

Anu Tenhunen  
Sara Alkula  
Soili Keskinen

## Opettajallako lukivaikeus?

*Artikkelissa kuvataan, millaisia koulu- ja opiskeluaikaisia oppimiskokemuksia on sellaisilla luokanopettajaopiskelijoilla, joilla itsellään on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten omakohtaisesti koettu lukivaikeus tulee esiin opiskelijoiden pohtiessa tulevaa työtään opettajana. Tämän tutkimuksen, kuten myös aiempien suhteellisen harvojen opettajiin kohdistuneiden lukivaikeustutkimusten tulokset osoittavat, että lukivaikeus heijastuu opettajuuteen: lukivaikeuskokemusten koetaan suuntaavan opettajuutta kohti ymmärtävämpää ja kannustavampaa asennoitumista. Luokanopettajaopiskelijoiden lukivaikeuskokemuksia kehystivät selviytymisstrategiat, joiden avulla lukivaikeuden katsottiin voivan rakentua osaksi opettajaidentiteettiä. Keskeiseksi selviytymisstrategiaksi osoitautui tulkinta siitä, että epätäydellisyys rikastaa opettajuutta.*

Asiasanat: opettajaopiskelijat, opettajaidentiteetti, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, kokemukset, selviytymisstrategiat

### JOHDANTO

Opettajiin kohdistunutta lukivaikeustutki-

musta on niukasti, tutkimukset ovat kansainvälisestikin olleet lähinnä yksittäisiä tapaustutkimuksia (mm. Ferri, Keefe & Gregg, 2001; Riddick, 2003; Valle, Solis, Volipitta & Connor, 2004). Aihe näyttää herättävän epäilyksiä jopa siitä, voiko opettajalla edes olla lukivaikeutta, kuten jotkut opettajat ovat ihmeissään aiheemme kuultuaan kommentoineet. Sellaisia opettajaksi opiskelevia ja olettavasti myös opettajan ammatissa toimivia, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, on kuitenkin olemassa, myös meillä Suomessa. Artikkelimme pohjautuu Sara Alkulan (2007) tutkimukseen, jossa tarkasteltiin lukivaikeuksisten luokanopettajaopiskelijoiden (N = 13) oppimiskokemuksia sekä sitä, miten he ennakoivat toimivansa opettajina. Artikkelin alkupuolella keskityimme tarkastelemaan lukivaikeuden ja opettajuuden suhdetta aiempien tutkimusten valossa. Sen jälkeen kuvaamme tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia sekä merkityksiä, joiden he kokevat kehystävän tulevaa opettajuuttaan. Lopuksi pohdimme sekä opettajia koskevan lukivaikeustutkimuksen että opettajankoulutuksen haasteita. Artikkelimme avulla haluamme avata keskustelua siitä, voiko lukivaikeus nykypäivänä estää opettajan ammatissa toimimisen. Toivom-

me myös osaltamme rikastuttavamme sellaisia tutkimuksen näkökulmia, joissa on kyse opettajuuteen enemmän tai vähemmän tiedostetusti liitetystä täydellisen kansalaisen vaatimuksesta ja sen näkyväksi tekemisestä.

Lukivaikeuksien syytausta on monimuotoinen. Poikkeavan aivotoiminnan ja perinnöllisyyden (ks. Lyytinen ym., 2004) lisäksi lukivaikeutta voi lähestyä esimerkiksi monikerroksisena ympäristön ja yksilön välisenä ilmiönä (ks. Poole, 2003; Valle ym., 2004). Tarkastelukulmasta riippumatta voidaan sanoa, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ilmenevät yksilöllisesti ja eriasteisesti. Kehityksellistä lukivaikeutta, joka aiheuttaa merkittäviä ongelmia lukutaidon saavuttamisessa, kutsutaan usein dysleksiaksi. Siihen kuuluu erityisesti sanantunnistamisen ja lukemisen sujuvuuden ongelmia sekä sekundäärisesti luetun ymmärtämisen ongelmia. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003.) Usein hankaluuksia on myös muiden akateemisten taitojen, etenkin kirjoitustaidon (ks. Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, & Raskind, 2008) ja myös esimerkiksi matematiikan (ks. Lundberg & Sterner, 2006) ja vieraiden kielten oppimisessa (ks. Durgunoglu, 2002).

Alkulan (2007) tutkimukseen osallistuneiden lukivaikeuden vakavuusastetta ei arvioitu; lukivaikeuden olemassaolo perustui vastaajien omaan ilmoitukseen. Todennuksena lukivaikeuksista voidaan kuitenkin pitää sitä, että kirjalliset haastatteluvastaukset sisälsivät lukivaikeuteen tyypillisesti yhdistyviä kirjoitusvirheitä, kuten kaksoiskonsonantti- ja diftongivirheitä. Tutkimusraportin linjauksen mukaisesti tässä artikkelissa esitettävien aineistonäytteiden oikeinkirjoitus on korjattu – tutkimuskiinnostuksemme keskiössä ei ole lukivaikeuden vakavuusaste vaan merkitys opettajana toimimisessa. Käytämme artikkelissa synonyymeina käsitteitä lukemisen

ja kirjoittamisen vaikeudet/ongelmat, lukivaikeudet/-ongelmat sekä dysleksia.

