



Kujala Katri

Osallisuuden kokemuksia lukivaikeuksisten aikuisten kertomana

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikan maisteriohjelma  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Osallisuuden kokemuksia lukivaikkeuksisten aikuisten kertomana (Katri Kujala)

Pro gradu -tutkielma, 51 sivua, 9 liitesivua

Tammikuu 2023

---

Lukivaikeus on kehityksellinen oppimisvaikeus, joka jatkuu koko elämän ajan. Aikuisten lukivaikkeuksista on vähän tutkimustietoa, vaikka lukivaikkeudesta voi olla merkittävää haittaa elämässä selviytymiselle. Aikuisten oppimisvaikeuksien vaikutuksesta osallisuuteen on olemassa aihetta sivuavia tutkimuksia, joissa selvitetään muun muassa koulutuksen, opiskelun, työllistymisen ja työelämän haasteita. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukivaikkeuksisten aikuisten osallisuuteen liittyviä kokemuksia elämän eri osa-alueilla sekä niitä merkityksiä, joita haastateltavat olivat omille lukivaikkeuksiin liittyville kokemuksilleen antaneet.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu lukutaidon ja lukivaikkeuden käsitteille sekä osallisuuden, toimijuuden ja identiteetin tarkastelulle. Osallisuudella tarkoitetaan johonkin kuulumista ja mukana olemisen tunnetta. Osallisuus rakentuu osin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja se on sidoksissa sekä yksilön identiteettiin että toimijuuteen. Tutkimus on laadullinen ja sen tutkimusote on fenomenologinen subjektiivisten kokemusten ollessa tarkastelun kohteena. Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän lukivaikkeuksisen aikuisen haastattelusta. Haastateltavat tavoitettiin pääosin tutkijan verkostojen kautta. Tutkimuksen tuloksien analysoinnissa on käytetty teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukivaikkeudella on vaikutusta haastateltujen aikuisten osallisuuteen joillakin elämänalueilla. Haastateltavien kokemusten mukaan lukivaikeus vaikuttaa arjessa eniten kirjallisiin tehtäviin, esimerkiksi tietyissä työtehtävissä ja virallisten asioiden hoidossa. Lukivaikeus on hidastanut ja vaikeuttanut oppimisprosesseja ja vaikuttanut suoraan opiskeluun ja koulunkäyntiin. Haastateltavien kuvauksissa tulivat esille lukivaikkeuden välilliset vaikutukset sekä itsetuntoon että minäpystyvyyteen ja sitä kautta myös identiteettiin. Lukivaikkeuden sosioemotionaaliset vaikutukset muotoutuivat monen tekijän kautta, ja kokemuksissa oli vaihtelua haastateltavien kesken. Tutkimus antaa tietoa lukivaikkeuden vaikutuksista osallisuuteen aikuisuudessa, jota voidaan hyödyntää kehitettäessä lukivaikkeuksisten aikuisten tukipalveluja.

Avainsanat: lukivaikeus, dysleksia, oppimisvaikeus, osallisuus, toimijuus

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Luku- ja kirjoitustaito</b> .....	<b>6</b>
2.1 Lukivaikeuksien määrittely ja diagnosointi.....	7
2.2 Lukivaikeuksien esiintyvyys ja syyt lukivaikeuksien taustalla .....	10
<b>3 Osallisuus</b> .....	<b>12</b>
3.1 Yksilön identiteetti ja toimijuus.....	12
3.2 Osallisuus ja lukivaikeus.....	14
<b>4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus</b> .....	<b>17</b>
4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	17
4.2 Aineiston keruu .....	19
4.3 Teoria lähtöinen sisällönanalyysi .....	22
<b>5 Tulokset</b> .....	<b>27</b>
5.1 Lukivaikeuden näyttäytyminen arjessa .....	27
5.1.1 Akateemiset taidot .....	28
5.1.2 Toiminnan säätely.....	30
5.1.3 Toimijuus.....	32
5.2 Lukivaikeuden vaikutukset identiteettiin .....	36
5.2.1 Itsetunto.....	37
5.2.2 Minäpystyvyys.....	39
5.3 Lukivaikeuden sosioemotionaaliset vaikutukset.....	41
5.3.1 Motivaatio.....	42
5.3.2 Asennoituminen.....	44
5.3.3 Sosiaalinen ympäristö.....	46
<b>6 Pohdinta</b> .....	<b>49</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>52</b>

# 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen aiheena on lukivaikeuksisten aikuisten osallisuuden kokemukset eri elämänalueilla. Tutkijan mielenkiinto aihetta kohtaan heräsi tuttavien kokemusten kautta. Heillä molemmilla lukivaikeus todettiin vasta myöhään aikuisuudessa. Heidän kertomansa mukaan heidän elämänvaiheitaan ovat leimanneet huono itsetunto ja tunne siitä, etteivät he pysty vaikuttamaan omaan elämäänsä tai yhteiskuntaan. Tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita siitä, onko muilla lukivaikeuksisilla aikuisilla samankaltaisia kokemuksia. Lisäksi huomion kohteena on se, mitä muita ilmiöitä aikuisten lukivaikeuksiin liittyy. Oppimisvaikeudet voivat tutkimusten mukaan vaikuttaa yksilöiden elämäntilanteeseen monella tavalla, toisten kohdalla ne myötävaikuttavat syrjäytymiseen, toiset taas menestyvät elämässä oppimisvaikeuksista huolimatta (Korkeamäki 2019; Torppa, Parhiala, Vasalampi, Poikkeus & Aro, 2019). Korkeamäki (2019) väittää, että oppimis- tai lukivaikeudet eivät itsessään aiheuta syrjäytymistä, vaan syrjäytymisriski liittyy enemmän esimerkiksi koettuihin pettymyksiin oppimisessa, koulutuksen keskeytymiseen tai työllistymisvaikeuksiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten aikuiset itse ovat kokeneet lukivaikeudet ja siihen mahdollisesti liittyvän syrjäytymisen riskit ja syyt.

Korkeamäki (2019) kertoo aiemman lukivaikeuksia koskevan tutkimuksen painottuneen melko vahvasti kouluikäisiin ja sitä nuorempiin lapsiin. Hänen mukaansa myös oppimisen tukea on enimmäkseen järjestetty lähinnä alakouluikäisille. Lukivaikeus vaikuttaa kuitenkin läpi ihmisen elämän ja usealla eri elämänalueella. Se voi olla suoraan tai välillisesti yhteydessä muun muassa vakaviin itsetunto-ongelmiin, masennukseen, ahdistukseen, oppimismotivaatioon ja käyttäytymisen ongelmiin (Torppa ym., 2019). Korkeamäki, Reuter ja Haapasalo (2010b, s. 12) maimitsevat mahdollisiksi ongelmiksi lisäksi työuupumuksen, päihteiden väärinkäytön ja rikollisuuden. Nykyisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2016, s. 61) velvoittaa opetuksen järjestäjää oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Niinpä lukivaikeudet oletettavasti tunnistetaan aiempaa helpommin, ja oppilailla on paremmat mahdollisuudet saada tukea kuin aiempina vuosikymmeninä. Heillä, jotka ovat käyneet peruskoulunsa useampi vuosikymmen sitten, ei tilanne välttämättä ole ollut yhtä hyvä. Korkeamäen (2010, s. 38, 96) tutkimuksessa nuoremmat haastateltavat olivat saaneet selvästi vanhempia haastateltavia enemmän tukea ja myös hyötäneet siitä enemmän. Tutkimusten mukaan aikuisten lukivaikeuden tunnistamisajankohta vaihtelee todella paljon, osalla lukivaikeus on havaittu jo ennen

koulukäyä, mutta vaikeuksien toteaminen peruskoulun aikana tai vasta aikuisuudessa on myös tavallista (Korkeamäki, 2019). Esimerkiksi Korkeamäen (2010, s. 32–33) haastattelututkimukseen osallistuneista (n=26) suurimman osan (n=21) oppimisvaikeudet oli tunnistettu vasta aikuisuudessa. Korkeamäen (2010) tutkimus painottuu haastateltujen selviytymiskeinoihin elämässä, saatuun tukeen sekä merkityksiin, joita haastateltavat ovat oppimisvaikeuksille antaneet. Tässä tutkimuksessa painopiste on lukivaikeuksisten aikuisten osallisuuden kokemuksissa.

Vaikka nykyajan yhteiskunta globalisoituu ja digitalisoituu, lukutaitoa tarvitaan yhä. Korkeamäki kollegoineen (2010b, s. 6, 13) mainitsee, että tietoyhteiskunnan kasvavien vaatimusten myötä lukivaikeuksisten aikuisten haasteet opiskelussa ja työelämässä korostuvat entisestään. Tiedonhankinta vaatii lukutaitoa, vaikka se tapahtuisikin digitaalisten välineiden avulla. Tarvitsemme luku- ja kirjoitustaitoa esimerkiksi sosiaalisen median käyttöön, yhteiskunnan ja maailman tapahtumien seuraamiseen, erilaisten toimitus- ja sopimusehtojen lukemiseen, lomakkeiden täyttämiseen sekä viestintään ja työelämässä toimimiseen yleisesti. Näin ollen lukivaikeus aikuisella voi vaikeuttaa huomattavasti hänen itsenäistä toimintaansa ja vaikuttaa hänen osallisuuden kokemukseensa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan kuntoutus- ja palvelujärjestelmä ei vastaa lukivaikeuksisten aikuisten tarpeisiin, vaikka tietoa palveluiden tarpeesta ja hyödyistä onkin olemassa (Korkeamäki ym., 2010b, s. 6).

Lukivaikeuksisten aikuisten itsensä lisäksi tämän tutkimuksen tuloksista on hyötyä järjestöille, kuntouttajille, säätiöille tai projekteille, jotka työskentelevät lukivaikeuksisten aikuisten kanssa. Tutkimuksen tulokset antavat tietoa siitä, millä elämäalueilla lukivaikeus voi vaikuttaa osallisuuden kokemuksiin. Näin aikuisille annettava tuki voidaan kohdentaa tarkasti ja uusia tukimuotoja kehittää. On myös itsessään arvokasta, että lukivaikeuksiset aikuiset saavat oman äänensä kuuluviin.

## 2 Luku- ja kirjoitustaito

Suomalaisten lasten lukutaito vaihtelee koulun alkaessa paljon; keskimäärin vähän yli kolmasosa lapsista osaa lukea, mutta osa lapsista vielä harjoittelee kirjainten tunnistusta (Ketonen, 2019, s. 106–107). Ekaluokkalaisten lukutaito voi olla myös mitä tahansa tältä väliltä, lukutaidon oppimisessa on siis paljon luonnollista vaihtelua. Suurin osa suomalaislapsista on kuitenkin oppinut teknisen lukutaidon ensimmäisen luokan loppuun mennessä (Ketonen, 2019, s. 106–107).

Lukutaidon kehitystä kuvataan yleisimmin kahden hieman toisistaan eroavan teorian mukaan; Frithin (1986) malli pohjautuu visuaaliseen sanantunnistukseen (kokosanamenetelmä) ja Ehrin (1998) mallissa lukutaito perustuu kirjaintuntemukseen ja kirjain-äännevastaavuuden omaksumiseen (Ketonen, 2019, s. 108; Lerkkanen, 2006, s. 12). Kehityspsykologi Frithin (1986) kolmivaiheisessa mallissa lapsi oppii ensin tunnistamaan sanan visuaalisen kirjoitusasun ja siirtyy vasta tämän jälkeen käyttämään kirjain-äännevastaavuutta. Frithin (1986) mallin mukaan lukutaidon kehittymisen ensimmäisessä vaiheessa lapsi tunnistaa sanoja ja logoja niiden omassa ympäristössään ja lukee arvaamalla tai muistamalla sanan ulkoasun (*logografinen vaihe*). Toisessa vaiheessa lapsi oppii hyödyntämään kirjain-äännevastaavuutta ja kykenee sen myötä yhdistelemään äänneitä sanoiksi (*alfabeettinen vaihe*). Viimeisessä vaiheessa sananosien ja sanojen tunnistaminen kehittyy ja nopeutuu sekä lapsen sanavarasto kasvaa (*ortografinen vaihe*).

