Tampereen yliopisto

Kirsti Koskensilta

KORKEAKOULUTETTUJEN NARRATIIVIT OPPIMISVAIKEUKSIEN VAIKUTUKSESTA ELÄMÄNKULUSSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
2021

TIIVISTELMÄ

Kirsti Koskensilta: Korkeakoulutettujen narratiivit oppimisvaikeuksien vaikutuksesta elämänkulussa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus. Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

---

Aktiivisena kansalaisena ja asiantuntijatehtävissä toimiminen edellyttävät korkeaa osaamista ja tehokasta toimintaa. Tämä tutkimus tuo näkymää siihen, millaista lisähaastetta elämänkulussa oppimisvaikeudet tuovat korkeakoulutetulle.

Tutkimuksen läpikulkevaksi tarkastelun kohteeksi valittu toimijuus ohjasi katsomaan oppimisvaikeutta psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä, jolloin oppimisvaikeuden haasteet toimijuudelle nähtiin syntyvän yksilön piirteistä ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Oppimisvaikeuksien nähtiin tuovan ihmiselle sekä vahvuuksia että heikkouksia. Tutkimus rajautui yksilön näkökulmaan, vaikka sekä yksilöllä että yhteisöllä tunnustettiin olevan vastuu yhteisön toimivuudesta ja erilaisten ihmisten yhdenvertaisista toimintamahdollisuuksista.

Tutkimustehtävänä oli ymmärtää, miten elämänkulussa oppimisvaikeudet näkyivät korkeakoulutettujen henkilöiden toimijuudessa, Huomio kohdistettiin erityisesti toimijuuden kokemuksiin ja selviytymiskeinoihin koulutus- ja työuralla. Tutkimuksen lähestymistapa oli narratiivis-elämänkerrallinen.

Tutkimuksen aineiston muodosti neljän oppimisvaikeuksisen opettajan ja kahden ohjaajan elämänkerralliset haastattelut. Aineisto syntyi dialogissa osallistujien ja heidän kanssaan samaan marginaaliryhmään kuuluneen tutkijan välillä. Osallistujilla oli lukivaikeuden lisäksi piirteitä muistakin oppimisvaikeuksista. Heistä kolmen oppimisvaikeus todennettiin korkeakouluopintojen aikana. Osallistujat konstruoivat kokemuksensa oppimisvaikeuksisena elämisestä haastatteluhetkellä aikuisina ja lapsina aikuisuudesta nähtynä. Tutkimustehtävää valottaneet teemat määrittyivät kertomuksista ja ne analysoitiin laadullisella sisällön analyysillä. Narratiivit ilmensivät elämänkaaritoimijuutta nostaen esiin ajallisia kehitysprosesseja.

Tulosten mukaan selviytymis- ja kehittymiskertomuksissa kietoutuivat toisiinsa oppimisvaikeuksien erilaiset teoreettiset lähestymismallit. Erityisesti vasta korkeakoulussa oppimisvaikeutensa selvittäneille korkeakouluopinnot antoivat teoriataustan ja käsitteet sanoittaa oppimisvaikeuksia. Syvällinen oppimisvaikeuksiensa ymmärtäminen ja niiden hyväksyminen osaksi itseä avasi näkemään oman ja ympäristön toimijuuden rajat. Oppimisvaikeuksista tietoiseksi tulemisen prosessi, niiden ilmaiseminen, niihin suhtautuminen, julkituominen sekä sopeutumis- ja selviytymiskeinot kytkeytyivät elämänkulussa toisiinsa. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että olennaista työssä menestymiselle oli kehittää monipuoliset ajassa ja tilanteissa muuttuvat toimintatavat työstä nouseviin oppimisvaikeuden tuomiin vaikutuksiin. Menestymisen mahdollisuuksia kasvatti, jos yksilö ja yhteisö yhdessä rakensivat edellytykset vastata oppimisvaikeuksien tuomiin toimijuuden haasteisiin.

Avainsanat: Oppimisvaikeus, korkeakoulutettu, toimijuus, psykososiaalinen, sosiokulttuurinen, narratiivi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 5

2 TEORETTINEN VIITEKEHYS ... 12

2.1 Aikuisten oppimisvaikeudet ... 14
2.2 Oppimisvaikeuksien esiintyvyys ... 17
2.3 Aikuisten oppimisvaikeuksien ilmentyminen ... 18
2.4 Oppimisvaikeudet ja elämässä menestyminen ... 23
2.5 Yhteisöön liittymisen näkökulmat ... 28
2.6 Marginaaliryhmän asema ja suhde valta-asemassa oleviin ... 29
2.7 Toimijuus ... 33
2.7.1 Ammatillinen toimijuus ... 34
2.7.2 Toimijuus elämänkulussa ... 38

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ ... 41

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISTEN RATKAISUJEN LÄHTÖKOHDAT ... 43

4.1 Tutkimuksen narratiivisuus ... 43
4.2 Tutkijan ja osallistujien välinen suhde ... 45
4.3 Tutkijan ja osallistujien ääni ... 47
4.4 Tutkimukseen osallistujien valinta ja esittely ... 48
4.4.1 Osallistujien valinta ... 48
4.4.2 Tutkimukseen osallistujien esittely ... 50
4.5 Aineiston keruu ... 52
4.6 Aineisto ja sen analysointi ... 57
4.6.1 Haastattelujen litterointi ... 59
4.6.2 Tutkimusaineiston temaattisen analyysin kulku ... 60
4.6.3 Aineiston luokittelu kokonaishahmoon perustuen ... 63

5 TARINOIDEN ILMENTÄMÄT KOKEMUKSET OPPIMISVAIKEUDESTA ... 67

5.1 Oppimisvaikeuksista tietoiseksi tulemisen prosessi ... 67
5.2 Oppimisvaikeuksien ilmaisemistapa ... 90
5.3 Suhtautuminen oppimisvaikeuteen ... 102
5.4 Oppimisvaikeuden julkituominen ... 121
5.5 Sopeutumis- ja selviytymiskeinot ... 137
5.6 Oppimisvaikeuden vaikutus opettajuuteen ... 159

6 TUTKIMUKSEN LAADUNARVIOITI ... 176

6.1 Eettisten näkökohtien huomioonottaminen ... 176
6.1 Tutkimuksen laadullinen arviointi ... 177

7 POHDINTA ... 184

8 LOPPUSANAT ... 195

LÄHTEET ... 197

TAULUKOT

TAULUKKO 1. HAASTATTELUJEN TOTEUTUS 54

TAULUKKO 2. OSALLISTUJIEN KOULUTUS, TYÖ JA OPPIMISISVAIKEUSTAUSTA ... 65

KUVIOT

KUVIO 1. OPPIMISVAIKEUKSIEN KOLMITASOMALLI (RASMUS, 2004; FRITH, 1997) . 15

KUVIO 2. AMMATILLINEN TOIMIJUUS JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKIJÄT (ETELÄPELTO YM., 2011) 37

KUVIO 3. OPPIMISVAIKEUDEN TIEDOSTAMISEN, ILMAISEMISEN, JULKITUONNIN JA SELVIYTYMISSTRATEGIOIDEN KYTKEYTYMINEN TOSIINSA SEKÄ PROSESSEIHIN VAIKUTTAVAT TAUSTATEKIJÄT 190

KUVIO 4. OPPIMISVAIKEUDEN TYÖNTEKIJÄLLE TUOMA KAKSINKERTAINEN TOIMINNANHAASTE 192

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen taustalla on omakohtainen kokemukseni siitä, miten oppimisvaikeus saattaa vaikuttaa paitsi opinnoissa menestymiseen myös koko elämänuraan. Seuraava tarina kuvastaa tutkimuksen lähtökohtaa:

> Opiskellessani diplomi-insinööriksi 1980-luvun lopulla koin tuotantotalouden opinnoissa yhden voimakkaasti minuuteeni vaikuttaneen oppimisvaikeuteeni liittyvän tapahtumaprosessin. Erään ryhmätyön aikana sen jäsenet alkoivat tiedostamattaan hylkimään minua; en pystynyt samantasoiseen suoritukseen kuin muut ja siten estin ryhmän olettaman tavoitteen saavuttamisen.
>
> Meidät kurssin opiskelijat jaettiin kahteen joukkueeseen ja sijoitettiin kahteen tilaan, joiden välissä oli huone. Tässä välihuoneessa oli shakkilauta. Tehtävänä oli pelata shakkia niin, että kummankin joukkueen pelaaja vuorollaan siirsi nappulaa tietyssä ajassa ja kertoi sitten, millaisen siirron toinen joukkue oli tehnyt ja minkä itse oli tehnyt. Seuraavaan siirtoon oli varattu tietty aika, jossa joukkueen piti päättää, minkälaisen ohjeen antaisi siirtäjälle. Joukkueiden toimintaa havainnoitiin.
>
> Muut jäsenet olivat tuttuja toisilleen mutteivat minulle. Joukkueen johtajaksi nousi nopeasti jäsen, joka tunsi hyvin shakinpelaamisen. Meistä ei muutama ollut pelannut shakkia ja heille hän ensimmäiseksi kertoi säännöt. Jokaiselle joukkueen jäsenelle muodostui tietty rooli. Pelin sääntöjä tuntemattomana sain tehtäväkseni seurata aikaa ja ilmoittaa seuravan siirron ajankohdan.
>
> Jo roolien muodostumisessa jouduin hiukan joukkueen laidalle avustavaan tehtävään, enkä päässyt mukaan strategiseen siirtojen pohdintaan. Parin siirtoni jälkeen joukkuelaisilleni selvisi, etten pystynyt tekemään suunniteltuja siirtoja enkä kertomaan, millaiseen asemaan nappulat laudalla jäivät. He hermostuivat tästä ja jättivät minut joukkueen ulkopuolelle. He eivätkä enää antaneet minun tehdä siirtoja ja ottivat minulta pois ajan seuraamisenkin. Harjoituksen loputtua selvisi, että meidän joukkueemme pärjäsi toista joukkuetta

huonommin. Joukkuelaiseni olivat pettyneitä ja syyttivät suoraan minua häviöstä. He poistuivat jättäen minut yksin paikalle.

Tehtävän tavoitteena ei kuitenkaan ollut voitto, vaan kyky ymmärtää ryhmän toimintaa sekä miten ryhmä saadaan toimimaan tehokkaasti yhteen. Joukkueemme lähti toimintaan miettimättä ollenkaan toimintatapaansa ja roolitusta. Toinen joukkue oli suunnitelmallisempi.

Miksi tämä kokemus on vieläkin emotionaalisesti voimakas? Siksi, että koin vahvasti joukkueen hylkäämisen ja syyttämisen sekä sen, että joukkuejäsenet eivät huomanneet omaa käyttäytymistapaansa. Havainnoitsija kysyi harjoituksen jälkeen minulta, huomasinko mitä tapahtui. Kyllä ja välittömästi tilanteessa. Kerroin havainnoijalle visiospatiaalisesta havainnointivaikeudestani ja miten nöyryyttävänä koin tilanteessa syrjäyttämisen. Tehtävä oli ollut minulle haasteellinen ja stressaava. Eniten harmitti joukkueen lähteminen paikalta kiukkuisena niin, ettei minulla ollut tilaisuutta kertoa, mistä oman toimintani haparointi johtui. Tilanne olisi pitänyt purkaa harjoituksen jälkeen.

Koska tehtävä annettiin paikan päällä ei meillä kenelläkään ollut mahdollisuutta varautua vaikeuteeni eikä minulla ollut rohkeutta kertoa asiasta harjoitustilanteessa, jossa vain pähkäilin millä konstilla selviäisin. Tilanne oli siis yllättävä, eikä minulla käytännössä ollut mitään konstia löytää kompensointitapaa niin nopeassa tempossa. Oma häpeäntunteeni esti kertomasta syytä harjoitustilanteessa, joten jäin joukkueen toiminnan armoille.

Edeltä näkyy, kuinka ihmisten toiminta on usein alitajuista ja varsin hienovaraista. Ihmiset eivät helposti huomaa omaa syrjivää ja syrjäyttävää käytöstään ryhmässä, varsinkin jos toisen toiminnassa on jotain, joka eroaa ryhmän olettamasta tavanomaisesta kyvystä toimia asiantuntijatehtävässä. Tämä syrjivä käyttäytyminen voi olla vaikeasti huomattavaa ja näiden tapahtumien toistuvuus voi vaikuttaa hyvinkin asiantuntijan uraan ja tehtäviin. Tilanteen katkaiseminen vaatii rohkeutta puuttua asioihin. Ihmisen tulee itse olla tietoinen, mikä saattaa johtaa epätoivottavaan tilanteeseen ja uskallettava tuoda se esiin. Yhdessä on kyettävä myös kommunikoimaan asian korjaamiseksi. Ryhmän dynamiikka on vastavuoroista. Sekä oppimisvaikeuksinen että muut ryhmän jäsenet toimivat oppimallaan tavalla. Oppimisvaikeuksinen on ehkä oppinut väistämään ja välttelemään tiettyjä

asioita ja siten asiat saatetaan ristiriitatilanteessa nostaa kärkevästi esiin ilman, että selvitetään mistä on kysymys.

Taustani ja yhteiskunnassa virinnyt keskustelu suuntasivat tutkimukseni selvittämään oppimisvaikeuksisten korkeakoulutettujen työssä olevien toimijuutta ja menestymistä elämänkulussa. Tutkimukseeni osallistuneet korkeakoulutetut oppimisvaikeuksiset valikoituivat sattumalta haastateltavikseni opetusalalta.

Korkeakouluopintoni sijoittuivat 1980-luvun lopulle aikaan, jolloin Suomessa ei vielä juuri tunnustettu aikuisilla olevan oppimisvaikeuksia. Aikuisten oppimisvaikeudet nousivat esiin pitkittäistutkimuksissa 1980-luvulla, joissa todennettiin oppimisvaikeuksien säilyvän aikuisuudessa (Gerber, 2003; Kavale & Forness, 1996). Aikuisten oppimisvaikeuksien tutkimus jatkoi lasten tutkimusperinnettä medikaalisista lähtökohdista, joissa yksilöön liittyvää kykenemättömyyttä tai erilaisuutta pidettiin hänen toiminnallisena rajoituksenaan. Tarkastelijoina olivat asiantuntijat ja ammattilaiset. Yksilön he kohtasivat toimenpiteiden objekteina.

Viime vuosikymmeninä oppimisvaikeuksien tarkastelumallit ovat kutenkin monipuolistuneet. Mukaan tarkasteluun ovat tulleet myös ympäristön ja yksilön välinen sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus. Tutkimuksissa on alkanut kuulua aikuisten lukivaikeuksisten oma ääni. He saavat itse kertoa, millaista on olla oppimisvaikeuksinen, ja miten he haluavat tulla kohdatuiksi.

Yhteiskunnan kaikilla osa-alueilla niin koulutuksessa kuin työelämässä tapahtuneet muutokset ovat nostaneet osaamisen vaatimustasoa ja tuoneet selvemmin kuin aikaisemmin oppimisvaikeudet näkyviin oppimisvaikeuksisten aikuisten kaikilla elämän alueilla. Palvelujen ja toimintojen digitalisaatio vaatii yhä enenevässä määrin huomioimaan erilaiset ryhmät tavoiteltaessa yhteiskunnassa kaikille saavutettavaa ja yhdenvertaista toimijuutta. On havahduttu siihen, että oppimisvaikeudet eivät häviä opiskelujen jälkeen, vaan seuraavat työelämään.

Oppimisvaikeuksien pysyvyys elämän pituisena seuralaisena on tunnustettu. Tarkastelu on vähitellen laajentunut myös korkeakouluympäristöön ja työelämään. Käsitys ja ymmärrys aikuisten oppimisvaikeuksista on avartanut näkemään yksilön ja ympäristön vaikuttavan siihen, miten oppimisvaikeus kulloinkin ilmenee ja mitkä ovat yksilön ja yhteisön toimintaa edistävät ja rajoittavat tekijät. Oppimisvaikeuksinen aikuinen nähdään itsenäisenä subjektiivisena toimijana. Oppimisvaikuksiset tuovat asiansa esiin ja heillä on myös mahdollisuus vaikuttaa, mistä ja miten puhutaan. Seuravana joitakin esimerkkejä kansalaistoiminnasta,

erilaisten järjestöjen ja toimijoiden sekä viranomaistahojen yhteistyöstä, jotka ovat vaikuttaneet näkemyksen avartumiseen.

Aikuisten oppimisvaikeuksisten kansalaistoiminta haastoi yhteiskunnan 1980-luvun lopulla näkemään aikuisten oppimisvaikeuksien merkityksen yksilölle ja yhteiskunnalle. He ottivat itse aktiivisen toimijan roolin oppimisvaikeuksisten aseman ja toimintaedellytysten parantamisessa verkostoitumalla laajasti yhteiskunnallisten organisaatioiden ja toimijoiden kanssa. Oppimisvaikeuksisten järjestöjen asiantuntemusta hyödynnettiin yhtenä taustaorganisaationa kehitettäessä myös lainsäädäntöä. Vertaistukea käytettiin voimaannuttamiseen ja antamaan esikuvia menestymisestä ja selviytymisestä oppimisvaikeudesta huolimatta. Ajatuksena on ollut, että kaikilla pitää olla oikeus oppimiseen ja mahdollisuus toimia yhteiskunnassa yhdenvertaisesti. (Erilaisten oppijoiden liitto, 1.5.2017; Lukineuvola,1.5.2017.)

2000-luvulla on virinnyt tutkimusta ja selvityksiä korkeakouluopiskelijoiden oppimisvaikeuksista, jotka ovat aiemmin jääneet piiloon. Stakesin koordinoima Design for All -verkoston sekä opiskelija- ja vammaisjärjestöjen aktiivisuus ja vuonna 2004 voimaan tullut yhdenvertaisuuslaki ovat vauhdittaneet kehitystyötä. Opetusministeriön selvitys (Laaksonen, 2005), jossa tarkasteltiin esteettömyyden toteutumista yliopistoissa vammaisryhmien ja erilaisten oppijoiden näkökulmasta laajensi esteettömyyskäsitteen sisältämään fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön. Esteettömyyttä korkeakouluopinnoissa kartoitettiin ja toimintoja kehitettiin valtakunnallisena ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteishankkeena tämän laajemman esteettömyyskäsitteen mukaisesti vuosina 2006–2010. Hanke sai jatkoa yliopistosektorin osalta vuosina 2010–2011. (Ylönen & Puupponen, 2010.) ESOK-hankkeen rinnalla toteutti Kuntoutussäätiö vuosina 2006–2010 Opi Oppimaan -hankkeen, jossa pyrittiin löytämään menettelyjä tukemaan oppimisvaikeuksisen omaa prosessointia. Tämän hankkeen kohderyhmänä olivat opiskelijat ja työssä olevat. (Korkeamäki, 2010.)

Työelämän kykyä tunnistaa, kohdata ja tukea oppimisvaikeuksista työntekijää selvitti mm. yhteispohjoismainen Oppimisvaikeudet työpaikalla -kartoitushanke vuosina 2013–2015. Nurmi Teknologialiiton Murikka-opistosta toi esiin oppimisvaikeuksien vaikutuksia yksilön käsitykseen itsestään oppijana ja hänen motivaatiotaan kehittää osaamistaan. Kartoituksessa nähtiin tietoisuuden lisää-

misen, työyhteisön tuen ja kannustavan suhtautumisen edistävän osaamisen kehittämisen kulttuuria työpaikoilla. Työntekijöiden yhdenvertaisuuden toteutuminen edunvalvonnassa nostettiin myös esiin. (Ylitalo, 2014.) Oppimisvaikeuksisen tukemista työpaikalla on 2010-luvulla tarkastellut useampikin hanke kuten mm. Oppimisvaikeuksista työpaikan osaamisvalmiuksiin -hanke, jonka eri järjestöt ja Tampereen yliopiston Työelämän tutkimus toteuttivat vuosina 2017–2019.

Aikana, jolloin mietin tutkimukseni kohderyhmää, tehtiin oppimisvaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista kasvatustieteissä ja erityispedagogiikassa useita pro gradu -tutkielmia, samoin ilmestyi eri hankkeiden raportteja. Havahduin kysymään, mitä tapahtuu korkeakoulusta valmistumisen jälkeen. Lähdin etsimään tutkimuksia ja tietoa työelämässä toimivien ja nimenomaan korkeakoulutettujen oppimisvaikeuksista. Halusin selvittää, miten tämän kohderyhmän ihmiset kokevat työelämän. Heidän voidaan katsoa olevan menestyneitä opinpolullaan ja voittaneen monia esteitä. Havahduin myös keskusteluun, jossa oppimisvaikeuden nähtiin voivan tuoda mukanaan myös myönteisiä asioita. Yksilöä ei tarkasteltukaan vain heikkouksiensa, vaan myös vahvuuksiensa kautta. Tutkimuksessani tarkastelukulmaksi nousi oppimisvaikeudet psykososiaalisena ja *so*siokulttuurisena ilmiönä, jolloin oppimisvaikeuden haasteet nähdään syntyvän toimijuutena yksilön piirteistä ja ympäristön vaikutuksesta eli oppimisvaikeutta katsoin holistisesti (Herrington, ym., 2001). Tutkimuksessani tarkastelun keskiöön nousi toimijuus myös siksi, että se tuli vahvasti esiin osallistujien kertomuksissa. Toimijuuden määrittelen aktiivisuutena, aloitteellisuutena, osallisuutena sekä kokemuksena oman työn ja elämän hallitsemisena kuten vaikutusmahdollisuuksina (Eteläpelto ym., 2013). Toimijuutta lähestyn sosiaalisesta sekä kulttuurisesta näkökulmasta. Tämä yhteiskunnallinen lähestymistapa painottaa ihmisten omaa toimijuutta ja sosiaalisen tuen vuorovaikutusta selviytymiseen ja menestymiseen (Thoits, 1995). Oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden sopeutumista ja elämässä menestymistä ovat tutkineet mm. Ingelsson (2007), Raskind ym. (1999) sekä Gerberin tutkimusryhmä (1992).

Ingelsson (2007, s. 55) tutki lukivaikeuksisia nuoria ja nuoria aikuisia sekä heidän vanhempiaan tavoitteenaan selvittää, mitkä tekijät edesauttavat lukivaikeuksia kokevan henkilön hyvää sosioemotionaalista sopeutumista. Raskind ym. (1999) puolestaan seurasivat pitkittäistutkimuksessaan kahdenkymmenen vuoden ajan oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden elämää tavoitteenaan selvittää,

mitkä tekijät ennustivat hyvää selviytymistä ja menestymistä elämässä. Myös Gerberin ja kumppaneiden (1992) tutkimuksessa pyrittiin löytämään, mitkä tekijät johtivat oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden hyvään menestymiseen työelämässä.

Työelämässä olevista oppimisvaikeuksisista aikuisista ovat tehneet Suomessa kasvatustieteelliset väitöstutkimukset Eloranta (2019), Paananen (2006) ja Burns (2015). Näille tutkimuksille on yhteistä, että niissä tuotiin narratiiveina esille oppimisvaikeuksisten oma ääni. Tutkimuksissa näkyi myös yksilön ja ympäristön vuoropuhelun vaikutus. Oppimisvaikeutta ei nähdä vain yksilön ominaisuutena, vaan sen piirteiden ilmenemiseen tunnistetaan vaikuttavan myös institutionaaliset olosuhteet ja rakenteet.

Eloranta (2019) tarkasteli väitöstutkimuksessaan lapsuudessa todettujen oppimisvaikeuksien jatkuvuutta ja yhteyksiä aikuisiän kouluttautumiseen, työllistymiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Elorannan seurantatutkimus valotti sitä, miten vuosien myötä oppimisvaikeuteen liittyneet sekundaariset vaikutukset saattoivat tulla ihmiselle itselleen olennaisemmiksi kuin oppimisvaikeus sinänsä. Eloranta näki sekundaaristen vaikutusten liittyvän myös sosiaalisiin tai yhteiskunnallisiin seikkoihin. Hänen tutkimuksessaan mielenkiintoani herätti tunteiden ja emotionaalisen tuen merkitys oppimisvaikeuden kokemiseen aikuisuudessa.

Paananen (2006) tutki lukivaikeutta aikuisten identiteettinä biografisena konstruktiona ja opittavana ilmiönä. Hän löysi viisi erilaista dysleksian oppimistyppiä. Biografisen oppimisen tapoja olivat sopeutuva oppiminen, dysleksian aiheuttama ristiriita ja sen tietoinen hallinta, merkitysperspektiivin muutos, oppimisen vastustaminen sekä emansipaatio ja rekonstruktio. Paanasen tutkimus toi tietoisuuteeni erilaisten oppimisvaikeuksien tulkintamalleja.

Oman tutkimukseni kannalta oli erityisen valaiseva Burnsin (2015) tutkimus, sillä osallistujat olivat opetus- ja ohjaustyötä tekeviä. Burns tutki kolmannen asteen ammatillisten opettajien käyttämiä yksilöllisiä selviytymisstrategioita työssä. Hän näki opettajan ammatissa tehokkaasti toimisen edellyttävän erittäin hyvää itseymmärrystä, sitkeyttä ja myönteisen käsityksen omasta kyvykkyydestä sekä proaktiivisen toimintatavan tuleviin haasteisiin vastaamisessa. Hänen mukaansa opettajan toimimista vaativassa työympäristössä edisti, jos ympäristössä hyväksyttiin monenlainen erilaisuus, ja jos annetiin kannustusta erityisesti jatkuvaan kehittymiseen.

Nygren (2008) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan, millainen merkitys lukivaikeudella on ollut yksilölle eri elämänvaiheissa ja eri elämänalueilla. Hänen tutkimuksessaan minua kiinnostivat erityisesti lukivaikeuden tiedostamiseen liittyvät kokemukset sekä se, miten yksilö oli sopeutunut lukivaikeuteensa.

Elämäkerrallisissa narratiiveissaan oman oppimisvaikeutensa syvästi tunteneet neljä oppimisvaikeuksista opettajaa ja kaksi ohjaajaa kertoivat kokemuksistaan aikuisina ja lapsuudessa aikuisuudesta katsottuna. Osallistujien taustat olivat vaihtelevat. Kolme opetti peruskoulussa ja yksi yleissivistävässä oppilaitoksessa, kaksi toimi ohjaajina, toinen yliopistossa ja toinen kolmannen sektorin järjestössä. Kolmella oli vakaa työsuhde. Työkokemus ja ikä vaihtelivat samoin koulutus ja työhistoria. Kaikilla osallistujilla oli lukivaikeus ja piirteitä myös muista oppimisvaikeuksista. Kolme osallistujista oli selvittänyt oppimisvaikeutensa vasta korkeakouluopintojensa aikana. Narratiivit olivat selviytymis- ja kasvutarinoita, joita lähdin tarkastelemaan temaattisella sisällön analyysillä. Heidän kerrontansa nosti esiin oppimisvaikeuden tiedostamisprosessin, sen miten ja mitä he oppimisvaikeudesta kertoivat, suhtautumisen, julkituomisen sekä sopeutumis- ja selviytymiskeinot. Osallistujien valintakriteereissä en ollut rajannut ammattia, joten en ollut väljässä teemahaastattelurungossani ennakoinut melko yhtenevää ammattiryhmän valikoitumista tutkimukseeni. Osallistujien ammatista nousi teemaksi oppimisvaikeuden vaikutus opettajuuteen. Temaattisen analyysin jälkeisisissä kokoavassa pohdinnassa lähdin tarkastelemaan teemojen kytköksiä toisiinsa ja hahmottelin oppimisvaikeuksisen työntekijän tilannetta jo hallitun työn ja uudistamisen tilanteissa.

Pyrin omalla tutkimuksellani jatkamaan keskustelua työelämässä olevien korkeakoulututtujen oppimisvaikeuksisten asemasta ja heidän mahdollisuuksistaan vaikuttaa menestymiseen työssään. Halusin osaltani luoda yhteistä narratiivia, joka loisi kieltä, jolla tuoda ilmiö esiin vuoropuhelun edistämiseksi.

2 TEORETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys pohjaa neljään lähtökohtaan. Ensin määrittelen, millaisen näkökulman otan oppimisvaikeuksiin, sitten käsittelen aikuisten oppimisvaikeuksia ja millaiset tekijät vaikuttavat menestymiseen. Kolmanneksi teoreettiseksi lähtökohdaksi olen valinnut, miten oppimisvaikeuksia ja oppimisvaikeuksisia lähestytään ja miten oppimisvaikeuksiset ja ei-oppimisvaikeuksiset käyvät keskinäistä identiteetti- ja valtakeskustelua. Läpikulkevana näkökulmana kulkee se, että näen aikuiset oppimisvaikeuksiset toimijoina ja tarkastelen heidän toimijuuttaan elämänkulku- sekä asiantuntijatoimijuutena niin yksilönä kuin yhteisön jäseninä.

Oppimisvaikeudet on usein yhdistetty lapsiin taitojen opettelemisen ja harjaantumisvaiheeseen. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että oppimisvaikeudet eivät häviä lapsen kasvaessa, vaan ne säilyvät koko elämän ajan. Oppimisvaikeuksien ilmentymät muuttuvat ajan myötä ja niiden kompensoimiseksi löydetään keinoja. Vaikeudet seuraavatkin aikuisen akateemisiin saavutuksiin ja elämään (Goldberg ym., 2003; Gerber, 2003; Corley & Taymans, 2001). Tutkimukseeni osallistujat olivat aikuisia. He kertoivat oppimisvaikeuksistaan aikuisuudessa ja lapsuudessaan aikuisuudesta katsottuna, joten näkyviin tuli oppimisvaikeus elämän eri vaiheissa aikuisen kertomana. Elbron (2004) ja Shavwitzin (2003) mukaan lukivaikeus on kykyjen ja vaikeuksien yhdistelmä, joka vaikuttaa lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lukivaikeutta voidaan heidän mielestään siis pitää heikkoutena, joka on vahvuuksien ympäröimä. Näitä vahvuuksia he näkivät vahvan päättelytaidon, ongelmanratkaisutaidon, ymmärryksen, käsitteenmuodostuksen, kriittisen ajattelun, sanasto ja yleistaidot. Oppimisvaikeus on täten ihmisen piirre, joka saa kullakin ihmisellä erilasia ilmentymiä eri konteksteissa ja elämän kulussa.

Guba ja Lincoln (2005) tuovat esiin, että erilaista oppijuutta voidaan tarkastella useammalla tulkintamallilla, ja että ne ovat vaihdelleet ja painottuneet eri tavoin historian kulussa. Oppimisvaikeuksia voidaan lähestyä, kuten Burns

(2015) teki tutkimuksessaan, Herrington ja Hunter-Carschin (2001) näkemyksen mukaisesti psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä, jolloin huomiota kiinnitetään niin yksilöön kuin hänen ympäristöönsä eli huomioidaan kulttuurin ja instituutioiden ja yksilön välinen vuorovaikutus. Tällöin oppimisvaikeuden haasteet nähdään syntyvän toimijuutena yksilön piirteistä ja ympäristön vaikutuksesta eli oppimisvaikeutta katsotaan holistisesti, ja oppimisvaikeuksien nähdään tuovan ihmiselle sekä vahvuuksia että heikkouksia. (Burns, 2015, s. 115–116.)

Oppimisvaikeuksia voidaan lähestyä myös lääketieteellisen tutkimuksen näkökulmasta, jolloin keskitytään yksilöön ja siihen, mitä ovat oppimisvaikeudet, mitkä ovat niiden syyt, ilmenemismuodot sekä kuntoutus. Paanasen (2005) mukaan medikaalisessa näkökulmassa lukivaikeuden ymmärtäminen kytkeytyy sen näkemiseen testattavana ja diagnosoitavana ominaisuutena. Paanasen (2005) mukaan medikaalisilla lukivaikeuden piirteillä on merkitystä siksi, että ne ilmentävät lääketieteen alueelta niitä ominaisuuksia, joilla yksilöt jäsentävät itsensä lukivaikeuksiseksi. Medikaalisten piirteiden ei kuitenkaan nähdä yksin paljastavan sitä, mitä dysleksia merkitsee henkilön elämälle ja arjen toiminoille.

Boxall (2002) ja Wolbring (2001) tuovat medikaalisen ja individualistisen mallin rinnalle myös sosiaalisen ja tulkinnallisen mallin. Tässä mallissa yksilön puutteiden ja ongelmien sijaan painottuvat yksilön rakenteellinen ja kulttuurinen tila. Lukivaikeutta tai kognitiivisissa taidoissa ilmenevää eritempoisuutta ei ymmärretä biologisena yksilön heikkoutena, vaan ennen kaikkea sosiokulttuurisena systeeminä ja tilana, jossa painopiste siirtyy yksilöiden erilaisuudesta yhteiskunnan luomiin asenteisiin ja fyysisiin esteisiin. Erilaisuus voidaan ylläpitää sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa. (Boxall, 2002; Wolbring, 2001.) Näin dysleksian aiheuttamat tilat ja tunteet eivät ole ainoastaan sosiaalisesti konstruoituja vaan neurologisina, biologisina ja kognitiivisina piirteinä ovat osa heidän identiteettikäsitystään ja elämäänsä (Boxall, 2002).

Paananen (2005) totesi, että eri näkökulmien tarkastelussa eri piirteet oli vaikea erottaa tosistaan niiden kietoutuessa ketjun lailla toisiinsa, jolloin merkittäväksi muodostui niiden välinen dynaaminen vuorovaikutus. Paanasen tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa ne kulkivat toisiinsa kytkeytyneinä ja yhdessä olevina juonteina ja loivat tosilleen tulkinta-aineksia yksilöiden näkökulmasta sosiaalisesti konstruoituneina ja elämänkerrallisina. Paanasen näkemyksen mukaan hänen tutkimuksensa osoitti, ettei lukivaikeuden merkitystä opittu

ainoastaan sosiaalisessa kontekstissa tai sosiaalisissa suhteissa vaan lukivaikeus medikaalisena tilana ja ilmiönä oli myös osa kontekstia ja omalta osaltaan tuotti toimintaan kytkeytyviä merkityksiä.

Tutkimukseni läpikulkevaksi tarkastelun kohteeksi valitsemani toimijuus ohjasi minua katsomaan oppimisvaikeutta psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä, jolloin oppimisvaikeuden haasteet nähdään syntyvän toimijuutena yksilön piirteistä ja ympäristön vaikutuksesta eli oppimisvaikeutta katsottiin holistisesti. Oppimisvaikeuksien nähtiin tuovan ihmiselle sekä vahvuuksia että heikkouksia. Tutkimukseeni osallistuneiden kertomukset toivat kuitenkin esiin erilaiset oppimisvaikeuksia tarkastelevat näkökulmat ja mallit, jotka linkittyvät toisiinsa kuten Paananen (2005) näki tutkimuksessaan. Osallistujani tarkastelivatkin oppimisvaikeuksiaan sekä medikaalisena että psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä ja tarkastelussani toin nämä esiin, vaikka painotin psykososiaalista ja sosiokulttuurista lähestymistä.

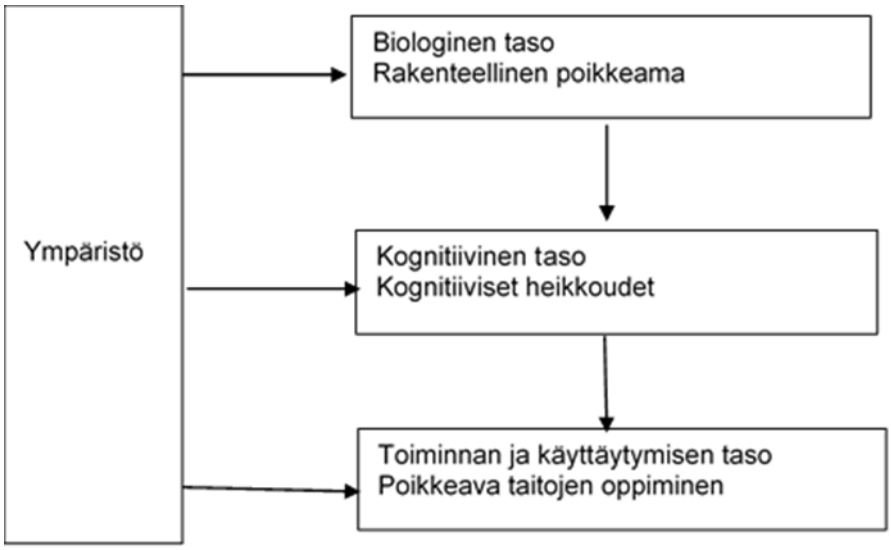
2.1 Aikuisten oppimisvaikeudet

Lääketieteellisessä lähestymistavassa oppimisvaikeudet voidaan määritellä kapea-alaisesti kouluiässä opittavien asioiden/tai sisältöjen perustaidoissa ilmeneviksi ongelmiksi tai niitä voidaan tarkastella laajemmin kielellisten ja matemaattisten taitojen kehittymiseen, hahmottamiseen, motoriikkaan, muistiin ja tarkkaavuuteen liittyvinä vaikeuksina (Ahonen & Holopainen, 2002). Oppimisvaikeuksia voidaan siis pitää sateenvarjoterminä, jonka alle mahtuu laaja skaala erilaisia suoriutumista haittaavia vaikeuksia informaation prosessoinnissa ja ihmisen toiminnassa.

Oppimisvaikeudet voidaan jaotella alakäsitteisiin, jotka pohjaavat joko opittaviin taitoihin esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja hahmottamisen vaikeuteen tai oppimisessa tarvittaviin taitoihin esimerkiksi tarkkaavuuteen, muistamiseen ja hahmottamiseen. Oppimisvaikeuksien luokittelu on vaihdellut eri aikoina, ja kategorioiden rajat ovat monesti limittyneet päällekkäin. Ihmisen kyvyt jakautuvat laajasti, eikä ole määriteltävissä, missä kohtaa siirrytään oppimisvaikeuden alueelle. Lääketieteellisessä näkökulmassa oppimisvaikeudessa on kysymys siitä, että ihmisen kykyrakenteessa on koulutukseen ja har-

jaantumiseen nähden selvää jonkin kyvyn heikkoutta, joka ei selity harjaantumattomuudesta, vammasta tai sairaudesta. Oppimisvaikeuden vaikutus ihmisen toimintaan on sidoksissa ympäristöön ja kulttuuriin. Täten esimerkiksi lukutaitoon kohdistuvan oppimisvaikeuden merkitys on yhteydessä historiallisesti muuttuviin lukutaitovaatimuksiin. Rasmus (2004) määrittää (Frithin, 1997) mallia mukaillen oppimisvaikeuksien syyt kolmitasomallilla, jossa kytketään yhteen biologinen, kognitiivinen ja käyttäytymisen taso. Kaikki nämä liittyvät toisiinsa ja ovat vuorovaikutuksessa vallitsevan ympäristön kanssa.

Biologian tasolla kyseessä ovat aivojen toiminnalliset ja rakenteelliset poikkeavuudet, jotka usein periytyvät. Kognitiivisella tasolla ihmisellä on normaali älykkyys ja havaintotoiminnat, mutta kuitenkin kognitiivisissa suorituksissa on puutteita, lukivaikeudessa erityisesti fonologisessa prosessoinnissa. Lukivaikeudessa myös verbaalinen työmuisti toimii heikosti. Lisäksi voi ilmetä auditiivisia, visuaalisia ja motorisia pulmia. Käytännön eli toiminnan tasolla pulmat näkyvät mm. hitaana nimeämisenä, heikkona sanojen foneettisena manipulointina eli kirjainten vaihtumisena, poistamisena tai lisäämisenä, heikkona lukutaitona, lyhyenä numeroiden muistijäänteenä ja usein myös lukumäärien erottamisena ja liikkeiden havaitsemisen vaikeutena sekä kömpelyytenä. Osalla lukivaikeuksisista on ajan arvioinnin ja asioiden organisoinnin vaikeuksia. Kirjoitus voi olla myös puutteellista ja virheellistä. (Rasmus, 2004.)



KUVIO 1. Oppimisvaikeuksien kolmitasomalli (Rasmus, 2004; Frith, 1997)

Ala-Kurikka (2006) kirjoittaa, että 2000-luvulta lähtien Kere ja Nopola-Hemmi ovat tutkimusryhmineen selvittäessään lukivaikeuden biologisen tason geneettistä taustaa tunnistaneet useita sille altistavia geenejä. Heidän mukaansa ne eivät yhdessäkään vielä selittäneet kuin murto-osan lukivaikeuden perinnöllisyydestä. Ympäristötekijöillä Kere näkee olevan perinnöllisyyttä pienemmän vaikutuksen lukivaikeuteen. Tämä tuki Keren mukaan näkemystä siitä, että lukivaikeus ei katoa elämän aikana, vaan saa eri tilanteissa erilasia ilmentymiä. Myös muilla oppimisvaikeuksilla on todettu olevan vahva perinnöllinen suvuittain kulkeva tausta. (Ala-Kurikka, 2016.)

Oppimisvaikeuskäsite voidaan määritellä monin eri tavoin, koska yhtenäisiä kriteereitä lasten tai aikuisten oppimisvaikeuksien määrittämiseksi ei ole (Ferrari, 2009). Peruskoulutuksessa havaitaan lukivaikeus selvimmin lukemisen ja kirjoittamisen opettelun yhteydessä. Lukivaikeus on tunnettu pitempään paremmin kuin muut oppimisvaikeudet, joten lukivaikeuden määrittely on kehittynyt ja tarkentunut ajankulussa. Aluksi puhuttiin sanasokeudesta sitten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista tai -häiriöistä. Lukivaikeus on nähty myös osana hahmottamisvaikeutta, oppimisvaikeuksia ja 2000-luvulla kielellisiä vaikeuksia. (Takala, 2006.) Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista käytetään myös termejä erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, dysleksia ja kehityksellinen lukemisvaikeus (Ahonen & Holopainen, 2002, s. 244). Lyytisen (2000, s. 225) mukaan Suomessa lukivaikeus yhdistää lukemisen (dysleksia) sekä kirjoittamisen vaikeudet (dysgrafia). Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään tavallisimmin käsitteitä dysleksia, oppimisvaikeus tai spesifinen oppimisvaikeus (Smythe & Salter, 2004, s. 4). Anglosaksisessa kirjallisuudessa käytetään myös termiä specific dyslexia (erityinen lukemisvaikeus), jolla halutaan korostaa eroa yleisten ja erityisten oppimisvaikeuksien välillä. Kansainvälisesti käytetyin termi on kuitenkin dysleksia, joka sananmukaisesti tarkoittaa lukemisen vaikeutta, mutta johon yleisesti ajatellaan sisältyvän myös kirjoittamisen vaikeus eli dysgrafia. (Opetusministeriön työryhmämuistio, 1999:8, s. 8.) Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia selvittänyt työryhmä katsoi suomen kieleen vakiintuneen termin lukemis- ja kirjoittamisvaikeus. (Opetusministeriön työryhmämuistio, 1992:41, s. 36)

Tässä tutkimuksessa käytän termiä lukivaikeus synonyyminä käsitteille dysleksia ja erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus. Lisäksi käytän käsitettä oppimisvaikeus, milloin lukivaikeuksien lisäksi tarkastelin myös muita oppimisvaikeuksia.

2.2 Oppimisvaikeuksien esiintyvyys

Oppimisvaikeuksien esiintyvyydestä on vaikea saada luotettavaa ja tarkkaa kuvaa, sillä jo niiden määrittely on moninaista. Lukivaikeus on maailmanlaajuinen ilmiö, ja sitä ilmenee kaikissa maailman kirjoitetuissa kielissä (Qvarnström, 2013, s. 176). Corley ja Taymans (2001) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että missään tutkimuksessa ei ole pystytty selvittämään aikuisten oppimisvaikeuden esiintyvyyttä. Olemassa olevat arviot on tavanomaisesti saatu kyselemällä joko ohjaajien ja viranomaisten arviointeja tai ne ovat oppilaitosten tai palvelujen tarjoajien arviointeja. Kuntoutussäätiön Opi oppimaan -hankkeen tutkimuksessa arvioitiin, että noin viidellä prosentilla Suomen väestöstä on oppimisen erityisvaikeutta tai lukivaikeus (Korkeamäki ym., 2010). Fitzgibbon ja O´Connor (2002) arvioivat varovasti, että Iso-Britannian työväestöstä 10 prosentilla on lukemisen vaikeuksia.

OECD:n kansainvälisen aikuistutkimuksen (PIAAC) maaraportista 2013 ilmenee, että Suomessa oli jonkin verran aikuisia, jotka eivät osanneen lukea edes mekaanisesti. Heitä oli kuitenkin hyvin vähän. Toiminnallisesti lukutaidottomia aikuisia sen sijaan oli noin 10 prosentilla suomalaisista aikuisista, ja he olivat useimmiten matalasti koulutettuja ja iäkkäitä. Aikuisista, joilla oli vaikeuksia arkisissa lukemistilanteissa, 90 prosenttia oli suomalaistaustaisia ja 10 prosenttia maahanmuuttajataustaisia (Malin ym., 2013).

Lukineuvola-projektissa arvioitiin suomalaisessa aikuisväestössä olevan noin 5–10 prosentilla jonkinlaisia lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä ongelmia (Lukineuvola, 2017). Eri lähteiden mukaan lukivaikeusopiskelijoiden määrä korkeakoulumaailmassa vaihtelee. Korkeakouluopiskelijoista noin viidellä prosentilla on todettu opintojen aikana jotenkin esiin tulevia lukivaikeus tai lukemisen ja kirjoittamisen haasteita (Pesonen & Rönkkö, 2010, s. 65–66). Opiskelijoiden määrän lisääntyminen on tuonut yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin yhä enemmän opiskelijoita, joilla on lukivaikeus (Nylund & Hämäläinen, 2011). Suomessa

yliopistoissa vuonna 2015 opiskeli noin 160 000 opiskelijaa ja ammattikorkeakouluissa samana vuonna noin 140 000 opiskelijaa (Tilastokeskus, 2016a; Tilastokeskus, 2016b). Lukivaikeuksisia opiskelijoita voi näin laskennallisesti arvioida korkeakouluissa olevan 15000–30000 opiskelijaa ja tämä luku ei kata oppimisvaikeuksien koko kirjoa.

Koivisto (2016) tutki korkeakouluopintojaan suorittavien lukivaikeusopiskelijoiden opiskeluintoa ja kokemuksia opinnoista suoriutumisesta suhteessa heidän odotuksiinsa. Aineistona hän käytti vuonna 2011 toteutettua Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimusaineistoa. Aineisto muodostui korkeakouluopiskelijoiden (N = 4403) vastauksista, joiden joukossa oli 149 lukivaikeusopiskelijaa. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (2012) tutkimuksessa mukana oli korkeakouluopiskelijoita, joista 3,4 prosentilla oli todettu lukivaikeus (Koivisto 2016,1–6). Korkeakouluopiskelijoilla oli todennäköisesti kompensoituneita oppimisvaikeuksia, jolloin heidän vaikeutensa ei tullut ilmi eivätkä he tuoneet niitä esiin. Koivisto havaitsi, ettei lukivaikeuksisten opiskelijoiden opiskeluinto poikennut muista opiskelijoista.

2.3 Aikuisten oppimisvaikeuksien ilmentyminen

Oppimisvaikeuden elämänmittaisen vaikutuksen tiedostaminen 1990-luvulla pitkittäistutkimusten myötä johti laajempaan näkemykseen aikuisten oppimisvaikeuden pysyvyydestä ja ilmenemisestä. Tämä uudisti oppimisvaikeuksien määritelmiä (Corley & Taymans, 2001, s. 44–83). Oppimisvaikeuksien ilmentymät muuttuvat elämänkulun aikana ja niiden kompensoimiseksi aikuinen löytää keinoja. Oppimisvaikeuksien yhteydessä on tavallista myös useamman oppimisvaikeuden esiintyminen samanaikaisesti (komorbiditeetti). Käytännössä tämä tarkoittaa useiden erityisvaikeuksien tai tarkkaavaisuushäiriöiden esiintymistä yhdessä. kuten esimerkiksi matematiikkavaikeus ja lukivaikeus (Korkeamäki ym., 2010, s. 11).

Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti lukivaikeutta, tarkkaavaisuuden ja toiminnan ohjauksen vaikeutta sekä matematiikan ja hahmottamisen vaikeutta. Nämä ovat yleisimpiä kehityksellisiä oppimisvaikeuksia. Kuvailen niitä tässä, koska ne ilmentävät tämän tutkimuksen osallistujien oppimisvaikeuksien piirteitä ja ne esiintyvät heillä kuten tavallista osin samanaikaisesti.

Korkeamäen (2010, s. 17–18) mukaan aikuisilla voidaan puhua selkeän lukivaikeuden tai oppimisvaikeuden ohella joko osin tai lähes kokonaan kompensoituneesta oppimisvaikeudesta, jolloin esimerksi lukeminen ja kirjoittaminen voivat sujua hyvin ja ihminen on oppinut käyttämään erilaisia opiskelustrategioita menestyksekkäästi. Wilson ja Lesaux (2001) näkevät tutkimuksessa osoitetun, että vaikeudet käsitellä kielen äännerakennetta ovat pysyviä myös kompensoituneissa oppimisvaikeuksissa. Ikääntymisen on myös havaittu tuovan uusia haasteita oppimiselle ja muistin toiminnalle. Esimerkiksi lukivaikeus usein pikemminkin korostuu ikääntymisen vaikutuksesta kuin häviää (Korkeamäki ym., 2010, s. 12). Aikuisilla primäärisen oppimisvaikeuden kuten lukivaikeuden haitta voi jäädä vähäiseksi, kun taas oppimisvaikeuteen liittyvät sekundääriset vaikutukset voivat olla voimakkaita ja esiintyä vaikkapa heikkona itsetuntona ja alhaisina minäpystyvyysuskomuksina (Korkeamäki, 2010).

Pitkittäistutkimukset ovat osoittaneet lukivaikeuteen liittyvien piirteiden olevan suhteellisen pysyviä, kuten lukemiskykyyn liittyvät suhteelliset erot hyvien ja heikkojen lukijoiden välillä. On myös viitteitä siitä, että erot voivat kasvaa aikuistuttaessa. Oppimisvaikeuden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet eivät siten poista kaikkia oppimisvaikeuksia (Shaywitz & Shaywitz, 2003; Holopainen & Savolainen, 2005).

Korkeamäki ym. (2010) näkevät, että vaikeudet ilmenevät hitautena lukemisessa, kirjoittamisessa tai matematiikan taitojen oppimisessa ja hallinnassa. Suomessa ongelmana on Ahosen ja Haapasalon (2008) mukaan usein lukemisen ja kirjoittamisen hitaus ja työläys, luetunymmärtäminen sekä kirjoittamisessa esiintyvät virheet sekä vaikeus tuottaa omaehtoista tekstiä. Mitä vaativammalle koulutustasolle siirrytään, sitä suurempi merkitys on nopealla ja sujuvalla tekstin prosessoinnilla, jolloin hitaus ja työläys laajojen materiaalien lukemisessa ja tekstien tuottamisessa nousevat keskeisiksi ongelmiksi sekä opiskelussa että työssä. (Ahonen & Haapasalo, 2008.)

Oppimisvaikeuksien yhteydessä samat ongelmat, jotka tuottavat vaikeuksia omalla äidinkielellä, vaikeuttavat myös vieraan kielen omaksumista. Lukivaikeus saattaa vaikeuttaa joko suoraan tai epäsuorasti lukemista, kirjoittamista, kuuntelemista ja puhumistakin- siis kaikkia kielitaidon osa-alueita (Cromble & McColl, 2001). Ongelmia ilmenee Korkeamäen ja kumppaneiden (2010) mukaan usein myös muistin alueilla.

Myös Haapasalo (2006) esittää, että nykyajan asiantuntijatehtävissä vaadittavien uusien asiakokonaisuuksien hahmottaminen, laajojen materiaalien lukeminen, omaksuminen ja tiivistäminen, oman tekstin kirjoittaminen sekä vieraskieliset tekstit vaativat tavanomaista enemmän aikaa, jolloin asioiden hidas työstäminen saattaa johtaa töiden ruuhkautumista ja tie stressin kasvamiseen sekä ylirasittumiseen on valmis (Haapsalo, 2006, s. 32–33).

Lukivaikeutta voidaan pitää kykyjen ja vaikeuksien yhdistelmä. Vahvuuksia voivat olla luovuus, päättely- ja ongelmanratkaisutaidot, kokonaishahmottamisen kyky, hyvä käsitteenmuodostuskyky, kriittinen ajattelu, sanaston ja yleistaitojen vahvuudet (Elbro, 2004; Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Davis (2010) mukaan lukihäiriössä on kaksi puolta: negatiiviinen ja positiivinen. Tavanomaisesti lukivaikeus nähdään ongelmina ja positiivisen puolen syntyvän näiden vaikeuksien voittamisen tuomina vahvuuksina. Hän kääntää ajattelun lukivaikeuden positiivisesta puolesta, niin että lukivaikeus sisältää myös kykyjä. Tässä paradigman muutoksessa jokainen lukivaikeuksinen on yksilöllinen, mutta heillä on tiettyjä yleisiä kykyjä. Näiksi Davis esittää heidän voivan olla erittäin tietoisia ympäristöstään, olevan tavanomaista uteliaampia, ajattelevan ennemminkin kuvallisesti, olevan oivaltavia ja intentionaalisia, ajattelevan ja havainnoivan moniaistisesti ja omaavan vahvan mielikuvituksen. Davis tuo esiin ajattelussa kaksi tapaa: verbaalinen ajattelu ja ei-sanallinen ajattelu. Ei-sanallinen ajattelu ei ole lineaarista ajallisesti ja se käyttää ajatuksellisia kuvia, jotka kehittyvät ideoista ja kompositioista. Tämä tapa on nopeaa ja osin alitajuista eikä sitä ole helppo mallintaa. Ei-verbaalisessa ajattelussa lukeminen vaikeutuu, jos vastaan tulee sanoja, joille ei tunnisteta kuvina, hämäännytään ja lukeminen katkeilee eikä luetusta muodostu eheää kuvaa. (Davis, 2010.) Davisin näkemykset ovat tieteellisesti kiistanalaiset.

Nukari (2010) nostaa esiin viitaten Knopikiin ym. (1997), että lukivaikeuteen liittyy usein esimerkiksi jonkinasteisia matematiikan vaikeuksia kuten kertotaulun automatisoitumisen vaikeutta tai vaikeuksia ymmärtää sanallisia tehtäviä. Myös muistinvaraisesti suoritettavat laskuoperaatiot voivat olla hankalia, koska työmuisti saattaa olla tavallista kapeampi. Vaikeutta voivat aiheuttaa myös matemaattisten käsitteiden ja symbolien ymmärtäminen ja muistaminen sekä näönvaraiseen havainnointiin liittyvät graafisten esitysten ja geometrian ymmärtäminen.

Avaruudellista havainnointikykyä tarvitaan numeroiden ja matemaattisten symbolien hahmottamisessa. Geary ja kumppanit (2007) esittävät, että matematiikan hallitseminen edellyttää myös toiminnanohjauksen taitoja. Aikuisille on voinut muodostua voimakas matematiikan pelko, joka estää matematiikan opiskelua ja vaikuttaa jopa opinto- ja uravalintoihin. Tällöin ei välttämättä ole kyse matematiikkavaikeudesta sinänsä, vaan siitä miten ihminen näkee itsensä kyvyttömänä omaksua matematiikkaa (Nukari, 2010, s. 18).

Eriaikoina oppimisvaikeuksien kategorisointi on vaihdellut ja osa hahmottamisvaikeuksista on liitetty luki-, matematiikka- tai motorisiin vaikeuksiin. Nukarin (2010) mukaan erillisillä hahmotusvaikeuksilla tarkoitetaan neuropsykologiassa näönvaraisia havainnoinnin monenlaisia vaikeuksia. Tällaisia ovat näönvaraisen havainnon muodostuksen ja tulkinnan ongelmat, vaikeudet avaruudellisessa hahmottamisessa (visuospatiaalinen), visuokonstruktiiviset vaikeudet tai visuomotoriset koordinaation ongelmat. Yksilö hahmottaa lisäksi kuulohavaintoja, ihotuntoa ja kehonkaavaa. Hahmotushäiriöissä ei ole kyse aistitoiminnan häiriöistä, vaan kysymys on nimenomaan vaikeuksista käsitellä ja muokata informaatiota mielessä sekä luoda mielikuvia. (Nukari, 2010.) Hahmottaminen sisältää myös ei-kielellisen ulottuvuuden, johon kuuluvat sosiaalisten tilanteiden, tunteiden ja tapahtumien hahmottaminen. Hahmottaminen edellyttää nopeaa reagointia sekä tiedon nopeaa prosessointia. (Synnöve, 2006.)

Iisakkalan ja Moilasen (2017) esittelemä Warrenin (1993) hahmottamisprosessi sisältää visuaalisen tarkkaavaisuuden, avaruudellisen hahmottamisen sekä visuaalisen muistin ja päättelyn toiminnot. Tässä mallissa hahmottamisvaikeuksien kannalta olennaista on myös visuokonstruktio eli visuomotoriikka, jossa yhdistyvät visuaaliset hahmottamisen taidot sekä motoriset taidot.

Visuaalinen tarkkaavaisuus sisältää kohteen tunnistamisen, kohteen olennaisten piirteiden erottelun, keskinäisten suhteiden ja kokonaisuuksien havaitsemisen sekä nimeämisen. Avaruudellinen hahmottaminen käyttää näköaistin lisäksi kuulonvaraista tietoa liikkuvista ja paikallaan olevista äänistä sekä tasapainoaistin, motoristen ja somatosensoristen toimintojen välittämää tietoa oman kehon liikkeestä ja asennosta. Visuaalinen muisti ja päättely ovat hahmottamisprosessissa käytettäviä kykyjä muunnella nähtyä informaatiota. Näitä yhdistellään arjen tilanteisiin ja päätöksentekoon visuokonstruktiivisella eli visuomotorisella hahmottamisella tarkoitetaan monimutkaisten sekä kolmiulotteisten kohteiden

ymmärtämistä ja tuottamista, esimerkiksi rakentamalla tai piirtämällä. Visuokonstruktio kytkeytyy visuaaliseen sekä motoriseen toimintaan ja se on yhteydessä avaruudelliseen hahmottamiseen. (Iisakkala & Moilanen, 2017.)

Nukarin (2010) mukaan erilaisten oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyy varsin usein tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen säätelyn ongelmaa. Jos vaikeudet ovat suuret, puhutaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä (ADHD). ADHD-oireyhtymä on toimintakykyä heikentävä kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, joka arvioidaan olevan 3–5 % väestöstä. Lapsilla ADHD-oireyhtymään liittyy 70 prosentilla oppimisvaikeuksia. Keskittymisen vaikeudet voivat ilmetä siten, että jos asia on kiinnostava, saattaa ADHD-piirteinen ihminen uppoutua asiaan tai tekemiseensä niin suuresti, ettei kuule eikä näe mitään muuta ympäriltään. Toisaalta jos kiinnostusta ei ole, voi yksinkertaisenkin tehtävän tekeminen jäädä. Tarkkaavuushäiriön yhteydessä on usein vaikeuksia pitkäjänteiseen keskittymiseen ja ajatukset lähtevät helposti harhailemaan. Asioihin ryhtyminen tai niiden loppuunsaattaminen voi olla hankalaa. Aikuiset voivat alituisesti pohtia asioita ja tuntea epäonnistumista. He voivat ryhtyä samanaikaisesti useisiin hankkeisiin ja niiden loppuunsaattaminen on työlästä. Myös ajanhallinnassa ja aikataulutuksessa voi olla haastetta. ADHD-oireinen ja muut ihmiset voivat kanssakäymisessä tulkita väärin toisiaan. (Nukari, 2010.)

ADHD-oireiset aikuiset kuvaavat usein elämäänsä kaoottiseksi ja hallitsemattomaksi. Syynä ovat oman toiminnan suunnittelun ja tarkkaavuuden vaikeudet, joiden vuoksi arjen asioita jää huomioimatta ja hoitamatta. ADHD:n koetaan tuovan myös hyötyä, vaikka tästä ei ole vahvaa tutkimuksellista näyttöä. Monella on sellainen kokemus, että elämässä eteenpäin vieviä tekijöitä ovat saattaneet olla luovuus, aktiivisuus, tarve tehdä, halu etsiä uusia ratkaisuja ja nähdä asiat uudella tavalla. (Korkeala &Tani, 2005.)

Oppimisvaikeuksien ilmenemisessä on suurta vaihtelua yksilöiden välillä ja siinä, miten ne kullakin yksilöllä ilmenevät eri konteksteissa ja elämän kaaressa. Oppimisvaikeuden kategorisointi antaa yleisellä tasolla suuntaviivoja, mistä on kyse ja miten oppimisvaikeus saattaa ilmetä. Yksilön kohdalla ei ole monestikaan mahdollista eritellä tarkkarajaisesti mistä oppimisvaikeudesta on kyse, ja toisaalta milloin kyse onkin muista tekijöistä. Oppimisvaikeus tulee esiin tilannekoh-

taisesti ja siihen vaikuttavat yksilö ominaisuuksineen, asenteineen ja kokemuksineen sekä ympäristön infrastruktuuri, kulttuuri ja arvostukset. Kyky käydä avointa dialogia selventää tilannetta niin yksilölle kuin yhteisölle.

2.4 Oppimisvaikeudet ja elämässä menestyminen

Aikuisten oppimisvaikeudet ovat edelleen huonosti tunnistettuja, ja niiden vaikutusta opiskeluun, työhön ja arjen toimintaan tunnetaan heikosti (Korkeamäki, 2010).

Selvityksissä on havaittu, että suurin osa ihmisistä, joilla oli oppimisvaikeus, työskentelevät avoimilla työmarkkinoilla ilman erityispalveluita (Higgins ym., 2002). Tuen tarvetta on korostanut entisestään monimutkaistuva tietoyhteiskunta, jossa työelämään ja opiskeluun liittyvät vaatimukset ovat usein kovia. Valtaosa työntekijöistä käyttää tietotekniikka ja käsiteltävän informaation määrä on jatkuvasti kasvanut. (Müller ym., 2006.)

Oppimisvaikeudet eivät ole välttämättä este opinnoissa ja työelämässä menestymiselle, vaan tutkimuksissa (ks. Gerber ym., 1992; Goldberg ym., 2003; Ingesson, 2007; Raskind ym., 1999; Burns, 2015) on löydetty monia tekijöitä, jotka suojaavat oppimisvaikeuksien aiheuttamilta haitoilta sekä selvitetty, miksi osa oppimisvaikeuksista ihmisistä selviytyy toisia paremmin kohdatessaan elämässään vastoinkäymisiä. Suojaavia tekijöitä olivat Riddickin (2009) mukaan oppimisvaikeuden tunnistaminen, hyväksyminen ja avoimuus, tietyt luonteen ja temperamentin piirteet, vanhempien tai merkittävien ihmisten kannustus ja tukitoimet sekä koulutuksen arvostaminen sekä itselleen sopivan toiminnan löytäminen, jossa kokee onnistumista. (Riddick, 2009, s. 44.)

Yhteiskunnan vaatimuksien moninaistuessa myös selviytymiskeinojen löytäminen ja hallinta korostuu. Koivisto (2016) kirjoittaa viitaten Qvarnströmiin (2013, s.165–166), että tietoyhteiskunnan muuttuvissa olosuhteissa on jopa välttämätöntä aikuisena saavuttaa riittävät akateemiset valmiudet. Sujuva lukutaito on jokapäiväisen elämän perusedellytys tänään vielä konkreettisemmin kuin aiemmin, koska etenkin korkeakoulutus vaatii teoreettisen tiedon ja käsitteiden ymmärtämistä ja kykyä suodattaa ja tuottaa tietoa. Opiskelu vaatii hyviä geneeri-

siä taitoja. Myös kielitaitovaatimukset ovat kasvaneet. Näitä samoja taitoja tarvitaan yhä enemmän myös yhteiskuntaan osallistumisessa ja koulutuksen jälkeisessä työelämässä. (Koivisto, 2016, s. 7–6.)

Korkeamäki (2010) viittaa yhdysvaltalaisiin pitkittäistutkimuksiin, joissa havaittiin, että itsetuntemus, sinnikkyys, ennakoivuus, henkinen hyvinvointi ja tehokas tuen hyödyntäminen ennustivat paremmin menestystä kuin esimerkiksi älykkyys, opiskelusuoritukset ja stressitekijät. Koska oppimisvaikeudet eivät häviä, vaikka tietyt taidot kehittyisivät, näyttää olevan tärkeämpää oppia elämään oppimisvaikeuksien kanssa ja oppia kompensoimaan vaikeudet kuin keskittyä vain tiettyjen taitojen tai osaamisen parantamiseen (ks. Raskind ym., 1999, s.35–49).

Nygren (2008) nostaa esiin Gerberin (1992), Ingelssonin (2007), Goldbergin (2003) ja Raskindin (1999) tutkimukset. Ingelssonin (2007) tutkimus osoitti, että sosioemotionaalista sopeutumista edisti, jos yksilöllä oli jokin vahvuusalue tai harrastus, josta hän oli kiinnostunut ja jonka parissa hänellä saattoi kokea onnistumisen elämyksiä. Lisäksi sopeutumista edistäviksi tekijöiksi osoittautuivat läheisiltä saatu tuki, sinnikkyys sekä kyky nähdä lukivaikeus vain osana itseä. (Ingelsson, 2007, s. 55.)

Raskind ym. (1999) puolestaan ovat seuranneet pitkittäistutkimuksessaan kahdenkymmenen vuoden ajan oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden elämää tavoitteena selvittää, mitkä tekijät ennustavat oppimisvaikeuksia kokevien ihmisten hyvää selviytymistä ja menestymistä elämässä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat oppimisvaikeuksia kokeville lapsille suunnatun erityiskoulun entisiä oppilaita. Elämässä menestymisen tutkijat määrittelivät useiden eri tekijöiden, kuten yksilön koulutustason, työllistymisen ja työuralla menestymisen, saavutetun itsenäisyyden, perhesuhteiden, sosiaalisten suhteiden, yhteiskunnallisen osallistumisen, rikollisuuden ja päihteiden käytön, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä elämään tyytyväisyyden kautta. Mainittujen tekijöiden perusteella tutkittavat voitiin jakaa kahteen ryhmään, joita tutkijat nimittävät menestyjiksi ja epäonnistujiksi. Analyysissä paljastui, että ryhmiä erottavia tekijöitä olivat itsetietoisuus, proaktiivisuus, sinnikkyys, emotionaalinen tasapainoisuus, tarkoituksenmukaisten päämäärien asettaminen sekä sosiaalinen verkosto ja sen hyödyntäminen. (Raskind ym., 1999.)

Hyvin samankaltaisia piirteitä menestymisen taustalta löysivät myös Gerber ym. (1992) haastattelututkimuksessa, jossa he pyrkivät selvittämään, mitkä tekijät johtavat oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden hyvään menestymiseen työelämässä. Menestyminen määriteltiin tässä tutkimuksessa koulutustason, tulotason, henkilön tekemän työn, työssä saavutetun aseman sekä työtyytyväisyyden perusteella.

Goldbergin ym. (2003) tutkimusaineiston analyysi paljasti, että vastoin tutkijoiden ennakko-oletuksia sekä onnistuneille että epäonnistuneille yhteistä oli avoimuus omaa oppimisvaikeuttaan kohtaan. Kumpaankin ryhmään kuuluvat henkilöt olivat tietoisia omasta oppimisvaikeudestaan ja sen aiheuttamista ongelmista. He myös puhuivat avoimesti oppimisvaikeudestaan sekä sen vaikutuksista elämäänsä. Ryhmät erosivat toisistaan kuitenkin siinä, että menestyjät näkivät oppimisvaikeutensa vain yhtenä osana itseään ja elämäänsä. He hyväksyivät oppimisvaikeutensa ja sen aiheuttamat rajoitukset, mutta tiedostivat myös omat vahvuutensa. He myös osasivat kompensoida vaikeuksia vahvuuksillaan. Käytännössä tämä ilmeni usein siten, että epäonnistujiin verrattuna monet menestyneiden ryhmään kuuluneet henkilöt olivat onnistuneet aikuisuudessa löytämään itselleen sellaisen työn tai muun sosiaalisen ympäristön, jossa he pystyivät hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Goldbergin ym. (2003) mukaan toinen keskeinen onnistuneiden ja epäonnistuneiden ryhmiä erotteleva tekijä oli proaktiivisuus. Elämässään hyvin menestyneet osallistuivat aktiivisesti ja monin eri tavoin ympäröivän yhteiskunnan toimintaan. Goldbergin ym. (2003) vertailemat ryhmät erosivat toisistaan myös siinä, miten he tekivät päätöksiä. Menestyneiden ryhmään kuuluneet konsultoivat usein muita ihmisiä tehdessään tärkeitä valintoja ja päätöksiä. Heille tyypillistä oli myös useampien mahdollisten ratkaisujen ja toimintavaihtoehtojen punnitseminen. Sen sijaan epäonnistuneiden ryhmään kuuluneet eivät usein huomanneet, miten eteen tulleet vaikeudet voitaisiin kiertää tai mitä muita vaihtoehtoja tilanteessa toimimiseen mahdollisesti olisi. Menestyneiden ryhmään kuuluneet siis uskoivat, että heillä oli omalla toiminnallaan mahdollisuus vaikuttaa elämänsä kulkuun, kun taas heikommin menestyneille tyypillistä oli passiivinen reagoiminen ympäristön tapahtumiin. Keskeinen menestymisen taustalla näytti vaikuttavan pyrkimys kontrolloida omaa elämäänsä. (Goldberg ym., 2003.)

Gerber ym. (1992) ovat päätyneet samantapaisiin menestykseen vaikuttaviin asioihin kuin Goldbergin tutkimusryhmä. Gerber ym. (1992) havaitsivat lisäksi, että keskeistä oli pyrkimys ja kyky nähdä oma oppimisvaikeus myönteisessä valossa. He havaitsivat myös, että menestyjille tyypillistä oli huomioida toiminnassaan omien kykyjensä ja ympäristön yhteensopivuus etsimällä sellainen työ, jossa he voivat hyödyntää osaamistaan ja vahvuuksiaan. He havaitsivat, että sopeutumista ja elämässä menestymistä edisti eräänlainen luovuus. Menestyjät näyttävät kehittäneen erilaisia keinoja, joiden avulla he saattoivat kompensoida oppimisvaikeutensa aiheuttamia ongelmia. He hyödynsivät tarvittaessa myös erilaisia apuvälineitä. (Gerber ym., 1992.)

Sekä Goldbergin ym. (2003) että Gerberin ym. (1992) havaintojen mukaan menestyjille tyypillistä oli sinnikkyys ja halu ponnistella vaikeuksista huolimatta. Vaikka Goldbergin ym. (2003) tutkimuksessa sekä menestyneiden että epäonnistuneiden ryhmään kuului henkilöitä, joille tyypillistä oli jatkaa yrittämistä ja ponnistelua vastoinkäymisistä huolimatta, erosivat ryhmät toisistaan siinä, että menestyneet tiesivät, milloin oli parempi antaa periksi. Usein he eivät kuitenkaan luopuneet varsinaisesta päämäärästään, vaan pyrkivät sen sijaan saavuttamaan asettamansa tavoitteet vaihtoehtoisten keinojen avulla. Menestyneiden ryhmälle tyypillistä oli siis joustavuus tavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamiseen käytettyjen keinojen valinnassa. Elämässään menestyneille tyypillistä oli myös positiivinen suhtautuminen eteen tulleisiin vaikeuksiin ja epäonnistumisiin. He näkivät vastoinkäymiset oppimistilanteina. Goldberg ym. (2003) havaitsivat, että myös tavoitteiden asettamisessa oli eroja ryhmien välillä. Menestyjät asettivat itselleen konkreettisia ja realistisia tavoitteita, jotka olivat riittävän tarkkoja ja tarvittaessa ne jaettiin pienempiin osatavoitteisiin. Usein uraa koskevat tavoitteet oli asetettu jo varhaisnuoruudessa, jolloin ne olivat osaltaan suunnanneet elämänkulkua ja tehtyjä valintoja. Epäonnistuneille puolestaan oli tyypillistä vähäinen suunnittelu, tavoitteiden epämääräisyys ja epärealistisuus, joustavuuden puute sekä kyvyttömyys jakaa suurempi tavoite pienempiin osatavoitteisiin. Myös Gerberin ym. (1992) mukaan hyvin menestyneille aikuisille tyypillistä oli vahva tavoiteorientaatio. Menestyneet henkilöt asettivat itselleen tavoitteita ja pyrkivät niitä kohti. Kohtalaisesti ja hyvin menestyneiden ryhmiä erotti se, että kohtalaisesti menestyneet asettivat itselleen lyhyemmän tähtäimen tavoitteita eivätkä heidän asettamansa tavoitteet olleet yhtä korkeita kuin erittäin hyvin menestyneillä.

Myös sosiaaliset verkostot havaittiin kummassakin tutkimuksessa merkityksellisiksi elämässä menestymisen taustatekijäksi. Goldbergin ym. (2003) tutkimuksessa kaikki haastatellut kertoivat saaneensa apua ja tukea toisilta ihmisiltä elämänsä eri vaiheissa. Menestyneiden ja epäonnistuneiden välinen ero ilmeni siinä, että kahdenkymmenen vuoden seurannassa elämässään hyvin menestyneet korostivat sosiaalisten suhteidensa vastavuoroisuutta, kun taas epäonnistuneet kuvailivat läheisiä ihmisiään huolenpitäjinä, joista he yhä olivat riippuvaisia. Menestyneitä ja epäonnistuneita erotti myös se, että menestyneet etsivät ja pyysivät tukea epäonnistuneita useammin ja olivat myös halukkaampia vastaanottamaan tarjotun avun. Saman havainnon tekivät myös Gerber kumppaneineen (1992). Sosiaalisten verkostojen merkitys on havaittu myös muissa tutkimuksissa. Verkostoilla ja niistä saadulla tuella on havaittu olevan tärkeä merkitys niin aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien hallinnassa kuin elämänhallinnassa ylipäätään. (ks. Brugger 1995, s. 303–304; Paananen, 2006; Ruth, 1998, s. 325)

Goldbergin ym. (2003) havaitsemia ryhmiä erotteleva tekijä oli myös emotionaalinen tasapainoisuus ja käytetyt selviytymiskeinot. Kaikki tutkittavat olivat kokeneet oppimisvaikeuden merkittävänä stressiä aiheuttavana tekijänä, mutta elämässään hyvin menestyneet olivat kehitelleet keinoja, joiden avulla heidän oli mahdollista hallita ja vähentää stressin ja turhautumisen kokemuksia. Tärkeiksi stressistä selviytymiskeinoiksi osoittautuivat erityisesti hyvä sosiaalinen verkosto ja sosiaalinen aktiivisuus.

Oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden käyttämiä selviytymiskeinoja ovat tutkimuksissaan selvittäneet mm. Hellendorn ja Ruijssenaars (2000) sekä Paananen (2006). Hellendornin ja Ruijssenaarsin (2000) tutkimus valotti positiivisia selviytymiskeinoja. Näiksi tutkijat luokittelivat muun muassa yksilön avoimuuden omaa lukivaikeuttaan kohtaan, avun pyytämisen muilta, tietokoneohjelmien käyttämisen oikeinkirjoituksen tukena sekä erilaisten vaihtoehtoisten opiskelu- ja oppimisstrategiat.

Oman tutkimukseni kannalta erityisen merkityksellinen oli Burnsin (2015) väitöstutkimus, koska sen osallistujat olivat opettajia kuten osa oman tutkimukseni osallistujista. Burns (2015) näki tutkimustulosten pohjalta oppimisvaikeuksisen henkilön pystyvän toimimaan ansiokkaasti ja menestyvästi asiantuntija-

työssä. Burns näki heidän voivan tuoda mukanaan työyhteisöön erilaisia moniulotteisia kykyjä ja taitoja. Burnsin (2015) tutkimuksesta ilmenee lukivaikeuksisten toisen ja korkea-asteen ammatillisten opettajien käyttäneen erityisiä selviytymisstrategioita, kuten alaan sopeutumisen strategioita, työn sisällön tunnistamista, sosiaalisten tukiverkojen hyödyntämistä, ennakointia sekä itsetunnosta ja tehokkuudesta huolehtimista. (Burns ym., 2013.)

Burns havaitsi lukivaikeuden olevan yhteydessä monin eri tavoin opettajien työhön ja käsitykseen itsestä opettajana. Hänen mukaansa lukivaikeus näytti tuoneen useita haasteita työhön, mutta ne voitiin myös kääntää eduksi ja opettajan työvälineeksi. Olennaista työssä menestymiselle näytti olleen opettajien itse kehittämät monipuoliset toimintatavat, joilla vastattiin työstä ja tiedonkäsittelystä nouseviin haasteisiin. Toimintatapojen tuli olla ajassa muuttuvia ja vaativat siten jatkuvaa kehittämistä ja päivittämistä. Burns (2015) havaitsi lukivaikeuden muodostuneen osaksi opettajien ammatillista identiteettiä. Sen rakentumisessa keskeistä oli ollut henkilökohtaisten heikkouksien ja vahvuuksien syvällinen tunnistaminen ja ymmärtäminen. Opettajat hyödynsivät omia vahvuuksia tarkoituksellisesti työtehtävissään. Burns painotti, että merkityksellisiä olivat myös opettajien uskomukset minäpystyvyydestään ja joustokyvystään. Positiivisten uskomusten myötä opettajat olivat kokeneet itsensä kompetentteina ja menestyvinä opetusalan ammattilaisina. (Burns, 2015.)

2.5 Yhteisöön liittymisen näkökulmat

Oppimisvaikeuksia ja ihmisten yksilöllisyyttä tarkastelevissa lähestymistavoissa on eroavuuksia siinä, miten nähdään yksilön ja yhteisön vastuu, tavoitteet ja menettelytavat. Ladonlahti (2000) tuo esiin kaksi näkökulmaa kohdata oppimisvaikeuksinen, kun tarkastellaan yksilön mahdollisuuksia tukea yhteisöön liittymistä. Näkökulmia erottaa toisistaan liitetäänkö oppimisvaikeus yksin yksilöön vai myös yhteisöön, eli onko oppimisvaikeuksinen toimija vai toiminnan kohde. Perinteisesti vammaisuus tai erilaisuus on nähty selkeimmin yksilöön kuin yhteisöön liittyvänä. Erikoispedagogiikan näkökulmasta tämä on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että yksilön ongelmalliseksi määriteltyä käyttäytymistä tai puuttuvaa selviytymistaitoja ei ole arvioitu osana ympäristöä, vaan usein vuorovaikutuksesta ja ympä-

ristöstä irrotettuna toimintamallina tai käyttäytymisenä. Vammaisuutta ja poikkeavuutta tarkasteltaessa useimmat ongelmat onkin palautettu yksilön vaajavaisuuteen, vammaan tai poikkeavuuteen, ei ympäristöön. (Ladonlahti, 2000.)

