

Eila Burns

Kun opettajalla on dysleksia

Tämä teksti pohjautuu E. Burns ja S. Bellin artikkeliin *Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings*, joka on ilmestynyt *Teachers and Teaching, theory and practice* -lehdessä lokakuussa 2010. Artikkelin on osa Burns tekeillä olevaa väitöskirjatutkimusta, jonka aiheena ovat dyslektiset opettajat.

Voiko opettajalla olla dysleksia, lukemis- ja kirjoitusvaikeus? Millaista on olla opettaja, jolla on dysleksia? Olen tarkastellut suomalaisten ja englantilaisten opettajien kokemuksia omasta dysleksiastaan. Tässä narratiivisessa tutkimuksessa selvitetään, miten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset opettajat – kolme suomalaista ja kolme englantilaista – kuvaavat tilannettaan ja dysleksian opetustyöhön tuomia haasteita. Artikkelin haastatteluaineisto on osa laajempaa dyslektisten opettajien ammatti-identiteettiä koskevaa tutkimusta. Artikkelissa tarkastellaan opettajien narratiiveja, jotka analysoitiin käyttäen Reissmanin (2008) temaattista narratiivista analyysia. Tutkimustulokset osoittivat dysleksian tuovan mukanaan haasteita, joihin vastattiin hyödyntämällä omia, yksilöllisiä vahvuuksia. Haastateltavat olivat oppineet tunnistamaan omat henkilökohtaiset vahvuutensa ja heikkoutensa sekä oppimiseen liittyvät metakognitiiviset tietonsa ja taitonsa. Narratiivit paljastivat myös sen, että opettajat käyttivät

opetus- ja ohjaustilanteissa monenlaisia selviytymisstrategioita ja että he olivat sitoutuneita opettajan työhönsä. He korostivat ymmärtävänsä erilaisia oppijoita ja katsoivat olevansa empaattisia kasvattajia. Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että dyslektisten opettajien kokemuksia sekä tietoa ja taitoja voitaisiin paremmin hyödyntää työyhteisöissä. He voisivat tarjota konsultaatiota muille kollegoille dyslektisten opiskelijoiden kohtaamiseen ja ohjaamiseen ja lisätä tietoisuutta erilaisuudesta ja esteettömyydestä.

Avainsanat: dysleksia, lukemis- ja kirjoitusvaikeus, opettajuus, narratiivisuus, aikuinen dyslektikko

Esteettömyys ja inklusioajattelu ovat viime vuosina olleet keskeisiä aiheita koulutuspoliittisessa keskustelussa niin korkea-asteella kuin toisen asteen oppilaitoksissakin. Opiskelijoiden moninaisuuteen ja neurologiseen erilaisuuteen (neurodiversity) on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota, ja monissa oppilaitoksissa ollaankin hyvin tietoisia opiskelijoiden yksilöllisistä tuen tarpeista ja tukemisen muodoista. Sen sijaan hyvin vähän on puhuttu opettajista, joilla on jokin yksilöllisen tuen tarve, esimerkiksi dysleksia. Isossa-Britanniassa on jopa kyseenalaitettu dyslektisten opettajien sopivuutta opettajan ammattiin (Riddick & English, 2006), vaikka korkea-asteella tiedetäänkin toimivan ammattitaitoisia dyslektisiä opet-

tajia (Singleton , 1999). Anderson (2006) huomauttaa, että myöskään opettajien oma vammaisuus ja sen tuomat kokemukset eivät ole tyyppillisesti liittyneet pedagogiseen keskusteluun. Hän ehdottaakin, että esimerkiksi liikuntarajoitteinen opettaja voisi tarjota konkreettisesti tietoa erilaisuuden kunnioittamisesta, oikeudenmukaisuudesta ja toisista huolehtimisesta, jotka opetussuunnitelmissa usein jäävät vain maininnaksi.

Inklusioajattelu pakottaa meidät katsomaan ja ymmärtämään vammaisuutta ja erilaisuutta entistä laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Reinkainen (2007) käyttää tästä laajemmasta näkökulmasta väitöskirjassaan ilmaisua vammaisuuden yhteiskunnallinen malli, joka pohjautuu Oliverin (1996) luomaan the social model of disability -malliin. Tämän mallin mukaan vammaisten kokemat esteet eivät johdu yksilön rajoituksista vaan ”yhteiskunnan kyvyttömyydestä tarjota sopivia ja riittäviä palveluja ja ottaa täysimääräisesti huomioon vammaisten ihmisten tarpeet yhteiskunnassa” (Reinkainen, 2007, 29).

Oliverin mallin pohjalta on kehitetty dysleksian sosiaalis-interaktiivinen malli (social-interactive model) (Herrington & Hunter-Carsch, 2001). Mallin mukaan yhteiskunnan tai muun sosiaalisen kontekstin reaktiot vaikuttavat siihen, miten dysleksia ymmärretään ja koetaan. Mallin kehittäjien mielestä dysleksiaa ei tulisi tarkastella suppeasti yksilön vaikeuksina, vaan se pitäisi ymmärtää osana laajempaa kokonaisuutta. Dysleksian sosiaalis-interaktiivinen malli keskittyy tarkastelemaan sosiaalisen ympäristön ja yhteiskunnan vaikutusta: dyslektikkojen rajoitukset eivät johdu heidän omista ominaisuuksistaan vaan ympäröivän maailman vaatimuksista. Mallin kehittämisen pohjalla ovat olleet ennen kaikkea aikuisten dyslektikkojen

näkemykset elinikäisestä oppimisesta, jossa yksilön vahvuudet ja heikkoudet oppijana olisi tunnistettava.