Ehrin (1998) mallin ensimmäisessä vaiheessa lapsi kiinnostuu kirjoitetusta kielestä sekä tunnistaa ympäristöstään kirjaimia (*esialfabeettinen vaihe*). Ehrin mallissa esialfabeettista vaihetta seuraa *osittaisalfabeettinen* vaihe, jossa lapsi käyttää sanojen alku- ja loppuäänneitä vihjeinä sanojen tunnistamisessa. Kolmannessa, *alfabeettisessa* vaiheessa kirjain-äännevastaavuuden kehittymisen myötä lapsi lukee täysin yhdistelemällä äänneet sanoiksi. Neljännessä vaiheessa äänneiden yhdistely sanoiksi, eli dekodaus nopeutuu, ja lapsi oppii ulkoa myös sanan osia ja kokonaisia sanoja (*vahvistumisvaihe*). Viimeisessä automatisoitumisvaiheessa lukutaito kehittyy yhä sujuvammaksi (*alfabeettinen vaihe*).

Sekä Ehrin (1998) että Frithin (1986) malleissa luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen ja tasolta toiselle siirtyminen vaatii harjoittelua. Ketonen (2019, s. 109) mainitsee, että säännönmukaisissa kielissä kuten suomen kielessä logografinen ja osittaisalfabeettinen vaihe

voivat olla hyvinkin lyhyitä, ja lapset etenevät alfabeettiseen vaiheeseen sitä nopeammin, mitä vahvempi kirjain-äännevastaavuus kielessä on. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suomenkielellä lukemaan opettelevat lapset oppivat teknisen lukutaidon verrattain nopeasti.

## 2.1 Lukivaikeuksien määrittely ja diagnosointi

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista on kirjallisuudessa käytetty monia eri termejä. Aro ja Lerkkanen (2021) sekä Kairaluoma ja Takala (2019) kertovat, että suomen kielessä käytetään yleisimmin termiä *lukivaikeus*. Termi viittaa siihen, että lukemisvaikeuden ohella hankaluuksia on yleensä myös oikeinkirjoituksessa. Englanninkielisessä kirjallisuudessa termillä *dyslexia* tarkoitetaan teknisen lukutaidon ongelmia, kun taas ilmaukset *reading disability* ja *reading disorder* viittaavat yleensä isompaan joukkoon erilaisia lukemisen ongelmia, mukaan lukien luetun ymmärtämisen ongelmat (Aro & Lerkkanen, 2021).

Lukivaikeuksien määrittelyssä on Suomessa jonkin verran vaihtelua sen mukaan, missä yhteydessä niiden kanssa ollaan tekemisissä. Virallisen diagnoosin saamiseen on tietyt, tarkat kriteerit. Käytännön työssä koulumaailmassa lukivaikeudesta puhutaan silloin, kun kirjoittamaan ja lukemaan oppiminen on huomattavasti tavallista työläämpää sekä lukemisen tarkkuus ja sujuvuus ovat selvästi heikompia kuin ikäryhmällä (Aro & Lerkkanen, 2021; Qvarnström, 2013).

Aron ja Lerkkasen mukaan (2021) *lukemisvaikeuksissa* on yleisimmin kyse kirjoitetun ja puhutun kielen yhteyden eli teknisen lukutaidon hallinnan vaikeudesta. He kuvailevat lukemisvaikeuden tarkoittavan sujuvan ja tarkan lukutaidon oppimisen vaikeutta – ongelma on kirjoitetun sanan ääntöasun tunnistamisessa. Myös Takala (2019) kertoo heikon teknisen lukutaidon kuormittavan työmuistia ja tekevän lukemisesta hidasta, tämän takia lukemisvaikeus aiheuttaa sekundaarisesti myös luetun ymmärtämisen vaikeutta. Aro ja Lerkkanen (2021) jatkavat lukemisvaikeuden ilmenevän hyvin samantyyppisinä virheinä kuin aloittelevalla lukijalla – erona on se, että virhealttius pysyy harjoittelusta huolimatta. Heidän mukaansa lukemisvaikeudessa lukutaidon alkuvaiheen hankaluudet ilmenevät kirjain-äännevastaavuuksien hallinnassa, dekodauksessa, tavurajan löytämisessä, äänteiden kestoerojen tunnistamisessa sekä yleisesti ottaen lukemisen virhealttiudessa. Kun dekodoustaito on saavutettu, lukemisvaikeuden ongelmat ovat pääosin lukemissujuvuudessa (Aro & Lerkkanen, 2021). Erityisistä oppimisvaikeuksista lukemisvaikeus on pisimpään tunnettu ja tähän asti eniten tutkittu (Aro & Lerkkanen, 2021; Korkeamäki, 2019).

Kuten aiemmin mainittiin, lukemisen vaikeudessa luetun ymmärtämisen vaikeus on toissijainen, heikosta teknisestä lukutaidosta johtuva hankaluus. Kairaluoman ja Takalan (2019) mukaan luetun ymmärtämisen vaikeus eli hyperleksia voi kuitenkin esiintyä myös yksinään. Tällöin tekninen lukutaito on hyvä, mutta lukijan on vaikea ymmärtää lukemaansa. Lerkkanen ja Torppa (2021) kertovat luetun ymmärtämisen vaikeuden aiheuttavan vaikeuksia oppimiseen laajemminkin, koska heikon luetun ymmärtämisen myötä tiedon hakeminen ja yleinen koulussa suoriutuminen vaikeutuu. Luonnollisesti luetun ymmärtämisen vaikeudet voivat haitata jokapäiväistä elämää myöhemminkin aikuisuudessa (Lerkkanen & Torppa, 2021).

Luetun ymmärtämisen vaikeuksien ohella myös kirjoittamisen vaikeudet voivat esiintyä ilman lukemisen vaikeutta (Lerkkanen, Ahonen, Ketonen & Leppänen, 2021; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2012). Vaikeudet erityisesti oikeinkirjoituksessa johtuvat nykykäsityksen mukaan heikkouksista fonologisessa työmuistissa ja fonologisessa prosessoinnissa (Lerkkanen ym., 2010; Wimmer & Mayringer, 2002). Lerkkanen kollegoinen (2021) avaa kirjoittamisen yhteydessä tapahtuvan prosessin olevan päinvastainen lukemiseen liittyvän prosessin kanssa. Lukemisessa yhdistellään äänteet tavuiksi ja sanoiksi, kirjoittamisessa taas sanat jaetaan tavuiksi ja edelleen äänteiksi. Molempien taitojen sujuva oppiminen edellyttää kyseisen prosessin automatisoitumista.

Tässä tutkimuksessa lukivaikkeuksiin sisällytetään Oppimisen vaikeudet -teosta mukaillen lukemisvaikeudet, luetun ymmärtämisen vaikeudet ja kirjoittamisen vaikeudet (Ahonen, Aro, M., Aro, T., Lerkkanen & Siiskonen, 2021). Nämä vaikeudet voivat esiintyä yksittäin tai yhdessä. Kairaluoma ja Takala (2019) mainitsevat, että kun lukijalla on sekä luetun ymmärtämisen että teknisen lukutaidon ongelmia, puhutaan laajasta lukemisen vaikeudesta. Heidän mukaansa vaikeuksien taustalla on tällöin laajoja kielellisiä ongelmia.

### *Diagnosointi*

Suomen terveydenhuoltojärjestelmässä on käytössä tautiluokitus International Classification of Diseases [ICD-10]. ICD-10:n luokittelussa erityiset oppimisvaikeudet ja sen mukana myös lukivaikkeudet luokitellaan kuuluvaksi hermoston kehityksellisiin häiriöihin (THL, 2012).

*Lukemiskyvyn häiriön* pääkriteerinä ICD-10-luokituksessa on keskimääräistä heikompi suoriutuminen lukemistarkkuutta ja/tai luetun ymmärtämistä mittaavissa testeissä, kun ikä ja älykkyydosamäärä otetaan huomioon. Myös vastaava heikko kirjoitustaito voi olla



lukemiskyvyn häiriön diagnoosin perusteena silloin, kun henkilöllä on aiemmin ollut laajoja vaikeuksia lukemisessa (THL, 2012). *Kirjoittamiskyvyn häiriön* diagnoosia käytetään erotuksena lukemiskyvyn häiriöstä silloin, kun lukemisen taidot ovat normaalivaihtelun rajoissa, mutta kirjoittamisen taidot ovat testein mitattuna sekä ikä ja älykkyystaso huomioon ottaen keskimääräistä heikompia. Lisäksi kirjoittamisen vaikeuksien tulisi olla alkanut jo kirjoittamisen oppimisen varhaisvaiheessa, eikä taustalla saa olla aiempia vakavia vaikeuksia lukemisessa (THL, 2012). Sekä lukemiskyvyn että kirjoittamiskyvyn häiriössä diagnoosin lisäkriteereinä mainitaan vaikeuden huomattava häiritsevyys jokapäiväisessä elämässä tai opinnoissa ja se, että taitojen heikkouden ei tule johtua aistiongelmista eikä neurologisista sairauksista, puutteellisesta opetuksesta tai alhaisesta älykkyysosamäärästä (THL, 2012).

Aro ja Lerkkanen (2021) mainitsevat, että kriteerien mukainen lääketieteellinen diagnoosi on Suomessa suhteellisen harvinainen. He arvelevat sen johtuvan siitä, että Suomen koulutusjärjestelmässä diagnoosi ei ole edellytyksenä tuen saamiselle, eikä lukivaikeusdiagnoosi yksinään johda terveydenhuollon palveluissa kuntoutuksellisen tuen saamiseen (Korkeamäki ym., 2010b, s. 15).

Lasten ja nuorten lukivaikeudet huomataan Suomessa yleisimmin koulussa ja heikot lukivalmiudet varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman (OPH, 2022, s. 42) mukaan yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia. Tästä syystä lasten kielellisiä valmiuksia arvioidaan myös jo varhaiskasvatuksessa, vaikka lukemista ei vielä opeteta. Tavallisimmin luokan- tai varhaiskasvatuksen opettaja huomaa oppilaan lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppimisen olevan tavanomaista työläämpää. Usein lukivaikeus voi tulla esille myös erityisopettajan tekemissä luki- tai lukivalmiusseuloissa. Lukiseulojen tekeminen ei ole lakisääteistä eikä perustu suoraan Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (OPH, 2014) tai Varhaiskasvatussuunnitelmaan (OPH, 2022), mutta niiden käyttö on Suomen kouluissa ja varhaiskasvatuksessa hyvin yleistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, s. 61) tuen järjestämistä koskevissa periaatteissa painottuvat oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen. Myös varhaiskasvatussuunnitelmassa (OPH, 2022, s. 56) mainitaan, että lapsen tuen tarve tulee arvioida ja tuki järjestää viivytyksettä. Varhainen tunnistamisen ja arvioinnin takia luki- ja lukivalmiusseulat ovatkin tarpeellisia.

Aikuisten lukivaikeuksien diagnosointi voi tapahtua esimerkiksi yksityisessä tai julkisessa terveydenhuollossa. Myös oppimisvaikeusjärjestöt ja -liitot järjestävät silloin tällöin

lukiseuloja aikuisille. Muun muassa Niilo Mäki -instituutti on kehittänyt sekä ryhmä- että yksilötestejä lukivaikeuksien tunnistamiseksi. Seuloihin osallistuminen on yleensä maksullista, mutta suuntaa antavan selvityksen voi tehdä ilmaiseksi Oppimisvaikeuksien tunnustuslistan (<https://oppimisvaikeus.fi/tukea/tunnistus/oppimisvaikeuksien-tunnistuslista/>) avulla.

