



Aikuisten *oppimisvaikeudet* Näkökulmia selviytymiseen



Johanna Korkeamäki

Aikuisten oppimisvaikeudet

Näkökulmia selviytymiseen

Julkaisija: Kuntoutussäätiö
Pakarituvantie 4-5
00410 Helsinki
Julkaisumyynti, puh. (09) 53041
www.kuntoutussaatio.fi

Helsinki 2010
Painopaikka: Yliopistopaino
ISSN 0358-089X
ISBN 978-952-5017-89-2
ISBN 978-952-5017-90-8 (PDF)

Kannen kuva: iStockPhoto
Graafinen suunnittelu: Aleksei Dernjatin, aleksei@livehelsinki.fi



Korkeamäki Johanna, Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010.

Aikuisten oppimisvaikeuksista on olemassa vähän tutkimustietoa, vaikka nykytiedon mukaan kehitykselliset oppimisvaikeudet jatkuvat aikuisuuteen ja voivat aiheuttaa monenlaisia haasteita selviytymiselle. Diagnostiikan ja palveluiden kehittyminen, julkinen keskustelu sekä syrjinnänvastaisen lainsäädännön vahvistuminen ovat vaikuttaneet aikuisten oppimisvaikeuksien laajempaan huomioimiseen.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää aikuisten kokemuksia selviytymisestä, selviytymiskeinoista, saadusta tuesta ja oppimisvaikeuksiin liitetystä merkityksistä. Tutkimusta varten on haastateltu 26 aikuista, joilla on diagnosoitu kehityksellinen oppimisvaikeus tai tarkkaavuushäiriö. Tutkimuksen tuloksia on analysoitu laadullisen tutkimuksen keinoin.

Tutkimus osoittaa, miten oppimisvaikeudet ja niihin liittyvä tuen tarve jatkuvat aikuisuuteen ja voivat olla merkittävässä osassa ihmisten selviytymisessä. Erilaiset opiskelun ja työelämän murroskohdat nostavat esiin tarpeen kehittää uusia selviytymiskeinoja ja vaikuttavat myös oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Lukemisessa ja kirjoittamisessa koettujen vaikeuksien ohella aikuiset kokevat vaikeuksia erityisesti vieraissa kielissä, matematiikassa, muistamisessa ja keskittymisessä. Vaikeuksilla vieraissa kielissä oli monesti keskeinen merkitys opintojen keskeytymiseen tai viivästymiseen. Oppilaitoksista saatu tuki oli vaihtelevaa: kaikki eivät saaneet tarvitsemaansa tukea ja oppimisessa käytetyt keinot olivat usein itse opittuja ja kehitettyjä. Oppimista tuki henkilökohtainen kiinnostus lukemiseen, koulutukselle annetut merkitykset ja mahdollisuus hyödyntää ja peilata omia elämäkokemuksia oppimisen tukena. Myös perheeltä saadun tuen merkitys oli keskeinen.

Tuen oma-aloitteiseen hakemiseen aikuisena vaikuttivat aiemmat kokemukset, tieto omasta vaikeudesta sekä palveluiden saatavuus. Vaikeuksien tunnistaminen ja diagnosointi aikuisena oli useimmiten myönteinen kokemus. Aikuisena oli helpompi käsitellä omaa erilaisuutta, mutta myös vaatimukset olivat suurempia. Omia taitoja oli parannettu aikuisena, mutta tukea toivottiin edelleen omien oppimistapojen kehittämiseen. Mahdollisuus hyödyntää aikaisempaa kokemusta, osaamisen arvostaminen ja hyvä vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden kesken tukivat opintojen suorittamista.

Tutkimuksen tulokset tuovat esille tarpeen kehittää oppimisvaikeuksiin suunnattuja tukipalveluita vastaamaan kohderyhmän tarpeita. Myös naisten ja miesten erilaisiin kokemuksiin oppimisvaikeuksista on tärkeää kiinnittää huomiota. Kannustus, rohkaus, aikaisempien kokemusten huomioiminen sekä mahdollisuus kehittää opiskelutaitoja aikuisena ohjauksen ja kuntoutuksen keinoin tukevat oppimisvaikeuksien kanssa selviytymistä.

Avainsanat: oppimisvaikeus, lukivaikeus, tarkkaavuuden vaikeus, aikuiset, selviytyminen, tukipalvelujen kehittäminen, kuntoutus

Korkeamäki Johanna,
Specific learning difficulties in adults. Perspectives on coping.
Helsinki: Rehabilitation Foundation, Research Reports 83/2010.

There is only a small body of research on adult learning difficulties although it is known that these difficulties continue into adulthood and can pose many challenges for coping. Recent changes in diagnostics and services, public awareness and discussion on adult learning difficulties, in addition to the changes in legislation concerning disability discrimination have had an influence on a wider acknowledgement of adult learning difficulties.

The aim of this research was to study adults' perspectives on coping, coping strategies, social support and the meanings associated with adult learning difficulties. The data consisted of 26 interviews with adults who were diagnosed as having specific learning difficulties, mainly dyslexia, or attention deficit disorder. The data was analysed with qualitative methods.

The study shows that learning difficulties and the need for support continue into the adulthood and can influence personal coping. The changing demands in education and employment pose a necessity to develop new coping strategies and also influence the identification of adult learning difficulties. In addition to reading and writing, adults experience difficulties especially in foreign languages, mathematics, memory and attention. The difficulties in foreign languages had a great influence on educational dropout or delays. The educational support varied, and not all the interviewees got support. However, they had developed many learning strategies themselves. Personal interest on reading, positive meanings given to education and the possibility of making use of own life experience all supported learning. The support from the family was also important.

The adults' initiative for finding support was influenced by their previous experiences, the knowledge of their disability and the availability of support services. The identification and assessment in adulthood were interpreted mostly as a positive experience. It was easier to handle the feelings of being different in adulthood but the demands were also greater. The interviewees had improved their academic skills in their adult years but still needed support in their learning skills. The possibility for making use of life experience, the received respect for knowing things, in addition to good interaction between students and teachers supported their studies.

The results of this study emphasize the importance of developing support services to meet the needs of adults with learning difficulties. It is also important to pay attention to the diverse experiences of men and women with learning difficulties. Motivation, encouragement, the recognition of previous experiences, in addition to the possibility to develop new skills within guidance and rehabilitation are central when supporting coping with learning difficulties.

Keywords: specific learning difficulties/disabilities, dyslexia, attention deficit disorder, adults, coping, developing support services, rehabilitation

Lukijalle...

Selviytyminen on kiehtova teema, joka on kiinnostanut tutkijoita ja toimijoita eri elämän alueilla. Käsitettä voidaan käyttää yhtä lailla puhuttaessa vaikeista sairauksista tai äärimmäisen stressaavista olosuhteista selviytymisestä kuin ihmisten pärjäämisestä jokapäiväisen elämän haasteiden kanssa.

Allekirjoittanutta selviytymisen teema on kiinnostanut siitä asti, kun 1980-luvun lopulla Kuntoutussäätiössä toteutettiin erityisluokkalaisia koskeva tutkimus- ja kuntoutushanke. Tuossa hankkeessa selvitettiin melko perusteellisesti mukautetuilla (EMU) ja vammaisten erityisluokilla (EVY) opiskelleiden 8.-luokkalaisten oppimisvaikeuksia, elämäntilannetta ja kuntoutustarpeita sekä seurattiin heidän elämänsä kulkua peruskoulun jälkeen 4-5 vuoden ajan. Seurantatutkimusten tuloksia tarkastellessa saattoi vain ihmetellä sitä yllätyksellisyyttä, mikä niistä paljastui. Nuorten elämässä perheiden tuki ja kannustus olivat luonnollisesti aivan keskeisiä, sen sijaan itse oppimisvaikeuksien vaikeusasteella oli varsin moniulotteinen merkitys, joka sekoittui mielenkiintoisella tavalla yhteiskunnallisiin tekijöihin. Ne nuoret, joiden vaikeudet olivat suurimmat ja joiden perheet pystyivät tukemaan heitä parhaiten, näyttivät selviytyvän perheen ja yhteiskunnan tukijärjestelmien (erityisluokka ym.) avulla paremmin kuin ne nuoret, joiden lievät oppimisvaikeudet mahdollistivat heidän siirtymisen korkeasuhdanteen vallitessa peruskoulun päättyessä suoraan työelämään. Parin vuoden kuluttua laman iskiessä he päätyivät kouluttamattomina työttömiksi. Myös nuorten omalla psyykkisellä hyvinvoinnilla, sosiaalisilla taidoilla sekä käytännön toimintakyvyllä oli oma huomattava merkityksensä heidän selviytymisessään. Toisaalta pidempiaikainen seuranta olisi varmaan avannut taas uudenlaisen näkymän heidän selviytymiseensä. Suomalaisessa oppimisvaikeuksien tutkimuksessa selviytymisen näkökulma koko elämänaikaisena kaarena onkin jäänyt kovin vähälle huomiolle.

On sanottu, että selviytyminen ei lepää stressin ja vaikeuksien välttämiseksi, vaan niiden onnistuneessa kohtaamisessa, joka samalla vahvistaa ihmistä. Toisaalta ongelmien onnistunut kohtaaminen voi vaatia monenlaisia avuja ja tukikeinoja; henkilöltä itseltään sitkeyttä sekä taitoa muuttaa uhat haasteiksi, jotka voidaan voittaa, erilaisia tuen muotoja sekä läheisiltä että koko toimintaympäristöltä, lisäksi myös sopivaa yhteiskunnallista tilannetta asenteineen, käytänteineen ja mahdollisuuksineen.

Selviytyminen oppimisvaikeuksien kanssa vaihtelee suuresti; karkeasti arvioiden pienellä osalla vaikeudet kompensoituvat niin hyvin, etteivät ne enää käytännössä haittaa aikuisena selviytymistä, suurin osa selviytyy kohtalaisesti uutterasti pinnistellen työn ja opiskelun eteen. Osalla vaikeudet jatkuvat niin suurina aikuisuuteen, että heidän voidaan katsoa syrjäytyvän opiskelu- ja työelämästä. Tällöin syrjäytymiskiarteessä on usein mukana työttömyyttä, mielenterveyden ongelmia ja/tai päihteitä.

Tällä hetkellä oppimisen ja tiedonkäsittelyn ongelmat muodostavat tietoyhteiskunnassa entistä suuremman haasteen ja riskin opinnoista ja työelämästä syrjäytymiselle. Kouluttautumisen ja työelämän osaamisen haasteet ovat kasvaneet koko ajan. Erityisesti tunnistamattomiin selviytymisongelmiin liittyvät epäonnistumisen ja häpeän kokemukset ovat merkittävä riskitekijä psyykkiselle hyvinvoinnille ja koulutuksesta syrjäytymiselle. Kehitykselliset oppimisvaikeudet voivat olla taustatekijänä monenlaisissa opinnoissa ja työssä selviytymisen, jopa arjen asioiden vaikeuksissa. Ne voivat altistaa myös itsetunnon ja mielenterveyden ongelmille, työuupumukselle, masennukselle, päihteiden väärinkäytön ongelmille, jopa rikollisuudelle.

Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle edellä kuvatusta kiinnostuksesta aikuisten selviytymiseen oppimisvaikeuksien kanssa. Lähtökohtana on ollut kokemuksellisen tiedon kerääminen heidän selviytymisestään ja selviytymiseen vaikuttaneista tekijöistä. Tutkimus on toteutettu Kuntoutussäätiön Opi oppimaan -hankkeessa palvelutyön kehittämisen ohella ja sen tueksi. Hanke (2006-2010) on ollut osa Raha-automaattiyhdistyksen tukemaa Oppimisvaikeusohjelmaa, jossa tavoitteena on ollut löytää keinoja oppimisvaikeuksien voittamiseen ja syrjäytymiskehityksen ehkäisemiseen. Opi oppimaan -hanke on keskittynyt kuntoutuspalveluiden kehittämiseen nuorille ja aikuisille, joilla on opiskelua ja työssä selviytymistä haittaavia kehityksellisiä oppimisvaikeuksia, ja jotka eivät normaalipalveluiden kautta ole saaneet tarvitsemaansa tukea. Hankkeessa on selviytymistutkimuksen lisäksi kehitetty kuntoutuspalveluita, kuten psykologista arviointia, lukikonsultointia, oppimisvalmennusta ja ryhmämuotoista kuntoutusta, joista raportoidaan erikseen. Raportti on suunnattu kaikille selviytymisen teemasta kiinnostuneille - kohderyhmän kanssa työtä tekeville ammattilaisille, tutkijoille, kohderyhmälle itselleen.

Lopuksi haluan esittää kiitokset raporttia pitkin matkaa kommentoineille hankkeen työntekijöille ja aineiston litterointiin osallistuneille tutkimusavustajille. Kiitokset myös tutkimusjohtaja Ullamaija Seppälälle ja ulkopuoliselle arvioitsijalle arvokkaista kommenteista, jotka veivät käsikirjoitusta eteenpäin. Erityiset kiitokset kuuluvat tutkimuksen haastateltaville, jotka jakoivat omat kokemuksensa oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä.

Malminkartanossa vapunaattona 30.4.2010

Seija Haapasalo

Projektipäällikkö Opi oppimaan -hanke

FT, neuropsykologi

1. Johdanto	12
1.1. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	12
1.2. Aikuisten oppimisvaikeuksien huomioiminen	14
2. Oppimisvaikeudet	16
2.1. Mitä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan?	16
2.2. Oppimisvaikeuksien ilmeneminen nuorilla ja aikuisilla	17
2.3. Oppimisvaikeuksien esiintyvyys	19
3. Selviytyminen, suojaavat tekijät ja kuntoutus	22
3.1. Näkökulmia selviytymiseen	22
3.2. Haasteita selviytymiselle	24
3.3. Suojaavat tekijät	26
3.4. Erityisopetus ja kuntoutus selviytymisen tukena	28
4. Tutkimuksen toteuttaminen	30
4.1. Tutkimuksen tavoitteet	30
4.2. Aineisto	31
4.3. Tutkimusmenetelmät	34
4.4. Eettiset kysymykset	35
5. Oppimisvaikeudet elämänculussa	37
5.1. Koetut kouluvaikeudet	37
5.2. Koulutusvalintojen tekeminen	40
5.3. Työelämä	42
5.4. Vaikeuden nimeäminen aikuisena	44
6. Oma tapa oppia	48
6.1. Lukeminen	49
6.2. Kirjoittaminen	51
6.3. Matematiikka	53
6.4. Vieraat kielet	54
6.5. Muistaminen	56
6.6. Keskittyminen	57
6.7. Oppimisen vahvuudet	58

7. Tuen saaminen	62
7.1. Tuki opettajilta	62
7.2. Tuki muilta ammattilaisilta	67
7.3. Perhe, ystävät ja vertaiset	71
7.4. Muille kertominen	75
8. Oppimisvaikeuksien merkitykset aikuisena	80
8.1. Oppimisvaikeudet aikuisuudessa	80
8.2. Oppimisvaikeuksien merkitys itselle	83
8.3. Oma asiantuntijuus	86
8.4. Hyvä selviytyminen	91
9. Yhteenveto ja suositukset	94
9.1. Tutkimuksen tulokset	94
9.2. Tulosten merkitys ja yleistettävyyys	97
9.3. Tukea selviytymiseen	99
Lähteet	103
Liitteet	110
• Liite 1. Tutkimuksen haastatteluteemat	110



1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Oppimisvaikeuksia koskeva tieto ja tutkimus ovat kasvaneet huomattavasti viime vuosina. Toisaalta tiedämme edelleen varsin vähän siitä, millaista on elää oppimisvaikeuksien kanssa, millaisia haasteita ne tuovat koulutukseen ja työelämään ja millaisia merkityksiä ihmiset itse liittävät kokemuksiinsa vaikeuksiin. Pääosa oppimisvaikeuksia koskevasta tutkimuksesta on ollut lapsia koskevaa määrällistä tutkimusta, usein kokeellisesti tai lääketieteellisesti suuntautunutta. Laadullinen tutkimus, joka pyrkii ymmärtämään ihmisten omia kokemuksia tutkittavasta aiheesta, on ollut vähäisempää. (Lundberg 1997, Riddick 2009.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä. Tutkimus yhdistää erilaisia psykologisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia toisiinsa. Tätä tietämystä syvennetään aikuisten omilla kokemuksilla oppimisvaikeuksista,

niiden kanssa elämisestä ja omista selviytymiskeinoista. Tutkimus ei tarjoa suoria vastauksia siihen, miten selviytyä, mutta esittelee erilaisia näkemyksiä, tulkintamahdollisuuksia ja käytännöllisiä selviytymiskeinoja.

Kehitykselliset oppimisvaikeudet määritellään nykyisin koko elämänkaaren mittaisiksi, joskin niiden ilmenemismuodot vaihtelevat ajan mittaan. Yleisimmän oppimisvaikeuden eli lukivaikeuden keskeisempänä piirteenä pidetään kielen äännerakennetta koskevaa häiriötä, joskin muitakin vaihtoehtoja on esitetty. Lukivaikeuteen liittyvät ongelmat eivät myöskään liity ainoastaan kirjoitettuun kieleen. Kognitiivisten syiden ohella lukivaikeuden ilmenemismuotoihin vaikuttavat myös erilaiset kulttuuriset tekijät. Nämä nousevat erityisen tärkeiksi erityisopetuksessa ja kuntoutuksessa. Onkin sanottu, että juuri kulttuuriset tekijät määräävät, kuinka paljon oppimisvaikeus lopulta aiheuttaa erilaista haittaa kantajalleen. (Frith 1999.)

Tutkimuksessa lähestytään oppimisvaikeuksia laajemmin kuin vain puhtaasti oppimisen ongelmina. Yhdysvaltalaisessa pitkittäistutkimuksessa on havaittu, että itsetuntemus, sinnikkyys, ennakoivuus, henkinen hyvinvointi ja tehokas tuen hyödyntäminen ennustavat paremmin menestystä kuin esimerkiksi älykkyys, opiskelusuoritukset, erilaiset stressitekijät tai muut taustamuuttujat. Oppimisvaikeudet eivät myöskään häviä, vaikka yksilön tietyt taidot paranisivat. Siksi olisikin vähintään yhtä tärkeää opettaa ihmisiä elämään oppimisvaikeuksien kanssa ja kompensoimaan niitä kuin vain keskittyä tiettyjen opiskelutaitojen parantamiseen. (Raskind ym. 1999, 46.) Tämän vuoksi on erityisen tärkeää tuntea niitä selviytymiskeinoja ja -tapoja, joita ihmiset ovat löytäneet.

Tutkimuksessa kysytään, millaisia kokemuksia aikuisilla on oppimisvaikeuksien kanssa elämisestä ja selviytymisestä. Miten vaikeudet koetaan elämänkaaren eri vaiheissa ja mihin asioihin ne vaikuttavat? Haastattelujen avulla kartoitetaan käytännön selviytymiskeinoja, saatua tukea sekä oppimisvaikeuksiin liittyviä merkityksiä. Tutkimalla selviytymistä halutaan selvittää, miksi osa ihmisistä selviytyy toisia paremmin kohdatessaan elämässään vastoinkäymisiä. Taustalla on ajatus, että tutkimuksista saadun tiedon avulla voidaan suunnitella parempia palveluita ja tukea ihmisiä vaikeissa tilanteissa. Selviytymistä tutkittaessa on kuitenkin tarpeen muistaa, että siihen vaikuttavat niin ympäristön vaatimukset, saatavilla oleva tuki kuin yksilön tilanteelle antamat merkitykset. (Folkman & Moskowitz 2004.)

1. Johdanto

Tutkimuksesta saatu tieto on tärkeää kaikille oppimisvaikeuksista tietoa tarvitseville ammattilaisille ja ohjaushenkilöille, mutta siitä on toivottavasti hyötyä kaikille, jotka haluavat ymmärtää oppimisvaikeuksia paremmin. Jotta tutkimus olisi mahdollisimman saavutettava kaikille kiinnostuneille, olen pyrkinyt selkeään ilmaisuun ja välttämään vierasperäisiä tai muuten hankalia käsitteitä, siinä määrin kun se on ollut tieteellisessä tutkimuksessa mahdollista.

Käytännönläheisistä päämääristä huolimatta olen halunnut kytkeä tutkimuksen vankasti muuhun tutkimukseen. Tutkimuksessa esitelläänkin laajasti kansainvälistä keskustelua. Oppimisvaikeuksien kokeminen on hyvinkin samanlaista kielten eroista huolimatta. Mitkään ilmiöt eivät elä tyhjiössä, vaan ne ovat sidoksissa muihin yhteiskunnallisiin kehityslinjoihin. Oppimisvaikeudet ovat moninainen ilmiö, ja niiden selittämiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan erilaisia lähestymistapoja.

1.2. Aikuisten oppimisvaikeuksien huomioiminen

Oppimisvaikeuksien historia ulottuu 1800-luvun loppuun, jolloin odottamatonta alisuoriutumista alettiin kuvata lääketieteellisessä ja psykologisessa kirjallisuudessa dysleksian ja sanasokeuden termeillä (Lyon ym. 2001). Kiinnostus oppimisvaikeuksia kohtaan alkoi itse asiassa nuorista ja aikuisista, joskin tieteenalan ja käytäntöjen suurimmat ponnistukset on suunnattu lasten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja erityisopetukseen. Varsinaisesti aikuisten oppimisvaikeudet nousivat tutkijoiden ja ammattilaisten kiinnostuksen kohteiksi 1980-luvulla. Sitä ennen oppimisvaikeuksien ajateltiin häviävän itsestään - tai pikemminkin kasvavan pois - samalla kun nuori aikuistuu. (Gerber 2003, Kavale & Forness 1996.)

Lisääntyneen kiinnostuksen taustasyiksi on esitetty tieteenalan kypsymistä, diagnosoitujen lasten kasvamista aikuiseksi ja aiheeseen liittyvää julkista keskustelua. Aikuiset myös sisällytettiin oppimisvaikeuksien määritelmiin DSM- ja ICD-tautiluokituksissa. Myös lainsäädännössä ja palveluiden tarjoamisessa on tapahtunut muutoksia. (Gerber 2003.) Suomessa aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin alettiin kiinnittää huomiota julkisessa keskustelussa 1980-luvulta alkaen, ensin ruotsinkielisessä radiossa ja ammattilaisille suunnatuissa seminaareissa. Opetusministeriö asetti aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia selvittäneen työryhmän vuonna 1991. (OPM 1992.) Sosiaalisen liikehdinnän myötä suurin osa lukijärjestöistä perustettiin 1990-luvulla.

Erilaisten oppimisvaikeusdiagnoosien yleistymiseen ovat vaikuttaneet diagnostiikan kehittyminen, opettajien tietotaito sekä erilaiset yhteiskunnalliset muutokset (OPM 2007).

Suomesta ovat puuttuneet pitkään yhdenmukaiset ja psykometrisesti luotettavat testit aikuisille, jolloin oppimisvaikeuksien tutkiminen on perustunut pitkälti testaajien omaan ammattitaitoon (Lehtola & Lehto 2000). Tilanne on muuttunut viime vuosien aikana, kun nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksien arviointimenetelmiä on kehitetty (Holopainen ym. 2004, Nevala ym. 2006, Nukari 2010).

Aikuisten oppimisvaikeuksien huomioimisen kannalta merkittävänä on pidetty syrjinnänvastaisen lainsäädännön vahvistumista ja esteettömyyskäsitteen laajentumista. Syrjinnänvastainen lainsäädäntö on arvioitu merkittäväksi aikuisten oppimisvaikeuksien kohdalla, sillä se on tarkoittanut ainakin periaatteessa aikuisten suojaamista lailla koulutuksessa ja työelämässä. Lainsäädännöllä on myös ollut merkitystä tukipalveluiden kehittymiseen. (Gerber 2003, Shaw 2007.)

Yhteiskunnallisten muutosten voidaan katsoa vaikuttaneen oppimisvaikeuksiin kahdella eri tavalla. Yhtäältä yhteiskunnan on nähty muuttuneen vaativammaksi, lähes kaikilla aloilla vaaditaan perustasteen jälkeistä kouluttautumista ja myös kielitaitovaatimukset ovat kasvaneet kansainvälistymisen myötä. Samanaikaisesti tieto oppimisvaikeuksista ja niiden tukimuodoista on myös lisääntynyt. Uuden teknologian on katsottu sekä tarjoavan uusia mahdollisuuksia että luovan samalla myös uusia ongelmia (McLoughlin ym. 2002, 258).

Yhteenveto

- *Aikuisten oppimisvaikeuksiin on alettu kiinnittää huomiota vasta vähän aikaa, ja aikuisten oppimisvaikeuksista on toistaiseksi vähän tutkimustietoa.*
- *Tutkimalla ihmisten omia kokemuksia selviytymisestä voidaan kehittää parempia tukipalveluita.*



2. Oppimisvaikeudet

2.1. Mitä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan?

Oppimisvaikeudet voidaan ymmärtää tietynlaiseksi sateenvarjokäsitteeksi, jolla viitataan vaikeuksiin lukemisessa, kirjoittamisessa, puhutussa kielessä ja matematiikassa.

Kehityksellisistä oppimisvaikeuksista yleisin on lukemisen erityisvaikeus eli dysleksia. Dysleksian kansainväliseen konsensusmääritelmään sisältyy olettaamus vaikeuden neurobiologisesta taustasta sekä kielen äännerakennetta koskevasta fonologisen taidon ongelmasta, joka ei ole odotuksenmukainen suhteessa muihin kognitiivisiin kykyihin tai saatuun kouluopetukseen. Dysleksian toissijaisena seurauksena voi olla vähäinen lukeminen, mikä voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua. (Holopainen ym. 2008, 14-15; ks. myös Lyon ym. 2003.)

Oppimisvaikeuksien yhteydessä myös muiden vaikeuksien esiintyminen samanaikaisesti (komorbiditeetti) on tavallista. Käytännössä se tarkoittaa useiden erityisvaikeuksien tai tarkkaavuushäiriöiden esiintymistä yhdessä. Tavallisimmin yhdessä esiintyvät lukemis-

ja kirjoittamisvaikeudet, jonka vuoksi niitä Suomessa kutsutaankin lukivaikeudeksi. Kirjoittamisvaikeuksia (dysgrafia) tai matematiikan vaikeuksia voi esiintyä myös erikseen. Lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus (dysfasia), on myöhemmin usein vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyy usein tarkkaavuuden vaikeuksia, vaikka ne eivät ole aina diagnostisesti määritettävissä varsinaisiksi häiriöiksi. Aikuisten tarkkaavuushäiriöiden yhteydessä oppimisen erityisvaikeuksia esiintyy huomattavasti muuta väestöä useammin. Aiemmin käytössä ollut MBD-diagnoosi yhdisti osittain oppimisvaikeudet ja tarkkaavuushäiriöt. Sittenkin käyttöön otetut ADHD- ja ADD-diagnoosit erotettiin diagnostisesti oppimisvaikeuksista. (Mayes ym. 2000, Connors 2000, Korkeila & Tani 2005.)

Dysleksia esiintyy usein suvuittain, ja sitä pidetään vahvasti perinnöllisenä. Niillä lapsilla, joiden jommallakummalla vanhemmalla on dysleksia, on 23-65 prosentin todennäköisyys dysleksialle. Sisaruksilla on keskenään keskimäärin 40 prosentin todennäköisyys dysleksialle, ja dyslektisen lapsen vanhemmilla 27-49 prosenttia. (Ks. Shaywitz & Shaywitz 2003.)

Aivo- ja geenitutkimuksen kehittyemisellä 1990-luvulla on ollut merkittävä vaikutus oppimisvaikeuksien tutkimuksessa. Uusimpien tutkimusten perusteella näyttää siltä, että kehityksellisten oppimisvaikeuksien taustalla on useita eri geenejä. Tämä selittää, miksi kognitiiviset vaikeudet ovat yksilöllisiä ja ilmenevät eri muodoissa. Perinnöllisyydestä huolimatta lukivaikeus voi ilmetä monella eri tavalla samankin perheen sisällä. Lukivaikeutta pidetään ns. monitekijäisenä häiriönä, jonka ilmenemisen taustalla on useampia eri altistavia geenejä ja ympäristötekijöitä. Aivokuvantamistutkimuksissa on voitu osoittaa lukivaikeuteen liittyvä poikkeama kielellisten alueiden aktivaatiossa. (Nopola-Hemmi 2007.) Tutkimuksilla on myös arvioitu olevan merkitystä vaikeuksien todentamisessa suurelle yleisölle (Riddick 2009).

2.2. Oppimisvaikeuksien ilmeneminen nuorilla ja aikuisilla

Pitkittäistutkimukset ovat osoittaneet dysleksiaan liittyvien piirteiden olevan suhteellisen pysyviä, samoin kuin lukemiskykyyn liittyvät suhteelliset erot hyvien ja heikkojen lukijoiden välillä. On myös viitteitä siitä, että erot voivat myös kasvaa aikuistuessaa. Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistamisen ja ennaltaehkäisevät toimet eivät siten poista kaikkia oppimisvaikeuksia, vaan osa lapsista tulee jatkossakin tarvitsemaan muita enemmän tukea oppimisessa. (Shaywitz & Shaywitz 2003, Holopainen ja Savolainen 2005). Selkeän lukivaikeuden tai oppimishäiriön ohella puhutaan joko osin tai lähes kokonaan kompensoituneista oppimisvaikeuksista, jolloin lukeminen ja kirjoittaminen voivat sujua hyvin ja yksilö on oppinut käyttämään erilaisia opiskelustrategioita

2. Oppimisvaikeudet

menestyksellä. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että vaikeudet käsitellä kielen äännerakennetta (fonologinen prosessointi) ovat pysyviä myös kompensoituneissa oppimisvaikeuksissa. (Ks. Wilson & Lesaux 2001.)

Suomessa ongelmana ovat useimmiten lukemisen ja kirjoittamisen hitaus ja työläisyys sekä kirjoituksessa esiintyvät virheet. Pientä ryhmää aikuisista voidaan kuitenkin pitää käytännössä lukutaidottomina. Mitä vaativammalle koulutustasolle siirrytään, sitä suurempi merkitys on nopealla ja sujuvalla tekstin prosessoinnilla, jolloin hitaus ja työläisyys laajojen materiaalien lukemisessa ja tekstin tuottamisessa nousevat keskeisiksi ongelmiksi sekä opiskelussa että työelämässä. (Ahonen & Haapasalo 2008.) Lukemisen nopeus ja sujuvuus korostuu etenkin suomen kaltaisissa kielissä, joissa kirjain-äänen-vastaavuus on suuri. Aikuisilla sujuvuuden merkitystä on painotettu myös muissa kielissä. (Holopainen ym. 2008, Fink 1998.)

Oppimisvaikeuksien yhteydessä samat ongelmat, jotka tuottavat vaikeuksia omalla äidinkielellä, vaikeuttavat osin myös vieraan kielen opiskelua. Mitä suurempia vaikeudet ovat omalla äidinkielellä, sitä enemmän ne todennäköisesti vaikuttavat vieraaseen kieleen. Oppimisvaikeus vaikeuttaa joko suoraan tai epäsuorasti lukemista, kirjoittamista, kuuntelemista ja puhumista - siis kaikkia kielitaidon osa-alueita. (Crombie & McColl 2001.) Lukivaikeuteen liittyvä heikko fonologinen tietoisuus voi tulla esiin myös tehtävissä, joissa pitää toistaa merkityksettömiä tai vieraan kielen sanoja (Service 2008). Suomessa monet kokevat oppimisvaikeuksien yhteydessä suurimpia vaikeuksia juuri vieraissa kielissä. (Lehtola & Lehto 2000, Ala-Kauhaluoma ym. 2008, 28, Korkeamäki 2009, 30)

On myös esitetty, että monet oppimisvaikeuksien yhteydessä koetuista ongelmista kumpuavat työmuistin ongelmista (McLoughlin ym. 2002, 15). Kapean auditivisen työmuistin nähdään asettavan lisähaasteita lukemaan oppimiselle, ja se saattaa voimistaa muita lukivaikeuden taustalla olevia syitä. Käytännössä työmuistin kapeus voi vaikeuttaa lukemisen sujuvoitumista ja uusien äänneyhdistelmien oppimista, mikä näkyy erityisesti kielen oppimisessa. Vieraan kielen opiskelua voi siten vaikeuttaa myös työmuistin kapeus. (Numminen 2006, Service 2008, 121-122.)

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien taustalla voi olla myös laajempi kielellinen vaikeus (dysfasia), joka ilmenee jo varhain viivästyneenä kielenkehityksenä. Sen tutkimus on painottunut lapsuuteen ja ensimmäisiin kouluvuosiin, mistä johtuen nuorten ja aikuisten kielihäiriöistä on vain vähän luotettavaa tutkimusta. Osalla lapsista puhutun kielen ongelmat näyttäisivät myöhemmin muuntuvan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiksi. (Ahonen & Rautakoski 2007.)

Tarkkaavuushäiriöön on diagnostisesti liitetty pitkäkestoisia tai pysyviä vaikeuksia säädellä tarkkaavuutta ja hillitä yllykkeitä. Näistä seuraa usein keskittymisvaikeuksia ja vaikeuksia säädellä omaa käyttäytymistään. Erityisesti aikuisiässä tarkkaavuushäiriöön liittyykin usein toiminnanohjauksen puutteita, joiden on myös nähty korostuvan iän myötä, kun vaatimukset oman toiminnan ohjaukselle kasvavat. Ongelmia voi ilmetä tällöin tehtävien suunnittelussa, toimeenpanossa ja arvioinnissa. (Korkeila & Tani 2005.)

2.3. Oppimisvaikeuksien esiintyvyys

Arviot oppimisvaikeuksien esiintymisestä vaihtelevat määritelmien mukaan. Koska erilaiset vaikeudet esiintyvät usein yhdessä, on arvioitu, että noin 10-15 prosenttia lapsista ja nuorista tarvitsisi erityistukea oppimisensa tueksi. Esiintyvyyttä voidaan pitää melko suurena, mutta määrittelyn väljyys mahdollistaa tuen erityisopetuksesta mahdollisimman monelle. (Ahonen & Haapasalo 2008, 490, OPM 1999.) Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan suomalaisista aikuisista noin 15 prosentilla on lukutaidossaan sellaisia vaikeuksia, jotka vaikeuttavat heidän oppimistaan, työllistymistään ja työntekoaan, rajoittavat heidän arkielämäänsä ja harrastuksiaan sekä vähentävät opiskeluhaluja ja aikuisopiskelua (Malin 2006, 19).

Suomessa erilaisilla oppijoilla viitataan usein kaikkiin niihin oppilaisiin, jotka ovat saaneet osa-aikaista erityisopetusta peruskoulussa (20-25 %). Erityisopetuksen määrä ei kuitenkaan kerro koetuista vaikeuksista tai tuen tarpeista, vaan pikemminkin opetuksen tarjonnasta (OPM 2007). Erityisopetuksen järjestäminen vaihtelee myös alueellisesti ja taloudellisten suhdanteiden mukaan (Jahnukainen 2003).

Itseraportoituja vaikeuksia koulunkäynnissä tai oppimisessa on kokenut noin 16 prosenttia 18-29-vuotiaista. Lukemisen vaikeuksia raportoi viisi prosenttia, kirjoittamisen vaikeuksia kolme prosenttia ja matematiikan ja kielten vaikeuksia kuusi prosenttia. (Lavikainen 2005, 38.) Jyväskylän yliopiston pitkittäistutkimuksessa on arvioitu, että noin kolmella sadasta on aikuisiällä diagnosoitavissa oleva suvussa esiintyvä lukivaikeus. Tutkimusaineiston mukaan vähintään kuusi prosenttia kokee haitallisia vaikutuksia lukemisessa tai kirjoittamisessa. (Leinonen 1997, 23.) Kansainvälisesti lukivaikeuden esiintyvyydeksi arvioidaan viisi prosenttia (Frith 1999).

Arviot oppimisvaikeuksien esiintyvyydestä toisen asteen koulutuksessa perustuvat erilaisiin seulontakartoituksiin ja tukipalveluiden käyttöön. Oppimisvaikeuksien lisäselvittelyn tarve on seulontatestistöjen perusteella hieman yli 30 prosentilla toisen asteen ammattioppilaitoksissa ja aikuisoppilaitoksissa (Hakala 2006, Ilola 2005). Helsingin lukioiden erityisopettajien tekemien

kartoitusten mukaan 7-15 prosentilla lukiolaisista on jotain kielellistä vaikeutta. Luvuissa ovat mukana myös maahanmuuttajat. Erityisopettajien konsultaatiota on käyttänyt ja kursseille osallistunut 4-9 prosenttia opiskelijoista. Aikuislukioissa erityisopettajien tarjoamaa tukea on käyttänyt noin prosentti opiskelijoista. (Pääkkönen 2005.) Myös korkeakoulujen yhteydessä arviot perustuvat tukipalveluiden käyttöön, joiden käyttäjistä valtaosalla on nimenomaan oppimisvaikeus. Määrä on suurempi niissä maissa, joissa syrjinnänvastainen lainsäädäntö ja tukipalvelut ovat kehittyneempiä. (Shaw 2007.)

Kansainvälisessä vertailututkimuksessa yli 16-vuotiaiden itseraportoitua oppimisvaikeutta (dysleksiaa) oli keskimäärin 3,4 prosentilla. Vähiten vertailumaista lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia raportoitiin Ruotsissa, jossa luku oli alle prosentin. (Vogel & Redel 2001.) On vaikea arvioida, missä määrin erilaiset esiintymisluvut johtuvat kielten eroista ja missä määrin erilaisista diagnosointikulttuureista. Aikuisten kohdalla oppimisvaikeuksien esiintyvyyden arviointi on hankalaa, koska suurimmalla osalla oppimisvaikeuksia ei ole selvitetty. Esimerkiksi Iso-Britanniassa 43 prosenttia opiskelijoista, joiden oppimisvaikeus on oppilaitoksen tiedossa, on saanut ensimmäisen dysleksiadiagnoosinsa vasta korkeakouluun hyväksymisen jälkeen (Singleton 1999, sit. Singleton ym. 2009, 148). Suomessa käytössä olevat seulontamenetelmät kuvaavat lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueita suhteessa koko ikäluokkaan eikä vain kehityksellisiin oppimisvaikeuksiin. Tarkemman tietokoneavusteisen seulonnan on esitetty olevan hyödyllistä erityisesti aikuisten kohdalla kehityksellisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi (Singleton ym. 2009). Objektiiivisesti mitatun oppimisvaikeuden rinnalla voidaan myös puhua oppimisvaikeuksien henkilökohtaisesta kokemisesta. Oma käsitys oppimisvaikeuksista saattaa myös ohjata tulevaisuuden valintoja mitattua vaikeutta enemmän (Lavikainen 2005, 69).