Cooper (2009) on hyödyntänyt dysleksian sosiaalis-interaktiivista mallia ja keskittynyt pohtimaan, miten oppilaitokset voisivat ottaa dyslektikot huomioon. Cooperin (2009) mukaan haasteena ei ole se, miten juuri dyslektisiä oppijoita voidaan tukea; tärkeintä olisi ottaa hyvät toimintatavat käyttöön koko organisaatiossa ja tukea sillä tavoin kaikkien oppijoiden oppimista.

Dysleksiaa on usein luonnehdittu näkymättömäksi ongelmaksi (hidden disability, Shaywitz, 2005), ja sitä on kuvattu lukuisilla erilaisilla termeillä. Suomen kieleen ovat vakiintuneet termit lukemis- ja kirjoittamisvaikeus eli lukivaikeus (Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia selvittäneen työryhmän muistio 1992) ja dysleksia (Korhonen, 2002), kun taas englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään tavallisimmin nimityksiä dysleksia tai spesifinen oppimisvaikeus (Smythe & Salter, 2004). Lukivaikeuden synonyymeinä käytetyt termit lukihäiriö ja lukihäiriöisyys perustuvat kansainväliseen tautiluokitukseen (ICD-10) ja sopivat siten lääketieteelliseen yhteyteen.

Dysleksia-käsite on kulttuurisidonnaisuudestaan huolimatta kuitenkin virallisesti määritelty erityiseksi oppimisvaikeudeksi, joka on alkuperältään neurobiologinen ja jossa on tunnusomaisia vaikeudet tarkassa ja/tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikko oikeinkirjoitus- ja dekodeaustaito (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Dysleksia-termiä käytetään myös hyvin yleisesti. Tässä artikkelissa ymmärrän dysleksian sosiaalis-interaktiivisen mallin (social-interactive model) kautta ja käytän termiä dysleksia kuvaamaan sen neurobiologista ja sosiaalisesti konstruoitua merkitystä.

Näkymättömyyden lisäksi haasteita sosiaalisiin interaktiivisiin tilanteisiin tuo se, että dysleksialla on monia yksilöllisiä ilmenemismuotoja. Dysleksia on yhteydessä lukemisen ja oikeinkirjoittamisen vaikeuksiin. Dysleksian primaarit eli varsinaiset ilmenemispiirteet liittyvät fonologisen systeemin heikkouteen, joka näkyy esimerkiksi lukemisen hitautena ja kirjoittamisen ja lukemisen virheellisyytenä. Sekundäärit piirteet vaikuttavat useilla eri alueilla, esimerkiksi luetunymmärtämisen vaikeutena ja lukemisen vähäisyyden vuoksi sanavaraston heikkoutena (Lyon ym., 2003). Dyslektikoilla voi olla myös muun muassa matematiikan ja vieraiden kielten oppimisen vaikeuksia, lyhytkestoisen ja työmuistin rajoittuneisuutta sekä epävarmuutta vasemman ja oikean erottamisessa (Paananen, 2006). Tutkijat ovat havainneet dysleksiaan liittyvän myös emotionaalaisia ja käyttäytymisen ongelmia (esim. Lindgren ym., 2002) sekä heikkoa itsetuntoa (Riddick, Sterling, Farmer & Morgan, 1999).

Aikuisten dysleksiasta tiedetään edelleen vähän, vaikka kiinnostus onkin viime vuosina kasvanut (esim. Leinonen ym., 2001; Paananen, 2006). Dyslektikoita arvioidaan olevan 5–17,5 % kaikista aikuisista; määrää riippuu määritelmästä ja käytetystä arviointimenetelmästä (Shaywitz & Shaywitz, 2003; Leinonen, 1998). Vaikka voidaan olettaa, että dyslektisiä aikuisia on jokaisessa ammattikunnassa, ongelma on näkymätön eivätkä monet työnantajat edelleenkään tunne dysleksiaa eivätkä sen aiheuttamia ongelmia (esim. Fitzgibbon & O'Connor, 2002). Viime vuosien inklusiota tukeva lainsäädäntö sekä Suomessa (Suomen perustuslaki 731/1999 ja yhdenvertaisuuslaki 21/2004) että Isossa-Britanniassa (Disability Discrimination Act 1995 ja Disability Equality Duty 2006) on edistänyt niin dyslektikoiden kuin vam-

maistenkin samanarvoista osallistumista koulutukseen ja työelämään. Isossa-Britanniassa dyslektisten opiskelijoiden osuus korkea-asteen opiskelijoista kasvaa vuosi vuodelta (Higher Education Statistics Agency HESA). Suomessa vastaavia tilastoja ei tehdä, ja voidaan vain olettaa, että tilastot olisivat samansuuntaisia kaikkialla Euroopassa.