## 2.2 Lukivaikeuksien esiintyvyys ja syyt lukivaikeuksien taustalla

Lukivaikeus on yksi oppimisvaikeuksien muoto. National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD] on määritellyt vuonna 1988 oppimisvaikeudet heterogeeniseksi ryhmäksi häiriöitä, jotka ilmenevät kuuntelemisessa, puhumisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, järkeilyssä tai matemaattisissa kyvyissä. Häiriöiden ajatellaan olevan sisäsyntyisiä ja liittyvän hermoston toimintahäiriöihin. Ahonen kollegeineen (2021) kertoo oppimisvaikeuksien syntyyn vaikuttavan kuitenkin hermoston kehityshäiriöiden lisäksi monet muutkin seikat, ja oppimisvaikeudet voivat syntyä monien asioiden yhteisvaikutuksesta. Tällaisia oppimishäiriöihin vaikuttavia asioita voivat olla esimerkiksi geneettiset tekijät, aivomekanismit, kognitiiviset prosessit ja ongelmien ilmaisu (Ahonen ym., 2021; Selikowitz, 2012, s. 24–31). Ahonen kollegeineen (2021) toteaa, että oppimisvaikeudet voivat ilmetä kaikissa elämänvaiheissa.

Hämäläisen ja Leppäsen (2014) mukaan noin puolella lukivaikeuksista kouluikäisistä ja aikuisista voisi olla vaikeuksia äänen keston ja nousuaikojen havaitsemisessa, jonkin verran myös äänen taajuuksien havainnoinnissa. Hämäläinen ja Leppänen (2014) esittävät, että kuulohavainnon pulmat voivat edeltää lukemaan oppimisen pulmia, mutta eivät yksinään selitä lukivaikeuksien syntyä.

Oppimisen ja kehityksen vaikeudet näyttäisivät esiintyvän usein samalla henkilöllä, tällöin puhutaan useamman ongelman päällekkäistymisestä eli komorbiditeetista (Service & Laasonen, 2019). Henkilöllä, jolla on lukivaikeus, on muita useammin esimerkiksi vaikeuksia motorisessa kehityksessä tai laskemiskyvyssä, kehityksellinen kielihäiriö, autismikirjon häiriö tai aktiivisuuden ja tarkkaavuuden vaikeuksia (Service & Laasonen, 2019). Myös Korkeamäki, Haarni ja Seppälä (2010) mainitsevat oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyvän usein tarkkaavuuden ja keskittymisen ongelmia. Tämä komorbiditeetti näyttäisi johtuvan siitä, että sekä tarkkaavuuden häiriö että lukivaikeus voi olla seurausta prosessoimisen hitaudesta (Willcutt ym., 2010).

Landerl ja Moll (2010) arvioivat, että lukemisvaikeuksien esiintyvyys vaihtelee tutkimuksesta riippuen 4–9 prosentin välillä. Korkeamäki, Haarni ja Seppälä (2010a) esittävät lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeuksien esiintyvyydeksi 3–6 prosenttia. Aikuisten lukivaikeuksien esiintyvyydestä Suomessa on vain vähän tietoa (Korkeamäki, 2019). Terveys 2000 - tutkimuksessa itse koettuja lukemisen vaikeuksia raportoi viisi prosenttia ja kirjoittamisen vaikeuksia kolme prosenttia 18–29 -vuotiaista vastaajista (Lavikainen ym., 2006).

### 3 Osallisuus

Toinen tämän tutkimuksen pääkäsitteistä on *osallisuus*. Särkelä-Kukko (2014) kertoo osallisuuden olevan vaikeasti rajattava ja moniulotteinen käsite. Itse hän määrittelee osallisuuden lyhyesti kuulumisen ja mukana olemisen tunteeksi. Särkelä-Kukon mukaan osallisuus ja osallisuuden kokemukset kytkeytyvät aina ihmiskäsitykseen, identiteettiin ja henkilökohtaiseen elämismaailmaan. Myös Isola kollegoineen (2017, s. 9) painottaa osallisuuden käsitteen moniulotteisuutta ja kertoo sen viitekehyksen rakentuvan useista erilaisista sosiaali-, terveys- ja käyttäytymisteorioista. He kuvaavat osallisuuden olevan toimimista, olemista, osallistumista ja prosesseja erilaisissa suhteissa, joissa vapaudet ja oikeudet vaihtelevat (Isola ym., 2017, s. 16). Heidän mukaansa osallisuus on kokemus, joka rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ihmisen ja luomnon välillä – osallisuutta ei voi olla ilman yhteisöä ja ympäristöä. Korkeamäki kollegoineen (2010b, s. 16) taas ajattelee osallisuuden olevan synonyymi inklusiolle, ja heidän mukaansa inklusion näkökulmasta osallisuudella tarkoitetaan jokaisen velvollisuutta ja oikeutta osallistua koulutukseen ja työntekoon.

Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten lukivaikeus haastateltavien kokemusten mukaan, suoraan tai välillisesti, vaikuttaa osallisuuteen yhteiskunnan eri osa-alueilla, esimerkiksi ihmissuhteissa, työelämässä, harrastuksissa, sosiaalisen median käytössä tai virallisten asioiden hoitamisessa. Särkelä-Kukon (2014) mainitsema henkilökohtainen elämismaailma kuvastaa siis tätä näkökulmaa, samoin kuin Korkeamäen ja kollegoiden (2010b, s. 16) koulutuksen ja työnteon näkökulmat. Voidaan kuitenkin olettaa, että myös ihmiskäsitykseen ja identiteettiin liittyvät asiat voivat tulla haastateltavien kokemuksissa esille. Toisaalta koska kaikki haastateltavat ovat yhteiskunnan ja yhteisön jäseniä, esitellään tässä myös Isolan ja kumppaneiden (2017, s. 16) vuorovaikutuksellinen näkökulma.

#### 3.1 Yksilön identiteetti ja toimijuus

Toimijuus on osallisuuteen läheisesti liittyvä käsite. Toimijuudella tarkoitetaan yleisimmin kykyä tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä (Gordon, 2005). Juvonen (2013) korostaa toimijuuden rakentuvan yhteiskunnallisissa suhteissa. Hänen mukaansa yhteiskunta antaa toimijuudelle raamit, mutta toimijat muokkaavat toiminnallaan yhteiskunnallisia raameja ja suhteita. Bandura (1997) mainitsee toimijuuden yhteydessä yhdeksi olennaisimmista tekijöistä uskon hen-

kilokohtaiseen pystyvyyteen eli minäpystyvyyden (self-efficacy). Jos ihminen ei usko, että voisi vaikuttaa lopputulokseen, hän harvoin myöskään yrittää tehdä niin. (Bandura 1997).

Minäpystyvyys, minäkäsitys, minäkuva ja itsetunto ovat toisiaan lähellä olevia käsitteitä, jotka arkikielessä sekoittuvat helposti. Yksilön identiteetti eli minäkäsitys (self-concept) on yläkäsite, joka koostuu itsetunnosta ja minäkuvasta (Miller & Moran, 2012, s. 18). Minäkuva (self-image) sisältää kaikki itseen liitetyt ominaisuudet, se on kuvaus siitä, millainen yksilö omasta mielestään on (Kiviruusu, 2017, s. 14). Itsetunnolla (self-esteem) taas tarkoitetaan yksilön käsitystä omasta arvostaan ja merkityksellisyydestään (Bandura, 1997, s. 11; De Wals & Meszaros, 2012, s. ix). De Wals ja Meszaros (2012, s. ix) kuvaavat itsetunnon koostuvan uskomuksista ja tunteista, kuten menestys, epätoivo, ylpeys tai häpeä. Minäkuva on siis yksilön tietoa omista ominaisuuksistaan, kun taas itsetunto kuvaa sitä, miten yksilö arvottaa nämä ominaisuutensa. Minäkäsitys on kokonaisvaltainen käsitys itsestä, joka on muodostunut ympäristön ja “merkityksellisten toisten” (perhe, ystävät, opettajat, luokkatoverit) käsitysten vaikutuksesta (Schunk & Pajares, 2002). Minäkäsitykseen sisältyy myös tunne omasta merkityksellisyydestä.

Minäpystyvyydellä (self-efficacy) viitataan siihen, mitä yksilö uskoo pystyvänsä oppimaan tai tekemään (Bandura, 1986, s. 391; Schunk & Pajares, 2002). Banduran (1997, s. 79–80) mukaan yksilön minäpystyvyys on muodostunut neljästä tietolähteestä/alkuperästä: 1. omat avainkokemukset siitä, että yksilö on hyvä jossain; 2. muiden ihmisten avainkokemukset siitä, että on yksilö hyvä jossain (sosiaalinen mallintaminen); 3. suullinen palaute ja läheisten vakuuttelu siitä, että yksilö omaa tiettyjä kykyjä; 4. fyysiset ja psyykkiset tilat, joista käsin yksilöt osin muodostavat käsityksen omasta kyvykkyydestään, voimastaan ja häiriöalttiudestaan (vulnerability to dysfunction). Bandura (1997, s. 79–80) kertoo omien avainkokemusten vaikuttavan eniten, koska ne antavat ensikäden tietoa siitä, mihin yksilö on kykeneväinen. Kaikki näistä neljästä tekijästä ovat kuitenkin sellaisia, jotka voivat tuottaa erilaista tietoa tilanteesta ja ajankohdasta riippuen. Tästä johtuen minäpystyvyyскään ei ole yksilön pysyvä käsitys itsestä, vaan se voi muuttua esimerkiksi myönteisten kokemusten tai taitojen karttumisen myötä (Bandura, 1997).

Heikon minäpystyvyyden uskotaan aiheuttavan matalaa motivaatiota (Margolis & McCabe, 2006). Jos oppilaalla on heikko minäpystyvyys, hän yrittää suorittaa tehtäviä vain pinta-puolisesti, luovuttaa helposti, välttelee, tai jättää tekemättä kokonaan (Margolis & McCabe, 2006). Matala minäpystyvyys haittaa akateemista suoriutumista ja pitkän ajan kuluessa

muodostaa itseään toteuttavan kehän, jossa heikko suoriutuminen heikentää minäpystyvyyttä entisestään ja lisää opittua avuttomuutta. Tämä taas voi vaikuttaa todella haitallisesti psykologiseen hyvinvointiin (Margolis & McCabe, 2006).

Minäpystyvyyden voidaan siis ajatella olevan yksi *motivaatioon* vahvasti vaikuttavista tekijöistä. Yksilön motivaatioon, hyvinvointiin ja psykologisiin perustarpeisiin liittyvän itseohjautuvuusteorian mukaan motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista (Deci & Ryan, 2000). *Ulkoinen motivaatio* on tehtävään sitoutumista pakosta, palkkion toivossa tai syyllisyyden, häpeän ja arvottomuuden tunteiden välttämiseksi. *Sisäisellä motivaatiolla* taas tarkoitetaan tehtävään sitoutumista mielenkiinnon, nautinnon tai tehtävän tärkeyden tunnistamisen vuoksi. Tutkimukset näyttäisivät olevan yhtä mieltä siitä, että mitä korkeampi yksilön sisäinen motivaatio on, sitä hyvälaatuisempi on yksilön sitoutuminen, emotionaalinen kokemus ja kokonaisvaltainen hyvinvointi (Deci & Ryan, 2000).

Toimijuus, minäpystyvyys ja motivaatio kietoutuvat näin ollen toisiinsa ja ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, miten yksilö kokee pystyvänsä olemaan osallisena yhteiskunnassa ja omassa yhteisössään, siihen millaiseksi yksilön elämä kokonaisuudessaan muotoutuu.