Riouxin (1997) mukaan yksilön ongelmia korostavassa lähestymistavassa korostuvat eri ammattilaisten ja asiantuntijoiden erityisosaaminen, vammaisuuden luonnehdinta kyvyttömyytenä verrattuna ns. ei-vammaisiin. Vammaisten henkilöiden yhteisöön liittyminen, inkluusio, jätetään yksilön vastuulle. Yksilön analysointi ja interventiot kohdistetaan yksilön tilaan. (Rioux, 1997, s. 102–111.) Tällaisessa ihmiskuvassa oletetaan yksilöiden olevan omasta toiminnastaan vastuullisesti toimivia olentoja, jotka refleksiivisellä kyvyllään arvioivat omaa kohtaloaan (Bauman, 2002). Ladonlahti (2000) toteaa, että monet yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ongelmat muunnetaan helposti yksilölliseksi, jolloin ongelmaan etsitään yhteisten ratkaisujen sijasta yksilöllisiä ratkaisuja.

Ladonlahti näkee, että vammaisuuden tulkinnoissa on ollut vallalla vahva yksilön ongelmia korostava vammaisuuden lääketieteellinen näkökulma, jossa yksilö on ollut kohde eikä subjekti. Lääketieteellisen mallin rinnalle ja osin sen syrjäyttäen on noussut sosiaalinen malli. Siinä vammaisuutta on alettu tarkastella entistä enemmän muun muassa ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan muuttuvana ja sosiaalisesti konstruoituna käsitteenä ja ilmiönä. Yksilö on alettu nähdä aikaisempaa kiinteämmin osana ympäristöä ja yhteisöä, ja esille ovat tulleet myös ihmisoikeudelliset ja systeemiset näkökulmat. (Ladonlahti, 2000, ss. 17–41.) Vaikka oppimisvaikeuksia ei nähdä vammana niin oppimisvaikeusisiin suhtautumisessa on nähtävissä edellä esitetyt lähestymistavat. Tutkimuksessani lähestyin oppimisvaikeutta sosiaalisen mallin kautta, jolloin näin oppimisvaikeuksiset subjektiivisina toimijoina.

2.6 Marginaaliryhmän asema ja suhde valta-asemassa oleviin

Yhteiskunnassa on aina ollut ihmisryhmiä, jotka ovat olleet yhteiskunnallisesti marginaalissa ja valta-asemassa olevat ihmiset ovat määrittäneet heidän identiteettinsä, joka on ollut usein sosiaalisesti leimaava. Tällaisena ryhmänä voidaan pitää myös oppimisvaikeuksisia ja sen alaryhmänä tämän tutkimuksen korkeakoulutettuja oppimisvaikeuksisia ihmisiä.

Historiallisena esimerkkinä marginaaliryhmän ja valta-asemassaolevien valtataistelusta voidaan käyttää naisten asemasta käytyä voimakasta väittelyä ja taistelua 1800-luvulla. Lainsäädännöllisesti nainen oli miehensä tai miespuolisen sukulaisensa alainen sekä taloudellisesti että oikeudellisesti. Yhteiskunnallisesti valveutuneen ajattelijan Millin käsitykset on mahdollista mielestäni laajentaa naisten alisteisesta asemasta ja identiteetistä muihin marginaaliryhmiin vielä tänä päivänä. Mill (1869, Vihervaran suomennus, 1906, s.7) kirjoitti seuraavasti:

> Mietiskelyn ja elämänkokemuksen tuloksena se mielipide, että prinsiippi, joka säätää nykyisen eri sukupuolen laillisen alistamisen toisen alaiseksi – on itsessään väärää ja nykyään inhimillisen kehityksen pääesteitä; ja että sen pitäisi väistyä täydellisen yhdenvertaisuuden aatteen tieltä, yhdenvertaisuuden tielle, joka ei sallisi mitään ylivaltaa ja etuoikeuksia, toisaalta ei suvaitsisi kykenemättömyyttä.

Mill (1869, Vihervaaran suomennos, 1906, s. 8–11) esitti edelleen:

> Sillä asialla, jota tukee yleinen tapa, sekä yleisesti hyväksytty voimakas mielipide, arvellaan olevan puolellaan painoarvo. Millin mielestä heidän, jotka vastustavat yleistä mielipidettä, täytyy olla kyvykkäitä saadakseen edes puheenvuoron. Heidän on vaikeampi kuin muiden saada asiaansa edes harkinnan alaiseksi tai saada asioissa ratkaiseva päätös. Jos he suurella vaivalla saavat puheenvuoron, niin heidät asetetaan aivan erilaisten loogisten vaatimusten alaiseksi kuin muut ihmiset, joita nyt kunnioitetaan luonnon tarkoituksena. Järjestelmät lähtevät aina siitä, että ne tunnustavat oikeaksi ne suhteet, jotka jo entuudestaan vallitsevat yksilöiden välillä.

Nämä Millin ajatukset ovat mielestäni siirrettävissä nykyhetkeen valtaväestön ja marginaalien väliseen neuvotteluun ja identiteettien muotoutumiseen. Pitkään ei korkeakoulussakaan ajateltu olevan oppimisvaikeuksisia, ja heidän on ollut taisteltava itselleen olemassaolon oikeutus korkeakouluyhteisössä. He ovat käyneet ja käyvät edelleen keskustelua tullakseen kuulluiksi ja saadakseen yhdenvertaiset oikeudet toteuttaa kyvykkyyttään.

Aika ei ole muuttanut tilannetta, sillä Millin ajatuksia näkyy Jokisen ym. (2004) tarkastelussa siinä, miten yhteiskunnallisessa keskustelussa puhutaan tänä päivänäkin monista marginaaleista. He pohtivat, nähdäänkö marginaaliin kuuluvat ja kuuluuko ääni marginaaleista keskuksiin vai jäävätkö marginaaliin asetetut ihmiset vaille mahdollisuuksia puhua tilanteestaan omilla ehdoillaan. He toteavat, että marginaaliin asettaminen, samoin kuin sen vastustaminenkin, tapahtuu paljolti hyvin hienovaraisissa instituutionaaleissa tai arkipäiväisissä käytänteissä. Tutkimukseni alkukertomus kuvasti yhden ilmentymän tästä ilmiöstä.

Valta- ja marginaaliryhmät eivät ole stabiileja ryhmiä, vaan ne tuotetaan ja uusinnetaan jatkuvasti erilaisissa arkipäiväisissä ja instituutionaalissa käytännöissä. Eri tilanteissa rakennetaan käsitystä siitä, keitä me olemme ja keitä ovat ”ne toiset”. Näissä käytännöissä tehdään eroja suhteessa toisiin, rakennetaan identiteettiä niin itselle kuin toisillekin ja luodaan käsitystä itse kullekin kuuluvasta paikasta siihen liittyvine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. (Bauman, 2002.)

Jokinen ym. (2004) näkevät identiteetin rankentamisen kietoutuvan monin tavoin kysymykseen vallasta sekä siihen kenellä tai millä ryhmillä ylipäätään on mahdollisuuksia osallistua merkityksen muodostamiseen. Heikoilla tässä prosessissa ovat erilaiset vähemmistöryhmien ihmiset, joiden äänelle ei anneta samanlaista painoa kuin valtaväestöön kuuluvien äänelle. Kulttuuriset käsitykset valtaväestöstä ja marginaalista muotoutuvat pitkälle keskuksesta käsin, joka ei kylläkään ole yhtenäinen. Valtapuhe avaa mahdollisuuden myös vastapuheelle ja toiminnalle. Vastapuhe viittaa sellaisiin puhetapoihin, joilla ihmiset pyrkivät kyseenalaistamaan heihin kohdistuvia määritelmiä, kieltämään tai muuttamaan ne toisenlaisiksi. Vastapuheessa pysähdytään kuuntelemaan niiden ihmisten ääntä, jotka valtakulttuurissa määrittyvät marginaalikulttuuriin kuuluviksi, ja katsotaan, miten he asemoivat itsensä valtakulttuurin hegemonisiin tapoihin määrittää heidän paikkaansa ja identiteettiään. Hyväksyvätkö he sellaisinaan heille annetut usein varsin leimaavat identiteetit vai pyrkivätkö he horjuttamaan tai muuttamaan rajanvetoja? (Jokinen ym., 2004.)

Marginaaliryhmät ovat selvästi toisistaan poikkeavia ja toisistaan poikkeavissa asemissa suhteessa valtaryhmään. Huomattava on, että ihminen voi olla jollakin elämän alueella marginaalisessa asemassa ja jollakin toisella ei. Tämä näkyi selvästi tutkimuksessani, jossa osallistujat halusivat tulla nähdyiksi marginaaliryhmään kuuluvina oppimisvaikeuksisina ja saamaan aikaan valtaryhmään kuuluvina osaavina ammattilaisina.

Juhilan (2004) mukaan hyvinvointivaltion instituutiot pyrkivät tunnistamaan ja luokittelemaan marginaalisen ryhmän ongelmat. Nimeämiskäytännöillä tuotetaan marginaalisia yksilöön kiinnittyviä identiteettejä. Marginaalissa olevat ihmiset reagoivat halulla määrittää itse määrittelynsä ja elämänsä hahmottamisen esittämällä vastapuhetta ja vaihtoehtoisia tapoja stereotypioille. (Juhila, 2004.)

Jokinen ym. (2004) esittävät, että puhetavat kuvastavat ja toisintavat käsityksiä, miten ihmiset nähdään. Esimerkkinä voisi mainita työttömän työnhakijan,

joka on aiemmin määritelty vammaiseksi korostaen hänen puuttuvaa työkykyään ja sittemmin osatyökykyiseksi korostaen hänen työkykyään. Nyt on lähtenyt liikkeelle myös keskustelu tämän määrittelyn osuvuudesta. Tällöin ajatellaan työn ja ihmisen osaamisen kohtaamisessa olevan oleellista ihmisen ja työympäristön yhteensopivuus.

Jokinen ym. (2004) kirjoittavat, että jotkut ryhmät joutuvat kamppailemaan oikeudestaan päästä ylipäätään osalliseksi hyvinvointivaltion palveluista ja etuuksista integraatioperiaatteen mukaan. Toiminta ja sen oikeutus ovat aina sidoksissa laajempaan kulttuuriseen järjestykseen. Tällöin puhutaan konkreettisista oikeuksista ja materiaalisista kysymyksistä, sekä jäsenyydestä arjen yhteisöissä. Kun valtaryhmän ja marginaalin väliset rajat nähdään liikkuvina, neuvoteltavina ja valtaan kytkettyinä tulee rajankäynti luonnolliseksi ja jatkuvaksi prosessiksi. (Jokinen ym., 2004, s. 9–19.)

Juhilan (2004) mukaan vastapuhe on aina vastaus eli reagointia johonkin. Vastauksen sisältö on puolestaan tavalla tai toisella erimielisyyttä ilmaiseva. ”Vasta” tarkoittaa siis sekä vastausta että vastusta. Vastustuksen ja vastauksen kohteena ovat kategorisointi ja kategoriat. Ihmisten luokittelun ja luonnehdinnan näkökulma tuo mukaan myös identiteetin käsitteen.

Kategorian ja vastapuheen välissä on leimatun identiteetin käsite. Leimattu identiteetti on kategoria, johon kiinnittyy poikkeuksellisen vahvoja, negatiivisia luonnehdintoja. On erittäin haastavaa puhua omaan identiteettiin kohdistuvaa kielteistä määrittelyä vastaan. (Juhila, 2004, s. 20–32.)

Hallin (1999) mukaan erilaisuus on ambivalentti. Se on sekä välttämätön merkitysten tuotannolle, sosiaaliselle identiteetille ja käsitykselle minästä että samanaikaisesti jotain uhkaavaa – vaaran, kielteisten tuntemusten aluetta. Kategorisointi on olennainen osa ihmisten välistä toimintaa. Kategorisointia ei voi ohittaa merkityksettöminä. Niitä voi kuitenkin oppia tunnistamaan ja erittelemään niiden tuomia seurauksia, ja ennen kaikkea niistä voi käydä neuvottelua. (Hall, 1999, s. 160.)

2.7 Toimijuus

Lähtökohtani tutkimukselleni oli antaa ääni oppimisvaikeuksiselle vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kun havaitsin osallistujien kertovan oppimisvaikeuksistaan selkeästi oman toimijuuden kautta, nostin toimijuuden tutkimukseni tarkastelukohteeksi. Koska osallistujien narratiivit kertoivat myös heidän elämänkulustaan lapsuudesta aikuisuuteen, otin mukaan elämänkaaritoimijuuden. Varsinkin työkontekstissa kerronnassa näkyi asiantuntijatoimijuus. Toimijuuden teorioista työhöni soveltuvien valinta oli haastavaa, sillä tutkimukseni ei sijoitu selkeästi kasvatustieteen, sosiologian, yhteiskuntatieteen tai psykologian tieteenalalle.

Toimijuutta on tutkittu ja käsitteellistetty monella eri tieteenalalla, esim. filosofiassa, sosiologiassa, psykologiassa sekä useilla soveltavilla tieteenaloilla kuten gerontologiassa ja kasvatustieteissä. Toimijuuden käsite saa erilaisia painotuksia johtuen eri tieteenalojen epistemologisista ja ontologisista lähtökohdista sekä erilaisista tutkimuskohteista ja -konteksteista, joissa toimijuutta tarkastellaan. Toimijuus on ymmärretty hyvin eri tavoin eri tieteenaloilla, mutta useimmiten sillä viitataan aktiivisuuteen, aloitteellisuuteen, osallisuuteen sekä kokemuksiin oman työn ja elämän hallinnasta kuten myös todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin. (Eteläpelto ym., 2013.) Tutkimuksessani näin toimijuuden edellä esitetyllä tavalla.

Viime vuosikymmeninä toimijuuden käsite on noussut esiin kasvatustieteellisessä ja aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tällöin tarkastelu on pitkälti kohdistettu opetukseen ja pedagogiikkaan oppimisympäristöissä. Oppimisteorioissa ja pedagogisissa manifesteissa toimijuutta tarkastellaan mm. opiskelijan aktiivisena toimintana tiedonrakentamisen prosesseissa kuten konstruktivistisissa oppimisteorioissa, sosiaalisena osallistumisena ja identiteetin rakentumisena, yksilön voimaantumisena ja keinona yksilölliseen kasvuun kuten Mezirowin (1981) aikuisen oppimisen teorioissa sekä emansipatorisena yhteisöllisenä valtautumisena elinolosuhteiden parantamisena kuten Freire (2006) kriittisessä pedagogiikassaan.

Tutkimukseni tukeutuu sosiaalisen ja kulttuuriseen näkökulmaan oppimisvaikeuksisen omasta toimijuudesta. Korkeamäki (2010) viittaa Folkmaniin ja Moskowitziin (2004) todeten, että selviytymiseen ja menestymisen liittyvä tutkimus ja kirjallisuus ovat pitkälti painottuneet yksilöllisiin lähestymistapoihin, ja so-

siaaliset sekä kulttuuriset näkökulmat ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Korkeamäki viittaa edelleen Thoitsiin (1995), jonka mukaan yhteiskunnallinen lähestymistapa painottaa enemmän ihmisten omaa toimijuutta ja sosiaalisen tuen vuorovaikutusta selviytymisen ja menestymisen tukena. Edellisessä luvussa olen tuonut esiin useita oppimisvaikeuksisen menestymiseen vaikuttavista tekijöistä. Näissäkin tutkimuksissa ihmisten ajatellaan useimmiten pyrkivän itse aktiivisesti ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia ja löytämään vaikeille tilanteille myönteisiä merkityksiä. Näissä tutkimuksissa jää taustalle, minkälaiset rakenteelliset esteet rajoittavat toimintaa. Tutkimukset painottavat sopeutumista yksilön ominaisuuksina yhteiskunnallisten tekijöiden sijaan. (Korkeamäki, 2010.)

Elämänkaaritoimijuudessa puhutaan usein elämän hallinnan ja pystyvyyden tunteena, jolloin ihminen luottaa mahdollisuuksiinsa vaikuttaa toiminnallaan omaan elämänsä. Tällöin tärkeää on ymmärtää ja hyväksyä elämäntapahtumia, jolloin vaikeistakin tilanteista on mahdollista selviytyä. Voimaantuminen mahdollistaa yksilöllisen kasvun, itseluottamuksen vahvistumisen ja ympäristön kriittisen tarkastelun. Voimaantumista voidaan tarkastella myös organisaatioiden ja instituutioiden tasolla, jolloin kiinnitetään huomiota ihmisten yhteenkuuluvuuden tunteisiin ja mahdollisuuksin vaikuttaa itselle tärkeissä asioissa. (Järvikoski & Härkäpää, 2004, s. 129–132.) Tutkimukseeni osallistuneiden elämänkerrallisissa narratiiveissa elämänkaaritoimijuus nosti esiin ajallisia kehitysprosesseja.

Banduran (1997) mukaan yksilön toimijuus ei olekaan riippumatonta ympäristöstä, vaan toimijuutta mahdollistavat ja rajoittavat erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset, materiaaliset tekijät. Hänen mukaansa toimijuuden kannalta tärkeä on usko henkilökohtaiseen pystyvyyteen. Pystyvyyteen hän näki vaikuttavan arvion omasta kyvykkyydestä. (Bandura,1997.) Toimijuus tulee esiin vuorovaikutteisena prosessina myös aikaisemmin esille tuomassani marginaaliryhmän vastapuheessa. Osallistujien narratiiveista toimijuus näyttäytyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa.

2.7.1 Ammatillinen toimijuus

Viime vuosikymmenen aikana toimijuus on noussut keskeiseksi tutkimuskohteeksi myös työelämän oppimisen ja ammatillisen identiteetin tutkimuksissa (ks. Hökkä ym., 2014; Eteläpelto ym., 2014). Käytän ammatillisen toimijuuden teoriaa

tulkitessani sitä, miten oppimisvaikeuksinen aktiivisesti hyödynsi toimijuutta yhteisön jäsenenä niin työnsä hallintaan kuin kehittämiseenkin. Minua kiinnosti, miten osallistujani kertoivat asiantuntijatyössään toimijuudestaan oppimisvaikeuksiensa hallinnan, voittamisen, sopeutumisen ja selviytymisstrategioiden näkökulmasta. Oppimisvaikeuden näin muokkaavan ammatillista identiteettiä ja oppimisvaikeuden vaikuttavan myös työelämässä oppimiseen.

Hökkä ym. (2014) painottavat, että työtekijän on jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa muokattava, vieläpä jos vain mahdollista, ennakoivasti toimintaansa, jotta hän pystyy työskentelemään tehokkaasti. Hökkä ym. (2014) näkevät ammatillisen toimijuuden oleellisena osana työssä oppimista, yksilöiden, työyhteisöjen ja organisaatioiden uusiutumista. He ymmärtävät toimijuuden prosessina. Oppimisvaikeuksinen joutuukin käyttämään toimijuutta sekä ammatillisessa mielessä että oppimisvaikeuden haastamana. Eteläpellon ym. (2013, 2014) lähestymistapa toimijuuteen on subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa. Tämä lähestymistapa on lähellä tutkimukseeni valitsemaani näkökulmaa oppimisvaikeuksiin psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä. Eteläpelto ym. (2013; 2014) näkevät heidän lähestymistapansa toimijuuteen hyödyntävän aineksia niin sosiaalitieteellisestä ja välittävästä jälkistrukturalistisesta kuin subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta ja elämänkulkutoimijuuden traditioista. Eteläpelto ym. (2013; 2014) katsovat, että ihmisellä on praktinen, diskursiivinen ja kehollinen suhde todellisuuteen. Toimijuuden he näkevät ilmenevät ajallisesti muuttuvana yksilökehityksellisenä jatkumona, joka perustuu menneisyyteen, mutta sisältää aina myös tulevaisuusorientaation. Toimijuuden he näkevät olevan vahvasti kietoutunut persoonalliseen identiteettiin, jonka jatkuvuus näyttäytyy ja rakentuu ihmisten elettyinä ja kerrottuina kokemuksina sekä tunteena omasta minuudesta.

Sosiaalisen ja yksilöllisen suhteen näkeminen erillisenä mahdollistaa sen, että voidaan tarkastella vastavuoroisesti historiallisesti muuttuvaa sosiaalista ympäristöä ja yksilön ainutkertaista elämänkulkua. Toimijuuden subjektina voi olla niin yksilö kuin yhteisö (Eteläpelto ym., 2013, 2014). Tutkimukseni rajasin oppimisvaikeuksien yksilön näkökulmaan ja yhteisön toimijuus tuli esille oppimisvaikeuksisten osallistujieni välittämänä.

Eteläpelto ym. (2013) ovat tiivistäneet ammatillisen toimijuuden subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan seuraaviin kohtiin:

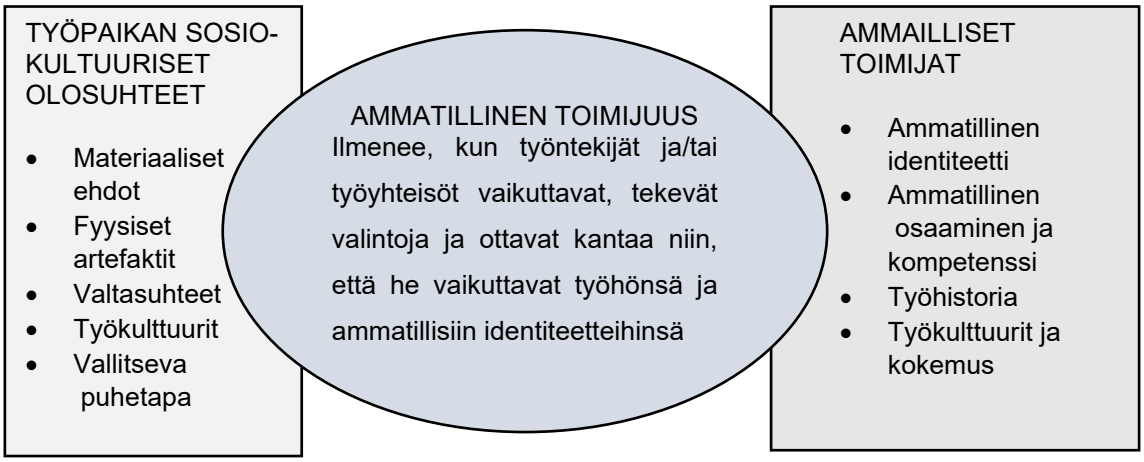
1) Ammatillinen toimijuus työssä merkitsee sitä, että ammatilliset subjektit (toimijat ja työntekijät) ja/tai yhteisöt tekevät valintoja, käyttävät vaikutusmahdollisuuksiaan ja ottavat kantaa tavoilla, jotka vaikuttavat heidän työhönsä sekä ammatillisiin identiteetteihinsä.
2) Ammatillinen toimijuus kietoutuu työntekijän ammatilliseen identiteettiin, joka on ihmisen elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Se kuvaa ihmisen suhdetta työhön ja ammatillisuuteen: mihin kuulun ja samastun työssäni, mitä pidän tärkeänä ja mihin sitoudun. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat työtä koskevat arvot ja eettiset sitoumukset, tavoitteet ja uskomukset työssä sekä käsitys siitä, millaiseksi haluaa ammatissaan ja työssään tulla.
3) Työntekijöiden työhistoria ja -kokemukset, osaaminen, asiantuntijuus ja kompetenssit toimivat heidän kehityksellisinä varantoinaan ja resursseina ammatilliselle toimijuudelle.
4) Ammatillisilla toimijoilla on monitasoinen (diskursiivinen, praktinen ja kehollinen) suhde työn todellisuuteen; nämä suhteet rakentuvat ajallisesti kattaen menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden.
5) Ammatillista toimijuutta harjoitetaan aina tiettyä tarkoitusta varten ja tietyissä historiallisesti muotoutuneissa työpaikan sosiokulttuurisissa ja materiaalisissa olosuhteissa; nämä sekä rajoittavat että resursoivat toimijuutta.
6) Ammatillista toimijuutta tarvitaan erityisesti oman työn ja työalojen luovaan kehittämiseen, työssä, työstä ja työhön oppimiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun. (Eteläpelto, ym., 2013, s. 22–24.)

Yllä olevan ammatillisen toimijuuden tiivistelmän näen voitavan laajentaa kuvaamaan oppimisvaikeuksista osallistujaani ammatillisena ja oppimisvaikeuksisena toimijana. Näin soveltamisalaa voitavan laajentaa työpaikan lisäksi kouluinstituutioon ja muuhunkin toimintaympäristöön.

Eteläpelto ja kumppanit (2011) näkevät toimijuuden kiinnittyvän, yksilöllisenä tai kollektiivisena ilmiönä toimijan ja työympäristön väliseen monitahoiseen vuorovaikutussuhteeseen. kuten se kiinnittyy valitsemassani oppimisvaikeuden lähestymistavassa. Toimijuuteen liittyvät – sitä rajoittaen tai tukien – toimintaympäristön kuten työpaikan materiaaliset ehdot, fyysiset ja aineettomat työvälineet kuten tietojärjestelmät, viralliset ja epäviralliset valtasuhteet, vallitsevat toiminta-

ja puhetavat sekä niiden kautta rakentuvat minäkuvat ja ammatilliset roolit ja positiot. Subjektilähtöisyys merkitsee sitä, että toimijuuden nähdään kietoutuvan tiiviisti yksilön ammatillisiin ja muihin identiteetteihin, ammatilliseen ja muuhun osaamisen sekä yksilölliseen elämän- ja työhistoriaan. (ks. kuvio 2)

Vähäsantanen ja kumppanit (2017) katsovat ammatillisen toimijuuden käsitteen erityisen merkityksen nousevan siitä, että siinä kohtaavat kaksi keskeistä työelämän kehittämisen ajankohtaista tarvetta eli työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet ja työn tuottavuus. Nämä samat asiat oppimisvaikeuksinen kohtaa työn lisäksi myös oppimisvaikeuden tuomien haasteiden voittamisessa. (Vähäsantanen ym., 2017, s. 8.)



KUVIO 2. Ammatillinen toimijuus ja siihen liittyvät tekijät (Eteläpelto ym., 2011)

Eteläpelto (2014) jakaa toimijuuden neljään tyyppiin:1) eksistentiaalinen toimijuus: universaali inhimillinen mahdollisuus ja kyky itseohjautuvaan ja aloitteelliseen toimintaan – vapaus toimia toisin, 2) pragmaattinen toimijuus – kun rutiinit kaavamaisissa sosiaalisissa tilanteissa eivät toimi, vaaditaan spontaania luovaa toimijuutta, 3) identiteettiin liittyvä toimijuus – onnistunut identiteetin rakentaminen vaatii narratiivista toimijuutta – identiteettisitoumukset motivoivat tekojamme, 4) elämänkaaritoimijuus. Tyypittely mukailee Hitlinin ja Elderinin (2007b) kuvaamaa elämänkaaritoimijuutta tarkastellen toimijuutta ajallisena ilmiönä (Eteläpelto, 2014).

Yhteiskunnalliset rakenteet eivät ole muuttumattomia. Rakenteet ohjaavat ihmisten toimintaa ja toiminta puolestaan muuttaa rakenteita. Toimijuus kietoutuu täten yhteiskunnallisten rakenteiden mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. (Giddens, 1984.)

Yksilön toimintaan vaikuttavat sekä mennyt että tuleva, eteen tulevat tarjoutumat, mahdollisuudet ja rajoitteet sekä kuuluminen erilaisiin sosiaalisiin verkostoihin. Toimijuuden puitteet tulevat ajasta ja paikasta. Elämisen puitteiden kautta toimijuuden autonomisuus kyseenalaistuu. Aikamme korostaa yksilöllisyyttä sekä yksilön vastuuta ja halua olla itsenäinen. Myös yhteiskunta odottaa oma-aloitteista toimijuutta. Todellisuudessa monissa elämäntilanteissa yhteiskunnan vaatimukset ohjaavat käytännössä sitä, mitä todellisuudessa voimme tehdä tai jättää tekemättä. Vallan ja toimijuuden kytkös on monisäikeinen. Toimijuus on mahdollista vain silloin, kun toimijalla on riittävästi valtaa ja voimaa edistää asioita haluamaansa suuntaan, haluamallaan tavalla. Vallan ja toimijuuden kytkös konkretisoituu esimerkiksi siinä, missä määrin toimijan valinnat ovat omaehtoisia. Ulkoapäin toimijuutta ohjaavat sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja taloudelliset rakenteet sekä kulttuuriset normit. (Eteläpelto ym., 2011, s.12–14, s.18.)

2.7.2 Toimijuus elämänkulussa

Koskinen-Sinisalo (2015, 55–58) esitti maahanmuuttajaopettajia käsittelevässä tutkimuksessaan elämänkulkuajattelun kehittymistä ja periaatteita tukeutuen Elderin ja hänen tutkijakollegojensa (2003) ajatuksiin. Hän tuo esiin, että elämänkulkuajattelun tarkoituksena on kuvata elämänkulun lainalaisuuksia.

Huntin (2005, s. 10–13) mukaan elämänkaaressa ajatellaan olevan tiettyjä sosiaalisia ja psykologisia kehitysvaiheita, jotka kaikkien ihmisten oletetaan käyvän läpi. Huntin mukaan elämänkaariajatteluun kuuluu oleellisena ihmisen biologisten prosessien huomioon ottaminen. Sosiologit kritisoivat elämänkulkuajattelua siitä, ettei se kiinnitä riittävästi huomiota elämänkulun sosiaalisiin rakenteisiin (Hunt, 2005, s. 17, s. 21).

Koskinen-Sinisalon (2015) mukaan Elderin (1985) elämänkulkumalli kuvaa hyvin elämän monimuotoisuutta ja prosessimaisuutta. Elämänkululla tarkoittaan ihmisen elämän jäsentämistä erilaisina hänen kehittymistään eteenpäin vievinä elämänvaiheina tai polkuina. Elderin (1985) mallista poiketen Sugarman (1986,

2–3) näkee, ettei ole olemassa yhtenäistä ja erityistä reittiä, jota yksilön kehittymisen pitää kulkea, vaan reitti on yksilöllinen ja kehittyminen on monisuuntaista ja tapahtuu monella rintamalla. Yksilöllisestä polusta huolimatta kehityksessä on myös yhteisiä pirteitä. Elämänkulkuun liittyy ajatus elämäntapahtumien vaiheisuudesta, johon kuuluvat erilaiset siirtymät. Elämänkulkua pidetään yhä enemmän yksilöllisesti muodostuvana, joten nähtävissä on elämänpolkujen monimuotoistuminen. Vilkkon (2000) mukaan elämänkulun tarkastelu jatkumona ei ole enää mielekäs tarkastelutapa, vaan ajankohtaiseksi on tullut ajatella elämänkulkua jatkuvuuden luomisena. Tällöin elämänkulkua ei tarkastella ainoastaan siirtymien näkökulmasta, vaan mielenkiinto kohdistuu tapahtumien kiinnittymiseen toisiinsa ja näiden yhteen kietoutuvien tapahtumien merkitysten pohdintaan. (Vilkko, 2000, s. 75–78, s.84.)

Elder (2003) tarkasteli elämänkulkua elämänrakenteissa tapahtuvien muutosten ja sosiaalisten polkujen kautta. Hänen mukaansa elämänkulun tapahtumiin vaikuttavat ajan ja paikan kaltaiset tekijät sekä sosiaaliset suhteet. Hän näki, että käännekohdat elämässä ovat merkityksellisiä, sillä ne ohjaavat elämänkulkua uusiin suuntiin, avaavat mahdollisuuksia tai sulkevat niitä. Elämänkulku näyttäytyy siten moniulotteisena prosessina. (Elder ym., 2003, s. 10.)

Elämänkulkua tarkasteltaessa keskeisiä käsitteitä ovat polku, siirtymä ja käännekohdat. Elderin (1985, s.17–18) mukaan polut voivat olla psykologisia (esim. pystyvyyden tunne) tai sosiaalisia (esim. työelämä). Sosiaaliset polut ovat osin historian ja sosiaalisten instituutioiden muovaamia. Vaikka siirtymällä ja muilla elämäntapahtumilla on aina myös jokin yleinen merkitys, ne sisältävät ajatuksen muutoksesta. Elämäntapahtumien ja siirtymien tarkastelussa on keskeistä niiden kesto. Jotkut elämäntapahtumat ohjaavat ihmisen elämänkulkua enemmän kuin toiset, minkä vuoksi niitä voi kutsua eräänlaisiksi käännekohdiksi. Näissä käännekohdissa ihminen pohtii tekemiään ratkaisuja ja niiden merkitystä elämänkulussaan. Siirtymien vaikutukset käyttäytymisen muutoksina voivat olla elämänpolkuja ajatellen koko elämän mittaisia. (Elder, 1985, s. 32–35.)

Elderin (1994, s. 56, 1997, s. 3–4) mukaan yksilön elämänkulkua tulisi tarkastella neljän periaatteen pohjalta: historiallisen ajan ja paikan, elämän ajoituksen, elämän tapahtumien yhteen kietoutumisen ja yksilön toimijuuden kautta. Elämän linkittyminen merkittävien toisten elämään antaa mahdollisuuden tarkastella yksittäisten sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden vaikutusta ihmisen koko

elämänkuluun. Ihminen konstruoi ja muotoilee elämänkulkunsa valintojensa kautta suhteessa historiallisten ja yhteiskunnallisten olosuhteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Historiallinen periaate näkyy muun muassa elinikäisen oppimisen korostamisessa nyky-yhteiskunnassa. Ihmiset ovat henkilökohtaisen kontekstiensa lisäksi usein osa työ- ja opiskelijayhteisöjä, joiden konteksteissa he luovat käsityksiään yhteisöjen kulttuurista, itsestään oppijoina, opiskelijoina ja työntekijöinä sekä yhteisön jäseninä.

Viidenneksi periaatteisiin on tullut elämänmittainen kehittyminen. Elinikäisen kehittymisen periaatteen mukaan kehittyminen elämän osa-alueilla on elämänmittainen prosessi, eivätkä muutokset eri elämän alueilla ole ikäsidonnaisia.

Aika ei liity ainoastaan elämänkulun historialliseen tapahtuma-aikaan, vaan elämänkulun siirtymät ja tapahtumat saavat eri merkityksiä sen mukaan, miten ne sijoittuvat ihmisen omaan elämään. Ihmiset rakentavat elämäänsä tekemällä valintoja ja tekoja niiden mahdollisuuksien rajoissa, joita heillä on elämänsä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. (Elder ym. 2003, s.12–13.)

Elämänkulkutoimijuus kohdistuu ajallisesti pitkälle ulottuviin elämänsuunnitelmiin, jotka liittyvät elämänpoluilla liikkumiseen (Hitlin & Elder, 2007b, 176–185). Elämänkulkutoimijuuteen kuuluu kaksi puolta. Siihen liittyy kyky toimia valintatilanteissa, jotka vaikuttavat elämänkulkuun pitkällä aikaperspektiivillä, sekä ihmisen käsitys siitä, mikä hänelle on mahdollista (Elder ym., 2003, s.11; Hitlin & Elder, 2007b, s. 183–184).

Hitlin ja Elder (2007a) esittelivät humaanin toimijuuden lajin, identiteetti toimijuuden, joka viittaa yksilön kapasiteettiin toimia tietyn roolin odotusten mukaan. Esimerkiksi tietyn ammatin kuten opettajan ja ohjaajan roolit sisältävät joukon toimintamalleja, jotka ammattilaisen odotetaan tunnistavan ja niiden mukaan toimivan. Edelleen Hitlin ja Elder (2007a) väittivät, ettei passiivinen sosiaalisesti määriteltyjen rooliodotusten seuraaminen tuo mukanaan toimijuutta, kun taas sosiaalisen roolin onnistunut saavuttaminen vaati ponnistelua ja siksi märittää tekijän toimijaksi. Valitun roolin täyttäminen vahvistaa itsetuntoa, ehkäisee häpeäntunnetta ja edistää minäpätevyyden uskomuksia, jotka nähdään toimijuuden avaintekijöiksi (ks. Bandura, 1997). Korkea minäpystyvyyden taso lisää pätevyyttä ja tehokkuutta. (Hitlin & Elder, 2007a)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni liittyy ammattikasvatuksen tutkimuskentässä arkioppimiseen, ammattiin, työssä ja työstä oppimisen prosesseihin. Arkioppimisen liitän elinikäisen oppimisen problematiikkaan. Oppimisen ajatellaan olevan kaikille elämänalueille ulottuva elämänlaajuinen prosessi (Aittola, 1998, s. 59; Edwars & Usher, 2001; Tuomisto, 2003). Pääosa oppimisvaikeuksia koskevasta tutkimuksesta on ollut lapsia koskevaa kokeellista ja lääketieteellisesti suuntautunutta tutkimusta. Vähemmän on ollut laadullista tutkimusta, joka pyrkisi ymmärtämään ihmisten omia kokemuksia oppimisvaikeuden kanssa elämisestä (Lundberg, 1997; Riddick, 2009). Tämä tutkimus liittyy oppimisvaikeustutkimuksen kenttään, jossa haetaan ymmärrystä siitä, millaista on elää oppimisvaikeuksien kanssa ja millaisia haasteita ne tuovat ja millaisia merkityksiä ihmiset itse liittävät kokemuksiinsa.

Tutkimukseni kohdistin korkeakoulutettuihin työelämässä toimiviin oppimisvaikeuksisiin. Heiksi valikoituivat sattumalta opetusalalta neljä opettajaa ja ohjaajaa. Tarkasteluni kohdistin siihen, miten he ilmensivät oppimisvaikeuksisen erityispiirteitä niin koulutuksessa kuin työssä. Etsin myös heidän elämänkerrallisista tarinoistaan, miten he näkivät itsensä oman elämänsä aktiivisina toimijoina. Katson oppimisvaikeuksia kulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta. Painotin ihmisten omaa toimijuutta ja sosiaalisen tuen vuorovaikutusta selviytymisen ja menestymisen tukena. Toimijuuden ymmärrän aktiivisuutena, aloitteellisuutena, osallisuutena sekä kokemuksena oman työn ja elämän hallinnasta kuten vaikutusmahdollisuuksina. Tutkimuksessa sitoudun tietokäsitykseen, joka kunnioittaa jokaisen haastateltavan ainutkertaisia ja yksilöllisiä kokemuksia ja näin saatavaa tietoa.

Tutkimuksessa pyrin jäsentämään ja saamaan kuvaa, kuinka korkeakoulutuksen saaneet oppimisvaikeuksiset ihmiset kokivat työskentelyn yhteisössä ja millaisia olivat heidän valmiutensa kohdata erityispiirteensä sekä miten he itse osasivat edesauttaa toimivan vuorovaikutuksen syntymistä. Tavoitteena on myös

nostaa esiin käsitteitä, joilla kommunikoida oppimisvaikeudesta yhteisössä ja yhteiskunnassa.

Pureudun tutkimuksessa yksilön näkökulmaan, vaikka näin sekä yksilöllä, että yhteisöllä olevan vastuun yhteisön toimivuudesta ja erilaisista lähtökohdista tulevien ihmisten mahdollisuudesta toimia täysipainoisesti yhteisössä. Rajaukseni ei tuo näkyviin kokonaiskuvaa yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksesta, vaan se nähdään oppimisvaikeuksisen silmin.

Tutkimustehtävänäni on selvittää korkeakoulutettujen opetus- ja ohjaustyötä tekevien oppimisvaikeuksisten ihmisten kokemuksia ja toimijuutta elämänkulussa sekä työelämässä menestymistä. Tehtävää pyrin avaamaan seuraavilla kysymyksillä:

1) Millaisen merkityksen oppimisvaikeus saa elämänkulussa?
2) Miten oppimisvaikeuksinen itse omalla toimijuudellaan vaikuttaa koulutus- ja työuransa?
3) Mitä sopeutumis- ja selviytymiskeinoja käytetään yhteisön jäsenenä?

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISTEN RATKAISUJEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esitän tutkimukseni menetelmällisten ratkaisujen lähtökohdat. Esitän ensin, mitä tutkimuksen narratiivisuudella tarkoitan ja sitten pohdin millainen suhde minulla ja osallistujilla on. Tämän jälkeen kerron osallistujien valinnasta ja esittelen heidät. Aineiston hankinnan kuvaamisen jälkeen siirryn aineiston analysointiin.

4.1 Tutkimuksen narratiivisuus

Tutkimukseni on narratiiviselämänkerrallinen ja siten se lukeutuu laadulliseen tutkimusperheeseen, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Ihmisten nähdään jäsentävän todellisuutta kertomusten kautta. Brunerin (1986) mukaan tällä tavoin jäsennetty tieto on luonteeltaan subjektiivista ja kontekstuaalista ja sillä pyritään ymmärtämään ilmiöitä. Myös Webster ja Mertova (2007, s. 2) näkevät ihmisten käsittelevän usein luontaisesti kokemuksiaan kertomusten avulla. Clandinin ja Connelly (2000, s. 17) toteavatkin olevan mielekästä tutkia maailmaa narratiivisesti, jos sen sellaiseksi käsittää.

Hermeneuttisuus kuvaa pyrkimystäni ymmärtämiseen selittämisen sijaan. Narratiivisuutta käytin keinona tutkia ihmisten kokemuksia. Halusin antaa tilaa tutkimukseen osallistujien näkökulmille ja kokemuksille. Halusin tuoda esiin myös heidän tutkittavaan ilmiöön liittyviä ajatuksia, tunteita, vaikuttimia ja toimijuutta. Merkitystenannossa narratiivinen tutkimusote poikkeaa muiden laadullisten tutkimusotteiden tutkijalähtöisyydestä; tutkija ja tutkittava pyrkivät luomaan kertomuksien avulla yhteisiä merkityksiä. Narratiivisella tutkimuksella en pyrkinyt objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon.

Tutkimusotteena narratiivisuus oli lähtökohdiltaan sosiaaliskonstruktivistinen. Tällöin ajattelin ihmisten rakentavan ymmärryksensä ja identiteettinsä jatkuvasti muuttuvien kertomusten avulla, joissa yksilö ilmentää niitä merkityksiä, joita on luonut elämästään ja itsestään (ks. Spector-Mersel, 2010). Partanen (2011) viittaa Hänniseen (1999), joka kuvaa narratiivisen lähestymistavan pohjautuvan sosiaaliskonstruktiiviseen näkemykseen yksilön minän, tiedon ja todellisuuden rakentumisesta. Rakentuminen tapahtuu kielen ja kertomuksen välityksellä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hänninen, 1999, s. 26–27). Clandinin ja Connellyn (2000) mukaan narratiivinen lähestymistapa soveltuu hyvin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan yksilön kokemusten monimuotoisuutta. Tutkimuksessani osallistujat kertoivat kokemuksiaan omien oppimisvaikeuksiensa ilmenemisestä ja vaikutuksesta koulutus- ja työuraan (ks. Spector-Mensel, 2010). Osallistujat tulkitsivat samalla sosiaalista todellisuutta tarinoidensa kautta.

Tutkimukseni tietoteoreettinen perusta löytyi konstruktivismista. Konstruktivismin mukaan ei ole olemassa muuttumattomia totuuksia tai valmiiksi olemassa olevaa tietoa. Todellisuus rakentuu ihmisille psykologisesti ja sosiaalisesti eri tavalla. Tieteellinen tieto ja totuus rakentuvat tutkijoiden toimesta, mutta myös tutkittavilla on aktiivinen rooli tutkimuksessa omien totuuksien ja tiedon tuottajina (Lincoln & Guba, 2003; Metsämuuronen, 2008).

Epistemologisesti tutkimukseni on ymmärrettävä niin, että tarinat aina kuvastivat kertojan tilannetta ja kontekstia. Kertomalla tarinoita ihminen luo todellisuuttaan, mutta samalla hänen tarinoihinsa suodattuu hänen toimintansa sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Siksi tämän tutkimuksen epistemologiset oletukset ovat suhteessa sosiaaliseen konstruktivismiin, joka olettaa tiedon olevan sosiaalisesti konstruoitua ja neuvoteltua sisäisessä prosessissa, joka on sidoksissa tiettyyn aikaan, paikkaan ja suhteisiin (ks. Hänninen, 2010; Riessman, 2008). Tunnistetaan etteivät tarinat ole faktuaalisia raportteja tapahtumista, vaan pikemminkin ne heijastavat jotakin näkymää, jolla ne yrittävät saada toisille näkyviin kertojan näkökulmia (Riessman, 2008).

Narratiivisen tutkimuksen ontologia käyttää hyväkseen sekä konstruktiivista että poststrukturaalista paradigmaa, viitaten subjektiiviseen ja relativistiseen todellisuuteen (olemassa olevien todellisuuksien variaatioon) tarinoissa (Spector-Mersel, 2010). Sosiaalisesta konstruktivismista oletuksesta johdettuna on laajasti

ymmärrettävä, että kieli ja sen käyttö ei kuvaa vain todellisuutta vaan toisille kerrottaessa tuottaa ja luo sitä (Heikkinen, 2010; Spector- Mersel, 2010). Kertomalla tarinoita ihminen antaa itselleen merkityksen ja sanallisen ilmaisun, sillä tarinoiden todellisuus on monitahoinen, joustava ja rakentunut (Spector-Marsel, 2010). Ontologisesti näin ihmisen aktiivisena toimijana, joka konstruoi oman versionsa todellisuudesta vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja muille kertomalla (Elliot, 2005), täten todellisuutta konstruoitiin, käsitteellistettiin ja tulkittiin eri tavoin (Heikkinen, 2010; Patton, 1990). Tiedostin, että kertomuksissa oli osia, jotka ovat olemassa ilman kielellistä ilmaisua kuten koulutusjärjestelmä tai organisaatiorakenne.

4.2 Tutkijan ja osallistujien välinen suhde

Narratiivisessa tutkimuksessa Connelly ja Clandinin (2006) korostavat osallistujien ja tutkijan olevan tiiviissä suhteessa. Tutkija ei voi ulkoistaa itseään tutkimuksesta. Erityisen voimakkaana tutkijan osallisuus on heidän mukaansa niissä narratiivisissa tutkimuksissa, joissa tutkija ikään kuin elää todeksi tutkimustaan.

Tutkimuksissa saatetaan puhua tutkimuksen kohdejoukosta tai informanteista. Mahdollista on myös käyttää ilmaisua yhteistyökumppani tai osallistuja. Viimeksi mainitut käsitevalinnat korostavat sitä, että aineisto on tutkittavien ja tutkijan yhteistyön tulosta, dialogissa tuotettua (Moen, 2006, s. 61). Tutkimukseeni osallistuneista käytin termiä osallistuja, koska katsoin aineiston syntyneen dialogissa ja koin jakavani osallistujieni elämysmaailman.

Tutkimukseni osallistujat kuuluivat oppimisvaikeuksina korkeakoulutetuista työssä olijoista marginaalinryhmään. Tutkijana sijoituin itse tähän marginaaliin ja tällä oli vaikutusta luottamuksen syntyyn minun ja osallistujien välille. Samoin siihen, mitä kuulin tarinoista, mitä nostin osallistujien tarinoita esiin ja miten tein tulkintaa. Minulle oli ehken helpompi kertoa aroistakin asioista, koska minut koettiin kuuluvaksi tutkittavien joukkoon. Ennen tutkimukseeni tarttumista olin kulkenut pitkän prosessin oman oppimisvaikeuteni ymmärtämiseksi ja hyväksymiseksi. Täten koin, etteivät omat kokemukseni ylikorostuneet vääristäen tutkimustani. Olin käsitellyt omat kipupisteeni ja pystyin etäännyttämään itseni tunnetasolla haastattelutilanteessa neutraaliksi suhteessa osallistujaan ja hänen tarinaansa.

Omat oppimisvaikeuteni ovat vaikuttaneet elämänkulkuuni niin koulutuspolulla kuin työelämässäkin. Pystyin hahmottamaan osallistujien eri koulutussektoreilla olleita työyhteisöjä oman taustani ansiosta. Tunsin oppilaitoksen työyhteisönä oltuani ammattikorkeakoulussa pitkään hallinnollisissa ja kehittämistehtävissä. Minulla oli myös koulutus opettamiseen ja erityispedagogiikkaan. Oma taustani oli siis omiaan luomaan minun ja osallistujien välille luottamuksellisen suhteen. Osallistujat saattoivat kertoa vapautuneesti elämästään ja luottaa siihen, että pidin jokaisen osallistujan kertomusta tärkeänä ja merkityksellisenä.

Tiedostin, että narratiivisessa tutkimuksessa tutkija ei koskaan ole täysin objektiivinen, vaan häntä ohjaavat hänen omat kokemuksensa, arvonsa sekä etukäteisolettamuksensa. Tiedostin, että minun tuli tutkijana varoa pyytämästä tutkimukseeni osallistujia, jotka edustaisivat omaa ajatusmaailmaani. Tällöin kärjistetysti o ajatellen olisin tutkijana kertonut omaa tarinaani osallistujien suulla. Tutkimukseni olisi antanut ilmiöstä vääristyneen kuvan myös, jos olisin kutsunut mukaan vain henkilöitä, joiden olisin tiennyt esittävän asiat tietyllä tavalla. Erilaisista lähtökohdista tulevilla ihmisiltä saatoin odottaa saavani monipuolista omakohtaista tietoa ja koemusta tutkimuksen kannalta merkityksellisistä asioista.

Mietin myös itseäni yhdeksi osallistujaksi, mutta hylkäsin tämän ajatuksen siksi, että pystyisin tutkijana etäännyttämään itseni osallistujien tarinoista, ja kertomaan nimenomaan heidän tarinansa. Työskentelyn aikana kuulumiseni osallistujien ryhmään sai minut tutkimaan ja reflektoimaan itseäni. Tämä nostatti vääjäämättä tunnereaktioita. Peilatessani kokemuksiani osallistujien tarinoihin lisääntyi omakin ymmärrykseni elämästäni ja syvensi otettani tutkimukseen. Osallistujien kertomuksista katson voineeni havaita yllättäviä omasta kokemuksestani ja tiedoistani eroavia episodeja.

Osallistujat olivat olleet mukana oppimisvaikeuksisten etujärjestöjen toiminnassa tai osallistuneet aihetta käsitteleviin koulutuksiin. He olivat henkilökohtaisesti työstäneet omaa oppimisvaikeuttaan ja oppineet selviytymään sen kanssa. He edustivat merkittävää tietoa ja koemusta tutkimuksen kohteesta ja he olivat myös valmiita prosessoimaan haastattelussa oppimisvaikeuttaan elämänkulussaan ja työsään. Tämä konkretisoitui, kun haastateltavikseni sain korkeakoulutettuja oppimisvaikeuksisia edustamaan opetusalalta 4 opettajaa ja 2 ohjaustyötä tekevää henkilöä. He olivat erityisesti omien korkeakouluopintojensa yhteydessä prosessoineet omia oppimisvaikeuksiaan tai osallistumalla oppisvaikeuksisten

etujärjestön toimintaan. Täten heillä oli oppimisvaikeuksista teoriatietoa ja käsitteistöä. Näkyviin tuli, että on olemassa yhteistä kertomusta oppimisvaikeuden ilmenemisestä lapsilla ja myös aikuisella oppimisessa ja opiskelussa. Sitä vastoin ei vielä ole syntynyt yhteiskunnassamme yhteistä jaettua tarinaa työkontekstissa. Työkontekstista kertoessaan osallistujat joutuivat tuketumaan lähinnä omaan tulkintaansa ja konstruktioon. Tukijana olin samassa tilanteessa, sillä minullakaan ei ollut kulttuurista etukäteistarinaa työelämäkontekstista. Tätä tarinaa rakensimme yhdessä.

4.3 Tutkijan ja osallistujien ääni

Narratiivisessa tutkimuksessa tehdään tulkintaa monella tasolla. Tutkijana luin osallistujien tarinoita omien arvojeni, käsitysteni, muistikuvieni ja persoonani kautta (Spector-Marselin, 2010, s. 216–217). Narratiivinen lähestymistapa mahdollisti ihmettelyn ja vaihtoehtoisten näkemysten esiin nostamisen (Pinnegar & Daynes, 2007, s. 25).

Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on Atkinsonin (2007) mukaan tuoda esiin osallistujien ääni mahdollisimman aitona. Miten tässä onnistuin, riippuu Atkinsonin mukaan siitä, miten hyvin sain osallistujat kertomaan autenttisen äänensä sen sijaan, että he olisivat kertoneet sen, mitä he uskoivat minun tutkijana tarkoittaneen. Haastatteluissa pyrin vuoropuheluun. Narratiivit rakensivat tietoa ja narratiivisuus toimi tutkimuskohteenani olevan ilmiön ilmentäjänä.

Chasen (2005, s. 664–666) tarkastelee tutkijan ja osallistujien ääntä kolmesta näkökulmasta. Ensiksikin kun tutkija erottaa äänensä tutkittavien äänestä, hän puhuu autoritäärisellä äänellä. Tässä asemassa hän esittää osallistujien kerronnasta suoria lainauksia ja katkelmia, joita hän sitten tulkitsee. Toiseksi tutkija asemoi itsensä taustalle, kun hän tuo tietoisesti esille osallistujan kertomuksen. Tutkija pyrkii luomaan reflektiivisen etäisyyden osallistujan kertomukseen. Näiden kahden aseman väliin asettuu tilanne, jossa tutkijan ja osallistujan välillä on vuoropuhelu. Tutkija tarkastelee ääntään subjektipositionsa, tulkintojensa ja personallisten kokemustensa suhteessa tutkittavien ääneen. Tässä vuorovaikutuksessa tutkijan on tärkeää ymmärtää itseään perustellakseen tekemiään tukintoja. Asennoin itseni lähinnä kahteen ensinnä mainittuun asemaan. Lukija tekee myös oman tulkintansa, ja hänen pitää pystyä seuraamaan tutkijan tekemiä valintoja.

4.4 Tutkimukseen osallistujien valinta ja esittely

Osallistujien valintakriteerit ja valintakanavat ovat ohjanneet keitä tavoitin tutkimukseeni osallistujiksi. Kriteerit juontuivat tutkimustehtävästäni. Kriteerit jätin väljiksi vain tutkimustehtävän mukaan rajautuviksi. Osallistujien esittelyyn tiedot keräsin kunkin tarinasta. Näin luomani kuva osallistujista muotoutui sellaisista yksityiskohdista, mitä he itse ovat halunneet tuoda esiin. Seuravaksi esittelen osallistujien valintaprosessin ja heistä muodostamani kuvan.

4.4.1 Osallistujien valinta

Tutkimuksen empiirisen aineiston suunnittelin alkujaan hankkivani väljästi strukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelut muotoutuivat kuitenkin valikoituneen joukon narratiiveiksi. Haastatellut olivat oppimisvaikeuksisia työelämässä toimivia opetusalanihmisiä.

Silvermanin (2000, s. 102) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston saatavuutta kuvaa yleensä se, että operoimme sellaisella aineistolla, joihin meillä on pääsy ja joka meille on mahdollista. Osallistujien hankkimista ohjaa keiltä saadaan tarkoituksenmukaisia narratiiveja (Patton, 1990, s. 182–183). Osallistujien valintaan käytettävät kanavat suuntaavat tutkimukseen osallistuneiden tarkastelu- ja kerronnäkökulmaa sekä heidän kerrontatapaansa (Vilkko, 2000).

Tutkimukseni kannalta oli oleellista tavoittaa työelämässä toimivia korkeakoulutettuja oppimisvaikeuksisia, jotka pystyisivät tuottamaan merkityksellisen tutkimusmateriaalin tutkimastani ilmiöstä. Osallistujiksi tavoittelin ihmisiä, jotka olisivat pohtineet omaa oppimisvaikeuttaan ja tiesivät muutenkin oppimisvaikeuksista tavanomaista enemmän. Sillä ajattelin heidänlaisensa tuottavan rikkaita kertomuksia. Osallistujien tavoittaminen osoittautui työlääksi: olihan aiheeni varsin henkilökohtainen ja se voitiin kokea jopa leimaavana. Kohderyhmästäni ei ollut saatavissa tietoa institutionaalisista kanavista, vaan minun piti tavoitella potentiaalisia osallistujia antamalla tutkimusprojektistani tietoa eri tahoille. Kohderyhmään kuuluvia tavoittelin ensin Erilaisten oppijoiden liiton LukSitko -lehden ja Tampereen yliopiston oppimisvaikeuksisten Lukitar-sähköpostiryhmän kautta tuloksettomasti. Erilaisten oppijoiden liitto perusti onnekseni tutkimukseni osallistu-

jien hakuvaiheessa Facebook-ryhmän. Tätä ryhmää ja omia verkostojani käyttäen tavoittamani osallistujat valikoituivat toisaalta sattuman ja toisaalta tietoisen valintani kautta. Facebook-ryhmän kautta saatoin tavoittaa osallistujia koko maasta. Oma verkostoni kattoi Pirkanmaan. Osallistujiksi tavoittelin valintakriteereideni mukaisesti korkeakoulututkinnon suorittaneita oppimisvaikeuksisia työssä olijoita. En määritellyt hakukriteereihin sukupuolta, ikää, asuinpaikkaa, ammattialaa, työtehtävää, työkokemuksen määrää enkä työnantajan toimintasektoria. Osallistujilta en vaatinut diagnosoitua oppimisvaikeutta enkä sulkenut pois mahdollisesti useamman oppimisvaikeuden päällekkäistä ilmenemistä.

Käyttämäni kanavat vaikuttivat oleellisesti siihen, keitä haastattelupyyntöni tavoitti. Kanavat, joista hain haastateltavia korostivat lukivaikeutta. Ennakkoajatuksistani poiketen en tavoittanut osallistujia eri ammattialoilta. Paljastui, että kuusi haastateltavaa muodostivat ammatiltaan suhteellisen homogeenisen joukon. Tutkimukseeni osallistujiksi uskaltautuneet olivat opetus- ja ohjaustyössä toimivia. Tämä oli mielenkiintoista sillä, yleisesti ei oleteta opettajilla olevan oppimisvaikeuksia. Hehän käyttävät kieltä työvälineenään ja ohjaavat toimintaa. On olemassa ennakkoluuloja heidän kykenevyydestään työskennellä opetusalalla.

Kiinnostuksen herättämiseksi ja osallistumispäätöksen perustaksi annoin ennakkotietoa tutkimuksestani taustoista ja siihen liittyvästä metodologiasta, kuten Goodson ja Gill (2010) ohjeistavat.

Rekrytointi ajoittui vuoden 2013 huhti-toukokuuhun. Osallistujista kolme otti minuun yhteyttä sähköpostilla Facebookin osallistumispyyntöni perusteella. He tekivät osallistumispäätöksen puhelinkeskustelun jälkeen. Otin itse yhteyttä sähköpostitse kolmeen verkostoni henkilöön. Viestin liitteenä oli pyyntö osallistua tutkimukseen ja ennakkotiedot tutkimuksesta. Näidenkin henkilöiden kanssa kävin puhelinkeskustelun, jonka yhteydessä myös he lupautuivat haastateltavakseni. Osallistujista kolme asui Pirkanmaalla ja kolme pääkaupunkiseudulla.

Goodsonin ja Gillin (2010) mukaan päätökseen osallistua tutkimukseen vaikuttavat useat tekijät. Näitä ovat esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa tutkimuksen kautta, kertoa omista kokemuksista ja näkemyksistä ja tilaisuus tehdä jotakin uutta. Päätökseen osallistua vaikuttavat myös tutkimuksen kokeminen luotettavaksi, tutkimuksen tekijöiden arvostus ja mielekkäästi esitetty osallistumiskutsu. (Goodson & Gill, 2010) Mahdollisille osallistujille on tärkeää painottaa, että tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista ja päätöksen tekoon pitää antaa

riittävästi tietoa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Bauhman (2000, s. 333) tuo esiin, että elämänkertojen kertominen, kirjoittaminen ja reflektointi liittyvät yksilön haluun kertoa omista saavutuksistaan. Hän näkee ihmistä motivoivan usein pyrkimyksen parantaa itsetuntemusta, löytää oman elämän merkitys ja tehdä se näkyväksi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 53–54). Halutaan jakaa sanottava.

Tutkimukseeni osallistujien yhtenä osallistumisen vaikuttimena olikin halu tuoda tutkimukseni kohteena olevan marginaalisen ryhmän kokemukset esiin yhteiskunnassa. Samoin vaikutti tutkimusaiheeni kokeminen läheiseksi. Osallistujat kokivat myös, että heillä oli sanottavaa asiasta ja mahdollisuus edistää myönteistä suhtautumista yhteiskunnassa.

Haastattelujen jälkeen pohdin, olisiko minun pitänyt jatkaa osallistujien etsintää muilta aloilta ja saada mukaan myös miehiä. Päädyin kuitenkin tutkimaan näiden kuuden osallistujan tarinaa. Tarinat muodostivat kuvaa opetus- ja ohjaustyöstä erilaisissa taustoissa. Opetusalan erityispiirteet olivat kaikkien tarinoissa läsnä. Osallistujien sukupuoleen vaikutti se, että. Suomessa naisten ja miesten ammatit ovat erittäin eriytyneet. Oppimisvaikeuksien esiintyvyys ei ole sukupuolittunut. Mielestäni miesten jääminen tutkimukseni ulkopuolelle ei vääristänyt tutkimustani. Heidän kokemustensa oletan oppimisvaikeuksisina olevan alalla saman tapaisia kuin kohderyhmäni naisilla. He olisivat olleet sekä sukupuolensa että oppimisvaikeutensa johdosta marginaalissa.

Haastattelujen edetessä totesin saaneeni riittävän rikkaan aineiston näiltä osallistujilta. Tyytyessäni saamiini osallistujiin menetin tarinat erilaisilta ammattialoilta, mutta samalla tutkimus jäntevöityi tarkastelemaan korkeakoulutetun oppimisvaikeutta opetus- ja ohjaustyössä olevien elämänkulun kautta.

4.4.2 Tutkimukseen osallistujien esittely

Sain tutkimukseeni kuusi osallistujaa. Etukäteen asettamani valintakriteerit olivat varsin väljät: korkeakoulukoulutus, oppimisvaikeus ja työ. En pyytänyt esitietoja osallistujista, vaan kokosin tiedot haastattelunauhoilta. Osallistujat erosivat oppimisvaikeutensa, koulutuksensa, ikänsä, perhesuhteiden, työyhteisönsä, työkokemuksensa ja työsuhteen laadun suhteen.

Kaikilla tutkimukseeni osallistuneilla oli todettu lukivaikeus. Kolme oli saanut luki-lausunnon korkeakouluopintojen aikana. Kahdella osallistujalla oli myös toiminnanohjauksen vaikeutta. Kolme kertoi vaikeuksista matemaattisissa aineissa. Kahdella osallistujalla oli oppimisvaikeuden lisäksi merkittäviä fyysisiä rajoittavia tekijöitä. Kertomuksista ilmeni hahmottamisvaikeutta, mutta vain kaksi osallistujaa nimesi sen. Haastateltavilla oli vankkaa tietämystä oppimisvaikeuksista omakohtaisesti, teoreettisesti sekä opiskelijoiden tai ohjattavien kautta opittuna.

Osallistujista neljällä oli korkeakoulututkinto. Vaikka kahdelta osallistujalla olivat korkeakouluopinnot kesken, katsoin heidän soveltuvan haastateltaviksi. Toiselta tutkinnosta uupui vain pro gradu -tutkielman viimeistely, ja hän oli jo pidempään toiminut työelämässä. Toisella oli suoritettuna pitkälle syventävät sekä aineenopettajan opinnot. Hän toimi aineenopettajana. Kahdella osallistujalla oli aineenopettajan, kahdella luokanopettajan, yhdellä kuvataideopettajan pedagogiset opinnot. Kahdella oli lisäksi erityisopettajan opinnot, joista toisella oli myös ammatillisen erityisopettajan opinnot. Kahdella osallistujalla ei ollut opettajan pedagogisia opintoja. Toinen oli yhteisöpedagogi ja toisella oli sosiaalialan opinnot. Osallistujista vain yksi oli pyrkinyt ja päässyt suoraan lukion jälkeen opettajankoulutukseen. Hän oli jatkanut korkeakouluopintoja luokanopettajasta erityisopettajaksi. Myös toinen osallistuja oli pyrkinyt ja päässyt suoraan lukion jälkeen taideteolliseenkorkeakouluun. Hän suoritti myöhemmin toisenkin tutkinnon korkeakoulussa eli taiteiden maisteriopinnot, jotka sisälsivät kuvataideopettajan pedagogiset opinnot. Kaikki osallistujat olivat täten opiskelleet korkeakoulussa myös aikuisopiskelijana. Neljällä osallistujalla oli korkeakoulututkinnon lisäksi myös ammatillinen tutkinto tai tutkintoja.

Osallistujat muodostivat ammattialallisesti ryhmän, jonka sisällä osallistujia yhdisti opettajuus ja ohjaaminen. Osallistujista neljä toimi opetustehtävissä ja kaksi ohjaavissa tehtävissä. Kolme heistä toimi peruskoulussa ja yksi vapaan sivistystoimen oppilaitoksessa opettajana, yksi kolmannella sektorilla ohjaajana ja yksi yliopistossa opintosihteerinä. Opettajista kahdella oli pysyvä työsuhde, yksi teki sijaisuuksia ja yhdellä oli useita peräkkäisiä määräaikaisia työsuhteita. Ohjaavassa työssä olevista toisella oli määräaikainen ja toisella pysyvä työsuhde. Haastattelujeni aikaan vuonna 2013 peruskoulun opettajista oli naisia lähes 80 prosenttia ja heistä oli noin 80 prosenttia vakinaisessa työsuhteessa (Opetushal-

litus, 2017:2). Yliopiston opetus- ja tutkimuksen avustavahenkilöstö on myös hyvin naisvaltainen. Esimerkiksi Tampereen yliopiston vuoden 2013 henkilöstökertomuksen mukaan Tampereen yliopiston opetuksen ja tutkimuksen avustustehtävissä naisia oli 78 prosenttia. Näin saatoin katsoa osallistujin olleen ammatillisesti tyypillisiä alansa edustajia.

Osallistujien ikä vaihteli kuudenkymmenen ja kolmenkymmenen välillä. Yksi oli syntynyt 50-luvun alkupuolella ja kolme 70-luvulla sekä kaksi 80-luvulla. Näin osallistujista yksi oli käynyt kansakoulun ja muut peruskoulun. Neljä osallistujaa oli siirtynyt ammattiopintoihin aikana, jolloin ei ollut vielä juurikaan tunnistettu aikuisten oppimisvaikeuksia. Neljän korkeakoulusta valmistuneen osallistujan korkeakoulupolun jälkeinen työkokemuksen vaihteluväli oli 37 vuodesta 4 vuoteen. Gradua viimeistelevällä työkokemusta oli noin 7 vuotta yliopisto-opintojen rinnalla. Syventäviä opintoja tekevällä oli noin 2 vuotta aineenopettaja kokemusta. Osallistujista neljä oli perheellisiä, joiden lapset olivat alle kouluikäisistä jo omilleen lentäneihin. Kaksi osallistujista oli sinkkuja. Osallistujien luonnehdinta tarkentuu temaattisen analysoinnin yhteydessä.

Osallistujat olivat pohtineet omaa oppimisvaikeuttaan koulutuksessaan ja opetus- ja ohjaustyösään. Opettajuus ja ohjaus olivat tuoneet osallistujille kokemusta opiskelun lisäksi työstä ja työyhteisössä toimimisesta. Osallistujien työssä korostuivat monipuolinen kommunikointi, sosiaaliset- sekä ryhmäohjaustaidot sekä kyky kohdata erilasia ihmisiä. Työhön vaikutti lisääntyvässä määrin oppilaiden, opiskelijoiden ja ohjattavien moninaisuus. Opettajina ja ohjaajina heidän työnsä oli emotionaalisesti rasittavaa, sitovaa ja aikataulusidonnaista. Organisaatiorakenne ja traditio määrittelivät systeemeinä paljon heidän työtään. Työssä he kohtasivat opetukseen ja ohjauksen kohdistuvat entistä moninaisemmat ja usein myös ristiriitaiset odotukset ja tavoitteet. Opetus- ja ohjaustuokioiden lisäksi heidän työnsä sisälsi lisääntyvässä määrin muuta työtä sekä moninaisiin tahoihin yhteydenpitoa.

4.5 Aineiston keruu

Tutkimusaineistoni keräsin haastattelemalla. Haastattelun kulkuun ja kerrotun tarinan sisältöön vaikuttivat useat tilannetekijät. Osallistujat kertoivat tarinaansa ny-

kyhetkestä ja tilanteestaan käsin. Heidän kerrontaansa vaikutti se, mitä heille heidän elämässään juuri oli tapahtunut tai tapahtumassa. Vaikutusta oli myös tulevaisuuden odotuksilla sekä minkälaiset asiat olivat päällimmäisenä mielessä. Gubriumin ja Holsteinin (2009) sekä Horsdalin (2012, s. 84–85) mukaan kerrontaa suuntaavatkin niin yhteiskunnalliset kuin henkilökohtaiset asiat. Kerrontaa muovaavat kulttuuriset mallitarinat. Näillä tarkoitetaan kertomisen tapoja ja sisältöjä, jotka yleisesti jossakin kulttuurissa liitetään tiettyihin aiheisiin. Kertojan muisti, kertojan taidot sekä kertojan luonteenpiirteet säätelevät osaltaan, minkälaisen tarinan tutkija saa kuulla.

Haastattelut ajoittuivat toukokuun loppupuolelta syyskuun puoliväliin. Yhden tutkimukseen osallistuneen kanssa emme löytäneet sopivaa aikaa haastattelulle. Sovimme, että hän kirjoittaa tarinansa haastattelun teemarungon ohjaamana. Hän toimitti tekstin minulle sähköpostilla ja liitti mukaan CV:n. Pohdinnan jälkeen päädyin ottamaan tämän kirjallisen tarinan kokonaisuutta rikastuttavana mukaan, vaikka se oli selvästi muita niukempi. Tiedostin haastattelutilanteessa kerrontaan vaikuttavan, oliko lähellä muita ihmisiä. Tieto haastattelun nauhoittamisesta sekä kerrotun käyttäminen sitaateissa saattoi myös mietityttää (ks. Elliot, 2005, s. 11; Miller & Glassner, 1997, s.106). Haastattelut sovin niin, että tila oli mahdollisimman häiriötön ja eikä aiheuttaisi osallistujalle erikoisjärjestelyitä, vaan olisivat osallistujalle luontevat. Kesäaika oli useimmille vapaampaa työkuvioista.

Haastatteluista 3 toteutui osallistujan kotona ja 2 työpaikalla. Haastattelun kesto vaihteli noin 47 minuutista lähes kahteen tuntiin, yhteensä haastattelua sain 5 tuntia. Haastattelujen olin etukäteen ilmoittanut kestävän 1–1,5 tuntia. Taulukkoon 1 olen koonnut osallistujakohtaisesti haastattelu ajankohdan, keston sekä paikan, ja haastattelun etenemistavan. Taulukossa on lisäksi haastattelun litteroinnin sivumäärä. Kokonaissivumäärään on laskettu mukaan myös kirjallisena saatu materiaali, muttei CV:tä. Kolme haastattelua eteni väljän haastattelurunkoni mukaisesti. Kahden osallistujan kohdalla haastattelu eteni hänen ehdoillaan, mutta pyrin vaikuttamaan kerrontaan kuitenkin niin, että se sisälsi haastattelurunkoni teemat.

TAULUKKO 1. Haastattelujen toteutus

Osallistuja	Ajankohta	Paikka	Kesto	Sivuja	Huomioita
Taiteen perusopetuksen opettaja	20.5.2013	Koti ei muita paikalla	51 min	8	Eteneminen teemojen mukaan
Laaja-alainen erityisopettaja-	15.7.2013	Koti ei muita paikalla	1h 10 min	14	Eteneminen teemojen mukaisesti
Sijaisuuksia tekevä aineen opettaja	17.9.2013	Koti ei muita paikalla	1 h 51 min	19	Eteneminen kertojan ehdoilla, kuitenkin teemat läpikäyden
Perättäisiä määräaikaisuuksia tekevä aineen opettaja	28.8.2013	Sähköposti		3 + cv	Eteneminen teemojen mukaan Niukka
Yliopiston opintosihteeri	19.6.2013	Työhuone, mahdollisuus keskeytyksiin	1h 25 min	13	Eteneminen kertoja ehdoilla, kuitenkin teemat läpikäyden
Kolmannella sektorilla työskentelevä ohjaaja	13.8.2013	Työpaikan neuvotteluhuone	47 min	12	Eteneminen teemojen mukaan
Yhteensä			5 h	70	

Haastateltavat olivat saaneet haastattelurunkoni etukäteen. Haastattelujen alussa kertasin tutkimukseni pääpiirteet ja korostin huolehtivani osallistujan anonymiteetistä. Pyysin osallistujilta kirjallisen suostumuksen osallistumisesta tutkimukseeni. Samoin pyysin luvan äänittää haastattelun. Annoin kaikille haastattelun alussa uudelleen haastattelurunkoni. Osallistujat saattoivat kerronnassaan siten halutessaan seurata temmotteluani. Haastattelurunko toimi muistin tukena sekä haastateltavalle että minulle tutkijana. Osallistujat olisivat voineet halutessaan miettiä etukäteen tarinaansa, mutten sitä edellyttänyt. En kysynyt myöskään haastattelutilanteessa ennakkovalmistautumisesta.

Haastattelun aloitin kehottamalla osallistujaa kertomaan tarinansa vapaasti omalla tavallaan, kuten Hänninen (2010, s. 165) opastaa keräämään narratiivista aineistoa. Osallistujilla havaitsin olevan huomattavaa ero siinä, miten valmiin tarinan kanssa he tulivat haastattelutilanteeseen. Kaksi osallistujista oli harjaantunut kertomaan oppimisvaikeuksista yleisesti ja omalta osaltaan työnsä luonteen vuoksi. Kaikille työkontekstissa oppimisvaikeudesta kertominen oli uutta. Heille ei ollut kulttuurisesti yhteisesti jaettuja tarinoita, vaan he joutuivat pohtimaan ja muodostamaan tarinaansa haastattelutilanteessa. Vertailukohtia ja malleja omalle tarinalle korkeakoulutettuna asiantuntijana on vähän. Vasta viime aikoina on alettu yhteiskunnassamme keskustelemaan oppimisvaikeuksista työssä. Opiskelukontekstista löytyy jo jonkin verran tutkimusta ja tarinoita korkeakoulu-

opiskelijoista. Eri foorumeilla on esitetty aikuisten oppimisvaikeuksisten vertaistarinoita sen jälkeen, kun aikuisten oppimisvaikeudet ovat vähitellen 90-luvulta nousseet keskusteluun ja yleisempään tietoisuuteen

Haastattelun alkuun pyysin osallistujaa kertomaan yleisesti koulutuksestaan ja nykyisestä työstään. Grahamin ja kumppaneiden (2007, s. 39) mukaan minun tehtävänäni haastattelijana oli tulkita eleistä ja vuorovaikutuksen tunnelmasta, miten edettiin ja milloin aihetta vaihdettiin. Nauhoituksen lopetin ennen kuin siirryimme vapaaseen loppukeskusteluun.

Tutkimusaiheestani johtuen haastattelutilananne oli emotionaalisesti varsin latautunut. Horsdal (2012) näkee narratiivisen kertomisen mentaalisena matkana, jossa tutkijan kanssa kuljetaan kuvainnollisesti käsikädessä osallistujan elämänkulkua. Hän ohjeistaa, ettei haastattelutilanteesta pidä irtaantua liian äkillisesti vaan lempeästi. (Horsdal, 2012, s. 81.) Niinpä haastattelun jälkeen tiedustelin, miltä osallistujasta tuntui ja varmistelin, että he eivät jääneet voimakkaan tunnerektion valtaan. Heille omasta elämästään oppimisvaikeuksisena kertominen saattoi nostattaa yllättävänkin voimakkaita tuntemuksia. Kertoivathan he mahdollisesti kipeitäkin asioita ja kokivat muistot uudelleen. Tukijana minun piti varoa menemästä terapeutin tai konsultin rooliin.

Gitlin (2012, s. 521) näkee, että ääntä voidaan pitää merkkinä siitä, kuka saa puhua ja ketä kuunnellaan. Ääni ilmentää ketkä kirjoittavat historiaa ja ketkä ovat vain kirjoituksen kohteita. Haastatellessani huomasin, kuinka osallistujat arvostivat sitä, että he saattoivat omalla kertomuksellaan antaa äänen pitkälti piilossa olevalle ilmiölle ja ryhmälle. Tutkimuksessani yritin tuoda yhdessä heidän kanssaan tästä ilmiöstä ja ryhmästä esille jotakin yhteiskunnallisesti merkittävää uutta.

Tutkimushaastattelijana olin kokematon, enkä ollut ennemmin äänittänyt haastatteluja. Myös kolmelle osallistujista kokemus oli uusi. Aloitin haastattelun tutun henkilön kanssa. Ensijännitys katosi yllättävän nopeasti ja osallistujat kertoivat tarinaansa vapautuneesti. Kolmen osallistujan kanssa etenimme jokseenkin noudattaen väljää haastattelurunkoani ja kaksi osallistujaa juoksutti kertomustaan vapaasti edeten.