Vaikka tieto ja ymmärrys dysleksiasta on lisääntynyt, siihen liittyy yhä epävarmuutta ja jonkinasteista pelkoa. Riddickin (2003) tutkimus osoitti, että osa opettajakoulutukseen hakeneista opiskelijoista ei hakuvaiheessa uskaltanut myöntää olevansa dyslektikko. Sama pelko ja epävarmuus näkyivät myös ensimmäistä työpaikkaa haettaessa.

Aiempaa tutkimustietoa dyslektisistä opettajista on niukasti tarjolla. Riddickin lisäksi Duquette (2000) on tutkinut, kuinka oppimisvaikeus ja aiemmat oppimis- ja elämäkokemukset vaikuttavat opettajakolaiden opetusharjoitteluun. Molemmissa tutkimuksissa kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuneilla on ollut negatiivisia omia koulu- ja oppimiskokemuksia, joita he eivät halunneet oppilaidensa kokevan. Opettajat halusivat oppimisympäristön sellaiseksi, että dysleksian tunnistaminen ja tunnustaminen kävisivät vaivattomasti. Dysleksian näkymättömyyden vuoksi siitä puhuminen ja kertominen voi tuntua epämieluisalta. Näistä herkistä aiheista halusin saada tietoa kuuntelemalla, miten dyslektiset opettajat kuvaavat kokemuksiinsa opetus- ja ohjaustyöstä.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Narratiivista tutkimusta on kymmenen viime vuoden aikana esitelty holistisena lähestymistapana, joka huomioi ihmiskeskeisyyden sekä asioiden monitahoisuu-

den ja kompleksisuuden herkemmin kuin muut tutkimustavat (Webster & Mertova, 2007). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa narratiivista tutkimusotetta on käytetty tutkittaessa muun muassa opettajien identiteettiä ja elämää (esim. Connelly & Clandinin, 1999; Elbaz-Luwish, 2007; Watson, 2006) sekä monikulttuurisuutta ja erilaisuutta (esim. Milner, 2008; Phillion, He & Connelly, 2005). Useat tutkijat (mm. Moilanen, 2002; Webster & Mertova, 2007) ovat todenneet narratiivisuuden sopivan hyvin opettajuuden tutkimiseen, sillä kertomukset oppimisesta ja opettamisesta ovat avartavia ja kuvaavat opettajan työn kompleksisuutta ja sen tuomaa rikkautta. Opettajan tieto rakentuu tyypillisesti käytännöllisesti ja implisiittisesti, ja siksi tietoa ja siihen liittyviä kokemuksia kuvataan kertomuksina (Gudmundsdottir, 2001).

Aineisto pohjautuu kuuden opettajan (kolme suomalaista ja kolme englantilaista) narratiivisiin haastatteluihin, joissa he kertovat omasta dysleksiastaan ja sen tuomista haasteista opetustyöhön. Haastatelluista opettajista viisi oli saanut dysleksiadiagnoosin vasta aikuisena, vain yhden haastateltavan dysleksia oli diagnosoitu jo teini-iässä. Opettajia kehoitettiin kertomaan kokemuksistaan vapaasti, mutta useat heistä hyödynsivät ennakkoon lähetettyjä puolistrukturoituja kysymyksiä. Haastattelut tehtiin sekä Suomessa että Isossa-Britanniassa tammi-helmikuussa 2008 haastateltavien omalla äidinkielellä.

Litteroidut haastattelut analysoitiin temaattisen narratiivisen analyysin (Riessman, 2008) avulla. Analyysimenetelmä valittiin sen joustavuuden vuoksi ja siksi, että se soveltuu erityyppisten narratiivisten aineistojen analyysiin. Temaattisessa narratiivisessa analyysissä keskeistä on kertomuksen sisältö: analysoidaan sitä, mitä on sanottu, ei niinkään sitä, miten tai kenelle asiat on kerrottu (Riessman,

2008, 54). Analyysi pyrkii siis kuvaamaan henkilöiden kokemuksia, heidän elettyä todellisuuttaan, ei kerronnan eri elementtejä. Analyysi tehtiin aineistopohjaisesti, induktiivista käsittelytapaa noudattaen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kertomuksista haluttiin saada kokonaiskuva perehtymällä litteroituihin haastatteluihin ja kuuntelemalla niitä useaan kertaan. Analyysin toisessa vaiheessa etsittiin ja tunnistettiin opettajien kertomuksissa esiintyviä samankaltaisia teemoja, joita dysleksian koettiin tuoneen opetustyöhön. Tutkimusaineistosta selvitettiin, miten opettajat kuvasivat dysleksian vaikutusta työhönsä ja millaisia haasteita dysleksia heille asettaa; lisäksi haluttiin tietää, miten haastateltavat kuvasivat sitä, millaista on olla dyslektinen opettaja.