### 3.2 Osallisuus ja lukivaikeus

Kuten alussa todettiin, aikuisten lukivaikeuksia koskeva tutkimus on melko vähäistä verrattuna lasten lukivaikeuksia koskevaan tutkimukseen. Myöskään aikuisten lukivaikeustutkimusta, joka on suoraan liitetty osallisuuteen, ei näyttäisi olevan saatavilla. Osa aikuisten lukivaikeustutkimuksista sivuaa kuitenkin osallisuutta joiltakin osin, lisäksi aikuisten oppimisvaikeuksia koskevia tutkimuksia osallisuuteen liittyen löytyy jonkin verran.

Pirttimaa kollegoineen (2015) on tutkimuksessaan haastatellut kymmentä suomalaista korkeakouluopiskelijaa, jolla on lukivaikeus. Tutkimuksessa tarkastellaan lukivaikeuksisten aikuisten kuvauksia ja ymmärrystä omista lukivaikeuksistaan sekä heidän selviytymiskeinojaan. Tutkimuksessa käy ilmi, että lukivaikeus vaikuttaa haastateltavien opiskeluun lisäämällä opiskeluun käytettävää aikaa ja alentamalla opiskelutuloksia. Lisäksi lukivaikeus vaikuttaa välillisesti sosiaalisiin suhteisiin, koska haastateltavat joutuvat käyttämään opiskeluun muita opiskelijoita enemmän aikaa. Hakkarainen, Holopainen ja Savolainen (2016) taas toteavat, että lukemisen vaikeudet lisäävät toisen asteen opintojen viivästyminen tai keskeytymisen riskiä, samoin kuin koulutuksesta ja työelämästä ulkopuolelle jäämisen riskiä. Aikuisten lukivaikeuksiin liittyvä tutkimus osoittaa, että haasteet liittyvät opiskelun ja

koulutuksen ohella myös työllisyyteen (Hakkarainen ym., 2016; Pirttimaa, Takala & Landonlahti, 2015; Smart ym., 2017).

Korkeamäen (2010) tutkimuksessa tarkastellaan aikuisten kokemuksia selviytymisestä, selviytymiskeinoista, saadusta tuesta ja merkityksistä, joita oppimisvaikeuksiin on liitetty. Tutkimuksessa haastateltiin 26 aikuista, joilla on tarkkaavuushäiriö tai kehityksellinen oppimisvaikeus. Tutkimustulokset osoittavat, että oppimisvaikeus ja niihin liittyvä tuen tarve voivat olla yksilöiden selviytymisessä huomattavassa osassa. Tutkimuksessa todetaan, että oppimisvaikeuksiin saatu tuki peruskoulussa ja jatko-opinnoissa oli sekä määrällisesti että laadullisesti hyvin vaihtelevaa. Tutkimuksen haastateltavat toivoivat edelleen aikuisuudessa tukea omaan oppimiseensa. Oppimisvaikeuksien kanssa selviytymistä tukevat tutkimuksen mukaan rohkaisu, kannustus, aiempien kokemusten huomioiminen sekä mahdollisuus kehittää aikuisena opiskelutaitoja. Oppimisvaikeuksien selvittäminen ja tunnistaminen aikuisuudessa koetaan tärkeänä ja helpottavana (Korkeamäki, 2010).

Smart kollegoineen (2017) on tutkinut australialaisessa pitkittäistutkimuksessaan lapsuusiän lukemisvaikeuden ja käytösongelmien yhteyttä koulutustasoon ja työllisyyteen nuorena aikuisena. He havaitsivat, että lukemisvaikeus lisää perus- ja toisen asteen koulutuksen (engl. secondary school) keskenjäämisen riskiä. Lisäksi lukemisen vaikeus on riskitekijä matalan koulutuksen ja matalapalkka-alalle työllistymisen suhteen. Korkeakoulumenestykseen lukemisen vaikeus taas vaikuttaa silloin, jos nuorella aikuisella oli ollut myös käytösongelmia lapsuudessa (Smart ym., 2017).

Berchiattin, Ferrerin, Galianan, Badenes-Riberan ja Longobardin (2021) tekemässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittiin italialaisten lasten opettaja-oppilassuhdetta, sosiaalista asemaa vertaisryhmässä ja kiusatuksi tulemista. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, eroavatko erityisopetusta saavien oppilaiden, oppimisvaikeuksisten oppilaiden ja tavanomaisesti kehittyneiden oppilaiden kokemukset näiltä osin toisistaan. Tutkimuksen mukaan italialaisessa koulujärjestelmässä oppimisvaikeusdiagnoosin saaneet ja erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokissa. Berchiattin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen tuloksista ilmenee, että erityisopetusta saavilla ja oppimisvaikeusdiagnoosin saaneilla oppilailla on kontrolliryhmään verrattuna enemmän vaikeuksia sosiaalisessa osallistumisessa. Heillä saattaa olla myös suurempi riski joutua kiusatuksi. Tutkimuksessa ei eritelty oppimisvaikeuden laatua, joten oppimisvaikeuksisten ryhmässä lapsilla voinut lukivaikkeuksien lisäksi tai sijaan olla muita oppimisvaikeuksia.

Lukivaikeuksien yhteyttä kiusaamiseen on viime vuosina tutkittu myös muutamissa suomalaisissa pitkittäistutkimuksissa. Turunen, Poskiparta, Salmivalli, Niemi ja Lerkkanen (2021) väittävät tutkimuksessaan, että heikot taidot lukemissujuvuudessa ja luetun ymmärtämisessä ennustavat jonkin verran kiusaamista siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja myös yläkoulun aikana. Kiusaamisen uhriksi joutumiseen heikoilla lukitaidoilla ei taas heidän mukaansa ole yhteyttä. Turunen kollegoineen (2021) arvelee, että huonot lukitaidot voisivat turhauttaa ja siten johtaa antisosiaaliseen käytökseen. Edelleen he pohtivat, että koska heikot lukijat eivät pysty nostamaan omaa sosiaalista statustaan akateemisilla taidoilla, saattavat he pyrkiä statuksen nostamiseen kiusaamalla. Turunen, Poskiparran ja Salmivallin (2017) mukaan yli kolmannes peruskoululaisista, joilla on lukemisen vaikeuksia, kiusasi muita, joutui kiusatuksi tai sekä että. Heikko sanatason lukeminen yhdessä sisään/ulospäin suuntautuvan oireilun kanssa 1. ja 2. luokilla lisää riskiä toisten kiusaamiseen 3. luokalla (Turunen, Kiuru, Poskiparta, Niemi & Nurmi, 2019).

Tutkimusten mukaan lapsuudessa koetut oppimisvaikeudet siis voivat vaikuttaa ainakin sosiaaliseen osallisuuteen ja muiden kiusaamiseen lapsena, aikuisuudessa haasteisiin opiskelussa, koulutuksen keskeytymiseen sekä yleisesti työllisyyteen ja matalapalkka-alalle työllistymiseen.



## 4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin aikuisten omia kokemuksia lukivaikeudesta elämässään, erityisesti osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuskysymyksi on:

Miten aikuiset haastateltavat ovat kokeneet lukivaikeuden vaikuttaneen heidän elämäänsä ja osallisuuden kokemuksiinsa?

### 4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Seuraavaksi kerrotaan tutkimuksen lähtökohdista ja perustellaan tutkimuksen metodologisia valintoja. Metodologisiin valintoihin sisältyvät ontologiset, epistemologiset ja ihmiskäsitykseen liittyvät oletukset (Puusa & Juuti, 2020c, s. 37).

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, koska sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, s. 152). Tutkittavaa ilmiötä eli lukivaikeutta tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden, lukivaikeuksisten aikuisten näkökulmasta (Puusa & Juuti 2020a, s. 9). Juutin ja Puusan mukaan laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteina ovat henkilöiden kokemukset, ajatukset tunteet ja merkitykset. Myös Ronkainen kollegoineen (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2014, s. 81–82) mainitsee merkitysten olevan laadullisen tutkimuksen keskiössä. He mainitsevat subjektiivisuuden ja kokemuksen huomioimisen laadullisen tutkimuksen piirteiksi – tutkimuksen kohteena on siis ihminen oman elämänsä kokijana, toimijana ja havainnoitsijana. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu aikuisten omaan subjektiiviseen kokemukseen lukivaikeudesta ja sen kanssa elämisestä, siihen millaisia merkityksiä he ovat antaneet omille lukivaikeuksiin liittyville kokemuksilleen.

Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa pyritään tarkastelemaan ihmisen elämismaailmaa ja intentionaalista eli tavoitteellista tietoisuutta (Puusa & Juuti, 2020b, s. 71). Fenomenologia voidaan ymmärtää tieteellisenä lähestymistapana, tutkimusotteena tai sup-

peasti metodina (Virtanen, 2006). Puusa ja Juuti (2020d, s. 71) mainitsevat aineistolähtöisten lähestymistapojen kuuluvan fenomenologisiin tutkimusmenetelmiin. Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan haastateltavien omia kokemuksia, sopii fenomenologia tutkimuksen taustafilosofiaksi. Virtanen (2006) kertoo fenomenologisen tieteenfilosofian koostuvan useampien filosofien teorioista. Hänen mukaansa Edmund Husserlilta on omaksuttu fenomenologiaan käsitys tajunnasta ja sen toimintaperiaatteista. Martin Heideggerin hermeneuttiseen fenomenologiaan taas kuuluu Virtasen (2006) mukaan olennaisesti situationaalisuus eli tilannesidonaisuus. Lauri Rauhala on Husserlin ja Heideggerin teorioita yhdistelemällä ja eteenpäin kehittämällä luonut niin kutsutun eksistentiaalisen fenomenologian. (Virtanen, 2006).

Tutkimuksen ontologisella ratkaisulla tarkoitetaan tutkittavan ilmiön, tässä tapauksessa aikuisten lukivaikeuteen liittyvien kokemusten, perusrakenteen analyysiä (Puusa & Juuti, 2020c, s. 27). Ontologiassa on siis kyse siitä, miten jokin on eli olemisen tavasta (Peltonen, 2011, s. 53; Puusa & Juuti, 2020c, s. 27; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 18). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohde, lukivaikeuksisten aikuisten kokemukset, on olemukseltaan käsitteellinen eli tajunnallinen. Tästä johtuen tutkimuskohteen kuvauskategoriat ovat merkityksiä (Virtanen, 2006).

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, millainen ihminen toimijana on pohjimmiltaan (Puusa & Juuti, 2020c, s. 35). Tämän tutkimuksen taustalla oleva ihmiskäsitys pohjautuu Rauhalan (2015, s. 31–46) holistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhala kuvaa ihmisen olemassaolon muodostuvan kolmesta perusmuodosta: tajunnallisuudesta, kehollisuudesta ja situationaalisuudesta. Tajunnallisuus kuvaa Rauhalan mukaan ihmisen elämyksien, tietämisen, uskomisen, tuntemisen ja toivomisen kokonaisuutta. Kehollisuudella hän viittaa ihmisen fyysiseen, orgaaniseen olemukseen ja kehon elintoimintoihin. Situationaalisuus merkitsee elämäntilanteisuutta – ihminen on tajunnallisena ja kehollisena olentona suhteessa elämäntilanteeseen. Situaatiotekijöistä osa on sellaisia, joihin yksilö ei voi vaikuttaa (esimerkiksi ikä tai sukupuoli), mutta joihinkin tekijöihin yksilö voi vaikuttaa ainakin jossain määrin (esimerkiksi ammatti, varallisuus, ihmissuhteet) (Rauhala, 2015, s. 31–46). Tutkijan ihmiskäsityksen tulee olla ihmisten erilaisuutta kunnioittava ja arvostava (Puusa & Juuti, 2020c, s. 35), näin on myös tämän tutkimuksen osalta.