Tarkkailin itseäni, jotten omilla kysymyksilläni ja väliintuloillani olisi manipuloinut osallistujan kerrontaan. Tiedostin kuitenkin, että haastattelijana väliintuloni olivat välillä perusteltuja (ks. Gubrium & Holstain, 2009, s. 45–47). Tietyllä tavalla

kertynyttä aineistoa voikin ajatella haastateltavan ja haastattelijan dialogin tulokseksi ja jokaista haastattelua ainutlaatuiseksi kokonaisuudeksi (Almiala, 2008, s. 78; Hänninen, 2010, s. 165). Kommenteillani ja yhteenvedoillani pyrin saamaan haastateltavalta vahvistuksen, että olin ymmärtänyt asian hänen tarkoittamallaan tavalla. Täten kuunteleminen ja kysyminen lomittuivat. Kysymällä saatoin myös huolehtia siitä, etteivät osallistujat ohittaneet tutkimustehtäväni kannalta oleellisia näkökulmia. Annoin haastateltavien kertoa melko laajasti elämästään. Joku tarvitsi alkuun päästääkseen vain kehotuksen aloittaa. Toinen taas kertoi vain lyhyitä katkelmia ja odotti sitten haastattelijalta apua päästääkseen eteenpäin. Osallistujien tottuneisuus kertoa oppimisvaikeuksistaan näkyivät kerronnan sujuvuudessa. Kurosen (2010, s. 66) mukaan elämä on kokonaisuus, jolloin monien elämänalueiden nouseminen esille oli luonnollista.

Atkinson (2007, s. 236) kirjoittaa, että vaikka haastattelutilanteeseen voi valmistautua tarkasti ja järjestelmällisesti, toteutuksessa on läsnä aina luova puoli. Toteutus muotoutuu joka kerta ainutkertaiseksi haastattelijan ja osallistujan vuorovaikutuksessa, vaikka valmistautuminen ja esimerkiksi ennakolta mietityt kysymykset olisivat kaikille haastateltaville samat. Elliotin (2005) mukaan hyvän haastattelun saaminen edellyttää haastattelijan joustavaa toimintaa ja mukautumista ennalta aavistamattomiin tilanteisiin tarkoituksenmukaisella tavalla. Ensimmäisessä haastattelussa olin varovainen, enkä osannut tarttua spontaanisti haastateltavan tarinan tarjoumiin. Haastattelujen edetessä sain haastatteluuni varmuutta ja rohkaistuin paremmin osallistujien kanssa dialogiin. Haastattelurunkoa laatiessani lähdin liikkeelle itselleni tutuista teoreettisista käsitteistä. Jotkut niistä osoittautuivat olevan osallistujille epäselviä tai vaikeasti avautuvia. Minun olisi pitänyt osata pysyttäytyä arkikielessä ja välttää liian mutkikkaista tieteellistä ilmaisua. Haastattelutilanteessa saatoin kuitenkin korjata tilanteen selventämällä epäselvyyksiä. Opin haastattelujen edetessä paremmin esittämään selkeitä ja yksinkertaisia avoimia kysymyksiä. (ks. Elliot, 2012, s. 285.)

Parin haastattelun jälkeen havaitsin, että minun olisi pitänyt tehdä koehaastattelu. Tällöin olisin voinut vielä miettiä haastattelurunkoani, teemojani ja käyttämääni kieltä tutkimuksen kannalta mielekkäämmiksi. En arvannut lähteä tähän ratkaisuun ensimmäisen haastattelun jälkeen; olihan haastateltavien saaminen ollut erittäin työlästä. Jälkikäteen arvioitua ratkaisuni oli huono ja vaikutti työkon-

tekstista saamani aineiston syvyyteen. Haastattelurunkoni kieli kokemattomuudestani tutkijana. Olisin voinut jonkin verran korjata tilannetta täydentävällä haastattelulla, mutta tällöin kunkin tarinan kokonaisuus olisi rikkoutunut. Toinen haastattelukierros olisi lisännyt myös huomattavasti työmäärääni. Päätin pitäytyä alkuperäisessä haastattelusuunnitelmassani ja -rungossa niiden puutteet tiedostaen.

Elliot (2012, s. 283) havaitsee neljä erottavaa tekijää, jotka kertomuksissa vaihtelevat kulttuurisen ympäristön mukaan. Ensimmäiseksi erottavaksi tekijäksi hän mainitsee, miten kertomuksissa esiintyy arvioivaa ainesta. Toinen erotteleva asia liittyy siihen, kuinka paljon kertoja odottaa kuulijan osallistuvan kertomistapahtumaan. Kolmanneksi on eroa siinä, minkä tyyppinen kertomus missäkin tilanteessa on suotavaa. Neljänneksi on eroja sen suhteen, miten laajasti tapahtumista kerrotaan.

Osallistujat kuvasivat kertomuksissaan paljon kokemuksiaan yksittäisten tilanteiden kautta. Kaksi osallistujaa kertoi asioista osin itsestään etäännytettynä. Näiden kahden osallistujan työhön kuului oppimisvaikeuksisten opastaminen. Kaikkien osallistujien kertomuksissa oli reflektointia, varsinkin heidän puhuessaan työkontekstistaan. Osallistujia oli helppo haastatella, sillä he olivat valmiita kertomaan laajasti itsestään. Vain kirjoitettuna saamani teksti oli niukka. Kertomukissa näkyi kunkin personallinen kertomistyyli. Työn kohdalla kertomuksista minulle nousi tunne, että haluttiin antaa kuvaa erityisesti pärjäämisestä itsenäisesti ja työyhteisön rooli jäi taustalle.

4.6 Aineisto ja sen analysointi

Aineiston analyysin lähtökohdat nousivat tutkimuksen teoreettisesta taustasta ja kysymyksenasettelusta. On kuitenkin todettava, että samalla tavalla kuin osallistujien tarinaan vaikuttivat heidän kokemuksensa menneestä ja nykyisyydestä., vaikuttivat vastaavat seikat myös minuun tutkijana. Näin ne vaikuttivat taustalla, mitä aineistosta kuulin ja nostin esille.

Analyysivaiheessa narratiivista aineistoa voidaan käsitellä, kuten yleensä laadullista aineistoa. Narratiivien analyysi, josta käytetään myös nimitystä paradigmaattinen analyysi, pyrkii aineiston luokitteluun. Luokitteluperusteina voivat

olla esimerkiksi teemat tai kertomustyypit. Luokittelun ohella päämääränä on löytää luokkien välisiä suhteita. Teoria voi ohjata luokittelua tai luokittelu tapahtuu aineistolähtöisesti (Polkinghorne, 1995, s.13–14). Tutkimuksessani oli haastattelurunkoon hahmoteltu teoriasta nousseita teemoja, mutta aineiston analysointivaiheessa en tukeutunut näihin. Tarkasteluni lähti siitä, mistä kertomuksissa kerrottiin ja hahmottelin tämän pohjalta teemoja. Jatkoin temaattista eli luokittelua analysoinnin edetessä teoriaan sitomisella. Tarkastelin kertomuksia myös siitä näkökulmasta, josko löytäisin kertomustyyppejä.

Lieblich tutkijatovereineen (1998, s. 13) jakaa narratiivisen aineiston lukutavat neljään erilaiseen lähestymistapaan, jotka ovat holistinen sisällön tai muodon analyysi ja kategoriallinen sisällön tai muodon analyysi. Holistinen ja kategoriallinen analyysi eroavat toisistaan sen suhteen, keskitytäänkö kertomuksiin kokonaisuuksina vai tarkastellaanko kertomusten tiettyjä kategorioita. Kummassakin lähestymistavassa voidaan keskittyä sisältöön tai muotoon. Kategorinen lähestymistapa on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti sisällönanalyysia. Analyysin kohteena voivat olla myös kategorioiden muotoon liittyvät näkökulmat. Sisällön analyysissä kertomusten osia voidaan tarkastella irrotettuina kokonaisuudesta.

Hyvärinen (2010, s. 90–118) esittää neljä erilaista vaihtoehtoa kertomusten analyysiin: temaattinen luenta tai sisällön analyysi, kertomuksen luokittelu kokonaishahmon perusteella, kertomuksen kulun yksityiskohtainen analyysi ja kertomuksen vuorovaikutuksellisen tuottamisen analyysi. Nämä neljä lähestymistapaa eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä voidaan myös yhdistää samassa tutkimuksessa.

Tukijana minulle sisältyi aineiston käsittelyyn ja analyysiin suuri määrä valintoja. Kaikkea aineistosta esille nousevaa en voinut käsitellä tässä tutkimuksessa. Mahdollisten analyysimenetelmien joukosta valitsin kokonaishahmon perustuvan luokittelun ja temaattisen analyysin, joita pyrin käyttämään johdonmukaisesti.

Menetelmävalintoja tehdessäni pidin keskeisenä niiden sopivuutta narratiivisen aineiston käsittelyyn sekä sitä, että tuotettu tieto palveli juuri tälle tutkimukselle asetettua tehtävää eli valaisivat oppimisvaikeuksisen kokemuksia oppimisvaikeuksisen korkeakoulutetun elämänkulussa niin koulutuksessa kuin työelämässä heidän itsensä kertomana.

Aineistoni analyysi kulki pääpiirteissään haastattelun analysoimisesta teemaattisten synteesien tekemiseen. Temaattisen analyysin rinnalla kulki kokonaishahmottamiseen perustuva luokittelu. Kaikkien vaiheiden aikana tarkensin tutkimukseni menetelmällisiä lähtökohtia sekä syvensin tietämystäni tutkimukseen liittyvästä teoriataustasta.

4.6.1 Haastattelujen litterointi

Ruusuvuoren (2010) mukaan puheesta tekstiksi muutettu litteraatin on jo kertaalleen tulkittu versio analysoitavasta ilmiöstä. Keskusteluanalyysissä ensisijainen aineisto tilanteesta on tehty nauhoite. Litteraatiota käytetään muistin apuna sekä välineenä, joka auttaa jäsentämään keskustelupuhetta ja havaitsemaan yksityiskohtia. Litteraatio ei koskaan riitä tyhjentämään kaikkea informaatiota, joka nauhoitteelle tallentuu. (Ruusuvuori, 2010, s. 427.)

Litteroinnit aloitin haasteltuani kaikki osallistujat. Aloitin haastatteluäänitteiden purun kuuntelemalla ensin haastattelut muutamaan kertaan. Kirjasin kunkin haastatellun kertomuksen litteraation alkuun yleistietoina osallistujalle koodin, haastattelun ajankohdan, paikan ja haastattelun pituuden sekä joitakin yleisiä huomioita tilanteesta.

Tutkimusongelmani ja menetelmällisen lähestymistapani johti asiasisällön esille nostamiseen. Huomioni kohdistin vain asiasisältöihin, joten kovin pikkutarkka litterointi ei ollut tarpeen. Litteraattiin kirjasin sanallisen vuorovaikutuksen ja jätin käyttämättä Ruusuvuoren (2010, 427) mainitseman muun vuorovaikutuksen, kuten nyökkäykset ja päänpudistukset, huokailut ja naurahdukset. Litteroinnin tarkkuutta vaikeutti osaltaan myös oma lukivaikeuteni. En välttämättä erottanut kaikkia äänteitä ja tein kirjoitusvirheitä. Päädyin tämän takia osittain korjaamaan raakalitteroinnistani osallistujien puhekielisiä ilmaisuja, kun en niitä äänteellisesti tavoittanut. Pyrin varmistamaan kuitenkin kuuntelemalla useampaan kertaan nauhoituksen, että tavoitin osallistujan sanoman.

Ruusuvuoren (2010) neuvon mukaisesti litteroin paitsi osallistujan myös omat puheenvuoroni. Näin saatoin päätellä, millä tavoin osallistumiseni haastattelun kulkuun vaikutti kertomukseen. Litterointiin jäsensin myös haastattelurun-

koni osa-alueet ja teemat, mikäli ne olivat eroteltavissa kertomuksessa. Jokaisesta litteraatiosta muodostin oman tiedoston. Lopuksi kuuntelin vielä haastattelun seuraten litterointiani ja tarkistaen vielä kertaalleen kirjaukseni.

Ruusuvuori (2010) esittää, että litteroitaessa aineistoa tulkittaan ainakin kolmella tavalla. Havainnoijana oma huomiokyky rajaa pois osan informaatiosta. Kulttuurin jäsenenä tehdään tulkintoja siitä, mitä puhuja tarkoittaa sanomallaan ja mitä toimintaa tarkasteltavassa tilanteessa sanottu palvelee. Tutkijana tehdään tulkintoja aineiston osien tutkimuksellisesta relevanssista. Päätelmiä tehtäessä mietitään myös, onko sanottu esimerkiksi tutkijan tiedontarpeeseen vastaavaa vai onko se haastattelutoimintaan liittymätöntä jutustelua.

Säilytin nauhoitukset, jotta saatoin palata litterointiin. Pyytämällä osallistujilta kirjallisesti lupaa käyttää nauhoituksia muihin tutkimuksiin halusin edistää aineiston mahdollista käyttöä muissa tutkimuksissa. Menettelylläni pyrin tutkimuseettisesti kestävään toimintaan.

4.6.2 Tutkimusaineiston temaattisen analyysin kulku

Tutkimusaineiston analysointi oli vaiheittain tarkentuva monipolvinen prosessi. Aineiston analysointi niin asiasisällön kuin kertomusten rakenteiden osalta alkoi jo haastattelujen aikana ja varsinkin litteroidessani kertomuksia. Jo alkumetreiltä lähti liikkeelle myös tarkentumaan ajatukseni tutkimustehtävästäni ja metodisista valinnoistani. Osallistujien rajautuminen opettajiin ja ohjaustyötä tekeviin raamitti sitä, mitä saatoin nostaa esiin ilmiöstä työkontekstissa.

Hännisen (2010) neuvon mukaisesti aloitin analysoinnin avoimella lukutavalla, jolloin luin kertomuksia muutaman kerran keräten ensivaikutelmia pyrkimättä analysointiin. Tämä lähilukeminen merkitsi tarkkaa ja useaan kertaan tapahtuvaa lukemista (Pöysä, 2010, s. 338). Minulle kävi kuten Hänninen (2010, s. 167) tuo esiin, että kertomusten huolellisen lukemisen jälkeen jouduin kokeilemaan erilaisia aineistoon sopivia analyysitapoja. Tartuin tarinoihin analyyttisella lukuotteella.

Lieblich ym. (1998, s. 10) mukaan narratiivisen aineiston haltuunotto tapahtuu intensiivisellä ja useampaan kertaan tapahtuvalla lukemisella tai kuuntelemisella. Näiden aikana tutkija keskustelee aktiivisesti aineistonsa kanssa. Myös

Bakhtin (1981) esittää ajatuksen dialogisesta kuuntelemisesta, jossa yhdistyvät kertojan (osallistujan) ääni, teoria sekä tutkijan tarkat havainnot ja tulkinnat.

Usean lukemiskerran myötä minulle syntyi käsitys aineistosta kokonaisuutena. Esiin nousivat yksittäisten tarinoitten erot ja yhtäläisyydet. Aineiston keskeiset teemat alkoivat hahmottua. Olin lähtenyt liikkeelle väljästi strukturoidulla haastatteluteemoilla, mikä mahdollisti osallistujien oman kertomuksen melko vapaan sisällön valinnan. Havahduin selkeästi siihen, että kertomukset olivat selkeästi elämänkerrallisia. Tämä sai minut arvioimaan ja suuntaamaan tutkimukseni menetelmällisiä ratkaisuja narratiiviseksi. Vasta litterointivaiheessa huomasin, kuinka haastattelurunkoon muotoilemani teemat rakensivat kertomaan elämänkerrallista kokonaistarinaa. Osallistujille oli näin luontevaa kertoa elämänvaikeittain kokemuksiaan ja tuoda esiin reflektointia omista kehitysprosesseistaan. Kertomukset käsittivät ajallisesti osallistujien koulu- ja työelämäpolut lapsuudesta haastatteluajankohtaan. Ne sisälsivät myös osallistujien ajatuksia tulevaisuusnäkymistä. Kertomuksissa oli lisäksi kuvausta muilta elämänalueilta kuten harrastuksista.

Saatuani kokonaiskuvan kertomuksista lähdin hahmottelemaan niistä nousevia teemoja. En käyttänyt tässä vaiheessa haastattelurunkooni nostamiani teemoja. Ne olivat tietenkin ajatteluni taustalla, mutta pyrin katsomaan kertomuksia avoimin mielin. Lopulliset teemat muodostuivat vähitellen raportin kirjoittamisen edetessä.

Haastateltavien oli selvästi helpompaa hahmottaa oppimisvaikeutensa koulu- ja opiskelumaailmassa kuin työelämässä, mikä ei ollut yllättävää. Yksilökeskeisyys näkyi myös kuten yleisesti yhteiskunnassa. Työyhteisöillä on ollut varsin vähän tietoa oppimisvaikeuksista ja miten heitä voisi tukea. Korkeakoulutetut ovat oppineet omat selviytymisstrategiansa ja suhtautumisensa oppimisvaikeuden kanssa elämiseen jo opiskeluaikana ja he tuovat tämän asenteensa ja toimintamallinsa myös työyhteisöön.

Seuraavassa vaiheessa tein temaattisesti synteesejä aineistona olevista kertomuksista. Keräsin kultakin osallistujalta teemaan liittyvät sitaatit niin, että niistä näkyi myös, niiden asiayhteys. Otin mukaan myös oman osuuteni. Työstin kerralla yhtä teemaa ja yhden osallistujan kertomusta. Tarkastelin myös työn edetessä, että tulkintani pysyisi kunkin osallistujan ja teeman osalta mahdollisim-

man yhdenmukaisena. Tulkitsin sitaatin kuuluvan teemaan tässä vaiheessa mieluummin väljemmin kuin tiukasti. En myöskään välttänyt vielä saman sitaatin sijoittamista eri teemojen alle, jos ne olivat selvästi sijoitettavissa niihin.

Koostin kunkin osallistujan teemakohtaisista sitaateista synteesin, jolloin osallistujien kertomus muuttui minun tulkinnakseni. Teemoittain koostin näistä yhteenvedon. Koko ajan analyysin edetessä minulla säilyi teemakohtaisessa tiedostossa yhteys alkuperäisiin kertomuksesta poimittuihin sitaatteihin.

Teemojeni kokonaisuus muotoutui työskentelyn edetessä. Niitä oli paljon, mutta pyrin pitämään huolen, etteivät ne olleet selvästi päällekkäisiä. Saatoin sijoittaa ne kaikki alkuperäiseen haastattelurunkoon siirtämällä jotkut eri kokonaisuuteen ja nimeämällä haastattelurunkoni kokonaisuudet uudelleen tutkimustehtävieni mukaan. Kokonaan uutena teemana nousi oppimisvaikeuden vaikutus opettajuuteen. Tätä en ollut voinut ennakoida, koska en tiennyt, missä ammateista saisin haastateltavia. Se että opettajat ja ohjaajat muodostivat haastateltavani, voi pitää hyvänä sattumana. Tutkimusraporttia kirjoittaessani lähdin kirjoittamaan analyysejä tutkimuskysymysteni mukaisesti, mutta työn edetessä muutin lähestymisen teemojen ajatuksellisesti loogisen etenemisen mukaiseksi. Teemat jäsentyivät työskentelyn edetessä ja niiden lukumäärä väheni puoleen alkuvaiheesta. Niissä säilyi kuitenkin kertomuksista esille nousseet asiat.

Asettamaani alkuperäisen tutkimustehtävääni sain runsaasti materiaalia, mutta tutkimuskysymysteni muotoilu herätti tässä vaiheessa tarpeen uudelleen miettimiseen. Alkuperäinen teoreettinen viitekehykseni sisälsi työyhteisöön kiinnittymisen. Haastattelut tuottivat niukasti tähän teemaan jäsentyvää materiaalia. Luettuani ja alustavasti analysoituani kertomukset havaitsin osallistujien kertovan toimijuudestaan, mikä ohjasi minut nostamaan tämän tutkimukseni tarkastelukohteeksi. Tämä vahvisti ja ohjasi minua katsomaan oppimisvaikeutta psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä. Kirjoittaessani raporttia havahduin siihen, että osallistujat kertoivat oppimisvaikeuksistaan myös medikaalisesta näkökulmasta. Olen antanut näiden näkökulmien limittyä raportissani osallistujieni kertomina, vaikka pyrinkin itse rakentamaan analyysiäni keskittyen valitsemaani näkökulmaan. Esivaiheessa kertomuksista nostamani teemat sijoittuvat seuraavasti tutkimuskysymyksiini.

Miten oppimisvaikeus näyttäytyy heidän elämänkulussaan toimijuutena?

- Miten he olivat tulleet tietoiseksi oppimisvaikeudestaan

- Miten oppimisvaikeus ilmenee heidän elämänkulussansa
- Miten he itse ja muut suhtautuvat oppimisvaikeuteen
- Millaista tukea ja missä elämänvaiheessa he saivat voittaakseen oppimisvaikeutensa

Miten oppimisvaikeus vaikutti heidän koulutus- ja työuraansa?

- Miten he kokevat oppimisvaikeuden vaikuttaneen koulutus- ja ammatinvalintaan
- Miten he suhtautuvat uuden oppimisen ja mitä se heiltä vaatii
- Miten avoimesti he kertovat oppimisvaikeudesta

Mitä selviytymiskeinoja heillä on yhteisönsä jäsenenä?

- Miten he kokevat oppimisvaikeuden vaikuttavan yhteisössä toimiseen
- Millaisia selviytymisstrategioita he käyttivät
- Millainen käsitys heillä on omasta kyvykkyydestään ja itsetunnostaan
- Miten he näkevät oppimisvaikeuden vaikuttaneen heidän opettajuutensa ja oppilas- tai ohjaussuhteeseensa.

Tiedostin, että teemoiksi jäsennelty aineiston käsittely tuotti tiettyä väkivaltaa aineistolleni, sillä ilmiöt eivät ole toisistaan irrallisia. Esimerkiksi oppimisvaikeuden julkituominen on lähes välttämätöntä tuen saamiselle. Samoin oppimisvaikeudestaan syvällisesti tietoiseksi tuleminen on perusedellytys oppimisensa ja työskentelynsä sopeutusstrategioiden kehittämiselle. Toinen vaikeus kirjoittamisessa oli yhdistää teemassa asian ilmentyminen lapsuudesta nykyhetkeen ja teemaan liittyvien ilmiöiden eri näkökulmat. Pohdintaa kävin, tuonko osallistujakohtaisesti esiin hänen kertomansa teemasta. Näin menetellen olisin saanut kuvattua yksilöllisiä kokemuspolkuja, mutta raporttini olisi paisunut suhteettomasti, sillä yksilökertomusten lisäksi minun olisi pitänyt verrata niiden sanomaa muihin tutkimuksiin. Yksilöllisten kertomusten poisjätön seurauksena keskitytyin valitsemaan osallistujieni rikkaista kertomuksista ilmaisuvoimaiset sitaatit.

4.6.3 Aineiston luokittelu kokonaishahmoon perustuen

Kertomuksia lukiessani havaitsin niissä tiettyä ryhmittymistä. Ohjaustyötä tekevien kertomuksissa oli selvästi näkyvissä heidän myönteinen suhtautumisensa oppimisvaikeuteensa. He olivat tottuneet kertomaan oppimisvaikeudesta. Oman

kokemuksensa lisäksi he kertoivat oppimisvaikeudesta selvästi itsestään eriytyen. He pyrkivät tietoisesti lisäämään omalta osaltaan yhteiskunnassa ymmärrystä oppimisvaikeuksista toimien aktiivisesti oppimisvaikeuksisia hyödyttävien toimintatapojen rakentamisessa. He pystyivät myös ilmaisemaan selvästi erityistarpeensa työyhteisössään ja samaan ongelmiinsa tarvitsemansa ratkaisut. He tiedostivat hyvin omat vahvuutensa ja hyödynsivät niitä toiminnassaan. Osallistujat näkivät oppimisvaikeuden myös positiivisena asiana elämässään, mutta voimakkainta tämä oli näillä kahdella ohjaustyötä tekevällä. Osallistujia oli niin vähän, ettei luokittelustani voinut vetää mitään yleistettäviä päätelmiä.

Luokitteluun havaitsin mahdollisuuden koulutuksen, työuran ja halun kertoa oppimisvaikeudesta osalta. Taulukkoon 2 poimin kunkin kertomuksesta tiedot näistä asioita.

TAULUKKO 2. Osallistujien koulutus, työ ja oppimisisvaikeustausta

Osallistuja	Koulutus	Alanvaihto	Työsektori	Työ	Työsuhde	Oppimisvaikeus	Tunnistettu	Julkituo, perussuhtautuminen
Taiteen perusopetuksen opettaja	Y, k	Alansa opettajaksi	vapaa sivistystoimi	Keramiikan opettaja	Toistaiseksi	Luki ja hahmottamisvaikeus	Kansakoulun alaluokilla	Kyllä
Laaja-alainen erityisopettaja	Y, k	luokanopettajasta erityisopettajaksi	Peruskoulu	Laaja-alainen erityisopettaja	Virka	Luki ja haastetta toiminnanohjauksessa	Peruskoulun alaluokilla	Ei mielellään
Yliopiston opintosihteeri	Y, a, ja k*	Toiselle alalle yliopistoon	Yliopisto	Opintosihteeri	Toistaiseksi	Lukivaikeus	Yliopistossa pro gradu-vaiheessa	Kyllä Opastaa muita
Kolmannen sektorin järjestössä ohjaaja	A ja amk	Alan vaihto amkiin siirtyessä	Kolmannen sektorin järjestö	Ohjaaja	Määräaikainen	Luki, hahmottamisvaikeuden piirteitä	Peruskoulun alaluokilla	Kyllä Opastaa muita
Sijaisuuksia tekevä aineen opettaja	Y, a, ja k**	Alanvaihtoja	Peruskoulu	Aineen opettaja	Lyhyet sijaisuudet	Luki ja toiminnanohjaus	Lukiossa ja yliopistossa	Ei
Peräkkäisiä määräaikaisuuksia tekevä aineen opettaja	Y, a, amk ja k,	Useita alanvaihtoja	Peruskoulu	Aineen opettaja	Peräkkäisiä määräaikaisuuksia	Luki ja matematiikkavaikeus	Yliopistoopintojen aikana	Ei

y= ylioppilas, a=ammatillinen koulutus, amk= ammattikorkeakoulu k= korkeakoulu

* gradu kesken

** tutkinto kesken, aineenopettaja ja syventävät opinnot tehty

Osallistujat ryhmitti kaksi tekijää: työsuhteen laatu ja oppimisvaikeuden julkituominen. Ensimmäisen ryhmän muodostivat kaikki kolme ei peruskoulussa työskennellyttä, joilla oli vakiintunut työsuhde. He kertoivat avoimesti oppimisvaikeudestaan kollegoilleen. Ryhmän saattoi jakaa vielä kahtia: kaksi ohjaustyötätekevä tehneet, jotka opastivat oppimisvaikeuksisia ihmisiä ja sitten taiteen perusopetuksen opettaja.

Toisen ryhmän muodostivat työelämässä paikkaansa hakeneet. He eivät halunneet juuri tuoja julki oppimisvaikeuksiaan. Tässäkin ryhmässä oli kolme osallistujaa. Kahdella oli rikkonainen työura ja epävarmuutta työstä. He erottuivat koulutus- ja työpolkujen moninaisuuden sekä oman paikan löytämisen vaikeuden

suhteen. Kummankin kertomuksesta tulkitsin heillä olleen epäilyjä tulevaisuudessa työskentelystä. Kumpikin oli saanut oppimisvaikeudestaan vahvistuksen vasta yliopisto-opintojen aikana eivätkä he olleet halunneet kertoa juuri asiasta muille. Kolmas ryhmään kuluva oli juuri vaihtamassa työpaikkaa uudenlaiseen tehtävään edeten urallaan. Hän oli työurallaan muutosvaiheessa.

Vakaa työsuhde näyttäisi edistävän oppimisvaikeudesta kertomista. Tällöin työyhteisö tuntee hänen ammattitaitonsa. Hän on jo luonut omat työskentelytapansa. Epävakaassa työsuhteessa koetaan jouduttavan aina osoittamaan ammattitaito ja luomaan paikka työyhteisössä. Oli epäilyjä, että kollegoilla saattaa olla negatiivinen näkemys oppimisvaikeuksisen kyvystä toimia opettajana, mikä näytti ehkäisevän halua kertoa oppimisvaikeudesta.

Kertomuksista oli havaittavissa myös kahtiajako opettajien ja ohjaavassa työssä olevien kokemusten välillä. Ohjaavassa työssä olleet olivat ottaneet oppimisvaikeuksisten aseman parantamisen yhteiskunnassa osaksii työtään ja heidän erityistarpeensa tunnuttiin otettavan huomioon työpaikalla. Opettajilla oli paljon autonomiaa työssään ja he pystyivät sopeuttamaan opetustyötään omien erityispiirteidensä mukaan. Toisaalta työpaikalla opettajien erityispiirteitä ei tunnistettu eikä organisaatio tukenut omaehtoisesti heidän inkluusiotaan. Opettajat tuntuivat olevan varautuneempia oppimisvaikeutensa ilmaisemisessa ja tuen hakemissa kuin ohjaavaa työtä tekevät.

5 TARINOIDEN ILMENTÄMÄT KOKEMUKSET OPPIMISVAIKEUDESTA

Tässä luvussa pohdin kertomuksista tunnistamiani kokemuksia oppimisvaikeuksisena olemisesta ja toimimisesta elämänkulussa niin koulutuksessa kuin työelämässä. Analyysi ja tulkinta kietoutuvat toisiinsa ja tulkintaa teen koko tutkimusprosessin ajan. Peilaan teemojen analyysissä nousseita asioita aikaisempiin tutkimuksiin ja havainnoin tarinoissa esiintuotua toimijuutta. Pyrin kuvaamaan siitä, miten osallistujani kertoivat oppimisvaikeuden näyttäytyvän heidän elämänkulussaan kuuden teeman avulla: 1) oppimisvaikeuksista tietoiseksi tuleminen, 2) oppimisvaikeuksien ilmaiseminen 3) oppimisvaikeuteen suhtautuminen, 4) oppimisvaikeuksien julkituominen, 5) sopeutumis- ja selviytymiskeinot sekä 6) oppimisvaikeuden vaikutus opettajuuteen.

5.1 Oppimisvaikeuksista tietoiseksi tulemisen prosessi

Kertomuksista havaitsin tietoisuuden muodostumisen oppimisvaikeuksista käsittävän monien risteävien kehitysprosessien verkoston. Nimettyjä tietoisuuden kehittymisen osa-alueita olivat muun muassa oppimisvaikeuden ilmenemismuoto ja merkitys, minäkuva, asenteet, ennakkoluulot, mallitarinat. Mukana olivat myös oman ja ympäristön toiminnan tiedostaminen sekä omien vaikuttamismahdollisuuksien hahmottaminen. Osallistujat kuvasivat oppimisvaikeuksistaan tietoiseksi tulemistaan varsinkin lapsuuteen liittyen medikaalisesta näkökulmasta. Kun taas aikuisuuteen liittyviä opiskelu ja työkuvioita kuvattiin lähinnä psykososiaalisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Tiedostamisprosessin kuvauksista tulkitsen oppimisvaikeuksien muokkaavan oppimisvaikeuksista kokonaisvaltaisesti. Hänen oma toimijuutensa näytti olevan vahvasti läsnä tässä prosessissa.

Osallistujilleni yksi tärkeimmistä haasteista menestyä oli, kuten Burns ja Bell (2010) olivat havainneet, oman oppimisvaikeuden tiedostaminen ja ymmärtäminen. Osallistujieni minäkuva näytti muuttuvan, kun he löysivät vastauksia siihen, mistä heidän vaikeutensa kumpusivat. He eivät olleetkaan laiskoja ja tyhmiä. He näkivät voivansa itse vaikuttaa oppimiseensa ja tilanteeseensa. Kummankin tutkimuksen osallistujat pystyivät myös vastustamaan oppimisvaikeuksiin liittyviä negatiivisia leimoja. (Burns & Bell, 2010, s. 535–536.)

Oppimisvaikeuden tiedostaminen loi perustan, joka auttoi ymmärtämän, miksi jotkin asiat herättivät tunteita ja tuottivat vaikeutta. Tiedostaminen näytti avaavan mahdollisuuden toimia tietoisesti vaikeiden tilanteiden ratkaisemiseksi. Oppimisvaikeuden nimeäminen antoi käsiteet kertoa oppimiseen, työhön ja arjen toimimiseen liittyvistä vaikeuksista sekä tutkia asiaa. Se mahdollisti myös kommunikoinnin ympäristön kanssa. Osallistujat tiedostivat oppimisvaikeuksien tuoneen heille sekä heikkouksia että vahvuuksia. Oppimisvaikeudet tunnistettiin myös positiivisena asiana elämässä. Kertomuksista näkyi tietoisuuden rakentuneen elämänkulussa reflektoiden kokemuksia nykyhetkestä käsin. Tiedostettiin, miten vaikeudet olivat vaikuttaneet omassa elämässä, ja tämä voitiin ottaa huomioon tulevissa tilanteissa. Esimerkiksi lukivaikeuksinen ja toiminnanohjauksen haasteista kärsinyt lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja tiedosti, miten hänen minuutensa oli muotoutunut vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa:

> Enkä niinkään sitä, että mun faija on ollut vielä kauhean tiukka kasvatuksessa. Pitää osata ja pystyä ja elä koskaan sano, etten mie osaa, vaan sano, että mie opettelen. Niin herranjestas kun mie olen itkenyt, kun se opetti mulle matematiikkaa, ei mee jakeluun. Se huutaa ja minä itken. Kaikkien asioiden kanssa sama homma. Se on vaatinut niin paljon, että sitten on ollut niin kuin, että on myös vaatinut paljon itseltään. Sitten tulee tällaista epäkelvosta perfektionisti. Ja sitten on hirveän vaikea sulattaa tällaista, että jos ei onnistu. Tai jos jää kesken. Sitten hajottaa itsensä. Niin tota se, että toisaalta perfektionisti vaatii itseltään hirveästä ja kaikki pitää olla just eikä melkein. Jos jotain haluaa tehdä niin se tehdään kunnolla.

Edellä olevasta sitaatista näkyy, kuinka lapsen autonomisuus on rajoittunutta, ja lapsella on vain rajallisesti mahdollisuudet vaikuttaa toimintaansa ja toimintaympäristöönsä. Aikuisella on paremmat edellytykset valita ja muokata elinympäristöään sopivammaksi itselleen myös oppimisvaikeudet huomioiden. Aikuisuudessa oman erityisyyden analysointi ja toiminnan reflektointi näyttäytyivätkin ta-

voitteellisena pyrkimyksenä oppimisvaikeuden tiedostamiseen ja haasteiden selättämisen tavoitteluna. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja tunnisti, ettei hänellä ollut kykyä järjestelmällisyyteen, mutta hän oli opetellut siihen tietoisesti:

> Mulle se lukivaikeus niin kuin tekninen vaikeus ja toki se toiminnanohjauksen haaste on arkipäivistä. Mun työssäni on vaikeinta tavallaan se struktuurin rakentaminen ja siinä roikkuminen. Se johdonmukaisuus ja sen rakentaminen ryhmässä on vaikeata. Se on ollut täysin tietoisesti opeteltava. Mussa ei ole kyllä yhtään luuta kehossa, joka ohjaisi semmoiseen selkeään rutiiniin ja rytmittämiseen ja toistoon. Se on toisaalta ollut vahvuuskin, kun sitä ei luontaisesti ole niin sen tietoisesti rakentamaan Se voi jopa kannatella enemmän kuin joku opettajan päänsisäinen, mitä se ei niin kuin itse nimeä että, mä teen näin ja näin vaan se on niin kuin olemassa.

Havaintoni osallistujieni kertomuksista olivat samankaltaiset kuin Fitzgibbonin ja O´Conorin (2002) tutkimushavainnot. Nämä tutkijat toivat esiin, että elämän aikana yksilön oppimisvaikeuden tuomat ongelmat muuttuvat jatkuvasti ja haastavat oppimisvaikeuksien tiedostamisprosessin, kyseenalaistavat omaksutun oppimisvaikeuden merkityksen ja sopeutumismenettelyt.

USA:ssa pitkittäistutkimuksissa on havaittu yksilöllisissä tiedostamisprosesseissa myös tiettyjä kehitysvaiheita. Nygrenin (2008) esittelemässä Higginsin ym. (2002) tiedostamisenprosessissa on hahmotettu viisi vaihetta tiedostamisessa lapsina diagnosoiduilla oppimisvaikeuksisilla. Tutkimukseeni osallistuneiden kertomuksissa oppimisvaikeuden tiedostaminen ja sen syvällinen tunteminen näyttäytyivätkin vaiheittain etenevänä monipolvisena pitkänä prosessina aina lapsuudesta aikuisuuteen.

1. Erilaisuuteen havahtumisen vaihe: Higginsin ym. (2002) tutkimuksissa erilaisuuden tiedostamisen ensimmäinen vaihe osui koulupolun alkuun. Tällöin lapsi, joka ei opi lukemaan ja kirjoittamaan kuten ikätoverinsa, oli tuntenut itsensä turhautuneeksi ja hämmentyneeksi. Näiden tutkijoiden mukaan oma erilaisuus oli tiedostettu usein jo hyvin varhain ennen kuin koettuja ongelmia varsinaisesti oli alettu selvittämään. (Higgins ym., 2002.) Osallistujieni oppimisvaikeuden tunnistaminen tapahtui eri vaiheissa koulu- ja koulutuspolkua ja täten erosi Higginsin ym. tutkimuksen tilanteesta. Silti tutkimukseeni osallistujat tulivat tietoiseksi omista tavanomaisuudesta poikkeavista valmiuksista oppia perustaitoja jo koulupolun alussa kuten Higginsin ym. tutkimukseen osallistuneetkin. Hämmennys syntyi heidän havaitessaan oman edistymisen erilaisuus verrattuaan muihin ja

siihen, mitä olettivat heiltä odotetun. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja esitti asian näin:

> Oli kömpelö ja hidas ja semmoiset lasten maailmassa, kun opettajien silmissä ei saavuttanut sitä hyväksyntää sillä, että mä osaan asiat, niin sitten piti saavuttaa se muilla asioilla. Että alakoulussakin piti pelata sosiaalisella puolella. Piti olla niin kuin joustava ja Jotenkin se vahvuus korostui se sosiaalinen vahvuus. Mikä oli varmana myös luontaista, korostui, kun oli muita ongelmia.

Tutkimukseeni osallistuneet näyttivät kokeneen erilaisuutta ja toiseutta, jonka yhdistivät kognitiivisten taitojen opetteluun. He eivät kuitenkaan vielä pystyneet tunnistamaan oppimisvaikeutta syyksi vaikeuksiinsa. Vähitellen heille syntyi ymmärrys, etteivät oppimisvaikeudet hävinneet perustaitojen opetteluvaiheen jäätyä taakse. Katoamattomuuden tiedostanut kolmannella sektorilla työskennellyt ohjaaja tokaisikin, kun joku oli kertonut parantuneensa lukivaikeudesta, oppimisvaikeuden olevan elinikäinen seuralainen. Aikaisemmin tutkimuksissa oppimisvaikeudet on pitkälle yhdistetty lapsiin taitojen opettelemisen ja harjaantumisvaiheeseen. Vaikeuksien on oletettu häviävän tämän vaiheen jälkeen. Myöhemmissä tutkimuksissa on osoitettu, että oppimisvaikeudet säilyvät myös aikuisuuden ajan. (Goldberg ym., 2003; Gerber, 2003; Corley & Taymans, 2001.)

Tutkimukseeni osallistuneet eivät muistaneet, oliko peruskoulun alaluokilla tutkittu ja virallisesti tunnistettu heidän oppimisvaikeutensa. He toivat kuitenkin esiin, että koulussa ja kotonakin oli saatettu huomata hitaampi kehitys. Laaja-alaisen erityisopettajan ja taiteen perusopetuksen opettajan äidit olivat havainneet heidän lukivaikeutensa. Koulun vaikeuden huomaamisesta kieli laaja-alaisen erityisopettajan, kolmannen sektorin järjestössä toimineen ohjaajan sekä toistuvia määräaikaisuuksia tehneen aineenopettajan kertomuksissa muistikuvat alaluokilla saadusta erityisopetusta. Kolmannella sektorilla työskennellyt ohjaaja näki tulleensa tietoiseksi lukivaikeudestaan alakoulussa vahvasti perheen kautta. Koulussakin oli tunnistettu vaikeudet, mutta hän koki tuensaannin jääneen ohueksi:

> Jo alakoulussa tullut tietoiseksi ja hyvin vahvasti perheen kautta perheessä se tunnistettiin ja tietenkin koulussa myös Mutta mä en erityisemmin tukea saanut Se oli niin kuin perhe, joka piti sitä yllä ja huomioi sitä lapsuudesta asti.

Vaikka oppimisvaikeuden tunnistus ja nimeäminen tuli varhaislapsuudessa opettajalta tai vanhemmalta, näytti lapsen oma asian tiedostaminen jäävän varsin ohueksi, vain nimitykseksi. Varsinkin, kun koetiin asian merkityksen ja luonteen jääneen selvittämättä lapsen käsityskyvyn tasoisesti. Laajalainen erityisopettaja toi asian esiin seuraavasti:

> Sitä mä kritisoin, että kukaan ei ole selittänyt, että missä ne on ongelmat. Puhuttiin vaan että mulla on lukihäiriö, mutta mitä ja missä asioissa se on. Se olisi auttanut jos, olisi saanut sen tiedon jo silloin.

Myös taiteen perusopetuksen opettaja koki, ettei hänelle ollut selvitetty, mitä lukivaikeus tarkoitti. Hän toi esiin myös, etteivät opettajat olleet huomioineet tai osanneet huomioida hänen erityispiirteitään. Hän sekä hänen äitinsä olivat tiedostaneet vaikeudet jo toisella luokalla kansakoulussa. Tuolloin hän oli siirtynyt pienestä koulusta isoon kouluun. Hänen tilanteeseensa oli vaikuttanut se, että suomen kieli oli jäänyt unohduksiin, perheen asuttua 1,5 vuotta ulkomaila. Hän joutui kotimaahan palattuaan opettelemaan uudelleen ennen koulua äidinkielensä. Koulun puolelta ei lukivaikeutta ollut selvitetty missään vaiheessa, vaikka perhe olivat tiedottaneet asiasta opettajille. Hänelle ei auennut koulussa, mistä lukivaikeudessa oli kysymys. Nyt aikuisena hän tiedosti heikon itsetuntonsa ja sen, ettei ollut saanut koulussa tukea oppimisvaikeuksiinsa liittyvän toisiinsa. Hänellä oppimisvaikeuden haasteet nostattivat kielteisiä tunnereaktioita. McNultyn (2003) mukaan tutkimuksissa pidetään myönteisen kehityksen suojaavina tekijöinä oppimisvaikeuden varhaista tunnistamista ja tarpeellisen tuen saantia. Tällöin voidaan hänen mukaansa estää kielteisten tunteiden liittymistä oppimisvaikeuteen ja vahingollisten tunne- ja toimintatapojen muodostumista oppimisvaikeuden tuomiin haastetilanteisiin. (McNulty, 2003, s. 377.)

2. Oppimisvaikeuden tunnistamisen vaihe: Tutkimukseni osanottajista kolme oli tullut tietoiseksi oppimisvaikeudestaan lapsuudessa ja kolme oli saanut omalle epäilylleen vahvistuksen vasta aikuisena pitkän tiedostamisprosessin kautta. Taiteen perusopetuksen opettajan, laaja-alaisen erityisopettajan ja kolmannella sektorilla toimineen ohjaajan oppimisvaikeus oli havaittu jo koulutien alussa. Alakoulussa tietoisuus oli välittynyt heille kodin ja opettajan tunnistamisen kautta. Taiteen perusopetuksen opettajan oppimisvaikeuden havaitsemista kou-

lupolun alussa edisti se, että äiti oli jo aikaisemmin tunnistanut vanhemman sisaruksen lukivaikeuden sekä oli tietoinen omasta oppimisvaikeudestaan. Myös laaja-alaisen erityisopettajan opettajan puheterapeuttiäidillä oli valmiudet havaita lapsensa oppimisvaikeus. Kolmannella sektorilla toimineen ohjaajan oppimisvaikeuden oli havainneet niin perhe kuin opettaja:

> Jo alakoulussa (olen) tullut tietoiseksi (oppimisvaikeudestani) ja hyvin vahvasti perheen kautta perheessä se tunnistettiin ja tietenkin koulussa myös Mutta mä en erityisemmin tukea saanut Se oli niin kuin perhe, joka piti sitä yllä ja huomioi sitä lapsuudesta asti.

Yliopistossa toiminut opintosihteeri, lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja ja monia peräkkäisiä määräaikaisuuksia tehnyt aineen- ja erityisopettaja olivat saaneet varmistuksen oppimisvaikeudelleen vasta yliopisto-opintojen aikana. Osallistujista kaikki tulivat tietoiseksi jo lapsuudessa siitä, että oppiminen vaati sitkeää ponnistelua. Vaikka kaikki eivät tienneet peruskoulussa vaikeuksiensa juontuvan oppimisvaikeuksista kaikista heistä ei pitänyt luovuttaa vaikeuksia kohdattaessa. Ylemmillä luokilla osallistujat kertoivat alkaneensa jo tietoisesti havainnoimaan omaa toimintaansa ja ottamaan vastuuta oppimisestaan käyttäen keksimiään luovia opiskelustrategioita. Laaja-alainen erityisopettaja ja lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja kertoivat tiedostaneensa 5—6. luokalla peruskoulussa, että he olivat itse vastuussa oppimisestaan ja opiskelun vaativan ponnistelua sekä käsittäneensä, miksi käydään koulua. Alakoulussa oppimisvaikeuden tiedostaminen näyttäytyi pirstaleisena ja jäsentymättömänä. Kuten Paananen (2006) oli havainnut tutkimuksessaan, oli syntynyt osallistujillenikin arkipäivän toiminnassa hiljaista tietoa oppimisvaikeudesta ja itsestä. Itsestä tiedostaminen oppimisvaikeuksiseksi syntyi piilossa koulun arvostaessa akateemisia taitoja. Näiden oppimisessa ilmenneet vaikeudet suuntasivat havaitsemaan ja tiedostamaan lukivaikeudet. Muut oppimisvaikeudet näyttivät jäävän varjoon peruskouluaikana. Ne oli jälkikäteen tiedostettu muisteltaessa, mikä oli ollut vaikeaa. Laaja-alainen erityisopettaja kuvasi koulun aloitusta seuraavasti:

> Alakoulu oli semmoista selviytymistä ja sitä sosiaalista hässäkkää. Lukemaan ja kirjoittamaan ja peruslaskutoimitusten opettelua vei multa kaikki resurssit. Se lukemaan oppiminen oli hirveen vaikeata kirjoittamaan oppimisesta puhumattakaan ja sitten dekoodauksen automatisoituminen, että olisi oppinut lukemaan sujuvasti niin se on kestänyt hirveen kauan, sitten varmana suurempi ongelma oli puuttuvat kaksoiskonsonantit ja kaikki reservaatiot. Se kun ne kääntyy toisin päin ja kaikki tämmöiset pitkät vokaalit, p ja d

sekaisin. Niiden kanssa on vielä yläkoulussakin taistellut. Luulen että niitä kirjoitusvirheitä tuli niinkin pitkään. Se punakynä, aineet oli täynnä sitä punakynää. Mä olin lukiopetuksessa silloin ala-asteella aikapitkään ja sitten se näky kyllä koko alakoulun ajan heikkona hienomotoriikkana toiminnan ohjauksen säätelynä ja tämmöistä vievää ylivilkkautta Olin aika raskaskin koululainen opettajille. Ja matikassa oli niin alaluokilla vasta yläluokilla rupesi matikka sujumaan. Ja aika iso ongelma on ollut auditiivinen erottelu varsinkin, kun siihen aikaan se keskeinen kanava oli auditiivinen aina se opettajan puhe, ne meni multa niin kuin aivan ylihilseen. Että mä muistan, kun oli kyse omenapuun oksastamisesta mä en saanut siitä kolmasluokkalaisena mitään, se on mennyt multa aivan ohi. Olin hämilläni, miksi mä en tätä tajua. Ei ollut paljon kuvia.

Jos joku oisi sanonut mulle, että ton takia toi kutominen ja virkkaaminen on vaikeata sulle, kun sulla on toi lukivaikeus. Että selviää että se että opettaja repii hiuksia päästään, että mun asenne on, etten mä osaa mitään, että mä olen niin surkea. Se on niin, kun kattelet sitä maskottiasi, mikä on ihan hirveän näköinen lankamöntti, niin jos joku olisi jo silloin osannut avata, että tääkin tulee oikeasti siitä, että on lukivaikeus. Sitä ei ole yhdistetty eikä sitä ole vieläkään. Sitten kun ajattelee, että isokin yläkoulukin on, että meneekö se sinne käsityön opettajalle asti se tieto, että on vaikea hahmottaa

Sitä mä kritisoin, että kukaan ei ole selvittänyt, että missä ne on ongelmat. Puhuttiin vaan että mulla on lukihäiriö, mutta mitä ja missä asioissa se on ollut. Olisi auttanut jos, olisi saanut sen tiedon jo silloin Niinkin Ahaa se näkyy mulla näin ja mun tarvitsee kehittää tämmöistä ja vastaavia niin keinoja että mä voitan tän ongelmani. Niin tota sillain sellaista apua mä en ikinä koulumaailmassa keneltäkään saanut. Sitä mä aattelen, jos mulla olisi jo kouluiässä havaittu näitä asioita, vaikka silloin vitos kutos luokalla, että sulla on lukivaikeus ja se tarkoittaa tätä, että sulla on tässä haaste, sen sijaan sulla on vahvuuksia. Että jos silloin olisi pääsyt näihin psykologin testeihin niin, mitä nykyään noille tukioppilaillekin tehdään, niin se olisi varmaan ollut tärkeä asia. Mä en olisi vaan ollut tyhmä, vaan mulla olisi ollut nimi sille asialle ja ne vahvuudetkin oli tullut sieltä, että sulla on näin paljon kaikkea muuta.

Kerronnasta näkyi, kuinka hän kuvatessaan koulunaloitustaan lähestyi lukivaikeutta medikaalisen mallin näkökulmasta. Hän tiedosti kouluinstituution kiinnittäneen huomiota lukivaikeuden tuomiin virheisin eikä tuoneen rinnalle hänen vahvuuksiaan. Koulun hän ei tunnistanut opastaneen oppimisvaikeuden kanssa selviytymistä sosiaalisesti ja tunnetasolla taitojen oppimisen rinnalla. Myös Paananen (2006) havaitsi tutkimukseensa osallistuneiden kuvaavan lukivaikeutta kirjoitusvirheinä, lukemisen ja sen oppimisen rytmittymisen erilaisuutena ja muina kognitiivisiin taitoihin liittyvinä vaikeuksina. Kerronnat ilmensivät lukivaikeutta lääketieteellisenä, testattavana ja diagnosoitavana ominaisuutena. Paanasen (2006) mukaan medikaalisilla lukivaikeuden piirteillä oli merkitystä niiden ilmentäessä lääketieteen alueelta ominaisuuksia, joilla ihmiset tiedostivat ja jäsensivät

itsensä lukivaikeuksiseksi. Nämä ominaisuudet eivät yksin paljastaneet dysleksian merkitystä henkilöiden elämässä ja arjen toiminnoissa. Lukivaikeus saikin osallistujillani yleensä alakuokkien kouluyhteisöä kuvaavassa kerronnassa negatiivissävyisen merkityksen. Siihen nivoutui tunteita ja epäilyksiä omasta kyvykkyydestä ja selviytymisestä. Samoin kuin Paananen oli havainnut tutkimuksessaan, näytti oppimisvaikeus saavan ylemmiltä luokilta lähtien aikaisempaa myönteisemmän merkityksen. Se pyrittiin liittämään osaksi omaa kerrottua identiteettiä. Samoin oppimisvaikeus sai henkilökohtaisen merkityksen jokaisen omassa elämänkerrannallisessa kerronnassa (ks. Paananen, 2006, s. 192–207.)

Lavikaisen ym. (2006) mukaan, oletuksena on, että oppimisvaikeus tunnistetaan ja selvitetään opinpolun alussa, jolloin opetellaan perusasioita: lukemista, laskemista, kirjoittamista, ryhmässä toimimista. Tutkimusten mukaan alakoulussa oppimisvaikeuden tunnistaminen näyttää tulevan kotoa tai opettajilta. Joskus se myöhentyy, kun oppimisvaikeuden moninainen ilmentyminen saattaa näkyä vasta ympäristön muuttuessa ja taitovaatimusten kasvaessa.

Nuorena ja aikuisena oppimisvaikeuden tunnistamisprosessi voi alkaa omista havainnoista, jolloin pystytään jo ohjaamaan tiedostusprosessia. Lyhyitä sijaisuuksia tehneen aineen opettaja kertoi lukivaikeutensa tiedostamisprosessistaan seuraavasti:

> Ei alakoulussa eihän ikinä (tunnistanut oppimisvaikeuksia). Vasta viidennellä kuudennella mä keksin, miten minun pitää lukea kokeisiin. Mulla ei ole ollut keskiarvo, kun pahimmillaan kuin jotai vähän päälle kuusi sitä ennen. Mulla ei ollut mitään käsitystä, miten pitäsi koulua käydä niin mä vain kävin koulussa, mutta en mä ymmärtänyt yhtään, että mun pitäsi lukee tai tehdä läksyjä. Mä tosiaan viidennen luokan kieppeillä keksin sen, miten mun pitää lukea johonkin kokeeseen ja mä saan sen myös jäämään mieleen.
>
> No siis sen mie olen huomannut jo lukioaikana, että mie luen ja kirjoitan ihan mitä sattuu. .Mä olen itse huomannut lukivaikeuteni olemassaolon lukioaikana jälkikäteen, siitä että jos lukee jotain aineita tai muuta, että onpas ihan käsittämätöntä kun kirjaimet vaihtaa paikkaa ja tällein niin. Mutta se on ollut lukiossa tietenkin helpompi, kun sulla on yhet ja samat opettajat koko ajan, niin ne huomaa ja tietää sen, että mikä on lukihäiriöstä ja mikä muuta. Ja panee varmaan enemmän huolimattomuusvirheeksi.
>
> (Yliopistossa) mä yleensä sanon, että mulla on sitten tällainen ongelma, että mulla tulee kirjoitusvirheitä ja mie en nää niitä. Niin mulle yliopistossa opettaja sanoi aikoinaan, ettei se ole mikään ongelma. että hän osaa kyllä erottaa sen, että mikä on osaamattomuudesta ja mikä on sitten tällein lukivaikeudesta johtuvaa. Mutta se edellytti sitä, että mie menin ennen näitä kokeita ja

> muita sanomaan sille siitä. Ja se on sitä, että mä olen itse huomannut lukioaikana jälkikäteen.

Osallistujieni oppimisvaikeuden tunnistuksen eriaikaisuus vahvisti sen, että peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutuksessa tunnistetaan edelleen osa nuorten oppimisvaikeuksista. Oppimisvaikeuden tunnistaminen vasta aikuisenakaan ei ole harvinaista. Tällöin oppimisvaikeuden tunnistamista on voinut vaikeuttaa se, että on opittu oppimisvaikeuteen niin hyvät kompensointitavat ettei oppimisvaikeutta ole helppo havaita. Se ei näy ulkopuolisille (Lavikainen ym., 2006). Esimerkiksi yliopiston opintosihteeri kertoi saaneensa tietää olevansa lukivaikeuksinen vasta yliopistossa pro gradu -tutkielmaa kirjoittaessaan. Hän oli oppinut vaikeuksiensa hallinnan niin hyvin, etteivät ne näkyneet hänen työtuloksissaan. Näin kollegat unohtivat välillä hänen vaikeutensa. Oppimisvaikeudet ovat luonteeltaan näkymättömiä, joten piilossa olevien vaikeuksien havaitseminen ja vaikutuksen arviointi saattaa jäädä alitunnistetuksi lukivaikeuksiselle aikuiselle itselleen ja hänen työtovereilleen (McLoughlin ym., 2002; Morgan & Klein, 2000).

3. Diagnosointi ja oppimisvaikeuden legitimointivaihe: Oman erilaisuuden tiedostamisen vaiheita seuraa Higginsin ym. (2002) mukaan tutkimus- ja diagnosointiprosessi, jolloin erilaisten tutkimusten ja arviointien avulla pyrittään selvittämään, mistä vaikeudet johtuvat. Burns ja Bell (2011, s. 952) esittivät lukivaikeuden arvioinnin ja diagnosoinnin vaativan monenlaista laadullista kuin kvantitatiivista informaatiota. McNultyn (2003) haastattelemien lukivaikeuksisten kokemukset diagnosoinnista vaihtelivat. Osalle diagnosointiprosessi oli ollut traumaattinen, osalle vahvistava tai vapauttava kokemus. Osallistujillani diagnoosin saaminen ajoittuminen erosi Higginsin ja kumppaneiden tutkimukseen haastatelluista, sillä heidät oli diagnosoitu jo lapsina. (ks. Higgins ym., 2002; McNult, 2003.)

Kysyessäni osallistujilta oppimisvaikeudesta tietoiseksi tulemisesta he toivat esiin, milloin ja miten he olivat saaneet diagnoosin omalle luki- ja mahdollisille muille oppimisvaikeuksilleen. Heillä diagnosointi sijoittui erilaisuuden ja oppimisvaikeuksisuuden tunnistamisvaihetta huomattavasti myöhempään ajankohtaan. Diagnosoinnille he antoivat erilaisia merkityksiä. Laaja-alainen erityisopettaja ja taiteen perusopetuksen opettaja olivat itse hakeneet lukilausunnon ylioppilaslautakunnalle arvioinnissa huomioitavaksi. Heille lukilausunto ei tuonut tiedostamiseen uutta, hehän olivat jo koulupolun alkupuolella tulleet tietoiseksi lukivai-

keudestaan. He olivat pettyneet lukilausunnon vaikutukseen ylioppilaskirjoitustenjärjestelyihin ja arviointiin. Toistuvia määräaikaisuuksia tehnyt aineenopettaja selvitti lukivaikeutensa itse yliopisto-opintojen aikana ja haki sitten virallisen diagnoosin. Hän oli kertomansa mukaan kokenut vaikeuksia jo alakoulusta lähtien ja edelleen myöhemmissä koulutuksissaan. Hänelle diagnoosin saaminen antoi lähtökohdan tiedostamisprosessin etenemiselle ja pyrkimykselle hyväksyä lukivaikeus.

> Opiskellessani erityispedagogiikkaa aloin yhdistellä asioita, ja diagnosoin itse itseni. Kävin sen jälkeen kahdessa lukitestissä, jotka vahvistivat asian. koska oppimisvaikeudet todettiin vasta aikuisiällä, niin olen itse oppinut selviytymään niiden kanssa. Opettelu ja hyväksyntä jatkuu edelleenkin. Apua olen saanut lukemalla asioista.

Yliopiston opintosihteeri oli epäillyt lukiossa itsellään olevan lukivaikeuden. Hän oli pyytänyt terveydenhoitajalta sen testaamista, mutta testaus jäi, kun hän oli kertonut oppineensa lukemaan ennen koulunalkua. Yliopistossa gradunohjaaja oli sitten kysynyt häneltä, oliko hänellä mahdollisesti lukivaikeus ja hän oli vastannut, ettei tiennyt. Tämän jälkeen hän hakeutui testattavaksi ja sai diagnoosin. Hän oli joutunut hakemaan testaustahoa, joka pystyi tekemään hänelle lukidiagnosoinnin. Häntä diagnoosi hämmensi sekä aiheutti epävarmuutta tarjolla olleen työn vastaanottamiseen. Häntä auttoi lukivaikeutensa merkityksen tiedostamisprosessissa työpaikassa vertainen eli hänen esimiehensä. Hän kuvasi diagnoosista seuranneita tuntemuksiaan seuraavasti:

> Mutta mulle just tuli lukitodistus ja pikkusen hirvittää, että niin kun sulla ois mahdollisuuus tulla mukaan, ja todennäköisyys on aikahyvä saada se projekti, mutta että sitten tulis minä ja mun tuore lukitodistus kanssa Siihen pomo, että eihän tuo mitään minäkin olen sanasokea ,yhteiskuntatieteiden tohtori Se että mä olin kolmevuotta hänen tutkimusfirmassaan ja tehtiin projekti Ja meillä oli erityyppiset lukisysteemit niin me täydennettiin toisiamme Osin veikkaan että se oli mulle todella terapeuttista, että se meni tämmösesti. Mä näin, että toisella on luki ja mulla on luki ne on erilaiset ne täydentää toisiaan.

Kaksi osallistujaa ei kertonut heillä olevan virallista diagnoosia lukivaikeudesta. Kolmannella sektorilla toimineelle ohjaajalle oli jo peruskoulussa selvinnyt hänen olevan oppimisvaikeuksinen. Hän ei muistanut saaneensa virallista diagnoosia:

> Virallista testiä mä en ikinä saanut (peruskoulussa). Mä kävin erityisopettajan luona ensimmäisillä luokilla ja tosi vähän ja satunnaisesti myös yläkoulussa mutta en saanut mitään virallista todistusta Se on kuitenkin ihan selkeä tarina

Lyhyitä sijaisuksia tehnyt aineenopettaja oli itse tunnistanut olevansa lukivaikeuksinen tarkasteltuaan lukioaikaisia kirjoituksiaan. Hänellä oli ainoana osallistujista diagnoosi muustakin kuin lukivaikeudesta. Yliopistossa opiskellessaan hän kertoi selvittäneensä, mistä hänen toiminalliset ja keskittymisensä vaikeudet johtuivat. Hänelle näytti vaikeuksille saadulla nimellä olleen positiivinen merkitys.

> Mutta tota se esim tosta ADHD:sta, mulla on ollut diagnoosi vuodesta nn. Kyllähän nää samat ongelmat on ollut aina ja iankaiken, mutta siis tietäisi mitä se juttu on, että hei mä en olen oikeasti laiska ja saamaton, mutta tietäähän sitä nytten arvosanojen perusteella, ettei ihan tyhmä ole.

Lukivaikeuden virallisella testauksella koetaan olevan vahva asema. Se juontunee sitä, että lukivaikeuden diagnosoinnille on olemassa laajasti asiantuntijoiden käyttämät standardoidut testit. Osallistujat kokivat virallisen vahvistuksen antavan heidän oppimisvaikeudelleen legitiimin leiman, jolla viestiä siitä muille ihmisille. Testaus vahvisti heidän omat epäilynsä ja antoi ennen epämääräisille vaikeuksille nimen. Diagnoosin saaminen eli virallinen oppimisvaikeuden tunnistaminen ja tunnustaminen toi näkyväksi heidän oppimisvaikeutensa luonteen. Asherin (2001) mukaan diagnosoinnissa lukivaikeus legitimoituu ja merkityksellistyy omaan kerrottuun minään liittyvänä ja opittavana ominaisuutena. Diagnoosit toimivat hänen mukaansa rajapintoina, joilla yksilöt tekevät erotteluja normaalin ja erilaisuuden välismaatossa. Leimat, kuten lukivaikeus sisältävät paljon myös hiljaista tietoa. Diagnoosit auttavat yksilöä tunnistamaan asioita ja liittävät yksilöitä tiettyihin kategorioihin sekä auttavat samalla yksilöitä suhteuttamaan itseä toisiin. (Asher, 2001.) Testaus ei ole kuitenkaan ongelmatonta varsinkaan aikuisilla, kuten yliopistossa toiminut opintosihteeri totesi:

> Niilo Mäki instituutin testit mä panisin alimpaan kattilaan, koska niin kuin se, että ne on tehty yhdeksäsluokkalaisille. Jos niiden testien mukaan mitataan yliopistolaisilla, on todennäköisestä me kompensoidaan ne vaikeudet. Me on opittu ne omat vippaskonstit. Niissä yhdeksäsluokkalaisille tarkoitetuissa testeissä todennäköisesti suoriudutaan jollain lailla. Pistemäärät ovat liian matalia. Mullakin näkyy, että seula ja yksilötestit antavat ristiriitaisen tuloksen ja sitten se, että Wais-lukitesti on sitten semmoinen todentuntuisempi. Kyllä molemmissa näkyy.

4. Merkityksen ja luonteen ymmärtäminen: Diagnosointia seuraa Higginsin ym. (2002) mukaan pyrkimys ymmärtää, mitä saatu diagnoosi käytännössä tarkoittaa ja millaisia seurauksia sillä on.Tämän Greenbaum ym. (1996) näkevät edistävän sopeutumista.

Osallistujani olivat tulleet tietoiseksi vaikeuksiensa luonteesta jo ennen diagnosointia. Selkeää pohdintavaihetta diagnoosin saamisen jälkeen oli vaikea hahmottaa erillisenä. Laaja-alainen erityisopettaja kritisoikin, ettei saanut aikoinaan peruskoulussa diagnoosia, jossa olisi kerrottu, mitä lukivaikeus hänelle merkitsi, mihin se vaikutti. Hänelle ei ollut kerrottu myöskään, mitkä olivat hänen heikkoutensa sekä vahvuutensa eikä, miten vaikeuksien kanssa voisi selvitä. Osalle osallistujista diagnoosin aikuisena hankkimisella oli vain välineellinen arvo. Osalle se oli ollut vahvistus omille epäilyille.

Tietoisuuden kehittymisen oppimisvaikeudesta osallistujani kertoivat olleen erityisen voimakasta yliopisto-opintojen aikana, kun he saivat ilmiöstä käsitteitä ja teoriatietoa kasvatustieteen, psykologian, erityispedagogiikan ja sosiaalialan opinnoissa. Tuolloin he alkoivat reflektoida omia kokemuksiaan ja tunteitaan peilaten niitä teoreettiseen tietoon. He rakensivat tietoisesti jäsentynyttä kuvaa yleensä oppimisvaikeuksista sekä siitä, millaisena oppimisvaikeudet näyttäytyivät heillä itsellään. Osallistujat näyttivät saaneen sanaston, jolla yhdistää yleistä tietoa oppimisvaikeudesta omiin kokemuksiin ja piirteisiin sekä kielen, jolla viestiä oppimisvaikeudestaan ympäristölleen. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja pohti opintoista saadun teorian ja käsiteiden merkitystä kommunikoinnissa näin:

> Mä olen elänyt muuta elämää ekaksi ja sitten vasta tullut yliopistoon ja sitten niin kuin käytännöt on jo olemassa ja nyt mie olen saanut teorioita. Tavallaan niin kuin sellaista kieltä, millä mie pystyn kommunikoimaan ihmisten kanssa ja ne ymmärtää, mitä mie tarkoitan.

Myös yliopisto-opintojen vaativuus loi maaperää omien toimintamallien tiedostamiselle ja kriittiselle tarkastelulle. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kertoi yliopistokoulutuksensa muovanneen peruskoulun jälkeistä ymmärrystä oppimisvaikeudestaan seuraavasti:

> Se asia, mikä tulee siltä opettajalta (peruskoulussa), kun on niin kuin aivan käsittämätön, että mä en osaa. että näinkö että tällaisia perusasioita ei osata. Että kyllä että sen koulu tavallaan edes itsetunnon vahvistamista ei ole edesauttanut. Että on se ihan muista palikoista se itsetunto tullut kuin opettajien asenteista.
>
> Mä aattelen, että mua auttaa se luokanopettajan ja erityisopettajan koulutus. Jos mä olisin jollain muulla alalla, mä olisi varmana aivan tuskissani. Mä en olisi hahmottanut tavallaan muualta niitä palikoita. Mä olen itte analysoinut, että mulla on auditiivinen muisti ja auditiivinen erottelukyky ihan olematon. Että jos mulla ei olisi koulutusta niin mulla olisi vaikeuksia hahmottaa. Se metakognitio on lisääntynyt tään oman koulutuksen kautta. Jos mä olisin

> opiskellut esimerkiksi diplomi-insinööriksi tai kauppakorkeassa mä olisin niin kuin hukassa.

Osallistujien tietoisuuden laajentumista näytti edistäneen myös se, että he saivat opiskelijakollegoistaan, asiakkaitaan ja oppilaitaan sekä lapsistaan peilin tarkastella oppimisvaikeuksiaan. Kahdelle osallistujalle näytti kertyneen laajaa yhteiskunnallista tietoa oppimisvaikeuksien merkityksestä järjestötoiminnan kautta. Heidän tietoisuuttaan omasta oppimisvaikeudesta oli syventänyt muiden kokemuksien kuuleminen. Merkitystä näytti olleen silläkin, oliko perhepiirissä tai sukulaisissa muita oppimisvaikeuksisia, jotka saattoivat toimia vertaisina ja avata oppimisvaikeutta. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja kertoi saaneensa vertaisen ja yhteistyökumppanin opiskeluissaan lukivaikeuksisesta sisaruksestaan. Laaja-alainen erityisopettaja taas kertoi tietoisuutta syventäneen sukulaistensa esikuva, oppimisvaikeus saattoi olla myös rikkaus.

> Kyllä ja varmaan se itseymmärryksen niin kuin tavallaan se on tullut sieltä suvusta. Voidaan tukea toisia. Professorisetä on lukihäiriöinen ja voi sanoa, että älä luovuta, vaikka tämä on sulle hankalaa, että ei se haittaa. Sieltähän se nousee tavallaan se kyky selviytyä niistä tilanteista ja usko siihen omaan itseensä. Meillä on tällainen vahva lukihäiriögeeni suvussa ja meillä on tätä toiminnanohjauksen haastetta vähän monella aikuisella. kun näkee itsestään ja omista serkussaan sen saman piirteen ja kaikki ovat silti elämässään pärjännyt hirveen hyvin. Saa olla värikäs ja räiskyvä ja mokia saa sattua ja niille voidaan nauraa ja ne on niin kuin vain elämänkokemusta, rikkautta ja vahvuutta.

Yliopisto-opintojen aikana virallisen diagnoosin saaneet osallistujat näkivät tällöin lapsuuden vaikeudet uudessa valossa. Vaikeudet olivat saaneen selityksen. Reflektoimalla kokemuksiaan samaansa tietoon he rakensivat merkityksen oppimisvaikeudelleen. Yliopisto-opintojen aikana oppimisvaikeudelleen vahvistuksen saaneilla näkyi diagnoosin saamisen jälkeen huomattavasti intensiivisempi jakso hankkia tietoa oppimisvaikeudesta ja eritellä sen piirteitä kuin lapsuudessa tiedon saaneilla. Heille tiedot ja ymmärrys olivat kertyneet vähitellen. Aikuisena saatu oppimisvaikeuden testauksen tulos ei tullut yllätyksenä, vaan vahvisti jo pitkään muhineet omat epäilykset oikeiksi.

Useat tutkijat ovatkin kiinnittäneet huomiota siihen, että oppimisvaikeuksien uudelleen kehystämisen tavoitteena on kyetä tarkastella omaa vaikeuttaan. Tutkijoiden mukaan tämä uudelleen kehystäminen on keskeistä tiedostamisessa ja se antaa uudenlaisen taustan ongelmanratkaisulle ja omalle toiminnalle (Olney &

Kim, 2001; Higgins ym., 2002; Gerber ym., 1996). Elämänkulussaan osallistujilla oli ollut siis erilaiset mahdollisuudet nimetä vaikeutensa ja hankkia tietoa ja ymmärrystä oppimisvaikeudestaan.

Heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen ja oppimisvaikeuden sijoittaminen osaksi itseä: Kun vaikeuden laajuus ja luonne on selvinnyt yksilölle, on Higginsin ja kumppaneiden (2002) mukaan sopeutumisen kannalta tärkeää oli sijoittaa oppimisvaikeus osaksi itseään ja muita ominaisuuksiaan. Keskeistä oli pyrkiä näkemään oppimisvaikeus vain yhtenä osana itseä. Gerberin ym. (1992) mukaan tärkeää on, että yksilö hyväksyi oman oppimisvaikeutensa niin hyvine kuin huonoine puolineen. Syntyi ymmärrys, ettei oppimisvaikeus tehnyt hänestä millään tavalla huonompaa ihmistä kuin muut. Tämä vastasi Gerberin ja kumppaneiden (1992) tutkimuksen havaintoja, että hyvin menestyneille aikuisille oli tyypillistä paitsi omien heikkouksien tiedostaminen ja hyväksyminen, myös omien vahvuuksien löytäminen ja niiden hyödyntäminen.

Kertomuksista havaitsinkin vaiheen, jossa osallistujat tiedostivat vaikeutensa, heikkoutensa ja vahvuutensa. Löysin kaikilta myös selkeän ilmaisun, minkä merkityksen he antoivat aikuisina minuudessaan oppimisvaikeudelle. Tämän merkityksenannon näkyi perustana, jolle osallistujat rakensivat toimintaansa suhteessa oppimisvaikeutensa tuomiin vaikutuksiin. Oppimisvaikeus tunnistettiin haastatteluhetkellä olevan vain pieni osa itseä, joka ei ollut määräävänä heidän minuudessaan. He näyttivät hyväksyneen olevansa oppimisvaikeuksisia, mutta ilmaisivat myös, etteivät halunneet oppimisvaikeuden määrittävän itseään muiden silmissä. He halusivat tulla nähdyksi pätevinä ammattilaisina, joiden oppimisvaikeudesta juontuvat erityispiirteet saattoivat olla vahvuuksia tai vaatia erityisratkaisuja. Osallistujat tiedostivat kuuluvansa marginaaliryhmään oppimisvaikeuksisina, mutta valtaryhmään ammattilaisina. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja näki oppimisvaikeutensa vain teknisenä haasteena. Hän kertoi, että kollegat saattoivat nähdä oppimisvaikeudet hänen luonteenpiirteenänsä. Vaikka taiteen perusopetuksen opettaja tiedosti oppimisvaikeuden olevan pienenä osana itseään, tiedosti hän myös, mikä vaikeutti oppimisvaikeuden hyväksymistä haastatteluhetkellä:

> (Oppimisvaikeus) ei ole vaikuttanut käsitykseeni ammattitaidostani, koska tietää tällä pitkällä pitkällä kokemuksella, joka on, niin ammattitaitoa löytyy kuin pienestä kylästä. Se on siis tää pienen pieni alue, joka stressaa. Se että

> sä nyt oot tätä ja näin se ei ole mun syyni eikä johdu siitä, että olisi tyhmä vaan siitä että jokin pienen pieni alue, hahmottamisen alueella, on tää mun ongelma. Ja se mikä on asiaan vaikeuttanut tätä mun itseni hyväksymistä niin mun ympärillä ei hyväksytä. Elikkä siis ympäristö ei ota huomioon, että asioita voidaan tehdä monella tavoin ja se on ollut, että sitten ruvetaan käyttämään kovempaa ääntä tai suurempaa tekstiä tai selitetään kuin pienelle lapselle. vaikka tiedät varsin hyvin, että osaat.

Yliopistossa työskennellyt opintosihteeri oli oppinut suhteuttamaan omat vaikeutensa vain pieneksi osaksi toimintaansa tehtyään töitä viittomakielen tulkkina vammaispalvelussa.

Goldbergin ym. (2003) havaitsivat tutkimuksissaan, epäonnistuneiden ja menestyneiden ryhmien välille synnyttävän eroa sen, miten oppimisvaikeus nähtiin omassa elämänsä. Heidän mukaansa menestyjien ryhmään kuuluneet pitivät oppimisvaikeuttaan vain yhtenä osana itseään ja elämäänsä. Heidän haastattelemansa ihmiset olivat USA:sta jo lapsuudessa diagnosoituja ja erityiskoulua käyneitä lukivaikeuksia aikuisia. Tutkimukseeni osallistuneiden suhtautuminen oppimisvaikeuteen vain yhtenä ja selvästi pienenä osana heitä itseään vahvisti mielestäni Goldbergin ym. (2003) tutkimustuloksia laajentaen niitä toisenlaiseen koulutusjärjestelmään. Eroa oli myös siinä, ettei diagnosointiajankohta ollut tutkimuksessani määräävä tekijä. Osallistujien oppimisvaikeuden tiedostaminen pieneksi ja tunnistetuksi osaksi minuutta oli antanut osallistujille pohjan rakentaa toimintaansa ja ympäristöään itselleen soveltuvaksi.

Osallistujien tietoisuus oppimisvaikeuden merkityksestä kyvykkyyteensä muuttui, kun he olivat ymmärtäneet, ettei oppimisvaikeudet liittyneet heidän älykkyyteensä ja mahdollisuuteensa oppia. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja kertoi omaavansa vahvan ammattitaidon, jossa oppimisvaikeudet vaikuttivat pieneen osa-alueeseen. Hän tiesi, missä vaikeudet olivat. Hän ymmärsi, etteivät ne olleet omaa syytä. Hän ymmärsi pyrkineensä koko ikänsä todistaman itselleen ja muille, että asioita voitiin oppia monella tavoin ja saavuttaa silti samat tulokset kuin muutkin. Laaja-alainen erityisopettaja kuvasi, kuinka lukivaikeudesta oli tullut hänelle vain tekninen este seuraavasti:

> Ja se oli varmaan selkeä (*huono itsetunto*) silloin ala-asteella ja tuli siitä, etten mä osaa enkä pärjää. Mutta sitten kun tulin yläasteelle … niin mä tavallaan puhkesin kukkaan ja opin se asian niin kuin tajuamaan, ettei siinä ole kysymys siitä, ettenkö mä olisi älykäs ja fiksu ja … On tavallaan auttanut siinä, että tajuaa, että se on tekninen ongelma se lukivaikeus. Se ei ole mitenkään älykkyyteen liittyvä Mulle se lukivaikeus niin kuin tekninen vaikeus

> ja toki se toiminnanohjauksen haaste on arkipäivistä. Enkä mä koe, että (oppimisvaikeudet) määrittää mua ihmisenä mihinkään suuntaan.

Lyhyitä sijaisuksia tehnyt aineenopettaja oli myös tiedostanut oppimisvaikeudet osaksi itseään ja sen, ettei niillä ollut yhteyttä hänen älykkyyteensä sekä ymmärtänyt, etteivät toiminnanohjauksen vaikeudet johtuneet laiskuudesta tai saamattomuudesta. Hän toi esiin myös, kuten muutkin osallistujat, tietoisen pyrkimyksen kehittää omaa oppimaan oppimistaan:

> No se on tietysti sillein helppo, kun mä tiiän ne ja mä tiiän noita tiettyjä toimintatapoja, millä mä pystyn niin kuin pärjäämään niitten kanssa. Kyllähän nää samat ongelmat on ollut aina ja iankaiken, mutta siis tietäisi mitä se juttu on, että hei mä en ole oikeasti laiska ja saamaton, mutta tietäähän sitä nytten arvosanojen perusteella, ettei ihan tyhmä ole. Niin sen tiedostaminen se auttoi tietysti asiaa paljonkin, Että tota tähän ikään mennessä niin sitä niin kuin tällaista metakognitiivisia tietoja itsestä opiskelijana on. Se on edellyttänyt hirveätä määrää opiskelua opiskeleen, että mä pystyn tään tiedostamaan itsessäni. Ja sitten taas, kun tietää niin niille pystyy jotain tekemään. Niin ja se ei välttämättä tee opiskelijasta sinällään sen huonommaksi, vaikka joutuukin tekemään asioita eri tavalla.