## LUKIVAIKEUS OPISKELUAIKANA

Lukivaikeudella katsotaan olevan pitkäulotteisia ja kokonaisvaltaisia vaikutuspolkuja ihmisen elämässä. Sitä ei ole syytä tarkastella ainoastaan tietyn iän, koulumestestyksen tai oppiaineen yhteydessä eikä muusta elämästä irrallaan (ks. Paananen, 2006; Valle ym., 2004). Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmilla on todettu olevan yhteys muun muassa ammatinvalintaan. Kathleen E. Taylor ja Janet Walter (2003) selvittivät dysleksialasten vanhempien (N = 365) ammattiin sijoittumista. Vanhemmista noin puolella oli eriasteisia lukiongelmiä. He näyttivät ammatinvalinnassaan suosineen luovuuden sallivia ihmisläheisiä aloja, kuten sairaanhoitoa ja kaupankäyntiä, ja vältelleen työtehtäviä, joihin sisältyi runsaasti kirjoitustyötä, numeroiden ja symbolien hallintaa, tiukkoja aikarajoja ja työskentelyä paineen alla. Heitä ei juurikaan ollut tieteellisillä aloilla, johtotehtävissä eikä rahoitusalailla. Opetus- tai ohjauksammattiin oli päätynyt suhteellisen harva (n = 16). (Taylor & Walter, 2003.) Opettajan ammatissa on kummankinlaisia piirteitä. Lukivaikeudesta huolimatta opettajan ammatin valinneet pitävät opettajan työssä keskeisinä sellaisia piirteitä (ks. Taylor & Walter, 2003; myös Riddick, 2003), joissa lukivaikeus ei korostu: ihmisläheisyyttä ja sellaisia opetussisältöjä, joissa painottuvat kädentaidot ja luovuus. On ymmärrettävää, että ihminen välttää ammattia, jossa hän pitää selviytymis- ja kehittymismahdollisuuksiaan huonoina. Asiaan vaikuttaa siten myös se, millaisen merkityksen asia on ihmisen elämänsäkulussa saanut.

Huonommuuden ja alemmuuden tunteet ovat tyypillisiä lukivaikeuksisen

ihmisen muistoja kouluajoilta (Morgan & Burn, 2000; Paananen, 2006; Panagos & DuBois, 1999; Riddick, Sterling, Farmer & Morgan, 1999; Riddick, 2003). Myös kokemus tuen riittämättömyydestä on tuttu (Ferri ym., 2001). Niinpä yliopistoon pääsy dysleksiasta huolimatta on monelle merkittävä asia; jo opiskelemaan pääseminen voi auttaa opiskelijaa asennoitumaan myönteisesti omaan oppimisvaikeuteensa. Opiskelusta lukivaikeuden koetaan kuitenkin tekevän haastavampaa: tyypillisesti muun muassa kirjoittamisongelmat teettävät lisätyötä, tentti- ja valmistautumisaika loppuu kesken ja pitkät luettavat kokonaisuudet tuntuvat vaativilta. (Riddick ym., 1999; Simmons & Singleton, 2000.) Opiskelut sujuvat merkittävästi paremmin, kun opiskelija on tietoinen omista vahvuuksistaan ja puutteistaan ja lisäksi pystyy kehittämään erilaisia selviytymisstrategioita (Morgan & Burn, 2000; Morgan & Rooney, 1997; Riddick & English, 2006; Simmons & Singleton, 2000).

## LUKIVAIKEUS JA OPETTAJUUS

Omat koulukokemukset, oppimisongelmaisella tyypillisesti huonot, näyttäisivät muokkaavan vahvasti sitä opettajuutta, jollaiseen lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia kohtaava opettaja tähtää. Lukiongelmaiset opettajat haluavat opettaa niin, ettei kukaan enää joutuisi kokemaan samaa huonouden tunnetta, joka heille itselleen on tullut tutuksi (mm. Riddick, 2003). Omien kokemustensa vastalääkkeenä opettajat pitävät ystävällistä ja kannustavaa luokkailmapiiriä, joka ilmenee muun muassa lapsille sopivien oppimistapojen etsimisellä ja sitoutumisena oppimismotivaation ylläpitämiseen. Lukiongelmainen opettaja uskoo myös havaitsevansa ja ymmärtävänsä lasten oppimisongelmia erityi-

sen hyvin ja ajattelee oman kokemuksensa myötä kertyneen selviytymisstrategioiden repertuaarinsa auttavan löytämään selviytymiskeinoja myös lapsille. Lukivaikeuksinen opettaja pitää lisäksi tärkeänä tehtävänä toimia rohkaisijana, roolimallina vaikeuksien voittamisesta. Oman lukivaikeuden koetaan siten tuovan opettajuuteen mukanaan sellaisen asennoitumistavan, josta on hyötyä etenkin niille lapsille, joiden oppiminen ei suju kitkatta. (Ferri ym., 2001; Ferri, Connor, Solis, Valle & Volpitta, 2005; Morgan & Burn, 2000; Riddick, 2003; Riddick & English, 2006; Valle ym., 2004.) Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia itse kouluaikaan kokeneiden opettajien näkemyksissä lukivaikeuksisen opettajan vahvuus ei siten ensisijaisesti ole pedagogisessa osaamisessa vaan asennoitumisessa.