Epistemologialla tarkoitetaan kysymyksiä tiedon käsitteestä ja tiedon saavuttamisen menetelmistä, tietämisen mahdollisuuksista (Puusa & Juuti, 2020c, s. 34; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 18). Epistemologialla viitataan tutkijan ja tutkittavien väliseen suhteeseen ja siihen,

mitä on ylipäättään mahdollista tietää (Puusa & Juuti, 2020c, s. 34). Tämän tutkimuksen epistemologinen oletus on *antipositivistinen*. Antipositivistisessä epistemologiassa näkökulma on subjektivistinen, ja todellisuutta tulkitaan ja pyritään ymmärtämään haastateltavan omasta näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020c, s. 34–35).

## 4.2 Aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelututkimuksena. Hirsjärven ja kollegoiden (2004, s. 197) mukaan teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta tarkat kysymykset ja niiden järjestys puuttuvat. Myös Hyvärinen (2017, s. 21) on teemahaastattelun rakenteesta samaa mieltä. Haastattelurunkoa ja -kysymyksiä suunniteltiin kuitenkin etukäteen melko laajasti, koska tutkijan oma haastattelukokemus on vähäinen. Lisäksi mahdollisia lisäkysymyksiä on hyvä olla valmiina, jos haastateltava on ollut kovin harvasanainen – tämä lisää myös haastattelijan itsevarmuutta haastattelutilanteessa. Haastattelun runko on siis tässä tutkimuksessa strukturoidumpi kuin perinteisessä teemahaastattelussa.

Haastattelujen sijaan pohdittiin aluksi kyselytutkimuksen tekemistä. Lukivaikeus huomioon ottaen haastattelu saattaisi kuitenkin olla kohderyhmälle helpompaa kuin kyselyyn vastaaminen. Lisäksi haastattelu on menetelmänä joustavampi kuin kysely (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Haastattelussa voi esimerkiksi esittää tarkentavia – ja lisäkysymyksiä tarvittaessa, kun taas kyselytutkimuksissa avoimet kysymykset jäävät osallistujalla helposti vastaamatta. Toisaalta tutkijalla on tiedonkeruutilanteessa tarvittaessa mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa tutkimusaiheen kannalta olennaiseen suuntaan (Puusa, 2020a, s. 105). Lisäksi osallisuus ja lukivaikeus ovat teemoina niin henkilökohtaisia, että haastattelun avulla voidaan päästä syventymään niihin paremmin kuin kyselytutkimuksella. Puusa (2020a, s. 106) tuo haastattelun etuna esille tarkoituksenmukaisuuden, haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta aiheesta. Tässä tapauksessa oli tärkeää, että haastateltavilla on lukivaikeus, ja että he ovat aikuisia. On epätodennäköistä saada esimerkiksi työelämään liittyviin kysymyksiin vastauksia kovin nuorelta henkilöltä.

Hyvärinen (2017) esittää, että ennen haastattelurungon laatimista on hyvä selkiyttää itselleen, millaisiin kysymyksiin haluaa tutkijana vastauksia – kuvauksiin (Millainen?), kertomuksiin (Kerrotko?) vai selityksiin (Miksi?). Tässä tutkimuksessa haastattelukysymysten pääpaino on kertomuksissa ja kuvauksissa. Haastattelukysymykset on laadittu siten, että haastattelukysymyksessä on vain yksi, selkeä fokus (Hyvärinen, 2017). Jos haastattelukysymys on kovin

monitahoinen, vastaa haastateltava helposti vain johonkin lisäkysymykseen tai osaan kysymyksestä. Tämän tutkimuksen haastattelurunkoon on sisällytetty laajoja pääkysymyksiä, joiden koottiin lisäkysymyksiä tarvittaessa esitettäväksi. Jos kysymykseen sisältyy lisäkysymyksiä, on ne esitetty haastattelutilanteessa haastateltavalle yksi kerrallaan. Haastattelussa kysymykset toistettiin mahdollisimman samanlaisina tilanteesta toiseen, tällä pyrittiin minimoimaan haastattelijan vaikutus haastattelutilanteessa (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Haastattelurunko testattiin yhdellä haastateltavalla ennen tutkimushaastattelujen tekemistä. Testihaastattelussa kävi ilmi, että haastattelukysymyksissä oli jonkin verran päällekkäisyyttä, joten päällekkäisyyksiä karsittiin. Testihaastattelu on sisällytetty tämän tutkimuksen aineistoon. Esitietojen lisäksi haastateltavilta kysyttiin heidän lukihäiriöön liittyviä kokemuksiaan peruskoulussa ja jatko-opinnoissa. Tarkemmin haastateltavilta kysyttiin elämän eri osa-alueista ja lukivaikkeen mahdollisesta vaikutuksesta niihin. Näitä osa-alueita olivat vapaa-aika, harrastukset, sosiaaliset suhteet, työelämä, median käyttö, virallisten asioiden hoitaminen, yhteiskunnallinen aktiivisuus ja tulevaisuuden suunnitelmat. Lopuksi haastateltaville annettiin mahdollisuus kertoa lukivaikkeen liittyviä, itselle merkityksellisiä asioita haastattelurungon ulkopuolelta. Haastattelukysymykset ovat liitteessä 1.

Hyvärisen (2017) mukaan hyvä haastattelija kuuntelee ja myös osoittaa sen haastateltavalle, reagoi haastateltavan vastauksiin. Haastattelussa tutkija pyrki osoittamaan kiinnostuksen nyökkäilemällä ja niin sanotulla minimipalautteella eli myöntelyllä (suomen kielessä tyypillisesti “Niin, joo, niin justiin, aivan”). Haastateltavaa kohtaan tulee osoittaa kunnioitusta, koska hän uhraa vapaaehtoisesti aikaansa tutkimusta varten – kunnioitava kohtaaminen on myös osa haastattelututkimuksen eettisyyttä. Kunnioitusta haastateltavaa kohtaan osoitettiin arvostavalla asenteella ja kiitoksilla sekä ennen että jälkeen haastattelun.

Haastattelujen aluksi haastateltavalle kerrottiin haastattelun tarkoituksesta, annettujen tietojen luottamuksellisuudesta ja haastateltavan anonymiteetin säilyttämisestä. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) mukaan näin toimimalla rakennetaan luottamusta, joka on neutraaliuden ohella toinen haastattelun onnistumisen pääedellytyksistä. Ruusuvuori ja Tiittula kuvaavat luottamuksen rakentamista tasapainotteluksi, jossa osoitetaan empatiaa ja rakennetaan yhteenkuuluvuutta, unohtamatta kuitenkaan haastattelutilanteen tehtävää ja roolijakoa. Haastattelijan neutraalius ymmärretään taas heidän mukaansa puolueettomaksi käytökseksi, jossa omien mielipiteiden esittämistä, väittelyä ja hämmästyä pyritään välttämään. Täyttä neutraaliutta on usein haastattelutilanteessa vaikea saavuttaa, toisinaan empaattisuuden osoittamista ja puolueettomuutta ei ole mahdollista toteuttaa yhtä aikaa (Ruusuvuori & Tiittula,

2017). Tämän huomattiin konkreettisesti haastatteluja tehdessä – jos haastateltavan kertoma herätti tutkijassa (myötä)tuotumusta, tuntui välttämättömältä osoittaa vahvasti omaa empati-aa puolueettomuuden kustannuksella. Haastattelutilanteen tehtävään ja roolijakoon liittyen tutkija koki toisinaan haastavaksi myös pitäytyä etukäteen rajatuissa aiheissa, jos haastatelta- van puhe ajautui niistä kovin kauaksi.

Tässä tutkimuksessa on haastateltu seitsemää aikuista, jolla on lukivaikeus. Haastattelujen määrä muotoutui käytännöllisten syiden, lähinnä haastateltavien saatavuuden ja käytettävissä olevan ajan perusteella. Haastateltavat on suurilta osin rekrytoitu tutkijan omien verkostojen kautta. Lisäksi Pohjoisen moninaiset oppijat [POMO] ry lupautui antamaan apua haastatelta- vien löytämisessä. He jakoivat haastattelukutsun sosiaalisen median kanavissaan (Facebook ja Instagram) 21.6.2022. Tutkijan omat tuttavat taas jakoivat edelleen POMOn haastattelukutsua henkilökohtaisilla sivuillaan, jota kautta tutkimukseen osallistui kaksi haastateltavaa. Kaikki haastattelut toteutettiin kasvokkain tai videohaastatteluina.

Nuorin haastateltava oli syntynyt vuonna 2003 ja vanhin vuonna 1947. Haastateltavien keski-ikä oli 33 vuotta. Haastattelujen kestot vaihtelivat 35 ja 50 minuutin välillä, kestäen keski- määrin 41 minuuttia. Litteroitua aineistoa on yhteensä 79 sivua, keskimäärin yhden litteroidun haastattelun sivumäärä oli 11 sivumäärän vaihdellessa 9 sivusta 14 sivuun.

Ruusuvuori ja Nikander (2017) kertovat litteroinnin tarkkuustason määrittävän tutki- muskysymyksen ja analyysitavan perusteella. Heidän mukaansa, jos analyysitapana on sisällönanalyysi, litteroidaan haastattelut yleensä sanatarkasti täytesanoineen. Sen sijaan päällekkäin puhumisia, taukoja tai äänensävyjä ei olisi välttämätöntä merkitä litterointiin. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan tutkimuskysymyksen ollessa mikä/mitä muotoinen, on puheen sisältö tärkeämpää kuin tapa, jolla sitä tuotetaan. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan kuvailevia (Miten? Millä tavalla?), jolloin haastatelta- van puheen tarkempi litterointi on Ruusuvuoren ja Nikanderin mukaankin paikallaan. Tässä aineistossa vahvat painotukset äänensävyssä on merkitty litterointiin, mutta päällekkäin pu- humiset on jätetty litteroimatta. Litteroinnissa sanat, joita puhuja on painottanut, on merkitty **lihavoinnilla**. Tauot on merkitty pilkuilla, mutta niiden kestoa ei ole mitattu eikä merkitty litterointiin. Merkintä <n> tarkoittaa naurua tai naurahdusta. Tutkimuksen analyysi- ja tuloso- sioissa esiintyvissä sitaateissa (---) -merkinnällä tarkoitetaan puheenvuorosta pois jätettyä, epäolennaista kohtaa.

Anonymisoinnilla tarkoitetaan aineistossa esiintyvien tunnistettavien tietojen muuttamista. Anonymisoinnin tarkoituksena on estää aineiston muodostuminen samalla henkilörekisteriksi (Ruusuvoori & Nikander, 2017). Tämän tutkimuksen aineisto on anonymisoitu täysin litteroinnin yhteydessä. Haastateltavat on koodattu kirjaimin A–G, ja haastattelija on merkitty kirjaimella H. Haastateltavien nimiä tai muita henkilötietoja ei merkitty aineistoon lainkaan. Taustatiedoista kirjattiin ikä, sukupuoli, ja se, onko haastateltava saanut peruskoulussa tai opiskeluaikoinaan tukea lukivaikuteen. Aineisto säilytettiin sähköisesti salasanan takana olevassa pilvipalvelussa, joka vaatii useampaa kirjautumista eri järjestelmiin. Kun tutkimus on arvioitu ja palautettu julkaistavaksi, sekä litteroinnit että äänitiedostot tuhoataan.