Osallistujat tulivat vähitellen tietoisiksi omista vahvuuksistaan. joiksi he nimesivät mm. herkkyyden havainnoida ympäristöä, kyvyn hahmottaa ja analysoida kokonaisuuksia sekä organisointikyvyn. Näiden kykyjen lisäksi he kuvasivat omaavansa vahvan oikeudenmukaisuudentunnon, vahvat sosiaaliset taidot, kyvyn asettua toisen asemaan, sitkeyden sekä uskalluksen tarttua luovasti uusiin asioihin. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja hahmotti vahvuuksiaan ja niiden merkitystä näin:

> Mä luulen, että se on ohjannut vähän niin kuin tavallaan (ammatinvalintaa). Osaksi mä ajattelen, että lukihäiriö teki, että sosiaaliset taidot ainakin korostui, että alakoulussakin piti pelata sosiaalisella puolella. Piti olla niin kuin joustava, ja jotenkin se vahvuus korostui se sosiaalinen vahvuus.
>
> Se on mulle erittäin luontainen ja helppo (lähteä uuteen). Mulla kyky ottaa uusia asioita vastaan on hyvä. Mun vahvuuksia on tällainen analyyttisyys refleksiivisyys. Mä pystyn imeen sitä uutta ja miettimään, miten mä vien sen omaan työhöni, miten olisi kannattanut tehdä. Toisaalta semmoinen positiivinen asenne kaikkeen uuteen. Se sellaiseen luovuus ja halu tehdä niin kuin jatkuvaa muutosta ja jatkuvaa kehitystä. Kyllä se on niin kuin semmoinen.

Taiteen perusopetuksen opettaja tiedosti ammatissaan oppimisvaikeutensa olevan vahvuus ja käytti vaikeuksiaan tietoisesti hyväkseen opetuksessaan:

> Erittäin suuren positiivisen omaan ammattiin on se, että kun opettaa ja opettaa nimenomaan lapsia niin mulla on omia oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia Ensinnäkin mä hahmotan hirveen herkästi oppilaiden ongelmapesiä sitten mä pystyn mielestäni erittäin hyvin tukemaan näitä lapsia, jolla on samaan tyyppisiä ongelmia hahmottamisessa kuullun ymmärtämisessä , kirjoittamisessa eli mä pystyn kannustamaan paremmin kuin semmoinen opettaja jolle kaikki on helppoa kympinarvosta elikkä se on mun vahvuuteni työmaalle , että mulla itselläni on heikkous.

Tietoisesti saatettiin heikkoudesta myös rakentaa vahvuus. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja kuvasi, miten oppimisvaikeudet suuntasivat hänen oppimistapansa syvälliseen oppimiseen näin:

> Mun pitää käsitellä asioita niin kuin aika perusteellisesti. Mun täytyy jotenkin keskustella asioista ymmärtääkseni niitä tosi laajasti ja koska se on hidasta se prosessointi. Kun johonkin pitää perehtyä niin mä perehdyn siihen hyvin. Ja on jotenkin tieto, jonka mä itselleni saan tai joudun tai saan opiskella, niin yleensä siitä on tullut sellaista, että mä pystyn soveltamaan sitä. Mä pystyn käyttämään sitä tietoa hyvin, kun mä sen hallitsen. Mä joudun sen niin perin pohjin käsittelemään ja käymään läpi ja miettimään.

Samoin heikon luontaisen strukturoinnin osaamisensa laaja-alainen opettaja oli muuntanut vahvuudeksi opettelemalla tietoisen strukturointikyvyn.

> Se on toisaalta ollut vahvuuskin, kun sitä (strukturoinnin kykyä) ei luontaisesti ole, niin sen on joutunut tietoisesti rakentamaan. Se voi jopa kannatella enemmän kuin joku opettajan päänsisäinen, mitä se ei niin kuin itse nimeää, että, mä teen näin ja näin vaan) se on niin kuin olemassa (luonnostaan).

Osallistujat tiedostivat aktiivisen toimijuutensa ja hahmottivat valinnoillaan voineensa hyödyntää vahvuuksiaan ympäristönsä tarjoamien mahdollisuuksien rajoissa. He olivat saattaneet tietoisesti rajata itseltään pois tehtäviä, joissa olisi ollut huomattavasti oppimisvaikeuksien tuomia haasteita. Laaja-alainen erityisopettaja esitti asian näin:

> Että mä itse pokaan itseltäni sellaisia tehtäviä enkä rupea sihteeriksi tai jonkin arkiston pitäjäksi. Mä olen se innovaattori ja se joka tekee jotain ihan muuta. Mä olen sellainen, että jos mä jonkin homman saan niin, vaikka se olisi kuinka hankalaa niin mä sen hyvin teen.Kyllä nykyään isoissa kouluissa toimii luokka-aste tiimit. Järjestetään yhdessä ja kaikkien ei tarvitse tehdä kaikkea. On sitten sellaisia, että kyllä mä yritin. Mun työparini oli yleisopetuksessa luokkatyöparina, ja se ties mun luokkani. Ei ollut järkeä, että me molemmat suunnitellaan kaikkea, joten ota sä se matikka, mä otan äikkää ja yhdistetään ryhmiä ja katsotaan sitten. Tietysti kun mulla on ne erityisoppilaat. Se on aika iso niin kuin kynnys hyväksyä ja sitten kyllä niin kuin semmoinen ajatus mun kollegoilla, joku sano ihan ääneenkin, että hänestä kaikkein pitää itse hoitaa, että tulee tarpeeksi hyvin hoidettua. Että opettajissa on

> kauheasti sitä, että pitää tehdä ne asiat tietyllä tavalla, oikealla tavalla tehtynä. Jotenkin niin kuin mä sanoin, mun asenne tavallaan on, hei on olemassa aika monia tapoja tehdä tää asia oikein.

Taiteen perusopetuksen opettaja näki työnjaon hyödyttävän yksilöä, mutta myös työyhteisön vahvuudeksi.

> Siis mähän rakastan yhdessä tekemistä ja mä rakastan sellaista työyhteisöä, jossa niin kuin porukat osaa katsoa ilman määräämistä niin kuin sen mitä tehdään elikkä yhteisö toimii niin, että niiden vahvuudet ja sitten jeesaa toisia niin että kumminkin joka ikinen pääsee sen oman vahvuutensa käyttämään. Mä oon aina tykännyt tietyllä lailla puljata ihmisten kanssa ja sillä lailla, että mun tapa on tavallaan, mä aloitan jotain ja sitten mä saan narrattua jonkun muun siihen ja jatkaa siitä ja sitten mä otan toisen asian ja nappasen jonkun. Tavallaan semmoinen kokonaisorganisaattorin vika on ollut koko ajan, koska kaikki työyhteisöt, missä on ollu, on ollut pioneerityötä

Oman toiminnan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen: Osallistujien kertomuksista näkyi heidän tietoisesti muodostavan käsitystä itsestään ja toimintarajoituksistaan elämänkulussaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ymmärrys oppimisvaikeuden ilmenemisestä eri tilanteissa ja pystyvyysuskomukset mahdollistivat heille aktiivisen toimijan roolin haasteiden ratkaisemisessa. Paanasen (2006) mukaan identiteetin muodostumisprosessissa käsitys itsestä muotoutuu arkisessa toiminnassa ihmisen koko elämän ajan. Ihmisen ja erilaisten yhteisöjen välillä neuvotellaan omaksi itseksi tulemisesta. (Paananen, 2006, 90.) Wenger näkee oppimisen käsittävän koko persoonan (Wenger 1998). Jarvisin (1987) mukaan identiteettikäsitys vaikuttaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapaan oppia sosiaalisista tilanteista. Sosiaaliset tilanteet eivät sinänsä ole merkityksellisiä, vaan se, miten ihminen pyrkii määrittämään tilanteen ja minkä merkityksen hän antaa kokemukselleen. Niin kauan, kun ihmisen kokemukselleen antama merkitys ei ole ristiriidassa hänen merkityssysteeminsä kanssa, hänen ei tarvitse kyseenalaistaa oppimaansa merkitystä. Uudelleenmäärittelyprosessi käynnistyy, jos koetaan ettei tilanteesta voi selviytyä tai ottaa sitä annettuna, Käsityksen muuttua itsestä saadaan mahdollisuus muuttaa toimintaa. (Jarvis, 1987.) Esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia tehneellä aineenopettajalla oli ollut pitkään näkemys, ettei hän pysty yliopisto-opintoihin niiden teoreettisuudesta ja vaativuudesta johtuen. Kolmannella sektorilla toimineella ohjaajalla oli ollut käsitys, ettei hän pystyisi lukio- tai korkeakouluopintoihin. Hän kuitenkin kyseenalaisti käsityksensä ja onnistui ensi yrittämällä samaan opiskeluoikeuden

yliopistoon. Hänen pystyvyyskäsityksensä muuttui, kun hän pärjäsikin korkeakouluopinnoissa. Hän tuli tietoiseksi omien asenteidensa ja ennakko-oletustensa merkityksestä toiminnalleen. Oppimisvaikeuksisen omien asenteiden tiedostamisen ohella tilanteissa vaikuttavat myös ympäristön asenteet. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kertoi havahtuneensa opettajankoulutuslaitoksella ympäristön nuiviin asenteisiin ja tietämättömyyteen:

> Ehkä sitten yliopistossa, vaikka oli OKL puolella. Niin siellä ihmisten asenteet olivat kauheat. Aluksi mä välillä kerroin, mutta sitten mä jotenkin hoksasin, että aha tää onkin aika asenteellista ja mua pidetään tyhmänä, kun mä tästä puhun. Jotenkin opettajat eivät seivästikään nähneet sitä, että lukivaikeus on vaan tekninen ongelma.

Aikaisemmat kokemukset ja erilaiset tilanteet näyttivät nostavan tunteita. Tunteet eivät itsessään ole hyviä tai huonoja, vaan ratkaisevaa näytti olevan tiedostaa, mitä ne aiheuttivat toimintakyvylle. Osallistujat tiedostivat selvästi, kuinka oppimisvaikeudet nostattivat voimakkaita tunteita tilanteissa, jotka oli aikaisemmin koettu hankalina omalle toiminnalle tai joissa oli koettu tilanteessa olevien ihmisten reagointi epäasialliseksi. He näyttivät kuitenkin oppineen hallitsemaan tunteitaan niin etteivät antanet niiden lannistaa itseään. Tunteiden esilletuonti kuvauksissa paljasti heidän olleen tietoisia suhtautumisestaan oppimisvaikeuksiinsa sekä siitä, miten he reagoisivat niihin eri tilanteissa. Miller ja Bound (1996) näkevät sosiaalisten tilanteiden herättävän ihmisessä aina myös tunteita. Ne vaikuttavat vahvasti siihen, millaisen merkityksen kokemus saa ja kuinka opitaan tietoa omasta minuudesta. Millerin ja Boundin (1996) mukaan tunne- ja kokemusperusta on elinaikana yksilöllisesti ja kulttuurisesti kumuloituva opittu tapa suuntautua maailmaan ja kokemuksiin. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja tunnisti, mistä juontui hän vastenmielisyytensä kirjoittaa oppilaiden arviointeja. Hän oli koulupolullaan kokenut arvioinnit minuuteensa kohdistuvina ja kouluyhteisössä negatiivisesti leimaavina.

Osallistujat pitivät tärkeänä jaksamisensa rajojen tunnistamista. He tiedostivat joutuvansa ponnistelemaan tavanomaista enemmän saavuttaakseen saman työ- tai oppimistuloksen kuin ei-oppimisvaikeuksiset. Esimerkkisi kolmannelle sektorilla toimineella ohjaajalla kieli tästä asiasta halu mahdollisimman hyvin etukäteen selvittää realistisesti, mitä resursseja vaatisi aloittaa yliopisto-opinnot työn ohella. Sama näkyi siinä, että laaja-alainen erityisopettaja ja ohjaaja tiedostivat

pienten lasten vanhempina tarpeen rajoittaan kuormitustaan. Yliopiston opintosihteeri, lyhyitä sijaisuuksia sekä toistuvia määräaikaisuuksia tehneet aineenopettajat kuvasivat opiskelun ja työhönkin vieneen voimavarat välillä niin suuressa määrin, että he olivat joutuneet rajoittamaan huomattavasti sosiaalista kanssakäyntiään. Voimarajojen ehtyminen oli vienyt jopa uupumukseen. Esimerkkisi toistuvia määräaikaisuuksia tehnyt aineenopettaja kertoi olevansa sinkku, koska työt ja opiskelut olivat vieneet kaiken ajan. Hän oli tehnyt töitä ja opiskellut aina samanaikaisesti. Opintosihteerin kerronnassa oppimisvaikeuden rajoittavuus sosiaaliseen elämän näkyi seuraavasti:

> Koska se opiskeluaika jo lukioaika, yliopisto-opiskeluaika niin ne ei tosiaankaan ole kevyttä kesätyötä. Se oli niin kuin jatkuva ympärivuorokautinen homma, että esimerkiksi mä jouduin puhtaaksikirjoittamaan kaikki muistiinpanot, koska mä en saanut niistä selvää. Se teetti tavallista enemmän. Muut kun lähti viihteelle, niin ne ihmetteli, miksi mä en nyt lähde.

Kaikki osallistujat tiedostivat oppimisvaikeutensa vaikuttaneen ihmissuhteisiinsa ja sen, että he joutuivat ponnistelemaan tavanomaista enemmän. He tiesivät esimerkiksi, että heidän oli ratkaistava hitaammasta tekemisestä johtuva suurempi ajantarve esimerkiksi tehostamalla toimintatapojaan. Osa osallistujista koki myös, etteivät saaneet käyttöönsä koko kyvykkyyspotentiaaliaan ja näin joitakin asioita jäi saavuttamatta. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja olisi halunnut siirtää osaamisensa seuraavalle sukupolvelle, mutta katsoi, ettei hän yksin kyennyt. toteuttamaan tätä haavettaan kirjanmuodossa.

5. Oppimisvaikeuden näkeminen voimavarana: Kehittyneimpänä oppimisvaikeuden tiedostamisen ja hyväksymisen vaiheena Higginsin ym. (2002) näkevät vaiheen, jossa oppimisvaikeus pyrittään näkemään myönteisenä asiana, voimavarana. Heidän haastattelemistaan henkilöistä vain osa oli saavuttanut tämän vaiheen. Myös Gerber ym. (1992) havaitsivat, että menestymistä edisti oman oppimisvaikeuden näkeminen myönteisessä valossa.

Tutkimukseeni osallistujat näkivät oppimisvaikeuden tuoneen heille monella tapaa vaikeuksia, mutta näkyvän elämässään myös positiivisina asioina. He tiedostivat oppimisvaikeuden muokanneen heitä peräänantamattomiksi toimijoiksi, jotka pystyivät ratkaisemaan luovasti eteen tulevat haasteet ja näkemään herkästi ihmisten erilaisuuden. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja esitti asian näin:

> Mä ajattelen, että se on opettanut sen, että mitään ei saa kauhean helposti. Että kun jollekin muulle tulee se vaikeus, että tää homma ei heti suju, tulee se luovutuskin. Se on mulle jotenkin vieras käsite. Sitä tehdään, vaikka se olisi kuinka vaikeata, että se on kantanut. Mä ajattelen, että jos mä olisin tottunut helpompaan, niin mulla olisi jäänyt monen asiat saavuttamatta. Että kyllä mä olen kasvanut siihen että, jos jotakin haluaa niin sen eteen on niin kuin ponnisteltava ja se pitää tehdä. Onhan se tavattomasta, kun ajattelen omaa ammattiani erityisopettajan ja luokanopettajanakin semmoista empatiakykyä ja näkökykyä ja jotenkin kykyä auttaa sitä lasta ja vähentää sitä kilpailua siellä luokassa ja että ei tarvitse vertailla toisia ja. jotenkin sellaista inhimillisiä elämän arvoja. Heikkouden tunnistamisen myös on ollut aina itsestään selvää. Ei tässä tarvitse olla kaikkein kaunein ja nopein kenenkään. Vaan niin kuin ihmisillä on omia haasteita kullakin. Ja ne on ihan ok. Ja jotenkin niin kuin eettisemmän elämän asenteen omaksuminen sitä kautta niin kuin tullut.

Osallistujilla näkyi rohkeus heittäytyä tuntemattomaan. He olivat oppineet sietämään epävarmuutta ja olemaan pelkäämättä epäonnistumista sekä olemaan sitkeitä etsiessään itselleen luontuvia ratkaisuja. He olivat tiedostaneet ympäristön muuttuessa tärkeäsi omien toimintatapojensa jatkuvan tarkastelun ja muuttamisen. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja kuvasi tulevaisuuteen varustautumisen ja itsensä kehittämisen olevan osa työtään.

> Varmaan semmoinen suuri motivaattori on siis itsensä kehittäminen edelleen. Sellainen dynaamisuus, nautin hirveästi tavallaan semmoisesta ajatustyöstä ja niin kuin uuden oppimista, mä reflektoin koko ajan mun työtä: tää malli ei toimi, miten tään voisi korjata muuttaa ja tai tuoda uutta muualta, rakennan ja olen sellainen työn kehittäjä. Varmaan sellainen itsensä kehittäminen.

Kuvataideopettajan reflektoiva työote laajentui huomioimaan tekemisessä myös lasten elämässä tapahtuvat yhteiskunnalliset muutokset:

> Ja maailma muuttuu tai sanotaan näin, että lasten elämässä painopisteet muuttuu, niin mun pitää oppia ja osata reagoida, mikä on se tärkein asia mikä milloinkin pitää ymmärtää. ja tään kyllä osaa nähdä sillain tekemisessä, miten mä siihen työssä tartten. elikkä koko ajan semmoinen tekemisen ja tuloksen ja tilanteiden veivaaminen päässä. Siitä on tullut tällainen tapa. Sen vaan tekee.

Osallistujat näkivät voineensa vaikuttaa toimintaansa yhteisössä niissä puitteissa, jotka ympäristö joko mahdollisti tai rajoitti. He näkivät itsensä kyvykkäinä ja pystyvinä ja oppimisvaikeudet voitettavina haasteina. He näyttivät havaitsevan herkästi ympäristönsä toimintatavat ja kulttuurin. Heidän positiivinen näkemyksensä itsestä ilmeni siinä, että he uskalsivat kyseenalaistaa vakiintuneet toimintatavat

6. Ymmärrys stereotypioista ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen: Edellä olevien Higginsin ym. (2002) havaitsemien viiden kehitysvaiheen laajennuksena näkyi se, että osallistujani tiedostivat suhtautuvansa kriittisesti oppimisvaikeuksiin liitytettyihin mallitarinoihin ja stereotypioihin. He tunnistivat ihmisten kategorisoinnin ja marginalisoinnin ja peräsivät, että oppimisvaikeuksiset pitää nähdä yksilönä. He nousivat tietoisesti haastamaan vallitsevat kategorioihin liitettävät ominaisuudet ja käymään yhteiskunnallista vuoropuhelua oppimisvaikeuksista. Kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja kertoi osallistuvansa eri oppimisvaikeuksia käsitteleviin tilaisuuksin. Hän kuvasi olleensa vähän provokatiivinenkin keskustelija pyrkiessään ravistelemaan vakiintuneita näkemyksiä. Lyhyitä sijaisuuksia tehneellä aineenopettajalla oli oletus siitä, millaisia negatiivisia ominaisuuksia ja käyttäytymistä useat kollegat liittäisivät häneen ADHD diagnosoituna, ja samalla hän tunnisti lukivaikeuden olevan huomattavasti lievemmin leimaava. Hän tiedosti, ettei tuonut oppimisvaikeuksiaan mielellään esiin uskoessaan vahvojen yleisesti oppimisvaikeuteensa liitettyjen negatiivisten leimojen johtavan hänen työmahdollisuuksiensa loppumiseen. Hän vaatii tulla nähdyksi yksilönä omine erityispiirteineen:

> Mutta sitten kun menee sijaisena ja on niiden sijaisuuksien varassa ja muuten niin on hirveän paljon ja varsinkin vanhemmalla opettajakunnalla niin niillä ei ole tarpeeksi tietoa ja se voi olla just vääristynyttä tai stereotypiaa. Jos tosta dysleksiasta lukihäiriöstä tai tällaisesta niistä nyt voi vielä, mutta jostain ADHD:sta , jolla on niin pahat leimat. tota ihmisten suhtautuminen on kuitenkin. niin se riippuu niin paljon tiedon määrästä. Toisaalta mie kyllä teen omalta osaltani sen minkä voin tiedon lisäämisen kannalta.

Hän sekä kaikki muutkin osallistujat näyttivät tietoisesti haastavan yhteiskuntaa ja kulttuureita näkemään vallitsevat rakenteet. He haastoivat myös oppimisvaikeuksiset itse tarkistamaan omien mallitarinoidensa viestin.

Juhila (2004) kirjoitti ihmisten kategorisoinnilla ja sosiaalisten identiteettien tuottamisella olevan kaksi puolta. Yhtäältä kategoriat ylläpitävät yhteiskunnallista ja kulttuurista harmoniaa helpottaessaan orientoitumista ja ihmisten kohtaamista erilaisissa tilanteissa. Toisaalta ne voivat ylläpitää eriarvoisuutta tuottaessaan ihmisille kielteisiä ominaisuuksia ja käyttäytymisodotuksiksi ladattuja ”identiteettivankiloita”. Osallistujani eivät hyväksyneet näkemystä, jossa oppimisvaikeuksiin liittyvät vaikeudet nähdään vain negatiivisessa valossa, vaan toivat sen rinnalle näkemyksen niistä elämässä positiivisena asiana.

Juhila (2004) näkee leimatun identiteetin syntyä valottavan institutionaalisen mallitarinan käsiteen. Mallitarinat Juhila liittää laitoksissa elämiseen ja siellä eläviin liitettäviin kulttuurisesti pääasiassa kielteisiin piirteisiin. Näen osallistujien kuvauksien laajentavan ajatusta niin, että institutionaalisia mallitarinoita on kaikissa järjestäytyneissä yhteisöissä sekä yhteiskunnan rakenteissa. Juhilan mukaan mallitarinat eivät ole instituutioiden sisäistä salaista tietoa. Me ”tiedämme”, millaisia oppimisvaikeuksiset ovat -ajattelu tuli esiin kuvauksissa. Osallistujat, joihin nämä kategoriat kohdistuvat, eivät voineet sivuuttaa näitä mielikuvia, olivatpa leimatut identiteetit sitten stereotyyppisten vastakohtaparien tai instituutioiden ylläpitämiä. Opintosihteeri käytti itseään esimerkkinä tuodakseen esiin työyhteisönsä kulttuuriin sisältyviä näkymättömiä piirteitä.

Toisaalta osallistujat kuvasivat useissa tilanteissa itseään tavalla, joka näytti vastaavan yleisesti niin narratiiveissa kuin kirjallisuudessakin tuotua näkymää oppimisvaikeuksiin ja oppimisvaikeuksisena toimimiseen. He tunnistivat käyttävänsä silloin kieltä, joka muiden oli mahdollista tunnistaa. Asia mutkistui, jos kanssatoimijat odottivat ja tarjosivat heille leimattua identiteettiä. Ulkopuolelta tarjottuun tai oletettuun identiteettiin alistuminen saattoi rajoittaa oman identiteetin rakentamista. Identiteettivankiloita syntyi, vaikka silloin, kun osallistuja hyväksyi, ettei pystyisi pärjäämään korkeakouluopinnoissa.

Osallistujat tunnistivat heille tarjotut identiteetit omaa käsitystään vastaamattomiksi ja kyseenalaistivat ne. Tiedostaminen mahdollisti jatkuvan neuvottelun identiteetistä yhteisössä ja yhteiskunnassa. Juhilan (2004) mukaan identiteetit ovat luotuja ja ne muotoutuvat dialogisesti. Niitä ei ole mahdollista kiinnittää pysyvästi. Ne ovat neuvoteltavissa. Vastapuhe on leimatun identiteetin kommentoimista ja vastustamista teoin. Osallistujien tarkoituksenaan oli tuoda esiin oma näkemyksensä oppimisvaikeuksisen identiteetistään suhteessa kulttuurisesti vallitsevaan kategorioinnin tapaan. Vastapuhe voi olla kielellistä ja ei-kielellistä analysointia (ks. Juhila, 2004). Osallistujieni kertomukset välittivät kokonaisuudessaan heidän tiedostaneen sen, että muuttaakseen asetelman muiden katsomisen tavassa, he joutuivat puolustamaan ja korostamaan selviytymistään ja yhdenvertaisen toimisen mahdollisuuttaan. He puolustivat yhdenvertaisia toimintamahdollisuuksia kaikille.

Osallistujat olivat tietoisia myös siitä, missä tilanteessa käyttää kategorisointia hyödyksi. Esimerkiksi laaja-alainen erikoisopettaja käytti sitä oppilaiden ja

vanhempien välisessä neuvonpidossa. Partasen (2011) näkemyksen mukaan tilanteet ratkaisevatkin, mitä kategorioita ihminen milloinkin ottaa käyttöön ja millaisin seurauksin. Hänen mukaansa samalla aktivoituu, millaisia toiminnallisia merkityksiä saa jonkin ihmisen määritteleminen esimerkiksi työssä, mediassa ja yleisessä keskustelussa oppimisvaikeuksiksesi. Miten hänet nähdään vaikkapa opinto-ohjaajan, sosiaalityöntyöntekijän tai työvoimaneuvojan vastaanotolla. Kategorian käyttö kussakin tilanteessa tuo esiin historiasta kumpuavia merkityksiä ja seurauksia. Kategorisoinnilla on hyödyllisiä ja haitallisia vaikutuksia ihmisten kanssakäymiseen. (Partanen, 2011, s. 119–126.)

Toimijuuden tietoisen suuntaamisen edellytyksenä näytti olevan syvän ymmärryksen kehittyminen oppimisvaikeudesta ja oppimisvaikeuksisena olemisesta. Tietoisuuden syventymisessä toimijuuden merkitys ei kohdistunut vain itseen, vaan se ulottui yhteiskuntanalliseen dialogiin asti. Oppimisvaikeuden tiedostaminen näytti olevan elämänkulussa jatkuvassa muutoksessa. Ristiriita omien uskomusten ja valmiuksien välillä herätti arvioimaan oppimisvaikeuden merkityksen uudelleen ja avasi mahdollisuuden löytää tilanteeseen ratkaisut. Olosuhteiden muuttuminen toi esiin uusia piirteitä oppimisvaikeudesta ja ympäristön vaikutuksesta antaen sysäten liikkeelle tiedostamisprosessin syvemmän ymmärryksen savuttamiseksi.

5.2 Oppimisvaikeuksien ilmaisemistapa

Tutkimukseeni osallistuneet tarkastelivat oppimisvaikeuksiaan sekä medikaalisena että psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä. Nämä tarkastelunäkökulmat nivoutuivat heidän kertomuksissaan toisiinsa. Paananen (2005) havaitsi tutkimuksessaan informanttiensa kertomuksista saman ilmiön. Havaitsin itselläni kin herkästi nousseen esiin medikaalisen näkökulman; olenhan imenyt teoriatietoni oppimisvaikeuksista valtavirtana olevasta medikaalisesta näkökulmasta esitetystä kirjallisuudesta ja opetuksesta.

Tutkimukseni tavoitteena ei ollut selvittää yksityiskohtaisesti osallistujien oppimisvaikeuksien piirteitä, vaan ne tulivat esiin siinä määrin kuin osallistujat niistä kertoivat. Tarkkailin ennemminkin siitä, miten he niistä kertoivat. Kertomusten perusteella ei ollut mahdollista eritellä, oliko kyse oppimisvaikeudesta vai

muista tekijöistä, kuten vaikkapa matematiikan kammosta tai olosuhteista. En havainnut eroa lapsuudessa ja aikuisena oppimisvaikeudestaan tiedon saaneiden tavassa kertoa oppimisvaikeuksistaan nyt aikuisina.

Osallistujat kuvasivat oppimisvaikeuksiensa piirteet tilannekohtaisesti. Yksilöllisten kokemusten tunnistin vaikuttaneen Ilmaisemiseen. Oppimisvaikeuden piirteiden erittelyyn näytti vaikuttaneen se, millaiset teoreettiset tiedot heillä näytti olleen oppimisvaikeuksistaan. Korkeakouluopintojen tai aktiivisen järjestötoiminnan tuomat tiedot toivat kerrontaan teoreettista yksityiskohtaisuutta. Esimerkkisi taiteen perusopetuksen opettaja ei sitonut moni-ilmeistä kertomustaan oppimisvaikeuksistaan teoriatietoon, kun taas laaja-alaisen erityisopettajan kertomuksessa näkyi hänen opintojensa kautta saama teoriatieto. Osallistujien rikkaimmat kuvaukset olivat lukivaikeudesta. Tämä oli ymmärrettävää, onhan se oppimisvaikeuksista tunnetuin ja ollut eniten esillä. Heikommin tunnettua hahmottamisvaikeutta osallistujat kuvasivat esimerkkien kautta, kuten vaikeutena erottaa oikea ja vasen tai vaikka hahmottaa merkkejä tietokonenäytöltä. He eivät maininneet millaisesta hahmottamisvaikeuden muodosta oli kyse, kuten vaikkapa visuospatiaalinen hahmottamisen vaikeus. Matematiikan vaikeuden piirteitä mainitsi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja, muuten se vain mainittiin. Toiminnanohjauksen ja keskittymiskyvyn osalta ilmaistiin useita vaikutuksia toimijuuteen.

Osallistujat kertoivat oppimisvaikeuksiensa ilmentymisen liittyneen kouluiässä opittavien perustaitojen kuten lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisisen ongelmiin. He toivat esiin myös vaikeuksia, jotka liittyivät oppimisessa tarvittaviin taitoihin esimerkiksi tarkkaavuuteen, muistamiseen ja hahmottamiseen. He muistelivat koulupolkunsa alkua ja tunnistivat, että koulussa kiinnitettiin huomiota varsinkin lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa olleisiin haasteisiin sekä laskemisen ja vieraidenkielten oppimiseen. Huomiotta jätettiin heidän muut haasteensa. He olivat jälkikäteen aikuisina todenneet niiden olemassaolon hankittuaan tietoa oppimisvaikeuksista. Syntyi ymmärrys, mistä omat hankaluudet olivat johtuneet. Laaja-alainen eritysopettaja ei muista koulussa huomioidun lukivaikeuden lisäksi muita oppimisvaikeuksia, vaikka hän tunnisti ne aikuisena. Hän eritteli yksityiskohtaisesti lukivaikeutensa ilmenemistä koulupolun alussa ja vaikeuksien pysyvyyttä näin:

> Se lukemaan oppiminen oli hirveen vaikeata kirjoittamaan oppimisesta puhumattakaan ja sitten dekoodauksen automatisoituminen, että olisi oppinut lukemaan sujuvasti niin se on kestänyt hirveen kauan sitten varmana suurempi ongelma oli puuttuvat kaksoiskonsonantit ja kaikki reservaatiot se kun ne kääntyy toisin päin ja kaikki tämmöiset pitkät vokaalit p ja d sekaisin. Niiden kanssa on vielä yläkoulussakin taistellut. Luulen että niitä kirjoitusvirheitä tuli niinkin pitkään. Ja sitten se näky kyllä koko alakoulun ajan heikkona hienomotoriikkana toiminnan ohjauksen säätelynä ja tämmöistä vievää ylivilkkautta opettajille. Ja matikassa oli niin alaluokilla vasta yläluokilla rupesi matikka sujumaan. Ja aika iso ongelma on ollut auditiivinen erottelu varsinkin, kun siihen aikaan se keskeinen kanava oli auditiivinen aina se opettajan puhe.
>
> Ja sitten kyllä ne a näkyy työelämässä jatkuvasti. Kouluelämää ja korkeakoulua kun mä ajattelen, se lukuhitaus on ihan selkeä. Silloin kun mä luin erityisopettajaksi niin vuodessa luettiin ihan hirveämäärä opintoja lukemista, tekstiä oli. Se oli tuskasta, kun se lukeminen oli niin hidasta. Mä ymmärrän hyvin lukemani ja otan kokonaisuudet nopeasti haltuun ja *olen analyyttinen.*

Toiminnanohjauksensa vaikeuksien luonnetta hän kuvasi sen ilmenemisestä nykyisyydessä ja vaikutusta työkontekstissa seuraavasti:

> Mun työssäni on vaikeinta tavallaan se struktuurin rakentaminen ja siinä roikkuminen. Mussa ei ole kyllä yhtään luuta kehossa, joka ohjaisi semmoiseen selkeään rutiiniin ja rytmittämiseen ja toistoon. Samaten, kun mä olen vetänyt ekaluokkia, mä jouduin miettimään, miten nää kirjaimet opetetaan, miten tää prosessi menee. Ekana päivänä tehdään sitä ja tokana tota ja kolmantena tätä ja sitten. Kirjaimeen on suunnilleen ehkä kolme päivää vaaraa käyttää yhteen kirjaimeen. Että kaikki keritään käymään. Että kaikkeen käytöksen ohjaamisen on tärkeätä johdonmukaisuus. Se on tosi haastavaa pystyä itse ylläpitämään, että tekee asiat joka päivä samalla tavalla. Ja reagoi samalla tavoin kaikkiin tilanteisiin. Ei ole helppoa.

Kaikki osallistujat kuvasivat oppimisvaikeuksienilmenemisen monikerroksellisuuta eli samanaikaisuutta. Osallistujat nimesivät oppimisvaikeuksista luki- ja hahmottamisvaikeuden, matematiikan ja keskittymisen sekä toiminnanohjauksen vaikeudet. Myös motoriset vaikeudet mainittiin. Monitasoisuus näkyi vaikka laajaalaisen erityisopettajan kuvauksesta:

> Oppimisvaikeudet se näky kyllä koko alakoulun ajan. Se lukemaan oppiminen oli hirveen vaikeata kirjoittamaan oppimisesta puhumattakaan ja heikkona hienomotoriikkana toiminnan ohjauksen säätelynä ja tämmöistä lievää. Ja matikassa oli niin alaluokilla vasta yläluokilla rupesi matikka sujumaan.

Taiteen perusopetuksen opettaja toi esiin luki- ja hahmottamisvaikeutensa, laajaalainen erityisopettaja kertoi luki- ja toiminnanohjauksen vaikeudestaan, mutta hän ei nimennyt hahmottamisvaikeutta, vaikka kertoi siitä mm. koulun käsityötun-

neilta. Hän mainitsi myös matematiikan vaikeudet alaluokilla ja vaikeuksien väistyneen ylemmillä luokilla. Peräkkäisiä määräaikaisuuksia tehnyt aineenopettaja nimesi lukivaikeuden ja matematiikan vaikeudet. Hän mainitsi matematiikan vaikeuksien johtaneet jopa lukion keskeyttämiseen. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja toi esiin lukivaikeuden ja toiminnanohjauksen sekä matematiikan vaikeudet. Hän näki matematiikan vaikeuden vaikuttaneen taustalla siihen, mitä hän katsoi voineensa opiskella yliopistossa. Yliopiston opintosihteeri kertoi itsellään olevan epätavallisen lukivaikeuden viitaten siihen, että hän oli oppinut lukemaan jo ennen koulunalkua. Hän ilmaisi haasteiden olevan kirjoittamisessa. Hänen kertomuksestaan ilmeni myös tilassa hahmottamisen ja muistin vaikeutta. Kaikki kuvailivat työmuistin kapeuteen liittyviä vaikeuksia, jotka voidaan liittää luki- tai hahmottamisvaikeuteen. Kertomukset vahvistivat, että oppimisvaikeuksien esiintyvät usein päällekkäisinä kuten Lavikainen ym. (2006) esittää. Kolme osallistujista kertoi havainneensa muillakin sukulaisillaan oppimisvaikeuksia. Tämä oli linjassa sen kanssa, että tutkimuksissa on todettu oppimisvaikeusien vahva biologinen perinnöllisyys. Tällöin kyseessä ovat aivojen toiminnalliset ja rakenteelliset poikkeavuudet (ks. Ala-Kurikka, 2016, Rasmus 2004; Frith, 1997).

Tutkimuksissa ja kirjallisuudessa valtavirtana näyttäsi olevan tarkastella vain yhtä oppimisvaikeutta kerrallaan. Yhteisesiintyvyys on kuitenkin yleistä. Yhden oppimisvaikeuden ja etenkin sen medikaalisten piirteiden tarkastelu ei yksin paljasta sitä, mitä oppimisvaikeudet merkitsevät henkilön elämässä ja arjen toiminoille. Jos osallistujat olisivat kertoneet vain lukivaikeudestaan ja sen merkitystä heille, ei olisi tullut näkyviin se, kuinka hahmottamisvaikeudet ja toiminnanohjauksen ja keskittymisen vaikeudet yhdessä lukivaikeuden kanssa näyttivät haastavan toimijuutta.

Osallistujien oppimisvaikeuden kategorisointi antoi suuntaviivat tulkinnoilleni siitä, mistä oppimisvaikeudesta osallistuja kulloinkin kertoi. He käyttivät ilmaisemisessa hyväkseen oppimisvaikeuksien kategorioita. Nimeämisellä he näyttivät tavoittelevan oppimisvaikeutensa luonteen ja merkityksen tuomista esille toimijuuteensa vaikuttavana asiana. He tunnistivat itsessään yleisesti oppimisvaikeuteen liitettyjä piirteitä, mutta samalla he toivat esiin omien oppimisvaikeuksiensa yksilöllisen ilmenemisen ja vastustivat stereotyyppisten määrittelyjen tuomaa negatiivista leimaa. Esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja ei

nimennyt opettajainhuoneessa tai oppilailleen ADHD:tään, koska pelkäsi näkemisensä stereotyyppisesti vaikeuttavan sijaisena toimimistaan. Hän näki tähän kategoriaan yleisesti liitettävien luonnehdintojen määrittävän heikosti itseään. Laaja-alainen erityisopettaja kertoi oppimisvaikeuksiensa olevan hänen ominaispiirteitään. Hän ei halunnut niiden vaikuttavan kollegoiden näkemykseen itsestään.

Osallistujien kertomuksissa toisintui Hallin (1999) näkemys sitä, että erilaisuus voitiin kokea ambivalentisti. Nimeäminen oli samanaikaisesti minäkäsitykselle sekä selitys että uhka. Se oli vaaran ja kielteisten tuntemusten aluetta. Nimeäminen näytettiin siinä valossa, että se avasi muille yleisellä tasolla, mistä oppimisvaikeudesta oli kyse. Se koettiin olevan osa ihmisten välistä vuoropuhelua. Nimeäminen koettiin myös määrittävän muiden silmissä heidän sosiaalista identiteettiään ja mahdollisuuksiaan toimia. Osallistujat ilmaisivat, eivät hyväksyneet ulkoa annettuja määrittelyjä oppimisvaikeuksista, vaan haastoivat ne. Esimerkiksi yliopiston opintosihteeri käytti lukivaikeuttaan esimerkkinä käydessään neuvottelua yhteisönsä ymmärryksestä ja asenteista oppimisvaikeuksiin sekä tukitoimiin. Hall näkikin kategorisoinnin olevan oleellinen osa ihmisten välistä viestintää. Eikä sitä voida ohittaa merkityksettömänä (Hall, 1999, s.160.)

Osallistujien kerronta vahvisti näkemyksen siitä, että oppimisvaikeuden piirteet olivat yksilölliset, mutta oli löydettävissä myös yhteisiä piirteitä. Osallistujien kuvauksissa tällainen lukivaikeuden yhteinen piirre oli aikuisilla yleisesti havaittu hidas lukeminen. Yksilöllisisä eroja olivat esimerkiksi luetun omaksumisessa, jäsentymisessä ja ymmärtämisessä. Taiteen perusopetuksen opettaja kertoi omina piirteinään olevan vaikeudet tekstin omaksumisessa, muistiinpanemisessa sekä hahmottamisessa. Myös luetun muille kertominen oli vaikeaa. Hän kertoikin näkevänsä sanat kuvina. Hänen vaikeutensa lukemisessa ilmenivät eritavoin lukemisen tavoitteiden ja erityyppisten tekstien mukaan :

> Tekstissä se on aina se ongelma muistaa tekstiä. elikkä toisaalta mä muistan hirveen hyvin, mutta sitten se riippuu ihan asiasta mikä se on. Jos on vähäkin semmoista teoreettisempaa tekstiä, niin olen ihan ulalla. Elikkä mä tykkää käytännön ohjekirjoista. tykkää käytännön jutuista. Usein mä kirjoitan uuden asian, sillä kirjoittaminen vahvistaa muistamista. Sitten mun täytyy koskee, jos mahdollista. Mun täytyy kuulla äänellä elikkä kaikki nämä mahdolliset reitit. Sitten on hankalaa, jos kaikki on yhtä aikaa päällä. Sitten tulee esille hirveen pitkä reitin kautta ja moneen kertaan toistettuna. Ja sitten edelleen, vaikka sä tiedät jonkun, niin yhtäkkiä naks asia häviää Tietää täsmälleen

> mitkä kirjaimet jossakin nimessä on en saa vaan letitettyä oikeaan järjestykseen. Olen monta kertaa miettinyt mitä se todella hahmottaminen on helppoa esim. tekstistä pystyn hyvin äkkiä löytämään jonkin sanan. Mä löydän sen sieltä kuin hups ja se on siinä elikkä ja se on aika jännää. Kirjaa kun lukee, rompskua, niin jälkeen päin mä en tiedä henkilöiden nimiä. Mä olen vaan lukenut hahmottamalla muodon kuvion. se on vaan hahmo mutta mä en tavallaan lue moneen kertaan niin että mä muistaisin sen nimen jälkeen päin elikkä se on ihan hassua mä muista kirjojen nimiä tai kaupunkien tai ihmisten nimiä. Elikä tiedän ne, jos toinen sanoo niin mä tiedän heti, mistä on kysymys.

Taiteen perusopetuksen opettajan lukemisessa ilmenivät samanaikaisesti useamman oppimisvaikeuden haasteet. Laaja-alaisen erityisopettajan mukaan hänen lukivaikeutensa haasteisiin vaikutti, lukiko hän paperilta vai näytöltä. Hän kuvasi keskittymiskyvyn merkityksen luetun omaksumiseensa näin:

> Mä koen ruudulta lukemisen vaikeana. Mun on helpompi printata asiat paperille edelleen ja tehdä marginaaleihin muistiinpanoja. Kun mä keskityn lukemisen, on tärkeätä, että mä saan alleviivata sitä tekstiä. Kirjaston kirjat on aina hankalia, kun niihin ei voi merkata asioita. Tavallaan siinä oli jonkinlainen impulsiivinen lähettäminen itselle, että mä pysyin hereillä, ettei se teksti vain puuroudu. Mulla kyky ottaa uusia asioita vastaan on hyvä. Mun vahvuuksia on tällainen analyyttisyys refleksiivisyys. Mä pystyn imeen sitä uutta.

Lukemisen virheellisyys saattoi olla yksi lukivaikeuden piirre, kuten näkyi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja kuvauksessa; hän huvittui väärinlukemisen seurauksena esimerkkisi mainoksen sanoman muuttuminen. Hän kuvasi keskittymisen ja hahmottamisen vaikeuksien näkymistä lukemiseensa näin:

> No menee paljon enemmän aikaa. Musta tuntuu varsinkin, kun ottaa tietyn tenttikirjan, musta tuntuu alkuun, etten mie saa luettua kuin jonkun kymmenen sivua kahden kolmen tunnin aikana ja se koko yö saattaa mennä kolmenkymmenen viiden sivun kanssa. Tavallaan siihen kirjan omaan juttuun sisälle pääseminen, jotta hahmottaa ja pääsee lukemaan. Mutta musta on tullut hirveen hidas, varsinkin jos on hankalia pitkiä monimutkaisia virkkeitä niin mun pitää moneen kertaan lukea ne, jotta mie tosiaan tajuan mitä siinä sanotaan. Sitten on ongelmana se, että jos mun keskittyminen ei ole täysin fokus siinnä niin sitten se ajatus karkailee sillain, että mä saatan lukea puoli sivua sillein, että hetkinen, mitä mä olen lukenut. Sitten taas uudestaan. Toi keskittyminen ja tarkkaaminen on varmaan isoin ongelma tuollaisessa oppimisessa ylipäätään. Mie tiedän, että mä olen ollut täysin visuaalisesti hahmottava. Mun pitää luennolla kirjoittaa luennot aika pitkälti ylös ihan, mitä kaikkea luennoitsija selittää, koska mulla tää kuulo ja muistiin painaminen ei toimi ollenkaan. Puolituntia luennon jälkeen niin hyvä, kun mä muistan, mikä on ollut luennon aihe ellen mä ole kirjoittanut asioita ylös. Mie tarviin nähdä sen tällain paperilta konkreettisesti luettuna kuin sitten tietokoneen näytöltä. Kyllä mä pystyn, mutta se on mulle jotenkin vielä haastavampaa kuin konkreettisesti paperilta.

Lukemista ja kirjoittamista ei väistelty, vaikka ne koettiin työläänä. Kirjojen lukemisintoaan kuvasi laaja-alainen erityisopettaja näin:

> Kirjoittaminen on tosi luontaista. Hassua sinänsä mä olen hirveen hyvä kirjoittaan ollut aina. Luukuun ottamatta yhdyssana- ja kirjoitusvirheitä sitä testinkäsittelyn hallitsemaa asiaa. Mä osaan kirjoittaa koherenttia hyvää tekstiä ja sujuvaa tekstiä. Nuorempana mä harrastikin kirjoittamista aika paljon ja samaten kirjallisuus on ollut ihan pienestä lähtien. On ollut vaikka kokonaisia hiihtolomia sisällä ja lukenut kirjaston kirjoja.

Oppimisvaikeuksiensa ilmenemismuodon lisäksi kuvatiin myös elämänvaihetta ja tilannetta, missä ne tulivat esiin sekä ketkä olivat tilanteissa osallisina Kuvauksissa tuli esiin myös myöhemmin syntynyt ymmärrys asioita. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettajan kuvasi avaruudellisen hahmottamisvaikeutensa tulkitun olleen seurausta hän välinpitämättömyydestä opetella perustaidot:

> Kyllä, siinä [hahmottamisessa] mulla on varmaan jotain niin kuin haastetta. Silloin mä kyllä muistan, että mä en ollut harrastanut käsitöitä, palat (vaatekappaleesta) oli siinä. Niin kuin mulla ei ollut mitään kykyä tehdä niille kappaleille niin kuin mitään, ja sitten se asia, mikä tulee siltä opettajalta, kun on niin kuin aivan käsittämätön, että mä en osaa, että näinkö että tällaisia perusasioita ei osata. Että kyllä että sen koulu tavallaan edes itsetunnon vahvistamista ei ole edesauttanut. jos joku olisi jo silloin osannut avata, että tääkin tulee oikeasti siitä, että on lukivaikeus. Sitä ei ole yhdistetty eikä sitä ole vieläkään. Sitten kun ajattelee, että isokin yläkoulukin on, että meneekö se sinne käsityön opettajalle asti se tieto, että on vaikea hahmottaa.

Osallistujien kertomuksissa näkyi oppimisvaikeuksien luokittelun vaihtelut eri aikoina. Kategorioiden rajat ovat sopimuksellisia ja monesti osittain päällekkäisiä. Esimerkiksi lukivaikeuteen on luettu asioita, jotka määritellään nyttemmin kielellisiin, motorisiin tai hahmottamisen vaikeuksiin. Tämä luokittelun vaihtelu näkyi mm siinä, että laaja-alainen erityisopettaja liitti lukivaikeuteen käden ja silmän yhteistyön vaikeudet kuten Haapasalo (2006) esittää. Osallistujat eivät liittäneet mihinkään tiettyyn oppimisvaikeuskategoriaan laajaa skaala erilaisia suoriutumistaan haittaavia vaikeuksia informaation prosessoinnissa ja toiminnassaan.

Tuodessaan esiin oppimisvaikeuden piirteitä osallistujat kuvasivat, miten he olivat pyrkineet kompensoimaan tai ennakoimaan haasteet. Tämä näkyi omien piirteiden ja ympäristön yhteisvaikutuksen kuvaamisena. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja pohti lukemisen ymmärtämisen ja hitauden ja luennolla keskittymisen vaikeuksien kompensointiaan näin:

> Sitten jos annetaan tällainen paperinivaska käteen ja sanotaan, että tässä, pitäisi perehtyä tähän asiaan ja keskustellaan siitä huomenna tai että pitäisi vastine kirjoittaa tähän juttuun niin, silloin mä olen pulassa. Mun pitää keskustella siitä paljon ja jonkun pitäisi kertoa mulle, mikä se on, jos vastinetta pitäisi kirjoittaa. Mä olen tosi kova keskustelemaan luennoilla. Siten on parempi pysyä kärryillä.

He kuvasivat oppimisvaikeuksien kompensointikeinojen merkitystä ei vain selviytymisen keinona vaan myös keinoina saavuttaa jotakin merkittävämpää. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja selosti omaksumallaan oppimistavalla selviytymisen sivuhyötynä olleen asioiden todella syvällinen oppimisen:

> Joo nuoresta asti mä olen prosessoinut puhumalla. Mun pitää käsitellä asioita niin kuin aika perusteellisesti. Mun täytyy jotenkin keskustella asioista ymmärtääkseni niitä tosi laajasti ja koska se on hidasta se prosessointi. Kun johonkin pitää perehtyä niin mä perehdyn siihen hyvin. Ja on jotenkin tieto, jonka mä itselleni saan, tai joudun tai saan opiskella, niin yleensä siitä on tullut sellaista, että mä pystyn soveltamaan sitä. Mä pystyn käyttämään sitä tietoa hyvin, kun mä sen hallitsen. Mä joudun sen niin perin pohjin käsittelemään ja käymään läpi ja miettimään.

He ilmasivat, etteivät olleet voineet kokonaan kompensoida oppimisvaikeuttaan, vaan esimerkiksi lukeminen oli edelleen hidasta ja kirjoittaminen horjuvaa. He toivat esiin, että oppimillaan keinoilla he pystyivät työskentelyssään ja oppimisessaan vähentämään haittavaikutuksia. Esimerkiksi yliopiston opintosihteerin kollegoilta saattoi jäädä hänen mukaansa hänen lukivaikeutensa unhoon, kun se ei enää näkynyt hänen tuotoksissaan. Osallistujat kertoivat myös tuki-, apukeinoista sekä selviytymisstrategioista. Korkeamäki (2010) tuokin esiin, että aikuisilla voi olla joko osin tai lähes kokonaan kompensoitunut oppimisvaikeus, jolloin oppimisvaikeus on havaittavissa heikosti. Ihminen on opittua käyttämään menestyksekkäästi erilaisia kompensointistrategioita. (Korkeamäki 2010, s. 17–18.)

Osallistujat kuvasivat uusien taitojen omaksumisen vaativan aikaa. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja koki uutena työntekijänä työtehtävien nopean oppimisen vaatineen häneltä suurta keskittymistä ja voimavaroja. Taiteen perusopetuksen opettaja ilmaisi, kuinka työlästä hänen oli saavuttaa automatisoitunut tietotekniikanohjelmien käyttö:

> Mä tiedän että mä osaan ja mä tiedän että mä pystyn mä olen monet kuvankäsittely ja tekstinkäsittely ja muut kurssit käynyt mä niin kuin teoriassa tiedän ja kaikki opettaja sanovat että mutta kun sä osaat mutta miksi mä en sitten pysty käyttämään konetta se on juuri tää että se toppaa johonkin mä en nää jotain mä en vaan löydä sitä reittiä sen takia se julma toistaminen

> että mä tavallaan löydän sen lihasmuistista ja sitten jos sitä muutetaan ja sitä muutetaan sillä tahdilla kuin nykyään muutetaan niin mä turhaudun.

Hän kuvaili myös sitä, kuinka jo automatisoituneessa toiminnossa tehty virhe alkoi toistua ja vaati asian uudelleen opettelun. Taiteen perusopetuksen opettajan automatisoitumista hankaloitti hidas lukeminen, vaikeus hahmottaa kuvaruudulta asioita ja työmuistin kapeus, mikä näkyi vaikeutena pitää muistissa pitkiä komentokäskyjonoja. Myös muut osallistujat toivat työmuistin rajoittuneisuuden esiin. Kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja kertoi motoristen taitojen hallinnanoppimisen tarvinneen paljon toistoja ja vaatineen eri aistien kautta annettua palautetta oikeanlaisen liikeradan hahmottumiseen:

> Toisaalta mä olen hirmu liikunnallinen. Mä teen voltteja ja muita juttuja, mutta sitten toistaminen on mulle ehdottoman tärkeätä. Suusanallinen palaute ei esimerkiksi toimi mulla yhtään. Jos mä toistan jotain harjoitusta tai muuta tai pitää oppia jotain paremmin tai kehittää sitä, niin joku kertoo, että tässä kohtaa teet näin, että kädet näin niin se ei ole jotenkin yhteydessä mun kehooni se viesti. Se pitää olla tosi konkreettista. Mielellään nähdä itse tekemässä, vaikka videolta tai jonkun täytyy koskea mua kädellä ja viedä mun käsi siihen paikaan missä sen täytyy olla ja se on hyvin.

Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja mainitsi mm. kertotaulun automatisoitumattomuudesta ja matematiikan ja fysiikan kaavojen tekijöiden järjestyksen muistamisen vaikeuksista. Hän ei voinut kuvitellakaan koulutusalaa, jossa kohtaisi matematiikkaa, kemiaa, fysiikkaa. Haapasalon (2006) mukaan asioiden automatisoituminen voikin vaatia oppimisvaikeuksisilta runsaasti toistoa ja sittenkin se voi jäädä saavuttamatta.

Osallistujien kuvauksissa lukivaikeutensa piirteistä oli yhtenevyyttä Rasmusin (2004) esittämiin piirteisiin. Rasmusin (2004) mukaan lukivaikeuksisen kognitiivisissa suorituksissa on puutteita, jotka ilmenevät hitaana lukemisena ja luku- ja kirjoitusvirheinä, hitaana nimeämisenä, heikkona sanojen foneettisena manipulointina eli kirjainten vaihtamisena, poistamisena tai lisäämisenä, heikkona lukutaitona. Osallistujien kuvaukset lukivaikeutensa primäärisistä ilmenemismuodoista kytkeytyivät lukivaikeuden testattaviin ja diagnosoitavin ominaisuudeksi. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toimiva ohjaaja kuvasi lukivaikeuttaan seuraavasti:

> Lukemisessa Ihan ehdottomasti lukemisen hitaus Lukemisen kankeus, miten sen nyt sanoisi, se on fyysisesti hidasta ja rivillä kirjaimet pomppivat ja luetun ymmärtäminen ei ole mitenkään mun vahvuuksia, koska mä teen niin paljon

> työtä siinä, että mä prosessoin sitä tekstiä eteenpäin, että en todellakaan opi paperista pänttäämällä. Kirjoitusvirheitä sattuu yhä edelleen, mutta sekin on aika selkeä kuvio, se on näkynyt. Kirjoitusvirheitä Semmoinen tekstin tuottaminen on aika pitkään aina korkeakouluun asti ollut kömpelöä, että ei jotenkin tekstit kauhean väkevästi. Ja sitten kielissä; vieraissa kielissä ehdottomasti kaikki sanaston oppiminen ja sellainen kielen rakenteiden hahmottaminen on tosi vaikeata ja täysin käytännön kautta oppinut englannin kielen; omalla tahdollani opettelin.

He ilmasivat myös oppimisvaikeuden sekundaarisia vaikutuksia kuten vaikutuksia itsetuntoon tai käsitykseen itsestä oppijana. He kuvasivat oppimisvaikeuksien tehneen heistä sitkeitä, ponnisteluun valmiita, kriittisiä, suunnitelmallisia ja erilaisuutta arvostavia. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja kuvasi itsetuntoaan heikoksi ja ammattitaitoaan vahvaksi. Hänestä ristiriitainen tuntemus johti siihen, että hän oli aina epävarma mennessään oppitunnille. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja ilmaisi oppimisvaikeuksiensa vaikuttaneen häneen välillä mielialaa laskevasti ja ahdistavasti. Hän tiesi itsellään olevan paljon kyvykkyyspotentiaalia, jota ei kuitenkaan saanut käyttöönsä. Yliopiston opintosihteeri kuvasi lukivaikeutensa ongelmien näkyneen hänen sosiaalisissa suhteissansa, kun hän oli joutunut käyttämään kaikki resurssinsa opintoihin. Kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja taas kertoi, ettei peruskoulun jälkeen uskonut voivansa hakea lukioon. Aikuisilla primäärisen oppimisvaikeuden kuten lukivaikeuden haitat voivatkin Korkeamäen ym. (2010) mukaan jäädä vähäiseksi, kun taas oppimisvaikeuteen liittyvät sekundääriset vaikutukset voivat olla voimakkaita ja esiintyä vaikkapa heikkona itsetuntona ja alhaisina minäpystyvyysuskomuksina. Kertomuksista havaitsin piirteiden, joilla osallistujat olivat ensin pyrkineet vaikeuksiensa voittamiseen muodostuneen heidän toimintaansa yleisesti kuvavaksi. Heitä näytti ohjaavan kaikessa toiminnassa ei vain oppimisvaikeuden voittamisessa tavoitehakuisuus. Muita kuvattuja piirteitä olivat päämäärään sinnikkäästi pyrkiminen, kriittinen ja reflektoiva työote sekä halu kehittyä ja kehittää. He toivat esiin tavoitteeseen päästävän monella tavalla, ja heillä oli vahva oikeudenmukaisuuden vaatimus.

Osallistujien ilmaistessa oppimisvaikeuksiaan psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena kulttuurisena ilmiönä he kertoivat oppimisvaikeuksien haasteiden syntyneen heidän yksilöllisten piirteidensä ja ympäristön vuorovaikutuksessa ja ilmenneen heidän toimijuudessaan. Burnsin (2015) mukaan tarkasteltaessa op-

pimisvaikeuksia psykososiaalisena ja sosiokulttuurisensa ilmiönä huomio kiinnitetään niin itseen kuin ympäristöön. Huomio kiinnitetään myös kulttuurin ja instituution ja itsen väliseen vuoropuheluun. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja pohti työyhteisön johtamis- ja toimintatavan vaikutusta toimijuuteensa ja mahdollisuuksiinsa käyttää omia kompensointitapojaan:

> Mua olisi estänyt, jos mä jotenkin joutuisin sopeutuun kauhean tiukasti esimerkiksi olisi yhdenlainen johtamiskulttuuri ja sen mukaan täytyisi kaikkien toimia ja kaikki menisi sitä samaa latua ja jos se olisi mulle tosi vieras taikka yhteisön kulttuuri olisi sellainen, että ei olisi tilaa sellaiselle pohtimisella ja pulppuavalle. Jos vois jotenkin ruveta kuristamaan jossain kohtaa tosi paljon, ja sitä kautta motivaatio laskisi. Jos ei tuntisi tulevansa kuulluksi ja nähdyksi kaikkinensa, niin se voisi olla se mikä estäisi (toimimisen työyhteisössä).
>
> Jos mulle kävisi niin, että mä en voi käyttää niitä mun omia tapojani ja prosesseja oppia tai olla kokouksissa tai tuottaa muistioita. Ja mun pitäsi jotenkin vielä salata tai kyllä mulle tulisi jotenkin kadotettu tunne. Mä luulen, että se olisi se este (kiinnittyä työyhteisöön), että mä en voisi olla oma itseni töissä. Jos mua vaikka siitä jotenkin soimattaisiin tai mä saisin siitä kuulla jatkuvasti. Että se olisi jotenkin mun huonommuutta tai niin aika äkkiä voisin poistua takavasemmalle.

Osallistujat kuvailivat niin opiskelu- kuin työyhteisön ilmapiirin ja kulttuurin sekä omien oppimisvaikeuden piirteiden yhteensovittamista, myös ilmenneitä ristiriitoja. He toivat esiin toimijuuteen vaikuttaneen, miten he saattoivatko vaikuttaa ja tulla kuuluksi yhteisössään. Edelleen kerrottiin mahdollisuudesta vaikuttaa työn muokkamiseen omia piirteitä tukevaksi. Myös yhteisöjen ja omien asenteiden vaikutusta toimijuuteen kuvatiin. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja kuvaili työyhteisönsä toimintakulttuurin rakentuneen tukemaan toimintatapojen yksilöllistämistä huomioiden kunkin työntekijän oppimisvaikeuksien haasteet. Esimerkkinä rajoittavasta ilmapiiristä oli taiteen perusopetuksen opettaja kuvaus, kuinka hänen lukemisensa lukkiutui, kun kollegat väsyivät odottamaan, että hänenluki tekstin loppuun, ja aloittivat jo sitä ennen asian käsittelyn. Taiteen perusopetuksen opettajan kertomuksen tapahtumat ilmensivät Boxallin (2002) ja Wolbringin (2001) esittämää sosiaalista ja tulkinnallista mallia. Mallissa yksilön puutteiden ja ongelmien sijaan painottuvat yksilön rakenteellinen ja kulttuurinen tila. Tällöin dysleksiaa tai kognitiivisissa taidoissa ilmenevää rytmittymisen erilaisuutta ei ymmärretä vain biologisena, yksilön heikkoutena, vaan ennen kaikkea sosiokulttuurisena systeeminä ja tilana, jossa painopiste siirtyy yksilöiden erilai-

suudesta yhteiskunnan luomiin asenteisiin ja fyysisiin esteisiin. Erilaisuus haastaa pitämään yllä sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta (ks. Boxall, 2002; Wolbring, 2000).

Toimijuuden kuvauksissa osallistujat ilmaisivat lähinnä omaa toimijuuttaan, mutta tunnistivat ympäristön ja itsensä välisen vuorovaikutuksen. He kuvasivat työyhteisönsä käytäntöjen, rakenteiden, resurssien, asenteiden sekä kulttuurin joko tukeneen tai estäneen heidän toimijuuttaan. Heidän kerronnassaan näkyi Herrington ja Hunter-Carschin (2001) esittämä oppimisvaikeuden tarkastelu sosiokulttuurisena ilmiönä, jolloin huomiota kiinnitetään itseen sekä ympäristöön. Huomio kohteena oli kulttuurin ja instituutioiden ja itsen välinen vuorovaikutus.

Kertomukset eivät sisältäneet vain kuvausta oppimisvaikeuksien negatiivisista puolista vaan myös sen positiivisista puolista. Näiksi mainittiin mm. ympäristön herkkä havainnointi, uteliaisuus ja halukkuus lähteä mukaan uusiin asioihin, kokonaisuuksien näkeminen ja loogisuus sekä luovuus. Osallistujat kertoivat taiteeseen, järjestötoimintaan, liikuntaan liittyneistä idearikkaasta toiminnastaan. Osallistujat toivat esiin vahvan halun ja tarpeen kehittää ja uudistaa työtään ja yhteisöään. Heidän oppimisvaikeuksiensa kahden puolen, vahvuuksien ja heikkouksien, kuvaaminen ilmentää lukivaikeuden näkemistä holistisesti (Burns, 2015, s. 115–116).

Osallistujat toivat kertomuksissaan esiin vahvuuksinaan samoja asioita kuin Elbro (2004) ja Shavwitz (2003) ovat esittäneet, kuten mm. vahvan päättelytaidon, ongelmanratkaisutaidon ja kriittisen ajattelun. Osallistujien kuvauksissa näkyi Elbron (2004) ja Shavwitzin (2003) näkemys, että oppimisvaikeus on ihmisen piirre, joka saa kullakin ihmisellä erilasia ilmentymiä eri kontekstissa ja elämäntilanteissa.

Oppimisvaikeuksista psykososiaalisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta elämänkerrallisessa kerronnassa ei oppimisvaikeuksille ollut määriteltävissä samalla tavoin piirteitä kuin medikaalisessa lähestymistavassa. Psykososiaalisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta kertominen tuli esiin osallistujien toiminnallisissa kuvauksissa, joissa olivat mukana he yksilöinä ja heidän ympäristönsä vuorovaikutuksessa. He kuvasivat itsensä tällöin aktiivisina subjekteina eivätkä objekteina. Samassa episodikuvauksessa saattoi olla myös medikaalista kuvausta oppimisvaikeuden piirteistä yksilön ominaisuutena ja sen vaikutuksesta yksilössä ja heistä toimenpiteiden kohteena.

Paananen (2005, s. 193) esitti viitaten Schulleriin (1996), että elämänkerrallisen kerronnan ja oppimisen näkökulmasta lukivaikeuden lääketieteellinen, konstruoitu ja elämänkerrallinen sekä tilanteellinen merkitys kietoutuvat toisiinsa. Paananen kuten minäkin totesin, että tarkastelussa näitä eri näkökulmia oli vaikea erottaa tosistaan ja merkittävää oli niiden välinen vuorovaikutteisuus. Osallistuneiden kertomuksissa ne kytkeytyivät toisiinsa yhdessä olevina juonteina, jotka toivat tosilleen tulkinta-aineksia.

5.3 Suhtautuminen oppimisvaikeuteen

Kertomuksissaan osallistujat toivat esiin, miten suhtautuvat omaan oppimisvaikeuteensa. He kertoivat, miten he kokivat muiden suhtautuvan oppimisvaikeuteensa sekä miten he olettivat muiden näkevän itsensä. Kertomuksista ilmeni myös suhtautumisen muuttuminen elämänkulussa. He näyttäytyivät myönteisen suhtautumisen aktiivisina rakentajina. Heillä näytti olleen varsinkin aikuisuudessa mahdollisuus vaikuttaa omaan ja muiden suhtautumiseen omien ja ympäristönsä resurssien puitteissa.

Katsoin tutkimuksessani oppimisvaikeutta psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä. Tämä oppimisvaikeuden tulkintamalli toi esiin osallistujien ja yhteiskunnan välillä käydyn jatkuvan vuorovaikutteisen neuvottelun oppimisvaikeuteen suhtautumisesta. Se muotoutui kontekstista riippuvana monipolvisissa prosesseissa. Osallistujat nostivat selkeästi esiin suhtautumisen olevan yhteydessä heidän oppimisvaikeuksiensa tiedostamisen kehittymiseen. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kertoi nykyiseen suhtautumiseensa vieneestä pitkästä kehityskaaresta seuraavasti:

> No se on sillain aika pitkä prosessi. Ja se oli varmaan selkeä [huonon itsetunnon takia] silloin ala-asteella ja tuli siltä etten mä osaa enkä pärjää Mutta sitten kun tulin yläasteelle ja alkoi se ulkoa opiskelemisen ja sen muistin merkitys vähetä ja sai käyttää laskimia matikassa ja tuli niin kuin reaaliaineissa isompia kokonaisuuksia ja piti osata ymmärtää ja analysoida asioita eikä ollut vain sitä ulkoa muistamista enää niin mä tavallaan puhkesin kukkaan ja opin se asian niin kuin tajuamaan ettei siinä ole kysymys siitä ettenkö mä olisi älykäs ja fiksu ja tosi hyvin meni lukiokin. Se on tavallaan auttanut siinä, että tajuaa että se on tekninen ongelma se lukivaikeus. Se ei ole mitenkään älykkyyteen liittyvä. Sitten mä sain opiskella samassa luokassa 1–9. Oli käytännössä sama perusporukka. Se oli jotenkin niin turvallinen oppimisympäristö siinä ryhmässä. Ei tarvinnut hävetä, kaikki tiesivät ja siitä puhuttiin. Lukiossa sitten ketään ei ollut kiinnostunut.

Osallistujien kertomuksista löyti selkeä ilmaisu siitä, minkä merkityksen he antoivat aikuisina minuudessaan oppimisvaikeuksilleen. Tämä näytti olevan perusta, jolle he rakensivat toimintaansa suhteessa oppimisvaikeutensa tuomiin haasteisiin. Osallistujat kertoivat, etteivät nähneet haastatteluhetkellä oppimisvaikeuksiaan määrittävinä minuudessaan. He ilmaisivat, etteivät halunneet oppimisvaikeuksien määrittävän itseään myöskään muiden silmissä. He halusivat tulla nähdyksi pätevinä ammattilaisina, joiden oppimisvaikeuksista juontuvat erityispiirteet saattoivat olla vahvuuksia tai vaatia erityisratkaisuja. Laaja-alainen erityisopettaja ilmaisi asian näin:

> Että mä nään sen [oppimisvaikeuden] vain teknisenä haasteena. Kyllähän se näkyy, mutta siitä voi ajatella, että se on vaan ton luonteenpiirre. En mä sitä ole peitellyt ja tuon varmaan esille, jos puhutaan jostakin, mutta ei se näy mitenkään mun arjessani niin paljon, että aiheuttaisi ihmetystä kollegoissa.

Vaikka taiteen perusopetuksen opettaja näki oppimisvaikeutensa pienenä osa-alueena minuuttaan, hän kertoi omien oppimisvaikeuksiensa hyväksymistä vaikeuttaneen sen, ettei ympäristö ymmärtänyt eikä huomioinut hänen erilaisuuttaan. Hän näki omien oppimisvaikeuksiensa hyväksymiseen auttaneen sen, että hän hyväksyi ne olemassa olevana ja niiden vaikuttavan vain pieneen osaan toimintaansa. Hän ymmärsi, etteivät vaikeudet olleet omaa syytä eikä hän ollut tyhmä. Hän ei hävennyt oppimisvaikeuksiaan, mutta ne aiheuttivat ympäristön negatiivisen suhtautumisen takia hänessä katkeruutta.

Hyväksymistä näytti edistäneen myös omien oppimisvaikeuksien merkittävyyden suhteuttaminen muiden ihmisten vaikeuksiin ja niiden vaikutuksen rajautuminen vain tiettyihin suhteellisen pieniin asioihin. Esimerkiksi yliopistossa työskennelleellä opintosihteerillä kokemukset vammaisten parissa työskentelystä olivat johtaneet suhteuttamaan omat vaikeudet pieniksi hidasteiksi tekemisessä. Hän kuvasi asiaa seuraavasti:

> Joo se oppimisvaikeus on tässä paketissa aikapieni juttu. Ehkä sekin on auttanut, että mä tein töitä vammaispalveluissa, niin viimeistään siinä vaiheessa, että tää ei todellakaan ole mikään suuri asia. Toisaalta se auttoi asiakkaiden ymmärtämistä se, että mitenkä tää homma menee. Siinä kyllä oppi suhteuttamaan oman tilanteensa Mitäs pienistä.

Goldbergin ym. (2003) mukaan se, että menestyjien ryhmään kuuluneet pitivät lukivaikeuttaan vain yhtenä osana itseään ja elämäänsä, edisti lukivaikeuden hyväksymistä. Tutkimukseeni osallistuneiden myönteiseen suhtautumiseen näytti näin vaikuttaneen onnistumisen kokemukset, kuten korkeakouluopinnoista suoriutuminen ja sellaisen omaa koulutustaan vastaavan työn saanti, jossa he pystyivät hyödyntämään vahvuuksiaan ja toimimaan menestyksellisesti. He eivät kertomuksissaan kyseenalaistaneet oppimisvaikeuksisina mahdollisuuttaan toimia menestyksellisesti opetus- ja ohjaustyössä. Lyhyitä sijaisuuksiakin tehnyt aineenopettaja tulkitsi rehtorin toistuvat pyynnöt tulla sijaistamaan luottamiseksi hänen pystyvyyteensä toimia opettajana. Goldberg ym. (2003) havaitsivatkin tutkimuksissaan, että epäonnistujien ryhmään verrattuna monet menestyjien ryhmään kuuluneet henkilöt olivat onnistuneet aikuisuudessa löytämään itselleen sellaisen työn tai muun sosiaalisen ympäristön, jossa he pystyivät hyödyntämään omia vahvuuksiaan.

Oppimisvaikeuksiin suhtautuminen ja minäpystyvyyskäsitys näyttivät olevan sidoksissa toisiinsa ja ohjaavan voimakkaasti osallistujien toimijuutta. Osallistujat toivat esiin elämänkulussaan käännekohtia, joissa he olivat tulleet tietoisiksi omista asenteistaan ja ennakkoluuloistaan. Käännekohdissa he olivat joutuneet arvioimaan ja muuttamaan käsityksiään pystyvyydestään. He antoivat oppimisvaikeudelle uuden merkityksen, mikä johti heidät muuttamaan toimintaansa (ks. Elder 1985, s. 17–18). Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja ei ollut uskonut pärjäävänsä lukiossa ja valitsi aika summamutikassa ammatillisen puolen opinnot, kun jotakin oli valittava peruskoulun jälkeen. Työllistyttyään hän koki alisuoriutuvansa ja stressaavansa pelätessään tekevänsä työssään virheitä. Hän lähti miettimään tilanteen ratkaisemiseksi uudelleen alanvalintaansa. Tämä alisuoriutumisen tunne laittoi liikkeelle prosessin, jossa hän muutti käsitystään oppimisvaikeutensa rajoittavuudesta. Hän tunnisti olevansa sosiaalisesti kyvykäs, mikä sai hänet miettimään ammatteja, joissa voisi hyödyntää tätä vahvuuttaan. Samalla hän kyseenalaisti aikaisemman oletuksensa, ettei hän voisi pärjätä korkeakouluopinnoissa. Päätös lähteä uudelle alalle ja ammattikorkeakouluun toi mukanaan kokemuksen, ettei oppimisvaikeus ollutkaan este korkeakouluopinnoille. Opintojensa aikana hän käsitteli suhdettaan oppimisvaikeuteensa ja näki sen uudessa valossa. Hän kertoi seuraavasti, miten tuli tässä prosessissa syvällisemmin sinuksi sen kanssa:

> Silloin kun mä olin ammatilliselta puolelta valmistunut ennen korkeakouluopintoja niin. Kaikki työelämä harjoittelut kaikki niin mä muista, että sellainen alisuoriutuminen, mä oli jotenkin rakentanut itselleni lapsuudesta asti niin sellainen epävarmuus uusien asioiden edessä niin se leimasi jotenkin niitä ensimmäisiä vuosia työssä. Mä olin jotenkin alistanut itseni siihen ajatukseen, että pystynkö mä. Mä olin poissulkenut multa lukion ja tietysti sitä kautta yliopisto-opinnot, ettei ikinä pysty sellaisia suorittamaan. Ja ammattikorkeakouluopinnot, kun mä aloitin, niin mä jotenkin päättelin, että mitenköhän mä tästä selviän, pystynkö mä. Ensimmäinen koe kun tuli ja kun mä sain kokonaisten kirjan luettavaksi niin mä tsemppasin. Mä en ole ikinä lukenut niin hyvin kokeeseen, koska mun oli pakko jotenkin pärjätä. Tää on mulle vaikeata ja tää kirja ja lukeminen on mulle tosi haastavaa. Kyllä mä ajattelin silloin vielä vähän, että pystynkö mä siihen. Voinko mä ikinä valmistua korkeakoulusta, mutta ihan hyvin valmistuinkin sitten. Sitten kun mä siirryin korkeakoulusta työelämään niin silloin mä olin kyllä niin paljon sen asian kanssa jotenkin sinut ja olin käsitellyt sitä ja saanut varmuutta ja sitten se ei enää vaivannut.

Muutosprosessissa hän rekonstruoi oppimisvaikeutensa uudelleen ja sai avaimet epätyydyttävän tilanteensa ratkaisuun. Useat tutkijat ovatkin kiinnittäneet huomiota oppimisvaikeuksien uudelleen rekonstruointiin, jonka tavoitteena on kyetä tarkastella vaikeuksia eri näkökulmista. Tutkijat näkevät uudelleen rekonstruoinnin olevan keskeisessä roolissa ongelmanratkaisussa ja oman toiminnan muokkaamisessa (Olney & Kim, 2001: Higgins ym., 2002; Gerber ym., 1996). Burnsin (1982) mukaan minäkäsitys muodostuu sekä minäkuvasta että itsearvioinnista. Hän näki niiden muodostuneen yksilön uskomuksista ja arvioinneista. Vaikutusta oli sillä, minkälainen yksilö uskoi olevansa, mitä hän uskoi tekevänsä sekä millaiseksi hän uskoi tulevansa. Burns (1982) jatkaa edelleen, että minäkuva sisältää kognitiivisen eli tiedollisen osuuden itsestä (uskomukset tai tiedon itsestä), kun taas itsearviointi sisältää affektiiviset arvioit itsestä. Hänen mukaansa näkemys itsestä muodostettiin riippumatta sitä, oliko käsitys realistinen tai samansuuntainen suhteessa toisten henkilöiden muodostamaan käsitykseen vai ei. Itseä arvioitiin suhteessa toisiin, hyväksyttyihin normeihin, ihannekuvaan tai arvoihin. Arvioon sisältyivät myös uskomukset siitä, mitä uskottiin muiden ajattelevan itsestä. Burnsin mukaan näiden itsearviointien kautta muodostui subjektiivinen käsitys sekä myönteisistä että kielteisistä ominaispiirteistä ja tunteista. (Burns, 1982, s. 1–8.)

Tarkastellessani osallistujien kertomuksia kokonaisuutena havaitsin heidän tuoneen korostetusti esiin pärjäämisensä oppimisvaikeuksista huolimatta. He kuvasivat itseään sitkeiksi ja peräänantamattomiksi. He eivät suhtautuneet oppimis-

vaikeuksiin ylipääsemättöminä esteinä tavoitteiden saavuttamiselle. He olivat valmiita etsimään toisen tavan edetä, jos jokin tapa ei ollut toimiva. Tulkitsen heidän kertomuksiaan niin, etteivät he olleet suostuneet uhriutumaan tai olemaan uhreja. Esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja näki, ettei toiminut työtilanteissa defensiivisesti, vaan oli ottanut aktiivisen toimijan roolin:

> Oikeastaan siis monta kertaa pääsisi paljon helpommalla, jos ei olisi kaikkea ongelmaa. Ja varsinkin tietyissä asioissa, jos ei olisi niin voimakkaana. …
>
> Mennä pyytämään jotain erivapauksia tai tavallaan niin kuin ihan kuin olisi jotain armopisteitä melkein sanoin säälipisteitä. Niin ja se ei välttämättä tee opiskelijasta sinällään sen huonommaksi, vaikka joutuukin tekemään asioita eri tavalla.