Vaikka opettajien näkemykset osoittavat, että aiemmilla elämäkokemuksilla on yhteys siihen, mitä asioita opettaja pitää tärkeinä ja mitä hän haluaa opetustyössään korostaa, on kuitenkin muistettava, että hyvätkään tarkoitukset eivät aina siirry opetustyön käytännöiksi. Opettajan omia oppimisongelmia ei voi pitää sen paremmin takeena hyvästä kuin huonostakaan opettamistyöstä. Barbara Riddickin (2003) sekä Ellen Morganin ja Elisabeth Burnin (2000) tutkimuksissa opettajan lukivaikeuden ei katsottu heikentäneen opettajan ammattitaitoa. Olennaisena pidettiin heidän kykyään hallita sellaisia toimivia selviytymisstrategioita, jotka mahdollistavat hyvänä opettajana toimimisen. Sekä opettajaksi opiskelussa että opettajana toimimisessa onnistumisen olennaisia osia ovat selviytymisstrategiat, keinot, joiden avulla ihminen voi selvitä ongelmallisista tilanteista. Käyttäessään aktiivisia, toiminnallisia selviytymisstrategioita ihminen suuntautuu kohti haastetta, esimerkiksi valmistautumalla ja suunnitteleamalla tilanteita perus-

teellisesti etukätehen. Passiivisissa keinoissa ihminen yrittää välttää ongelmallisia tilanteita mutta pyrkii samalla kuitenkin keventämään tunneperäistä rasitetta kognitiivisten säätelyprosessien kautta.

Taylorin ja Walterin (2003) tutkimuksessaan kertoma tapauskuvaus sopii esimerkiksi paitsi lukivaikeuden merkityksestä ihmisen elämässä myös opettajan selviytymisstrategioista: 46-vuotiaalla taitoaineiden opettajalla oli ollut kouluaikana vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Hän tunsu tullessaan vaikeutensa vuoksi nolatuksi koulussa eikä vielääkään osannut täysin luottaa kykyihinsä. Hän oli kuitenkin kehittänyt visuaalisten vahvuksiensa kautta erilaisia strategioita selviytyä lukemista vaativista tilanteista. Vuosien myötä hän oli myös oppinut tuntemaan entistä paremmin omat vahvuutensa ja heikkoutensa, mikä oli auttanut häntä kokemaan onnistumista myös oppijana. Nykyisin hän pitää lukivaikeutta osana identiteettiään. Omia oppimisongelmiaan hän pitää nykyisessä ammatissaan etuna: hän on erityisen kiinnostunut auttamaan lapsia, joilla on ongelmia oppimisessa ja jotka tarvitsevat tukea luottaakseen itseensä. (Taylor & Walter, 2003.)

Opettajien selviytymisstrategiat näyttävät sisältävän sekä aktiivisia että passiivisia keinoja. Yllä kerrottu tapauskuvaus, samoin kuin vähäiset lukivaikeuksisia opettajia tarkastelevat tutkimuksetkin (ks. esim. Ferri ym., 2005; Riddick, 2003; Valle ym., 2004), tuovat esiin etenkin sellaisia selviytymisstrategioita, joita voi nimittää ”vaikeuksien kautta voittoon”- sankaritarinoina. Tällainen selviytymisstrategia perustuu ongelmallisen tilanteen toisenlaiseen havaitsemiseen, ongelman merkityksen muuttamiseen ja huomion kohdentamiseen tilanteen myönteisiin piirteisiin. Tarinan juonena voi nähdä sellaisen opettajidentiteetin rakentumisen, jonka kautta

opettaja tulee hyväksytyksi yhdeksi muista, ”opettajien heimon” jäseneksi.

Identiteettiä tarkasteltaessa näkökulmaa onkin syytä laajentaa yksilökeskeisestä sosiaaliseen, ympäristön ja yksilön väliseen suhteeseen. Iso kysymys on, pitääkö lukivaikeus salata. Lukivaikeudesta kertomista ei pidetäkään itsestään selvänä (ks. Ferri ym., 2005; Morgan & Burn, 2000; Riddick, 2003; Valle ym., 2004). Esimerkiksi Ellen Morganin ja Elisabeth Burnin (2000) haastattelema Lisa kertoi uudessa työpaikassaan omasta lukivaikeudestaan, edellisen työpaikan huonojen kokemustensa viisastuttamana, vasta sen jälkeen kun oli jo kokenut vakuuttaneensa muut siitä, että on hyvä ja pätevä opettaja. Salaaminen voi olla tarpeen jo ennen työelämään siirtymistä. Isossa-Britanniassa lukiongelmas- ta ja opettamisesta on virinnyt keskustelua etenkin sen jälkeen, kun opettajankoulutukseen tulevien opiskelijoiden kielitaitovaatimuksia kiristettiin ja kun syrjinnän kieltävän lain tulkittiin tarkoittavan sitä, ettei opiskelupaikkaa voi evätä toiminnan- vajauksen, kuten lukivaikeuden, nojalla. Brittiläisten opettajankoulutuslaitosten on todettu (Singelton, 1999; 2001, viitattu läh- teessä Riddick & English, 2006) joko suo- raan tai epäsuorasti estävän lukivaikeuk- sisten pääsyn opiskelemaan. Noin puolet niistä, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia, ei opiskelemaan hakiessaan ker- ro omasta vaikeudestaan pelätessään sen vaikuttavan kielteisesti tulokseen (Riddick & English, 2006), ja vain osa rohkaistuu kertomaan oppimispulmistaan opiskeluai- kanaankaan (Morgan & Burn, 2000; Rid- dick & English, 2006). Tilanteesta seuraa, että ainakin brittiläisissä opettajankoulu- tuslaitoksissa ja kouluissa on opiskelijoita ja opettajia, jotka salaavat lukemis- ja kir- joittamisvaikeutensa.