Oppimisvaikeuksien kohdalla ajateltiin pitkään, että niitä esiintyisi miehillä naisia useammin. Nykyisin tutkijat ovat eri mieltä oppimisvaikeuksien sukupuolieroista. Oppimisvaikeudet näyttäisivät olevan miehillä yleisempiä, mutta yhdeksi syyksi on esitetty myös naisten alidiagnosointia. Naisilla, jotka saavat oppimisvaikeusdiagnoosin koulussa, on keskimääräistä vaikeampi oppimisvaikeus (Vogel 1990). Suvuittain esiintyvää dysleksiaa arvioidaan esiintyvän yhtä paljon sekä naisilla että miehillä (Lyytinen 2004, Shaywitz & Shaywitz 2003). Tarkkaavuushäiriötä esiintyy miehillä naisia useammin, joskin sukupuolijakauma on kaventunut ADD-diagnoosin käyttöön oton myötä. Aikuisten kohdalla sukupuoliero ei myöskään ole yhtä merkittävä kuin lapsuudessa. (Korkeila & Tani 2005.) Nuorten itseraportoituja oppimisvaikeuksia koskevassa tutkimuksessa 18 prosenttia miehistä ilmoitti kokeneensa koulukäynti- ja oppimisvaikeuksia, kun naisilla luku oli hieman pienempi. Naiset ilmoittivat

kuitenkin enemmän vaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa, kun taas miehet raportoivat enemmän keskittymis- ja käytöshäiriöitä. Keskittymiseroa lukuun ottamatta tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. (Lavikainen 2005.)

Yhteenveto

- Kehityksellisten oppimisvaikeuksien tausta on nykytietämyksen mukaan aivojen erilaisessa tavassa käsitellä ja järjestää tietoa. Vaikeudet ovat usein perinnöllisiä.
- Oppimisvaikeuksien esiintyvyys vaihtelee määritelmän mukaan. Lukivaikeutta on eri asteisina noin viidellä prosentilla väestöstä.
- Tällä hetkellä ei yksiselitteisesti tiedetä, onko miehillä enemmän oppimisvaikeuksia kuin naisilla. Vaikeudet voivat ilmetä eri tavalla.



3. Selviytyminen, suojaavat tekijät ja kuntoutus

Mitkä asiat vaikuttavat oppimisvaikeuksien kanssa selviytymiseen? Entä millaisia haasteita oppimisvaikeuksista voi seurata? Tässä luvussa esitellään selviytymiseen vaikuttavia seurannaisvaikutuksia sekä suojaavia tekijöitä aikaisemman tutkimuksen perusteella. Aluksi esitellään erilaisia näkökulmia selviytymisen käsitteeseen.

3.1. Näkökulmia selviytymiseen

Selviytymisen (coping) avulla pyritään kuvaamaan yksilöiden toimintaa omat voimavarat ylittävissä tilanteissa. Selviytyessään ihminen kykenee ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia joko omien voimavarojensa, läheisiltä tai yhteiskunnan palvelujärjestelmältä saamansa tuen avulla. Tärkeänä pidetään myös, että ihminen kokee samalla voivansa itse vaikuttaa omaan elämäänsä. (Lämsä 1999.) Selviytymisen lähikäsitteitä ovat sopeutuminen (adjustment), suomalaisessa keskustelussa käytetty elämänhallinta ja erityisesti kuntoutuksen piirissä käytetty valtaistuminen (empowerment).

Selviytymiseen liittyviä erilaisia käsitteitä käytetään usein rinnakkain, mutta niiden erottaminen toisistaan mahdollistaa huomion kiinnittämisen kokemuksen eri ulottuvuuksiin. Pitkäaikaissairauksia koskevassa kirjallisuudessa selviytymisellä viitataan siihen, miten ihminen oppii suhtautumaan ja sietämään sairautensa vaikutuksia. Keskeistä on myös omanarvontunnon säilyttäminen ja elämänhallinnan tunne omassa elämässä. Osana selviytymistä ihminen pyrkii normalisoimaan sairauttaan, jolloin sen merkitykset yksilön identiteetille jäävät vähäisemmiksi. Toisaalta normalisointia voi olla myös sairauden hoitaminen tai sen sisällyttäminen vahvasti omaan identiteettiin. Koettujen vaikeuksien suuruus, yksilön arvot ja muiden asenteet vaikuttavat kaikki siihen, minkä kanssa ihmisen pitää selviytyä. (Bury 1991.)

Selviytymiskeinojen tarkastelussa kiinnitetään huomiota siihen, mitä ihmiset pyrkivät tekemään kohdatessaan vaikeita tilanteita (Bury 1991). Ongelmakeskeisillä tai suorilla selviytymisstrategioilla pyritään vaikuttamaan suoraan vaikeaan tilanteeseen. Tiedon etsintä, suora toiminta, tuen hakeminen ja uusien suunnitelmien tekeminen ovat kaikki esimerkkejä ongelman ratkaisuyrityksistä. Toisenlaisia selviytymiskeinoja edustavat lievittävät tai tunnekeskeiset strategiat, joilla pyritään lievittämään ongelmallisen tilanteen psyykkisiä vaikutuksia. Näitä ovat esimerkiksi välttely, kieltäminen tai päihteiden käyttö. Tilannetta voidaan myös pyrkiä tarkastelemaan eri näkökulmista esimerkiksi hyväksynnän, myönteisen uudelleentulkinnan tai huumorin avulla. Eri selviytymiskeinojen on nähty myös toimivan rinnakkain eli myönteisen näkemyksen etsiminen synkstä tilanteesta on johtanut suoraan ongelmanratkaisuun tai tehokas ongelmien ratkaisu on voinut johtaa oman pystyvyyden positiiviseen uudelleentulkintaan. (Bury 1991, 462, Järvikoski & Härkäpää 2004, 127, Folkman & Moskowitz 2004, 752-753.)

Selviytymiseen liittyvä kirjallisuus on pitkälti painottunut yksilöllisiin lähestymistapoihin, ja sosiaaliset näkökulmat ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Folkman & Moskowitz 2004). Yhteiskuntatieteellinen lähestymistapa painottaa enemmän ihmisten oman toimijuuden ja sosiaalisen tuen vuorovaikutusta selviytymisen tukena. Samoin ajatellaan, että ihmiset pyrkivät itse aktiivisesti ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia ja löytämään vaikeille tilanteille myönteisempiä merkityksiä. Tällöin on kysyttävä, minkälaiset rakenteelliset esteet rajoittavat parempaan selviytymiseen tähtäävää toimintaa. (Thoits 1995.) Yhteiskunnallisten tekijöiden huomioiminen on tärkeää myös sopeutumista koskevissa tutkimuksissa, jotka ovat usein painottaneet sopeutumista yksilön omiin ominaisuuksiin yhteiskunnallisiin asenteihin sopeutumisen sijaan (Olney & Kim 2001, 565).

Elämänhallintaa koskevassa tutkimuskeskustelussa puhutaan usein hallinnan ja pystyvyyden tunteesta. Tällöin ihminen luottaa mahdollisuuksiinsa vaikuttaa omalla toiminnalla omaan elämään.

3. Selviytyminen, suojaavat tekijät ja kuntoutus

Toinen elämänhallintaan liitetty hallinnan muoto koskee elämäntapahtumien ymmärtämistä ja hyväksymistä sekä luottamusta siihen, että vaikeistakin tilanteista on mahdollista selviytyä. Valtaistuminen puolestaan voi kuvata yksilöllistä kasvua, itseluottamusta, hallinnan tunnetta tai ympäristön kriittistä tarkastelua. Valtaistumista voidaan yksilötason ohella tarkastella myös organisaation tai yhteiskunnan tasolla, jolloin kiinnitetään huomiota ihmisten yhteenkuuluvuuden tunteisiin tai mahdollisuuksiin vaikuttaa itselle tärkeissä asioissa. (Järvikoski & Härkäpää 2004, 129-132.)

Edellä mainituille käsitteille on läheinen myös toimijuuden käsite. Sille ominaista on yksilöiden kyky tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä. Myös erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset ja materiaaliset erot määrittelevät toimijuuteen liittyviä mahdollisuuksia ja rajoituksia. Toimijuutta tarkasteltaessa voidaan kiinnittää huomiota myös vastarinnan mahdollisuuksiin. (Gordon 2005.) Toimijuuden kannalta yksi keskeisimmistä tekijöistä on usko henkilökohtaiseen pystyvyyteen (self-efficacy). Jos ihminen ei usko voivansa vaikuttaa lopputulokseen, hän harvoin myöskään yrittää vaikuttaa siihen. Henkilökohtaiseen pystyvyyteen vaikuttavat ensisijassa arviot omasta kyvykkyydestä, kun taas itseluottamukseen liittyy myös kokemus omasta arvokkuudesta. (Bandura 1997.)

Selviytyminen sinällään ei ole hyvää tai huonoa, ja toisena aikana ja toisissa tilanteissa sama yksilö saattaa turvautua hyvinkin erilaisiin selviytymiskeinoihin. Selviytymistä ei voida myöskään pitää suoraviivaisena, vaan se on kokonaisuudessaan monimutkaista ja joskus epäjohdonmukaistakin. Yhteiskuntatieteen näkökulmasta on tärkeää kysyä, onko yksilön yhteiskunnallisella asemalla merkitystä yksilön tapaan selviytyä. Naisilla ja miehillä näyttäisi olevan erilaisia selviytymiskeinoja käytössään. Yksilön selviytymiskeinojen tarkastelu ei kuitenkaan tarkoita yhteiskunnallisten asemien ja voimavarojen merkityksen unohtamista ihmisten toimintaa tarkasteltaessa. (Folkman & Moskowitz 2004, Thoits 1995, Bury 1991.)

3.2. Haasteita selviytymiselle

Oppimisvaikeudet on yhdistetty monenlaisiin sosiaalisiin ongelmiin, joiden voidaan ajatella tuovan haasteita selviytymiselle. Oppimisvaikeuksilla on todettu olevan vaikutuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Suomessa koulutus ei jakaudu tasa-arvoisesti, vaikka lähtökohdat ovatkin monia muita maita tasa-arvoisemmat. Jatko-opiskelumahdollisuuksien kaventumisesta on raportoitu joensuulaisia nuoria koskevassa seurantatutkimuksessa (Holopainen & Savolainen 2005). Kouluvaikeuksia raportoineiden korkein suoritettu tai meneillään oleva koulutus edusti yleisemmin perus- tai keskiaastetta kuin muiden nuorten aikuisten (Lavikainen ym. 2006, 408).

Oppimisvaikeuksilla on esitetty olevan myös yhteys muuta väestöä korkeampaan työttömyyteen. Nuorten itseraportoitujen oppimisvaikeuksien kohdalla yhteys työttömyyteen oli selvä. Näin oli etenkin pitkäaikaistyöttömyyden kohdalla. (Lavikainen ym. 2006.) Ruotsalaisessa tutkimuksessa 17 prosentilla työttömistä oli sellaisia vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, jotka haittasivat työhön hakeutumista. Heidän lisäksi 15 prosentilla oli lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia, mutta niiden vakavuus ei ollut ongelma työmarkkinoilla. (Ingvar ym. 1995.) Norjalaisessa seurantatutkimuksessa 23-vuotiaista nuorista, joilla oli lapsena todettu dysleksia, lähes neljännes oli tutkimushetkellä työttömänä (Undheim 2003). Myös vangeilla oppimisvaikeuksia esiintyy huomattavasti enemmän kuin muulla väestöllä. Oppimisvaikeuden merkitystä vankien syrjäytymiskehityksessä on vaikea näyttää toteen, mutta sen arvioidaan alkavan jo peruskoulussa, kun epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat motivaatioon ja koulukielteisyyteen. Samalla lapset etsivät vaihtoehtoisia menestymisen mahdollisuuksia. (Koski & Miettinen 2007, 59.)

Oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa myös monella tavalla yksilön henkiseen hyvinvointiin. Nuoria koskevassa tutkimuksessa havaittiin heikompaa itsetuntoa, korkeampia masennusoireita sekä vähemmän yleistä tyytyväisyyttä elämään. Nuoret, joilla on oppimisvaikeuksia, kokevat myös useammin koulukiusaamista. Ne nuoret, joiden oppimisvaikeuksiin yhdistyy tarkkavuushäiriö, joutuvat useammin kiusatuiksi. Heillä on tutkimuksen mukaan myös kaikkein alimmat arvosanat. Myös suhde vanhempiin on heikompi nuorilla, joilla on oppimisvaikeuksia muihin verrattuna. (McNamara ym. 2005, 241-242.) Tutkimusten mukaan näyttäisi myös, että nuorilla oppimisvaikeudet liittyisivät muita nuoria korkeampaan itsemurhariskiin (Huntington & Bender 1993).

Oppimisvaikeuksiin liittyy usein vielä aikuisuudessa tunne erilaisuudesta ja epävarmuus, joka näkyy korostuneena itsetietoisuutena ja matalana itsetuntona. Näiden tunteiden vaikutus näkyy erityisesti suhteessa työhön ja uraan, mutta ne voivat olla hyvinkin riippumattomia suhteessa yksilöiden muuhun pärjäämiseen. (McNulty 2003, 375.) Oppimisvaikeuden kokeminen merkittävänä tekijänä päivittäisessä elämässä liittyy oppimisvaikeuden huonompaan hyväksymiseen, toimintakyvyttömyyden tunteeseen, vakavampiin henkilökohtaisiin ongelmiin ja vähäisempään tyytyväisyyteen elämässä. (Hellendoor & Ruijsenaars 2000, 236-237). Tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi masennusoireet näyttävät liittyvän enemmän omiin käsityksiin vaikeuksista kuin testattavissa oleviin vaikeuksiin sellaisenaan. Aiemmat vaikeudet näyttävät lisäävän ahdistusta, mikä puolestaan tekee opiskelijat herkemiksi negatiiviselle palautteelle. (Riddick ym. 1999, 231, 244.)

Näyttäisi siltä, että varhain syntynyt matala akateeminen itsetunto pysyisi suhteellisen muuttumattomana myöhemmistä onnistumisen kokemuksista huolimatta. Vaikeudet koulussa

3. Selviytyminen, suojaavat tekijät ja kuntoutus

eivät kuitenkaan näytä sellaisenaan vaikuttavaan yleiseen itsetuntoon. Ruotsalaisessa tutkimuksessa koulumenestyksen tärkeyden näkeminen vähäisenä ja sosiaalisuuden, urheilun tai kädentaitojen arvostaminen tukivat myönteistä minäkuva ja oman paikan löytymistä. Samoin vanhempien usko nuorten pärjäämisen elämässä vähäisestä koulumenestyksestä huolimatta oli tärkeää. Yleiseen itsetuntoon vaikutti kielteisesti monen eri tekijän summa: vähäinen tai olematon tuki vanhemmilta ja opettajilta, huonot kaverisuhteet, kiinnostusten ja harrastusten puute ja matalampi älykkyys. (Ingesson 2007, 60-68.) Myös sukupuolella on havaittu olevan vaikutusta itsetuntoon tyttöjen ollessa poikia haavoittuvaisempia sekä akateemisen että yleisen itsetunnon kannalta. Teini-ikäisillä tytöillä on myös masennusta poikia useammin. (Alexander-Passe 2006.) Masennuksen suhteen erityisesti matalasti koulutetut naiset vaikuttavat olevan yksi riskiryhmä (esim. Holopainen & Savolainen 2006, Riddick ym. 1999, Wilson ym. 2009). Mielenterveysongelmien yleisyydestä on raportoitu myös korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa: yliopisto-opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, näyttäisivät kokevan ahdistuneisuutta muita opiskelijoita enemmän sekä akateemisissa että sosiaalisissa tilanteissa (Carrol & Iles 2006).

3.3. Suojaavat tekijät

Aiemman tutkimuksen perusteella on koottu oppimisvaikeuksien kielteisiltä seurauksilta suojaavia tekijöitä. Niihin kuuluvat muun muassa temperamenttiin ja yksilöön liittyvät luonteenpiirteet, jotka helpottavat yksilön sopeutumista, vanhempien kannustus ja koulutuksen arvostus, oppimisvaikeuden varhainen havaitseminen ja siihen liittyvät tehokkaat tukitoimet sekä oppimisvaikeuden hyväksyminen ja avoimuus siitä. (Hellendoor ja Ruijssenaars 2000, Riddick 2009, 44.)

Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen on yksi suojaava tekijä. Erilaisesta lähtökohdasta huolimatta sekä lapset että aikuiset kokevat oppimisvaikeuden virallisen diagnoosin useimmiten helpottavana (ks. esim. Hellendoor & Ruijssenaars 2000, 232). Oppimisvaikeuden nimeäminen koetaan yleensä positiivisena, silloin kun se selittää opiskeluun liittyviä vaikeuksia ja siihen sisältyy avun saamista. Nimeämisestä tulee negatiivinen kokemus silloin, kun siitä seuraa eristämistä muista oppilaista tai muut alkavat kohdella eri tavalla. (Barga 1996, 415.) Jos oppimisvaikeuksiin liittyy häpeän tai nöyryyttämisen tunteita, monet näyttävän kieltävän oppimisvaikeudet suojellakseen omanarvontuntoaan ja itseluottamustaan (McNulty 2003, 377).

Tutkimusten mukaan itsetuntemukseen, sinnikkyyteen, ennakoivuuteen, henkiseen hyvinvointiin, tavoitteen asettamiseen sekä sosiaalisen tuen käyttöön liittyvät tekijät ennustivat menestystä paremmin kuin esimerkiksi opiskelusaavutukset, älykkyysosamäärä tai

muut vastaavat taustatekijät. Samassa pitkittäistutkimuksessa kerättiin myös haastatteluaineisto, joiden avulla saatiin paremmin selville, miten menestymistä edesauttavat osatekijät vaikuttavat ihmisten elämänselviytymiseen. Menestyskseen työuran ohella huomioitiin muun muassa tyytyväisyys elämään, koulutukselliset saavutukset, sosiaaliset suhteet ja henkiseen hyvinvointiin liittyvät asiat. (Raskind ym. 1999, Goldberg ym. 2003, 222-223.)

Itsetuntemuksen kannalta ratkaisevaa on oman vahvuusalueen löytäminen. Se tarkoittaa sellaisten elämäntilanteiden löytämistä, missä omia vahvuuksia voi hyödyntää parhaiten. Myös toisilta saatu tuki on tärkeää selviytymisen kannalta. Yhdysvaltalaisessa seuranta tutkimuksessa kaikki haastatellut viittasivat toisilta saatua tukea. He puhuivat spontaanisti ”merkityksellisten toisten” (ystävät, opettajat, terapeutit, työtoverit ja perheenjäsenet) tuesta, ohjauksesta ja rohkaisusta. Jotkut kokivat tuen antajat mentoreina. Parhaimmillaan tuki oli vastavuoroista. Läheiset olivat pysyvä kaikkopohja, joihin omia tavoitteita ja niiden realistisuutta peilattiin. Hyvin menestyneet etsivät ja ottivat vastaan aktiivisemmin tukea kuin muut haastateltavat. (Goldberg ym. 2003.) Avun hakemisen on myös todettu olevan yhteydessä hyviin arvosanoihin. Opiskelumենestystä tukee myös omaa oppimista ohjaavien oppimisstrategioiden käyttäminen. (Trainin & Swanson 2005.) Metakognition ohella itseohjautuvuus on yksi tärkeä tekijä oppimisvaikeuksisten oppilaiden menestymisessä (Field ym. 2003).

Yhdysvaltalais tutkimuksessa haastateltiin työelämässä hyvin menestyneitä henkilöitä, joilla oli oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen olennaisin löytö oli näiden aikuisten pyrkimys saavuttaa oman elämänsä hallinta. He halusivat menestyä, olivat päämäärätietoisia ja kehystivät oppimisvaikeutensa positiiviseksi kokemukseksi. He olivat sopeutuvia: heillä oli sinnikkyyttä, joukko selviytymiskeinoja, taitoa sovittaa yhteen omat kyvyt ja ympäristö, henkilökohtaisen tuen malli ja suunnitelmat vaalia menestystä. Monille tutkimukseen osallistuvilla oli ominaista sinnikkyys vastoinkäymisistä huolimatta. He luopuivat harvoin yleisemmästä päämäärästään, mutta vaihtoivat usein keinojaan päästä haluamaansa lopputulokseen. Sinnikkyuden ja pitkäjänteisyyden taustalla oli useita eri strategioita; jotkut käyttivät ”spraylähestymistä” ja kokeilivat yhtä aikaa eri strategioita, kunnes jokin toimi. Myös he ottivat vastaan apua opiskeluissaan. Haastateltavien asettamat tavoitteet olivat tarkkoja, mutta joustavia, ja kattoivat monia alueita: koulutuksen, työllistymisen, perheen ja henkisen ja persoonallisen kehityksen. Uratavoitteet oli tunnistettu jo varhain nuoruudessa, ja ne antoivat suuntaa ja merkitystä elämälle. (Gerber ym. 1992.) Tutkimuksissa on esitetty viitteitä siitä, että oppimisvaikeudet vaikuttaisivat tietyille aloille hakeutumisessa, esimerkiksi ihmissuhdetyöhön, rakennusalalle tai kaupan alalle, joissa vaaditaan vähemmän lukemista ja kirjoittamista (Taylor & Walter 2003). Korkeakouluopiskelijat, joilla oli todettu oppimisvaikeus, työllistyivät yhtä hyvin tutkinnon suorittamisen jälkeen kuin muut opiskelijat (Madaus 2006).

3.4. Erityisopetus ja kuntoutus selviytymisen tukena

Kuntoutuksen tavoitteena on nähty oman elämäntilanteen hallitseminen ja uusien selviytymiskeinojen opettelu. Tässä kuntoutusta tarkastellaan ensisijaisesti erityisopetuksen järjestämisen sekä nuorten ja aikuisten ohjauksen näkökulmasta. Oppimisvaikeuksien kuntoutuksessa ja ohjauksessa painotetaan nykyisin koko elämänkaaren huomioimista. Mitä vanhemmasta opiskelijasta on kyse, sitä enemmän tulisi painottaa henkilökohtaista kompensointia ja vahvuuksia akateemisten taitojen harjoittelun sijaan. (Goldberg ym. 2003.)

Oppimisvaikeuksien kohdalla yleisin kuntoutuksen muoto on koulussa annettava erityisopetus. Sen ohella on mahdollista saada neuropsykologista kuntoutusta. Aikuisilla tavallisin kuntoutuksen muoto on neuropsykologinen kuntoutus oppilaitosten tarjoaman tuen lisäksi. Lisäksi ryhmä- ja yksilömuotoista kuntoutusta on kehitetty erilaisissa projekteissa (esim. Haapasalo & Salomäki 2000, Haapasalo & Korkeamäki 2009).

Suomalainen erityisopetus on pitkälti pohjautunut opettajan havaitsemaan ja arvioimaan yksilöllisen tuen tarpeeseen eikä lääketieteellistä diagnoosia ole edellytetty erityisopetuksen saamiseksi. Aikuisilta vaaditaan usein todistus ja omaa aktiivisuutta tukipalvelujen saamiseksi. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa on painotettu oppimisvaikeuden virallisen diagnoosin merkitystä ensisijaisesti erilaisten erityisjärjestelyjen ja apuvälineiden saamiseksi koulutuksessa ja työelämässä (Gregg ym. 2006, 896). Lapsiin verrattuna aikuisten oppimisvaikeuksien arviointia on pidetty haasteellisempänä erityisesti kompensoituneiden vaikeuksien kohdalla (Farmer ym. 2002, 14, Singleton ym. 2009).

Ammatillisessa koulutuksessa erityisopetusta ja tukea on voinut saada vuosikymmeniä valmentavassa koulutuksessa ja erityisammattikouluissa. Lukiokoulutuksessa taas ajateltiin pitkään, että opiskelijan tulee selvittää lukiosta omin edellytyksin ja voimin ilman erityistä tukea. (Pääkkönen 2005.) Ylioppilastutkintolautakunta on huomionnut lukivaikkeudet 1970-luvulta. Lisäaika ja muut erityisjärjestelyt tulivat kuitenkin mahdollisiksi vasta, kun erityinen luku- ja kirjoitushäiriö rinnastettiin ylioppilastutkinnossa vammaan vuonna 2001 opetusministeriön asettaman työryhmän ehdotuksen pohjalta. Perusteena mainittiin lukivaikkeuden neuraalinen tausta. (OPM 1992 & 1999.)

Tutkimusten mukaan aikuisten ohjauksessa ja tuessa on tärkeää hyödyntää heidän omia kiinnostuksiaan ja aikaisempia tietojaan. Olennaista on rohkaista tavoitteiden asettamiseen, opettaa muististrategioita, hyödyntää uuden teknologian mahdollisuuksia sekä tukea organisointikykyä. Uusien strategioiden opettelu ja niiden käyttöönotto vaativat aikaa. Uuden tiedon määrän tulee olla hallittavissa. Kuntoutuksessa on myös tärkeää painottaa kognitiivisten

taitojen ohella itsetunnon tukemista ja omien vahvuuksien tunnistamista. Vertaistuki ja positiiviset roolimallit ovat usein hyödyllisiä. (Pannucci & Walmsley 2007, Ahonen & Haapasalo 2008.)

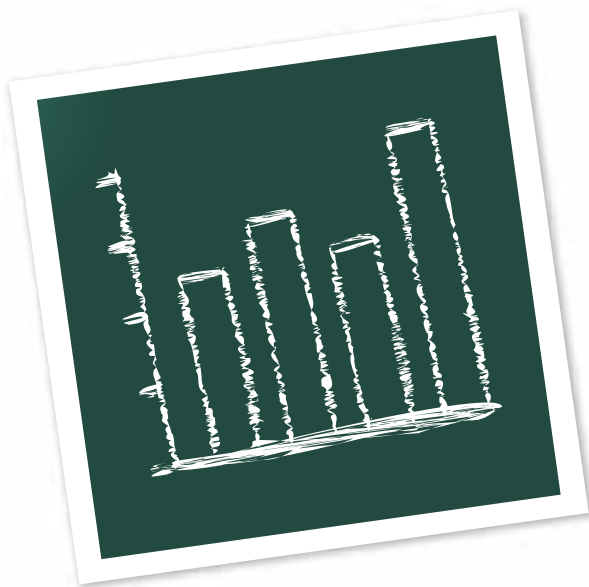
Kuntoutuksen tavoitteena on auttaa ihmistä hallitsemaan omaa elämäntilannettaan. Kuntoutuksen osana olisi tärkeää selvittää, millaisia selviytymiskeinoja kuntoutujalla on käytössään. Samaten on tärkeää, että kuntoutuksen aikana selviytymiskeinovalikoima monipuolistuisi ja kokemus omasta pystyvyydestä vahvistuisi. Valtaistumista taas tukee, kun kuntoutuksen aikana voi pohtia omaa tilannettaan ja mahdollisuuksia, tehdä päätöksiä ja seurata niiden tuloksia. (Järvikoski & Härkäpää 2004, 127, 133.)

Toisen asteen koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa painotus on pikemminkin opiskelujärjestelyissä kuin erityisopetuksessa. Lisäaika, tietokoneen käyttö, nauhurit, äänikirjat, luentojäsennykset, tuutorointi, vaihtoehdot kirjallisille kokeille ja rauhallinen koetila ovat tavanomaisimmat opiskelujärjestelyt. Muille opiskelijoille lisäajasta ei ole sellaista hyötyä kuin lukivaikeuden yhteydessä. (Shaywitz & Shaywitz 2003.)

Esteettömän opetuksen kehittämisessä pyritään ennakoimaan ja huomioimaan opiskelussa eri syistä ilmenevät esteet. Esteettömyyden edistäminen ei kuitenkaan poista opiskelujärjestelyjen ja apuvälineiden tarvetta. Uuden teknologian hyödyntämisestä on saatu lupaavia tuloksia myös aikuisilla, samoin kuin lapsilla (Lyytinen 2004) ja vieraiden kielten vaikeuksissa (Service 2008). Oppimisvaikeuksiin on tarjolla myös monenlaisia vaihtoehtoisia hoitomuotoja ja kuntoutusta. Luotettavaa näyttöä näiden menetelmien toimivuudesta ei kuitenkaan ole olemassa. Myöskään opettaminen esimerkiksi oppimistyylytestien mukaisesti ei näytä tuovan toivottuja tuloksia. (Shaywitz & Shaywitz 2003, Howard-Jones 2007.)

Yhteenveto

- *Selviytymisellä tarkoitetaan toimintaa itselle vaativissa tilanteissa. Kun tutkitaan selviytymistä, on tärkeää kiinnittää huomiota myös ympäröivään yhteiskuntaan.*
- *Tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksiin voi liittyä jatko-opintomahdollisuuksien kaventumista, työttömyyttä ja mielenterveyden ongelmia.*
- *Suojaavia tekijöitä ovat itsetuntemus, omien vahvuusalueiden löytyminen ja muilta saatava tuki.*
- *Erityisopetuksella ja kuntoutuksella voidaan tukea oppimisvaikeuksien kanssa selviytymistä. Nuorilla ja aikuisilla keskeistä ovat opiskelujärjestelyt, itsetunnon tukeminen, vahvuuksien ja kompensatiokeinojen tukeminen sekä tietotekniikan hyödyntäminen.*



4. Tutkimuksen toteuttaminen

4.1. Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa selvitetään haastattelututkimuksen keinoin aikuisten omia kokemuksia oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä. Selviytyminen ymmärretään tilannesidonnaisena tapahtumana, johon vaikuttavat yksilön ominaisuuksien ja selviytymiskeinojen ohella aikaisemmat kokemukset ja yksilön tilanteelle antamat merkitykset. Selviytymistä ei siis lähestytä pysyvänä ominaisuutena, vaan ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvana toimintana.

Koska aikuisten oppimisvaikeuksista on olemassa vähän tutkimustietoa, kartoitetaan aikuisten kokemuksia laajasti erilaiset selviytymiseen liittyvät näkökulmat huomioiden.

Haastattelujen avulla selvitetään, mitkä asiat ovat tukeneet selviytymistä ja mitkä vaikeuttaneet. Tällöin tarkastellaan oppimisvaikeuksien kokemista pitkin elämäntiekua, vaikeuksiin löydettyjä selviytymiskeinoja, saatua sosiaalista tukea sekä oppimisvaikeuksien merkitystä aikuisen elämässä. Koettujen vaikeuksien ohella kiinnitetään huomiota oppimisen vahvuuksiin.

Tutkimuksessa tarkastellaan myös sukupuoleen liittyviä kokemuksia ja selviytymiskeinoja. Erityisenä kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa on, miten tietoisuus oppimisvaikeuksista, tuen saatavuus ja yhteiskunnalliset vaatimukset näkyvät eri-ikäisten haastateltavien kokemuksissa.

4.2. Aineisto

Tutkimuksen aineistona ovat oppimisvaikeus- tai tarkkaavuushäiriödiagnoosin saaneiden aikuisten teemahaastattelut (n=26). Haastattelut on tehty vuosina 2007-2009 osana Kuntoutussäätiön projektia, jonka tavoitteena oli kehittää kuntoutuspalveluita nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksiin (RAY, Opi oppimaan 2006-2010).

Tutkimuksen lähtökohtana olivat ihmisten omat kokemukset oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä. Haastateltavia etsittiin aluksi ilmoituksilla, joissa pyydettiin kertomaan omista kokemuksista oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisessä. Käytännössä haastateltavien löytäminen ilmoitusten avulla osoittautui haastavaksi, ja ilmoituksin rekrytoitui vain kolme haastateltavaa. Suurin osa haastateltavista rekrytoitui haastatteluun Kuntoutussäätiön Opi oppimaan -projektista. Projektin asiakkaaksi hakeutuminen tapahtui vapaaehtoisesti ja omasta aloitteesta, jolloin haastatteluun osallistuminen ei ole vaikuttanut palveluiden, tuen tai muiden etuuksien saamiseen. Tutkimuksesta ei kerrottu järjestelmällisesti kaikille projektin asiakkaille, vaan asiakastyöntekijät ehdottivat tutkimukseen haastateltavia, joiden kokemukset ja selviytymiskeinot olivat kiinnostavia tutkimuksen kannalta. Lisäksi viisi haastateltavaa löytyi erilaisten verkostojen välityksellä. Aineistonkeruun loppuvaiheessa rekrytoitiin kuntoutuksesta hyötynneitä asiakkaita sekä pyrittiin tasapainottamaan aineiston sukupuolijakaamaa.

Haastateltaviin otettiin yhteyttä joko suoraan, projektin asiakastyötä tekevien työntekijöiden välityksellä tai erilaisten verkostojen välityksellä. Kun yhteydenottaja ei ollut tutkija, haastateltavan tuntema ammattilainen kysyi ensin kiinnostusta tutkimukseen ja lupaa yhteydenottoon. On havaittu, että erityisesti arkaluonteisissa tutkimuksissa tutkittavat ovat myönteisempiä suoraa kontaktia kohtaan kuin esimerkiksi lehti-ilmoituksiin (ks. Kuula 2006, 158-159).

Vaikka haastattelujen lähtökohtana oli haastateltavien oma kokemus oppimisvaikeudesta, päädyttiin tutkimuksen kuluessa rajaamaan aineisto niihin haastateltaviin, joilla oppimisvaikeus tai tarkkaavuushäiriö oli virallisesti todettu. Lopullisesta haastatteluaineistosta poistettiin kaksi haastattelua. Toisella haastateltavalla ei ollut diagnosoitua oppimisvaikeutta ja toisella oli diagnosoitu asperger-syndrooma. Näiden haastateltavien kokemukset myös erosivat eniten muiden haastateltavien kokemuksista. Siten aineisto rajattiin niihin yksilöihin, joilla oli diagnoosi kehityksellisestä oppimisvaikeudesta tai tarkkaavuushäiriöstä.

Kehityksellisten oppimisvaikeuksien lisäksi myös tarkkaavuushäiriö päätettiin sisällyttää tutkimukseen, sillä oppimisvaikeudet ja tarkkaavuushäiriö esiintyvät usein yhdessä ja oppimisvaikeuksiin liittyy erilaisia keskittymisen vaikeuksia. Osalla haastateltavista olikin todettu tarkkaavuuden ongelmia kehityksellisen oppimisvaikeuden ohella. Kahdella haastateltavalla oli tarkkaavuushäiriö ilman todettua oppimisvaikeutta, mutta myös he mielsivät opiskelussa kokemansa vaikeutensa oppimisvaikeuksiksi. Kun tutkimuksen kohteena on haastateltavien oma kokemus, on oppimisvaikeutta mahdollista tulkita hieman laueammin ja sisällyttää määritelmään myös tarkkaavuushäiriöt.

Taulukossa 1 kuvataan haastateltavien taustatietoja. Haastateltaville oli tyypillistä, että koulutuksen hankkiminen ei ollut suoraviivaista, vaan monella oli takanaan useampi tutkinto ja alanvaihto. Haastateltavat työskentelivät haastatteluhetkellä laajasti eri aloilla niin suorittavassa työssä, palveluammateissa kuin asiantuntija-ammateissa. Työssäkäyviä oli haastateltavista enemmistö. Monet myös yhdistivät työn ja opiskelun.

Oppimisvaikeuden tunnistamisella viitataan tässä siihen, että haastateltavien oppimisvaikeus oli todettu tai he kertoivat saaneensa lukiopetusta. Peruskoulun jälkeen tunnistaminen viittaa oppimisvaikeuksien tai tarkkaavuuden vaikeuksien arviointiin. Suurin osa haastateltavista (n=21) oli diagnosoitu aikuisena terveydenhuollossa, vaikka he olivat

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot (n=26)

	N
Sukupuoli	
• Nainen	16
• Mies	10
Ikä luokiteltuna	
• 19-30	8
• 31-44	11
• 45-60	7
Korkein suoritettu koulutus	
• Perusaste	3
• Ammattitutkinto tai oppisopimus	5
• Ylioppilastutkinto	8
• Opistoaste	4
• Korkeakoulututkinto	6
Oppimisvaikeudet tunnistettu ensimmäisen kerran	
• Peruskoulussa	10
• Toisella asteella	3
• Aikuiskoulutuksessa	5
• Työelämässä	8

kokeneet vaikeuksia jo kouluaikana. Puolelle haastateltavista neuropsykologiset tutkimukset oli tehty Opi oppimaan -kehittämiprojektissa. Erityisopettajan aikuisena tekemä tutkimus oli kahdeksalla, puheterapeutin tutkimukset kahdella. Haastateltavista yhdeksällä vaikeuksia oli selvitetty aikuisena useampaan kertaan.

Useimmiten haastateltavilla oli diagnosoitu kehityksellinen oppimisvaikeus, yleensä dysleksia. Neljällä haastateltavista oli neuropsykologisissa tutkimuksissa todettu tarkkaavuushäiriöön viittaavia piirteitä. Heidän lisäksi kahdella oli psykiatrin asettama diagnoosi tarkkaavuushäiriöstä. Oppimisvaikeus- tai tarkkaavuushäiriön diagnosoinnista oli kulunut aikaa alle vuodesta useisiin vuosiin. Aina haastateltavilla ei ollut selkeää käsitystä saadun diagnoosin luonteesta. Haastateltavista kymmenen kertoi haastattelussa lisäksi, että heillä oli todetun oppimisvaikeuden tai tarkkaavuushäiriön ohella jokin mielenterveyden ongelma.

4. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen kuluessa pyrittiin varmistamaan, että haastateltavat vastaisivat mahdollisimman monipuolisesti oppimisvaikeuksien kirjoa. Haastateltavien joukossa on niin yliopistotutkinnon suorittaneita kuin ilman perustasteen jälkeistä koulutusta olevia. Haastatteluhetkellä kukaan haastateltavista ei ollut työttömänä, mutta osa haastateltavista kuvasi erilaisia työelämän tai koulutuksen ulkopuolella olemisen hetkiä joko työttömyyden tai mielenterveys- tai päihdeongelman vuoksi.

Aineiston keräämisessä on siten hyödynnetty teoreettista otantaa. Koska teoreettisena viitekehyksenä oli selviytyminen, haluttiin aineiston kuvaavan monipuolisesti erilaisia elämäntilanteita. Myös aikaisemman tutkimuksen vähäisyydellä oli merkitystä siihen, että aineiston haluttiin edustavan erilaisia kokemuksia mahdollisimman monipuolisesti. Valitsemalla eri-ikäisiä haastateltavia saatiin esille mielenkiintoisia näkökulmia oppimisvaikeuksia koskevien käsitysten ja niihin saatavilla olevan sosiaalisen tuen muuttumisesta.