### 4.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Ronkainen kollegoineen (2014, s. 82–83) kertovat, että laadullisessa tutkimuksessa analyysi ja tulokset perustuvat aina jossain määrin tutkijan omaan tulkintaan. Myös Puusa ja Juuti (2020b, s. 143) mainitsevat tutkijan aihetta koskevan esiyymmärryksen vaikuttavan aineiston hankintaan ja sitä kautta myös analyysiin. Heidän mukaansa neutraalin laadullisen tutkimuksen sijaan tutkijan tulee pyrkiä tunnistamaan omien tutkittavaa ilmiötä koskevien tietojensa ja uskomustensa sisältö ja luonne.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 40–41) kertovat ymmärtämisen olevan aina jossain määrin tulkintaa, ja ymmärtämisen pohjana on aiemmin ymmärretty, niin sanottu esiyymmärrys. Tutkimuksessa ymmärtäminen etenee itseään toistavana liikkeenä, hermeneuttisena kehänä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine, 2018, s. 27). Hermeneuttinen kehä taas on tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa (Laine, 2018, s. 31–33). Laineen mukaan hermeneuttisen kehän aikana tutkijan ymmärrys tutkimuksen kohteesta korjautuu ja syventyy koko ajan. Kehäliikkeen tavoitteena on kriittisen reflektion avulla löytää uskottavin ja todennäköisin, mahdollisimman oikea tulkinta siitä, mitä haastateltava on sanomallaan tarkoittanut (Laine, 2018, s. 33).

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten analysoinnin ja tulkinnan tavoitteena on ymmärtää merkityksiä ja käsitteellistää aineiston merkitykset (Ronkainen ym., 2014, s. 82–83). Tässä tutkimuksessa aineiston käsittely ja analysointi on toteutettu teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127–131). Puusa (2020a) kuvaa sisällönanalyysiä keinoksi jäsentää empiristä aineistoa tulkintaa varten. Hän kertoo sisällönanalyysin toteutukseen kuuluvan monia vaiheita, joista osa tapahtuu samanaikaisesti. Tässä tutkimuksessa

analyysi on toteutettu Tuomea ja Sarajärveä (2018, s. 122–131) mukaillen kolmessa vaiheessa: ensin aineistosta koottiin väljä analyysirunko teoreettisten käsitteiden pohjalta. Seuraavaksi aineisto redusoiitiin eli pelkistettiin ja lopuksi klusteroitiin eli ryhmiteltiin. Analyysirunkoon mukaan otetut teoreettiset käsitteet, osallisuus, toimijuus, identiteetti, minäpystyvyys ja itsetunto on määritelty tutkimuksen teorialuvussa.

Analyysin pelkistämisvaiheessa litteroidusta aineistosta karsittiin kaikki epäoleellinen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että aineistosta otettiin kaikki lukivaikeuksiin ja osallisuuteen liittyvät, haastateltavien kertomat ilmaukset erilleen. Alkuperäiset ilmaukset tiivistettiin niitä kuvaaviksi pelkistetyiksi ilmauksiksi (Taulukko 1). Samalla ne ryhmiteltiin analyysirungon teemojen ja käsitteiden mukaisesti ja näin luotiin pohja analyysin seuraavalle vaiheelle, klusteroinnille.

**Taulukko 1. Esimerkkejä pelkistetyistä alkuperäisilmauksista**

Pelkistetty ilmaus	Alkuperäisilmaus
Keskustelusta jättäytyminen	<p>“Mmm, nooo, eiii, mut jos on jottai hankalia asioita nii kyllä mä jättäyvyn niistä pois että, en mä saa kiinni että mitä siinä... Mutta semmoset yleiset keskustelut nii otan kantaa, mutta jos on semmosta vähä vaikeempaa nii en mä välttämättä ees ymmärrä mistä puhutaan. Et jonku muun pitää sitte sitä aukasta [keskustelun aihetta].” D</p> <p>“ja on ollu semmostaki että on niinko esittäny vaikka töissäki niinkö tyhempää mitä onkaan, vaikka ois jonku asian tienny, mutta ei oo vaa uskaltanu vaa sanoa että tietää sen, koska on pelänny että mitä jos taas vaikka epäonnistuu.” B</p>
Väärinymmärrykset	<p>“Voi se ehkä olla just sillee että voi ehkä ymmärtää helpommin väärin, mitä joku sanoo vaikka.” A</p>
Vieraiden kielten osaamattomuus	<p>”Ja sitte jos joku alkaa jottai englanniksi vääntää nii mä hiljenen sitte saman tien et mä en ota tähän millään lailla kantaa et mä en tiä yhtään mistä ne puhuu.” F</p>
Sujuva suullinen viestintä	<p>“Mutta kyllä mä niinkö <b>juttua</b> saan kaikkien kanssa aika- seksi.” C</p> <p>“Ei, kun on suullinen puoli niin siinä ei oo mitään.” G</p>

Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin samaa ilmiötä kuvaaviksi alaluokiksi, edelleen mukaillen alkuperäistä analyysirunkoa (Taulukko 2). Luokittelua jatkettiin yhdistämällä useampia alaluokkia yhteensä kahdeksaksi väliluokaksi ja edelleen kolmeksi yläluokaksi.



**Taulukko 2. Esimerkkejä alaluokkiin jaetuista pelkistetyistä ilmauksista ja alkuperäisilmauksista**

Alaluokka	Pelkistetty ilmaus	Alkuperäisilmaus
Vuorovaikutus	Keskusteluista jättäytyminen	<p>“Mm m, nooo, ei, mut jos on jottai hankalia asioita nii kyllä mä jättävyyn niistä pois että, en mä saa kiinni että mitä siinä ... Mutta semmoset yleiset keskustelut nii ota kantaa, mutta jos on semmosta vähä vaikeempaa nii en mä välttämättä ees ymmärrä mistä puhutaan. Et jonku muun pitää sitte sitä aukasta [keskustelun aiheita].” D</p> <p>“ja on ollu semmostaki että on niinko esittäny vaikka töissäki niinko tyhempää mitä onkaan, vaikka ois jonku asian tienny, mutta ei oo vaa uskaltanu vaa sanoa että tietää sen, koska on pelänny että mitä jos taas vaikka epäonnistuu.” B</p>
	Väärinymmärrykset	<p>“Voi se ehkä olla just sillee että voi ehkä ymmärtää helpommin väärin, mitä joku sanoo vaikka.” A</p>
	Vieraiden kielten osaamattomuus	<p>“Ja sitte jos joku alkaa jottai englanniksi väentää nii mä hiljenes sitte samantien et mä en ota tähän millään lailla kantaa et mä en tiä yhtään mistä ne puhuu.” F</p>
	Sujuva suullinen viestintä	<p>“Mutta kyllä mä niinko <b>juttua</b> saan kaikkien kanssa aikaseksi.” C</p> <p>“Ei, kun on suullinen puoli niin siinä ei oo mitään.” G</p>
Muiden suhtautuminen lukivaikeuteen	Pilkka	<p>“se tavallaan semmonen niinko pieni pilkka, se oli inhottavaa, siin lukemisen yhteydessä.” G</p> <p>“me joutuvi paljo lukemaan ääneen nii se oli aivan hirviää ja sitte ko aina joku oikas että ei se nii menny” C</p> <p>“Niin siis <b>opettaja</b> pilkkas mua. Sehän oli siis siihen aikaan oli tavallista et toi hurri tossa tuli tänne näin ja se ei osaa kirjottaa suomella eikä paljon millään muullakaan ja aiheet oli täynnä punakynää ja niin edespäin.” G</p>
	Ymmärrys	<p>“Ja sitte en mä tiä, musta tuntuu että meillä se luokka oli sillai omalla lailla aika lojaali että jos sielä joku virhe tuli nii ei sillä ollu mitään merkitystä että moltiin kaikki aikuisia. Että siinä mielessä oli semmonen korjaavaki kokemus tää ammattikoulu, että moltiin niinko kaikki aikuisopiskelijoita.” C</p> <p>“Ja varsinki yläasteella sitte ko mä oon nii avoin ihminen että mä kerron kaikille kavereille että mulla on niinko tämmönen &lt;n&gt; nii kaikki oli vaa että no ok.” D</p>
	Läheisten apu	<p>“Mut nykyään ku mä oon naimisissa niin mä voin kysyä apua aika nopeesti.” A</p> <p>“Ja just jos mä vaikka oli jossai ryhmätyössä nii kyllä mä aina sain apua kavereilta.” D</p>
	Vertaistuki	<p>“ja sitte musta tuntuu että se on aika yleinen, että esimerkiksi ku sä oot jossai lähihoitajakoulussa, nii sä et oo sen luokan ainut jolla on se, että se on, saa vertaistukea ympäristöstä.” D</p>

Aineiston tulkintaa tehtiin koko analyysiprosessin ajan (Puusa, 2020b). Analyysin aikana ja sen jälkeen tehtävällä tulosten tulkinnalla tarkoitetaan Puusan (2020b) mukaan aineistosta

nousevien merkitysten selkeyttämistä ja pohdintaa. Ryhmittelyvaiheessa analyysirungon teoreettisten käsitteiden sijainti ja keskinäinen hierarkia vaihteli useaan otteeseen, kun aineistosta pyrittiin luomaan kokonaiskuvaa. Lopullinen analyysirunko jakaantuu kolmeen yläluokkaan, lukivaikeuden näyttäytymiseen arjessa, lukivaikeuden vaikutuksiin identiteettiin ja lukivaikeuden sosioemotionaalisiin vaikutuksiin. Näistä kolmesta yläluokasta muodostui vielä pääluokka, osallisuuden kokemus.

## 5 Tulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää aikuisten haastateltavien kokemuksia siitä, miten lukivaikeus on vaikuttanut heidän elämäänsä ja osallisuuden kokemukseensa. Tulososiossa esitellään analyysin tulokset muodostuneiden yläluokkien mukaan. Kukin yläluokka on kootusti taulukossa. Tekstissä yläluokan sisältöä avataan tarkemmin ja tulkinnan tueksi esitetään suoria lainauksia. Lainausten perään on laitettu haastateltavan kirjainkoodi sekä pelkistetyt ilmaukset, joihin lainaus eli alkuperäisilmaus on liitetty. Taulukossa 3 on esitelty kootusti yläluokat, väliluokat ja alaluokat.

**Taulukko 3. Osallisuuden kokemus**

Yläluokka	Väliluokka	Alaluokka
Lukivaikeuden näyttäytyminen arjessa	Akateemiset taidot	Oppimisprosessi
		Oppimistulokset
	Toiminnan säätely	Itsesäätelytaidot
		Välttely
	Toimijuus	Vapaa-aika
		Jatko-opinnot
		Työelämä
		Virallisten asioiden hoitaminen
		Yhteiskunnallinen aktiivisuus
	Lukivaikeuden vaikutukset identiteettiin	Minäpystyvyys
Minäpystyvyyttä heikentäneet asiat		
Itsetunto		Itsetuntoa vahvistaneet asiat
		Itsetuntoa heikentäneet asiat
Lukivaikeuden sosioemotionaaliset vaikutukset	Motivaatio	Sisäinen motivaatio
		Ulkoinen motivaatio
	Asennoituminen	Asenteet
		Tunteet
	Sosiaalinen ympäristö	Muiden suhtautuminen lukivaikeuteen
		Vuorovaikutus

### 5.1 Lukivaikeuden näyttäytyminen arjessa

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ensimmäinen yläluokka, lukivaikeuden näyttäytyminen arjessa, muodostui laajuudeltaan suurimmaksi. Lukivaikeuden näyttäytyminen arjessa koostuu kolmesta väliluokasta, akateemisista taidoista, toiminnan säätelystä ja toimijuudesta

(ks. Taulukko 4). Akateemiset taidot ja toiminnan säätely sisältävät haastateltavien kuvauksia lukivaikkeudesta osana elämää. Toimijuus puolestaan sisältää lukivaikeutta koskevia, suoraan osallisuuteen liittyviä haastateltavien kuvauksia.

