s.138).

-----

”Kaikki mukaan valitut osoittivat vaikeutensa siis tekstin lukemisessa tai sanelukirjoituksessa. Muut toimivat varmistuksena lukivaikeuden tunnistamiselle” (Lyytinen & Leinonen, 1995, s. 138).

Koeryhmään valitut 62 henkilöä luokiteltiin kahteen ryhmään:

”1) vahva sukutausta ja sekä testi- että subjektiivisesti koettu näyttö lukivaikeudesta  
2) lievä sukutausta ja sekä testi- että subjektiivisesti koettu näyttö lukivaikeudesta” (Lyytinen & Leinonen, 1995, s. 139).

Vielä he kirjoittavat:

”Lisäksi koeryhmään valittavan, Raven -testillä arvioidun, älykkyydosamäärän tuli olla vähintään 80” (Lyytinen & Leinonen, 1995, s. 138).

Tutkimus jatkui ja koeryhmään saatiin lisää osallistujia. Kootun aineiston pohjalta kirjoitettiin englanninkielinen artikkeli, jonka ensimmäisenä kirjoittajana on Seija Leinonen (Leinonen ym., 2001). Artikkelin on julkaistu tieteellisessä aikakauslehdessä, jonka nimi on *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Verkkosivujensa mukaan lehti on yksi lainatuimpia kasvatuksen, kasvatuksellisen tutkimuksen ja kasvatuspsykologian aikakauslehti ja painottaa tieteiden välistä tutkimusta.

Artikkelissa tarkastellaan vain lukemista (Dyslexic Readers) ja siinä kerrotaan tarkemmin tutkimuksen koeryhmän valinnasta. Haastatteluun ja lukemisen

ja kirjoittamisen taitojen arviointiin kutsuttiin 190 aikuista. Heille tehtiin suomenkielisessä artikkelissa kuvattuja diagnosoivia mittauksia ja haastattelussa kysyttiin lapsuuden lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista, lukemisasenteista, luetujen kirjojen ja sanomalehtien päivittäisestä lukemisesta. Haastattelun ja mitausten tulosten perusteella dysleksiaryhmään saatiin 84 tutkittavaa, 43 naista ja 41 miestä, joiden iän keskiarvo oli 30 vuotta ja 7 kuukautta ja keskimääräinen koulutusaika oli naisilla 13 vuotta ja miehillä 13 vuotta ja 2 kuukautta. Tutkimuksen koeryhmä suhteutettiin normiaineistoon, johon kuului 100 tilastokeskuksen vuosikirjasta satunnaisesti valittua, iältään 20–40-vuotiasta aikuista, joilla oli erilainen koulutustausta.

Artikkelissa ei ole suoria lainauksia haastateltujen vastauksista. Tekstistä valitut lausumat ovat englanninkielisiä ja tutkijat kirjoittavatkin tutkimuksen tavoitteena olevan säännöllisessä suomen kielessä esiintyvän aikuisen dysleksian piirteiden vertaaminen englanninkielisten tutkimusten tuloksiin:

*" In this study the features of adulthood dyslexia - a language with highly regular writing system - are discussed in relation to findings in English" (Leinonen ym., 2001, s. 266).*

Tutkittavien lukeminen arvioitiin:

*" The subjects were asked to read each passage as fluently and accurately as they normally do. Both the number of errors and the reading time were measured and transformed into z-score within the sample of dyslexic readers" (Leinonen ym., 2001, s. 272).*

Tutkittavia pyydettiin lukemaan ääneen kappaleet niin sujuvasti ja virheettömästi kuin he normaalisti lukevat ja lukemisvirheet laskettiin ja lukunopeus mitattiin.

Lukemisen sujuvuuden ja nopeuden perusteella dyslektikot (dyslectic readers) luokiteltiin neljään lukijaryhmään. Viidellä tutkitulla aikuisella oli vaikea dysleksia, heillä oli huomattavia vaikeuksia kaikissa tehtävissä. Tutkijoiden mukaan heitä voi pitää toiminnallisesti lukutaidottomina:

*" Severe Dyslexic Readers, a small group of participants, had extreme difficulties in all tasks reported minimal reading activities, and could be considered as functionally illiterate" (Leinonen ym., 2001, s. 287).*

Lieviä dyslektisiä lukijoita oli eniten, neljäkymmentä neljä lukijaa:

*" Mild Dyslexic Readers committed the fewest errors of the three subgroups and read at the same speed as Hasty Dyslexic Readers" (Leinonen ym., 2001, s. 288).*

Lievät dyslektiset lukijat tekivät vähiten virheitä ja lukivat samalla nopeudella kuin kiirehtiviksi nimetyt dyslektiset lukijat:

*" Hasty Dyslexic Readers read at a relatively fast rate but were the least accurate of all other subgroups in oral text reading.... surprisingly, half of them reported to have read six or more books per year which equals the average level of Finnish adults (our unpublished data= 3130), obviously, because their fast-reading style seemed to be sufficiently rewarding" (Leinonen ym., 2001, s. 287).*

Kiirehtiviä dysleksialukijoita oli 22. He lukivat suhteellisen nopeasti, mutta lukemisen tarkkuus oli alaryhmien heikointa. Yllätys oli, että puolet ryhmän

aikuisista luki yhtä paljon kuin suomalaisaikuiset keskimäärin. Kirjoittajien mukaan on ilmeistä, että heidän nopea lukemisensa oli heille riittävän palkitsevaa.

Epäröiviä (Hesitant Dyslectic Readers) dyslektisiä lukijoita oli kolmetoista:

” The subgroup of Hesitant Dyslexic Readers performed in all tasks at a more accurate level than Hasty Dyslexic Readers but read slowly which was their most distinctive feature. Interestingly, their eagerness to read was clearly at the lowest level of the three subgroups, which may be related to the relatively small amount of information this group was able to retrieve from text within a reasonable time-frame ”(Leinonen ym., 2001, s. 287-288).

Epäröivät dyslektiset lukijat lukivat hitaasti, vaikka he muissa testien tehtävissä menestyivätkin paremmin kuin kiireiset lukijat. Heidän lukemishalukkuutensa oli kaikista dyslektikkoryhmistä vähäisin. Syynä lukemishalukkuuden vähäisyyteen voi kirjoittajien mukaan olla se, että lukijat saavat suhteellisen pienen määrän informaatiota tekstistä kohtuullisessa lukemisajassa.

Kaikki ryhmiin kuuluvat diagnosoitiin vielä tarkemmin tehtävillä, joita Leinonen ja Lyytinen (2001, s. 138) nimittivät suomenkielisessä artikkelissaan lukivaikeuden tunnistamista varmistaviksi tehtäviksi:

” Measures of phonological decoding, orthographical processes, oral text reading and spelling were used as diagnostic measures to identify subjects with dyslexia ” (Leinonen ym., 2001, s. 272).

Lainauksesta ilmenee, että ääneen lukemisen lisäksi tutkittavien dysleksian tunnistamisen diagnostisina mittauksina käytettiin yksittäisten sanojen lukemisen tehtäviä, jotka mittasivat lukemisen fonologisia ja ortografisia prosesseja.

Tutkijat vertasivat dysleksiaryhmän suoriutumista diagnostisista tehtävistä normiryhmän suoriutumiseen. Fonologisen dekodauksen, ortografisen prosessin, fonologisen tietoisuuden ja verbaalisen lyhytaikaisen muistin tehtävissä dysleksiaryhmään kuuluvien suoriutuminen oli merkittävästi heikompaa kuin normiryhmään kuuluvien suoriutuminen (Leinonen ym., 2001, s. 278).

Arkeologisen analyysin etenemisjärjestyksen mukaan kokoan taulukkoon 7 valitsemiani lausumia, joissa kuvataan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, esiintymispintoja, joissa lukemisvaikeus ilmaantuu ja siitä erotettuja kohteita, esiintymispintoja, joihin lukemisvaikeus katoaa tai häivyytetään.

TAULUKKO 7 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut ja siitä erotut kohteet Leinosen ja Lyytisen (1995) ja Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa.

Leinonen ja Lyytinen	Lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet	Lukemisvaikeuden kohteesta erotetut kohteet
	lukivaikeudet	
	subjektiivinen kokemus omasta lukivaikeudesta	
	sanelukirjoituksessa ilmenneet kirjoitusvirheet	sanelukirjoituksessa ilmenneet kirjoitusvirheet
	lähisuvussa ilmenneet raportoidut lukivaikeudet	lähisuvussa ilmenneet lukivaikeudet silloin, kun tutkituilla ei ole lukemisvaikeuksia
<b>Leinonen ja tutkimusryhmä</b>		
	tekstinlukemisen tehtävästä mitattujen lukemisvirheiden määrän tai lukemisaajan poikkeaminen vähintään yhden hannon verran normiryhmän keskiarvoista	Ravenin älykkyystestin mittaama älykkyysosamäärä alle 80
	tutkittavien tekstin lukemisesta mitattujen lukemisvirheiden tai lukemisaajan mukaan tilastollisesti luokitellut neljä dysleksiaryhmää	
	vaikeiden lukemisvaikeuksien ryhmä (Severe Dyslexic Readers)	
	lievien lukemisvaikeuksien ryhmä (Mild Dyslexic Readers), johon kuuluvat ilmoittivat lukevansa yhtä paljon kuin kiirehtivät lukijat	
	kiirehtivien lukijoiden ryhmä (Hasty Dyslexic Readers)	
	epäröivien lukemisvaikeuksien ryhmä (Hesitant Dyslexic Readers), johon kuuluvat ilmoittivat lukevansa vähiten	
	fonologisen dekodauksen, ortografisen prosessoinnin, fonologisen tietoisuuden ja verbaalisen lyhytaikaisen muistin tehtävistä suoriutuminen merkittävästi heikommin kuin normiaineisto	

Leinosen ja Lyytisen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän artikkelin asiantuntijapuheessa aikuisten lukemisvaikeuden kohde murtautuu esiin suuressa joukossa suomalaisaikuisia ja rinnastetaan subjektiiviseen kokemukseen lukivaikeudesta ja lähisuvussa esiintyviin lukivaikeuksiin. Tutkijat arvioivat, että lukivaikeuksia esiintyy noin kuudella prosentilla suomalaisaikuisia ja noin puolella heistä on lähisuvussaan henkilöitä, joilla on samoja vaikeuksia.

Leinosen ja tutkimusryhmän artikkelissa aikuisen lukemisvaikeuden kohde rinnastuu tekstin lukemisessa laskettujen lukemisvirheiden ja lukuajan tilastolliseen poikkeamaan normiryhmän suorituksesta. Lukemisvaikeuden rinnastaminen vielä tarkentuu vaikeiden, lievien, kiirehtivien ja epäröivien lukemisvaikeuksien luokitteluksi.

Aikuisten lukemisvaikeus voidaan erottaa lähisuvussa esiintyvistä lukemisvaikeudesta, sillä kaikilla ei ole lukemisvaikeutta, vaikka heidän lähisukulaisillaan on. Lukemisvaikeuden kohde erotetaan älykkyystestillä mitatusta alle 80 olevasta älykkyysosamäärästä.

## 8.2 Haastateltujen aikuisten havahtuminen ja lukemisvaikeuden kohteen tarkentuminen

Siirryn nyt Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheeseen, jossa he kuvaavat omaa havahtumistaan lukemisvaikeuden kohteeseen. Miten he ovat päätyneet hakeutumaan joko lukikurssille tai yksilölliseen ohjaukseen? He kertovat:

”...radiosta mie kuuntelin kevättalvella net, niitä tuli kolme ohjelmaa ja kaikki toistettiin samana iltana sitte niin, mie kuuntelin ne kaikki ja sitten telkkarissa tuli kolme ohjelmaa niin mie kuuntelin ne kanssa, sitte soitin Helsinkiin tossa... ja sitte kerrottiin se että niinkö Turussa jotakin tutkitaan tämmösiä...” (Kauno).

”No, se on tietysti tämä oli tämän television ohjelmasta siitä siitä ohjelman esittelystä tästä lukihäi...sanasol sanasolmusta...” (Kari).

”... kun mä kuulin sen silloin tosta radiosta sen .... Et silloin mulle heti heräs että mä haluaisin jotenkin että jos siihen jotain niinko voi sitä auttaa ja oppia...” (Liisa).

”...no, mä ajattelin sitä, koska mulla on ollu itellä heti silloin nuoruudessa jo jääny tämöne, että mulla oli tosi vaikea opettaja, jonka kanssa mä en todellakaan tullu toimeen ja mä aattelin että nyt mun pitää tarttua tilaisuutee, jos pystyy tosiaan tekemään jotain tämän asian eteen...” (Eila).

Tiedotusvälineistä saatu tieto havahdutti Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohteeseen ja mahdollisuuteen saada tukea. He hakeutuivat lukikurssille tai yksilölliseen ohjaukseen, jonka yhteydessä lukemisvaikeus testattiin. Aikuisten lukemistestejä ei haastatteluiden aikana vielä ollut, joten tein kaikille Viitaniemen (1969) lukunopeuskokeen, jossa mitattiin ääneen lukemisen nopeus ja laskettiin lukemisvirheet. Lukunopeutta mitattiin puolessa minuutissa luettujen sanojen määrällä ja lukemisvirheet arvioitiin Pihlbacka - Röntgen ja Tupalan (1988, s. 53) aikuisille laatimia normeja mukaillen niin, että koko sanan virheellinen lukeminen laskettiin neljäksi virheeksi. Luokittelun mukainen lukemisen virheiden ja lukunopeuden arviointi on taulukossa 8.

TAULUKKO 8 Haastateltujen aikuisten tekemät lukemisvirheet Pihlbacka- Röngän ja Tupalan (1989, s. 153) ja lukunopeus Viitaniemen (1969) lukunopeuskokeen normien mukaan

Virheiden lukumäärä painotuksineen				
	Kauno	Kari	Liisa	Eila
Ylimääräinen sana			1x4=4	
Väärä sana	9x4=36	4x4=16	4x4=16	8x4=32
Väärä sanan loppu	4		1	20
Väärä kirjain	3			7
Puuttuva sana			1x4=4	1
Puuttuva kirjain	1	3		
Ylimääräinen kirjain	1			
Katko	21	6	1	
Toisto		4		
Virheiden lukumäärä yhteensä	66	21	23	60
Lukemisvirheiden normiarvo	4/10	5/10	5/10	4/10
Lukunopeus	9 sanaa/30 sek.	34 sanaa/30 sek.	44 sanaa/30 sek.	20 sanaa/30 sek.
Lukunopeuden normiarvo	4/10	6/10	5/10	5/10

Viitaniemen lukunopeuskoe on normeerattu 5. luokalle ja normiarvot vastaavat kouluarvosanoja. Lukunopeuden mukaan arvioituna Karilla ja Liisalla on keski- vaikea lukemisvaikeus ja Kaunolla ja Eilalla vaikea lukemisen vaikeus. Kauno luki vain yhdeksän sanaa puolessa minuutissa. Pihlbacka - Röngän ja Tupalan (1988) aikuisille tekemien normien mukaan lukemisvirheiden perusteella arvioituna Kaunolla, Karilla, Liisalla ja Eilalla on vaikea lukemisvaikeus. Testituloksiin on välttämättä lisättävä Eilan testaus, jonka psykologi Seija Leinonen pyynnöstäni ja omasta kiinnostuksestaan teki. Hänen antamansa lausunto on päivätty 13.9.1995. Eila testattiin samoilla testeillä kuin tutkimusryhmän englanninkielisen artikkelin tutkittavat ja hänenkin testaustuloksensa kytketään heidän englanninkielisen artikkelinsa tutkittavien normiaineistoon, sillä Seija Leinonen kirjoittaa:

”...on ollut tutkimuksessa, jossa olen arvioinut hänen lukemisen ja kirjoittamisen taitojaan suhteessa 100 aikuisen normiaineistoon. Tutkimukset sisälsivät 11 lukemisen alataitoja mittaavaa tietokoneavusteista diagnostista tehtävää, sanelukirjoitustestin ja tekstin ääneen lukunäytteen” (Seija Leinonen, psykologin lausunto, 13.9.1995).



Testin tulokset Seija Leinonen kokoaa lausuntoonsa:

”Saatujen tulosten mukaan Eila (muutettu nimi lisätty) on vaikea-asteinen dyslektikko, jolla vaikeudet lukemiseen liittyvissä tehtävissä sekä sanelukirjoituksessa ovat erittäin laaja-alaiset” (Seija Leinonen, psykologin lausunto, 13.9.1995).

Eilan lukemisvaikeutta hän kuvaa:

”Keskeisemmin erityisvaikeutta kuvaavat tekstin lukemiseen liittyvät virheet niin runsaina ettei sisältö lainkaan hahmotu” (Seija Leinonen, psykologin lausunto, 13.9.1995).

Tutkimuksen haastattelu- ja testaustilanne avaa Kaunolle, Karille, Liisalle ja Eilalle uusia lukemisvaikeuteen rinnastettuja kohteita, erotetut kohteet sen sijaan tulivat ilmi jo aiemmin haastattelussa, kun he kuvasivat opiskeluaan ja arkielämänsä. Taulukkoon 9 listaan lausumia, jotka kuvaavat aikuisen lukemisvaikeuden kohteen rinnastamisen esiintymispintoja, joissa lukemisvaikeuden kohde ilmaantuu.

TAULUKKO 9 Aikuisen lukemisvaikeudenkohteeseen havahtuminen ja siihen rinnastetut kohteet Kaunun, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa ja testaustuloksissa

Aikuisen lukemisvaikeuteen rinnastetut kohteet
Radio- tai televisio-ohjelmassa saatu tieto lukemisvaikeudesta
Radio- tai televisio-ohjelmista saatu tieto lukikursseista tai -ohjauksesta
Avun saamisen mahdollisuus joko kurssilla tai ohjauksessa
Testaustilanteessa tekstin lukemisessa kuullut omat lukemisvirheet
Tekstin ääneen lukemisen testaustuloksesta lasketut ja luokitellut lukemisvirheet
Luokiteltujen lukemisvirheiden mukaan saatu lukutestin normiarvo 4 tai 5
Laskettu ja luokiteltu lukunopeuden normiarvo 4, 5, tai 6

Kokemuspuheen ja testauspuheen lausumista huomaa, että lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita on ilmaantunut useita. Radio- ja televisio-ohjelmista saatu tieto lukemisvaikeudesta ja avun saamisen mahdollisuudesta havahduttavat Kaunun, Karin, Liisan ja Eilan. Lukemistestin tekeminen avasi lukunopeuden ja lukemisvirheiden luokittelun mukaisia rinnastamisen kohteita.

## **9 AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHTEESEEN HAVAHTUMISEN KERROSTUMAT ASIANTUNTIJAPUHEESSA JA KOKEMUSPUHEESSA**

Olen kuvannut asiantuntijapuhetta ja kokemuspuhetta aikana, jonka nimesin asiantuntijoiden ja haastateltujen aikuisten havahtumiseksi aikuisten lukemisvaikeuden kohteeseen. Asetan asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen lausumista muodostetut diskursiiviset muodostelmat kerrostumiksi, joissa osoitan aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä. Lopuksi tarkastelen asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen osoittamia aikuisen lukemisvaikeuden subjektin positiivisia ja negatiivisia olemisen tiloja.

### **9.1 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistaminen täsmentyy, yhdentyy ja eriytyy**

Analyysini järjestystä noudattaen kuvaan ensin aikuisen lukemisvaikeuden tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä asettamalla Lyytisen ja Leinosen (1995) ja Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijatekstien sekä Kaunon, Karin ja Liisan ja Eilan haastattelun lukemisvaikeuslausumien diskursiiviset muodostelmat kerrostumiksi.

TAULUKKO 10 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikat ja muista kohteista erottamisen käytännöt Lyytisen ja Leinosen (1995) ja Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa

<b>Asiantuntijapuhe</b>		
	<b>Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikat</b>	<b>Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muista kohteista erottamisen käytännöt</b>
<b>Lyytinen ja Leinonen</b>	äitiysneuvola yliopisto, tutkimus- haastattelu ja testaus	tieto mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen kyselylomakkeessa ja tutkimushaastattelussa esi- tettyihin kysymyksiin vastaaminen älykkyydestiin osallistuminen ja yli 80 olevan älykkyydosamäärän saavuttaminen
<b>Leinonen ja tutkimusryhmä</b>	yliopisto, tutkimus- haastattelu- ja testaus	tutkimushaastattelussa esitettyihin kysymyksiin vastaaminen älykkyydestin tehtäviin vastaaminen ääneen lukeminen lukemistestissä, josta laskettiin virheiden lukumäärä ja lukunopeus testisuorituksen vertaaminen muodostettuun nor- miaineistoon aikuisen lukemisvaikeuden tunnistamista varmis- tavien tehtävien tekeminen
<b>Kokemuspuhe</b>		
<b>Kauno</b>	Portaanpään kristilli- sen opiston lukikurssi Yliopisto, tutkimus- haastattelu ja testaus	lukemisvaikeuskokemusten muisteleminen ja ku- vaaminen lapsille tarkoitetun ääneen lukemisen testin luke- minen, lukemisvirheiden ja lukunopeuden luokit- telu aikuisille muokattujen rajojen mukaan
<b>Kari</b>	Portaanpään kristilli- sen opiston lukikurssi yliopisto, tutkimus- haastattelu ja testaus	lukemisvaikeuskokemusten muisteleminen ja ku- vaaminen lapsille tarkoitetun ääneen lukemisen testin luke- minen, lukemisvirheiden ja lukunopeuden luokit- telu aikuisille muokattujen rajojen mukaan
<b>Liisa</b>	yksilöllinen ohjaus yliopisto, tutkimus- haastattelu ja testaus	lukemisvaikeuskokemusten muisteleminen ja ku- vaaminen lapsille tarkoitetun ääneen lukemisen testin luke- minen, lukemisvirheiden ja lukunopeuden luokit- telu aikuisille muokattujen rajojen mukaan
<b>Eila</b>	yksilöllinen ohjaus yliopisto, tutkimus- haastattelu ja testaus yliopisto, psykologin testaus	omien lukemisvaikeuskokemusten muisteleminen ja kuvaaminen lapsille tarkoitetun ääneen lukemisen testin luke- minen, lukemisvirheiden ja lukunopeuden luokit- telu aikuisille muokattujen rajojen mukaan aikuiselle tarkoitetusta lukemistestistä suoriutumi- sen tilastollinen vertaaminen englanninkielisen ar- tikkelin normiaineistoon

Asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen lausumista muodostetut diskursiiviset muodostelmat osoittavat aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen täsmennyneitä, yhteneviä ja eriytyviä tunnistamisen paikkoja. Lukemisvaikeuden

kohde erotetaan ei-lukemisvaikeudesta ääneen lukemisen testauksessa ja lukemisvaikeutta varmistavissa tehtävissä ja älykkyystestissä. Äitiysneuvolassa tunnistettu lukemisvaikeuden kohde siirtyy erotettavaksi muista kohteista yliopiston tutkimuksen, testauksen ja haastattelun käytännöissä.

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohde tunnustetaan tutkijan tekemissä haastatteluissa kokemuksia muistellen ja erotetaan muista kohteista luokiteltujen lukemisvirheiden ja lukunopeuden mukaan.

## 9.2 Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin olemisen tila havahtumisen ajan asiantuntija- ja kokemuspuheessa

Lukemisvaikeuden kohde määrittyy kyselyjen, haastattelujen, testausten ja tarvan tietokoneavusteisen määrällisen luokittelun kohteeksi seurantatutkimuksessa ja tutkijoiden haastatteluissa kuvatuksi ja testauksessa määrällisten normien mukaan erotetuksi kohteeksi. Taulukossa 11 kuvaan lukemisvaikeuden kohteeseen havahtumisen ajan asiantuntija- ja kokemuspuheesta muodostettujen diskursiivisten muodostelmien kerrostumia, jotka osoittavat aikuiselle lukemisvaikeuden subjektille positiivisia ja negatiivisia olemisen tiloja.

TAULUKKO 11 Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin positiiviset ja negatiiviset olemisen tilat Lyytisen & Leinosen (1995) ja Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa

<b>Asiantuntijapuhe</b>		
	<b>Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin positiiviset olemisen tilat</b>	<b>Aikuisen lukemisvaikeuden subjektin negatiiviset olemisen tilat</b>
<b>Lyytinen ja Leinonen</b>	Tutkimusryhmän seurantatutkimuksen kohteeksi pääseminen ja omien vaikeuksien tunnistaminen ja kuvaaminen	Oman ja sukulaisten lukemisvaikeuden paljastaminen tutkijoille
<b>Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen ja Lyytinen</b>	Tutkimusryhmään valinta ja omien lukemisvaikeuksien tarkka tunnistaminen Asiantuntijan kanssa keskusteleminen ja omien vaikeuksien kuvaaminen	Lukemisvirheiden ja hitaan lukemisen paljastaminen tekstin ääneen lukemisessa Tarkennettujen vaikeuksien tunnistaminen lukemisvaikeutta varmistavissa tehtävissä
<b>Kokemuspuhe</b>		
<b>Kauno, Kari, Liisa ja Eila</b>	Tutkimushaastattelun kohteeksi pääseminen Asiantuntijan kanssa keskusteleminen ja omien vaikeuksien kuvaaminen Julkisen keskustelun ja ohjelmien antaman tiedon ja tukimahdollisuuksien avautuminen ja niiden hakemiseen aktivoituminen	Oman lukemisvaikeuden paljastaminen haastattelijalle Lukemisvirheiden ja hitaan lukemisen paljastaminen tekstin ääneen lukemisessa

Päällekkäin asetetuista diskursiivisten muodostelmien kerrostumista huomaa, että kokemuspuhe ja asiantuntijapuhe kietoutuvat toisiinsa ja näyttäytyvät lukemisvaikeuden subjektille, tutkituille aikuisille, samaan aikaan sekä positiivisina että negatiivisina olemisen tiloina.

Aikuisille avautuu positiivinen olemisen tila omien lukemisvaikeuksien tarkentuneesta tunnistamisesta, kuvaamisesta sekä tiedon ja tuen saamisesta. Negatiivinen olemisen tila avautuu lukemisvaikeuksien paljastamisessa kyselylomakkeeseen ja haastattelukysymyksiin vastaamisessa sekä testitehtävien tekemisessä. Ääneen lukemisessa aikuisen lukemisvaikeus paljastuu sekä lukijalle itselleen että lukemista kuunteleville ja arvioiville tutkijoille.

Aikuiset kuvasivat radio- ja televisio-ohjelmia, joista olivat saaneet tietoa nimenomaan aikuisten lukivaikeuksista ja saatavasta tuesta. Kauno ja Kari haiketuivat lukikurssille, Liisa ja Eila yksilöohjaukseen. Yleisradio julkaisi vuonna 1989 Sanasolmu-kirjan, jonka toimittivat Riitta Jalonen, Airi Valkama ja Jaani Viherluoto. Alkusanoina toimittajat kertovat kirjan liittyvän yleisradion Sanasolmu-kampanjan radio- ja televisio-ohjelmiin, joiden varsinainen tavoite on avunsaantitarpeen osoittaminen. Kampanjan suunnitteli työryhmä, johon kuului koulu- ja ammattikasvatustahallinnon, aikuiskasvatuksen, sosiaalihuollon sekä useiden erityisalojen asiantuntijoita (Sanasolmu, 1989, alkusanat). Alkusanojen mukaan:

”Yhteiskunnassa on näkymättömissä suuri joukko ihmisiä, jotka itse kokevat elämässään vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa” (Sanasolmu, 1989, alkusanat).

Yhteiskunnallista olemisen tilaa avattiin myös valtiovallan toimesta. Hallitus asetti 25.10.1991 aikuislukityöryhmän, jonka tehtävänä oli kartoittaa aikuisten luku- ja kirjoitusvaikeuksien luonne ja laajuus Suomessa, kehittää menetelmiä, joilla aikuisopiskelijoiden luku- ja kirjoitusvaikeudet voidaan nykyistä paremmin havaita ja tehdä esitys luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsivien aikuisten opetuksen järjestämiseksi. Opetusministeriön edustajien lisäksi työryhmään kuuluivat lehtori Raija Syvälahti Helsingin yliopistosta, rehtori Martti Anttola Turun Kristillisestä opistosta, opettaja Anneli Jauhiainen Kuopion ammatillisesta aikuiskoulutuskeskuksesta ja toimittaja Airi Valkama. (OPM, 1992, johdanto)

Tutkimuksen tekijä oli työryhmän sihteerinä. Työskentelyyn liittyen kartoitin eri ammatillisissa aikuisopetuksessa opiskelevien ( $N=1196$ ) aikuisten kirjoitusvaikeuksia yläkoulun oppilaille tarkoitettulla sanelukirjoituksella, luetun ymmärtämistä suunnittelemallani tehtävällä sekä tekstin kirjoittamista pohjaten kansainväliseen kirjoitelmatutkimuksen tehtävään, jossa opiskelijan tuli kuvata hyvin osaamansa työprosessi (Niemi, 1987).

Lukemisvaikeuksia ei lukemistestein kartoitettu, koska ääneen lukemisen arviointi tapahtuu yksilöttestauksena, johon ei ollut mahdollisuuksia. Työryhmän kartoitus voidaan kuitenkin nähdä pyrkimyksenä ymmärtää aikuisten lukemis- ja kirjoitusvaikeuksia, erityisesti ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (OPM, 1992; Kakkuri, 1993; Kakkuri, 1994).

## 10 AIKUISEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHTEEN HISTORIALLISTEN KONTEKSTIN VALLITSEVA DISKURSSI

Jatkan tiivistämään aikuisen lukemisvaikeuden kohteen historiallisen kontekstin aineiston arkeologisen analyysin tulokset vallitsevaksi diskurssiksi Bourken ja Lidstonen (2015) tapaan. Tutkijat määrittivät valituista tutkimuksista vallitsevan diskurssin, toistuvat lausumat ja teemat, jotka jäsensivät opettajan ammatillisia normeja säätelevien viranomaisdokumenttien ja opettajien haastattelujen arkeologista analyysia.

Tutkimuksessani Mäen, Syvälahden, Lyytisen ja Leinosen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohdetta kuvaava historiallinen konteksti on Foucault'n käsittein tiedostettua ja teoretisoitua tietoa, joka ilmenee lukemisvaikeuspuheen diskursiivisina käytäntöinä, jotka kietoutuvat empiirisiin havaintoihin ja vähitellen jäsenyvään lukemisvaikeus-tutkimukseen. Kaunun, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa tieto aikuisen lukemisvaikeuden kohteesta tulee esiin diskursiivisissa muodostelmissa, jotka osoittavat lukemisvaikeuteen kohdistettuja käytäntöjä (ks. Foucault, 2005, s. 58–60, 237; Alhanen, 2007, s. 31; Hoskin, 1991, s. 29–53).

Historiallinen konteksti määritettiin savoir-tiedoksi sen mukaan, miten se ilmaisi aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamista ja muihin kohteisiin rinnastamista ja muista kohteista erottamista sekä tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä ja lopulta lukemisvaikeuden subjektin positiivista tai negatiivista olemisen tilaa.

Saavutetussa lukemisvaikeustiedossa tunnistin aikuisen lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen vallitsevat diskurssit, joihin valitut lausumat osoitan taulukoissa 12–14.

## 10.1 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistaminen ja luokittelun käynnistyminen

Paljastumisen vallitsevaan diskurssiin valitsen lausumia, jotka tuovat esiin tietoa aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen ja luokittelun käynnistymisestä ja lukemisvaikeuden kohteena olevan subjektin olemisen tilasta asiantuntijapuheessa ja kokemuspuheessa.

TAULUKKO 12 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen vallitseva diskurssi Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa

Mäen ja Syvälahden asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde paljastuu...	ääneen lukemisessa tunnistamisen ja luokittelun kohteeksi
Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde paljastuu...	ääneen lukemisen epäonnistumisessa opiskelun ja arkielämän tilanteissa

Taulukkoon 12 kootussa vallitsevassa diskurssissa aikuisen lukemisvaikeus paljastuu asiantuntijapuheen mukaan ääneen lukemisessa tunnistamisen ja luokittelun kohteeksi tutkimustilanteissa. Kauno, Kari, Liisa ja Eila kuvaavat lukemisvaikeuden paljastumista opiskelun ja muun arkielämän tilanteissa. Paljastumisen vallitsevassa diskurssissa aikuisen lukemisvaikeuden kohteena oleva subjekti saa hänelle annetun tilan, mutta ei mahdollisuutta ottaa omaa tilaa ja toimia lukemisvaikeuden subjektina.

## 10.2 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi

Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitsevaan diskurssiin valittujen lausumia, joissa osoitetaan lukemisvaikeustietoa aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisesta tutkimuksen ja opetuksen käytännössä sekä lukemisvaikeuden subjektin olemisen tilaa.

Taulukkoon 13 kokoaan aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitsevan diskurssin.