Muutosta suhtautumissa kuvasti myös se, kuinka taiteen perusopetuksen opettaja nousi ympäristön taholta kokemansa ymmärtämättömyyden yläpuolelle vastustamaan ulkoa tulevaa määrittelyä. Hän koki voivansa selviytyä ympäristön epätyydyttävästä asennoitumisesta huolimatta:

> Tällä hetkellä pari kollegaa, jotka eivät ymmärrä ja jotka ovat todella vaikeasti lähestyttäviä ja itselle on tullut semmoinen, että mä hyppään tilanteen yli. Mie en niin kuin lähesty näitä ihmisiä mä en edes yritä selittää, mistä on kyse, koska mä näen, että se on turhaa ajan tuhlausta energian tuhlausta. Sattuuhan se aina kun jysähtää, kun sä näät, että toinen ei tajua, mistä on kysymys, mutta en mää sillain enää siihen takerru, kun on nähnyt näitä muitakin lukihäiriöisiä, jotka on tän kanssa pärjännyt, niin miksen mäkin pärjäisi.

Taiteen perusopetuksen opettajan sekä muiden osallistujien suhtautumisessa näkyi Jokisen ym. (2004) esittämä marginaalissa olevan kriittinen suhtautuminen muiden näkemykseen itsestä. Jokisen ym. (2004) mukaan vastapuheen vastakohtana on vaikeneminen, joka jäsentyy kolmessa merkityksessä. Ensinnäkin se tarkoittaa äänettömyyttä, joka liittyi siihen, ettei erilaisiin marginaaleihin luokiteltujen ihmisten ääni tule ylipäätään yhteiskunnassa kuulluksi. Toiseksi vaikeneminen kytkeytyy kokemukseen siitä, että on vaikea löytää oikeita sanoja kuvaamaan omaa marginaalissa olon kokemusta. Kolmanneksi vaikeneminen on itsessään eräänlaista vastapuhetta, kieltäytymistä sellaisesta vuorovaikutuksesta, jossa on asetettu vähempiarvoisen keskustelukumppanin osaan. (Jokinen ym., 2004, s. 9–19.)

Osallistujien nykyiseen suhtautumiseen johtaneet kehitysprosessit näyttivät monipolvisina ja pitkinä prosesseina. Suhtautumisen muotoutumiseen olivat vaikuttaneet tietoisuuden syveneminen oppimisvaikeuksista, ympäristön suhtautuminen ja elämään liittyneet valinnat. Osallistujien kerronnasta välittyi heidän ymmärryksensä laajentuminen oppimisvaikeudesta käsittämään primääristen vaikeuksien lisäksi oppimisvaikeuksien sekundääriset vaikutukset kuten vaikutukset itsetuntoon. He näkivät myös oman toimintansa merkityksen lisäksi, miten ympäristö joko rajoitti tai mahdollisti toimijuutta. Osallistujat eivät kertomuksissaan eritelleet näiden aspektien vaikutusta suhtautumisensa kehittymisessä. Laaja-alainen erityisopettaja kertoi seuraavasti:

> silloin alakoulun alussa alku oli jo tosi tahmainen. Se lukemaan oppiminen oli hirveen vaikeata kirjoittamaan oppimisesta puhumattakaan ja sitten dekoodauksen automatisoituminen, että olisi oppinut lukemaan sujuvasti niin se on kestänyt hirveen kauan, sitten varmana suurempi ongelma oli puuttuvat kaksoiskonsonantit ja kaikki reservaatiot se kun ne kääntyy toisin päin ja kaikki tämmöiset pitkät vokaalit p ja d sekaisin…. Ja aika iso ongelma on ollut auditiivinen erottelu varsinkin, kun siihen aikaan se keskeinen kanava oli auditiivinen aina se opettajan puhe, ne meni multa niin kuin aivan ylihilseen….
>
> Mä olen sillain sitä miettinyt silloin opiskeluaikana, että se lukivaikeuden suurin ongelmahan on se, että se vaikuttaa itsetuntoon. Ja se oli varmaan selkeä silloin ala-asteella ….. ja tuli siitä, etten mä osaa enkä pärjää. Mutta sitten kun tulin yläasteelle opin se asian niin kuin tajuamaan, ettei siinä ole kysymys siitä, ettenkö mä olisi älykäs Se on tavallaan auttanut siinä, että tajuaa että se on tekninen ongelma se lukivaikeus. Sitten mä sain opiskella samassa luokassa 1–9 luokat. Se oli jotenkin niin turvallinen oppimisympäristö siinä ryhmässä. Ei tarvinnut hävetä, kaikki tiesivät ja siitä puhuttiin.

Osallistujista kahden tulkitsen suhtautuneen epäillen työelämässä pysymiseensä juuri oppimisvaikeuksista johtuen. Sekä lyhyitä sijaisuuksia että toistuvia määräaikaisuuksia tehneillä aineenopettajilla oli monipolvinen opiskelu ja työura, mutta ei uskoa saada pysyvä työsuhde. Heidänkin kertomuksistaan kuvastui kuitenkin usko, että omalla toiminnalla oli merkitystä mahdollisuuksien parantamiseksi. Sitkeää eteenpäin pyrkimistä osoitti toistuvia määräaikaisuuksia tehnyt aineenopettaja jatkamalla työn ohella opiskelua savuttaakseen pätevyysvaatimukset:

> Poikkeuskoulutuksilla päässyt aina sisään, ja oppimisvaikeutta ei ole oikeastaan koskaan huomioitu opinnoissa. Ikä alkaa kohta tulla vastaan vakituisen paikan suhteen. Opettajan virkoja ei juuri ole pääkaupunkiseudulla auki. Sinkku, koska työt ja opiskelut ovat vieneet kaiken ajan. Olen opiskellut ja tehnyt töitä samalla aina. Vanhan ja uuden järjestelmän väliinputoajana on

> suuri kysymys aina mihin olen pätevä. Työkokemusta on, mutta teoriaopintojen laajuus ja koska ne ovat suoritettu ja minkä mukaan ovat aina olleet merkittävä tekijä. Nykyään ei enää riitä, että teet työn hyvin, vaan pitää erikoistua ja osata monta alaa tai ainekokonaisuutta, sekä toimia niin monessa asiassa yhtä aikaa, että välillä miettii, onko sellaista mestariosaajaa, joka oikeasti kykenee kaikkiin vaatimuksiin.

Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja, jolla oli sekä luki- että toiminnanohjauksen vaikeuksia, pohti omaa ristiriitaista suhdettaan oppimisvaikeuksiensa haasteisiin. Toisaalta hän suhtautui varsinkin toiminnanohjauksen vaikeuteen suurena esteenä potentiaalinsa saavuttamiselle. Toisaalta hän näki, etteivät oppimisvaikeudet lannistaneet innostumista tai paneutumista. Hän pystyi suhtautumaan oppimisvaikeuksiinsa myös humoristisesti:

> Oon pettynyt. Se että kun tietää, että osaa ja pystyisi ja olisi vaikka mitä, mutta sitten ei niin kuin pysty, kykene tai saa aikaiseksi. Aina enemmän kaikkea haluaisi, tahtoisi ja tietää vielä, että on lahjojakin ja luovuutta ja kykyjä silleen olisi. Mutta niin kuin ei riitä niin kuin loppujen lopuksi energia ja se kapasiteetti saada kaikkea aikaiseksi niin paljon joutuu tekemään niin kuin töitä sellaisen ihan tavallisen arkitekemisen hankaluuksien kanssa. Tuntuu siltä, että joutuu ponnistelemaan paljon enemmän kuin muut ja se tavallaan syö sitä tekemistä.
>
> Toisaalta yksi on, joka on tehnyt sen, että koulun käyminen ja työskentely oppilaitoksissa on kivaa, kun on utelias, pohjattoman utelias. Tuntuu että vähän kaikki kiinnostaa. Ja sitten, kun joku asia oikein alkaa kiinnostaa siitä pitää ottaa niin kuin perin pohjin selvittää. On pitkän aikaa, että keskittyy vain tiettyyn asiaan ja ottaa siitä kaiken mahdollisen tiedon. Mutta tota semmoista yksinkertaisesti uteliaisuus ja tällainen turhankin rohkea heittäytyminen tuntemattomaan.
>
> Lukemisen kanssa välillä joutuu niin kuin tosi moneen kertaan lukemaan ennen kuin tajuaa, mitä siinä sanotaan. Mä olen hidas lukemaan sen takia. Ja toisaalta se aiheuttaa hirveästi hilpeyttä, kun harva se päivä lukee jotain mainoksia ja tekstejä väärin niin tulee ihan hauskojakin juttuja. Tytön kanssa nauretaan, kun luetaan tai kuullaan jotakin ihan väärin.

Hänen ristiriitaisen suhtautumisensa takaa näkyi, millaisia näkemyksiä ja asenteita tai stereotypioita hän oletti kollegoilla olevan oppimisvaikeuksisen pystyvyyteen. Hän koki, ettei muuta kuin lukivaikeutta voinut syrjinnän pelossa kertoa kollegoille. Hän suhtautui epäilevästi toimintavaikeuksiensa muille ilmaisemiseen, koska koki niiden johtavan siihen, että kollegat ja oppilaat saattaisivat antaa hänelle negatiivisen leiman.

Osallistujat näyttivät hyväksyneen omien vaikeuksiensa olemassaolon saatuaan niistä vahvistuksen viimeistään aikuisina. Tulkitsen, ettei oppimisvaikeuksien olemassaolon hyväksyminen tarkoittanut, etteivät he voineet reagoida oppimisvaikeuksien tuomiin haasteisiin eri tilanteissa voimakkaasti kielteisin tuntein, kuten ärsyyntymisellä, turhautumisella, katkeruudella, vihalla, pelolla tai epävarmuudella. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja toi tuntemuksensa esiin seuraavasti:

> Jos sä tee yhden virheen niin kone ei ymmärrä Sitten mä saan ihan todellisen turhautumisen tunteen siis turhautumishepulikohtauksen koko vehkeeseen. Mä tiedän, että mä osaan ja mä tiedän, että mä pystyn. Mä olen ottanut ihan yksityisiä tunteja opetusta. koska mä olen todennut, että kursseille mä en pysty menemään seuraamaan.

Lyhyitä sijaisuuksia tehneen aineenopettajan suhtautumisessa oppimisvaikeuksiinsa tunteet olivat kaksijakoiset:

> No se on tietysti sillein helppo, kun mä tiiän ne ja mä tiiän noita tiettyjä toimintatapoja, millä mä pystyn niin kuin pärjäämään niitten kanssa. Mutta sitten taas toisaalta mä tunnen turhautumista ajoittain todella paljon.

Nämä vaikeisiin tilanteisiin liittyneet tunnereaktiot eivät näyttäneet lannistaneen osallistujien toimijuutta. He näyttivät sietävän tunteensa lamaantumatta ja uskoen löytävänsä ongelmatilanteessa toimivan ratkaisun.

Kahden osallistujan kertomuksista puuttuivat viitaukset vahvoihin negatiivisiin tunteisiin. He tuntuivat olevan selvästi sinut oppimisvaikeutensa kanssa. Tämä näkyi siinä, että he kertoivat oppimisvaikeudesta omakohtaisuuden lisäksi myös yleisellä tasolla itsestään etäännyttäen ja siinä, että he olivat tehneet oppimisvaikeuksisuudesta itselleen esimerkkiroolin. Kolmannen sektorin järjestössä ohjaajana työskennellyt käytti työssään oppimisvaikeutta brändinä:

> Se ei ole millä tavalla kipeä asia. Eikä se ole oikeastaan ikinä ollut. Jossain vaiheessa ehkä vieraiden kielten opiskelussa yläkoulussa, kun muutenkin oli tällainen herkkä aikakausi, silloin se oli vähän inhottavaa ja noloa, että miksen mä pysty ja jotenkin tajua. Tällaisia ajatuksia, mutta aika vähän ihan oikeasti. Nykypäivänä mä olen enemmänkin, kun olen täällä nn järjestössä töissä, niin täällähän mä olen elävä lukivaikeus. Mua käytetään paljon muuhunkin kuin mun varsinaiseen työhön. Mä käyn erilaissa tilaisuuksissa puhumassa ja osallistun keskusteluun omana itsenäni ja se on mulla enemmänkin kääntynyt tällaiseksi tavaramenekiksi, ettei se olisi mulle mitenkään kipeä aihe. Mä olen hyvin sinut sen asian kanssa.

Ohjaaja toi esiin myös sen, millainen työyhteisö oppimisvaikeuksisena nostaisi hänessä voimakkaita kielteisiä tunteita. Toimijuuden mahdollistumisen yhtenä tekijänä on tunne hyväksytyksi tulemisesta:

> Jos mulle kävisi niin, että mä en voi käyttää niitä mun omia tapojani ja prosesseja oppia tai olla kokouksissa tai tuottaa muistioita. Ja mun pitäsi jotenkin vielä salata tai kyllä mulle tulisi jotenkin kadotettu tunne. Mä luulen, että se olisi se este (kiinnittyä työyhteisöön), että mä en voisi olla oma itseni töissä. Jos mua vaikka siitä jotenkin soimattaisiin tai mä saisin siitä kuulla jatkuvasti. Että se olisi jotenkin mun huonommuutta tai niin aika äkkiä voisin poistua takavasemmalle.

Yliopistossa toimiva opintosihteeri oli ottanut itselleen roolin lukimannekiinina. Hänellä työtehtäviinsä sisälti oppimisvaikeuksisten ohjausta ja saavutettavuusasioiden edistämistä sekä oppimisvaikeuksisten edunvalvontaa järjestötoiminnan kautta. Hänen suhtautumistaan omaan ja oppimisvaikeuksiin yleensä oli muokannut elämänkokemukset oppimisvaikeuksisena monessa roolissa: yksilönä, työntekijänä, opiskelijana, oppimisvaikeuksisten neuvojana sekä toimijana etujärjestössä. Hänen kertomuksensa ilmensi myönteistä suhtautumista oppimisvaikeuksiin niin henkilökohtaisella kuin yleisellä tasolla. Tätä myönteistä suhtautumista hän rakensi aktiivisesti tarttumalla tilanteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Sekä kolmannen sektorin järjestössä toimineen ohjaajan että opintosihteerin suhtautumisessa oppimisvaikeuksiin näkyi kaksi tasoa: omakohtainen ja yleinen. He pohtivat suhtautumista oppimisvaikeuksiin itseään ja omaa työtään laajemmin työyhteisössään sekä yhteiskunnassa.

Tässä tutkimuksessa näyttivät oppimisvaikeutensa muita paremmin hyväksyneen nämä kaksi osallistujaa, jotka olivat ottaneet itselleen roolia edistää yhteiskunnassa oppimisvaikeuksisisten yhdenvertaisia toimintamahdollisuuksia. Näytti siltä, että he olivat varsin tyytyväisiä työyhteisönsä suhtautumiseen oppimisvaikeuksikseen työntekijään. He kokivat olevansa työyhteisössään tasavertaisia ja voivansa vaikuttaa omaan työskentelyynsä sekä saavansa pyytäessään apua kollegoilta ja esimiehiltä.

Taiteen perusopetuksen opettajan, laaja-alaisen erityisopettajan sekä lyhyitä sijaisuuksia tehneen aineenopettajan suhtautuminen oppimisvaikeuksiinsa oli ristiriitaista. He kyllä hyväksyivät olevansa oppimisvaikeuksisia ja tiedostivat, etteivät oppimisvaikeudet johtuneet itsestä, eivätkä tehneet heistä huonompia,

mutta tietyt tilanteet aiheuttivat heissä voimakaita tunnereaktioita ja toiseuden kokemusta. He eivät olleet halunneet ottaa oppimisvaikeutta erityiseksi roolikseen osana ammatillista toimijuuttaan, vaikka pyrkivät toimimaan ammatissaan yhdenvertaisuuteen pyrkivän ja erilaisuuden hyväksyvän kulttuurin edistämiseksi. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja ilmaisi suoraan, ettei ota lukivaikeudesta elämäntehtävää. Tähän näytti vaikuttaneen hänen kokemuksensa kouluyhteisön asenteista erityisopetusopettajaa ja -oppilaita kohtaan:

> En ole tehnyt lukivaikeudesta elämän tehtävää. Ehkä paremmin resurssein (olisin jatkanut erityisopettajana), että siinä oli moni asia vielä hakusessa: ei ollut osaavia ohjaajia. Se asenne oli ehkä sellainen, että kunhan säilötään nää kaveria jonnekin pois silmistä, sitten tää homma toimii muulla koululla hyvin. Ja mä ehken ole semmoista strategiaa valmis tekemään, vaan sellaista työtä, joka nähdään arvokkaana ja sairaanhoitaja työparina ja siihen suuntaan. Mä voisin olla sen tyyppistä työtä tekemässä. Se tunnustetaan ja sitä arvostetaan eikä se ole jossain varastona kellarissa.

Osallistujien mielestä inklusiivisen koulun kehittäjänroolia ei saanut automaattisesti langettaa oppimisvaikeuksiselle opettajalle. Koskinen-Sinisalon (2015) tutkimuksessa myös toisen marginaaliryhmän eli maahanmuuttajaopettajien ajatuksena oli, ettei heitä saanut vaatia ottamaan erityistä roolia monikulttuurisen koulun kehittämisessä. Heillä tuli olla oikeus halutessaan toimia vain omassa ammatillisessa tehtävässään.

Kuudennen osallistujan, useita peräkkäisiä määräaikaisuuksia tehneen aineenopettajan tulkitsin suhtautuneen oppimisvaikeuteensa varsin varauksellisesti ja kokeneen sen ahdistavana. Hän kertoikin yliopisto-opintojen aikana diagnosoidun lukivaikeuden hyväksymisprosessin olleen kesken:

> Koska oppimisvaikeudet selvitin vasta aikuisiällä, niin olen itse oppinut selviytymään niiden kanssa. Opettelu ja hyväksyntä jatkuu edelleenkin.
>
> Hyväksyntää ovat vaikeuttaneet jatkuvat muistutukset asioista, tai tieto siitä, ettei ongelma poistu, vaikka sitä kuinka harjoittelee. Välillä asian kanssa menee vain yksinkertaisesti hermot. Hankaloittaa uuden asian oppimista. Välillä nolottaa kysyä samoja asioita uudelleen, tai tympii jatkuvasti kirjoittaa kaikkea ylös, ettei se unohdu. Uudet työtilanteet arveluttavat aina, ja aiheuttavat epävarmuutta.

Taiteen perusopetuksen opettaja, laaja-alainen erityisopettaja, lyhyitä sijaisuuksia sekä toistuvia määräaikaisuuksia tehneen aineenopettaja kuvasivat merkittä-

viä oppimisvaikeudesta johtuvia haasteita arjessaan. Vaikka vaikeuksien sekä tilanteissa nousseiden tunnereaktioiden voittaminen vaati heiltä huomattavaa ponnistelu, he näkivät vaikeudet kuitenkin voitettavina ja uskoivat pääsevänsä tavoitteisiinsa. Näiden neljän osallistujan esiintuoma suhtautuminen oppimisvaikeuksiin kuvasti mielestäni Hellendornin ja Ruijssenaarsin (2000) esiin tuomaa näkemystä sitä, että jos oppimisvaikeuksien koettiin tuovan merkittävää rasitusta päivittäisessä elämässä, niin se saattoi johtaa oppimisvaikeuden heikompaan hyväksymiseen, alentuneeseen toimintakyvyn tunteeseen ja vähäisempään tyytyväisyyteen elämässä.

Kertomuksista päättelin suhtautumisessa olevan kaksi ulottuvuutta. Osallistujin katsoessa oppimisvaikeuksiaan kokonaisuutena oli heille muodostunut melko vakiintunut myönteinen suhtautuminen oppimisvaikeuksiinsa. Ylätason myönteisen suhtautumisen muuttivat negatiivisiksi tilanteet, joissa aktivoitui aikaisemmin ahdistavia kokemuksia. Näin suhtautumisesta tuli ambivalenttia. He eivät kuitenkaan nähneet kielteisten tunteiden lamauttavan heidän toimintakykyään. Kaikki osallistujat tähdensivät, etteivät he alistuneet vastoinkäymisten edessä, vaan näkivät ne voitettavina. Esimerkiksi laaja-alainen eritysopettaja kuvasi peräänantamattomuuttaan seuraavasti:

> Mä ajattelen, että se [oppimisvaikeus] on opettanut sen, että mitään ei saa kauhean helposti. Että kun jollekin muulle tulee se vaikeus, että tää homma ei heti suju, tulee se luovutuskin. Se on mulle jotenkin vieras käsite. Sitä tehdään, vaikka se olisi kuinka vaikeata, että se on kantanut. Mä ajattelen, että jos mä olisin tottunut helpompaan, niin mulla olisi jäänyt monen asiat saavuttamatta. Että kyllä mä olen kasvanut siihen että, jos jotakin haluaa niin sen eteen on niin kuin ponnisteltava ja se pitää tehdä:

Osallistujien suhtautuminen näytti vastaavan useiden tutkijoiden näkemystä siitä, ettei oppimisvaikeuksien hyväksyminen tarkoittanut suostumista tai alistumista omiin vaikeuksiin. Tutkimukset osoittavat, että keskeistä osaa hyväksymisessä näyttelevät omien vaikeuksien ja erilaisuuden tiedostaminen. Tärkeää on oman oppimisvaikeuden ymmärtämien ja vaikeuksien nimeäminen sekä siitä neuvotteleminen. Hyväksyminen vaatii oppimisvaikeuden merkityksen määrittelyn omassa elämässä. (ks. Olney & Kim, 2003: Higgins ym., 2002; Gerber ym., 1996.)

Olney ja Kim (2003), Higgins ym. (2002) sekä Gerber ym. (2002 havaitsivat hyväksymisen kehittyvän monipolvisessa ja ajassa jatkuvasti muuttuvassa prosessissa. Oppimisvaikeuteen sopeutumisprosessin alkamisen osallistujani sijoittivat kouluyhteisöön. Koulupolun alussa he ja heidän ympäristönsä oloivat havahtunet heidän oppimisensa erilaisuuteen. Osallistujat näyttivät joutuneet jo tuolloin pohtimaan suhtautumistaan toiseuden tunteeseen, vaikkeivat vielä pystyneet erittelemään, mistä toiseuden ja huonommuuden tunne nousi. Kouluyhteisöllä näytti oleeen huomattava vaikutus siihen, millaiseksi osallistujan suhtautuminen oppimisvaikeuksiin muotoutui, oli ne tunnistettu tai ei. Muun muassa Jenkinsin (1996) mukaan koulussa oppilaat oppivat lukivaikeudestaan epävirallisen merkityksen niiltä, joilla on kouluyhteisössä valta ja ketkä ovat merkittäviä oppilaalle. Jenkins (1996) tuo esiin, että merkittävässä valta-asemassa oppilaaseen nähden oleva ihminen voi toiminnallaan ja asenteillaan vaikuttaa positiivisen tai negatiivisen suhtautumisen muodostumiseen. Linkon (1998) mukaan oppilaan rakentaessa kuvaa itsestään ovat merkityksellisiä opettajan sanalliset ja sanattomat merkit, ohjeet, arvioinnit ja palauteet vuorovaikutustilanteissa. Merkittävinä muina myös vanhemmat saattavat joko tukea tai heikentää myönteisen kuvan rakentumista oppimisvaikeuksien kanssa pärjäämisestä. (Linko, 1998.) Bourdieun (1998) mukaan koulun virallinen arviointi- ja palautejärjestelmä arvostaa kognitiivisia taitoja. Heikko menestys vahvistaa, ellei saada riittävää tukea, yksilön käsitystä itsestä huonona ja heikosti menestyvänä. Koulu arvioi ja vaikuttaa identiteetin muodostumiseen ja samalla pitää yllä normaaliuden käsitettä, johon oppilas peilaa itseään. Koulun piilo-opetussuunnitelma saattaa sisältää piirteitä, jotka johtavat oppilaan tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi ja huonoksi. (Bourdieu, 1998.) Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja oli kokenut kouluyhteisössä oppimisvaikeudet leimaaviksi. Työssään hänelle oli vastenmielistä tehdä arviointeja. Hän kuvasi arvioinnin minuuteensa kohdistumisen kokemuksia näin:

> Koska se oli niin hurjaa se lukioaika ja oikeastaan keskikouluaikakin huh huh elikkä siis todella hankaluuksia koulussa pärjätä ja kielissä jatkuvasti ehdot ja luokalle jäämisiä ja muita. Se oli varmaan osittain erittäin kunnianhimoisen koulun takia. Toisaalta kiitos toisaalta, siitä on jäänyt elinikäinen kammo arvioitiin ja arvosteluun itseen. Sä ei enää pistä sellaiseen. paikaan, jossa joutuu ja jos joutuu, niin on ihan hepuli, vaikka tietää järjellä, ettei tässä ole mitään.

Osallistujien myönteisen suhtautumisen rakentumiseen oppimisvaikeuksiin koulussa olivat vaikuttaneet heille merkitykselliset yksittäiset opettajat, jotka osasivat kannatella heiden itsetuntoaan. He eivät olleet kiinnittämään huomiota vain heikkouksiin vaan olivat saaneet heidät käyttämään ja arvostamaan vahvuuksiaan. Nämä opettajat käyttivät valta-asemaansa myönteisen suhtautumisen luomiseen sekä vahvistamaan pystyvyyden tunnetta. Laaja-alainen erityisopettaja kertoi merkittävästä opettajasta tällä tavoin:

> Osaksi mä ajattelen, että lukihäiriö teki, että sosiaaliset taidot ainakin korostui. Että alakoulussakin piti pelata sosiaalisella puolella. Piti olla niin kuin joustava ja Jotenkin se vahvuus korostui se sosiaalinen vahvuus. Mikä oli varmana myös luontaista. Korostui, kun oli muita ongelmia. Oli kömpelö ja hidas ja semmoiset lasten maailmassa, kun opettajien silmissä ei saavuttanut sitä hyväksyntää sillä, että mä osaan asiat, niin sitten piti saavuttaa se muilla asioilla. Mä luulen, että se on ollut yksi. Ja sitten koulun poluilla mulle sattui yksi opettaja, joka veti niin kuin lausuntaan. Hän oli tämmöinen lausujaihminen itsekin. Hän niin kuin bongasi mut jotenkin esiin lausujaksi. Se on varmana ollut semmoinen, että hän olisi sen tietoisesti tehnyt mä luulen, hakenut niitä itsetunnon rakennusaineita siitä reppanastakin.

Wengerin (1998) mukaan kehitykseen vaikuttaa, miten paljon autonomiaa yksilöllä on toimintaympäristössään. Kouluinstituutiossa vallitsevat tietyt odotukset, roolit ja rakenteet, joissa raameissa lapsella on vähemmän valinnanmahdollisuuksia muokata elinympäristöä itselleen soveliaaksi kuin aikuisena. Lapsena osallistujien oli pitänyt toimia koulun ehdoilla, mutta aikuisuudessa he eivät näyttäneen ottavan toimintaympäristöjä annettuina vaan he olivat halunneet neuvotella toiminnan ehdoista kuten Wegner (1998) on tuonut esiin. Kertomuksista välittyi kuvaa koulussa oleesta osallistujan ja opettajan välillä vallinneesta valta-aseman epäsuhdasta. Alisteinen asema oli johtanut negatiivisen omakuvan kehittymiseen tai siihen, että he vastustivat itsensä ulkopuolista määrittelyä. Esimerkiksi toistuvia määräaikaisuuksia tehnyt aineenopettaja koki, ettei opettajan suhtautuminen ollut vastannut hänen käsitystään itsestään. Alakoulun opettajan suhtautumista kuvasi hänestä se, että opettajan mielestä hän oli tyhmä, laiska eikä keskittynyt asioihin. Hän muisti kuitenkin käyttäneensä runsaasti aikaa kotiläksyihin. Kirjoituksiinsa palaute oli vain lannistava punakynän viuhuminen pilkkuvirheiden kohdalla, näin vaikka opettajan mielestä hänellä oli hyvä mielikuvitus. Negatiiviset kokemukset eivät kuitenkaan nujertaneet häneltä positiivista suhtautumista kirjoittamiseen ja lukemiseen.

Laaja-alainen erityisopettaja kertoi oppimiseen ja opiskeluun suhtautumiseensa koulunaloituksessaan vaikuttaneen vaikeudet kognitiivisten taitojen oppimissa. Oppiminen ei edennyt muiden tavoin, ja hän muodosti itsestään oppijana kielteisen kuvan. Hän reagoi vanhempien opettamisyrityksiin vastustavasti, kun koki oppimisen itselleen mahdottomaksi. Hänellä ei ollut ymmärrystä, mistä vaikeudet johtuivat eikä käsitystä, miten niistä voisi selvitä. Kun hän myöhemmin myönteisten oppimiskokemusten myötä havahtui siihen, ettei oppimisvaikeuksissa ollut kyse älykkyydestä ja ymmärsi aktiivisella toiminnallaan voivansa voittaa vaikeutensa, niin oppimisvaikeudet eivät enää merkinnet hänelle kyvyttömyyttä oppia:

> Alakoulussa mulla oli semmoinen olo, että koulu oli turhaa eikä opi mitään. Alakoulu oli semmoista selviytymistä ja sitä sosiaalista hässäkkää. Lukemaan ja kirjoittamana ja peruslaskutoimitusten opettelua, vei multa kaikki resurssit. Mun vanhemmat oli ankaria, että tota mulla on semmoisia muistikuvia, että huuto ja itku on ollut kotonakin, kun niitä läksyjä on yritetty tehdä. Siinä oli varmaan sitä, että mä varmaan kehitin sellaisen defensiian silloin alakoulussa, kun mä en niin kuin välittänyt enkä edes yrittänyt. Akateemiset vanhemmat yrittivät kaikkensa ja pakottivat tavallansa sen enkun ja muun eteen tekemään töitä, vaikka se tuntui silloin ihan tuskaisen ylitsepääsemättömältä. Alakoulussa mä olen sen niinkin huomannut. Kukaan ei ole selvittänyt, että missä ne on ongelmat. Puhuttiin vaan että mulla on lukihäiriö, mutta mitä ja missä asioissa se on. Mutta sitten kun tulin yläasteelle ja alkoi se ulkoa opiskelemisen ja sen muistin merkitys vähetä ja sai käyttää laskimia matikassa ja tuli niin kuin reaaliaineissa isompia kokonaisuuksia ja piti osata ymmärtää ja analysoida asioita eikä ollut vain sitä ulkoa muistamista enää niin mä tavallaan puhkesin kukkaan ja opin se asian niin kuin tajuamaan, ettei siinä ole kysymys siitä, ettenkö mä olisi älykäs ja fiksu

> Ja just jos ne vahvuudetkin olisi tiennyt aikaisemmin ja osannut tarttua niihin, niin se polku olisi varmaan ollut paljon niin kuin helpompi. Jos joku oisi sanonut mulle että ton takia toi kutominen ja virkkaaminen on vaikeata sulle, kun sulla on toi lukivaikeus Että selviää että se että opettaja repii hiuksia päästään, että mun asenne on etten mä osaa mitään että mä olen niin surkea. Se on niin, kun kattelet sitä maskottiasi, mikä on ihan hirveän näköinen lankamöntti. Niin jos joku olisi jo silloin osannut avata, että tääkin tulee oikeasti siitä, että on lukivaikeus. Sitä ei ole yhdistetty

Alakouluaikana osallistujat kertoivat kokemuksistaan, etteivät he olleet työskentelystä ja kognitiivisten perustaitojen hallinnasta täyttäneet ulkopuolelta, lähinnä opettajilta ja kotoa tulleita vaatimuksia. Taitojen oppimisen eritahtisuus näytti tuoneen esiin osallistujille heidän erilaisuutensa. He oppivat suhtautumaan taitojen oppimiseen myönteisesti, vaikka näkivät niiden vaativat tavanomaista enemmän

ponnistelua ja omien luovien oppimistapojen opettelua. He kertoivat nyt jälkikäteen tarkasteltuna näin oppineensa ponnistelemaan ja suhtautumaan vastoinkäymisiin niin, etteivät ne lannistaneet. He kertoivat omaksuneensa tavaksi etsiä menettelyn tavoitteeseen pääsemiseksi. He kertoivat suhtautuvansa epävarmuuden ja epäonnistumisen mahdollisuuteen hyväksyvästi ja olemaan pelkäämättä virheitä. Kertomukset kuvastivat sitä, että heidän itsetuntonsa oli kasvanut alakoulun jälkeen, kun he olivat ymmärtäneet, ettei oppimisvaikeudet olleet heidän syytänsä. He olivat muuttaneet suhtautumistaan kykyynsä oppia tajuttuaan voivansa omalla toiminnallaan vaikuttaa oppimiseensa sekä kehittämällä omia oppimisstrategioita kognitiivisiin taitoihin liittyvien vaikeuksien hallintaan ja näin voineensa saavuttaa omalla ponnistelullaan tavoitteensa.

He havaitsivat voivansa vahvalla itsetunnolla ja itsekontrollilla vaikuttaa siihen, minkä painon he antoivat ympärillä olevien ihmisten oppimisvaikeuksiinsa reagoinnille. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja kertoi kohdanneensa kansakoulussa ja keskikoulussa oppimisvaikeuksiensa johdosta kiusaamista, tietämättömyyttä ja epäasiallista kohtelua. Hän kertoi nyt aikuisena pystyvänsä suhtatumaan omiin oppimisvaikeuksiinsa niin ettei alistunut enää ulkopuoliseen itsensä määrittelyyn:

> Ympäristö ei hahmota millainen se tilanne oikeasti on. Lähinnä se jurppii sillain, kun sä tää kulminoituu tähän tietoyhteiskuntaan se, että sua ruvetaan pitämään tyhmänä, kun sä et osaa, kun siitä ei ole kysys, ei ole, että sä olisit tyhmempi. Koska on koko ikänsä todistanut itsellä ja vähän muillekin, että asioita voidaan oppia muulla tavalla, muuta reittiä ja hoitaa muulla tavoin.

Osallistujien kertomuksia tulkitsin siten, että heitä vei eteenpäin tavoitteidensa saavuttamisen tavoittelussa vahva halu osoittaa pärjäävänsä oppimisvaikeuksista huolimatta paremmin kuin miten olettivat ympäristön uskoneen. Taiteen perusopetuksen opettaja kertoi halunneensa koko ikänsä todistaa itselleen ja muille, että pärjätä ja oppia voi monella tavoin. Tämä asenne tuli näkyviin esimerkiksi silloin, kun hän opiskeli toisen korkeakoulututkinnon katkaistakseen ympäristön vähättelevän suhtautumisen oppimisvaikeuksisena ammatilliseen pätevyyteensä:

> Ja se on ihan. oikeastaan ainoa syy miks mä olen lähtenyt opiskelemaan, että mä osoitin itselleni ja ympäristölleni nythän tähän asiaan tuli muuten piste.

Taiteen perusopetuksen opettajan minäkuva oli ristiriitainen. Koulupolulla taiteen perusopetuksen opettaja oli omaksunut itsestään kuvan heikkona oppijana eikä myöhempi menestys ammatissa ollut pystynyt haihduttamaan tätä itsetuntoon tullutta vauriota. Hänellä oli omasta ammatillisesta pystyvyydestään vahva käsitys, mutta silti häntä edelleen vuosikymmenten jälkeen jännitti mennä opettamaan. Myönteistä kuvaa hänelle oli syntynyt kyvykkyydestään työyhteisönsä ulkopuolelta saadusta alan arvostuksesta. McNulty (2003) mukaan peruskoulun aikana muodostuu melko pysyvä käsitys itsestä, ja että oppimisvaikeuksiin saattaa vielä aikuisenakin liittyä tunne erilaisuudesta Tämä epävarmuus saattaa näkyä matalana itsetuntona. Näiden tunteiden vaikutus voi McNultyn (2003) mukaan näkyä erityisesti suhteessa työhön ja uraan, mutta ne saattoivat olla hyvinkin riippumattomia pärjäämisestä. Taiteen perusopetuksen opettaja kertoi kokeneensa väheksyntää, kun ympärillä ei hyväksytty, eikä otettu huomioon asioita voitavan tehdä monella tapaa. Hän kertoi työyhteisössä ongelmatilanteissa häneen suhtaudutun, kuin hän olisi ollut kuuro tai näkövammainen:

> Hyvin paljon [vaikuttanut itsetuntoon]. Se jos ympäristöstä tulee sellaista pienetä näykkimistä, että esimerkiksi jos istutaan ja luetaan tekstiä ja pitäs kommentoida tulee sitten semmoista sormien naputtamista, pistää niin kuin lukea nopeammin ja se häiritsen tietenkin lukemista sun pitäs lukea nopeammin kuin luet ja sitten pitäs vielä lukea sillai että ymmärtää, mitä siinä lukee, niin se on aina vaikea paikka kuin sellaisille, jotka pystyy lukemaan nopeasti ja sitähän tulee usein tyhmä olo.

Osallistujat kertoivat suhtautuvansa erilailla vaikeuksiin vaikka vieraiden kielten eri osaamisalueilla tai tietotekniikassa opettelun ja käyttöön. Vaikka vieraat kielet saattoivat tuottaa joiltakin osaamisaluiltaan vaikeuksia, niin suhtautuminen vieraiden kielten oppimiseen ja käyttöön oli osaamisella myönteistä. Oppimisvaikeuden tuomiin ongelmiin tietotekniikan alueella osallistujat suhtautuivat varsin neutraalisti. He kertoivat hallitsevansa työssään tarvitsemansa tavanomaisen käytön, mutta uusien ohjelmaversioiden käyttöönotossa oli haastetta. Taiteen perusopetuksen opettajalle suhtautuminen tietoteknistymiseen näytti olleen pulmallista, sillä se toi esille hänen hahmottamisvaikeutensa. Hän kertoi pystyneensä käyttämään monia ohjelmia työssään, mutta suhtautui muutoksin laitteissa ja ohjelmissa olevan uhka hyödyntämismahdollisuuksilleen. Tietotekniikan käyttötilanteet nostattivat hänessä voimakaan osaamattomuuden pelon ja ahdistumisen

tuntemuksen. Hän koki voimakasta nöyryytyksen tunnetta varsinkin opiskeltaessa tietokoneohjelmia ryhmässä. Hänen kielteinen suhtautumisensa ryhmäkoulutuksia kohtaan nousi kokemuksesta, että hahmottaminen ja muistaminen olivat liian suurella koetuksella nopeatempoisuuden ja muistikuormituksen takia. Hän kertoi menevänsä tilanteissa lukkoon ja paniikkiin, jolloin oppimiseen keskittymisen sijasta, hän koki joutuvansa keskittymään tunnereaktionsa hallitsemiseen. Hän koki työyhteisön painostavan tietotekniikan käyttöön ja mitätöintiä, kun hän pyysi käyttöapua. Hän kertoi kyllä suhtautuvansa myönteisesti tietotekniikan käyttöön ja oppivansa ohjelmat, kunhan sai itselleen sopivan tahtista ja soveltuvaa opastusta. Hän tunsi, että tietoyhteiskunta toi vaateita palveluiden käyttöön, joihin hänen oli vaikea vastata. Hänen kertomuksestaan kuulsi se. että hän pelkäsi jäädä ulkopuoliseksi sekä koulussa että työelämässä. Oppimis- ja käyttötilanteessa aktivoituivat vahvasti aikaisemmat ikävät kokemukset ja tunteet.

Osallistujat suhtautuivat oppimisvaikeuksiinsa myös myönteisesti. He eivät katsoneet oppimisvaikeuksiansa vain ongelmien kautta, vaan näkivät oppimisvaikeutensa myös voimavarana. He näkivät oppimisvaikeutensa myös hyötynä. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja kuvasi asiaa näin:

> Erittäin suuri positiivinen [vaikutus] omaan ammattiin on se, että kun opettaa ja opettaa nimenomaan lapsia niin mulla on omia oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Ensinnäkin mä hahmotan hirveen herkästi oppilaiden ongelmapesiä, sitten mä pystyn mielestäni erittäin hyvin tukemaan näitä lapsia.

Se että he olivat oppineet suhtautumaan oppimisvaikeuksiin voitettavina asioina ja uskomaan selviytymiskeinojen kehittämiseen, näytti saneen heidät kasvamaan peräänantamattomuuteen, sitkeyteen, sietämään epävarmuutta ja luoviksi ongelmanratkaisijoiksi. Heikkouksien kerrottiin käännetyn osin vahvuuksiksi. Esimerkiksi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja toi esiin, että oppimisvaikeudet ohjasivat häntä omaksumaan opiskelutapoja, jotka johtivat syvälliseen asioiden omaksumiseen. Hän kertoi tästä heikkouden muuttumisesta vahvuudeksi seuraavasti:

> Kun johonkin pitää perehtyä niin mä perehdyn siihen hyvin. Ja on jotenkin tieto, jonka mä itselleni saan tai joudun tai saan opiskella, niin yleensä siitä on tullut sellaista, että mä pystyn soveltamaan sitä. Mä pystyn käyttämään sitä tietoa hyvin, kun mä sen hallitsen. Mä joudun sen niin perin pohjin käsittelemään ja käymään läpi ja miettimään. Kyllä se on varmasti se tiedon haltuun otto missä se näkyy erityisesti

Oppimisvaikeuteen voitiin suhtautua myös rikkautena ja huumorilla kuten laaja-alainen erityisopettaja kertoi:

> Ja sitten että meillä on tällainen vahva lukihäiriögeeni suvussa ja meillä on tätä toiminnanohjauksen haastetta vähän monella aikuisella. Siitä pystytään niin kuin nauramaan ja se on niin kuin meidän vahvuus että suhtaudutaan huumorilla. Ehkä on ammennettu semmoista asennetta niin kuin, että ei tarvitse olla tapetin värinen Saa olla värikäs ja räiskyvä ja mokia saa sattua ja niille voidaan nauraa ja ne on niin kuin vain elämänkokemusta, rikkautta ja vahvuutta.

Kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja kantoi ylpeänä oppimisvaikeuttaan positiivisena ominaisuutena, jota hän käytti hyödyksi työssään:

> Kyllä se tuo [positiivisuuta]. Ehkä se on semmoinen mun, kun mä olen tehnyt siitä] mulle sellaisen tavaramerkin, sellainen mun ominaisuus, jonka mä ylpeästi kannan. Ja vitsailen siitä ja se on ihan sellaista hauska olla vähän erilainen.

Haasteisiin suhtautuminen voitettavina asioina ja halu voittaa ne peräänantamattomasti sekä näyttää pärjäävänsä itse näytti johtaneen korkeaan itsekritiikkiin ja itseltä vaadittuun korkeaan tavoitetasoon. Tavoitteeseen pääsemisenvaade saattoi pakottaa erittäin suuren ponnisteluun. Pakko yhdistyneenä itselle asetettuun korkeaan vaatimustasoon näytti altistavan liialliseen kuormittumiseen ja itsensä armottomaan eteenpäin piiskaamiseen. Toiminta, jolla alun perin oli pyrkinyt oppimisvaikeuksien voittamiseen ja hallintaan, saattoikin johtaa voimavarojen rajoille. Esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja esittää asian seuraavasti:

> Se [oppimisvaikeuksien voittaminen] on vaatinut niin paljon, että sitten on ollut niin kuin, että on myös vaatinut paljon itseltään. Sen takia mä olen onnistunut hankkimaan itselleni burnoutin pelkästään lukion ja ammattikoulun kanssa. Mie kannan huonoa omaatuntoa. Mutta se tietynlainen periksi antamattomuus Mua häiritsee hirveästi, mie olen tosi huono jättämään kesken jotain, jos olen aloittanut sen. Että tota se on mulle hirveän iso kynnys, mie ruoskin sitten itseäni ihan suunnattomasti.

Vaativuutta lisäsi se, että osallistujat suhtautuivat eteen tulleiden ongelmien ratkaisuun halulla pärjätä pitkälle itse. Kertomuksia tulkitsin niin, että osallistujat suhtautuivat kielteisesti mihinkään ekstraan, vaan toivoivat, että heitä kohdeltaisiin samoin kuin ei oppimisvaikeuksisia. Tällaista tulkintaani tukee Barnesin ja Mercerin (2004) tutkimusten havainnot.

Osallistujien oppimisvaikeuksiinsa suhtautumisen kerronnasta en pysty erittelemään eri oppimisvaikeuksiin suhtautumisesta kuin pieniä väläyksiä. Näkyvimpänä kerronnassa olivat kuvaukset suhtautumisesta lukivaikeuteen, toiminnanohjauksen ja hahmottamisen vaikeuksiin. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettajan kertomussa kielii hahmotushäiriöstä muun muassa se, että hän koki ryhmätilanteeseen menemisen ahdistavana. Suuntien ja tilan hahmottaminen olivat hänelle vaikeita ja saivat hänet suhtautumaan jo etukäteen pelokkaasti vieraisiin paikkoihin menemiseen ja vieraiden ihmisten kohtaamiseen. Iisakkalan ja Moilasen (2017) mukaan hahmotushäiriöisellä voikin olla vaikeuksia tilan, suuntien, muotojen, ajan hahmottamisessa sekä ryhmätilanteissa, ja nämä vaikeudet voivat johtaa jo etukäteen suhtautumaan tilanteisiin pelolla, epävarmuudella tai ahdistuksella. Suoraan en voinut arvioida, miten muiltakin osallistujilta tunnistamani havainnoinnin vaikeus vaikutti heidän oppimisvaikeuksiinsa suhtautumiseen. Neljä osallistujaa toi esiin häiriöitä hahmottamisessa.

Toiminnanohjauksen vaikeuksia laaja-alainen erityisopettaja ja lyhyitä sijaisuuksia tehneet aineenopettaja pyrkivät pitämään piilossa, koska kokivat ne varsin negatiivisesti leimaaviksi. He suhtautuivat kielteisesti oppimisvaikeusien mallitarinoiden ja stereotypioiden kuvauksien liittämisen itseensä. He olettivat kollegoiden suhtautuvan heihin stereotypioiden mukaisesti. Esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja kuvasi omaa ja olettamaansa muiden suhtautumista näin:

> Mutta sitten kun menee sijaisena ja on niiden sijaisuuksien varassa ja muuten niin on hirveän paljon ja varsinkin vanhemmalla opettajakunnalla niin niillä ei ole tarpeeksi tietoa ja se voi olla just vääristynyttä tai stereotypiaa tällaista niin, jos menee paukauttamaan, niin voisi hyvin äkkiä ettei tarttis sijaiseksi samaan paikaan mennä. Jos tosta dysleksiasta lukihäiriöstä tai tällaisesta niistä nyt voi vielä, mutta jostain ADHDsta, jolla on niin pahat leimat, koska ne käyttää sitä lyömäaseena. Sitä joutuu aika pitkälle pitämään piilossa.

Edeltä näkyy Hallin (1999) esittämät ihmisten kategorisoinnin ja sosiaalisten identiteettien tuottamisen kaksi puolta. Ensinäkin kategoriat ylläpitävät yhteiskunnallista ja kulttuurista harmoniaa helpottaessaan orientoitumista ja ihmisten kohtaamista erilaisissa tilanteissa. Toisaalta ne ylläpitävät eriarvoisuutta tuottaessaan ihmisille kielteisiä ominaisuuksia ja käyttäytymisodotuksiksi ladattuja ”identiteettivankiloita”. Leimatusta identiteetistä Hallin (1999) mukaan puhutaan silloin,

kun kategoria on kulttuurisesti jaettu ja siihen liittyy pääasiassa kielteisiä luonnehdintoja.

Hall (1999) näki myös, että etuoikeutetun kategorian ominaisuuksista tulee peili, jota vasten toisen kategorian ominaisuudet mitataan ja määritellään. Toinen kategoria näyttäytyy tästä perspektiivistä puutteellisena tai poikkeavana, jolloin myös kategoriaan luokiteltu ihminen tulkitaan ominaisuuksiensa tai tekojensa puolesta vajavaiseksi tai erilaiseksi suhteessa tavalliseen. Hänen identiteettinsä leimautuu. Hallin mukaan kulttuurisille luokittelujärjestelmille on tyypillistä, että ne yksinkertaistavat erot ja tuottavat stereotyyppisiä ihmiskuvia., jotka perustuvat vastakohtapareihin kuten vaikka suomalaiset ja ulkomaalaiset. (Hall, 1999, s. 139–222.)

Osallistujien kertomukset toivat mielestäni kokonaisuudessaan esiin halun suhtautua kriittisesti oppimisvaikeuksiin liitettyihin mielikuviin ja käytänteisiin. Osallistujien suhtautuminen antoi heille mahdollisuuden haastaa vallitseva kulttuuri. Silvermanin (1998) mukaan sosiaalisia identiteettejä ja niiden toimivuutta testataankin jatkuvasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Pulmatilanteet, joissa yhteistä kategorisoinnin mukaisia identiteettejä ei jaeta, rikkovat tutun käsikirjoituksen ja tuovat tavallisesti näkymättömät kategorisoinnit ja niihin liittyvät odotukset näkyviksi. Nämä törmäykset mahdollistavat vakiintuneiden kulttuuristen kategorioiden ja niihin liittyvien perustavien käytäntöjen arvioinnin, kenties myös uudelleenmäärittelyn.

5.4 Oppimisvaikeuden julkituominen

Tutkimukseni osallistujat pohtivat kertomuksissaan, miksi ilmaisivat tai jättivät ilmaisematta haasteensa. He pohtivat, mikä ohjasi julkituontitilanteissa heidän ja yhteisön toimintaa. He toivat esiin, mitä he ilmaisemisella halusivat saavuttaa sekä mihin he halusivat vaikuttaa. Osallistujat eivät siis vain kertoneet oppimisvaikeuksiensa ilmaisemisesta, vaan pohtivat myös syitä ilmaisemiselle ja analysoivat, mihin heidän ratkaisunsa pohjautuivat ja johtaisivat.

Osallistujien kertomuksissa oppimisvaikeuksien julkituominen tai piilottaminen näyttäytyi aktiivisena toimintana, jolla osallistujat tavoittelivat ja odottivat saavansa syntymään ympäristöltä itsensä sekä muiden oppimisvaikeuksisten kannalta rakentavan reaktion. Osallistujat näyttivät nostavan esiin Baumanin (1997)

esittämän ihmiskuvan, jossa usein oletetaan yksilöiden olevan omasta toiminnastaan vastuullisesti toimivia olentoja, jotka arvioivat omaa kohtaloaan reflektoiden. Tällaisessa ihmiskuvassa yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ongelmat muunnetaan helposti yksilöllisiksi eli oppimisvaikeudesta kertominen nähdään yksilöllisenä ratkaisuna eikä tilanteessa nähdä ympäristöä aktiivisena ja vastuullisena toimijana. Tutkimukseeni osallistuneiden tarinoissa oppimisvaikeuden julkituominen näyttäytyi toimintana, jossa osallistujat pyrkivät vuorovaikutteiseen prosessiin ympäristön kanssa ja jossa, kuten Bandura (1997) esitti, toiminta tuo esiin myös valtasuhteet. Osallistujien kertomukset ilmensivät heidän olleen altavastaajia oppimisvaikeuksiensa julkituomistilanteissa ja joissakin asioissa riippuvaisia ympärillä olevista ihmisistä. Ylätasolla suhtautuminen oppimisvaikeuksien julkituomiseen näytti muodostuneen moni-ilmeisessä prosessissa, mutta yksittäisissä tilanteissa kertomista harkittiin aina erikseen. Gerber ja Price (2008) tuovat esiin, että julkituominen koskettaa niin instituutioita, yksilöä kuin hänen toimintaympäristöään. Ladonlahden (2000) mukaan oppimisvaikeuden ilmaiseminen nähdään usein yksilöllisenä ratkaisuna kuten toimijuuskin. Sosiokulttuurisesti nähty yksilön toimijuus ei ole kuitenkaan riippumatonta ympäristöstä, vaan toimijuutta mahdollistavat ja rajoittavat erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset, materiaaliset tekijät (Eteläpelto ym., 2013). Gerber ja Price (2008) painottavat, että oppimisvaikeuksien ollessa luonteeltaan näkymättömiä, oppimisvaikeuksisella ihmisellä on mahdollisuus valita kertoako vai vaietako vaikeudestaan. Päätöstä tehdessään hänen on mietittävä myös ratkaisunsa seurauksia. Hänen on hahmotettava kertomisen ja kertomatta jättämisen riskit ja edut. Jotta ihminen voi ilmaista tarpeensa rakentavasti, hänen tarvitsee myös tuntea itsensä ja se, miten oppimisvaikeudet vaikuttavat hänen toimintaansa eri ympäristöissä Toimintayhteisön käytänteet ja ilmapiiri joko tukevat tai rajoittavat ilmaisemista.

Wenger (1998) näki ympäristön ja yksilön toiminnassa sosiaalisten tilanteiden ja suhteiden vaikuttavan ihmisen identiteetin muodostumiseen. Ilmaistessaan tai piilottaessaan oppimisvaikeutensa tutkimukseeni osallistujat osallistuivat samanaikaisesti tiettyjen toimintatapojen historiaan ja oman identiteettiin rakentamisen. Osallistujien ja instituutioiden kehityskaaressa yhdistyi näin menneisyys tulevaisuuden luontiin. (Wenger, 1998, s. 149–163.) Tulkitsen tutkimukseeni osallistuneiden kertomuksia niin, että he näkivät oppimisvaikeudestaan kertomi-

sen yksilöä laajempana asiana; he näkivät julkituomisen institutionaalisena ja yhteiskunnallisena tekona. Kertomuksista välittyi heidän pyrkimyksensä haastaa vallitseva kulttuuri kyseenalaistamalla oppimisvaikeuksiin liittyvät leimat ja käytänteet. He halusivat muuttaa omalla avoimuudellaan ja toiminnallaan työyhteisönsä ja yhteiskunnan erilaisuutta paremmin hyödyntäväksi ja hyväksyväksi. He kävivät keskustelua vakiintuneiden kulttuuristen kategorioiden ja niihin perustuvien käytäntöjen uudelleen määrittelemisestä. Tämä kyseenalaistaminen ja halu tuoda esiin oppimisvaikeuksisten kokemukset ilmeni myös heidän halussaan osallistua tutkimukseeni sekä kertomuksista huokuvana oppimisvaikeuksiin liittyvien negatiivisten mielikuvien vastustamisena. He haastoivat ympärillään olevat ihmiset tuomalla esiin pulmatilanteisiin liittyviä näkymättömiksi jääviä kategorioita ja niihin liittyviä oletuksia ja odotuksia Juhilan (2003, s. 24) esittämällä tavalla.

Kahden tutkimukseeni osallistuneen tulkitsen oppimisvaikeutensa julkituomalla ottaneet itselleen erityisesti tehtäväksi muuttaa yhteiskunnassa vallitsevia mallitarinoita. Yliopistossa opintosihteerinä toiminut kuvasi itseään lukimannekiiniksi ja järjestössä toiminut ohjaajana piti lukivaikeuttaan tavaramerkkinään. Kolmannen sektorin järjestössä toiminut ohjaaja oli hakeutunut työhön, jossa omaa kokemusta ja tietoa arvostettiin ja niitä saattoi käyttää muiden hyväksi. Lisäksi työssään hän sai lisätä ihmisten tietoja oppimisvaikeuksista ja muuttaa asenteita niihin myönteisemmiksi:

> Kyllä mulle jotenkin ihmiset, jotka ovat jotenkin heikommassa asemassa yhteiskunnassa tai koko maailmassa se on mulle sellainen. Koska mulla on kyky ja mulla on sellainen elämä, että mä pystyn olemaan hyödyksi, niin haluan jotenkin sitten olla hyödyksi niille, jotka siitä voivat jotakin saada siitä mun osaamisestani ja kyllä mä täällä niin kuin tässä järjestössä olen todella valmis ja kiinnostunut käymään tämän asian puolesta ja olenkin paljon puhunut; olen vähän sellainen provosoiva tyyppi, herätän keskustelua, ja ollen vähän radikaali, kun vien eteenpäin. Mä jotenkin uskon siihen, että herättely voi joskus tuottaa ihan hyvää keskustelua. Työpaikka kuin työpaikka mä olen sellainen, että mä jotenkin katselen jotenkin, miten voitaisiin mennä eteenpäin ja missä olisi kehittämiskohtia. Kyllä se on mulle tärkeää.

Yliopisto-opintosihteeri arveli oma avoimuutensa ja oppimisvaikeutensa hyväksyminen olivat antaneet avaimet siihen, että hän saattoi käyttää omaa oppimisvaikeuttaan esimerkkinä organisaatiossaan ravistellessaan sitä huomaamaan työyhteisön kulttuurissa oppimisvaikeuksiin liittyviä käytänteitä ja asenteita. Hän

pyrki aktiivisesti muuttamaan yliopiston saavutettavuuskäytänteitä sekä neuvomaan oppimisvaikeuksisia osana työtään. Ajassa taaksepäin katsoessaan hän totesi muutoksesta seuraavasti:

> Mä luulen, että tän meidän ohjeistuksen myötä se on jollainlailla niin kuin avautunut, helpottunut; kehdataan ilmasta. Ja se että niin kuin mä olen mennyt näihin esteettömyysseminaareihin sen minkä olen pystynyt näitä esteetön korkeakoulutilaisuuksia. Ja se on muuttunut koska se silloin kun mä vuonna 2006 rupesin kyselemään, että mun pitää ottaa selvää, että mikähän tää lukitilanne (yliopistossa) on.

Opintosihteeri koki voineensa avoimuudellaan lieventää yliopistossa oppimisvaikeuksisiin liittyneitä leimoja ja pystyneensä kyseenalaistamaan valinneita käytänteitä niin, että oppimisvaikeudet oli alettu huomioimaan paremmin. Hän näki oman avoimuutensa ja aktiivisuuden antaneen työyhteisölle mahdollisuuden hyödyntää hänen vahvuuksiaan:

> Mä ehdotin, että saisiko, mä olin silloin lukiasiamiehen sijaisena tai varahenkilö, niin kuin mulla olisi tätä, sitten alettiin laittaan mun työnkuvaan. Seuraavana vuonna siirryin tähän opintosihteeriksi. En sanoisi ajautumiseksi vaan halu edistää ja sen toi sitten sattuma, että on muillekin sopinut.

Laaja-alainen erityisopettaja ei ottanut laajasti elämäntehtäväkseen oppimisvaikeuksisten aseman kohentamista, vaikka halusi vaikuttaa työnsä kautta oppimisvaikeuksisten oppilaidensa koulunkäynnin edellytyksiin.

Julkituomistilanteissa näytti aktivoituvan erilaisia tunteita. Taiteen perusopetuksen opettaja kertoi imaisevansa oppimisvaikeutensa avoimesti niin työssään, opinnoissaan kuin palveluja käyttäessään. Hänen motiivinsa käytökselleen oli saada ympäristö huomaamaan oppimisvaikeuksiset erityisryhmänä. Toisinaan hän koki julkituomisen nöyryyttävänä, turhauttavana ja ristiriitaisena. Oppimisvaikeudesta kertomisen piti vaikeana lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja työssään ja yliopistossa. Hän kuitenkin voitti tiukassa paikassa vastenmielisyytensä ja rohkaistui ilmaisemaan vaikeutensa. Hän pohti suhdettaan oppimisvaikeustensa piilottamiseen ja kertomiseen seuraavasti:

> Se on vähän, että missä sitä uskaltaa tai voi sanoa, Se on, vielä sanotaanko, kun mä teen noita sijaisuuksia, niin en mie voi mennä sanomaan kollegoille siinä vaiheessa, että sory on tällainen. Jos olisi tällainen vakituinen virka niin silloin tulisin varmasti jossakin vaiheessa puhuneeksi, mutta sijaisena niin se on vähän sellaista, ettei sitä sen takia esimerkiksi, että silloinkin kun mä tei n näitä harjoitteluja, niin kyllä mie ohjaavalle opettajalle silloin sanoin, että

> sitten tiedoksi tällainen, että mä kärsin näistä ja näistä ongelmista ja on olemassa tarkkaavaisuuden häiriö diagnoosi. Sitten mie puhuin suoraan sen kanssa ja niin kuin sitten pysty puhumaan eikä siitä tullut mitään ongelmaa. Että sai ihan positiivista palautetta. Ja eikä sen tarvinnut erikseen niin kuin laskee vaatimusrimaa. Mutta sitten kun menee sijaisena ja on niiden sijaisuuksien varassa ja muuten niin on hirveän paljon ja varsinkin vanhemmalla opettajakunnalla niin niillä ei ole tarpeeksi tietoa ja se voi olla just vääristynyttä tai stereotypiaa
>
> Joo Missä voi sanoa ja missä ei mieluummin. Se, että niin kuin satunnaiselle työnantajalle tai satunnaiselle kollegalle tai että vaikka olisi ollut säännöllisempi oppimisympäristö niin ei mene sanomaan, koska tota ihmisten suhtautuminen on kuitenkin, niin se riippuu niin paljon tiedon määrästä.

Oppimisvaikeudesta kertomisen funktiona näytti yhteiskuntaan vaikuttamisen rinnalla olleen omasta edunvalvonnasta huolehtiminen. Taiteen perusopetuksen opettajan kertomus ilmensi hänen voimaantumistaan ja kykyään valvoa etujaan työyhteisössä. Hänen mukaansa yhteisö ei ymmärtänyt hänen oppimisvaikeuksiensa tuomia erityispiirteitä, vaikka hän oli avoimesti tuonut haasteensa julki:

> [Vaikka kaikki tietävät oppimisvaikeuteni], mä en usko, että sitä kukaan ymmärtää. Se on nähty niin moneen kertaan. Se on just tällasta niin kuin nenänvartta myöten katso-taan. Eli koko ajan kato netistä, kato sieltä g-asemalta. Kun vaatimalla vaadin. No sen antoi, että kolmen vuoden päästä vasta kun mulla ei ollut minkäänlaista tietokonetta luokassa niin mä sain tietokoneen luokkaan…. Kun mä olin edellisessä työpisteessä oli kaikki vehkeet, skannerit ja kaikki mahdollinen - ja mä opin jo aika pitkälle . Mä sain aloittaa alusta. Mutta sitten ne sain luokaan, ja samassa rakennuksessa on tää tukihenkilö, joka ymmärtää todella ymmärtää mun ongelman ja tajuaa ongelman.

Ladonlahden (2000) mukaan voimaantumista ja itsemääräämisoikeutta ei voi täysin toteuttaa, jos itsensä edunvalvontaa ei tunne ja käytä tehokkaasti hyväkseen. Oman edunvalvonnan oleellisia elementtejä ovat itsetuntemus, tietämys ja itse päätetty asioiden ilmaiseminen. Kertomuksesta havaitsin Eteläpellon ja kumppanien (2013) esittämällä tavalla taiteen perusopetuksen opettajan toimijuuden kiinnittymineen yksilöllisesti sekä kollektiivisesti hänen ja työympäristön väliseen monitahoiseen vuorovaikutussuhteeseen. Taiteen perusopetuksen opettajan kertomuksesta näkyi, että hän koki mahdollisuuttaan toimia työyhteisössään yhdenvertaisesti rajoittaneen työpaikan ristiriitaiset fyysiset ja psykososiaaliset ja sosiokulttuuriset olosuhteet, työvälineiden puute, viralliset ja epävirallisset valtasuhteet, vallitsevat toiminta- ja puhetavat. Nämä Eteläpellon ym. (2013) esittämät tekijät heijastuivat hänen ammatilliseen toimijuuteensa työyhteisössä. Vuorovaikutuksen toimimattomuus näyttää vaikuttavan siihen, miten oppimisvaikeuksinen voi

tuoda vaikeutensa esiin. Taiteen perusopetuksen opettaja koki kollegoidensa suhtautumisen hänen erityispiirteisiinsä johtaneen hänen turhautumiseensa ja vaikenemiseensa tietyissä tilanteissa:

> Mulla on tälläkin hetkellä pari kollegaa, jotka eivät ymmärrä ja jotka ovat todella vaikeasti lähestyttäviä ja itselle on tullut semmoinen, että mä hyppään tilanteen yli. Mä en niin kuin lähesty näitä ihmisiä mä en edes yritä selittää mistä on kyse, koska mä näen, että jos ei tällaisessa aikavälissä (vuosikymmenien), jossa itselläkin on ollut, se on turhaa ajan tuhlausta energian tuhlausta.

Kolmannella sektorilla toimineella ohjaajalla oli päinvastainen kokemus. Hän kuvasi työyhteisön rakenteiden ja ilmapiirin tukeneen avointa ilmaisua oppimisvaikeuksista ja edistäneen yhteistä tapaa ratkoa pulmatilanteita sekä sopia kullekin sopivat työskentelytavat. Hänen työpaikkansa näyttäytyi mahdollistavana:

> Helppoa mulle tässä työssä ja ennenkin. Mä olen tavallaan päässyt maailmaan, jossa sellainen niin kuin on itsestään selvyys. Mutta toki ennenkin tätä mä olen aika rohkeasti sanonut

Kertomuksista välittyi oppimisvaikeuksisilla osallistujillani ja ympäristöllä olleen molemmilla tietyt rooliodotukset. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kertoi odotuksiinsa vastaamisen konfliktista seuraavasti:

> Se oli yllättävää. Turun opiskelu oli taas aika ihanaa, kun luki erityisopettajaksi. Ja sitten sisäänpääsyhaastattelussa mä en sitä sanonut, että miksi haluan erityisopettajaksi ja kuin paljon se vaikuttaa ne omat kokemukset Mutta sitten opiskellessa mä toin asian julki. Se oli jotenkin, että no nyt täällä onneksi hoksataan, mistä on kysymys. Tosiaan silloin yliopistossa, varsinkin OKL:n aikana, kun kerroin oppimisvaikeuksistani, oli kyllä aika negatiivisia asenteet.

Laaja-alaisen erityisopettajan kertomus on esimerkki rooliodotusten vastaamattomuudesta. Opettajankoulutuksessa hänen odotuksensa, että saisi oppimisvaikeudesta kertomisella tukea ja ymmärrystä, eivät vastanneet henkilökunnan eivätkä muiden opiskelijoiden keskuudessa vallinnutta kulttuuria kohdata oppimisvaikeuksinen opiskelija. Hän koki jääneensä asian kanssa yksin. Hänen kokemuksensa näyttivät jättäneen syvän negatiivisen jäljen hänen haluunsa myöhemmin ilmaista oppimisvaikeutensa työyhteisöissä. Tämä negatiivinen kokemus osoittautui pysyvämmäksi kuin erityisopettajakoulutuksen ja lämminhenkisen työyhteisön avoimuuteen kannustanut ilmapiiri:

> En mä oikeastaan oo kovinkaan voimakkaasti (julkituonut oppimisvaikeuksiani) Se on ihan totta varsinkin luokanopettaja puolella en oo rohjennut tuoda sitä esille. Ehkä ne OLK:n aikaiset asenteet opiskelijakavereissa oli niin voimakkaita, etten ole tuonut. Ehken ihan ensimmäisessä työyhteisössä. Mä olin nuorena niin siinä mä toin, koska se oli aika salliva ja nuorekas ehken semmoinen lämmin työyhteisö. En ole muuten kyllä tuonut. Mutta (lasten) vanhemmille tuon, kun ruvetaan puhumaan omien lasten ongelmista, jos se on tätä lukipuolta niin mä tuon sillain sen esille, että mullakin on lukivaikeus ja tässä sitä ollaan Niin että tämän asian kanssa selviää ja tää ei määritä kenenkään tulevaisuutta Sillain ole tuonut esille. En mä sitä sillain häpeä, mutta en mä sitä mitenkään aktiivisesti esille tuo kollegoille.

Toista korkeakoulututkintoaan suorittaessaan taiteen perusopetuksen opettaja kohtasi vastaavanlaista ristiriitaista vastaantuloa ilmaistessaan oppimisvaikeutensa. Ymmärtäminen vaihteli opettajasta toiseen. Koulutuksessa englannin kielen opettaja oli huomioinut *v*aikeudet muokkaamalla kurssin suorittamistavan hänelle sopivammaksi. Hänen pro gradututkielmansa ohjaaja oli kannustanut häntä tavanomaisesta poikkeavaan toteutuksen. Taiteen perusopetuksen opettaja kummasteli, kuinka opettamisen ammattilaiset eivät olleet osanneet toimia erityistarpeisen opiskelijan tilanteessa hänen ilmaistessa erityispiirteensä. Erityisvaikeuteen vähättelevästi suhtautuminen oli aiheuttanut hänelle huomattavaa ahdistusta ja toiseuden tunnetta. Ladonlahden (2000) mukaan ihminen ilmaisee oman asiansa julkituomalla tarkoituksellisesti erityispiirteensä ja rajoituksensa ja niiden vaikutuksen toimintaansa. Hän painottaa, että omaehtoisen ilmaisemisen sisältö ja ajoitus ovat tärkeitä ja niillä on mahdollista vaikuttaa ilmaisemisen tulemaan. Nämä tekijät määrittävät kuinka ihminen asian hahmottaa ja kuinka vaatimuksiin vastataan. Heidän mukaansa kertomisella ja kertomattajättämisellä on kummallakin seurannaisvaikutuksensa eikä kaikkia vaikutuksia voi etukäteen ennakoida.

Tutkimukseeni osallistujien kertomuksista havaitsin, ettei se, oliko oppimisvaikeus todettu lapsuudessa vai vasta aikuisuudessa, määrittänyt haastattelun ajankohtana heidän suhtautumistaan oppimisvaikeuksiensa julkituomiseen. Elämänkulku ja toimintayhteisöt ja asenteet vaikuttivat oppimisvaikeuksiensa julkituomiseen. Oppimisvaikeuden julkituomisen perussuhtautumisen ohella havaitsin tilannetekijöiden vaikuttavan avoimuuteen. Perussuhtatumistakin arvioitiin elämänkulussa jatkuvasti, ja se saattoikin muuttua äkillisestikin elämän käännekohdissa. Osa tutkimukseni osallistujista toi esiin elämänkulussaan käännekohtia, joissa he olivat muuttaneet toimintaansa asioiden saatua aikaisemmasta

eroavan merkityksen. Käännekohdissa osallistujat olivat elämässään muutosvaiheessa, kuten uuden koulutuksen tai työpaikan edessä. Tällöin oppimisvaikeus haastoi uusiin odotuksiin vastaamiseen ja tarkistamaan, miten oppimisvaikeuden julkituomiseen suhtautua ja suhtauduttiin. Opintosihteerille muodosti käännekohdan diagnoosin saaminen ja samaan aikaan työn hakeminen. Hänelle oppimisvaikeuden tunnistaminen oli jäänyt lukiossa omaan arvailuun. Yllättäen yliopistoopintojen loppupuolella ulkopuolinen, hänelle merkityksellinen ihminen ilmaisi epäilynsä lukivaikeudesta ja sysäsi liikkeelle muutosprosessin:

> Mä olin tehnyt kaikki muut opinnot paitsi gradun. mulla oli gradun tarkastaja laitoksella. Ensimmäinen kysymys oli, tota noin, onko sulla noin lukihäiriö. En mä tiedä. Siitä lähti tää mun lukitaival, 36-vuotiaana sain lukitodistuksen, syntymäpäivänäni. Sitten mulle vielä ehdotettiin sosiaali- ja terveysministeriöstä tutkimustyötä samaan aikaan. Mä olin sellaisella tutkimuskonsulttikurssilla. Se oli semmoinen mielenkiintoinen yhtälö, että sitten mä kysyin kurssipomolta, että tota noin mulla on lukihäiriö. Tiesin että hän oli samasta aiheesta kiinnostunut. Mitenkäs olisi, että mulle tarjottiin tämmöistä selvitystä, mutta mulle just tuli lukitodistus ja pikkusen hirvittää, että niin kuin sulla olis mahdollisuus tulla mukaan ja todennäköisyys on aikahyvä saada se projekti, mutta että sitten tulis minä ja mun tuore lukitodistus kanssa. Siihen pomo, että eihän tuo mitään, minäkin olen sanasokea, Siinä vaiheessa, kun mä laitoin työhakemuksen niin todettiin laitoin, että tämmöinen ja tämmöinen lukivaikeus ja mitä se vaikuttaa työhön.

Opintosihteeri käsitteli tilannettaan rohkean avoimesti, vaikka diagnoosi herätti hänessä hämmennystä ja epäilyä pystyvyydestään. Toisaalta diagnoosin saaminen ei aina ollut käännekohta, kuten oli havaittavissa toistuvia määräaikaisuuksia tehneen aineenopettajan kohdalla. Hän kyllä analysoi omia aikaisempia kokemuksiaan ja avasi syitä vaikeuksiinsa, mutta hän ei muuttanut kielteistä asennettaan oppimisvaikeutensa kertomiseen. Hän ilmaisi hyväksymisprosessinsa olevan kesken:

> Opiskellessani erityispedagogiikkaa aloin yhdistellä asioita, ja diagnosoin itse itseni. Kävin sen jälkeen kahdessa lukitestissä, jotka vahvistivat asian. En kerro [oppimisvaikeudesta] leimautumisen pelossa, tyhmäksi leimaamisen pelossa tms. on helpompi hukkua massaan.

Kolmannella sektorilla toimineen ohjaajan ajattelussa muuttui hänen pystyvyyskäsityksensä ja halunsa ilmaista koulutuksessa oppimisvaikeutensa, kun hän pohti ratkaisua ammatillisen koulutuksen jälkeisessä työpaikassa alisuoriutumiseen ja työn paineisiin. Hän halusi muuttaa ammattialaansa itselleen sopivammaksi ja päätti, että hän pystyi opiskelemaan ammattikorkeakoulussa. Hän päätti

myös julkituoda alusta asti oppimisvaikeutensa saadakseen tarvitsemansa avun toisin kuin oli menetellyt ammatillisessa koulutuksessa. Aina ei tarvittu käännekohtaa, vaan avoimuuden merkitys saattoi kehittyä vähittäisenä muutoksena elämänpolulla, kuten oli havaittavissa taiteen perusopetuksen opettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kohdalla.

Perussuhtautuminen oppimisvaikeuden ilmaisemiseen näytti muotoutuneen lapsuuden ja nuoruuden aikaisena prosessina jo peruskoulussa. Osallistujat saatoin jakaa karkeasti kahteen ryhmään eli niihin, jotka lähtökohtaisesti eivät peittäneet oppimisvaikeuttaan ja niihin, jotka halusivat mieluimmin piilottaa vaikeutensa ympärillä olevilta ihmisiltä. Tämä jako näkyi niin opiskelussa kuin työyhteisössä, mutta yksittäisessä tilanteessa he saattoivat muuttaa toimintaansa joko haluksi tai haluttomuudeksi kertoa oppimisvaikeudestaan. Vakiintuneessa työsuhteessa olevien osallistujieni kertomuksista ilmeni, että he kertoivat oppimisvaikeudestaan kollegoilleen ja lähipiirilleen. Ympäristön myönteinen suhtautuminen ja turvalliseksi kokeminen kannustivat kertomaan omista vaikeuksista, mutta asiasta saattoi kertoa, vaikka ympäristö koettiin negatiiviseksi. Kertominen näytti olevan vaikeampaa, jos työsuhde oli epävakaa tai vasta alkamassa kuten lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja kertoi:

> Se on oikeastaan aika hankala homma. Se on vähän, että missä sitä uskaltaa tai voi sanoa, Se on, vielä sanotaanko, kun mä teen noita sijaisuuksia niin en mie voi mennä sanomaan kollegoille siinä vaiheessa, että sory on tällainen. Jos olisi tällainen vakituinen virka niin silloin tulisin varmasti jossakin vaiheessa puhuneeksi.

McNultyn (2003) mukaan oppimisvaikeuksinen voi suojella omanarvontuntoaan ja itseluottamustaan ja olla ilmaisematta oppimisvaikeuttaan, jos kokee siihen liittyvän häpeää tai nöyryyttämisen tunteita. Oppimisvaikeuteen liittyy usein vielä aikuisuudessa tunne erilaisuudesta ja epävarmuus, jotka näkyvät korostuneena itsetietoisuutena ja monesti matalana itsetuntona. (McNulty, 2003, s. 375–377.)

Työnhakutilanteessa osallistujia mietitytti oppimisvaikeuden ilmaiseminen. He näyttivät punnitsevan joka kerta, kannattiko olla avoin hakuprosessissa, sillä etukäteen ei voinut tietää, miten rekrytoija suhtautuisi oppimisvaikeuteen. Opintosihteeri, pohti aina erikseen oppimisvaikeutensa ilmaisemista töiden hakuvaiheissa. Hän kuvasi ratkaisuihin päätymistään näin:

> Mites, kun mulla on lukihäiriö. Mä kuitenkin useamman kerran hain, laitettiin aina uudestaan hakuun. Laitanko mä, ja hän (esimies) sitten, että jätä väliin. Sitten kun oli jo useamman vuoden ollut, niin nyt voit jo laittaa. Niitä hakuprosesseja on erilaisia. Sitten kun oli sitä meriittiä jo useammalta vuodelta. Mä olen jo niin pitkään ollut, että mulla on jo se taustatuki. Että siihen ei kiinnitettä huomiota.

Näytti olleen helpompi tuoda julki oppimisvaikeus hakuvaiheessa, kun ihmisen ammattitaito tunnetiin jo entuudestaan.

Opintosihteeri pohti myös laajemmin oppimisvaikeuden julkituomisen merkitystä työnhakuprosessiin usein liittyvissä soveltuvuustestauksissa näin:

> Se on sitten se testauspuoli. Siinä on aikapaineet niin siinä niin kuin hyvät lukityypit todennäköisesti aika helposti karsiutuu. Ja se että niin kuin kielellinen hahmottaminen tai siinähän voi olla hyvinkin monen näköisiä näitä niin. Siinä täytyy olla aika tehokas; aika ristiriita ilmaiseeko vai eikö ilmaise lukijuttunsa. Se että minkälainen tyyppi siellä on ja minkälainen suhtautuminen lukijuttuun ettei hylätä heti automaattisesti. Sitten jos sul-a on se, että sulla on lukitodistus huomioidaanko ja millä lailla.