## TUTKIMUS OPETTAJAOPISKELIJOIDEN LUKIVAIKEUSKOKEMUSTEN MERKITYKSESTÄ

### Aineisto ja analyysi

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata lukivaikeuksisten opettajaksi opiskelevien kokemuksia omalta kouluajaltaan sekä heidän ennakoitejaan opettajan työssä selviytymisestä. Haastateltavia etsittiin lähettämällä tietoa tutkimuksesta neljään suomalaiseseen opettajankoulutuslaitokseen ainejärjestöjen sähköpostilistan kautta. Tutkimukseen osallistui 13 luokanopettajaopiskelijaa, kuusi mies- ja seitsemän naisopiskelijaa. Iältään he olivat 22–30-vuotiaita. Haastattelu tehtiin sähköpostitse, ja se koostui yhdeksästä avoimesta kysymyksestä. Osassa kysymyksistä selvitettiin, miten lukivaikeus oli vaikuttanut vastaajien elämään, opettajaksi opiskeluun ja ammatinvalintaan. Samalla kartoitettiin heidän saamaansa tukea. Loput kysymykset suuntasivat kohti tulevaa, niissä vastaajia pyydettiin ennakoimaan opettajan työssä toimimista. Taustatietoina kysyttiin iän, sukupuolen ja koulutusohjelman lisäksi lukivaikeuden toteamisajankohtaa.

Aineistoa analysoitiin kvalitatiivisesti. Aineiston aineistolähtöistä luentaa ohjasi pyrkimys tunnistaa kaikki ne yksilölliset kokemukset, jotka opiskelijat liittivät lukivaikeutensa merkityksiin ja seurauksiin. Tämän jälkeen löytyneet sisällöt teemoiteltiin tutkimuskysymysten suunnassa, esimerkiksi opiskelijoiden selviytymisstrategioiden tunnistamiseksi. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin tutkimukseen osallistuneiden koulu- ja opiskeluaikaisia kokemuksia sekä lukivaikeuden vaikutuksia ja merkityksiä, jotka kehystävät heidän opiskeluaan ja tulevaa opettajuuttaan.

### Opettajaopiskelijoiden koulukokemukset

Opettajaopiskelijoista neljällä oli todettu lukivaikeus alakoulun, kahdella yläkoulun ja viidellä lukion aikana sekä kahdella muulloin. Lukivaikeus oli ilmentynyt koulu-aikana lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi muun muassa vieraisa kielissä ja matematiikassa oppimisen hitautena ja virheiden runsautena ponnisteluista huolimatta. Syyn löytyminen oli tuntunut helpotukselta.

*”Kun lukihäiriöni todettiin ja sain tarkat tiedot niistä virheistä, jotka erityisesti minulla esiintyy, olin hyvin helpottunut. Nyt tiedän missä teen eniten virheitä ja osaan kiinnittää niihin huomiota.”*

*”Välillä lukiossa ja yläasteella tunsin itseni muita tyhmemmäksi, koska jouduin tekemään asioiden eteen niin paljon enemmän kuin muut – Kun sain tietää asiasta, omaan toimintaan ja tuntemuksiin pystyi suhtautumaan aivan uudella tavalla.”*

Huonommuuden ja alemmuuden tunteet olivat yleisiä. Omat puutteet olivat saattaneet tulla tutuiksi hyvinkin nolavalla tavalla: *”Tunsin itseni usein todella tyhmäksi, kun luin väärin ja ihmiset rupesivat nauramaan minulle.”* Keskeisenä koulumuistona oli lisäksi kokemus tuen puutteesta tai riittämättömyydestä, vaikka lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin onkin Suomessa oikeus saada tukea muun muassa osa-aikaisen erityisopetuksen keinoin. Erityisopetuksesta – niille neljälle, jotka sitä olivat saaneet – ei kuitenkaan ollut jäänyt pelkästään myönteisiä muistoja. Vastauksiin sisältyi muun muassa muistoja siitä, että muu luokka oli tehnyt erityisopetuksen aikana jotain mukavaa, mihin ei itse voinut osallistua. Jälkikäteen erityisopetusta pidettiin kuitenkin hyödyllisenä. Varsinkin ne, jotka erityisopetusta eivät olleet saaneet, pitivät erityisopetuksen puu-

tetta merkittävänä. Lukivaikeudesta olisi haluttu enemmän tietoa, ja toisaalta oli jääty kaipaamaan konkreettista tukea opiskelutaitojen oppimiseksi.