Näillä valinnoilla on luonnollisesti ollut merkitystä aineiston edustavuuteen ja siitä saatavien tulosten yleistettävyyteen. Aikaisemman tutkimuksen perusteella haastateltavien koulutustaso saattaa olla korkeampi kuin oppimisvaikeuksien kohdalla voidaan olettaa olevan. Myös naisten osuus aineistossa on suurempi kuin miesten. Aineistossa painottuvat sellaisten ihmisten kokemukset, jotka olivat oma-aloitteisesti hakeutuneet selvittämään oppimisvaikeuttaan ja ovat kokeneet hyötyneensä saamastaan tuesta ja kuntoutuksesta. Toisaalta aineisto kuvaa myös niiden ihmisten kokemuksia, joiden on ollut hankalaa saada tukea kokemuksiinsa vaikeuksiin.

4.3. Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joissa kartoitettiin laajasti oppimisvaikeuksiin, niiden tunnistamiseen, omiin selviytymiskeinoihin ja tuen tarpeeseen liittyviä kokemuksia. Haastatteluteemat on kuvattu tarkemmin liitteessä 1. Koska tutkimuksen tehtävä on tehdä aikuisten oppimisvaikeuksia näkyväksi, haastattelujen painopiste oli pitkälle koetuissa vaikeuksissa. Niiden lisäksi haastateltavilta kysyttiin myös omia vahvuuksia. Haastattelun aluksi tutkittavia pyydettiin kertomaan vapaamuotoisesti omasta elämäntilanteesta. Sen jälkeen kartoitettiin yleensä omaan uravalintaan liittyviä tekijöitä. Haastatteluissa käytettiin myös selviytymiskeinoja kartoittavaa tarkistuslistaa (Folkman & Moskowitz 2004).

Haastatteluja tehtiin yhteensä kahden vuoden aikana. Myöhemmin tehdyt haastattelut kuvasivat enemmän kokemuksia kuntoutuksesta, kun taas aiemmin tehdyissä haastatteluissa oppimisvaikeuksien arvioinnista oli vähemmän aikaa. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnista kahteen. Kaksi haastattelua tehtiin puhelimitse, ja ne olivat muita lyhyempiä. Myös nuorten

kanssa tehdyt haastattelut olivat hieman lyhyempiä kuin vanhempien vastaajien. Haastattelun kulku saattoi myös vaihdella. Osa haastateltavista kertoi hyvin avoimesti omasta elämästään ja kokemuksistaan, osan kanssa haastattelu eteni pitkälti kysymys-vastaus-vuoroina. Sama tutkija teki kaikki haastattelut.

Aineiston käsittelyvaiheessa haastattelut litteroitiin sanatarkasti, jonka jälkeen niitä luettiin useampaan kertaan. Aineiston analyysi alkoi jo aineistonkeruuvaiheessa. Selviytymisen eri osa-alueita luokiteltiin niitä kuvaavilla koodeilla. Koska aineistoa kerättiin pidemmän ajan kuluessa, oli myöhemmin tehdyissä haastatteluissa mahdollista tehdä vielä tarkentavia kysymyksiä. Alustavan analyysin jälkeen aineisto koodattiin vielä atlas.ti-ohjelmalla systemaattisesti läpi valituilla luokituksilla. Luokitusten perustana hyödynnettiin teemahaastattelurunkoa ja aikaisempaa tutkimusta, mutta analyysin edetessä luokitusta tehtiin myös aineistolähtöisesti. Erityisesti viimeinen analyysiluku hyödyntää niitä näkökulmia, joita haastateltavat itse nostivat esille haastattelujen kuluessa ja jotka saivat tutkijan pohtimaan moneen kertaan aikuisten oppimisvaikeuksiin liittyviä merkityksiä. Aineistoesimerkit valittiin sillä perusteella, että ne jollakin tavalla tiivistävät haastateltavien kokemuksia tai tuovat esille niiden erilaisuutta. Haastateltaviin viitataan satunnaisessa järjestyksessä olevalla numeroinnilla. Lainausten yhteydessä kuvataan myös haastateltavan sukupuoli ja ikä. (Ks. Ehrnrooth 1990, Eskola & Suoranta 1998.)

4.4. Eettiset kysymykset

Koska haastattelut koskivat ihmisten terveydentilaa eli arkaluonteisena pidettyjä asioita, kiinnitettiin tietosuojakysymyksiin erityistä huomiota. Tutkimuksen toteuttaminen on ollut arvioitavana Kuntoutussäätiön sisäisessä eettisessä toimikunnassa. Tietosuojakysymyksistä informoitiin sekä suullisesti että kirjallisesti. Haastateltavia pyydettiin allekirjoittamaan tutkimussuostumus, jossa pyydettiin lisäksi lupaa haastatteluaineiston litterointien jatkokäyttöön muissa tieteellisissä tutkimuksissa ja opinnäytetöissä. Haastattelut tehtiin pääsääntöisesti tutkijan työpaikalla Kuntoutussäätiöllä. Haastateltavat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen, ja yleisin motiivi osallistumiselle oli, että siitä olisi hyötyä muille samanlaisessa tilanteessa oleville.

Haastattelujen aiheena olivat haastateltavan omat kokemukset oppimisvaikeuksista, jolloin mielenterveyskysymyksistä ja haastateltavien läheisten oppimisvaikeuksista ei systemaattisesti kysytty. Monet haastateltavat kertoivat näistä asioista oma-aloitteisesti ja avoimesti haastattelun kuluessa, mikä myös suuntasi tutkijaa perehtymään enemmän alan kirjallisuuteen. Sukulaissuhteista kysyttiin viimeiseksi toteutetuissa haastatteluissa, koska teema oli selkeästi noussut esille aiemmissa haastatteluissa. Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että ne haastateltavat, jotka tunnistivat läheisissään samanlaisia vaikeuksia, myös kertoivat niistä itse haastattelussa. Haastateltavien vanhemmilla vaikeuksia ei pääsääntöisesti ollut diagnosoitu, jolloin kyseessä oli haastateltavan tai hänen vanhempansa oma tulkinta asiasta.

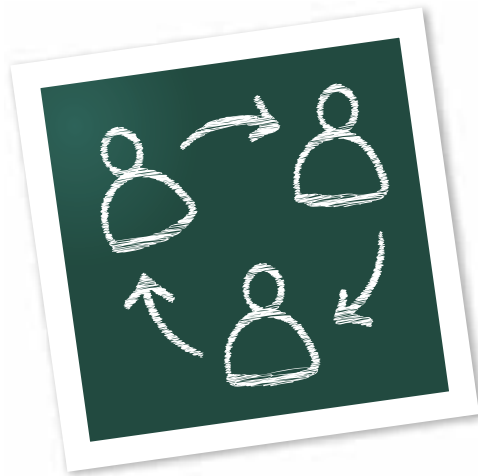
4. Tutkimuksen toteuttaminen

Osa haastatteluista tehtiin samassa kehittämisprojektissa, jossa haastateltavat olivat asiakkaina, jolloin yhteydellä on voinut olla vaikutusta haastattelupuheeseen. Haastattelijan kokemus haastattelutilanteesta oli kuitenkin avoin, sillä haastateltavat pohtivat keskusteluteemoja monipuolisesti ja esittivät kritiikkiä yhteiskunnallisia käytäntöjä kohtaan. Haastateltaviksi pyrittiin myös löytämään ihmisiä projektin ulkopuolelta. Haastattelujen pyrkimyksenä on myös ollut tarjota tilaa haastateltavien omille kokemuksille. Haastateltavat eivät olleet pääsääntöisesti keskustelleet paljon oppimisvaikeuksistaan eri ammattilaisten kanssa. Tällöin haastattelutilanne on ollut yksi mahdollisuus keskustella asiasta ulkopuolisen kanssa.

Koska tutkimuksen lähtökohtana oli haastateltavien omat kokemukset, on analyysissa käytetty niitä termejä, joita haastateltavat itse käyttivät haastattelujen kuluessa. Haastateltavat puhuivat usein lukihäiriöstä tai tarkkaavuushäiriön sijaan keskittymisvaikeuksista. Oppimisvaikeutta on myös käytetty yläkäsitteenä koetuille vaikeuksille, sillä ne harvoin koskivat ainoastaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Tutkimuksessa on pidetty tärkeänä, että haastateltavien ääni ja kokemukset kuuluvat, vaikka haastatteluista tehdyt tulkinnot ja valinnat ovat tutkijan tekemiä.

Yhteenveto

- Tutkimuksen tavoitteena on selvittää aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksista, selviytymiskeinoista, saadusta tuesta ja oppimisvaikeuksiin liitetystä merkityksistä.
- Tutkimusta varten haastateltiin 26 aikuista. Kaikilla haastateltavilla oli virallisesti todettu oppimisvaikeus tai tarkkaavuuden vaikeuksia.
- Haastattelut nauhoitettiin ja niitä on analysoitu laadullisen tutkimuksen keinoin.
- Tutkimuksessa haluttiin kuulla erilaisia kokemuksia oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä.



5. Oppimisvaikeudet elämäntähtäku

Tässä luvussa kuvataan haastateltavien koulu- ja opiskelukokemuksia, koulutusvalintoihin liittyviä tekijöitä ja työelämää. Lopuksi analysoidaan oppimisvaikeuden nimeämiseen liittyviä tekijöitä.

5.1. Koetut kouluvaikeudet

Moni kuvasi, että vaikeuksia on ollut aina. Koetut vaikeudet eivät rajautuneet vain kouluun, vaan haastateltavat kuvasivat vaikeuksia myös myöhemmissä opinnoissa, työssä ja arkielämässä. Pieni osa haastateltavista oli oppinut lukemaan selkeästi muita myöhemmin. Läheskään kaikilla haastateltavilla lukemisen oppiminen ei tuottanut vaikeuksia, mutta tavaaminen puolestaan oli vaikeampaa. Haastateltavat myös kertoivat, kuinka huomasivat lukevansa hitaammin kuin muut ja kääntäneensä sivuja muiden tahtiin, että heidän vaikeuttaan ei huomattaisi. Haastateltava, jonka lukivaikeus tutkittiin ensimmäisen kerran vasta aikuisena, kertoo koulumuistoistaan:

H3: Et mullahan oli lukivaikeus, mä muistan jo ala-asteelta ku oli äidinkielen kirja auki ja siinä oli joku parin aukeaman tarina, mikä piti lukee. Ja sen lukemisen jälkeen siirryttiin tehtäviin tai sit se oli vaan et piti lukee ja siit keskusteltiin ni mä olin lukenu ehkä täst ekasta puol sivuu, ku muut käänsi jo sivuu, ni sit mä sivusilmällä katsoin et aha, et muut on jo kääntäny sivuu no okei, joo mäkin meen täällä. Et mul jäi kaikki tieto pois et enhän mä ollu mistään perillä, ku emmä pystyny lukeen siin tahdis ku muut. Ja mä yritin olla siel pulpetin takana pienenä niin ettei kukaan edes kysyis multa mitään. En katsonu opettajaan, ettei se vaan nyt kysyis multa. Olin omissa oloissani. Et semmostahan se oli koko koulun käynti että sitte ku piti lukee kokeisiin, ni kotona ni sehän oli niin kauheeta, niin tuskallista. (Nainen, 39 vuotta)

Alle puolella haastateltavista vaikeus huomattiin alakoulussa. Tällöin haastateltavat kävivät jonkin aikaa tukiopetuksessa tai erillisessä lukiopetuksessa, johon suhtauduttiin yleensä myönteisesti. Oppimisvaikeus jäi monella kuitenkin joltain osin epäselväksi.

H20: Ala-asteella mulla todettiin, että on jotain lukemiseen. Mä vähän aikaa jonkun lukikoneen kanssa siellä tein, harjoittelin sanojen lukemista. Emmä kokenu koskaan, että mä oisin millään tavalla vielä valmis ollu siinä. Aina mulla on ollu kirjoitusvirheitä ja sitten tekstistä jää osa pois kokonaan. Se lukeminen on jotenkin niin hidasta, että aivot kerkee kelailla kaikkea muuta siinä matkalla niin paljon, ettei siitä jää mitään päähän. (Mies, 34 vuotta.)

Haastateltavien kokemukset tuen saamisesta vaihtelivat suuresti. Suurimmaksi osaksi tämä selittyi haastateltavien iällä ja osaksi myös sukupuolella. Nuorimmista haastateltavista suurin osa oli saanut alakoulussa erityisopetusta ja heidän oppimisvaikeuttaan oli myös selvitetty jossain määrin. He myös suhtautuivat saamaansa tukeen myönteisemmin kuin vanhemmat haastateltavat.

JK: Miten sä koit sit ala-asteella sen, että kävit lukiopettajalla?

H4: Se oli hauskaa. Se oli viikon kohokohta. Pääsi äidinkielentunnilta pois (naurua) ja varsinkin ku se oli lukutunti. Mä inhosin lukemista yli kaiken. Se oli hirveintä mitä vaan voi koulussa olla, lukeminen (naurua). Ni se oli parasta. Ja sit meil oli niin ihana lukiopettajaki et se suju aina niinku leikiten sitä hommaa tekis.

JK: Mikä siin lukiopettajas oli..

H4: Se oli tosi mukava. Me tehtiin, ei vaan pelattu, mut kylhän sitä joutu kirjottamaanki ja lukemaan, mut se oli jotenkin niin toisenlaista kun oltiin pienemmäs ryhmäs eikä tarvinnu miettiä että mä nyt oon vähän hidas et tässä kestää. Ja sit se oli metka, meil ei luokkakaverit ollu millänsäkään ku meidän ryhmäramä lähti sinne. Et ala-asteella sitä ei ollu erilainen, vaikka käytti lukiopettajalla. (Nainen, 26 vuotta.)

Tässä aineistossa naisten oppimisvaikeudet olivat jääneet kouluaikoina helpommin huomioimatta kuin miesten. Naiset kuvasivat myös useammin salanneensa vaikeuksiaan koulussa. Miehet taas kuvasivat häiriökäyttäytymistä yhtenä keinona peittää vaikeuksiaan. Suurin osa kuvasi itseään kuitenkin kiltiksi oppilaaksi, joka ei häirinnyt opetusta tai muita oppilaita.

H18: Ei sitä itse asias sillon, sitä selvitettiin just sillon viidennen kuudennen aikaan peruskoulussa, mutta se, että, et mitä siit seuras ni ei mitään käytännös, minkä mä muistasin järkevästi, elikkä diagnoosin mä sain sillon joskus kuudennel luokalla, justiin. Siin oli se lukiopettaja kävi pitämäs mulle niit tunteja, mut se ei vaikuttanu opetukseen, ei,

ei millään tavalla, ei ollu pienryhmiä. Mä olin hirveen kiltti, ainoot pienryhmät mitä oli, oli tarkkisluokat, ja eihän sinne nyt ...laitettu ...sitte tämmösii kavereita, mikä mä olin. (Mies, 39 vuotta.)

Koulun toimenpiteet koettiin myös syyllistävinä ja usein rangaistuksina. Toinen haastateltava, jolla oli koulussa monenlaisia vaikeuksia, kertoi kuinka hänelle *"tarjottiin [tueksi], tai rangaistukseksi tarkkailuluokkaa, mitä siel kaupungis ei ollu. [--] Ja sit uhkailtiin, et joudut poikakotiin, jollet nyt muutu"* (mies, 40 vuotta).

Myös nuoremmat haastateltavat, jotka olivat kokeneet alakoulussa saamansa erityisopetuksen ja tuen myönteisenä, kertoivat tuen luonteen muuttuneen yläasteella. Haastateltavat, jotka olivat saaneet erityisopetusta ala-asteella, kertoivat peittäneensä ja salanneensa vaikeutensa yläasteella, koska tukea ei ollut tarjolla. Kielteisiin koulukokemuksiin vaikutti myös kiusaaminen, sillä haastateltavista neljä naista kertoi tulleen kiusatuksi koulussa. Kaikilla näillä haastateltavilla oli ollut myöhemmin mielenterveysongelmia, joista he kertoivat haastattelun yhteydessä.

Haastateltavat olivat kehittäneet itselleen erilaisia selviytymiskeinoja kokemiinsa vaikeuksiin, esimerkiksi lukeneet koulukirjoja kotona ääneen tai kirjoittaneet ne itselleen uusiksi. Erityisesti nuorempien haastateltavien vanhemmat olivat auttaneet lapsiaan koulunkäynnissä, keränneet tietoa tai keksineet erilaisia tapoja auttaa lasta koulunkäynnissä.

Kaksi 1970-luvulla syntynyttä haastateltavaa oli opiskellut erityisluokalla. Kummankaan oppimisvaikeutta ei ollut tarkasti selvitetty ennen erityisluokalle siirtoa. Toinen haastateltavista oli pyytänyt siirtoa yleisopetukseen kuudennella luokalla, mutta siirtoa ei ollut toteutettu. Hän joutui toisella asteella aloittamaan ruotsin opiskelun ilman pohjatietoja, koska hänet oli aiemmin vapautettu opinnoista. Erityisesti kieltenopiskelu tuottikin vaikeuksia myös ammattiopinnoissa. Molemmat erityisluokalla opiskelleet jatkoivat opintojaan tavallisessa ammattiopistossa. Nuorimmista haastateltavista yksi oli kokeillut dysfasia-luokkaa, mutta oli vanhempiensa kanssa valinnut kuitenkin yleisopetuksen.

Vaikka kaikki haastateltavat kuvasivat jonkinasteisia vaikeuksia kansa- tai peruskoulun aikana, joillakin oppimisvaikeudet alkoivat haitata vasta toisella asteella, kun opittavaa tuli lisää. Yleensäkin haastateltavat kuvasivat siirtymävaiheisiin liittyviä opiskeluongelmia, kun aikaisemmat selviytymiskeinot eivät enää olleet riittäviä. Tyypillisin ongelma, jota haastateltavat olivat lukiolaisena itse lähteneet selvittämään, liittyi lisäajan tarpeeseen. Lukitodistusta tarvittiin ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyjä varten.

5. Oppimisvaikeudet elämänkulussa

JK: Sanoit että omatoimisesti lähdit sitä selvittämään, miten se sitten käytännössä?

H12: Sillain just kun huomasin, että aika loppui ihan totaalisesti kesken, niin mä sitten aattelin, että haluan varmistaa... tai oikeestaan mä halusin kysyä neuvoa, mitä tuollaisessa tilanteessa voi tehdä. Onks mahdollista johonkin lisääikaan. Ja sit sitä kautta erityisopettaja suositteli, että on kuitenkin paras tarkistaa.

JK: Olitko aikaisemmin ajatellut, että sulla voisi olla lukivaikeus?

H12: En sillä lailla ennen lukioo kyllä. (Nainen, 21 vuotta)

Haastateltavat kuvasivat, kuinka nuoruudessa ja aikuisuudessa he myös saivat myönteisiä oppimisen kokemuksia eri tavalla kuin lapsuudessa. Ala-asteen erityisopetuksen jälkeen saatu tuki liittyi useimmiten haastateltavien omaan aktiivisuuteen tuen pyytämisessä.

5.2. Koulutusvalintojen tekeminen

Peruskouluuakaa on yleensä kuvattu raskaimmaksi ajaksi oppimisvaikeuksien yhteydessä.

Ruotsalaisessa tutkimuksessa on havaittu, kuinka toisen asteen koulutus tuntui paremmalta ja kuinka se myös oli menestyksellisempää. Monet valitsivat ammattilinnan lukion sijaan. Opintojen jatkaminen oli kuitenkin tutkimusjoukolla huomattavasti vähäisempää kuin muilla ikätovereilla. (Ingesson 2007, 60-68.)

Ammattikoulun valinneista haastateltavista erityisesti naiset halusivat käytännöllisen ammatin, josta voisi olla jotain hyötyä. Kaksi haastateltavaa nimesi lukemisvaikeudet merkittävimmäksi syyksi siihen, että he hakeutuivat ammattiopintoihin. Molemmat haastateltavat kertoivat, kuinka lukiossa vain luetaan.

H20: No, se nyt oli oikeestaan aika selvää silloin alussa, että minkä takia mä meni ammattikouluun, enkä lukioon, vaikka mua ois periaatteessa kiinnostanu enemmän ne lukion jälkeiset opinnot kaikin puolin. Niin, justiin, että lukiossa vaan luetaan. Mulla ei ois ollu periaatteessa mitään vahvuuksia siellä käytettävissä. Kun se on ihan perinteistä lukemisopiskelua. Oli ainakin siinä vaiheessa. En tiedä, mikä siinä nyt on tilanne sitten. Mä olisin ollut aika heikoilla siinä. Mut kuitenkin mä oisin halunnut sitten aina päästä vähän haasteellisempaan ympäristöön. Sekä opintojen että muiden... Mut se nyt oikeestaan oli esteenä. (Mies, 34 vuotta)

H21: Lukiota en ole käynyt. Se oli ihan heti alkuun, että en mee lukioon, koska mä en ole mikään lukijajihminen. -- Mulla on ollu hirveen negatiivinen suhtautuminen lukioon. -- Mun mielestä on hölmöä lukea kolme vuotta ja sit sä et saa siitä mitään ammattia. Ja se, että se on

kuitenkin sellaista pelkkää, pääasiassa pelkkää lukemista, eikä käytännön asioita.
(Nainen, 22 vuotta)

Jälkimmäinen haastateltava oli kokenut ammattikoulun myönteisenä. Hän oli myös jatkanut opintojaan ammattikorkeakouluun. Toinen haastateltavista oli puolestaan keskeyttänyt ammattiopinnot. Ammattiopinnot koettiin usein mielekkäinä, mutta haastateltavien oppimisvaikeuksia ei ollut juurikaan huomioitu. Haastateltavista vain yksi kertoi oppimisvaikeuksien tunnistamisesta aikuisopiskelijana ammattiopinnoissa, kun taas nuoremmat haastateltavat kertoivat tuen saamisesta lukiossa. Haastateltavat eivät myöskään kertoneet, että jatko-opiskelupaikkaa olisi erityisesti pohdittu oppilaitoksessa. Erityisesti nuoremmat haastateltavat olivat pohtineet lukion ohella ammattiopintoja, mutta näkivät lukion tarjoavan enemmän vaihtoehtoja etenkin silloin, kun oma ala ei ollut vielä selvillä. Monet lukion käyneistä naisista kuvasivat kuitenkin lukion työläyttä ja raskautta sekä siihen liittyvää koulu-uupumusta.

Kouluvaikeuksista huolimatta suurin osa oli valmistunut opinnoista. Haastateltavilla oli kokemusta opintoajan pidentämisestä lukiossa, kymppiluokasta sekä aikuislukioista. Opiskeluja oli jatkettu myös aikuisena. Harrastukset, lääkintätehtävät armeijassa tai työkokemus alalta olivat olleet merkittävänä tekijänä erityisesti sosiaali- ja terveysalan opintojen aloittamiseen aikuisena. Viisi haastateltavaa oli jatkanut ammattiopinnoistaan ammattikorkeakouluun. Haastateltavien opinnot olivat yleisesti ottaen sujuneet, mutta haastateltavat toivat myös esille esimerkiksi kielten lähtötason olleen lukiopohjainen, mikä oli tuottanut monelle vaikeuksia.

Lukemisessa koettujen vaikeuksien ohella vieraan kielen opinnot vaikuttivat vahvasti koulutusvalintoihin ja opinnoissa suoriutumiseen.

H25: *Kyllä siihen vaikutti tosi ratkasevasti myös se että mä koin et kyllä mä kaikesta muusta varmasti selviän (naurahdus) mutta nämä kielet olis pitäny suorittaa jo siihen mennessä ja mä olin jättäny ne koska mä olin pariin kertaan yrittäny niitä sellasilla testeillä mitä siel korkeekoulussa järjestettiin et aina opintojen alussa ja joissain muissakin vaiheissa, ja olin yhellä kurssilla, kahella kurssilla ja kesäkurseilla ja vaikka mitä kautta ja aina oli semmonen suunnilleen itku silmässä lopetin sen että ei kerta kaikkiaan täst ei tuu yhtään mitään. (Nainen, 41 vuotta.)*

H24: *Jos jotain, mitä tarttis työn puitteissa ni on se suullisen kielitaidon kehittäminen mut toisaalta sit kylhän mua on aina kiehtonu et ois kiva lähtee yliopistoon opiskelemaan mutta sitte tulee aina se et siel pitäs käyttää englanninkielistä kirjallisuutta ja sitten se tavallaan tyssää siihen. (Nainen, 46 vuotta.)*

5. Oppimisvaikeudet elämänculussa

Haastateltavista kolmasosa oli keskeyttänyt opintonsa jossakin vaiheessa, useimmiten toisella asteella. Kieliopinnot olivat monella keskeytynneiden opintojen taustalla tai muuten aiheuttivat ongelmia opintojen etenemiseen. Puutteelliseksi koettu kielitaito vaikeutti haastateltavien kohdalla myös jatko-opiskelua. Opintoajat olivat pidentyneet erityisesti yliopisto-opinnoissa, mutta samalla ne tarjosivat myös eniten joustavuutta opintojen suorittamiseen.

Haastateltavista kaksi naista ja miehistä viisi olivat keskeyttäneet opintonsa toisella asteella. Lisäksi kaksi haastateltavaa oli hakeutunut suoraan tciihin. Kaikki naiset olivat kuitenkin myöhemmin aloittaneet uudet opinnot sosiaali- ja terveysalalla ja suorittaneet toisen asteen tutkinnon. Heistä kaksi oli myös jatkanut opintojaan korkea-asteella ammattitutkinnon suorittamisen jälkeen. Myös kaikki haastateltavat miehet olivat lopulta jatkaneet opintojaan aikuisena. Heistä kolmella oli haastatteluhetkellä perusasteen jälkeinen tutkinto. Opintojen keskeyttäminen liittyi useimmiten vieraisiin kieliin ja vaikeuksiin saada tukea. Miehet toivat naisia enemmän esille taloudellisia seikkoja, kuten halun ansaita rahaa tai perheen elättäminen. Naiset taas olivat jatkaneet myöhemmin opintojaan sosiaali- ja terveysalalla, jolloin valmistuminen ja tutkinnon suorittaminen olivat tarpeen työllistymisen kannalta.

5.3. Työelämä

Aikuisena haastateltavat olivat tehneet usein monenlaisia töitä ja vaihtaneet työpaikkoja. Hyvin moni oli myös vaihtanut kokonaan uudelle alalle. Työelämä oli tarjonnut positiivista palautetta, jota opiskeluista oli vaikeampi saada. Vanhemmat haastateltavat kuvasivat, kuinka työllistyminen oli aikaisemmin helpompaa, vaikka ei ongelmatonta.

H7: Mä voin puhua kokemuksen syvällä rintaäänellä et miten pahalle se tuntuu ku luulee hakevansa töitä ja sit sulle sanotaan et sä et kelpaa. Sä olet niin huono. -- Sit mä pääsin toiseen työpaikkaan sitte tsuppariks ni mä sanoin heti ku mä menin sinne ku se anto kans semmosen kaavakkeen ni mä sanoin et emmä täyttele mitään kaavakkeita et mä kysyin et onks teilläki joku keskiarvoraja et mul ei oo kovin hyvä tää todistus. Mutta siellä sitte sano et ei se ole se kaiken a ja o että he katsoo mieluummin ihmistä, mikä oli tietenkin mun pelastukseni ja äärettömän fiksu jos näin voi sanoa että kun aatteli et jos on joku tämmönen lukihäiriö ni eihän se semmosesta ihmisenä tee yhtään huonompaa, jos mä en ymmärrä jotain. Et kyl mul jalat toimi ja mä osaan lukea, että jos mä haen itteeni lähetiks (naurahdus). Et se on kumminki se työkokemus minkä mä siitä saan. Sit mä en sen koommin koulutodistuksia enää esiin kaivanukaan, että mä niillä työtodistuksilla sitte jatkoin. Ja hirveen paljon kiitosta sain aina työpaikoista ja olin haluttu ja kun ei vaan tarvinnu hirveesti lukee. (Nainen, 60 vuotta)

Myönteisillä työelämäkokemuksilla oli merkitystä alan opintojen aloittamiseen erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Työttömyyskokemukset tai tarve vaihtaa ammattia olivat merkittävän syy hakeutua jatkokoulutukseen ammattitutkinnon jälkeen. Oppimisvaikeudet jatkuivat myös työelämässä, vaikka ne ilmenivät jossain määrin erilaisina. Vaikka työelämä nähtiin pääsääntöisesti voimavarana, myös siihen liittyi vaikeuksia.

Suorittavassa työssä olleet toivat esille myös toiveita alanvaihdosta. Haastateltavat kertoivat, kuinka ala ei soveltunut heille tai ei vastannut heidän kykyjään. Myös erilaiset terveydelliset syyt olivat alanvaihdon taustalla. Työssäolevista haastateltavista lähes puolet oli kokenut työuupumusta ja masennusta, mikä oli suurimpaan osan kohdalla vaikuttanut myös oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Keittiöalalla aiemmin työskennellyt haastateltava kuvasi, kuinka alan kiireisyys ja melu eivät sopineet hänelle ollenkaan kokemiensa vaikeuksien vuoksi.

H3: Mä oon ollu itse asiassa monissa keittiöissä menny, ravannu toisesta toiseen ajatellu et jos tää nyt olis parempi, jos mä täällä pärjäisin nyt paremmin. Vaikka aina on ollut esimiehet tyytyväisiä mun työhön, mutta itse en tietysti sitte ku väsyin ja yritin kaikkeni. Se oli siellä pinnan sisällä se oma paha olo koko aika. Mitä en oo koskaan näyttäny ulospäin, sitä on aina ollu pärjäävä ja tekevä ja kaikkee tämmöstä, mutta sisällä sitte on ihan päinvastanen maailma. (Nainen, 39 vuotta)

Työelämän muuttuminen näkyi kielitaitovaatimusten, paperitöiden ja tekstimäärän kasvamisena sekä tekniikan kehittymisenä.

H19: Mul on aikasemmin ollu erittäin hyviäkin ratkasuja, toimivia ratkasuja tässä, että meil oli työpiste, jossa oli useampi henkilö. Siinä oli sihteeri, joka tunsu ja osas atk-puolen. Ja sit oli asiantuntijahenkilöitä ympärillä ja siinä oli muodostunu ihan tällänen selkee linja, että tää sihteeri pysty avittaa mua tietoteknisissä asioissa. -- Siel oli muutama johtaja, jotka samalla ku ne katto sen asiasisällön, niin katto sitte myöskin kieliasun. Ja ei siin ollu mitään niin kuin sillä tavalla, et se ois noussu jotenkin erilaiseks. Samaten me tehtiin tiiminä työskentelyä, jossa oli paljon prosessikirjottamista ja asioitten pohtimista, yhdessä eteenpäin viemistä. Jollonka se, et mul oli jossakin heikompa päijäämistä, niin se ei tullu, tullu kompastuskiveks. Vaan siinä käytettiin tavallaan eri ihmisten erilaisia vahvuuksia hyväksi. Mut tää on mennyttä aikaa. Nyt mun työskentely on pitkälle ollu tämmöstä yksin asiantuntijatoimintaa. -- Ja sitten organisaatio on tulossa kaksikieliseks. Elikkä siellä se kielitaitovaatimus. Mun tasollani oletetaan, että jos tulee vieraita, niin mä pystyn keskustelemaan englanniks... Elikkä nää vaatimustasot on, ne on ihan selkeesti muuttunu tässä kahden-kolmen vuoden aikana. Sekä työelämässä että opiskelussa. Jollonka tää vaatii mun omien kompensaatiotapojeni ihan uudenlaiseen muokkaukseen ja se vie oman aikansa. (Nainen, 55 vuotta)

5. Oppimisvaikeudet elämänculussa

Toinen asiantuntijatehtävissä työskentelevä nainen koki, että puutteellinen kielitaito rajoitti niihin työtehtäviin hakeutumista, joissa oli kansainvälistä toimintaa. Työpaikoilla oli myös alettu vaatia vieraan kielen osaamista. Palvelualalla työskentelevät kokivat puutteellisen kielitaidon haittaavan työntekoaan, sillä se vaikeutti vieraskielisen asiakkaan palvelemista.

5.4. Vaikeuden nimeäminen aikuisena

Vaikka haastateltavat olivat kokeneet erilaisia koulu- ja opiskeluvaikeuksia, oli suurimman osan kohdalla oppimisvaikeudet selvitetty virallisesti vasta aikuisena heidän omasta aloitteestaan. Haastateltavilta kysyttiin, miten he olivat tulleet tietoiseksi oppimisvaikeudestaan. Moni kuvasi, kuinka *"vaikeuksia on ollut aina"* ja tiedostamista on tapahtunut *"no varmaan koko ikäni siis"*. On tavallista, että ihmiset ja heidän vanhempansa ovat kokeneet saaneensa puutteellisia selityksiä oppimisvaikeuksista opettajilta ja muilta ammattilaisilta (Higgins ym. 2002). Oppimisvaikeuden selittäminen jäi usein keskeneräiseksi ja omalle vastuulle. Haastateltavilla oli myös erilainen määrä tietoa oppimisvaikeudestaan aikuisena. Varsinaisen diagnoosin ja selityksen hakeminen koetuille vaikeuksille oli pitkä prosessi, joka oli voinut kestää useamman vuoden.

Haastateltavat olivat myös antaneet erilaisia tulkintoja kokemilleen vaikeuksille. Nuori haastateltava oli ajatellut, että häntä ei vain kiinnosta koulunkäynti: *"Kyl mä oisin ehkä kaivannu sitä apua, mutta ku emmä ees ite tajunnu, että et mul oli siin ehkä sillon ongelmaa, et mä aattelin vaan, et ei mua kiinnosta"* (nainen, 22 vuotta). Toinen haastateltava ajatteli, että koska ei tehnyt kirjoituksessa tyypillisiä virheitä, hänellä ei voinut olla lukivaikeutta.

Opiskelijoilla oppimisvaikeuden selvittäminen oli yleensä ongelmanratkaisua opiskeluissa havaittuihin vaikeuksiin. Yksi haastateltava alkoi menestyä lukiossa paremmin ja alkoi itse selvittää asiaa, kun huomasi, että aika loppui kokeissa kesken. Toinen lukiolainen puolestaan kuuli kaverilta, että ylioppilastutkintoon voi saada lisäaikaa. Erään haastateltavan selkeää lukivaikeutta ei ollut huomattu koulussa nuoresta iästä huolimatta. Hän oli jatkanut ammattitutkinnon jälkeen ammattikorkeakouluun, jossa erityisesti kielten opinnot tuottivat vaikeuksia. Lukivaikeus oli hänestä loogisin ratkaisu vaikeuksille.

Vanhemmilla haastateltavilla diagnoosin hakemisen taustalla oli useimmiten jonkinlainen elämäkerrallinen käänne, jonka pohjalta he olivat alkaneet pohtia myös oppimis- tai tarkkaavuuden vaikeuksiaan (ks. Bury 1982, myös Paananen 2006, 130). Haastateltavat kertoivat suurista elämänmuutoksista, raitistumisesta, terapian loppumisesta, vakavasta

masennuksesta, työuupumuksesta tai fyysisen työn raskaudesta. Osa naisista toi esille omien lasten koulunkäynnin alkamisen. Monelle asia oli jäänyt tavallaan kesken.

H20: Varmaan suurin kimmoke on ollut, kun työolosuhteet nyt oikeastaan muuttui aika rajusti.

Palkka tullu alaspäin ja työmäärä lisääntyny. Mutta ihan fyysiset syyt jo. Huomas, että rupes tulee jo vähän niveliin kulumia ja muuta sellaista. Jos meinaa eläkeikään töissä olla, niin se on pakko vaihtaa. Ja muutenkin. Jotenkin se on ollut sellainen keskeneräinen juttu ja nyt sitten kun rupes selviämään pikku hiljaa, että missä mennään. (Mies, 34 vuotta.)

H17: Mä lähdin oikeestaan sen takia, että mun tyttö alotti koulun viime syksynä. Ja kun näistä tavallaan lukivaiveuksista on aika paljon nyt viime aikoina puhuttu ja kuitenkin tulee aina esiin se, et määrätynlaiset perintötekijät ja muut vaikuttaa, ni se oli lähinnä ihan se, et mä tavallaan halusin selvittää, et jos mul on. Tai mä oon tavallaan aina tiennyt, et jotain on, joku oppimisvaikeus on. Sitä ei vaan mun kouluaikana koskaan tutkittu mitenkään ihmeemmin. Niin tavallaan se, et jos mul on jotain oppimisen kans ongelmaa ni silloin se voi olla mun kummallakin lapsella tai toisella lapsella. Ni mä halusin, et mä tiedän, et mikä mulla itelläni on, niin silloin niitä ehkä seuraa vähän eri tavalla. Ja just se, et halusin itekin sen tavallaan sen vahvistuksen niille omille epäilyille, että on siihen sit kuitenkin sen Lukineuvolan kautta tuli mahdollisuus. (Nainen, 42 vuotta.)

Kansakoulusta suoraan töihin mennyt haastateltava oli puhunut vaikeudesta työterveyspsykologille, joka oli neuvonut hakeutumaan eteenpäin. *"Todella sitten tiedostin sen, se on vaivannu mua niinkö varmaan läpi elämän ja uskalsin puhua siitä"* (mies, 52 vuotta). Hän kertoi myös tuntevansa syyllisyyttä töissä tekemisistään virheistä. Yliopisto-opintojen, työnteon ja päihdeongelman kanssa kamppailut haastateltava kuvasi ristiriidan kokemusta yhtenä merkittävänä asiana diagnoosin hakemiselle. *"Jotenki semmonen ristiriita sieltä asti, et mä en pitänyt itteeni tyhjänä, mut et olin ymmälläni, et mikä, mikä se. Ja sit tietysti nää oli. Oli monta kertaa ne viestit, et mä oon laiska tai just et mä hukkaan lahjani ja et yritä enempi."* (Mies, 40 vuotta.)

