

Saimaan ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysala Lappeenranta
Sosiaalialan koulutusohjelma

Eeva Vattulainen

Laiska, tyhmä, saamaton

Aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksista

Tiivistelmä

Eeva Vattulainen

Laiska, tyhmä, saamaton. Aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksista. 51 sivua, 2 liitettä

Saimaan ammattikorkeakoulu

Sosiaali- ja terveysala Lappeenranta

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö 2013

Ohjaajat: lehtori Sanna-Leena Mikkonen, Saimaan ammattikorkeakoulu, oppimisvalmentaja Jaana Kinnunen, Saimaan ammattiopisto Sampo

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksista. Tavoitteena oli selvittää, kuinka oppimisvaikeus vaikuttaa sen kanssa kamppailevan minäkäsitykseen, hänen tekemiinsä valintoihin ja hänen elämänkulkuunsa. Aiemman tutkimuksen perusteella on todettu, että ihminen muodostaa käsitystä itsestään toiminnastaan saamansa palautteen perusteella, ja hänen minäkäsityksensä taas puolestaan vaikuttaa siihen, minkälaisia tavoitteita hän itselleen asettaa. Koska oppimisen ongelmien kanssa kamppaileva saa paljon negatiivista palautetta toiminnastaan ja kyvyistään, hänen minäkäsityksensä on vaarassa muodostua hyvin negatiiviseksi. Ilmiötä on kutsuttu niin sanotuksi lukihäiriöisen identiteetiksi.

Opinnäytetyön laadullinen tutkimus toteutettiin yhteistyössä Saimaan ammattiopisto Sampon kanssa. Tutkimusaineisto kerättiin yksilöteemahaastatteluilta (n=3) toukokuussa 2013. Haastateltavat olivat aikuisopiskelijoita. Nauhoitettu haastatteluaineisto litteroitiin ja käsiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan oppimisvaikeus ei määrittänyt haastateltavien käsityksiä itsestään enää aikuisuudessa. Oleelliseksi tässä osoittautui oppimisvaikeuden kohtaaminen, käsittely ja hyväksyminen osaksi itseä, jonka kautta löytyi myös keinoja selviytyä oppimisvaikeuden kanssa ja kompensoida sen aiheuttamia haittoja. Oppimisvaikeus otettiin kuitenkin huomioon opiskeluun liittyvien tavoitteiden asettamisessa, jotka olivat konkreettisia, realistisia ja lähitulevaisuuteen liittyviä. Haastatellut eivät kokeneet oppimisvaikeuden estäneen heitä toteuttamasta itselleen tärkeitä asioita elämässä. He eivät myöskään kokeneet oppimisvaikeudella olleen suurta vaikutusta heidän tekemiinsä koulutukseen, työhön ja ihmissuhteisiin liittyviin valintoihin.

Tässä opinnäytetyössä kerättyjä tietoja voidaan hyödyntää oppimisvaikeuksista kärsivien aikuisten ohjauksessa ja neuvonnassa. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevia aikuisia olisi suositeltavaa käyttää kokemusasiantuntijoina suunniteltaessa ohjaus- ja neuvontapalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin.

Asiasanat: kehityksellinen oppimisvaikeus, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, oppimisvaikeus aikuisuudessa, identiteetti, lukihäiriöisen identiteetti

Abstract

Eeva Vattulainen

Lazy, Stupid, Unachieving. Adults' Experiences of Learning Difficulties. 49

Pages, 2 Appendices

Saimaa University of Applied Sciences

Social Services and Health Care, Lappeenranta

Degree Programme in Social Services

Bachelor of Social Services

Bachelor's Thesis 2014

Instructor(s): Ms Sanna-Leena Mikkonen, Senior Lecturer, Saimaa University of Applied Sciences; Ms Jaana Kinnunen, Student Counsellor, South Karelia Vocational College

The purpose of this thesis was to survey adults' experiences of learning difficulties. The objective was to find out how a learning difficulty affects the identity of the person struggling with it, the choices he/she makes and the course of his/her life. People struggling with learning difficulties get a lot of negative feedback about their actions and abilities, which will make them at risk of constructing a very negative identity, the so called dyslexic identity.

The thesis was carried out in collaboration with the South Karelia Vocational College. The data were collected in recorded interviews in May 2013. It was then transcribed and analyzed through qualitative content analysis. All the participants were adult students.

Contrary to expectations, the results indicated that learning difficulties no longer defined the participants' conceptions of themselves in adulthood. The essential factor in this turned out to be confronting, processing and accepting one's learning difficulty, which helped to find the means to cope with the learning difficulty and find ways to compensate for the hindrances it causes. However, the participants acknowledged their learning difficulties in setting goals: the goals related to studying were realistic and concrete short-term goals. They did not feel that the learning difficulty had restrained them from realising important things in life, nor did they feel that learning difficulties had impacted on the choices they had made about education, work or relationships.

The results can be applied to counselling adults with learning difficulties. It is advisable that these adults be used as experts through experience in designing services for people with learning difficulties.

Keywords: developmental learning difficulty, attention deficit hyperactivity disorder, learning difficulty in adulthood, identity, dyslexic identity

Sisältö

| | |
|---|----|
| Johdanto | 5 |
| 2 Kehitykselliset oppimisvaikeudet ja tarkkaavuushäiriö | 7 |
| 2.1 Kielellinen erityisvaikeus | 7 |
| 2.2 Lukemisen erityisvaikeus | 7 |
| 2.3 Laskemiskyvyn häiriö | 8 |
| 2.4 Näönvaraisen havainnoinnin ja motoriikan vaikeudet | 9 |
| 2.5 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD) | 9 |
| 3 Oppimisvaikeus minäkuvan rakentajana elämänkulussa | 11 |
| 3.1 Oppimis- ja tarkkaavuusvaikeudet aikuisuudessa | 11 |
| 3.1 Identiteetti | 14 |
| 3.2 Lukihäiriöisen identiteetti | 16 |
| 3.3 Oman elämän ohjaaminen ja minän rakentuminen | 17 |
| 4 Opinnäytetyön tavoitteet ja toteutus | 18 |
| 4.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kohderyhmä | 18 |
| 4.2 Aineiston kerääminen | 19 |
| 4.3 Aineiston analysoiminen | 20 |
| 4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 24 |
| 5 Tulokset | 25 |
| 5.1 Oppimisen aiheuttamat vaikeudet | 25 |
| 5.2 Suhtautuminen omaan oppimisvaikeuteen | 28 |
| 5.3 Ympäristöltä saatu palaute | 30 |
| 5.4 Oppimisvaikeuden vaikutus minäkäsitykseen | 32 |
| 5.5 Tavoitteiden asettaminen | 33 |
| 5.6 Oppimisvaikeuden vaikutus valintoihin | 35 |
| 5.7 Oppimisvaikeuksiin kaivattu tuki | 38 |
| 5.8 Oppimisvaikeuden tuomat hyvät asiat | 40 |
| 6 Yhteenveto | 41 |
| 7 Pohdinta | 43 |
| Kuviot | 47 |
| Lähteet | 48 |
| Liitteet | |
| Liite 1 Saatekirje | |
| Liite 2 Tutkimuksen haastatteluteemat | |

Johdanto

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kartoittaa aikuisopiskelijoiden kokemuksia oppimisvaikeuksista. Tavoitteena on selvittää, miten oppimisvaikeus vaikuttaa sen kanssa kamppailevan minäkäsitykseen, hänen tekemiinsä valintoihin ja sitä kautta hänen elämänkulkuunsa. Minäkäsitys on motivaation, tavoitteiden ja suunnittelustrategioitten ohella yksi oman elämän ohjaamisen osatekijä. Ihminen muodostaa käsitystä itsestään toiminnastaan saamansa palautteen perusteella, ja hänen minäkäsityksensä taas puolestaan vaikuttaa siihen, minkälaisia tavoitteita hän itselleen asettaa. (Nurmi & Salmela-Aro 2002.) Oppimisen ongelmien kanssa kamppaileva saa paljon negatiivista palautetta toiminnastaan ja kyvyistään, joten hänen minäkäsityksensä on vaarassa muodostua hyvin negatiiviseksi.

Oppimisvaikeuksista on maassamme vähän yhteiskunnallista tutkimusta. Yksilöiden omat kokemukset oppimisvaikeuksista ja tarkkaavuushäiriöistä myös ovat jääneet vähälle huomiolle (Korkeamäki, Haarni & Seppälä 2010). Oppimisvaikeuksia on tutkittu Suomessa aiemmin lähinnä lääketieteellisestä näkökulmasta ja kohderyhmänä ovat olleet lapset. Oppimisvaikeuksien on ajateltu liittyvän kouluun ja katoavan aikuisuuteen mennessä. Oppimisen ongelmien kanssa kamppaileva oppiikin todennäköisesti aikuisuuteen mennessä erilaisia selviytymis- ja kompensatiokeinoja, joilla pärjätä vaikeutensa kanssa. Pitkittäistutkimus on kuitenkin osoittanut, että oppimisen ja tiedon käsittelyn erilaisuus on biologiaan pohjautuva pysyvä piirre, joka seuraa ihmistä läpi elämän. On alettu puhua erilaisista oppijoista ja nostettu esille jokaisen oikeus oppia itselleen omilla tavalla. Osallisuudesta, oppimisen esteettömyydestä ja saavutettavuudesta on aivan oikeutetusti tehty yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kysymys.

Aikuisten oppimisvaikeuksia on tutkittu Suomessa aiemmin selviytymisen, tunnistamisen ja arvioinnin, kuntoutuksen sekä palvelujärjestelmän kehittämisen näkökulmasta. Tutkimukset ovat pääasiassa olleet erilaisten hankkeiden yhteydessä toteutettuja arviointitutkimuksia (Lukineuvola- ja Opi oppimaan- hankkei-

den arviointitutkimukset). Tutkimusten loppuraporteissa on noussut toistuvasti esille tarve huomioida paremmin aikuisten oppimisvaikeudet palvelujärjestelmän piirissä. Oppimisvaikeuksien syrjäyttäviin vaikutuksiin ollaan pikku hiljaa heräämässä yhteiskunnassamme, nyt kun syrjäytymisestä ollaan huolestuneita valtakunnan ylintä johtoa myöten.

Mielenterveyden keskusliitto, Kriminaalihuollon tukisäätiö ja Erilaisten oppijoiden liitto organisoivat vuosina 2010 – 2013 maassamme Osaava ohjaus -projektin, jonka kohderyhmänä olivat aikuisten ohjauksen, neuvonnan ja palveluiden parissa työskentelevät ammattilaiset. Projektin tavoitteena oli luoda moniammatillinen yhteistyö- ja osaamisvaihtomalli, jolla löytää putoavat eli syrjäytymisvaarassa olevat aikuiset. Syitä syrjäytymiseen voivat olla mielenterveys- ja päihdeongelmat, tunnistamattomat ja tukea vaille jääneet oppimisvaikeudet tai rikostausta. Usein ongelmat ovat päällekkäisiä. Projektin tuloksista on julkaistu raportti Skarpataan ja harpataan! Ettei yksikään putoaisi... (Osaava ohjaus -projekti 2013.)

Kohtaamiset oppimisvaikeuksista kärsivien aikuisten kanssa ovat saaneet minut kiinnostumaan aikuisten oppimisvaikeuksista. Olen päässyt seuraamaan läheltä, minkälaisia haasteita ja tuen tarpeita sujuvan luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen aiheuttaa maailmassa, jossa oppiminen ja työnteko perustuvat kirjoitettuun kieleen. Kokemukset ovat synnyttäneet tarpeen ymmärtää paremmin, miten oppimisvaikeus vaikuttaa sen kanssa kamppailevan minäkäsitykseen ja sitä kautta hänen tekemiinsä valintoihin ja hänen elämänsä kulkuunsa.

Toinen opinnäytetyöhöni liittyvä tavoite on lisätä omaa ja muiden tulevien sosionomien tietämystä aikuisten oppimisvaikeuksista. Sosionomi työskentelee monella tavalla vaikeuksissa olevien ihmisen kanssa. Hän kohtaa hyvin todennäköisesti työssään ihmisiä, joiden elämänhallinnan ongelmien taustalla on tunnistamaton ja hoitamaton oppimisvaikeus. Sosionomin ammattitaitoon kuuluu olla tietoinen oppimisvaikeuksista ja niiden syrjäyttävistä vaikutuksista aikuisen elämässä, jotta hän osaa tarvittaessa tukea ja ohjata asiakasta saamaan niihin asianmukaista apua ja kuntoutusta.

2 Kehitykselliset oppimisvaikeudet ja tarkkaavuushäiriö

Kehityksellisillä oppimisen erityisvaikeuksilla tarkoitetaan puheen ja kielen kehityksen, lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen tai muiden kognitiivisten toimintojen erityisiä vaikeuksia, jotka ovat odottamattoman suuria yksilön kehitystasoon ja kognitiiviseen kapasiteettiin verrattuna, eivätkä selity muilla neurologisilla tai psykiatrisilla sairauksilla, vammoilla, kielitaidon tai kouluopetuksen puutteilla. Kehityksellisten oppimisvaikeuksien esiintyvyys on noin viisi prosenttia, riippuen oppimisvaikeuden tyypistä ja siitä, miten vaikeudet määritellään. Yleisimmin erotellaan puheen ja kielen kehityksen häiriö (dysfasia), lukemisen erityisvaikeus (dysleksia, lukivaikeus), laskemisen erityisvaikeus ja motoriikan kehityksen häiriö. (Haapasalo & Nukari 2011, 235.)

2.1 Kielellinen erityisvaikeus

Kielellisellä erityisvaikeudella (dysfasia) tarkoitetaan varhaislapsuudesta asti ilmenevää kehityksellistä vaikeutta, jonka vuoksi puheen oppiminen voi viivästyä ja sanavarasto kasvaa hitaasti. Vaikeuksia voi esiintyä puheen eri alueilla, kuten ääntämisessä, puheen sujuvuudessa ja lauserakenteissa sekä puheen ymmärtämisessä, sanojen mieleen palauttamisessa ja nimeämisessä sekä taitusmuotojen ja käsitteiden käyttämisessä. Kielelliset vaikeudet voivat ilmetä vielä nuoruus- ja aikuisiässä puhumisen ja puheen ymmärtämisen vaikeutena. Ymmärtämisen vaikeudet voivat ilmetä myös luetun ymmärtämisen alueella sekä erityisesti abstraktin kielen ja käsitteiden ymmärtämisessä. Kielelliset vaikeudet voivat vaikuttaa myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sosiaalisiin taitoihin ja tunteiden säätelyyn. (Haapasalo & Nukari 2011, 236.)

2.2 Lukemisen erityisvaikeus

Lukemisen erityisvaikeuden keskeisenä piirteenä pidetään vaikeutta hahmottaa ja prosessoida fonologista eli äänteisiin liittyvää tietoa. Lukemisvaikeudelle ovat tunnusomaisia vaikeudet tarkassa ja sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikko oikeinkirjoitus- ja deekoodaustaito, eli taito kääntää kirjoitusmerkkejä

erilaisiksi kielellisiksi yksiköiksi (tavuiksi ja sanoiksi). Vierasperäiset kirjaimet ja terminologia tuottavat vaikeuksia, samoin kuin vieraiden kielten oppiminen yleensä. Vaikeudet ilmenevät usein myös kirjoittamisessa, minkä vuoksi Suomessa puhutaankin yleisesti lukivaikeudesta. Toissijaisina seurauksina voi olla luetun ymmärtämisen vaikeuksia ja vähäinen lukeminen, mikä voi haitata sanavaraston ja tietomäärän kasvua. (Haapasalo & Nukari 2011, 236.)