TAULUKKO 13 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemukspuheessa

Mäen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	aivovammaisten lukemisvaikeuksiksi sielutieteellis -pedagogisen käsittelyn alaan kuuluvaksi tutkimuskohdeeksi kuntoutuksen kohteeksi lukemistavaksi, jossa ei kyetä lukemaan sanakokonaisuuksia, vaan edetään hitaasti kirjain kerrallaan tai tavaten lukemistavaksi, jossa luetaan oikein tiettyjä sanoja tai mielekkäästi väärin joitakin sanoja
Syvälahden asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu ...	lukioluokilla, erityisopettajien lausunnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa tunnistetuksi lukemisvaikeudeksi ammattikoulun opettajille tarkoitetuilla lukiopetuskursseilla ja ammattikoulutuksessa tunnistetuksi lukemisvaikeudeksi peruskoulun alaluokille tarkoitetuilla normitetuilla tehtävillä tunnistetuksi lukemisvaikeudeksi yksityisessä lukiopetuksessa tunnistetuksi ja tuetuksi lukemisvaikeudeksi lisääntyneen työmäärän takia uudelleen puhjenneeksi lukemisvaikeudeksi
Kaunon kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	riippikoulun loppuun käymisen mahdollistavaksi lukemisvaikeudeksi
Karin kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	opettajien toiminnasta riippuvaiseksi joko positiivisesti tai negatiivisesti tunnistetuksi, painostuksen kohteeksi tai huomiotta jätetyksi lukemisvaikeudeksi
Liisan kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	opettajien toiminnasta riippuvaiseksi joko positiivisesti tai negatiivisesti tunnistetuksi, opettajan suuttumukseksi tai huomiotta jätetyksi lukemisvaikeudeksi
Eilan kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	opettajan huomiotta jättämäksi lukemisvaikeudeksi



Taulukko 13 osoittaa, että asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohdelle avautuu useita tarkentumisen polkuja. Mäen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu aivovammaisten lukemisvaikeudeksi ja sielutieteellis-pedagogisen tutkimuksen kohteeksi, jonka lukemisessa erotetaan kaksi erilaista lukemistapaa, joiden luokittelussa lukemisvaikeuden subjekti saa joko positiivisen tai negatiivisen olemisen tilan.

Syvälahden asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeus tarkentuu peruskoulun alaluokille tarkoitetuilla normitetuilla tehtävillä tunnistetuksi lukemisvaikeudeksi erityisopettajien lausunnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa sekä yksityisopetuksessa. Aikuisen lukemisvaikeus tarkentuu myös uudelleen puhjenneksi lukemisvaikeudeksi. Lukemisvaikeuden subjektille annetun tilan voi tunnustaa positiiviseksi silloin, kun lukemisvaikeus voi ilmaantua ja siihen voi saada tukea lukiopetuksessa ja opettajia koulutetaan aikuisen lukemisvaikeuden kohtaamiseen.

Kaunolla oli kansakoulun jälkeen vain rippikoulun käymisen kokemus, jossa lukemisvaikeus mahdollisti koulun loppuun käymisen. Karille, Liisalle ja Eilalle lukemisvaikeuden kohde ja subjektille annettu tai hänen ottamansa tila tarkentuu opettajien toiminnan mukaan joko positiiviseksi tai negatiiviseksi.

### **10.3 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitseva diskurssi**

Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitsevaan diskurssiin valitsen lausumia, joissa osoitetaan asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen lukemisvaikeustietoa kohteen laajentumisesta arkielämän ja työelämän kokemuksiin ja kokemusten osoittamaan lukemisvaikeuden subjektin olemisen tilaan.

TAULUKKO 14 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitseva diskurssi Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemukspuheessa

Mäen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeus laajentuu...	vaikeudeksi lukea sanomalehtitekstissä tai muussa yhdenjaksoisessa kirjallisessa esityksessä olevia sanoja
Syvälahden asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	havaitsematta ja hoitamatta jääneeksi vaikeudeksi salatuksi vaikeudeksi kykenemättömyydeksi lukea sanomalehteä vaikeuksiin työelämään sijoittumisessa työ- ja arkielämän lukemistehtävissä tunnistettavaksi ja tiedotusvälineissä kuvatuksi lukemisvaikeudeksi mielenterveyden ongelmiksi
Kaunon kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	vaikeudeksi saada mitään selvää virallisesta tekstistä omien selviytymiskeinojen luomiseksi maatalouden kirjanpidossa itsenäisesti toteutettujen rakennusurakoiden ottamisen estymiseksi talojen rakentamisen osaamisen mahdollistajaksi
Karin kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	pöytäkirjojen lukemisen vaikeudeksi nopean lukemisen vaikeudeksi virastoissa vain otsikoiden lukemiseksi sanomalehdestä näyttelijän ammattihaaveen ja poliittisen toiminnan estäjäksi näyttelämisharrastuksen mahdollistajaksi omaehtoisen kirjeopisto-opiskelun ja matematiikan osaamisen mahdollistajaksi ammatillisessa koulutuksessa työhön liittyvien tekstien lukemisen vaikeudeksi avioliittoon heijastuvaksi vaikeudeksi
Liisan kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	työssä luettavien selkeiden listojen lukemisen osaamiseksi puhumattomuudeksi ja salailuksi humoristisen suhtautumisen kohteeksi
Eilan kokemukspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	lukemisen välttelyksi työpaikalla muistin käyttämiseksi selviytymiskeinona

Taulukkoon 14 kootusta vallitsevasta diskurssista on nostettava esiin Syvälahden asiantuntijapuhe, jossa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu raivaamaan tilaa vaikeutena lukea arkielämän ja -ympäristön tekstejä sekä tulemaan kuvatuksi tiedotusvälineissä. Syvälahti tuo esiin salatun ja hoitamatta jääneen aikuisen lukemisvaikeuden kohteen, joka on aiheuttanut mielenterveyden ongelmia.

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohde laajentuu vaikeudeksi lukea työhön ja arkielämään liittyviä, erityisesti virallisia tekstejä ja johtaa lukemisen välttelyyn ja vaikeuden salailuun. Haastateltavat laajentavat

lukemisvaikeutensa selviytymiskeinoiksi. Karin haave näyttelijän ammatista kariutuu, mutta harrastajanäyttelijänä toimiminen mahdollistuu.

Kooten voi todeta, että Mäen ja Syvälahden asiantuntijapuheen paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen vallitsevassa diskurssissa tunnistaa heidän tutkivan katseensa kohdistuvan aikuisen lukemisvaikeuteen, jolloin Foucault'n (1997, s. 15–16) mukaan ilmiön laadullisten erojen havaitseminen käynnistää tulkinnan, jossa tapaukset erotetaan toisistaan ja luokat alkavat muodostua. Korostaen on nostettava esiin ääneen lukemisen merkitys aikuisen lukemisvaikeuden kohteen paljastumisessa, tarkentumisessa ja laajentumisessa.

Myös Kauno, Kari, Liisa ja Eila loivat tutkivan katseensa omaan lukemisvaikeuteensa, kun lukivat ääneen ja kertoivat kokemuksistaan. Tilanteen voi tunnistaa primaariksi ensimmäisen asteen spatialisaatioksi, jossa katsotaan sairautta, tässä tapauksessa lukemisvaikeutta ja se asetetaan homologiselle alueelle, jossa yksilö ei saavuta asian suhteen positiivista olemisen tilaa (Foucault, 1997, s. 15).

Mäen ja Syvälahden tutkivan katseen alla lukemisvaikeuden subjekti ei saa pelkästään negatiivista olemisen tilaa. Syvälahden asiantuntijapuheessa tunnistaa lukemisvaikeuden subjektille avautuvan positiivisen tilan, kun tietoisuus aikuisen lukemisvaikeudesta lisääntyy tiedotusvälineiden kautta. Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan Lukemisvaikeuden kohteelle avautuu positiivinen olemisen tila lukemisvaikeuden huomiotta jättämisessä ja arkielämän tehtävien selviytymiskeinoissa.

## **10.4 Aikuisen lukemisvaikeus tutkimuksen ja testaamisen kohteena**

Nimesin 1980- ja 1990-luvun taitteen aikuisten lukemisvaikeuden kohteeseen havahtumisen ajaksi, sillä Kauno, Kari, Liisa ja Eila hakeutuivat lukikursseille tai ohjaukseen ja osallistuivat tutkimukseeni. Havahtumisen aika jatkuu 2000-luvun taitteeseen Heikki Lyytisen ja Seija Leinosen (1995) artikkelissa sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) artikkelissa, joissa aikuisen lukemisvaikeudet asettuvat tutkimuksen kohteeksi.

Kokoan taulukkoihin 15–17 lausumia, jotka kuvaavat aikuisen lukemisvaikeuteen havahtumisen ajan paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen vallitsevia diskursseja. Paljastumisen vallitsevan diskurssiin valitsen lausumia, jotka osoittavat tiloja, joissa aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkastelu ja tutkimus ovat mahdollisia.

Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitsevaan diskurssiin valitsen lausumia, joissa osoitetaan aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentuvia luokittelun ja ilmaantumisen tiloja. Laajentumisen vallitsevaan diskurssiin valitsen lausumia, joissa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu yhteiskunnallisen ja yksilöllisen tarkastelun kohteeksi.

TAULUKKO 15 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen vallitseva diskurssi Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa

Lyytisen ja Leinosen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde paljastuu...	suomalaisaikuisten lukemisvaikeudeksi lasten neuvolassa tunnistetuksi mahdolliseksi lukemisvaikeudeksi
Leinosen ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde paljastuu...	kyselylomakkeessa ja haastattelussa tunnistetuksi omien ja sukulaisten lukemisvaikeudeksi
Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde paljastuu ...	haastattelussa tunnistetuksi lukemisvaikeudeksi

TAULUKKO 16 Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa

Lyytisen ja Leinosen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	psykologisen tutkimuksen kohteeksi perinnölliseksi lukemisvaikeudeksi lukemisajan mukaan tarkasti luokitelluksi lukemisen hitauteksi ja väärin luettujen sanojen määrän mukaan luokitelluksi lukemisvaikeudeksi
Leinosen, Müllerin, Leppäsen, Aron, Ahosen ja Lyytisen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	lukemisvaikeudeksi henkilöillä, joiden älykkyysosamäärä on yli 80. lukemisvirheitä sisältäväksi ja hitaaksi lukemiseksi tekstin ääneen lukemisessa aikuisten normiaineistoon suhteutettujen tilastollisen keskiarvon ja hajonnan mukaan luokitelluksi lukemisvaikeudeksi lukemisvaikeuksien varmistamiseen tarkoitetuissa tietokoneavusteisissa tehtävissä ilmeneviksi vaikeuksiksi vaikeiksi, lieviksi, kiirehtiviksi ja epäröiviksi dyslektisiksi lukijoiksi
Seija Leinosen tekemässä psykologisessa testissä Eilan lukemisvaikeus tarkentuu...	tekstin ääneen lukemisessa esiintyvän virhemäärän mukaan arvioitua vaikea-asteiseksi lukemisvaikeudeksi lukemisvaikeuksien varmistamiseen tarkoitetuissa tietokoneavusteisissa tehtävissä ilmeneviksi vaikeuksiksi
Tutkimushaastattelussa ja tehdyissä lukemisteissä Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...	erityispedagogisen tutkimuksen kohteeksi lukemisvirheitä sisältäväksi ja hitaaksi lukemiseksi tekstin ääneen lukemisessa lukemisajan mukaan luokitelluksi lukemisen hitauteksi, jonka mukaan Karilla ja Liisalla on keskivaikea lukemisvaikeus ja Kaunolla ja Eilalla vaikea lukemisen vaikeus luokiteltujen lukemisvirheidensä määrän mukaan vaikeaksi lukemisvaikeudeksi Kaunolla, Karilla, Liisalla ja Eilalla

TAULUKKO 17 Aikuisen lukemisvaikeuden laajentumisen vallitseva diskurssi Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa ja Kaunon, Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa

Lyytisen ja Leinosen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu ...	lasta odottavien vanhempien lukemisvaikeudeksi arvioksi siitä, että lukivaikeuksia esiintyy noin kuudella prosentilla suomalaisaikuisia ja heistä noin puolella on lähisuvusaan henkilöitä, joilla on samoja vaikeuksia
Leinosen, Müllerin, Leppäsen, Aron, Ahosen ja Lyytisen asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	normiaineistoon verratuksi tutkimuskohteeksi tutkimushaastattelussa keskustelluksi lukemisvaikeudeksi
Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	tutkimushaastattelussa keskustelluksi lukemisvaikeudeksi julkisten keskustelujen ja ohjelmien antaman tiedon ja tukimahdollisuuksien avautumisessa avun saamisen kohteeksi

Taulukkoihin 15–17 kootun asiantuntijapuheen vallitseva diskurssi osoittaa, että Lyytisen ja Leinosen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän psykologian asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde paljastuu suomalaisaikuisten lukemisvaikeudeksi ja neuvolassa tunnistetuksi mahdolliseksi lukemisvaikeudeksi. Kyselylomakkeessa ja haastattelussa aikuisen lukemisvaikeus tunnistetaan ja paljastetaan omien ja sukulaisten lukemisvaikeudeksi.

Aikuisen lukemisvaikeus tarkentuu Lyytisen ja Leinosen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheessa perinnölliseksi, lukemisvirheitä sisältäväksi ja hitaaksi lukemiseksi tekstin ääneen lukemisessa sekä normiaineistoihin suhteutetuksi ja tarkan luokittelun kohteeksi, vaikean, lievän, kiirehtivän ja epäroivän lukemisvaikeuden kohteen luokiksi. Asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeus laajentuu lasta odottavien vanhempien normiaineistoon verratuksi tutkimuskohteeksi, josta keskusteltiin asiantuntijoiden kanssa. Lyytisen ja Leinosen asiantuntijapuheessa lukivaikeuden kohteen arvioidaan laajentuvan noin kuudelle prosentille suomalaisaikuisia.

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeus paljastuu lapsille tarkoitettussa ääneen lukemistestissä, johon on laadittu aikuisille tarkoitetut normit. Lukemisvaikeus tarkentuu testauksen ääneen lukemisessa hitaaksi ja virheelliseksi lukemiseksi ja laajentuu keskustelun kohteeksi tutkimushaastattelussa. Aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu julkisen keskustelun ja ohjelmien antaman tiedon pohjalta tuen ja avun saamisen kohteeksi.

Aikuisen lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen vallitsevassa diskurssissa avautuu lukemisvaikeuden subjektille positiivinen tai negatiivinen olemisen tila sen mukaan, miten kukin aikuinen kokee tutkimuksen kohteena olemisen ja testauksen ääneen lukemisen ja avautuvan yleisen keskustelun.

## 10.5 Aikuisten lukemisvaikeus sielutieteellis-pedagogisen, psykologisen ja erityispedagogisen tiedon kohteena

Etenen tarkentaen aikuisen lukemisvaikeuden kohteen tieteen akselille, joka paljastuu Niilo Mäen, Raija Syvälahden ja Lyytisen ja Leinosen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheen sekä Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan haastatelu- ja testaustulosten arkeologisesta analyysistä (ks. Foucault, 2005, s. 237).

Niilo Mäen asiantuntijapuheessa lukemisvaikeustieto liittyy sielutieteellis-pedagogisen käsittelyn alaan ja on alkavaa erityispedagogista tietoa, jossa päähän vammautuneet ovat kuntoutuksen tai kliinisen neuropsykologian ja soveltavan psykologian tietämisen kohteena. Aikuisten lukemisvaikeuksien sielutieteellis-pedagogisen tietämisen käynnistymiseen ja luokitteluun tarvitaan aivovammoja kuntouttava Niilo Mäki, joka on perehtynyt aivovammojen tutkimukseen ja kuntoutukseen useilla opintomatkoillaan Saksaan (ks. Ihanus, 2005).

On muodostunut aikuisen lukemisvaikeuden kohde, johon kohdistetaan sielutieteellis-pedagogista käsittelyä ja käytäntöjä (ks. Foucault, 2005, s. 237; Kiianmaa & Pulliainen, 1989, Alhanen, 2007, s. 31).

Niilo Mäki nimitettiin Jyväskylän Kasvatusopilliseen korkeakouluun perustetun ensimmäisen psykologian professuurin hoitajaksi vuonna 1936 (Kiianmaa & Pulliainen, 1989). Vuonna 1948 perustettiin Jyväskylän yliopiston kasvatusopilliseen korkeakouluun maamme ensimmäinen suojelu- ja parantamiskasvatusopin professorin virka, johon Niilo Mäki nimitettiin. Oppiaine nimettiin myöhemmin erityispedagogiikaksi (Tuunainen, 1989, s. 72; Määttä, 2001, 373). Niilo Mäki toimi myös vuonna 1954 perustetun erityisopettajain koulutuskomitean puheenjohtajana (Ahvenainen & Laakso, 1981, 3).

Kahdeksankymmenluvun lopussa Moberg ja Tuunainen (1989, s.11) tarkastelivat erityispedagogiikan metodologista perustaa. Heidän mukaansa erityispedagoginen tutkimus on pyrkimystä kehittää tieteellistä pedagogiikkaa, jota voidaan soveltaa sellaisissa kasvatus- ja koulutusongelmissa, joita ihmisillä on elämänkaaren eri vaiheissa ja joihin yleiset järjestelmät eivät pysty vastaamaan. He korostivat, että erityispedagogisia ongelmia ei voi tarkastella irrallaan yleisistä kasvatusinstituution ongelmista.

Syvälahden asiantuntijapuheen taustaksi on mainittava hänen opinnäytetyönsä. Erityispedagogiikan laudaturtyön hän teki Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle (Syvälahti, 1985). Hänen tutkittavansa olivat lapsia, nuoria ja aikuisia, jotka olivat vuosien 1973–1978 aikana olleet hänen yksityisopetuksessaan. Heitä oli kaikkiaan 572 ja yli 16-vuotiaita heistä oli 320. Lukemisen testaamisessa hän käytti muun muassa Viitaniemen lukunopeuskoetta, jonka mukaan lukemisnopeutta tarkasteltiin 5. luokan normien mukaan, joiden mukaan yli 16-vuotiaat ylsivät keskimäärin normiarvoihin kahdeksan.

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle tekemässään lisensiaatintyössä Syvälahti (1989) kartoitti vuosina 1977–1987 lukioden ilmoittamien lukihäiriöisten määrää, joka kaksinkertaistui tänä ajanjaksona. Syvälahti vertasi vuonna 1978 kirjoittaneiden koulu- ja ylioppilaskirjoitusmenestystä ei-

lukihäiriöisiin ylioppilaskirjoituksiin osallistuneisiin. Tutkimukseen saatiin 201 ylioppilaskokelasta ja heille sellaiset parikit, joilla ei ollut lukihäiriötä. Tutkimus osoitti, että lukihäiriöiset ylioppilaskokelaat menestyivät vertailussa heikommin etenkin äidinkielessä, englannissa ja ruotsissa (Syvälahti, 1989, s. 92–93). Syvälahti toimi myös ylioppilastutkintolautakunnan asiantuntijajäsenenä (Kieksi, 2006, s. 123) ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen erityispedagogiikan lehtorina, jonka ”opetus oli täyttä asiaa” (Jahnukainen, 2006, s. 112).

Haastatteluun ja lukemistestiin osallistuessaan Kauno, Kari, Liisa ja Eila asettivat lukemisvaikeutensa erityispedagogisen tutkimuksen kohteeksi.

Asiantuntijapuheessa ja kokemuspuheessa tieto aikuisen lukemisvaikeuden kohteesta liikkuu ääneen lukemisessa paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen akselilla, jolla lukemisvaikeuden kohde haarautuu psykologisen ja erityispedagogisen tietämisen ja tutkimuksen kohteeksi.

## **10.6 Aikuisen lukemisvaikeuden kohde psykologian laitoksen ja Niilo Mäki Instituutin vahvistuneena tutkimuskohteena**

Tieto aikuisen lukemisvaikeuden kohteesta vahvistui psykologian tieteenalaan psykologian laitoksen seurantatutkimuksessa, jossa mukana oli tutkijoita myös Niilo Mäki Instituutista. Tutkimuksessa etsittiin dysleksian merkkejä lasten varhaisesta kehityksestä ja lasten vanhemmatkin otettiin tutkimukseen mukaan (ks. Lyytinen & Leinonen, 1995, s. 138). Osallistuessaan seurantatutkimukseen aikuiset paljastavat lukemisvaikeutensa tutkimuksessa tarkennettavaksi ja laajennettavaksi kohteeksi. Myös heidän lastensa mahdollisesti ilmaantuva lukemisvaikeus asettuu tutkimuksessa paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen kohteeksi, tutkijoiden tutkivan katseen alle (ks. Foucault, 1997, s.15–16).

Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) artikkelin kirjoittajista ilmoitetaan heidän kirjoittamispaikkansa. Seija Leinonen, Mikko Aro ja Timo Ahonen edustivat Niilo Mäki Instituuttia. Heikki Lyytinen ja Timo Ahonen edustivat sekä Niilo Mäki Instituuttia että psykologian laitosta. Kurt Müller ja Paavo Leppänen edustivat pelkästään psykologian laitosta.

Niilo Mäki Säätiön perustivat 21.6.1990 Jyväskylän yliopistoyhdistys ry ja Jyväskylän kaupunki sekä Haukkalan lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen kannatusyhdistys tukemaan lasten ja nuorten oppimisvaikeuksiin liittyvää, erityisesti neuropsykologista tutkimusta ja kuntoutusta. Niilo Mäki Instituutti (NMI) toimii itsenäisenä yksikkönä kiinteässä yhteistyössä Jyväskylän yliopiston eri laitosten kanssa (Niilo Mäki –säätiön vuosikertomus, 2012, s. 8).

Niilo Mäki Instituutin keskeisenä tehtävänä on lasten ja nuorten oppimisvaikeuksien ja kehityksen erityishäiriöiden tutkimus ja niihin liittyvä arvioinnin ja kuntoutusmenetelmien kehittäminen, julkaisu ja kokeileminen, sekä alan asiantuntijoiden täydennyskoulutus. Niilo Mäki Instituutin toiminta vaikuttaa ja kohdentuu erityisesti oppimisvaikeuksia kohdanneisiin lapsiin ja nuoriin, heidän perheisiinsä, oppimisvaikeuksia työssään kohtaaviin ammattilaisiin, alalla

toimiviin järjestöihin sekä oppilaitoksiin. (Niilo Mäki -säätiön vuosikertomus, 2017, s. 4.)

Psykologian laitoksen seurantalutkimuksen voi todeta avanneen psykologian tutkimuspolun aikuisten lukemisvaikeuksiin. Heikki Lyytinen ja Seija Leinonen olivat mukana myös tutkimusryhmässä, joka vertasi aikuisten dyslektikojen ja ei-lukemisvaikeuksia omaavien (non-reading-impaired) kuultujen sanojen ymmärtämistä aivotoiminnan tasolla, millisekunnein mitattuna (Helenius ym., 2002).

Lyytisen ja Leinosen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän psykologian tieteenalan asiantuntijapuheen paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen vallitsevassa diskurssissa tunnistaa tutkijoiden tarkan katseen kohdistuvan aikuisen lukemisvaikeuden kohteeseen. Ilmiön laadullisten erojen havaitseminen siirtyy tietokoneavusteisten tehtävien tilastolliseen analyysiin ja tarkasti toisistaan erotetut luokat alkavat muodostua (ks. Foucault, 1997, s. 15-16).

Myöhemmin tarkan primaarin katseen ohjaamana laadittiin Niilo Mäki Instituutissa kaksi testiä. Vuonna 2004 julkaistiin lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille (Holopainen ym., 2004) ja lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille (Nevala ym., 2006). Kummatkin testit on normeerattu peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lukemistaitojen mukaan.

Erityispedagogiikan tieteenalan aineistoksi kootussa kokemuspuheessa Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan tutkiva katse tarkentuu, kun he haastattelussa ja testauksessa tarkastelevat omaa lukemisvaikeuttaan. Tutkimuksen tekijäkin suuntasi tutkivan katseensa aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin. Vuonna 2000 Tarja Ladonlahti ja Raija Pirttimaa toimittivat kirjan "Erityispedagogiikka ja aikuisuus". He perustelivat kirjan tarpeellisuutta muun muassa sillä, että huomasivat selvityksessään erityispedagogiikan opinnäytetöiden pääosin keskittyneen kouluikäisiin tai nuoriin aikuisiin (Ladonlahti & Pirttimaa, 2000, s. 11). Kirjoitin kirjaan artikkelin, jonka nimesin "Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä - lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessä" (Kakkuri, 2000). Artikkelin pohjautui kahden aikuisen ohjauskokemukseen. Toinen ohjattavistani oli Eila, tämän tutkimuksen haastateltava, hänen lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiaan tarkastelin ohjauksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa.

Toisen artikkelin (Kakkuri 2004) kirjoitin Jyväskylän yliopiston tasa-arvo-toimikunnan juhlaulkaisuun "Koettu kampus -kirjoituksia Jyväskylän yliopistosta". Työssäni ohjasin erityisopettajaopiskelijaa, joka opetti yliopisto-opiskelijaa, joka oli hakeutunut opetukseen lukemisvaikeuksien takia. Artikkelin nimikin on mainittava: "Kolmen tason tarinoita - lukemisen perustaitojen ohjaus yliopisto-opiskelussa". Loppuun muistutukseksi erityispedagogiikan opiskelijan ohjaaman yliopisto-opiskelijan kuvaus lukemisvaikeudestaan:

"Päästyäni koko tenttialueen loppuun on ensimmäisen kirjan lukemisesta jo niin pitkä aika, että osa asioista on unohtunut" (yliopisto-opiskelija harjoitteluun liittyvässä opeustilanteessa, Kakkuri, 2004, s. 122).



## 11 LUKEMISVAIKEUDEN KOHDE YLIOPISTOSSA

Lukemisvaikeuden kohdetta kuvaavien lausumien ja niistä muodostettujen diskursiivisten muodostelmien tarkastelussa olen edennyt yliopistossa opiskelevien lukemisvaikeuksiin. Tässä kohdassa aineistooni avautuu kronologisia katkoksia tai pikemminkin edestakaisuutta ja hajaantumisen leikkiä, jolla tavoittelen lukemisvaikeuden kohteen monitahoisuutta (ks. Foucault, 2000, s. 28).

Asiantuntijapuheen aineistoksi valitsin Raija Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) englanninkielisen tutkimusartikkelin, jossa ilmoitetaan Raija Pirttimaan edustavan Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitosta, Marjatta Takalan Helsingin ja Uumajan yliopistoja ja Tarja Ladonlahden Jyväskylän yliopiston avointa yliopistoa.

Asiantuntijapuheen laajennan Jyväskylän yliopiston kehittämistyöhön, kun otan aineistooni Opiskelun Taitokartan itsearviointikyselyyn vuosien 2017–2021 aikana kerääntyneen kehittämisaineiston. Määrällisessä kartoituksessa opiskelijat arvioivat lukemisen, kirjoittamisen, luetun ymmärtämisen ja opiskelun hallinnan perustaitoja. Arkeologiseen analyysiin olen valinnut vain lukemisvaikeutta arvioivia lausumia.

Yliopisto-opiskelijan kokempuheen sain Kaisalta. Kertaan vielä häneltä saamani viisi aineistoa: 1) tenttiin lukemisen ohjaustilanteessa kirjoitettua tekstiä, jota Kaisa kirjoitti keskustellen kanssani ohjausprosessin kuluessa, 2) lukemisvaikeustestien tulokset 3) oppimistehtävä, jossa Kaisa kuvasi oman oppimisensa solmukohtia ja hyviä oppimistapoja sekä 4) Kaisan opintojen loppuvaiheessa kirjoittama kuvaus opiskelukokemuksista yliopistossa ja 5) opintosuoritusrekisteristä poimitut opintosuoritukset ja niiden arviointitulokset.

Yliopistokoulutuksen tehtävänä on valmistaa opiskelijoita työelämään, siksi yliopiston opetuksen tutkimuskin voidaan nähdä oppimisen, ajattelun ja työelämätaitojen kenttänä (Tynjälä, 2017). Tämä mielessäni pyysin Kaisaa keväällä 2020 kirjottamaan sähköpostivastauksen, jossa hän tarkastelee valmistumisensa jälkeisiä arki- ja työelämäkokemuksiaan peilaten niitä aiempiin opiskelukokemuksiinsa. Tehtävänantoon liittyen hän sai lukea arkeologisen analyysini tulokset, jotka pohjautuivat hänen aiemmin antamaansa aineistoon.

Samaan tapaan kuin aikuisen lukemisvaikeuden kohteen historiallisen kontekstin kuvauksessa, etenen arkeologisessa analyysissä yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen rinnastamisen ja muista kohteista erottamisen esiintymispintojen kuvaukseen. Asiantuntijapuheesta ja kokemuspuheesta valitsemistani lausumista muodostetut diskursiiviset muodostelmat asetan kerrostumiksi, joista osoitan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä.

Lopuksi osoitan lukemisvaikeuden kohteena olevan subjektin, yliopisto-opiskelijan, positiivisia ja negatiivisia olemisen tiloja. Lukemisvaikeuden subjektin positiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeus opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvissä tai otetaan myönteisesti huomioon ja negatiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeuden kohde ei voi olla näkyvissä tai katoaa kielteiseen kokemukseen.

## **11.1 Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden asiantuntijapuheeksi muokattu kokemuspuhe**

Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden (2015) tutkimuksen aineistona oli kymmenen korkeakouluopiskelijan haastattelu. Kahdeksan opiskelijaa oli tiedeyliopistosta, yksi ammattikorkeakoulusta ja yksi avoimesta yliopistosta. Tutkittavat saatiin paikallisen erilaisten oppijoiden yhdistyksen (Keski-Suomen Erilaiset Oppijat ry:n; tutkijan lisäys) kautta. Mukaan otettiin korkeakouluopiskelijat, jotka joko raportoivat itsellään olevan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia tai joilla oli jo aiemmin todettu dysleksia. Tutkittavat olivat iältään 21–49 vuotta, kolme miestä ja seitsemän naista.

Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) artikkeli on englanninkielinen, joten lainausten lausumat ovat englanninkielisiä. Teoreettisissa lähtökohdissaan tutkijat määrittelevät lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet lainaamalla Macdonaldia (2009), jonka mukaan henkilöitä, jotka on leimattu dyslektikoiksi ei voi erottaa henkilöistä, joilla on yleisiä lukemisen vaikeuksia:

“... individuals labelled as having dyslexia cannot be separated from individuals with general reading difficulties” (Macdonald 2009, artikkelissa Pirttimaa ym., 2015, s. 1).

Omasta aineistostaan tutkijat kirjoittavat, että kaikilla tutkituilla ei ollut formaalia diagnoosia, vaikka he kokivat vakavia vaikeuksia lukemisessa ja/tai kirjoittamisessa:

“...we consider dyslexia and serious reading and writing difficulties as synonyms. Although all of our participants had serious challenges in reading and/or writing, not all of them had a formal diagnosis” (Pirttimaa ym., 2015, s. 1).

## 11.2 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen monikerroksiset rinnastamiset ja erottamiset

Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden (2015) artikkelin asiantuntijapuhe osoittaa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen monikerroksisuuden. Lukemisvaikeuksia kuvaavissa lausumissa tutkijoiden sisällönanalyytinen ja temaattinen tulkinta ja haastateltavien lainattu kokemuspuhe kietoutuivat toisiinsa:

*" First of all, mentioning one's dyslexia or related problems with reading and writing means admitting that such problems exist. There is a risk of being negatively labelled with terms such as " lazy" and " stupid" (interviewee 2 and 10) or "careless" (interviewee 7)" (Pirttimaa ym., 2015, s. 12).*

Ja suorana lainauksena haastateltavan kokemuspuheesta:

*"I tell people [about my dyslexia] when I consider that it is reasonable [ . . . ] If the listener has no idea [about dyslexia], no knowledge, I'd rather not say, there might be some [negative] attitudes [ . . . ] they think you are lazy (Interviewee 10) ..." (Pirttimaa ym., 2015, s.12).*

Asiantuntijapuheen ja opiskelijoiden kokemuspuheen suorien lainausten mukaan lukemisvaikeudet paljastetaan valikoiden tai peitellään, koska negatiivisia asenteita pelätään. Opiskelijat kokevat tullessaan leimatuiksi laiskoiksi, tyhmiksi ja huolimattomiksi.

Tutkimustekstinä kuvataan opiskelijan pelkäävän lukemisvaikeuksien paljastamisen estävän opintoja, jota on koettu tapahtuvankin. Opiskelijan kokemuspuheen suoran lainauksen mukaan paljastamisesta on seurannut ryhmätyössä se, että toiset opiskelijat ovat olleet vihaisia sen takia, että ryhmässä toimiminen ei ole sujunut samaan tahtiin kuin muilla opiskelijoilla:

*" The second, and perhaps most stressful reason for remaining silent about their difficulties was the participants' suspicion that, if they mentioned their difficulties, this might lead to obstacles from them in continuing their studies. There was evidence to support this fear" (Pirttimaa ym., 2015, s.13).*

---

*" During one group assignment I told them about my difficulties, but they got angry with me because I hadn't done the work at the same pace as the others and, as a result, the group I was participating in hadn't been very successful. And so the group was angry with me (interviewee 3) ..." (Pirttimaa ym., 2015, s. 13).*

Kaikki haastateltavat eivät kokeneet tarvetta peitellä lukemisvaikeuksiaan. Toisten opiskelijoiden ja opettajien suhtautuminen oli läheistä ja ymmärtäväistä:

*" They had enjoyed close, understanding relations with other students and teachers and were able to use their strategies of compensation or draw on all the support they needed: Not necessary because they know about this [ reading/writing difficulties or dyslexia] (interviewee 9)" (Pirttimaa ym., 2015, s. 13).*

Laajemminkin on henkilökunnan asenteista ja toiminnasta myönteisiä kokemuksia:

" In our department people are nice enough... and the [their attitudes] are good (interviewee 9) " (Pirttimaa ym., 2015, s. 13).

Pirttimaa, Takala ja Ladonlahti kuvaavat haastateltavan kokemuspuheesta löytämänsä alisuoriutumisen kuvauksen, jonka mukaan opiskelija kokee, että luettavat tekstit ovat liian pitkiä, niissä on liian paljon opittavaa ja sen takia opiskelija alentaa opiskelutavoitteitaan:

" Some participants described a constant feeling of underachievement: "... I felt that they [source texts read for the exam] were too long and there was too much to learn and too much to read. And that point I cut down and lowered down my sights (Interviewee 7) " (Pirttimaa ym., 2015, s.14).