Aikuisena vaikeutensa tiedostaneet kertoivat, kuinka oppimisvaikeuksista ja tarkkaavuuden vaikeuksista alettiin puhua julkisuudessa ja miten he samaistuivat haastatteluihin. Yksi haastateltava löysi sattumalta kuntoutuksessa ollessaan aulasta oppimisvaikeuksia käsittelevän esitteen, *"joka oli niin mua. Ihan niinku musta kirjoitettu. Mä tajusin et hetkenen, mullahan on lukivaikeus, et ihan varmasti on, et mä olin sen paperin nähtyäni ihan varma siitä et mul on lukivaikeus."* (Nainen, 39 vuotta.) Myös toisen haastateltavan kohdalla sattumalta löytynyt lehtiartikkeli adhd:sta osui silmään juuri sopivaan aikaan. Diagnoosin hakeminen sen sijaan oli *"projekti jo sinänsä"*. Hän soitti

5. Oppimisvaikeudet elämänculussa

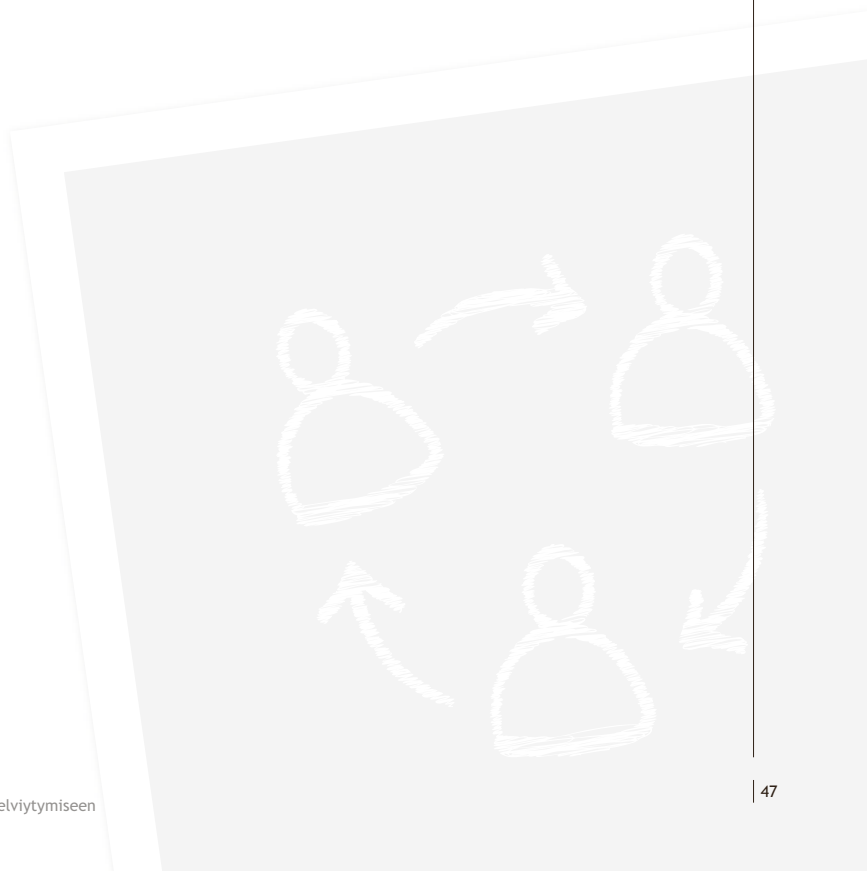
useampaan paikkaan etsiessään henkilöä, joka osaisi diagnosoida aikuisten adhd:ta. Lopulta hän päätyi yksityiselle psykiatrille.

Haastateltavien oppimisvaikeudet todettiin aikuisiällä toisen asteen oppilaitoksissa, terveydenhuollossa, yksityisillä erityisopettajilla tai kehittämishankkeen yhteydessä tehdyissä neuropsykologisissa tutkimuksissa. Oppimisvaikeuden virallinen selvittäminen ja diagnoosin saaminen koettiin useimmiten helpotuksena ja jopa vapauttavana. Myös tarkkaavuushäiriön diagnosointiin liittyvät kokemukset olivat samanlaisia. Yksi haastateltavista vertasi omaa ADHD-diagnoosiaan karttaan. Se ei määrännyt hänen reittiään, mutta auttoi paljastamaan pahimmat karikot. Vaikka koettujen vaikeuksien nimeäminen koettiin henkilökohtaisesti hyvänä, tutkimus ei aina tuntunut helpottavana tai hyödyllisenä, jos siitä ei ollut itselle käyttöä tai tutkimustulokset jäivät epäselväksi. Monet haastateltavat olivat osallistuneet erilaisiin kartoituksiin ja tutkimuksiin, jotka eivät aina tuoneet selvyttä omista vaikeuksista. Tutkimuksen kokeminen vaihteli yksilöllisesti: siinä missä kaksi haastateltavaa kuvasi neuropsykologista tutkimusta henkisesti hyvin raskaaksi, joidenkin mielestä testit olivat lähinnä hauskoja. Kukaan ei kuitenkaan kokenut tutkimusta leimaavana, vaan haastateltavat kokivat kiinnostavana puhua asioista ja kuulla omasta itsestä. Virallinen nimeäminen antoi vahvistusta omalle kokemukselle. Se oli myös mahdollisuus oppia omasta tiedonkäsittelystä ja toimintatavoista lisää.



Yhteenveto

- Haastateltavat olivat kokeneet erilaisia kouluvaikeuksia. Kaikki eivät olleet saaneet tukea kokemiinsa vaikeuksiin.
- Oppimisvaikeuksilla oli merkitystä opiskeluvalintojen tekemiseen tai opinnoissa suoriutumiseen.
- Monet saivat myönteisiä opiskelukokemuksia aikuistuessaan tai työelämässä. Samalla myös vaatimukset saattoivat kasvaa.
- Aikuisena oppimisvaikeuden selvittäminen liittyi opiskelussa koettuihin vaikeuksiin tai elämän murroskohtaan. Myös julkisuus vaikutti omien vaikeuksien tunnistamiseen aikuisena.





6. Oma tapa oppia

Tässä luvussa kuvataan haastateltavien kokemia tiedonkäsittelyyn ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja heidän käyttämiä selviytymiskeinojaan. Vaikeuksissa näkyy yksilöllisyys: osa koki lukemisen vaikeana mutta ei niinkään kirjoittamista ja osalla oli toisin päin. Muisti- ja keskittymisvaikeudet vaivasivat jossain määrin kaikkia. Lähes kaikki kokivat vaikeuksia vieraissa kielissä, vaikka moni kuitenkin koki saavuttaneensa riittävän käyttökielen englannissa. Erilaisia keinoja oli käytetty ja kokeiltu paljon. Niistä oli myös luovuttu tai niiden toimivuudesta ei aina oltu varmoja. Keinot olivat useimmiten sellaisia, jotka oli itse löydetty (myös Olney & Kim 2001, 570).

6.1. Lukeminen

Lukemiseen liittyvät ongelmat tulivat usein esiin hitautena ja työläytenä. Myös luetun ymmärtäminen oli osalle hankalaa, samoin juuri luetun asian muistaminen.

JK: Mitä oppimisvaikeus tarkoittaa sun kohdallasi?

H13: (huokaus) Niin, oppimisvaikeus mun kohdalla tarkoittaa sitä, että lukeminen on hidasta, koska mun pitää ymmärtää mitä mä luen.

JK: Miten sä tsekkaat sen?

H13: Mä pidän taukoja, sitten mä mietin. Voi olla, että luen jonkun kappaleen tai sivun, pistän sen syrjään, palaan hetken kuluttua ja katson muistanko mä tästä mitään. Tavallaan että muistanko tai mikä tän sivun sisältö oli tai tän kappaleen sisältö oli. Tai sitten mä teen muistiinpanoja, et nykysinhän mä luen kun se tietokone tuli, jos mä oppikirjoja luen niin mä suunnilleen luen, että mulla on se kirja tossa ja tietokone tossa ja poimin ne oleelliset asiat ja kirjoitan niitä suoraan muistiin. (Nainen, 50 vuotta.)

Työläyttä ja hitautta pyrittiin vähentämään eri tavoin. Yksi tapa oli lukea kirjoja vain osittain. Yksi haastateltava jätti kouluaikana romaaneista aina joka kymmenennen sivun lukematta. Myös opiskelukirjoista pyrittiin lukemaan vain tärkeimmät kohdat.

Osa haastateltavista oli alkuun lukenut koulukirjoja ääneen, mutta esimerkiksi lukioon siirtyessä menetelmä oli kuitenkin liian hidas. Yksi haastateltavista luki kirjaa ääneen mielessään ja kertoi samalla omaa, puhekielistä tarinaa. Muutama haastateltava oli koululaisena kirjoittanut oppikirjan kappaleet itselleen ylös. Sivumäärien lisääntyessä kirjasta kirjoitettiin muistiinpanoja.

Kokonaisuuksien jakaminen osiin yksi strategia, joka auttoi lukemisessa. Osa kertoi aina ostavansa itselleen opiskelussa tarvittavat kirjat, jotta ei tarvinnut huolehtia laina-ajoista ja sai tehdä kirjaan merkintöjä. Merkinnät, erilaiset kaaviot ja tiivistelmät tukivat lukemista.

Työelämässä lukemisen määrä oli kasvanut. Paljon töissään lukeva haastateltava oli muuttanut sähköisenä olevaa tekstiä isommalle kirjasinkoolle, lisännyt tekstiin reunoja ja tasannut reunaa vasemmalle. Hän oli myös sopinut esimiehensä kanssa, että tämä tarvittaessa kertoo laajoista teksteistä olennaisen ennen lukemisen aloittamista.

Yksi lukemista vaikeuttava tekijä oli vierassanojen esiintyminen tekstissä. Vieraita termejä etsittiin internetin hakukoneella. Englannin sanakirja oli helposti saatavilla oleva tapa tarkistaa

myös tuntemattomia suomen kielen käsitteitä. Toinen haastateltava kertoi, että oli myös oppinut pääättelemään sanojen merkityksiä niitä johtamalla.

Suurin osa haastateltavista kertoi lukevansa vapaa-ajallaan vähän eivätkä kokeneet itseään lukijaihmiseksi. Lukemisessa koetut hankaluudet olivat syynä siihen, että haastateltavat eivät lukeneet, vaikka olisivat periaatteessa olleet kiinnostuneita kirjallisuudesta.

H11: Mä en oo koskaan, siis lukemises se mitä varmaan moni, on semmonen et ne uppoutuu siihen ja elää sitä kirjan maailmaa, mä en oo sellasta oikeestaan ikinä kokenu. Et kyl mä joskus aina yritän lukee mut sit se on semmonen harrastus et se aina jää. Et kyl mä jonkin verran luen kirjoja. Luen just tällä hetkellä varmaan joku kolme kirjaa mitkä on kesken mitkä mä oon alottanu. Mut mä en tosiaan et mul on tota mä luen kirjaa ni se pitää olla tosi semmonen.. erikoinen tilanne et mä jaksan sitä lukee kovin pitkään. Et sit mulla alkaa ajatus harhaileen siitä kirjasta mä vaan huomaan et se on vaan mulla auki ja sit mä en oikeestaan muista mitä tässä nyt sanottiinkaan. Siinä huomaa ehkä vähän semmonen keskittymisen vaikeus. (Mies, 30 vuotta.)

H2: Kyl mä useesti, mul oli vähän nuorempana se et mä alotin jonku kirjan ja aattelin et nyt mä alotan kirjan ja sit mä en päässy siihen mukaan et se on ärsyttävää ku sä luet, emmä nyt lue mitenkään älyttömän hitaasti mut kuitenkin hitaammin mitä muut, ni sit sul kestää hirveen kauan päästä mukaan siihen tarinaan et ku yleensä se tarina alkaa vasta siinä niinku yks kolmasosa siitä kirjasta ja sit se on sitä et mä aattelin et täs kestää ikuisuus et täs ei oo vielääkään tapahtunu mitään ja sit mä ootan et menis nyt nopeesti et tietäs sen tarinan kulun ja sit mul vaan hermostuin ja heitin sen kirjan meneen et ihan huono kirja, mutta tota kyl mä nyt oon luenu silleen et oon löytäny semmosen kirjailijan mikä kirjottaa hyvii kirjoja ni tai mistä oon tykänny, sen kirjatustyylistä ja muuta et siinä mielessä ihan kiva. (Nainen, 19 vuotta.)

Tyypillisesti luettiin dekkareita, rakkausromaaneja tai elämäkertoja, jotka arvioitiin helpoksi luettavaksi. Äänikirjat olivat helpottaneet etenkin vaikeaksi koettuja kirjoja. Nuorelle haastateltavalle Harry Potter -kirjat olivat mielenkiintoisia luettavia, vaikka hän muuten luki vähän.

JK: Luetko jotain kaunokirjallisuutta?

H16: Aika vähän luen. Pitäs olla aika helppoo lukemista..Se on vähän itsestä..emmä oikeen tiiä...mistä se sit riippuu. Harry Potterit mä oon luku kaikki (nauraa). Se on musta aika ihmeellistä. Mä yhenki jopa englanniks luku. Siitäki mä oon vähän ihmeissäni. Ehkä se on varmaan se, et se on sen verran helppoo sitte. (Nainen, 22 vuotta.)

Osa haastateltavista harrasti lukemista kohtuullisen paljon. He olivat nuoruudessaan lukeneet paljon kirjoja. Myös perheessä oli yleensä harrastettu lukemista.

H6: No siis se on, tykkään aika paljon [olla] itekseen kumminki. Sitte toisaalta sekin että sisko lukee erittäin paljon, äiti lukee, isäkin lukee ja isällä on erittäin vaikeaa lukihäiriö, hänkin lukee vielä. Mutta ei ihan tavallista kaunokirjallisuutta pysty isä lukemaan, mut se on semmosta et sitä on suuri kiinnostus kyllä et sit mäkin tota kirjallisuutta.. (Nainen, 19 vuotta.)

Lukeminen oli myös tarjonnut hyvän ja hyväksytyyn pakopaikan kodissa tai koulussa koetuilta vaikeuksilta. Haastateltava, jolla oli keskittymisvaikeuksien ohella kirjoittamisvaikeuksia, kuvasi itseään nopeaksi lukijaksi.

H15: Niin se on varmaan semmonen, mitä mä en tiedä tietosesti. Et siin on varmaan, et ku mä imen suurin piirtein kaiken, ja sit tietysti on tämmöset, kirjottamisesta ylipäättään tämmöset säännöt, et tärkeet asiat on joko kappaleen alussa tai lopussa ja... Ja sit se on varmaan yks, et mä oon aika nopee lukemaan. Se on mulle. Ja kakarasta asti siis ollu ihan semmonen pakopaikka. Et ainut asia, mis mä oon päässy irti maailmasta, päihteiden lisäksi, on ollu lukeminen. (Mies, 40 vuotta.)

Tietokirjoista luettiin tyypillisesti sellaisia kirjoja, jotka auttoivat ymmärtämään omaa tilannetta, kuten oppimisvaikeuksia, lapsuusperheen alkoholismia tai työuupumusta. Vanhemmat lukivat kirjoja myös lapsilleen. Lukemiseen liitetty merkityksellisyys ja henkilökohtainen kiinnostus onkin yksi lukemista tukeva seikka. Lukemiseen voi liittyä myös sukupuolieroja, sillä naisten on havaittu olevan kiinnostuneempia kaunokirjallisuudesta ja miesten tietokirjallisuudesta. (Fink 1998.) Havainto saa osin vahvistusta myös tästä tutkimuksesta.

6.2. Kirjoittaminen

Osa haastateltavista kuvasi itseään hyväksi kirjoittajaksi. Kirjoittamista pidettiin tärkeänä, koska se oli yksi tapa ilmaista itseään. Naisten tapa kirjoittaa koulukirjojaan uusiksi oli eittämättä

yksi tapa parantaa omaa kirjoittamista. Miehet toivat naisia useammin esille kirjoittamisen vaikeuksia. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että kirjoittamisvaikeudet olisivat miehillä naisia suurempia (Berninger ym. 2008). Miehet kuvasivat, kuinka kirjoittivat tyypillisesti lyhyesti ja tiiviisti. Kirjoittamisvaikeuksia oli silti naisillakin.

H12: Musta tuntuu jotenkin, että mä en saa jotenkin niitä asioita niin kun ulos. Sen takia mä olen yrittänyt harjoitella sitä vastaamista. Mutta myös se, jotenkin musta tuntuu välillä vaikeelta laittaa mun ajatukset kirjoituksen hahmoon. Välillä tuntuu, että on semmonen kömpelö kieli jotenkin. Ja sit jos kiireessä tekee, niin kyllä siellä hyppii sit ne kirjaimet. Mulla on tosi paljon sitä, että vokaalit vaihtaa paikkaa ja saattaa puuttua sanan perästä osa, tavallaan pääte. (Nainen, 21 vuotta.)

Runojen, novellien ja lyhyiden tarinoiden kirjoittaminen oli yksi aikuisena kirjoittamista parantava tapa. Palautteen saaminen muilta ja useiden versioiden kirjoittaminen auttoi itseä huomaamaan, miten tekstin kirjoittaminen ja sen luettavuus edistyi.

H15: No, siin on lähinnä se, et on kirjottanu ja antanu jonkun lukee. Et jossakin vaiheessa esimerkiksi runoja kirjottelin ja sit vaimo pakotti näyttämään niitä muille ja. Et sitä kautta. Ja opettelin sen, et esimerkiksi näitä et mitä oon sit kirjotellu yliopistolla, mulla on tukihenkilöitä, joille mä sit näytän niitä etukäteen. (Mies, 40 vuotta.)

Kirjoittamisessa tarvittiinkin usein muiden apua. Yhden haastateltavan aviomies oli kirjoittanut puhtaaksi vaimonsa lopputyön. Työelämässä työtoverit tarkistivat etenkin tärkeät paperit kirjoitusvirheiden varalta.

Tietokoneella kirjoittaminen oli auttanut korjaamaan kirjoitusvirheitä ja innostumaan kirjoittamisesta.

H13: Sitten tuli ne tietokoneet, joka oli se pelastus. Siihen asti se oli hyvin takkusta, kun vielä kirjoituskoneella. Mä lähihoitajan päättötyötä tein kirjoituskoneella ja sitten kun joutui oikeasti saksilla leikkaamaan ja liimaamaan ja paikkaamaan ja jos kirjoitusvirhe oli sivun lopussa, niin sitä ei ihan heti ruvettu korjaamaan. Se oli työlästä, tietokoneet oikeastaan, se toi sen joka lisäsi sitä innostusta. Mun oli myös helppo korjata niitä virheitäni. (Nainen, 50 vuotta.)

Suurin osa koki tietokoneet tärkeänä työvälineenä. Osa haastateltavista kuvasi ottaneensa tietokoneet käyttöön ensimmäisten joukossa. Muutama haastateltava toi kuitenkin esiin vaikeuksia tietokoneen

käytössä. Oikoluku ja tietokoneella kirjoittaminen olivat auttaneet monia kirjoittamisessa. Haastateltavat kuvasivat kuitenkin, kuinka esimerkiksi samankaltaiset sanat sekoittuivat helposti oikoluvusta huolimatta tai omia kirjoitusvirheitä ei huomannut.

Myös kielioppisääntöjen hallitseminen oli vaikeaa, mikä näkyi helposti arvosanoissa.

JK: Miten tota kirjottaminen, onksul siinä..

H4: Kyl mä teen ne kaikki ihanat kaksoiskonsonantit (naurua) ja pilkut mä jätän yleensä pois. Ne on kuulemma ihan turhia (naurahdus). Mut ei siin, yleensä lauseeseen tulee semmosia ajatuskatkoksia et mä hypään jo seuraavaan lauseeseen. Mut sen oon oppinu et yleensä aina lukee sitte jälkeenpäin et mitä on kirjottanu tenteissäki. Pistäny itellee et jos mul on kaks esseetä, mä laitan et mul on kaks tuntii aikaa kirjottaa sitä yhtä esseetä, jos on neljä tuntii tenttiaikaa et mä tiään aikatauluttaa sen homman et sit tietää kirjottaa semmost tahtii. Ja sit jälkeenpäin aina lukee et mitä on kirjottanu ettei käy mitään hassuja sitte.

JK: Onksun helppo löytää sielt sit kuitenkin jos..

H4: Kyl kaikki semmoset perusjutut, mitkä tietää et on itelle tyypillisiä, ni sit ne pystyy kyllä sieltä löytämään. Kirjotin mä tosin mun kypsyysnäytteen kahteen kertaan (naurahdus) sen takia ku olin jättäny pilkkuja pois. (Nainen, 26 vuotta.)

Koetilanteen erityisjärjestelyt tukivat myös kirjoittamista. Tietokoneella kirjoittaminen oli hyödyllistä, koska tekstin korjaaminen oli nopeampaa ja helpompaa. Ne haastateltavat, jotka kokivat työläyttä koota ja jäsentää ajatuksiaan koetilanteessa, kokivat lisäajan erittäin tarpeellisena. Yksi haastateltavista oli opetellut esseetehtäviin vastaamista tekemällä itselleen kysymyksiä, joihin vastasi kokeisiin valmistautuessaan. Suullinen tentti oli myös yksi hyvä vaihtoehto oman osaamisen osoittamiseen. Muutama haastateltava kuvasikin, kuinka he osasivat suullisesti selittää ja jopa opettaa toisille opittavan asian, mutta asian esittäminen kirjallisesti ei tuonut osaamista vastaavaa tulosta.

6.3. Matematiikka

Matematiikka oli ollut usein vaikeaa kouluaikana. Kertotaulut olivat olleet monelle kompastuskivi, joiden opettamiseen oli myös turhauduttu.

H19: Kyllä sitten matematiikka ja fysiikkakin on ollu omalla tavallansa [vaikeita]. Mä oon ollu tällänen, esimerkiks geometriassa, et kyl mä sen vastauksen oon tiennyt, mut emmä tiennyt vaan, että mistä se tulee. (Nainen, 55 vuotta.)

6. Oma tapa oppia

Matemaattinen päättely ja oikean laskutavan soveltaminen tuottivat vaikeuksia vielä myöhemminkin. Haastateltavat eivät kuitenkaan tuoneet esille, että olisivat löytäneet erityisiä selviytymisstrategioita vaikeana pitämäänsä matematiikkaan. Erään haastateltavan kohdalla lukiopetus oli sijoitettu matematiikan tuntien sijaan, mikä lisäsi matematiikassa koettuja vaikeuksia.

Haastateltavat, jotka kokivat vaikeuksia matematiikassa, eivät tuoneet esille siihen liittyviä työelämävaikeuksia. Käytännössä matematiikka aiheutti vaikeuksia lähinnä aikuisopiskelussa. Hoitoalaa opiskelevat mainitsivat lääkelaskut ja välttämättömyyden olla tarkkana laskujen suhteen. Aikuisopiskelijat toivat esille tarpeen saavuttaa laskemisrutiini, kun aikaisemmista opinnoista oli aikaa tai kursseja ei ollut säännöllisesti tarjolla.

Matematiikka tarjosi myös onnistumisen kokemuksia, sillä se perustui pikemminkin oivaltamiseen kuin muistamiseen.

H16: Matikka on aina ollu semmosta, mikä on ollu ihan kivaa, koska se on niin helppoa, et jos sen tajuu niin sit tajuu ja jos ei ni sit. Se on sellast vaan et mikä pitää vaan hiffaa...ni siit ei tarvii mitään muistaa ulkoo. Mä voin joka kerta keksii uudestaan aina sen, et aa nyt mä tajuun, miten pinta-ala lasketaan. Mut mun pitää ekaks tajuta se...vaikka mä en ikinä muista sitä ulkoo. (Nainen, 22 vuotta.)

6.4. Vieraat kielet

Vieraiden kielten vaikeudet olivat selkeästi yksi suurimmista oppimisvaikeuksiin liittyvistä ongelmista. Vaikeudet olivat myös sellaisia, joihin oli vaikeampi saada apua tai löytää itse tehokkaita ratkaisuja.

H24: No on tuottanu aina vaikeuksia, et ammattikorkeakoulussa piti olla lähtötaso lukion lähtötaso et jouduin siinäkin tekeen ihan hirveesti töitä sillon ku mä kävin ammattikorkeakoulua.-- Jos ois jossain kansainvälisis kuviois mukana mut ku mä en osaa englantia ni ei tarte sitte sellasiin ryhtyy mut tietysti sit työpaikan haussa asettaa tietyt rajotukset. Eikä tällä hetkellä oo vielä ollu riittävästi energiaa et ois lähteny petraamaan. Siel oli just sillon ammattikorkeakouluvaiheessa mä kävin niin hirveesti kaiken näköisiä kursseja et niin paljon ku muulta ajalta ehdin et niitten kielten takia et oisin päässy niistä lävitte. (Nainen, 46 vuotta.)

Muutama haastateltava toi esiin kielitunteihin liittyvän jännityksen ja ahdistuneisuuden. ”Ja sitte varmaan se että tietyissä sosiaalisissa tilanteissa oon kokenu epävarmuutta ja välttelyä semmosii tilanteita koska tavallaan se on noussu semmoseks peloksi että joutuis puhumaan tai joutuis

ymmärtämään” (Nainen, 41 vuotta). Vaikeuksia aiheutti myös oman kielitaidon vertaaminen muihin opiskelijoihin, jotka haastateltavien kertoman mukaan olivat hyviä kielissä.

Oppimisvaikeuksien selvittäminen saattoi selkeyttää myös vieraan kielen vaikeuksia. Esimerkiksi yliopisto-opiskelija koki lukivaikuteen liittyvän työmuistikapeuden selittävän kokemiaan kielivaikuteita. Hän toi myös esille vaikeuden pyytää apua kokemiinsa vieraan kielen vaikeuksiin, koska ei tiennyt, mistä vaikeudet johtuivat.

Ruotsi koettiin yleensä englantia vaikeammaksi. Haastateltavat kokivat, että heillä oli vähemmän mahdollisuuksia käyttää kieltä. Haastateltavat kertoivat pyrkineensä parantamaan kielitaitoaan monin tavoin. Osa oli aikuisena nähnyt vaivaa saadakseen englannista itselleen käyttökielen. Yksi luki romaaneja vapaa-ajallaan vain englanniksi, jotta sanavarasto karttuisi, toinen oli opiskellut englantia vieraskielistä musiikkia kuuntelemalla. Oli kuitenkin tyypillistä, että keinot olivat sellaisia, joita haastateltavat olivat itse kehittäneet tai soveltaneet muista yhteyksistä sen sijaan, että niitä olisi systemaattisesti opetettu kielenopiskelun yhteydessä.

Haastateltavilla oli käytössään myös erilaisia strategioita, jotka koskivat useimmiten sanojen oppimista. Sanan jakaminen pienempiin osiin tai muistilappujen sijoittelu ympäri kotia mainittiin toimivina strategioina. Myös kieliooppi koettiin usein vaikeaksi. Yksi haastateltavista oli huomannut ajatuskartan auttavan myös kielioopin opiskelussa.

Muutamalla haastateltavalla oli myönteisiä kokemuksia ulkomailla opiskelusta kielitaidon kehittymisen kannalta. Opiskelijavaihtoon lähteminen oli kuitenkin suuri kynnys erälle nuorelle haastateltavalle, vaikka hän suhtautui myönteisesti kieltenopiskeluun ja oli yksi harvoista, joka oli opiskellut kolmea vierasta kieltä. Rohkeus käyttää kieltä vaikeuksista huolimatta oli monella haastateltavalla tärkein kielitaidon mittari.

H16: Englannin mä oon oppinu silleen, et mä oon puhunu sitä tosi paljon, mut et esimerkiks siinäki on tosi vaikee lukee. Sit mä oon käyttäny sitä silleen rohkeesti, ni mä oon oppinu.

JK: Minkälaisissa tilanteissa?

H16: Mul on serkkuja Ruotsissa ja sit mä niiden kans aina puhun englantia, emmä vielkään kyl oo ruotsii puhunu sanaakaan niille varmaan. Ja sit mä oon joskus ollu kielikurssilla. Aina ku mä oon jotenki ollu sellasten ulkomaalaisten kanssa, ni mä oon aina ollu silleen, etten mä oo koskaan jääny hiljaseks, vaan ollu sit aina mukana siinä keskustelussa. Mut emmä siis vielkään hyvä oo siin kielessä, mutta silleen tavallaan ettei oo ongelmitta puhunut, vaikka en välttämättä oikein puhukaan. Kouluarvosanoissa huono, mutta sosiaalisesti hyvä. (Nainen, 22 vuotta.)

6. Oma tapa oppia

Hyväksi arvioidun kielitaidon taustalla olikin usein kielen aktiivinen käyttäminen esimerkiksi ulkomailla. Haastateltava, joka puhui useampaa kieltä sujuvasti, oli myös tarvinnut pidennetyn vastausajan ylioppilaskirjoitusten kuullun ymmärtämiseen. Hyvästä kielitaidosta huolimatta hänen oli vaikeaa ehtiä lukea kysymykset ja vastausvaihtoehdot. Haastateltava, jolla lukivaikeuteen yhdistyi tarkkaavuushäiriö, kertoi ajan loppuneen ylioppilaskirjoituksissa saadusta lisäajasta huolimatta. Ne haastateltavat, joilla oli pelkkä tarkkaavuushäiriö, eivät kuvanneet vaikeuksia vieraissa kielissä.

6.5. Muistaminen

Monet haastateltavat kuvasivat kaksijakoista suhtautumista muistiinsa. Omaa muistia pidettiin hyvänä, mutta samalla kuvattiin myös muistivaikeuksia. Yleisemmin muistamiseen liittyvät vaikeudet näkyivät merkityksettömän aineksen muistamisessa, kuten kertotaulun, kuukausien tai aakkosien järjestyksen oppimisessa. Nimien muistaminen oli yksi arkinen vaikeus. Vuosiluvut ja paikannimet olivat myös hankalia historian ja maantiedon kannalta. Muistamiseen liittyviä ongelmia, kuten nimien muistaminen ja yleistiedon osaamista, pidettiin sosiaalisesti hyvin kiusallisina.

Haastateltavat kertoivat oppimisvaikeuksien tutkimuksen olleen tärkeä työmuistivaikeuksien kannalta. Työmuisti olikin selkeästi uusi käsite, johon haastateltavat viittasivat haastatteluissa.

H25: Sitä on sitten vaikka opetellu ulkoo niitä kappaleita jos ei se muuten (naurahdus) vaikka se ymmärrys ois jäänyki vähä epäselväks. Kyllä muistan sen et mä olin seiskalla ku meillä oli hirvittävän vaativa englanninkielenopettaja. Hän oli aikoinaan, hän oli oppikouluopettaja ja piti hirveen kovaa tasoo. Ni kyl se oli ihan käsittämätöntä et ne kappaleet tosiaan mä muistan kuinka mä monia kymmeniä kertoja mä luin niitä ja ihmettelin et enkö mä jo kohta osaa nää ulkoo. Vaik ulkoo oppiminen on mulle muuten hirvittävän raskasta ja vaikeeta just sen työmuistin kapeuden takia ja siitä tuli sit semmosii päänsärkyjä ja fyysistä semmosta, se tuntu ihan semmoselta äärettömän raskaalta. Joskus mä mietin miten tää voi olla näin raskasta että, et joku fyysinen työ on niin kevyttä (naurahdus) et tää henkinen ponnistelu on niin uskomattoman raskasta kuin niissä asioissa oli. (Nainen, 41 vuotta.)

Mielikuvat sekä opittavien asioiden kytkeminen käytäntöön ja työelämään auttoivat muistamista. Monet kertoivat myös hyvästä näkömuistista, jolloin erilaiset kuvat, ajatuskartat, listaukset ja värit toimivat muistamisen tukena. Kalenterin tehokas käyttäminen oli monille välttämätön. Se myös vapautti ihmiset unohtamisen pelosta.

H14: *Opiskeluasiat on sinisellä, samoin mun vanhempaan tyttöön liittyvät asiat, kun värit ei riitä. Äärimmäisen tärkeät asiat eli deadlinet on punaisella, myös nuorimpaan lapseen liittyvät asiat. Vihreällä on positiiviset perheeseen liittyvät asiat tai muistettavat. Värien käyttö elää, mutta periaatteessa perheeseen liittyvissä kaikilla on omat värinsä. Samoin on myös perheen isossa seinäkalenterissa, sen näkee pitkän matkan päähän mistä on kyse.*

JK: *Kirjaatko ihan kaiken kalenteriin?*

H14: *Pakkohan mun on. Mä en pysty muistamaan yhtään mitään. Sen lisäksi että se stressi, mikä tulee siitä, muistanko vai en muista, se pitää saada kyllä pois. Se vie ihan hirveesti työtehoa. Sitten kun voi olla varma, että se on kirjattu omaan kalenteriin ja perheen kalenteriin, yleensä on vielä [tiedosto muistitikulla], joko opiskelukansiossa tai päätasolla, mikä alkaa sanoilla todos [to do = tehtävät asiat].*

Työelämässä sähköpostin ja puhelimen muistutukset olivat usein käytössä. Myös erilaisten muistivihjeiden hyödyntäminen, kuten samaan asiaan liittyvien papereiden pitäminen samassa paikassa, tai keskustelun jäsentäminen ranskalaisilla viivoilla olivat keinoja tukea muistamista.

6.6. Keskittyminen

Varsinaisten keskittymisvaikeuksien ohella monet kertoivat keskittymiseen liittyvistä ongelmista. Lukivaikeuden yhteydessä keskittyminen liittyi monella luetun ymmärtämiseen ja hitauteen. Haastateltavat kertoivat myös väsymyksestä, joka liittyi lukemiseen ja opiskeluun. Haastateltavat kertoivat taukojen pitämisen merkityksestä. Haastateltava, jolla oli lukivaikeus ja tarkkaavuushäiriö, oli alkanut soveltaa lukion psykologian kirjan neuvoja taukojen pitämisessä.

H16: *No, mä pidän siis taukoja. Mä pidän aika usein taukoja, että riippuen tilasta, mä pidän sellasii taukoja.*

JK: *Minkä tyyppisiä?*

H16: *No, mä oon joskus lukenu siitä. Niillä perusteilla mä teen niitä mun taukoja. Ja sit mä teen siis sillee, että joko mä jalottelen tai sit mä, mut mä en alota tekee mitään siin välissä...Tai siis mä teen vaan niin, et mä pidän silmii näin...Yritän mahdollisimman vähän tehdä yhtään mitään. Mä yritän silmii leputtaa. Kattoo johonki muualle, kauas. (Nainen, 22 vuotta.)*

Toinen haastateltavista kävi lenkillä ennen opiskelemista, sillä koki sen auttavan keskittymistä ja pitävän vireänä. Aktiivinen osallistuminen oppitunneille oli keskeistä oppimisen kannalta. Haastateltavat esittivät paljon kysymyksiä tai tekivät intensiivisesti muistiinpanoja pitääkseen keskittymistä yllä.

Keskittymisvaikeudet näkyivät myös siten, että tehtäviin ryhtyminen tuntui vaikealta. Haastateltavat kertoivat erilaisten listausten hyödyntämisestä. Yhtäältä ne tarkoittivat tehtävien listaamista

tärkeysjärjestykseen tai niiden asioiden listaamista, joista saattoi helposti aloittaa ja jotka veivät esimerkiksi oppinnäytetyön valmistumista eteenpäin.

Häiriötön tila oli monelle tarpeen keskittymisen kannalta. Työelämässä käytettyjä ratkaisuja olivat esimerkiksi oman työhuoneen oven pitäminen kiinni, kuulokkeiden käyttäminen tai työpisteen sijainnin muuttaminen avotoimistossa sekä yrittäjällä paperitöiden tekeminen yhtenä päivänä viikossa etätöinä. Kaksi haastateltavista työskenteli toisinaan yöaikaan kotonaan, koska kokivat sen olevan rauhallisinta aikaa. Työelämässä olevat kertoivat myös yhteen asiaan keskittymisen tarpeellisuudesta.

6.7. Oppimisen vahvuudet

Haastateltavilta kysyttiin oppimisessa koettujen vaikeuksien ohella myös vahvuuksia. Monet haastateltavien kertomat asiat olivat sellaisia, jotka on usein yhdistetty oppimisvaikeuksiin (McLoughlin ym. 2002, 8-10). Näkömuisti oli yksi selkeä vahvuus, johon monet viittasivat. Näkömuistia hyödynnettiin esimerkiksi muistamalla kuvia, numeroituja listauksia tai ajatuskarttoja. Visuaalisuuden hyödyllisyydestä kompensoinnin tukena on raportoitu myös muissa tutkimuksissa (Singleton ym. 2009).

Luovuus oli yksi asia, minkä monet toivat esille vahvuutenaan. Luovuudella tarkoitettiin esimerkiksi soveltamiskykyä. Toinen esimerkki luovuudesta oli asioiden yhdistäminen. Esimerkiksi aikuisopiskelijat olivat hyödyntäneet työkokemustaan opiskelutehtävissä ja löytäneet niihin uusia tarkastelukulmia. Luovuus vaikutti olevan sekä opittua että toisille hyvinkin ominaista. Erityisesti tarkkaavaisuuden vaikeuksia kokevat kuvasivat useammin asioiden yhdistämistä.

H16: Ehkä just tätä oppimisjuttua miettii, niin se on tosi tärkeätä, et aina ku mä haluun, oon kiinnostunu jostain asiasta ja haluun oppia, mä koko ajan peilaan sitä mun omaan elämään. Koko ajan arkipäivän tilanteissa. Muuten mä en voi...se on sellanen linkki, millä mä saan sen sillä tavalla henkilökohtaseks plus sitte et mä pystyn tajuamaan sen tosi paljon paremmin, sen mitä se on. Se on osa mun oppimisprosessia. (Nainen, 22 vuotta.)

Kokonaisuuden hahmottaminen oli yksi tärkeä oppimisen tapa ja monelle myös välttämättömyys asian ymmärtämiseksi. Ajatuskartta oli yksi monesti käytetty tapa hahmottaa kokonaisuutta ja hyödyntää näkömuistia. On myös esitetty, että työmuistin kapeus voisi vaikuttaa siihen, millaisia kognitiivisia strategioita ihminen pyrkii käyttämään (Graf ym. 2008).

Erilaiset siirtymäkohdat olivat keskeisiä uusien opiskelustrategioiden oppimiseen ja käyttöön ottamisessa, jolloin oma luovuus ja kekseliäisyys oli tarpeen:

H4: Lukios ku kappaleet alko kasvaa pituudeltaan ni piti alkaa tekeen just et mind mapit ja alleviivauksia enempi, koska yläasteel viel selvis sillä että luki ääneen, mut sit ku ei enää voinukaan lukee ääneen ku ääni ei kestä sitä koemäärän lukemista, jos tuleeki 50 sivuu sen sijaan et on 20 sivuu, ni sitä ei enää lueta ääneen montaa kertaa. Ni sit piti alkaa keksii uusii keinoi ja sit siit tuli et mind mappi vaan. (Nainen, 26 vuotta.)

Kaksi haastateltavaa kertoi oppivansa parhaiten, kun saivat selittää ja opettaa asiasta muille.

H16: Me tehtiin tosi paljon, opiskeltiin semmosissa neljän hengen ryhmissä. Niin sillä tavalla, et me luetaan joku tietty alue ja sen jälkeen me opetetaan se toisillemme siinä ryhmässä ja keskustellaan siinä ryhmässä. niin ne oli ihan älyttömän mielenkiintosii. Me monii tunteja odotettiin ja käsiteltiin niitä asioita ja mä olin, mä tein aina ajatuskartan siitä et mitä mä olin luku. joka kappaleesta ja sit mä kerroin aina niille muille. Ni sitte ku mä saan tavallaan jos mä luen ja opetan sen tavallaan muille, niin se on kaikista paras. Ja silloinkin jos se jää pelkästään mun yksin tietoon, niin se ei välttämättä koskaan asetu mun aivoihin. Vasta sitte ku mä saan sen purettua johonki. Usein kun mä jotain kiinnostavaa opinkin, niin mä heti kerron sen jollekin. Sen takii vaan, koska se on itellenikin jatko-osaa sitä opiskelua. (Nainen, 22 vuotta.)