Lukemisen hitauden on havaittu olevan keskeinen lukivaikeuden piirre suomalaisilla aikuisilla. Työmuistin rajallisuus ja kielellisen muistin työläys ilmenevät usein lukihäiriöiden seuralaisina ja hidastavat uusien asioiden oppimista, koska asioiden mieleen painaminen ja ulkoa oppiminen vaativat tavallista enemmän aikaa ja kertausta. Lukivaikeus on kehityksellinen, usein perinnöllinen vaikeus, jonka taustalla on useita geneettisiä tekijöitä. Sen esiintyvyydeksi on yleensä arvioitu noin 5 – 10 prosenttia. (Haapasalo & Nukari 2011, 236.)

2.3 Laskemiskyvyn häiriö

Laskemiskyvyn häiriöiden ja matematiikan vaikeuksien taustalla on monia erilaisia tekijöitä. Matemaattisiin taitoihin liittyvät vaikeudet voivat ilmetä esimerkiksi numerojoukkojen sujuvassa käsittelyssä ja arvioinnissa. Lukivaikeuteen liittyy myös usein jonkinasteisia matemaattisia vaikeuksia erityisesti sanallisissa tehtävissä. Työmuistin vaikeudet hankaloittavat päässälaskua ja ongelmanratkaisua, minkä lisäksi muut muistiongelmat vaikeuttavat laskusääntöjen, kertotaulun ja peruslaskutoimitusten tulosten ulkoa oppimista. Lisäksi laajat kielelliset vaikeudet aiheuttavat usein ongelmia matemaattisten käsitteiden ja symbolien ymmärtämisessä ja muistamisessa. Näönvaraiseen havainnointiin liittyvät pulmat vaikeuttavat puolestaan matematiikkaan liittyvän visuaalisen tiedon käsitteilyä. (Haapasalo & Nukari 2011, 237.) Matemaattisten oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa pidetään keskeisenä sitä, että vaikeudet esiintyvät jo yksinkertaisten peruslaskutoimitusten suorittamisessa eivätkä vain vaativammissa matemaattisissa suorituksissa (Ahonen & Haapasalo 2008, 493).

2.4 Näönvaraisen havainnoinnin ja motoriikan vaikeudet

Näönvaraisen hahmottamisen ongelmat ovat vaihtelevia. Ne voivat painottua havainnon muodostamisen ja tulkinnan ongelmiin, avaruudellisten suhteiden ja suuntien eli visuospatiaalisen hahmottamisen ongelmiin, visuokonstruktivisiin vaikeuksiin tai visuomotorisen koordinaation ongelmiin. Näönvaraisen hahmottamisen ongelmista käytetään myös ilmaisua ei-kielelliset oppimisvaikeudet. Käytännössä esimerkiksi karttojen lukeminen, reittien löytäminen ja oppiminen, laitteiden toimintamekanismien ymmärtäminen, rakennuspiirrustusten tai geometrian mieltäminen voivat olla vaikeita. Myös aikajatkumoiden, syy- ja seuraussuhteiden sekä kokonaisuuksien hahmottaminen voi olla hankalaa. Hahmotusvaikeuksiin liittyy lisäksi vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä. Näönvarainen hahmottaminen ja käsien motoriset taidot kehittyvät yhdessä, joten myös niihin liittyvät vaikeudet liittyvät usein toisiinsa. Kun motoriikan kehityshäiriöön liittyy havaitsemisen vaikeuksia, puhutaan visuomotoriikan vaikeuksista eli vaikeuksista silmän ja käden yhteistyössä. Ne voivat näkyä esimerkiksi piirtämisessä ja käsitöissä. (Haapasalo & Nukari 2011, 237.)

2.5 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD)

Kirjainyhdistelmä ADHD tulee englannin kielen sanoista ”attention deficit hyperactivity disorder” eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Sen tärkeimmät oireet ovat tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. ADHD voidaan jakaa kolmeen alamuotoon: 1) pääasiallisesti tarkkaamattomuusoireinen ilman yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, 2) runsaasti ylivilkkautta ja impulsiivisuutta mutta ei juurikaan tarkkaamattomuutta, sekä 3) edellä mainittujen muotojen yhdistelmä, jossa esiintyy sekä tarkkaamattomuutta että yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta. (Salakari & Virta 2012, 12.)

ADHD on kehityksellinen, neurobiologinen ja neuropsykiatrinen itsesäätelyn häiriö. Tarkkaavuushäiriöstä kärsivällä on pitkäkestoisia tai pysyviä vaikeuksia säädellä tarkkaavuuttaan, hillitä yllykkeitään ja ohjata toimintojaan. Tarkkaavuuden pitkäkestoinen ylläpitäminen on yksi häiriön keskeinen ongelma-alue,

mutta henkilö saattaa pystyä keskittymään, jopa uppoutumaan liaksi häntä kiinnostaviin asioihin. Sen sijaan rutiininomaiset, ikäviksi ja työläiksi koetut asiat tuntuvat ylivoimaisilta, kunnes ulkopuolinen paine pakottaa hoitamaan ne ja silti viimeinenkin takaraja saattaa vielä venyä. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 206 – 208.)

Kuten kehityksellisiä oppimisvaikeuksia, ADHD: ta luultiin pitkään vain lasten oireyhtymäksi, josta kasvetaan iän myötä pois. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että jopa 70 %:lla lapsista ADHD jatkuu aikuisuuteen saakka. Kun lapsena tarkkaavuushäiriö on noin 5 – 8 prosentilla, on aikuisilla vastaava luku noin 4 %. Suomessa arvioidaan olevan noin 170 000 ADHD -aikuista, joista vain osalla on diagnoosi. Miehillä tarkkaavuushäiriötä esiintyy 1,5 -kertaisesti naisiin verrattuna.

Kasvun myötä aivot kypsyvät ja kehittyvät, jolloin tarkkaavuushäiriö muuttaa muotoaan. Usein ylivilkkaus vähenee iän myötä: se voi muuttua lievemmäksi fyysiseksi levottomuudeksi tai sisäiseksi rauhattomuuden tai levottomuuden tunteeksi. Aivojen kypsymisen lisäksi yliaktiivisuuden vähenemiseen vaikuttavat kasvatus ja oppiminen, jotka auttavat aikuistuvaa ADHD -henkilöä hallitsemaan oireitaan paremmin. Joskus ADHD -henkilön ongelmat tuntuvat pahenevan aikuisena. Todennäköisesti se ei kuitenkaan johdu oireiden voimistumisesta, vaan siitä, että ympäristön vaatimukset ovat kasvaneet, eikä henkilö saa ongelmiinsa yhtä paljon tukea kuin ennen. (Salakari & Virta 2012, 16 – 17.)

Impulsiivisuus ei useimmiten merkittävästi vähene iän myötä, vaan saattaa jopa lisääntyä. Impulsiivinen käytös aiheuttaa myös aikuiselle usein merkittävästi enemmän toiminnallista haittaa ja vaikeuksia etenkin sosiaalisissa suhteissa. Tyypillistä on, että henkilöllä on lukuisia, muutamasta kuukaudesta vuoteen tai pariin kestäneitä työsuhteita tai kouluttautumisyrityksiä, usein varsin vaihtelevilla aloilla. Impulsiivisesti aloitetut projektit saattavat jäädä kesken, työtehtävien viivästely tai raportointi jää tekemättä ja rutiininomaiset työt viivästyvät ja jäävät kesken. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 208 – 209.)

Tarkkaamattomuus ilmenee myös arjessa ja voi haitata esimerkiksi parisuhdetta huomattavasti. ADHD - henkilön puolison voi olla vaikea ymmärtää, miksi sovitut asiat jäävät toistuvasti toteutumatta tai unohtuvat, miksi laskujen maksaminen ajallaan on ylivoimaisen vaikeaa tai mihin puolison aika ylipäätään kuluu. Toisten on vaikeaa ymmärtää, miksi henkilö ei kykene muuttamaan toimintatapojaan huonosta lopputuloksesta huolimatta. Tunnesäätelyn heikko hallinta on ehkä keskeisin henkilön sosiaalisia suhteita rasittava tekijä. ADHD- henkilöt itse eivät välttämättä ongelmia huomaa ja saattavat ihmetellä muiden reaktioita. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 209.)

3 Oppimisvaikeus minäkuvan rakentajana elämänkulussa

3.1 Oppimis- ja tarkkaavuusvaikeudet aikuisuudessa

Lapsuuden ja nuoruuden aikaisten oppimisvaikeuksien vaikutusta ei pystytä täysin kompensoimaan useilla elämänalueilla. Ne saattavat haitata sosiaalista elämää ja kaventaa yksilön mahdollisuuksia niin koulutus- kuin työuralla. Warren White (1992) on esittänyt oppimisvaikeuksien ilmenevän aikuisiässä ainakin kolmella tavalla. Ensinnäkin on todettu, että etenkin lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet jatkuvat tavallisesti aikuisuudessa. Toiseksi on havaittu oppimisvaikeuksien vaikutusten muuntuvan lapsuudesta siten, että aikuisuudessa ne liittyvät keskeisesti sosiaalisille ja ammatillisille alueille, eivät niinkään opetustilanteisiin kuten lapsuudessa. Kolmanneksi White viittaa yksilöiden vaikeuksiin sijoittua yhteiskunnassa. Tämä tulee esille mm. ammatinvalinnan vaikeuksissa ja sosiaalisessa elämässä. (Lavikainen, Koskinen, Aro, Kestilä, Lyytinen, Martelin, Pensola, Rahkonen & Aromaa 2006, 402.)

Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan suomalaisista aikuisista noin 15 prosentilla on lukutaidossaan sellaisia vaikeuksia, jotka vaikeuttavat heidän oppimistaan, työllistymistään ja työntekoaan, rajoittavat arkielämää ja harrastuksia sekä vähentävät opiskeluhaluja ja aikuisopiskelua (Malin 2006, Korkeamäen 2011, 129 mukaan). Terveys 2000-tutkimuksessa vaikeuksia koulunkäynnissä

ja oppimisessa raportoi 16 prosenttia 18 – 29-vuotiaista (Lavikainen, Koskinen, Aro, Kestilä, Lyytinen, Martelin, Pensola, Rahkonen & Aromaa 2006). Erityisen runsaasti oppimisvaikeuksia aikuisuudessa on kouluttamattomilla, aikuisopiskelijoilla sekä syrjäytymisvaarassa olevilla ryhmillä, kuten vangeilla ja päihteiden väärinkäyttäjillä (Haapasalo & Nukari 2011, 235).

Oppimisvaikeudet on yhdistetty monenlaisiin sosiaalisiin ongelmiin. Tutkimuksissa on raportoitu jatko-opiskelumahdollisuuksien kaventumisesta, keskimääräistä matalammasta koulutustasosta ja muuta väestöä korkeammasta työttömyydestä. Myös erilaisia itsetunto- ja mielenterveysongelmia esiintyy usein oppimisvaikeuksien yhteydessä erityisesti naisilla (Holopainen & Savolainen 2005, Lavikainen ym. 2006, Ingvar ym. 1995, Riddick ym. 1999, Wilson ym. 2009, Korkeamäen 2011, 129 mukaan.)

Haapasalon (2006, 32) mukaan monet aikuiset kuvaavat suurimpina vaikeuksinaan työelämässä asioiden kirjallisen ilmaisun työläyden, lukemisen hitauden ja vieraiden kielten vaikeudet. Opiskelussa vaikeuksia tuottavat tyypillisimmin vieraiden kielten opinnot, lääkelaskut, muistiinpanojen tekeminen, luettavan materiaalin laajuus ja vaikeaselkoisuus sekä opinnäytetyöt (Korkeamäki 2011, 131).

Oppimisvaikeuksiin liittyy sosiaalista häpeää ja itsetunnon ongelmia. Monia on kiusattu ongelman vuoksi, joten moni haluaa salata vaikeutensa opinnoissaan ja työpaikalla. Vaikeuksien salaaminen ja häpeäminen sekä kognitiiviseen toimintaan liittyvä hitaus ja työläisyys voivat aiheuttaa ja ylläpitää stressitilaa, jota lisäävät muistiin liittyvät ongelmat. Kun opittu ei automatisoidu kovin helposti, samoja asioita joutuu kertaamaan, varmistamaan ja tarkistamaan jatkuvasti. Henkilö, jolla on oppimisvaikeuksia, joutuu tekemään opiskelussaan ja työssään moninkertaisen työmäärän muihin verrattuna, mikä luo pohjaa kognitiiviselle ylikuormittumiselle ja loppuun palamiselle. Näin on etenkin silloin, jos omia oppimisvaikeuksiaan ei tunnista, osaa kompensoida, tai pyytää tarvittaessa apua. (Haapasalo & Nukari 2011, 238.)

Aikuisen tarkkaavuushäiriö aiheuttaa tutkimusten mukaan vaikeuksia monella elämänalueella. Muuhun väestöön verrattuna ADHD aikuisilla on keskimäärin matalampi koulutus, enemmän työttömyyttä ja lyhyitä työsuhteita, ja he päätyvät useammin avioeroon. Vankien joukossa on runsaasti sekä diagnoosin saaneita että diagnoosia vailla olevia ADHD -aikuisia. Erilaisia loukkaantumisia, vammautumisia ja liikenneonnettomuuksia sattuu ADHD -aikuiselle enemmän kuin samanikäisille keskimäärin. Hyvin yleistä on myös niin sanottu alisuoriutuminen, jolloin henkilö ei pärjää kykyjensä mukaisesti opiskelussa tai työssä. (Salakari & Virta 2012, 17.) Osa ADHD -henkilöistä on ohjautunut tai onnistunut pääsemään työtehtävään, jossa he pärjäävät hyvin. Työ on yleensä vaihtelevaa ja nopeatempoista, eikä edellytä pitkäkestoisin projekteihin sitoutumista. Osa ajautuu kuitenkin liikkuviin tai fyysisiin töihin. Keskimäärin tarkkaavuushäiriö heikentää työkykyä. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 209.)

Aikuisiän tarkkaavuushäiriöön liittyy monihäiriöisyyttä, joka painottuu etenkin ahdistus- ja mielialahäiriöihin sekä päihteiden käyttöön liittyviin häiriöihin. Kolmella neljästä aikuisikäisestä tarkkaavuushäiriöpotilaasta on jonkin muu psykiatrinen häiriö: ahdistuneisuushäiriö, masennus, päihde-, käytös- tai persoonallisuushäiriö. Aikuisiän tarkkaavuushäiriöisillä esiintyy myös muuta väestöä enemmän oppimisvaikeuksia. Impulsiivisuus ja toistuvien, nopeasti palautetta antavien kiihokkeiden etsiminen lisäävät päihdehäiriöiden ja uhkapeli- ja netti-riippuvuuden esiintyvyyttä tai vaikeusastetta tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden häiriöistä kärsivillä. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 206 – 209.)