**Taulukko 4. Lukivaikkeuden näyttäytyminen arjessa**

Väluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Akateemiset taidot	Oppimisprosessi	Lukemisen haasteet Luetun ymmärtämisen haasteet Tekstin tuottamisen haasteet Oikeinkirjoitus
	Oppimistulokset	Menestyminen vaatii sitoutumista Arvosanat
Toiminnan säätely	Itsesäätelytaidot	Avun pyytäminen Rauhoittuminen Keskittyminen Tehtävän jakaminen osiin Ajan käyttö Valmistautuminen
	Välttely	Alisuoriutuminen Tehtävän siirtäminen Tekemättä jättäminen
Toimijuus	Vapaa-aika	Median seuraaminen on työlästä Selkoutiset Audioviestinnän käyttö Lukemattomuus
	Jatko-opinnot	Lukivaikeus vaikuttaa välillisesti jatko-opintoihin hakeutumiseen Lukivaikeus vaikeuttaa välillisesti jatko-opintojen suorittamista
	Työelämä	Työhakemusten tekeminen työlästä Tiettyjen työtehtävien suorittaminen vie aikaa Uralla eteneminen on vaikeaa
	Virallisten asioiden hoitaminen	Kirjalliset tehtävät työläitä Suuri avun tarve
	Yhteiskunnallinen aktiivisuus	Asioihin perehtyminen työlästä Tietyntyypisten vapaaehtoistehtävien välttely

### 5.1.1 Akateemiset taidot

Akateemiset taidot jakaantuvat oppimisprosessiin ja oppimistuloksiin. Oppimisprosessissa painottuvat lukivaikkeuden aiheuttamat oppimisprosessia hidastavat tai vaikeuttavat haasteet. Lukemisen ja luetun ymmärtämisen haasteet ovat luonteeltaan sellaisia, että ne vaikeuttavat ja hidastavat oppimista kaikissa akateemisissa aineissa.

*“Ja sitte ko mä en kunnolla osannu lukia suomen kieltä nii sitte kielet on ollu ihan **ihan** tosi hankalia.”* (C) Lukemisen haasteet

*“No just lukuaineet on ainaki ollu aina tosi nihkeitä.”* (A) Lukemisen haasteet

*“se, että mä **yksin** teen, niin sit se on jotenki tosi niinku hankalaa, tai silleen, että mä en välttis **ymmärrä**, mitä se silleen niinku se teksti tarkoittaa, että mulle pittää periatteessa vähän niinku selittää se.”* (E) Luetun ymmärtämisen haasteet

Kuten aineistoesimerkeistä käy ilmi, lukemisen ja luetun ymmärtämisen haasteet nousevat esille, oli sitten kysymyksessä äidinkieli, vieraat kielet tai lukuaineet. Lukemiskokemuksista äänen lukeminen on koettu vaikeana tilanteena, joka on vaikuttanut siihen, että ääneen ei lueta aikuisenakaan.

*“lukeminen siis, mulla on tosi hidasta lukeminen.”* (A) Lukemisen haasteet

*“Kyllä se näkky, mä oon tosi hias lukemaan, mulla on ollu ihan hirviä kammo siihen, mä en lue vieläkkää äänee jos ei oo ihan pakko.”* (C) Lukemisen haasteet

Tulokset osoittavat haasteita myös oikeinkirjoituksessa, joka taas osaltaan vaikeuttaa tekstin tuottamista. Tekstin tuottaminenkin on osaamisalue, jota tarvitaan useassa eri oppiaineessa.

*“äidin- niinko äidinkieli ja niinkö kirjoj-, se näkky mulla siinä kirjottamisessa ja, niinko sit taas siinä tekstin tuottamisessa ja oikeinkirjoituksessa.”* (C) Tekstin tuottamisen haasteet, Oikeinkirjoituksen haasteet

*“niitä kirjoitusvirheitä oli vaik kuin paljo suomen kielen aineissa.”* (G) Oikeinkirjoituksen haasteet

Haastateltujen kouluarvosanat vaihtelivat heikoista kiitettäviin. Haastateltavien mukaan hyvin arvosanoihin vaadittiin vahvaa koulunkäyntiin sitoutumista. Niillä haastatelluilla, joiden koulumenestys oli heikkoa, haasteet painottuivat yleisimmin äidinkieleen, matematiikkaan, lukuaineisiin ja vieraisiin kieliin. Kaikilla haastatelluilla ei välttämättä ollut vaikeuksia kaikissa näissä aineissa ja osalla haastateltavista koulumenestys oli peruskoulussa ollut kiitettävää.

*“No kyllä ne on niinko kohtuuella menny että mä kummiski peruskoulun suoritin sillai ihan hyvillä arvosannoilla”* (C) Arvosanat

*“sullon nii, niinko keskivertoarvosanat. Mutta ko mä oon aina opetellu kaiken ulkoa, ja sitte kaiken kokeessa puristannu pihalle enkä sit kokeen jälkeen oo muistanu enää mistään mittään.”* (F) Arvosanat, Sitoutuminen

*“ja kaikki semmoset, lukuaineet, niin tota, on niinku siis huonoja arvosanoja”* (B) Arvosanat

*“Mut sit mä menestyin hyvin, oppikoulussa hyvin koska mä tein töitä, mä luin siis läksytki sata kertaa, mä tein töitä ihan hullun lailla.”* (G) Arvosanat, Sitoutuminen

*“Joo ne on ollu niinkö, no peruskoulussa jotaki kasia ja ysiä aika pitkälle, mutta lukiossa sit oli kaikkee niinko nelosesta kymppiin.”* (F) Arvosanat

Akateemisissa taidoissa korostuvat mekaanisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen haasteet. Nämä vaikuttavat suoraan eri oppiaineiden oppimisprosesseihin. Lisäksi kokemukset ääneen lukemisesta ovat aikuisenakin vaikuttaneet siihen, että äänen lukemista vältellään. Arvosanoihin liittyvät kokemukset ovat vaihtelevia, niissä kuitenkin korostuu hyvin arvosanoihin vaadittava ahkerointi ja sitoutuminen.

### 5.1.2 Toiminnan säätely

Toiminnan säätely jakautuu itsesäätelytaitoihin ja välttelyyn. Itsesäätelytaidot näyttäisivät helpottavan lukivaikeuden kanssa selviytymistä. Itsesäätelytaidoista useimmin mainitaan ajan käyttö, rauhoittuminen ja keskittyminen.

*“vaikka joku lääkkeenjako, ku jakkaa lääkkeitä, nii tavallaa se vie niinku aika paljon aikaa, niinii, ja sit ku mä ihan hirveenä yritän sillee että **rauhassa, keskity**”* (B) Ajan käyttö, Rauhoittuminen, Keskittyminen

*“varmaan vaa koitan keskittyä”* (D) Keskittyminen

Itsensä ja tilanteen rauhoittamisen lisäksi haastateltavat kertovat jakavansa tehtävää osiin ja valmistautuvansa esimerkiksi lukemalla käsiteltävän tekstin etukäteen.

*“että silti vaa pakko yrittää tai jotenki, niinkö kysyy sitte puolisolta. Niinko että mitä tää. Ja sitte ehkä rauhotan, nykyään osaan rauhottaa jotenki sen tilanteen et niinkö sillee että ei tässä oo mittää hättää. Että tekkee vaikka nii hittaasti että yks*

*osa kerrallaan. Nii oon oppinu, tavallaan aikuismaisempia [selviytymis]keinoja. Nii ehkä se kaikista, kaikista semmonen mikä itelle auttaa näissä lukihäiriöhommissa että ottaa niinko aikaa. Ja ehkä se et aattelee että tää ei oo maailman loppu että mä kyllä selviän tästä ja. Semmonen jotenki että rauhoittaa sen tilanteen. Vaikka vähä aikaa tekkee jotaki muuta ja taas sitte palaa niihin asioihin.” (B)*  
Rauhoittuminen, Tehtävän jakaminen osiin, Ajan käyttäminen, Avun pyytäminen

*“tai sitte jos mun niinkö piti, nii sitte mä siihen niinkö valamistauvuin niinkö tosi pitkään tai hyvin etukättee että mä luin sen tekstin kotona” (C)* Valmistautuminen

Joidenkin haastateltavien kuvauksista ilmenee heikon motivaation ja heikon minäpystyvyyden yhteys tehtävien välttelyyn. Osa haastateltavista välttelee tiettyjä tehtäviä edelleen, osa taas mainitsee itsesäätelytaitojen lisääntyneen iän ja elämäkokemuksen myötä.

*“aika usein mä oon vaan siirtäny niitä tilanteita vaa eteenpäin. Mutta no joo. Nykyää just jos pyytää apua johonki nii se [puoliso] kyllä auttaa. Sitte.” (A)*  
Tehtävän siirtäminen, Avun pyytäminen

*“että tavallaan on alisuoriutunu tietosestikki, että se on ollu yks semmonen selviytymiskeino. Ja, niinno ennen ehkä tein sillee että just jos ois vaikka kokkeisii luku ollu ja näi, nii sit se tuntu että ei tästä niinkö tuu mittää. Ni sit aattelin että ihan sama, ja en luku.” (B)* Alisuoriutuminen, Tekemättä jättäminen

*“no sitte mulla vaan menee - mäentiä, riippuu asiasta - mulla vaan menee tosi kauan sitte aikaa. --- että sitte alkaa ärsyttää, ko ei tajua ja tällee. Nii sitte ei tee ollenkaan.” (E)* Ajankäyttö, Tekemättä jättäminen

Tekemättä jättäminen, tehtävän siirtäminen ja alisuoriutuminen ovat tehtävän välttelyä, johon haastateltavat liittävätkin negatiivisia tunteita ja heikkoa minäpystyvyyttä. Itsesäätelytaidot taas korostuvat haastateltavien onnistumisen kokemuksissa ja vaikeista tilanteista selviämisessä.

### 5.1.3 Toimijuus

Tulokset toimijuudesta kuvaavat sitä, miten lukivaikeus vaikuttaa haastateltavien toimimiseen elämän eri osa-alueilla. Nämä osa-alueet ovat seuraavat: vapaa-aika, jatko-opinnot, työelämä, virallisten asioiden hoitaminen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus. Haastateltavien mukaan joihinkin osa-alueisiin lukivaikeudella on enemmän vaikutusta kuin toisiin. Jos vaikutusta on, se kuitenkin liittyy useimmiten lukemisen ja kirjoittamisen työläyteen, jonka myötä asioiden tekemiseen kuluu enemmän aikaa. Joihinkin asioihin taas ei haluta käyttää aikaa ollenkaan asian tekemisen työläyden vuoksi.

Vapaa-ajan vieton tapoihin haastateltavat kuvasivat lukivaikeuden vaikuttaneen elämän osa-alueista kaikista vähiten. Tähän alaluokkaan on sisällytetty ne muutamat ilmaukset, joilla haastateltavat ovat kuvanneet lukivaikeuden vaikutusta vapaa-aikaansa. Osa haastateltavista mainitsi, etteivät he lue, osa kertoi uutisten seuraamisen olevan haastavaa. Uutisten seuraamattomuuteen ja lukemattomuuteen liittyen osa haastateltavista mainitsi, että ne saattoivat johtua enemmän kiinnostuksen puutteesta kuin lukivaikeudesta. Muutama haastateltava kertoi käyttävänsä ääniviestejä tekstiviestien sijaan, muutama äänikirjoja lukemisen sijaan ja yksi kuuntelevansa selkouutisia.