Molemmilla haastateltavilla oli lisäksi kokemus siitä, kuinka selittäessään asiaa muille he osasivat asian hyvin, mutta eivät menestyneet yhtä hyvin kirjallisissa kokeissa. Vain muutamalla haastateltavalla oli kokemusta suullisista kuulusteluista, joissa he pystyivät hyödyntämään verbaalista lahjakkuutta.

H26: Että mullahan se lukeminen ei oo mikään vahva laji, mutta tuota sitten taas ku pääse, ku ei tartte lukee hirviästi ni eikä kirjottaa, jos pääsee puhumalla (aurahdus) ni melkeen paikasta ku paikasta että tuota mä en oo hirveen huono tai oon hirveen huono kirjottamaan, pistään paperille mitään, mutta sitten jos näyttökokeet ja muut ni ei ne oo mitään vaikeita mulle sitte ku mä saan puhumalla ne hoitaa, pikkasen vaan ajatusviivoja vaan ja sit puhumalla. (Mies, 57 vuotta.)

Niiden ohella erilaiset taide- ja taitoaineet sekä liikunta tarjosivat välineitä itseilmaisuun. Monet haastateltavat kertoivat oppivansa parhaiten käytännönläheisesti.

H2: Ehkä enemmän semmonen.. tekevä ihminen ku lukutoukka että siin mieles on kivempi tehdä käytännössä asioita ja opetella sitä kautta niitä ku taas puolestaan lukee niitä, ku siihen menee niin kauheesti aikaa (naurua). (Nainen, 19 vuotta.)

Osa miehistä kertoi, kuinka he olivat olleet pitkälle yläkouluun ”luokan parhaita poikaoppilaita”. Näyttääkin siltä, että oppimisvaikeuksia kokevien poikien voi olla helpompi myös menestyä koulussa, kun poikien koulumenestystä arvioidaan eri tavalla kuin tyttöjen. Poikien keskuudessa heikkoa koulumenestystä ei myöskään koettu yhtä haitallisena. Toisaalta miehet toivoivat, että heitä olisi nuorena opetettu enemmän seuraamaan omaa oppimistaan. Naisilla olikin useammin enemmän opiskelustrategioita käytössään.

Haastateltavat kuvasivat myös erilaisia käännekohtia oppimisensa suhteen. Monet toivat esille nuoruuden ja aikuisuuden merkittävänä ajanjaksona, jolloin he olivat saaneet itsenäisemmän otteen opiskeluun. Itsenäinen opiskelu on mainittu yhdeksi merkittäväksi tekijäksi opinnoissa suoriutumisessa (McNulty 2003, Riddick 2009). Otteen saaminen omasta oppimisesta näkyi myös opintomenestyksenä. Yhdelle haastateltavalle se merkitsi, että hän kykeni vertaamaan itseään tasaveroisesti muihin opiskelijoihin.

JK: Aloitko seuraamaan sitä omaa oppimistasi jossain vaiheessa tarkemmin?

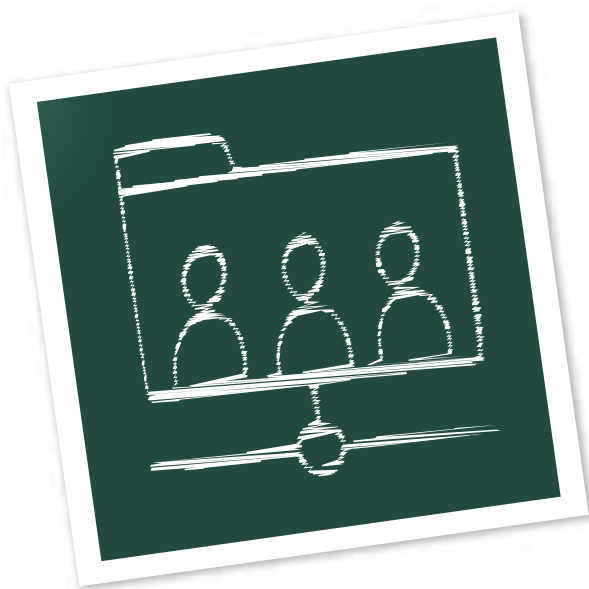
H18: No, totta kai. Totta kai. Et sitä analysoi sitä oppimista ihan eri tavalla. Analysoi, analysoi itteensä myöskin ihan eri tavalla..tavalla. Se oli semmonen käännekohta ehkä just, et pysty. Pysty tota vertaamaan itteensä niihin, joilla ei oo oppimisvaikeuksia, ni oppijana. Ja se on oivallus..oivallus ja jos sanotaan, et on hyväksynyt sen oppimisvaikeuden, ni kyl se siinä vaiheessa tuli, tuli tota..vasta kun pysty vertaamaan itteensä muihin oppijana. Ja sit pärjäsi siinä. Et oli niitä erilaisii keinoja oppii... (Mies, 39 vuotta.)

Koska oppiminen koettiin monesti työläänä, motivaatiota haettiin esimerkiksi koulutuksen hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta nyky-yhteiskunnassa. Osa haastateltavista oli myös pyrkinyt näkemään koulun ”positiivisena pakkona”. Päämäärätietoisuus ja sinnikkyys olivat luonteenpiirteitä, joiden koettiin auttaneen oppimista. Osin oppimisvaikeuksien nähtiin myös vahvistaneen näitä piirteitä. Koulussa menestyneet toivat esille myös oman kunnianhimon ja halun pärjätä. Haastateltavat kuvasivat tunnetta, joka oppimisen seurauksena syntyy:

H12: Jotenkin mä olen aina aatellut sillain, että opiskelun avulla oppii ymmärtämään erilaisia asioita ja sitten sitä kautta vaikuttamaan asioihin. Et jos tuntuu, että haluaa muuttaa jotain asiaa, niin siitä täytyy ekaksi ottaa selvää. Ja se fiilis, kun oppii jotain uutta, mitä ei ole ennen ajatellut, niin kyllä se on aika hieno. Ja se, että on tehnyt töitä ihan hirveesti, niin se on kyllä palkitsevaa sitten, että saa hyvän palautteen. (Nainen, 21 vuotta.)

Yhteenveto

- Lukemisen hitautta ja työläyttä pyrittiin vähentämään monin eri tavoin. Lukemista lisäsi sen merkityksellisyys itselle.
- Kirjoittamisessa vaikeuksia aiheutti tekstin tuottaminen ja oikeinkirjoitus. Miehet kuvasivat kirjoitusvaikeuksia naisia enemmän.
- Vieraiden kielten opinnoissa auttoivat eniten kielen rohkea käyttäminen ja erilaiset sanaston oppimista helpottavat muistisäännöt. Vieraisiin kieliin oli vaikeaa löytää toimivia ratkaisuja, jotka kattaisivat kaikki kielitaidon osa-alueet.
- Muistamiseen auttoivat mielikuvat, asioiden kytkeminen käytäntöön, kuvat, listaukset, kalenterit ja muistutustoiminnot.
- Keskittymisen ylläpitämistä tukivat taukojen pitäminen, urheilu, muistiinpanojen tekeminen, keskittyminen yhteen asiaan ja häiriöttömän työtilan järjestäminen.
- Oppimisen vahvuuksia olivat oman oppimisen ohjaaminen, soveltamiskyky, tunnollisuus ja sinnikkyys, hyvä näkömuisti sekä oppimisen näkeminen itselle tärkeänä. Oma oppimista tuki, kun osaamisen sai osoittaa puhumalla tai selittää omin sanoin ja ymmärsi kokonaisuuden opitusta asiasta.
- Halu oppia, kunnianhimo, omakohtaisen merkityksen löytäminen opittavalle asialle sekä monipuolisten oppimiskeinojen käyttäminen olivat tärkeitä oppimisen kannalta.



7. Tuen saaminen

Tukea tarkastellaan tässä opettajilta, ammattilaisilta ja läheisiltä saatuna tukena. Millaista sosiaalista tukea on saatu ja millainen tuki on koettu hyödyllisenä?

7.1. Tuki opettajilta

Koska suurin osa haastateltavista oli opiskellut yleisopetuksen piirissä, luokan- ja aineenopettajilla oli suuri merkitys heidän oppimisensa tukemisessa. Kaikki kokemukset eivät olleet myönteisiä, vaan erityisesti vanhemmat haastateltavat kuvasivat, kuinka vaikeudet tulkittiin koulussa helposti tyhmyydeksi tai laiskuudeksi. Oppimisvaikeuksiin onkin usein yhdistetty nöyryyttämisen ja ymmärtämättömyyden kokemuksia (esim. Polloway ym. 1992, Hellendoorn & Ruijssenaars 2000).

H24: *Kylhän mulle sit jo ihan peruskoulun ala-asteella oli, oli varmaan 3. luokalla, just ku oli tällasia kirjutustehtäviä ja muita että niissähän oli ihan hirveesti virheitä ja siihen aikaan vielä, no just 3. ja 4. luokan välillä muuttu peruskouluks, se oli kansakoulu, mut sillon se opettaja ei myöskään oikeen tienny näistä asioista 70-luvun alkupuolella niin hän aika pilkallisestikin aina välillä sano et muistan sen et oli joku semmonen kirjutustehtävä mis jotenki sanottiin et kirjutetaan kauniisti ja siististi tai jotenki ni opettaja vaan kommentoi jotenkin et kirjoittasit sinäkin kauniisti ja siististi (naurahdus) et sitä tuli tämmösiä. (Nainen, 46 vuotta.)*

Muutama haastateltava kertoi myös tilanteista, jolloin he olivat onnistuneet poikkeuksellisen hyvin, mutta opettaja ei uskonut heitä.

H3: *Mä tykkäsin käsityöstä. Mä tein mun mielestä niissä ihan hyvin et mä sain ihan hyvää numeroo käsityöstä silleen. Mut tota opettaja (naurahdus) ei oikein uskonu, että mulla tuli just se yks tilanne mikä on ikuisesti muistossa ni, ompelutilanne, et mä ompelin sen kaulapussukan villalangasta ja neulepuikoilla ommeltiin ja sen sai ottaa kotiin ja tehdä sitä kotona sitte jos halus. No minähän innostuin ompelemaan ja tein sit pitkän pussukankaistaleen, joka käännettiin sitte näin että tuli semmonen kaulapussi, ni siitä tuli niin hyvä et opettaja (naurahdus) ei uskonu et mä olin tehny sen. Voi että mua otti päähän. No minkäs minä, pieni hiljanen tyttö, opettaja ei usko mua ja mä oon ite sen tehny. Se laitto mut ompeleen uudestaan jotain vähän eri tyyppistä lankaa ja paksut puikot ja no eihän siitä parin sentin rivistä pysty mitään tolkkua saanu vielä ja se oli et en usko, et äiti on tän tehny kyllä. Mä olin et kiitos vaan.*

JK: *Onks jotain muita tämmösiä et muistat et opettajat ei ollu oikeudenmukaisia tai..*

H3: *Ku mä olin niin siellä piilossa et ei tuu mieleen, että sillon senkin kerran ku mä olin hyvä ni sit sitä ei uskottu. (Nainen, 39 vuotta.)*

Myönteiset kokemukset liittyivät hyvään opetukseen tai kannustamiseen vaikeuksista huolimatta.

H6: *Uudessa koulussa äidinkielenopettaja kerto ihailevansa miten mä jaksan yrittää ja tehdä ja lukihäiriöstä huolimatta ja sitte nyt keväämmällä ku kirjutukset oli ohi, tai kirjutusten aikaan se alko puhumaan vielä enemmän, se oli aikasemmin vaan maininnu, ja sitte toukokuussa mä kävin pitää lukion ykkösille, joill on lukihäiriö, niin pienen, tai pienen ja pienen, kuitenkin luennon lukihäiriöistä. [--] Se oli ihan kiva puhuu, ku ties et ne on kaikki myös luki-ihmisiä ja sit siinä oli aika paljon, ei niit ollu ku kolme, neljä niit oli opiskelijoita, sit oli opettajii, neljä vai viis kuuntelemassa kanssa. (Nainen, 19 vuotta.)*

Toisessa tapauksessa hyvä opettaja sai haastateltavan pohtimaan omaa oppimistaan ja siinä kokemiaan vaikeuksia. Haastateltava kertoi myös parantaneensa arvosanojaan neljäntenä lukiovuotenaan kyseisten kokemusten innostamana.

H16: Juttu oli se, et mä lukios tajusin..mä oon kirjottanu neljäs vuodes sen takii, koska viimesen vuoden aikana mä tajusin sen, miten siistii on opiskella ja mä tajusin jotenki sen, et mul on just tää ongelma ja sillen mä tajusin sen, et miten kaikki on oikeesti hirveen makeeta, mitä kaikkee siel opetetaan. Mä innostuin ihan hirveesti kaikesta. Ja sit mä sain pelkkii jotain kymppejä sillen lukion vikana vuonna...mikä oli ihan siis, etten oo koskaan ennen, ennen kouluikäniäni saanu kymppiä mistään, paitsi lukion neljännellä.

JK: Miten se tuli, että sä tajusit?

H16: Varmaan se psykasta lähti. Meil oli hirveen hyvä opettaja psykassa ja uskonnossa....

JK: Millä tavalla hyvä?

H16: -- Mikä siinä siis oli se, et se oli niist aiheist niin kiinnostunu, se oli tehny hirveesti taustatyötä. Se kerto, se kävi tutustumassa paljon aiheisiin matkoillaan. Se näytti niistä kuvia, kerto tarinoita ja niihin linkitti. Se osas itse asias vaan bongata sen punasen langan kaikesta. Se osas kertoo asiasta. Sen olennaisen. Ja sit se kysy jatkuvasti kysymyksiä. Että miks te luulette, että näin tapahtuu? Se osas kertoo asiat niin, että mulle herää kysymys: miks ihmeessä? Ja sit me keskusteltiin hirveesti aina siellä koko luokan kanssa. Se oli se miks mä, mist kiinnostuin. (Nainen, 22 vuotta.)

Oppimisen kannalta oli tärkeää, että opettaja auttoi myös kokonaisuuden hahmottamisessa.

H18: Kyl se riippuu, kuka on kouluttajana tai luennoitsijana, et esimerkiks kirjasta se ei onnistu, jossei mul oo mitään hajuu siitä niin. Ni hirveen vaikee lähtee ihan vierasta alaa opiskelemaan. Esimerkiks justiin ku näitä...kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä opiskeltiin, ni kyl siin aika kauan sai hakee, ennen ku pääs siihen juoneen mukaan, et vaikka siit mukamas sieltä pientä täältä, mut se kokonaisuus jäi, jäi kokonaan silt luennoitsijaltki kertomatta. -- Jos mä vähääkään sitä kokonaisuutta saan itteni päähän, ni sillen mä oon aika hyvä oppimaan ja oivallan sen. (Mies, 39 vuotta.)

Aikaisemmat kokemukset vaikuttivat avun hakemiseen. Ne haastateltavat, jotka olivat saaneet tukea vaikeuksiinsa jo alakoulussa, osasivat hakea sitä enemmän myös nuorena ja aikuisena. Osittain kyse oli myös oman oppimisvaikeutensa tuntemisesta, osittain myönteisemmistä koulukokemuksista. Tavallisin tapa pyytää apua opettajilta oli lähestyä heitä henkilökohtaisesti tunnin jälkeen tai välitunnilla. Haastateltava kertoi pyytäneensä apua vaikeuksiinsa kielten opiskelussa.

JK: Saitko sä jotain apua tai tukiopetusta tai jotain neuvoja siihen?

H12: Kyllä mä välillä sille opettajalle sanoin, että nää tuntuu hirveen vaikeilta, mutta sitten se vaan sanoi, että täytyy yrittää kuunnella musiikkia ja telkkarista että peittää tekstitykset. Mutta erityistä tukipetusta siihen ei saanut.

JK: Koit sä nää opettajan neuvot minkälaisina sitten?

H12: Ne oli hyviä joo, mutta (.) sitten taas jotenkin, että vapaa-ajalla sitten kuuntelee telkkarista, että onko se sitten loppujen lopuksi niin hyvä treeni sitten kuitenkin, se ei ollut niin intensiivistä sitten. (Nainen, 21 vuotta.)

Toinen nuori haastateltava kertoi, kuinka ei saanut lisätehtäviä, vaikka opettaja huomasi hänen vaikeutensa.

JK: Miten se sun mielestä näkyy et on tämmöstä asennetta?

H20: Se näkyy semmosena että leimataan vähän, et sä oot niinku tyhmä. Et osaa, et toi on vähän hankala tapaus sitä ei kannata liikaa aikaa uhrata neuvomisiin, ku ei se kuitenkaan opi.

JK: Onksul kokemusta tästä et hankalaks tapaukseks..

H20: Ei onneks, ku mä oon ollu hiljaa (naurua). Ja just silloin ku oli tuol, mul oli ainakin lukios mä huomasin vaan et mun äikänopeettaja tiesi ni sano et mä tarvin lisää tehtäviä, niitä samperin lisätehtäviä ei tullu ikinä, et mä en saanu niitä. Et so what, ei se mitään, sä meet siinä mukana. (Nainen, 26 vuotta.)

Myönteiset kokemukset tuen saamisesta aikuiskoulutuksessa liittyivät hyvään vuorovaikutukseen opiskelijoiden ja opettajien välillä. Tällöin opettajat miettivät vaihtoehtoisia suoritustapoja tai huomioivat oppimisvaikeudet arvioinnin yhteydessä.

H25: No varmaan lähtien aluks siitä että tuli ne tutkimustulokset jotka mä sitten annoin näille opettajille. Mistä oikeesti näki et mulle on tehty tarkempia tutkimuksia ja tiedetään että, ja sit ku he sai kuulla tästä työmuistin kapeudesta ni totta kai he kielten opettajina ja opettajina tajuu et sillä on oppimishäiriöön liittyviä, ratkasevasti jotenkin liittyy tähän, kielissä opiskellaan just sanoja ja mielellään paljon sanoja (naurahdus) niin tota se voi, se prosessi on hitaampaa ainaki. Ja se että mitä pystyy ottaan vastaan kerrallaan on kapeempaa. Et tämmösiä asioita jotka sit tietysti ihan suora heijastus siinä et voiko edetä tietyl, saman lailla ku muut ryhmässä. Että se auttoi siihen että he ymmärsi tavallaan mä en sanois sitä he helpotti mulle niitä asioita välttämättä mut he tarjosivat mulle aidosti toisia vaihtoehtoja ja mä sain itse ehdottaa myös. (Nainen, 41 vuotta.)

Avun hakemiseen opettajilta vaikuttivat monet asiat. Erityisesti nuoret haastateltavat kokivat, että oppilaitoksissa oli vähän tukimahdollisuuksia, mikä vaikutti myös avun hakemiseen: he kokivat opettajat kiireisinä eivätkä halunneet häiritä heitä omilla vaikeuksillaan. Muutama haastateltava toi myös esille vaikeuksia saada selville, kenen puoleen he voisivat aikuisopiskelijoina kääntyä kohdatessaan opiskeluvaikeuksia. Kaikissa oppilaitoksissa ei ollut erityisopettajaa. Oppilaitoksissa ei useinkaan ollut riittävästi varattu aikaa ja tukea opiskelijoille, jotka kokivat vaikeuksia.

H8: *Kun se on tavallaan semmonen möykky mihin ei oo saanu semmosta varsinaista ymmärrystä, ja itse asiassa nyt ku mä oon tuolla aikuisoppilaitoksessa -- olen vähän hankala tapaus kun olen luki..(naurahdus) Olen ottanut asian esille nytten ja jollakin lailla sitä ymmärretään tai se tiedetään mut sitä ei ymmärretä. Mä sanoisin näin. Eli kun on hyviä ohjeita ja opettajat osaa jo tavallaan antaa aikaa ja sillai. Mut kun mä pyysin esimerkiks kyseisessä oppilaitoksessa lisäopetusta että oli vähän vaikeuksia matematiikan puolella, kun siitä on niin kauan ku mä oon tehny semmosia peruslaskuja ja vähän monimutkasempiakin laskuja ni ei todellisuudessa sitä ei oo vaan siihen opetussuunnitelmaan tai siihen systeemiin ei oo varattu sitä. Et se on laitettu sinne alkuun että lukiopettaja vetää koko päivän eli seittemän tuntia eli sillä katetaan sitte se koko yhden lukukauden se koko systeemi. (Mies, 43 vuotta.)*

Opettajilla tuntui olevan myös vaihtelevasti tietoa oppimisvaikeuksista. Tämä koski myös oppiaineita, joissa oppimisvaikeudet selkeästi näkyivät, kuten esimerkiksi äidinkieltä ja matematiikkaa.

H12: *Sillon vielä, kun mulla ei ollut tätä lukitodistusta, niin mä sitten sanoin välillä, että mulla on ihan kesken, että voisiko mitenkään jäädä jatkamaan. Monet oli, että jää vaan. Mä olin just usein viimeinen, ei siellä kukaan muu ollut, niin mä sain jäädä yksin luokkaan tekemään, niin sillain suhtauduttiin tosi [hyvin]. Mut sit oli jotkut opettajat, et tuntu että ei oikein ehkä ymmärtänyt. Sit mä muistan kun oli jo tää lukitodistus --. Se oli vielä uusintakoe, että siinä oli vielä pikkasen vähemmän aikaa kuin yleensä ja mä sanoin jo kokeen alussa, että mahdollisesti kun mulla on se lisäaika pari tuntia, mutta en välttämättä tarvitse sitä, mutta tälleen sanon sen jo etukäteen ja sen lapun. Sitten kun se koeaika loppu, niin tää opettaja tuli sanomaan, että nyt on loppu ja mä sanoin, että mä käyttäisin sitä lisäaikaa. Se tuli jatkuvasti ehkä vartin välein kysymään, olet sä jo tehnyt, oot sä jo tehnyt. Mä koin vähän stressaavana sen, ja meillä tuli siinä pieni riitakin jopa, mä sanoin että sä ihan häiritset, että mulla*

on oikeus tehdä sitä rauhassa sitä koetta pari tuntia lisää, että voisko se olla mitenkään mahdollista. Että joidenkin opettajien kohdalla oli vähän ymmärtämisvaikeuksia. (Nainen, 21 vuotta.)

Yksi haastateltavista oli kertonut omasta oppimisvaikeudestaan oppilaitoksessa nuoremmille opiskelijoille, ja paikalle oli tullut myös opettajia.

JK: *Onks sit opettajilla tarpeeks tietoo asiasta?*

H6: *Oikeestaan mikä sit tuli siinä kohti ku mul oli se luento, ni ensin oli yks opettaja halus tulla, sit niitä oli yhtäkkiä aika paljon siellä, että opettajatki halus tietää enemmän. Et ehkei kuitenkaan oo sit tarpeeks tietoo, ja se mikä opettajilla on isos lukiossakin ni eihän niil oo mahdollisuutta oikeest ottaa sitä jos jollain on lukihäiriö ni sitä huomioon. Et sehän on aika, valitettavasti se on niin. Ei vaan resurssit riitä. (Nainen, 19 vuotta.)*

7.2. Tuki muilta ammattilaisilta

Osa haastateltavista oli hakennut apua oppilaitoksessaan olevalta erityisopettajalta tai opintopsykologilta. Kaikissa oppilaitoksissa ei ollut näitä tukimuotoja tarjolla tai haastateltavat eivät olleet niistä tietoisia. Lukiossa erityisopettaja tuki tarvittavien opiskelujärjestelyjen saamista tai järjesti opiskelua tukevia kursseja. Yksi haastateltavista kertoi, että hän mietti tarkkaan, mihin käyttäisi opintopsykologin tukea, koska käyntimäärät olivat rajallisia. Toinen haastateltava otti vielä vuosienkin jälkeen yhteyttä alakoulun erityisopettajaan, kun kohtasi lukivaikkeuteen liittyviä ongelmatilanteita lukiossa ja yliopistossa.

Oman oppimisvaikeuden selvittäminen oli hankalaa, jos oppilaitoksessa ei ollut erityisopettajaa tai selkeitä toimintamalleja ohjauksen suhteen.

JK: *Miten tää terveydenhoitaja antoks hän sulle jotain neuvoja mistä sitä olis voinu saada?*

H10: *- Oisko ollu perusterveydenhuollon kautta omast kotikunnast. Muuta ei tuu mieleen. Ja mikään muu ei oo oikeestaan looginen. Saatoin mä sitä terveyskeskuksesta kysyä mut oisko se ollu sit et se ei kuulu heille ku olen ammattikorkeakoulupöytäkirja.*

JK: *Kertoks he et kenelle se sitten pitäis..*

H10: *No ei, kyl ne pallotti takasin koululle. Et sillen ei ollu vielä [ammattikorkeakoulussa] erityisopettajaa, joka on palkattu jälkeenpäin.*

JK: *Niin koitsä et se oli semmosta pallottelua?*

H10: *Juu oli nimenomaan et mä ajattelin et mä en alistu tohon, ja se taas ihan tää ikäetu tai -rasite et miten sen haluat kattoo (naurahdus). (Mies, 34 vuotta.)*

Haastateltava oli hakeutunut yksityisen erityisopettajan tutkimuksiin, jossa hänen oppimisvaikeutensa todettiin ensimmäisen kerran. Monet olivatkin käyttäneet yksityisiä palveluita oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Muutama työssäkäyvä haastateltava kertoi, että lääkärille ja psykologille kertomista oli helpottanut näiden vaihtelovollisuus. Haastateltavat olivat kertoneet oppimiseen liittyvistä vaikeuksistaan muiden asioiden yhteydessä, jolloin heidät oli ohjattu suoraan neuropsykologisiin tutkimuksiin tai ammattilaisten tiedossa olevaan kehittämisprojektiin.

Tavallista oli, että oppimisvaikeudesta ei ollut juurikaan keskusteltu ammattilaisten kanssa. Oppimisvaikeuksien selvittäminen toi mahdollisuuden keskustella asiasta ammattilaisen kanssa, useimmiten erityisopettajan tai psykologin kanssa

H16: Nyt oli vaan mielenkiintosi noi asiat, mitkä tuli ilmi. Tai siis että niistä on puhuttu nyt ensimmäistä kertaa oikeestaan. Se oli kauheen mukavaa..

JK: Mitä tarkoitat?

H16: Ennen on ollu vaan sellasii mun omassa päässä olevia, et kaikki muut nauraa, hei toi on se jolla on ihan surkee yleistieto ja toi on se joka ei muista mitään. Semmonen yleinen vitsi. Mutta nyt se on kiva, kun se on joku konkreettinen, et sen takia just että siitä on puhuttu. Että se ei oo mun omaa laiskuutta. Koska siitä ei oo kyse! Joskus mä teen tosi paljon enemmän töitä kuin kukaan minkään tommosen asian eteen. Jos mul on jossakin joku kiinnostus, mä teen tosi paljon töitä sen eteen. (Nainen, 22 vuotta.)

Myös toinen haastateltava toi esille sen tärkeyden, että oli mahdollisuus puhua omasta oppimisvaikeudesta.

H7: Mul ei ollu hirveesti semmosia ihmisiä kenelle mä oisin voinu puhuu tästä asiasta et se on aina menny vähän vitsin väentämiseksi et jos on jonkun kanssa puhunu ni nää mitä mä oon kohdannu nyten tässä tän psykologin, psykiatrin ja sen testaajan ja työpaikkalääkärin ja sitten tän vertaisryhmän täällä -- ni siin ei oo ollu semmost vitsinsekasta vaan siel puhutaan ihan niinku ne asiat on. Ni se tuntuu tosi mahtavalle että ne on ihan semmosia että sun ei tarteakaan väentää niitä vitsiks vaan vaikka ne on kuinka nyt jo naurattaa niitä kaikkia asioita, mut ne on hirveen kipeitä asioita kun ei elämässä onnistu. (Nainen, 60 vuotta.)

Oppimisvaikeuksien arviointiin liittyi myös kielteisiä kokemuksia: Ammattilaisten käyttämät vierasperäiset termit olivat hankalia tai todettu oppimisvaikeus jäi itselle epäselväksi. Osan

kohdalla oppimisvaikeutta oli selvitetty useammin eri menetelmillä. Tutkimus vaikutti myös käsityksiin avun saamisesta ja siihen, mitä asialle voisi tehdä.

Ylioppilaskirjoituksia varten vaadittiin erikoislääkärin todistus. Lääkäri oli keskittynyt sulkemaan pois muut mahdolliset oppimista vaikeuttavat tekijät eikä toiminut tiedonlähteenä oppimisvaikeuksista. Haastateltavien kertoman mukaan painopiste oli fysiologisten syiden tarkastelussa. Haastateltavat eivät myöskään kertoneet, että lääkäri olisi selvittänyt mahdollisia tarkkaavuusvaikeuksia tai henkistä jaksamista.

JK: No mites sit toi neurologilla käynti ni mimmonen fiilis sulle siitä jäi?

H2: No ei oikein mitään. Tuntu vähän ettei se oikein tiedä mistään mitään (naurua), mutta se vaan totes ettei oikein mitään hirveesti tarttenu tehä. Se vaan totes ettei ollu ainakaan aivoissa mitään silleen, mitään motorisii ongelmii et kokeili just kaikki motoriset systeemit ja muuta että. Ja oli vaan silleen ettei täs oo mitään ja kirjotti ne lausunnot. Aika paljon jengii käy just neurologilla sen takii et on lukivaikeus ni sit se oli varmaan sille semmonen et no, taas (naurua).

JK: Pääsiksä julkisen kautta vai jouduitko meneen yksityiselle?

H2: Mä menin yksityiselle, mutta mulla on semmonen vakuutus mis tulee kaikki takasin kun sattuu ja tapahtuu ni se ei ollu silleen. Mä käyn aina lääkärillä yksityisellä, mä en tiedä sit et saiks niit jotenkin takasin. Kyl rahat saa takasin mut mistä kautta ne tuli takasin ni emmä siitä tiää. (Nainen, 19 vuotta.)

Kaksi haastateltavaa oli saanut neuropsykologista kuntoutusta, toinen kouluaikana, toinen työikäisenä. Haastateltavista 15 oli saanut eri tyyppistä kuntoutusta ja ohjausta Opi oppimaan -projektissa. Osa oli osallistunut muihin kehittämishankkeisiin. Haastateltavilla oli lisäksi kokemuksia terapiasta sekä mielenterveys- ja päihdekuntoutuksesta.

Muutama haastateltava toi esille, kuinka heillä oli suuriakin odotuksia avun saamisen suhteen. Ulkopuolista tukea tarvittiin yleensä uusien opiskelumenetelmien saamiseksi. Myös kannustus ja tuki olivat tärkeitä. Projektin oppimisvalmennuksessa olleet opiskelijat kertoivat, kuinka heidän oli helpompi olla oma itsensä ja jakaa oppimiseen liittyvät ilot ja surut oppilaitoksen ulkopuolisen erityisopettajan kanssa.

Kahdella haastateltavalla oli psykiatrin vahvistama diagnoosi tarkkaavuushäiriöstään, jonka vuoksi he pohtivat haastattelussa myös tarkkaavuushäiriön lääkohoitoa. Toinen haastateltavista oli käyttänyt lääkitystä diagnoosin jälkeen, mutta luopunut myöhemmin sen käytöstä. Osittain syynä oli kielteinen suhtautuminen lääkkeisiin, osittain vaikeudet saada lääkeresepit uusittua opiskelijaterveydenhuollossa.

Samoin ADHD-diagnoosin saanut nainen kritisoi avun jättämistä pelkästään lääkehoidon varaan, vaikka suhtautuikin lääkkeisiin varovaisen myönteisesti. Hän pohti niiden käyttämistä tenttitilanteissa, joissa tarvitsi lisää aikaa omien ajatusten jäsentämiseen. Haastateltava oli saanut tukea tarkkaavuusvaikeuksiinsa ADHD-valmennuksen avulla, jonka oli maksanut yksityisesti.

H14: Ja ennen kaikkea sai sen fiiliksen päälle, et näistä asioista voi selvitä. Ja ei sitä mistään hiton pilleripurkista oteta. Se vaatii sen toisen ihmisen. Siinä mä toivon, että Kela ja vakuutusyhtiöt ja käypä hoito ja kaikki mahdollisimman nopeasti löytäisivät tällaisen järkevän linjan, koska hirveen monella ADHD-ihmisellä on todella paljon näitä pahoja tapoja. Mulla on ainakin. Ja niistä pahoista tavoistaan pois opetteleminen. Se, että ei toimi sillä tavalla kuin olisi niin sanotusti luonnollista, vaan opettelee tietoisesti toimimaan eri tavalla kuin...mikä tää nyt on....spontaani toimis. Se on just semmosta tyypillistä psykoterapiahommaa. Se on coachingia, mitä siihen tarvitaan.. Coachingin taloudellinen tukeminen, se ois tosi tärkeätä. (Nainen, 42 vuotta.)

Yksi haastateltavista oli myös hakenut tuloksetta neuropsykologista kuntoutusta kahden neuropsykologin lausunnon ja lääkärintodistuksen turvin. Myöhemmin hän uupui enemmän ja sai lopulta neuropsykologista kuntoutusta harkinnanvaraisena kuntoutuksena.

H19: Sit tuli ihan tää, että sen purkaminen, et mä en oo syyllinen tähän, tähän tilanteeseen. Koska kyllä täällä uudestaan nousi tietyllä tavalla tämmönen katkeruus, viha tavallaan siihen, ku oli yhteyksissä eri puolille ja näki, kuinka tänä päivänä autetaan eri lailla oppimistiellä, eri kohdissa. Ja itse on saanu rämpiä sen, miten on taitanu. Niin siinä tuli tämmönen, et se piti käydä läpi. Et on onnellinen, et tänä päivänä ei oo samanlaista tilannetta, mitä itellä on ollu. Ja sitte ihan selkeesti tuli tää, että ku käytiin läpi sitä mun tavallaan neurologista osaamisprofiilia... Niin kyllä siinä sitte itselle selkiyty aika paljon, että mä mietin paljonkin, että mitä merkitsee, että mä oon vasenkätinen, taikka kumpikin kätinen, teen kummallakin kädellä. Mitä tarkoittaa kuulossani olevat erottelukyvyn poikkeavuudet. Ja se, että tossa lopullisesti tuli tavallaan se hyväksyttyä, että mä oon jo niin pitkälle oppinu tietyt asiat, että tälläsellä, sanotaan peruskoulun alaluokkien harjaannuttamissysteemeillä, mulla kestäs niin kauan aikaa korjata niitä asioita, et niit ei oikeestaan kannata. Että ne on tämmösiä sekundäärisiä ongelmia loppujen lopuks tässä. (Nainen, 55 vuotta.)

Apua oli myös yritetty hakea monesta eri paikasta ja monella eri tavalla. Yksi haastateltava oli kokeillut sekä asentohuimaushoitoa että sensomotorista kuntoutusta. Asentohoidon hän koki auttavan lähinnä lihasjännitykseen. Toinen haastateltavista oli hakenut silmälääkäriltä apua rivien hyppimiseen, joka haittasi lukemista.

H20: Kyllähän mä siitä haluaisin päästä eroon. Oon mä noille lapsille yrittänyt lukea ääneen satuja ja muuta, mut kyl musta tuntuu, että ei se mihinkään häviä sieltä. Joskus se lukeminen sujuu helpommin kuin joskus. Ja oikeastaan helpoimmin sujuu silloin kun vähän silleen antaa vaan mennä eikä katso niin tarkkaan. Mä kävin tossa ennen kuin mä hakeuduin tähän, kävin optikollakin, että onko mun silmissä jotain vikaa tai muuta. Mutta ei sieltä mitään löytynyt. Jotain hyvin lievää ikänäköä. Mut se tuntuu, että se ois se ongelma siinä tekstin näkemisessä... Kovasti olen sitä yrittänyt pätkäillä, että mitenkä sitä auttais. Kumminkin on niin paljon tietoa, tekstinä, mitä haluais kumminkin saada paremmin sisälle. (Mies, 34 vuotta.)

7.3. Perhe, ystävät ja vertaiset

Vaikka osa haastateltavista oli saanut tukea koululta tai muilta toimijoilta, oppimisvaikeuksien tunnistamisen ja avun saamisen koettiin olleen pitkälti oman tai läheisten toimijuuden varassa. Haastateltava, jonka kouluvaikeudet olivat olleet suuria ja jonka koulumuistoihin mahtui nöyryytystä, oli käsitellyt oppimisvaikeutensa itse ja isän kanssa. Hän kertoi, että ”en muistas et oisin kenenkään ammattilaisen kans jutellu koskaan” (mies, 39 vuotta).

Moni haastateltava toi esiin perheen ja erityisesti oman puolison tärkeyden tuen saamisessa. Puolisolla oli keskeinen rooli sekä erilaisuuden ymmärtämisessä että käytännön tukemisessa. Puoliso saattoi vastata koulutiedotteiden lukemisesta, kannustaa kirjoittamaan ja etsimään palautetta tai oikolukea ja kirjoittaa puhtaaksi laajojakin tekstejä.

Vanhemmat olivat keskeisessä roolissa erilaisten oppimisen strategioiden kehittämisessä, kun haastateltavat olivat olleet nuorempia. Vanhempien aktiivisuudella oli myös merkitystä sekä erityisopetuksen että muun tuen saamisen suhteen. Oli tavallista, että äiti oli enemmän vastuussa lasten koulunkäynnin tukemisessa ja vaikeuksien tunnistamisesta ja isät tarjosivat pikemminkin ymmärrystä. Osittain tämä silti selittyi sillä, että isät olivat haastateltavien kertoman mukaan useammin itse kokeneet vaikeuksia opiskeluissaan.

Osa haastateltavista kertoi, kuinka oppimisvaikeuksia oli myös omilla vanhemmilla tai sisaruksilla: ”Ei me silleen keskusteltu ollu, mut se on ollu kuitenkin semmonen. Veljellä on ollu jonkinasteista lukihäiriö mut sit taas siskolla ja äidillä ei et se on vähä tämmönen että perheemme inside-juttuki välillä.” (Nainen, 19 vuotta.)

Vaikeuksia kokevat vanhemmat ja sisarukset tajosivat yleensä ymmärrystä ja tukea. Haastateltavien mukaan heidän oma lukivaikeutensa oli kuitenkin yleensä hankalampi kuin sisaruksilla.

Muutama haastateltava toi esiin, että omien vanhempien on ollut vaikea käsittää, että kaikin puolin terveellä lapsella olisi oppimisvaikeuksia. Vanhempien tiedot oppimisvaikeuksista eivät välttämättä olleet sen parempia kuin lapsilla itsellään. Vaikka vaikeuksia oli ollut koulussa, ei niitä yhden haastateltavan mukaan selitetty hänelle itselleen tai hänen vanhemmilleen. Vanhemmat olivat myös voineet pohtia, pitäisikö nuoren kouluvaikeuksiin yrittää hakea apua.