Haastateltava kuvaa vaikeuksiensa heijastuvan kurssivalintoihin, uravalintaan ja laajenevaan vieraskieliseen opiskeluun:

" The study programme should not include a lot of languages and courses should be organized in a suitable way: "[I choose) courses where you do not need to read a lot of languages... I need lots of time to understand everything, first I have to translate everything in Finnish; I can't read and understand English (Interviewee 1) ..." (Pirttimaa ym., 2015, s. 14).

Opiskelijat kuvaavat esteiden voittamista ja yksilöllisiä selviytymisstrategioita:

" All the informants said that they had overcome many obstacles by applying pedagogical ideas and learning strategies that they had created, either intuitively or by training, for themselves (Interviewee 1) ..." (Pirttimaa ym., 2015, s. 14).

Pirttimaa, Takala ja Ladonlahti lainaavat opiskelijan valoisaa kuvausta:

" One participant explained that she had "grown out of her childhood's shyness into a self-directed and independent student who is able to apply creative strategies (interviewee 6) ..." (Pirttimaa ym., 2015, 15).

Taulukkoon 18 olen koonnut Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden artikkelista poimittuja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivytetään. Valitut lausumat on käännetty suomeksi.

TAULUKKO 18 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja ja siitä erotettuja kohteita Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) asiantuntijapuheessa

	<b>Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet</b>	<b>Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteesta erotetut kohteet</b>
Pirttimaan, Ladonlahti ja Takala	lukemisvaikeuksien olemassaolon myöntäminen	läheiset ja ymmärtäväiset suhteet toisiin opiskelijoihin ja opettajiin ja siihen, että kykenee käyttämään kompensointikeinoja tai saamaan kaiken sen tuen, mitä tarvitsevat riippumatta siitä tietävätkö tuen antajat lukemisvaikeuksista tai dysleksiasta
	”laiskaksi” ja ”tyhmäksi” tai ”huolimattomaksi” leimaaminen ja salaaminen erityisesti silloin, kun kuulijalla ei ole tietoa dysleksiasta	oman laitoksen mukavat ihmiset ja hyvät asenteet
	epäily siitä, että vaikeuksista kertominen aiheuttaa mahdollisesti esteitä opintojen etenemisessä	
	siihen, että ei osaa lukea ja ymmärtää englantia tarvitsee paljon aikaa, jotta ymmärtää kaiken, ensin täytyy kääntää kaikki suomeksi	siitä, että opetusohjelma ei sisällä paljon kieliä ja kurssit on organisoitu lukemisvaikeuteen soveltuvalla tavalla
		esteiden voittamisesta soveltaen pedagogisia ideoita ja oppimisstrategioita, joita ovat keksineet itselleen joko intuitiivisesti tai harjoittelemalla

Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan asiantuntijapuheen mukaan yliopistossakin lukemisvaikeuden kohde rinnastuu laiskuuteen, tyhmyyteen tai huolimattomuuteen, erityisesti silloin, kun kuulijoilla tai opettajilla ei ole tietoa lukemisvaikeudesta. Lukemisvaikeuden olemassaolo on joko myönnettävä tai se on salattava.

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde erottuu, kun opiskelijat saavat tukea ja ymmärrystä ja kurssit suunnitellaan lukemisvaikeuteen soveltuvalla tavalla ja siinä tarvitaan vähemmän vieraita kieliä. Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde erotetaan selviytymiskeinoista, jotka opiskelijat ovat joko itse kehittäneet tai saaneet ohjauksissa.

### **11.3 Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeuspuhe kokemuspuheen ja asiantuntijapuheen kietoutumana**

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvauksen aineistoksi olen ottanut Opiskelun Taitokartan vuosien 2017–2021 aikana kerätystä kehittämisaineistosta lukemisvaikeutta kuvaavia väittämiä.

Kehittämisversiossa on kaikkiaan 63 väittämää, joiden tavoitteena on kertoittaa yliopisto-opiskelussa tarvittavia lukemisen, kirjoittamisen, luetun ymmärtämisen ja opiskelun hallinnan perustaitoja viisiportaisella Likert –asteikolla. Vuosien 2017–2021 aikana 1557 ensimmäisen vuoden opiskelijaa arvioi, miten hyvin väittämät sopivat heihin.

Opiskelun Taitokartan teoreettisissa lähtökohdissa lukeminen määritellään sanantunnistamisesta tekstin ymmärtämiseen laajenevana kognitiivisena taitona, joka rakentuu lingvistisen, sanatietämyksen ja yleisen tietämyksen pohjalle. Vaikeudet sanantunnistamisessa voivat johtaa tekstin ymmärtämisen vaikeuksiin (Perfetti & Stafura, 2014). Suomenkielisen tekstin lukemisessa vaikeudet ilmenevät sanojen tunnistamisessa, lukunopeudessa ja lukusujuvuudessa (ks.; Leinonen ym., 2001; Lyytinen & Leinonen, 1995; Nevala ym., 2006, s.9). Arkeologisen analyysin aineistoksi olen valinnut kolme lukemisvaikeutta kuvaavaa väittämää, jotka arvioivat lukemisvaikeutta sanantunnistamisen vaikeutena, neljäntenä on Opiskelun Taitokartan väittäjä, jossa opiskelija arvioi, ovatko hänen omaan lukemiseensa liittyvät kielteiset kokemukset niin voimakkaita, että ne vaikeuttavat selviytymistä opiskeluun liittyvistä lukemistehtävistä (ks. Carroll & Iles, 2006; Jacobs ym., 2022; Riddick ym., 1999).

Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeusväittämien itsearvioinnissa opiskelijan lukemisvaikeuskokemukset kietoutuvat asiantuntijapuheeseen, koska opiskelijan tehtävänä on luokitella lukemisvaikeuskokemuksensa asiantuntijoiden antaman luokittelun pohjalta.

Väittämiin vastanneet opiskelijat saivat henkilökohtaisena palautteena kuvauksen omasta taitoprofiilistaan. Lisäksi Student Life- sivuston verkkosivuilla on yliopiston, tiedekuntien, oppiainelaitosten ja opiskelijoiden katsottavana kaikkien vastanneiden aineistosta tilastollisesti muodostetut taitoprofiilit.

### **11.4 Opiskelun Taitokartan väittämien liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde**

Opiskelun Taitokartan kehittämistyö on paikallistunut Jyväskylän yliopistoon. Koulutussihteerit ja oppiaineiden ryhmänohjaajat tai Hyvis-ohjaajat tiedottivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita mahdollisuudesta vastata oman kokemuksensa pohjalta lukemisvaikeutta kuvaaviin väittämiin, esimerkiksi seuraavan ohjeen mukaan:

”Vastaa seuraaviin väittämiin lukemisen perustekniikasta (suomenkieliset tekstit) ja arvioi, kuinka hyvin kukin väittämä sopii sinuun (ei lainkaan 1, vähän 2, jonkin verran 3, hyvin 4, erittäin hyvin 5)” (Opiskelun Taitokartta, 2017–2021).

Siirtyessäni kuvaamaan valitsemiini lukemisvaikeuslausumiin vastanneiden opiskelijoiden lukumääriä olen eettisen päätöksen edessä. Millä tavoin noudatan voimakasta anonymiteetin vaatimusta, joka Opiskelun Taitokartan itsearviointikyselylle on asetettu?

Vastaan anonymiteetin vaatimukseen siten, että kuvaan vain eri vastausvaihtoehdon valinneiden henkilöiden lukumäärän, en ilmaise heidän taustatietojaan. Foucault’n (2005, s.237) arkeologinen analyysi antaa mahdollisuuden subjektin häivyttämiseen, koska subjekti liikkuu diskursiivisen käytännön, tiedon (savoir) ja tieteen akselilla, jossa subjekti on ja jolle subjekti kuuluu, mutta ei koskaan vakituisesti. Opiskelun Taitokartan väittämiin vastaamisessa subjektille annetaan vain anonymi lukemisvaikeuden kohteen osoittamisen mahdollisuus.

Taulukkoon 19 kokoon valitsemieni lukemisvaikeusväittämien vastausvaihtoehtojen vastaajien lukumäärät.

TAULUKKO 19 Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeusväittämiin vastanneiden opiskelijoiden ( $n=1557$ ) jakautuminen eri vastausvaihtoehtoihin

Väittämä	ei sovi sinuun lainkaan	sopii sinuun vähän	sopii sinuun jonkin verran	sopii sinuun hyvin	sopii sinuun erittäin hyvin	yhteensä
Olen nopea lukija	87	217	438	613	202	1557
Teen toistuvasti virheitä lukiesani	593	723	165	53	23	1557
Luen sanoja edestakaisin sahaten	660	523	256	87	31	1557
Lukemiseen liittyvät kielteiset kokemukseni ovat niin voimakkaita, että ne vaikeuttavat selviytymistäni opiskeluun liittyvistä lukemistehtävistä	1169	265	81	30	12	1557

Taulukkoon 19 kootussa lukemisvaikeuden kohteen ilmaantumisessa törmään rajaamisen ongelmaan, liukuvaan rajaan. Mistä väittämästä lukemisvaikeuden kohteen olemassaolo alkaa?

Tarkastelen valitsemieni lausumia tästä näkökulmasta ja merkitsen vastausvaihtoehtojen prosenttiosuudet sulkuihin. Väittämiin vastanneista 438

(28,1 %) opiskelijaa arvioi, että väittämä ” olen nopea lukija ” sopii heihin jonkin verran. Jos opiskelijat kokevat saman väittämän sopivan heihin vähän, saadaan lukemisvaikeuden kohdetta ilmentäväksi opiskelijamääräksi 217 opiskelijaa (13,9 %). Jos vielä tiukennetaan valintaa niin, että väittämä nopeasta lukemisesta ei sovi opiskelijan itsearviointiin mukaan häneen lainkaan, saadaan henkilömääräksi 87 opiskelijaa (5.6 %).

Jos otetaan lukemisvaikeuden kohteen ilmaantumisen lähtökohdaksi lukemisvirheiden tekeminen, 23 (1,5 %) opiskelijaa kokee, että väittämä toistuvasta virheiden tekemisestä sopii heihin erittäin hyvin, 53 (3,4 %) opiskelijan mukaan väittämä sopii heihin hyvin ja 165 (10,6 %) opiskelijaa kokee, että väittämä sopii heihin jonkin verran.

Väittämä sanojen lukemisesta edestakaisin sahaten sopii itsearviointiin mukaan erittäin hyvin 31 (2 %) opiskelijaan, hyvin 87 (5,6 %) opiskelijaan ja jonkin verran 256 (16,4 %) opiskelijaan.

Väittämä ”Lukemiseen liittyvät kielteiset kokemukseni ovat niin voimakkaita, että ne vaikeuttavat selviytymistäni opiskeluun liittyvistä lukemistehtävistä” sopii itsearviointiin mukaan erittäin hyvin 12 (0,8 %) opiskelijaan, 30 (1,9 %) opiskelijan mielestä väittämä sopii heihin hyvin ja 81 (5,2 %) opiskelijan mielestä väittämä sopii heihin jonkin verran.

Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeusväittämien luokittelussa yliopisto-opiskelija asettaa lukemisvaikeuden kohteen horisontaalisesti liukuvaan akseliin vastauksena väittämiin, joissa lukemisen hitaus liukuu lukemisen nopeudeksi, lukemisvirheitä sisältävä lukeminen liukuu virheettömäksi lukemiseksi, edestakaisin sahaava lukeminen liukuu lukemiseksi, joka ei ole edestakaisin sahaavaa ja opiskelusta selviytymistä vaikeuttavat kielteiset lukemisvaikeuskokemukset liukuvat niiden puuttumiseen.

Lukemisvaikeusväittämien luokittelussa yliopisto-opiskelija asettaa lukemisvaikeuden kohteen hajaantuvaksi vertikaaliselle akselille määriteltyjen piirteiden mukaan lukemisen hitaudessa, lukemisvirheiden tekemisessä, edestakaisin sahaavassa lukemistavassa ja opiskelusta selviytymistä vaikeuttavissa kielteisissä kokemuksissa.

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde asettuu jokaisen opiskelijan itsearviointiin suhteeseen, jonka horisontaalisella akselilla on liukuvaksi luokiteltu lukemisvaikeuden määrä ja vertikaalisella akselilla hajaantuvaksi määritellyt lukemisvaikeuden piirteet.

Opiskelun Taitokartan itsearviointiin vastanneista ( $n=1557$ ) muodostettiin klusterianalyysia käyttäen taitoprofiileja, jotka on julkaistu Jyväskylän yliopiston Student Life -nettisivustolla. Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus liukuu ja hajaantuu myös taitoprofiileissa vaikeasti rajattavaksi kohteeksi. Neljästä muodostetusta lukutaitoprofiilista lukemisvaikeus voidaan esimerkiksi tavoittaa lukutaitoprofiilin ja mahdollisten kehittämistarpeiden kuvauksesta, joka löytyy Student Life- sivustolla:

”Tähän taitoprofiiliin kuuluvat opiskelijat ovat arvioineet lukemisen perustaitojen ja tekstin ymmärtämisen tuottavan haasteita verrattuna muihin vastanneisiin.

Mahdolliset kehittämistarpeet



Taitoprofiiliin kuuluvien opiskelijoiden arviot sekä suomenkielisen että englanninkielisen tekstin lukemisen sujuvuudesta, tarkkuudesta ja tekstin päättelevästä ymmärtämisestä jäävät kaikkien vastanneiden arviointikeskiarvon alapuolelle. Tämä voi näkyä esimerkiksi hitaana lukemisena, virheiden tekemisena tai haasteena tekstin päättelevässä luetun ymmärtämisessä. Opiskelijat hyötyisivät tekstin ymmärtämisen taitojen ohjauksesta. Ohjaukseen voi hakeutua esimerkiksi Hyviksen tai ryhmänohjaajan kautta.”

Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeusväittämiin vastanneiden opiskelijoiden lukumäärä on pieni, mutta lukemisvaikeus eri vastausvaihtoehtoihin liukuvana ja hajaantuvana kohteena on löytänyt esiintulopinnan opiskelijoiden itsearviointeissa ja vertailussa aiemmin vastanneiden opiskelijoiden vastauksista muodostettuihin lukutaitoprofiileihin.

## 11.5 Kaisan lukemisvaikeuden kohde yliopisto-opiskelussa

Opiskellessaan Jyväskylän yliopistossa Kaisa hakeutui ohjaukseeni koettuaan lukemisvaikeuksia. Vieläkin kertaan ohjausprosessimme aikana kokoamani viisi erilaista aineistoa: 1) tenttiin lukemisen ohjaustilanteessa kirjoitettua tekstiä, jota Kaisa kirjoitti keskustellen kanssani ohjausprosessin kuluessa, 2) lukemisvaikeustestien tulokset 3) oppimistehtävä, jossa Kaisa kuvasi oman oppimisensa solmukohtia ja hyviä oppimistapoja sekä 4) opintojen loppuvaiheessa kirjoitettu kuvaus opiskelukokemuksista yliopistossa ja 5) opintosuoritusrekisteristä poimitut opintosuoritukset ja niiden arviointitulokset.

Opiskelun jälkeisenä aineistona on Kaisan sähköpostivastaus tehtävänantoihin, jotka hänelle lähetin. Sähköpostin mukana lähetin arkeologisen analyysin tulokset hänen opiskeluaikana kirjoittamastaan lukemisvaikeuspuheesta ja pyysin kuvailemaan, millaisia ajatuksia analyysin tulokset hänessä herättävät. Toiseksi pyysin häntä kuvailemaan valmistumisen jälkeisiä työelämäkokemuksia ja peilaamaan niitä yliopisto-opiskelun kokemuksiin. Lisäksi kysyin, millä tavoin lukemisen hitaus on vaikuttanut erityisopettajan työssä ja muussa arkielämässä.

Aineistoista valitsen lausumia, joilla osoitan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, joissa kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joissa kohde katoaa tai häivytetään Kaisan yliopisto-opiskelun aikana.

## 11.6 Lukemisvaikeuskokemusten ja –suoritusten jännitteisyys

Kaisa kuvaa lukemisvaikeuskokemuksiaan meneillään olevan opiskelun kontekstissa, jossa olen opettajana. Lukemisvaikeuden tunnistamiseen on tarvittu tenttikirjoja. Ohjaukseen tulon syystä Kaisa kertoo:

”Kirja on ollut pöydälläni jo kuukausitolkulla ... kun katson kirjaa... ahdistun” (Kaisa, ohjaustilanteessa kirjoitettu teksti).

Tenttiin lukemista hän kuvaa:

”Perinteisesti lukisin kirjan kannesta kanteen... en normaalisti saa luettua kirjaa kertaakaan” (Kaisa, ohjaustilanteessa kirjoitettu teksti).

Yliopisto-opiskelijoille tarkoitettujen lukemistestien puuttuessa teimme Kaisan lukemisvaikeuksien arvioimiseksi Niilo Mäki Instituutin (2006) nuorille ja aikuisille tarkoitettua yksilötestistä tekstin lukemisen testin. Testissä muodostetaan tasoryhmät lukusujuvuuden ja lukunopeuden arvioinnin perusteella.

Teimme myös Viitaniemen lukunopeuskokeen, jonka olin tehnyt Kaunolle, Karille, Liisalle ja Eilalle. Testissä arvioidaan lukunopeus ja lukusujuvuus analysoimalla lukemisvirheet. Tulokset ovat taulukossa 20.

TAULUKKO 20 Kaisan lukemisvaikeus Viitaniemen lukunopeuskokeen ja Niilo Mäki Instituutin yksilötestin tekstin lukemisosion mukaan

Viitaniemen lukunopeuskoe		Niilo Mäki Instituutin yksilötestin tekstin lukemisosio		
Lukemisvirheiden normiarvo	ei lukemisvirheitä 10/10	Lukusujuvuus	1 korjattu sana	lukemisen oikeellisuusprosentti 99,7 % tasoryhmä 8/9
Lukunopeus	69 sanaa/30 sek.	Lukunopeus	lukemisaika 126 sanaa/1. min. 126 sanaa/2.min. 116 sanaa/3.min. yhteensä 368/3 min	tasoryhmä 5/9
Lukunopeuden normiarvo	8/10			

Niilo Mäki Instituutin Yksilötestin normiaineistosta on muodostettu tasoryhmiä jakamalla normaalijakauma yhdeksään lohkokon eri prosenttiosuuksien mukaisesti. Muodostetuista lohkoista tasoryhmät 1, 2, ja 3 edustavat alle keskitason olevaa suoritusta, tasoryhmät 4, 5 ja 6 ovat keskitasoisia suorituksia ja tasoryhmien 7, 8 ja 9 suoritus on keskitason yläpuolella (Nevala ym., 2006, s. 33.) Kaisan lukusujuvuus on tällä testillä arvioituna keskitason yläpuolella ja lukunopeus keskitasoa. Viitaniemen lukunopeuskokeessa Kaisa ei tehnyt lukemisvirheitä, joten lukusujuvuus on keskitason yläpuolella. Lukunopeus on keskitasoa.

Opiskeltavaan kurssiin liittyvässä oppimistehtävässä Kaisa kuvaa omaa oppimishistoriaansa ja sen solmukohtia:

”Ensimmäisen kerran mietin oppimistani vasta lukiossa. Keskiarvoni tipahti yläasteelta lukioon siirtyessäni numerolla.... Olin aina ollut luokkani parhaimmistoa ja koulunkäynti oli ollut ongelmatonta. Hankaluudet olivat minulle uutta, mutta en kuitenkaan jäänyt asiaa sen kummemmin miettimään” (Kaisa, opiskelun solmukohtia kuvaava oppimistehtävä).

Mutta yliopisto-opiskelun lukemista hän kuvaa:

”Yliopistossa lukemisen määrä vain lisääntyi. Koska tilanne on se, että välttelen lukemista, minulla on tälläkin hetkellä n. 10 kirjaa tenttimättä...Lukemiseni on todella hidasta ja tuntuu, että vaikka olisin istunut kirja nenän edessä koko päivän, olen edennyt vaivaiset 40 sivua maksimissaan” (Kaisa, opiskelun solmukohtia kuvaava oppimistehtävä).

Kaisan lukemisvaikeuspuhe on kirjoitettu ohjaustilanteessa, jonka alussa tentteistä selviytyminen oli keskeinen tavoite, sillä määrääjat olivat umpeutumassa. Keksimme yhdessä keinoja, joilla hänen kokemansa lukemisen hitauden tuomaa haastetta voi vähentää. Kokeilimme käsitkarttojen tekemistä, värien käyttöä ja otsikoiden hyödyntämistä. Yhden suomenkielisen kirjan Kaisa saikin tenttittyä, mutta sitten:

”Tentti on huomenna, mutta lukeminen on sujunut todella kehnosti. Ei ole toivoa päästä tenttiä läpi, koska en ole edes avannut toista kirjaa” (Kaisa, ohjaustilanteessa kirjoitettu teksti).

Kaisa sai tentaattoreilta luvan tenttiä yhden kirjan kerrallaan tenttipaketeista, joissa oli useampi kirja. Sekään ei toiminut. Lopulta tentaattorit antoivat Kaisalle luvan tehdä kirjoista oppimistehtäviä, joita tekemällä hän suoritti kirjatentit. Oppimistehtävien tekemistä Kaisa kuvaa opiskelun loppupuolella kirjoittamassaan esseessä:

”Opin hyvin tekemällä oppimistehtäviä. Huomaan edelleenkin muistavani asioita vuosia sitten tekemistäni oppimistehtävistä” (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee).

Kaisa kokoaa ajatuksiaan yliopisto-opiskelusta:

”Minua on monesti yliopisto-opintojeni aikana suuttanut lukeminen. Itseni siinä on harmittanut, mutta myös opetusmenetelmät ovat tuottaneet pettymyksen (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee).

Kuitenkin hän toteaa yksittäisistä opettajista:

”Olen kyllä ilokseni saanut huomata, että yksittäiset opettajat ovat olleet todella avuliaita ja joustavia pulmani suhteen. Olen siitä kiitollisempi kuin osaan sanoakaan” (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee).

Meneillään olevaa gradutyöskentelyä Kaisa kuvaa:

”Tapani mukaan olen taas jäljessä tavoitteistani, tällä kertaa gradunkirjoitusaikataulusta. Pian alkaa ahdistaa ja se on merkki siitä, että alan tehdä asialle jotain. Opiskelu ei valitettavasti ole minulle itsen kehittämistä ja oppimiseniloa vaan pakko, jotta voin toimia toiveammatissani. Opiskelu tuntuu siltä kuin pidättäisin hengitystäni” (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee).

Täydennän Kaisan kokemuspuhetta Korppi -opintorekisterin tiedoilla. Hänen opintorekisteriotteestaan poimin kolme lausumaa:

”Erityispedagogiikan aineopinnot, suorituspäivä: 17.6.2008, arvosana hyvä” (Jyväskylän yliopiston Korppi -opintorekisteri, luettu 8.1.2020, rivit erotettu pilkulla).

....

”Erityispedagogiikan syventävät opinnot, suorituspäivä: 12.6.2009. Arvosana hyvä” (Jyväskylän yliopiston Korppi -opintorekisteri, luettu 8.1.2020, rivit erotettu pilkulla).

...

”Psykologian approbatur -kokonaisuus, suorituspäivä: 21.4.2008, arvosana erinomainen” (Jyväskylän yliopiston Korppi -opintorekisteri, luettu 8.1.2020, rivit erotettu pilkulla).

Kokemistaan lukemisvaikeuksista huolimatta Kaisa on opintorekisterin mukaan saanut erityispedagogiikan aineopinnoista ja syventävistä opinnoista hyvän ja psykologian approbatur -kokonaisuudesta erinomaisen arvosanan.

Kaisan opiskelussa kokemat lukemisvaikeudet kytkeytyvät kasvavaan asiantuntijuuteen, sillä hän valmistuu erityisopettajaksi. Opintojensa loppupuolella hän kuvaa erityisopettajaksi opiskelemista ja pohtii tulevaa työelämää:

”Nyt tavoitteeni on vain valmistua, vaikka silti kirpaisee vain läpäistä. Tämä asettaa haasteita tulevaan työelämään. En koe, että osaisin paljoa tiedollisia asioita liittyen erityisopettajan työhön, joten minun täytyy opetella paljon yliopistossa opetettuja asioita työelämässä. Opiskeluvaikeudet siis vaikuttavat myös tätä kautta tulevaisuuteeni” (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee).

Esseen kirjoittamisesta Kaisa kirjoittaa:

”Tämäkään teksti ei olisi syntynyt, ellei HOPS-ohjaajani olisi tarttunut lukemisen pulmaani ja tarjonnut apuaan. Hänen avullaan sain muutamassa kurssissa tehdä oppimistehtäviä tenttien sijaan” (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee).

Taulukkoon 21 kokoan lausumia, jotka kuvaavat Kaisan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, joissa kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joissa kohde katoaa tai häivytetään.

TAULUKKO 21 Kaisan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut ja siitä erotetut kohteet

Kaisan lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet	Kaisan lukemisvaikeuden kohteesta erotettu kohteet
Lukemisen määrän lisääntyminen yliopistossa	Yksittäisten opettajien ja ohjaajien avuliaisuudesta ja joustavuudesta
Todella hidas lukeminen	Oppimistehtävien tekemisestä
Tenttikirjojen lukematta jättäminen	Siitä, että asialle tehdään jotain
Lukemiseen suuttuminen	Hyvästä tai erinomaisesta arvosana perus- ja aineopinnoissa sekä syventävissä opinnoissa
Opiskelun aikatauluista myöhästymisen	
Opiskeluun, joka tuntuu hengityksen pidättämiseltä	
Tulevassa työssä tarvittavien tiedollisten asioiden oppimisen vaikeuteen	
Niilo Mäki Instituutin testin mukaiseen lukusujuvuuteen, joka on keskitason yläpuolella ja lukunopeuteen, joka on keskitasoa	
Viitaniemen lukunopeuskokeen mukainen lukunopeus, joka on keskitasoa ja lukusujuvuus, joka on keskitason yläpuolella	

Taulukon 21 mukaan Kaisan lukemisvaikeus rinnastuu lisääntyneeseen lukemisen määrään, todella hitaaseen lukemiseen ja tenttikirjojen lukematta jättämiseen. Kaisaa suuttuttaa lukeminen ja opiskelu tuntuu hengityksen pidättämiseltä ja hän epäilee työssä tarvittavien tiedollisten asioiden oppimista. Kuitenkin Kaisan lukemisvaikeus rinnastuu keskitasoihin tai keskitason yläpuolella oleviin suoriin lukemistesteissä.

Kaisan lukemisvaikeuden kohde erottuu yksittäisten opettajien avuliaisuudesta ja joustavuudesta, oppimistehtävien tekemisestä ja siitä, että asialle tehdään jotain. Lukemisvaikeuden kohde erottuu opintorekisterin hyvistä tai erinomaisista arvosanoista erityispedagogiikan ja psykologian opinnoissa.

## 11.7 Kaisan työelämäkokemukset ja lukemisvaikeusmuistot

Arkeologisen analyysin aineistoksi valitsin myös Kaisan yliopisto-opiskelun jälkeiset lukemisvaikeusmuistot yliopisto-opiskelusta. Luettuaan arkeologisen analyysin tulokset hänen lukemisvaikeuslausumistaan Kaisa kommentoi:

”Nyt, vanhaa tekstiä lukiessani ajattelen, että onpa päässyt unohtumaan yliopisto-aika, mutta tuollaistahan se oli. Käytännön asioissa olen tehokas, nopea ja suorituskeskeinen... jokin lukemisessani on siis vaikeaa minulle, koska en suinkaan välttele kaikkea tekemistä” (Kaisa, sähköpostivastaus).

Opiskelukokemuksiaan hän peilaa työelämässä tarvittavaan lukemiseen:

”Siksi uskonkin, että työelämässä olen pärjännyt tai ainakin kokenut pärjääväni huomattavasti paremmin. En enää muistanut, miten hankalaa yliopisto-opiskelu minulle oli... Työelämässä en ole tarvinnut pitkäjänteisen lukemisen ja opiskelun taitoja” (Kaisa, sähköpostivastaus).

Kaisan kuvauksen mukaan yliopisto-opiskelu ja työelämä eroavat toisistaan siinä, että työelämässä ollessaan hän ei ole kokenut tarvitsevänsä pitkäjänteisen lukemisen ja opiskelun taitoja.

Kaisa luki analyysistani ohjauksen yhteydessä tehtyjen testien tulokset, jotka viittasivat keskitasoiseen lukunopeuteen. Testien tuloksia hän kommentoi:

”Yliopistoaikanakaan varsinaista lukemiseen liittyvää ongelmaa ei testeissä tullut esille (Kaisa, sähköpostivastaus).

Pyysin Kaisaa kuvailemaan sitä, miten hänen yliopistossa ilmaisemansa lukemisen hitaus vaikuttaa hänen arkielämässään työn ulkopuolella:

”Arjessa välttelen pidempien tekstien lukemista edelleen. Luen kirjoja vain harvoin. Luen mielelläni lyhyitä lehtijuttuja netistä” (Kaisa, sähköpostivastaus).

Vastauksensa loppuun Kaisa kokoaa sanottavansa:

”En usko, että enää koskaan opiskelen yliopistossa. En pitänyt siitä, koska koin jatkuvasti olevani huono ja epäonnistunut. Olen kuitenkin kiitollinen niille monille opettajille, jotka joustivat ja auttoivat” (Kaisa, sähköpostivastaus).

Kaisan sähköpostivastauksen lausumissa tunnistaa yliopisto-opiskelun jälkeisen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastettuja kohteita, joissa kohde saa esiintymispinnan ja erottamisen kohteita, joissa lukemisvaikeuden kohde katoaa tai häivytetään.

TAULUKKO 22 Kaisan yliopisto-opiskelun jälkeiseen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut ja siitä erotetut kohteet

Kaisan yliopisto-opiskelun jälkeiseen lukemisvaikeuden kohteeseen rinnastetut kohteet	Kaisan yliopisto-opiskelun jälkeisestä lukemisvaikeudesta erotetut kohteet
uudelleen muistetut yliopisto-opiskelun kokemukset	yliopistoaikana varsinaista lukemiseen liittyvää ongelmaa ei testeissä tullut esille
ajatus, että ei usko enää koskaan opiskelevansa yliopistossa, koska koki jatkuvasti olevansa huono ja epäonnistunut	unohdetut yliopisto-opiskelun lukemisvaikeuskokemukset
kokemus siitä, että jokin on hänelle vaikeaa lukemisessa, koska ei suinkaan välttele kaikkea tekemistä.	yksittäisten opettajien avuliaisuus ja joustavuus
kokemus pidempien tekstien lukemisen välttelemisestä arjessa	pitkäjänteisen lukemisen ja opiskelun taidot
lyhyiden lehtijuttujen lukeminen netistä	kokemus siitä, että on pärjännyt työelämässä paremmin kuin yliopisto-opiskelussa

Taulukosta 22 käy ilmi, että Kaisan yliopisto-opiskelun jälkeinen lukemisvaikeuden kohde rinnastuu uudelleen muistetuksi lukemisvaikeudeksi ja ajatukseksi

siitä, että ei usko enää opiskelevansa yliopistossa. Hänellä on kokemus siitä, että lukemisessa jokin on vaikeaa, koska hän välttelee pidempien tekstien lukemista.

Kaisan kokee pärjäävänsä työelämässä hyvin, koska ei ole tarvinnut pitkäjännitteisen lukemisen ja opiskelun taitoja. Hän oli jo unohtanut yliopiston lukemisvaikeuskokemukset, mutta muistutti hyvistä testituloksista ja opettajien avullaisuudesta ja joustavuudesta.

## **12 LUKEMISVAIKEUS YLIOPISTOSSA - ASiantuntijapuheen ja Kokemuspuheen Kerrostumat**

On aika asettaa yliopistoaineistoni Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden (2015) ja Opiskelun Taitokartan (2017–2021) asiantuntijapuheen sekä Kaisan kokemuspuheen lausumista kootut diskursiiviset muodostelmat kerrostumiksi, jotka osoittavat yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä eli sitä, missä ja miten yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde on tunnistettu. Vielä osoitan kerrostumissa yliopisto-opiskelijan, lukemisvaikeuden subjektin positiivisia ja negatiivisia olemisen tiloja.

### **12.1 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikat ja muista kohteista erottamisen käytännöt**

Taulukkoon 23 kokoan Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan (2017–2021) asiantuntijapuheen sekä Kaisan kokemuspuheen diskursiivisten muodostelmien kerrostumat, jotka osoittavat lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja muista kohteista erottamisen käytäntöjä.



TAULUKKO 23 Lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikat ja muista kohteista erottamisen käytännöt Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden (2015) ja Opiskelun Taitokartan (2017–2021) asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa.