Kun tarkkaavuushäiriöstä kärsivä elää pitkään oireiden ja ongelmien kanssa, hänelle kehittyy usein jonkinlaisia kompensatio- ja oireenhallintakeinoja. Henkilö voi löytää yrityksen ja erehdyksen kautta itselleen sopivan työpaikan ja oppia selviytymään arkirutiineista niin, että oireet voivat pysyä poissa pitkiäkin aikoja. Iän mukanaan tuoma sosiaalistuminen ja minäkuvan kehitys sekä yrityksen ja erehdyksen kautta löytyneet keinot kompensoida oireiden aiheuttamaa haittaa voivat rauhoittaa häiriön ilmiänsä 30 – 40 vuoden iässä. Oireiden pysyvyyttä lisäävät perintötekijät, psykososiaalisen tuen heikkous lapsuuden ja nuoruuden aikana sekä muut samanaikaiset mielenterveyden häiriöt. Varhainen

tunnistaminen ja hoito saattavat vähentää oireista aiheutuvaa haittaa ja suojata monihäiriöisyydeltä. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 209 – 213.)

Osa ADHD -henkilöistä voi tarvita vuosien mittaista hoitoa ja tukea. Usein tarkkaavuushäiriöisestä henkilöstä huomataan, että vaatimustason noustessa keskittymisen ja toiminnanohjauksen ongelmat alkavat haitata yhä enemmän. Yksi kriittinen siirtymävaihe on kotoa irtautumisen ja ammatillisen koulutukseen siirtymisen vaihe. Vaatimukset oman toiminnan ja käyttäytymisen ohjaamiselle kasvavat silloin kerralla dramaattisesti. Vaikeuksien ilmetessä ADHD -henkilöllä voi olla oikeus erityistoimiin ammatillisessa koulutuksessaan, jos hänelle voidaan asettaa tarkkaavuushäiriön diagnoosi. Tarvittaessa myös työmarkkinoille pääsyä ja siellä pysymistä voidaan tukea Kelan, työvoimahallinnon ja työvoiman palvelukeskusten erityisillä tukitoimilla. (Korkeila, Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 213.)

3.1 Identiteetti

Identiteetin käsitteen esitteli ensimmäisenä Erik H. Erikson (1950) toisen maailmansodan jälkeen ja sitä on käytetty sen jälkeen monenlaisin painotuksin. Identiteetin rakentaminen merkitsee käsityksen muodostamista omasta yksilöllisyydestä, omista arvoista ja niistä päämääristä, joihin elämässä pyrkii. Yhteiskunta ja lähiyhteisö asettavat rajat, joissa identiteetin etsiminen on mahdollista. Identiteettiä voidaan lähestyä myös ryhmätasolla: puhutaan esimerkiksi kansallisesta identiteetistä, sukupuoli-identiteetistä tai sosiaalisesta identiteetistä. (Fadjukoff 2009, 179.)

Identiteetti on kokoava persoonallisuuden taso, joka liittyy ihmisen yhteisönsä (McAdams 2006, Fadjukoffin 2009, 180 mukaan). Identiteetti kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mutta ei ole silti pelkistettävissä yhteisön tunnustamaksi asemaksi tai tietylle ryhmälle tyypilliseksi ominaisuudeksi ja arvoiksi. Identiteetin kehittymisen keskeisiä taustatekijöitä ovat sekä yksilön omat biologiset ja psykologiset ominaisuudet, ainutlaatuiset, yksilölliset psykologiset tarpeet, kiinnostukset ja puolustusmekanismit että se sosiokulttuu-

rinen ympäristö, jossa yksilö toimii. Identiteetti on itsenäinen psyyken sisäinen rakenne, jonka rakentuessa ihminen pyrkii löytämään omimman minänsä. (Erikson 1950, 1968 Fadjukoffin 2009, 180 mukaan.)

Ihmisellä on tarve tuntea olemassaoloonsa liittyvää samuutta ja jatkuvuutta vuodesta ja tilanteesta toiseen huolimatta ulkoisista muutoksista ja käyttäytymisen vaihtelusta. Ihmisen sisäisellä minäidentiteetillä tarkoitetaan yksilön tarpeita, kykyjä, arvoja ja elämänkokemuksia kokoavaa sisäistä dynaamista rakennetta. Minäidentiteetti on tunne minän jatkuvuudesta menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä ja tuntemus siitä, että sisäiset tarpeet, kyvyt ja itsestä tehdyt havainnot ovat sopusoinnussa keskenään. Tällöin yksilö on tietoinen sekä omasta ainutlaatuisuudestaan että samankaltaisuudestaan muiden kanssa sekä omista voimavaroistaan ja heikkouksistaan (Marcia 1966, 1980, Fadjukoffin 2009, 180 mukaan.)

McAdams (1999) on luonut käsitteen identiteetikertomus. Hänen mukaansa yksilöt luovat identiteetikertomuksia, joiden avulla pyrkivät yhdistämään menneen elämänsä, nykyisen elämäntilanteensa ja ennakoitun tulevaisuutensa yhtenäiseksi näkemykseksi. Identiteetikertomukset ovat kuitenkin enemmän tarinoita kuin aiemmin tapahtuneen toisintoja, ja niihin sisältyy voimakkaita tulkinnallisia aineksia. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila 2010, 143.)

Paananen on tarkastellut väitöskirjassaan Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen identiteetikäsitystä sosiaalisena ja prosessuaalisena ilmiönä, jolloin identiteetti ymmärretään sosiaalisesti konstruoituna. Edelleen hän tarkastelee identiteetikäsitystä biografisena, konstruoituna ja opittuna sekä elämänkertomuksissa tuotettuna ja kerrottuna. Identiteetikäsityksen muotoutuminen on myös prosessi, joksikin tuleminen, eikä tuote tai tulos, joka syntyy ja pysyy. (Paananen 2006, 81.)

3.2 Lukihäiriöisen identiteetti

Aiemmat elämäkokemukset vaikuttavat siihen, mitä ihminen ajattelee itsestään ja miten hän suhtautuu myöhemmin elämässä kohtaamiinsa tilanteisiin. Jos ihminen kohtaa paljon vastoinkäymisiä, epäonnistumisia ja kritiikkiä, hänelle saattaa kehittyä negatiivisia uskomuksia itsestään ja kyvyistään. Hän alkaa uskoa olevansa jollakin tavalla epäkelpo tai huono: ”minä olen tyhmä”, ”minusta ei ole mihinkään”. Negatiiviset uskomukset itsestä ja maailmasta ovat melko pysyviä käsityksiä. Tietyissä tilanteissa kielteinen, negatiivinen ajattelu nousee pintaan hyvin automaattisesti. Kielteiseen ajatteluun lukkiutuminen voi estää ihmistä kokeilemasta siipiään elämässä. Jos ennakoii aina epäonnistumisia, ei ehkä uskalla koskaan yrittää mitään, eikä siten edes anna itselleen mahdollisuutta onnistumisiin. (Salakari & Virta 2012, 214 – 215.)

Oppimisvaikeus voidaan nähdä myös sisäisenä mallina tai prosessina, joka opitaan kehityksen myötä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kokkinen 2005, Haapasalon 2006, 38 mukaan.) Olennaista on se, millaisena itse näkee oppijuutensa ja sen erilaisuuden. Jos ihminen itse tuomitsee itsensä lukihäiriöiseksi ja sen takia oppimiskyvyttömäksi, hän voi antaa itselleen elinikäisen tuomion olla oppimatta kiinnostavia asioita. Uskomukset omasta oppimisesta voivat tehokkaasti edistää tai ehkäistä oppimista. Uskomuksiakin vahvemmin oppimiseen vaikuttaa oma arvio siitä, mikä on tärkeää ja minkä eteen kannattaa nähdä vaihua, sekä oma identiteetti. ”Lukihäiriöisen identiteetti” määrittelee ja ohjaa henkilön toimintoja paljon enemmän kuin jos lukivaikeus olisi vain tietynlainen toimintatapa, käytännön hidaste joissain asioissa. (Haapasalo 2006, 38.)

Soili Paananen tutki väitöskirjassaan Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen kuuden elämäkertahaastattelun avulla sitä, minkälaisia merkityksiä oppimisvaikeus sai sen kanssa kamppailevien elämäntarinoissa. Hänen mukaansa dysleksian lääketieteellistä näkökulmaa merkittävämmäksi elämäkertomuksissa nousi sen konstruoitu merkitys. Dysleksia merkityksellistyy tunteisiin ja omaan identiteettikäsitykseen kytkeytyväksi. Dysleksia ja sen ilmeneminen kognitiivisen oppimisen erilaisuutena saa yleensä rinnalleen kouluyhteisöä ku-

vaavassa kerronnassa negatiivissävyisen merkityksen. Se kulminoituu henkilökohtaiseen tunteeseen itsestä tyhmänä, huonona, laiskana, haluttomana oppimaan ja erilaisena muihin verrattuna. Lisäksi siihen nivoutuu tunteita ja epäilyksiä omasta menestymisestä ja selviämisestä koulun jälkeisessä elämässä.

(Paananen 2006, 191.)

3.3 Oman elämän ohjaaminen ja minän rakentuminen

Nurmi ja Salmela- Aro ovat kehittäneet teorian oman elämän ohjaamisesta ja omaa itseä koskevien käsitysten muokkaamisesta. Mallin keskeinen ajatus on, että ihmiset ohjaavat kehitystään omien mieltymystensä, kompetenssiensa ja toimintansa pohjalta. Toiminnan kuluessa saatu palaute ja toiminnan tulokset muokkaavat sitä, mitä ihmiset itsestään ajattelevat ja millaisen identiteetin he omaksuvat.

Mallissa on kolme osaa. Ensinnäkin oman elämän ohjaamisesta vastaavat sellaiset psykologiset mekanismit, kuten tavoitteen asettaminen ja sen toteutuskeino suunnitteleminen. Toisena psykologisena mekanismina on itseä koskevien käsitysten muodostaminen, joka perustuu oman toiminnan arviointiin ja identiteetikertomusten konstruointiin. Kolmas tekijä mallissa on ikäsidonnainen ympäristö, esimerkiksi kehitystehtävät ja toimintamahdollisuudet. (Nurmi ja Salmela- Aro 2002, 58 – 59.)

Mallin minän rakentamista koskevan osan mukaan oman elämän ohjaaminen luo pohjaa yksilön minäkäsityksen ja identiteetin muodostumiselle kahdella tavalla. Ensiksikin tavoitteellinen toiminta ja tavoitteen hyväksi työskentely johtavat yleensä tiettyyn lopputulokseen. Yleensä ihminen arvioi joko onnistuneensa tai epäonnistuneensa tavoitteessaan. Jos epäonnistumisen arvellaan olevan oman kyvyttömyyden syytä, on vaikutus minäkuvaan negatiivinen. Jos taas epäonnistuminen voidaan panna tilanteen syyksi, voi tällainen defensiivinen ajattelu vähentää olennaisesti epäonnistumisen vaikutusta yksilön minäkuvaan. (Nurmi ja Salmela- Aro 2002, 60.)

4 Opinnäytetyön tavoitteet ja toteutus

Opinnäytetyöni tarkoituksena on kartoittaa aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksista. Tavoitteenani on selvittää, miten oppimisvaikeus vaikuttaa sen kanssa kamppailevan ihmisen käsitykseen itsestään ja sitä kautta hänen tekemiinsä valintoihin ja hänen elämänsä kulkuaan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten oppimisvaikeus vaikuttaa sen kanssa kamppailevan minäkäsitykseen?
2. Miten se näkyy hänen elämänvalinnoissaan?
3. Miten se näkyy hänen elämänsä kulkuaan?

Työelämän yhteistyökumppanini opinnäytetyöni toteutuksessa oli Saimaan ammattiopisto Sampo (entinen Etelä-Karjalan aikuisopisto Aktiva). Monien aikuisoppilaitosten tavoin Sampo tarjoaa monipuolisia ohjaus- ja tukipalveluja oppimisen ongelmien kanssa kamppaileville opiskelijoilleen.

4.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni on lähtökohdiltaan laadullista tutkimusta. Päädyin laadullisen tutkimuksen, koska pyrkimyksenäni on ymmärtää oppimisvaikeuksista kärsivien aikuisten kokemusta siitä, kuinka oppimisvaikeus vaikuttaa heidän käsitykseen itsestään. Kylmän ja Juvakan (2007, 16 – 26) mukaan laadullista tutkimusta kuvaa juuri ihmislähtöisyys. Sen lähtökohtana on ihminen, hänen elämänsä piirinsä sekä niihin liittyvät merkitykset. Tutkimuksen aihepiirit ovat laadullisessa tutkimuksessa usein hyvin henkilökohtaisia. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä tutkimukseen osallistuvien subjektiivisesta näkökulmasta. (Kylmä & Juvakka 2007, 16 – 26).

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat oppimisvaikeuksista kärsivät aikuiset. Ensimmäinen tavoitteeni oli löytää haastateltavaksi aikuisia, joiden oppimisvaikeus on jonkun ammattilaisten testaama ja toteama. Kuten aiemmin on todettu luvussa , aikuisten oppimisvaikeudet ovat usein alidiagnosoituja, joten jos se olisi osoitautunut liian suureksi vaatimukseksi, olisi henkilön oma ilmoitus ja voimakas

kokemus asiasta riittänyt. Haastateltavien hankkimisessa minulla oli apuna Saimaan ammattiopiston Sampon oppimisvalmentaja Jaana Kinnunen.

Lähestyin saatekirjeellä potentiaalisia tutkimukseen osallistujia sähköpostin välityksellä tammikuussa 2013. Osallistujien löytäminen osoittautui haasteelliseksi ja pitkälliseksi, kuukausien pituiseksi prosessiksi. Välillä näytti siltä, että tutkimukseni toteutuminen oli vaarassa osallistujien vähäisyyden vuoksi. Haastattelut sovittiin lopulta puhelimitse toukokuun 2013 alussa. Tutkimukseen lupautui kolme haastateltavaa, kaksi naista ja yksi mies. Iältään he olivat tuolloin 28 – 47-vuotiaita.

Haastateltavista kaikki opiskelivat haastattelujen tekoaikana. Ammatilainen oli todennut erilaisia testejä apuna käyttäen kaikkien haastateltavien oppimisvaikeuden joko lapsuudessa tai aikuisuudessa. Työelämän ulkopuolella olevien haastateltavien löytäminen osoittautui liian suureksi haasteeksi tämän opinnäytetyön puitteissa. Vastaavanlaisia haasteita osallistujien löytämisessä on raportoitu myös muissa kotimaisissa aikuisten oppimisvaikeuksia koskevissa tutkimuksissa, esimerkiksi Korkeamäki 2010, 31.

4.2 Aineiston kerääminen

Keräsin tutkimukseni aineiston yksilöteemahaastatteluina, jotka tein yhden viikon aikana toukokuussa 2013 Saimaan aikuisopisto Sampon tiloissa. Nauhoitin haastattelut osallistujien luvalla, jonka jälkeen purin ne tekstiksi paperille eli litte-roin. Yksi haastattelu kesti keskimäärin puoli tuntia. Nauhoitettua haastattelumateriaalia kolmesta haastattelusta kertyi kaiken kaikkiaan 1,5 tuntia, tekstiksi kirjoitettuna 32 sivua.

Päädyin haastatteluun aineistonkeräysmenetelmänä, koska ajattelin, että itsenäinen vastaaminen kirjallisesti voi olla haasteellista ihmiselle, joka kamppailee lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien kanssa. Aikuisten oppimisvaikeudet ovat lisäksi vähän tunnettu alue, josta ei ole saatavissa paljon tutkittua tietoa. Haastattelu soveltuu Hirsjärven ja Hurmeen 2000, 35 mukaan kyselylomaketta pa-

remmin tiedonkeräysmenetelmäksi, kun kyseessä on vähän kartoitettu, tuntematon alue, jolloin tutkijan on vaikea tietää etukäteen vastausten suuntia. Haastattelua suositellaan myös, kun tutkitaan aihetta, jonka vastaaja voi kokea araksi tai vaikeaksi. Joidenkin tutkijoiden mielestä kyselylomakkein kerättävä aineisto olisi kuitenkin tällöin sopivampi, koska vastaaja voi jäädä anonyymiksi ja tarkoituksellisesti etäiseksi.