Yksi haastateltavista kertoi, kuinka oli halunnut kertoa aikuisiän diagnoosistaan ensisijaisesti vanhemmilleen, jotka eivät olleet huomanneet tyttärensä vaikeuksia: *"Itse asias vanhemmille kerroin myös, koska ne oli ne ei, no eihän ne ois sen enempää tienny siitä ku minäkään, tavallaan toisaalta"* (nainen, 42 vuotta).

Vanhempia oli myös voitu syyllistää lasten oppimisvaikeuksista. Yhden haastateltavan opettaja oli kysynyt hänen vanhemmilta: *"miten akateemisesti koulutettujen vanhempien lapsi oli niin tyhmä"* (mies, 39 vuotta). Omana selviytymiskeinonaan haastateltavan isä hankki omatoimisesti tietoa oppimisvaikeuksista vieraskielisestä kirjallisuudesta.

Kouluttautumisen taustalla oli usein vanhempien kannustus ja odotukset kouluttautumisesta vaikeuksista huolimatta. Osa haastateltavista kuvasi, kuinka odotukset myös asettivat heille paineita onnistua. Vanhempien suhtautuminen koettuihin vaikeuksiin olikin tärkeää. Korkeakoulututkinnon suorittaneen haastateltavan vanhemmat eivät olleet vaikeuksista huolimatta laskeneet odotuksia.

H19: *Ja emmä oo koskaan kokenu sitä, että mä en oppis. Meil ei kotona, siis vanhemmat on nimenomaan ollu sellaset, et kylhän sitä kaikkee tehdään. Elikkä tavallaan siihen vaikeuteen ei oo kotipiirissä kiinnitetty huomiota, vaik se on ilmenny koulumaailmassa erittäin vahvasti.*

JK: Mitä tarkoitat?

H19: *Siis siin on ollu periaatteessa se, että tietenkin sä opiskelet aina akateemiseen ammattiin asti. Tietenkin sä opit matematiikkaa, kieliä, osaat kirjottaa, tuut toimeen ihmisten kanssa, osaat käyttää käsiäs. Se ei oo sillä tavalla tullu kielteisenä, eikä siinä, että jos sä jäit luokalles taikka sait ehtoja taikka jotain muuta. Niin niistä ei tullu mitään sellasta... negatiivista vanhempien puolelta. Vaan sitte tuumattiin, että näin kävi ja nyt tehdään asian eteen töitä. (Nainen, 55 vuotta.)*

Toisen haastateltavan vanhemmat olivat kannustaneet tytärtään ja pyrkineet hankkimaan hänelle apua omilta tuttaviltaan, silloin kun eivät olleet itse osanneet auttaa. Kertomansa mukaan hänen opiskelumenestykseen oli aina oltu tyytyväisiä.

JK: Odottiks sun vanhemmat et sä meet lukioon ja yliopistoon?

H4: Ei, ei, ei varmasti. Mun iskä on sitä mieltä aina ollu, mun yläasteopinnoista, teet parhaas se riittää. Sielt on aina toivotettu et kuhan teet parhaas. -- Et ne seiskan numerot, ne seiskat mitä kokeista on tullu, ni niihin on aina oltu tyytyväisiä. Ja jos tulee sielt se 6,5, ni sit on et oisit voinu vähän enemmän lukee. Koska neki tietää et siihen seiskaan pystyy vähintään. Ni sitte just yläasteellaki, jos mul oli jotain ongelmii matikassa ni vanhemmat oli et ku he ei osaa auttaa, ni sit etittiin se apu. Et välil autto mun tätin mies, välil mun entisen hoitotätin mies, mun kaveri oli välil mun matikka-apuna, et kyl sitä. Sit se et ku koulus uskaltaa pyytää apuu. Mä ainakin lukiossa sain jopa tukiopetusta sillä et mä menin, meidän oma opettaja ei osannu auttaa, mä tiesin et on turha pyytää siltä tukiopetusta, et mä en ymmärrä jos se sen selittää mulle uusiks. Menin sit toiselle opettajalle ja sanoin et voisko et olisko mahollista, vaik mä en oo sun oppilas ni mä tiän et sä osaat, et mä oon kuullu. Ja se sit ain välil autto koulun jälkeen vähä pitempään. Eikä kaveritkaa ollu lukios sillon millänsäkään vaik ties et mä meen matikas tukiopetukseen, koska meil tais aika monel olla niit ongelmii. Et kaikki oli vaan et voi ku vois, mut sit toiset ei kehtaa pyytää ja mulle on kotoo aina sanottu et sun pitää ite pyytää, muuten sä et opi. Et pyydät apua. (Nainen, 26 vuotta.)

Aikuisena omien lapsien tukeminen oli monelle tärkeää. Lapsen koulunkäynnin alkaminen oli ollut yhdelle haastateltavalle suurin syy lähteä selvittämään omaa oppimisvaikeuttaan aikuisena. Lausunnon saatuaan hän kertoi omasta vaikeudestaan lapsensa opettajalle ja sanoi haluavansa kuulla koulunkäynnin sujumisesta. Myös muut haastateltavat olivat miettineet oppimisen helpottamista ja seuraamista lapsensa kanssa. Vanhemmat olivat valmiita puuttumaan lastensa vaikeuksiin ja odottivat sitä myös koululta. Yhteistyö tai tiedonkulku ei aina kuitenkaan toiminut toivotulla tavalla.

Omilta lapsilta saattoi myös oppia: yksi haastateltavista kertoi oppineensa lapseltaan kysymisen taidon. Hänelle oli myös helpotus, että oma lapsi oli saanut tukea neuvolasta asti ja näytti välttyneen sellaisilta itsetunto-ongelmilta, joita hänellä itsellään oli. Toinen haastateltava taas oli tyytyväinen, että luki lapsilleen kokemistaan vaikeuksista huolimatta. Haastateltavat kertoivat myös, kuinka olivat halunneet tukea omien lastensa itsetuntoa kasvatuksessaan, koska eivät olleet itse saaneet tukea.

H7: Mä yritin omalle pojalle semmosta et niin hyvä itsetunto ja hoin sille lukemattomii kertoja että se mitä mä pyydän sua tekemään ni mä tiedän että sä osaat. Mulle taas sanottiin et ei sust oo mihinkään. Ni yritin kaikkee semmosta, mitä tahansa hän teki ni yritin valaa semmosta. Ja hyvää huumoria, hyvällä huumorilla mun mielestä pärjää elämässä ettei ota niin kauheen vakavasti ja hän on ihan loistava ton tilannehuumorin kannalta. Hänelleki työkaverit on sanonu et mistä sä oot periny noin hyvän huumorintajun ni hän sanoo et äiteeltä, äiteeltä. Ja se tuntuu hirveen hyvältä, et meil on hirveen hyvä suhde pojan kanssa. Et ilmeisesti olen onnistunu siinä niin. Mutta häneen oon ympänny sitä semmosta mitä mä jäin itse vaille. (Nainen, 60 vuotta.)

Siinä missä oma perhe on lapsella keskeinen tukija, nuorilla ja aikuisilla ystävien merkitys kasvaa. Nuori haastateltava koki ystäville kertomisen tärkeänä, jotta nämä ymmärtävät paremmin häntä. Kaikki eivät kuitenkaan olleet kertoneet oppimisvaikeudestaan ystävilleen. Miehet kuvasivat hieman enemmän ystävien roolia. Esimerkiksi suuria vaikeuksia kouluaikoinaan kuvanneilla miehillä oli ollut koulussa paljon ystäviä. Läheiset välit esimieheen helpottivat oppimisvaikeudesta kertomista ja työjärjestelyjen sopimista.

Tärkeäksi koettu viiteriymä vaihteli haastateltavilla paljon oman elämäntilanteen mukaan. Hyvin tärkeänä koettiin omat ammatilliset verkostot. Myös tieto siitä, että oli tarvittaessa mahdollisuus olla yhteydessä samoja vaikeuksia kokeviin koettiin tärkeäksi. Haastateltavista ainoastaan muutama kertoi toimivansa aktiivisesti lukijärjestössä.

Järjestötoiminnan ohella vertaistukea oli saatu opiskeluista ja kuntoutuskursseilta. Muutama haastateltava toi esille suurta yksinäisyyden kokemusta vaikeuksiinsa liittyen. He kokivatkin saaneensa paljon vertaistuesta.

H3: Ryhmässä ku on muita samanlaisia, tää vertaistuki, ni se on tehny hirveesti. Et ku aina oon ajatellu et mä oon yksin, yksin ja ainoo tämmönen tässä maailmassa. Sitte huomaa et muillaki on tämmösiä ni sitä on päässy jakamaan muitten kanssa tätä asiaa ja sitä kautta ymmärtämään itseään ja muita. Et kyl se on siinä semmonen hirveen tärkeä tekijä ollu. (Nainen, 39 vuotta.)

H23: Se just että tuli rohkeemmaks. Ja huomaa et on muitakin joilla on ongelmia. Sit huomaa et jos olis ollu halua ni olis voinu mennä mut ku ei oo uskaltanu et moni aie on jääny siihen. Mä pääsin liian helposti töihin ja jäin siihen sitten. Ei uskaltanut

kehittää ja (.) Kun ois voinu kuitenkin. Ois voinu päästä kouluun. Meinasin vielä -73 tai -72, ni sit isä sano et oot nyt töissä vaan. Et meitäkin oli kolme poikaa ja hän teki yksinään töitä, äiti oli talonmiehenä, ehkä se oli, huomasi et yks tienaa omat rahat nyt (naurahdus). Toiset broidit, toinen on lukenu ittensä ylioppilaaks ja on aputeknikko koulutukseltaan, toinen on käynyt ammattikoulun. Mä oon ainoa joka ei oo mitään. (Mies, 52 vuotta.)

Kaksi nuorta haastateltavaa oli kertonut omista oppimisvaikeuksistaan ja käyttämistään selviytymiskeinoista oppilaitoksessaan muille opiskelijoille. Toisten vaikeuksia kokevien opiskelijoiden kanssa saattoi myös jakaa kokemuksia siitä, kuinka ikävältä tuntui jäädä tekemään koetta pitkään muiden jälkeen. Yleisesti vertaisten nähtiin tuovan ymmärrystä ja turvallisen ilmapiirin vaikeuksista kertomiseen.

7.4. Muille kertominen

Avoimuus omista vaikeuksista on katsottu positiiviseksi selviytymiskeinoksi. Joskus se on myös välttämätöntä asianmukaisen tuen ja erityisjärjestelyjen saamiseksi. Omasta oppimisvaikeudesta kertomista on pidetty hyvin merkittävänä ja monimuotoisena tilanteena, johon ei ole olemassa vain yhtä ratkaisua. Omasta oppimisvaikeudesta kertominen liittyy vahvasti identiteettiin: siinä kertoja paljastaa jotain itsestään, joka saattaa muuttaa toisten suhtautumista häneen. Kertoja ei punnitse vain omaa oppimisvaikeuttaan, vaan yleisesti oppimisvaikeuksiin liittyviä asenteita ja stereotyyppioita. (Price ym. 2007, 343, Olney & Brockelman 2003.)

Samalla tavalla kuten oppimisvaikeuden nimeäminen selittää omaa toimintaa itselle, se auttaa myös muita ymmärtämään toisen toimintaa.

H21: Se on mun mielestä paljon helpompaa sanoa se. Kun varsinkin jossain joku korjailee sun virheitä, joka ei tiedä, niin sanoo, että mulla on sitten lukihäiriö, että katso sillä silmällä. Eikä niin, että kylläpäis toi nyt tekee paljon virheitä. Ja se, että kuitenkin ihmiset suhtautuu eri tavalla. Ainakin tähän asti. (Nainen, 22 vuotta.)

Kertomalla itse omasta vaikeudestaan hän samalla hallitsi paremmin muiden käsityksiä. Hän oli antanut myös työtovereilleen luvan nauraa kirjoitusvirheilleen. Toinen nuori haastateltava kertoi kavereistaan, jotka välillä totesivat hänen toiminnastaan ”aika hyvin lukihäiriöiseltä”. Haastateltavat olivat kuitenkin hyvin herkkiä toisten suhtautumiselle. Huumoria voi pitää vaikeana selviytymiskeinona, sillä se myös loukkaa helposti.

7. Tuen saaminen

Kaikki eivät kokeneet kertomista ja muiden suhtautumista yhtä vapauttavana. Muutama haastateltava kertoi, kuinka oppimisvaikeus nähtiin ”liian erilaisena”. Vaikeuksia kokevasta opiskelijasta tehtiin myös helposti ongelmaoppilas.

H20: Kyllä mä nyt opettajalle oon sanonu, mut emmä [kaikille opettajille] ole kertonut, kun en oo nähny mitään syytä, miksi mun pitäis siitä mitään sanoa.... Sanotaan, et ainakin koulun ulkopuolella ei kaikki oikein ymmärrä. Siitä saa heti vähän sellaisen tyhmän leiman, jos meet sanomaan, että sulla on lukihäiriö. Sua pidetään vähän vajavaisena. Tai silleen, sellainen olo ainakin tulee. (Mies, 34 vuotta.)

Oma oppimisvaikeus nähtiin henkilökohtaisena asiana, josta ei haluttu kertoa kaikille.

JK: Ootsä ajatellu et sä voisit kertoa vai..

H4: Kyl mä voin puhuu siitä, mut sit jotenki se jää, mä en haluu tavallaan leimaantua, koska jollain tavalla vieläki ihmiset kokee se et sit sä oot liian erilainen, jos sul on joku lukivika suurin piirtein. Vaikka se ei ookaan mitään muuta ku osa elämää. Mut ku ei se itellä sillänsä näy pahasti ni sit sitä ei kerrokaan, vaan yrittää pitää, et ei täs mitään. Et varaan ite aikaa enempi kaikkien hommien tekemiseen et silleen se menee helposti. (Nainen, 26 vuotta.)

Oman vaikeuden paljastaminen voi tulla yllätyksenä muille. Yhden haastateltavan kohdalla työtoverit ihmettelivät, kun vaikeutta ei hänestä edes huomaa.

H17: Ja sitten parille aikasemmalle työkaverille olen kertonu, niin se on jännä, et mitä ne sanoo, et monet sanoo et no eihän se sinusta näy. Mä olin et no se nyt vielä puuttus, et se ois leimattuna mun otsaanki, että kyl sen itte on niin monta kertaa huomannu. Ja sit on vaan, et ku siit asiasta mainitsee, niin monet sanoo, et mullahan on ihan samoja juttuja, et määrättyjä asioita on vaikee vaan hahmottaa ja muuta. Ei se siinä mielessä, et mitään negatiivista se ei oo tavallaan. (Nainen, 42 vuotta.)

Yksi kertomisen myönteisistä puolista liittyi vaikeuksien näkyväksi tekemiseen ja normalisointiin. Koska oppimisvaikeudet eivät aina näy ilmiselvästi muille, niihin on viitattu myös näkymättömänä vamma (esim. Riddick 2000). Haastateltavat kertoivat, kuinka oppimisvaikeudet saattoivat tulla myös yllätyksenä heitä opettaville opettajille.

Asiantuntijan kirjoittama lausunto tarjosi yhden tavan kertoa omasta oppimisvaikeudesta ja toi vakuuttavuutta koetuille vaikeuksille.

H25: Niin ne aina jäi kesken ku mul ei ollu rohkeutta ja mulla ei ollu kykyä kommunikoida siitä asiasta niitten opettajien kans enkä uskonu et saisin [tukea], koska mä en itekään tienny mist se johtuu. Emmä olis osannu sillai mennä sanomaan et hei kuulkaas (naurahdus) nyt et mul on tämmönen vaikeus. (Nainen, 41 vuotta.)

Osa kertoikin, kuinka oppimisvaikeuksista kertominen silloin, kun sitä ei ollut virallisesti todettu, oli mennyt helposti sellaiseksi ”vitsin vääntämiseksi”.

Yksi haastateltavista oli tehnyt itsestään ”tuoteselosteen”, johon hän oli kirjannut vapaamuotoisesti oppimiseen vaikuttavat asiat. Tarkkaavuushäiriön toteamisen jälkeen hän oli saanut korkeakoulun opintopsykologin asiamieheksen, joka neuvotteli opettajien kanssa lisäajasta. Opintopsykologi oli katsonut lausunnon läpi ja tehnyt siitä omat muistiinpanot. Tietosuojausystistä hän ei ollut arkistoinut lausuntoa itselleen. Toinen haastateltava sai lukion erityisopettajalta todistuksen sillä hetkellä tarvitsemistaan opiskelujärjestelyistä. Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan halunneet näyttää lausuntoaan oppilaitoksessa, vaan olivat saaneet sovittua opiskelujärjestelyistä kertomalla kokemistaan vaikeuksista.

Kertominen on yksi tapa edustaa itseä ja pyytää erityisjärjestelyjä. Käytännöt ovat kuitenkin korkeakouluissa edelleen hajanaisia ja sattumanvaraisia. Esimerkiksi yksi haastateltavista koki tulleen täysin ohitetuksi kertoessaan vaikeuksistaan opettajalleen ammattikorkeakoulussa. Hänen kokemuksensa osoittaa, että pelkkä oppimisvaikeuden esiin tuominen ei välttämättä riitä vaikeuden huomiointiin. Opiskelijan on osattava itse pyytää tiettyjä järjestelyjä.

JK: Kerroit, ettet ole vaatinut mitään erityisjärjestelyjä?

H21: Kerran kysyin...

JK: Oliko se sellainen kokemus, ettet halunnut uudestaan pyytääkään?

H21: Ei mua nyt oikeastaan, ainakaan tuolla koulussa nyt kiinnosta hirveesti. Kyl mä oon siitä mun oppinnäyteohjaajalle sanonut. Ei hänkään sitä kommentoinut mitenkään...

JK: Mitä hän sanoi?

H21: Mä laitoin sähköpostia. Siellä oli muitakin asioita, mut ei tähän asiaan kommentoinut mitenkään.

JK: Olisitko toivonut jotain?

7. Tuen saaminen

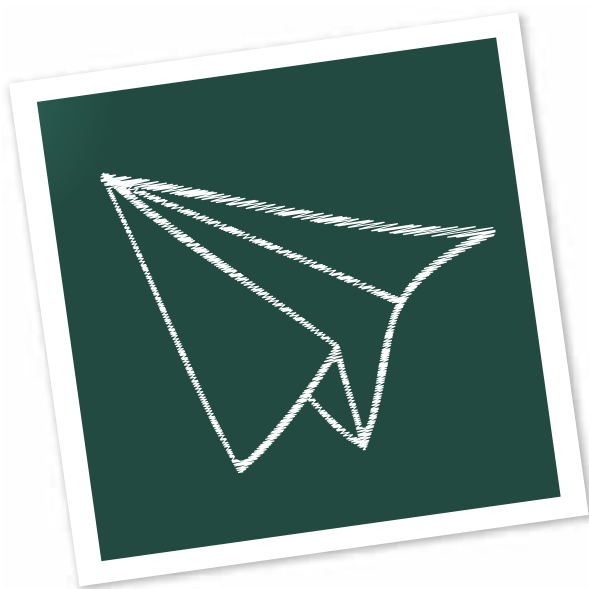
H21: No, ois mun mielestä kiva saada edes joku kommentti. Että vaikka vaan, että hyvä että sanoit. Tai joku. Koska emmä nyt odota edes mitään maata huimaavia erikoisjärjestelyjä kuitenkaan. Vaan se, että se kuitenkin otetaan huomioon. Tai voidaan katsoa niitä asioita siltä näkökannalta. (Nainen, 22 vuotta.)

Yliopistossa opiskellut mies ei ollut pyytänyt erityisjärjestelyjä. Osittain hän koki syynä järjestelmän vaikeuden, osin kyse oli myös omasta pärjäämisestä ja pystyvyydestä. Nämä näyttivät myös liittyvän toisiinsa.



Yhteenveto

- Aiemmin saatu tuki ja käsitykset tuen saatavuudesta vaikuttivat tuen omatoimiseen hakemiseen.
- Oppilaitosten tukimuodot ja opettajien tietoisuus oppimisvaikeuksista vaihtelevat. Kaikki eivät saaneet tarvitsemaansa tukea.
- Hyvä opettaja innosti oppimaan, kannusti ja tuki opiskelijoiden vahvuuksia.
- Oppimisvaikeuksien arviointi tarjosi mahdollisuuden keskustella asiasta ja saada apua.
- Perheeltä saatu tuki ja ymmärrys on tärkeää.
- Moni jätti kertomatta vaikeudestaan leimaantumisen pelossa.
- Kertominen omasta vaikeudesta on yksi tapa edustaa itseään, pyytää erityisjärjestelyjä ja vaikuttaa muiden suhtautumiseen. Sellaisena se voi olla positiivinen selviytymiskeino.



8. Oppimisvaikeuksien merkitykset aikuisena

Tässä luvussa analysoidaan haastateltavien kokemuksia niistä merkityksistä, joita oppimisvaikeuksien kanssa elämiseen ja selviytymiseen aikuisena liittyy. Millaista on olla aikuinen, jolla on oppimisvaikeuksia? Miten aikaisempia kokemuksia tulkitaan aikuisena?

8.1. Oppimisvaikeudet aikuisuudessa

Aikuisena koettiin olevan vähemmän suorituspaineita kuin kouluaikoina. Työelämässä ei tarvinnut jatkuvasti suorittaa, oppia uutta tai olla arvioitavana, vaan asioita pystyi tekemään enemmän omalla tahdilla. Tätä onkin pidetty yhtenä syynä siihen, miksi oppimisvaikeuksien on nähty vähenevän aikuisuudessa (Goldberg ym. 2003, Paananen 2006, 96).

Haastateltavat toivat esille erilaisia aikuisuuteen liittyviä tekijöitä, jotka saattoivat olla keskenään myös ristiriitaisia. Aikuistuminen helpotti joitakin asioita, mutta saattoi myös tehdä asioita vaikeammiksi. Monet kokivat, että aikuisena järkevän selityksen löytyminen omille vaikeuksille oli tärkeämpää. Henkilökohtaisella tasolla haastateltavat kertoivat asettavansa itselleen kovempia vaatimuksia oppimisen suhteen.

H21: Ehkä sitä nuorena on itselleen paljon suopeampi ja ei ota asioita niin vakavasti ja ei se haittaa, jos ei tajua.

JK: Aikuisilla on sitten eri asia?

H21: On se silleen, kun sitä on itselleen paljon vaativampi. (Nainen, 22 vuotta.)

Toinen haastateltava kertoi harmistuneensa, kun oppimisvaikeudet näkyivät vielä yliopistossa niin, että opettaja kiinnitti niihin huomiota.

JK: Onks siinä lukivaikeudessa jotain semmosii mitkä itseä häiritsee?

H4: Mä aattelin et ei hemmetti et mä oon yliopistossa että ei enää, et ei tää enää näy, sitä tavallaan suuttu itelleen et ei oo tehny tarpeeks töitä, että se ei näy. Sit oli et ei tässä mitään että, niinhän tää on kyllä minua. Et ikinä sitä ei oo hävenny mut sitä on vaan ollu itelleen vihanen, että ku on pystyny siihen asti menemään sillä et sitä ei kukaan huomaa, ni sit ku yhtäkkii sen joku huomaa, ni sit on vähän silleen et voi hitsi. Et nyt mä en oo tehny tarpeeks töitä. (Nainen, 26 vuotta.)

Toisaalta omien vaikeuksien hyväksyminen oli helpompaa aikuisena eikä erilaisuus tuntunut niin vakavalta kuin lapsena. Aikuisopiskelussa oli paremmin mahdollisuuksia hyödyntää omia vahvuuksia. Opiskelu oli muuttanut luonnettaan, ja aikuisten kokemuksia arvostettiin (Dale & Taylor 2001, 999).

H13: Mä olin ollut töissä jo seitsemän vuotta, ne riitti tavallaan taustaksi niille opinnoille. Sitten mä innostuinkin siitä opiskelusta, huomasin että mähän osaan ja opin ja siellä koulussa arvostetaan sitä, millä tavalla mä tuotan sitä tietoa. Sillä on oma arvonsa, merkitysarvonsa. Silloinhan mä tapasin tän opettajan, joka teki mulle ensimmäinen lukitestin. Hän opiskeli silloin itse tämmöstä lukitestaamista, hän oli äidinkielen opettaja. Sitten kun se selvisikin, että mulla saattaisi olla lukivaikeus, niin se antoi niin kuin nimen sille, miksi on ollut niin vaikeaa, tietyt asiat. (Nainen, 50 vuotta.)

Yksi haastateltavista yhdisti aikuisopiskeluun liittyviä ominaisuuksia myös kymppiluokalle, jossa oli opiskellut. Haastateltavalle se oli *"ensimmäinen miellyttävä koulukokemus ja siel ruvettiin keskustelemaan, juttelemaan, otettiin aikuisempaan vastaan"* (mies, 39 vuotta).

Aikuisopiskelun haasteita olivat opiskelun, työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen. Osa haastateltavista oli aloittanut opinnot pitkän tauon jälkeen, mikä vaikeutti opiskelua. Opiskelun työläisyys saattoi jättää vähän vapaa-aikaa. Kaksi haastateltavaa kertoi joutuneensa jättämään harrastuksensa keskittyäkseen opiskeluun.

Myös oppilaitosten epäselvät käytännöt vaikeuttivat opiskelun sujumista. Aikuisena tuen hakeminen ja omasta oppimisvaikeudesta kertominen olivat pitkälti opiskelijan omalla vastuulla eikä haastateltavilla ollut aina riittävästi tietoa mahdollisuuksista saada tukea opiskeluun. Osa haastateltavista toi myös esille, että halusivat pärjätä itse opinnoissaan ilman apua. Onnistuneen tuen saamisen taustalla oli usein hyvin sujunut vuorovaikutus opiskelijan ja opettajien kesken. Aikuisena haastateltavat kuvasivat myös olevansa rohkeampia kysymään ja kommunikointi opettajien kanssa oli tasavertaisempaa kuin lapsena. Huonot kokemukset tai puutteellinen tieto omasta oppimisvaikeudesta vaikeuttivat tuen pyytämisestä.

Osa haastateltavista oli aikuisena pyrkinyt parantamaan kielitaitoaan tai muita opiskelutaitoja. Yksi haastateltavista oli aikuistuuksaan alkanut lukea enemmän, mikä oli myös auttanut opiskeluissa.

H18: *Mä rupesin lukee kirjoja ja innostuinkin dekkareitten lukemisesta samoihin aikoihin, ku mä opiskelin. Ehkä vähän aikasemminkin. Et jos mä yläasteel sain kaks kirjaa luettuu yheksänteen mennessä, ni aika hyvä, et sen jälkeen sitte rupes jotain muuta kautta aukeemaan se lukemisen mahdollisuus, se nopeutu se lukeminen tietysti paljon sitä kautta ja. Emmä tiiä, mikä siin on. Järkee tulee. Aikuisena pystyy käsittämään asioita ihan eri tavalla. (Mies, 39 vuotta.)*

H16: *Tää on kyl ollu tosi hyvä tää juttu, mikä tässä nyt on ollu. Mun mielestä se ois kauheen hyvä, jos se tulis sillon siel koulussa selville, koska sit mäkin olisin ehkä osannu. Toisaalt hirveen elämys sillon ku sen itte tajus, sillon lukios se neljäs luokka, ku yhtäkkii mä tajusin, et mustakin on oppijaksi ja et se on mahollist. Et ei se oookkaan siitä kiinni, että mua ei kiinnosta. Nyt jälkikäteen on ollut semmonen olo itestäni, et vähän mä oon ollu naurettava, et miks mä oon niin aatellu. Et kaikkihan*

tietohan on tosi mielenkiinnostaa, että miten silleen vois ajatella, et joku tieto ois jotenki turhaa, varsinki yleistieto (nauraa). Miten siis voinu kelata sitä... (Nainen, 22 vuotta.)

Haastateltavat toivat esille tarvetta selvittää vielä omia oppimistapojaan aikuisena ja löytää menestyksellisiä strategioita oppimisensa suhteen. *”Mulla oli ehkä kuitenkin vielä se, että mä en välttämättä hahmota ihan kunnolla, miten mä oppimisin parhaiten ja miten kannattaisi loppujen lopuksi harjoitella” (nainen, 21 vuotta).* Toisaalta haastateltavat toivat myös esille, että haluaisivat keksiä parhaat keinot oppimiseen itse.

H24: Ja tietysti se et tänä päivänäkään mä en vielä tiedä et oisko semmosii apuvälineitä olemassa mikä vois mua helpottaa ja mitä ne vois olla. Et sit toisaalta must tuntuu et mä oon kuitenkin niin paljon pystyny kompensoimaan asioita et se työläys et kuinka paljon mä kompensoin niin ei sitä itekään oikein enää hahmota. Et tavallaan oisko sit kuitenkin jotain muita menetelmiä tai keinoa ettei tarvis niin paljon kompensoida. (Nainen, 46 vuotta.)

Uusien kompensaatiokeinojen löytyminen erityisesti erilaisissa opiskelun ja työelämän murroksissa oli myös tärkeää, kuten haastateltavat kuvasivat: *”[Vaikka] sä oot joskus hankkinu tämmösen siedätyshoidon omaan ongelmatiikkaas, ni se ei takaa sitä, et se pysyy sulla elämän kaiken. Vaan nää on aina sellasia, et se voi aktivoitua aivan uudella tavalla.” (Nainen, 55 vuotta.)*

8.2. Oppimisvaikeuksien merkitys itselle

Omien vaikeuksien hyväksymistä pidetään usein onnistuneen sopeutumisen edellytyksenä. Hyväksymis- ja sopeutumisprosessia ei voida kuitenkaan pitää yksiviivaisena. Se ei myöskään tarkoita suostumista tai alistumista omiin vaikeuksiin. Aikaisempien tutkimusten mukaan keskeisessä osassa ovat omien vaikeuksien ja erilaisuuden tiedostaminen, vaikeuksien nimeäminen, oman oppimisvaikeuden ymmärtäminen ja siitä neuvottelu sekä oppimisvaikeuden merkityksen määrittely omassa elämässä. Tutkijat ovat myös kiinnittäneet huomiota oppimisvaikeuksien uudelleen kehystämiseen, jonka tavoitteena on kyetä tarkastelemaan omaa vaikeutta eri näkökulmista. Uudelleen kehystämisen nähdään myös olevan keskeistä ongelmanratkaisulle ja omalle toiminnalle. (Olney & Kim 2003, Higgins ym. 2002, Gerber ym. 1996.)

Suurin osa tämän tutkimuksen haastateltavista oli diagnosoitu vasta aikuisena. Monelle oli tärkeää, että koulussa koetuille vaikeuksille oli löytynyt syy, joka ei johtunut omasta toiminnasta. Oppimisvaikeudet oli helpompi erottaa omasta itsestä kuin tyhmyys ja laiskuus. (Myös Paananen 2006, Solvang 2007.) Osa haastateltavista kuvasi myös ristiriitaisia tunteita oppimisvaikeuden selvittämisen suhteen. Nämä tunteet liittyivät useimmiten oppimisvaikeuksien laajuuteen tai tutkimustulosten jäämiseksi epäselväksi.

Tavallista oli, että oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen ajateltiin helpottavan elämää.

JK: Tää on sulle aika uusi juttu?

H21: Niin, joo. Mut kyl mua tässä vaiheessa suututtaa se, että ei oo mitään... Koska totta kai se ois helpottanu elämää silloin pienenä, että sä tiedät sen.

JK: Miten se olis helpottanut?

H21: Varmaan se, että sä et jossain asioissa pidä itseäsi tyhmempänä kuin muut tai aattele sitä huonona tai heikkoutena. (Nainen, 22 vuotta)

Tämä näkökulma tuli esille erityisesti silloin, jos tunnistamattomalla oppimisvaikeudella oli merkitystä koulutusvalintojen tekemiseen tai opinnoissa suoriutumiseen. Toiset haastateltavat taas kokivat, että koska he olivat pärjänneet koulussa, oli esimerkiksi lukiossa tullut tunnistus ja tuki riittävä ja oikea-aikainen. Myös nämä haastateltavat olivat siitä huolimatta kokeneet erilaisia vaikeuksia nuoruudessaan. Vaikka monet olisivat henkilökohtaisella tasolla toivoneet tietäneensä oppimisvaikeuksistaan jo lapsena, he tunnistivat myös leimautumisriskin. Haastateltavat joutuivat myös tasapainoilemaan muiden suhtautumisen ja oman pystyvyyden kanssa.

Erityisesti nuoret haastateltavat pyrkivät vähättelemään kokemiaan vaikeuksia ja normalisoimaan niitä eri tavalla. Oppimisvaikeuksien määrittäminen aikuisena kohtalaisen vaikeiksi tuli monelle haastateltavalle yllätyksenä, sillä omiin vaikeuksiin oli löydetty toimivia selviytymiskeinoja.

H9: Kyl niist [tutkimuksista] apuu on ollu, tavallaan tietää mis mennään, vaikka enhän mä niitä tuloksia hirveen usein nähny mut olihan se ihan kiva nähä paperilki jotain mitä mis mennään. Ekan kerran mä niit ku se [lukion erityisopettaja] teki mulle sen dysfasia-testin ni sain kuulla et dysfasiassa menee semmonen taulukko et yhest viiteen kuinka hankala se on. Ni sen mä sain kuulla ekan kerran vast lukios et semmonen on, mut varmaan mulle ei sen takia sitä oo näytetty ku se olis ollu niin silleen vahvasti se vitonen et kyl [erityisopettaja] mittas sen kyl vielä neloseks mitä mä ihmettelin (naurahdus). Mä kavereille naureskelin et mul on varmaan joskus ollu se jossain kaheskympis menny yli taulukon (naurahdus). (Mies, 20 vuotta.)

Oppimisvaikeuksien virallisella selvittämisellä oli monen kohdalla merkitystä sille, että omat vaikeudet oli helpompi hyväksyä. Myös tuen saamisella oli merkitystä oppimisvaikeuksien hyväksymiselle.

H13: Oikeastaan ne, mitkä on auttanut hyväksymään, on tietenkin ollut se tieto siitä ja sitten että se ei sulkenut multa opiskeluun liittyviä. Kun hain opiskelemaan, niin ilmoitin lukivaikkeudesta vasta sen jälkeen kun mut oli hyväksytty. Koska mä en halunnut, että se olisi vaikuttamassa siihen, että mua ei valittaisi.

JK: Pelkäsit, että se menee niin päin, ei ollut tarjolla lisääikaa...

H13: Niin, minä en ollut tottunut siihen, vaan aina se oli ollut jokin rangaistustyyppinen, jos kerto jostain, vaikka lukivaikkeudesta tai näin. Silloin aina jotain evättiin. Se oli, että siihen saisi apua ja tukea, niin se oli minusta kummallista, että sellaista voisi ylipäättään vois edes pyytää. Silloin kun 95 opiskelin niin vasta silloin siellä [ammattikorkeakoulussa] alettiin kiinnittää huomiota tähän, millä tavalla voidaan huomioida ihmisiä, joilla on lukivaikeus. Sen verran, kyllä mä sain sitten [tukea], kun mä opin, että tätä voidaan huomioida. (Nainen, 50 vuotta)

Haastateltavien puheesta oli tunnistettavissa erilaisia tulkintoja hyväksymisestä, sillä kaikki eivät olleet pohtineet oppimisvaikeuksiaan hyväksymisen kannalta ja osalla tutkimuksista oli vielä vasta vähän aikaa. Oppimisvaikeuksien merkitys itselle olikin erilainen riippuen siitä, kuinka pitkän aikaa oppimisvaikeus oli ollut haastateltavan tiedossa ja millaisia seurauksia sillä oli ollut haastateltavien elämässä. Oppimisvaikeuden hyväksymiseen vaikuttivat myös yhteiskunnan käytännöt.

JK: Onko oppimisvaikeuden hyväksyminen ollut helppoa?

H19: Ei. Siis siinä mielessä, että mä hyväksyn, että mä tiedän tarkkaan, että se on sellanen, joka on osa minua. Ja se on osa mun identiteettiä. Ja se, siihen ei ole olemassa, siis sillä tavalla mitään kuntoutusta olemassa, mikä poistaa sen. Et mä oon ihan hyväksynyt sen ja sit toisaalta mä oon hyväksynyt sen, että mä voin siitä kertoo ihan avoimesti. Ja puhua asiasta. Puhua jopa tämmösenä edunvalvojana. Mutta se, mitä mä en hyväksy, on se, mikä tulee vastaan tämmösenä. Et ku sul on ongelma, ni sulta otetaan mahdollisuus pois. Elikkä se, että jos mulla on vaikeuksia vaikka nyten tällä hetkellä kielen, englannin kielen suullisessa taidon saamisessa. Niin se, että mulle sanotaan, että mitä sä itsees kiusaat, että anna olla. Kuin se, että mun kanssa lähdetään etsimään, että miten se onnistuu. Tää ovien sulkeminen. Ja se näkyy työelämässäkin se, että siin on koko ajan saanu taistella, taistella sen, että sut otetaan mukaan asiantuntijana. Eikä suljeta pois sen takia, että on tietyissä asioissa hankaluuksia. Et mä oon sihteer, vaikka mul ois hankaluuksia. Jos se avaa mulle mahdollisuuden toimintaan. (Nainen, 55 vuotta)

Haastateltavat myös neuvottelivat oppimisvaikeuksien yhteydessä käytetyistä käsitteistä. Yksi haastateltavista ei tuntenut itseään erilaiseksi oppijaksi. Hänelle oli tärkeää painottaa, että hän ei pitänyt itseään erilaisena, vaikka toimi jossain asioissa eri tavalla kuin muut ihmiset. Erilaiset määrittelyt mahdollistivat myös vastarintaa ja -puhetta tutkijan tarjoamille käsitteille.

JK: Tuleeks sulle mieleen laajemmin yhteiskunnassa miten näitä voitais huomioida paremmin, oppimisvaikeuksia, tai miten niistä pitäis puhua julkisuudessa?

H5: Erilaisista oppijoista [mieluummin] kuin oppimisvaikeuksista. Tai käsikädessä mut enemmän korostaa sitä erilaista oppimista. Se oppiminen ei oo poissuljettu, se on vaan erilaista.

JK: Pidät tosta termistä enemmän..

H5: Pidän joo.

JK: Koeksä olevas erilainen oppija?

H5: Haa, tohon tekis melkein mieli sanoa että luovempi oppija. Joskus sattuu niin päin että kun opiskelee eri tavalla tai eri lähtökohdista niin myös huomaa erilaisia asioita. Ni se on myös tavallaan näkökulmallisesti rikkaus ku ei yhestä suunnasta nylplää sitä. (Nainen, 37 vuotta.)

Suurin osa haastateltavista löysi myös myönteisiä piirteitä kokemistaan vaikeuksista.