<b>Asiantuntijapuhe</b>		
	<b>Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tunnistamispaikka</b>	<b>Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muista kohteista erottamisen käytännöt</b>
<b>Pirttimaan, Takala &amp; Ladonlahti</b>	Paikallinen erilaisten oppijoiden yhdistys (Keski-Suomen Erilaiset Oppijat ry; tutkijan lisäys)	yliopistossa toteutettavaan haastattelututkimukseen valikoituminen
	Jyväskylän yliopistossa toteutettu haastattelututkimus	lukemisvaikeuden kuvaaminen haastattelukysymyksiin vastaamisessa
	haastateltavien omat kuvaukset	erilaisten opetustilanteiden käytännöt
	tieteellisessä aikakauslehdessä julkaistu artikkeli	
<b>Opiskelun Taitokartta</b>		
	Jyväskylän yliopistossa toteutettu lukemisvaikeuden itsearviointikartoitus	lukemisvaikeutta kartoittaviin väittämiin vastaaminen
	lukemisvaikeusväittämät	sen arvioiminen, miten hyvin lukemisvaikeusväittämät sopivat omaan lukemiseen
	kartoituksen tulosten kuvaus Student Life -nettisivustolla kuvatuissa lukutaitoprofiileissa	oman lukemissuorituksen vertaaminen kuvattuihin lukutaitoprofiileihin
<b>Kokemuspuhe</b>		
<b>Kaisa</b>	tutkijan ohjaus ja tutkimus	lukemisvaikeuden kuvaaminen haastattelukysymyksiin ja tehtävänantoihin vastaamisessa
	erilaiset opiskelutilanteet	opettajien ja henkilökunnan lukemisvaikeuskäytännöt
	yliopisto-opiskelun lukemistehtävien tekeminen ja tenttiin lukeminen	hyvien tai erinomaisten arvosanojen saaminen opintosuorituksissa

Pirttimaan ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheen mukaan lukemisvaikeuden kohde tunnistetaan paikallisessa erilaisten oppijoiden yhdistyksessä ja tutkimushaastattelussa. Haastateltavien kuvaukset lukemisvaikeudesta päättyvät tieteelliseen aikakauslehteen. Opiskelun Taitokartan itsearviointiväittämiin vastaamisessa opiskelijoille avautuu mahdollisuus tunnistaa lukemisvaikeuden kohde. Kaisa tunnistaa lukemisvaikeutensa tutkijan ohjauksessa ja yliopisto-opiskelun lukemistehtävissä ja erilaisissa opiskelutilanteissa.

Pirttimaan ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheen mukaan opiskelijat saavat mahdollisuuden erottaa lukemisvaikeuden kohteen muista kohteista, kun

valikoituvat haastattelututkimukseen, jossa saavat mahdollisuuden kuvata lukemisvaikeuttaan. Opetustilanteiden käytännötkin voivat erottaa lukemisvaikeuden muista kohteista.

Opiskelija saa paikan ja käytännön erottaa lukemisvaikeuden muista kohteista, kun hän vastaa Opiskelun Taitokartan itsearviointin lukemisvaikeusväittämiin ja vertaa omaa lukemissuoritustaan Student Life -nettisivustolla kuvattuihin lukutaitoprofiileihin.

Kaisa tunnistaa lukemisvaikeutensa tutkijan ohjauksessa ja tutkimuksessa, mutta jo aiemmin hän on tunnistanut lukemisvaikeuden yliopisto-opiskelun lukemistehtävissä. Haastattelukysymyksiin ja tehtävänantoihin vastaamisessa Kaisalle avautuu mahdollisuus erottaa lukemisvaikeuden kohde muista kohteista. Lukemisvaikeuden kohde erottuu ja katoaa hyvien tai erinomaisten arvosanojen saamiseen opintosuorituksissa ja opettajien ja henkilökunnan lukemisvaikeutta tukeviin käytäntöihin.

## **12.2 Lukemisvaikeuden subjektin vahvistuva olemisen tila opiskelussa ja opetuksessa**

Aineistoni lausumien diskursiivisten muodostelmien kerrostumat osoittavat yliopisto-opiskelijalle, lukemisvaikeuden subjektille, positiivisia olemisen tiloja, joissa lukemisvaikeuden kohde yliopisto-opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvissä tai otetaan myönteisesti huomioon. Lukemisvaikeuden subjektin negatiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeuden kohde ei voi olla näkyvissä tai katoaa kielteiseen kokemukseen. Kokoan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektin olemisen tilat taulukkoon 24. Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) artikkelin lausumat muokkaan suomeksi.

TAULUKKO 24 Lukemisvaikeuden subjektin positiiviset ja negatiiviset olemisen tilat Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan (2015) artikkelin, Opiskelun Taitokartan (2017–2021) sekä Kaisan lukemisvaikeuslausumissa

	Lukemisvaikeuden subjektin positiivinen olemisen tila	Lukemisvaikeuden subjektin negatiivisen olemisen tila
<b>Pirttimaa, Ladonlahti ja Takala</b>	läheiset ja ymmärtäväiset suhteet toisiin opiskelijoihin ja opettajiin kykenee käyttämään kompensointikeinoja tai saamaan kaiken sen tuen, mitä tarvitsee	lukemisvaikeuksien olemassaolon myöntäminen
	oman laitoksen mukavat ihmiset ja hyvät asenteet	lukemisvaikeudesta kertomatta jättäminen mahdollisten negatiivisten asenteiden takia erityisesti silloin, kun kuulijalla ei ole tietoa dysleksiasta riski tulla negatiivisesti leimatuksi "laiskaksi" ja "tyhmäksi" tai "huolimattomaksi"
		epäily siitä, että vaikeuksista kertominen saattaa aiheuttaa esteitä opintojen etenemisessä
	opetusohjelma ei sisällä paljon kieliä ja kurssit on organisoitu lukemisvaikeuteen soveltuvalla tavalla	tarvitsee paljon aikaa, jotta ymmärtää kaiken, ensin täytyy kääntää kaikki suomeksi ei osaa lukea ja ymmärtää englantia
	monien esteiden voittaminen soveltamalla pedagogisia ideoita ja oppimisstrategioita, joita ovat keksineet joko intuitiivisesti tai harjoittelemalla	
<b>Opiskelun Taitokartta</b>	mahdollisuus tunnistaa ja luokitella oma lukunopeus liukuvaksi ja hajaantuvaksi luokitellussa lukunopeudessa mahdollisuus tunnistaa ja luokitella oma lukemisvirheiden tekeminen liukuvaksi ja hajaantuvaksi luokitellussa lukemisvirheiden määrän luokittelussa mahdollisuus tunnistaa ja luokitella oma edestakaisin saava lukeminen liukuvaksi ja hajaantuvaksi luokitellun edestakaisin saavan lukemistavan luokittelun mukaan  mahdollisuus tunnistaa ja luokitella omia opiskelutehtävistä selviytymistä vaikeuttavia lukemiskokemuksia liukuvaksi ja hajaantuvaksi luokiteltujen opiskelutehtävistä selviytymistä vaikeuttavien kielteisten lukemiseen liittyvien kokemusten mukaan	hitaan lukemisen tunnistaminen ja myöntäminen liukuvaksi ja hajaantuvaksi lukunopeudeksi luokitellussa lukunopeudessa toistuvien lukemisvirheiden tekeminen tunnistaminen ja myöntäminen liukuvaksi ja hajaantuvaksi luokitellun lukemisvirheiden tekeminen mukaan sanojen edestakaisin saahan lukemisen tunnistaminen ja myöntäminen liukuvasti ja hajaantuvasti edestakaisin saavaksi lukemiseksi luokitellussa lukemisessa opiskelutehtävistä selviytymistä vaikeuttavien voimakkaiden lukemisvaikeuskokemusten tunnistaminen ja myöntäminen liukuviksi ja hajaantuviksi luokiteltujen opiskelutehtävistä selviytymistä vaikeuttavien kielteisten kokemusten mukaan
<b>Kaisa</b>	yksittäisten opettajien avuliaisuus ja joustavuus oppimistehtävien tekeminen hyvien tai erinomaisten arvosanojen saaminen opinnoissa	tenttikirjan oleminen pöydällä kuukausitolkulla kirjan jääminen lukematta hidas eteneminen kirjan lukemisessa lukemiseen suuttuminen yliopisto-opintojen aikana ja oma itsensä harmittaminen pettyminen opetusmenetelmiin se, ettei ole toivoa päästä tentistä läpi, koska lukeminen on sujunut todella kehnosti opiskelu ei valitettavasti ole itsensä kehittämistä ja oppimisen iloa vaan pakko

Asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen kerrostumista käy ilmi, että yliopisto-opiskelun kontekstissa lukemisvaikeuden subjektille avautuu positiivinen olemisen tila silloin, kun opettajilla ja toisilla opiskelijoilla on tietoa lukemisvaikeudesta ja lukemisvaikeuteen suhtaudutaan myönteisesti. Opiskelijat ottavat lukemisvaikeuden subjektille positiivisen olemisen tilan silloin, kun he kehittävät selviytymiskeinoja opiskelutehtävien tekemiseen ja jaksavat tehdä niitä sitkeästi ja paljon aikaa käyttäen.

Subjektin negatiivisessa olemisen tilassa opiskelija myöntää lukemisvaikeuden ongelmaksi ja tulee leimatuksi laiskaksi, tyhmäksi tai huolimattomaksi ja kokee käyttävänsä paljon aikaa opiskelutehtävien tekemiseen ja epäilee vaikeuksista kertomisen aiheuttavan esteitä opiskelussa.

Opiskelun Taitokartan väittämiin vastaamisessa lukemisvaikeuden subjektille osoitetaan positiivinen olemisen tila, kun opiskelija saa mahdollisuuden tunnistaa ja luokitella liukuvaksi ja hajaantuvaksi määritettyä lukunopeuttaan, lukemisvirheidensä määrää, edestakaisin sahaavaa lukemistapaansa ja yliopisto-opiskelun lukemistehtävien tekemistä vaikeuttavia kielteisiä lukemiskokemuksiaan.

Liukuvaksi ja hajaantuvaksi määritetyn lukemisvaikeuskohteen olevan subjektin olemisen tilaa on vaikea rajata. Opiskelun Taitokartan väittämiin vastanneiden yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeuden subjektin olemisen tila määrittyy joko positiiviseksi tai negatiiviseksi sen mukaan, millainen on heidän vastauksistaan saamansa henkilökohtainen palaute ja aiemmin vastanneiden vastauksista muodostettujen taitoprofiilien antama vertailutieto, jonka opiskelija voi lukea Student Life- sivustolta.

Lukemisvaikeuden subjektin olemisen tilaa voisi kuvata tilanteesta toiseen muotoutuvana tilana, jossa olemisen positiivinen ja negatiivinen tila vuorottelee tai jopa päällekkäistyy toteutettujen käytänteiden mukaan. Opiskelijan näkökulmasta tunnistaa jopa raivautun positiivisen subjektin olemisen tilan silloin, kun sitkeästi ja aikaa käyttäen opiskellaan käyttäen opiskelutapoja ja -strategioita, joilla selviytyy opiskelutehtävistä.

Yliopistossa Opiskelun Taitokartan osoittamalle yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektille ilmaantuu mahdollisuus positiiviseen olemisen tilaan, kun vastaajien taitoprofiilit kuvataan Student Life -sivustolla, jossa kuvataan myös opiskelijoille tarjottavia yksilöllisiä opintojärjestelyjä ja ohjausta.

Yliopiston opiskelijavalinnassa on lukemisvaikeudelle annettu tila esteettömyyspuheessa ja -käytännöissä. Valtakunnallisen korkeakoulujen esteettömyyshankkeen opetusministeriön tuella julkaisema suositus ja opas esteettömyyden opiskelijavalintaan julkaistiin jo vuonna 2009. Oppaassa viitataan ylioppilastutkintolautakunnan tarkkoihin ohjeisiin niiden ylioppilaskokelaiden varalle, jotka tarvitsevat erityisjärjestelyjä kokeessa (Esteetön opiskelijavalinta – suositus ja –opas, 2009, s. 25).

Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla on 20.3.2020 päivätty ohje lukivaikeuden huomioimisesta valintakokeiden yksilöllisissä järjestelyissä. Ohjeen mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden todentamiseksi riittää erityisopettajan, psykologin tai puheterapeutin lausunto. Lausunnosta tulee käydä ilmi, että

lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuden vuoksi opiskelija tarvitsee tukitoimia kokeen suorittamiseen. Todistukseksi yksilöllisten järjestelyiden tarpeesta hyväksytään myös ylioppilastutkintolautakunnan erityisjärjestelypäätös.

### **13 YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN LUKEMISVAIKEUDEN KOHDETTA MUOVANNUT VALLITSEVA DISKURSSI**

Aikuisen lukemisvaikeuden historiallisen kontekstin kokosin Bourkea & Lidstonea (2015) mukaillen vallitsevaksi diskurssiksi, jossa lukemisvaikeuden kohde jäsenyi paljastumisen, tarkentumisen ja laajentumisen vallitsevaksi diskurssiksi.

Muodostettua historiallista kontekstia vasten kokoan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohdetta muovanneen vallitsevan diskurssin edelleen Bourkea & Lidstonea (2015) mukaillen. On uudelleen tuotava esiin tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, jossa määritin yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeustiedon piiloutuvan diskurssiin ja tulevan Foucault'n arkeologisessa analyysissä näkyviin kolmannen käsitteen esiin tuomana. Asiantuntijapuheen diskurssissa lukemisvaikeuden kohde tulee esiin lukemisvaikeustietona, johon tarvitaan lukemisvaikeustutkimusta. Kokemuspuheessa lukemisvaikeuden kohde tulee esiin lukemisvaikeustietona, jota kolmantena käsitteenä määrittävät lukemisvaikeuskokemukset. (ks. Foucault, 2005, s. 237; Alhanen, 2007, s. 31; Hoskin, 1991, s. 29–53).

Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden ja Opiskelijan Taitokartan lukemisvaikeuspuhe on Foucault'n käsittein tiedostettua ja teoretisoitua tietoa, joka osoitetaan asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheen diskurssissa. Kolmantena käsitteenä on empiiristen havaintojen antama tieto ja lukemisvaikeustutkimus. Kaisan lukemisvaikeuspuheessa kolmanneksi käsitteeksi tunnistaa hänen lukemisvaikeuteensa kohdistuneet käytännöt (ks. Foucault, 2005, s. 237; Alhanen, 2007, s. 31; Hoskin, 1991, s. 29–53).

## 13.1 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen moniulotteiset paljastumiset

Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheesta sekä Kaisan kokemuspuheesta tunnistaa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen vallitsevan diskurssin, jonka kokoon taulukkoon 25.

TAULUKKO 25 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen paljastumisen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa

Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus paljastuu...	kun opiskelija on ottanut yhteyttä Erilaiset Oppijat ry:hyn  lukemisvaikeuden myöntämisessä vastauksena haastattelukysymyksiin  sosiaalisin seurauksin opiskelutilanteissa sekä opiskelijoille että opettajille
Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus paljastuu...	lukemisvaikeusväittämiin vastaamisessa ja saadussa yksilöllisessä palautteessa  tulosten julkistamisessa yliopistolle, kun kaikkien vastaajien taitoprofiilit kuvataan Student Life -verkkosivustolla
Kaisan kokemuspuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus paljastuu...	haastattelukysymyksiin ja esseiden tehtävänantoihin vastaamisessa  lukematta jääneissä tenttikirjoissa, rästiin jääneissä tenteissä ja opiskelutehtävissä

Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) asiantuntijapuheessa lukemisvaikeus paljastuu tutkimushaastattelussa, mutta lukemisvaikeuden voi ajatella paljastuneen jo silloin, kun opiskelija on ottanut yhteyttä Erilaisten Oppijoiden yhdistykseen. Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa lukemisvaikeus paljastuu opiskelijalle ja yliopistolle, kun opiskelija vastaa lukemisvaikeusväittämiin ja lukutaitoprofiilit julkaistiin Student Life -verkkosivustolla. Lukematta jääneet tenttikirjat ja rästiin jääneet tentit ja opiskelutehtävät ja myöhemmin haastattelukysymyksiin vastaaminen sekä esseiden kirjoittaminen paljastavat Kaisan lukemisvaikeuden ja hän edelleen paljastaa lukemisvaikeutensa vastatessaan haastattelun kysymyksiin ja esseiden tehtävänantoihin.

## 13.2 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tarkentuneet arvioinnit ja opiskelukäytännöt

Niilo Mäen asiantuntijapuheen vallitsevassa diskurssissa aikuisten lukemisvaikeuden kohde tarkentuu aivovammaisten lukemisvaikeudeksi, sielutieteellis-pedagogisen tutkimuksen kohteeksi ja kahdeksi laadultaan erilaiseksi lukemistavaksi. Raija Syvälahden asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde tarkentuu ammatillisessa koulutuksessa, lukioluokilla, erityisopettajien lausunnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa tunnistetuksi lukemisvaikeudeksi, joka tarkennetaan peruskoulun alaluokille tarkoitetuilla normitetuilla tehtävillä. Aikuisten lukemisvaikeuden kohde tarkentuu uudelleen puhjenneeksi lukemisvaikeudeksi ja yksityisessä lukiopetuksessa tunnistetuksi ja tuetuksi lukemisvaikeudeksi.

Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheessa aikuisen lukemisvaikeus tarkentuu psykologisen tutkimuksen kohteeksi ja perinnölliseksi lukemisvaikeudeksi, joka luokitellaan tarkasti mitatuksi lukemisen hitauteksi ja väärin luettujen sanojen määrän mukaan arvioiduksi virheelliseksi lukemiseksi aikuisilla, joiden älykkyys arvioidaan normaalliseksi. Lukemisvaikeuden kohde tarkennetaan vielä lukemisvaikeutta varmentavissa tehtävissä ilmeneviksi vaikeuksiksi ja henkilöt ryhmitellään lieviksi, kiirehtiviksi ja epäröiviksi sekä vaikeiksi dyslektisiksi lukijoiksi, toiminnallisesti luku-aidottomiksi.

Kaunon kokemuspuheessa lukemisvaikeus tarkentuu rippikoulun loppuun käymisen mahdollistajaksi ja Karin, Liisan sekä Eilan kokemuspuheessa opettajien toiminnasta riippuvaiseksi joko painostetuksi tai huomiotta jätetyksi kohteeksi ja erityispedagogiikan tutkimuskohteeksi, joka luokitellaan lukemisaian ja -virheiden mukaan.

Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheesta sekä Kaisan kokemuspuheesta osoitan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitsevan diskurssin taulukkoon 26.



TAULUKKO 26 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tarkentumisen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa

<p>Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...</p>	<p>erityispedagogisen tutkimuksen kohteeksi</p> <p>sisällönanalyttisen ja temaattisen analyysin mukaisen kuvauksen ja luokittelun kohteeksi</p> <p>haastateltujen opiskelijoiden kokemuspuheen suorien lainausten mukaan kuvatuksi vaikeudeksi, jonka myöntäminen riippui läheisistä ja ymmärtävistä suhteista toisiin opiskelijoihin sekä opettajiin</p> <p>”laiskaksi” ja ”tyhmäksi” tai ”huolimattomaksi” leimaamiseen ja lukemisvaikeuden salaamiseen, erityisesti silloin, kun kuulijalla ei ole tietoa dysleksiasta</p> <p>opintojen hidastumiseen ja opiskelun tavoitteiden laskemiseen</p> <p>kokemukseksi siitä, että ei osaa lukea ja ymmärtää englantia ja että tarvitaan paljon aikaa, jotta ymmärtää kaiken, ensin täytyy kääntää kaikki suomeksi</p>
<p>Opiskelun taitokartan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...</p>	<p>lukemista arvioivan itsearviointikartoituksen kohteeksi</p> <p>lukemisvaikeuden itsearvioinnissa liukuvaksi ja hajaantuvaksi lukemisvaikeudeksi viisiportaisella asteikolla lukemisen hitaudessa, virheellisyydessä, edestakaisin sahaavassa lukemisessa ja opiskelutehtävien tekemistä vaikeuttavissa kielteisissä lukemisvaikeuskokemuksissa</p>
<p>Kaisan kokemuspuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde tarkentuu...</p>	<p>riippuvaiseksi opettajien avuliaisuudesta ja joustavuudesta</p> <p>kokemukseksi siitä, että asialle tehdään jotain</p> <p>Niilo Mäki Instituutin nuorten aikuisten yksilötestin normien mukaan arvioituksi lukemiseksi, jonka lukunopeus on keskitasoa ja lukusujuvuus keskitason yläpuolella</p> <p>Viitaniemen lukunopeuskokeessa aikuisten normien mukaiseksi lukemiseksi, jonka lukunopeus on keskitasoa ja lukusujuvuus on keskitason yläpuolella</p>

Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde tarkentuu sisällönanalyttisen ja teemoihin pohjautuvan luokittelun kohteeksi erityispedagogisessa tutkimuksessa.

Opiskelijoiden haastatteluvastauksissa lukemisvaikeus tarkentuu leimaamisen ja salaamisen kohteeksi, jonka myöntäminen riippuu läheisistä ja ymmärtävistä suhteista toisiin opiskelijoihin ja opettajiin. Opinnot hidastuvat ja opiskelija laskee opiskelutavoitteitaan.

Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa opiskelijoiden lukemisvaikeus tarkentuu opiskelijan valitseman vastausvaihtoehdon mukaan liukuvaksi lukemisvaikeudeksi viisiportaisella asteikolla ja hajaantuvaksi lukemisvaikeutta kuvaavien väittämien mukaan. Hidas lukeminen, toistuva virheiden tekeminen ja edestakaisin sahaten lukeminen liukuvat nopeaksi, virheettömäksi ja sujuvaksi lukemiseksi. Lukemiseen liittyvät voimakkaat kielteiset kokemukset liukuvat näiden kokemusten puuttumiseen. Lukemisvaikeuden kohde hajaantuu valittujen lukemisvaikeusväittämien mukaan lukunopeuden, virheiden tekemisen, edestakaisin sahaavan lukutavan ja kielteisten lukemiskokemusten itsearviointissa.

Kaisan lukemisvaikeus tarkentuu riippuvaiseksi opettajien avuliaisuudesta ja joustavuudesta sekä kokemukseksi siitä, että asialle tehdään jotain. Niilo Mäki Instituutin nuorten aikuisten yksilötestissä ja Viitaniemen (1969) lukunopeuskokeessa lukunopeus ja lukusujuvuus olivat joko keskitasoa tai sen yläpuolella.

Kaisan lukemisvaikeutta olen aiemmin analysoinut (Kakkuri, 2009, s.155–170). Arkeologinen analyysini (Foucault 2005) kohdistui Kaisan lukemisvaikeuden esiintymispintoihin, jotka tarkentuivat Niilo Mäki Instituutin seulontamenetelmän mukaan (Holopainen ym., 2004) mitatusta sanojen arvaamisesta ja lukemisen hitaudesta tenttikirjojen lukemisen vaikeudeksi.

### **13.3 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen laajentuva ilmaantuminen**

Historiallisen kontekstin vallitseva diskurssi osoittaa, että Niilo Mäen (1944, 1954) ja Syvälahden (1975, 1983) asiantuntijapuheen mukaan aikuisen lukemisvaikeus laajentuu vaikeudeksi lukea sanomalehtitekstiä tai muuta kirjallista esitystä. Raija Syvälahti laajentaa aikuisen lukemisvaikeuden kohteen havaitsematta ja hoitamatta jääneeksi, salatuksi arkielämän vaikeudeksi, jota kuvataan tiedotusvälineissä.

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu mahdollistamaan omien selviytymiskeinojen kehittämisen, harrastukset ja omaehtoisen opiskelun.

Leinosen ja Lyytisen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheen vallitsevan diskurssin mukaan aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentuu lasta odottavien vanhempien ja heidän sukulaistensa lukemisvaikeudeksi. Lukemisvaikeutta arvioidaan olevan kuudella prosentilla suomalaisaikuisia. Lukemisvaikeuden kohde laajentuu myös normiaineistoon verratuksi vaikeudeksi ja asiantuntijan kanssa keskustelluksi vaikeudeksi.

Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheessa aikuisen lukemisvaikeuden kohde laajentui tutkimushaastattelun kohteena olemiseksi ja asiantuntijoiden kanssa keskustelluksi vaikeudeksi. Julkinen keskustelu tiedotusvälineissä laajensi aikuisen lukemisvaikeuden tiedon, tukimahdollisuuksien ja avun saamisen kohteeksi.

Historiallista kontekstia vasten kokoan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitsevan diskurssin taulukkoon 27.

TAULUKKO 27 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen laajentumisen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa

Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	opiskelijoiden kokemukseksi siitä, että esteiden voittamiseen sovelletaan pedagogisia ideoita ja oppimisstrategioita, joita haastatellut ovat keksineet joko intuitiivisesti tai harjoittelemalla strategioiksi, joilla opiskelusta selviytyy
Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	mahdollisuudeksi vastata itsearviointikartoitukseen ja saada palautetta siitä, mihin lukutaitoprofiiliin oma lukemisvaikeus asettuu aiemmin vastanneiden vastauksista muodostetuissa lukutaitoprofiileissa  yliopistolle mahdollisuudeksi saada tietoa kehittämisaineiston lukutaitoprofiileista Student Life -verkkosivustolta
Kaisan kokemuspuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde laajentuu...	ahdistukseksi  keinoiksi selviytyä opiskelutehtävien tekemisestä

Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) asiantuntijapuheen mukaan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde laajentuu opiskelijan kokemukseksi, jossa esteiden voittamiseksi sovelletaan pedagogisia ideoita ja oppimisstrategioita.

Opiskelun Taitokartan väittämässä lukemisvaikeuden kohde laajentuu mahdollisuudeksi vastata itsearviointikartoitukseen ja vastauksista saatuun yksilölliseen palautteeseen sekä tietoon siitä, mihin lukutaitoprofiiliin oma lukemisvaikeus asettuu suhteessa aiemmiin vastanneisiin. Liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde laajentuu yliopiston tiedoksi, kun Student Life -sivustolla avautuu mahdollisuus tarkastella kartoitukseen vastanneiden lukutaitoprofiileja.

Kaisan kokemuspuheen vallitsevassa diskurssissa lukemisvaikeuden kohde laajentuu ahdistukseksi, mutta myös keinoiksi selviytyä opiskelutehtävistä.

### 13.4 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen jännitteinen ilmaantuminen

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteesta on erikseen nostettava esiin jännitteinen vallitseva diskurssi, jonka kokoan taulukkoon 28.

TAULUKKO 28 Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen jännitteinen vallitseva diskurssi Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) ja Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa sekä Kaisan kokemuspuheessa

Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde on jännitteinen...	opiskelijoiden pohdinnassa siitä, kannattaako lukemisvaikeus paljastaa vai ei, koska epäilee paljastamisen aiheuttavan mahdollisesti esteitä opintojen etenemisessä  koska lukemisvaikeuden paljastaminen voi aiheuttaa kielteisiä sosiaalisia seurauksia
Opiskelun Taitokartan asiantuntijapuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde on jännitteinen...	siinä, että kehittämissaiheessa vain pieni osa ensimmäisen vuoden opiskelijoista saatiin vastaamaan ja arvioimaan lukemisvaikeuksiin  lukemisvaikeuden kohteen rajojen lukemisvaikeuden liukuvassa ja hajaantuvassa luokittelussa  sen osoittamisessa, että pienessäkin joukossa yliopisto-opiskelijoita liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde ilmaantui
Kaisan kokemuspuheessa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde on jännitteinen...	ääneen lukemisen testien normien mukaisissa tuloksissa lukunopeus oli keskitasoa ja lukusujuvuus keskitason yläpuolella  hyvissä tai erinomaisissa arvosanoissa perus-, aine- ja syventävissä opinnoissa opiskelun jälkeisessä erityisopettajan työn lukemistehtävien onnistumisessa

Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) asiantuntijapuheen vallitsevassa diskursissa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus on jännitteinen paljastamisen ja salaamisen kohde. Opiskelijat pohtivat, kannattaako lukemisvaikeudesta kertoa, koska epäilevät, että kertominen aiheuttaa esteitä opiskeluun ja kielteisiä sosiaalisia seurauksia.

Opiskelun Taitokartan vallitseva diskurssi on jännitteinen, koska vain pieni määrä ensimmäisen vuoden opiskelijoita tavoitettiin arvioimaan lukemisvaikeuttaan ja liukuvassa ja hajaantuvassa luokittelussa lukemisvaikeuden kohteen rajat hämärtyvät. Kuitenkin Opiskelun Taitokartan itsearviointeissa osoitetaan, että vastaajien joukossa yliopisto-opiskelijoiden liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde ilmaantuu.

Kaisankin lukemisvaikeuden kohde on jännitteinen. Tenttikirjojen lukematta jättämisestä ja opiskelutehtävien tekemisen viivästymisestä huolimatta opintosuoritukset arvioitiin hyväksi tai erinomaisiksi. Ääneen lukemisen testien mukaan Kaisan lukunopeus on keskitasoa ja lukusujuvuus keskitason yläpuolella. Lukemisvaikeuden kohde on myönteisesti jännitteinen, kun Kaisa kuvaa onnistumistaan erityisopettajan työn lukemistehtävissä.

## 14 YLIOPISTO-OPISKELIJA LUKEMISVAIKEUDEN SUBJEKTINA JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

Tutkimustehtävänäni oli kuvata yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumista aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen historiallisessa kontekstissa.

Tutkimukseni keskiössä on lukemisvaikeuden kohteena oleva yliopisto-opiskelija, lukemisvaikeuden subjekti, joka arkeologian mukaan liikkuu diskursiivisen käytännön, tiedon (savoir) ja tieteen akselilla, jossa subjekti on ja jolle subjekti kuuluu, mutta ei koskaan vakituisesti. Tiedon, tieteen ja diskursiivisen käytännön akselilla subjekti saa ja ottaa vain vaihtelevan paikan ja tilan (Foucault, 2005, s. 237).

Seuraavaksi kokoaan paljastumisen, tarkentumisen, laajentumisen ja jännitteisen lukemisvaikeuden kohteen vallitsevassa diskurssissa osoitetut lukemisvaikeuden subjektin olemisen tilat. Positiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeus opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvissä tai otetaan myönteisesti huomioon. Negatiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeuden kohde ei voi olla näkyvissä tai katoaa kielteiseen kokemukseen.

Paljastuneen lukemisvaikeuden kohteen vallitsevassa diskurssissa subjektille annettu tila vaihtelee kielteisestä myönteiseen Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden haastateltavien ja Kaisan kokemuksissa, mutta on sekä opiskelijan itsensä että yliopiston lukemisvaikeustiedon näkökulmasta tarpeellinen, koska opinto-suorituksia jäi tekemättä tai ne viivästyivät. Pirttimaan ja tutkimusryhmän haastateltavat ja Kaisa kuvaavat sitä, miten osallistuminen ja tuen saaminen opiskelussa mahdollistuu, kun opiskelija paljastaa ja tunnustaa lukemisvaikeuden itselleen ja opetusta tai tutkimusta toteuttaville henkilöille ja yliopistolle. Kasvatusjärjestelmässä tuen saanti pohjautuu Fejesin (2008) sekä Nicollin ja Fejesin (2008, 15) mukaan, negatiivisesti painottaen, juuri paljastamiseen ja tunnustamiseen.

Tarkentuneen lukemisvaikeuden kohteen vallitsevassa diskurssissa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektille annetaan negatiivinen olemisen tila, kun Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) tutkimuksessa haastateltu opiskelija kuvaa tulleensa leimatuksi laiskaksi, tyhmäksi ja huolimattomaksi. Negatiivinen olemisen tila avautuu silloinkin, kun opiskelija kokee, että ei osaa lukea ja

ymmärtää englantia, opiskelut hidastuvat ja opintojen taso laskee. Positiivinen olemisen tila opiskelijalle avautuu, jos yliopiston opettajien ja henkilökunnan suhtautuminen on myönteistä. Kaisa tarkentaa kokemuspuheessaan subjektille annetun ja subjektin ottaman tilan kielteiseksi tai myönteiseksi sen mukaan, miten avuliaasti ja joustavasti opettajat toimivat.

Opiskelun Taitokartan väittämät avaavat lukemisvaikeuden subjektille joko kielteisen tai myönteisen olemisen tilan lukemisen hitauden, virheellisyyden, edestakaisin sahaamisen ja opiskelun tehtävien tekemistä vaikeuttavien voimakkaiden kokemusten itsearvioinnin mukaan. Yliopisto-opiskelija paikantaa itsensä liukuvaan ja hajaantuvaan lukemisvaikeuden subjektin olemisen tilaan.

Laajentuneen lukemisvaikeuden kohteen vallitsevassa diskurssissa subjekti saa mahdollisuuden positiiviseen olemisen tilaan Pirttimaan ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheessa, kun haastatellut yliopisto-opiskelijat kuvaavat esteiden voittamiseen soveltamiaan pedagogisia ideoita ja oppimisstrategioita. Kaisan lukemisvaikeus laajentuu keinoiksi selviytyä tenteistä oppimistehtäviä tekemällä.

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektille annettu olemisen tila osoittautuu kielteisen jännitteiseksi, kun Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) asiantuntijapuheessa opiskelija pohtii, kannattaako lukemisvaikeus paljastaa vai salata, koska epäilee vaikeuksista kertomisen aiheuttavan mahdollisia esteitä opintojen etenemisessä.

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektille muodostuu Opiskelun Taitokartan kehittämisvaiheessa positiivisesta negatiiviseksi vaihteleva jännitteinen tila, koska vain pieni osa ensimmäisen vuoden opiskelijoista tavoitetaan ja arvioi lukemisvaikeutensa liukuvaksi ja hajaantuvaksi vaikeudeksi. Kuitenkin Opiskelun Taitokartan itsearvioinneissa osoitetaan, että vastaajien joukossa yliopisto-opiskelijoiden liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde ilmaantuu.

Kaisan lukemisvaikeuden subjektin ottamaan jännitteiseen tilaan on pysähdyttävä. Kokemastaan lukemisvaikeudesta huolimatta Kaisa ottaa opiskelunsa kuluessa lukemisvaikeudelleen jännitteisen myönteisen subjektin tilan, kun hän saa hyviä tai erinomaisia arvosanoja opinnoissaan.