*”En saanut erityisopetusta. Kävin vain tutkimuksissa, joissa lukihäiriö todettiin. Tämän jälkeen en saanut minkäänlaista ohjausta tai vastaavaa. – – Olisin kaivannut apua asian hyväksymiseen.”*

*”Koska minulla virallisesti todettiin lukihäiriö vasta myöhemmällä iällä, en sen vuoksi ole saanut minkäänlaista erityisopetusta...Olin tarvinnut, sillä silloin ongelmiani olisi pystytty vähentämään jo varhaisessa vaiheessa.”*

Erityisopettaja ei ole ainoa taho, jonka tukea ja ohjausta oli kaivattu. Erityisesti omalta luokanopettajalta ja myös aineenopettajilta olisi haluttu saada ymmärrystä esimerkiksi opiskelua helpottavien pedagogisten ratkaisujen muodossa.

*”Murrosikä oli aika raskasta, joten tuoloin olisin kaivannut tukea opettajalta asian hyväksymisessä. – – Muutaman kerran yritin keskustella asiasta opettajan kanssa, mutta koin ettei hänellä ollut tarpeeksi tietoa asiasta tai asia ei kiinnostanut häntä lainkaan.”*

*”[olisin kaivannut] monisteita, jottei aika tunnilla kulu kirjoittamiseen, englannin opiskeluun tukea ja kannustusta. Äidinkielen opettajan kanssa aineiden läpikäyntiä, kuinka niitä pitäisi tehdä ja kannustusta.”*

### **Opettajaksi opiskelemassa**

Opettajaopintojen aikana lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet aiheuttivat muun muassa alemmuuden kokemuksia, lukemisen mielekkyyden katoamista, pulmia vieraan kielen oppimisessa ja heikkoja tenttiarvosanoja.

*”Edelleen kielet hyvin vaikeita: luen yksinkertaisesti kirjaimet väärinpäin tai*

*muuten vain sanat väärin. Kirjoittamaani tekstiä joudun miettimään tuntikausia, muuten se ei ole sujuvaa, en osaa lukea pitkiä sanoja esim. bussien kyljistä tai saatan lukea väärin. En osaa vieläkään erottaa oikeaa ja vasenta.”*

*”Edelleen tenttivastauksissa ja kaikissa kirjallisissa töissä. Olin suuressa pulassa, jos ei olisi tekstinkäsittelyohjelmaa, jotka ilmoittavat kirjoitusvirheet ja kielioppivirheet.”*

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien kanssa oli opittu selviytymään. Osa opettajaksi opiskelevista kertoi, ettei lukivaikeus vaikuta sillä hetkellä juurikaan heidän elämäänsä.

*”Opettajaksi opiskellessani minun on täytynyt muistuttaa itseäni lukihäiriöstä useampaan kertaan, kun tulokset eivät ole olleet toivottuja. Olen kuitenkin hyväksynyt häiriön ja olen suhteellisen sinut sen kanssa.”*

*”Tällä hetkellä en koe lukihäiriön vaikuttavan kovinkaan paljon elämääni. Välillä en tiedä, onko joku sana yhdysnana vai ei, mutta koen ettei näillä ”pikku” asioilla ole vaikutusta elämänlaatuuni. Asian kanssa on oppinut elämään.”*

### **Tulevaa opettajuutta pohtimassa**

Opettajaopiskelijat eivät kokeneet, että lukivaikeus olisi merkittävästi vaikuttanut heidän ammatinvalintaansa. He olivat kuitenkin pohtineet kykyään toimia opettajana ja miettineet, millaisia vaikutuksia lukivaikeudella voi olla heidän tulevaan opettajantyöhönsä ja millaisia selviytymiskeinoja he ammatissaan tulevat tarvitsemaan. He olivat selvillä siitä, että esimerkiksi tuntien valmistelu ja erilaiset paperityöt tulevat viemään todennäköisesti runsaasti aikaa. Joidenkin oppiaineiden, varsinkin äidinkielen ja vieraiden kielten, opettaminen mietitytti.

*”Siis kyllä sitä on monta kertaa*

joutunut pohtimaan minkälainen opettaja minusta tulee lukihäiriön osalta. Varsinkin äidinkielen opetuksen osalta olen monta kertaa joutunut pohtimaan valintojani.”

”Äidinkielen opetus tulee olemaan suuri haaste ja sitä täytyy miettiä tarkasti, miten sen toteuttaa, jotta lapset saavat parhaan mahdollisen pohjan.”

”Ainakin kirjoitusvirheiden kanssa saa olla tarkkana. Kieliä en suostu opettamaan, koskaminusta ei siihen ole.”

Lukivaikeutta pidettiin kaikesta huolimatta pääsääntöisesti asiana, jonka kanssa pystyy selviytymään opettajan työssä. Omien kokemusten katsottiin auttavan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien tunnistamisessa, oppilaiden kannustamisessa ja ymmärtämisessä sekä oppimisstrategioiden hyödyntämisessä. Omien kokemusten koettiin vaikuttavan myös siihen, millaisia asioita opettajuudessa haluaa korostaa. Tunnetason tukeminen nähtiin erityisen tärkeäksi.

”Uskon, että minun on huomattavasti helpompi auttaa omien kokemuksieni myötä lukihäiriöisten oppilaiden oppimisstrategioita. Samoin kannustaa heitä eteenpäin, koska lukihäiriö ei ole millekään este, ehkä vain hidaste. Myös muiden oppilaiden ymmärrystä lukihäiriötä kohtaan on helpompi opettaa kun itsellä on kokemusta siitä.”