Opettajien taustatiedot

Haastatellut opettajat edustivat sekä toista astetta että korkea-astetta ja kumpaakin sukupuolta (2 naisopettajaa ja 4 miesopettajaa). Haastatelluista kolme (molemmat naisopettajat sekä yksi miesopettajista) toimi toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa ja loput kolme miesopettajaa toimi korkea-asteen oppilaitoksissa. Yhteistä viidelle haastatelluista opettajista oli se, että dysleksiadiagnoosi oli tehty vasta aikuisiällä. Ainoastaan yksi haastatelluista, John (kaikkien nimet muutettu), oli saanut diagnosoitua teini-iässä peruskouluvuosiensa. Tyypillistä viidessä kertomuksessa oli se, että opettajan uraa oli edeltänyt varsin pitkä muu työkokemus; opettajuus näytti olevan heidän työ- ja elämäkokemustensa luonnollinen jatke. Haastatelluista ainoastaan yksi (Pekka) oli heti yliopisto-opintojensa jälkeen jäänyt myös työskentelemään yliopistoon, jossa hän edelleen toimii lehtorina. Tässä artikkelissa ei valoteta yksityiskohtaisesti haastateltavien taustahistoriaa. Sen sijaan alla olevaan taulukkoon

on koottu muutamia taustatietoja tekstin lukemisen helpottamiseksi.

DYSLEKSIA OPETTAJAN TYÖSSÄ

Narratiivinen analyysi tuotti kolme selkeää teemaa, jotka tulivat esiin dyslektisten opettajien kuvatessa omaa opetus- ja ohjaustyötään. Analyysimenetelmän induktiivisen ja semanttisen luonteen vuoksi tässä artikkelissa keskitytään esittelemään opettajien kerrontaa eikä pysähdytä pohtimaan yksittäisten sanojen merkityksiä.

Teema 1: Dysleksian tunnistaminen ja tunnustaminen

Yksi keskeisimmistä asioista, jonka kaikki haastateltavat kohtasivat, oli lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista johtuvien ongelmien tiedostaminen ja niiden tunnistaminen dysleksiaksi. Tyypillistä kaikille haastatelluille oli heidän kouluvuosiensa kokemansa nöyryytys ja häpeä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä vaikeuksissa. Heidät oli tuolloin määritelty laiskoiksi ja tyhmiksi, ja siksi aikuisena saatu dysleksiadiagnoosi oli heille helpotus. Sen kautta

he pääsivät käsittelemään vuosien varrella kerääntyneitä vaikeita tunteita. Omille ongelmille löytyi looginen syy, ja tuli selväksi, etteivät ongelmat johtuneet tyhmyydestä, älyn puutteesta eivätkä laiskuudesta. Pekka käyttää mielenkiintoista metaforaa kuvatessaan diagnoosiprosessia: ”Sehän on tavallaan aika luonnollinen asia. Se on vähän sama kun sanot, että jalakaan sattuu. Ja kun joku toteaa, että sulla on tuossa luupiikki ja sun pitää astua noin, niin sitten se ei satu, niin sehän on ymmärrettävää.”

Nykyisen käsityksen mukaan dysleksian vaikutukset muuttuvat iän myötä, ja niinpä dyslektisten aikuisten tarpeet ovat erilaisia kuin lasten (esim. Fitzgibbon & O’Connor, 2002). Dysleksiadiagnoosi tuo tullessaan uudenlaisen käsityksen itsestä oppijana sekä tietoisuuden omista oppimistavoista (metakognition). Tällainen diagnoosi ei ainoastaan oikaise vuosien mukanaan tuomaa väärentynyttä kuvaa itsestä vaan paljastaa myös yksilön vahvuudet. Tony ilmaisee asian näin: ”Sana dysleksia kertoo minulle, että minulla on myös vahvuuksia. Kun kerron jollekin, että mä en ole hyvä lukija tai kirjoittaja, koska minulla on dysleksia, mutta minä en ole tyh-

Taulukko 1. Opettajien taustatiedot

Nimi	Kansallisuus	Ikä (v)	Työkokemus opettajana haastatteluhetkellä	toimii opettajana	diagnoosi
Anne	suomalainen	40–45	20 v	toisen asteen oppilaitoksessa	aikuisena
Tony	englantilainen	30–35	3 v	toisen asteen oppilaitoksessa	aikuisena
Sue	englantilainen	40–45	6 kk	toisen asteen oppilaitoksessa	aikuisena
Matti	suomalainen	55–60	20 v	korkea-asteen oppilaitoksessa	aikuisena
John	englantilainen	40–45	18 v	korkea-asteen oppilaitoksessa	teini-iässä
Pekka	suomalainen	50–60	30 v	korkea-asteen oppilaitoksessa	aikuisena

mä, minulla on myös vahvuuksia.”

Diagnoosin myönteisistä vaikutuksista aikuisiin on mainittu useassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Paanasen tutkimuksessa (2006) aikuiset kertoivat tiedon dysleksiasta olleen vapauttava: epämääräinen, nimetön, tunteita herättävä kokemus sai lääketieteellisen nimen eikä liittynyt kään omaan älykkyyteen.

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat olivat kehittäneet itselleen sopivat innovatiiviset selviytymisstrategiat hallitakseen dysleksiasta johtuvia työssä ilmeneviä ongelmia. Strategiat olivat niin sujuvia, että kollegat tai opiskelijat eivät tienneet heidän dysleksiastaan, elleivät he olleet itse kertoneet siitä. Mielenkiintoista oli, että kaikki haastateltavat olivat kertooneet dysleksiastaan opiskelijoille. Sue sanoi: ”Olen kertonut opiskelijoille, olen ollut rehellinen. Minä sanon, että heidän ei tarvitse tuntea itseään noloksi, jos heillä on ongelmia. Minä voin auttaa heitä ja he auttavat minua, näin me toimitaan.”