Taulukkoon 29 kokoon käytäntöjä, joita tieto paljastuneesta, tarkentuneesta, laajentuneesta ja jännitteisestä yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteesta osoittaa lukemisvaikeuden subjektille opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa.

TAULUKKO 29 Paljastuneen, tarkentuneen, laajentuneen ja jännitteisen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen lukemisvaikeuden subjektille osoittamat käytännöt opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa

	Opiskelu	Opetus ja ohjaus	Tutkimus
Paljastunut yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde...	asettuu lukemisvaikeuden subjektin, opiskelijan, oman tutkivan katseen alle	haastaa antamaan lukemisvaikeuden subjektille positiivisen olemisen tilan opetuksessa ja ohjauksessa	on lukemisvaikeustutkimuksen välttämätön edellytys
Tarkentunut yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde...	tulee ilmi lisääntyneenä tietona opiskelijan omasta lukemisesta ja sen sosiaalisista, emotionaalisisista ja opintoihin liittyvistä seuraamuksista	mahdollistaa tarkemman lukemisvaikeustiedon antamisen opetus- ja ohjaushenkilökunnalle	paikallistuu tarkkaan mittaamiseen perustuvassa ja lukemisvaikeuden itsearviointiin perustuvassa tutkimuksessa.
Laajentunut yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde...	ilmaantuu erilaisten lukemistapojen ja selviytymisstrategioiden löytymisessä joko itsenäisesti tai ohjauksessa	avaa uuden näkökulman opetuksen ja ohjauksen suunnitteluun	mahdollistaa laadullisen tutkimuksen, lukemisvaikeuskokemusten kuvaamisen
Jännitteinen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde...	asettuu paljastamisen ja salaamisen jännitteeseen opiskelutilanteiden ja kartoitusten käytännöissä  asettuu lukemisvaikeuden ja opinto-suoritusten välille	tulee esiin opettajien tiedossa ja opetuskäytännöissä	tunnistetaan tutkimusparadigmojen ja tieteenalojen peruslähtökohdissa, subjektin osoittamisessa tai häivyttämisessä

Taulukon 29 jäsenyyksen pohjalta hahmottelen opiskelun, opetuksen, ohjauksen ja tutkimuksen käytäntöjä, joissa lukemisvaikeus yliopisto-opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvissä tai otetaan myönteisesti huomioon.

Etenen Foucault'n arkeologisen analyysin pohjalta kuvaukseen siitä, miten tieto paljastuneen, tarkentuneen, laajentuneen ja jännitteisen lukemisvaikeuden subjektista asettuu kansainväliseen lukemisvaikeustietoon, joka usein kietoutuu kirjoittamisvaikeustietoon dysleksiätutkimuksessa (ks. Foucault, 2005, s. 237; Alhanen, 2007, s. 31; Hoskin, 1991, s.29–53). En jätä yliopisto-opiskelijoidenkaan ääntä huomiotta, palautan sen kuuluviin.

## 14.1 Tieto paljastuneen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen subjekti paljastuu asiantuntija- ja kokemuspuheen mukaan opiskelijan tutkivan katseen alla opiskelutehtävien tekemisessä ja lukemisvaikeuden itsearviointissa. Kaisan kokemuspuheesta tunnistaa tutkivan katseen:

”Kirja on ollut pöydälläni jo kuukausitolkulla...kun katson kirjaa...ahdistun ” (Kaisa, ohjauksessa kirjoitettu haastatteluteksti).

Shaw ja tutkimusryhmä (2016) tarkasteli Sebin (Shaw) dyslexiaa autoetnografiassa tutkimuksessa, jossa Seb kuvasi kirjoittamalla ja haastateltuna havahtumistaan lukemisvaikeuteen, kun opiskelutehtäviä jäi tekemättä.

On mahdollista, että yliopistoon tullessaan opiskelija paljastaa uudelleen jo lapsuudessa todetun lukemisvaikeuden. Deacon ja tutkimusryhmä (2017) osoitti, että ne opiskelijat, joiden lukemisvaikeus paljastui jo ensimmäisenä opiskeluvuonna, käyttivät todennäköisemmin hyväkseen erilaisia ohjauspalveluita. Erityisesti niin tekivät opiskelijat, jotka kutsuttiin yksilökeskusteluun. Taylorin ja tutkimusryhmän (2009) seurantatutkimus osoitti sen, että siirtymä aiemmista opinnoista tai työelämästä yliopistoon on hoidettava ammattitaidolla ja dysleksian arviointi nopeasti.

Opetustilanteissa lukemisvaikeus voi paljastua, jos opiskelijat eivät saavuta akateemisen opiskelun peruskriteerejä (Olofsson ym., 2015; Pino & Mortari, 2014). Paljastunut yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus haastaa antamaan lukemisvaikeuden subjektille positiivisen olemisen tilan. Opetus- ja ohjaushenkilökunta on avainasemassa, sillä he voivat tukea opiskelijoita löytämään kompensointitapoja erilaisin opetus- ja tenttijärjestelyin. (Schabmann ym., 2020).

Voi tulla todeksi se, minkä Grimes ja tutkimusryhmä (2019) raportoi. Opiskelijan ei tarvitse enää paljastaa lukemisvaikeuttaan, koska hän on soveltanut pedagogisia ideoita ja opiskelutapoja, joilla on selviytynyt opiskelusta. Christofferrin (2018) mukaan opiskelijan omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen tukevat opiskelusta selviytymistä. Tutkimusaineistossani on yliopisto-opiskelijan kokemus, jonka toistan:

” All the informants said that they had overcome many obstacles by applying pedagogical ideas and learning strategies that they had created, either intuitively or by training, for themselves ... (Interviewee 1) (Pirttimaa ym., 2015, s.14).

Tieto paljastuneen lukemisvaikeuden kohteen subjektista on välttämätön edellytys tutkimukselle, joka löytää opiskelijat, joille lukemisvaikeus on paljastunut yliopistossa tai jo aiemmin. (esim. Deacon ym., 2017; Hadjidakou & Hartas, 2008; Shaw ym., 2016.)



## 14.2 Tieto tarkentuneen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa

Tieto tarkentuneesta yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteena olevasta subjektista tulee ilmi lisääntyneenä tietona opiskelijan omasta lukemisvaikeudesta ja sen sosiaalisista, emotionaalisista ja opintoihin liittyvistä seuraamuksista. Tutkimuksessaan Nalavany ja tutkimusryhmä (2011) kuvasi surua, häpeää, häkeltymistä ja paljastetuksi tulemisen pelkoa käsitekartan eri kokoisina visuaalisina ja pirstaleisina saarekkeina. Caskeyn ja tutkimusryhmän (2018) mukaan dysleksiakokemukset muokkaavat sosiaalista identiteettiä, joka kuitenkin koostuu sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksista.

Taylor ja tutkimusryhmä (2009) seurasi neljän vuoden ajan kahtakymmentä kahta yliopisto-opiskelijaa, joilla oli diagnosoitu dyslexia. Ilmeni, että vain kuusi opiskelijaa suoritti neljännen vuoden kurseja, muut alempia. Yliopisto-opiskelijat, joilla on todettu lukemisvaikeuksia, kokevat joutuvansa ponnistelemaan opiskelussaan enemmän kuin toiset opiskelijat ja he opiskelevatkin tavalla, joka vähentää lukemista (Corkett ym., 2006; Serry, 2018). Olofsson ja tutkimusryhmä (2015) havaitsi, että dysleksiadiagnoosin saaneilla yliopisto-opiskelijoilla oli vähemmän opintosuorituksia kuin opiskelijoilla keskimäärin. Viidestäkymmenestä tutkitusta puolet oli edistynyt normaalisti, kuitenkin viidesosalla opinnot olivat edistyneet heikosti.

Opetushenkilökunnan on hyvä saada tarkempaa tietoa lukemisvaikeuden subjektista. Schabmannin ja tutkimusryhmän (2020) mukaan opettajilla oli melko hyvät tiedot dysleksiasta ilmiönä, mutta he kaipasivat tarkempaa tietoa opiskelijoista, joilla on todettu dysleksia. Opettajat kaipasivat hyvin käytännöllistä, konkreettista tietoa siitä, miten dysleksia otetaan huomioon opetuksessa ja tarkempaa tietoa opiskelijoidensa dysleksiadiagnoosista.

Wadlington ja tutkimusryhmä (2008) lisäsi opettajaopiskelijoiden ja valmiiden opettajien tietoa lukemisvaikeudesta simuloimalla lukemisvaikeuskokemuksen. Tutkittavat saivat luettavakseen tekstin, jonka lukeminen tuotti suuria vaikeuksia ja lukiessa opettaja kommentoi lukemista esimerkiksi sanomalla, että voisit suoriutua paremmin, jos yrittäisit enemmän. Mukana olleet kokivat toimintatavan lisäävän kokemuksellista tietoa lukemisvaikeudesta.

Cameron ja Nunkoosing (2012) kartoittivat yhden yliopiston ja yhden tiedekunnan luennoitsijoiden näkemyksiä opiskelijoista, joilla oli dysleksia. Haastattelut kolmetoista luennoitsijaa suhtautuivat vaihtelevasti dysleksiaopiskelijoihin, pääosin myönteisesti. Kaksi luennoitsijaa suhtautui kielteisesti ja kolme neutraalisti. Opiskelijoille annettavaan tukeen suhtautuivat myönteisesti yhtä lukuun ottamatta kaikki luennoitsijat. He keskustelivat asiasta opiskelijoiden kanssa, olivat joustavia omassa opetuksessaan, etsivät tukea opiskelijoille ja toivoivat testausta, kun viitteitä dysleksiasta esiintyi. Stampoltzis ja tutkimusryhmä (2015) syvähaastatteli kymmentä kreikkalaista yliopisto-opiskelijaa. Opiskelijoiden kokemat haasteet liittyivät henkilökunnan tietoisuuteen dysleksiasta, heidän

asenteisiinsa, dyslexian paljastumiseen, annettuun tukeen ja erilaisiin tenttijärjestelyihin. On hyvä palauttaa mieleen tutkimusaineistossani olleiden yliopisto-opiskelijoiden kokemukset:

”Olen kyllä ilokseni saanut huomata, että yksittäiset opettajat ovat olleet todella avuliaita ja joustavia pulmani suhteen. Olen siitä kiitollisempi kuin osaan sanoakaan” (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee).

” In our department people are nice enough... and the [their attitudes] are good” (interviewee 9) (Pirttimaa ym., 2015, s. 13).

Tutkimuksen aineistosta puuttuu suomalaisaineistossa tarkentunut asiantuntijapuheen tieto testatusta yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeudesta. Vain Kaisan ääneen lukemisen nopeus ja lukuvirheet arvioitiin. Tarkentuneesta yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeudesta on paljon kansainvälistä tutkimustietoa, jossa tarkasti mitaten on arvioitu lukemisen sujuvuutta ja tarkkuutta sekä lukemisvaikeuteen liittyvää kognitiivista profiilia. Valitsen tarkasteluuni tutkimuksia, jotka tuovat erilaisia näkökulmia opiskelun, opetuksen, ohjauksen ja tutkimuksen lukemisvaikeustiedolle.

Warmington ja tutkimusryhmä (2013) standardoi aikuisille tarkoitetun YAA-R- dysleksiamittarin yliopisto-opiskelijoille, joita oli kaksikymmentä. Vertailuryhmässä oli sata kuusi sellaista opiskelijaa, joilla dysleksiaa ei ollut todettu. Ääneen luetusta tekstistä määritettiin lukunopeus ja lukemisen tarkkuus. Tutkijoiden mukaan testi erottelee dysleksiadiagnoosin saaneet yliopisto-opiskelijat vertailuryhmän opiskelijoista.

Chanock ja tutkimusryhmä (2010) etsi yksinkertaista arviointitapaa tarkentaa yliopisto-opiskelijoiden dysleksiaa. Lukemista arvioitiin kolmella tehtävällä. Opiskelijoiden tuli lukea merkityksetön kappale, vaihtaa kirjainten paikkaa ja lukea vielä merkityksellinen teksti. Tutkittavista kahdellakymmenellä kahdella oli dysleksiadiagnoosi ja vertailuryhmässä oli kaksikymmentä neljä opiskelijaa. Tehtävät eivät riittävän hyvin erotelleet dysleksiaopiskelijoita vertailuryhmän opiskelijoista.

Tops ja tutkimusryhmä (2012) esitteli kolme testiä, jotka erottelivat vertailuryhmästä korkeakouluopiskelijat, joilla oli todettu dyslexia. Testit arvioivat sanojen lukemista ja kirjoittamista sekä fonologista tietoisuutta, jonka arvioinnissa opiskelijan oli tunnistettava sanoja, joissa kirjainten paikkaa oli vaihdettu.

Rouweler ja tutkimusryhmä (2020) puolestaan nimittivät diagnostiseksi instrumentiksi laatimaansa hollannin kielistä Flamingo -testiä, joka pohjautuu ranskankieliseen testiin (French Alouette Test Levafrais -testiin ks. Rouweler ym., 2020). Testissä yliopisto-opiskelijat lukivat ääneen hollannin kielen rakenteen mukaisen merkityksettömän tekstin ja lukemisen lukunopeus, virheet ja tehokkuus (=luettujen sanojen määrä/minuutti) arvioitiin. Tutkimuksessa oli neljäkymmentä opiskelijaa, joilla oli todettu dysleksia ja kuusikymmentä kolme opiskelijaa, joilla dysleksiaa ei ollut todettu. Tutkijoiden mukaan testi kykeni erottelamaan nämä opiskelijat toisistaan. Aiemmin Callens ja tutkimusryhmä (2012) havaitsi, että hollanninkielisten yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeudet näyttäytyivät ennen kaikkea lukemisen hitautena, mutta myös virheellisyytenä. Vielä aiemmin Reid ja tutkimusryhmä (2007) löysi samat vaikeudet viidellätoista

puolalaisella yliopisto-opiskelijalla, vaikka tarkoin mittauksin muodostetut kognitiiviset profiilit olivatkin opiskelijoilla hyvin erilaiset.

Laasosen ja tutkimusryhmän (2010) tutkimukseen otettiin mukaan kolmekymmentä kahdeksan suomalaisaikuista, jotka kertoivat, että heillä oli ollut lukemisvaikeuksia jo lapsuudesta saakka. Koulutusvuosia heillä oli takanaan noin neljätoista. Tutkittavista voitiin muodostaa ääneen lukemisen nopeuden ja lukemisvirheiden perusteella kolme lukemisvaikeusryhmää. Suurin ryhmä, kaksikymmentä kaksi lukijaa, luokiteltiin hitaiksi, mutta sujuviksi lukijoiksi. Yhdeksän lukijaa teki paljon virheitä lukiessaan ja seitsemän jonkin verran.

Lindgrénin (2011) mukaan testeihin tunnistettujen dyslektikkojen suomenkielisessä lukemisessa korostuivat nopeutta enemmän lukemisen tarkkuuden vaikeudet kuin ruotsin tai englannin kielen lukemisessa.

Tarvitaan aikaa ja resurssia vievää yksilöttestausta, jotta saadaan mittauksin tarkennettua tietoa tarkentuneesta lukemisvaikeudesta. Singleton ja tutkimusryhmä (2009) kehitti aikuisille tarkoitetun seulontatestin, jossa oli vain kolme tehtävää, sanojen erottaminen epä sanoista, sanarakenteiden erottaminen ja muistitesti. Testillä voitiin erotella dysleksiadiagnoosin saaneet aikuiset vertailuryhmästä. Tutkittavien joukko oli pieni, dysleksiadiagnoosin saaneita aikuisia, mukana yliopisto-opiskelijoita, oli seitsemänkymmentä ja vertailuryhmässä kuusikymmentä yhdeksän aikuista.

Toinen aineistoni arkeologisen analyysin osoittama tapa saada tarkentunutta lukemisvaikeustietoa perustui tutkimukseen, jossa opiskelijat tarkentavat lukemisvaikeutensa liukuvaksi ja hajaantuvaksi lukemisen hitautta, virheellisyttä, edestakaisin sahaavaa lukemistapaa ja opiskelutehtävien tekemistä vaikeuttavia voimakkaita lukemisvaikeuskokemuksia luokitellen.

Suomalaisopiskelijoiden lukemisvaikeuden subjekti asettuu tarkentuneena korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen tuloksiin. Vuonna 2012 vastanneista 9992 opiskelijasta noin viidellä prosentilla oli psykologin, puheterapeutin, erityisopettajan tai lääkärin toteama oppimisvaikeus, näistä suurimmalla osalla (74 %) lukivaikeus. Puolet vastaajista oli yliopisto-opiskelijoita ja puolet ammattikorkeakouluopiskelijoita (Kunttu & Pesonen, 2013, s. 81). Vuonna 2016 korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimukseen vastasi 10000 opiskelijaa. Yliopisto-opiskelijat ( $n=4996$ ) ja ammattikorkeakouluopiskelijat ( $n = 5004$ ) tunnistivat lukivaikeuden, kun vastasivat kysymykseen: " Onko sinulla todettu oppimisvaikeus tai oppimiseen vaikuttava sairaus tai vamma, mikä?" Vastausvaihtoehdoista lukivaikeuden oli valinnut 5,4 % kaikista kysymykseen vastanneista, joita oli 2996 (Kunttu ym., 2017, s. 131). Samaan kysymykseen vastasi myös vuoden 2021 terveystutkimuksessa 3259 yliopisto-opiskelijaa ja 2856 ammattikorkeakoulun opiskelijaa. Lukivaikeus oli todettu 6 %:lla yliopisto-opiskelijoista ja 10 %:lla ammattikorkeakoulun opiskelijoista (Parikka ym., 2021).

Nergård-Nilssenin ja Hulmen (2014) tutkimuksessakin voi tunnistaa liukuvaksi ja hajaantuvaksi tarkentuneen lukemisvaikeuden. Tutkimukseen osallistui kaksikymmentä kuusi aikuista, joista neljällätoista oli korkeakoulututkinto. Tutkittavat arvioivat itsellään olevan lukemisvaikeuksia ja tarkensivat lukemisvaikeuksiaan vastaamalla itsearviointikysymyksiin. "Kyllä tai ei" tuli vastata

kysymykseen: ”Oletko koskaan kokenut lukemisvaikeuksia ja asteikolla 0–2 (en koskaan, joskus, aina) kysymykseen: ”Onko sinulla vaikeuksia lukea sanoja, joita et ole ennen nähnyt?” Itsearviointia verrattiin lukemistestien tuloksiin ja havaittiin, että aikuiset arvioivat lukemistaitonsa melko hyvin suhteessa lukemiseen ja lukemiseen liittyvien kognitiivisten taitojen testauksen tuloksiin.

Tieto tarkentuneesta yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeudesta asettuu sekä asiantuntijapuheessa että kokemuspuheessa tunnistetuksi janaksi, jonka toisessa päätepisteessä ovat ääneen lukeminen, testaaminen ja tutkimus, jossa lukemisvaikeudet näyttäytyvät pääosin lukemisen hitautena ja lukemisvirheiden tekemisenä sekä asettuvat tarkoin määritetyiksi kognitiivisen profiilin taidoiksi. Janan toisessa päässä on tutkimusaineistoni arkeologisen analyysin osoittama lukemisvaikeustieto, joka perustuu itsearviointiin ja määrittyy asteikolla nollasta viiteen liukuvaksi ja hajaantuvaksi lukemisen nopeudeksi, virheellisyydeksi ja edestakaisin sahaavaksi lukemiseksi tai opiskelutehtävien tekemistä haittaaviksi kielteisiksi lukemiskokemuksiksi. Schragin (2011) mukaan on tärkeää, että opiskelijoita tarkastellaan dysleksiassakin taitojen jatkumona suhteutettuna toisiin opiskelijoihin.

### **14.3 Tieto laajentuneen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa**

Tieto laajentuneen lukemisvaikeuden subjektista korostuu yliopisto-opiskelijan ohjauksessa. Asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen arkeologisen analyysin mukaan lukemisvaikeuden kohde laajentuu erilaisten lukemistapojen löytymiseksi ja opiskelutehtävistä selviytymiseksi. Lukemistavat voi tarkemmin määrittää opiskelustrategioiksi, jotka koostuvat kognitiivisista, metakognitiivisista, sosiokognitiivisista ja affektiivisista tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, miten opiskelijat omaksuvat ja osoittavat tietoa akateemisessa ympäristössä (Bergey ym., 2017). Tutkimusaineistossani olevassa Pirttimaan ja tutkimusryhmän artikkelissa tavoittaa selviytymisen moniulotteisuuden:

” One participant explained that she had “grown out of her childhood’s shyness into a self-directed and independent student who is able to apply creative strategies (interviewee 6)” (Pirttimaa ym... 2015, s. 15).

Bergeyn ja tutkimusryhmän (2017) mukaan yliopisto-opiskelijat, joilla oli lukemisvaikeushistoriaa aiemmilta kouluvuosilta, käyttivät vähemmän erilaisia opiskelustrategioita kuin opiskelijat, joilla lukemisvaikeushistoriaa ei ollut.

Tieto laajentuneen lukemisvaikeuden subjektista avaa uuden näkökulman opetuksen ja ohjauksen suunnitteluun, kun tieto liukuvasta ja hajaantuvasta lukemisvaikeudesta saavuttaa yliopiston, opettajat, ohjaajat ja opiskelijat Student Life -nettisivustolla, jossa kaikkien väittämiin vastanneiden taitoprofiilit kuvataan. Schabmannin ja tutkimusryhmän (2020) mukaan on tärkeää, että

opetushenkilökunta ja yliopisto asettuvat dialogiin opiskelijoiden kanssa vuorovaikutuksena, jonka Lillis ja Scott (2007) nimeävät sosiaalisiksi käytännöksi.

Pelkistetyn lähtökohdan tarjoaa Mortimore (2005). Hän ehdottaa, että opetukseen tulisi sisällyttää näkemistä, kuulemista, sanomista ja tuntemista. Tämä ei kuitenkaan Liun ja Brownin (2019) mukaan vielä riitä, vaan opettajilla tulisi olla tietoa akateemisen lukemisen tarkoitukseen ja tehtävään kiinnittyvistä taidoista, joita opiskelijat heille kuvasivat tekstin ymmärtämisen taitona, joka tähtää kunkin tieteenalan tiedon rakentumiseen (ks. Paxton & Frith, 2014).

Tärkeä täydennys on Pedersenin ja tutkimusryhmän (2016) tutkimustulos, jonka mukaan dyslektikkojen ääneen lukemisella oli vähän yhteyttä luetun ymmärtämiseen, vaikka lukeminen oli hidasta, korjaavaa ja virheellistä. Olofsson ja tutkimusryhmä (2015) huomauttaa, että dysleksian diagnosoinnissa tulisi erottaa luetun ymmärtäminen ja yksittäisten sanojen lukeminen. Parrila ja tutkimusryhmä (2007) osoitti, että aiemman lukemisvaikeushistorian raportoineista 28 opiskelijasta 21 opiskelijaa ylsi luetun ymmärtämisessä tasolle, jota yliopistossa vaaditaan.

Haggisin (2006) mukaan yliopistopedagogiikassa on oletuksena se, että opiskelijat luonnostaan ymmärtävät, että akateeminen lukeminen on strategista lukemista, eri tekstilajeihin tutustumista ja niistä kirjoittamista. Kuitenkin opiskelijoilla on hyvin erilaisia käsityksiä ja väärinymmärryksiäkin siitä, mitä nämä toimintatapoina tarkoittavat. Opiskelijan vastuu itsenäisestä opiskelusta ja reflektiivisyydestä on hänen mukaansa usein näkymätön implisiittinen oletus.

Oman ratkaisunsa lähtökohdaksi Haggis (2006) ottaa oppimisen vaikeuksien sosiaalisen mallin ja opettamisen dynaamisuuden ja haastaa poikkeavuuden medikaalisen määrittelyn. Vastakkainasettelun voi kyseenalaistaa, mutta Haggisin huomioihin yliopisto-opiskelijoiden opiskelutaitojen ja yliopisto-opetuksen suhteesta on syytä tarttua. Hänen mukaansa opiskelijat eivät ymmärrä niitä opiskeluprosesseja, joilla yliopistossa opiskellaan, eivätkä oman oppiaineensa oppimistehtävistä annettuja ohjeita. He eivät tiedosta eri oppiaineiden orientaatiota ja niiden kontekstiin kätkeytyviä prosesseja, jotka voivat olla tiedostamattomia myös opettajille. Haggisin (2006) mukaan oppiminen on irrotettu kontekstistaan ja liian yksilöllistettyä, jos oletetaan, että opiskelijoiden oppimistulokset paranevat, kun he kiinnittävät huomiota omaan oppimiseensa ja puhuvat siitä. Yliopisto-opiskelija Kaisan kokemus haastaa Haggisin näkemyksen:

”Tämäkään teksti ei olisi syntynyt, ellei HOPS-ohjaajani olisi tarttunut lukemisen pulmaani ja tarjonnut apuaan.” (Kaisa, opiskelun loppupuolella kirjoitettu essee)

Haggis (2006) päätyy ehdottamaan pedagogista lähestymistapaa, joka perustuu ajatukseen kollektiivisesta perehtymisestä eri oppiaineiden erityispiirteisiin, joita kuvataan, joista keskustellaan ja joita vertaillaan, mallinnetaan ja kokeillaan.

Tieto laajentuneesta lukemisvaikeudesta mahdollistaa laadullisen tutkimuksen, joka avaa lukemisvaikeuden subjektille kokemusten kuvaamisen tilan. Nalavany ja tutkimusryhmä (2011) teki mielenkiintoisen laadullista ja määrällistä analyysia yhdistävän tutkimuksen, jota kannattaa tarkastella. Tutkijoiden tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää dysleksiaa aikuisilla, joista lähes puolella oli yliopistotutkinto. Aineisto kerättiin kaksivaiheisesti, ensin viisitoista henkilöä

kuvasi syvähaastattelussa taiteen ja valokuvien pohjalta dysleksiakokemuksiaan lausumina, jotka sitten 39 henkilöä luokitteli. Opiskelijat tunnistivat onnistumisen, mutta myös häpeän, erottamisen ja ylikävelemisen kokemuksia sekä kokemuksia yliopiston tukijärjestelmien toimivuudesta. Cameron (2016) raportoi fenomenologisessa tutkimuksessaan kolmen opiskelijan kokemuksen siitä, että he ovat sopimattomia yliopistokontekstiin ja yrittävät suojella itseään siltä, että heidät leimataan ”tyhmiksi”.

#### **14.4 Tieto jännitteisen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektista opiskelussa, opetuksessa, ohjauksessa ja tutkimuksessa**

Tieto jännitteisen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektista tuli esiin opettajien lukemisvaikeustiedossa, opetuskäytännöissä ja tilannekohtaisesti opiskelutilanteissa sekä kartoituksen käytännöissä. Huomionarvoinen on tieto jännitteisen lukemisvaikeuden subjektista Kaisan kokemuspuheessa. Lukemistestin mukaan lukunopeus on keskitasoa ja lukusujuvuus keskitason yläpuolella, mutta koetusta lukemisen hitaudesta huolimatta opinnoissa suoriutuminen on hyvää tai erinomaista. Parrila ja tutkimusryhmä (2007) nimitti hyvin toimiviksi (high functioning) opiskelijoiksi niitä, jotka lukemisvaikeuksia osoittavista testituloksistaan huolimatta selviytyivät opiskelusta, heidät luokiteltiin joko kokonaan tai osittain kompensoituneiksi (ks. myös Olofsson ym., 2015).

Opiskelun Taitokartan liukuvassa ja hajaantuvassa lukemisvaikeuden kohteen luokittelussa subjektin saama ja ottama tila ja jännite on kaksisuuntainen. Itsearviointiin vastasi vain pieni joukko yliopisto-opiskelijoita, mutta toisaalta voitiin osoittaa, että pienessäkin joukossa yliopisto-opiskelijoita liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde ilmaantui.

Jännitteisen lukemisvaikeuden subjektin tilan voi tunnistaa lukemisvaikeutta kartoittaneissa tutkimuksissa, joissa on vähän tutkittavia. Esimerkiksi Warmingtonin ja tutkimusryhmän (2013) dysleksiamittarin standardoinnissa dysleksiaopiskelijoita oli kaksikymmentä. Chanock ja tutkimusryhmä (2010) laativat muutamia osioita sisältävän dysleksiamittarin ja heilläkin oli tutkimuksessaan pieni joukko tutkittavia, parisen kymmentä dysleksiaopiskelijaa ja saman verran opiskelijoita, joilla dysleksiaa ei ollut todettu.

## **15 TUTKIMUKSEN OSOITTAMA LUKEMISVAIKEUSTIETO JA EHDOTETUT LUKEMISVAIKEUSKÄYTÄNNÖT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA**

### **15.1 Lukemisvaikeustiedon esiintymispintoja tieteiden kentillä**

Tutkimusaineistoni arkeologinen analyysi osoitti paljastuneen, tarkentuneen, laajentuneen ja jännitteisen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen, joka määrittää lukemisvaikeuden subjektin olemisen tilaa. Saavutetulle lukemisvaikeustiedolle on etsittävä esiintymispintoja tieteiden kentiltä.

Historiallisessa kontekstissa tuli osoitetuksi, että Niilo Mäen (1944) lukemisvaikeustieto julkaistiin Suomalainen Suomi-lehden eripainoksessa ja Kasvatusopillisessa aikakauskirjassa (1954) sielutieteellis- pedagogisena ja alkavana psykologisena ja erityispedagogisena tietona, joka jatkui Raija Syvälahden (1975, 1983) oppikirjateksteissä. Lukemisvaikeustieto jatkui vahvistuneena psykologisena tietona Leinosen ja Lyytisen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän artikkelissa, joka julkaistiin Reading and Writing-lehdessä. Verkkosivujen mukaan lehden tavoitteena on vuorovaikutus eri tieteenalojen kesken, esimerkiksi kielitieteen, informaation prosessoinnin, neuropsykologian, kognitiivisen psykologian, puheen ja kuulon tutkimuksen ja kasvatustieteen.

Tutkimusaineistoni asiantuntijapuheen mukaan yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeustiedon esiintymispintana on Pirttimaan, Ladonlahden ja Takalan (2015) artikkeli, joka on julkaistu Education Inquiry -lehdessä, joka lehden kuvauksen mukaan tarjoaa keskusteluforumin nykyiselle kasvatustutkimukselle ja -politiikalle sekä opettamisen ja oppimisen muutoksille kaikilla koulutussektoreilla. Opiskelun Taitokartan lukemisvaikeustieto ja Kaisan kokempuheen lukemisvaikeustieto haarautuvat erityispedagogiikan ja psykologian tieteen kentille.

Lukemisvaikeustiedon esiintymispintoja vahvistamaan on valittu tutkimusartikkeleita, jotka on julkaistu eri tieteenalojen tieteellisissä aikakauslehdissä. Yksi esimerkki riittää kuvaamaan tieteen monialaisuutta. Deaconin ja tutkimusryhmän (2017) artikkeli on julkaistu *Journal of College Student Development* -lehdessä, joka ilmoittaa tavoitteensa olleen jo vuodesta 1959 antaa ääni tutkijoille, jotka edustavat opiskelijoiden toiminnan tutkimusta, korkeakoulututkimusta, sosiologiaa, psykologiaa, sosiaalityötä, hoitotyötä, taloushallintoa ja terveystietoa.

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeustutkimus on korkeakoulututkimusta. Meta-analyysissään Daenekindt ja Huisman (2020) tarkastelivat lähes 17.000 korkeakoulututkimusartikkelin abstraktien aihepiiriä vuosilta 1991–2018. Tutkijat huomasivat, että tutkimusaiheiden kirjo oli vähentynyt, mutta tieteenalojen määrä lisääntynyt. Heidän mukaansa tutkijoita rohkaistaan yhä enemmän erikoistumaan, mutta samalla etääntymään toisistaan, muodostamaan kaukana olevia tutkimussaarekkeita.

Monitieteisyyden voimistumisen näkökulman nostaa esiin Haggis (2009), joka on luokitellut opiskelijoiden oppimista käsitteleviä artikkeleita kolmessa johtavassa korkeakoulututkimusta julkaisevassa lehdessä (*High Education, Studies in Higher Education* ja *Teaching in Higher Education*) julkaistuja artikkeleita 1970-luvulta 2000-luvulle. Hänen mukaansa monitieteisyys on vahvistunut erityisesti 2000-luvulle tultaessa. Holma ja Hyytinen (2015) ovat tutkimuksessaan analysoineet kasvatustutkimusta ja nostaneet esille empiirisen, deskriptiivisen ja filosofisen ulottuvuuden, joiden välinen dialogi on heidän mielestään ensiarvoisen tärkeää.

Sawyerin (2002) mukaan Foucault'n arkeologisessa analyysissä tieteellinen tieto koostuu diskursiivisista muodostelmista, jotka täyttävät neljä kriteeriä. Diskursiivisten muodostelmien on kohdistuttava samaan objektiin, ilmaistava jokin, oltava käsitteellisesti jäsentyneitä ja jaettava samat teemat ja teoriat.

Tutkimusaineistoni arkeologisessa analyysissä jännitteisyyttä näytti ilmaantuvan tutkimusparadigmojen ja tieteenalojen peruslähtökohdissa subjektin osoittamisessa ja häivyttämisessä. Tarkentunut yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjekti häipyi testauksessa ja itsearviointissa, mutta tuli esiin kokemusten laadullisessa luokittelussa ja kuvauksessa. Näin kuuluukin olla, sillä lukemisvaikeuksia kokevalle opiskelijalle, subjektille, on tieteen ja tiedon akselilla vain vaihteleva paikka ja tila, häipyminen ja esiin tuleminen (Foucault, 2005, s. 237).