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelumenetelmä pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin 1956 julkaisemaan kirjaan *The Focused Interview*. Kohdennetun haastattelun (the focused interview) ominaispiirteet ovat seuraavat:

1. Tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen.
2. Yhteiskuntatieteilijä on alustavasti selvittänyt tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Analyysinsä avulla hän on päättänyt tiettyihin oletuksiin tilanteen määräävien piirteiden seurauksista siinä mukana olleille.
3. Tutkija kehittää haastattelurungon analyysinsä perusteella.
4. Haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, jotka tutkija on ennalta analysoinut. (Merton, Fiske & Kendall 1956, 3 – 4, Hirsjärven ja Hurmeen 2000, 47 mukaan).

Teemahaastattelulle eli puolistrukturoidulle haastattelulle on oleellista se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Se vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset muodostuvat keskeisiksi, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

4.3 Aineiston analysoiminen

Analysoin saamani aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Miles ja Huberman (1994, Tuomen ja Sarajärven 2009, 108 mukaan) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redu-

sointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Pelkistämässä eli redusoinnissa analysoitava informaatio pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan pois tutkimukselle epäolennainen. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään liiteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tästä käsitteiden ryhmittelystä käytetään nimitystä alaluokka, ja edelleen alaluokkien ryhmittelyä kuvataan yläluokkina, yläluokkien yhdistämistä pääluokkina ja näiden ryhmittelyä yhdistävänä luokkana.

Aineiston klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään alkupepärisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997, Tuomen ja Sarajärven 2009, 109 – 111 mukaan.)

Aineiston pelkistämistä ohjasivat tutkimustehtävät. Olin rakentanut haastattelukysymykset teemojen ”oppimisvaikeus”, ”minäkäsitys” sekä ”valinnat ja elämänsä kulku” ympärille. Lähdin etsimään litteroidusta haastatteluaineistosta merkitseviä ilmauksia, lauseita, lauseen osia tai kappaleita, joissa haastateltavat mielestäni vastaavat haastattelukysymyksiini. Alleviivasin ilmaukset teemojen mukaan jaetuilla väreillä. Poimituista alkuperäisilmauksista muodostin pelkistettyjä ilmauksia. Näin toimien aineistosta löytyi tutkimuksen kannalta oleellinen. Esimerkkinä aineiston pelkistämisestä on taulukossa 1 kuvattu haastateltavien oppimisessä kuvaamat vaikeudet.

| Alkuperäisilmaukset | Pelkistetty ilmaus |
|---|---|
| "...kun kirjoittaa tekstiä ja palauttaa näitä töitä, niin hirveästi tulee kirjoitusvirheitä." | Kirjoitusvirheiden tekeminen. |
| "Mä melkeen rupesin kahdeksastatoista ikävuodesta asti opettelemaan uudestaan lukemista." | Vaikeudet lukemisessa. |
| "...jos pitää pitkää tekstiä lukee, ni mie en välttämättä ymmärrä sitä lukemaani." | Vaikeus ymmärtää lukemaansa. |
| "Niin, se että matematiikkahan miulle oli hirveen vaikeeta." | Vaikeudet matematiikassa. |
| "...mie en osannu esimerkiksi kirjottaa vitosta tai ässää, ku mie en niinku hahmottanu sitä..." | Vaikeudet numeroiden ja kirjainten tekemisessä. |

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä

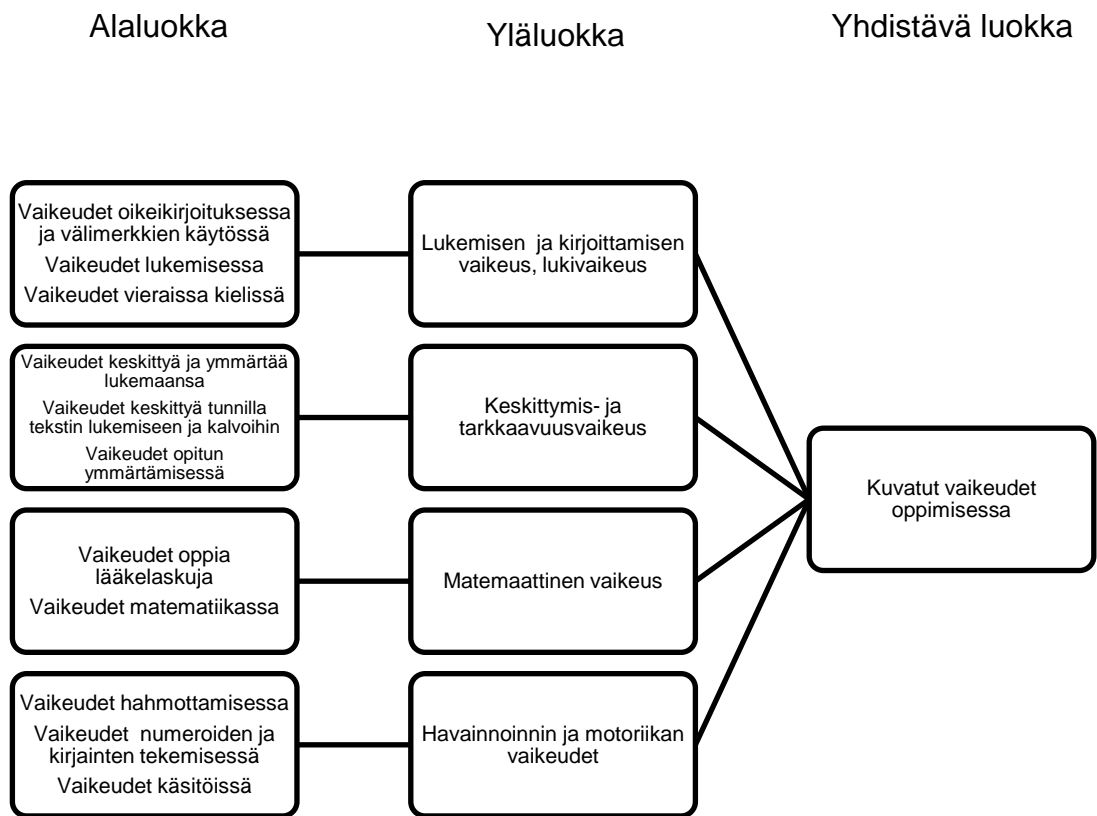
Seuraava vaihe aineiston analyysissä oli pelkistetyn aineiston ryhmittely. Etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja yhdistäviä tekijöitä, joiden perusteella ne olivat yhdistettävissä samaan ryhmään. Teksinkäsittelyohjelman leikkaa ja liitä -toimintoja apuna käyttäen ryhmittelin yhteen sopivat ilmaukset alaluokiksi, jotka edelleen yhdistin samaa periaatetta noudattaen yläluokiksi. Luokat nimesin niitä kuvaavilla käsitteillä. Taulukossa 2 on kuvattuna esimerkkinä aineiston ryhmittelystä ympäristöltä saatu palaute.

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|--|------------------------------|
| Vanhempien tuki koulunkäynnissä Vanhempien ymmärrys, kannustus ja opetus erilaisten toimintatapojen löytämiseksi Sisarusten kannustus Kumppanin kiinnostus ja tuki Yhteistyö ja sympatia samoista vaikeuksista kärsivän ystävän kanssa | Tuki ja kannustus |
| Tiputtaminen suppeille tasokursseille Opettajien kyvyttömyys ymmärtää ja huomioida oppimisvaikeutta opetuksessa | Ymmärtämätön suhtautuminen |
| Koulukiusatuksi joutuminen Syrjintä ja pompottelu työpaikalla Opettajan simputus Ex-miehen arvostelu käden taidoista | Haavoittavat kokemukset |
| Opiskelutoverien hyväntahtoinen naureskelu | Hyväntahtoinen suhtautuminen |

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Seuraavana oli vuorossa aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Jatkoin aineiston ryhmittelyä muodostamalla yläluokille yhdistävän luo-

kan, jonka nimesin sitä kuvaavalla käsitteellä. Kuviossa 1 on esitetty haastattelujen oppimisessa kuvaamat vaikeudet luokiteltuna alaluokkiin, yläluokkiin ja yhdistävään luokkaan. Oikeinkirjoitukseen, lukemiseen ja vieraisiin kieliin liittyvät vaikeudet muodostavat lukivaikeuksien yläluokan. Keskittymis- ja tarkkaavuusvaikeuksien yläluokkaan sisältyvät vaikeudet keskittyä, ymmärtää luke- maansa ja opitun sisältöä. Matemaattisten vaikeuksien yläluokassa ovat vaikeudet oppia lääkelaskuja ja yleiset vaikeudet matematiikassa. Havainnoinnin ja motoriikan vaikeudet käsittävät vaikeudet hahmottamisessa, numeroiden ja kirjainten tekemisessä sekä vaikeudet käsitöissä.



Kuvio 1. Kuvatut vaikeudet oppimisessa (alaluokka, yläluokka ja yhdistävä luokka)

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Tutkittavien suojaan kuuluvat seuraavat asiat:

1. Osallistujille on selvitettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit (fyysistä ja psyykkistä terveyttä uhkaavat haitat, yhteiskunnallisen aseman vaarantuminen) sillä tavoin, että he pystyvät ne ymmärtämään.
 2. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistujalla on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää mukanaolonsa milloin tahansa tutkimuksen aikana, oikeus kieltää jälkikäteen itseään koskevan aineiston käytön tutkimusaineistona ja oikeus tietää nämä oikeutensa.
 3. Tutkijan on varmistettava, että antaessaan suostumuksensa osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse.
 4. Osallistujien oikeudet ja hyvinvointi on turvattava. Heille ei pidä aiheuttaa vahinkoa; heidän oikeutensa ja hyvinvointinsa ovat tärkeämpiä kuin tutkimuksen valmistuminen. Mahdolliset ongelmat on otettava huomioon etukäteen.
 5. Tutkimuksen yhteydessä saadut tiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille eikä käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen.
 6. Osallistujien on jätävä nimettömiksi, elleivät he ole antaneet lupaa identiteettinsä paljastamiseen. Tiedot on järjestettävä siten, että osallistujien nimetömyys taataan.
 7. Osallistujilla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa. Tutkijan on noudatettava lupaamiaan sopimuksia, eikä tutkimuksen rehellisyyttä saa vaarantaa.
- (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Laadin tutkimuksen aluksi saatekirjeen, jolla lähestyin mahdollisia tutkimukseen osallistujia. Saatekirjeessä esittelin itseni, opinnäytetyöni aiheen, sen tarkoituksen ja tavoitteet sekä kaikki tutkimuksen toteutukseen liittyvät käytännön seikat. Saatekirjeessä toin myös ilmi, että tutkimukseen vastaaminen on luottamuksellista ja nimetöntä. Kiinnitin lisäksi huomiota siihen, että saatekirje oli selkeä, helposti luettava ja ymmärrettävä, koska tutkimukseni kohderyhmä kamppailee lukivaikeuksien kanssa. Laadin yhteistyösopimuksen ja tutkimuslupa-

anomuksen Saimaan ammattiopisto Sampolle oman oppilaitokseni Saimaan ammattikorkeakoulun ohjeistuksen mukaisesti.

Haastattelun aluksi kertosin vielä jokaisen tutkimukseen osallistujan kanssa heidän asemansa ja oikeutensa ja kerroin, kuinka tulisin käyttämään haastattelussa keräämääni materiaalia opinnäytetyöraportissani. Haastatteluja tehdessäni ja aineistoa käsitellessäni pidin tarkkaan huolen siitä, ettei vastaajien henkilöllisyys tullut kenenkään muun kuin minun tietoon. Opinnäytetyöraportin valmistumisen jälkeen huolehdin haastatteluaineiston hävittämisestä niin, etteivät tiedot päädy ulkopuolisten nähtäville.

Oppimisvaikeuksia voidaan pitää arkaluonteisena tutkimusaiheena, jossa mennään ihmisen henkilökohtaisille alueille. Olin yllättynyt siitä, kuinka avoimesti haastateltavani vastasivat kysymyksiini ja kertoivat vaikeistakin kokemuksistaan ennestään tuntemattomalle ihmiselle. Ilmeisesti onnistuin haastattelijana luomaan luottamuksellisen ilmapiirin. Tuntemattomalle voi myös olla helpompi avautua vaikeista kokemuksista. Oppimisvaikeudet ovat harvoin käsitelty aihe, joten kertomisen tarve on voinut myös olla suuri.

Olen pyrkinyt tulkitsemaan aineiston haastateltavieni lähtökohdista. Litteroin keräämäni haastattelumateriaalin sanatarkasti, jotta haastateltujen ”ääni” tulisi kuuluviin. Mahdolliset virheet tulkinnoissa johtuvat näin ollen minusta. Tutkimuksen tulokset tuntuvat sopivan muuhun aiheesta tehtyyn tutkimukseen.

5 Tulokset

5.1 Oppimisen aiheuttamat vaikeudet

Oppimiseen liittyvät vaikeudet tulivat esille opiskelussa, työelämässä ja vapaaajalla. Vaikeudet olivat alkaneet kaikilla haastateltavilla kohdalla jo ala-asteella, kun lukemisen, laskemisen ja motoriikan perustaitoja alettiin opetella. Tässä kohtaa kaikki olivat myös tulleet jollakin tavalla tietoisiksi oppimisvaikeuksistaan,

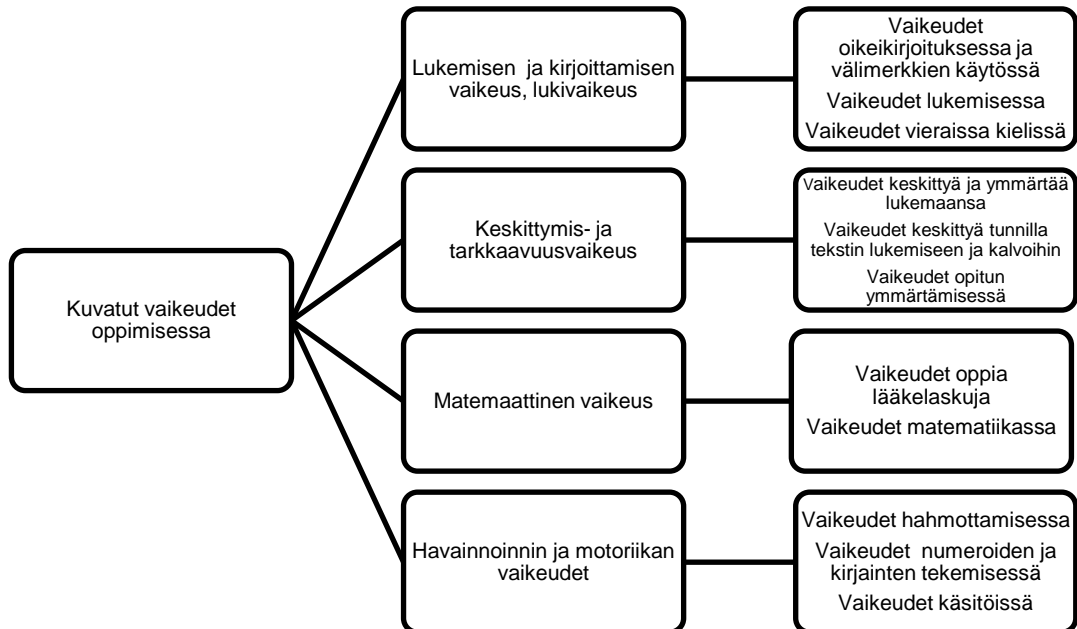
vaikka niiden lopullinen syy olikin paljastunut kaikille vasta aikuisiällä heidän opiskellessaan aikuisoppilaitoksessa. Yksi haastateltavista kertoi saaneensa tukiopetusta lukivaikeuksiinsa kolmen vuoden ajan ala-asteella ja toinen kertoi käyneensä koulukuraattorin luona ja neuvolassa testattavana vilkkautensa ja keskittymiskyvyttömyytensä takia.