Opiskelijoiden kanssa he halusivat olla avoimia ja rehellisiä, eikä opiskelijoiden asenteita etukäteen epäilty, sen sijaan kollegoiden ja esimiesten suhtautumista kohtaan oltiin varauksellisempia. Kahdella haastateltavalla ei ollut ollut halua tai rohkeutta kertoa dysleksiastaan esimiehelleen. John ei kokenut dysleksiansa rajoittavan työtään millään tavoin, eikä hän siksi halunnut kertoa siitä työnantajalleen. Annen epäröinti johtui aivan muista syistä: ”En ole puhunut meidän rehtorille mitään. Mä olen niiltä kummaltakin kuullut semmoisia kommentteja... että en... se on työ-kavereitten ja minun salaisuus.” Kaikkein avoimimpia kertomustensa mukaan olivat opettajauransa alkuvaiheessa olevat Sue ja Tony, jotka mainitsivat dysleksiastaan jo työhaastattelussa ja puhuivat siitä avoimesti kollegoille ja opiskelijoille.

Teema 2: Dysleksiasta johtuvat vaikeudet opetustyössä

Opettajien narratiiveista tuli selvästi näkyviin, että dysleksia tuo opetustyöhön monenlaisia, yksilöllisiä ongelmia. Yhteisiä kaikille haastatelluille olivat fonologiaan liittyvät ongelmat; kaikki haastateltavat kertoivat esimerkiksi välttävänsä spontaania taululle kirjoittamista. Taulukirjoitusta kompensointiin useilla menetelmillä, joista yksi oli opiskelijoiden osaamisen hyödyntäminen. Näin toimi muun muassa Anne, jolle opiskelija huomautti hänen kirjoitusvirheestään. Anne vastasi hänelle: ”Hienoa kun huomasi, korjataan se yhdessä.” Samansuuntaisesti toimi Tony, joka kertoo opiskelijoille jo etukäteen, että hän ei ole hyvä taululle kirjoittaja: ”Minä kerro opiskelijoille, että en osaa kirjoittaa. Jos sana on kirjoitettu väärin, pojat sanovat heti ja ne tykkäävät siitä. Eivät he tee sitä ylimielisesti, vaan he ajattelevat, että ’hei, tämä kaverihan on vähän niin kuin me.’”

Riddick (2003) mainitsee erään erityistä kiitosta saaneen osastonjohtajan, joka vitsaili huonosti käyttäytyvästä taululiidusta, kun taulukirjoituksessa ilmeni virheitä. Näissä tilanteissa hän pyysi opiskelijoiden apua sanojen oikean kirjoitus-asun tarkistamiseen. Riddick pitää tällaista kompensatiokäyttäytymistä esimerkkinä kollaboratiivisesta oppimisesta, jossa opiskelijoiden osaaminen tunnustetaan ja opettaja näyttää omalla esimerkillään, että apua voi kysyä myös julkisessa tilanteessa (Riddick & English, 2006, 219).

Kertomuksista ilmeni, että tilanteet, joissa pitää yhtä aikaa kuunnella ja kirjoittaa, esimerkiksi pitää kokouspöytäkirjaa, ovat varsin työläitä ja hankalia. Matti kertoo, että hänelle kirjoittaminen on ennen kaikkea rytminen liike; sen jatkuva aloittaminen ja lopettaminen, kuten muistiinpanoja tehdessä, keskeyttää rytmisyyden ja tuottaa siten ongelmia. Samoin ”aivorii-

hitilaisuudet”, joissa osallistujia pyydetään kirjoittamaan lapuille omia ajatuksiaan, tuntuvat joissakin tapauksissa haasteellisilta. Pekka ilmaisee asian seuraavasti: ”Vaikka ne (laput) ovat nimettömiä, en halua nähdä omia kirjoitusvirheitäni niissä.” Haastateltavista kolme mainitsi vaativaksi myös ryhmätöiden tekemisen, etenkin jos vaaditaan keskustelua ja nopeaa päätösten tekoa, koska asioiden prosessointi vaatii aikaa. Matti valaisee asiaa näin: ”Minä tarvitsen aikaa ajatusten kehittämiseen ja tuottamiseen, se voi olla moninkertainen kollegoihin verrattuna.”

Spontaanin kirjoittamisen lisäksi haastavaa saattoi olla sellaisten pitkien kirjeiden, ohjeiden tai dokumenttien lukeminen, joissa ei ole selkeää rakennetta. Anne kertoo, että opiskelijoiden tuottamat tekstit ovat joskus hankalasti luettavia, etenkin jos niissä ei ole selkeitä kappalejakoja ja fontti on epäselvä. Hänen mielestään opiskelijan tekstistä on vaikea antaa palautetta opetustilanteessa, ja siksi hän toimiikin näin: ”Sanon opiskelijalle, että voinko lukea tämän kotona ja annan palautteen seuraavana päivänä.” Mielenkiintoista Annen tarinassa oli se, että lukemisen hitaudesta riippumatta hän kertoi olevansa hyvä oikolukija: ”Mielestäni olen hyvä oikolukija, sillä minä pystyn näkemään miten teksti pitäisi kirjoittaa, että se olisi ymmärrettävää.”