”Lukihäiriöistä oppilasta on totta kai helpompi auttaa, kun itse ymmärtää millaista on kärsiä siitä ongelmasta. Pystyn myös tiedostamaan milloin oppilaalla on vaikeuksia ja pystyn silloin tukemaan oppilasta tarvittaessa. Oppilaan tukeminen on paljon helpompaa, kun on itse kokenut samanlaisia tilanteita ja tunteita. Konkreettinen tieto on aina parempaa, kuin kirjasta opittu.”

”Nykyään suunnittelen jatkavani opintoja vielä niin, että saisin erityis-

opettajan pätevyyden. Tältä kannalta mietittynä, voi olla että oma lukihäiriöni on myötävaikuttamassa sitä, että haluan auttaa lapsia/nuoria samanlaisten vaikeuksien kanssa.”

Myös roolimallina toimimiseen opettajaopiskelijat suhtautuivat myönteisesti.

”Olin sijaisena, kirjoitin jotain taululle, ja tein virheen, niin oppilaista joku kovaan ääneen heitti: Onks sul lukihäiriö, ku et osaa kirjoittaa... No siitä oli hyvä jatkaa: Joo on mulla. Ja kerroin niille siitä vähäsen. – – niinpä luulen, että voin olla oppilaille eräänlainen esikuva siitä, että ei kukaan ole täydellinen, vaikka onkin ope...”

”Opettajan ei todellakaan tarvitse olla täydellinen ja toivonkin, että muun muassa lukihäiriöni myötä oppilaatkaan eivät pelkää epäonnistumista ja sen kautta oppimista.”

## POHDINTA

Tämän artikkelin tavoitteena oli kuvata lukivaikeuksisten luokanopettajaksi opiskelevien omia oppimiskokemuksia sekä tarkastella, miltä omakohtaisesti koettu lukivaikeus tuntuu opiskelijoiden suunnatessa katseensa kohti tulevaa työtään, opettajana toimimista. Tarkasteluamme ohjasi näkemys siitä, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus voi rakentua osaksi identiteettiä. Näin ollen katsomme, että opettajan tai opettajaksi opiskelevan, jolla on lukivaikeus, on opetustyötään varten onnistuttava liittämään oppimisvaikeutensa osaksi opettajaidentiteettiään.

Lukivaikeutta ihmisen elämän kokonaisuuteen kuuluvana osana tutkinut Soili Paananen (2006) painottaa, että diagnoosin saaminen merkitsee monelle vapautumista siitä pelosta, että lukivaikeus yhdistetään tyhmyyteen, ja se puolestaan auttaa pois-

tamaan salaamisen painetta. Vaikka dysleksia rakentuu osaksi identiteettiä etenkin kouluaikana, niin vasta aikuistumisen myötä ihminen alkaa selkeämmin hallita selviytymisstrategioitaan. Koulun jälkeen myös lukemisen ja kirjoittamisen ongelmien merkitys muuttuu. Omat uravalinnat ja selviytymiskeinot ohjaavat yksilöä rakentamaan omaa elämänympäristöään siten, että se on sopusoinnussa oman identiteetin kanssa. (Paananen, 2006.)

Myös tutkimukseemme osallistuneille opiskelijoille oppimisvaikeuksien syyn selviäminen oli ollut helpotus, mutta he kertoivat selkeästi kaivanneensa omana kouluaikanaan enemmän tukea ja apua sekä erityisopettajalta että luokan ja aineenopettajilta. Nyt varttuneempina, opiskellessaan opettajiksi, he tuntuivat tiedostavan omat puutteensa ja uskoivat pystyvänsä selviytymään opinnoistaan esimerkiksi epätäydellisyyden sallivan asennoitumisen avulla. Ammatinvalinnallaan he osoittivat uskovansa suomalaisen koulun olevan sellainen ympäristö, joka sallii lukivaikeuden sisältävän opettajaidentiteetin rakentumisen.

Oma lukivaikeus heijastuu opettajuuteen. Sopeutumisessa on Paanasen (2006) mukaan kyse siitä, että omat heikkoudet opitaan korvaamaan vahvuuksilla ja puutteiden kanssa opitaan elämään. Identiteetin rakentuminen on luonteeltaan sosiaalinen ilmiö, jossa sekä sopeudutaan että sopeutetaan. Opettajilla ja opettajaksi opiskelevilla, joilla on lukivaikeus, on näin ollen hyvä olla käytössään selviytymisstrategioita, joiden avulla he voivat sekä kaventaa kykyjensä ja ympäristön vaatimusten välistä epäsuhdaa muuttamalla omaa toimintaansa että myös muuttaa tai jopa vastustaa esimerkiksi perinteisesti koulukontekstissa vallitsevaa yksilö- ja vikakeskeistä, salaamisen painetta lisäävää lukivaikeusdiskurssia (ks. Valle ym., 2004; myös Ferri ym., 2001).

Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat uskoivat opettajina tulevansa lukivaikeuden kanssa toimeen, vaikka itselle hankalien oppiaineiden, kuten äidinkielen ja vieraiden kielten opettaminen arvelutti. Opettajana onnistumisen kannalta he pitivät tärkeinä sekä aktiivisia selviytymisstrategioita, kuten huolellista valmistautumista oppitunteihin, että passiivisia keinoja, kuten tiettyjen oppiaineiden ja opettavien sisältöjen välttelemistä tai tilanteiden uudelleentulkintaa. Keskeiseksi selviytymiskeinoksi osoittautui uudelleentulkinta, jossa opettajuuden ajatellaan rikastuvan epätäydellisyydestä. Lukivaikeudesta johtuvia virheitä ei siten tulkittu opetustilanteessa ongelmiksi vaan mahdollisuuksiksi toimia mallina siitä, miten lukivaikeuksista huolimatta voi saavuttaa akateemisia tavoitteita. Omien lukivaikeuskokemusten koettiin myös antaneen valmiuksia ymmärtää ja tukea oppilaiden oppimista tavallista paremmin; etenkin oli havahduttu omien kokemusten myötä huomaamaan emotionaalisen tuen ja kannustuksen tärkeys. Tässä suhteessa tutkimuksemme tulokset myötäilevät aiempia kansainvälisiä tutkimuksia (Ferri ym., 2001; Ferri ym., 2005; Morgan & Burn, 2000; Riddick, 2003; Riddick & English, 2006; Valle ym., 2004).

Lukivaikeuksien kanssa kamppaileva opettaja ravistelee kutkuttavasti myyttiä opettajan täydellisyydestä. Vanhan vitsin mukaan opettaja on se, joka ei oikeasti ole taitava missään ja on juuri siksi ryhtynyt opettajaksi. Jokainen lienee myöskin vähintään kuullut kerrottavan, ellei omakohtaisesti kokenut, että jonkin alan huippuasiantuntija voikin olla jotakuinkin surkea toimiessaan opettajana. Tulevalle opettajiin liittyvälle lukivaikeustutkimukselle voisivat siten antaa suuntaa esimerkiksi kysymykset siitä, kuinka olennaista taitavana opettajana toimimisen kannalta on se, että opettajalla itsellään on erinomaiset



oppimisen taidot, tai millä eri tavoilla opettajan pätevyyden ja taitavuuden vaatimuksen voi kenties täyttää. Toisaalta jatkossa on tarpeen paneutua perusteellisemmin tarkastelemaan niitä selviytymisstrategioita, joiden avulla voi toimia hyvänä opettajana (vrt. Morgan & Burn, 2000; Riddick, 2003), ja pohtia millaiset ja keitä palvelevat selviytymiskeinot itse asiassa raamittavat onnistunutta opettajana toimimista.

Opettajiin kohdistuva lukivaikeustutkimus on vielä nuorta. Tehdyistä tutkimuksista puuttuu toistaiseksi lähes täydellisesti esimerkiksi oppilaiden näkökulma. Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia omakohteisesti kokeneiden opettajien auttamishalu ja pyrkimys olla luomassa suvaitsevampaa kouluympäristöä eivät luonnollisesti riitä kertomaan, että lukivaikeuksiset opettajat onnistuvat työssään. Se, että selviytymisstrategia palvelee lukivaikeuksista opettajaa, ei takaa sen oikeutusta. Niinpä opettajiin kohdistuvissa lukivaikeustutkimuksissa on jatkossa tarpeen huomioida selkeämmin etenkin oppilaiden ääni, erityisesti oppimisoikeuden kannalta, jottei huomaamatta käy niin, että aikuisen oikeus opettaa tällaakin lapsen oikeutta oppia. Oppilaiden näkökulman lisäksi opettajan selviytymisstrategioita on syytä tarkastella myös kouluuyhteisön kannalta. Esimerkiksi tutkimukseemme osallistuneiden opettajaopiskelijoiden hahmottelema selviytymisstrategia, joka perustui oppiaineiden tai sisältöjen välttelemiseen (ks. luku 4.4.), saattaa hankaloittaa koko kouluuyhteisön toimintaa, etenkin jos välttelemiseen yhdistyy vaikeuden salaaminen.

Tutkimukseemme ei vastaa kysymykseen siitä, kuinka paljon Suomessa on sellaisia luokanopettajaksi opiskelevia ihmisiä, joilla on lukivaikeuksia. Pyyntö osallistua tutkimukseen lähetettiin neljän suomalaisen opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille ainejärjestöjen sähköposti-

listan kautta useampaan kertaan. Vaikka tieto tutkimuksesta saavutti todennäköisesti tuhansia opiskelijoita, vain kolme-toista ilmoittautui. Tämä voi tutkimusmenetelmällisiin valintoihin yhdistyvien tekijöiden lisäksi viitata kenties siihen, että lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat ovat marginaalinen ilmiö suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Se, että vain noin kolmannes tutkimukseemme osallistuneista kertoi saaneensa osa-aikaista erityisopetusta ja että viidellä lukivaikeus oli todettu vasta lukioaikana, voi toisaalta kertoa siitä, että heidän lukivaikeutensa eivät ehkä ole – millään tavalla tutkimukseen osallistuneiden ongelmia väheksymättä – erityisen vakava-asteisia. Toisaalta tutkimukseen osallistuneiden pienen määrän voi tulkita vihjeeksi siitä, että myös suomalaisessa opettajuuskontekstissa saattaa esiintyä tarvetta salata omia, kapeita tai laaja-alaisempia, oppimisvaikeuksia (vrt. esim. Valle ym., 2004). Tämän tutkimuksen perusteella ei voida luonnehtia suomalaisten opettajien tai opettajaksi opiskelevien lukiongelmien määrää eikä laatua.