Haastateltavat kuvasivat lukemiseen ja kirjoittamiseen, keskittymiseen ja tarkkaavuuteen, matematiikkaan sekä havainnointiin ja motoriikkaan liittyviä vaikeuksia. Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia olivat vaikeudet oikeinkirjoituksessa ja välimerkkien käytössä, vaikeudet lukemisessa ja vaikeudet vieraisissa kielissä. Keskittymiseen ja tarkkaavuuteen liittyvät vaikeudet ilmenivät vaikeutena keskittyä ja ymmärtää lukemaansa, vaikeutena keskittyä tunnilla tekstin lukemiseen ja kalvoihin sekä vaikeutena ymmärtää opittua. Viimeksi mainitun voidaan ajatella liittyvän myös hahmottamisen vaikeuksiin. Matemaattiset vaikeudet tulivat esiin yleisenä vaikeutena oppia matematiikkaa sekä vaikeutena oppia lääkelaskuja. Havainnoinnin ja motoriikan vaikeudet ilmenivät vaikeuksina hahmottamisessa, kirjainten ja numeroiden tekemisessä ja käsitöiden tekemisessä. Kuviossa 2 on esitetty haastateltavien kuvaamat vaikeudet oppimisessa.

Yhdistävä luokka

Yläluokka

Alaluokka



Kuvio 2. Kuvatut vaikeudet oppimisessa

Oppimisvaikeuteen tuntui liittyvän haastateltavilla voimakas perinnöllisyys: jokaisella haastateltavista oli varma tieto tai epäily lukihäiriön esiintymisestä omalla vanhemmalla, sisaruksella, jälkeläisellä tai sukulaisella. Yksi haastateltavista kuvasi lukihäiriön palaamista tukiopetuksen lopettamisen jälkeen:

Joo, mutta siinä vaiheessa ei tiedetty, että tää lukihäiriö myös on taantuvaa, eli sitten kun se tukiopetus lopetettiin, niin lukihäiriö rupes taantumaan takaisin päin. Ja kyl mä ite huomasin, et se taantu tonne kahdeksaentoista ikävuoteen asti. Mä melkeen rupesin kahdeksastatoista ikävuodesta asti opettelemaan uudestaan lukemista. Et se taantu aika rajusti sitte. Nainen, 46 vuotta.

5.2 Suhtautuminen omaan oppimisvaikeuteen

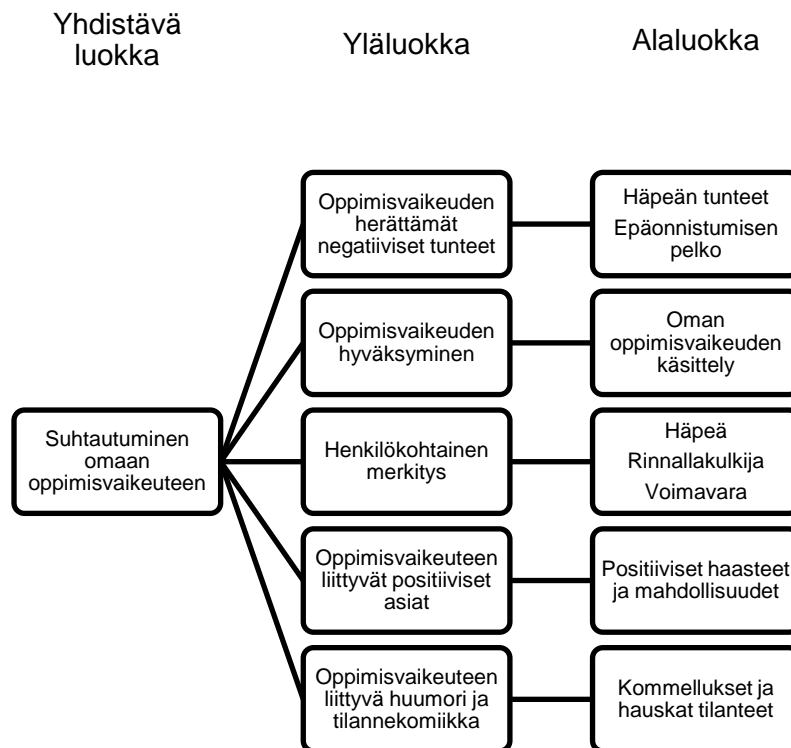
Suhtautuminen omaan oppimisvaikeuteen vaihteli jonkin verran haastateltavien kuvauksissa. Siinä missä yksi kertoi pitäneensä oppimisvaikeuttaan häpeänä, ei toinen kokenut sitä suureksikaan haitaksi, kun taas kolmas näki siinä myös mahdollisuuden syventyä paremmin johonkin asiaan, koska oppiminen vaatii joka tapauksessa enemmän aikaa ja paneutumista.

Se on ollu semmonen häpeä. Häpeänä sitä asiaa on pietty... Mut sitten kun rupes kuulemaan yhä enemmän sitä on muillakin, ni uskalti rohkeesti tulla sieltä kaapista pikku hiljaa. Mut kyllähän se uran kehitykseen on vaikuttanu. Nainen, 46 vuotta.

Mitä pitemmälle opinnot on edenny, ei sitä ees aattele. Ei se niin paljon haittaa. Et tietysti siinä vaiheessa, kun niin kun tiedosti sen, ni tukia on ollu saatavissa, ja sit kun miulla on sitä hahmottamishäiriötäkin, ni jotkut asiat on pelottanu hirveesti, et apua, osaanks mie lääkkeet jakaa oikein, mutta siihen kun oikein keskittyy ja on sellanen turvallinen ympäristö, elikkä siin ei oo hälinää ympärillä, ni onnistuu ihan hyvin. Nainen, 47 vuotta.

No, tavallaan se on aika haasteellista, mut se antaa tavallaan myös aika paljon haastetta myös positiivisella puolella, elikkä mie pystyn omasta mielestäni paljon paremmin keskittymään johonkin asiaan ja tarviin siihen enemmän aikaa ja sit mie myös niinku osaan sen paremmin, ja sit se antaa niinku hyvii kommelluksia, tilanteita... Mies, 28 vuotta.

Kuviossa 2 on kuvattuna haastateltavien suhtautuminen omaan oppimisvaikeuteen. Oma oppimisvaikeus herätti haastateltavien keskuudessa negatiivisia tunteita, kuten häpeää ja pelkoa epäonnistumisesta. Henkilökohtaisesti oppimisvaikeus merkitsi haastateltaville häpeää, hidastetta, rinnalla kulkijaa tai voimavaraa. Oppimisvaikeuden hyväksyminen lähti oman oppimisvaikeuden käsittelystä oman itsen ja vertaisten kanssa. Oppimisvaikeuteen liittyviksi positiivisiksi asioiksi mainittiin positiiviset haasteet ja oppimisvaikeuden tuomat mahdollisuudet, esimerkiksi työmahdollisuudet. Lisäksi oppimisvaikeuteen koettiin liittyvän huumoria ja tilannekomiikkaa, johon sisältyivät kommellukset ja hauskat tilanteet.

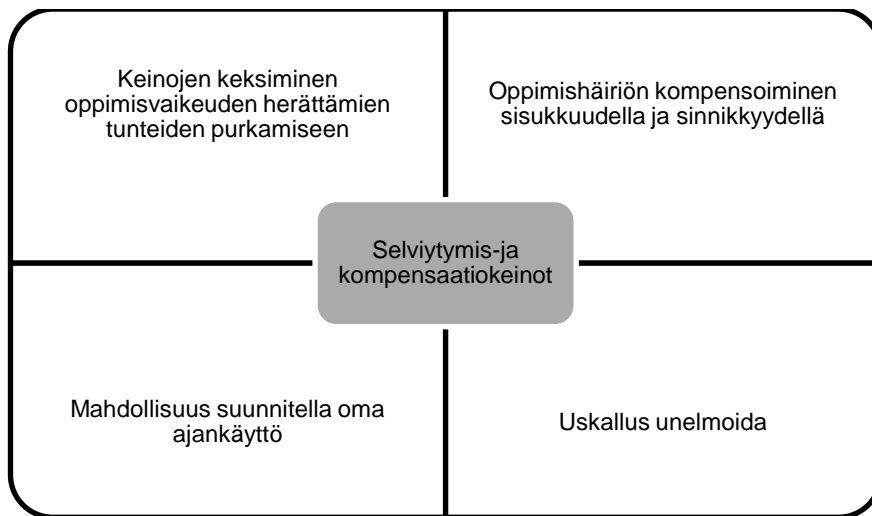


Kuvio 3. Suhtautuminen omaan oppimisvaikeuteen

Ikä vaikutti olennaisesti haastateltavien suhtautumiseen omaan oppimisvaikeuteen. Nuorempana oppimisvaikeus oli koettu enemmän häpeää ja erilaisuuden tunteita aiheuttavaksi asiaksi kuin aikuisena. Aikuisena oppimisvaikeus jäi haastateltavien kuvauksissa enemmän taka-alalle, kun he olivat oppineet keinoja selviytyä oman oppimisvaikeutensa kanssa ja kompensoida sen aiheuttamia haittoja.

Mä oon kyllä nyt, sanotaan viimesen kymmenen vuoden aikana keksinyt keinot purkaa näitä, mutta sitä ennen se oli aika rajua, mitä mä elin silloin niinku. Kyllä mä pystyin normaalisti elämään silleesti, että ei sitä paljon huomannu, eikä kukaan tiijäkään sitä aika paljon, mutta nykyisin mä puran sen pahan olon urheiluun, tai jos se kohdistuu henkilökohtaisesti koen jotakin muuta, ni en mä siihen syömiseen... Se on löytyny keinoja sitte purkaa sitä ja sit mä puhun paljon. Nainen, 46 vuotta.

Kuviossa 4 on kuvattu haastateltavien kuvaamat selviytymis- ja kompensatiokeinot. Oppimisvaikeuden herättämien tunteiden purkamiseen käytettyjä keinoja olivat asiasta puhuminen muille ja urheilu. Haitallisena tunteiden käsittelykeino-
na nousi yhdessä haastattelussa esiin nuorempana pitkään jatkunut syömishäiriö. Mahdollisuus suunnitella oma ajankäyttö, kun lapset ovat jo isoja, koettiin tärkeäksi asiaksi opiskeluiden eteenpäin viemisessä. Kaikkien haastateltujen kertomuksissa korostui oppimisvaikeuden kompensoiminen sisulla ja sinnikkyydellä. Voitetut vaikeudet rohkaisivat haastateltuja myös unelmoimaan.



Kuvio 4. Oppimisvaikeuden kanssa selviytyminen

5.3 Ympäristöltä saatu palaute

Taulukossa 3 on kuvattu ympäristöltä saatu palaute. Tukea ja kannustusta oppimisvaikeuden kanssa selviämiseen haastateltavat kertoivat saaneensa lähiesiltään: vanhemmilta, sisaruksilta, kumppanilta ja ystävältä. Vanhemmat tukivat ja kannustivat koulunkäynnissä: auttoivat läksyjen tekemisessä ja ohjasivat erilaisten toimintatapojen löytämisessä. Myös osin samoista vaikeuksista kärsivät sisarukset kannustivat. Kumppanit osoittivat kiinnostusta ja kannustivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Yksi haastateltavista kuvasi myös vertaistukea: yhteistyötä ja sympatiaa samoista vaikeuksista kärsivän ystävän kanssa.

Ymmärtämätöntä suhtautumista edusti haastateltavien kertomuksissa oppimisvaikeuden kanssa kamppailevan oppilaan pudottaminen automaattisesti suppeille tasokursseille yläasteella. Opettajien kyvyttömyys ymmärtää ja huomioida oppimisvaikeutta opetuksessa esiintyi haastateltavien kuvauksissa peruskoulusta ammattikorkeakoulutasolle saakka. Ainoan poikkeuksen tästä muodosti aikuiskoulutus, jossa asioiden koettiin olevan hyvin oppimisvaikeuksien tunnistamisen, huomioimisen ja tukemisen suhteen.

Haavoittaviksi kokemuksiksi nimesin haastateltavien kertomuksissa esiintyvät kuvakset koulukiusaamisesta, opettajien simputuksesta, syrjinnästä ja pompotelusta työpaikalla sekä puolison arvostelusta oppimisvaikeuden tähden. Yksi haastateltavista kuvasi useaan otteeseen opettajan epäasiallista kohtelua, jonka hän aiheellisesti nimesi simputukseksi:

No, ala-asteella oli ainakin sitä simputtamista... Mie muistan, kun se oli ihan kauheeta, kun mie en osannu esimerkiks kirjottaa vitosta ja ässää, ku mie en niinku hahmottanu sitä, niin miehän sain sitten hirveetä huutia siitä, että kun pitää, niinkun... Tollaset isot taulut oli, siel oli kaks taulua siellä luokassa ja mie en osannu vitosta tehdä, siis mie en ymmärtäny, että miten vitonen tehään, ni mie sain rangaistukseks sellasen jutun, et mie jouvuin kaksi taulullista tekemään niitä vitosia, ihan niinku taulu taululta, et ihan tuolt ylhäältä saakka, molemmat taulut, ja kyllä se oli noloa, ku sitte muut naureskeli, ku mie jouvuin niitä vitosia tekemään, ku mie en osannu. Mie itku kurkussa väänsin niitä vitosia ja mie en osannu sitä. Se oli ihan hirveetä. Nainen, 47 vuotta.

Joo, et mie olin sen saman opettajan hampaissa ihan jatkuvasti. Sama oli se, että ku mie en oppinu sukan kantapäätä tekemään, ni sehän vanu se sukka, ku mie hiestä märkänä, käet oli hiestä märkänä, pelkäsin sitä, että taas mie jouvun sen... Niin, tota, se oli kanssa, et luokan eessä sitte neulomaan. "Et sie vieläkään opi tätä," se huus pää punasena. Siis se oli ihan hirvee se opettaja. Nainen, 47 vuotta.

Yhden haastateltavan kuvauksissa tuli esille lisäksi opiskelutoverien naureskelu "hyvällä tavalla" oppimisvaikeuteen liittyville kommelluksille ja hauskoille tilanteille, jota haastateltava ei kokenut loukkaavana. Nimesin sen hyväntahtoiseksi suhtautumiseksi.