Teknologia on helpottanut kaikkien haastateltujen opettajien työtä. Tämä näkyi muun muassa siinä, että tietokoneen tarjoamia oikoluku- ja muita ohjelmia käyttivät kaikki haastatellut hyväkseen. Tosin verkko-oppimisympäristöihin ei suhtauduttu kovin myönteisesti. Niitä moitittiin sekavuudesta, fonttikokojen ja muotojen epäselvyydestä sekä riittävän värikontrastin puuttumisesta. Myös chat-ominaisuuden käyttöä pidettiin hankalana siinä vaadittavan spontaanin nopean kirjoittamisen

vuoksi. Tietoteknisten laitteiden, kuten interaktiivisen taulun, katsottiin tuovan apua opetustilanteeseen sekä opettajalle että opiskelijoille, mutta niiden saatavuus asettaa rajoituksia, kuten Sue toteaa:

”Luulen, että siitä olisi apua, jos saisimme niitä (interaktiivisia tauluja). Ei vain minulle itselleni, mutta opiskelijat voisivat käyttää sitä ja se auttaisi heitä. Ongelmana vain on se, että kun joutuu muuttamaan luokasta toiseen ja kaikissa luokissa taulua ei ole.”

Suomalaisten haastateltavien mielestä toisten asenteet, kuten välipitämättömyys ja ylimielisyys, tuntuivat opettajantyössä kaikkein vaikeimmilta. ”Se puhe, jota kuulen päivittäin näihin asioihin liittyen, on aivan kamalaa”, kuvaili Matti. Pekka jatkoi aiheesta näin: ”Akateemisessa maailmassa näyttää olevan vaatimus täydellisyyteen.” Annekin on kuullut ikäviä kommentteja virheistään, ja hän toteaa: ”Mielestäni kaikkien ei tarvitse toimia samalla tavalla; jos joku haluaa tehdä asian toisin niin hyvä. Minä tykkään opettamisesta – miksen saisi vain opettaa?”

Teema 3: Kokemuksia itsestä opettajana

Riddick (2003) viittaa Davisiin, joka väittää empaattisuuden olevan opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia. Empaattisuutta ei Davisin mukaan kuitenkaan voida suoraan opettaa, vaan se kehittyy ja muovautuu elämäkokemuksen karttuessa. Mielenkiintoista oli se, että käsiteltävässä tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät sympaattisuuden ja sensitiivisyyden lisäksi vahvuutenaan nimenomaan empaattisuutta. He kaikki kertoivat ymmärtävänsä hyvin, miltä opiskelijoista tuntuu, jos heillä on vaikeuksia opinnoissaan. Anne kertoi olevansa herkistynyt tunnistamaan ja huomioimaan erilaiset oppijat. Omien sanojensa mukaan hän vain ”näkee” tällaiset

oppijat: ”Luulen että se tulee mun omasta kokemuksesta.” Tony opettaa haasteellista ryhmää ja tunnustaa tietävänsä, miltä tuntuu olla väärin kohdeltu. Siksi hän haluaa antaa näille nuorille erilaisen kokemuksen: ”Jostain syystä tulen hyvin toimeen todella vaikeiden nuorten kanssa... minä otan sellaisen kaverillisen otteen... minä työskentelen heidän kanssaan, en heitä vastaan.”

Kaikki haastatellut opettajat kertoivat pystyneensä tunnistamaan lukemis- ja kirjoitusvaikeuksiset opiskelijat ennen kuin oppilaitoksen viralliset testaustulokset olivat saatavilla. Haastateltavat ovat pystyneet myös hyödyntämään tätä ”sisäistä tietoaan” tarjoamalla opiskelijalle apuja ja neuvoja. Sue kuvaa tilannetta seuraavasti: ”Joo, kyllä me saadaan ne tulokset, mutta usein mä pystyn tunnistamaan ne henkilöt ennen kuin raportit tulevat. Ja mä pystyn auttamaan heitä, koska mä tiedän kuinka vaikeaa se voi heille olla. Minä kerron niistä strategioista, joita olen käyttänyt, jotka ovat auttaneet minua.”

Haastatellut opettajat korostivat myös sitä, että he pystyvät tukemaan opiskelijoita yksilöllisesti, eivät vain katsomaan heitä dyslektisinä oppijoina. Sue kiteyttää: ”Olen huomannut, että jotkut opettajat eivät ymmärrä dysleksiaa, vaikka he luulevat ymmärtävänsä... heillä on se ymmärrys, että kaikki tarvitsevat värillistä paperia. He eivät kohtele opiskelijoita yksilöinä, että jokainen on erilainen, he ovat vain dyslektikoita. Mielestäni itse pystyn siihen.”

Haastatellut opettajat näyttivät pystyvän tunnistamaan omat oppimisprofiilinsa ja olivat tietoisia metakognitiivisista taidoistaan, joita he hyödynsivät opiskelijoiden oppimisen tukemisessa.

Haastateltavat sanoivat olevansa hyvin tietoisia uravalinnastaan. Esimerkiksi Pekka ei ole kertomansa mukaan koskaan kyseenalaistanut omia mahdollisuuksiaan opettajana. Hän kuvailee tilannetta: ”En

mä niitä aseta vastakkain, että voinkos mä olla opettaja kun mulla on tällainen lukihäiriö. Se on vähän sellanen toisarvoisen asia elämässä. Se on vähän niin kun että voi harrastaa kuntoilua, vaikka onkin ylimääräisiä läskejä ympärillä. Se on vain semmonen sopeutumiskysymys.” Samaa asiaa kuvaa Anne muistuttaen siitä, että opettaja on esimerkki oppilailleen: ”Erilaisuus on se, mitä ne oppilaatkin oppii ymmärtämään, ja erilaisia ihmisiä tarvitaan täydellisten ihmisten maailmassa. Täydellistä maailmaa tai opettajaa en ole tavannut.”