Suvaitsevaisuus, muiden vaikeuksien myötäeläminen, ahkeruus ja luovuus olivat tavallisimpia.

Keskittymisvaikeuksien yhteydessä haastateltavat kertoivat rohkeudesta tarttua haasteisiin ja uusiin tilanteisiin.

8.3. Oma asiantuntijuus

On esitetty, että itsen edustaminen (self-advocacy) edellyttää ihmiseltä sekä tietoa omasta oppimisvaikeudesta että oppimisvaikeuksista yleensä. Oma asiantuntijuus voi monesti olla välttämätöntä tarvittavan tuen saamiseksi. (Gerber & Price 2003.) Toisaalta asiantuntijuudella viitataan siihen kokemustietoon, jota haastateltavilla on omasta oppimisvaikeudestaan.

Haastateltavat toivat esille, että henkilön, jolla ei itsellään ollut oppimisvaikeuksia, oli vaikeaa ymmärtää, millaista niiden kanssa oli elää. Oppimisvaikeus voitiin myös kokea hyvin yksilöllisenä ja erilaisena.

H8: Varsinki tuolla opiskelupaikalla ni kyl se oli tietyl tavalla, et ne ei niinkö tosiaan ymmärrä. Tai nyt on hyviä ohjeita, ja ne tietää [et on oppimisvaikeuksia] mut semmoset (naurahdus) joilla ei oo lukivaikeutta ni ei ne voi ymmärtää sitä. Niitä pitäis oikeesti perehdyttää siihen mitä se ihan oikeesti tarkoittaa. Ei se tarkota sitä et se kaveri on tyhmä tai laiska, se tieto vaan ei loksahda paikalleen. Itse asias mä en tiedä mikä se on, mikä se fysiologinen juttu on. Minkä takia ne sanat heittää, sitä mä en tiedä, mistä se johtuu, et niinkö niin tekee, mä en osaa sanoo siihen mitään, minkä takia niin tapahtuu. Niin semmonen jolle ei tapahdu niin, niin sen on vaikee ymmärtää sitä että jollekin tapahtuu niin. Ja mun mielestä siinähan se konflikti onkin jo heti, et mulle se on näin yksinkertasen selvää, miten se ei sulle oo niin yksinkertasen selvää. Mun mielestä siinä se systeemi on.

Opettajat on ilmeisesti niin hyviä ja päteviä et ne ei niinkö ymmärrä sitä et jollekin voi olla tosissaan tosi vaikeeta se uuden asian oppiminen ja se niinkön tarvii semmosia oppimisen onnistumisia. (Mies, 43 vuotta.)

H9: *Mmm, no jotenki silleen vähän et ymmärtäis et niil voi mennä vähän enemmän aikaa jonku asian tajuumisessa ja mitenköhän nyt sanois, ymmärtäis jotenkin sen tilanteen. Et tosi vaikee sanoo sitä suhtautumista, sehän on jokaisen ihmisen oma asia miten suhtautuu, mut varmaan olis hyvä jos saatais tietoo enemmän lukihäiriöistä. Tavallaan vois ite funtsii sitä miten suhtautuu mut ehkä se ei oo ihmisille niin polttava aihe miten siihen suhtautuu ku sitä tuskin edes huomaa. Et kylhän mun just parhaist kavereist tietää mitä lukihäiriö on tai ne tietää et mul on lukihäiriö, mut ei niil oo hajuukaan siitä mitä lukihäiriö on. Et millasii hankaluuksii mul on sen takii. (Mies, 20 vuotta.)*

Oppimisvaikeuksien nähtiin pahenevan väsyneenä tai masennuksen seurauksena, ja monet toivatkin esille omasta hyvinvoinnista huolehtimisen tärkeyden. Oman ajan varaaminen itselle, työn jaksottaminen, aika perheen kanssa sekä liikunta olivat monelle tärkeitä asioita itsestä huolehtimisen kannalta. Lähes puolet haastateltavista oli sairastunut masennukseen ja uupumukseen. Näiden taustalla oli monia tekijöitä. Siinä missä uupumus liittyi selkeämmin työelämän vaatimuksiin tai opiskelun työläyteen, masennuksen kohdalla syyt olivat moninaisempia.

H3: *Mullahan on tässä monenlaista ollu, mikä kaikki on vaikuttanu toisiinsa. Tästä vaikeasteisesta masennuksesta sitten se oikeestaan oli piste iin päälle, minkä jälkeen alkoi sit purkautuun koko elämä, koko maailma. Että siihen asti yksin vaikeuksien kanssa yrittäny selvitä eikä oo ymmärtäny mistä mikäki johtuu. --*

JK: *Kun sä sanoit että monia asioita, ni mikä on tän oppimisvaikeuden osa, sä aattelet, on ollu?*

H3: *No ihan lapsuudesta asti se on alkanu, ku on ollu vaikeuksia oppia asioita ja on ollu aina se luokan huonoin ja vois sanoo kiusatuinki sen puolesta ja kotiolotkaan ei ollu mitkään hyvät -- se vaikutti koko nuoruusikään ja koulu-jatkumahdollisuuksiin sillä lailla että oli huonot todistukset ja itsellä oli kuva että mä en osaa mitään ja mä en opi mitään ja mihin mä nyt vaan meen johonkin, mistä vois olla hyötyä ajattelematta ja tietämättä mitä ryhtyä tekemään edes sitte. (Nainen, 39 vuotta.)*

Erityisesti naiset toivat esille heikon itsetunnon merkityksen yhtenä selviytymistä vaikeuttavana tekijänä. Mitä suurempia kouluvaikeudet olivat, sitä tärkeämpää oli säilyttää myönteinen minäkuva itsestä. Siinä auttoivat perheen tuki, ystävät ja harrastukset.

Asiantuntijana olemista vaikeuttavat myös epäselvät käytännöt, joita liittyi niin oppilaitoksiin kuin terveydenhuoltoon. Yksi haastateltavista luonnehti oppimisvaikeuksia harmaaksi alueeksi, joiden huomioiminen on ”tavallaan vapaaehtoista” (nainen, 55 vuotta). Osa haastateltavista koki, että oppimisvaikeuksista oli saatavilla tietoa silloin kuin sitä tarvitsee. Monet kuitenkin kokivat, että avun löytäminen ”vaatii hirveesti semmosta sinnikkyyttä ja penkomisen halua (naurahdus) että löytää niitä kanavia että ei näitä niin paljon tyrkytetä (naurahdus)” (nainen, 41 vuotta). Toinen haastateltava kertoi, kuinka hän oli myös pyrkinyt auttamaan muita löytämään apua.

H24: *Jos on ihmisil tän tyyppisii juttuja, ni yritän antaa sitä tietoo mitä mulla on, mistä pitäis lähtee liikkeelle, mut oon todennu et en minäkään kaikkea tiedä, et voin kuvitella et ihmiset joilla ei oo ees tän tyyppistä koulutusta mistä ees sais jotain tavallaan väyliin ni voi olla tosi vaikee löytää et miten edetä et jos ei koulussakaan ohjata. Jos ne ihmiset joiden ehkä kuuluis ohjata eteenpäin, jos ei sitä tehdä. (Nainen, 46 vuotta.)*

Haastateltavat myös pohtivat, kuinka paljon heidän pitäisi tietää itse oppimisvaikeuksistaan ja kuinka paljon ammattilaisten.

JK: *Miten järjestelmän pitäisi toimia?*

H19: *Yks, mistä ei oikeestaan oo paljoo varmaan Suomessa kokonaisuudessaan, niin se, että erilaisten teknisten apuvälineiden hyödyntäminen. Ja niihin opastaminen, niistä tiedottaminen, niitten kokeilu. Niin on alue, mihinkä mä en oikeestaan oo päässy kiinni, enkä edes tiedä, että mistä kautta siihen pääsis kiinni. Niitä ei tunneta. Tää, että esimerkiksi nauhottamiset, sanelut, kännykät, joissa on tiettyjä muistijuttuja, jotka pystyy puhelimesta äänittämään, esimerkiksi osoitteen numeron. Sitte erilaiset tietotekniset läppärijutut. Ja muut ihan normaaleihin audiovisuaalisiin, välineitten käytön opastamisen siitä näkökulmasta, missä sul on itsellä vaikeuksia. Niin mä en, mä haluaisin niihin päästä kiinni. Ja tiedän, että niistä olis apua. Mutta mulla ei oo mitään... Työterveys ei tiedä. -- Ammatillinen koulutus ja he eivät tiedä asioista mitään. Ja Herosta [Helsingin seudun erilaiset oppijat] mä en nyt tiedä, mutta Lukineuvolakaan ei pystyny siihen. Neuropsykologilla ei ollu mitään käsitystä -- Psykologeilla ja psykiatreilla tämmönen käsitys, että kun tulee tällänen kriisi, niin miten tälläsiin oppimisvaikeuksiin pureudutaan. Ei heil oo käsitystä siitä. Ei heidän koulutukseensa kuulu. (Nainen, 55 vuotta.)*

Haastateltava oli suuren sitkeyden ja oman aktiivisuuden ansiosta saanut lopulta hakemansa neuropsykologisen kuntoutuksen. Hän kuitenkin koki, että joutui samalla asettumaan vastentahtoisesti ”vammaisena ja sairaan rooliin”. Kuntoutusta ei saanut, ellei ensin ollut

riittävästi sairauspoissaoloja. Kyseinen haastateltava piti vaikeana arvioida, oliko hän kuitenkaan vammainen. *”Raa’asti sanottuna ympäristö tekee musta vammasen. Monessa asiassa tulee miettineeks sitä, et se on, et ympäristö ei ota vastaan erilaisuutta, eikä osaa käyttää sitä hyödykseen.”*

Myös osa opiskelijoista, jotka kokivat tuen saamisen oppilaitoksessa olleen hankalaa, vertasivat tilannettaan muihin vammaisiin opiskelijoihin, vaikka eivät heihin yksiselitteisesti samaistuneetkaan.

JK: *Olisitko odottanut koululta jotain?*

H21: *Ehkä joo, jotain muuta kuin että mee tonne. Ja ehkä se, että jonkinlainen käytäntö tai joku, miten koulussa suhtaudutaan tähän. Koska näköjään mitään sellaista yhtenäistä ei ole, koska mitään vastaustakaan ei tule. On se mun mielestä kuitenkin ihan reilua ottaa huomioon. Sama kun sä oisit sokea, niin pitäis kuitenkin. No, ehkä liian radikaali vertaus, mutta.. Mikä muukin vaikeus. Jotenkin edes noteerata. (Nainen, 22 vuotta.)*

Haastateltavien kokemuksena vammaisuus oli ensisijaisesti sosiaalista ja liittyi ympäristön asenteisiin avun saamisesta ja erilaisuudesta.

Toisenlaista asiantuntijuutta edustaa oppimisvaikeuksia koskeva yleinen tieto, jota haastateltavilla oli. Haastateltavien oma asiantuntijuus näkyi myös siinä, että osa oli hakeutunut erilaisiin auttamisammatteihin ja opetuslalle. He toivat esiin esimerkkejä tilanteista, jolloin he olivat osanneet auttaa ihmisiä vaikeissa tilanteissa. He kertoivat, kuinka osasivat ymmärtää oppimisen hankaluutta, selittää neuropsykologien ja muiden asiantuntijoiden käyttämiä vaikeita termejä tai ylipäätään nähdä vaikeassa tilanteessa olevan nuoren. (Ks. myös Riddick 2003, Burns 2009.)

H4: *Ehkä se että ite ei oo tavallinen oppilas ikinä ollu, ni pystyy jollain tavalla ymmärtämään ja jopa auttamaan niitä oppilaita. Jo pelkästään sillä, ilman että on erityisopettaja. Tai pystyy sanoon et hei et toi tarvii enempi apua. (Nainen, 26 vuotta.)*

H18: *Ni tämmösissä on ammattitaito varmaan huikeella tavalla just omien vaikeuksien kautta edellä kollegoita. Et se on automaattina itellä se hyväksytyt tuleminen ja just se, että millä tavalla nuoren kanssa. Kuka on se aikuinen, joka pystyy antamaan semmosen kultasen kädenpuristuksen, jolloinka se tuntee olevansa hyväksytty, jolloinka silloin ensimmäistä kertaa mahdollisuus tehdä jotain.-- Kaiken pitää olla turvallista, et suostuu heittäytyä. Et sitä myötä se on tuonu.*

Osalla haastateltavista oli kokemusta ulkomailla opiskelusta. Muutama toi esille suomalaisen opiskelukulttuurin vaatavuuden ja suuret vaatimukset esimerkiksi kielitaidon suhteen. Yksi haastateltava

oli alkanut pohtia omia vaikeuksiaan opiskellessaan ulkomailla. Hän koki ilmapiirin olleen siellä avoimempi.

JK: Miten aikuisten oppimisvaikeudet olisi hyvä huomioida?

H22: Kyllä niitä pitäisi huomioida, silleen tehtäisiin siitä näkyvää, että se ei olisi mikään salaisuus, mistä joutuu itse. Ei olisi semmoinen, että itse sattumoisin törmää aiheeseen. - - Oppilaitoksissa pitäisi olla silloin kun opiskelijat aloittaa koulutuksen, kaikki tää kun käydään muutkin yleiset asiat läpi, niin sitten käytäis nää asiat läpi silleen, että on mahdollisuus saada apua oppimisvaikeuksiin ja sitten sellainen kartoitus, kaiken kaikkiaan. - - Että se ei olisi vain semmoinen, että oman hoksaamisen varassa, että jotain tällaistaikin saattaa olla. Kun se on niin oman hoksaamisen varassa, niin sitten se on vähän semmonen, että mä en ole sitten normaali, jos mulla on jotain tommosta, kun siitä ei edes puhuta. Vaan että se on ihan normaalia, ja sitten jotenkin tuntuu, että tosi julkista, että oppimisvaikeuksia voi olla kellä vaan. (Nainen, 32 vuotta.)

Myös muut haastateltavat toivoivat, että oppimisvaikeuksista voisi puhua samoin kuin muista asioista. Kasvanut julkisuus oppimisvaikeuksista koettiin myönteisenä ja osa oli myös itse kertonut oppimisvaikeuksistaan julkisuudessa. Erityisesti nuoret toivat esille julkisuudessa esiintyneiden henkilöiden esimerkit tärkeinä roolimalleina. Toisaalta keskustelun nähtiin myös olevan kapeaa, ja esimerkiksi sosiaalialalla työskentelevät haastateltavat toivat esille, että Suomessa ei ole juurikaan keskusteltu oppimisvaikeuksien ja päihteiden käytön yhteydestä.

Haastateltavat kokivat yleisesti, että kouluopetus oli muuttunut monipuolisemmaksi ja oppimisvaikeuksiin sai tukea eri tavalla kuin aiemmin. Osa haastateltavista suhtautui silti kriittisesti jatkuvasti kasvaviin osaamisvaatimuksiin, jotka näkivät haitallisina erityisesti tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kannalta. Oppimisvaikeuksiin liittyviä myönteisiä puolia ei myöskään riittävästi arvostettu koulussa eikä yhteistyö koulun ja kodin välillä ei aina toiminut toivotusti. Yksi haastateltava vertasi isänsä kokemuksia omiin koulukokemuksiinsa:

JK: Sä kerroit et sun isällä on kanssa lukihäiriö.

H6: Joo, on kyl. Et se on ollu aika hauska vertaillaki ku mitäköhän 70-luvun alussa ku alottanu ni sit on sanottu suoraan ala-asteella et turha opettaa ku on sukuvika. Et se on viel samas koulussaki ollu ku mitä mäki sit oon ollu siinä 90-luvun lopussa sitte.

JK: Mut ei oo samoja opettajii ainakaan..

H6: Ei enää siin vaiheessa mutta tota ku miettii kuitenkin kuinka paljon on muuttunu. Ei oo enää silleen et turha opettaa ku on sukuvika. (Nainen, 19 vuotta.)

8.4. Hyvä selviytyminen

Haastattelujen lopuksi haastateltavilta kysyttiin vielä heidän omaa näkemystään siitä, mitä on hyvä selviytyminen oppimisvaikeuksien kanssa. Haastateltavat toivat tärkeänä esiin, että koettuihin vaikeuksiin ja ongelmatilanteisiin olisi olemassa erilaisia selviytymiskeinoja. Erityisesti miehet toivat esille äänikirjojen tärkeyden yhtenä hyvänä selviytymiskeinona. Ne tarjosivat miellyttävän tavan lukea, kun perinteisen kirjan lukeminen oli työlästä.

H20: *Siis mitä on hyvä selviytyminen? Mun mielestä hyvä selviytyminen on sitä, että se opittava asia on opittavissa. Mun mielestä se on ihan sama, että millä keinoilla sen saa sen tiedon haltuun, kunhan se niin kuin on. Ettei siihen joudu kumminkaan. Sanotaan näin, ettei siihen joudu kohtuuttomasti kuluttamaan enempää aikaa kuin joku muu... Koska tää maailmanjärjestelmä kumminkin toimii ns. normaali-ihmisen ehdoilla... Että se tavallaan tekee huonomman oppilaan ja huonomman työntekijän ja niin pois päin, jos siellä on joku tällainen jarruttava tekijä. Vaikkei se olisikaan sitten yhteydessä mitenkään siihen varsinaiseen suorituskykyyn muuten. (Mies, 34 vuotta.)*

Oli tavallista, että haastateltavat näkivät selviytymisen laajempänä kuin vain lukemisen ja kirjoittamisen hyvänä hallintana.

H6: *Mmm. Kai se on just sitä et sit lukihäiriöstä huolimatta tekee ja on kiinnostunu ja haluaa opiskella.*

JK: *Miten sitten muut ihmiset voi tukee tätä kiinnostusta tai halua opiskella tai kuinka paljon sä näät et se on ihmisen ittensä..*

H6: *Onhan se ihmisen ittensäkin päätös, mutta kylhän muutki pystyy siihen tukemalla ja kannustamalla ja kehottamalla vaikuttamaan. On sekin tärkeää kyllä. Voi olla et se lukihäiriöinen ite on kiinnostunu, mut ei ehkä uskalla kuitenkaan, ajattelee et ei vaan onnistu. (Nainen, 19 vuotta.)*

Haastateltavat myös normalisoivat monella tavalla oppimisvaikeuksiaan kuvaamalla vaikeuksiaan tai opiskelustrategioitaan tavallisiksi. Monet toivat myös esille, että moneen muuhun asiaan verrattuna oppimisvaikeus oli kuitenkin kohtuullisen pieni asia. Oli tärkeää, että vaikeuksia ei yhtäältä suurennella mutta ei myöskään vähätelläkään.

Myös avun saaminen ja hakeminen liitettiin pitkälti selviytymiseen. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että oppimisvaikeuksien yhteydessä tarjottaisiin mahdollisuus saada apua. Tuen suhteen toivottiin myös vaihtoehtoja.

JK: Mitä sä aattelet et olis hyvä selviytyminen oppimisvaikeuksien kanssa tai lukivaikeuden kanssa tai sen erilaisen oppimisen kanssa?

H5: Varmaan jos aattelee lapsii ni semmonen tukeminen, kannustaminen, onnistumisen kokemuksia ja sit se itsetunnon tukeminen siinä sivussa onnistumisien kautta. Et tietysti lapsia jotka on erilaisia, niitähän on nyt on pakko sit kiusaa. Vois ehkä vähän näitä normioppilaitakin valistaa että mistä on kysymys.

JK: Millä tavalla sä aattelet et sitä pitäis tehdä?

H5: Vaikka sit, en tiiä, mystisyyttä pois siitä mistä on kysymys. Vähän siellä koulussa kertoo mist on kysymys, havainnollistaa.

JK: Ja sit aikuistenkin kohalla, tämmönen hyvä selviytyminen?

H5: Rohkastaan löytään ne keinot miten tässä yhteiskunnassa parhaiten pärjää ja mistä sitä tukee saa. Ja rohkasta käyttämään niitä asioita. (Nainen, 37 vuotta)

Päämäärätietoisuus, sinnikkyys ja pitkäjänteisyys olivat tukeneet opiskelua ja omien tavoitteiden saavuttamista.

H4: Se on ehkä toi sisu ja mennään läpi harmaan kiven jos ei muu auta. Siis semmonen oma asennoituminen et tietää et se on osa ittee ja sille ei minkään voi, et se kuuluu. Et sit pitää vaan miettiä et miten sen sitten teet et siitä selviät. Et mä en ikinä miettinyt et nyt minulla on lukivaikeus et nyt mä en voi hakea johonki, päinvastoin, sitä suuremmalla syyllä (naurua).

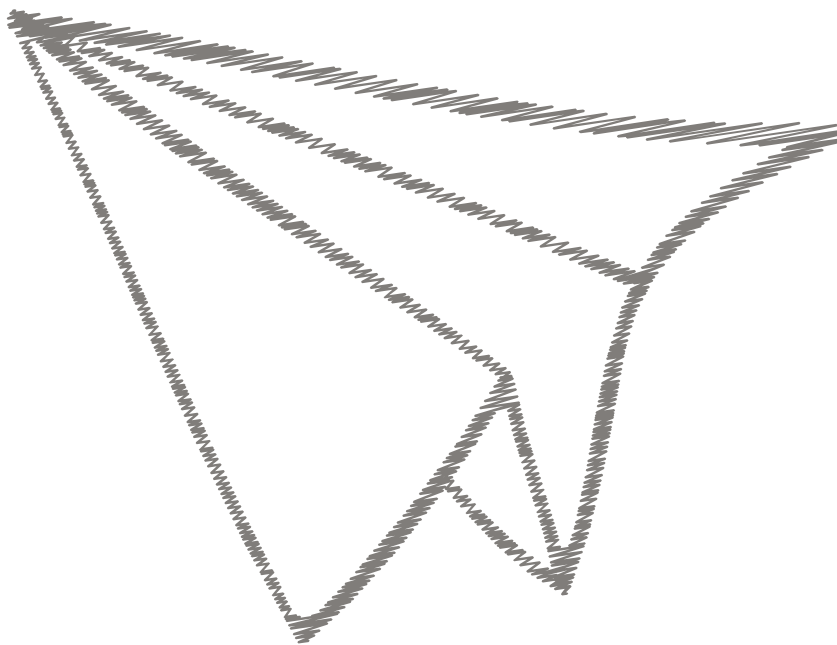
JK: Mitä sä sillä tarkoitat?

H4: Sitä menee ja näyttää että herranjestas et kyl mä pystyn et hehheh te ette tiiä, mul on luki, mä pääsen tästä ihan ettei mitään. Et sitä tavallaan halua olla niin kuin ne, joil ei oo lukivaikeus, ja samal näyttää itelleenki et vaikka onki vähä eri, vaikeempi oppii jotain, ni silti pystyy samaan ku toiset. Se semmonen et se ei oo este. (Nainen, 26 vuotta.)

Haastateltavien puheessa hyvä selviytyminen määrittyykin pitkälle rohkeudeksi tehdä itselle tärkeitä asioita vaikeuksien kokemisesta huolimatta. Haastateltavat toivat esille omien vahvuuksien tunnistamisen tärkeyden.

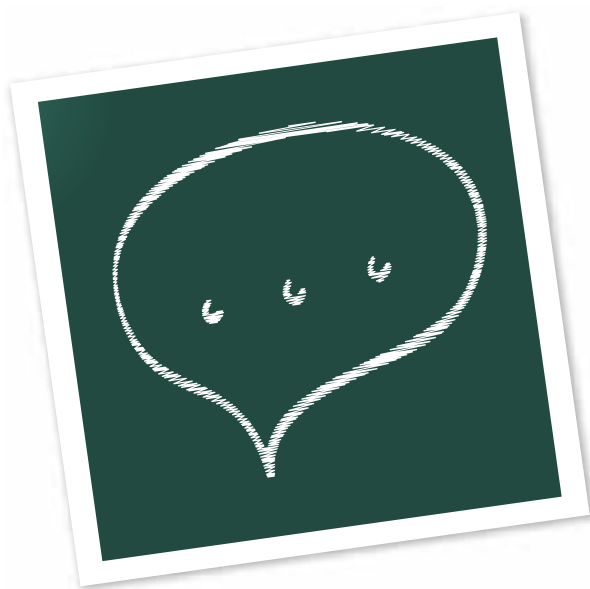
JK: Tutkimuksessa on ollut sellainen tausta-ajatus, että samalla mietitään millaista olisi hyvä selviytyminen oppimisvaikeuksien kanssa ja miten sitä voitaisiin tukea, niin miten sä itse ajattelet, että minkälaista se selviytyminen niiden kanssa...

H12: Niin sellainen omakohtainen? Ehkä se että varmasti hyväksyy itselleen sen, niin kun sen vaikeuden. Ja sen yleisestikin, että ihmiset on erilaisia. Ja että kaikki on hyviä jossain. (Nainen, 21 vuotta.)



Yhteenveto

- *Oppimisvaikeuksiin liittyi aikuisuudessa ristiriitaisia tekijöitä: vaikka oma valinnanvapaus laajeni, vastuu omasta selviytymisestä jäi enemmän omille harteille.*
- *Monet haastateltavat toivoivat, että oppimisen tai tarkkaavuuden vaikeudet olisi havaittu aiemmin. Aikuisena asian käsittely oli usein helpompaa. Omiin opiskelutapoihin toivottiin silti tukea.*
- *Koettujen vaikeuksien hyväksymistä helpotti, että vaikeuksille oli olemassa syy ja niihin oli mahdollista saada tukea.*
- *Oma asiantuntijuus edellyttää tietoa omasta vaikeudesta. Epäselvät käytännöt tuen saamisen suhteen vaikeuttavat asiantuntijana toimimista.*
- *Hyvään selviytymiseen liitettiin uskallus ja rohkeus tehdä itselle tärkeitä asioita vaikeuksista huolimatta. Oppimisvaikeuksien nähtiin opettaneen suvaitsevaisuutta ja sinnikkyyttä.*



9. Yhteenveto ja suositukset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää aikuisten kokemuksia selviytymisestä, selviytymiskeinoista, saadusta tuesta ja oppimisvaikeuksiin liitetystä merkityksistä. Tässä luvussa kootaan yhteen tutkimuksen tulokset, arvioidaan niiden luotettavuutta ja esitetään tulosten pohjalta käytännön kehittämisehdotuksia.

9.1. Tutkimuksen tulokset

Tutkimus osoittaa, miten oppimisvaikeudet jatkuvat aikuisuuteen ja voivat olla merkittävässä osassa ihmisten selviytymisessä. Erityisesti erilaiset siirtymävaiheet ja muuttuvat elämäntilanteet näyttävät olevan merkityksellisiä sekä oppimisvaikeuksien tunnistamisen että uusien

selviytymiskeinojen löytämisen suhteen. Oppimisvaikeuksien näkeminen pelkästään koulutukseen liittyvänä asiana ei vastaa ihmisten kokemusten todellisuutta, vaan erilaisia selviytymiskeinoja tarvitaan koulutuksen ohella myös työelämässä. Tärkeää onkin, että selviytymiskeinoja on mahdollista vahvistaa pitkin elämäntähtä ja eri ympäristöissä. (Goldberg ym. 2003, Polloway ym.1992.)

Aikuisten oppimisvaikeudet näkyvät lukemisen ja kirjoittamisen ohella vieraissa kielissä, matematiikassa, muistamisessa ja keskittymisessä. Vieraisiin kielisiin oli vaikeampi löytää toimivia ratkaisuja kuin esimerkiksi lukemiseen, ja niillä oli myös monesti keskeinen merkitys opintojen keskeytymiseen tai viivästymiseen. Koska vieraan kielen osaamisen vaatimukset kasvavat jatkuvasti, pitäisi myös aikuisille tarjota mahdollisuuksia kehittää osaamistaan. Merkityksellisuuden löytäminen opittaviin asioihin oli tärkeää motivaation kannalta. Oppimista tuki henkilökohtainen kiinnostus lukemiseen, koulutukselle annetut merkitykset ja mahdollisuus hyödyntää ja peilata omia elämäntähtä kokemuksia oppimisen tukena.

Oppimisen vahvuuksia olivat sinnikkyys, päämäärätietoisuus, luovuus sekä erilaisten oppimisen strategioiden hyödyntäminen. Samat ominaisuudet on yhdistetty menestyksekkääseen opiskeluun myös aiemmissa tutkimuksissa (Goldberg ym. 2003, Gerber ym. 1992, Hellendoorn & Ruijsenaars 2000). Selviytymiskeinojen kannalta oli kiinnostavaa, että oppimisessa käytetyt keinot olivat useimmiten itse opittuja ja kehitettyjä (myös Olney & Kim 2001). Koulusta saatu tuki oli vaihtelevaa: oppimiseen saatu tuki koettiin useimmiten myönteisenä, mutta monen kohdalla koulun toimenpiteet tuntuivat myös rangaistuksilta. Aikaisemmat kokemukset tuen saamisesta vaikuttivat myöhemmin tuen oma-aloitteiseen hakemiseen. Tästä näkökulmasta on tärkeää, että koulun erityisopetus olisi ensisijaisesti kuntouttavaa kontrolloivan funktion sijaan (ks. Jahnukainen 2003).

Tutkimus kuvaa myös erilaisia kokemuksia naisten ja miesten oppimisvaikeuksista. Sukupuolen on esitetty olevan suojaava tekijä lukemisvaikeuksien yhteydessä, sillä naiset ovat usein kiinnostuneempia lukemisesta kuin miehet (Feldman ym. 1995, 160). Toisaalta tyttöjen koulunkäyntiin asetetaan enemmän vaatimuksia kuin pojille (Lahelma 2004). Tässä tutkimuksessa naiset kuvasivat enemmän koulu-uupumusta, itsetunto-ongelmia ja koulukiusaamista, mikä vastaa käsitystä naisten haavoittuvaisuudesta oppimisvaikeuksien yhteydessä erityisesti masennuksen suhteen (esim. Wilson ym. 2009). Naisten vaikeudet jäivät myös helpommin tunnistamatta kouluaikana, kun taas miehet puolestaan kuvasivat useammin häirikkökäyttäytymistä. Näiden voidaan nähdä heijastavan koulun tuottamia erilaisia sukupuolirooleja, jotka samalla määrittävät toimijuuden mahdollisuuksia (ks. Lahelma 2004).

9. Yhteenveto ja suositukset

Kiinnostavaa on myös huomata, miten lasten koulunkäynnin tukeminen on yleensä äitien vastuulla, mikä on havaittu myös muissa tutkimuksissa (Riddick 2009, 155). Perheeltä saatun tukeen vaikuttivat vanhempien tietoisuus oppimisvaikeuksista ja kouluttautumiseen kohdistuvat odotukset. Käytännön tuen ohella ymmärryksen saaminen omiin vaikeuksiin on tärkeää. Myöhemmin puolisoilla oli usein merkitystä sekä kannustajana että myös käytännön apuna. Omien lasten oppimisvaikeuksien tukeminen oli haastateltaville tärkeää.

Aikuisilla on katsottu olevan oppimisvaikeuksien suhteen erilainen tilanne kuin lapsilla, sillä heillä on mahdollista valita, missä määrin he määrittelevät itsensä suhteessa oppimisvaikeuksiin ja kenelle he kertovat vaikeuksistaan (Field ym. 2003). Tällä voidaan katsoa olevan merkitystä erityisesti toimijuuden kannalta. Tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriöiden tunnistaminen ja diagnosointi aikuisena tapahtui haastateltavien omasta aloitteesta. Diagnoosia ei pidetty leimaavana, mutta sen kokeminen vaihteli yksilöllisesti. Parhaimmillaan diagnoosi selitti omia vaikeuksia ja auttoi avun ja ymmärryksen saamisessa. Tieto omasta oppimisvaikeudesta auttoi vaikeuksista kertomista ja avun saamista (myös Niemelä 2007, 35). Tulosten jääminen itselle epäselväksi taas vaikutti kielteisesti tutkimuksen kokemiseen (myös Griffin & Pollak 2009).

Varhaista tunnistamista on pidetty yhtenä suojaavana tekijänä oppimisvaikeuksien yhteydessä. Ne haastateltavat, joiden oppimisvaikeus oli tunnistettu jo varhain, olivat saaneet eniten tukea koulun ohella myös perheeltään ja osasivat hakea sitä myös aikuisena, mikä vahvistaa aiemmin saadun tuen merkitystä myöhemmässä elämässä (Hellendoorn ja Ruijsseenaars 2000). Suurin osa niistä haastateltavista, joiden vaikeudet tunnistettiin vasta aikuisena toivoivat, että oppimisvaikeudet olisi tunnistettu aikaisemmin. Varhainen tuki ei kuitenkaan poista kaikkia vaikeuksia, sillä tunnistamisesta huolimatta oppimisvaikeuksien selittäminen ja tukitoimet voivat jäädä keskeneräisiksi (myös Hakkarainen ym. 2003). Lisäksi ongelmia tuottavat myöhemmissä opinnoissa etenkin vieraat kielet, joihin tässä tutkimuksessa vain harva oli saanut lisäopetusta.

Selviytymisen yhteydessä on kiinnitetty huomiota siihen, miten ihmiset voivat oppia vaikeista tilanteista ja yrittävät löytää näille elämäkokemuksille merkityksen. Myönteisillä elämäkokemuksilla, esimerkiksi uudella alulla, voi olla yhtä suuri merkitys selviytymiselle kuin kielteisillä. (Thoits 1995.) Aikaisemman tutkimuksen perusteella nuoruus ja nuori aikuisuus näyttävät olevan erityisen otollista aikaa vaikeuksien ja vahvuuksien uudelleentutkimiseen. Oppimisvaikeuksien yhteydessä lapsuuden kouluvaikeudet ovat usein vaikeinta aikaa, kun taas nuoruudessa opinnot saadaan paremmin haltuun. Mahdollisuus hyödyntää omia kiinnostuksen kohteita ja kykyjä vaikuttaa myönteisesti opintomenestykseen. Myös uusien oppimisstrategioiden käyttö on usein helpompaa. (McNulty 2003, Goldberg ym. 2003.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat toivat esille nuoruuden ja aikuisuuden merkittävänä ajanjaksona oppimisvaikeuksien ja oppimiskokemusten uudelleen kehystämisen kannalta. Aikuisena oli

helpompi käsitellä omaa erilaisuutta, mutta myös vaatimukset olivat suurempia. Omia taitoja oli parannettu aikuisena, mutta tukea toivottiin edelleen omien oppimistapojen kehittämiseen. Mahdollisuus hyödyntää aikaisempaa kokemusta, osaamisen arvostaminen ja hyvä vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden kesken tukivat opintojen suorittamista.

9.2. Tulosten merkitys ja yleistettävyyys

Laadullisen tutkimuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on pidetty ilmiön eri puolien ymmärtämistä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta laadullisessa tutkimuksessa on pidetty tärkeänä, että tutkija kertoo avoimesti tutkimuksen kulusta ja tekemistään ratkaisuksista ja hyödyntää aikaisempaa tutkimusta tulkintojensa tukena. Keskeistä on myös arvioida aineiston merkittävyyttä. (Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta suurin haaste on kerätä rikas ja syvä aineisto, joka heijastaa haastateltavien kokemusta oppimisvaikeuksista (Goldberg ym. 2003, 234). Tässä tutkimuksessa tavoitteeseen pyrittiin valitsemalla aineisto, jossa oppimisvaikeuksien kirjo olisi mahdollisimman monipuolisesti edustettuna. Aineiston riittävyyteen ei ole laadullisessa tutkimuksessa yhtä oikeaa vastausta, sillä tilastollisen edustavuuden sijaan tärkeämpää on sisällöllinen edustavuus eli miten aineisto kykenee vastaamaan sille asetettuihin kysymyksiin. Usein puhutaan aineiston kylläntymisestä, kun uudet haastattelut eivät enää olennaisesti tuo uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998.) Aineisto voi myös kylläntyä nopeastikin. Esimerkiksi oppimisvaikeuksien tunnistamisen suhteen haastateltavien kokemukset olivat hyvinkin samanlaisia. Tuen saaminen koettuihin vaikeuksiin vaihteli sitä vastoin enemmän, mitä voidaan myös pitää yhtenä tutkimuksen tärkeänä tuloksena.

Tutkimuksen kuluessa haastateltavien joukko rajattiin koskemaan vain diagnosoituja oppimisvaikeuksia ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Aikuisten oppimisvaikeuksien arviointi on kirjavaa ja vaihtelevaa, mikä heijastuu myös haastateltavien kokemuksissa. Diagnoosien vaihtelevuutta on myös pidetty yhtenä oppimisvaikeuksia koskevien tutkimusten haasteena (Field ym. 2003). Tutkimuksessa, jossa ihmisten oma kokemus on lähtökohtana, ei diagnoosien vertailtavuus ole yhtä tärkeää. Tutkimusjoukon valinnassa pidettiin kuitenkin tärkeänä, että haastateltavien vaikeudet olivat luotettavasti todettavissa. Samalla haastateltavat saattoivat kuvata kokemuksiaan itse diagnosointiprosessista ja sen seurauksista. Tarkkaavuuden vaikeuksien rinnastaminen oppimisvaikeuksiin ei ole täysin ongelmaton, sillä vaikeuksien ilmenemisessä, diagnosoinnissa ja hoitomuodoissa on eroja. Monet oppimisen ja tiedonkäsittelyn vaikeuksista ovat kuitenkin samantyyppisiä sekä aikuisten oppimisvaikeuksissa että tarkkaavuuden vaikeuksissa. Samoja vaikeuksia esiintyy usein myös samoilla ihmisillä, jolloin ei ole aina helppoa erottaa, mitkä oppimisessä koetuista ongelmista johtuvat tarkkaavuuden vaikeuksista ja mitkä oppimisvaikeuksista.

Oppimisvaikeuksia koskevien tutkimusten yhteydessä on merkittävää, millä tavalla tutkimusjoukko rajataan ja aineisto kerätään. Tällä näkökulmalla on merkitystä siihen, keihin tutkimustulokset ovat yleistettävissä. Yksi esimerkki tästä on sukupuoli: Kliinisissä aineistoissa ja erityisluokkalaisten seurantatutkimuksissa

korostuu miesten osuus, kun taas itseraportoituja oppimisvaikeuksia näyttäisi olevan naisilla enemmän. Naiset myös osallistuvat miehiä useammin kysely- tai haastattelututkimuksiin. Suomalaiset seurantatutkimukset ovat olleet ensisijaisesti erityisluokkalaisia koskevia, jolloin miesten osuus on ollut suurempi (Haapasalo 1993, Jahnukainen 1997). Aikuisikään ulottuvaa suomalaista seurantatutkimusta oppimisvaikeuksista ei ole vielä tehty (Eloranta ym. 2009). Tämän tutkimuksen aineiston voidaan katsoa tuovan uutta tietoa etenkin naisten ja yleisopetuksessa opiskelleiden kohdalta.