Naureskelee [koulukaverit], silleen niinku hyvällä tavalla. Miul on semmonen tyyli, et mie oon semmonen positiivinen, iloinen ihminen ja sit mie sanon suo-

raan, jos mulla on jotakin, et nyt mie en pysty tekemään tätä, et varmaan johtuu tästä, sit ne niinku ymmärtää sen. Et tosi hyvin. Mies, 28 vuotta.

| | |
|------------------------------|---|
| Läheisten tuki ja kannustus | Vanhempien tuki koulunkäynnissä Vanhempien ymmärrys, kannustus ja ohjaus erilaisten toimintatapojen löytämiseksi Sisarusten kannustus Kumppanin kiinnostus ja tuki |
| Vertaistuki | Yhteistyö ja sympatia samoista vaikeuksista kärsivän ystävän kanssa |
| Ymmärtämätön suhtautuminen | Tiputtaminen suppeille tasokursseille Opettajien kyvyttömyys ymmärtää ja huomioida oppimisvaikeutta opetuksessa |
| Haavoittavat kokemukset | Koulukiusatuksi joutuminen Syrjintä ja pompottelu työpaikalla Opettajien simputus Puolison arvostelu |
| Hyväntahtoinen suhtautuminen | Opiskelutoverien hyväntahtoinen naureskelu |

Taulukko 3. Ympäristöltä saatu palaute

5.4 Oppimisvaikeuden vaikutus minäkäsitykseen

Haastateltavat kuvasivat kokeneensa nuoruudessa oppimisvaikeuteen liittyen suhteessa muihin arkuutta, itsetunnon haurautta sekä erilaisuuden ja huonomuuden tunteita. Nämä tunteet kumpusivat koulukiusaamisesta, kielteisistä kykykomuksista ja oman suorituksen vertaamisesta muihin:

Kokeista kaverit veti ne parhaimmat numerot ja mie olin aina se takarivin taavi siellä sitte, et olin hiljaa, kun sain kokeen ja jos tuli, et piti uusia... Niin sit olin ihan hiljaa vielä siitäkkin. Nainen, 46 vuotta.

No, joskus nuorempana oli silleen, et niinku mietti, et itsetunto oli ehkä pikkusen semmonen... Et tuntu silleen vaikeelta, ja sit oli vähän semmonen arkakin jos-sain vaiheessa. Et huomasi, et hetkinen, et mikä mius niinku on, et en oo samanlainen niinku tuo toinen, tai kaveriporukka. Se niinku vaikutti itsetuntoon aika paljon... Jossain vaiheessa koulukiusaus tuli siihen, ettei niinku ollu ihan samalla tavalla, niinku hiffannu kaikkea ku muut, mut sitte jossain vaiheessa mie niinku tajusin sen ite, niin mie kannoin sitä aika ylpeenä, et mie oon erilainen ku muut, niinku oppimaan. Mies, 28 vuotta.

Aikuisena nämä tuntemukset olivat jääneet taka-alalle, kun haastateltavat olivat kehittäneet keinoja selviytyä oppimisvaikeuden kanssa ja kompensoida sen ai-

heuttamia haittoja. Minäkäsitystä leimasi selviytyminen ja selviytyjän rooli, koska aikuisuuteen mennessä monia oppimisvaikeuden aiheuttamia haittoja oli jo voitettu ja jätetty taakse:

Hmm...No, tota...Onhan se, siis kylhän mie niinku enemän jouvun tekemään töitä ja hitaanpaahan se on, mut, tota, en mie tiijä, ei kai se sen enempää, niinku, et ne on sitte muut asiat, jotka sinne itsetuntoon on, mut ei tää oppimisvaikeus oo sellanen ollu, joka niinku siellä, mut mie oon sen verran sisukas ja sinnikäs, et mie en anna periks! Nainen, 47 vuotta.

Kuitenkin oppimisvaikeus koettiin takapiruna, johon liittyvät kielteiset kykyuskomukset aktivoituivat vielä aikuisenakin stressaavissa, lapsuuden haavoittavia kokemuksia muistuttavissa oppimis- tai koetilanteissa:

Nyttenkin, kun tämän koulun alotin pelotti ihan hirveesti. Mä en ollu tietokonetta käsitelly muuten ku laskut maksanu. Sit ku mä alotin, mä ajattelin, et tästä ei tuu kerta kaikkiaan mitään. Ei se ehkä niinkään sit kotona, kun siihen pääs kaikessa rauhassa keskittymään, ja täällä ajatteli, et mitähän ne kaverit ajattelee... Et sieltä pulpahti se. Sillon mä pari kertaa itkin, kun mä ajattelin, et sielt pulpahti se kouluajalta, et miusta ei oo mihinkään. Mut sit mie ajattelin, et on miusta, ku mie aina yhen työn voitin, ja yhen jutun voitin, ja yhen työn sain tehtyä, ni mie ajattelin, et on miusta sittenkin, et mie kyl sittenkin tuun täältä. Nainen, 46 vuotta.

*Et siit on jääny, sieltä ala-asteelta on niinku jääny sellanen... Ja kyl se jossain vaiheessa niinku on, kyl se on jättäny siilleen jälkensä, et vieläkin, jos miun pitää jossakin, niinku just esimerkiks tää näyttötutkintoon meno, ni se on siellä kalvamassa, et nyt joutuu taas jossain isomman porukan eessä näyttämään jonku ja jos sie et vaik osaakaan... Et se tavallaan niinku kalvaa siellä.”
”On vieläkin vähän semmonen tunne, et se on siellä takapiruna, mut mie yritän työntää ajatuksista pois sen tunteen, et se oli silloin ja tää on nyt ja mie osaan tään homman. Nainen, 47 vuotta.*

5.5 Tavoitteiden asettaminen

Oppimisvaikeudet aiheuttaman haitan ja sen vaatiman suuremman työmäärän tiedostaminen ja tunnustaminen vaikutti selkeästi tavoitteiden asettamiseen haastateltavien kuvauksissa. Tavoitteet olivat realistisia, konkreettisia ja lähitulevaisuuteen suuntautuvia: rimaa ei nostettu korkealle, eikä pilvilinnoja rakenneltu. Silti uskallettiin haaveilla ja korottaa pikkuisen rimaa seuraavaan tavoitteeseen:

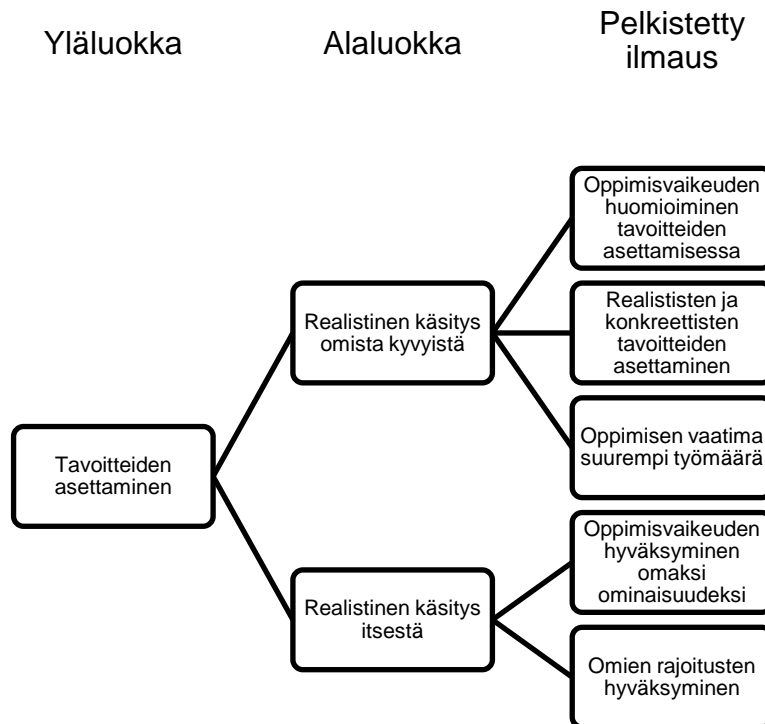
No, sitä vaan oikeastaan toivoo, että menis läpi, ja mä oon aina ajatellu sillä tavalla, että mä en niinku rimaa nosta korkeelle, vaan että kuhan mä saan tän läpi, vaikka nyt on menny kiitettävillä, mut sit tulee aina vaikeempia jaksoja, ja sit mä oon ajatellu, että ryhmä kerrallaan, mutta tota... Kyllä mä oon aina haaveillu. Nyt on jo enemmän uskaltatu haaveilla, et, tota, jos mä tän saan läpi, ni mä teen siihen hierontapuolen tai jonkun muun siihen lisäksi ja lisäisin sitä ammattitaitoa. Nainen, 46 vuotta.

Et ei ota niinku niitä kaikkein haastavimpia, mihin hirveest vaatii tarkkuutta. Niinku esimerkiks tässä osaamisalan valinnassa. Nainen, 47 vuotta.

No, miulla on itellä niinku se, että mie pääsen aina kurssin tai kokeen läpi, se on niinku se tavote. Et en mie hirveitä pilvilinnoja rakenna, et se, että se menee läpi, ja jos se menee läpi, ni sit aina seuraavaan pikkusen rimaa korottaa, että nyt vois vähän yrittää enemmän, mut se vaatii sit aina enemmän työtäkin. Mies, 28 vuotta.

Kuviossa 5 on kuvattu oppimisvaikeuden vaikutus tavoitteiden asettamiseen. Tärkeää tavoitteiden asettamisessa oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevalla on realistinen käsitys itsestä ja omista kyvyistä. Realistiseen käsitykseen omista kyvyistä kuuluu oppimisvaikeuden ja sen vaatiman suuremman työmäärän huomioiminen sekä realististen ja konkreettisten tavoitteiden asettaminen. Realistiseen käsitykseen omasta itsestä sisältyy oppimisvaikeuden hyväksyminen käsittelyn omaksi ominaisuudeksi ja sitä kautta omien rajoitusten hyväksyminen. Kuten yksi haastateltavista totesi:

Kun sen kerran sanoo, et miulla on tää itelleen, ja myöns sen, ni siit on helppo puhuukin. Ja se ei oo enää kaapissa, niinku ei oo tää lukihäiriökään. Silloin sitä on helppo käsitellä. Nainen, 46 vuotta.



Kuvio 5. Oppimisvaikeuden vaikutus tavoitteiden asettamiseen

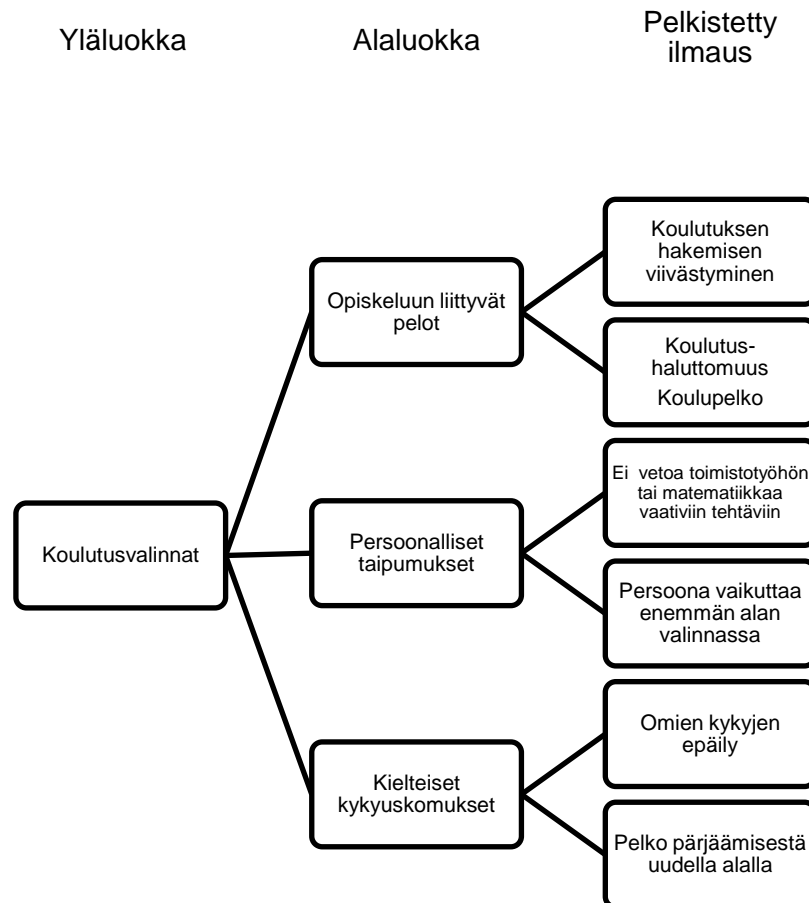
Realistiseen käsitykseen omista kyvyistä voisi lisätä vielä omien vahvuuksien löytämisen. Niitä haastateltavat eivät kuitenkaan tuoneet tässä kohtaa esiin.

5.6 Oppimisvaikeuden vaikutus valintoihin

Pyysin haastateltavia arvioimaan, millä lailla oppimisvaikeus oli vaikuttanut heidän tekemiinsä koulutukseen, työhön, ihmissuhteisiin ja harrastuksiin liittyviin valintoihin. Haastateltavat kokivat oppimisvaikeudella olleen vaikutusta koulutukseen ja vapaa-ajan harrastuksiin liittyviin valintoihin, mutta ei niinkään työhön ja ihmissuhteisiin liittyviin valintoihin. Oppimisvaikeuden koettiin näkyvän työssä vain kirjallisissa tehtävissä, kun taas vuorovaikutustaidot koettiin haastateltavien keskuudessa vahvuudeksi, johon oppimisvaikeus ei vaikuta.

Yksi haastateltavista koki, että oppimisvaikeus oli hidastanut hänen kohdallaan läheiseksi koetulle alalle hakeutumista. Muuten haastateltavat eivät kokeneet,

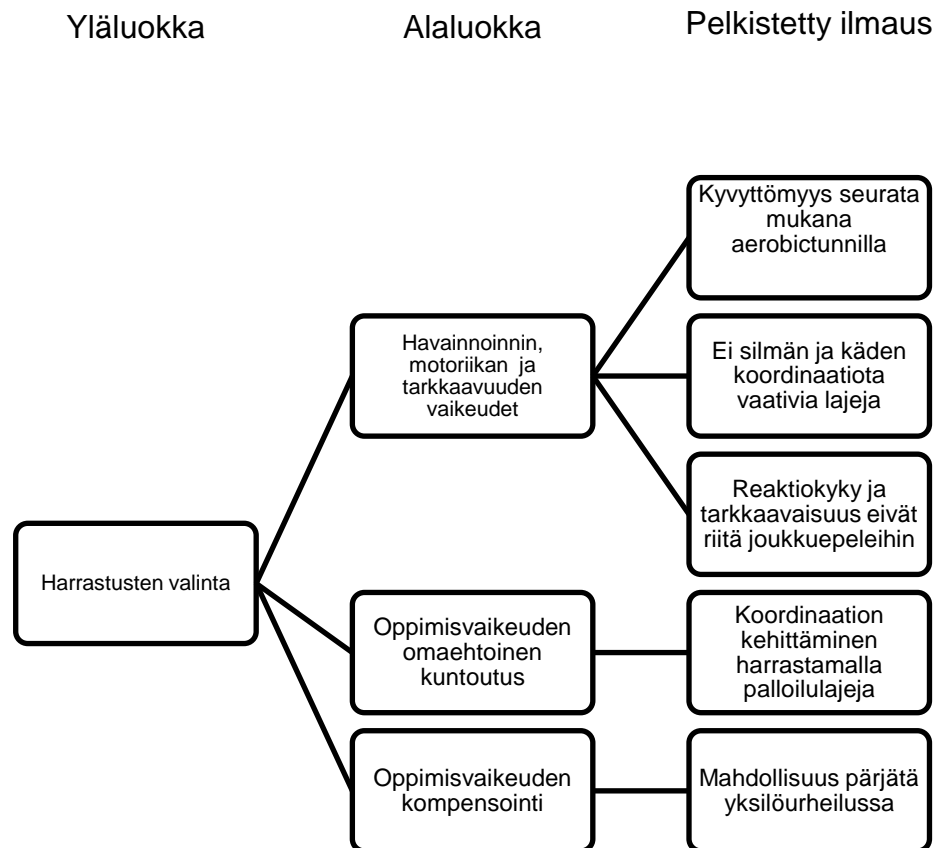
että oppimisvaikeus olisi estänyt heitä toteuttamasta tärkeäksi kokemiaan asioita elämässä, vaan yksi koki sen jopa avanneen lisämahdollisuuksia elämässä.