Lukemisvaikeustiedon ja -tutkimusten saarekkeita yhdistäväksi sillaksi voi rakentua tutkimusprosessin ja -tulosten näkyväksi tekeminen. Asiantuntijapuheen määrällisessä tutkimuksessa näkyväksi tekeminen toteutui mittaamisen luokittelujen kuvauksena, laadullisessa tutkimuksessa koodauksen ja teemoittelun jäsenyksissä (ks. Weaver & Snaza, 2017) ja arkeologisessa analyysissä valittuja lausumia ja niiden luokitteluja kuvaavissa taulukoissa ja kuvioissa (ks. Foucault, 2005, s. 237).



## 15.2 Lukemisvaikeustietoa lisäävät tutkimuksen käytännöt

Millainen lukemisvaikeustieto kannattaa valita, kun lähdetään suunnittelemaan opiskelua, opetusta, ohjausta ja tutkimusta tukevia lukemisvaikeuskäytäntöjä Jyväskylän yliopistossa? Ferrari (2011) ja Schrag (2011) pohtivat tarkan, neurotieteellisen mittauksen antia kasvatuksessa ja oppimisessa. Schragin (2011) mukaan mittauksista on pitkä matka opetuksen toteuttamiseen. Ferrari (2011) näkee asian laajemmin. Hänen mukaansa neurotiede ja kognitiivinen tiede voivat tukea yleistä koulutusta, jos sitä käytetään työkaluna ja osana laajempaa keskustelua siitä, miten koulutus pyrkii tavoitteeseen miljoonien opiskelijoiden kouluttamisesta.

Yliopisto-opiskelijoille laadittuja lukemisvaikeustestejä ei Suomessa ole, mutta Niilo Mäki Instituutin Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille (Nevala ym., 2006) on avannut testauskäytännön, jolla yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta tarkennetaan.

Opiskelun Taitokartta avaa lukemisvaikeuden itsearviointin käytännön. Itsearviointin tueksi voi ottaa Snowlingin ja tutkimusryhmän (2012), Nergård-Nilssenin ja Hulmen (2014) sekä Parrilan ja tutkimusryhmän (2007) tutkimustulokset, joiden mukaan yliopisto-opiskelijat tunnistivat hyvin lukemisvaikeutensa. Vaikka näin onkin, yliopistot mielellään käyttävät tuen antamisen perusteena objektiivisia testejä (Chanock ym., 2010).

Tutkimusaineiston arkeologisen analyysin mukaan lukemisvaikeustieto tuli esiin Opiskelun Taitokartan itsearvioinnissa ja Kaisan lukemisvaikeuden testauksen tarkassa mittaamisessa. Lukemisvaikeustieto voi lisääntyä tutkimuksessa, jossa Opiskelun Taitokartan itsearviointiin vastanneiden opiskelijoiden lukemisvaikeus tarkennetaan lukemistestillä.

Lukemisvaikeuden subjektille voidaan osoittaa lisää tilaa laadullisessa tutkimuksessa, joka mahdollistaa kokemusten kuvauksen. Jos lähtökohdaksi valitaan Haggisin (2006) ehdottama oppiainekohtaisuus, tarvitaan tutkimusta, joka kohdistuu eri oppiaineiden opiskelijoiden lukemisvaikeuskokemuksiin, jotta lukemisvaikeus asettuu oppiaineiden opiskeluprosessin kontekstiin.

## 15.3 Saavutetun lukemisvaikeustiedon ehdottamia lukemisvaikeuskäytäntöjä

Olen nyt Foucault'n (2005) arkeologista analyysia soveltaen kuvannut yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumista aikuisten lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen historiallisessa kontekstissa. Aineiston arkeologinen analyysi osoitti moniulotteisen tilan, jossa paljastunut, tarkentunut, laajentunut ja jännitteinen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde asettuu koulutukselliseen kohtaamiseen, jonka Kahu & Nelson (2018) määrittivät yksilölliseksi psykososiaaliseksi tilaksi, jossa institutionaaliset ja opiskelijan toiminnot liittyvät

toisiinsa moniulotteisessa vuorovaikutuksessa. Arkeologisessa analyysissä Foucault on verbalisoinut spatiaalisia suhteita ja avannut tiloja, sarjoja tai kerrostumia, joihin tämä moniulotteisuus voi asettua (ks. Flynn, 1991; Kusch, 1993, s. 58; Foucault, 2005, s. 237).

On aika asettaa jatkotehtävä. Millaisia ovat tutkimuksessani saadun lukemisvaikeustiedon ehdottamat käytännöt, joissa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde asettuu lukemisvaikeuden subjektiksi ja saa positiivisia olemisen ja toiminnan tiloja, joissa lukemisvaikeus yliopisto-opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvässä tai otetaan myönteisesti huomioon.

Määritän käytäntöjen perustaksi paljastuneen, tarkentuneen, laajentuneen sekä jännitteisen liukuvan ja hajaantuvan lukemisvaikeuden kohteen, joka avaa yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektille itsearviointiväittämien mukaisen tilan liukua ja hajaantua lukemisvaikeuksista lukemisen taidoiksi ja yliopisto-opiskelun lukemistehtävistä selviytymistä vaikeuttavista kielteisistä lukemisvaikeuskokemuksista niiden puuttumiseen.

Opiskelun Taitokarttaan vastasivat ensimmäisen vuoden opiskelijat, joille osoitan lukemisvaikeustiedon pohjalta ehdotetut käytännöt, mutta myöhempienkään opiskeluvuosien opiskelijoita ei pidä unohtaa, sen osoitti Pirttimaan, Takalan ja Ladonlahden (2015) asiantuntijapuhe. Mielessä on pidettävä Kaisan kokemuspuhe, jonka mukaan lukemisvaikeuden kohteelle voi avautua jännitteinen subjektin olemisen tila hyvien opintosuoritusten ja lukemisvaikeuskokemusten välillä.

Tutkimusaineiston arkeologisen analyysin ja valitsemieni tutkimusten ehdottamina yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde asetetaan Jyväskylän yliopiston, oppiainelaitosten, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden tutkivan katseen alle. Objektivoinnin ja tiedon verkostossa paljastunut, tarkentunut, laajentunut ja jännitteinen lukemisvaikeuden kohde osoittaa lukemisvaikeuden subjektille, yliopisto-opiskelijalle emotionaalisia, kognitiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä vuorovaikutuksen ja kiinnittymisen tiloja. Kasvokkain tai verkossa tapahtuvia positiivisia koulutuksellisen kohtaamisen tiloja ja käytäntöjä kuvaan kuviossa 5. (ks. Flynn, 1991; Foucault, 2005, s. 237; Kahu & Nelson, 2018; Kahu ym., 2020; Kusch, 1993, s. 58).



KUVIO 5 Tieto paljastuneesta, tarkentuneesta, laajentuneesta ja jännitteisestä liukuvasta ja hajaantuvasta yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteesta yliopiston, oppiainelaitosten, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutuksellisen kohtaamisen käytännöissä (Flynn, 1991; Foucault, 2005, s. 237; Kahu & Nelson, 2018; Kahu ym., 2020; Kusch, 1993, s. 58)

Yliopiston, oppiainelaitosten, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutuksellisesti kohtaamisessa tarvitaan tietoa Opiskelun Taitokarttaan vastanneiden ensimmäisen vuoden opiskelijoiden taitoprofiileista, joissa liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde voi ilmaantua. Tieto on kaikkien saatavilla Student Life -toiminnan verkkosivuilla. Opiskelun Taitokartan kehittämisvaiheessa itsearviointiin vastanneiden määrä on pysynyt pienenä. Vastaajien määrä lisääntyy, kun Opiskelun Taitokartasta edelleen kerrotaan oppiainelaitosten, opettajien ja ohjaajien kohtaamisessa ja erilaisissa opiskelutilanteissa.

Oppiainekohtaisuus on keskeinen lähtökohta uusien käytäntöjen muodostamisessa. Perusteluksi kertaan Haggisin (2006) näkemyksen, jonka mukaan opiskelijat eivät ymmärrä niitä opiskeluprosesseja, joilla yliopistossa opiskellaan, eivätkä oman oppiaineensa oppimistehtävistä annettuja ohjeita. Opiskelijat eivät tiedosta eri oppiaineiden orientaatiota ja niiden kontekstiin kätkeytyviä prosesseja, jotka voivat olla tiedostamattomia myös opettajille. Oppiainelaitosten, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutuksellisessa kohtaamisessa tarvitaan tietoa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden liukuvasta ja hajaantuvasta lukemisvaikeuden kohteesta, joka ilmaantuu paljastuneena, tarkentuneena, laajentuneena ja jännitteisenä eri oppiaineiden opiskelussa.

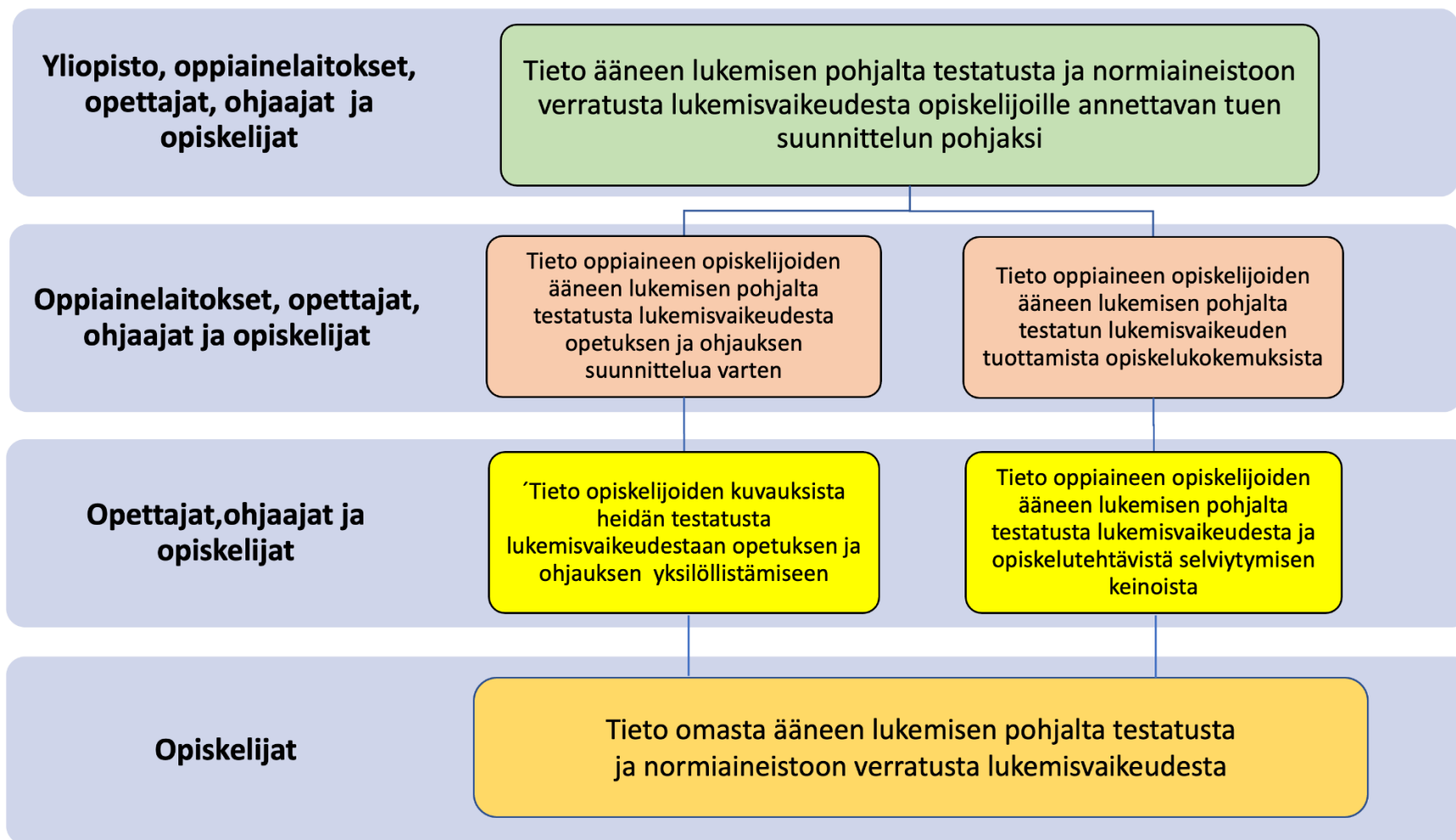
Opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutuksellisessa kohtaamisessa tarvitaan oppiaineen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kuvauksia liukuvasta ja hajaantuvasta lukemisvaikeudesta oppiaineen opiskelussa. Opettajat ja ohjaajat voivat ottaa tiedon huomioon opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa, mutta opettajat tarvitsevat konkreettista tietoa siitä, miten tämä huomioiminen tapahtuu (Schabmann ym., 2020). Oppiaineen opiskelijat voivat kokemustensa pohjalta kuvata toimivia käytäntöjä, jotka tukevat oppiaineen opiskelua. Oppiainelaitoksilla ja opettajilla on ensisijaista tietoa oppiaineen opiskeluprosessista ja opiskelijoilla siitä, miten he ovat kokemuksissaan jäsentäneet oppiaineen opiskeluprosessin.

Ensimmäisen vuoden opiskelijat tarvitsevat tietoa liukuvaa ja hajaantuvaa lukemisvaikeutta kokeneiden opiskelijoiden vertaiskokemuksista opiskelussa. Arkeologisen analyysin tulokset osoittivat, että liukuva ja hajaantuva lukemisvaikeuden kohde laajentui moniulotteisena lukemisen taidoksi ja opiskelua tukeviksi opiskelutavoiksi, joiden löytymiseen opiskelijat saavat ohjausta, jota Jyväskylän yliopiston Student Life -toiminnassa tarjotaan.

Kuvioon 5 kokosin käytäntöjä, jotka ovat avanneet ja voivat avata liukuvan ja hajaantuvan lukemisvaikeuden subjektille, ensimmäistä vuotta opiskelevalle yliopisto-opiskelijalle, uusia käytäntöjä ja lisätä Jyväskylän yliopiston lukemisvaikeustietoa.

Tämä ei kuitenkaan vielä riitä. Jo historiallisessa kontekstissa, Niilo Mäen, Raija Syvälahden, Leinosen ja Lyytisen sekä Leinosen ja tutkimusryhmän asiantuntijapuheessa ja Kaunolle, Karille, Liisalle ja Eilalle tehdyissä testeissä tuli osoitetuksi, että aikuisen lukemisvaikeus tarkentui yksilötestauksen ääneen lukemisessa normiaineistoon verratuksi lukemisvaikeudeksi. Näin tarkentunut lukemisvaikeustieto on keskeinen yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektille, opiskelijalle jo ensimmäisenä opiskeluvuonna ja myöhemminkin kuten Kaisan

kokemuspuhe osoittaa. Sen pohjalta avautuu lukemisvaikeuden subjektille yksilöllinen olemisen tila ja käytännöt, joita yliopisto, oppiainelaitokset, opettajat, ohjaajat ja opiskelijat tarvitsevat. Näitä käytäntöjä kuvaan kuviossa 6.



KUVIO 6 Tieto ääneen lukemisessa testatun lukemisvaikeuden kohteesta yliopiston, oppiainelaitosten, opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden koulutuksellisessa kohtaamisessa (Flynn, 1991; Foucault, 2005, s. 237; Kahu ym., 2020; Kusch, 1993, s. 58)

Yliopisto, oppiainelaitokset, opettajat ja opiskelijat tarvitsevat tietoa ääneen lukemisen pohjalta testatusta ja normiaineistoon verratusta lukemisvaikeudesta ensimmäisen vuoden opiskelijoille annettavan yksilöllisen tuen suunnittelun pohjaksi. Oppiainelaitokset, opettajat ja opiskelijat tarvitsevat tietoa opiskelijoiden ääneen lukemisen pohjalta testatusta lukemisvaikeudesta yksilöllisten opetusjärjestelyjen suunnittelua varten, tämä käytäntö on avannut opiskelijan lukemisvaikeuden subjektille yksilöllisen olemisen tilan. Kuvaus yksilöllisistä opintojärjestelyistä on Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla.

Oppiaineen opiskelijoiden ääneen lukemisen pohjalta testatun lukemisvaikeuden tuottamista yksilöllisistä kokemuksista tarvitsevat tietoa sekä opettajat että opiskelijat. Opettajat tarvitsevat kaikilta oppiaineen opiskelijoilta saatua tietoa ääneen lukemisen pohjalta testatusta lukemisvaikeudesta ja keinoista, joilla erilaisia testituloksia saaneet opiskelijat selviytyvät opiskelutehtävistä. Opiskelijat tarvitsevat tietoa omasta ääneen lukemisen pohjalta testatusta ja normiaineistoon verratusta lukemisvaikeudestaan yksilölliseen tukeen ja ohjaukseen, jota toteutetaan esimerkiksi Student Life- toiminnassa.

Tiivistäen voi todeta, että yliopisto, oppiainelaitokset, opettajat, ohjaajat, ensimmäisen vuoden opiskelijat ja kaikki opiskelijat saavat kerääntyvää anonyymia tai kasvokkain saatua tietoa oppiaineen opiskelijoiden liukuvasta ja hajaantuvasta sekä testatusta lukemisvaikeuden kohteesta. Lukemisvaikeuden subjektille avautuu positiivisia olemisen tiloja ja opiskelijoiden lukemisvaikeustutkimukseen houkutteleva lukemisvaikeustieto lisääntyy Jyväskylän yliopistossa.

## 15.4 Yliopisto- opiskelijoiden lukemisvaikeussanoja

Lopuksi on hyvä lukea yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeuspuhetta, jossa lukemisvaikeuden subjektille avautuu erilaisia olemisen tiloja. Lainaukset on poimittu Opiskelun Taitokartan opiskelijakommenteista, Kaisan kokemuspuheesta sekä Pirttimaan ja tutkimsuryhmän (2015) asiantuntijapuheesta.

*”Suurin haasteeni on hidas lukunopeus ja ehkä selviäisin paremmin eri teosten lukemisesta, jos lukemisen taktiikoita harjoiteltaisiin enemmän...” (Syksyllä 2017 aloittaneen opiskelijan kuvaus Opiskelun Taitokartan lomakkeesta).*

*”Olen syksyllä tehnyt lukitestin, ja vaikka lukeminen on tarkkaa, niin se on aika hidasta...” (Syksyllä 2018 aloittaneen opiskelijan kuvaus Opiskelun Taitokartan lomakkeesta).*

*”Siksi uskonkin, että työelämässä olen pärjännyt tai ainakin kokenut pärjääväni huomattavasti paremmin. En enää muistanut, miten hankalaa yliopisto-opiskelu minulle oli...” (Kaisan sähköpostivastaus).*

*” They had enjoyed close, understanding relations with other students and teachers and were able to use their strategies of compensation or draw on all the support they needed: Not necessary because they know about this [ reading/writing difficulties or dyslexia] (interviewee 9) ...” (Pirttimaan ja tutkimsuryhmä, 2015, s. 13).*

## 16 ARKEOLOGISEN ANALYYSIN TARKASTELU

Tutkimuksessani tarkastelin yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumista aikuisen lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen historiallisessa kontekstissa. Historiallisen kontekstin muodostin Niilo Mäen (1944, 1954), Raija Syvälahden (1975, 1983), Lyytisen ja Leinosen (1995) sekä Leinosen ja tutkimusryhmän (2001) asiantuntijapuheen ja lukemisvaikeuksia kokeneiden aikuis-ten Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemuspuheen arkeologisessa analyysissä.

Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta kuvaamaan valitsin Pirttimaan ja tutkimusryhmän (2015) artikkelin ja Opiskelun Taitokartasta valittuja lukemisvaikeusväittämiä ja niiden vastauksia. Lukemisvaikeuskokemuksiaan kuvasi yliopisto-opiskelija Kaisa ohjaushaastatteluissaan ja kirjoittamissaan esseissä ja lopuksi sähköpostivastauksissaan jo työelämässä ollessaan.

On muistettava, että Foucault (2005, s.182–183) kielsi arkeologisen analyysin olevan tulkintaa, koska se ei hänen mukaansa pyri rekonstruoimaan sitä, mitä ihmiset ovat voineet ajatella, tahtoa, tarkoittaa, kokea tai haluta samalla hetkellä, kun he puhuivat. Siksi ei arkeologisen analyysin luotettavuustarkastelussakaan voi pohtia analyysin kohteena olevien lausumien taustalla olevia ajatuksia, vaan on vakuutettava lukija löydettyjen lausumien ja niiden diskursiivisten muodostelmien ja niissä osoitetun lukemisvaikeustiedon olevan totuudenmukaista.

### 16.1 Tutkimusaineiston arkeologisen analyysin toteutustavan tarkastelu

Tutkimusprosessin ja aineiston arkeologisen analyysin tarkastelussa palaan alussa kokoamiini metodologisiin perusteisiin ja muodostamaani arkeologisen analyysin toteutustapaan. Syvennän ja laajennan tarkastelun totuuden ja tiedon suhteeseen Foucault'n ajattelussa.

Alhanen (2007, s. 21) on väitöskirjassaan analysoinut Foucault'n ajattelua ja selkiyttänyt hänen vaikeaselkoista ja polveilevaa tekstiään. Hänen mukaansa Foucault tutki ajattelua tieteellisessä diskurssissa ja instituutioita, joissa



tieteellisiä diskursseja harjoitetaan tai sovelletaan ja ilmiöt ja asiat objektivoidut sekä teoreettisen tietämisen että toiminnan ja vaikuttamisen kohteiksi.

Kertaan vielä, että arkeologinen analyysi keskittyy diskurssiin ja tietoon Tiedon käsitteitä Foucault erottaa kaksi: tiedon (savoir) ja tietoisuuden (connaissance). Foucault'n mukaan arkeologia ei liiku tietoisuuden (connaissance) akselilla, vaan diskursiivisen käytännön, tiedon (savoir) ja tieteen akselilla (Foucault, 2005, s. 177–183, 237).

Haila on pohtinut Foucault'n savoir -tiedon ja connaissance -tiedon erotte-  
lua tieteellisessä ymmärryksessä. Hänen mukaansa savoir -tietoa voi luonnehtia  
asiantiloja ja tapahtumakulkuja luonnehtivaksi tiedoksi ja connaissance -tietoa  
kokonaisuusiksi jäsentäväksi tiedoksi (Haila, 2006, s. 235).

Tutkimuksen metodologisissa lähtökohdissa määritin savoir -tiedon sekä  
asiantuntija- että kokemuspuheen osoittamaksi tiedoksi. Hailan (2006, s. 235)  
luonnehdinta tapahtumakuluista tukee muodostamaani arkeologisen analyysin  
toteutustapaa, sillä olen osoittanut tapahtumakulkuja lausumien diskursiivisissa  
muodostelmissa, kerrostumissa, taulukoissa ja kuvioissa Hänen mukaansa em-  
piirinen tutkimus selvittää asiantiloja ja tapahtumakulkuja, joita koskeva tieto  
saa merkityksensä käsitteellisteoreettisten tulkintakehysten välityksellä.

Määritin aineistoni asiantuntijapuheen Foucault'n käsittein tiedostetuksi ja  
teoretisoiduksi tiedoksi, joka ilmenee asiantuntijoiden lukemisvaikeuspuheessa  
ja tuo esiin lukemisvaikeustutkimusta. Aikuisten ja yliopisto-opiskelijan koke-  
muspuheen määritin lukemisvaikeuspuheeksi, jossa lukemisvaikeustieto tulee  
esiin lukemisvaikeuteen kohdistuneissa käytännöissä.

Alhanen (2007, s. 72–77) muistutti aiemmin, että Foucault ei ole arkeologi-  
sella analyysillaan osoittanut yhdestäkään diskurssista, että siitä voidaan löytää  
kaikki neljä sarjaa ja sääntötyyppiä, kohteiden, käsitteiden, lausumien ja lausu-  
mistapojen ja strategioiden muotoutumisen säännöt. Rajasin aineistoni arkeolo-  
gisen analyysin ensimmäiseen sarjaan, lukemisvaikeuden kohteen muotoutumi-  
seen. Rajauksesta huolimatta voi todeta, että arkeologisen analyysin toteutuksen  
tuloksena paljastui lukemisvaikeuden käsitteen muotoutumisessa uudelleen kir-  
joittamisen tekniikkoja, jotka sallivat lukemisvaikeuden käsitteen kuvauksen  
siirtämisen uuteen luokitteluun.

Foucault (2005, s. 58–60) on kuvannut diskurssin kohteiden muotoutumista,  
mutta "häivyttänyt subjektin" arkeologiseen analyysiin ja tieteellisten doku-  
menttien tutkimiseen. Vaikka hän on selvittänyt, miten ihmisen objektivointi  
subjektina on alkanut tieteellistyä, hän on jättänyt kohteiden itsensä tuottamat  
tekstit analyysinsa ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa lukemisvaikeuksia kokeneiden henkilöiden tuottama  
lukemisvaikeuspuhe on rinnastettu asiantuntijoiden tuottamaan lukemisvai-  
keuspuheeseen, jotta lukemisvaikeuden subjektin saama ja ottama tila voivat il-  
maantua. Ratkaisu saa tukea Basson (2012) huomautuksesta, jonka mukaan Fou-  
cault'n arkeologia tutkii ilmiöitä, joiksi hän nimeää sekä tietämisen että koke-  
muksen muodot.

Foucault'n (2005) arkeologisesta analyysistä muodostin systemaattisen ja  
tarkasti rajatun toteutustavan, joka eteni vaiheittain. Ensin valitsin lausumia,

joista osoitin aikuisten ja yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeuden kohteen rinnastamisen muihin kohteisiin ja erottamisen muista kohteista. Seuraavaksi asetin lausumien diskursiiviset muodostelmat asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen kerrostumiksi, joista osoitin aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tunnistamisen paikkoja ja erottamisen käytäntöjä. Lopuksi kuvasin lukemisvaikeuden subjektille osoitettuja positiivisia ja negatiivisia olemisen tiloja. Positiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeus aikuisen ja yliopisto-opiskelijan ominaisuutena voi olla näkyvässä tai otetaan myönteisesti huomioon. Negatiivisessa olemisen tilassa lukemisvaikeus ei voi olla näkyvässä tai katoaa kielteiseen kokemukseen.

Kokosin arkeologisen analyysin tulokset aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuskohteen muotoutumisen vallitsevaksi diskurssiksi, johon tutkimuksessani saavutettu lukemisvaikeustieto tiivistyi.

Muodostettu arkeologisen analyysin toteutustapa teki mahdolliseksi analyysin systemaattisen etenemisen ja vahvasti luotettavuutta, koska analyysin eri vaiheet tehtiin näkyviksi kuvioissa ja taulukoissa. Powellin ja Steelin (2012) mukaan arkeologisessa analyysissä korostuvat lausumien verkostojen osoittaminen ja näkyväksi tekeminen. Verkostojen tunnistamisessa voidaan osoittaa lukemisvaikeustiedon ja -tietämisen kerroksellisuus ja monitasoisuus (Kusch, s. 1993, 9–10).

Denzinin (2009, s. 94) mukaan merkitys, tulkinta ja esitystapa kytkeytyvät voimakkaasti toisiinsa. Foucault (2005) teki pesäeroa tulkintaan, mutta en voi olla samaa mieltä hänen kanssaan. Aineistoni analyysin toteutuksessa etsin diskursiivisiin muodostelmiin kuuluvia lausumia ja tukeuduin merkityksiin ja niiden tulkintaan, erityisesti silloin, kun määritin lausumia ja niiden rajoja. Huomionarvoisen rajauksen tein, kun häivyitin haastattelijan puheen pois, määritin lukemisvaikeuksia kokeneiden aikuisten lausumat omaksi totuudekseen.

Muodostettu arkeologisen analyysin toteutustapa kannatteli tutkimusprosessia ja analyysin etenemistä sekä määrittäi tutkimusraportin rakennetta. Lukemisvaikeuden kohdetta kuvaavien lausumien luokittelu ja diskursiivisten muodostelmien kerrostumat tukivat aineistoni asiantuntija- ja kokemuspuheen muodostamaa kuvaa aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisesta.

## 16.2 Asiantuntijatekstien, kokemustekstien ja tutkijan totuudet

Olen määritellyt tutkimuksen aineistot samanarvoiseksi lukemisvaikeuspuheeksi, jota ovat tuottaneet valitsemani aikuisten ja yliopisto-opiskelijoiden lukemisvaikeudesta kirjoittaneet asiantuntijat ja lukemisvaikeuksia kokeneet aikuiset.

Simola (1995, s. 23–36) on tarkastellut Foucault'n elämäntyötä ” totuuksien historiana”, jonka tutkimuskohteena on erityisesti totuuden tuottamisen, toden ja väärän toisistaan erottamisen sekä totuuteen tahtovan subjektin konstituoinen käytännöt ja tekniikat. On hyvä tarkastella erikseen asiantuntijatekstien,

kokemustekstien ja tutkijan tuottamia totuuksia aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisesta.

Tutkimusaineistoni arkeologisen analyysin luotettavuustarkasteluun tarvitsen Foucault'n (2005, s. 57–76) kahta jälkimmäistä sarjaa ja sääntötyyppiä. Kolmannessa sarjassa, lausumistapojen kuvauksessa tarkastellaan erityisesti sitä, kuka on pätevä puhumaan lukemisvaikeudesta. Neljännessä sarjassa, tietoa tuottavien strategioiden muotoutumisen kuvauksessa huomio kiinnitetään tapahtumasarjoihin, joissa lukemisvaikeustieto ilmaantuu.

Lausumien luotettavuuden arvioinnissa on tarkasteltava asiantuntijapuheen ja kokemuspuheen kirjoittajien ja puhujien pätevyyttä ja paikkaa, josta ne tulevat. Tutkimusprosessin ja arkeologisen analyysin kuvauksessa olen pyrkinyt osoittamaan Niilo Mäen ja Raija Syvälahden monipuolisesta toiminnasta esiin tulevan asiantuntemuksen. Heikki Lyytisen ja Seija Leinosen ja Leinosen ja tutkimusryhmän sekä Pirttimaan ja tutkimusryhmän asiantuntijuutta tukevat tieteelliset julkaisut, jotka ovat ottaneet artikkelit julkaistaviksi. Kaunon, Karin, Liisan, Eilan ja Kaisan lukemisvaikeuskokemusten voi määrittää tehneen heidät päteviksi puhumaan lukemisvaikeudestaan.

Bahtinin (1991, s. 272) mukaan tieteellisen artikkelin sanat ovat yksiaänisiä sanoja. Näin on asianlaita tässäkin tutkimuksessa, vaikka olen etsinyt lukemisvaikeutta käsittelevistä asiantuntijateksteistä sanojen moniäänisyyttä vaihtamalla sanojen välisen suhteen kontekstia, jota Foucault'n (2005, s. 80) käsitteillä voisi kuvata uudelleen kirjoittamisen tekniikoiksi, joissa lukemisvaikeuden luokittelut muuttuvat. Lukemisvaikeuden kohde on asettunut rinnastamisen, erottamisen sekä tunnistamisen paikkojen ja käytäntöjen subjektille osoittamaan olemisen tilaan ja tullut esiin tarkasti mitattuna tai laadullisesti kuvattuna lukemisvaikeutena ja lopulta Opiskelijan Taitokartan asiantuntijapuheessa hajaantuvana ja liukuvana lukemisvaikeuden kohteena.

Aineistoni arkeologisessa analyysissä lukemisvaikeuden kohde asetettiin sarjoihin, luokitteluihin, kerrostumiin ja vallitsevaan diskurssiin, jotka ovat muutoksenalaisia ja ajassa liikkuvia. Hackingin (2002, s. 48) mukaan ihmisten kategorioita syntyy samaan aikaan, kun syntyy sellaisia ihmisiä, jotka sopivat näihin kategorioihin, ja näiden prosessien vuorovaikutus on kaksisuuntainen.

Hacking (2002, s. 23) tarkastelee historiallista ontologiaa Foucault'n ajattelun pohjalta. Hänen mukaansa historiallinen ontologia käsittelee sitä, miten vallinnan ja olemisen mahdollisuudet ilmaantuvat historiassa. Ontologia ei kohdistu niinkään luonteen muotoutumiseen kuin niiden luonteen muotoutumisen mahdollisuuksien avaruuteen, jotka ympäröivät yksittäistä henkilöä ja luovat potentiaaleja "yksilölliselle kokemukselle" (Lehtonen, 2002, s. 2). Tutkimukseni ontologian tarkasteluun soveltuu Hackingin (2002, s. 23) näkemys siitä, että uusien kohteiden esiintuominen edellyttää välttämättä uusien kriteerien osoittamisen, jotta uusia ideoita voidaan ottaa käyttöön.

Tutkimusaineistoni asiantuntijoita ja lukemisvaikeuksia kokeneita on ympäröinyt erilaisten mahdollisuuksien avaruus, jossa aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde on voinut ilmaantua. Toisenlaisessa

mahdollisuuksien avaruudessa aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohde ei olisi voinut ilmaantua.

Asiantuntijapuheen totuutta ja luotettavuutta on tarkasteltava lähdekritiikin näkökulmasta. Renvall (1983, s. 166) on erottanut ulkoisen ja sisäisen lähdekritiikin. Ulkoisessa lähdekritiikissä tarkastellaan lähteen sijoittamista paikoilleen historiallisessa elämässä. Aineistoni asiantuntijapuhe ja kokemuspuhe ovat asettuneet historiallisesti eri aikaan, yliopistokontekstiin ja paikallistuneet Jyväskylän yliopistoon, kuitenkin kronologisia katkoksia jättäen.