Suomalaisen tutkimuksen ollessa vähäistä on tutkimuksen tuloksia verrattu paljon kansainväliseen tutkimukseen. Tulosten vertailu on kuitenkin haasteellista. Suurin osa tutkimuksesta on englanninkielisistä maista. Oppimisvaikeuksiin liittyvät haasteet ovat erilaisia jo pelkästään erilaisen kielen vuoksi. Monessa maassa vieraiden kielten opintoja ei kuulu pakollisena edes korkeakouluopintoihin (Luukka & Pöyhönen 2007, 9), jolloin näitä vaikeuksia ei tutkimuksissa edes sivuta. On myös mahdollista, että äänne- ja kirjoitusasultaan ”helppoissa” kielissä kuten suomessa vaatimukset lukutaidolle ovat suuremmat kuin englanninkielisissä maissa (Riddick 2009, 200). Opiskeluissa tarvittavan tuen järjestäminen vaihtelee, samoin kuin koulutusjärjestelmät. Siinä missä syrjinnänvastainen lainsäädäntö on velvoittanut aikuiskoulutusta ja työelämää huomioimaan oppimisvaikeudet Yhdysvalloissa jo 1990-luvulla, Suomessa kehitys on alkanut vasta 2000-luvulla (esim. Price & Gerber 2003, Laaksonen 2005).

Aineisto heijastaa pitkälti oppimisvaikeutensa tunnistaneiden ja tukea oma-aloitteisesti hakeneiden kokemuksia. Tätä näkökulmaa voidaan pitää tärkeänä, koska aikuisilla tuen saaminen perustuu omaehtoiseen oppimisvaikeudesta kertomiseen ja omaan aktiivisuuteen (Field ym. 2003). Samalla on tärkeää kysyä, keitä tutkimukset ja tukipalvelut eivät onnistu tavoittamaan. Suurta osaa aikuisten oppimisvaikeuksista pidetään alitunnistettuina ja -hoidettuina (Gerber 2005). Tämän tutkimuksen haastateltavien voidaan siten katsoa edustavan oppimisvaikeuksisten aikuisten vähemmistöä, sillä heillä oli diagnoosi ja monet olivat saaneet myös tukipalveluita. Koska monen kohdalla vaikeudet oli tunnistettu vasta aikuisena, pystyy tutkimus kuitenkin osoittamaan niitä elämänkulun kohtia ja tilanteita, jotka vaikuttavat oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja tuen saamiseen.

Aineiston moninaisuus on ollut tutkijalle yhtä aikaa sekä haaste että rikkaus. Kokemuksia oppimisvaikeuksien kanssa elämisestä ja tuen saamisesta on tarkasteltu kansakoulusta nykyisen peruskoulun erityisopetukseen ja korkeakoulujen esteettömyyskäytäntöihin, ja opiskelun ohella tarkasteltiin myös työelämää. Vaikka selviytymisen kokemuksissa on suurta yksilöllisyyttä ja vaihtelua, on ollut myös hämmästyttävää huomata, miten haastateltavien kokemukset olivat paikoin hyvin samanlaisia iästä tai sukupuolesta riippumatta. Eri-ikäisten kokemukset kuvaavat myös historiallista muutosta, jota oppimisvaikeuksiin ja niihin tarjottavaan tukeen liittyy. Kun

lähtökohtana ovat ihmisten omat kokemukset ja muistot pitkältäkin ajalta, ei kaikkea voi yhden haastattelun kuluessa muistaa. Joskus haastateltavat kertoivatkin, että eivät esimerkiksi muistaneet saamansa erityisopetuksen sisältöä tarkasti, mutta pitivät sitä kuitenkin hyödyllisenä. Haastattelujen etuna on kuitenkin, että aikuisilla on kokonaisvaltainen näkemys oppimisvaikeuksien merkityksestä koulutuksen ja elämänculun eri kohdissa (Riddick 2009, 42).

Aineiston moninaisuudesta johtuen tutkimusta voidaan luonnehtia aikuisten oppimisvaikeuksia kartoittavaksi tutkimukseksi, joka toivottavasti virittää muita jatkotutkimushankkeita. Suomessa tarvittaisiin määrällistä tietoa erityisesti tuen kohdentumisesta alueellisesti ja sukupuolen mukaan. Kiinnostavia voisivat olla myös lähestymistavat, jossa yhdistettäisiin määrällistä ja laadullista tutkimusotetta toisiinsa. Tällöin omakohtaisia kokemuksia ja selviytymiskeinoja voitaisiin paremmin verrata esimerkiksi oppimisvaikeuden vaikeusasteeseen. Myös nuorten ja aikuisten tukipalveluiden ja esteettömyyden jatkuva kehittyminen tarjoaa hyviä mahdollisuuksia tutkimukselle, samoin muuttuvan työelämän vaikutukset oppimisvaikeuksien kannalta.

9.3. Tukea selviytymiseen

Aikuisten ohjauksen parissa työskentelevä ammattilainen ei kohtaa vain erilaisia oppimisvaikeuksia, vaan ihmisiä, joiden tilanteeseen vaikuttavat koettujen vaikeuksien ohella heidän elämäntilanteensa ja aiemmat kokemuksensa. Esimerkiksi aikuisopiskeluun osallistuu nykyisin yhä moninaisemmista taustoista tulevia opiskelijoita (Scott ym. 2003). Tutkimuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut tuottaa uutta tietoa aikuisten oppimisvaikeuksien parissa työskenteleville ammattilaisille, jotta selviytymistä voitaisiin tukea paremmin.

Oppimisvaikeuksien kohdalla monet tukitoimet liittyvät tavalla tai toisella oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, arviointiin ja diagnosointiin. Tutkimuksessa nousi esille kirjavia käytäntöjä oppimisvaikeuksien arvioinnin ja tuen saamisen suhteen. Oppimisvaikeuksien kohdalla diagnosointia tulisi pohtia nykyistä monipuolisemmin. Diagnosoinnin seurausten tulisi olla yksilön kannalta ensisijaisesti myönteisiä - hän saa tietoa omasta oppimisestaan ja tiedonkäsittelystään, välineitä helpottaa opiskelua tai työtä, ohjausta neuvonta- tai kuntoutuspalveluihin sekä tarvittavaa ymmärrystä. Keskeistä on, että oppimisvaikeuksien arviointiin osallistuvat ammattilaiset tiedostavat oman roolinsa monitahoisuuden. Myös tutkimuksiin ohjaavilla ammattilaisilla tulisi olla valmiudet ohjeistaa ihmisiä pyytämään opiskelu- tai työjärjestelyjä sekä toimia tarvittaessa tulkina vaikeiden termien selittämisessä. Suomessa olisi hyödyllistä laatia yhteiset suuntaviivat oppimisvaikeuksien arvioinnille ja niiden dokumentoinnille.

Aina opiskelu- ja työjärjestelyt eivät ole riittäviä, vaan myös nuorena ja aikuisena tarvitaan selkeää ohjausta jatko-opinnoissa ja työelämässä menestymiseksi. On arvioitu, että tulokset voivat olla tällöin hyvinkin menestyksellisiä (Berninger ym. 2008, 167). Myös vieraan kielen opinnoissa tarvitaan yleensä

9. Yhteenveto ja suositukset

lisätukea (McCrombie & McColl 2001). Tässä tutkimuksessa nousi esille monia oppimisen osa-alueita, joita voitaisiin tukea ohjauksen ja kuntoutuksen keinoin myös aikuisena. Kehityksellisten oppimisvaikeuksien tarkastelemista omana erityisryhmänä onkin perusteltu sillä, että vaikeuksia kokevat hyötyvät muita opiskelijoita selkeämmin tietyntyyppisestä tiedonkäsittelyyn liittyvästä tuesta, joka huomioi esimerkiksi toiminnanohjauksen, työmuistin ja kielellisen tietoisuuden (Mellard & Patterson 2008).

Tämän tutkimuksen haastateltavista kenelläkään ei ollut käytössään kompensoivia apuvälineitä äänikirjoja ja tavallista tietotekniikkaa lukuun ottamatta. Tätä ei voi selittää aineiston valikoitumisella, koska monet haastateltavat olivat oma-aloitteisesti selvittäneet tukimahdollisuuksia. Osa haastateltavista toi myös esille, että tiedon saaminen teknisistä apuvälineistä oli ollut heille hankalaa. Onkin esitetty, että siinä missä hyvin monimutkaiset aivokuvantamisen teknologiat ovat lisänneet ymmärrystämme oppimisvaikeuksista, ei tietoteknisten apuvälineiden hyödyntäminen arkisen oppimisen tukena ole kuitenkaan vielä tavallista (Cortiella 2009). Uuden teknologian hyödyntäminen aikuisten oppimisvaikeuksien yhteydessä olisi ensiarvoisen tärkeää, sillä se voisi tuoda uusia ratkaisuja moniin asioihin, joita aikuiset pitävät ongelmallisina.

Tutkimus tuo esille myös oppimisvaikeuksiin liittyviä eroja sukupuolten kesken. Miehet toivoivat, että heitä olisi ohjattu seuraamaan omaa oppimistaan. Naiset eivät tuoneet tällaista esille, mutta eivät myöskään kertoneet saaneensa ohjausta. Yleisesti naisilla vaikutti olevan enemmän monipuolisia selviytymiskeinoja käytössään, mutta samalla myös itsetunto-ongelmia, kiusaamiskokemuksia ja uupumusta. Tasa-arvon kannalta olisi tärkeää, että molempien sukupuolten tarpeet huomioitaisiin ilman, että siitä seuraisi stereotyyppisiä käsityksiä miehistä ja naisista erilaisina lukijoina tai oppijoina (Fink 1998, Lahelma 2004). Huolta tulisi kantaa yhtä lailla miesten kirjoitus- ja opiskelutaidoista sekä naisten jaksamisesta ja itsetunnosta sekä erityisesti heistä, joilla monet vaikeudet ovat kasautuneet.

Oppimisvaikeuksiin yhdistyy usein erilaisia mielenterveyden ja jaksamisen ongelmia, jotka olisi hyvä huomioida tukipalveluissa tarjoamalla vaikeuksia kokeville ihmisille keskustelumahdollisuuksia ja välineitä myös henkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Kannustus, rohkaisu sekä opiskelua ja työntekoa helpottavien keinojen etsiminen olisivat monelle hyödyksi. Myös kokemuksella tuen saatavuudesta on havaittu olevan merkitystä henkiselle hyvinvoinnille (Thoits 1995, Hellendoorn & Ruijsenaars 2000).

Opettajilta ja ammattilaisilta saadun tuen ohella tutkimuksessa nousi tärkeänä esille perheeltä, läheisiltä ja vertaisilta saadun tuen merkitys. Tiedon ja vertaistuen tarjoaminen vanhemmille, joiden lapsilla on oppimisvaikeuksia, olisi monella tapaa kannattavaa. Tällöin vanhemmat voisivat sekä kuulla että kertoa niistä hyvistä keinoista ja kokemuksista, joilla oppimisvaikeuksista lasta voi tukea. On myös tärkeää, että vaikeuksia kokeville ihmisille luodaan mahdollisuudet kuulla toisten kokemuksista ja selviytymiskeinoista, sillä kokemus siitä, että muilla on samanlaisia vaikeuksia, ei ole itsestään selvä aikuisten oppimisvaikeuksien yhteydessä (Olney & Kim 2001).

Oppimisvaikeuksien ja niihin liittyvän tuen tarpeen esille tuominen on toisen asteen opinnoissa ja aikuiskoulutuksessa pitkälti asianomaisen itsensä vastuulla, mikä voi olla myös raskasta yksittäisen opiskelijan kannalta. Oppilaitosten tulisikin tiedottaa saatavilla olevista tukimuodoista ja tarvittavista todistuksista heti opintojen alussa. Tärkeää on myös kehittää sellaisia tukimuotoja, jotka eivät välttämättä edellytä oppimisvaikeuden esille tuomista. Tällöin oppilaitosten tulisi jo lähtökohtaisesti huomioida opiskelijoiden moninaisuus ja tarjota oppimiseen vaihtoehtoja. Esteettömän opiskelun lähtökohtiin sitoutuneen ohjauksen onkin katsottu tarjoavan parhaimman mahdollisuuden tukea opiskelun sujumista ja myös vähentävän yksilöllisten opiskelujärjestelyjen tarvetta (Field ym. 2003, 347).

Aikuisten oppimisvaikeudet ovat monesti jääneet vähemmälle huomiolle, vaikka aikuisuus onkin pisin yksittäinen elämänvaihe. Suomessa oppimisen tuki luku- ja kirjoitusvaikeuksissa painottuu alakouluun ja usein ensimmäisille luokille. Yläkoulussa saatu tai saamatta jäänyt tuki on merkityksellistä myös jatko-opintovalmiuksien kannalta. Sama havainto koskee luonnollisesti myös toisen asteen opintoja. Tuen ulottuminen koko opiskelupolun ja elämänculun mittaiseksi on perusteltua elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Oppimisvaikeuksia olisi syytä tarkastella laajemmin myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksenä (Farmer ym. 2002, 224-229). Haastateltavien kohdalla koulutuksellinen tasa-arvo toteutui mahdollisuuksien tasa-arvona, mistä esimerkkinä moni oli aloittanut opintonsa uudelleen aikuisena tai jatkanut korkea-asteen opintoihin ammattiopintojen jälkeen. Tuen saaminen opintojen aikana oli kuitenkin hankalampaa. Tästä näkökulmasta on tärkeää kysyä, miten varmistetaan oppimisvaikeuksia kokeville riittävä tuki opiskelupolun eri vaiheissa. Tämä on erityisen tärkeää niissä tilanteissa, jolloin oppimisvaikeuksista seuraa ihmisille sellaisia toiminta- ja osallistumisrajoitteita, jotka vaarantavat yhdenvertaisuutta.

Oppimisvaikeuksien näkeminen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksenä auttaa tunnistamaan ja näkemään myös yhteiskunnan syrjiviä käytäntöjä. Tutkimus kuvaa kokemuksia, jolloin oppimisvaikeuksiin on ollut vaikea saada tarvittavaa tukea. Vaikka kaikki kokemukset eivät ole määriteltävissä syrjinnäksi, voivat myös neutraaleilta vaikuttavat toimintatavat olla syrjiviä ja asettaa ihmiset heikompaan asemaan. Esimerkiksi korkeakoulujen kielenopetuksen lähtötasossa ja opetuksen järjestämisessä tulisi paremmin huomioida kielissä vaikeuksia kokevat opiskelijat, ammattiopintojen pohjalta opiskelua jatkavat opiskelijat sekä aikuisopiskelijat. Keskeistä on myös vaihtoehtojen tarjoaminen. Tärkeää on, että aiemmin tehdyt valinnat eivät sulje pois vaihtoehtoja tulevaisuudessa.

Syrjinnänvastaisen lainsäädännön vahvistumista on pidetty merkittävänä aikuisten oppimisvaikeuksien kannalta (Gerber 2003). Lainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjän ja työnantajan

9. Yhteenveto ja suositukset

ryhtymään kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön työssä ja koulutuksessa selviytymiseksi. Se edellyttää yksilön määrittelemistä tiettyyn ryhmään kuuluvaksi, mutta kiinnittää huomiota myös viranomaisten vastuuseen edistää yhdenvertaisuutta (Riddell 2007). Syrjinnänvastaisen lainsäädännön katsotaankin vaikuttaneen myös opiskelun tukipalveluiden kehittymiseen (Shaw 2007).

Jos ihmisille halutaan turvata yhdenvertaiset mahdollisuudet ja tarpeellinen tuki, oppimisvaikeudet on ainakin tietyissä tilanteissa tarpeen nähdä vammana ja osana vammaisuutta käytäviä keskusteluja (McLoughlin 2002, 21). Tällöin on tärkeää muistaa, että vammaisuus on yhteiskunnallinen luokitus, joka kuvaa tietynlaisia toiminta- ja osallistumisrajoitteita tiettynä aikana. Sitä käytetään myös kriteerinä resurssien jakamiseen. Vammaisuutta kuvataan usein kaksijakoisena käsitteenä, jonka mukaan ihmiset joko ovat tai eivät ole vammaisia. Todellisuudessa jako on kuitenkin keinotekoinen, sillä ihmisillä on valikoima erilaisia tarpeita, vahvuuksia, kykyjä ja toimintarajoitteita. Onkin esitetty, että osalle ihmisistä oppimisvaikeus näyttäytyy vain oppimisen ja tiedonkäsittelyn erilaisuutena, jonka kanssa on opittu tulemaan toimeen ja johon on löydetty toimivia ratkaisuja. Toisille oppimisvaikeudesta voi olla huomattavasti suurempaa haittaa. (Olney ym. 2004, 8, McLoughlin ym. 2002, 21.)

Esteettömän koulutuksen edistämisen kannalta tämä tutkimus tarjoaa vaikeuksia kokevien opiskelijoiden näkökulman, jonka avulla voidaan kehittää opiskelun tukea. Osallisuuden ja erilaisuuden huomioimisessa on tärkeää, että tukea tarvitsevia opiskelijoita ei nähdä hankalina opiskelijoina tai erityistapauksina vaan arvokkaana osana opiskeluympäristöä (Johnson 2001). Samalla oppilaitos osoittaa myös arvostavansa opiskelijoiden pyrkimystä suoriutua opinnoissaan. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemusten avulla oppilaitokset voivat kehittää toimintaansa huomioimaan paremmin kaikkien opiskelijoiden tarpeet. Toisten opiskelijoiden kokemukset voivat rohkaista muita vaikeuksia kokevia.

Sosiologi Anthony Giddens (1994, 185) on nostanut esille toisten mahdollisuuksien politiikan tärkeänä nyky-yhteiskunnassa, jossa ihmisillä on mahdollisuus aloittaa myös uudelleen alusta. Taloudellisten mahdollisuuksien ohella on tärkeää huomioida ihmisten henkilökohtainen kokemus ja oma minäkäsitys. Tämän tutkimuksen valossa on ymmärrettävää, että erityisen tuen tarjoamisen lisäksi tarvitaan kannustusta, rohkaisua ja opiskelijoiden aikaisempien kokemusten huomioimista. Vaikka aikuisten oppimisvaikeuksia ei ole heidän lapsuudessaan ja nuoruudessaan aina huomioitu parhaalla mahdollisella tavalla, voidaan siihen pyrkiä aikuisuudessa. Selviytyminen ei ole suoraviivaista tai ennalta määrättyä, vaan yhdistelmä erilaisia yksilöllisiä ominaisuuksia, saatua tukea ja uusia mahdollisuuksia.

Lähteet

- Ahonen T & Haapasalo S (2008). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim.
- Ahonen T & Rautakoski P (2007). Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa Aro T, Siiskonen T & Ahonen T (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: PS-kustannus, 18-34.
- Ala-Kauhaluoma M, Laurila H & Haapasalo S (2008). Oppimisvaikeudet tukipalvelun haasteena. Lukineuvola-hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 35/2008.
- Alexander-Passe N (2006). How dyslexic teenagers cope. An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia* 12, 256-275.
- Bandura A (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barga N (1996). Students with learning disabilities in education. Managing a disability. *Journal of Learning Disabilities* 29 (4), 413-421.
- Berninger V, Nielsen K, Abbott R, Wijsman E & Raskind W (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology* 46, 151-172.
- Burns E (2009). Voices of teachers with dyslexia working in tertiary learning environments in Finland and England. Esitelmä oppimisvaikeuksien tutkijatapaamisessa 16.5.2009, Jyväskylä.
- Bury M (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health & Illness* 4 (2), 167-182.
- Bury M (1991). The sociology of chronic illness. A review of research and prospects. *Sociology of Health & Illness* 13 (4), 451-468.
- Carroll J & Iles J (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 651-662.
- Connors K (2000). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Historical development and overview. From the editor. *Journal of Attention Disorders* 3 (4), 173-191.
- Cortiella C (2009). The state of learning disabilities. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Crombie M & McColl H (2001). Dyslexia and the teaching of modern foreign languages. Teoksessa Peer L & Reid G (toim.) *Dyslexia. Successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers, 54-63.
- Dale M & Taylor B (2001). How adult learners make sense of their dyslexia. *Disability & Society* 16(7): 997-1008.
- Ehnrooth J (1990). Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eloranta AK, Närhi V & Ahonen T (2009). Oppimisvaikeuksien pysyvyys. Seurantatutkimus yhdeksästä lukivaikeustaustaisesta nuoresta naisesta. *NMI-Bulletin* 19 (1), 4-19.
- Eskola J & Suoranta J (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Farmer M, Riddick B & Sterling C (2002). Dyslexia and inclusion. Assessment & support in higher education. London & Philadelphia: Whurr Publishers.
- Field S, Sarver M & Shaw S (2003). Self-determination. A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. Remedial And Special Education 24 (6), 339-349.
- Fink R (1998). Literacy development in successful men and women with dyslexia. Annals of Dyslexia 48, 311-342.
- Florian L (toim.) The Sage Handbook of Special Education. London: Sage.
- Folkman S & Moskowitz J (2004). Coping. Pifalls and promise. Annual Review of Psychology 55, 745-774.
- Frith U (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. Dyslexia 5 (4), 192-214.
- Gerber P (2003): Adults with learning disabilities redux. Remedial and Special Education 24 (6), 324-327.
- Gerber P (2005). Low-literate adults with learning disabilities. A review of the literature. Thalamus 2005, 42-54.
- Gerber P, Ginsberg R & Reiff H (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities 25 (8), 457-487.
- Gerber P, Reiff H & Ginsberg R (1996). Reframing the learning disabilities experience. Journal of Learning Disabilities 29 (1), 98-101.
- Gerber P & Price L (2003). Persons with learning disabilities in the workplace. What we know so far in the American with Disabilities Act era. Learning Disabilities Research and Practice 18 (2), 132-136.
- Giddens A (1994). Beyond left and right. The future of radical politics. Cambridge: Polity Press.
- Goldberg R, Higgins E, Raskind M & Herman K (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. Learning Disabilities Research and Practice 18 (4), 222-236.
- Gordon T (2005) Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Solin A & Pyysiäinen I (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114-130.
- Graf S, Lin T & Kinshuk (2008). The relationship between learning styles and cognitive traits. Getting additional information for improving student modelling. Computers in Human Behavior 24, 122-137.
- Gregg N, Coleman C, Davis M, Lindstrom W & Hartwig J (2006). Critical issues for the diagnosis of learning disabilities in the adult population. Psychology in the Schools 43 (8), 889-899.
- Griffin E & Pollak D (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education. Insights from the BRAINHE project. Dyslexia 15, 23-41.

- Haapasalo S (1993). Erityisluokalta elämään. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten hakeutuminen jatkokoulutukseen ja työelämään. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 38/1993.
- Haapasalo S & Korkeamäki J (toim.) (2009). Kuntoutuspalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin. Opi oppimaan -hankkeen väliraportti. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 38/2009.
- Haapasalo S & Salomäki J (2000) ”On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeältä.” Kokemuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64/2000.
- Hakala L (2006). Oppimisvaikeudet ja niiden kartoitus ammattiopintojen alussa. Kuntoutus 2/2006, 22-35.
- Hakkarainen H, Kovero C & Lehto JE (2003). Memories of school in adults with reading disabilities during childhood. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 81 (3), 272-281.
- Hellendoorn J & Ruijsenaars W (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. Remedial and Special Education 21(4), 227-239.
- Higgins E, Raskind M, Goldberg R & Herman K (2002). Stages of acceptance of a learning disability. The impact of labelling. Learning Disability Quarterly 25, 3-18.
- Holopainen L, Aro M & Savolainen H (2008). Mitä ovat lukivaikeudet? Teoksessa Kairaluoma L, Ahonen T, Aro M, Kakkuri I, Laakso K, Peltonen M & Wennström K (toim.) (2008). Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Holopainen L, Kairaluoma L, Nevala, Ahonen T & Aro M (2004). Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Holopainen L & Savolainen H (2005). Erityisopetus ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Korkeakoski E (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Syventävät artikkelit. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Holopainen L & Savolainen H (2006). Lukivaikeudet ja koettu psyykinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. Kasvatus 37 (5), 463-474.
- Howard-Jones P (2007). Neurotieteet ja koulutus. Uusia tuulia Iso-Britanniasta. Teoksessa Aivot ja elinikäinen oppiminen. Neurotiede kohtaa koulutuksen. Cicero papers 2, 20-27.
- Huntington D & Bender W (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. Journal of Learning Disabilities 26 (3), 159-166.
- Ilola H (2005). Työvoimapolitiittisessa koulutuksessa opiskelevien oppimisvaikeudet. Teoksessa Oppimisen vaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin. Ohjauskäytäntö 1/2005. Työvoimaministeriö/ Ammatinvalinnanohjaus, 17-20.
- Ingesson G (2007). Growing up with dyslexia. Cognitive and psychosocial impact, and salutogenic factors. Department of psychology, Lund University, Sweden.
- Ingvar D, Lindgren M & Stenmark R (1995). Arbetslöshet och dyslexi. Arbetsmarknad & Arbetsliv 1 (1), 45-56.
- Jahnukainen M (2003). Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuukien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68 (5), 501-507.

- Jahnukainen M (1997). Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Johnson M (2001). Inclusion. The challenges. Teoksessa Peer L & Reid G (toim.) Dyslexia. Successful inclusion in the secondary school. London: David Fulton Publishers, 35-43.
- Järvikoski A & Härkäpää K (2004). Kuntoutuksen perusteet. Helsinki: Wsoy.
- Kavale K & Forness S (1996). Learning disability grows up. Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. Journal of Rehabilitation 62 (1), 34-41.
- Korkeakoski E (toim.) (2005). Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3. Syventävät artikkelit. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Korkeamäki J (2009). Projektin asiakkaat ja oppimisvaikeuksiin liittyvät kuntoutustarpeet. Teoksessa Haapasalo S & Korkeamäki J (toim.) Kuntoutuspalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin. Opi oppimaan -hankkeen väliraportti. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 38/2009, 28-35.
- Korkeila J & Tani P (2005). Tarkkaavuushäiriö aikuisiässä. Duodecim 121, 153-60.
- Koski L & Miettinen K (2007). Vangit koulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksista ja -strategioista sekä opetuksen laadusta. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 3/2007. http://www.oph.fi/julkaisut/2008/vangit_koulutuksessa.pdf
- Koulu - sukupuoli - oppimistulokset (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Kuula Arja (2006). Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Laaksonen E (2005). Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Helsinki: Opetusministeriö
- Lahelma E (2004). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuva? Teoksessa Koulu - sukupuoli - oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 54-67.
- Lavikainen H (2005). Itseraportoitujen koulunkäynti- ja oppimisvaikeuksien yleisyys ja yhteydet lapsuuden ja nuorten aikuisuuden elämäntilanteisiin ja koettuun terveyteen. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Lavikainen H, Koskinen S, Aro H, Kestilä L, Lyytinen H, Martelin T, Pensola T, Rahkonen O & Aromaa A (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71 (4), 402-410.
- Lehtola R & Lehto J (2000). Assessing dyslexia in Finnish high-school students. A pilot study. European Journal of Special Education 15 (3), 255-263.
- Leinonen S (1997). Elämän vaihtoehdot kapeutuvat. Teoksessa Strandén K (toim.) Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Hero/Stakes.
- Leskelä L & Virtanen H (toim.) (2006). Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Lundberg I (1997). Onko dysleksia kirjakielisen kulttuurin salajuoni? Teoksessa Strandén K (toim.) Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Stakes.
- Luukka MR & Pöyhönen S (2007). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus
- Lyon R, Fletcher J, Shaywitz S, Shaywitz B, Torgesen J, Wood F, Schulte A & Olson R (2001). Rethinking learning disabilities. Teoksessa Rethinking special education for a new century. Progressive Policy Institute, Thomas B. Fordham Foundation.
- Lyon R, Shaywitz S & Shaywitz B (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1-14.
- Lyytinen H (2004). Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Koulu - sukupuoli - oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 21-29.
- Lämsä AL (1999). Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa Kuorelahti M & Viitanen R (toim.) Holtitonta hortoilua vai hallittua harhailua - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORAn julkaisuja Nro 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 49–59.
- Madaus J (2006). Employment outcomes of university graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly* 29, 19-31.
- Malin A (2006). Suomessakin on heikkoja lukijoita. Teoksessa Leskelä L & Virtanen H (toim.) Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 15-31.
- Mayes S, Calhoun S & Crowell E (2000). Learning disabilities and ADHD. Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities* 33 (5), 417-424.
- McLoughlin D, Leather C & Stringer P (2002). The adult dyslexic. Interventions and outcomes. London: Whurr.
- McNamara J, Willoughby T, Chalmers H & YLC-CURA (2005). Psychosocial status of sdolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research and Practice* 20 (4), 234-244.
- McNulty M (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities* 36 (4), 363-381.
- Mellard D & Patterson M (2008). Contrasting adult literacy learners with and without specific learning disabilities. *Remedial and Special Education* 29 (3), 133-144.
- Nevala J, Kairaluoma L, Ahonen T, Aro M & Holopainen L (2006). Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Niemelä A (2007). ”Joutuu vähän taisteleen.” Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 29/2007.
- Nopola-Hemmi J (2007). Neurologia ja lukivaikeus ja lukivaikeuden perinnöllisyys. Teoksessa Lukivaikeusko terveydenhuollon asia. Helsinki: Lukineuvola-hanke/Erilaisten oppijoiden liitto.
- Nukari J (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

- Numminen H (2006). Muisti ja lukeminen. Teoksessa Leskelä L & Virtanen H (toim.) Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 32-36.
- Olney M & Brockelman K (2003). Out of the disability closet. Strategic use of perception management by select university students with disabilities. *Disability & Society* 18 (1), 35-50.
- Olney M, Brockelman K, Kennedy J & Newson M (2004). Do you have a disability? A population-based test of acceptance, denial and adjustment among adults with disabilities in the U.S. *The Journal of Rehabilitation* 70 (1), 4-9.
- Olney M & Kim A (2001). Beyond adjustment. Integration of cognitive disability into identity. *Disability & Society* 16 (4), 563-583.
- OPM (1992). Aikuisten luku- ja kirjoitusvaikeuksia selvittäneen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:41. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (1999). Luki-työryhmän muistio. Muistio 6:1999. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paananen S (2006). Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 107. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pannucci L & Walmsley S (2007). Supporting learning-disabled adults in literacy. *Journal of Adolescents & Adult literacy* 50 (7), 540-546.
- Peer L & Reid G (toim.) *Dyslexia. Successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.
- Polloway E, Schewel R & Patton J (1992). Learning disabilities in adulthood. Personal perspectives. *Journal of Learning Disabilities* 25 (8), 520-522.
- Price L, Gerber P & Mulligan R (2007). Adults with learning disabilities and the underutilization of the Americans with Disabilities Act. *Remedial and Special Education* 28 (6), 340-344.
- Pääkkönen R (2005). Erityisopetusta lukiolaisillekin? Teoksessa Korkeakoski E (toim.) *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa*. Osaraportti 3. Syventävät artikkelit. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Raskind M, Goldberg R, Higgins E & Herman K (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities. Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice* 14 (1), 35-49.
- Riddell S (2007). A sociology of special education. Teoksessa Florian L (toim.) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Riddick B (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability & Society* 15 (4), 653-667.
- Riddick B (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *Journal of Inclusive Education* 7 (4), 389-402.

Kuntoutussäätiön tutkimuksia • Research reports

- Korkeamäki J, Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010
- Rantanen P, Julkunen J, Vanhanen H, Naisten sydänterveiden edistäminen terveysneuvonnan ja varhaiskuntoutuksen keinoin. Satunnaistettu vaikuttavuustutkimus. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 82/2009.
- Mattila-Aalto M, Kuntoutusosallisuuden diagnoosi. Tutkimus entisten rappiokäyttäjien kuntoutumisen muodoista, mekanismeista ja mahdollisuuksista. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 81/2009.
- Järvikoski A, Hokkanen L, Härkäpää K (toim.), Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 80/2009.
- Peltola U, Metso L, Maahanmuuttajien kuntoutumisen ja työllistymisen tukeminen Helsingissä. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 79/2008.
- Pensola T, Rinne H, Kankainen H, Roine S, Työikäiset ikääntyvät. 55-69-vuotiaiden terveys, toimintakyky, työkyky ja kuntoutustarve. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 78/2008.
- Valkonen J, Psykoterapia, masennus ja sisäinen tarina. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 77/2007.
- Ala-Kauhaluoma M, Toimeenpanon ratkaisuja ja arvioinnin haasteita. Tutkimus uusista työllistymisen tukemisen tavoista. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 76/2007.
- Valkonen J, Peltola U, Härkäpää K, Työtä, tukea ja mielenterveyttä. Kokemuksia mielenterveyskuntoutujien työllistymismalleista. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 75/2006.
- Tuusa M, Kohti kuntouttavaa sosiaalityötä. Aktivointi ja työllistymisen tukeminen sosiaalityön ammattikäytäntönä. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 74/2005.
- Valkonen J, Harju S, Ihmisen arvoinen diili. Tuetun työllistymisen hankkeen toimeenpano ja tulokset. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 73/2005.
- Kokko R-L, Asiakas kuntoutuksen yhteistyöryhmässä. Institutionaalisen kohtaamisen jännitteitä. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 72/2003.
- Puumalainen J, Laisola-Nuotio, A, Lehikoinen T, Vammaispalvelulain mukaiset palvelut. Kysely palvelujen käyttäjille ja kuntien edustajille. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 71/2003.

- Riddick B (2009). Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities. London: Routledge.
- Riddick B, Sterling C, Farmer M & Morgan S (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult Dyslexics students. *Dyslexia* 5, 227-248.
- Scott S, McGuire J & Shaw S (2003). Universal design for instruction. A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial And Special Education* 24 (6), 369-379.
- Service E (2008). Mitä tutkimus kertoo vieraan kielen oppimisvaikeuksista. Teoksessa Kairaluoma L, Ahonen T, Aro M, Kakkuri I, Laakso K, Peltonen M & Wennström K (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikkeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Shaw S (2007). Postsecondary education. Teoksessa Florian L (toim.) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Shaywitz S & Shaywitz B (2003). The science of reading and dyslexia. *Journal of Aapos* 7 (3), 158-166.
- Singleton C (1999). Dyslexia in higher education. Policy, provision and practice. Hull: University of Hull.
- Singleton C, Horne J & Simmons F (2009). Computerised screening for dyslexia in adults. *Journal of Research in Reading* 32 (1), 137-152.
- Solvang P (2007). Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education. Case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education* 17 (1&2), 79-94.
- Strandén K (toim.) (1997). Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Hero/Stakes.
- Taylor K & Walter J (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia* 9, 177-185.
- Thoits P (1995). Stress, coping, and social support processes. Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior* 35 (extra issue), 53-79.
- Trainin G & Swanson L (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 28, 261-272.
- Undheim AM (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry* 57, 221-226.
- Vogel S (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities and academic achievement in students with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities* 23 (1), 44-52.
- Vogel S & Reder S (2001). International perspectives on dyslexia. Teoksessa Fawcett A (toim.) *Dyslexia. Theory and good practice*. London: Whurr Publishers, 218-227.
- Wilson A, Deri Armstrong C, Furrie A & Walcot E (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 42 (1), 24-40.
- Wilson A & Lesaux N (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. *Journal of Learning Disabilities* 34 (5), 394-400.

Liite 1. Tutkimuksen haastatteluteemat

Haastattelun alussa voit kertoa vapaamuotoisesti itsestäsi, taustastasi ja nykyisestä elämäntilanteestasi. Varsinaiset haastatteluteemat ovat alla. Haastattelut ja niissä kerättävät tiedot ovat luottamuksellisia. Haastateltavien henkilöllisyyttä ei paljasteta ulkopuolisille, ja tutkimusraporteissa tunnistamisen mahdollistavia yksityiskohtia muutetaan tarvittaessa.

Oppimisvaikeuden kanssa eläminen

- *Miten olet tullut tietoiseksi omasta oppimisvaikeudestasi?*
- *Mitä oppimisvaikeus tarkoittaa sinun kohdallasi?*

Omat tavoitteet ja vahvuudet

- *Minkälaisia tavoitteita ja päämääriä sinulla on?*
- *Mikä motivoi sinua? Minkä asioiden vuoksi olet valmis ponnistelemaan?*
- *Mitkä ovat vahvuutesi? Miten olet löytänyt ne?*
- *Miten olet löytänyt oman alasi?*

Oppiminen

- *Mikä on sinulle ominainen tapa oppia?*
- *Mitkä asiat ovat sinulle helppoja? Entä mitkä vaikeita?*
- *Millaisia oivalluksia ja käännekohtia sinulla on ollut oppimisen suhteen?*

Selviytymiskeinot ja tuen saaminen

- *Minkälaiset asiat ovat tuottaneet sinulle vaikeuksia? Miten olet selvinnyt niiden kanssa ja millaisia keinoja olet kehittänyt itsellesi?*
- *Minkälaista tukea olet saanut vaikeuksiisi? Onko tuen saaminen ollut helppoa? Millaista tukea pitäisi olla tarjolla?*

Oppimisvaikeudet ja selviytyminen

- *Miten suhtaudut omaan oppimisvaikeuteesi? Mitkä asiat vaikuttavat suhtautumiseesi?*
- *Mitä hyviä asioita oppimisvaikeus on tuonut elämääsi?*
- *Mitä on mielestäsi hyvä selviytyminen oppimisvaikeuksien kanssa?*

Aikuisten oppimisvaikeudet • Näkökulmia selviytymiseen

Tutkimus tarkastelee aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä. Millaista on olla aikuinen, jolla on oppimisvaikeuksia? Millaisia haasteita oppimisvaikeuksista seuraa selviytymiselle? Millainen tuki koetaan hyödyllisenä?

Tutkimus perustuu aikuisten haastatteluihin selviytymisen kokemuksista, löydetyistä selviytymiskeinoista, saadusta tuesta sekä oppimisvaikeuksiin liitetystä merkityksistä. Tutkimuksessa esitellään myös laajasti aikuisten oppimisvaikeuksiin liittyvää kansainvälistä tutkimusta.

Tutkimus on tarkoitettu oppimisvaikeuksiin suunnattujen tukipalvelujen kehittämisen tueksi. Siitä on hyötyä kaikille, jotka haluavat ymmärtää paremmin omia, läheisten tai asiakkaiden oppimisvaikeuksia. Tutkimuksessa kuvataan myös käytännöllisiä selviytymiskeinoja, jotka tukevat opiskeluissa, työssä ja arjessa selviytymistä.

Tutkimus on toteutettu Kuntoutussäätiön Opi oppimaan -hankkeessa (2006-2010), jossa kehitettiin kuntoutuspalveluita nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksiin. Hanke kuului Raha-automaattiyhdistyksen Oppimisvaikeusohjelmaan.

Painopaikka: Yliopistopaino, Helsinki 2010
ISSN 0358-089X
ISBN 978-952-5017-89-2
ISBN 978-952-5017-90-8 (PDF)