Kuvio 6. Koulutukseen liittyvät valinnat

Kuviossa 6 on kuvattu koulutusvalintoihin liittyvät tekijät. Opiskeluun liittyviin pelkoihin sisältyi haastateltavien kuvauksissa koulutukseen hakemisen viivästyminen, koulutushaluttomuus sekä suoranainen koulupelko. Kielteisiin kykyuskomuksiin kuuluivat omien kykyjen epäily ja pelko pärjäämisestä uudella alalla, joka oli johtanut vuosikausien epämukavan työajan tekemiseen yhdellä haastateltavalla. Persoonallisilla taipumuksilla koettiin olevan myös vaikutusta koulutusvalintoihin: persoonan koettiin vaikuttavan oppimisvaikeutta enemmän alan valintaan. Yksi haastateltavista kuvasi, ettei edes tunne minkäänlaista vetoa

toimistotyöhön tai matematiikkaa vaativiin tehtäviin. Valinnoille nousi myös yhdellä haastateltavalla muita reunaehtoja, joita ei ole kuvattu kuviossa 6. Ne olivat veloitteet muita ihmisiä kohtaan: halu turvata lasten pärjääminen ja harrastusmahdollisuudet.



Kuvio 7. Harrastuksiin liittyvät valinnat

Kuviossa 7 on kuvattu harrastuksiin liittyvät valinnat. Haastatellut kertoivat havainnoinnin, motoriikan ja tarkkaavuuden vaikeuksien tekevän mahdottomaksi seurata mukana aerobicitunnilla tai harrastaa silmän ja käden koordinaatiota vaativia lajeja. Samoin he kokivat, etteivät heidän reaktiokykynsä ja tarkkaavuuksensa riitä joukkuelajeihin, kuten jalkapalloon tai lentopalloon.

Kaikki tollaset joukkuepelit ei oo miun juttu, koska siellä se ehkä tulee kaikkein selvimmin, joukkuepeleissä, et tavallaan ei niinku pystyis... Elikkä tavallaan just

siinä isossa joukossa se reaktiokyky ja se seuraaminen ei siellä ihan niinku susjus. Nainen, 47 vuotta.

Haastateltavat kokivatkin nauttivansa enemmän yksilölajeista, kuten lenkkeilystä ja pyöräilystä. Poikkeuksen tästä muodosti yksi haastateltava, joka kertoi harrastavansa lajeja, joissa joutuu miettimään koordinaatiota. Tulkitsin sen jonkinlaiseksi omaehtoiseksi kuntoutukseksi. Mahdollisuus pärjätä yksilöurheilussa koettiin keinoksi kompensoida oppimisvaikeutta:

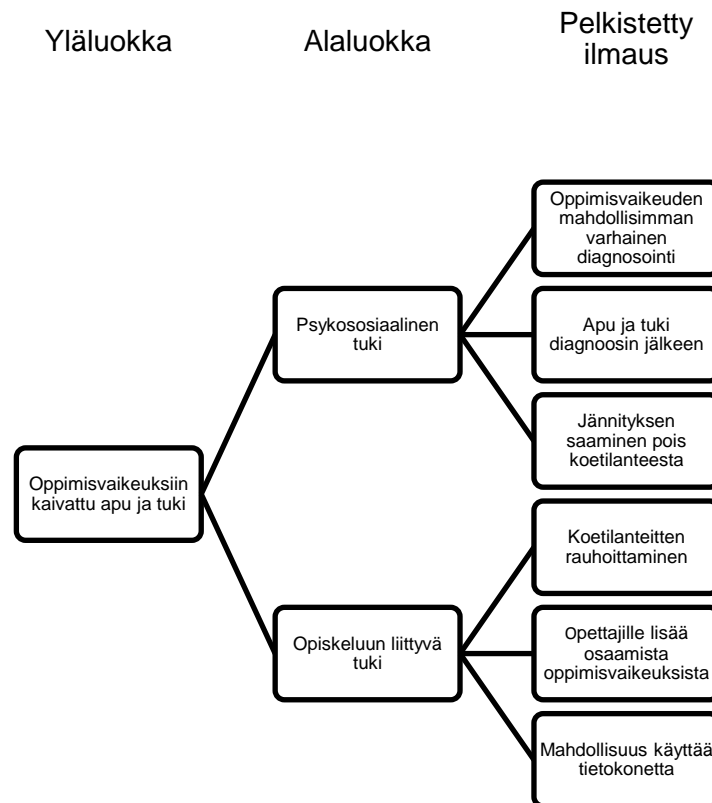
Mul on aina ollu urheilu. No, tietysti on se, että kun lukihäiriössähän on, että ei taita kehoo. Ei tarkota kömpelöä, mutta se, että jos aerobiciin menee, ni ei pysy mukana. Se on niinku se. Sit mä oon urheillu. Urheilu on myös keino purkaa, mut urheilu on aina ollu läsnä, yksilöurheilu. Se on ollu keino lähtee siinä pärjäämään. Se on aina keino, kun sen pyörän selkään hyppää, niin kukaan ei kysy mitään. Saa olla ihan omana ittenään. Nainen, 46 vuotta.

5.7 Oppimisvaikeuksiin kaivattu tuki

Oppimisvaikeuksiin kaivatun tuen määrään vaikutti se, kuinka pitkälle vastaajan opinnot olivat edenneet ja kuinka kauan oppimisvaikeuden tunnistamisesta oli aikaa. Opintojen alussa tuen tarve oli luonnollisesti suurempi kuin opintojen jo edettyä pitemmälle. Erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa oppimisvaikeuksiin olisi jälkikäteen ajatellen kaivattu apua, tukea ja ymmärrystä. Kaikki haastateltavista eivät olleet kuitenkaan saaneet edes tukiovetusta. Tietokoneen tekstinkäsittelyohjelma oli havaittu haastateltavien keskuudessa luotettavaksi ja lahjottomaksi liittolaiseksi, joka osoitti oikeinkirjoitusvirheet opiskeluun liittyvissä kirjallisissa tehtävissä.

Kuviossa 8 on kuvattu oppimisvaikeuksiin kaivattu apu ja tuki. Olen jakanut tuen psykososiaaliseen tukeen ja opiskeluun liittyvään tukeen. Psykososiaaliseen tukeen kuuluivat haastateltavien vastauksissa oppimisvaikeuden mahdollisimman varhainen tunnistaminen, diagnoosin jälkeinen apu ja tuki sekä jännityksen saaminen pois koetilanteista. Opiskeluun liittyvään tukeen kuuluivat puolestaan mahdollisuus tehdä tentit rauhallisessa ja häiriöttömässä tilassa, mahdollisuus käyttää tietokonetta ja toive siitä, että opettajilla olisi enemmän osaamista ja

ymmärrystä oppimisvaikeuksista. Toive koski erityisesti korkeakoulutasoa. Aikuiskoulutuksessa tuen koettiin olevan hyvää ja riittävää.



Kuvio 8. Oppimisvaikeuksiin kaivattu apu ja tuki

Haastateltavat pitivät oppimisvaikeuksien tunnistamisen ja niihin tarjotun tuen ja avun kehittämistä hyvin tärkeänä, jotta oppimisvaikeuksista kärsivän lapsen opintie olisi vähemmän kivinen kuin heillä itsellään oli ollut:

Mie oon ihan samaa mieltä, et pitäis kiinnittää siellä alakoulussa huomio tämmösiin, häiriökäyttäytymiseen, niinku nuoriin ja lapsiin, koska yleensä siel taustalla on se, et on tuska itellä, kun ei osaa, mut ku se on siinä, et siel on just vaikka jotkut keskittymisvaikeudet/lukihäiriö, mut sitä se ei lapsi vielä tiedosta, et vasta tälleen vanhemmalla iällä. Mies, 28 vuotta.

5.8 Oppimisvaikeuden tuomat hyvät asiat

Ei niin pahaa, ettei hyvääkin. Vaikka oppimisvaikeus on elämänpituisen seurailainen, joka hidastaa menoa, kokivat haastateltavat oppimisvaikeuden tuoneen myös paljon hyvää elämäänsä, erityisesti arvojen ja asenteiden pehmenemisenä ja ymmärryksen lisääntymisenä:

Niin se on, että ei todellakaan laitapuolen kulkijoita arvostella. niinku mä oon aina sanonukin, että on kaikki samalla viivalla mun silmissä, tai silleesti. Arvostan totta kai, kuka pärjää, se on ihan hieno asia, mut silleesti, et ei oo sellasta, että joku nostettais jollekin alustalle, vaan se on siellä kuitenkin ihminen sisällä. Et silleen se pistää ajatteleen meitä. Nainen, 46 vuotta.

No, onhan se tietyst, niinku nyt jos ajatellaan, että kuitenkin se on nyt sitte tavallaan selvinny. Onhan sekin hyvä asia, ku ajattelee, että... Mieltä, että miks se opettaja käyttäyty sillä tavalla ku käyttäyty, ja sit tavallaan, niinku, et sille on tavallaan syy, ja ymmärtää sen, et hetkinen, tää onkin täst johtuva juttu. Nainen, 47 vuotta.

Ystäviä, ja uusia tapoja toimia ja opiskella. Et löytää tämmösiä ahaa -elämyksiä ja pystyy auttamaan muita. Kun ite sisäistää ja käsittää sen, et mikä tää on tää juttu, ni sit pystyy auttamaan niitä heikompia ja nuorempia. Mies, 28 vuotta.

Taulukossa 4 on esitetty haastateltavien kuvamaat hyvät asiat, joita oppimisvaikeus on tuonut heidän elämäänsä. Olen luokitellut ne arvoihin ja asenteisiin, tunteen tasoon, mielen tasoon, toiminnan tasoon ja sosiaalisiin suhteisiin. Arvoihin ja asenteisiin kuuluvat ihmisseläisyys, kyky arvostaa kaikenlaisia ihmisiä, laajempi näkökulma elämään, arvomaailman muutos, suvaitsevaisuus ja sinnikkyys. Tunteen tasolla haastateltavat kuvasivat muutoksia tunne-elämässä ja helpotusta vaikeuksien voittamisesta ja diagnoosin saamisesta. Mielen tasolla kerrottiin ymmärryksen lisääntymisestä itseä ja muiden ihmisten käyttäytymistä kohtaan, henkistä kasvamista, ahaa-elämyksiä, oman elämän ja oppimisvaikeuden hyväksymistä ja uusien näkökulmien löytämistä. Toiminnan tasolla haastateltavat olivat löytäneet uusia uusia tapoja toimia ja opiskella, sekä mahdollisuuden auttaa muita oppimisvaikeuden kanssa kamppailevia. Sosiaalisten suhteitten alueelle oppimisvaikeus oli tuonut haastateltaville uusia ystäviä, vertaistukea ja yhdelle haastateltavalle jopa työtilaisuuden.

| | |
|---------------------|--|
| Arvot ja asenteet | Ihmisläheisyys Kyky arvostaa kaikenlaisia ihmisiä Laajempi näkökulma Muuttunut arvomaailma Suvaitsevaisuus Sinnikkyys |
| Tunteen taso | Muuttunut tunne-elämä Helpotus vaikeuksien voittamisesta |
| Mielen taso | Ymmärryksen lisääntyminen Kasvaminen Ahaa-elämykset Oman elämän hyväksyminen Uudet näkökulmat |
| Toiminnan taso | Uudet tavat toimia ja opiskella Mahdollisuus auttaa muita oppimisvaikeuden kanssa kamppailevia |
| Sosiaaliset suhteet | Uudet ystävät Vertaistuki Uusi työtilaisuus |

Taulukko 4. Oppimisvaikeuden tuomat hyvät asiat

6 Yhteenveto

Haastateltavat kuvasivat lukemiseen ja kirjoittamiseen, matematiikkaan, keskittymiseen ja tarkkaavuuteen sekä havainnointiin ja motoriikkaan liittyviä vaikeuksia. Vaikeudet tulivat esille opiskelussa, työelämässä ja vapaa-ajalla. Vaikeudet olivat alkaneet kaikkien haastateltavien kohdalla jo ala-asteella, jolloin kaikki olivat myös tulleet tietoisiksi oppimisvaikeuksistaan. Vaikeuksien lopullinen syy oli kuitenkin paljastunut kaikille vasta aikuisiällä aikuisoppilaitoksessa opiskellessa. Oppimisvaikeuksiin tuntui liittyvän kaikilla haastateltavilla voimakas perinnöllisyys.

Ikä vaikutti haastateltavien suhtautumiseen omaan oppimisvaikeuteen. Nuorempina oppimisvaikeus oli koettu enemmän häpeää ja erilaisuuden tunteita aiheuttavaksi. Aikuisena oppimisvaikeus oli jäänyt enemmän taka-alalle, kun haastateltavat olivat oppineet keinoja selviytyä oman oppimisvaikeuden kanssa ja kompensoida sen aiheuttamia haittoja. Selviytymis- ja kompensatiokeinoja olivat oppimisvaikeuden herättämien tunteiden purkaminen puhumalla ja urhei-

lemalla, oman ajankäytön suunnittelu niin, että opiskeluun liittyviin tehtäviin jäi riittävästi aikaa, oppimisvaikeuden kompensoiminen sisulla ja sinnikkyydellä sekä unelmointi.

Positiivista palautetta ympäristöltä edusti haastateltavien kuvauksissa läheisiltä ja vertaisilta oppimisvaikeuksiin saatu apu, tuki ja kannustus. Kouluun positiivista palautetta ja tukea liittyi sen sijaan vähemmän aikuiskoulutusta lukuun ottamatta. Haastateltavat kuvasivat opettajien kyvyttömyyttä tunnistaa ja ymmärtää oppimisvaikeutta ja huomioida sitä opetuksessa aina peruskoulusta korkeakoulutasolle saakka. Ympäristön negatiivista palautetta haastateltavien kuvauksissa edustivat koulukiusatuksi joutuminen, opettajien simputus, syrjintä työpaikalla ja puolison arvostelu oppimisvaikeuden tähden.

Haastateltavat kertoivat tunteneensa nuoruudessa oppimisvaikeuden takia arkuutta, itsetunnon haurautta sekä erilaisuuden ja huonommuuden tunteita, jotka kumpusivat koulukiusaamisesta ja oman suorituksen vertaamisesta muihin. Aikuisena nämä tuntemukset olivat jääneet enemmän taka-alalle ja minäkäsitystä leimasi selviytyjän rooli, kun oli opittu keinoja selviytyä oppimisvaikeuden kanssa. Kuitenkin oppimisvaikeus kummitteli taustalla taka-piruna, johon liittyvät kielteiset kykyuskomukset aktivoituivat stressaavissa oppimis- tai koetilanteissa.

Oppimisvaikeuden vaatima suurempi työmäärä näkyi haastateltavien itselleen asettamissa tavoitteissa, jotka olivat hyvin realistisia, konkreettisia ja suuntautuvat lähitulevaisuuteen. Tavoitteiden asettaminen perustui realistiseen käsitykseen itsestä ja omista kyvyistä, joka syntyi oman oppimisvaikeuden ja siihen liittyvien rajoitusten hyväksymisestä. Haastateltavat eivät rakennelleet pilvilinnoja, mutta pienemmissä tavoitteissa onnistuminen rohkaisi heitä uskomaan omiin kykyihinsä ja nostamaan rimaa hieman korkeammalle seuraavalla kerralla – ja haaveilemaankin hieman.