Tutkimukseni tavoitteena ei ole ollut aikuisen eikä yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kokonaisvaltaisen historian osoittaminen. Yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen arkeologinen kuvaus on asetettu tutkijan muodostamaan aineistolähtöiseen historialliseen kontekstiin.

Foucault'n (2005, s. 57–76) arkeologisen analyysin neljäs sarja, tiedon tuottamisen strategisten valintojen kuvaus ilmenee tapahtumasarjojen kuvauksessa. Lukemisvaikeustieto ilmenee tapahtumasarjoissa, joiden luotettavuus vahvistuu, kun aineiston analyysi tuo esiin aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen ja subjektille annetun tilan kuvauksen olevan todenmukaista.

Sisäisessä lähdekritiikissä kysytään, millainen todellisuus pohja lähteessä olevilla tiedoilla on. Jos asiakirjalla on ollut jokin käytännöllinen tarkoitus ja sillä on pitänyt saada aikaan jotakin, on asiakirja saanut suuren todistusvoiman. Asiakirjan todistusvoimaan vaikuttaa suuresti myös se, mitä varten asiakirja on laadittu ja mitä pyrkimyksiä se edustaa. Tutkimuksen asiantuntijapuheen todistus pohja on vahva, koska sen pyrkimykseksi tunnistaa lukemisvaikeustiedon lisäämisen ja julkituomisen (Renvall, 1983, s. 201, 205).

Todistusvoimaa tukee Renvallin (1983, s. 203) mukaan se, miten lähellä kirjoittajat ovat olleet asioita, joista he puhuvat. Erityisesti on nostettava esiin Niilo Mäki ja Raija Syvälahti. Heidän asiantuntijapuheensa todistusvoima on vahva. Niilo Mäki päätyi lähelle aikuisten lukemisvaikeuksia ohjatessaan sodassa päähän haavoittuneita ja muita aivovammaisia henkilöitä. Raija Syvälahti oli lähellä aikuisten ja ylioppilaskokelaiden lukemisvaikeutta ohjauskokemuksissaan, opinnoissaan ja opetustyössään. Tutkijat Leinonen, Lyytinen, Müller, Leppänen, Aro ja Ahonen ovat olleet eri tavoin lähellä lukemisvaikeutta kokemuksissa, haastatteluissa ja tutkimustiedossa.

Haastateltavien Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan kokemusten todistusvoimaa tukee se, että heidät voidaan sijoittaa aikaan, suomalaisiin koulutussukupolviin. Yhdeksänkymmentäluvulla aloitetussa laajassa elämänkertatutkimuksessa Antikainen & Huotelin, 1996, s. 8; Kauppila, 2002, s. 14) päätyivät jäsentämään aineistonsa neljään kokemukselliseen koulutussukupolveen. Ennen vuotta 1935 syntyneenä Kauno edustaa sodan ja niukan koulutuksen sukupolvea, jonka elämä oli kamppailua ja työ elämänsisältönä. Tälle sukupolvelle koulutus näyttäytyi ihanteena ja välineenä. Kari ja Liisa ovat rinnakkaiskoulujärjestelmän, mutta rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien koulutussukupolvea. Eila asettuu hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen ja

yhtenäiskoulun alkuvaiheiden aikaan. Yliopisto-opiskelija Kaisa edustaa koulutuksen ja monien koulutusvalintojen sukupolvea, jolle koulutus on hyödyke tai itsestäänselvyys.

Kokemuspuheessa esiin tulleen lukemisvaikeustiedon ja -tietämisen todistusvoimaa voi tarkastella lähdekritiikin pohjalta (Renvall, 1983, s. 201, 203, 205). Lukemisvaikeuspuheen tavoitteeksi tunnistaa lukemisvaikeustiedon lisäämisen heille itselleen ja heidän lukemisvaikeuteensa kohdistuneeseen tutkimukseen, joten todistusvoimaa voi pitää vahvana.

Tutkijankin luotettavuus on puntarissa. Vuosikymmenten opetus- ja ohjauskokemus, aikuisten lukemisvaikeuteen kohdistunut tutkimus (Kakkuri, 1995, 2000, 2008) ovat pitäneet tutkijaa lähellä aikuisten lukemisvaikeutta. Voimakas kokemus oli Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan haastattelu. Kaisan ohjaaminen ja lukemisvaikeustekstien lukeminen toivat tutkijan lähelle yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeutta. Tutkijakin on osa Jyväskylän yliopiston lukemisvaikeustiedon ja lukemisvaikeuskäytäntöjen käynnistämisen historiaa.

### 16.3 Tutkimustekstien ”kuulijat” ja lukijat

Puhuttujen ja myöhemmin kirjoitettujen haastattelutekstien ensimmäinen kuulija ja lukija oli tutkija. Aikuisten haastattelutilanteet ja yliopisto-opiskelija Kaisan ohjaus- ja esseetekstit liittyivät tilanteisiin, joissa käsiteltiin lukemisvaikeutta, sen erityisopetusta ja ohjausta. Tutkimukseen osallistuneet tuottivat ja halusivatkin tuottaa puheensa hyvin rajoitetulle kuulijakunnalle, kuten Karin puheesta voi havaita: *”nykkin vähän vaivaa sitä, että nuo on tuolla seinän takana (nauhaa) ...”*

Tutkittavat halusivat saada äänensä kuuluviin laajalle tutkimuksen lukijakunnalle, koska tiesivät osallistuvansa tutkimukseen. Haastatellut tiesivät lukemisvaikeudesta kertoessaan, että heidän haastattelutekstejään lukee tutkimuksen tekijä ja myöhemmin muut tutkimuksen lukijat.

Asiantuntijapuheen tutkimuksissa ja kokemuspuheessa oman lukemisvaikeuden reflektointi ja kuvaus antoivat mahdollisuuden tukea omaa elämänymmärrystä ja lukemisvaikeustietoaan (Mansfield ym., 2010). Tutkimuksessani en ole tarkastellut elämäkertoja itsereflektiona, vaan etsinyt läsnä olevasta lukemisvaikeuspuheesta tietoa lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisesta.

On tarkasti mietittävä sitä, miten aineistoni asiantuntijapuhetta on eri aikoina muovannut sen oletettu kuulija- ja lukijakunta. Niilo Mäen, Leinosen ja Lyytisen, Leinosen ja tutkimusryhmän sekä Pirttimaan ja tutkimusryhmän asiantuntijapuhe on suunnattu lukijakunnalle, jolla oletetaan olevan taustatietoa lukemisvaikeudesta, koska tekstit on kirjoitettu asiantuntijajulkaisuihin. Syvälahden oppikirjatekstien tarkoituksena oli antaa perustietoja lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten parissa työskenteleville (Syvälahti, 1975, esipuhe). Opiskelun Taitokartan kehittämisyhteistyössä tuotettu lukemisvaikeuspuhe on suunnattu Jyväskylän yliopistolle, sen opetusta ja ohjausta toteuttaville tahoille sekä opiskelijoille.

Eri tahoille osoitettu lukemisvaikeuspuhe on kannanotto lukemisvaikeustiedon monitasaisuudesta ja kerroksellisuudesta (Kusch, 1993, s. 9–10).

On pohdittava erilaisten aineistojen mukaan ottamista tutkimusaineistoon. Erityisesti haastattelu- ja ohjausaineisto lähentelevät narratiiveja, tarinoita koe-tusta elämästä. Pohtiessaan Foucault'n arkeologisen analyysin käyttöä metodo-logisena lähtökohtana ja käsitteellisenä viitekehystenä sosiaalityön tutkimuk-sessa Garrity (2010) varoittaa analyttisestä kuilusta, joka voi avautua, jos yrittää yhdistää diskurssin narratiiviseen kehykseen. Olen kuitenkin rohkeasti rinnasta-nut narratiivisia kokemustekstejä dokumenteiksi, mutta pyrkinyt muodosta-maan aikuisen ja yliopisto-opiskelijan kohteen muotoutumisesta yhteisen, koo-tun kuvauksen.

Kennedy (1979) on kuvannut Foucault'n jäsenystä ja diskurssin sääntöjä. Aikuisten ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen kuvauksessa löytyy sääntöjä siitä, mitä lukemisvaikeuden kohteesta voidaan sanoa tietyssä aikana ja tietyssä paikassa, mikä on lukemisvaikeudesta puhuvien asema ja institutionaa-linen tila, joka avaa lukemisvaikeudesta puhumisen.

Asiantuntija- ja kokemuspuheen arkeologisen analyysin etenemisen rapor-toinnissa olen osoittanut aikoja, paikkoja ja henkilöitä siinä asemassa, jossa he ovat voineet puhua lukemisvaikeudesta. Erityisesti yliopisto-opiskelijan luke-misvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvauksessa ja tutkimuksen tulosten pohjalta osoitetuissa käytännöissä tulevat esiin yliopiston institutionaaliset tilat, joihin yliopisto-opiskelija, lukemisvaikeuden subjekti, voi asettua.

## 17 TUTKIMUKSEN EETTISET VALINNAT

Foucault'n analyysejä on sovellettu erilaisin lähestymistavoin ja toteutusmallein esimerkiksi historiaan, filosofiaan, sosiologiaan, psykologiaan ja kasvatustieteisiin. (ks. esim. Ball, 2012; Brown & Stenner, 2009). Tutkimukseni etiikkaa tarkastelen historiantutkimuksen eettisinä valintoina, tilanteina, joissa Lidmanin ja tutkimusryhmän (2017, alkusanat) mukaan tutkijan on tehtävä oikeaan ja väärään liittyviä arvovalintoja tutkimuksensa lähtökohdista, näkökulmista, toteuttamistavasta tai tulosten viestinnästä.

### 17.1 Lukemisvaikeuksia kokeneiden ja tutkijoiden dialogin tarkastelua

Bahtinin dialogianalyysiin pohjaten Cheney ja Tarulli (1999) ovat erottaneet tutkimushaastattelussa kolme dialogin tasoa. Ensimmäinen on autoritatiivinen dialogi, jossa osallistujista toinen käyttää tietoaan ymmärtääkseen ja ohjatakseen toista osapuolta. Lukemisvaikeuksia kokeneiden aikuisten ja yliopisto-opiskelijan haastattelu-, ohjaus- ja tutkimustilanteissa tutkijat edustivat lukemisvaikeuksista tietävää tahoja, yliopistoa ja tutkimusta. Tutkijoiden ja tutkittavien dialogi oli asymmetrinen, tutkijat edustivat lukemisvaikeudesta tietävää tahoja.

Tutkijan ja tutkittavan dialogisen suhteen epäsymmetrisyyttä voi pienentää tutkijan ja tutkittavan välinen ymmärrys siitä, että keskustelun aihe on objektiivoinen, erotettu henkilöstä (ks. Jill & Combs, 1996, s. 47) ja antaa mahdollisuuden reflektoida aiempia lukemisvaikeuskokemuksia haastatteluhetkestä käsin (ks. Mansfield ym., 2010).

Aineistoni asiantuntijapuheen tutkijat ja tämän tutkimuksen tekijä oli oppimassa lisää aikuisten ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteesta, joten dialogin voi todeta lähestyneen Cheney'n ja Tarullin (1999) määrittämää toista dialogin tasoa, jossa autoritatiivisuus heikkenee. Kolmannella tasolla ei enää voida erottaa kontrolloivaa autoritatiivista ääntä. Tälle korkeimmalle eettiselle tasolle tutkimusdialogi ei ulottunut.

Haastateltujen aikuisten, Kaunon, Karin, Liisan ja Eilan lukemisvaikeuskokemukset ovat antaneet arvokkaan historiallisen kontekstin yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen muotoutumisen kuvaukselle. Pahoitellen on todettava, että haastateltavat eivät ole enää tavoitettavissa lukemaan haastattelujensa arkeologista analyysia. Pahoitellen on todettava sekkin, että vain tutkijan ohjauksessa olleet Liisa ja Eila saivat tiedon testaustuloksistaan, Kauno ja Kari eivät.

Tutkijan kiinnostuksesta aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin kului liian pitkä aika siihen, että yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeus alkoi kiinnostaa. Kaisa sai luettavakseen hänen lukemisvaikeuspuheestaan muodostetut arkeologisen analyysin tulokset. Hän vahvisti arkeologisen analyysin tulokset, vaikka joutuikin muistelemaan kirjoittamiaan kokemuksia. Kaisa kirjoitti: *"Kyllä se oli minusta selkeää ja oikeanoloista (sen mitä muistan silloisista ajatuksistani)"*.

## 17.2 Tutkimus vallankäyttönä

Olen pyrkinyt tarkastelussani välttämään vallan käsitettä, mutta nyt on todettava, että tutkimuksen aineistoon, sen asiantuntija- ja kokemuspuheeseen liittyy vallankäyttöä. Lukemisvaikeus on tutkijoille eri tavoin tunnustettava (ks. Fejes, 2008). Powelin (2012, s. 13) mukaan Foucault'n mielestä arkeologinen analyysi ei paljastanut sosiaalisten käytäntöjen epäsäännönmukaisuuksia, tarvittiin geneologian käsite, joka tuo tiedon ja tietämisen analyysiin vallan käsitteen. Yksilön näkökulmasta tieto lukemisvaikeudesta voi näyttäytyä ilmiöiden olemassaolon ja esiintymisen myöntämisenä ja tunnustamisena.

Tutkimuseettisestä näkökulmasta on vallankäyttö tunnustamisen vaatimuksessa tarkasti huomioitava. Kokemuspuheen haastattelutilanteen voi ymmärtää vallankäytöksi, jossa tutkittavat objektivoidaan tarkastelemaan itseään subjekteina tai toisin päin; heidät voidaan subjektivoida tarkastelemaan itseään objekteina (Foucault, 2005, s. 70–73).

O'Leary (2006) tunnisti Foucault'n filosofiassa neljä kaikille eettisille systeemeille olennaista näkökulmaa ja kehitti niiden pohjalta etiikan arviointimallin, jossa hänen mukaansa tarkastellaan olemassaolon etiikkaa. Malli soveltuu hyvin aikuisten haastateltujen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden subjektin aseman eettiseen tarkasteluun. Ensinnäkin eettisen tarkastelun tulee kohdistua meihin, meidän elämäämme ja yhteiskuntaamme, joissa joku asiantila on muodostunut vaikeasti siedettäväksi ja vaatii muutosta. Toisena eettisen käytännön tarkastelun kohteena on tietty asenne, subjektivoinnin käytäntö, jossa subjekti voi tehdä vapaan päätöksen muokata henkilökohtaista historiaa. Kolmanneksi on tarkasteltava tekniikoita, jotka voivat tukea henkilökohtaista muutosta. Lopulta, eettisen tarkastelun lopputuleman ja tavoitteen tulisi olla subjektin vapaus.

Tutkimusprosessini aikana olen useasti muistuttanut siitä, että yliopisto-opiskelija lukemisvaikeuden subjektina on tutkimuksen keskiössä. Historiallisen kontekstin aineistossakin aikuisen lukemisvaikeuden subjekti sai mahdollisuuden tulla esiin yksilöllisten lukemisvaikeuskokemusten kuvauksessa. O'Learyn (2006) mallin ohjaamana on arvioitava sitä, miten tutkimus onnistui osoittamaan,



että aikuisen ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuden kohteen tila on muodostunut muutosta vaativaksi. Asiantuntija- ja kokemuspuheen arkeologisen analyysien edetessä lukemisvaikeustiedon ja -käytäntöjen lisääntymisen ja muutoksen tarve tuli esiin lausumien ja niistä muodostettujen diskursiivisten muodostelmien sisältöjen luokittelussa ja visualisoinnissa.

Saivatko aikuiset ja yliopisto-opiskelijat, lukemisvaikeuden subjektit, tehdä vapaita päätöksiä, jotka muokkasivat heidän henkilökohtaista historiaansa? Näin voi todeta tapahtuneen sekä asiantuntijapuheessa että kokemuspuheessa. Kaikki osallistujat saivat vapaaehtoisesti tulla mukaan tutkimuksiin ja nämä kokemukset ovat antaneet heille mahdollisuuden muokata omaa lukemisvaikeushistoriaansa. Henkilökohtaiset kohtaamiset, haastattelut ja testaukset ovat olleet tekniikoita, joilla muutos henkilökohtaisessa historiassa on voinut toteutua.

Lukemisvaikeuden subjektin saama vapaus tai ainakin sen lisääntyminen on tärkeä eettinen tavoite. Tutkimuksessani saavutetun lukemisvaikeustiedon pohjalta osoitin käytäntöjä, jotka lisäävät Jyväskylän yliopiston lukemisvaikeustietoa ja yliopisto-opiskelijan, lukemisvaikeuden subjektin, positiivista olemisen tilaa.

Asiantuntijapuheen aineistonkeruun testausten ja haastattelujen ja Opiskelun Taitokartan väittämiin vastaamisen sekä kokemuspuheen ohjaus- ja essee-tekstien kirjoittamisen voi todeta kulminaatiopisteeksi, joka antoi tutkimuksiin osallistuneille mahdollisuuden tunnistaa itsensä lukemisvaikeuden subjekteina, sillä Foucault'n (2005, s. 70–73) mukaan subjekti on tietyn julkilausutun tai -lausumattoman kysymysruudun mukaan toimiva kysyvä subjekti ja tietyn suunnitelman mukaan tietoa hankkiva kuunteleva subjekti. Haastattelussa ja ohjauksessa tuotimme yhdessä tutkittavien kanssa lukemisvaikeuspuhetta, jonka pohjalta he voivat tarkastella itseään tutkivan katseensa alla mahdollistuneina subjekteina ja kuitenkin pysyä tutkimuksen lukijoille tuntemattomina jättäen vain lukemisvaikeuden kohteen näkyviin.

## SUMMARY

In this study, I apply Foucauldian (2005) archaeological analysis to describe the formation of the university student's reading difficulty object in the historical context of adult reading difficulty.

In Foucauldian terms, the research consisted of documents, texts written by experts who have written about the same object from the same conceptual perspective, the reading difficulty of adults and university students (see Foucault 2005, p. 167). The expert documents for the historical context are written by Niilo Mäki (1944, 1954), the first professor of special education in Finland, as well as Raija Syvälahti (1975, 1983), Lyytinen and Leinonen (1995), and Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen, and Lyytinen (2001). The latter two documents are based on a follow-up study conducted at the Psychology Institute of Jyväskylä University. For experience documents, I interviewed four individuals with reading difficulty, Kauno, Kari (male, age 56 & 50), Liisa and Eila (female, age 44 & 31). Their reading difficulty experiences date from the 1950s to the 1990s. In addition, I considered as an expert document the psychological statement written by Leinonen (1995), who tested Eila's reading difficulty. Also, I tested Kauno's, Kari's, Liisa's and Eila's reading difficulty, and these test results are also considered as expert documents.

The article written by Raija Pirttimaa, Marjatta Takala and Tarja Ladonlahti (2015) represents an expert document on the university students' reading difficulty object. Their research article is based on interviews of university students and university of applied sciences students.

The last expert document is taken from the Study Skills Map developed by Jyväskylä University. During years 2017-2021, university students ( $n=1557$ ) responded to a self-assessment questionnaire and evaluated their reading difficulties based on four claims regarding their speed of reading, reading errors and reading back and forth. Also, relevant are students' assessments of whether their former negative reading experiences have been severe enough to make it difficult to cope with study-related reading tasks.

During her university studies, between the years 2006-2008, Kaisa described her reading difficulties in our counselling sessions. She also wrote essays in which she described her learning practices and study experiences at university. Kaisa's study credits were also collected. A valuable material source was an e-mail response that I received in May 2020, in which graduate special teacher Kaisa mirrors her working and everyday life experiences of her university studies.

In the study, I developed a stepwise methodological model based on Foucauldian archaeological analysis. In the first phase, I identified the reading difficulty object and objects that are equated with and separated from that object. Next, I compiled expert and experience documents on discursive formations, from which I indicated practices that separated reading difficulty from other objects. Finally, the positive and negative spaces of being the subject of reading difficulty were identified. In the positive space the reading difficulty object is

allowed to be seen and treated as a characteristic of the adult or student. In the negative space, the reading difficulty object cannot be seen or is lost in negative experiences.

Finally, I summarized the results as the dominant discourse of the reading difficulty object of adult and university students according to Bourke and Lidstone (2015).

In the historical context, the expert documents written by Niilo Mäki (1944, 1954) describe how brain-injured adults revealed their reading difficulty in reading aloud for identification and classification purposes. Adult reading difficulty became more specific as a research object in the field of 'soul-science' and pedagogical rehabilitation and classified as slow reading or 'misreading and exposed through continuous written presentation' as Mäki describes.

In Raija Syvälahti's (1975, 1983) documents, the adult reading difficulty object was revealed also in reading aloud and specified in different schools and matriculation examinations and classified by standard tasks assigned to primary school pupils. She expounds the adult reading difficulty object as an undetected, hidden and unsupported difficulty, which re-emerges due to increased workload, creates difficulties in entering the labour market, and causes mental problems. According to Syvälahti, the adult reading difficulty object is also noticed in the media.

In expert documents, the space of being the subject of adult reading difficulty can be recognized as either positive or negative according to the adults' experiences. For example, the space is positive if the reading difficulty can be recognized and supported in upper secondary school, and if teachers are trained to provide the needed support. In accordance with Foucault (1976, p. 14), Mäki and Syvälahti have settled their gaze on adult reading difficulty and detected qualitative differences and initiated their classification.

Kauno, Kari, Liisa and Eila described that their reading difficulty object was revealed in everyday life reading tasks and in schools and was either positively or negatively identified depending on the behavior of teachers. Yet, despite the reading difficulty, and the fact that the reading difficulty was ignored by the teachers, Kari, Liisa and Eila finished their vocational school. Kauno's reading difficulty object was specified in terms of his difficulty completing church confirmation classes and that the reading difficulty object was exposed when he attempted to make a career in agriculture and house building, where reading difficulty prevents him from carrying out construction projects independently and making sense of official texts.

The adult reading difficulty object described by Kari is exposed as difficulty in quick reading in agencies and preventing his dream of becoming a professional actor and active in politics but enables acting as a hobby and mathematical ability as well as professional success despite difficulty reading work-related texts.

Liisa's adult reading difficulty object exposed to the skill of reading clear lists at work but sometimes hiding the problem with humor. Eila avoids reading at her workplace and gets by with her memory.

In the experience documents, Kauno, Kari, Liisa and Eila describe that they scrutinized their own reading difficulty object most when reading aloud and describing their experiences in interviews. Their situation can be identified as primary first-degree spatialization, where the 'disease' is placed in a homologous region where the individual does not achieve a positive space of being (Foucault 1997, 15- 16). Still, Kauno, Kari, Liisa and Eila give an example of a positive space for the subject when reading difficulty is ignored by teachers and they learn to cope in day-to-day tasks.

The late 1980s I saw the beginning of a period that I consider to be a time of awakening to the reading difficulty object of adults. This period continued until the beginning of the 21st century when experts Lyytinen and Leinonen (1995) as well as Leinonen et al. (2001) revealed the adult reading difficulty object as a difficulty among Finnish adults. Their research data was collected at child health clinics, where possible adult reading difficulty was identified via a questionnaire and research interview in which parents revealed their own reading difficulty and the reading difficulty of their relatives.

Adult reading difficulty became more specific as a generic object of psychological research and statistically classified according to speed of reading and number of misread words among adults with an IQ greater than 80 and classified as severe, mild, hasty, and hesitant dyslexic readers by Leinonen et al. (2001). Based on these studies the adult reading difficulty object was exposed to the reading difficulty of parents who are expecting a child. The researchers estimated that around 6 % of Finnish adults had reading difficulty and about half of these had relatives with the same difficulties when compared to standard data of Finnish adults.

In my research interview, Kauno's, Kari's, Liisa's and Eila's reading difficulty object was revealed and specified as the object of special pedagogical research and classified based on a reading test. Kari and Liisa were classified as having moderate reading difficulty, Kauno and Eila had severe reading difficulty when classified according to reading speed. According to the number of reading errors, all of them had severe reading difficulties. In psychological tests conducted by Leinonen (1995), Eila's severe reading difficulty was statistically specified.

In the dominant discourse of historical context, in the expert and experience documents the object of adult reading difficulty appeared in multiple dimensions as a revealed, specified and exposed reading difficulty object that opens either a positive or negative space of subject being for adults when reading aloud and when monitoring their reading difficulties as participants in studies.

The reading difficulty object of university students was described in an article by Pirttimaa et al. (2015). The reading difficulty object was revealed when students contacted the Different Learners' Association and later in response to interview questions when they admitted that they have reading difficulties. The object of university students' reading difficulty was revealed through the interviews and becomes more specific as a target of special pedagogical research and classified based on content analysis and thematic analysis. The students specified

their reading difficulty object as being dependent on having close and understanding relationships with other students and teachers. However, students also specified that they had been called "lazy", "dumb" and "careless", especially when the listener has no knowledge of reading difficulty. Reading difficulty led to slower studies and lower study objectives and to an experience of not being able to read and understand English.

As learners, the students expanded their reading difficulty object into strategies to cope with learning by applying pedagogical ideas and learning strategies that they have devised either intuitively or through practice. The tensioned object of university student reading difficulty appeared when students considered if the difficulty is worth revealing due to suspicion that exposure might cause potential obstacles to the progress of their studies or have negative social consequences (Pirttimaa et al., 2015).

In the Study Skills Map, the reading difficulty object was revealed when university students responded to claims that were defined to assess their reading skill. In the Study Skills Map, the reading difficulty was defined as sliding and dispersing reading difficulty in which the limits of the reading difficulty object are blurred because the students define the limits according to their own reading experiences.

The reading difficulty was specified in individual feedback based on their self-assessment on a five-step scale of reading slowness, misreading, reading back and forth and having difficult negative reading experiences.

Based on the data from student's self-assessments using the Study Skills Map, reading skills profiles have been statistically established by the university. Both the students and the university have the possibility to expand their knowledge of the reading difficulty object from the Student Life website where the reading skills profiles are described.

In the Study Skills Map the student reading difficulty object appeared to be in tension in three dimensions. Firstly, in the developmental phase, only a small proportion of first-year students responded and evaluated their reading skills. Secondly, student's reading difficulty was defined as a sliding and dispersing reading difficulty and, by that definition, the limits of the reading difficulty object are blurred. Thirdly, even in a small group of students the reading difficulty object was identified for classification.

Finally, Kaisa revealed her reading difficulty object to the university in interview questions and in essays, but before this the reading difficulty object had been revealed to herself in unread exam books and missed exams and study assignments. The reading difficulty was specified to be dependent on the helpfulness and flexibility of teachers and means to cope with it despite the anxiety that the reading difficulty was causing.

The reading difficulty object appeared to be positively in tension because despite her reading difficulty Kaisa received good or excellent grades and succeeded in reading post-graduate special teacher's work texts. Additionally, according to the Niilo Mäki Institute's test (2004) for reading and writing skills and

the older Viitaniemi test (1969), Kaisa's reading speed was average and reading accuracy above average compared to test standards.

The focus of this research is on the university student as the subject of the reading difficulty object. According to Foucauldian archaeology, the subject moves on the axis of discursive practice, knowledge (*savoir*) and science, where the subject is and to which the subject belongs, but never permanently. On the axis of knowledge, science and discursive practice, the subject only receives a variable position and space (Foucault, 2005, p. 237).

In the dominant discourse of the revealed, specified, exposed and in-tension reading difficulty object of the university student, the space of being the subject of reading difficulty is multidimensional, as was the case of the adult reading difficulty subject.

The space of being the subject of the revealed reading difficulty object varied from negative to positive according Pirttimaa et al. (2015) and Kaisa, but the revealing was necessary from the students' and the university's point of view due to the resulting slowing down of studies. The provision of support for studies was possible when the student revealed and acknowledged the reading difficulty to him or herself, to teachers, or to researchers. In the education system, support is based on disclosure and recognition, as Fejes (2008) and Nicoll and Fejes (2008, p.15) negatively emphasize.

In the dominant discourse of the specified reading difficulty object, the subject was given a negative space of being when the student said that they were labelled lazy, stupid and careless. The negative space of being the subject of reading difficulty is specified in situations where the student felt that they could not read and understand English, their studies were being held back, and their level of study dropped. A positive space of being was given to the student if the attitude of the university's teachers and staff was positive (Pirttimaa et al., 2015). Kaisa also specified a negative or positive space of being depending on how helpful and flexible teachers were.

The reading difficulty subject was given a positive space of being when students exposed the reading difficulty object to pedagogical ideas and learning strategies (Pirttimaa et al., 2015). Kaisa expanded her reading difficulty object into ways to cope with exams by doing learning tasks. Kaisa took the positive space of being the subject of tensioned reading difficulty object when she worked hard and received good or excellent grades in her studies. But the tensioned reading difficulty object brought a negative space of being for the reading difficulty subject when students questioned whether it is worthwhile telling about their difficulty reading due to fears of potential obstacles to learning (Pirttimaa et al., 2015).

In the Study Skills Map, the space of being the subject of the university student reading difficulty object varied from positive to negative as students estimated their reading difficulty according to slow reading, misreading, or reading back and forth and difficult reading experiences.

The revealed, specified, exposed and tensioned reading difficulty object defines the space of being of the subject of reading difficulty in studying, teaching, counselling and research at the University of Jyväskylä where the research data

has been collected (Foucault 2005, p. 237). The various dimensions of this knowledge are described in Table 1.

TABLE 1 The various dimensions of the space of being of the subject of the reading difficulty object on the axis of knowledge of the revealed, specified, exposed and tensioned reading difficulty object in studying, teaching, counselling and research.

	<b>Study</b>	<b>Teaching and counselling</b>	<b>Research</b>
The revealed object of university student reading difficulty...	comes under the gaze of the reading difficulty subject, the student	challenges to give positive spaces for being a reading difficulty subject	is necessary for reading difficulty research
The specified object of university student reading difficulty...	becomes apparent as increased knowledge of the student's own reading difficulty and its social, emotional and study consequences	enables more accurate knowledge of reading difficulties to be provided to teaching and counselling staff and the university	is localized in studies based on statistic measurement and self-assessment of reading difficulties
The exposed object of university student reading difficulty...	manifests itself through counselling where different ways of reading are supported	opens a new perspective on the planning of teaching and counselling at university	enables qualitative research and description of reading difficulty experiences
The tensioned object of university student reading difficulty...	represents the tension of detection and secrecy in study situations and surveys  is positioned between reading difficulty and good study credits	emerges in teachers' knowledge and teaching practices	is identified in research paradigms and disciplines  is dependent on the subject's decision to make the reading difficulty visible or hidden

Around the various dimensions of the space of being the subject of the reading difficulty object on the axis of knowledge of the revealed specified, exposed and tensioned reading difficulty object in studying, teaching, counselling and research knowledge and practices are proposed that open positive spaces of subject being for the student.

Self-assessment of sliding and dispersing reading difficulty is defined as opening a network of knowledge and practices for positive spaces of being as the subject of reading difficulty at university, increasing emotional, cognitive and behavioural interaction and engagement between the university, departments, teachers, counsellors and students (see Flynn, 1991; Foucault, 2005, p. 237; Kahu & Nelson, 2018; Kahu et al., 2020; Kusch, 1993, p. 58). The knowledge and practices are described in Figure 1.

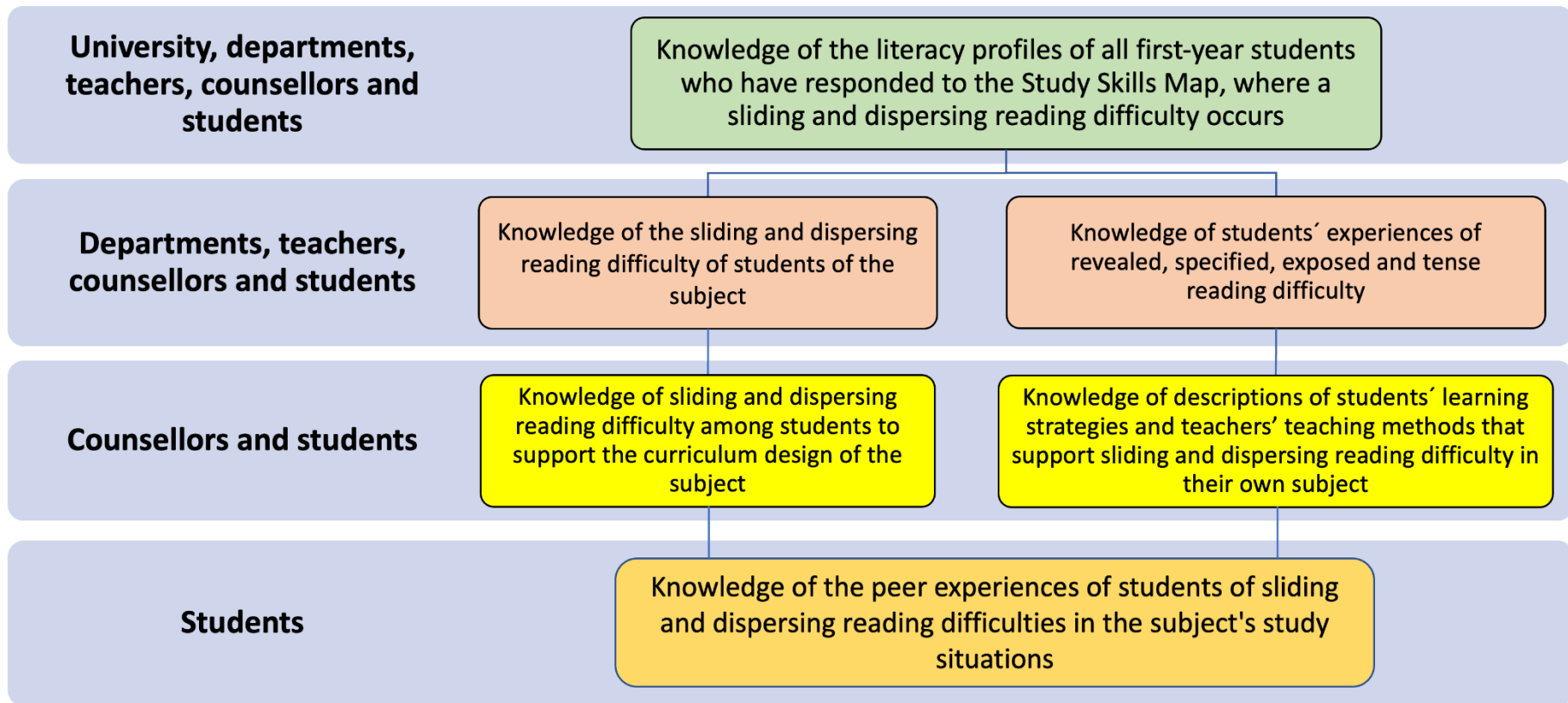


Figure 1 Knowledge and practice network of possible emotional, cognitive and behavioural interaction and engagement connections for the university, departments, teachers, counsellors and students based on sliding and dispersing difficulty in reading as a revealed, specified, exposed and tensioned object (see Flynn, 1991; Foucault, 2005, p. 237; Kahu & Nelson, 2018; Kahu et al., 2020; Kusch, 1993, p. 58).