POHDINTA

Opettajien narratiivit toivat näkyviin sen, että heidän dysleksiaansa liittyy opetustyössä erilaisia ongelmia ja haasteita. Haastateltavat olivat myöntäneet ja hyväksyneet heikkoutensa, mutta he olivat myös löytäneet omat vahvuutensa sekä metakognitiiviset tietonsa ja taitonsa, joita he käyttivät tehokkaasti hyödyksi opetus- ja ohjaustilanteissa. Vastaavia tuloksia löysivät myös Duquette (2000) ja Riddick (2003), joiden mukaan työurallaan hyvin menestyneet dyslektiset aikuiset ovat pystyneet kääntämään dysleksiaan liittyvät negatiiviset kokemuksensa positiivisiksi. Tämä prosessi oli auttanut heitä ymmärtämään, millaista oli elää dysleksian kanssa, sekä kohtaamaan ja voittamaan eteen tulleet haasteet ja vaikeudet.

Tässä tutkimuksessa dysleksia näyttyi eräänlaisena työkaluna, ei niinkään oppimisen vaikeutena. Opettajien kerronnassa dysleksia oli metodi, jota he tietoisesti käyttivät hyväkseen: he hyödynsivät sen mukanaan tuomaa kokemusta ymmärtääkseen opiskelijoiden yksilöllisiä tuen tarpeita. Opettajien narratiivit paljastivat, että dysleksiaa voi joissakin tilanteissa pi-

tää positiivisenakin ominaisuutena. Haastatellut opettajat kertoivat ymmärtävänsä kollegoihinsa verrattuna herkemmin opiskelijoita, joilla on jokin oppimisen vaikeus, ja tukemaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Kaikki haastateltavat korostivat kerronnsa oppimis- ja selviytymisstrategioiden tärkeyttä niin omassa opetus- ja ohjaustyössään kuin opiskelussakin. Opintoissa menestyminen vaatii dyslektisiltä opiskelijoita omien vahvuuksien tunnistamista ja oppimisstrategioiden tehokasta hyödyntämistä. Haastateltavat painottivat, että oppimisympäristön tulisi olla myönteinen ja turvallinen ja sellainen, jossa erilaisuus voitaisiin avoimesti hyväksyä ja aito empatia olisi läsnä.

Tarkasteltaessa haastateltujen opettajien kertomuksia dysleksian sosiaalisen interaktiivisen mallin pohjalta voidaan todeta, että jokaisen opettajan yksilöllinen kertomus heijastelee sitä sosiaalista ja yhteiskunnallista kontekstia, jossa he työskentelevät. Nykyinen tietoyhteiskunta, jossa tieto pohjautuu pitkälti kirjoitettuun tietoon, luo haasteita dyslektisille opettajille. Näitä ongelmia voitaisiin lieventää ja ne voitaisiin jopa poistaa, jos kunkin yksilöllisten tarpeiden tukeminen nähtäisiin tärkeäksi. Toisaalta dysleksian näkymättömyyden vuoksi tarpeiden tukeminen ei ole mahdollista, elleivät dyslektiset opettajat tuo tarpeitaan itse esiin.

Kertomuksista kävi myös ilmi, että monilla työyhteisön jäsenillä on yhä edelleen varsin stereotyyppisiä näkemyksiä dyslektisistä aikuisista. Heidät nähdään yhtenä ryhmänä, ei yksilöinä. Mielenkiintoinen huomio oli se, että englantilaiset opettajanuransa alussa olevat opettajat näyttivät puhuvan dyslektiastaan avoimemmin kuin heidän pidemmän uran tehneet kollegansa. Lieneekö tämä merkki siitä, että englantilaisen yhteiskunnan asenteet ja käsitykset dysleksiasta ovat

muuttumassa avoimempaan suuntaan? On kuitenkin muistettava, että tämän tutkimuksen empiirisen tutkimusaineiston niukkuus verottaa tulosten yleistettävyyttä. Tutkimus antaa kuitenkin oman lisänsä aikuisia dyslektikkoja tarkastelemaan tutkimuskenttään ja etenkin dyslektisiä opettajia käsittelevään tutkimukseen.

Tutkijana uskon, että nämä opettajien kertomukset voivat omalta osaltaan avartaa ymmärrystämme todellisesta inklusiosta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen ovat keskeisiä arvoja, joiden tulisi sisältyä opettajankoulutuksen ohjelmiin ja oppilaitosten käytänteisiin. Henkilöitä, joilla on oppimisvaikeus tai vamma, ei tulisi sulkea pois opettajankoulutuksesta. Heidän läsnäolonsa ja kokemuksensa voisivat avartaa sekä henkilökunnan että opiskelijoiden ymmärrystä erilaisuudesta ja rikastaa samalla tasa-arvoisuutta. Opettajien kertomuksista ilmeni, että dyslektisten henkilöiden vahvuuksia on usein aliarvioitu. Dyslektisiä opettajia voitaisiin käyttää oppilaitoksissa konsultteina: he voisivat avustaa ja informoida kollegoita lukivaikeuksisten opiskelijoiden ohjaamisessa.