Haastatellut eivät kokeneet oppimisvaikeuden estäneen heitä toteuttamasta itselleen tärkeitä asioita elämässä. He eivät myöskään kokeneet oppimisvaikeudella olleen suurta vaikutusta heidän elämässään tekemiin koulutukseen, työhön ja ihmissuhteisiin liittyviin valintoihin. Isompana tekijänä esimerkiksi kou-

lutusalan valinnassa pidettiin persoonallisia ominaisuuksia ja taipumuksia. Vapaa-ajan harrastusten valintaan haastateltavat kokivat oppimisvaikeudella olevan vaikutusta niin, että tarkkaavuutta, hahmotuskykyä ja koordinaatiota vaativat lajit koettiin hankalina ja ei-houkuttelevina. Toisaalta niiden harrastaminen koettiin myös oivallisena mahdollisuutena kehittää näitä kykyjä itsessään.

Haastateltavat olivat tyytyväisimpiä aikuiskoulutuksessa oppimisvaikeuksiin saatuun apuun ja tukeen. Korkeakoulutasolla tukijärjestelmä oli jäänyt löytymättä ja tuen etsiminen opiskelijan oman aktiivisuuden varaan. Oppimisvaikeuksiin olisi kaivattu enemmän apua, tukea ja ymmärrystä erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa, jolloin omat selviytymis- ja kompensatiokeinot eivät olleet vielä kehittyneet. Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan olleet saaneet edes tukiopetusta oppimisvaikeuksiinsa.

Haastateltavat kokivat oppimisvaikeuden tuoneen myös paljon hyviä asioita elämäänsä. Oppimisvaikeus oli opettanut sinnikkyyttä ja periksi antamattomuutta haasteiden edessä. Haastateltavat kuvasivat lisäksi oppimisvaikeuden kautta tullutta laajempaa näkökulmaa elämään, suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen lisääntymistä omaa itseä ja muita ihmisiä kohtaan sekä uusien toimintatapojen, ystävien ja vertaistuen löytymistä. Mahdollisuus auttaa muita oppimisvaikeuden kanssa kamppailevia koettiin myös tärkeäksi.

7 Pohdinta

Kehitykselliset oppimisvaikeudet ovat elämänpituisia seuralaisia, jotka asettavat ihmiselle monia haasteita ja rajoituksia. Suurin haitta ei kuitenkaan tule lukemiseen, laskemiseen, hahmottamiseen ja motoriikkaan liittyvistä vaikeuksista, vaan oppimisvaikeuksien vaikutuksesta siihen, mitä ihminen ajattelee itsestään ja mahdollisuuksistaan elämässä. Jatkuvat kielteiset oppimiskokemukset ja omasta oppimisesta ja kyvyistä saatu kielteinen palaute voivat johtaa niin sanotun ”lukihäiriöisen identiteetin” syntymiseen oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevalla henkilöllä (Haapasalo 2006, 3). Sen vuoksi on ensiarvoisen tärkeää

tukea oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevaa näkemään myös hyviä puolia itsessään.

Oppimisvaikeus ei osoittautunut läheskään niin negatiiviseksi tekijäksi haastattemieni aikuisten elämässä kuin kirjallisuuden pohjalta olisi voinut kuvitella. Oppimisvaikeuden syrjäyttävät vaikutukset eivät olleet toteutuneet heidän kohdallaan, vaan kaikki heistä ovat pärjänneet hyvin elämässä oppimisvaikeuksistaan huolimatta. Kaikki haastateltavat opiskelivat haastattelujen tekoaikaan ja kaikilla oli myös kokemusta työelämästä, osalla pitkäkin. Erilaisessa ympäristössä, esimerkiksi vankien, päihdeongelmaisten tai pitkäaikaistyöttömien parissa toteutettuna tutkimus olisi varmasti antanut hyvin erilaisen kuvan.

Haastateltavien kuvauksista löytyi joitakin jälkiä ”lukihäiriöisen identiteetistä” kielteisinä kykyuskomuksina, koulutushaluttomuutena ja suoranaisena koulu-pelkona. Oppimisvaikeus ei kuitenkaan määritellyt haastateltavien käsityksiä itsestään enää aikuisuudessa. Ratkaisevaksi tekijäksi siinä nousivat oman oppimisvaikeuden kohtaaminen, käsittely ja hyväksyminen osaksi itseä. Kaikki haastateltavat olivat löytäneet keinoja selvitä oppimisvaikeutensa kanssa ja kompensoida sen aiheuttamia haittoja, jolloin erilainen oppijuus voitiin nähdä myös voimavarana.

Oppimisvaikeus asettaa kuitenkin erityisiä haasteita opiskelulle, nähtiinpä haaste sitten negatiivisena tai positiivisena. Keskeytyneet opinnot tai koulutuksen puute ovat Osaava ohjaus 2013 – projektin loppuraportin mukaan suuri riski syrjäytymiselle (Osaava ohjaus- projekti 2013, 11). Oppimisvaikeuden aiheuttamat vaikeudet opinnoissa voivat hidastaa opintoja tai johtaa jopa opintojen keskeyttämiseen, joten tuen järjestämisen luulisi olevan kannattava investointi, jos sillä ehkäistään opiskeluaikojen pidentymisestä oppilaitokselle aiheutuvia kuluja ja opintojen keskeytyksiä. Oppimisen esteettömyys koskee useissa oppilaitoksissa jo liikunta- ja aistivammaisia. Se tulisi laajentaa koskemaan myös oppimisvaikeuden kanssa kamppailevia.

Opetushenkilökunta on erityisasemassa oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien lasten ja nuorten kohtaamisessa. Heillä on suuri valta vaikuttaa antamansa

palautteen kautta siihen, minkälaiseksi oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevan lapsen minäkäsitys muodostuu. Haastateltavieni kertomukset eivät antaneet kovin mairittelevaa kuvaa opettajien ja koulujärjestelmän valmiuksista kohdata ja tukea oppimisvaikeuksista kärsivää lasta vielä muutama vuosikymmen sitten. Tietämättömyys, ymmärtämätön suhtautuminen ja suorainen simputus olivat jättäneet haastateltaviin syvät jäljet, jotka aktivoituivat vielä vuosikymmenienkin päästä itsetuntoa kalvavina ”takapiruina”. Toivoa sopii, että tietämys ala- ja yläkouluissa on sittemmin kasvanut ja asenteet muuttuneet.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tavoittaa aikuisten kokemuksia oppimisvaikeudesta. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, otos on suppea, koska pyrkimyksenä on ymmärtää haastateltavien henkilökohtaista kokemusta, eikä löytää ilmiötä koskevia yleisiä lainalaisuuksia. Haastateltavia voidaan myös pitää valikoituneena joukkona. Tuloksia ei siten voida yleistää koskemaan kaikkia oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevia aikuisia, mutta haastateltujen elämään oppimisvaikeuden kanssa ne antavat mielestäni hyvän näkymän.

Työ- tai opiskeluelämän ulkopuolella olevia haastateltavia en onnistunut löytämään. Samankaltaisia vaikeuksia on kuvattu muissa aikuisten oppimisvaikeuksia koskevissa tutkimuksissa (esimerkiksi Korkeamäki 2010, 31). Se kuvastaa palvelujärjestelmässämme yhä olevaa aukkoa aikuisten oppimisvaikeuksien kohdalla. Erilaisten hankkeiden (Lukineuvola, Opi oppimaan) ulkopuolella ei ole olemassa mitään pysyvää tahoja, joka tarjoaisi neuvonta- ja ohjauspalveluita oppimisvaikeuksista kärsiville aikuisille. Edes pitkäaikaistyöttömille suunnatuissa palveluissa oppimisvaikeutta ei selvitetä rutiininomaisesti, vaikka tutkimuksen perusteella tiedetään, että oppimisvaikeuden tuomat haitat korostuvat juuri heidän joukossaan. Asiaa ei helpota se, että monet elämänsä hallinnan hukanneista eivät edes itse tiedä kärsivänsä oppimisvaikeuksista.

Olen halunnut tällä opinnäytetyölläni antaa äänen oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileville aikuisille. Oppimisvaikeus ei tee ihmisestä laiskaa, tyhmää eikä saamatonta, vaan päinvastoin oppimisvaikeuksista kärsivä joutuu olemaan sinnikkäämpi ja tekemään enemmän töitä sekä opiskelussa että työelämässä kompensoidakseen oppimisen hitaammasta automatisoitumisesta aiheutuvaa

haittaa. Oppimisvaikeuksista kärsivä ansaitsee kaiken mahdollisen tuen opiskelussa ja työelämässä. Se on myös hänen oikeutensa, ja se on yhteiskunnankin kannalta panostus, joka kannattaa - ettei yksikään putoaisi. Osaava ohjaus 2013- loppuraportin viimeisimmän arvion mukaan jopa yli miljoona suomalaista kamppailee oppimisvaikeuksien kanssa (Osaava ohjaus 2013- projekti).

Oppimisvaikeuksien syyt ja ilmenemismuodot ovat pitkälle selvitetty lääketieteelliseltä kannalta. Oppimisvaikeuksien yhteydessä on tärkeää huomioida myös ihmisten henkilökohtainen kokemus ja minäkäsitys (Korkeamäki 2010, 102). Oppimisvaikeuksista tarvitaan lisää tutkimusta, joka nostaisi esiin oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien omia kokemuksia. Oppimisvaikeuden kanssa kamppailevat ovat itse parhaita kertomaan, minkälaista apua ja tukea he kaipaavat oppimisvaikeuden kanssa pärjäämiseen.

Tässä opinnäytetyössä kerättyjä tietoja voidaan hyödyntää oppimisvaikeuksista kärsivien aikuisten ohjauksessa, neuvonnassa ja tukemisessa. Palveluohjauksellisen, voimavarakeskeisen työtteen avulla oppimisvaikeuksista kärsiviä voidaan auttaa löytämään vahvuuksiaan ja voimavarojaan toteuttaa itselleen tärkeitä tavoitteita elämässä. Kokemusasiantuntijoiden käyttäminen palveluiden suunnittelussa tuntuu yleistyvän sosiaali- ja terveydenhuollossa. Myös oppimisvaikeuksista kärsiviä voitaisiin käyttää kokemusasiantuntijoina suunniteltaessa ohjaus-, neuvonta- ja tukipalveluita oppimisvaikeuksiin.

Kuviot

Kuvio 1. Kuvatut vaikeudet oppimisessa. Alaluokka, yläluokka ja yhdistävä luokka, s. 23

Kuvio 2. Kuvatut vaikeudet oppimisessa, s. 27

Kuvio 3. Suhtautuminen omaan oppimisvaikeuteen, s. 26

Kuvio 4. Oppimisvaikeuden kanssa selviytyminen, s. 30

Kuvio 5. Oppimisvaikeuden vaikutus tavoitteiden asettamiseen, s. 35

Kuvio 6. Koulutukseen liittyvät valinnat, s. 36

Kuvio 7. Harrastuksiin liittyvät valinnat, s. 37

Kuvio 8. Oppimisvaikeuksiin kaivattu apu ja tuki, s. 39

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, s. 22

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä, s. 22

Taulukko 3. Ympäristöltä saatu palaute, s. 32

Taulukko 4. Oppimisvaikeuden tuomat hyvät asiat, s. 41

Lähteet

- Ahonen, T. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Rissanen, P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim.) Kuntoutus. Keuruu: Duodecim, 489 – 506.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa Metsäpelto, R-L & Feldt, T. (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: WS Bookwell Oy, 179 – 193.
- Haapasalo, S. 2006. Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. Aikuiskasvatus 26, 32 – 38.
- Haapasalo, S. & Nukari, J. 2011. Neuropsykologiset oppimis- ja erityisvaikeudet. Teoksessa Juva, K., Hublin, C., Kalska, H., Korkeila, J., Sainio, M., Tani, P. & Vataja, R. (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Keuruu: Duodecim, 235 – 244.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeamäki, J. 2011. Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. Aikuiskasvatus 31, 128 – 135.
- Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä, U-M. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriön diagnosointi sosiaalisena toimintana. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 47, 109 – 122.
- Korkeila, J., Leppämäki, S., Niemelä, A. & Virta, M. 2011. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa Teoksessa Juva, K., Hublin, C., Kalska, H., Korkeila, J., Sainio, M., Tani, P. & Vataja, R. (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Keuruu: Duodecim, 206 – 215.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71, 402 – 410.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 54 – 66.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. 1. – 4.painos. WSOYpro Oy.

Osaava ohjaus 2010 – 2013.

http://www.osaavaohjaus.fi/osaava_ohjaus luettu 2.12.2013.

Osaava ohjaus- projekti 2013. Skarpataan ja harpataan! Ettei yksikään putoaisi... http://www.osaavaohjaus.fi/wp-content/uploads/2011/01/Osaava-Ohjaus_Kirja_web-1.pdf luettu 2.12.2013.

Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Lapin yliopisto. Acta Universitas Lapponiensis 107.

Salakari, A. & Virta, M. 2012. ADHD -aikuisen selviytymisopas. Tutkittua tietoa ja käytännön vinkkejä. Livonia Print, Latvia: Tammi.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Jyväskylä: Tammi.

Liite 1

Hei,

olen sosionomiopiskelija Saimaan Ammattikorkeakoulusta. Teen opinnäytetyötä aikuisten oppimisvaikeuksista. Etsin haastateltavaksi aikuisia, joilla on testillä todettu oppimisvaikeus tai oma vahva kokemus asiasta. Tarkoitukseni on selvittää, miten oppimisvaikeus vaikuttaa sen kanssa kamppailevan käsitykseen omasta itsestä ja hänen tekemiinsä valintoihin.

Haastattelut teen Etelä-Karjalan aikuisopiston tiloissa kevään 2013 aikana. Haastattelu kestää 30 – 45 minuuttia. Vastaaminen on luottamuksellista ja nimetöntä.

Auta lisäämään tietoa tärkeästä asiasta ja kerro, kuinka oppimisvaikeus on vaikuttanut sinun elämääsi 😊

Terveisin

Eeva Vattulainen

Liite 2

Tutkimuksen haastatteluteemat

Oppimisvaikeus

- Mitä oppimisvaikeus tarkoittaa sinun kohdallasi?
- Miten olet tullut tietoiseksi oppimisvaikeudestasi?
- Miten suhtaudut omaan oppimisvaikeuteesi?

Minäkäsitys

- Minkälaista palautetta olet saanut oppimisvaikeudestasi ympäristöltä: vanhemmilta, koulu- ja työtovereilta, ystäviltä, kumppanilta?
- Miten oppimisvaikeus vaikuttaa käsitykseeni itsestäni?
- Miten oppimisvaikeus vaikuttaa siihen, minkälaisia tavoitteita asetat itsellesi?

Valinnat ja elämäntie

- Millä lailla oppimisvaikeus on vaikuttanut elämässä tekemiisi valintoihin: koulutus, työ, ihmissuhteet, harrastukset?
- Koetko että oppimisvaikeus on estänyt sinua toteuttamasta jotain asioita elämässä? Mitä?
- Minkälaista apua ja tukea kaipaisit oppimisvaikeuden kanssa elämiseen?
- Mitä hyviä asioita oppimisvaikeus on tuonut elämääsi?