Myönteisen työhakutilanteen kohtasi kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja, kun omat kokemukset oppimisvaikeudesta laskettiin eduksi. Asiaa auttoi lisäksi se, että oppimisvaikeuden ilmaiseminen oli hänelle luontevaa:

> Se oli myös, kun mä hain tätä työtä tässä yhteisössä, kuka tahansa, kun hakee, niin aina pyydetään tai toivotaan tuntemusta oppimisvaikeuksista ja mitä enemmän on omakohtaista kokemusta niin sitä katsotaan aina hyvällä, koska tehdään töitä oppimisvaikeuksisten ihmisten kanssa.

Martin ja McLouglin (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että useimmat oppimisvaikeuksiset eivät kertoneet valintatilanteessa työnantajalle vaikeuksistaan siksi, etteivät nähneet oppimisvaikeuden vaikuttavan heidän työtulokseensa niin, että he olisivat tarvinneet muiden tukea.

Toinen kohta elämässä, jossa osallistujat näyttivät miettineen oppimisvaikeuden ilmaisemista, oli koulutukseen hakeutuminen. Tutkimukseeni osallistujien hakuajankohtina ei vielä ammatilliseen koulutukseen, pois lukien erityishaku, lukioon ja korkeakouluopintoihin hakuprosesseihin valintakokeissa ollut määritelty mahdollisuutta saada yksilöllisiä järjestelyjä. Ylioppilaskirjoituksissa oppimisvaikeuden huomioimiseksi laaja-alainen erityisopettaja ja taiteen perusopetuksen opettaja olivat toimittaneet ylioppilaslautakunnalle lukilausunnon. Vain laaja-alainen erityisopettaja kertoi erityisopettajakoulutukseen hakiessaan miettineensä

oppimisvaikeutensa julkituomista sisäänpääsyhaastattelussa. Hän ei ollut halunnut kuitenkaan kertoa tuolloin oppimisvaikeudestaan luokanopettajan opinoissa saamiensa huonojen kokemusten takia. Halukkuuteen kertoa oppimisvaikeudestaan näyttikin vaikuttavan osallistujan oma asenne ja ennakkoluulot tai aikaisemmat kokemukset syrjinnästä. Koetut epäasiallisuudet ja mitätöinti vaikuttavat pitkäänkin. (ks. Poutanen ym., 2012.)

Työsuhteen uutuus tai lyhytaikaisuus tai ilmapiirin kylmyys näyttivät tuovan arkuutta kertoa oppimisvaikeudesta. Lyhyitä sijaisuuksia tehneen aineen opettajan kertomuksesta ilmenee, miten piilottamalla vaikeutensa uudessa tilanteessa, hän saattoi ylikuormittua, kun joutui ponnistelemaan jatkuvasti voimavarojensa ylärajoilla:

> Sitä enemmän pitää yrittää [uudessa työssä] niin kuin osoittaa oma arvonsa ja arvokkuutensa, mutta niin kuin julmetusti joutuu tekemään niin kuin töitä sen eteen, että on hyvä, että on siinä omassa työssään hyvä ja vaikka olet viimeisenä tullut niin muutkin arvostaa. Ja sitten tota tavallaan ottaa asiat haltuun. Alussa on pitkän aikaa katselemista ja seuraamista, että silloin joutuu hirveästi olleen varpaillaan alkuunsa. niin kyllä siinä joutui alkuun tekemään ja olemaan hirveän tarkka, että tekee kaiken juuri niin kuin piti eikä melkein vähän jopa tarkemmin ja yhtään ei voinut antaa itselleen niin kuin liikunnan varaa. Pitää osoittaa ja olla sillein täysin moitteeton, että siinä joutuu näiden omien ongelmien kanssa kompensoimaan tosi vahvasti. Että se on, tuntuu aina, että siis ensimmäisen viikon, kun on ollut jossain uudessa työpaikassa, niin sitä joutuu niin täysin keskittymään siihen, että se alkaa tulemaan uniin. Kun se tulee uniin ja sitten näkee painajaisia.

Se kuinka ihminen pystyi sietämään tilanteen tuomaa epävarmuutta perehtyessään uuteen tilanteeseen, ja kuinka hyvin hän osasi analysoida tilanteessa erityispiirteisiinsä, näytti vaikuttavan hänen kykyynsä ilmaista oppimisvaikeutensa.

Toistuvia määräaikaisuuksia ja lyhyitä sijaisuuksia tehneet aineenopettajat sekä laaja-alainen erityisopettaja eivät mielellään kertoneet oppimisvaikeuksistaan. Näillä kaikilla kolmelle opettajalla oli epävakaa työsuhde. Heille oli yhteistä, että he pelkäsivät saavansa negatiivisen leiman opettajina, jos olisivat tuoneet oppimisvaikeutensa yleisesti julki työyhteisössään. Heillä oli kokemuksia tai oletuksia oppimisvaikeutensa stereotyyppisesti näkemisestä. Heillä oli myös epäilyjä, etteivät he tulisi nähdyksi yksilöllisten piirteittensä ja toimintansa kautta vaan oppimisvaikeuksiin yleisesti liitettyjen ominaisuuksien mukaan. Laaja-alaisella erityisopettajalla ja lyhyitä sijaisuuksia tehneellä aineenopettajalla oli lukivaikeu-

den lisäksi toiminnanohjauksen ja keskittymisen vaikeutta. Lukivaikeuden esilletuomisen he kertoivat ollen helpompaa kuin muiden oppimisvaikeuksien, joita tunnetaan vähemmän ja joista valitsee myös yksinkertaistavia stereotypioita. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja esitti asian näin:

> Tosta dysleksiasta lukihäiriöstä tai tällaisesta niistä nyt voi vielä [kertoa]), mutta jostain adhd:sta, jolla on niin pahat leimat, niin kysellään. että… Tota et siten esimerkiksi opiskelijoille sitä ei niin kuin voi ainakaan kahdeksannen luokan erityisoppilasrakkareille, ei kovin hevillä mene sanomaan, koska ne käyttää sitä lyömäaseena. Sitä joutuu aika pitkälle pitämään piilossa.

Martin ja Mcloughlin (2012) näkivätkin, että lukivaikeuden negatiivinen ja häpeällinen leima on lieventynyt yleisesti, kun lukivaikeus on yleisessä tietoisuudessa arkipäiväistynyt. Yleisellä tasolla oppimisvaikeuksiensa kertomiseen kielteisesti suhtautuneet lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja ja laaja-alainen erityisopettaja välttivät kollegoille erityisesti toiminnanohjauksensa julkituomista. He kertoivat kuitenkin avoimesti oppimisvaikeuksistaan ystävilleen ja läheisilleen Toistuvia määrä aikaisuuksia tehnyt aineen opettaja toi esiin kertovansa vain harvoille pitempään tunteneelle kollegalleen. Burnsin (2015) mukaan kollegoille kertominen lukivaikeudestakin näyttää olevan edelleen arka asia ja saattaa herättää halun piilotella asiaa.

Vertaillessani osallistujien kertomaa Goldbergin ja kumppaneiden (2003) oppimisvaikeustutkimusten tuloksiin havaitsin samanlaisia tuloksia heidän menestyneiden ryhmäksensä määrittelemiin mutta myös eroavuutta. He huomasivat tutkimuksissaan, että sekä hyvin menestyneiden, että heikosti menestyneiden ryhmään sijoittamansa haastatellut kertoivat avoimesti omasta oppimisvaikeudestaan ja sen aiheuttaneista ongelmista sekä vaikutuksista elämäänsä. Heidän tutkimuksissaan ryhmien välille synnytti eroa se, että menestyjät pitivät oppimisvaikeuttaan vain yhtenä osana itseään ja elämäänsä. Omassa tutkimuksessani saatoin pitää kaikkia osallistujia menestyneinä; ovathan he pystyneet suorittamaan korkeakouluopinnot ja päässeet kiinni työelämään. He pitivät myös oppimisvaikeuttaan vain pienenä osana itseään. Goldbergin ym. (2003) tutkimustulosten perusteella osallistujieni olisi kaikkien pitänyt suhtautua avoimesti oppimisvaikeuksiensa julkituomiseen. . Osallistujien kertomuksista ilmenee kuitenkin, ettteivät kaikki halunneet ilmaista avoimesti oppimisvaikeuttaan opinnoissaan tai

työpaikallaan. He eivät halunneet tulla leimatuksi marginaaliryhmään. Eroa voinee selittää se, että Goldbergin ym. (2003) haastatellut olivat käyneet oppimisvaikeuksisille tarkoitettuja kouluja ja heillä oli paljon vertaiskokemusta.

Tutkimukseni osallistujien kertomukset näyttivät myötäävän ennemmin sitä, miten Burnsin (2015) tutkimuksessa toisen ja korkea-asteen lukivaikeuksiset opettajat asennoituivat omiin vaikeuksiinsa. Burnsin mukaan päätökset oppimisvaikeuden ilmaisemisesta tehtiin jatkuvasti tilannearvion pohjata ja niihin vaikuttivat työyhteisön suhtautuminen erilaisuuteen. Burnsin tutkimuksen opettajat näyttivät punnitsevan tarkoin oppimisvaikeuden ilmaisemista työtovereille ja oppilaitoksen johdolle, mutta kertomisen opiskelijoille he näkivät ohjauksen ja avun antamisen keinona. (Burns, 2015, s. 60–61.) Omaan tutkimukseeni osallistujien kertomukset toivat tähän Burnsin tulkintaan säröjä. Tilannearviointia osallistujani tekivät jatkuvasti, kuten Burns tuo ilmi, mutta osallistujilla oli havaittavissa myös perusasennoituminen ilmaisemiseen, joka näytti voimakkaasti ohjaavan suhtautumista avoimuteen. Tämä suhtautuminen oppimisvaikeuksien julkituomiseen juontui mielestäni siihen, minkä merkityksen osallistuja antoi oppimisvaikeudelleen ja miten työyhteisössä suhtauduttiin moninaisuuteen. Burnsin (2015) havainnosta erosi lyhyitä sijaisuuksia tehneen ja toistuvia määräaikaisuuksia tehneen aineenopettajan kollegoille ja oppijoille oppimisvaikeuksiensa julkituomisesta pidättäytyminen. Myös laaja-alainen erityisopettaja vierasti kertomista kollegoille, mutta kylläkin kertoi avoimesti oppimisvaikeuksisten lasten vanhemmille. Tutkimuksestani en voi pienen osallistuja määrän vuoksi päätellä, vaikuttiko julkituomiseen se, että he opettivat lapsia peruskoulussa. Burnsin (2015) tutkimuksessa ammatilliset opettajat opettivat nuoria ja aikuisia ammattiin, jolloin opettajilla ja opiskelijalla oli tasa-arvoisempi valtaasena kuin tutkimuksessani.

Tutkimuksessani peruskoulussa opettaneiden osallistujien kertomuksissa kritisoitiin koulun kykyä kohdata oppimisvaikeuksinen työntekijä. Yksin selviämisen kulttuurin korostuminen opetustyössä ei myöskään houkuttanut avoimuuteen. Tutkimuksessani ohjaustyössä olleet ilmaisivat varsin avoimesti eri tilanteissa oppimisvaikeutensa. Heidän asiakkaansa olivat nuoria ja aikuisia, jotka toimivat itsenäisemmin kuin peruskoulussa olevat lapset. Ohjaaja ja opintosihteeri ilmaisivat oppimisvaikeutensa myös esimiehelleen. Taiteen perusopetuksen opettaja ilmaisi oppimisvaikeutensa esimiehelleen, kollegoille ja lapsille. Näiden kolmen osallistujan perussuhtautuminen oppimisvaikeuksien ilmaisemiseen oli

myönteinen. En pysty päättelemään yksinkertaista selitysmallia työpaikalla oppimisvaikeuden kertomiselle ja kertomattajättämiselle. Julkituomiseen vaikuttavat moninaiset henkilöhistoriasta ja työympäristön kumpuavat tekijät.

Oppimisvaikeus ei välttämättä tule näkyviin työssä kuten Burnsin ja Bellin (2010, 536) tutkimuksesta ilmeni. Heidän haastattelemiensa lukivaikeuksisten opettajien kompensointistrategiat olivat toisinaan niin tehokkaita, että heidän kollegansa, oppilaansa ja muut henkilökunta olivat täysin tietämättömiä heidän vaikeuksistaan ennen kuin he päättivät itse ilmaista vaikeutensa. Opintosihteeri kertoi, kuinka hänen oppimisvaikeutensa eivät tulleet näkyviin muille; heidän oli nitä vaikea hahmottaa, vaikka ne tiesivätkin. Osallistujat ilmaisivat myös, etteivät kertoneet asiasta, ellei he nähneet kertomisella saavuttavansa jotain hyötyä. Kertomatta jätetiin silloinkin, jos todettiin omien selviytymiskeinojen olleen riittävät työympäristössä, kuten laaja-alainen erityisopettaja kertoi:

> Ei se tule esiin paitsi, kun mulla oli tosi pedantti työpari, sillä oli aina kaikki järjestyksessä ja mä sain aina, ettei että mikä mistäkin löytyy. On ne täällä kaapissa jossakin. Kyllähän se näkyy, mutta siitä voi ajatella, että se on vaan luonteenpiirre. En mä sitä ole peitellyt ja tuon varmaan esille, jos puhutaan jostakin, mutta ei se näy mitenkään mun arjessani niin paljon, että aiheuttaisi ihmetystä kollegoissa.

Taiteen perusopetuksen opettaja, jolla oli vahva tunne ammatillisesta pätevyydestä, kertoi kuitenkin kokeneensa itsetuntonsa heikoksi. Hänen kertomuksestaan välittyi korostunut tietoisuus erilaisuudesta ja epävarmuuden tunne pärjäämisestä. Vaikka hän oli avoin oppimisvaikeudestaan, niin hän koki alemmuudentunnetta tilanteissa, jossa hänen oppimisvaikeutensa tuli esiin tai hän ilmaisi sen. Toisaalta oppimisvaikeus ei automaattisesti näyttänyt vaikuttanen itsetuntoon, kuten kolmannella sektorilla työskennelleen ohjaajan kertomuksesta ilmenee:

> En [koe vaikuttaneen itsetuntoon.] Mä muistan että ala- ja yläkoulussa en mä sitä sanonut ääneen tai se ei ollut semmoinen asia, josta mä olisin erikseen toitottanut. Mä olen ollut ehken hyvällä itsetunnolla varustettu mä olin sellinen kuin mä olin ja mä en sitä kauheasti peitellyt tai anteeksipyydellyt enkä myöskään sanonut kavereilleni, että mulla on tämmöinen. Se on jotenkin kulkenut. Mä en ole mennyt sen taakse, enkä ole yrittänyt sitä piilottaa. Jotenkin se on vaan osa minua.

Martin ja McLouglin (2012) havaitsivat brittiläisille opiskelijoille tekemässään kyselytutkimuksessa syyksi olla kertomatta oppimisvaikeuksesta samat asiat, kuin mitkä tulivat esiin tutkimukseeni osallistuneiden kertomuksissa. Martinin ja

McLouglinin tutkimuksen mukaan yleisin syy olla kertomatta oppimisvaikeuttaan oli pelko tulla syrjityksi, mistä saattoi seurata rajoitteita toimia työyhteisössä. Toisena syynä oli tunne siitä, että ilmaistessaan lukivaikeutensa heidän työnantajansa ei pitäisi heitä yhtä kykenevänä ja tehokkaana tekemään työtään kuin muut. Tämä näkyi myös työnhaussa pelkona tai epäröintinä ilmaista oppimisvaikeutensa. Kertomatta jättämiselle esitettiin syyksi myös, ettei ollut tarvetta ilmaista oppimisvaikeutta työn ollessa itsenäistä tai suuresti autonomista. (Martin & McLougling, 2012, s. 125–135.)

Osallistujat näkivät oppimisvaikeutensa ja siitä kertomisen olevan voimavara opetuksessa ja ohjaustyössä. Burns (2015) onkin havainnut kolmannen asteen ammatillisten opettajien hyödyntävän omia kokemuksiaan ja avoimuuttaan opetuksessa ja heidän pyrkineen edistämään opiskelijoidensa oppimisvalmiuksia. Oppimisvaikeuden Ilmaisemisen merkitystä ja tarkoitusta opettamisessa olen käsitellyt erikseen luvussa oppimisvaikeuden vaikutus opettajuuteen.

Oppimisvaikeuksisen elämänpiiriin kuuluvat opiskelu- ja työyhteisön lisäksi heidän läheisensä. Tutkimukseni osallistujille näytti olleen luontevaa ilmaista lähipirilleen oppimisvaikeutensa. Varsinkin jos oppimisvaikeuksisia oli lähipiirissä, helpottivat keskinäistä kanssakäymistä yhteiset kokemukset. Lähipiirissä saattoi helpommin olla oma itsensä kuin työ- ja opiskelupaineissa. Laaja-alainen erityisopettaja toi kertomuksessaan sukulaiset esiin näin:

> Varmaan se itseymmärryksen niin kuin tavallaan se on tullut sieltä suvusta. Voidaan ilmaista ja tukea toisia. Professorisetä on lukihäiriöinen ja voi sanoa, että älä luovuta, vaikka tämä on sulle hankalaa, että ei se haittaa. Sieltähän se nousee tavallaan se kyky selviytyä niistä tilanteista ja usko siihen omaan itseensä.

Taiteen perusopetuksen opettaja näki, että lähimmät ihmiset olivat oppineet tietämään hänen vaikeutensa ja hän koki voineensa avoimesti tuoda vaikeutensa esiin ja silti riittävänsä lähipiirille sellaisena kuin oli. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja kertoi, miten perheen sisällä oppimisvaikeuksia voitiin ilmaista vapaasti myös huumorilla:

> Meidän perheessä pelataan tällaista arkielämän Aliasta [lasten kanssa]. Yhtäkkiä vaan niin kuin sana (minulta tai lapselta) häviää. Sitä mikä rapisee, on tuolla kolmannessa laatikossa, jota laitetaan ruokien päälle… eli folio. Mä olen hidas lukemaan sen takia. Ja toisaalta se aiheuttaa hirveästi hilpeyttä, kun harva se päivä lukee jotain mainoksia ja tekstejä väärin niin tulee ihan

> hauskojakin juttuja. Tytön kanssa nauretaan, kun luetaan tai kuullaan jotakin ihan väärin.

Osallistujat kertoivat kaikki myös harrastuksistaan. Heidän kertomuksensa eivät tuoneet esiin, miten he suhtautuivat tällä elämänalueella oppimisvaikeuden julkituomiseen. Tämä viitannee siihen, että he olivat löytäneet itselleen soveltuvat harrastukset eivätkä oppimisvaikeudet tulleet niissä ikävästi esiin.

Lapsuudessa oppimisvaikeuden tunnisti ja julkitoi koulun alkupolulla vanhemmat ja jotkut opettajat. He yleensä havahtuivat epäilemään oppimisvaikeutta ja he päättivät, miten ja keiden kanssa asiaa selviteltiin ja suurelta osin myös kenelle asiasta kerrottiin. Laaja-alainen erityisopettajan lukivaikeuden oli tunnistanut hänen äitinsä. Hän koki kuitenkin jääneensä tilanteessa epätietoiseksi siitä, mitä oppimisvaikeus merkitsi hänellä. Hän toi esiin, että oppimisvaikeuden julkituominen voi hämmentää lasta, jos sen merkitystä ja vaikutusta lapsen toimintaa ei selitetä eikä tuoda esiin selviytymiskeinoja. Laaja-alainen erityisopettaja näki, että hänelle olisi ollut erittäin tärkeää saada tietää, missä hänellä oli vaikeutta ja mitkä olivat hänen vahvuutensa. Tällöin hän olisi voinut antaa oppimisvaikeudelle rakentavamman merkityksen kuin minkä hän antoi:

> Sitä mä kritisoin, että kukaan ei ole selvittänyt, että missä ne on ongelmat. Puhuttiin vaan, että mulla on lukihäiriö, mutta mitä ja missä asioissa. se olisi auttanut jos, olisi saanut sen tiedon jo silloin, että sulla on lukivaikeus ja se tarkoittaa tätä, että sulla on tässä haaste, sen sijaan sulla on vahvuuksia. Että jos silloin olisi pääsyt näihin psykologin niin se olisi varmaan ollut tärkeä asia. Mä en olisi vaan ollut tyhmä, vaan mulla olisi ollut nimi sille asialle ja ne vahvuudetkin oli tullut sieltä.

Tuossa epätietoisuuden tilassa hänen mahdollisuutensa positiivisesti prosessoida ja sanallistaa toimintaansa ja tuntemuksiaan olivat eritäin rajalliset. Hän ajatteli, ettei voi oppia ja kapinoi vanhempiensa opettamisyrityksiä vastaan. Hän koki tilanteessa häpeää sekä riittämättömyyden ja kelpaamattomuuden tunteita. Taiteen perusopetuksen opettajan kertomuksesta näkyi, että oppimisvaikeus saattaa jäädä myös vain ulkoiseksi leimaksi. Hänen äitinsä tiedosti asian jo vanhemman sisaruksen kohdalla, joten nuoremman tyttären vaikeudet koulutien alussa eivät olleet yllättäviä. Äiti toi ne myös koulun tietoon. Kansakoulusta aina lukioon asti opettajat olivat tietoisia hänen lukivaikeudestaan, mutta asia jäi vain tiedoksi eikä johtanut käytännön toimenpiteisiin. Laaja-alainen erityisopettajakin koki, että oppimisvaikeus ohitettiin perusopetuksen jälkeen:

> Se [peruskoulussa] oli jotenkin niin turvallinen oppimisympäristö siinä ryhmässä. Ei tarvinnut hävetä, kaikki tiesivät ja siitä puhuttiin. Lukiossa sitten ketään ei ollut kiinnostunut. Ylioppilaskirjoituksiin sitten mä sain vanhalta lukiopettajalta todistuksen lukivaikeudesta. Sitä ei huomioitu mitenkään opiskeluvaiheessa.

Oppimisvaikeuden julkituomisessa ei riitä ymmärretyksi tullakseen pelkkä sen nimeäminen. Tarpeen on täsmentää, mitä se itselle käsillä olevassa tilanteessa tarkoittaa, jotta kouluttaja tai työyhteisön jäsen voi mieltää vaikeuden laadun. Esimerkiksi on täsmällisempää ilmaista, että olen hidas lukija ja tarvitsen tavanomaista enemmän aikaa kuin sanoa vain olevansa lukivaikeuksinen. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja ilmaisi yliopisto-opettajalleen vaikeutensa pysyä aikatauluissa. Näin opettaja pystyi vastaamaan vaikeuteen täsmällisellä avulla:

> Sanoin [aikataulujen pitämisongelmastani] puheviestinnän opettajalle, kun oli justiin jotain tehtäviä, milloin ne pitää tehdä. Se teki sillein, että parikertaa laittoi sillein ylimääräisen muistutuksen sähköpostiin ja katto sillein tosi ymmärtäväisesti aikataulun niin että saan tehtyä.

Tutkimukseeni osallistujat toivat esiin varsin moni-ilmeisen kuvan oppimisvaikeuden kertomiseen liittyvistä tekijöistä. Osallistujat näyttäytyivät aktiivisina toimijoina arvioidessaan julkituomistaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Julkituomiseen perussuhtautumista koettelivat. elämänkäänteet Yksittäisessä tilanteessa julkituominen harkittiin aina erikseen. Julkituomiseen liittyneet voimakkaat tunnelataukset kumpusivat yksilön omista kokemuksista ja odotuksista sekä ympäristön kyvystä vastata hänen tarpeisiinsa.

5.5 Sopeutumis- ja selviytymiskeinot

Edellisissä luvuissa olen jo sivunnut monessa kohtaa oppimisvaikeuksisen elämässä menestymistä edistäviä asioita. Tässä luvussa tuon esiin osallistujien käyttämiä sopeutumis- ja selviytymiskeinoja erityisesti työkontekstissa.

Osallistujien osoittautui olevan vaikeaa suoraan kysyessäni hahmottaa, mitä selviytymisstrategioita he käyttivät, mutta kertoessaan oppimisvaikeuksiensa haasteista, he samalla toivat esiin myös, millä keinoin he pyrkivät kiertämään vaikeudet. Osallistujat pohtivat keiltä, miten ja millaista tukea he olivat hakeneet ja saaneet selviytyäkseen elämänkulussa. He toivat esiin myös käyttämiänsä apukeinoja. Kertomuksissa kuvataan lisäksi, miten he suhtautuivat tuen

hakemiseen ja vastaanottamiseen sekä edistivätkö vai rajoittivatko instituutiot tuen saamista.

Aikuisina heille oli jo muodostunut omat oppimisvaikeuksien kompensointikeinot, jotka olivat nivoutuneita osaksi omaa toimintaa niin vahvasti, ettei niitä enää aina tunnistettu keinoiksi sopeutua ja menestyä arjessa. Esimerkiksi yliopisto sihteeri esitti asian näin:

> Musta välillä tuntuu, että mä olen itse räätälöinyt homman semmoiseksi, ettei eivät muut edes huomaa mä tarttisin jotain. Mä olen sen tavallaan jo ujuttanut arkipäiväisesti tekemiseeni.

Kirjallisuudessa käytetään useita käsitteitä tavoista, joilla viitataan oppimisvaikeuksien voittamisen keinoihin. Puhutaan esimerkiksi kompensoinnista, sopeutumisesta, selviytymisstrategioista, tukemisesta ja apuvälineiden käyttämisestä. Samoin esitetään oppimisvaikeuksista huolimatta elämässä menestymisen tekijöitä ja oppimisvaikeuksien haitallisilta vaikutuksilta suojaavia tekijöitä. Edellä mainittujen käsitteiden määrittely on väljää ja päällekkäistä. Kerronnassaan osallistujat eivät juurikaan nimenneet käsitekategoriaa sopeutumisensa ja selviytymisensä keinoille. Käytettiin sitten mitä tahansa käsitettä edellä mainituista, kyse on siitä, että sopeutuakseen elämän erilaisiin haasteisiin ja hakeakseen ratkaisuja ongelmatilanteisiin ja muutoksiin, ihmiset käyttävät Schullerin (2001) mukaan aktiivisesti hyödykseen aiempia käsityksiään ja resurssejaan. Ihmiset pyrkivät sopeuttamaan toimintatapansa ja minäkäsityksensä toimintaympäristöihin ja tilanteisin (Wenger, 1998).

Kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja kiteytti tuen hakemisen ja saamisen lähtökohdiksi oman oppimisvaikeuden luonteen ymmärtämisen ja aktiivisen oman toimijuuden sekä yhdenvertaisessa dialogissa ympäristön kanssa toimimisen:

> Kyllä mä luulen, että se ensimmäinen ääneen sanominen ja tunnustaminen sekä itse että ympäristö tunnustaa sen on ihan elinehto. Se pitää jotenkin huomata ja hyväksyä ja sitten vain se ei riitä, vaan sitten tarvii saada tukea ja sitten löytää ne omat tavat ja oma väylä siis selvitä sen asian kanssa ja selviytyä opiskelemaan ja sen ei pidä jäädä vain sen ihmisen omille harteille. Kyllä siihen täytyy myös ympäristön aktiivisesti osallistua. Ehkä se on sitä hyvää selviytymistä, että saat sitä tukea, ja itse täytyy päästä sinuksi sen asian kanssa. Niin kauan, kun sen haluaa kieltää tai selvitä muiden vanavedessä niin se ei johda kauhean pitkälle. Se kostautuu jossain kohtaa. Ehkä se on se tuen saaminen siihen. Omien tapojen löytäminen

Oppimisvaikeuksien ilmenemisen primääristen ja sekundaaristen vaikutusten hallintaan tarvitaan omanlaisensa sopeutumis- ja selviytymiskeinoja. Osallistujien kuvaamat selviytymisstrategiat olivat yksilöllisiä ja saivat erilaisia merkityksiä eri elämänvaiheissa (ks. Hellendoorn & Ruissenaars, 2000). Osallistujien syvä oman oppimisvaikeutensa tunteminen ja usko pystyvyyteensä sekä vahva tavoite suuntautuneisuus näyttivät mahdollistavan erilaisiin tilanteisiin sopeutuvien joustavien toimintatapojen kehittämisen ja toimisen omalla tavallaan eri yhteisöissä ja tilanteissa. Osallistujat hahmottivat myös laajasti, mihin he itse saattoivat ympäristössään vaikuttaa, millä oli merkitystä siihen, miten he pystyivät näkemään ja luomaan mahdollisia sopeutumis- ja selviytymisstrategioita. Riddickin (2003) mukaan sopeutumiskeinoja ja selviytymisstrategioita voidaankin pitää yksilön luovina tapoina sopeutua erilaisiin ristiriitaisuuksia aiheuttaviin elämäntilanteisin. Sopeutumis- ja selviytymisstrategiat muuttuvat ja kehittyvät ajallisina prosesseina koko ihmisen elinajan elämänkerrallisen itsereflektiivisen toiminnan tai erilaisten tulkittujen konfliktitilanteiden seurauksena.

Halukkuuteen pyytää apua ja tukea näytti vaikuttaneen osallistujan työsuhteen vakaus ja miten he suhtautuivat oppimisvaikeuksiinsa ja niiden julkituomiseen. Tutkimukseeni osallistuneista viisi työskenteli julkisilla työmarkkinoilla ja yksi kolmannella sektorilla. Heidän työsuhteensa erosivat toisistaan. Pitempiaikaisessa työsuhteessa olleet ja myönteisesti oppimisvaikeuksiinsa suhtautuneet yliopiston opintosihteeri ja kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja pystyivät ennakoimaan paremmin tilanteita kuin epävakaassa työsuhteetta olleet. Työsuhteen vakaudesta näytti olevan etua siitä, että tunnettiin yhteisön odotukset, ja näin saatiin hyvät edellytykset hahmottaa tukitarpeensa ja löytää ratkaisut haasteisiin. Opintosihteerin ja ohjaajan oppimisvaikeuden haasteet liittyivät varsin pitkälle lukivaikeuteen. Taiteen perusopetuksen opettajalla oli myös virka eli vakaa työsuhde, mutta hänen tuentarvettaan kasvatti lukivaikeuden lisäksi hahmottamisvaikeus. Laaja-alainen erikoisopettaja oli vaihtamassa työtä ja näki lukivaikeutensa ja toiminnanohjauksen tuoneen tilanteeseen lisähaasteita. Hän pohti etukäteen mm. sitä, millä keinoin hän pystyisi järjestämään asiakirjahallinnan ja organisoimaan työnsä. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja, jolla oli lukivaikeuden lisäksi toiminnanohjauksen vaikeuksia, halusi viimeiseen asti pärjätä

omillaan, koska koki ADHD:n olevan voimakkaasti leimaava. Peräkkäisiä määräaikaisia työsuhteita tehneen aineenopettajan kertomus ei tuonut esiin suhtautumista tuen saantiin.

Toimintaympäristöjen erilaiset rakenteet, kulttuurit ja asiakkaat näyttivät vaikuttavan haluun ja mahdollisuuksiin pyytää ja saada tukea. Peruskoulussa ja taiteen perusopetusta opettavien oppilaat olivat lapsia ja yliopiston opintosihteerin sekä kolmannen sektorin järjestössä toimineella ohjaajalla asiakkaat olivat aikuisia. Taiteen perusopetuksen opettaja oli pyytänyt kyllä apua, mutta työyhteisö ei ollut ollut hänen mukaansa valmis sitä antamaan. Peruskoulun opettajille näytti olleen korkea kynnys hakea tukea ihmisiltä työympäristössään, sillä koulukulttuuri näyttäytyi edelleen perustuvan pitkälti opettajan itsenäiseen työskentelyyn. Järjestössä toimineelle ohjaajalle ja yliopiston opintosihteerille tuen hakeminen tuntui olleen helppoa. Ohjaaja kokikin avun pyytämisen luontevana:

> [Avun pyytäminen on] helppoa mulle tässä työssä ja ennenkin. Mä olen tavallaan päässyt maailmaan, jossa sellainen niin kuin on itsestään selvyys; mutta toki ennenkin tätä mä olen aika rohkeasti sanonut.

Osallistujat näkivät oppimisvaikeutensa vain pienenä osana itseään ja he näyttivät hahmottaneen omien oppimisvaikeuksiensa luonteen lisäsi varsin hyvin omat rajoitteensa ja vahvuutensa. Tämä edisti heidän tietämystään siitä, mihin he spesifisti tarvitsivat tukea ja apua. Heidän olisin olettanut näin pyytävän ja vastaanottavan luontevasti tukea ympäriltään olevilta ihmisiltä. Heidän suhtautumisensa avun hakemiseen, pyytämiseen ja vastaanottamiseen varsinkin kollegoilta kuitenkin vaihteli. Suhtautuminen myötäili sitä, miten he olivat halukkaita ilmaisemaan oppimisvaikeutensa. Kertomuksista välittyi myös, miten heidän odotuksensa ja ympäristön odotukset avusta eivät aina olleet yhtenevät, jolloin he eivätkä olleet saaneet toivomaansa tukea. Negatiiviset kokemukset näyttivät leimanneen suhtautumista voimakkaammin kuin myönteiset, mikä heijastui myöhemmin epäilevänä suhtautumisena tuenhakemiseen myönteistenkin kokemusten jälkeen. Laaja-alainen opettaja kertoi varautuneen suhtautumisensa avun pyytämiseen syntyneen negatiivisista kokemuksista luokanopettajaopinnoissa eikä tätä suhtautumista ollut muuttanut myönteiset kokemukset erityisopettajakoulutuksissa eivätkä myöhemmät työkokemukset. Osallistujien kertomukset ilmensivät näin sitä, kuinka kaikissa tuentarvetilanteissa avun pyytämiseen vaikutti

kontekstissa vuorovaikutus ympäristön kanssa, heidän asenteensa ja kokemuksensa sekä tulevaisuuden odotukset. Tutkimukseeni osallistuneiden tuen saamisessa, hakemisessa ja vastaanottamisessa vaikutti selvästi lapsuuden kouluyhteisön pysyvyys ja turvallisuus, työsuhteen laatu sekä työyhteisön sosiokulttuuriset olosuhteet, kuten oli odotettavaa Vähäsantasen ja kumppaneiden (2017) tutkimusten pohjalta. Kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja ilmaisi, miten työyhteisön täysivaltaisena jäsenenä toimimista tuki yhteisön hyväksyvyys ja kuulluksi tuleminen:

> Osallisuus on kyllä. Koen, että olen tosi vahvasti tässä yhteisössä niin kuin ihan täysvaltainen jäsen ja mua niin kuin kuunnellaan ja mun pulputustani ja toivotaan osallistumista, ja mä osallistun tosi mielelläni, että kyllä mä saan täällä itseni kuuluviin ja ideat ja myös multa pyydetään. Kyllä niin kuin molemmin puolin on se osallisuus. Musta ollaan kiinnostuneita ja mä koen olevani yhteisöä, että sillain saan ääneni kuuluviin.

Osallistujien toimintaa eivät kuitenkaan yksin selittäneet edellä kuvatut tekijät. Siihen vaikuttivat myös mm. heidän oppimisvaikeuksiensa ominaispiirteet ja niiden ymmärtäminen. Vaikutusta oli lisäksi yksilöllisellä historialla ja sillä, minkä merkityksen osallistuja olivat antaneet oppimisvaikeuksilleen. Osallistujat ottivat vastuun omasta selviytymisestään, vaikka näkivät siihen vaikuttavan myös ympäristön toimijuus mahdollistamisessa, kuten myös Vähäsantanen ym. (2017) esittävät.

Osallistujien oppimisvaikeuksien monikerroksellisuus vaikutti tuentarpeeseen ja käytettyihin tukikeinoihin. Eloranta (2019) on todennut kouluaikana opittujen selviytymiskeinojen ja oikeaan aikaan saadun varsinkin emotionaalisen tuen edistävän aikuisuudessa oppimisvaikeuksisen hyvinvointia. Myös Korkeamäen ja Poutiaisen (2016) mukaan haasteellisuus on yhteydessä oppimisvaikeudesta johtuvien ongelmien ilmenemiseen, laajuuteen ja ihmisen saamaan oppimisvaikeuden tukeen. Burns (2015) havaitsi tutkiessaan korkea-asteen ammatillisia lukivaikeuksisia opettajia, että mitä parempi itsetuntemus heillä oli vahvuuksistaan ja rajoitteistaan oppimisessaan sekä työssä ja mitä myönteisempi minäpystyvyyskäsitys heillä oli, sitä paremmat edellytykset heillä oli käsitellä haastavia tilanteita ja pyytää sekä vastaanottaa tukea. Tutkimukseeni osallistujilla oli kyllä hyvät edellytykset avun pyytämiseen ja vastaanottamiseen, mutta hyvät edellytykset eivät näyttäneet automaattisesti johtaneen haluun pyytää tai vastaanottaa tukea. Heidän perusasennoitumisensa ja tilannekohtainen arviointinsa painoivat

ratkaisuissa. Burns (2015) toi esiin, että oppimisvaikeuden haasteet juontuvat niin yksilöllistä kuin ympäristötekijöistä, ja tuessa oli siten huomioitava sekä oppimisvaikeuden yksilölliset ilmentymät ja sen oli vastattava yksilön sen hetkiseen tilanteen tuomiin haasteisiin.

Tuen tarve ja palvelujärjestelmät eroavat oppimisvaikeuksisen elämän kulussa. Oletuksena on, että oppimisvaikeus tunnistetaan ja selvitetään opinpolun alussa ja oppimisvaikeuksiselle annetaan tällöin tarvittava tuki (Lavikainen ym., 2006). Osallistujista osa oli vastoin tätä olettamaa tulleet tietoisiksi oppimisvaikeuksistaan vastaa aikuisena. Suomessa yhteiskunnan palvelujärjestelmä tarjoaa hajanaisesti ja puutteellisesti tukea ja palveluja aikuisille oppimisvaikeuksiin. Oppimisvaikeuksinen joutuu etsimään tukea sirpaleisesta kentästä. Niin terveydenhuollossa, työvoimassa kuin järjestöissä henkilöstön osaaminen kohdata oppimisvaikeuksinen vaihtelee suuresti (Haapsalo & Korkeamäki, 2009). Tämä hajanaisuus näkyi esimerkiksi yliopiston opintosihteerin vaikeutena yliopisto-opintojen aikana löytää palvelutaho, joka testaisi ja selvittäisi hänen lukivaikeutensa.

Kolme osallistujista oli ollut peruskoulun alkuvaiheessa julkisen palvelu- ja tukijärjestelmän piirissä eli he olivat saaneet jonkin verran erityisopettajan opetusta. Taiteen perusopetuksen opettaja ja laaja-alainen erityisopettaja olivat hyödyntäneet lukilausuntoa ylioppilaskirjoituksissa. Osallistujista ainoastaan opintosihteeri kertoi hyödyntäneensä työvoiman tarjoamaa mahdollisuutta tarvittaviin apuvälineisiin. Hän oli hakenut esimiehensä kanssa nauhuria ja purkulaitetta muistin tueksi. Hänen kertomuksensa kuvasti myös sitä, kuinka muistamisen epävarmuuden tunteen poistuttua avuväline tuli tarpeettomaksi:

> Mullahan oli silloin kun mä olin siellä tutkimusfirmassa niin mulla oli nauhoitus ja mulla oli nauhuri. Mä nauhoitin aika paljon. Mutta se auttoi mua tää nauhuri, että loppuajasta meillä oli tilanteita, että voi kun sulla oli hyväidea, mitä sä äsken sanoit, sanopa uudestaan. Ai mitäs mä äsken sanoin? Se oli siellä nauhalla. Me saatiin yksinkertaisesti työvoiman apuvälineenä nauhuri ja purkulaite. Mutta sitä ei sitten tarvinnut, kun oppi nauhoittaan niin se jotenkin rentoutti. Ei tullut enää sitä tarvetta, että hei että nyt pitäisi pistää muistiin ja sitten black out '. Jollainlaikka se, että se nauhuri rauhoitti, niin se rauhoittuminen tuotti sen, ettei sitten tullut sitä Black outia Tuli sitten semmoinen itsevarmuus, kyllä tää menee ilman nauhuria. Se oli vähän niin kuin unirätti Sitten kun se alkoi tuntua, että menihän tää ilmankin, jätetään pois.

Järjestöjen tukea olivat käyttäneet ohjaaja ja opintosihteeri. Muuten osallistujat olivat löytäneet itsenäisesti itselleen sopivia tuen muotoja. Osallistujieni oppimis-

vaikeudet eivät olleet niin vaikeita, että ne olisivat vaatineet julkisten palvelujärjestelmien erityistukea tai vaikeuttaneet huomattavasti toimimista avoimilla työmarkkinoilla. Muun muassa Higginsin ja kumppaneiden (2002) tutkimuksissa on havaittu suuren osan oppimisvaikeuksisista työskentelevän avoimilla työmarkkinoilla ilman erityispalveluja.

Osallistujat toivat esiin, että tuki saattoi muodostua instituution rakenteista ja kulttuurista. Tuki ei aina tullut ihmisiltä vaan apua toivat myös tekniset apuvälineet. Osallistujien tuen tarve saattoi ilmetä lyhytaikaisesti uuden oppimisessa, jatkuvasti jo opittujen asioiden tekemisessä sekä muuttuvissa tilanteissa sopeutumisstrategioiden uudistamistarpeena. Tukea ilmaistiin haetun koulutus- ja työyhteisön sisältä, ulkopuolelta sekä läheisiltä. Tukea ei saatu vain tehtävistä suoriutumiseen vaan myös kannustukseen, rohkaisuun tai itsetunnon ja minäpystyvyyskäsityksen tukemiseen sekä yhdenvertaiseen työyhteisössä toimimiseen, kuten Partanen (2011) oli havainnut avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden kertomuksista.

Työyhteisön ja yksilön toimijuus ilmeni siinä, miten kolmannen sektorin järjestössä toimiva ohjaaja toi esiin työyhteisönsä pyrkimyksen muuttaa toimintaa yksilöiden erityistarpeisiin vastaavaksi. Hänen mukaansa yhteisön kulttuurissa oli luonnollista esittää erityistarpeensa ja etsiä niihin yhdessä ratkaisut. Ohjaaja toi esiin voineensa hakea tukea kollegoiltaan työyhteisössä, jossa rakenteet tukivat työolojen ja työskentelyn muotoilemista yksilöllisten tarpeiden mukaisiksi. Vaikka tässä työyhteisössä työskentelytapojen mukauttamisessa vastuu oli niin yksilöllä kuin yhteisöllä, aloitteentekijänä oli yksilö, joka tunsi omat erityistarpeensa. Työyhteisön kulttuuri mahdollistit ohjaajalle instrumentaalisen tuen lisäksi emotionaalisen ja sosiaalisen tuen. Hän sai vertaistukea muilta työyhteisönsä oppimisvaikeuksisilta työntekijöiltä:

> Jotenkin tää työyhteisö on mahdollistanut sen, mutta kyllä mä tosi paljon käytän työparia ja työkaveriani hyväksi. Varsinkin toista, joka on niin kuin hyvä tekstinhallinnassa ja semmoisessa tosi näppärä ja muistaa ihmisten nimiä. Todella paljon kyselen ja aina kun mä näytän sähköpostia tai kirjoitan jotain raporttia ja kyselen, onko tää yhdyssana vai mitä tähän pitäisi kirjoittaa. Luen paljon tuottamaani tekstiä muille. Kuulostiko tää sun mielestä järkevältä, tuliko sanottua niin kuin se sopisi vieraan kuulemaksi, varmistan selkeyden. Kyllä mä tosi paljon pyydän.

Vastaavasti yliopiston opintosihteeri kertoi saaneensa esimieheltään vertaistukea siinä vaiheessa, kun hän oli juuri saanut lukilausunnon. Esimiehellä itsellään oli lukivaikeus, ja hän oli valmis etsimään yhdessä ratkaisut. Opintosihteerin ja esimiehen lukivaikeus ilmeni eri osa-alueilla, joten he pystyivät täydentämään toisiaan. Esimies antoi tärkeää emotionaalista tukea hämmentävässä tilanteessa. Näin tutkimusryhmän ilmapiiri, menettelyt, kannustus sekä rohkaisu tukivat opintosihteerin myönteisen pystyvyyskäsityksen palautumista. Yliopistossa toiminut opintosihteeri toi esiin myös sen, miten oikeanlaisen avunsaamisen edellytyksenä on kyky analysoida oma ongelmansa ja perustella tuentarve työyhteisölle, jotta voidaan lähteä yhdessä hakemaan ratkaisuja:

> Sun täytyy keksiä ongelma ja sitten, miten sä saat sen kompensoitua. Eli sitten kun tulee raja, että hei oma kekseliäisyys loppuu, niin siinä vaiheessa tulee se tenkkapoo. Jos jotain tulee tarvetta niin kyllä mä saan myös apua siihen. Mä olen esittänyt, että nyt tämmöinen ongelma, sitten siinä yhteistyökuviota milloin mihinkin suuntaan. Ei ole ollut mitään suuria taisteluja. Se on niin kuin mä tarttisin saada Ehkä siinä on se, että mä olen aina osannut perustella. Se niin kuin tässä ois tää asia ja perustelut siihen on nää. Sitten vastattu selvä. Esimiesten kanssa siellä on ollut ihan asiallista.

Työyhteisön tuen hakemiseen suhtautuminen ilmensi mielestäni tutkimuksessani sitä, miten yhteisöön integroiduttiin. Kolmannella sektorilla toiminut ohjaaja ja yliopistossa työskennellyt opintosihteeri kokivat olevansa tasavertaisia työyhteisön jäseniä. He toivat esiin, ettei heidän työyhteisössään suhtauduttu oppimisvaikeuksisen tukeen erityiskohteluna vaan normaalina vastavoroisena toimintana. Sekä opintosihteeri että ohjaaja olivat ottaneet oppimisvaikeuksisten tukemisen osaksi työtään. Heillä oli näin kokemus niin tukemisesta kuin tuen pyytäjänä olosta. Opintosihteerin kertomus kuvasti, kuinka työyhteisö tuki häntä neutraalisti.

Työyhteisö tarjosi instrumentaalisen tuen lisäksi sosiaalista ja emotionaalista tukea, jolla mahdollistui tasavertainen integroituminen työyhteisöön.:

> Kyllä se on niin kuin todella lämpöisesti täällä (työskennellä). Jotenkin saa olla ihan oma itsensä eikä tarvitse kauheasti selitellä, jos toimii jotenkin erilailla kuin suurin osa. Meillä ei taida olla mitään normia, miten käyttäydytään.

> Joo meillä kyllä pyritään huomioimaan jokaisen se oma, me ei oleteta, että kaikki viestit voitaisiin, vaikka sähköpostilla, meillä on työntekijöitä, joilla on se luetun ymmärtäminen niin heikkoa ettei pysty, ei voida laskea sen varaan, että se menisi pöytäkirjasta tai sähköpostikeskustelusta. Hänen kohdallaan tai useitakin henkilöitä on tosi erilaisia ilmenemismuotoja. Kyllä me joudutaan niitä tosi paljon täällä aina miettiin, että miten asiat tulee hoidetuksi, ja myös

> joillain on joku tosi vahva oma tapa toimia ja muodostunut omat muistisäännöt tai tietyt paikat asioille, niin me muut kyllä kunnioitetaan niitä, ja me pidetään tavallaan yllä sitä, että me jotenkin muistetaan, miten työkaveri haluaa toimittavan.

Osallistujieni kertomuksia tulkitsin niin, että he pyrkivät ensisijaisesti sopeutumaan yhteisöönsä lähinnä muokkaamalla omaa toimintaansa ja vasta, kun omat kompensointikeinot eivät riittäneet, he pyysivät apua muilta tahoilta. He eivät vaatineet työyhteisön toiminnan muuttamista heidän erityistarpeitaan tukevaksi vaan he pyrkivät multauttamaan sopeutumistapansa mahdollistamaan yhtäläisen toimimisen yhteisössä. Osallistujat näyttivät kuitenkin pyrkivän muuttamaan yleisesti toimintaa ja kulttuuria erilaisuutta paremmin huomioivaksi. He tiedostivat yksilöllisten piirteittensä ja ympäristön vaikuttavan siihen, miten vahvasti heidän erilaisuutensa vaikutti omien oppimisvaikeuksien haasteellisuuteen. Kertomuksista ilmeni heidän toimivan pitkälle kuin ongelmat olisivat heissä yksilönä ja näin haasteiden voittamisen keinot näyttivät kohdistuvan heihin itseensä eivätkä ympäristön muokkaamiseen.

Osallistujien kuvaukset toisinsivat Ladonlahden (2000) esiin tuomaa perinteisestä näkymää, jossa poikkeavuus on nähty selkeämmin yksilön kuin yhteisön ominaisuutena. Ladonlahti tuo esiin, että tällöin yksilön ongelmalliseksi määriteltyä käyttäytymistä tai puuttuvia selviytymistaitoja ei arvioida osana ympäristöä, vaan usein vuorovaikutuksesta ja ympäristöstä irrotettuna toimintamallina tai käyttäytymisenä. Poikkeavuutta tarkasteltaessa useimmat ongelmat onkin palautettu yksilön vaajavaisuuteen ei siihen, miten ympäristö vaikuttaa yksiön mahdollisuuteen toimia. Tukitoimet kohdistuvat tällöin yksilöön eikä ympäristön muokkaamiseen. Yksilön oma toimijuus jää alisteiseksi, kun toimenpiteiden oletetaan kohdistuvan ja määräytyvän ulkoa yksilöön. Ongelmatilanteen ratkaisemisen vastuu nähdään olevan yksilöllä itsellään eikä yhteisöllä. Ympäristö ei tällöin näe ympäristön muuttamista tarpeelliseksi, vaan yksilön on sopeuduttava ympäristöön.

Kertomuksista näkyi, että osallistujat hakivat oppimisvaikeuksien sekundäärisiin vaikeuksiin sosiaalista ja emotionaalista tukea. joka saattoi olla esimerkiksi sosiaalisten verkostojen hyödyntämistä tai vartaistukea. Osallistujat kertoivat käyttäneensä kollegoitaan ja läheisiään. Esimerkiksi perheen ja suvun epävirallinen tuki on laaja-alaisen erityisopettajan mukaan tukenut hänen näkemyksensä

syntymistä siitä, miten voi menestyä eri elämänvaiheissa oppimisvaikeudesta huolimatta ja kannustanut häntä omannäköiseen toimintaan.

> Ei varmaan. Siihen vaikutti se, että mitä mä tossa viittasin, että perhe oli tavallaan ankarakin välillä mutta ikinä sen kodin uskomus muhun ei ole horjunut. Ja sitten että meillä on tällainen vahva lukihäiriögeeni suvussa ja meillä on tätä toiminnanohjauksen haastetta vähän monella aikuisella. Siitä pystytään niin kuin nauramaan ja se on niin kuin meidän vahvuus että suhtaudutaan huumorilla. Ja sukupolvista kun kuulee niitä tarinoita, miten joku isoisä on käyttäytynyt. Ei voi kun nauraa, kun näkee itsestään ja omista serkussaan sen saman piirteen ja kaikki ovat silti elämässään pärjännyt hirveen hyvin. Ehkä on ammennettu semmoista asennetta niin kuin, että ei tarvitse olla tapetin värinen Saa olla värikäs ja räiskyvä ja mokia saa sattua ja niille voidaan nauraa ja ne on niin kuin vain elämänkokemusta, rikkautta ja vahvuutta.

Myös Burns ym. (2013) havaitsivat tutkimuksessaan haastattelemiensa ammatillisten opettajien sopeutumiskyvyn ja ammatillisen suorituskyvyn olleen yhteydessä heidän sosiaalisen verkostonsa käyttöön, kuten ystävien ja luottokollegoiden sekä tuen- ja avunhakemiseen. Oppimisvaikeuksisille aikuisille työssä olevien haasteiden hallinnan tärkeä resurssi olivat epävirallinen tuki perheenjäseniltä ja kollegoilta. Näiden tahojen tuki nähtiin opettajan sopeutumiskyvyn kriittisenä muuttujana (ks. mm. Goldberg ym., 2003; Leather ym., 2011). Mansfieldin ja kumppaneiden (2012) tutkimus osoittaa, että joustavilla asiantuntijoilla oli kapasiteettia rakentaa verkostoja ja ottaa vastaan neuvoja. Myös oppimisvaikeuksiset asiantuntijat käyttävät apua etsiessään sopeutumisstrategioita (Castro ym., 2010). Burns ym. (2013) havaitsivat lisäksi, että sosiaaliset verkostot mahdollistavan laajasti täyden integroitumisen työyhteisöön haasteista. huolimatta Tutkimukseeni osallistuneista varsinkin opintosihteeri, ohjaaja sekä taiteen perusopetuksen opettaja kuvasivat käyttäneensä työssään sosiaalisia verkostoja, jotka ulottuivat oman organisaatoin ulkopuolelle.

Tutkimukseeni osallistuneet näkivät myös, etteivät oppimisvaikeuksiset olleet vain tuen tarvitsijoita, vaan he saattoivat antaa tukea niin työyhteisölle, kollegoille, oppilailleen ja ohjattavilleen kuin läheisilleen. Kertomuksista välittyi, että he olivat vuorovaikutteisesti ympäristön kanssa aktiivisia toimijoita tuen ja avun tarvitsijoina ja antajina. Osallistujat näyttivät havaitsevansa herkästi muiden avuntarpeita ja halusivat antaa apuaan. Oppimisvaikeus oli saanut heidät kehittämään empatiakykyään. Prosessoidessaan omaa oppimisvaikeuttaan he olivat löytäneet omat heikkoutensa ja vahvuutensa ja näin he olivat herkistyneet havainnoimaan myös ympäristöään. Työyhteisössä avunanto näkyi pyrkimyksenä

vastavuoroiseen ja alleviivaamattomaan kollegiaaliseen tukemiseen, mutta näin tukeminen ei aina toteuttanut. Halu tukea oppilaita ja opastettavia näkyi selvästi osallistujien opetus- ja ohjausfilosofiassa, mitä kuvaan opettajuutta käsittelevässä luvussa. Tämä näkyi esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan ajattelussa siinä, että hän halusi tarjota kaikille lapsille onnistumisen elämyksiä ja itsetunnonvahvistamisen palikoita sekä osoittaa heille heidän vahvuuksiaan. Hän koki lähteneensä erityisopettajan tielle siksi, että voisi rakentaa sitä kautta jollekin muulle sellaista tukea, jota itse koki jääneensä paitsi. Hän kuvasi näkevänsä herkästi kollegoidensa avuntarpeen ja olevansa valmis keventämään tarvittaessa heidän taakkaansa:

> Mä tajuun heti, ettei toi ihminen olen nyt parhaimmillaan Nyt kollegoiden pitää puristaa enemmän, kun tää tyyppi ei nyt siihen pysty. Mä teen vaikka senkin hommia. Vähän aikaa kannattelen niin kuin. Se on valtava rikkaus, jos työyhteisö pystyy huomioimaan. Koulut ovat varmaan aika raadollisia sinänsä työyhteisöinä, että ei ole ihan helppoa, on sitten mikä tahansa vajavuus. Työ on kiireisiltä. Se jo omalta osaltaan leimaa sitä.

Työyhteisössä saatettiin pyytää oppimisvaikeuksisilta apua hänen vahvuusalueeltaan. Opintosihteeri kuvasi työyhteisön hyödyntäneen hänen vahvuuttaan nähdä ratkaisuja nopeasti eteen tulevissa organisointitilanteissa näin:

> Laitoksen johtaja oli joku tapahtuma tai jokin tämmöinen mitä siinä oli jotain pientä tenkkapoota. Hän siis totesi, että (opintosihteeri) on organisoinut. Se on niin kuin tulee jokin yllättävä tilanne niin mun pää raksuttaa ja tuosta tollain ja tollain. Mulla on tää jonkinlainen organisointisysteemi.

Osallistujat odottivat tukemisessa vastavuoroisuutta. Työyhteisö saattoi sivuuttaa erityistarpeet, vaikka käytti oppimisvaikeuksisen alttiutta antaa kollegoilleen apua omalla vahvalla ammattipätevyydellään. Tämän vastavuoroisuuden puuteen taiteen perusopetuksen opettaja koki loukkaavana:

> Eli koko ajan kato netistä kato sieltä g-asemalta, milläs minä teen, jos minä en osaa. Elikkä sitten ei kumminkaan olla valmiita auttamaan ja kuitenkin itse käytännön töissä olen itse ollut valmis antamaan koko ajan apua ja koen sen sillai epäreiluksi, jos mä autan jossain käytännön työssä moneen kertaan vuosien varrella niin sitten mä en saa takasin sillä alueella [tietotekniikan] juttuja, joissa mä olisin tarvinnut.

Tuen tarjoamista ei aina koettu myönteisesti, jos se tuntui vääräaikaiselta ja itseä vähättelevältä. Tämä ilmeni laaja-alaisen erityisopettajan kertomuksesta näin:

> No kyllä mä varmaan osaan pyytää apua mutta… Mä olen tiimipelaaja ja kaipaan sitä, että on työpareja ja tiimiä peilejä sille työskentelylle. Viime vuonnakin, kun mä aloitin erityisopettajan työn, mun oli vaikee, kun mulle joku tulee neuvomaan, kun mä en ole pyytänyt apua, että mä koen, että mietin itsekin mitä mä teen. Mä koin sen kauhean ärsyttäväksi, kun yksi kollega heti tuli, nyt sun kannattaa tehdä tätä ja tätä. Mä aattelin, että mä löydän sen oman tieni tehdä asioita. Siten kun on todella hankala tapaus kyllä mä silloin mielelläni rehtorin tai jonkun kokeneemman kollegan kanssa oon jutellut.

Opinnoissa ja työstä akateemisia taitoja vaativista tehtävistä selviämisessä apu ja tuki kohdistui oppimisvaikeuksien primäärisiin vaikeuksiin, jotka liittyivät kirjoittamiseen, lukemiseen, muistamiseen, hahmottamiseen, ajan hallintaan sekä toiminnanohjaukseen. Oppimisvaikeuksien primäärisiin vaikeuksiin osallistujillani tuki näytti olleen suurelta osin instrumentaalista. Osallistujat näyttivät pyrkivän selviytymään ongelmistaan pitkälle itse mm. hyödyntämällä runsaasti tietoteknisiä sovelluksia. Müllerin ym. (2006) mukaan tuen tarve on korostunut nykyisin kompleksistuvassa yhteiskunnassa, sillä työelämän ja opiskelun vaatimukset ovat kasvaneet. Digitaalisten sovellusten moninaistuminen kaikilla elämän alueilla on muokannut niin arjen, koulutuksen kuin työelämänkin käytänteitä. Digitalisoituminen voi sekä auttaa että tuottaa ongelmia oppimisvaikeuksiselle.

Osallistujat käyttivät instrumentaalisena tukena tietotekniikkaa kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyviin vaikeuksien voittamiseen sekä muistin tukemiseen. Tekstinkäsittelyohjelmien ominaisuuksista oli apua niin oikoluvussa kuin tekstin tuottamisessa. Tietoteknisistä avuista huolimatta he kokivat epävarmuutta tekstin oikeakielisyydestä sekä ymmärrettävyydestä. Kirjoittaminen vei aikaa heidän joutuessa jatkuvasti tarkastamaan ja korjaamaan tekstiä. Laaja-alainen erityisopettaja kuvasi asian näin:

> Onneksi on tekstinkäsittelyohjelmat, kaikki, mitkä helpottaa sitä tuottamista. Eikä se työelämässäkään sillain, kun kirjoittaa jotkin tekstiä niin sitä pystyy korjaan punaisella alleviivatut kohdat. Varmaa jos mä kirjoittaisin muistion ilman oikolukua niin ne olisi täynnä virheitä Mä koen ruudulta lukemisen vaikeana. Mun on helpompi printata asiat paperille edelleen ja tehdä marginaaleihin muistiinpanoja.

Kaikissa ohjelmissa oikolukuominaisuutta ei kuitenkaan ole. Laaja-alainen erityisopettaja joutui käyttämään kiertotietä kaavakkeiden täyttämisessä. Hän kirjoitti tekstin ensin oikolukuominaisuuden omaavaan tekstinkäsittelyohjelmaan ja vei

sen sitten kaavakepohjaan. Omat tekstissä olleet virheet hänkin huomasi tyypillisesti vasta annettuaan kulua hiukan aika kirjoittamisesta:

> Eritysopetuspuolella kun on noita kaavakkeita hirveästi. Kirjoitetaan sinne nettiin Wilmaan niin kuin pieniin ruutuihin, mistä ei oikein nää kunnolla mitä kirjoittaa. Mä kirjoitan ne ensin tekstinkäsittelyohjelmalla ne asiat, mitä mä kirjoitan jostain oppilaasta, vaikka sen haasteista taikka tavoitteista niin kaiken ensin tekstinkäsittelyohjelmalla, että mä nään sen kunnolla ruudulla. Saatan jopa printata, ja ne HOJKS:tkin mä printtaan ensin ja mä oikoluen ja korjaan ne virheet ja sitten vasta niin kuin tavallaan näytän vanhemmille, tämmöistä mä olen nyt kirjoittanut ja hyväksyttekö ja allekirjoitatteko. Ja todistukset kanssa ne mun täytyy printata, en mä niitä tietokonenäytöltä, vaikka kuinka monta kertaa luen niin, en siitä erota ja just tämmöinen hetken aikaa pitää asioiden olla.

Kolmannen sektorin järjestössä toimiva ohjaaja kuvasi sekä ammattikorkeakouluopinnoissaan että työssä saaneensa apua tekstien tuottamiseen ja oikolukemiseen. Opintoihin oli kuulunut kirjoittamiseen opastusta, opintojen aikana harjaantumista sekä opinnäytetyön henkilökohtaista ohjausta. Tekstin struktuurin hahmottaminen oli tärkeää. Lisäksi hän oli saanut tukea läheisiltään. Hän sai siten kannustusta ja instrumentaalista tukea instituutiolta ja läheisiltä. Hän kertoi osanneensa hyödyntää hyvää tukiverkostoaan:

> Siinä vaiheessa (opinnäytetyö tekeminen) mä olin onneksi joutunut kirjoittamaan lukuisen määrän erilaisia esseitä ja muita töitä koulussa ja jotenkin saanut myös teksti taitoa koutsausta koulussa se kuului ammattikorkeakoulu opintoihin se. Ja se oli ihan hyvä kurssi. Mä sain kyllä niin kuin vinkkejä. Ehkä se tuska opinnäytetyössä liittyy kaikkeen muuhun kuin kirjoittamiseen. Mulla oli hyvät ohjaajat ja lehtori tiesi, että mulla on kirjoittamisessa pientä tuskaa ja tulee kirjoitusvirheitä. Niin mä sain kyllä hyvää jeesiä ja sukulaiset auttoi. On sellaisia sukulaisia, jotka ovat kieliä opiskelleet, ja he hyvin pystyvät kirjoitusasuja tarkkailemaan. Niin mä sain oikeasti sellaista tukea siihen, teknistä korjausapua.

Laaja-alainen erityisopettaja käytti muistintukena nettisanakirjaa kirjoittaessaan taululle saaden näin varmuuden englanninkielisten sanojen oikeinkirjoitukselleen. Hän halusi myös olla oppilailleen esimerkkinä siitä, että apuvälineet olivat sallittuja ja hyväksyttäviä vaikeuksien voittamisessa. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt toiminnanohjauksen haasteista kärsinyt aineenopettaja kertoi käyttäneensä PowerPoint-esityksiä asioiden jäsentäjinä ja toiminnanohjauksen tukena. Viitteellisyys viritti muistia ja antoi myös oppilaille oppimiseen useamman aistikanavan. Hänelle oli opetuksen ajanhallinnassa tärkeä rooli luokan seinäkellolla:

> Sitten taas toisaalta mie tiedän, esimerkiksi sen itsessäni, niin mie hyödynnän sitä niin kuin opettamisessa: Että niin kuin hirveän paljon kritisoidaan PowerPointien käyttämistä, mie käytän niitä mutta mie käytä niitä sillain, että mulla ei oo täyttä tekstiä eikä sama minkä mie selitän, vaan pääkohtia ja mulla on välissä slaideja. missä on asiaan liittyviä kuvia niin kuin humoristisessa mielessä tai sitten videopätkiä tai musiikkia piisejä piisien sanoja. Se ei ole pelkästään se tällainen kuulo tai sama kuin tekstiä lukisi vaan mie yritän hyödyntää itsekin. se menee multa ihan luonnostaa, että mie teen PowerPointit sellaiseksi, että mie käytän useampia aistikanavia opiskelijallekin samalla kun mie tekisin itsellenikin.

Asioiden jäsentelyyn yliopiston opintosihteeri kertoi käyttäneensä Excel-taulukoita ja värejä. Hän tunnisti monitahoisten asioiden jäsentelykyvyn ja visuaalisuuden olevan hänen vahvuuksiaan. Osallistujani eivät siis käyttäneet tietotekniikkaa apunaan vain selvitäkseen vaikeuksistaan vaan saadakseen käyttöönsä vahvuutensa täyden potentiaalin.

> Mun yksi tuttu sanokin, että mä ajattelen taulukoilla. Mä rakastan Exceliä, ja sillä lailla se homma toimii. Se on nyt kääntynyt sillai, että mä teen meidän epävirallisia lomakepohjia. Mä olen tehtaillut aina milloin millekin laitokselle. Tässäkin tulee visuaalisuus, sillä hyvä lomake on hirveen visuaalinen.

Vaikka tietotekniikka näytti avittavan osallistujia, saattoi tietotekniikan käyttöönotto ja käyttäminen olla haastavaa jo hitaamman työskentelyn takia. Omaksumisen työläys saattoi myös aiheuttaa vieroksumista. Taiteen perusopetuksen luki- ja hahmotushäiriöinen opettaja mielsi asenteensa tietotekniikkaan olevan kaksijakoinen. Hän näki tietotekniikan mahdollisuudet, mutta koki käyttämisen ja ohjelmien oppimisen yhteisessä koulutuksessa itselleen vaikeaksi.

> En mä tiedä, onko se oppimisvaikeus, joka vaikuttaa siihen mun on vaikeampi se ottaa haltuun, mutta kuinka paljon siinä sitten vaikuttaa se vastenmielisyys siihen koko asiaan. Siis netti on hirveen hieno ja siltä löytyy kaikkea ja elinkumppani on semmoinen joka mennen tullen löytää ja tavallaan mä en ehdi itse etsiäkään, kun se on jo sylissä. Mä olen ottanut ihan yksityisiä tunteja opetusta. koska mä olen todennut, että kursseille mä en pysty menemään seuraamaan, koska opetus menee niin nopeasti, etten pysy nähdä, kuulla koskea.

Liikuntaharjoituksissa hahmottamisvaikeus aiheuttamaa tuentarvetta järjestössä toiminut ohjaaja kuvasi näin:

> Mä teen voltteja ja muita juttuja, mutta sitten toistaminen on mulle ehdottoman tärkeätä. Suusanallinen palaute ei esimerkiksi toimi mulla yhtään. Jos mä toistan jotain harjoitusta tai muuta tai pitää oppia jotain paremmin tai kehittää sitä, niin joku kertoo, että tässä kohtaa teet näin, että kädet näin niin

> se ei ole jotenkin yhteydessä mun kehooni se viesti. Se pitää olla tosi konkreettista. Mielellään nähdä itse tekemässä, vaikka videolta tai jonkun täytyy koskea mua kädellä ja viedä mun käsi siihen paikaan missä sen täytyy olla ja se on hyvin. Siihen rinnalle tarvitsen keskustelun. Ei pelkästään, että joku näyttä tai videolta.

Niin tietotekniikan oppimisessa kuin muussakin taitojen oppimisessa oppimisvaikeuksinen tarvitsee usein paljon toistoja toiminnan automatisoitumiseksi. Jo automatisoitunut toiminto voi vaatia uudelleen palauttamisen virhetoiminnan jälkeen. Taiteen perusopetuksen opettaja kertoikin, kuinka hänen oli vaikea hahmottaa ja pitää mielessä ohjelmistojen toimintapolkuja, vaikka hän ymmärsi toimintatavan. Häneltä meni pitkään ohjelmatoimintapolkujen automatisoitumisessa ja siksi hän kirjoitti itselleen polkuohjeet. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet kokivat hallitsevansa tavanomaisen tietotekniikkaan työssään, mutta muuttuvien ohjelmaversioiden haltuunotto vei aikaa ja turhautti.

Tekstien ymmärtävyyden ja oikeakielisyyden varmistamiseen osallistujat käyttivät opinnoissa ja työssään hyväkseen myös läheisiään ja kollegoitaan. Opiskeluaikoina tekstin tuottamisen työläydestä johtuva aikapula esti usein tekstien luetuttamisen muilla. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kertoi luetuttavansa nyttemmin tekstejä puolisollaan.

Ohjaajan työyhteisössä oppimisvaikeuksien huomioimisen kulttuuri oli avoin. Hän kuvaili kollegansa kyvykkyyden hyödyntämistä seuraavasti:

> Se on mulla helppoa. Jotenkin tää työyhteisö on mahdollistanut sen, mutta kyllä mä tosi paljon käytän työparia ja työkaveriani hyväksi. Varsinkin toista, joka on niin kuin hyvä tekstinhallinnassa ja semmoisessa tosi näppärä ja muistaa ihmisten nimiä. Todella paljon kyselen ja aina kun mä näytän sähköpostia tai kirjoitan jotain raporttia ja kyselen, onko tää yhdyssana vai mitä tähän pitäisi kirjoittaa. Luen paljon tuottamaani tekstejä muille. Kuulostiko tää sun mielestä järkevältä, tuliko sanottua niin kuin se sopisi vieraan kuulemaksi. Varmistan selkeyden. Kyllä mä tosi paljon pyydän.

Osallistujilla lukivaikeus näkyi kuten monilla muillakin aikuisilla hitaana lukemisena ja osalla myös hankaluuksina luetun ymmärtämisessä ja mieleen painamisessa (ks. Haapsalo, 2006; Korkeamäki ym, 2010; Cromble & McColl, 2001). Lukemisen ymmärtämisen ja jäsentämisen teknisenä tukena he kertoivat käyttäneensä mm. kirjojen omaksi hankkimista, sähköisen materiaalin tulostamista, värillisten alleviivauskynien käyttöä, sisällysluetteloita, marginaalikommentteja, yhteenvetojen tekoa ja lukuaikataulutusta. Osallistujat eivät maininneet opiskelunapuna äänikirjoja, joiden tuottamien on lisääntynyt myös korkeakouluopintoihin.

Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja kuvasi hankkivansa oppikirjat itselleen, jotta saattoi lukiessaan samalla tehdä kirjaan merkintöjä:

> Opetellut sellaisia tapoja lukemiseen ja oppimiseen. Mä käytän värillisiä alleviivauskyniä. Jos mulle tulee hirveä kiire niin mie en kerkiä tekeen yhteenvetoja niin mie teen sisällysluetteloon muistilapuilla. Lukioaikana mä tein tiivistelmiä, Se edellyttää sekä sen kuvallisen, että sen kinesteettisen puolen, mutta silti nää on laputettu sillain, että näistä tietää aina mitä missäkin on.

Lyhyitä sijaisuuksia tehneen aineenopettajan tuen tarvetta lisäsi lukivaikeuden lisäksi haasteet toiminnanohjauksessa. Työskentelytilalla oli hänelle keskittymiseen suuri merkitys. Hän kuvasi häiriöherkkyytensä hallintaa näin:

> Siinä kohtaa [kotona] taas mä pystyn tekemään rauhassa ja itsekseni. Mie en pysty lukemaan tentteihin jossain kirjaston lukusalissa, koska siellä on muita ihmisiä ja hälyä. Mie en voi raahata siihen särmejä. Mie en saata pompata tarvitessa röökille ja jaloittelemaan, koska en uskalla jättää tavaroita vartioimatta Ja niin kuin soittamaan musiikkia taustalla, koska sen mie tarvitsen keskittymiseen. Mie en pysty keskittymään täydellisessä hiljaisuudessa, koska mie olen aistiyliherkkä niin kuin kaikilla tasoilla. Mie kuulen kaikki ilmastoinnin hurinat ja muuta. Pienikin rasaus tai kolaus jossain ylhäällä, niin mie kiinnitän huomion niihin. Mie tarviin tällaisen hiljaisella soivan musiikin siihen taustalle ja se hävitään noi kaikki tuollaiset satunnaiset äänet ja sitten mie pystyn keskittymään.

Sisällön haltuunottoon ja syvälliseen ymmärtämiseen osallistujat hyödyntävänsä muita ihmisiä, varsinkin jos luetun ymmärtämisessä oli haasteita. Järjestössä toiminut ohjaaja koki ymmärtämisen vaikeuksia vielä haastavampana yhteenvetojen teon. Hän turvautui keskusteluun selvittäessään mistä tekstissä oli kyse:

> Mä olen tosi kova keskustelemaan luennoilla. Siten on parempi pysyä kärryillä. Mutta sitten jos on jotain, annetaan tällainen paperinivaska, käteen ja sanotaan, että tässä, pitäisi perehtyä tähän asiaan ja keskustellaan siitä huomenna tai että pitäisi vastine kirjoittaa tähän juttuun niin, silloin mä olen pulassa. Mun pitää keskustella siitä paljon ja jonkun pitäisi kertoa mulle, mikä se on, jos vastinetta pitäisi kirjoittaa. Tai se on niin kuin paperilta nopeasti sisäistämien on hankalaa. Muuten uuden oppimisessa ei ole vaikeutta.

Osallistujat käyttivät asioiden hallinnassa apuna etukäteissuunnitteluun kalenteria. Tästä järjestössä toimiva ohjaaja kertoi seuraavasti:

> Mutta kyllä sitä on niin kuin oltava järjestelmällinen ja kalentereiden oltava selkeitä ja asioiden. Värikoodeja esimerkiksi kalenterissa mulla ei ole. Mulla on tuntikalenteri. Mun täyttyy tosi selkeästi rajata ja kirjoittaa vielä omalla käsialalla sinne, mitä se kellonaika oikeasti on. Pelkkä ympyrä kello 14 kohdalla

> ei riitä. Mä halua aina kirjoittaa tarkasti. Kalenteri on tosi tärkeätä, että muistan ketä mä tapaan, ja mä kertaan niitä yleensä ennen kuin mä lähden. Sitä mun täytyy tehdä.

Työskentelynsä ohjaamiseen ja itsensä palkitsemiseen sijaisuuksia tehnyt aineen opettaja käytti työlistoja.

> Jos menee ihan kaoottiseksi niin siinä vaiheessa, kun on hirveen paljon asioita, mitä pitää muistaa tehdä, mie teen sellaista do-listaa, että mihin mie kirjoitan asiat niin kuin soita sinne ja sinne, kirjoita sähköposti tonne eli kaikki tällaiset yksittäiset toiminnot ja sitten mie rupeen tekemään niitä silleen ja sitä mukaa aina vedän viivan yli siitä listasta niin mie nään, että on sen ja sen tehnyt. Pitää olla mulla niin kuin näkyvillä kirjoitettu, että mie mustan ne kaikki. Huomaa tehneensä ja jotain on saanut aikaiseksikin, koska yleensä on ongelmana vielä sekin, että kun se käynnistyminen ja aloittamien on niin vaikeaa ja sitten ei osaa arvioida aikaa, mitä siihen menee. Niin suurin piirtein yhden kolmasosan jostain listasta saa tehtyä. Ja hirveästi harmittaa, kun loppuja ei saa tehtyä. Ja jos jotakin keskeytyy. Tietyllä tavalla joutuu suunnittelemaan asiat ja miettimään askel askeleelta ja sitten keskeytys on kaikkein pahin Koska se hyvin helposti jää siihen. Mun on hyvin hyvin vaikea saada myöhemmin jatkettua sitä, koska mun pitää saavuttaa se sama motivaatio kautta keskittymistila.

Elorannan (2019) mukaan se, missä vaiheessa oppimisvaikeus tunnistaan ja siihen saadaan tukea, vaikuttaa identiteetin rakentumiseen. Vaikutusta on myös siihen, millaisia koulukokemuksia ihmiset kantavat mukanaan aikuisuuteen. Peruskoulun aikana muotoutuu ihmiselle käsitys itsestä ja omasta toimijuudesta ja omaan kohtaloon vaikuttamisesta. Toimijuus näkyy siinä, kuinka ihminen kohtaa vastoinkäymiset. Lannistuuko hän vai yrittääkö uudelleen ratkaista ongelmaa joko omin keinoin tai pyytämällä ja vastaanottamalla apua.

Koulutusjärjestelmässä ja siinä, miten oppimisvaikeuksia tunnistetaan ja koulunkäyntiä ja oppimista tuetaan, on tapahtunut paljon muutoksia osallistujien koulupolun alun jälkeen. Yleinen tietoisuus oppimisvaikeuksista on kasvanut. Osallistujat kävivät kansakoulun tai peruskoulun aikana, jolloin oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja oppimisen tukeminen olivat vähemmän systemaattista verrattuna nykyiseen perusopetuksen laissa (Perusopetuslaki 628/1998, muutos 2011) määriteltyyn kolmiportaiseen koulunkäynnin tukeen. Laaja-alainen erityisopettaja kertoi ihmetelleensä, miksi hänen havaittuun lukivaikeuteensa ei ollut reagoitu peruskoulussa. Hän koki, että hänet jätetiin yksi selviytymään vanhempien tuen varassa:

> Sitä mä kritisoin, että kukaan ei ole selvittänyt, että missä ne on ongelmat. Puhuttiin vaan että mulla on luki-häiriö, mutta mitä ja missä asioissa se on ollut. Olisi auttanut jos, olisi saanut sen tiedon jo silloin. Niinkin ahaa se näkyy mulla näin ja mun tarvitsee kehittää tämmöistä ja vastaavia niin keinoja että mä voitan tän ongelmani. Niin tota sillain sellaista apua mä en ikinä koulumaailmassa keneltäkään saanut.