Karpin, Andersonin ja Kellerin (1998) mukaan opettajankouluttajilla pitäisi olla laaja näkemys siitä, millainen osaava, kompetentti opettaja on, sekä ymmärrys siitä, kuinka opettajat voivat monin eri tavoin täyttää roolinsa tehokkaina kasvattajina. Andersonin (2006) mukaan opettajilla, joilla on jokin vamma tai oppimisvaikeus, on mahdollisuus luoda eettinen oppimisympäristö, jossa kriittinen tietoisuus vammaisuudesta on aina läsnä. Toisen ja korkea-asteen oppilaitokset sekä Suomessa että Isossa-Britanniassa voisivat lisätä inklusiota tukemalla dyslektisten opettajien aktiivista osallistumista oppilaitoksen toimintaan.

Kirjoittajatiedot:

Kirjoittaja Eila Burns (MEd) toimii lehtorina Jyväskylän ammattillisessa opettajakorkeakoulussa.

LÄHTEET

- Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia selvittäneen työryhmän muistio. (1992). Opetusministeriön työryhmien muistioita 41. Helsinki.
- Anderson, R.C. (2006). Teaching (with) Disability: Pedagogies of Lived Experience. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 28, 367–379.
- Burns, E. & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 16,(5), 529–543.
- Cooper, R. (2009). Dyslexia. Teoksessa D. Pollak (toim.), *Neurodiversity in Higher Education. Positive Responses to Specific Learning Differences*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Disability Discrimination Act. (1995). Saatavilla osoitteessa <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/ukpga_19950050_en_1>. Luettu 3.8.2009.
- Disability Equality Duty (2006). Saatavilla osoitteessa <<http://www.odi.gov.uk/working/ded/index.php>> Luettu 3.8. 2009.
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 215–228.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying Teachers' Lives and Experience. *Narrative Inquiry into K-12 Teaching*. Teoksessa D. Clandinin (toim.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fitzgibbon, G. & O'Connor, B. (2002). *Adult Dyslexia, A Guide for the workplace*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research on School Practice. Teoksessa V. Richardson (toim.), *Handbook of Research on Teaching*. 4. painos. Washington: American Educational Research Association.
- Herrington, M. & Hunter-Carsch, M. (2001). A social interactive model of specific learning difficulties e.g. dyslexia. Teoksessa M. Hunter-Carsch (toim.) *Dyslexia: A Psychosocial perspective*. London: Whurr.
- Higher Education Statistics Agency - HESA. Saatavilla osoitteessa <<http://www.hesa.ac.uk/>> Luettu 3.8.2010.
- Karp, J., Anderson, R. & Keller, C. (1998). A guide for decision making and action. Teoksessa R. Anderson, C. Keller & J. Karp (toim.), *Enhancing diversity: educators with disabilities*. Washington DC: University Press.
- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2. uud. painos. Helsinki: WSOY.
- Leinonen, S., Müller, K., Leppänen, P.H.T., Aro, M., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (2001). Heterogeneity in adult dyslexic readers: Relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 265–296.
- Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Wirsén Meurling, A., Ingvar, D. & Levander, S. (2002). Dyslexia and AD/HD among Swedish prison inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 3, 84–95.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of dyslexia*, 53, 1–14.
- Milner, H.R. (2008). Disrupting deficit notions of difference: Counter-narratives of teacher and community in urban education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1573–1598.
- Moilanen, P. (2002). Narrative, truth and correspondence. A Defence. Teoksessa R.

- Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, University of Jyväskylä.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability – From Theory to Practice*. Lontoo: Macmillan.
- Paananen, S. (2006). *Dyslexia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dyslexia aikuisen elämäkerronnassa*. Doctoral dissertation, University of Lapland.
- Phillion, J., He, M.F. & Connely, F.M. (2005). *Multicultural education: Narrative and experiential approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Reinikainen, M.-R. (2007). *Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen*. Doctoral dissertation, University of Jyväskylä.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *Inclusive Education*, 389–402.
- Riddick, B. & English, E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 203–222.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia* 5(4), 227–248.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B. (2003.) The science of reading and dyslexia. *Journal of AAPOS*, 7(3), 158–166.
- Shaywitz, S.M. (2005). *Overcoming dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.
- Singleton C. (toim) (1999). *Dyslexia in Higher Education – Policy, Provision and Practice*, Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education. HEFCE, University of Hull.
- Smythe, I. & Salter, R. (2004). Introduction. *Dyslexia – different context, same problems*. Teoksessa I. Smythe, J. Everatt & R. Salter (toim.) *International book of dyslexia. A guide to practice and resources*. Chichester: Wiley & Sons.
- Suomen perustuslaki (731/1999). Saatavilla osoitteessa <<http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>> Luettu 3.8.2009.
- Watson, K. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509–526.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in learning and teaching. Lontoo: Routledge.
- Yhdenvertaisuuslaki (21/2004). Saatavilla osoitteessa <<http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2004/en20040021.pdf>> Luettu 3.8.2009.