Artikkelimme esiin nostamia teemoja opettajankoulutuksen näkökulmasta tarkastellessamme tuntuu luontevalta tunnustaa tilanne: opettajiksi opiskelevia ja siten oletettavasti myös opettajia, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, on olemassa. Näin ollen katseen tulisi suuntautua siihen, konkretisoituuko asia opettajankoulutuksessa riittävästi tai tarkoituksenmukaisesti. Kyse on yhtäältä riittävästä tuesta ja toisaalta suhtautumisesta. Tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat kertoivat kaivanneensa jo peruskouluajan aikana enemmän tukea, kannustusta ja neuvoja oppimisvaikeutensa kanssa selviämiseen. He kokivat jääneensä usein yksin vaikeutensa kanssa. Yhä useammassa suomalaisissa yliopistoissa on tätä nykyä saatavana opintopsykologin palveluja op-

pimisongelmien selättämiseksi. Merkityksellisenä tuen muotona pidettyä vertaismentorointia (ks. Burton, 2004; Morgan & Burn, 2000; Riddick, 2003) sekä opettajaksi opiskelevien kesken että ammatissa toimivien ja opiskelijoiden välillä lienee kuitenkin vielä vara tehostaa.

Inhimillisesti, sekä myös tutkimuksen kannalta, on harmillista, että ne selviytymiskeinot, jotka lukiongelmaiset opettajat tai opettajaksi opiskelevat ovat kehittäneet ja keksineet, ovat jääneet pitkälti tunnistamatta, tunnustamatta, jakamatta (Riddick & English, 2006) ja tutkimatta. Myös opettajankoulutuksen uskoisi hyötyvän siitä, jos opiskelijalla olisi tämänhetkistä tunnustetumpi mahdollisuus opiskella lukivaikeuksisena: hän voisi toimia omalta osaltaan opettajankoulutuksen, koululaitoksen ja oppimistutkimuksen sparraajana. Tässä mielessä Barbara Riddickin ja Eve Englishin (2006) ehdotus siitä, että jo opiskelijavalintaan tulisi sisällyttää tehtäviä, jotka mittaavat kykyä keksiä ja käyttää selviytymisstrategioita aidoissa tilanteissa, vaikuttaa pohtimisen arvoiselta. Suomessa yksilöllisyyden huomioimisen näkökulma jatkaa leviämistään peruskouluikäisistä sekä nuorempiin että vanhempiin oppijoihin. Nykyisin esimerkiksi lukioissa on mahdollista saada tukea oppimisvaikeuksiin ja esteettömyys toteutuu suomalaisissa yliopistoissa ainakin paperilla. Mutta millaista tilaa opettajia kouluttavien suomalaisten yliopistojen käytännöt todellisuudessa tarjoavat erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle?

Kirjoittajatiedot:

Anu Tenhunen (KM, EO) toimii kasvatustieteen assistenttina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, Rauman yksikössä.

Sara Alkula (KM, FM) työskentelee luokanopettajana Helsingissä.

Soili Keskinen (PsT, dos.) on kasvatustieteen professori. Hän työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen johtajana ja koulutuksesta vastaavana varadekaanina.

## LÄHTEET

- Alkula, S. (2007). Lukihäiriö opintiellä – Lukihäiriöisten oppilaiden ja opettajaopiskelijoiden ajatuksia omasta selviytymisestään koulumaailmassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Berninger, V.W., Nielsen K.H., Abbott, R.D., Wijsman, E. & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 1–21.
- Burton, S. (2004). Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practice* 20, (1), 55–73.
- Durgunoglu, A.Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189–204.
- Ferri, B., Connor, D., Solis, S., Valle, J. & Volpitta, D. (2005). Teachers with LD: Ongoing negotiations with discourses of disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (1), 62–78.
- Ferri, B., Keefe, C. & Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: a view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 22–32.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2006). Reading, arithmetic, and task orientation. How are they related? *Annals of Dyslexia*, 56 (2), 361–377.

- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., Leppänen, P.H.T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richardson, U. & Torppa, M. (2004). The development of children at familiar risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annals of Dyslexia*, 54 (2), 184–220.
- Morgan, E. & Burn, E. (2000). Three perspectives on supporting a dyslexic trainee teacher. *Innovations in Education and Training International*, 37 (2), 172–177.
- Morgan, E. & Rooney, M. (1997). Can dyslexic students be trained as teachers? *Support for Learning* 12 (1), 28–31.
- Paananen, S. (2006). Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. *Dysleksia aikuisen elämäkerronnassa. Acta Universitatis Lapponiensis*, 107. Lapin yliopisto.
- Panagos, R. & DuBois, D. (1999). Career self-efficacy development and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(1) 25–34.
- Poole, J. (2003). Dyslexia: A Wider view. The contribution of an ecological paradigm to current issues. *Educational Research*, 45 (2), 167–180.
- 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.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 389–402.
- Riddick, B. & English, E. (2006). Meeting standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 203–222.
- Simmons, F & Singleton, C. (2000). The Reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education. *Dyslexia* 6 (3), 178–192.
- Taylor, K. & Walter, J. (2003). Occupation of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*. 9 (3), 177–185.
- Valle, J.W., Solis, S., Volpitta, D. & Connor, D. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of “coming out”. *Equity & Excellence in Education* 37 (1), 4–17.