Tutkimukseeni osallistuneiden perusopetusiässä oli voimassa lainsäädäntö, jonka mukainen käytäntö oli, että mikäli oppimisvaikeus tai muu koulunkäynnin vaikeus ei ollut niin vaikea, että oppilas olisi määritelty erityisoppilaaksi ja häntä siirretty pois yleisopetuksesta, hän saattoi saada tietyissä aineissa jonkin aikaa osa-aikaista muun opetuksen ulkopuolista erityisopetusta erityisopettajalta tai vaikka puheterapeutilta. Tutkimukseeni osallistuneista toistuvia määräaikaisuuksia tehnyt aineenopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja sekä kolmannen sektorin järjestössä toiminut ohjaaja kertoivat saaneensa peruskoulun ala-asteella osa-aikaista erityisopetusta. Ohjaaja kertoi tuen olleen satunnaista eikä hänen lukivaikeuttaan tuolloin todennettu, vaikka se tunnistettiin. Toistuvia määräaikaisuuksia tehnyt aineenopettaja oli saanut tukiopetusta peruskoulun alussa, mutta hän oli selvittänyt lukivaikeutensa vasta yliopisto-opintojensa aikana. Tulkitsen, että opettajan vähättelevä suhtautumisen jättämä haava näkyi aineenopettajalla siinä, ettei hän halunnut aikuisenakaan tuoda lukivaikeuttaan julki. Hän haki avun kirjallisuudesta.

> Olen ollut aina huono koulussa, vaikka olinkin kiltti ja ahkera oppilas. Opettajan mielestä olin laiska, tyhmä ja en keskittynyt riittävästi asiaan. Kotiläksyihin käytin runsaasti aikaa, samoin sain tukiopetusta ala-asteella mm. matematiikassa sekä muistaakseni englannissa.

Osallistujat toivat niukasti esiin peruskoulun antamaa tukea, mikä saattoi johtua siitä, että he olivat unohtaneet asioita. Asiaan vaikutti myös se, että haastattelussa kannustin heitä kertomaan oppimisvaikeudestaan erityisesti työkontekstista.

Työsuhteen pysyvyys ja työympäristön turvalliseksi kokeminen edisti myönteisesti toimijuutta. Osallistujia vahvuuksien esiin tulemista edisti kouluympäristön vakauden ja siinä olevien ihmisten tuttuuden lisäksi se, ettei huomiota kiinnitetty virheisiin. Esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja kertoi näin:

> Mutta se on ollut lukiossa tietenkin helpompi, kun sulla on yhet ja samat opettajat koko ajan, niin ne huomaa ja tietää sen, että mikä on lukihäiriöstä ja

> mikä muusta. Ja panee varmaan enemmän huolimattomuusvirheeksi. Mä olen pitänyt kirjoittamisesta.

Korkeakouluopintojen aikana osallistujat eivät kertonet hakeneensa virallista tietä tukea opiskeluunsa yliopiston saavutettavuusmenettelyistä. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja kuvasi hyvin, kuinka monen oppimisvaikeuksisen on vaikea pyytää erityisjärjestelyjä kokiessaan erityisjärjestelyt jotenkin heidän kykyjään vähätteleviksi. Hän toi esiin myös sen kuinka omat kompensointikeinot venytetään mahdollisimman pitkälle. Hän myös tunnisti oman asenteensa nostaneen avunpyyntökynnystä:

> No se on tietysti sillein helppo, kun mä tiiän ne ja mä tiiän noita tiettyjä toimintatapoja, millä mä pystyn niin kuin pärjäämään niitten kanssa. Mutta sitten taas toisaalta mä tunnen turhautumista ajoittain todella paljon ja sitten siinä on aina hirveän suuri kynnys oikeastaan mennä sanomaan esimerkiksi kenellekään opettajalle, että tota on muuten hei tällein että… Sitten se tuntuu siltä, että ei niin kuin pärjää omana itsenään sellaisena kuin on. Mennä pyytämään jotain erivapauksia tai tavallaan niin kuin ihan kuin olisi jotain armopisteitä melkein sanoin säälipisteitä.

Koivisto (2016) havaitsi Ylioppilaiden terveydenhoitosäätön vuonna 2011 tehdyn opiskelijaterveyskyselyn aineistoa analysoidessaan, että leimautumisen pelosta osa oppimisvaikeuksisilta koki tukitoimien hakemisen nöyryyttävänä, kun taas osa otti asian pakollisena kuviona. Osa ei hakenut tukitoimia, koska koki etteivät olleet tarvinneet tukitoimia omien kompensointikeinojen ollessa riittävät tai toimet eivät kohdanneet heidän tarpeitaan. Koiviston (2016) mukaan oppimisvaikeuksiset kaipasivat instrumentaalisen tuen rinnalle emotionaalista tukea, sillä tuen oli koettu olleen usein instrumentaalista ja emotionaalinen tuki oli jäänyt vähäiseksi. Tuki oli koettu myös olleen satunnaista yksittäisten henkilöiden oman harkinnan ja toiminnan varassa.

Korkeakoulujen esteettömyyshanke laajensi saavutettavuuskäsitteen vammaisuudesta myös oppimisvaikeuksia koskevaksi. Lakisääteisesti yksilöllistämistä ei oppimisvaikeuden perusteella kuitenkaan voi vaatia korkeakoulussa toisin kuin vammaisuuden. Korkeakoulujen saavutettavuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen on mukana Marinin hallitusohjelmassa. Korkeakoulujen saavutettavuus menettelyt ovat mielestäni olleet enemmän teknisiä kuin pedagogisia. Tarjolla on tukea opintopsykologeilta ryhmissä kuin yksilöllisesti. En löytänyt osallistujiltani mainintoja korkeakoulujen virallisen tukijärjestelmän oppi-

misvaikeuksisten opiskelijoiden tarpeeseen kohtaamisesta ja tuen vaikuttavuudesta. Heidän kertomuksistaan ilmeni sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia opintojen aikaiseen yksittäisen opettajan tukemiseen liittyen. Suhtautumista käsittelevässä luvussa ilmeni, miten kulttuuri, asenteet ja tiedot oppimisvaikeudesta vaikuttivat tuen saantiin ja haluun hakea tukea. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja kertoi korkeakouluopinnoissa saamastaan vaihtelevasta vastaanotosta

Osallistujat hakivat selviytymisstrategiolla selviytymiseen ja menestymiseen ennakoivia toimintatapoja. Proaktiivinen toiminta antoi heille aikaa sopeutua uusin tilanteisin ja asiakokonaisuuksiin sekä ajallisesti toistuviin työnkulkuihin. Ennakoiva suunnittelu ja valmistelu lisäsi hallittavuutta ja vähensi kaoottisuutta. Ennakoivaa suunnittelua osallistujat eivät kokeneet sitovana, vaan he näkivät sen antavat osviittaa tilanteessa joustavaan toimintaan.

Reflektointi toiminnan aikana ja sen jälkeen auttoi mieltämään, missä ja miksi oli onnistuttu tai epäonnistuttu ja näin saatiin vihjeitä, miten kehittää itseä ja toiminta ja mitä uutta ehkä tarvitsi. Omakohtaisten ratkaisuiden tekemiseen vaikutti, minkälaisessa työyhteisössä, kuinka pitkään siinä oli toiminut sekä millainen oppimisvaikeus kullakin on. Osallistujat olivat rakentaneet tietoisesti reflektoinnin osaksi työprosessiansa ja työyhteisönsä kehittämistä.

Opetustyössä on jo sisään rakennettuna tiettyä suunnitelmallisuutta ja oppilaiden työskentelyn seuraaminen tuo välittömän palautteen myös omasta toiminnastaan ja suuntaa kehittymään haluava ihmisen reflektoimaan omaa työtään ja osaamistaan. Oppilaitoksessa opettajan työn jälki tulee ilmi muullekin yhteisölle, joten ryhmäpaine vaikuttaa opettajan toimintaan. Ympäristön muutosmerkkien havainnointi taas avitti ymmärtämän oman toimintansa aseman kokonaisuudessa ja miettimään tulevaisuuden haasteita ja kehittämiskohteita niin oman työnsä osalta kuin ympäristön. Hyvät metataidot ja oman ammatillisen osaamisen vahvistaminen itsevalittuun suuntaan näytti mahdollistavan omien luovien selviytymiskeinojen käytön. Vaikka tiimityöskentely lisääntyy, on opetus- ja ohjaustyö edelleen varsin itsenäistä ja mahdollistaa omatyylisen työskentelyn.

Verkostojen merkitys niin organisaation sisällä kuin ulkopuolelle on lisääntynyt muuttuvissa työkentissä. Ohjaaja kuvasi sitä näin:

> Tavoitteena tietysti on tehdä niin kuin tätä työtä sitä niin kuin yrittää joka päivä toitottaa itselleen, mitä varten olen miksi kollegat ovat täällä: nuoria varten, jotka tarvitsee erityisesti ohjausta ja tukea, tavoitteet niin kuin sen puoleen kehittyä. Siinä kehittyä Helsinki on aika valtava palveluviidakko ja sitä jotenkin kehittyä hallitseen sitä tietoa ja koko ajan ottaa uutta vastaan. Projekteja ja nimiä tulee koko ajan lisää. Itse asiassa siinä, että pysyy mukana siinä tiedon tulvassa. Hallita ja muistaa viimeinen hanke ja mitä ne siellä teki ja minkä niminen henkilö ja mikä hänen rooli on siinä. Se on semmoista, missä koko ajan täytyy niin kuin kehittyä.

Muun muassa nämä toimintastrategian piirteet on Burns (2015) todennut auttavan lukivaikeuksista opettajaa menestymään ammatissaan.

Osallistujat näkivät, että oli erityisen tärkeää stressin ja uupumuksen ehkäisyssä välttää asioiden joutuminen kaaokseen, jolloin ei jäänyt voimavaroja eikä aikaa rakentaa itselle sopivia oppimisvaikeutta kompensoivia tapoja. Hallitsemattomassa tilanteessa helposti yritettiin selvitä akuutista tilanteesta reagoimalla yksittäisiin asioihin. Kokonaisuuden näkeminen hämärtyi eikä jäänyt aikaa suunnitelmallisuuden. Proaktiivinen toimiminen nähtiin olennaiseksi tilanteiden hallinnan kannalta. Organisaation ja oman työn rakenteen ja kuormituksen tunnistaminen mahdollisti etukäteen työn valmistelun ja rytmittämisen työkollegoiden työn kanssa. Esimerkiksi yliopistossa toimiva opintosihteeri kertoi vuosittain toistuvista toimista ja yhteisestä töiden valmistelusta näin:

> Se että kyselyjä on semmoinen helmikuussa ne alkaa jo tammikuulla. Niitä on jo niin paljon, että ne on semmoisia ennakoimattomia. Mutta sen tietää, että sinne helmikuulle ei kannata kauheasti ajatella, että hei mä syvennyn todellakin johonkin, koska se on sitä tiettyä härdellilä koko ajan. Soitetaan hei mitenkä. kun mitenkä mitähän mun täytyisi suorittaa ja mitä milloinkin. Kaikkea taivaan ja maan väliltä. Ja sitten on taas toinen puoli, mulla on lähes kaikki jatko-opiskelijat, se on niin kuin 350 päätä … ja myöskin niitä proffia plus plus opiskelijoita. Siinä on sitten, että mä yleensä olen tässä kesäkuussa katsonut kokonaismerkinnät. Mä olen aina kesällä ottanut, että no niin muutama päivä pelkkää jatko-opiskelijaa. Mä olen sen ottanut ja tehnyt taas taulukot, mikä tilanne. mun ei tartte, kun katsoo kokonaismerkinnät toi puuttuu tai puuttuu.
>
> Mä olen tavallaan jo tehnyt ja tää on sekattu, tää on hoidossa niin sillalailla mä. Ja sitten niin kuin nyt oon Meillä on avoimen yliopiston kirjaukset siirtynyt syksyllä. Meillä oli kokousta niin siinä niin mikä aika niin mä sanoin, että olisiko mitenkään mahdollista, että ei ihan syksyllä elo syyskuun vaihteessa koska pitää olla kesätentit kirjattu ja sitten nää uudet opiskelijat plus erityisvalinnan kautta tulleet siinä on sellainen yksi ryöppy. Selvä otetaan sitten kakkosperiodilla.

Oppimisvaikeuden haitoilta suojaa itselle sopiva koulutus ja työ, jossa voi kokea menestyvänsä. Korkeakoulussa oppimisvaikuksiset ovat aliedustettuja, mutta

heidän menestymisensä ja opintojen etenemisensä ei poikkea muista opiskelijoita. Osallistujien koulu- ja työpolut erosivat toistaan. Laaja-alaisen erityisopettajan ja taiteiden perusopetuksen opettajan koulupolku eteni suoraviivaisesti työelämään. Kumpikin suoritti myöhemmin vielä toisen korkeakolututkinnon. Opintosihteerin polku erosi heistä siten, että hän oli hetken töissä ennen kuin hakeutui korkeakouluun ja työskentelemään opintojen ohella. Ohjaa siirtyi peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen ja sen jälkeen töihin, mutta lähti kouluttautumaan uudelle alalle ammattikorkeakoluun ja sitten töihin. Lyhyitä sijaisuuksia ja määräaikaisuuksia tehneiden aineenopettajien koulutus- ja työurat olivat olleet rikkonaiset. Oppimisvaikeus ei näyttänyt siten määrittävän suoraan koulutus- tai työuria.

Osallistujien kertomukset toivat näkyviin monia koulutusvalintoihin vaikuttaneita tekijöitä. Mieltymykset ja näkemykset omista vahvuuksista näyttivät suuntaavan tiettyihin opintoihin ja ammatteihin, mutta taustalta oli havaittavissa valintaa vaikuttaneen myös sen minkä opinnoissa koettiin olevan itselle vaikeaa. Omien mieltymysten ja vahvuuksien ohjaava vaikutus saattoi ilmetä jo varhain kuten taiteiden perusopetuksen opettajalla näkemys itsestään luovana käsintekijänä. Luovaan ammattiin tähtäsi myös lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja useissa aikaisemmissa opinnoissaan ja ammateissaan. Ihmisten kassa työskentely ja sosiaalisuus ohjasivat laaja-alaista erityisopettajaa ja ohjaajaa. Perhe- ja sosioekonominen tausta vaihtelivat. Koulutetut vanhemmat kannustivat ja olettivat lasten menevän korkeakouluun. Itsekin uskottiin kyettävän korkeakouluopintoihin. Työläistausta näytti tuovan kyseenalaistamista omiin kykyihin menestyä korkeakouluopinnoissa. Kahden osallistujan perhetausta ei ilmennyt heidän kertomuksestaan.

Oppimisvaikeuksisen käsitys itsestä ja pystyvyyskäsitys näyttivät määrittävän, miten yksilö näki mahdollisuutensa selvitä eri tilanteissa ja millaiset tavoitteet hän näki mahdolliseksi itselleen saavuttaa. Banduran (1997) mukaan onkin toimijuuden kannalta tärkeä uskoa henkilökohtaiseen pystyvyyteensä. Toimijuus on mahdollista vain silloin, kun toimijalla on riittävästi valtaa ja voimia edistää asioita haluamaansa suuntaan haluamallaan tavalla. Voimaantuminen mahdollistaa yksilön kasvun, itseluottamuksen vahvistumisen ja ympäristön kriittisen tarkasteluun. Voimaantumisen tarkastelu organisaation ja instituutioiden tasolla kiinnittää huomion ihmisten yhteenkuuluvuuden ja yhteisössä vaikuttamisen tunteeseen

(Järvikoski & Härkäpää, 2004). Giddensin (1984) mukaan yhteiskunnalliset rakenteet eivät ole muuttumattomia. Rakenteet ohjaavat ihmisten toimintaa ja toiminta puolestaan muuttaa rakenteita. Toimijuus kietoutuu täten yhteiskunnallisten rakenteiden mahdollisuuksiin ja rajoituksiin.

5.6 Oppimisvaikeuden vaikutus opettajuuteen

Oppimisvaikeuksien vaikutuksen kuvaukset opettajuuteen nousivat kertomuksiin spontaanisti. Enhän tiennyt etukäteen saavani osallistujat opetusalalta. Käsittelen teemaa opettajien kautta, vaikka myös ohjaajat kuvasivat saman kaltaista ajattelua ja toimintaa. Heillä kuvaukset olivat suppeampia. Haastattelurunkoni ei ohjannut tutkimukseen osallistuneita tuomaan tätä teema esiin. Niinpä oli yllätys, miten vahvasti ja laajasti opettajat kuvasivat oppivaikeuksien vaikuttaneen opettajuuteensa ja ohjanneen heidän pedagogista ajatteluansa sekä ihmis- ja oppimiskäsitystä. Heidän opettajuuteensa näytti rakentuvan sisään myönteinen suhtautuminen ja näkemys oppimisvaikeuksista, mitä ei pidä nähdä itsestään selvyytenä. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kuvasi oppimisvaikeuksiensa vaikutusta ihmiskäsityksensä ja elämänarvojensa muotoutumiseen seuraavasti:

> Jotenkin sellaista inhimillisiä elämän arvoja. Heikkouden tunnistaminen myös on ollut aina itsestään selvää. Ei tarvitse olla kaikkein kaunein ja nopein kenenkään, vaan niin kuin ihmisillä on omia haasteita kullakin. Ja ne on ihan ok. Ja jotenkin niin kuin eettisemmän elämän asenteen omaksuminen sitä kautta niin kuin tullut.

Oppimisvaikeuksien haasteiden osallistujat ilmaisivat kasvattaneen heitä erilaisuutta hyväksyväksi. He uskoivat, että kaikki oppivat, kunhan saisivat tehdä sen omaan tahtiinsa ja omalla tavallaan. He näkivät opettajan tehtävänä olevan vahvistaa oppijoiden itsetuntoa. Opettajan tulisi myös antaa kaikille toivoa ja mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin ja hyväksytyksi tulemiseen. Omat vaikeudet näyttivät herkistävän huomaan oppilaiden haasteet. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kuvasi ajatuksiaan näin:

> Mä ajattelen, että se on opettanut sen, että mitään ei saa kauhean helposti. Että kun jollekin muulle tulee se vaikeus, että tää homma ei heti suju, tulee se luovutuskin. Se on mulle jotenkin vieras käsite. Sitä tehdään, vaikka se olisi kuinka vaikeata, että se on kantanut. Mä ajattelen, että jos mä olisin tottunut helpompaan, niin mulla olisi jäänyt monet asiat saavuttamatta. Että kyllä mä olen kasvanut siihen että, jos jotakin haluaa niin sen eteen on niin

> kuin ponnisteltava ja se pitää tehdä; Onhan se tavattomasti kehittänyt, kun ajattelen omaa ammattiani erityisopettajan ja luokanopettajanakin, semmoista empatiakykyä ja näkökykyä ja jotenkin kykyä auttaa sitä lasta ja vähentää sitä kilpailua siellä luokassa ja että ei tarvitse vertailla toisia.

Taiteen perusopetuksen opettaja uran alku osui kuvatadekoulujen perustamisvaiheeseen, jolloin ei ollut vielä niissä valmista mallia toiminnalle ja eikä näkemystä millaiselle filosofiapohjalle opetusta rakennetiin. Työyhteisö etsi yhdessä näkemystä opettamiseen hyödyntäen niin kansallisia kuin kansainvälisillä yhteyksiä. Taiteen perusopetuksen opettaja selosti rakentaneensa opettajuuteensa kokemuksen kautta käytäntöön perustuvan teoriapohjan, koska koki oppimisvaikeuden vaikeuttaneen kirjallisuuteen pohjautuvan teorian omaksumista:

> Koska on olemassa kirjallisia ihmisiä ja käytännön ihmisiä ja mä kuulun niihin käytännön ihmisiin. Ja se pitkän tekemisen kautta tullut teoria, koska onhan mulla tekemisen teoria, miten mä teen ja miksi teen elikkä nämä ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, taidekäsitykset. onhan nää tullut, mutta se että mulla on ollut sellainen kapina aina se, että mulla on ihan yhtä suuri oikeutus tietää ja rakentaa teoriaa kuin jollain asiantuntijoilla. Mä en ole teoriaa saanut kirjoista.

Koulutaipaleella koettujen niin myönteisten kuin negatiivistenkin kokemusten vaikutus opettajuuteen tuli esiin mm. laaja-alaisen erityisopettajan kertomuksessa. Hän näki omien alakoulukokemusten ohjanneen häntä opettajaksi ja muokanneen hänen suhdettaan oppilaisiin:

> Hän [äidinkielen opettaja] niin kuin bongasi mut jotenkin esiin lausujaksi. Se on varmana ollut semmoinen, että hän olisi sen tietoisesti tehnyt mä luulen, hakenut niitä itsetunnon rakennusaineita siitä reppanastakin. Ne on semmoisia taitoja, jotka tavallaan sitten kuitenkin tuolla opettajamaailmassa on työssä ihan keskeiset Kyllä mä ajattelen niin että niillä taidoilla on hirveen paljon merkitystä kun ihmisten kanssa tehdään töitä. Sattuman kautta mä olen opettajaksi päätynyt, mutta on ollut varmaan se ajatus kuitenkin, että haluaa kaikille lapsille tarjota onnistumisen elämyksiä ja itsetunnonvahvistamisen palikoita ja etsiä niitä vahvuuksia ja erityisopettajan tie on varmaan aika selkeästi tullut siitä epäonnistuneesta alakoulupolusta, että on halunnut niin kuin rakentaa sitä kautta jollekin muulle jotain tukea.

Myös taiteen perusopetuksen opettaja ilmaisi, miten omat kokemukset oppimisvaikeudesta elämänkulussa olivat tuoneet näkemystä opettajuuteen sekä muovanneen käsitystä lapsista:

> Se on ihan pohja. Se on niin vahva pohja, sillä itse asiassa, että 37 vuotta opettamista ja jotenkin siis se nautinto siitä, että sä voit siirtää tietotaitoa (lapselle), antaa jotain, ja se riemu, joka siitä hei mä olen osannut, se riemun

> pilkahdus, joka tulee ahaa-elämyksen kautta. Sehän on se, joka pitää niitä tässä tekemisessä kiinni. Ja tietysti se, olen monesti miettinyt, onko sen takia sitten opettamassa, että tuntuu niin hyvältä, että on pystynyt antamaan asioita eteenpäin. Onko se jotenkin kompensaatioita sitten siitä, että kun kokoaika on tavallaan se ristiriita olla lahjakas ja olla täysin nolla. Se on hirveä tappelu siinä koko aika. Edelleenkin tunnille meno jännittää ja menee sillai, että täristen, mikä on täysin järjetöntä, kun on ammattitaito niin vahva, että pystyy sekunnissa vaihtamaan vaihdetta, kun huomaa, että nyt mennään väärään nyt tehdäänkin näin. Eli se vahvuus on, ja sitten se luotto siihen, että lapset eivät ole tyhmiä. Lapset osaa tekee paljon sellaisia ratkaisuja, mitä sä et itse pistä pöytään. Kannustaa siihen miettimiseen, kannustaa siihen, että ne uskoo, siihen ne tekee. Koska itse on tarvinnut sitä niin paljon.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajina tai ohjaajina toimineiden kuvaukset toivat esiin samankaltaisia asioita kuin Burnsin (2015) tutkimuksen havainnot. Burns (2015) tulkitsi tutkimuksessaan ammatillisten korkea-asteen opettajien lukivaikeuden kietoutuneen monin eri tavoin opettajien työhön ja käsitykseen itsestä opettajana. Edwarsin (1994) mukaan monet lukivaikeuksiset aikuiset ovat saaneet kolhuja koulujärjestelmässä, ja ne ovat vaikuttaneet heidän koko elämäänsä. Näin näytti käyneen myös tämän tutkimuksen osallistujille. He huomasivat näillä kokemuksilla olleen myös huomattavan vaikutuksen opettajuuteensa. Burnsin ja Bellin (2011) mukaan vaikutus näytti ilmenevän mm. heidän tutkimukseensa osallistuneiden ammatillisten oppimisvaikeuksisten opettajien korostuneena avoimuutena ja oppijoiden vaikeuksin havaitsemisena. Tutkimukseni osallistujien kokemuksia koulusta näytti leimanneen virheiden esiin nostaminen. Jotkut kuvasivat kokeneensa nöyryyttämistä ja ettei heidän opettajansa olleet ymmärtäneet heitä. Nämä kokemukset näyttivät sytyttäneen heissä halun tulla toisenlaiseksi opettajaksi. Sellaiseksi opettajaksi, joka saattoi tarjota opiskelijoilleen enemmän tyydytyttäviä oppimisen ja opiskelun kokemuksia kuin mitä he olivat saaneet. Heidän saamansa positiiviset kokemukset opettajan tuesta näyttivät edesauttaneen heitä näyttämään enemmän sensitiivisyyttä ja empatiaa oppilailleen kuin kollegansa.

Taiteen perusopetuksen opettaja kertoi itse tulleensa kouluaikanaan leimatuksi huonoksi oppilaaksi ja joutuneensa epäasiallisen kohtelun kohteeksi. Kokemustensa takia hän kiinnitti erityistä huomiota omassa toiminnassaan siihen, ettei palaute tai arviointi saanut olla oppilaan minään kohdistuvaa eikä virheitä korostavaa. Hän oli tietoinen kokemustensa kautta, kuinka opettajalla on merkittävänä ihmisenä vaikutusta lapsen minäkuvan muodostumiseen. Hänellä oli kannustava

kuvaamataidon opettaja, joka havaitsi hänen vahvuudekseen luovuuden ja kannusti hänet lähtemään opiskelemaan taideteolliseen korkeakouluun.

Opettajan ja instituution arvot ja kulttuuri eivät välttämättä ole yhtenevät, jolloin niiden välille muodostuu konflikti. Taiteen perusopetuksen opettaja koki työyhteisönsä vaatiman oppilaiden jatkuvan arvioinnin olevan ristiriidassa oman arviointinäkemyksensä kassa. Hänestä oppilaitoksen käytäntö oli oppilasta arvottava ja ohjasi jatkuvaan kontrolliin. Hän halusi antaa lapsille rauhaa olla oma itsensä:

> Tää oppilasarviointi tullut tähän mukaan niin se on semmoinen, jota vastustan yli kaiken, koska ihmisiä arvioidaan ja arvotetaan nykyään ihan liikaa sen sijaa, että sais olla se mikä on. Yrittää saa. Ei niin että koko ajan vierestä arvioidaan ooks sä sillail vai tällai sen sijaa, että ne eläisi ja kokisi sen ja nauttisi tekemisestä, että siinä kohtaa, kun meillä aloitettiin meillä menee väärään suuntaan.

Taiteen perusopetuksen opettaja kertoi myös kokevansa ristiriitaisena työyhteisönsä kulttuurissa sen, että oppilaitoksessa pyrittiin nostamaan oppilaitoksen statusta, eikä nähty lasta itseisarvona ja annettu hänelle subjektiivista roolia arvioinnissa:

> Niin ja mun mielestä siinä haetaan ylöspäin ei lapsen suuntaan vaan arvostusta ja statusta ja sillä ei mun mielestä ole mitään merkitystä. Ja mä olen monesti lastenkin kanssa siitä puhunut ja kertonut miten mä suhtaudun ja miten mä koen ja kumminkin sanonut, että yrittänyt tehdä mahdollisimman rehellisesti sen (arvioinnin). Me nähdään kerran viikossa eikä mä voisi tuntea teitä niin hyvin että mä voisin sanoa, että näin. Saatte sanoa, jos ootte eri mieltä kuin minä. Eli oppilas pystyy puolustaan itseensä.

Yleensäkin osallistujat näkivät koulukulttuurissa perinteisesti tuodun esiin virheet ja vain vähäisessä määrin painotettu onnistumista virheiden takana kuten kirjoitelman hyvää tasoa. He näyttivät halunneen rikkoa tämän perinteen ja nähdä oppilaat eri tavoin oppimisessa etenevinä yksilöinä, joiden vahvuudet ja uskon itseensä opettaja saattoi saada esiin oikealla otteella. Laaja-alainen erityisopettaja pohti, kuinka hänelle olisi ollut hyötyä saada tietää koulupolkunsa alussa, missä hänellä oli pulmia ja mitä vahvuuksia hänellä oli, ja siksi hän kertoi halunneensa omille oppilailleen parempaa opastusta oppimisvaikeuksista:

> Nykyään mä kattelen jo kauheasti oppilaita koulupsykologille, että siihen että niillä tutkittaisiin, että kun tutkimus ei muuta mitään, niin kyllä mä olen siinä tehnyt paljon luokanopettajana ja erityisopettajana töitä, että kyllä se muuttaa, että se on sen lapsen oikeusturva asia, että on tutkittu ja nimetty, että

> vaikka me nyt nähdään koulussa, että sillä on lukivaikeus niin kuin ihan selkeästi niin se ei riitä hänen oman polkunsa kannalta. On tärkeätä, kun se yläkouluunkin siirtyy, että se on tutkittu.

Osallistujat näyttivät pohtivan kriittisesti koulun tarjoamaa opettajan mallia. Laaja-alainen erityisopettaja haastoi koulumaailman perinteisen opettajan mallin ja näkemään erilaisuuden vahvuutena:

> Mä olen kokenut tuolla koulumaailmassa jotenkin vahvuutena, kun kaikki lapset eivät ole kaikki korkearytmisiä, on myös matalarytmisiä. Mä olen ajatellut, että ok mä teen tosin. Kyllä perinteinen luokanopettaja on hyvin hyvin jämtti ja tarkka ja ihan kaikki pitää olla viimeisen päälle.

Tutkimukseeni osallistujat ilmasivat opettajan tuovan työskentely-ympäristöönsä omat kokemuksensa ja käsityksensä opettajuudesta kuten Koskinen-Sinisalon (2015) tutkimat maahanmuuttajaopettajatkin olivat kertoneet. Kumpikin marginaaliryhmä näki, ettei erilaisten käsitysten yhteensovittaminen koulukulttuurissa ollut ongelmatonta. Laaja-alainen erityisopettaja opettaja toivoisi koulukulttuurissa pystyttävän hyödyntämään moninaisuutta:

> Se on valtava rikkaus, jos työyhteisö pystyy huomioimaan. Koulut ovat varmaan aika raadollisia sinänsä työyhteisöinä, että ei ole ihan helppoa, on sitten mikä tahansa vajavuus.

Kouluyhteisö saatettiin kokea myös kyvyttömänä kohtamaan oppimisvaikeuksinen työntekijä, kuten taiteen perusopetuksen opettaja ja toistuvia määräaikaisuuksia tehnyt aineen opettaja kertoi. Aineenopettaja esitti asian näin:

> Työyhteisöllä pitäisi olla periaatteessa hyvä valmius hahmottaa ja ratkoa oppimisvaikeuden aiheuttamia ongelmatilanteita, mutta se ei kohdistu aikuisiin vaan lapsiin.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kertomuksista näkyi halu monipuolistaa koulun työskentelytapoja ja vastata erilaisuuteen. Koskinen-Sinisalon (2015) mukaan perinteisen ajattelun ja uuden toimintakulttuurin onnistunut yhdistäminen edisti opettajien integroitumista työyhteisöön. Koulukulttuuriin liittyy voimakkaita näkemyksiä, jotka nousevat pedagogiikasta, käytänteistä ja tunteista. Jos marginaaliryhmään kuuluva opettaja (tai ohjaaja) sulautetaan täysin vallitsevaan koulukulttuurin, jää käyttämättä toisin näkemisen, uudelleen arvioinnin ja kehittymisen mahdollisuus. Ammatillisen osaamisen jatkuva kehittäminen koulujärjestelmän muuttuvien vaatimusten mukaan vaatii jatkuvaa dialogia, josta ei saa sulkea

pois erityisryhmien näkemyksiä. Myös Burnsin ja Bellin (2010) mukaan oppimisvaikeuksinen opettaja voi olla hyödyksi inkluusion ja sosiaalisen yhdenvertaisuuden koulutukseen vakiinnuttamisessa. He havaitsevat tavallista herkemmin oppimisvaikeuksiset oppijat ja voivat tuoda esiin erilaisia toimintatapoja. (Burns & Bell, 2010, s. 529.) Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kertoi halustaan edistää sosiaalisesti yhdenvertaisen koulun rakentumista näin:

> Kyllä mä väsyin siihen henkisen puolen pahanolon vastaanottamiseen. Se oli kyllä niin kuin shokki se (lasten)pahoinvointi ja miten ne sitten ihan turvalliseen aikuiseen siellä koulussa purki, kun ehkä siellä kotona ei löydy turvallista kontaktia. Kyllä siinä sai ihan ottaa vastaan kaikenlaista sekä fyysistä että psyykkistä. Sillain mä ajattelen, voisin sitäkin vielä kokeilla uudelleen. Ehkä paremmin resurssein, että siinä oli moni asia vielä hakusessa: ei ollut osaavia ohjaajia. Se asenne oli ehkä sellainen, että kunhan säilötään nää kuusi kaveria jonnekin pois silmistä. Ja mä ehken ole semmoista strategiaa valmis tekemään, vaan sellaista työtä, joka nähdään arvokkaana ja sairaanhoitaja työparina ja siihen suuntaan. Mä voisin olla sen tyyppistä työtä tekemässä. Se tunnustetaan ja sitä arvostetaan eikä se ole jossain varastona kellarissa.

Yhdenvertaisuuden toteutumisen tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat kokeneet epätyydyttäväksi: Lyhyitä sijaisuuksia tehneen aineenopettajan kertomus toimimisestaan erityisoppilaiden opettajana kuvasi, miten hänestä erityisoppilaita ei pidetty oppimiskykyisinä ja että heidät haluttiin poistaa normaaliopetuksesta. Kuvauksesta näkyi, miten erityisopetuksen toteuttaminen tuli kaoottiseksi:

> Ei niin paljon tosiaan etukäteen ei ihan tarkkaan voi tietää, mikä on oppilasmäärä, koska niitä tulee yks kaks yllättäen toisten opettajien luokista, että voiko tänne tulla, että opettaja heitti pihalle ja käski tulla erityisopettajalle. Ja yhtenä tuntina siinä vaatehuoneen kokoisessa kopperossa niitä on kymmenen, niin ei ole mitään toivoa saada tehtyä yhtään mitään. Se on lähinnä kaaoksen hallintaa. Mikä on musta kauhean surullista, oikeasti sellaiset opettajat, jotka on pidemmän ajan ollut niin ne on osa niiden asenteita on, että turha niitä on opettaa, pääasia että ne on jossain tallessa valvotusti. Ne ei edes yritä.

Peruskoulussa opettaneiden haastattelemieni opettajien kokemuksissa saattoi näkyä vasta äskettäin tehdyn lainmuutoksen käytäntöönpanon keskeneräisyys. Vuonna 2011 tuli voimaan perusopetuksen lain muutos oppilaiden tukemisesta. Lakiin kirjatun oppimisen ja koulunkäynnin tuen uuden järjestelmän myötä siirryttiin kohti oppimisen ja koulunkäynnin tuen inklusiivista mallia. Inklusiivisessa mallissa erityisen tuen oppilaat pyritään mahdollisuuksien mukaan sijoittamaan tuettuna lähikouluunsa muun opetuksen yhteyteen. Lakiuudistus ja sen vaikutukset

olivat siis perusopetuksen kannata laajat ja näyttivät vaikuttaneet peruskoulussa opettavien tutkimukseeni osallistujien työhön. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) toteutti vuonna 2017 opettajille, johtajille ja rehtoreille lakimuutoksen toteutumisen arviointikyselyn. Kyselyssä tuli esiin, että kolmiportaisen tuen mallin toteutus oli jäänyt kesken. Oppilaiden integrointi lähikouluun oli ollut kangertelevaa eikä tarvittavia resursseja ollut aina saatavilla. OAJ:n kyselyssä tuli esiin, että erityisesti erityisopettajien työssä oli lisääntynyt erilaisten erityistuen ja tehostetun tuen asiakirjojen laadinta ja byrokratia sekä yhteistyö huoltajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa.

Työnkuvaan lakimuutos toi kyselyn mukaan rasitusta kaikille opettajille (OAJ, 2017). Tulkitsen osallistujieni kertomuksista lakimuutoksen tuoneen erityisrasitusta lukivaikeuksiselle opettajalle. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja kertoi aikaa ja resurssia vievästä asiakirjojen laatimisprosessistaan. Työkuormaa tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla näytti lisänneen edelleen oppimisvaikeuden tuomista haasteista johtuva tavanomaista suurempi suunnittelun ajantarve. Kertomuksista näkyi, miten osallistujat tunnistivat voimavarojensa rajallisuuden. Haasteisiin vastaaminen johti jatkuvaan voimavarojen tavanomaista korkeampaan käyttöön altistaen oppimisvaikeuksisen uupumukselle. Siksi oli erityisen tärkeää, että he tiedostivat omat rajansa. Lyhyitä sijaisuuksia tehnyt toiminnanohjauksesta ja lukivaikeudesta kärsinyt aineenopettaja, joka joutui jatkuvasti sopeuttamaan toimintansa, pyrki säätelemään voimavarojaan selvitäkseen työstään:

> Vaikkei olekaan kaikkein helpommasta päästä opettajan työ. Siinä just se, että riittävässä määrin saa olla tekemissä ihmisten kanssa, koska tota sosiaalinen kanssakäyminen on muistaa käyttäytyä ja sanoa ja olla. Ja sitten on tosi väsynyt semmoisen jälkeen, että tarvii vastapainoksi omaa hiljaisuutta ja itsekseen oloa. Kun opetin filosofiaa ja psykologiaa en hirveästi viettänyt aikaa opettajan huoneessa. Luokkien välissä oli sellainen pieni työhuone opettajille, missä pystyy valmistelemaan oppitunteja ja ovet aukeaa suoraan luokkaan. Tarvittaessa niin kuin työyhteisö on siinä ja niitä näkee ja pystyy kommunikoimaan, mutta sitten pystyy saaman sen oman työrauhan.

Myös Burns (2015) toi esiin sen, että oppimisvaikeuksiset opettajat saattoivat joutua käyttämään oppituntiensa suunnitteluun ja materiaalien valmistamiseen huomattavastikin kollegaansa enemmän aikaa. Näin oppimisvaikeuksinen opettaja tekee opetusvelvollisuutensa toteuttamiseen tavanomaista enemmän palkatonta työtä. Työtapojen kehittäminen ja päivittäminen ilmeni tutkimuksessani kaikkien

opettajien kertomuksissa jatkuvana oman toiminnan analysointina tähdäten parempiin toimintatapoihin. Heille näytti syntyneen valmiuksia työtapojen kehittämiseen, kun he olivat joutuneet jo kouluaikoina miettimään omia opinnoista selviytymisstrategioitaan. Taiteen perusopetuksen opettaja kuvasi työotteensa analysoivuutta ja reflektiivisyyttä näin:

> Ja ite kyseenalaistan koko ajan sitä, että miten olisi voinut tehdä paremmin mistä johtuu, että joku ei tullut sillai kuin oli ajatellut, elikkä koko ajan semmoinen tekemisen ja tuloksen ja tilanteiden veivaaminen päässä. Siitä on tullut tällainen tapa; sen vaan tekee. Ja maailma muuttuu tai sanotaan näin, että lasten elämässä painopisteet muuttuu, niin mun pitää oppia ja osata reagoida, mikä on se tärkein asia mikä milloinkin pitää ymmärtää. ja tään kyllä osaa nähdä sillain tekemisessä, miten mä siihen työssä tartten. Kukaan ei ole koskaan kysynyt, miten mä olen päässyt johonkin tulokseen, mutta mä itse tiedän sen. Ja sitten, jos mä en pääse johonkin tulokseen, mä jään miettimään, mikä tässä meni sillain metsään, että nyt täytyy jotain muuttaa, ja sitten sitä vaan muuttaa.

Osanottajieni toimintatapa näytti vastaavan Burns (2015) tekemiä havaintoja. joiden mukaan opettajien työssä menestyminen vaati kehittämään monipuoliset toimintatavat, joilla vastattiin työstä nouseviin haasteisiin. Ollakseen ajassa eläviä ne vaativat jatkuvaa ennakoivaa kehittämistä ja päivittämistä. Suomessa opettajilla on kansainvälisesti varsin suuri autonomia valita itse opetusmetodinsa kansallisten opetussuunnitelmien perusteiden ja niistä laadittujen paikallisten suunnitelmien tavoitteiden täyttämiseksi. Tämä asiantila mahdollistaa oppimisvaikeusisille opettajilleni sopeuttaa toimintaansa itselleen sopivaksi. He näkivät tämän mahdollistavan heille opettajantyön. Toimintansa autonomisuudesta kertoi taiteen perusopetuksen opettaja seuraavasti:

> No mä teen työni ihan itsenäisesti. elikkä suunnittelen mitä tehdään ja miten tehdään. Toki mulla on sitten se perusopetuksen suunnitelma selän takana, mutta mä saan toteuttaa sen just niin perin kuin haluan. Toisaalta se tekee sen sillain raskaaksi, että on itse katsottava työt. Se on vuosien periaarteessa 12 vuotta aikaa pelata yhden oppilaan kanssa, jos sattuu tilanne sillain niin onhan se sillain, että oppihan ne vaikka vahingossa, kun on niin pitkä aika mitä opetetaan missäkin vaiheessa ja milloin se on otollinen hetki niin että se on myös oppimista eikä vain suorittamista Miten sä kunnioitat lapsen omaa persoonaa ja silti pistät sen tekemään hyvää työtä

Taiteen perusopetuksen opettaja, jolla oli usean kymmenen vuoden työkokemus, kertoi opetuksestaan myös, kuinka vuosien kuluessa oma toiminta oli hidastunut, ja hän oli oppinut antamaan lapsille aikaa syventyä tekemiseensä. Hänen peda-

gogista ajatteluaan näytti muokanneen laajasti omat kokemukset oppimisvaikeuksisena oppijana. Hän sieti tekemisessä hyvin epävarmuutta, sillä ammattitaito ryhmän kanssa työskentelyssä toi joustavia tapoja ratkoa tilanteita. Hän sanoi olevansa valmis ottamaan riskejä opetuksessaan yhdessä lasten kanssa esimerkiksi kokeillessaan uusia materiaaleja, menetelmiä ja tavoitteita. Hän uskoi lapseen ja jätti tehtävän toteutuksen auki, jolloin lapsi sai itse päättää, miten hän toteutti annetun tehtävän teknisten raamien puitteissa. Hän auttoi teknisissä asioissa ja ohjasi lasta omaan ajatteluun ja uskallukseen kokeilla sekä itseensä uskomiseen. Hän kertoi halunneensa ohjata lasta huomaamaan oman toimintansa.

Hän näki, että oppimisvaikeus oli aikanaan koulussa johtanut hänet luovien tekotapojen ja strategioiden käyttöön tavoitetasosta tinkimättä. Hän näki myös, että hän oli kouluaikoina oppinut sietämään epävarmuutta, kun hän ei voinut etukäteen olla varma suorituksensa oikeellisuudesta akateemisia taitoja vaativissa tehtävissä. Hän oli oppinut näkemän virheiden kuuluvan luovaa tekemiseen, ja että piti vain etsiä uusia tapoja toimia, jos tavanomaiset tavat eivät toimineet. Tätä viestiä hän vei opetuksessaan kaikille ja varsinkin erityislapsille, joita hänellä oli monesti useampikin ryhmässä. Hän kritisoi sitä, ettei hän saanut vanhemmilta eikä oppilaitoksen puolelta mitään tietoa erityisyyksistä, vaan hän joutui itse havaitsemaan ne ja löytämään lapselle yksilölliset ratkaisut. Hänellä ei ollut oppilaitoksen puolelta saatavissa tukea erityistilanteisiin eikä ryhmän kokoa ollut mahdollista pienentää erityisoppilaiden tuentarpeen työllistävyyden mukaan.

Osallistujille näytti olleen tärkeä motivaatio työssä ammattitaitonsa kehittäminen. Laaja-alainen erityisopettajakin kertoi uudistumisestaan ja itsensä kehittämisen motivaatiosta sekä uuden kehittämisestä seuraavasti:

> Se on mulle erittäin luontainen ja helppo. Mulla kyky ottaa uusia asioita vastaan on hyvä. Mun vahvuuksia on tällainen analyyttisyys refleksiivisyys. Mä pystyn imeen sitä uuta ja miettimään, miten mä vien sen omaan työhöni, ja istuessani penkissä, miten olisi kannattanut tehdä. Toisaalta semmoinen positiivinen asenne kaikkeen uuteen, että kollegat sanoo, että tulisitte tänne luokkahuoneeseen. Mutta ei ole sellaista asennetta ollenkaan. Mä olen kauhean dynaaminen, että mä haen jatkuvasti kaikkea uutta. Mulle pahinta on ajatus, että tässä mä oon ja yläkoululla opetan kaksikymmentä vuotta näillä samoilla menetelmillä. Ehkä se on se lyhytjänteisyys kanssa, minkä takia mä en sellaiseen pystyisi ikinä.
>
> Varmaan semmoinen suuri motivaattori on siis itsensä kehittäminen edelleen. Sellainen dynaamisuus, nautin hirveästi tavallaan semmoisesta ajatustyöstä ja niin kuin uuden oppimista, mä reflektoin koko ajan mun työtä: tää

> malli ei toimi, miten tään voisi korjata muuttaa ja tai tuoda uutta muualta, rakennan ja olen sellainen työn kehittäjä. Varmaan sellainen itsensä kehittäminen. Toivon etten mä kauheasti pysähtyisi kokisin, että mä teen vaan tätä työtäni.
>
> Se sellainen luovuus ja halu tehdä niin kuin jatkuvaa muutosta ja jatkuvaa kehitystä. Kyllä se on niin kuin semmoinen.

Osallistujieni kertomukset kuvastivat saman piirteen kuin Burns ja Bell (2011) olivat havainneet tutkimuksessaan, että menestyvät korkea-asteen ammatillisten lukivaikeuksisten opettajien yksi sopeutumiskeino oli itsensä kehittäminen ja uudistaminen. Luovuus näytti olleen myös luonteenomaista näille opettajille.

Osallistujani kertoivat, miten he olivat oppineet käyttämään vahvuuksiaan ja oppimisvaikeuden tuomia heikkouksia vahvuutena opetuksessa. Heillä oli uskallusta ottaa riskiä heittäytymällä uuteen. Laaja-alainen erityisopettaja pohti, kuinka hän vähitellen oppi tietoisesti toimimaan strukturoidusti:

> Mun heikkouteni on ollut opettamisessa pystyä toimimaan strukturoidusti. Mussa ei ole kyllä yhtään luuta kehossa, joka ohjaisi semmoiseen selkeään rutiiniin ja rytmittämiseen ja toistoon. Se on toisaalta ollut vahvuuskin, kun sitä ei luontaisesti ole, niin sen tietoisesti joutunut rakentamaan. Se voi jopa kannatella enemmän kuin joku opettajan päänsisäinen, mitä se ei niin kuin itse nimeää, että mä teen näin ja näin vaan se on niin kuin olemassa. Mulla se on selkee ja se on tavallaan kuvitettua nykyisin aina. Toisaalta kun mä nyt ajattelen sitä sekavaa viimevuotta mä ammennan itsestäni. Jos mut laitetaan luennolle, jos mä en tiedä kuinka kauan se kestää tai saa Powerpointeja, niistä näkee missä mennään, niin mä olen ihan tuskissani siellä tuolissa. Että mä olen oppinut myös sen, että lapset tarvitsee sen tiedon, että yksi tätä kaksi tota ja kolme sitä ja sitten tää loppuu. Tavallaan siitä omasta heikkoudestaan voi ammentaa tavallaan kääntää niitä vahvuuksiksi.
>
> Kyllä ensimmäinen ekaluokalla oli ihan kaoottinen. Minä en ole osannut tarjota niitä asioita silloin. Ehkä omien lasten kautta olen kaikkein eniten kasvanut siihen ja erityisopettajaopintojen kautta ja semmoisen kautta, kun mä tein yhden lyhyen sijaisuuden, kun mä olin mun kaverille eskariryhmässä. Autoin häntä viikon tai kaksi. Mä sain tavallaan eskarista niitä elementtejä, että näinhän tää pitäisi järjestää. Juuri viimetalvena yhdessä koulutuksessa, että kaikkeen käytöksen ohjaamisen on tärkeätä johdonmukaisuus. Se on tosi haastavaa pystyä itse ylläpitämään.

Edellä oleva laaja-alaisen erityisopettajan kertomus kuvasti reflektoivaa muutosprosessia, jossa heikkoa toimintaa vahvaksi muunsivat omat kokemukset ja eläytyminen oppilaan asemaan. Muutoksen vieminen käytäntöön vaati häneltä lannistumattomuutta vaikeuksien edessä, ja päättäväisyyttä kääntämään pitemmän ajan kuluessa opettelemalla asian vahvuudeksi. Laaja-alaisen erityisopettajan kertomuksessa näkyi, kuinka muutkin osallistujan, olivat oppineet kouluaikoina,

että tavoitteisin pääseminen vaati vaivannäköä ja vastoinkäymisten kohtaamista lannistumatta. Tämä näytti ohjavan heidät opastamaan myös oppilaitaan sitkeiksi ja vastuksia pelkäämättömiksi. Myös Burnsin (2015) tutkimuksessa ammatillisten korkea-asteen lukivaikeuksisten opettajien kertomukset toivat esiin, että työhön liittyneet haasteet oli myös voitu kääntää eduksi ja opettajan työvälineeksi. Esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja käytti yleensä heikkoutena nähtyä häiriöherkkyyttään myös vahvuutena opetuksessa. Hän tunnisti kykenevänsä itsekin ADHD-piirteisenä tarttumaan erikoislaatuiseen ajatuskulkuun.

> Se on hyötypuolena, että mie hyödyn siitä itse asiassa. On tietyt piirteet siis sellainen välittömyys ja täydellinen aito läsnä oleminen, koska mie en osaa ehkä oikein miettiä, että miten miun pitäisi olla ja miten pitäisi tehdä, vaan mie vaan olen ja teen, enkä kerkiä edes ajatella koko asiaa. Sitten jos opiskelija kysyy jotakin, ja sehän voi kysyä ihan mitä vaan, se voi mennä täysin, ettei mulle tulisi mieleenkään niin kuin kysyä niin. Se että mie pystyn reagoimaan hyvin nopeasti siihen. Että se tota ajattelun nopeus on taas sellainen, että mie en mee ihan heti puihin siinä kohtaa. Ja tota sitten totta kai, kun luokissa on näitä erityisoppilaita. Siellä on adhta ja Aspergeriä ja niin edelleen, tota sit mie sellaisten opiskelijoiden niin kuin ajatuksen juoksuun tavallaan reagoin, niin ymmärrän ihan toisella tavalla kuin tällainen tavallinen tyypillinen opettaja. Se että jonkun tunnin keskustelun aikana, kun joku aspergeroppilas kysyy jotain tiettyä asiaa, muu luokka on ihan, mitä sä nyt tuollaista kysyt, niin mie kyllä ymmärrän, miten se joutui siihen, mitä se kysyy. Mie kerkiän kyllä tajuta sen, että miksi tai mistä johtuu.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat olevansa sensitiivisempiä huomaamaan oppimisvaikeuksiset oppijat kuin muut opettajat. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja näki vahvuutenaan kyvyn havaita ja samaistua syvästi oppilaisiinsa. Hän kuvasi työskentelyssään oman oppimisvaikeutensa näkymisen positiivisesti seuraavasti:

> Varmaan semmoinenkin, kun - mä oli viime vuonana – oli – 6 tarkkispoikaa mun luokallani niin se oma empatianmäärä tuntui aivan loppumattomalta. Kun näkee ettei sitä itsetuntoa ole, niin sitä olemista on hirveän vaikea niin kuin rakentaa Se samaistuminen on ihan eriluokkaa kuin (sellaisella, jolla ei ole oppisvaikeutta). Kyllä mä ajattelen, että mun työelämään on tuonut vaikeudet pelkästään positiivisia elementtejä. Varmasti on parempi opettaja, kun olen itsekin joutunut hankaluuksia kokemaan. Hirveästi on niitä opettajia, jotka ovat kympin tyttöjä ollut koko ikänsä ja ysin poikia ja sillain sen ymmärtäminenkin, että joku ei opi, voi olla joillekin tosi vaikeata.

Tutkimukseni näytti vahvistavan havaintoja, että oppimisvaikeuksiset opettajat näkivät olevan suuren edun ymmärtää, mitä heidän oppilaansa tunsivat kohda-

tessaan vaikeuksia elämässään ja opinnoissaan. Omat vaikeudet olivat herkistäneet huomaamaan oppilaiden haasteet ja ottamaan niistä kopin. Riddickin (2003) mukaan oppimisvaikeuksisen opettajan yksi avainpiirre on empatia. Riddick (2003) arveli, että mitä syvällisempää ja prosessoidumpaa tietämys oppimisvaikeudesta oli, sitä enemmän yksilö oli kykenevä eläytymään aivan pieniinkin omaan oppimisvaikeuteensa samankaltaisuuksiin. Katsoin olleen merkitystä opettajan menestymiseen sillä, että osallistujat olivat varsinkin korkeakouluopintojensa aikana syventäneet teoriapohjaa oppimisvaikeuksista ja prosessoineen ymmärrystään oppimisvaikeudestaan reflektoiden tietoa kokemuksiinsa. Kaikkien tietämys oppimisvaikeuksista oli kasvanut heidän tunnistaessa vähitellen omat vaikeutensa ja vahvuutensa. Heillä näytti olevan vahva usko siihen, että kaikki oppivat ja että kaikilla on oikeus oppimiseen. He kokivat suhtautuvansa oppilaiden vaikeuksiin hyväksyvämmin ja toimivansa joustavammin oppilaiden kanssa kuin ne opettajat, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Ammattitaidon vahvistuminen mahdollisti myös joustavien tilannekohtaisen selviytymiskeinojen käytön. Heille muodostui keinovalikoima, josta saattoi ottaa käyttöön kulloinkin tarvittava oppimisvaikeuden kompensointi menetelmä.

Osallistujat toivoivat tekevänsä yhteistyötä kollegojen kanssa, vaikkakin toisinaan erilaiset työskentelytavat ja tempo toivat haastetta. Osallistujat hakivat yhteistyöskentelyä, jossa voitiin hyödyntää kunkin vahvuuksia. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja esitti asian näin:

> Yhdessä tekeminen on mahtavaa. Siis mähän rakastan yhdessä tekemistä ja mä rakastan sellaista työyhteisöä, jossa niin kuin porukat osaa katsoa ilman määräämistä niin kuin sen, mitä tehdään elikkä yhteisö toimii niin, että niiden vahvuudet ja sitten jeesaa toisia niin, että kumminkin joka ikinen pääsee sen oman vahvuutensa käyttämään.

Tutkimukseni opettajat kokivat vahvuudekseen sosiaalisuuden. He kertoivat voineensa kompensoida kouluaikana oppimisvaikeudesta johtuneita haittoja. Sosiaalisten taitojen harjaantuneisuus avitti yhteistyössä. Taiteen perusopetuksen opettajalla tämä näkyi kykynä saada houkuteltua ihmiset yhteiseen ponnistukseen. Hän hahmotti oppilaitoksen kokonaisuutena näin:

> Niin tota mä oon aina tykännyt tietyllä lailla puljata ihmisten kanssa, ja sillä lailla, että mun tapa on tavallaan, mä aloitan jotain ja sitten mä saan narrattua jonkun muun siihen ja jatkaa siitä ja sitten mä otan toisen asian ja nappasen jonkun. Tavallaan semmoinen kokonaisorganisaattorin vika on ollut koko

> ajan, koska kaikki työyhteisöt, missä oon ollut, on ollut pioneerityötä. On ollut pakko niin kuin tavallaan hoitaa kaikki. Mä en nää sitä sillai hyvänä, jos kokonaisuus on tietyllä lailla vain yhden ihmisen vastuulla eli rehtorin vastuulla, koska mun mielestä koulun menestyksen takana on kaikki ja kaikkien pitäisi ottaa kokonaisvaltaisesti vastuu koko siitä jutusta.

Oppimisvaikeuden esteiden voittaminen oli opettanut osallistujani näkemään myös oppilaissa sen, että vaikeuksien selättäminen vaati tavanomaista enemmän aikaa. Erilainen oppija haastaa opettajan kiinnittämään huomiota myös siihen, miten ryhmä pystyisi hyväksymään erilaisuuden. Kompensointikeinojen käyttö kuormittaa ja aiheuttaa painetta työskentelyyn. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opettaja toi esiin, kuinka hän pyrkii vahvistamaan oppilaan heikkoa itsetuntoa ja etsimän yksilöllisen tavan saada oppilas löytämään omat mahdollisuutensa. Hän oli valmis panemaan alulle myös prosessin, jossa oppilaan oppimisvaikeus saataisiin kiinni peruskoulussa ja hänelle tarjottua apua:

> Se, että mulla on haaste oppilaissa ja mä lyön itseni kanssa vetoa jukelauta tämä oppilas oppii ja tämä osaa ja mä vaan haen reitin millä mä saan tahtomaan, haluumaan löytämään. Ja se on tota pitkä reitti mutta toisaalta mainio huomata, kun hirveen aran ujon ja ei itseensä uskovan ja niitä on paljon niitä lapsia, jotka eivät usko itseensä tavallaan saada ne tavallaan yhtäkkiä tajuamaan ne osaa, kun he tekee töitä. Eihän se ilmaiseksi tule Mutta niin kuin tavallaan se on hirveen hauskaa pelata, kun sä saat tämmöisen siis monen näköisiä oppilaita sisältävän ryhmän ja saat sen ryhmäytymään ja sä saat ne hyväksyyn toinen toisensa, on ne mitä tahansa. Elikkä tavallaan kun se on juuri se työvälinen, jonka itse on joutunut oppimaan tän oppimisvaikeuksien takia. Jus tää että on hirveen tärkeätä, että ne hyväksyy toisensa vaikka ne olis minkälaisia. Mullakin on erityisoppilaita mukana ja saada ne tuntemaan itsensä yhtä vahvoiksi kuin nää niin sanotusti monilahjakkaat lapset, jotka menen tullen tekee mitä vaan ja tykkää. Mä lasken, että ne ei tartte ne tartee apua ja haasteen, mutta ne ei tartte sellaista apua kuin epävarma erityislapsi. Ja kuinka monta lukihäiriöistä mä olen omissa oppilaissani löytänyt ja saanut siitä kiinni ja hakemaan apuja. Se on musta aika yllättävän paljon ja vanhoiks tälläisiä oppilaita niitä ei ole napattu kiinni.

Tutkimukseni opettajien oppilaiden kohtaamistavat ja menettelyt tulkitsen vastaavan Bursin ja Bellin (2011) tutkimuksen tuloksia. He havaitsivat, että ammatilliset korkea-asteen lukivaikeuksiset opettajat yrittivät kohdata oppilaidensa tarpeet ja opettivat heille tavan oppia parhaiten. Heistä lukivaikeuksista oppilasta piti kohdella yksilönä eikä vain lukivaikeuksisena. Nämä opettajat huomasivat herkästi ne, joilla oli vaikeuksia opinnoissa ja rohkaisivat heitä hakemaan apua ja tukea kuten itsekin olivat tehneet. He kannustivat oppilasta löytämään omat vahvuutensa sekä niiden työstämistä. Burnsin ja Bellin (2011) haastattelujen mukaan opettaja saattoi ja hänen piti tukea opiskelijan tietoisuuden kasvamista omasta

toiminnastaan, jolloin hän voisi edistää tietoisuuttaan oppimisprosessistaan ja pystyisi hyödyntämään oppimisstrategioita. (Burns & Bell, 2011, s. 539–541.)

Opettajat ilmaisivat käyttävänsä oppimisvaikeuttaan ja sen ilmaisemista pedagogisesti hyödykseen. Taiteen perusopetuksen opettaja oppimisvaikeutensa oppilaille avoimesti julkituomisen pedagogisena tarkoituksena oli opettaa oppilaat hyväksymään erilaisuus, ja ettei virheitä tarvitse pelätä:

> Sit mä lapsille sanot, että anteeksi nyt. Lapset tietää tismalleen, että mä olen lukihäiriöinen eikä virheitä tarvitse pelätä elikkä siis kun mä jopa käytän hyväkseni (opetuksessa). Sillä jos mä en opeta sillain, kun mä itse tunnen oikeaksi, se on falskia ja lapset tunnistaa sen heti. Mun täytyy tosiaan allekirjoittaa, mitä mä opetan. Mä en tavallaan ota jotain askarteluohjetta ja opeta sitä, jos mä en siihen usko.
>
> Kun sä saat tämmöisen siis monen näköisiä oppilaita sisältävän ryhmän ja saat sen ryhmäytymään ja sä saat ne hyväksyyn toinen toisensa on ne mitä tahansa Elikkä tavallaan kun se on juuri se työväline (avoimuus ja kyky ponnistella) jonka itse on joutunut oppimaan tän oppimisvaikeuden takia jus tää että on hirveen tärkeätä, että ne hyväksyy toisensa vaikka ne olis minkälaisia.

Omaa oppimisvaikeutta voitiin käyttää myös kannustavana esimerkkinä pärjäämisestä, realiteetit huomioiden. Laaja-alainen erityisopettaja kuvasi keskustelujaan oppilaiden vanhempien kanssa seuraavasti:

> Mutta vanhemmille tuon, kun ruvetaan puhumaan omien lasten ongelmista, jos se on tätä lukipuolta. Niin mä tuon sillain sen esille, että mullakin on lukivaikeus, ja tässä sitä ollaan. Niin että tämän asian kanssa selviää, ja tää ei määritä kenenkään tulevaisuutta Ja varmaa suhteissa perheisiin ja vanhempiinkin. Niin kuin tajuaa sen, että tekisi mitä ja päällä seisoisi niin nämä ongelmat eivät välttämättä ratkea Syyllistävän asenteen poisjättäminen. Se ei ole heidän virheistään kiinni, että tää koulu ei suju vaan, tai käyttäytyminen ei suju vaan voi muistakin tekijöistä kuin kasvatuksesta kysymys.

Burns ja Bell (2011) sekä Riddickin (2003) esittävätkin, että yksilön vaikeuksien ja erehtyväisyyden julkituominen voitiin kääntää positiiviseksi asiaksi. Burnsin ja Bellin (2011) mukaan ammatillisten korkea-asteen lukivaikeuksisten opettajien syy kertoa vaikeuksistaan opiskelijoille oli halu olla rehellinen heitä kohtaan. Opettajat halusivat myös käyttää itseään esimerkkinä siitä, että vaikeudesta huolimatta voi menestyä. Toisaalta Burnsin ja Bellin (2011) mukaan saattoi olla tilanteita, joissa opettaja ei pitänyt myönteisenä oppimisvaikeuksien julkituomista oppilaille, vaikka hyödynsikin niitä opetuksessa. Tästä kertoi lyhyitä sijaisuuksia tehnyt aineenopettaja, jolla oli ADHD. Hän näki oppimisvaikeutensa tuoneen hyötyä

opettamiseen ennen kaikkea kykynä eläytyä, hahmottaa ja tarttua hetkessä oppilaidensa viestintää. Mutta hän jätti kertomatta omasta oppimisvaikeudestaan, jotteivat erityisoppilaat käytäisi tietoa häntä vastaan:

> Jos tosta dysleksiasta lukihäiriöstä tai tällaisesta niistä nyt voi vielä [kertoa], mutta jostain ADHD:stä, jolla on niin pahat leimat, niin kysellään. Että tota et siten esimerkiksi opiskelijoille. Sitä ei niin kuin voi ainakaan kahdeksannen luokan erityisoppilasrakkareille. Ei kovin hevillä mene sanomaan, koska ne käyttää sitä lyömäaseena. Sitä joutuu aika pitkälle pitämään piilossa.

Burnsin (2015) tutkimuksissa vaikeuksien julkituominen tuntui olevan erittäin vahvasti yksityisyyden alueella. Sillä näytti olleen vahva vaikutus opettajan ammatilliseen identiteettiin. Omassa tutkimuksessani opettajista toi vaikeutensa yleisesti julki taiteen perusopetuksen opettaja. Tarkkaan ilmaisemista harkitsi laaja-alainen erityisopettaja sekä lyhyitä sijaisuuksia tehnyt erityisopettaja. Taiteen perusopetuksen opettajalla oli virka, jolloin työ ja kollegat olivat tutut. Hän opetti myös pitkään samoja lapsia.

Tulkitsen, että osallistujani olivat hyväksyneet opettajina identiteettikonstruktion, joissa he käyttivät hyväkseen yksilöllisiä vahvuuksiaan myötävaikuttamaan heidän onnistumiseensa opettajana. Tunnistettuja vahvuuksia hyödynnettiin kehitettäessä strategioita ja muita tapoja selvitä vaikeuksista ja saada aikaan hyvää opettajauralla. Samoin Burns ja Bell (2011) havaitsivat tutkimuksessaan haastattelemiensa opettajat käyttäneen lukivaikeuden tuomia omia vahvuuksiaan ja asiantuntijuuttaan oman pedagogisen lähestymistapansa rakentamisessa. (Burns ja Bell, 2011, s. 958–959.)

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat hyväksyneet oppimisvaikeutensa osaksi itseään ja näkivät sen pienenä osa-alueena toimintaansa. Näin oppimisvaikeuksista oli muodostunut osa heidän identiteettiään myös opettajan ammatissa. He kokivat olevansa ensi sijassa ammattilaisia työssään, vaikka marginaalissa oppimisvaikeuksisena. Myös Burnsin (2015) tutkimuksessa lukivaikeus muodostui osaksi opettajien ammatillista identiteettiä. Burns näki identiteetin ja toimintatapojen rakentumisen avaimena olleen henkilökohtaisten heikkouksien ja vahvuuksien syvällisen tunnistamisen ja ymmärtämisen. Burns näki omien vahvuuksien ja heikkouksien hyödyntämisen tarkoituksellisesti työtehtävissä edistäneen työssä menestymistä. Hänen mukaansa merkityksellisisiä olivat myös opettajien uskomukset minäpystyvyydestään ja joustokyvystään. Burnsin mukaan

opettajien positiiviset uskomukset omasta kyvykkyydestä sai heidät kokemaan olevansa kompetentteja ja menestyviä opetusalan ammattilaisia. (Burns, 2015.)

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat näyttivät asemoivansa itsensä opettajana samoin kuin Burnsin ja Bellin (2011) tutkimuksen korkea-asteen ammatilliset lukivaikeuksiset opettajat. Heidän mukaansa ammatillisen opettajan identiteetin konstruktiossa oli läsnä käsitys lukivaikeudesta. Oman tutkimukseni osallistuneilla opettajan identiteetissä näytti olevan läsnä heidän muutkin oppimisvaikeutensa. Konstruktio oli sama kuin Burnsin ja Bellin vaikka tutkimuksessani opettajista kolme toimi peruskoulussa ja yksi vapaan sivistystoimen ammatillinen opettaja. Burns ja Bell (2011) havaitsivat kolme identiteettikonstruktiota: sensitiivinen ja empaattinen opettaja, omia vahvuuksiaan hyödyntävä opettaja ja sitkeä ja ennakoiva opettaja. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien identiteetit näyttivät muodostuneen näiden kolmen luokan yhdistelmästä ja linkittyneen tapaan, jolla osallistujat kokivat työssään oman oppimisvaikeutensa. Tulkitsin eivät osallistujani asemoineet itseään vain empaattisiksi opettajiksi, jotka ymmärsivät opiskelijoiden vaikeuksia. He paljastivat myös omat vaikeutensa opiskelijoille ja pyrkivät auttamaan heitä. He kehittivät jatkuvasti työtään ja tarkkailivat ympäristön muutoksia huomatakseen voidakseen proaktiivisesti reagoida niihin. Itsensä sijoittaminen samanlaiseksi kuin oppilaat, näyttivät sekä minun että Burnsin ja Bellin (2011) tutkimuksessa juontuvan opettajan omista kokemuksista oppijana.

Työnsä muutostarpeiden pohdinnan taustalta olin havaitsevina opettajien tunnistaneen ympäristön ja yhteiskunnan pitkänajan muutokset. Taiteen perusopetuksen opettajalla, jolla oli pitkä työura, muutosten analysointi ja vaikutusten pohtiminen omaan työhön, näytti johtaneen arvioimaan oman opetuksensa perustaa ja työskentelytapojensa aikaan sopivuutta. Hän kuvasi, miten hän oli nähnyt yhteiskunnallisia muutoksia lasten elämässä ja miten ne toivat hänen työhönsä jatkuvan muutoksen tarpeen:

> Mä näkisin, että tämäkin työ on kok oajan kehityksen myrskyssä ja sun kokoajan pitäisi kysyä, miksi tätä työtä tehdään ja miten sitä tehdään ja kenen ehdoilla sitä tehdään, mikä on sen sisältö. Elikkä se ei ole koskaan valmis. Jos mä nyt kerran olen lukenut ja hyväksynyt lapsikäsityksen niin ei se tarkoita sitä, että se on ensi vuonna se sama. Koska nyt esimerkiksi, kun on elänyt sen, että on ensin ohjannut lapsia siinä vaiheessa, kun ei vielä ollut telkkaria sitten tuli kuuskytluvulla syntyneet, jotka on ensimmäinen telkkarisukupovi se muutos oli valtava. Nyt on vielä valtavampi muutos se on niin valtava muutos, että tuskin kukaan tajuaa mikä se on ja meidän pitäisi rea-

> goida siihen, mitkä on ne välineet joilla lapset pärjää eteenpäin. Tää on tavallaan semmoinen jännittävyys siinä työssä, että täytyy keksiä, mitä huomenna tarvitaan. Historia on tärkeä ja kaivaa sieltä se, mitä nämä lapset tarvitsee huomenna.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kertomukset ilmensivät opettajan työn olevan muutoksessa ja sen luonteen tulleen moninaisemmaksi ja intensiivisemmäksi. Yhteistyö kollegojen kanssa näytti monipuolistuneen, samoin kontaktit ja verkottuminen koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan kasvaneen. Brante (2009) tuo esiin, että kouluverkostossa ja koulujärjestelmässä tapahtuu aikaisempaa nopeatempoisemmin muutoksia. Hänen mukaansa opetusympäristöt teknistyvät ja opetustavat moninaistuvat. Nämä asiat sekä opiskelijajoukon lisääntynyt moninaisuus kuormittavat kaikkia opettajia. Opettajat tasapainottelevat monenlaisten ristiriitaisten odotusten kanssa. Vaikka muutokset ovat kaikille opettajille aina haaste, ne näyttävät olleen tutkimukseeni osallistuneille oppimisvaikeuksisille opettajille tavanomaista moniulotteisempi haaste. He olivat omaksuneet opetettavia yksilöinä kunnioittavan ja itselleen ominaisen opettajuuden.

6 TUTKIMUKSEN LAADUNARVIOITI

Pohdin tässä luvussa ensin tutkimukseeni liittyviä eettisiä näkökohtia sekä miten pyrin ottamaan ne huomioon tutkimusprosessissani ja sen jälkeen arvioin tutkimusvalintojani ja raporttiani narratiiviselle tutkimukselle asetettavia kriteereitä vasten

6.1 Eettisten näkökohtien huomioonottaminen

Narratiivisissa haastatteluissani osallistujat kertoivat heille merkityksellistä ja yksityistä tietoa elämästään ja työstään. Minulle oli siten erityisen tärkeää eettisten asioiden pohdinta tulkitessani osallistujieni henkilökohtaisia elämänkerrallisia kokemuksia. (Hyvärinen, 2008; Hänninen, 2010, Riessman, 2008.)

Eettisten asioiden pohdintani alkoi jo tutkimuksen suunnittelusta ja jatkui aina tutkimusraportin kirjoittamiseen. Noudatin Atkinsin ja Wallacen (2012) esittämiä laadullisen tutkimuksen eettisiä periaatteita ja informoin osallistujia tutkimuksestani jo ennen haastatteluja. Täten he olivat tietoisia tutkimukseni tavoitteista, laadullisesta tutkimusmetodista sekä pyrkimyksestäni suojella heidän anonymiteettiään. Tutkimussuostumuksen allekirjoittaessaan osallistujat antoivat luvan käyttää kertomuksiaan tutkimusmateriaalinani, mutta he eivät voineet, kuten Kazmierska (2005) toi esiin, tietää, millaiseksi heidän kertomuksensa tulkitsemanani muotoutuisi. Minulla oli tutkijana vastuu siitä, millaisen kuvaa loin tutkimukseni osallistujista ja heidän kertomuksistaan.

Pohdin tukimusta tehdessäni ja tutkimusraporttia kirjoittaessani osallistujien anonymiteetin säilyttämisestä ohjenuoranani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet (2009). Näiden ohjeiden tavoitteena on ohjata tutkimuksen luottamuksellisuuden ja tieteen avoimuuden periaatteen toteuttamista. Yksityisyyden suojaa koskevat tutkimuseettiset periaatteet huomioin tutkimusaineistoni suojaamisessa, säilyttämisessä ja hävittämisessä. Luottamuksellisuuden vaadetta pyrin noudattamaan myös tutkimuksen raportoinnissa.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden antonyymisyyden vaaliminen oli vaativaa tutkimusaineiston ollessa elämänkerrallista ja myös osallistuneiden pienen lukumäärän takia. Vaikka jätin pois tai muunsin yleisemmiksi raportoinnissa osallistujan yksilöiviä elämäkerrallisia tietoja, en voinut olla varma, oliko henkilö tunnistettavissa. Suorien haastattelukatkelmien esittäminen vaati minulta erityisen huolellista harkintaa. Jos ristiriitaa syntyi tutkimuksen ja yksityisyyden suojan välillä, pidin yksityisyyden suojaa etusijalla.

Jokaisen osallistujan henkilötiedot kirjasin erilliseen tiedostoon, jotta tarvittaessa pystyin myöhemmin tutkimuksen aikana ottamaan heihin yhteyttä. Pidin nämä tiedot ulkopuolisten ulottumattomissa. Säilytin nauhoitukset ilman yksilötietoja. Yksilöin osallistujat heidän työtehtävänimikkeillään ja millä sektorilla he toimivat. Käytin osallistujista antamiani nimityksiä aineistoa työstäessäni ja raporttia kirjoittaessani. Tutkimusraportin lukijalle pyrin näin koko ajan antamaan näkymän, jossa lukija pystyi tulkinnoissani ja sitaateissa yhdistämään osallistujan ja hänen ammatillisen kontekstinsa. Tutkimukseni päätyttyä hävitin haastattelujen analysoinnissa syntyneen materiaalin.

Tarkasteltavanani oli yhteiskunnan marginaalissa oleva ilmiö ja tämä toi mukaan myös poliittisen näkökulman. Näin minun oli tulkittava elämänkerrallista aineistoa yksilöä kunnioittaen ja pyrkien herkästi havainnoimaan myös millaisia resursseja ilmiön sanallistaa heillä oli.

6.1 Tutkimuksen laadullinen arviointi

Tutkimukseni laadunarvioimissa käytän hyväkseni Koskinen-Sinisalon (2015, s. 82–86) ja Paanasen (2006, s. 208–214) väitöskirjoissaan käyttämiä laadun arvioinnin menettelyjä. Perustelen tätä ratkaisua sillä, että kummankin tutkimus perustui samantapaisesti osallistujien narratiiveihin kuin oma tutkimukseni.

Tutkimukseni pohjasin konstruktiiviseen tietoteoriaan. Tällöin lähtökohtana oli, ettei ole olemassa muuttumattomia totuuksia tai valmiina olevaa tietoa kuten Lincoln ja Guba (2003) sekä Metsämuuronen (2008) esittävät. Jaoin Lincolnin ja Denzin esittämän näkemyksen, jossa todellisuus nähdään tuotetuissa tarinoissa. Täten saatoin tarkastella tutkimustulosten ja todellisuuden vastaavuutta todentuntuisuuden käsitteen avulla. (Lincoln & Denzin, 1994, s. 579–580.)

Tutkimustani kannatteli se, mitä yleisestä paljastuu yksityisen kautta, ja miten yksittäinen kertoi yleisestä. Anttila (2005) määrittelee nämä sosiologian peruskysymyksiksi. Joten työni laadun eli tässä yhteydessä arvon tiedeyhteisölle näen määräytyvän siitä, kuinka hyvin tutkimukseni pystyi paljastamaan tutkimani ilmiön. Tutkimusaineisto oli näytteenomaista, joka mahdollisti tulkinnalla avaamaan aihepiiriä enkä voi tehdä yleistyksiä. Useita kierroksia sisältänyt huolellinen rikkaaseen aineistoon perehtyminen ja analysointi antoi mahdollisuuden syvälliseen ilmiötä kuvaavaan tulkintaan.

Eskolaan ja Suorantaan tukeutuen tutkimukseni arviointi voidaan ymmärtää luotettavuutena, tutkijan toiminnan reflektointina tai kritiikkinä (Eskola & Suoranta,1998, s. 221–231). Merkittäväksi koin itselleni Jarvisin (1999) vaatimuksen, että tutkijan ei tullut ainoastaan reflektoida valintojaan ja niiden seuraamuksia, vaan myös tehdä lukijoille näkyväksi valintansa ja niiden perustelut. Valitsemani tieteenfilosofinen paradigma toi eteeni erilaisia vaateita kysymyksille, joita saatoin kysyä ja käyttää tulkinnassa kuten Lincoln ja Guba (1994, s. 191–215) painattavat. Tämän lisäksi tutkijana toimintaani heijastuivat ne teoreettiset oletukseni, joiden pohjalta tarkastelin ilmiötä ja joiden avulla tulkitsin tutkimaani ilmiötä. Tavoitteeni oli tulkita oppimisvaikeuksia psykososiaalisena ja sosiaalikulttuurisen ilmiönä. Rinnalla kulkee kuitenkin oppimisvaikeuksien tulkitseminen medikaalisen mallin mukaan. Osallistujani ilmaisevat oppimisvaikeuttaan kummakin mallin mukaan. Psykososiaalinen ja sosiaalikulttuurinen lähestymistapa oli vieraampi sekä minulle että osallistujilleni ja toisekseen nämä kaksi näkökulmaa linkittyvät ja täydentävät toisiaan. Näkemykseni mukaan sekä minulta että osallistujilta, kuten yleiseksikin, puuttui käsitteitä ja kielellisiä resursseja psykososiaalisesti ja sosiaalikulttuurisesti jäsentää ilmiötä. Tämä näkyi käsiteltäessä ilmiötä varsinkin työkontekstissa. Katson tutkimukseni heikkouden olevan siinä, etteivät osallistujien kerronta riittävästi fokusoitunut työkontekstin, vaan se sisälsi runsaammin aineistoa osallistujille kerronnallisesti tutumpia oppimiseen liittyviä kokemuksia ja reflektointia. Tunnistan osallistujien (ja myös itselleni) kirjallisuudesta ja mallitarinoista tutuiksi tulleen oppimisvaikeuksista kertomisen tavan, jonka tahatonta toisintavaa vaikutusta tulkintoihini en pystynyt erittelemään.