The knowledge and practices that are proposed based on sliding and dispersing reading difficulty are not enough for the university, departments, teachers and counsellors or university students. Considering this, the archaeological analysis of the historical context revealed an important wider knowledge and practices network of the adult reading difficulty object, which was identified when adults read aloud in reading tests and in schools and in everyday life. Additionally, university student Kaisa also read aloud in reading tests to specify her reading difficulties. This knowledge and practice network, described in Figure 2, gives specified individual space and support for university students.

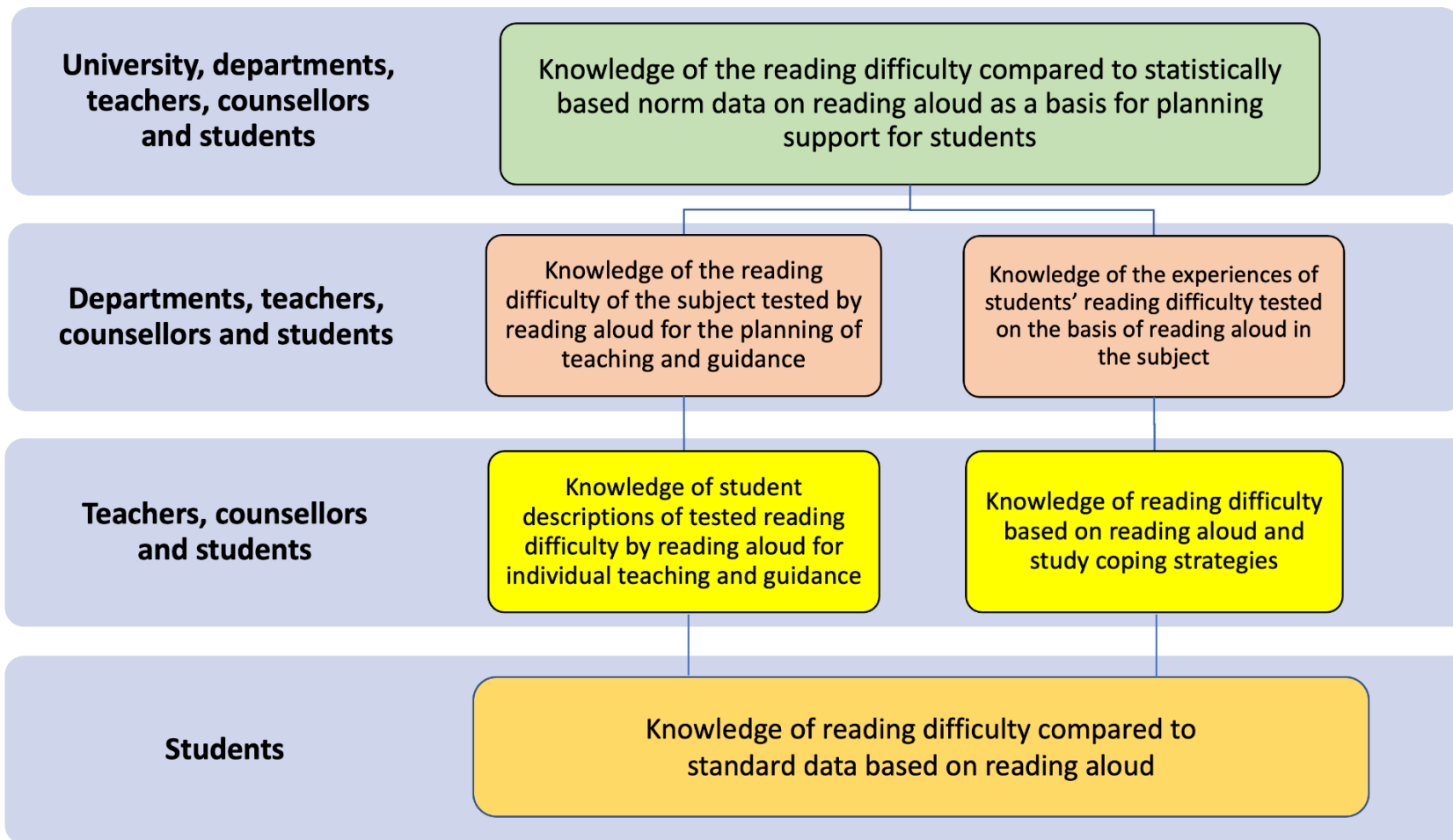


Figure 2 Knowledge and practice network of possible emotional, cognitive and behavioral interaction and engagement connections for the university, departments, teachers, counsellors and students based on the revealed, specified, exposed and tensioned reading difficulty object identified in reading aloud and compared with statistically based norm data (see Flynn, 1991; Foucault, 2005, p. 237; Kahu & Nelson 2018; Kahu et al., 2020; Kusch 1993, p. 58).

Finally, the university, departments, teachers, counsellors, first-year students and all students receive accumulated anonymous or face-to-face knowledge about the student's sliding, dispersing and tested reading difficulty object. The possibility for positive and individual spaces of being a reading difficulty subject increases the emotional, cognitive and behavioral interaction and engagement between the university, departments, teachers, counsellors and students (see Flynn, 1991; Foucault, 2005, p. 237; Kahu & Nelson, 2018; Kahu et al., 2020; Kusch, 1993, p. 58). This knowledge challenges the University of Jyväskylä to demonstrate in research and in practice what it knows about the reading difficulty of university students and distinguish itself from other institutions examining the reading difficulty of university students (see Considine, 2006).

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Laakso, K. (1981). *Erytisopettajakoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 6.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (1999). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Kirjapaino Oma.
- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström M-L. (1979). *Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt*. Koulun Erytispalvelu Oy.
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Gaudeamus.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.). (1996). *Oppiminen ja elämänhistoria*, 37. *Aikuiskasvatuksen vuosikirja*. Kansanvalistusseura & BJT. Kirjastopalvelu.
- Bahtin, M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. (suom. P. Nieminen ja T. Laine), Kustannus Oy Orient Express: RT-paino.
- Basso, E. (2012). On historicity and transcendentality again. Foucault's trajectory from existential psychiatry to historical epistemology. *Foucault Studies*, (14), 154-178. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i14.3904>
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Bergey, B., Deacon, H. & Parrila, P. (2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (1), 81-94. <https://doi.org/10.1177/0022219415597020>
- Berniker, E., & McNabb, D. E. (2006). Dialectical Inquiry: A Structured Qualitative Research Method. *The Qualitative Report*, 11(4), 643-664. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1652>
- Bourke, T. & Lidstone, J. (2015). What is plan B? Using Foucault's archaeology to enhance policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(6),833-853. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.903611>
- Brown, D.C.& Stenner, P. (2009). Psychology without foundations. *History, Philosophy, and Psychosocial Theory*. Sage.
- Callens, M, Tops, W, Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter /higher education with an indication of dyslexia. *PLoS one* 7(6), 1-14: e38081.
- Cameron, H. & Nunokoosing, Dr. K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 341-352. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.641002>
- Cameron, H.E. (2016). Beyond cognitive deficit: the everyday lived experience of dyslexic students at university. *Disability & Society*, 31(2), 223-239. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152951>
- Cardoso, H. R. Jr. (2016). Peirce and Foucault on time and history: The /tasks of (dis)continuity. *History and Theory*, 55 (1), 25-38. <https://doi.org/10.1111/hith.10785>

- Carroll, J. & Iles, J. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher Education. *The British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 651-662. <https://doi.org/10.1348/000709905X66233>
- Caskey, J., Innes, P. & Lovell, G. P. (2018). Making a difference: Dyslexia and social identity in educational contexts. *Support for Learning*, 33 (1), 73-88. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12192>
- Chanock, K. Farchione, D., Paulusz, W., Freeman, S & Lo Giudice, L. (2010). In search of a simple assessment instrument for identifying dyslexia in university students, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/19404150903524531>
- Cheyne, J. A., & Tarulli, D. (1999). Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development. *Theory & Psychology*, 9(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0959354399091001>
- Chogue-Aliaga, O. D. C. (2018). "The discontinuity in the continuity". Michel Foucault and the archaeological period. *Topologik*, 1 (23), 32-46.
- Cipolla, C. (2018). "Not So Backwards": A Phenomenological study on the lived experiences of high achieving post-secondary students with dyslexia. (Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University). ProQuest Central. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/not-so-backwards-phenomenological-study-on-lived/docview/2051258067/se-2>
- Considine, M. (2006). Theorizing university as a cultural system: distinctions, identities, emergencies. *Educational Theory*, 56 (3), 255-270. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00231.x>
- Corkett, J., Nipissing, K., Parrila, R. & Hein, S.F. (2006). Learning and study strategies of university students who report a significant history of reading difficulties. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34 (1/2), 57-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815709.pdf>
- Grimes, S., Southgate, E., Skevac, J. & Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (6), 639-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1442507>
- Daenekindt, S., & Huisman, J. (2020). Mapping the scattered field of research on higher education. A correlated topic model of 17,000 articles, 1991-2018. *Higher Education*, 80 (3), 571-587. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00500-x>
- Deacon, S.H., Tucker, R., Bergey, B.W., Laroche, A., & Parrila, R. (2017). Personalized outreach to university students with a history of reading difficulties: Early screening and outreach to support academically at-risk students. *Journal of College Student Development*, 58 (3), 432-450. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0032>
- Dean, M. (1994). *Critical and effective stories. Foucault's methods and historical sociology*. Routledge.
- Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire. Toward a new paradigm dialogue*. Left Coast Press.
- Education Inquiry*, <https://www.tandfonline.com/journals/zedu20>

- Esteetön opiskelijavalinta – suositus ja opas.* (2009). Valtakunnallinen korkeakoulujen esteettömyyshanke, ESOK.  
<http://esok.jyu.fi/suosituksset/esteeton-opiskejavalinta-opas/>
- Ferrari, M. (2011). What can neuroscience bring to education? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 31-36. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00704.x>
- Fejes, A. (2008). To be one's own confessor: educational guidance and governmentality. *British Journal of Education*, 29 (6), 653-664.  
<https://doi.org/10.1080/01425690802423320>
- Flynn, T. R. (1999). The philosopher-historian as cartographer: mapping history with Michel Foucault. *Research in Phenomenology*, 29, 31-50.  
<https://www.jstor.org/stable/24654814>
- Foucault, M. (1997). *The birth of the clinic. An Archeology of medical perception.* Tavistock Publications Limited. (Alkuperäisteos julkaistu 1963).
- Foucault, M. (2000). *The Archeology of Knowledge.* Routledge. (Alkuperäisteos julkaistu 1969).
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia.* (suom. T. Kilpeläinen). Vastapaino. (Alkuperäisteos julkaistu 1969).
- Foucault, M. (2010). *Sanat ja asiat. Eräs ihmistieteiden arkeologia.* (suom. M. Määttänen). University Press. (Alkuperäisteos julkaistu 1966.)
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2008). Tests in Life and Learning: A deathly dialogy. *Educational Philosophy and Theory*, 40(3), 407-416.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00358.x>
- Garrity, Z. (2010). Discourse analysis, Foucault and social work research. *Journal of Social Work*, 10 (2), 193–210. <https://doi.org/10.1177/1468017310363641>
- Hacking, I. (2002). *Historical ontology.* Harvard University Press. Cambridge Mass.
- Hadjidakou, K. & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55 (1), 103–119.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education*. 31(5), 521–535.  
<https://doi.org/10.1080/03075070600922709>
- Haggis, T. (2009). What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education, *Studies in Higher Education*, 34 (4), 377–390. <https://doi.org/10.1080/03075070902771903>
- Haila, Y. (2006). Foucault ja tieteellisen tiedon ulottuvuudet. *Tiede & Edistys*, 31(3), 235-239.
- Hakosalo, H. (2006). *On speaking terms. Scientific boundary work and discovery of aphasia, 1861-1874.* [Väitöskirja] Oulun yliopisto.
- Helenius, P., Salmelin, R. Service, E., Connolly, J. F. Leinonen, S. & Lyytinen H. (2002). Cortical activation during spoken-word segmentation in nonreading-impaired and dyslexic adults. *Neuroscience*, 22(7), 2936–44.  
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-07-02936.2002>

- Holma, K. & Hyytinen, H. (2015). Filosofian ja empirian dialogi: normatiiviset ja deskriptiiviset ulottuvuudet kasvatustutkimuksessa. *Kasvatus*, 46 (3), 220–232, 307.
- Holopainen, L. Kairaluoma, L. Nevala, J. Ahonen, T. & Aro, M. (2004). *Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille*. Niilo Mäki Instituutti.
- Hoskin, K. (1991). Foucault under examination. The crypto educationalist unmasked. Teoksessa S. J. Ball (toim.) *Foucault and education*. (s. 29-53) Routledge.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (1989). A strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33 (3), 185-201. <https://doi.org/10.1080/0031383890330302>
- Hyönä, J., Lang, H. & Vauras, M. (1995). (toim.) *Kirjoitetun kielen prosessointi*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, TY.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Ihanus, J. (2005). Kailasta kognitioon – eräitä suomalaisen ja kansainvälisen psykologian linjauksia. *Psykologia*, 40 (3), 269–282.
- Jacobs, L. Parke, F., Ziegler, Headland, C. & De Angeli, A. (2022). Learning at school through to university: the educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability & Society*, 37(4), 662–683. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1829553>
- Jalonen, R. Valkama, A. & Viherluoto, J. (toim.) (1989). *Sanasolmu*. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut. Uudenmaan Kirjapaino Oy.
- Jahnukainen, M. (2006). Erityispedagogiikan heimo ja minä. Teoksessa Kieksi, M-L. (toim.) *Rakkaudesta erityispedagogiikkaan*. Juhlakirja: Erityispedagogiikan professuuri 20 v (s. 110–115). Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.
- Jay, M. (2011). Historical explanation and the event: Reflections on the limits of contextualization. *New Literacy History*, 42 (4), 557–571.
- Jill, M. S. W., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. WW Norton & Company.
- Journal of College Student Development. <https://muse.jhu.edu/journal/238>
- Jyväskylän yliopiston verkkosivut <https://www.jyu.fi/fi>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kahu, E.R., Picton, C. & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: a longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79 (4), 657–673. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w>
- Kakkuri, I. (2000). *Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä – lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessä*. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Erityispedagogiikka ja aikuisuus*. Frenelin Kirjapaino Oy, 123–156.

- Kakkuri, I. (2004). Kolmen tason tarinoita – lukemisen perustaitojen ohjaus yliopistossa. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) *Koettu Kampus. Kirjoituksia Jyväskylän yliopistosta*. (s.119–131). Gummerus Oy.
- Kakkuri, I. (2009). Yliopiston ja yliopisto-opiskelijan lukemisvaikeuspuheen arkeologinen analyysi. Teoksessa Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) *Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008*. (s. 155–170). Jyväskylän Yliopistopaino.
- Kauppila, J. (2002). *Sukupuolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 78.
- Kennedy, D. (1979). The archeology and sociology of knowledge. *Theory and Sociology*, 8 (2), 269-290.
- Kieksi, M-L. (2006). *Rakkaudesta erityispedagogiikkaan. Juhlakirja: Erityispedagogiikan professuuri 20 v* (s.123). Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.
- Kiianmaa, A. & Pulliainen, V. (1989). Niilo Mäki ja soveltavan psykologian alku Suomessa. *Psykologia*, 24(3), 170–177.
- Kunttu, K., Pesonen, T. (2013). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48.
- Kusch, M. (1993). *Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat*. (suom. H. Hakasalo). Kirjapaino Osakeyhtiö Kalve.
- Laasonen, A., Service, E. Lipsanen, J. & Virsu V. (2012). *Adult developmental dyslexia in a shallow orthography: Are there subgroups?* *Reading & Writing*, 25 (1), 71-108. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9248-9>
- Lacatus, M. L. (2013). Organizational culture in contemporary university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 421-425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.139>
- Lambie, G. W., & Milsom, A. (2010). A narrative approach to supporting students diagnosed with learning disabilities. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 196-203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00009.x>
- Lehtonen, T.K. (2003). Historiallisesta ontologiasta. *Tiede & edistys*, 28 (1), 1–11.
- Lidman, S., Koskivirta, A. & Eilola, J. (2017). Historiantutkimuksen etiikka. *Gaudeamus*. <https://www.ellibslibrary.com/jyu/9789523455122>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 5–32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lindgrén, S-A. (2011). Multilingual dyslexia in university students: Reading and writing patterns in three languages. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25 (9), 753-766. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.562594>



- Liu, X., & Brown, G. T. L. (2019). Investigating students' perceived cognitive needs in university academic reading: a latent variable approach. *Journal of Research in Reading*, 42 (2), 411-431. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12275>
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Macey, D. (2004). *Michel Foucault. Critical lives*. Reaktion Books Ltd.
- Mansfield, C.D., McLean, K.C. & Lilgendahl, J. P. (2010). Narrating traumas and transgressions. *Narrative Inquiry*, 20 (2), 246-273. <https://doi.org/10.1075/ni.20.2.02man>
- Mikkola, J.M., Leinonen, A., Rekola, S. (toim.) (1937). *Jyväskylän seminaari 1863-1937. Muistojulkaisu*. Osakeyhtiö Valistus.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. (1989). *Erytyispedagogiikan metodologinen perusta*. Atena Kustannus Oy.
- Mortimore, T. (2005). Dyslexia and learning style - A note of caution. *British Journal of Special Education*, 32 (3), 145-147. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00387.x>
- Määttä, P. (2001). EPILOGI 2: Erytyispedagogiikka eilen, tänään, huomenna. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen. & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erytyispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 370-377). PS-kustannus.
- Nalavany, B.A. Carvan, Williams, L., Rennick, R.A. (2011). Psychosocial experiences associated with confirmed and self-identified dyslexia: A participant-driven concept map of adult perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1) 63-79. <https://doi.org/10.1177/0022219410374237>
- Nergård-Nilssen, T., Hulme, C. (2014). Developmental dyslexia in adults: Behavioural manifestations and cognitive correlates. *Dyslexia*, 20 (3). 191-207. <https://doi.org/10.1002/dys.1477>
- Nevala, J., Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2006). *Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille*. Niilo Mäki Instituutti.
- Nicholls, D. (2009). Putting Foucault to work: an approach to the practical application of Foucault's methodological imperatives. *Aporia. The Nursing Journal*, 1(1), 30-39. <https://hdl.handle.net/10292/1792>
- Nicoll, K & Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. Teoksessa A. Fejes and K. Nicoll (toim.) *Foucault and Lifelong learning. Governing the Subject*. (s.1-18). Routledge.
- Niilo Mäki Säätiön vuosikertomus (2012). [https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/01/130404\\_Vuosikertomus\\_2012\\_valtuuskunnan\\_hyvaisyma.pdf](https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/01/130404_Vuosikertomus_2012_valtuuskunnan_hyvaisyma.pdf)
- Niilo Mäki Säätiön vuosikertomus (2017). [https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/01/180420\\_Vuosikertomus\\_NMS\\_2017\\_valtuuskunta.pdf](https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/01/180420_Vuosikertomus_NMS_2017_valtuuskunta.pdf)
- Niemelä, J. (1987). Työprosessin kuvaus arviointitehtävänä. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Käytännöllisluonteisia ja opiskelussa tarvittavia*

- kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi* (s.141–148). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 7.
- O'Leary, T. (2006) *Foucault and the art of ethics*. Continuum.
- Olofsson, Å., Taube, K. & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia* 21 (4), 338–349.  
<https://doi.org/10.1002/dys.1517>
- OPM. (1992) *Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia selvittäneen työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:41. Tabloid Oy.
- Parikka S, Holm N, Ikonen J, Koskela T, Kilpeläinen H & Lundqvist A. KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset 2021. [www.terveytemme.fi/kott](http://www.terveytemme.fi/kott)
- Parrila, R., Georgiou, G., & Corkett, J. (2007). University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated? *Exceptionality Education Canada*, 17(2), 195-220.  
<http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol17/iss2/4>
- Paxton, M. & Frith, V. (2014). Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design. *Higher Education* 67 (2), 171–182. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9675-z>
- Pedersen, H. F., Fusaroli, F., Lauridsen, L.L & Parrila, R. (2016). Reading processes of university students with dyslexia – An examination of the relationship between oral reading and reading comprehension. *Dyslexia*, 22 (4), 302–321. <https://doi.org/10.1002/dys.1542>
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pihlabacka-Rönkä, T. & Tupala, P. (1988). *Aikuisillakin on lukivaikeuksia*. [Progradu -tutkielma]. Jyväskylän yliopisto.
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20 (4), 346–369. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>
- Powell, J. (2012). *Foucault: issues and legacy. Social perspectives in the 21<sup>st</sup> century*. Nova Sciences Publishers, Inc.
- Powell, J.L. & Steel, R. (2012). Understanding Foucault: An analysis of the social domain. Teoksessa J.L. Powell (toim.) *Foucault: Interdisciplinary approaches* (s. 71-88). Nova Science Publishers, Inc.
- Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.  
<https://rw.org.za/index.php/rw>
- Reid, A., Szczerbinski, M., Iskierka-Kasperek, E.& Hansen, P. (2007). Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: Theoretical implications. *Dyslexia*, 13 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1002/dys.321>
- Renvall, P. (1983). *Nykyajan historiantutkimus*. WSOY.
- Riddick, B. Sterling, C. Farmer, M. & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5 (4), 227–248. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4%3C227::AID-DYS146%3E3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4%3C227::AID-DYS146%3E3.0.CO;2-6)

- Ronkainen, J. (2012). *Opiskelijoiden kokemat oppimisen haasteet ja ohjaustarve Jyväskylän yliopistossa*. [Pro-gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Rossi, L. (2013). Muisti, muistot ja muistitietohistoria. Teoksessa A. Nivala & R. Mähkä (toim.) *Tulkinnan polkuja. Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä* (s.49–81). Turun yliopisto. Kulttuurihistoria 10.
- Rouweler, I., Varkevisser, N., Brysbaert, M., Maassen, B. & Tops, W. (2020). The Flamingo test: a new diagnostic instrument for dyslexia in Dutch higher education students. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 529–543. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1709703>
- Saarelainen, J. (2013). Konteksti ja kontekstualisoiminen. Teoksessa A. Nivala & R. Mähkä (toim.) *Tulkinnan polkuja. Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä* (s. 244–268). Turun yliopisto. Kulttuurihistoria 10.
- Sawyer, R.K. (2002). A Discourse on discourse: an archeological history of an intellectual concept. *Cultural Studies*, 16(3), 433–456. <https://doi.org/10.1080/09502380210128324>
- Schabmann, A., Eichert, H-C., Schmidt, B.M., Hennes, A.K. & Ramacher-Faasen, N. (2020). Knowledge, awareness of problems, and support: University instructors' perspectives on dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 273–282. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628339>
- Schrag, F. (2011). Does neuroscience matter for education? *Educational Theory*, 61 (2), 221–237. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00401.x>
- Serry, T., Oates, J., Ennals, P., Venville, A., Williams, A., Fossey, E. & Steel, G. (2018). Managing reading and related difficulties: University students' perspectives. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23 (1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1341422>
- Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. Routledge & Kegan Paul.
- Shaw, S.C.K., Anderson, J.L. & Grant. A. J. (2016). Studying medicine with dyslexia: A collaborative autoethnography. *The Qualitative Report*, 21 (11), 2036–2054. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss11/2>
- Sheridan, A. (1980). *Michel Foucault, the will to truth*. Routledge.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luville*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Singleton, C., Horne, J. & Simmons, F. (2009). Computerised screening for dyslexic adults. *Journal of Research in Reading*, 32 (1), 137–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01386.x>
- Snowling, M., Dawes, P., Nash, H. and Hulme, C. (2012), Validity of a Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties. *Dyslexia*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1002/dys.1432>
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H. & Kalouri, R. (2015). The learning experiences of students with dyslexia in a Greek higher education institution. *International Journal of Special Education*, 30(2), 157–170. Student life verkkosivusto. <https://www.jyu.fi/fi/palvelut/studentlife>

- Syvälähti, R. (1970). *Erityisiin lukemis- ja kirjoittamishäiriöihin liittyvät auditiiviset ja visuaaliset häiriöt*. [Pro-gradu-tutkielma, Helsingin yliopisto].
- Syvälähti, R. (1985). *Yksityiseen lukihäiriötutkimukseen hakeutuneiden lasten, nuorten ja aikuisten diagnosoitititulosien tarkastelua*. [Laudatur-tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Syvälähti, R. (1989). *Ylioppilaskokelaiden lukihäiriöisyydestä*. [Lisensiaatintyö, Helsingin yliopisto].
- Syvälähti, R. (2006). Kokemuksia lukiopetuksen alkutaipaleelta. Teoksessa Kieksi, M-L. (toim.) *Rakkaudesta erityispedagogiikkaan. Juhlakirja: Erityispedagogiikan professuuri 20 v.* (s. 52–62). Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.
- Takala, M. (2006). Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 65–85). Helsinki University Press. Yliopistopaino.
- Taylor, M.J., Duffy, S. and England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education + Training*, 51(2), 139-149.  
<https://doi.org/10.1108/00400910910941291>
- Tops, W., Maaïke, C. Lammertyn, J. & Van Hees, V & Brysbaer, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 186-203. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0072-6>
- Tuunainen, K. (1989). *Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Politica-sarja. Caudeamus Ab.
- Tynjälä, P. (2017). *Pedagogical perspectives in higher education research*. Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions (s.1-6). Springer.
- Wadlington, E., Elliot, C., Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: impact and Implications. *Literacy Research and Instruction*, 47 (4), 264-272.  
<https://doi.org/10.1080/19388070802300363>
- Warmington, M., Stothort, S. E. Snowling, M. (2013). Assessing dyslexia in higher education: the York adult assessment battery – revised. *Journal of Research on Special Education Needs*, 13 (1), 48–56.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01264.x>
- Weaver, J.A. & Snaza, N. (2017). Against methodocentrism in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (11), 1055-1065.
- Viitaniemi, E. (1969). *Lukutestistö*. Otava.
- Wolter, J.A., DiLollo, A. & Apel, K. (2006). A narrative therapy approach to counseling: A model for working with adolescents and adults with language-literacy deficit. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37 (3), 168-177. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/019))
- Yksilölliset järjestelyt valintakokeissa verkkosivusto. (14.3.23)  
<https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/nain-haet/valintakokeet/yksilolliset-jarjestelyt-valintakokeessa>

### Tutkimuksen asiantuntija- aineisto kronologisessa järjestyksessä:

- Mäki, N. 1944. Kieli ja lapsuus. *Suomalainen Suomi*. Eripainos, no 5.
- Mäki, N. 1954, Aivovamman aiheuttamista lukemishäiriöistä. *Kasvatusopillinen aikakauskirja XCI*, 120–127.
- Syvälähti, R. 1975. *Lukemis- ja kirjoittamishäiriö*. Koulun erityispalvelu.
- Syvälähti, R. 1983. *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Kustannusyhtiö Otava.
- Kakkuri, I. 1989–1996, 2006. *Kaunolle, Karille, Eilalle, Liisalle ja Kaisalle tehtyjen lukemistestien tulokset*.
- Lyytinen, H. & Leinonen, S. 1995. Suomalaisten aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa J. Hyönä, H. Lang & M. Vauras (toim.) *Kirjoitetun kielen prosessointi* (s. 137–143). Oppimistutkimuksen keskus, TY.
- Leinonen, Seija 1995. *Psykologin lausunto Eilan lukemisvaikeudesta 13.9.1995*.
- Leinonen, S., Müller, K. Leppänen, P. H. T., Aro, M., Ahonen, T & Lyytinen, H. 2001. Heterogeneity in adult dyslexic readers: Relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 265–629.  
<https://doi.org/10.1023/A:1011117620895>
- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. 2015. Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6:1, 5–23. <https://doi://10.3402/edui.v6.24277>
- Jyväskylän yliopiston Opiskelun taitokartta -kartoituksen kehittämisaineisto vuosilta 2017–2021.

AIKUISTEN LUKIVAIKEUKSISTEN HAASTATTELU

TEEMAHAASTATTELURUNKO JA ESIMERKKEJÄ KYSYMYKSISTÄ

1. HENKILÖTIEDOT, PERHESUHTEET

- ammattitiedot

2. LUKIVAIKEUDEN LAATU OMAN KOKEMUKSEN MUKAAN

- Millainen lukivaikeutesi on? Kumpi on ongelmallisempaa, lukeminen vai kirjoittaminen? Missä vaiheessa on havainnut, että tällainen vaikeus on?

3. LUKIVAIKEUS JOKAPÄIVÄISESSÄ ELÄMÄSSÄ

- Miten lukivaikeus vaikeuttaa jokapäiväistä elämääsi, ihmissuhteitasi perheessä ja sen ulkopuolella? Miten lukivaikeus vaikeuttaa työtäsi? Rajoittaako lukivaikeus harrastuksiasi?

4. KOULUHISTORIA

- millaisia olivat lukemisen ja kirjoittamisen opetteluun alkuvaiheet ja muistot
- ylempien luokkien koulukokemukset, aineiden kirjoittaminen,
- ammatinvalinta ja ammattikoulutus

5. LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VÄLTÄMINEN?

- Miten koet tilanteen, jossa sinun tulisi kirjoittaa tai lukea?
- Suunnitteletko arkipäiväsi niin, että joudut mahdollisimman vähän kirjoittamaan ja lukemaan? Kuluuko tähän välttelemiseen paljon voimia?

6. KIPEIN TUNNE TAI KOKEMUS

- osaatko kuvata, mikä on ollut kaikkien vaikein kokemus tai tunne, joka liittyy lukivaikeuteen?

### LIITE 3

Esimerkki haastattelujen litteroinnista. Haastattelijan lausumat on kursivoitu.

*joo, just, joo No tuota niin, minkälaisia sun omat koulukokemukset on siitä lukemisen ja kirjottamisen opettelemisesta?*

mä siis muistan niin hir, tavallaan niinku kauhuna sen

*mmm...*

että silloin oli maalaiskoulu ja vielä se, että todella, että jos sä et ollu siinä linjassa, että sä opit heti, sut syrjäytettiin, sua ei niinku luetettukaan

*joo*

vaan aina annettiin niitten lukee, jotka sen taito oli kaikkein paras

*joo, joo*

että niinku vielä se, että kun oltiin jo ylemmillä luokilla, niin silloin oli niinku hirveä rangaistus, ku joutu lukemaan, koska ties, ettei osaa

*joo*

ja sit koko luokka todella niinku nauro ja kiherti ja

*mmm*

se on varmaan vielä tänä päivänäkin, että ihmiset eoi uskall siihen tarttua siihen tilaisuuteen

*joo*

koska se on niinkun justiin se. et pelkää, et toiset

*joo*

nauraa, kun sä et osaa

Kaisan kirjoittamien esseiden ja sähköpostitekstin tehtävänannot:

- 1) Kuvaile oppimishistoriaasi, sen solmukohtia ja oivallisia oppimistapoja. Mitkä opittavat asiat ja oppimistavat koen vaikeiksi? Millä tavalla opin parhaiten?
- 2) Kokemuksia erityisopettajaksi opiskelemisesta, lukemisen hitaudesta ja opiskelusta Jyväskylän yliopistossa. Oppimishistorian ja kokemusten vertailua.
- 3) Sähköpostikyselyn tehtävänannot:
  - a. Lue alla oleva teksti, jossa kuvailen yliopisto-opiskelun aikana tuottamaasi lukemisvaikeuspuhetta ja kirjoita lyhyesti, mitä ajatuksia kuvaus sinussa nyt herättää.
  - b. Kuvaile valmistumisesi jälkeisiä työelämäkokemuksiasi peilaten niitä opiskelukokemuksiisi. Millä tavoin lukemisen hitaus on vaikuttanut työssäsi?
  - c. Kuvaile, millä tavoin koet lukemisen hitauden vaikuttavan arkielämässäsi työn ulkopuolella.