Päätelmistäni on huomioitava, ettei niistä voida tehdä yleistyksiä: olihan minulla käytettävissäni vain kuuden tarkoituksenmukaisesti valitsemani osallistujan

haastatteluhetkellä muodostama kertomus. Tulkintojeni ja päätelmieni vahvistuksena saatoin käyttää muiden tutkimusten tuloksia. Brunerin (1986) mukaan ero totuuden ja todentuntuisuuden kesken juontuu narratiivisen ja paradigmaattisen tietämisen eroista. Hän esittää, että pragmaattisesti tuotetut argumentit pyrkivät vakuuttamaan sillä, että päätelmät perustuvat yksiselitteiseen päättelyketjuun, jonka loogisuus ja oikeellisuus voidaan todistaa. Tukeuduin tutkimuksessani Burnerin näkemykseen. Hänen mukaansa narratiivinen vaikuttaminen liittyi siihen, että kertomukset jäljittelevät elämää ja todellisuutta eikä syy-seuraussuhteita voida yksiselitteisesti todentaa ja erilaiset päätelmät ovat mahdollisia. (Bruner, 1986, s. 11.) Tutkimuksessani en esitä syy-seuraussuhteita enkä yksiselitteisiä yleistyksiä; sain esiin enemminkin erillispäätelmiä.

Tiedostin tärkeäksi tutkimukseni luotettavuudelle, etten käyttänyt osanottajien muistitietoa tarkoitushakuisesti ja etten tulkinnut osallistujien kertomuksia ennakkokäsityksistäni käsin. Minun tuli huomioida kertomusten esille tuoma muistitiedon luonne. Kertomuksista teemoiksi nousivat ne asiat, joista koin osallistujien kertovan. Näin menetellen koin antavani tilaa osallistujien omalle äänelle. Analysoinnin edetessä tarkistin tekemiäni havaintoja palaten litteraatteihin. Tarinat olivat suodatuksia osallistujien henkilökohtaisesti koetusta todellisuudesta ja siitä, mille he antoivat merkitystä juuri haastatteluhetkellä. Minun ei tullut siis tulkita tarinoita suoraan totuutena. Osallistujien kokemukset ovat aitoja, mutta ne välittyivät haastattelutilanteessa konstruoituina kertomuksina. Osallistujien kertomuksiin vaikutti kuinka ajallisesti läheisistä tai kaukaisemmista kokemuksista he kertoivat. Koulupolun alun kokemukset olivat muistissa varsin sattumanvaraisesti. Tutkimuksessani oli tarkoituksen mukaista keskittyä enemmänkin aikuisuuteen kuin lapsuuteen, koska aikuisina osallistujat olivat jo pystyneet tarkastelemaan kokemuksiaan analyyttisemmin ja reflektoimaan toimintaansa. Aikuisuudessa pystyin heidän kertomuksestaan havainnoimaan heidän esille tuomaa toimijuutta niin ammatillisena kuin elämänkerrallisina toimijoina.

Analysointivaiheessa pohdin kertojien ja itseni motiiveja. Tätä valotin raportoidessani menetelmällisiä ratkaisujani. Tutkimuksessani ilmenee, kuinka Ihmisen muisti on joustava. Kertoessaan ne minulle hän eli tapahtumat uudelleen konstruoiden ne muististaan. Osallistujille ei ollutkaan helppoa tai yksinkertaista saattaa elämänkulkuaan kertomuksen muotoon. Näin, että teko tai kokemus eivät

olleet yhtä kuin ilmaisu kuten Huotelin (1996, s. 34) ja White (1981, s. 40) kirjoittivat. Haastattelutilanteessa osallistujan joutuivat miettimään muistiinsa painuneita tapahtumia, ihmisiä, ihmissuhteita sekä erilaisten tapahtumien kokemustaan, merkitystä ja tulkitsemaan näitä eri näkökulmista. Osallistujien kerronnassa näkyi kuinka heillä ei ollut valmiita kulttuurisia kertomuksia oppimisvaikeudesta työkontekstissa toisin kuin koulusta ja opiskeluista. Sama koski myös minua tutkijana. Haastattelurungossa olleiden teemojen muotoilussa en ollut tavoittanut riittävää tukea osallistujien kerronnalle oppimisvaikeudesta työkontekstissa. Tämä vaikutti tutkimustavoitteeni saavuttamiseen, sillä työkontekstista tavoitin odottamaani laihemman näkymän. Analysoidessani osallistujien elämänkertoja koin saaneeni näkymää laajasti heistä toimijoina heidän elämänkuluissaan niin ajallisesti kuin sisällöllisesti. Tarinoista ilmeni minkälaisia vaiheita ja tapahtumia osallistujan elämänkulkuun oli kuulunut, ja miten tapahtumat linkittyvät toisiinsa.

Pohdin myös, oliko tutkimukseni aineisto riittävä ja kattava tutkimustehtävästä tulkintojen tekemiseen. Osallistujat kuuluivat havittelemaani kohderyhmään ja pystyivät mielestäni tuomaan esiin rikkaasti oppimisvaikeuksisena elämisen tuntemuksia ja toimintaansa holistisesti kuvaten. He pystyivät näkemään myös järjestelmien rakenteellisia heikkouksia tavanomaista selvemmin. Pidin tutkimusaineistoni rikkautta laajuutta tärkeämpänä, koska se mahdollisti aineiston käsittelyn monitasoisesti ja edisti tutkittavan asian ymmärtävää tulkintaa (ks. Eskola & Suoranta, 1998, 39). Tutkimusaineistoni arvioin tuoneen esiin kerronnassa osallistujien kokemukset heidän äänellään, mitä Mäkelä (1990, s. 47–55) pitää hyvän tutkimuksen tunnusmerkkinä.

Päätelmieni laadun arvioinnissa tukeuduin Larssonin (1998) esittämien laadunarvioitikriteerien avulla. Larssonin mukaan arvioitavana ovat merkitysten rikkaus, argumentointirakenne ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Teemojen analyyseissä koen osittain epäonnistuneeni teoriaviitekehystäni mukana kuljettamisessa loogisena juonteena.

Tutkimukseni läpi kulkee kerronallisuus. Tekstini runsailla sitaateilla pyrin antamaan lukijalle kuvan, miten olin päätelmiini päätynyt. Larssonin mukaan merkityskuvausten tulee korostaa tutkimuksen kannalta olennaisinta ja säilyttäen ainutlaatuiset vivahteet (Larsson, 1998, s.14–20). Sitaateilla tavoittelin osallistujin oman äänen ilmentymistä mahdollisimman moniulotteisesti läpi analysoinnin.

Tutkimukseni todentunnun rakentumisessa oli keskeistä kirjoittaa tutkimusraporttia tavalla, joka antoi lukijalle mahdollisuuden seurata koko tutkimusprosessiani. Pyrin antamaan lukijalle mahdollisuuden eläytyä ja kokea, mitä tarinoissa oli kerrottu. Kuten Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) painottavat, oleellista oli avata huolellisesti valinnat, rajaukset ja tutkimusvaiheet. Valintojen avaamisella ja raportoinnin huolellisuudella pyrin vaikuttamaan tutkimuksen myös luotettavuuteen. Tähän liittyi muun muassa se, että aineiston ja siitä tekemäni analyysin pyrin tekemään systemaattista ja perustelemaan tulkintani. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 11–12, s. 26–27.)

Tutkimusraportissa kuvasin mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin etenemisen samalla tiedostaen, että analyyseissä jouduin tasapainoilemaan lukijan ja osallistujien edun välillä. Ensinnäkin oli kunnioittava lukijan oikeutta tietää, minkälaisen aineiston perusteella rakensin tulkintaani. Toisaalta minun oli huolehdittava siitä, että toimin tutkimukseeni osallistuneita kohtaan eettisesti oikein. Joissakin kohdin eettisyyden vaatimus ohitti lukijan oikeuden kuten kun määrittelin osallistujieni työnimikkeitä tai jätin pois muita yksilöivä tietoja. Litteroidusta aineistosta esille tuomieni näytteiden puhekielisyyttä siistin luettavuuden parantamiseksi tutkimuksen kannalta oleellista tietoa kadottamatta. En pyrkinyt tulkitsemaan sanavalintoja, puheen rytmiä tai muita vastaavia piirteitä, vaan tyydyin tarkastelemaan, miten ja mitä osallistujat olivat halunneet minulle kertoa. Kaikessa kanssakäymisessä, kuten tutkimukseni haastattelutilanteissa olivat läsnä monet tilanteisiin ja vuorovaikutuksen liittyvät tekijät. (ks. Derwin & Keihäs, 2013.)

Tulkintani narratiivisesta aineistosta oli yksi mahdollinen ja joku muu olisi voinut tehdä siitä toisia tulkintoja. Tehtyihin tulkintoihin vaikuttivat näkökulmani ilmiöön ja tietoni sekä kokemukseni tutkijana. Olin kulkenut pitkän prosessin jo ennen tutkimukseni alkua ja se jatkui monipolvisen tutkimukseni aikana. Tutkijana kasvuni ja muuttumiseni elämänkulussani näkyi siinä, miten aineistoni hahmottaminen syveni ja minkälaisia tulkintoja siitä tein raporttia kirjoittaessani. Tämä heijastui tutkimustehtävän, metodisten näkökulmien, teemojen ja teorian elämisenä raportin kirjoittamisprosessin aikana. Havahduin mm. tarkastelussa ottamaan mukaan erilaiseen oppijuuteen liitettävät tulkintamallit. Medikaalinen ja psykososiaalisen ja sosiokulttuurinen näkökulma oppimisvaikeuksin limittyneinä

toisiinsa tuli mukaan teoreettisen viitekehykseen ja analyysiin. Tulkintoihini vaikuttivat yhteiskunnalliset tekijät, kuten kuinka aikuisten oppimisvaikeuksista työkontekstissa alettu puhumaan viime vuosina. Tutkijana olin näin aikani lapsi.

Tutkijana olin läsnä tutkittavassa ilmiössä ja käytin kertomuksia, joita en itse ollut elänyt. Connelly ja Clandinin (2006) esittivätkin narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana olevan joko eläminen tai kertominen (Connelly & Clandinin, 2006, s. 478–479). Pyrin etäännyttämään omat kokemukseni ilmiöstä osallistujieni kokemuksista. Toisaalta omakohtaisuus toi sen edun, että saatoin havaita kertomuksista herkästi nyansseja sekä eläytyä heidän kertomaansa. Clandinin (2013, s. 22–29) mukaan kertomukset muovaantuvat sekä kertojan että tutkijan toimesta. En pysty arvioimaan, kuinka paljon vaikutin haastatteluihin ja siihen, mitä osallistujat kertoivat. Vaikutelmani on, että osallistujat päättivät itse, mitä kertoivat.

Tutkimukseni kerronnallisen aineiston muodostivat korkeakoulutettujen oppimisvaikeuksisten opetus- ja ohjaustyötä tekevien kuuden osallistujan tarinat. Kertomukset olivat kuvauksia koetusta elämästä. Itse kuuluin osaksi tutkimukseni kohderyhmää, joten olin tutkittavassa ilmiössä läsnäolija. Pyrin tarkastelemaan kertynyttä aineistoa mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja peilaten havaintoja muiden tukijoiden tutkimustuloksiin ja teorioihin. Tiedostin etten tutkijana ollut täysin objektiivinen vaan kokemukseni ja käsitykseni oppimisvaikeuksisena olemisesta välittyivät aineistosta tekemiini havaintoihin. Kuuntelin ja tein tulkintoja myös niiden kokemusten varassa, joita minulla oli opettajana ja oppilaitoksen kehittäjänä kertynyt noin kahdenkymmenen vuoden ajalta.

Tutkimuksellani halusin herättää lukijaa ajattelemaan oppimisvaikeuden vaikutusta työelämässä ja tuoda näkymätön ilmiö näkyville. Asetuin tässä mielessä tämän ryhmän puolelle ja toivoin sellaisen keskustelun lisääntyvän, jossa oppimisvaikeuksisen korkeakoulutetun näkökulma tulee näkyviin. Tutkimuksessani rajasin toimijuuden oppimisvaikeuksisen näkökulmaan. Yksilön kautta näkyi yhteisön toimijuus. Tutkimukseni rajauksen laajuus johti vaikeuteen hallita kokonaisuutta ja tuotti osin päällekkäisyyttä raportoinnissa. Kertomuksista nousi mielestäni vahvasti esiin oppimisvaikeuksisen aktiivisen toimijuuden merkitys selviytymiseen eri elämänvaiheissa ja täten katsoin tutkimukseni onnistuneen valottaman tutkimustehtäväni tavoitetta. Tutkimukseni ei antanut luonteestaan johtuen

mahdollisuuksia yleistyksiin ja oli pitemminkin vähän tutkitun ilmiön yleinen kartoitus. Tutkimukseni arvo on olla herätteenä rajatuimmille jatkotutkimuksille.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin jo teemaluvuissa runsaasti tekemieni päätelmien ja analyysien pohjalta, miten teemat kytkeytyvät toisiinsa ja miten oppimisvaikeudet ovat läsnä työssä niin työn rutiinityöskentelyssä kuin uudistumisessa. Teen ehdotuksia tutkimuskohteiksi ja hahmottelen myös suosituksia työelämän suuntaan oppimisvaikeuksien huomioimisesta.

Eri aloilla toimivien oppimisvaikeuksisten korkeakoulutettujen kokemuksista ja toimijuudesta koulutus ja työelämässä on niukasti tutkimustietoa. Toivon tutkimukseni tuovan lisävalaistusta oppimisvaikeuksista ja kuvaa työelämässä toimimisesta oppimisvaikeuksisena heidän itsensä kertomana.

Opetusalalla toimineet osallistujat edustivat hyvin pientä valikoitunutta joukkoa korkeakoulutetuista oppimisvaikeuksisista. Täten pitkälle meneviä päätelmiä tai yleistyksiä oppimisvaikeuksisten opettajien ja ohjaajien tarinoista ei tutkimuksestani voi tehdä. Heillä osoittautui, kuten olin olettanut, olevan runsaasti tietoa yleisesti oppimisvaikeuksista ja monivivahteista ymmärrystä omista oppimisvaikeuksistaan. Kertomukset olivat välähdyksiä oppimisvaikeuksisena olemisesta ja toimimisesta sellaisina kuin ne konstruoitiin haastatteluhetkellä. Kokemuksista kerrottiin aikuisuudessa ja lapsuudessa aikuisuudesta nähtynä. Tavoitteeni tutkia kokemuksia työkontekstissa muuttui elämänkerralliseksi, kun kertomukset sisälsivät lapsuuden ja nuoruuden kouluajan, ammatillisen kouluttautumisen sekä työuran. Osoittautui olevan vaikeampaa kuvata oppimisvaikeuksisena olemista työelämässä kuin opiskelijana. Koulujärjestelmä luo samankaltaista viitekehystä kaikille, joten siihen on muodostunut yleisiä kertomisen tapoja. Työelämän moninaisuudesta oli myös minun tulkitsijana vaikeampi nostaa näkyviin yleistä tarinaa, koska työelämäkontekstissa ilmiöstä on niukasti tutkimusta. Työelämästä kerrotut tarinat olivat tutkimukseni aikana vasta nousemassa esiin.

Katsoin oppimisvaikeutta psykososiaalisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä, mikä ohjasi valitsemaan tutkimuksen läpikulkevaksi tarkastelun kohteeksi toimijuuden. Kertomuksista nousi vahvasti esiin oppimisvaikeuksisen oman toiminnan

merkitys elämänhallinnassa. Kertomuksista välittyi oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisten toimintamahdollisuuksien vaatimus. Kriittinen suhtautuminen yhteiskunnan ja instituutioiden toimintatapoihin ja rakenteisiin kuvasti sitä, kuinka syvällisesti ymmärrettiin ympäristön merkitys osallistumisen mahdollistajana tai rajoittajana. Osallistujat näkivät oppimisvaikeuksien haasteiden syntyvän toimijuutena heidän piirteistään ja ympäristön vaikutuksesta eli oppimisvaikeutta katsottiin holistisesti. Kertomukset näyttäytyivät selviytymis- ja kasvutarinoina, joissa oppimisvaikeudet tuotiin esiin niin ongelmana kuin myönteisenä asiana jopa voimavarana. Kerronnassa kietoutuivat toisiinsa psykososiaalinen ja sosiokulttuurinen sekä lääketieteellinen lähestymistapa. Kerronnassa vaihdettiin tulkintamallia sen mukaan, mihin haluttiin kiinnittää huomiota. Yhdyn Paanasen (2006) tulkintaan siinä, että eri tulkintamallien erottaminen erillisissä tilanteissa on vaikeaa, sillä ne linkittyvät dynaamisesti toisiinsa. Tutkimukseni valotti yksittäisten yksilöiden kautta ilmiötä ja rikastutti siten aikaisempien tutkimusten tuomaa kuvaa oppimisvaikeuksisen elämästä.

Rajasin tutkimukseni yksilön näkökulmaan yhteisössä ja siten yhteisön toimijuus näkyi yksilön välittämänä. Kertomuksissa oli vahvasti läsnä yksilön ja yhteisön vuorovaikutus. Kokonaisvaltaisempaa tukimusta vaatisi, millainen ilmiö oppimisvaikeudet ovat työyhteisössä eri toimijoiden näkökulmasta tarkasteltuna. Jatkotutkimukset voisivat valottaa oppimisvaikeuden haasteita ja miten työyhteisössä niihin vastataan erityyppisillä aloilla ja työyhteisöissä. Tutkimukseni ei pureutunut syvälle ilmiön eri osa-alueisiin, vaan pyrki ennemminkin antamaan yleiskuvaa oppimisvaikeuksien kokemisesta. Näkymää rakentui ympäristön kulttuurin ja instituutioiden ja yksilön väliseen vuorovaikutukseen. Tarkempaa selvitystä tarvittaisiin mm. siitä, miten aikuisuudessa oppimisvaikeuksinen syventää ymmärrystään monitahoisesti oppimisvaikeudestaan ja millaiset prosessit mahdollistaisivat heille uusien tilanteiden vaatimien sopeutumisstrategioiden kehittämisen. Vaikuttaahan jokainen siirto työyhteisössä ja yksilön asemassa sekä tehtävissä yhteisön kokonaisuuteen ei vain yksilöön. Tarpeen olisi tutkia sitä, miten yhteisö voisi hyödyntää oppimisvaikeuksisen vahvuuksia ja lieventää heikkouksien vaikutusta niin yksilölle kuin yhteisölle. Myös ikääntymisen vaikutuksen oppimisvaikeuksien haasteisiin on heikosti tunnettu alue. Digitalisoituminen ja sen oppiminen ja käyttö arkielämässä, koulutuksessa ja työssä haastavat saavutettavuuden

myös marginaaliryhmille. Tällä alueella on tarvetta monitieteiseen tutkimukseen, johon ihmisten käyttäytymistieteillä on paljon annettavaa.

Tutkimuksissa on monasti keskitytty yhteen oppimisvaikeuteen, vaikka yhtäaikainen useamman oppimisvaikeuden esiintyminen on yleistä. Tutkimukseni tuo lisävalaistusta aikuisista, joilla on useamman oppimisvaikeuden piirteitä. Oppimisvaikeuksien monikerroksellisuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa esimerkiksi lukemisen haasteiden kirjossa; yhtä aikaa näkyivät toisiinsa vaikuttavina luki-, hahmotus ja keskittymisvaikeuden tuomat haasteet.

Oppimisvaikeuden syvällinen ymmärtäminen näyttäytyi peruselementtinä elämässä menestymisen rakentamiselle. Tuntemalla itsensä ja ympäristönsä pystyy ennakoimaan ja suunnittelemaan toimintaansa tilanteen mukaan. Oppimisvaikeuksien tiedostaminen muodostuu monien risteilevien kehitysprosessien verkostosta. Tiedostamisen kehittyminen liittyy osin siihen, kuinka lapsesta kasvetaan aikuisuuteen, jolloin tullaan vähemmän riippuvaisia muista ja voidaan itsenäisesti tehdä elämän kulkuun liittyviä päätöksiä. Tiedostamisprosessissa kehittyvät ymmärrys omasta oppimisvaikeudesta, käsitys oppimisvaikeuksien merkityksestä ja minäpystyvyydestä. Tiedostetaan, mihin omalla toiminnalla voidaan vaikuttaa ja nähdään, miten ympäristö voi tukea tai rajoittaa toimintaa. Tiedostaminen vaikuttaa myös siihen, miten oppimisvaikeuteen asennoidutaan ja suhtaudutaan. Tiedostamisen myötä saadaan käsitteitä ja teoriaa, joiden avulla voidaan sanoittaa omia tarpeita ja helpottaa julkituomista. Oppimisvaikeutensa ja toimintansa ymmärtäminen edistää myös sopeutumiskeinojen ja selviytymisstrategioiden kehittämistä ja käyttöä joutavasti eritilanteissa.

Tietoisuuden kehittyminen näkyy yksilöllisenä jatkuvasti kehittyvänä monipolvisena prosessina, jossa moottorina toimivat ristiriitaisten kokemusten ja tiedon aktiivinen reflektointi. Oppimisvaikeuden tiedostamisprosessin kuluessa tunnistettiin oppimisvaikeuksien muokanneen heitä oppimisvaikeuksina kokonaisvaltaisesti ja nähtiin mihin omalla toiminnalla voitiin vaikuttaa ja mihin ei. Oppimisvaikeuden ymmärtäminen näyttäytyi perustana, joka antoi avaimet ymmärtää, miksi jotkin asiat olivat tuottaneet vaikeuksia ja herättäneet ikäviä tunteita. Tiedostamisen laajentuminen avasi mahdollisuuden etsiä tietoa sekä havainnoida ja kehittää tietoisesti omaa toimintaansa itselle sopivaksi ympäristöön. Muuttuneet elämäntilanteet ja olosuhteet, joissa ilmeni uusia oppimisvaikeuden tuomia ongelmia, johtivat kyseenalaistamaan sen hetkisen oppimisvaikeuden merkityksen

ja sopeutumismenettelyt. Tällöin voitiin määritellä oppimisvaikeuden merkitys uudelleen ja kehittää oma toiminta paremmin tilanteeseen sopivaksi.

Vaikka tiedostamisprosessit ovat yksilöllisiä, Higgins ym. (2002) havaitsivat niissä tiettyjä kehitysvaiheita. Erilaisuuden tiedostaminen lähtee liikkeelle, kun lapsi vertaa itseään oppimisessa muihin lapsiin ja saa kokemuksen siitä, että hänen taitojensa kehittyminen ei tahdo edetä ja eikä edistyminen vastaa ulkoisia lähinnä opettajan odotuksia. Tässä vaiheessa lapsi kykenee jo havaitsemaan, vastaako hänelle tarjottu identiteetti hänen omaa käsitystään itsestään vai onko hänellä toisenlainen näkemys itsestään.

Koulussa arvostetaan akateemisia taitoja, joissa vaikeudet piiloisesti muokkaavat oppimisvaikeuksisen lapsen näkemään itsensä heikkona oppijana. Koulu näyttää tunnistavan perustaitoihin liittyvät oppimisvaikeudet eli lukemiseen ja kirjoittamiseen ja jossakin määrin laskemiseen liittyneet vaikeudet perustaitojen opetteluvaiheessa, muttei niiden vaikutusta laajemmin eikä muita oppimisvaikeuksia. Syntynyt toiseudentunne näyttää jäävän pysyväksi elämänkulussa. Negatiiviselta vaikutukselta näyttää suojaavan luokan ja opettajan pysyvyys sekä kannustava ilmapiiri, josta syntyi emotionaalinen turvallisuudentunne. Kokemus siitä, että opettaja antoi kannustusta, edisti vahvuuksien ja terveen itsetunnon kehittymistä, on ratkaisevampaa positiiviselle kehitykselle kuin onko oppimisvaikeus tunnistettu lapsuudessa.

Se, että tiedostettiin itse voitavan vaikuttaa oppimistuloksiin, näkyy vastuun ottamisena omien tavoitteiden saavuttamisesta ja toiminnasta. Oppimisvaikeudet alettiin myös nähdä myönteisemmässä valossa. Usko omaan kyvykkyyteen vahvistui. Jo koulussa lukivaikeudestaan tietoiseksi tulleen ymmärrys oppimisvaikeudesta kehittyi vähitellen. Itsensä oppimisvaikuksiseksi hyväksyminen eteni vähitellen.

Koulussa tunnistettukin oppimisvaikeus saattoi jäädä huomiotta. Huomiotta jäämisen tunne saattoi osin nousta siitä, ettei koettu saadun riittävästi emotionaalista tukea eikä selvitystä, mitä oppimisvaikeudet heillä merkitsivät. Emotionaalisen tuen riittämättömyys näkyi vielä aikuisuudessakin varautuneisuutena ja itsetunnon heikkoutena, vaikka ammattitaito koettiin vahvaksi. Jos oppimisvaikeuksia ei koulussa tunnisteta ja tunnustetta, jää lapsi yksi selviytymään asian kanssa. Vaikeuksille oppimisessa ei ole nimeä ja niistä muodostuu sirpaleinen kuva.

Lapsi on riippuvainen ympärillään olevista aikuisista, ja hänellä on vähän mahdollisuuksia muokata ympäristöään itselleen sopivaksi. Lapsi on riippuvainen aikuisten kyvystä avata, mitä oppimisvaikeus hänellä merkitsee, mitkä ovat hänen heikkoutensa ja vahvuutensa. Tarvitaan lisätietoa oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja miten rakennetaan myös emotionaalisen tuen sisälle tukijärjestelmään Tarvitaan tukimusta, kuinka erilaisissa oppimisympäristöissä oppimisvaikeuksista tuetaan saavuttamaan tarvittavat digitaidot ja miten digilukemisen eritempoisuus näkyy oppimistuloksissa.

Oppimisvaikeuden tunnistaminen vasta aikuisena ei ole harvinaista. Aikuisena tunnistamisprosessi saattaa alkaa omasta havainnoinnista tai jonkun ulkopuolisen kysymyksestä. Aikuisella on mahdollisuus tietoisesti ohjata omaa tiedostamisprosessiaan toisin kuin lapsella. Aikuisena oppimisvaikeutensa selvittäneellä on erilaiset lähtökohdat tiedostamisprosessilleen kuin lapsuudessa selvyyden saaneella. Korkeakoulussa oppimisvaikeudestaan vahvistuksen saamista näytti seuravan intensiivinen vaihe ymmärtää oma oppimisvaikeus. Korkeakouluopinnoissa saatu tieto oppimisesta, oppimisvaikeuksista ja ihmisen käyttäytymisestä näyttää antavan voimakkaan sysäyksen pyrkiä ymmärtämään omaa oppimisvaikeutta. Opinnot antoivat käsitteitä ja teoriaa, joita vasten reflektoidaan omia kokemuksia ja tunnereaktioita. Rakennetaan tietoisesti jäsentynyttä kuvaa yleisesti oppimisvaikeuksista ja ymmärrystä omista oppimisvaikeuksista. Lapsuuden kokemukset saavat uuden merkityksen ja samalla saatetaan havahtua siihen, että itsellä on piirteitä myös muista oppimisvaikeuksista lukivaikeuden ohella. Korkeakouluopiskelun vaativuus herättää myös tarkastelemaan omia toimintatapoja.

Tunnistamisvaiheessa alkaa ymmärrys oppimisvaikeudesta laajeta yksittäisistä vaikeuksista näkemään ympäristön vaikuttavan oppimisvaikeuksien ilmenemiseen, ja kykyyn toimia erilaisissa tilanteissa. Tiedostetaan vaikeissa tilanteissa nousevan vahvojakin tunteita. Niiden ei anneta kuitenkaan lamauttaa toimimista. Tullaan tietoisiksi omasta ja muiden suhtautumisesta ja asenteista oppimisvaikeuteen. Osataan suhteuttaa omien oppimisvaikeuksien vaikutus elämässä. Hyväksytään, että ollaan oppimisvaikeuksisia eikä sillä ole tekemistä heidän kyvykkyytensä kanssa. Tunnistetaan ja hyväksytään vaikeudet osaksi minuutta., jotka ei määrittä heitä ihmisenä. Merkityksen antaminen omille oppimisvaikeuksille on

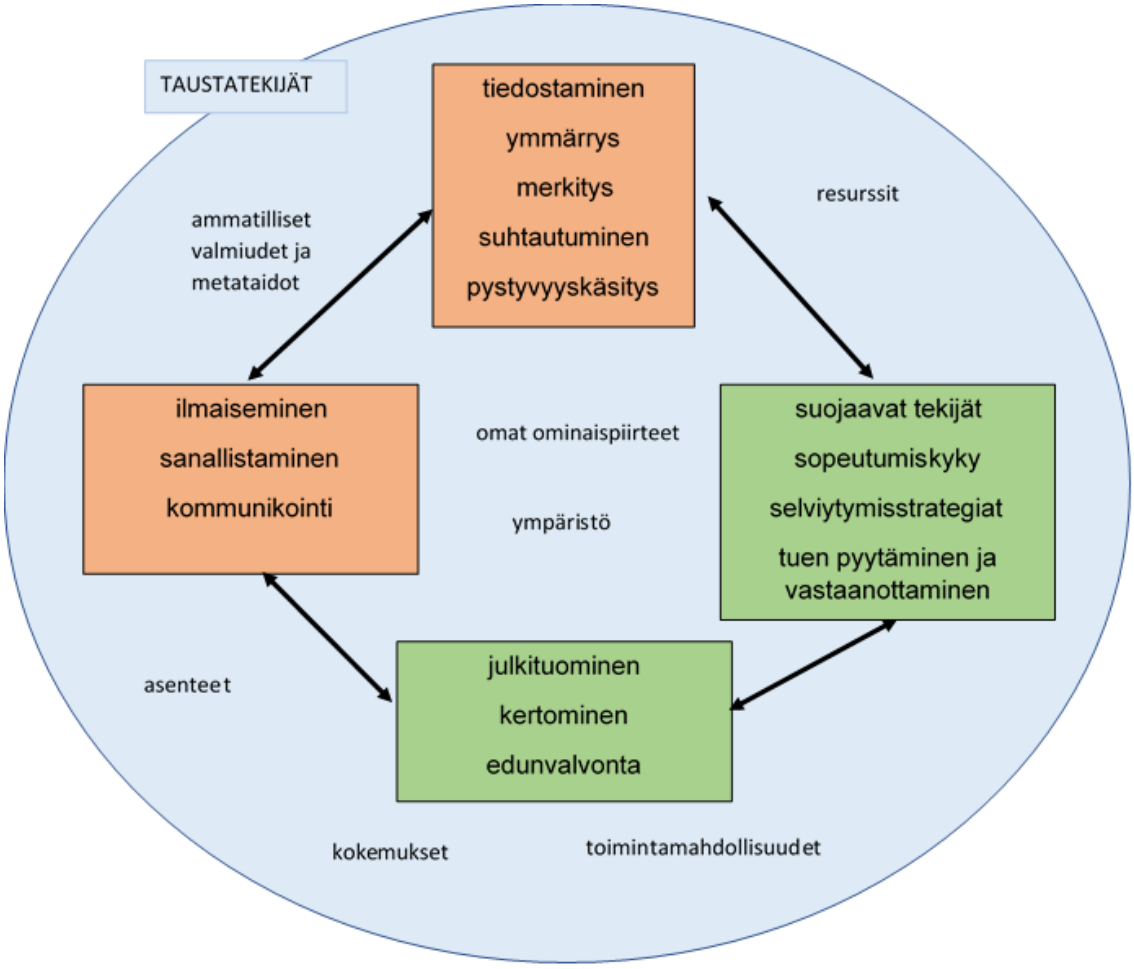
perusta, jolle rakennetaan toimintaa suhteessa oppimisvaikeuksien tuomiin vaikeuksiin. Työssä nähdään oltavan korkeakoulutettuina ammattilasina valtavirtaa, mutta oppimisvaikeuksisina marginaalissa.

Oppimisvaikeuksien hyväksyminen ja myönteiset kokemukset saavat näkemään oppimisvaikeudet myönteisemmässä valossa ja niitä voidaan hyödyntää työssä. Vahvuuksiksi tunnistetiin oikeudenmukaisuus, kehittyneet sosiaaliset taidot, toisen asemaan asettumisen kyky, organisointikyky, kokonaisuuksien hahmottaminen, herkkä ympäristön kriittinen havainnointi sekä luovuus. Oppimisvaikeuksien nähdään kehittäneen sitkeyttä, peräänantamattomuutta ja vastuksia pelkäämättömyyttä ja uskoa saavuttaa asettamansa tavoitteet. Nämä piirteet näyttävät muodostuvan tunnusomaiseksi heidän kaikelle toiminnalleen ei vain tehtäviin tai toimintaan, jossa oppimisvaikeus näkyy. Itselle sekä muille pärjäämisen näyttämisen tarve saattaa johtaa tavoitteiden asettamiseen korkealle ja vahvaan itsekritiikkiin, mikä saattaa viedä voimavarojen käytössä äärirajoille. Tavanomaista suurempi ajankäytön tarve tehtävistä suoriutumisessa saattaa vaikuttaa myös rajoittavasti sosiaalisin suhteisiin. Omasta jaksamisesta on ymmärrettävä pitää huolta.

Aktiivisella toiminnalla tiedostettiin voitavan vaikuttaa omaan työtapaan, mutta sen lisäksi voitiin myös haastaa instituutioiden ja yhteisönsä toiminta ja rakenteet, kun ymmärrettäessä, miten ympäristö joko tuki tai rajoitti toimijuutta. Identiteettikäsitys vaikuttaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapaan, kuinka sosiaalisista tilanteista opittiin. Oman käsityksen kyseenalaistaminen pystyvyydestä tai uudessa tilanteessa esiin noussut ristiriita aikaisempaan toimintaan tai asenteisiin haastoi oppimisvaikeuden merkityksen ja avasi tien uusille mahdollisuuksille ja menettelyiden kehittämiselle.

Oppimisvaikeuden tiedostaminen, ymmärtäminen ja merkityksen hahmottaminen sekä oppimisvaikeuteen suhtautuminen ja käsitys omasta kyvykkyydestä vaikuttavat oppimisvaikeuden sanallistamiseen ja omasta tilanteesta toisille viestimiseen. Haluun julkituoda oppisvaikeus vaikuttavat yksilön tiedostaminen ja suhtautuminen sekä odotukset samoin kuin ympäristön asennoituminen ja tiedot. Mikään osa-alue ei ole staattinen, vaan niissä tapahtuu jatkuvasti muutoksia. Oppimisvaikeutensa ymmärtämisen syventäminen ja myönteinen näkemys pystyvyydestä sekä ympäristön ymmärrys ja tukin toimivat eteenpäin vievinä mootto-

reina. Kuviossa 3 esitän oppimisvaikeuden tiedostamisen, ilmaisemisen, julkituomisen sekä selviytymiskeinojen kehittämisen nivoutumisen toisiinsa. Kuvaan olen luonnostellut myös taustalla vaikuttavia tekijöitä. Oppimisvaikeuksisen omat ominaispiirteet ja ympäristö raamittavat toimimista. Sekä oppimisvaikeuksinen että yhteisö tuovat tilanteisiin kokemuksensa, asenteensa ja resurssinsa.



KUVIO 3. Oppimisvaikeuden tiedostamisen, ilmaisemisen, julkituonnin ja selviytymisstrategioiden kytkeytyminen tosiinsa sekä prosesseihin vaikuttavat taustatekijät

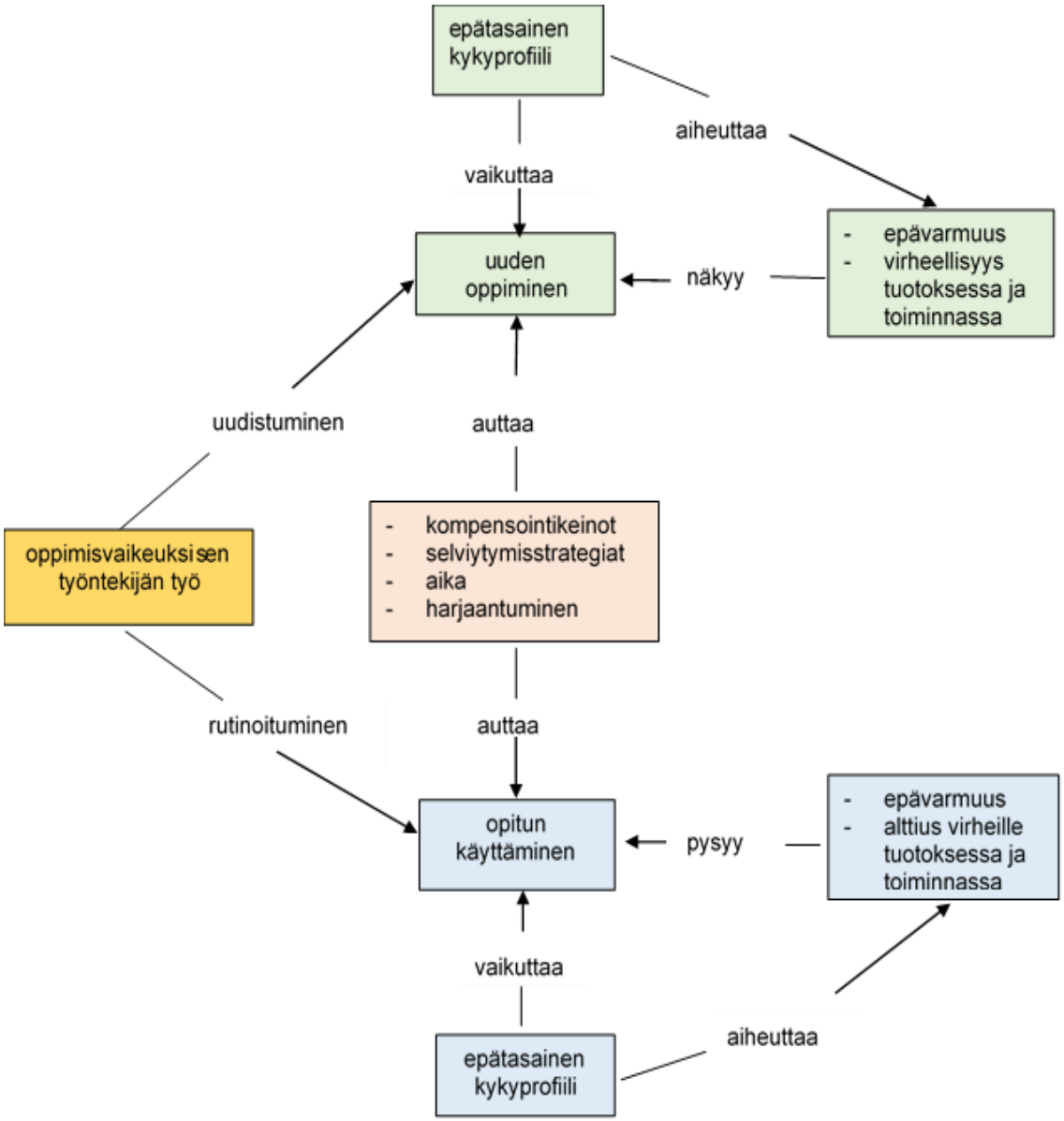
Oppimisvaikeuksien ymmärtäminen ja yhteinen kieli antavat välineet julkituoda ongelmakentän takana olevia ilmiöitä niin, että niitä voidaan käsitellä ratkaisukeskeisesti ja yhteisöllisesti.

Käsitteet ja termit itsessään kantavat sisällään yksilöä arvottavia määrittelyjä ja ajatuskulkuja. Termi oppimisvaikeus johtaa helposti ajattelemaan formaalissa opiskelussa uuden oppimisessa ja harjaantumisessa ilmeneviä vaikeuksia ja piiloisesti myös kyvyttömyyteen oppia. Opiskelukontekstissa termi oppimisvaikeus ei särähdä niinkään korvaa, mutta kun siirrytään työkontekstiin niin termi oppimisvaikeus ei tunnu oikein istuvan, sillä pääpaino toiminnassa on työssä.

Työhön liittyy erilaisia oppimistilanteita: ammattiin tai työhön kouluttautuminen, joka on useimmiten formaalia ja strukturoitua, työhön oppiminen eli harjaantuminen tiettyyn tehtävään, joka voi olla formaalin ja informaalin yhdistelmä sekä työstä oppiminen eli työssä kehittyminen, joka on usein informaalia. Työssäoppiminen voi sisältää uusien asioiden tai taitojen oppimista, jo opittuun asiasisältöön uuden toimintatavan oppimisen tai uuden tehtävän, työyhteisön, työympäristön/organisaation omaksumisen. Nämä oppimistilanteet vaativat oppimisvaikeuksisilta erilaisia sopeutumisstrategioita.

Harjaantumisen ja vakiintumisenkin jälkeen taidoissa ja toiminnassa ilmenee virheherkkyyttä aiheuttaen hankauksia työyhteisössä. Rutinoituneessa työssä ei ole enää kysymys oppimisesta. Sekä uuden oppiminen ja jo rutinoitunut työ siis haastavat oppimisvaikeuksisen työntekijän. Kummassakin tilanteessa säilyy työntekijällä epävarmuus tuloksen ja toiminnan oikeellisuudesta. Sekä uuden oppimisessa että rutiinitehtävistä selviytymisessä työntekijä käyttää ongelmien voittamiseksi tilannekohtaisia kompensointikeinoja ja selviytymisstrategioita ja ne vaativat usein lisäaikaa.

Kuviossa 4 hahmottelen oppimisvaikeuksiselle työntekijälle oppimisvaikeuksista syntyvän kaksinkertaisen haastetilanteen. Haastetta tulee rutinoituneissa työtehtävissä sekä työn uudistamisessa. Todellisuudessa nämä tilanteet esiintyvät useimmiten yhtä aikaa, sillä muutokset työssä ovat jatkuvia samoin kuin osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen vaade. Ilmiöt tulevat näkyviin selvimmin yleensä oppimisvaikeuksisen ihmisen siirtyessä uuteen tilanteeseen. Silloin kun hänen on sopeutettava uudelleen kompensointikeinonsa ja yhteisön sopeuduttava erilaisuuteen. Muutostilanteissa tapahtumat ovat usein nopeita ja siten tilanne kriisiyhtymiselle altis. Tarvitaan kykyä ottaa tilanne haltuun ja tietoa, miten ratkoa asioita ja puhua ongelmista jäsentyneesti eikä vain tunnistaa usein tunnetasolla yleisesti ongelman olemassaolo.



KUVIO 4. Oppimisvaikeuden työntekijälle tuoma kaksinkertainen toiminnanhaaste

Kuvioon 4 en ole hahmotellut oppimisvaikeuksisen työntekijän ja yhteisön vuorovaikutusta. Se miten vastavuoroista tämä yhteistyö on, vaikuttaa oppimisvaikeuksisen työntekijän mahdollisuuksiin vaikuttaa itseensä ja yhteisöön liittyviin päätöksiin ja toimintamahdollisuuksiin. Tiimi-, projekti- ja verkkotyöskentelyssä uuden luonti ja oppiminen on yhteisöllistä. Johtaako tämä oppimisvaikeuksisen työntekijän eritempoisuudesta johtuen venymään voimavarojensa äärirajoille, vai voiko se myös antaa hänelle mahdollisuuden käyttää vahvuuksiansa yhteisön

oppimiseen? Hakkaraisen (2007) esittämä itsensä ylittävä oppiminen ja Otalan (2019) hahmottelema ketterä oppimien antavat osviittaa siihen, miten yhteistoiminallisella oppimisella luodaan uutta. Pystyykö oppimisvaikeuksinen kehittämään resilienssitaitojaan nopeatempoisissa muutoksissa?

Tällainen yhteistoiminnallinen oppiminen onnistuu vain, jos ryhmän jäsenet osaavat työskennellä yhdessä. Deutsch (1962) on esittänyt sosiaalisen keskinäisen riippuvuuden teoriassa perusoletuksen, jonka mukaan ryhmässä vallitsee joko yhteistoiminnallinen tai kilpailullinen riippuvuus toisesta ryhmän jäsenestä. Riippuvuus ei paikannu yksilöiden väliseksi riippuvuudeksi, vaan kyseessä on koko ryhmän toimintaa kuvaava riippuvuus. Ryhmän keskinäinen riippuvuus voi rakentua tämän mukaisesti joko kilpailulliseen riippuvuuteen, jossa ryhmän jäsenet kilpailevat keskenään paikoista ja asemistaan ryhmässä tai yhteistoiminnalliseen riippuvuuteen, jossa ryhmällä on yhteiset tavoitteet ja päämäärät ja ryhmän toiminta perustuu yhteiseen avunantoon ja työskentelyyn. Oppimisvaikeuksien asemaa yhteisössä ja hänen riippuvuuttaan toisista olisi mielenkiintoista tutkia yksilökeskeisessä, epävarmassa työelämässä, joka saa ihmiset usein kilpailijoita keskenään.

Tutkimukseni pohjalta nostan työnantajille joitakin suosituksia kohdata oppimisvaikeuksinen työntekijä:

- Työnhakuvaiheessa tulee rekrytoijan tunnistaa, ettei hän tai työantaja suhtaudu syrjivästi oppimisvaikeuksikseen työnhakijaan, ja että käytetään asian tuntevaa soveltuvuustestaajaa. On myös pohdittava, onko usein rajoitettu testiaika perusteltua työtehtävän kannalta.
- Työhön valitun on saatava riittävä perehdytys soveltuvalla tavalla. Työhön opastus on oltava laaja ja riittävän pitkään kestävä. (Tarvittaessa voidaan käyttää työvoiman työolosuhteiden järjestelytukea, joka sisältä myös tukea tukihenkilön käyttöön). Työnojausta ei saa unohtaa työnmuutoksissa.
- Ohjeet useammalla tavalla. Muista visuaalisuus ja asiaan palamisen mahdollisuus.
- Pyri mahdollistamaan työympäristö työskentelytapaa tukevaksi, mahdollista eritavoin työskentely. Huomioi eritempoisuus.

- Työnkuvien muokkaaminen niin, että työtehtävät eivät keskity tai kuormita oppimisvaikeuksien haasteisille alueille. Yhteistyöskentelyssä hyödynnä kaikkien vahvuuksia.
- Varmista että käytössä on saavutettavuutta tukevat digityökalut ja niihin opastus.
- Luo ilmapiiri, jossa puheeksi ottaminen ja asioiden selvittäminen on turvallista. Ole selvillä, mistä voidaan lähteä hakemaan asiantuntija apua.
- Rakenna organisaatiosi strategiasta lähtevät henkilöstön kehittämistavoitteet ja toteuttamissuunnitelma. Mahdollista erilailla oppiville yhtäläinen ammattitaidossa kehittyminen.
- Varmista, että kaikki yhteisön jäsenet voivat vaikuttaa työhönsä ja yhteisön toimintaan. Ole avoin kriittiselle yhteisön kulttuurin, rakenteiden ja toimintatapojen tarkastelulle.
- Hyödynnä erilaisuutta uusien mahdollisuuksia havaitsemissa ja luovien ratkaisujen kehittämisessä.

Tutkimukseeni osallistuneet opetusalan edustajat katsoivat kriittisesi yhteisöjensä kulttuuria ja toimintatapoja. Heillä oli rohkeutta ja valmiuksia työskennellä monimuotoisuuden huomioivan toiminnan kehittymisen eteen. Vogel ja kumppanit ym. (2007) ennustavatkin, että opetusorganisaatiot, joissa on enemmässä määrin heterogeeninen opiskelijajoukko, saattavat tarjota hyvin sopivan työympäristön myös oppimisvaikeuksiselle työntekijälle. He väittivät, että näillä opetuksen asiantuntijoilla on erityistietoa, ja omakohtaista kokemusta erityistarpeista ja heillä on annettavaa yhteisön inklusiivisia käytänteitä opetellessa.

8 LOPPUSANAT

Tutkimusprosessini on ollut osa omaa oppimisvaikeuksieni tiedostamispolkua ja kasvamista tutkijana. Matkan varrella on ollut minulle useita merkittäviä ihmisiä. Eila Burnsin tapaaminen ja keskustelut hänen tutkimuksensa lähtökohdista olivat ratkaisevat, sillä ne avasivat minut katsomaan oppimisvaikeuksia psykososiaalisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta.

Tutkimukseni ei olisi toteutunut ilman Marita Mäkisen viisasta ja ymmärtävää oikea-aikaista ohjausta, joka kannatteli työskentelyäni. Hän osasi tukea emotionaalisesti minua oppimisvaikeuksisena. Hän jaksoi innostaa ja viitoittaa jumiutuneen työskentelyni etenemistä. Erityisesti tutkimusraportin kirjoittaminen vaati ylittämään omat epäilyni kyvykkyydestäni ilmaista perustellusti ajatukseni kirjallisesti. Marita osasi kysyä ja ymmärsi kirjoitusprosessini. Työskentelytavan sanallistaminen selvensi ajatteluni tarvitsevan lähtökohdakseen avainkäsitteitä ikään kuin sisällön jäsennysrautalangaksi. Siihenastiset kirjoitukseni piti kirjoittaa toiseen järjestykseen: ensin osallistujien kertomuksista imenevät asiat ja päätelmäni ja sitten niiden vertailu aikaisempiin tutkimuksiin. Näin ajatteluni oli kulkenutkin, mutta nyt opin myös sen kirjaamisen.

Vasta käytyäni keskusteluja poikani Aatun kanssa erilaisuudesta ja tutustuttuani hänen kauttaan Frickerin (2007) esittämiin epistemologisiin epäoikeudenmukaisuuden muotoihin, jotka kohdistuvat ihmisiin nimenomaan tietävinä olentoina ja tiedollisina toimijoina, sain käsitteet sille, mitä tutkimuksessani pohjimmiltaan olin tavoitellut halutessani antaa äänen oppimisvaikeuksisille osallistujilleni. Fricker erottaa kaksi epäoikeudenmukaisuuden muotoa: *testimoniaalisen ja hermeneuttisen epäoikeudenmukaisuuden*. Testimoniaalinen epäoikeudenmukaisuudella hän tarkoittaa sitä, että tiettyyn ihmisryhmään kuuluvat tai tietyssä tilanteessa olevat ihmiset katsotaan kyvyttömiksi antamaan luotettavaa todistusta omasta kokemuksestaan, ja heidät näin erotetaan esimerkiksi tutkimuksessa ja yhteiskunnallisessa päätöksenteossa kohteiksi (*objekteiksi*) sen sijaan,

että heidät otettaisiin huomioon tasavertaisina tiedollisina toimijoina. Hermeneuttinen epäoikeudenmukaisuus puolestaan liittyy hänen mukaansa kollektiivisten tulkinnallisten ja ymmärryksellisten prosessien epäsuhtiin, jolloin tietynlaisen sosiaalisen kokemuksen ja elämisen jäsentämiseen, ymmärtämiseen ja toiminnan kannalta merkittävien rakenteiden hahmottamiseen ei ole olemassa käsitteitä, metaforia, narratiiveja, jotka voidaan vähällä vaivalla esimerkiksi keskustelussa, oman elämän hallinnassa ja ymmärtämisessä, virallisten instanssien kanssa asioidessa ottaa tarvittaessa käyttöön.

Keskittymällä epistemologiseen epäoikeudenmukaisuuteen juuri eettisenä, käytännölliseen ajatteluun, hahmottamiseen ja yhteistoimintaan liittyvänä ongelmana, Fricker ajattelee ”niitä” ja ”meitä” joihin se kohdistuu kanssatoimijoina. Fricker näkee päämääräkseen rationaalisemman ja oikeudenmukaisen toiminnan, eikä tyydy pelkästään “valtarakenteiden paljastamiseen tai näkyväksi tekemiseen.

Fricker käsittelee identiteettivaltaa, joka on jollakulla niin pitkälle, kuin hänen sosiaalinen identiteettinsä on yleisesti tunnustettu, tai ainakin yleisen kuviteltavuuden piiriin kuuluva todellisesti mahdollisena ihmisenä olemisen tapana. Eräs testimoniaalisen epäoikeudenmukaisuuden muoto onkin, että ihminen joutuu todistelemaan joka paikassa, että minulla ihan oikeasti on vaikkapa tällainen vaiva, tämä ei ole pelkkää laiskuutta, kun taas ne, joilla on tarpeeksi identiteettivaltaa eivät joudu samalla tavoin todistamaan tai oikeuttamaan “identiteettiään” – eikä sitä tällöin usein edes mielletä identiteetiksi vaan ihan vaan ihan tavalliseksi asiaksi, jonka voi ihminen kohdata elämässä.

Itse syytin heikosta opiskelumenestyksestäni itseäni ja sain tälle käsitykseni vahvistusta ympäristöstäni. Käänteentekeväksi muodostui osallistumiseni aikuisena Monenlaiset oppijat -seminaariin. Työpajassa pysyin taka-alalla keskusteltaessa oppimisvaikeusien ilmenemistä, mutta kun sitten pienryhmässä käsiteltiin tunteiden ja ympäristön vaikutusta minulle valkeni, ettei se mistä syytin itseäni, ja mistä minua syytetiin, ollutkaan henkilökohtaisesti syytäni. Se olikin yhdistelmä neurobiologisia tapahtumia ja todellista sosiaalista ilmiötä, yksin jättämistä. Tuo oivallus poisti itseni syyttämisen ja syyllistämiseni. Hermeneuttisten resurssien puute oli rajoittanut toimijuuttani. Aiemmin minulla ei ollut ollut käsitteistöä hahmottaakseni omaa tilannettani, joten se näyttäytyi vain yksittäisen ihmisen henkilökohtaisena epäonnistumisena.

LÄHTEET

Ahonen, T. & Haapsalo, S. (2008). Oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta, & A. Suikkanen, (toim.) Kuntoutus. Duodecim.

Ahonen, T. & Holopainen, L. (2002). Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Lasten suojelun keskusliitto, 239–248.

Aittola, T. (1998). Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristössä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.), Arkielämän oppiminen. Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–89.

Ala-Kurikka, I, 2016. Lukivaikeuden perinnöllisyys. Noudettu 28.9.2018. https://lukivaikeus.wordpress.com/2016/06/23/lukivaikeuden_perinnollisyys/.

Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.

Anttila, A-H. (2005). Yleistettävyyden ongelmat historiallisen sosiologian tutkimuksessa. Teoksessa P. Räsänen & A-H. Anttila & H. Melin (toim.), Tutkimus menetelmien pyörteessä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. PS-kustannus, 201–218.

Asher, N. (2001).Checking the box: the label of ”model minority”. Teoksessa G. Hudak & P. Kihn (toim.), Labeling: pedagogy and politics. Routledge-Falmer, 75–91.

Atkins, L.& Wallace, S. (2012). Qualitative Research in Education. Sage Publications.

Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narative inquiry. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology. Sage, 224–245.

Bakhtin. M. M. (1981). The dialogic imagination. Engl. käännös C Emerson & M. Holquist. University of Texas Press

Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. W.H. Freeman and Company.

Barnes, C, & Mercer, G. (2004). Theorising and researching disability from a social model perspective. Teoksessa C. Barnes & Mercer (toim.), Implementing the social model of disability: Theory and research. Disability Press. 1–17.

Bauman, Z. (1997). Sosiologinen ajattelu. Suom. J. Vainonen. Vastapaino.

Bauman, Z. (2000). Muisti ja mielikuvitus. Omaelämänkerrallinen totuus. Teoksessa M. Linko, T. Saresmaa & E. Vainikkala (toim.), Otteita kulttuurista. Kirjoituksia nykyajasta, tutkimuksesta ja elämänkirjallisuudesta. Jyväskylän yliopisto. Nuorisokulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 65.

Bauman, Z. (2002). Notkea moderni. Suom. J. Vainio. Vastapaino.

Bornstein, M., Hahn, C.-S. & Haynes, O. 2010. Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood throught early adolescence: developmental cascades. Development and Psycho-pathology 22, 717–735.

Bourdieu, P. (1998). Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. M. Siimes. Vastapaino.

Boxall, P. (2002). Individual and social modes of disability and the experiences of people whith learning difficulties. Teoksessa D. G. Race (toim.), Learning diasability – A social approach. Routledge, 209–226.

Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work complexities in teacher work. Teaching and Teacher Education 25 (3),430–436.

Brugger, E. (1995).Biograbhical learning in life stories of illiterates. Teoksessa P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé(toim.). The biographical approach in European adult education. Wiener Volksbildung;294–311

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Harvard University Press.

Burns, R. B. 1(982). Self-Concept Development and Education. Holt, Rinehart and Winston.

Burns, E. (2015). Tertiary Teachers with Dyslexia as Narrators of Their Professional and Identity. [Väitöskirja]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, University of Jyväskylä, 515.

Burns, E. & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational setting. Teacher and teaching: theory and practice.16 (5), 529–543.

Burns, E. & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teacher with dyslexia. Teaching and Teacher Education. 27 (5), 952–960.

Burns, E. Poikkeus, A-M.& Aro, M. 2013. Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. Teaching and Teacher Education 34 ,77–85.

Castro, A., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in highneeds areas. Teaching and Teacher Education 26 (3), 622–629.

Chase, S. E, (2005). Narrative inquiry: multiple leases, approaches voice, Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), The Sage Handbook of Qualitative Research. (3. painos. s. 651–679). Sage.

Clandinin, D. J. (2013). Engaging narrative in inquiry. Left Coast Press.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research. Jossey-Bass.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry Teoksessa J.L. Green, C. Gregory & P. B. Elmore (toim.), Handbook of complementary methods in education research. (3. painos. s. 477–487). American Educational Research Assocition,

Corley, M. & Taymans, J. (2001). Adults with learning disabilities and the role of selfdetermination: implications for literacy programs. CJSAE 15(2), 149–167.

Cromble, M. & McColl, H. (2001). Dyslexia and the teaching of modern foreign languages. Teoksessa L. Peer & G. Reid (toim.), Dyslexia, Successful inclusion in the secondary school. David Fulton Publishers, 54–63.

Davis, R., D. (2010). The Gift of Dyslexia. Way some of smart People Can´t Read and How They Can Learn. (Uusittu painos). Penguin Group.

Derwin, F. & Keihäs, L. (2013). Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 63.

Deutcsh, M. (1962). Cooperation and trust: Some theorical notes. Teoksessa M. Deutcsh & R. Jones (toim.), Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 275–320.

Edwards, J. (1994). The scars of dyslexia: Eigth case studies in emotional reactions. Cassell.

Edwards, R. & Usher, R. (2001). Lifelong learning. A posmodern condition of education. Adult Education Quarterly 51 (4), 273–287.

Elbro, C. (2004). Läsning, läsundervisning. Liber. Elanders Berlings

Elder, G. H. Jr. (1985). Perspectives on the life course. Teoksessa G. Elder (toim.). Life course dynamics. Trajectories and Transitions, 1968–1980. Cornell University Press, 23–49.

Elder, G. H. Jr. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. Social Psychology Quarterly 57 (1), 4–15.

Elder, G. H. Jr. Johnson, M. K. & Crosnoe, R. (2003). The emergence and developmet of life course theory. Teoksessa J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (toim.), Handbook of the life course. Kluwer Academic Publisher, 3–19.

Elliot, J. (2005). Using narrative in social research. Qualitative and qualitative approaches. Sage.

Elliot, J. (2012). Gathering narrative data. Teoksessa S. Delamont (toim.) Handbook of qualitative research in education. Edward Elger, 281-298.

Eloranta, A-K. (2019). A Follow-up Study of Childhood Learning Disabilities. [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto Department of Psychogy Dissertations 155.

Erilaisten oppijoiden liitto ry. Erilaisten oppijoiden liiton historia. Noudettu 1.5.2017. http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=102

Eskola, J & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.

Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin. K. (2011). Mahdollisuudet, tilat ja toisin toimimisen paikat työssä ja koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K- Collin (toim.), Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Hansaprint, 357–367.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conseptualilzing professional agency at work. Educational Research Review 10, 45-65.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billet, C. Harteis & H. Gruber

(toim.), International Handbook of research in professional and practice-based learning. (2. painos. 645–672). Springer.

Ferrari, M. A. (2009). Comparative Assessments of the Cognitive Functioning of Adults with Childhood learning Disability: Histories of learning Disability and Adults with No cognitive Disorders. Development and Physical Disabilities 21, 355-368.

Fitzgibbon, G & O´Connor, B. (2002). Adult dyslexia. A Guide for the Workplace. Wiley.

Freire, P. (2006). Sorrettujen pedagogiikka. J. Kuortti (suom.), T. Tomperi (toim.). Vastapaino.

Fricker, M. (2007) Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford Scholarship Online.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. Teoksessa C. Hulme & M. Snowling (toim.), Dyslexia: biology, cognition and intervention. Whurr, 1-19.

Folkman, S. Moskowitz, J. (2004). Coping. Pitfalls and Promise. Annual Review of Psychology 55, 745-774.

Graham, J., Grewal, I. & Lewis, J. (2007). Ethics in social research: the views of research participants. NatCen. http:/www.civilservice.gov.uk/wpcontent/uploads/2011/09/ethics_participants_tcm6_5783.pdf

Geary, D. Hoard, M. Nugent, L. & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlyining achievement deficies in children with mathematical learning disability. Child development, 78(4), 1343-59.

Gerber, P. (2003). Adults' whit Learning Disabilities Redux. Remedial and Special Education 24 (6), 324-327.

Gerber, P. Ginsberg, R. & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities 25 (8), 475-487.

Gerber, P., Reiff, H. & Gingberg, R. (1996). Reforming the learning disabilities experience. Journal f Disabilities 29 81), 98-101

Gerber, P. & Priece, L. (2003). Persons with Learning Disabilities on the Workplace: What we know so far in the americans with disabilities Act Era. Learning Disabilities Research & Practiciece. The Division for Learning Disabilities of Council for Exceptional Children.18 (2), 132-136.

Gerber, P. J. & Price, L. A. (2008). Self-disclosure and adults with learning disabilities. Practical ideas about a complex process. Learning disabilities 15, 21-23.

Giddens, A. (1984). The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Polity Press.

Gitlin, A, (2012). From voice: exploring the possibilities of experimental art. Teoksessa S. Delamont (toim.), Handbook of qualitative research in education. Cheltenhamn: Edward Elger, 521–532.

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.

Gootson, I. & Gill, S. R. (2011). Narrative pedagogy: Life history and learning. Peter Lang.

Greenbaum, B., Graham, S. & Scales, W. (1996). Adults with learning disabilities: occupational and social status after college. Journal of Learning Disabilities 29 (2), 167-173.

Guba, Y. S. & Lincoln, E. G. (2005). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), The Handbook of Qualitative Research. (3. painos., s, 191-215). Sage,

Gubrium, J. F. & Holstein J. A. (2009). Analyzing Narrative Reality. Sage.

Hall, S. (1999). Identiteetti. M. Lehtonen (suom.) & J. Herkman (toim.). Vastapaino.

Haapsalo, S. (2006). Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. Aikuiskasvatus 1, 32–37. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Haapsalo, S.& Korkeamäki, J (toim.) 2009. Kuntoutuspalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin. Opi oppimaan -projektin väliraportti. Kuntoutussäätiön työselosteita 38/2009.

Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (3. painos., s. 143–159). Jyväskylä: PS-kustannus,

Hellendorn, J. & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. Remedial and Special Eduation 21 (4), 227-239.

Herrington, M. & Hunter-Carsch, M. (2001). A social interactive model of specific learning difficulties, e.g. dyslexia. Teoksessa M. Hunter-Carsch (toim.), Dyslexia a psycho-social perspetive. Whurr Publishs, 107,133.

Higgins, E., Raskind, M., Goldberg, R. & Herman, K. (2002). Stages of acceptance of learning disability. the impact of labeling. Learning Disability Quartery 25 (1), 3-18.

Hitlin S. & Elder, G. H. Jr. (2007 a). Agency: an empirical model of an abstract concept. Teoksessa R. Macmillan (toim.), Constructing adulthood: Agency and subjectivity in adolescence and adulthood. Advances in life course research. Elsevier, 33-68.

Hitlin S. & Elder, G. H. Jr. (2007 b). Time, self and the curiously abstract concept of agency. Sociological Theory 25 (2), 170–191.

Holopainen, L. & Savolainen, H. (2005). Erityisopetus ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Korkeakoski E. (toim.), Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8, 33–34.

Horsdal, M. (2012). Tellig lives. Exploring dimensions of narratives. Routledge.

Hunt, S. 2005. The life course. A sosiological introduction. Routledge.

Huotelin, H. (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämänkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansavalistusseura ja Aikuiskasvatuseura.13-42.

Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), Haastattelun analyysi. Vastapaino.110–118.

Hänninen, V. (1999). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. (Väitöskirja). Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen julkaisuja 696.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (3. uudistettu ja täydennetty painos.) PS-kustannus, 160–178.

Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön. Jyväskylä University Printing House, 22–24.

Ingelsson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia. Cognitive and psychosocial impact and salutogenic factors. Doctoral dissertation. Lund University, Department of Psychology.

Jarvis, P. (1987). Aduld learning in the social context. COOM Helm.

Jarvis, P:(1999). The practitioner-researcher: developing theory from practice. Jossey-Bass.

Jenkins, R. (1996). Social Identity. Routledge.

Jokinen, A, Huttunen, L. & Kulmala, K. (toim.), (2004). Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus.

Juhila, N. (2003). Creating a ”Bad” Client. Teoksessa C. Hall, K. Parton, N. Parton & T. Pösö (toim.), Constructing Clienthood in Social Work and Human Services, Interaction, Identities and Practicies. Jessica Kingley Publishers, 83–95.

Juhila, K. (2004). Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L: Huttunen & K. Kulmala (toim.), Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, 20–33.

Järvikoski, A. & Härkäpää, K. (2004). Kuntoutuksen perusteet. WSOY.

Kavale, K. & Forness, S. (1996). Learning disability grows up. Rehabilitations issues for individuals with learning disabilities. Journal of Rehabilitation 62 (1), 34-41.

Kazmierska, K. (2005). Ethical aspects of biographical interviewing and analysis. Teoksessa R. Miller (toim.), Biogaphical research methods. (4. painos., 365-376). Sage,

Knopik, V., Alarcon, M. & DeFries, J. (1997). Comorbilidity of mathematics and reading deficits. Evidence for a genetic etiology. Behavior Genetics, 27 (5) ,477-453.

Korkeala, J. & Tani, P. (2005). Tarkkaavuushäiriö aikuisiässä. Duodecim, 121 (2), 153–60.

Korkeamäki, J. (2010). Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010.

Korkeamäki, J. & Poutiainen, E. (2016, 4.huhtikuu). Mitä nuorten aikuisten lukivaikeudesta tiedetään? Kuntoutussäätiön tutkijoiden ja kehittäjien blogi. https://kuntoutussaatio.fi/2016/10/04/mita_nuorten_aikuisten_lukivaikeudesta_tiedetaan/

Korkeamäki, J., Reuter, A. & S. Haapasalo (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan –hankeen toimeenpano ja tulokset. Kuntoutussäätiön työselosteita 40/2010.

Koskinen-Sinisalo, K-L. (2015). Pitkä tie. Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen. [Väitöskirja]. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 2112. Vastapaino.

Kuronen, J. (2010). Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.

Laaksonen E. (2005). Esteetön opiskelu yliopistossa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6.

Ladonlahti, T. (2000). Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukeminen. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.), Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Palmenia-tutkimuskeskus, 17–41.

Larsson, S. (1998, 5.-6. lokakuu). On quality in qualitaive studies. Contribution to the 1st international workshop: biographical research in social and educational sciences. Institute for applied biographical and lifeworld research. University of Bremen, Saksa.

Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pesola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisen elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71 (4), 402–410.

Leather, C, Hogh, H., Seiss, E. & Everatt, J. (2011). Cognitive functioning and work success in adults with dyslexia. Dyslexia 17, 327–338.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). Narrative research: reading, analysis and interpretation. Sage.

Lincoln E. G & Y.S. Guba (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), Handbook of qualitative research. Saga, 105-117.

Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), Handbook of qulitative research. Sage, 575-586.

Lincoln, E. G. & Guba, Y. S. (2003). Paradigmatic, controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), The landscape of qualitative research. Theories and issues. (2. painos, s. 253−291). Sage,

Linko, M. (1998). Paperille, kankaalle ripustan unelmani, pelkoni, vihani. Teoksessa K. Eskola (toim.), Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisissa omaelämäkerroissa. SKS, 311–378.

Lukineuvola. Noudettu 1.5.2017. http://www.lukineuvola.fi/

Lundberg, I. (1997). Onko dysleksia kirjakielisen kulttuurin salajuoni? Teoksessa K. Strande´n (toim.), Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen syyt, esiintyminen ja kuntoutus. Hero/Stakes.

Lyytinen, H. (2000). Oppimisen häiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. tamminen & F. Almqwist (toim.) Lasten- ja nuortenpsykiatria. (2. uudistettu painos., s. 224–232). Duodecim.

Malin, A., Sulkunen S. & Lain, K. (2013). PIAAC 2012 Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministerin julkaisuja 2013:19. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-237-1

Mansfield, C., Beltman, S., Price, A.& McConney, A. (2012). ”Don´t sweat the small stuff:” Understanding tearcher resilience at the chalkface. Teaching and Teacher Education 28, 357-367.

Martin, A. & McLouglin, D. (2012). Disclosing dyslexia. An exercise in self-advocacy. Teoksessa N. Brunswick (toim.) Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace. Wilev, 125–135.

Mcloughin, D., Leather C. & Stringer, P. P. (2002). The adult dyslexic. Interventios and outcomes. Whurr.

McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life cource. Journal of Learning Disabilities 36 (4), 363-381. (4), 363-381.

Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. (3. uudistettu painos). Metodologia-sarja 4. Gummerus.

Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education 32 (1), 3–24.

Miler, N & Boud, D. (1996). Animating Learning from Experience. Teoksessa D. Boud & N. Miller (toim.), Working with Experience: Animating learning. Routledge.

Mill, J. S. (1869). The Subjection of Women. Suom. L. Virevaara 1906, Ajanmukaistanut R.T.A. Luoto (2004). Kustannus Oy Librium.

Miller, R. & Glassner, B. (1997). The “Inside” and the “Outside”: finding realities in interviews. Teoksessa D. Silverman (toim.), Qualitative research. Theory, Method and Practice. Sage 99-112.

Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. International Journal of Qualitative Methods 5 (4), 56-69.

Morgan, E. & Klein, C. (2000). The dyslexic adult in a non-dyslexic world. Whurr Publishers.

Müller, K. Juntunen, J., Liira, J. & Lönnqvist, J. (2006). Aivot ja muuttuva työelämä. Suomen Lääkärilehti 61 (27–31) 2951–2959.

Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), Kvalitatiivinen analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. 42-61.

Nukari, J. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Kuntoutussäätiö.

Nylund, T. & Hämäläinen, R. (2011). Oppimisvaikeudet. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskelijaterveys. Duodecim 305–310.

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) (2017) Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotus oppimisen ja koulunkäynnin parantamiseksi. Noudettu 2.5.2019 https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportainentuki_final_sivuittain.pdf

Onley, M. & Kim, A. (2001). Beyond Adjustment: integration of cognitive disability into identity. Disability & Society 16(4), 563–583.

Opetushallitus (2017). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:2.

Opetusministeriö (1992). Aikuisten luku- ja kirjoitusvaikeudet. Opetusministeriön työryhmämuistioita. 1992:41.

Opetusministeriö (1999) Luki-työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1999:6.

Oppi Oppimaan hanke 2006-2010. http://www.lato.poutapilvi.fi/p4_kuntoutus-saatio/tutkimus/hankkeet/hankerekisteri/arkisto

Otala, L. (2018). Ketterä oppiminen. Keino menestyä jatkuvassa muutoksessa. Kauppakamari. Noudettu 8.9.2019. https://kauppakamaritieto.fi/helios.uta.fi/fi/s/ak/kirjat/kettera_oppiminen_keino_menestya_jatkuvassa_muutoksessa

Paananen, S. (2006). Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisten elämänkerronnassa. [Väitöskirja]. Acta Universitatis Lapponiensis 107. Lapin yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta.

Partanen, A. (2011). “Kyllä minä tästä selviän” Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Sage.

Perusopetuslaki 628 (1998). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628

Pesonen, M. & Rönkä, M. (2010). Lukivaikeus ja esteetön oppiminen. Teoksessa J. Jäntti & A. Kanto-Ronkanen (toim.) Esteetön opintopolku- Savonia ammattikorkeakoulu, Esteetön Opinpolku Työelämään -projekti. Offsetpaino, 65–77.

Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn to Narrative. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. Sage, 3–34

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisnieski (toim.), Life History and Narrative. Falmer Press, 5-23.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen., M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen (toim.), Osallistava korkeakoulutus. Tampere University Press.

Pöysä, J. (2010). Lähiluku vaeltavana käsiteenä ja tieteidenvälisenä metodina. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), Vaeltavat metodit. Joensuu: Suomalainen Kansantietouden Tutkijain Seura.

Qvarnström, M. (2013). Lukivaikeus. Duodecim 129 (2), 176–166.

Raskind, M. H., Goldberg, R. J. Higgins, E. L. & K. L. Herman (1999). Patterns of Change and Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities:

Results from Twenty-Year Longitudinal Study. Learning Disabilities Research and Practice 14 (19), 35-49.

Rasmus, R. (2004). Neurobiology of Dyslexia: A Reinterpretation of the Data Trend in Neurosiences 27 (12), ss.720-726.

Riessman, C.K. (2008). Narrative methods for the human Siences. Saga.

Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. International Journal of Inclusive Education. 7 (4), 389-402.

Riddick, B. (2009). Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties. Routiege.

Rioux, M.H. (1997). Disability: the place of judgement in a world of fact. Journal of intellectual Disability Research 41 (2), 102–111.

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), Haastattelun analyysi. Vastapaino, 424–431.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), Haastattelun analyysi. Vastapaino, 9–36

Ruth, J-E. (1998). Elämänhallinta ikäännyttäessä. Teoksessa J. P. Roos & T-Hoikkala (toim.), Elämänpolitiikka. Gaudeamus, 314–329.

Schuller, T. (1996). Modelling the life cource: age, time and education. Universität Bremen.

Shaywitz, S. & B. Shaywitz (2003). The science of reading and dyslexia. Journal of AAPOS 7 (3), 158-166.

Silverman, D. (2000). Doing Qualitative Research: a practical handbook. Sage.

Sivonen, O. (2018.31.heinäkuu). Osaamisen kehittämien ei ole vain koulutuspäiviä. Helsingin Sanomat.

Smythe, I: & Salter, R: (2004). Interdiction. Dyslexia – different context, same problems. Teoksessa I, Smythe, J Everatt & R Satter (toim.), International book of dyslexia. A Guide to practice and resources. Wiley & Sons, 1-4.

Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research. Time for a paradigm. Narrative Inquiry 20 (1), 204–224.

Sugarman, L. (1986). Life-Span Development. Concepts, theories and interventions. Methuen.

Synnöve, C. (2006). Avaruudellinen hahmottaminen. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen& A. Revonsuo (toim.), Mieli ja Aivot. Kognitiivisen

neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Gumerus Kirjapaino. 189 - 193

Takala, M. (2006). Mitä on dysleksia. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), Lukivaikeudesta lukitaitoon. Yliopistopaino.

Thoits, P. (1995). Sress, coping and social support processes: Where are we? What next? Journal of Health and Social Behavior 35, 53-79.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf

Tuomisto, J. (2003). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi - unohtuiko jotakin? Teoksessa P. Räsänen & A-H. Anttila & H. Melin (toim.), Tutkimus menetelmien pyörteessä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. PS-kustannus, 201–218

Vilkko, A. (2000). Elämänkulku ja elämänkulkukerronta. Teoksessa E. Heikkinen & J., Tuomi (toim.), Suomalainen elämänkulku. Tammi, 74–85.

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, *A*. (2017). Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylän yliopistopaino. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53149/978-951-39-6980-6.pdf?sequence=3

Vogel, S., Murray, C., Warren, C., & Adleman, P.B. (2007). An exploratory analysis of the employment related experiences of educators with learning disabilities. Educational Considerations 34 (2), 15-20.

Warren, M. (1993). A Hierarchical Model for Evaluation and Treatment of Visual Perceptual Dysfunction in Adult Acquired Brain Injury, Part I. The American Journal of Occupational Therapy 47, 42–54.

Webster, L. & Mertova, P. (2007). Using narrative inquiry as a research method.: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. Routledge.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Iidentity. Cambridge University Press.

White, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. Teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.), On narrative. The University of Chicago Press, 1-23.

Wilson, A.& Lesaux, N. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. Journal of Learning Disadilities 34 (5), 394-400.

Wolbring, G. (2001. Where do we draw the line? Survival eugenics in a technologigal world. Teoksessa M. Pristley (toim.), Disability and life course: global perpectives. Cambridge University Press, 38–49.

Ylitalo, M. (2014). Oppimisvaikeudet työpaikalla loppuraportti. Työväen Sivistysliitto. .https://www.ksl.fi/wp-content/uploads/2015/01/Oppimisvaikeudet_tyopaikalla_loppuraportti_2014.pdf

Ylönen, M.& Puupponen, H. (2010). Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hankkeen (2007-2009) loppuraportti. Noudettu 7.4.2015) http://www.esok.fi/esok-hanke/julkaisut/raportti

Julkaisemattomat

Eteläpelto, A. (2014 6.helmikuuta). Mitä toimijuus on ja mihin sitä tarvitaan. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. http:www.jyu.fimembres/eteläpelto/PROAGENT

Hakkarainen, K. (2007.6.syyskuuta). Itseään ylittävä oppiminen. [Virkaanastujaisesitelmä]. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, Joensuun yliopisto.

Iisakka, R. ja Moilanen, M. (2017). ”Tää on vähän sekava tää koulutuspolku”: koulutuspoluilla koetut vaikeudet ja tuki, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. [Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma]. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Koivisto, T. (2016). Lukivaikeusopiskelijan opiskeluinto, suoriutuminen ja tuki lukivaikeuteen korkeakouluopinnoissa. [Erityispedagogiika proseminarityö]. Jyväskylän avoin yliopisto.

Nygren, M. (2008). Lukivaikeus osana elämää. Aikuisten kokemuksia lukivaikeuden kanssa elämisestä. [Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma]. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.