*“Mut ei se oo vaikuttanu harrastuksiin kyllä. Tai tämmösiin vappaa-ajan tekemisiin. No ehk siihen että en lue, edelleenkaan en lue.”* (B) Lukemattomuus

*“niinko uutiset tuntuu että välillä ei niinkö vaa älyä niitä. Että ko saa vaikka luet tai kuuntelet. Tai sitte ko ollaa niinkö autossa, tai radiosta kuuluu ne selkokielliset uutiset, nii sit on ihan sillee että, aa vau, mää ymmärrän **heti** nää eri asiat.”* (B) Uutisten seuraaminen on työlästä, Selkouutiset

*“Tullee **tosi** vähän seurattua, en siis varmaan, jos mää seuraan nii luen otsikot ja katon vaa kuvat. Että en mää ala niitä lukemaan ja aukasemaan. Ja ko se, **tosi** vähän, **tosi** harvon tullee katottua.”* (D) Uutisten seuraaminen on työlästä

*“Emmää tiää mää ehkä miehuummin käytän ääniviestiä tai sillee soitan, ku - tai et sil- no emmätiä... tullee hirveesti kirjoitusvirheitä, koska kirjoittelee sillee pitkiä viestejä, mutta ei mulla oo mikää ongelma niinku kirjoitellakkaa --- mutta mieluummin mää laitan ääniviestejä”* (E) Audioviestimien käyttö



*“mä oon huomannu että, siis ku mä oon kuunnellu paljon äänikirjoja, nii mä tavalloon niitten kautta pystyn niinku mennä vähä niinku muihin maailmoihin, tai sillee et mä saan käsiin kuitenki kirjallisuutta.”* (A) Audioviestimien käyttö

Haastateltavat kuvasivat lukivaikeuden vaikuttavan jatko-opintoihin sekä niiden suorittamisen osalta, että jatko-opintoihin hakeutumisen ja ammatinvalinnan osalta. Ammatinvalintaan tosin vaikuttavat myös esimerkiksi yksilön mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet. Moni haastateltavista kuitenkin ajatteli lukivaikeuden rajoittaneen heidän peruskoulu- ja toisen asteen koulutuksen jälkeisiä jatko-opintomahdollisuuksiaan, he pohtivat paljon omia mahdollisuuksiaan, kykyjään ja jaksamistaan korkeakouluopintojen suorittamisen suhteen.

*“ja sitte se tavallaan se tunne mikä on peräsin sieltä peruskoulusta nii se oli vielä että, mä sain ihan paniikkikohtauksia sielä enkun tunnilla.”* (C) Lukivaikeus vaikeuttaa välillisesti jatko-opintojen suorittamista

*“Ehkä myös se ala niinkö sillee että, jos sielä on ihan hirveesti lukemista, ja pak-suja teoksia, varsinki jos on vielä englanniksi, niin se on melkein heti itelle semmonen et mä suljen sen pois koska, se on niin työlästä.”* (A) Lukivaikeus vaikuttaa välillisesti jatko-opintoihin hakeutumiseen

*“no on se siis sillee vaikuttanu ylipäättänsä koko ammatinvalintaan että niinkö tienny sen että niinko, tai en mä tiä tienny mutta ainaki aatellu että ei mun aina-kaan kannate semmoseen paikkaan mennä missä mun pitäs paljo niinkö, no esi-merkiksi vaikka toimistotyötä. --- voi olla myös sitä että ei niinkö nii paljo oo ees kiinnostanu se, mutta kyllä se, tällä lukihäiriöllä ja hahmotushäiriöllä on ollu si-ihen niinkö vaikutusta.”* (B) Lukivaikeus vaikuttaa välillisesti jatko-opintoihin hakeutumiseen

*“Mutta mulla on siis, kyllä mä haluaisin kouluttautua lissää. Mutta mulla on semmonen mörkö, ja varmasti tulee olemaan vielä vuosia, että mä ajattelen että mulle ei oo mittää mahdollisuutta päästä, koska mun koulutodistus on sen verta keskiverto et paremmat mennee vaa ohi, se on karu fakta. Ja sitte mä aattelen että pääsykokeilla, vaikka mä kuinka pänttäisin, ko se koetilanne tulee nii mä en tuu selviämään, että mun on ihan turha hakea ees ammattikouluun. Mutta tää on mun oma mörkö, ja sen kanssa on taistelemista vielä. Mutta, ja mä tiedostan että mä saisin sinneki lisää aikaa ja muuta, mutta se on vaa semmonen että, ehkä*

*kouluttautuminen ois. Mutta sen kans pittää vielä työstää että millon on nii rohkee että”* (D) Lukivaikeus vaikuttaa välillisesti jatko-opintoihin hakeutumiseen

*“siinä on niitä kaikkia näyttösuunnitelmia --- Niin, sitte mulla oli niissä tosi paljo vaikeuksia silleen, että mä oon saanu sitte niissä niinku apua, että mä oon opettajan kaa yhdessä tehny niitä. Ja sitte muutenkin sitte se oppiminen ollu jotenki paljo vaikeempaa.”* (E) Lukivaikeus vaikeuttaa välillisesti jatko-opintojen suorittamista

*“Varmaan niinkö oikiasti ne kielet, että mää niinkö käytännössä jokaisen enkun kurssin kävin uusiin --- Mutta, en mää tiä, ehkä se on niinko ollu tavallaan vaikeimpia tähän mennessä.”* (F) Lukivaikeus vaikeuttaa välillisesti jatko-opintojen suorittamista

Työelämän osalta haastateltavat kokivat selviävänsä perustyötehtävistä ongelmitta. Tietyissä, yleensä kirjallisissa työtehtävissä he kokivat tarvitsevansa muita enemmän aikaa. Osa mainitsi työhakemusten kirjoittamisen olevan haastavaa. Toisaalta heidän ei juurikaan ollut tarvinnut kirjoittaa työhakemuksia, koska työllistyminen oli tapahtunut suhteilla. Yksi haastatelluista koki lukivaikeuden vaikuttaneen voimakkaasti hänen etenemismahdollisuuksiinsa uralla. Kaikki haastateltavat yhtä lukuunottamatta olivat työllistyneet matalapalkka-aloille.

*”ja vaikka mää jouvun nyttekki niinko jonku verran kirjottaa virallista tekstiä ja sillai nii, mulla mennee tosi paljo aikaa siihen että ne sanamuovot ja lauseet on oikein. Se työstäminen on --- puolin ja toisin että ymmärrettää että mitä on tarkotettu. Minun mielestä mulla mennee ninkö normaalia kauemmin siihen ku jollaki joka ymmärtää yheltä lukemalta.”* (C) Tiettyjen työtehtävien suorittaminen vie aikaa

*“**Sitte** ois varmasti pitäny mieltää enemmän jos ois pitäny paljo hakemuksia kirjoitella, niissä se voi näkyä.”* (C) Työhakemuksien tekeminen työlästä

*“Ennen kaikkee sanotaan et siihen urakehitykseen, se on mun mielestä se tärkein. --- Se et mä kirjoitin virheitä niis raporteissa ja muuta.”* (G) Uralla eteneminen on vaikeaa

*“ja vaikka mää jouvun nyttekki niinko jonku verran kirjottaa virallista tekstiä ja sillai nii, mulla mennee tosi paljo aikaa siihen että ne sanamuovot ja lauseet on oikein.”* (C) Tiettyjen työtehtävien suorittaminen vie aikaa

Kaikki haastateltavat kertoivat tarvitsevänsä apua ainakin joidenkin virallisten asioiden hoitamisessa, toiset enemmän ja toiset vähemmän. Useat haastateltavat kuvasivat virallisten asioiden hoitamiseen liittyvän voimakkaita negatiivisia tunteita. Osalle haastateltavista läheisten apu oli välttämätöntä.

*“no yleensä mulla ensin menee hermot, sit mä itken, sit mä oon sillee et ei mun on pakko täyttää nää paperit. Mut nykyään ku mä oon naimisissa niin mä voin kysyä apua aika nopeesti. Eli on vaikeeta.”* (A) Kirjalliset tehtävät työläitä, Suuri avun tarve

*“Oikeestaan en oo ikinä ite **yksin** tehny niitä, että mä en välttis aina ymmärrä, mitä niissä tarkotetaan tai silleen — mä oon pyytäny apua.”* (E) Suuri avun tarve

*“Mää vihaan niitä. Mää **niin** vihaan niitä. <n> Että kö just se että varsinki jos on avoin kysymys, että pittää niinko ite tuottaa se teksti, nii se on **ihan** hirveetä. En tykkää yhtään. Niinko sillee mulla saattaa olla ajatuksen tasolla ihan joku hyvä juttu, mutta mä en niinko ossaa kirjottaa sitä sillee fiksusti. Ja sit mä yritän delegoia aina kaikille muille sen että mä vaikka sanelen ja muut kirjottaa sen sitte. --- Työhaastatteluki tuli tehtyä sillee tai se hakemus että mä tyyliin sanelin ja sit mun kaveri kirjotti sen mulle puhtaaksi <n>”* (F) Suuri avun tarve, Kirjalliset tehtävät työläitä

Yhteiskunnallinen aktiivisuus on osa-alue, joka kuvaa sitä, miten aktiivisia haastateltavat ovat yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa, vapaaehtoistoiminnassa tai järjestötoiminnassa. Huomioitavaa on, että yhteiskunnallinen aktiivisuus on riippuvaista myös yksilön mielenkiinnosta, eikä lukivaikkeen vaikutuksesta haastateltavien yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen voi vetää suoraviivaisia johtopäätöksiä. Haastateltavat kuitenkin kuvasivat tiedon sisäistämisen työläiden vaikuttavan esimerkiksi siihen, millä perusteella he valitsivat vaaleissa ehdokkaansa. Lisäksi he kertoivat välttelevänsä vapaaehtois- ja muita tehtäviä, joissa kirjallisten töiden tekeminen on välttämätöntä.

*“No kyllä mä niinku tai kyllä mua kiinnostaa silleen, että kyllä mä haluaisin ymmärtää näistä. Mulla tekis mieli niitä testejä tai niitä, mistä voi... että ketä äänestää niinniin netissä. Niin ne kysymykset on niin vaikeita, että mä en ymmärrä puoliakaan niistä kysymyksistä.”* (E) Asioihin perehtyminen työlästä

*“Varmaan se, että jos sitte, ku se sisäistäminen on nii hiasta, mitä kukanenki ajjaa nii mää en sit jaksaa alkaa tekemään sitä työtä ite. Mieluummin kysyn sitte muilta mitä mieltä ne”* (F) Asioihin perehtyminen työstä

*“Mä oisin kyl hyvä poliitikko ku mul on kova ääni, mut en ikimaailmassa vois ajatella semmosta [tehtävää] et jos mun pitäs kirjottaa jotain julkisesti, herran jumala. Se vaikuttaa, lukihäiriö on siis, silloin iso vaikutus.”* (G) Tietäntyyppisten (vapaaehtois)tehtävien välttely

Lukivaikkeen ilmeneminen haastateltavien osallisuuden kokemuksissa vaihtelee toimijuuden eri osa-alueilla. Haastateltavat eivät koe lukivaikkeen juurikaan vaikuttavan heidän vapaa-ajan vieton tapoihinsa. Työelämässä he kokevat selviävänsä perustyötehtävistä ongelmitta, mutta tietyt työtehtävät vievät paljon aikaa. Haastateltavat kertovat lukivaikkeen hankaloittavan jatko-opintojen suorittamista ja rajoittavan jatko-opintomahdollisuuksia. Jatko-opintomahdollisuuksien kautta lukivaikeus vaikuttaa välillisesti myös ammatinvalintaan. Virallisten asioiden hoitamiseen kaikki haastateltavat kokevat tarvitsevänsä apua lukivaikkeen takia. Yhteiskunnallisen aktiivisuuden määrään kuitenkin vaikutti heidän mielestään enemmän oma kiinnostus kuin lukivaikeus, vaikkakin osa haastateltavista vältteli tietäntyyppisiä vapaaehtoistehtäviä. Osallisuuden kokemuksiin yhteiskunnan eri osa-alueilla lukivaikeus siis vaikuttaa eniten haastateltavien jatko-opintojen suorittamiseen ja jatko-opintomahdollisuuksiin sekä virallisten asioiden hoitamiseen.

## **5.2 Lukivaikkeen vaikutukset identiteettiin**

Lukivaikkeen vaikutukset identiteettiin koostuu itsetunnosta ja minäpystyvyydestä. Kuten jo aiemmin mainittiin, minäpystyvyys ja itsetunto ovat käsitteinä lähellä toisiaan. Haastateltavien puheessa käsitteet minäkuva, itsetunto, minäkäsitys ja minäpystyvyys sekoittuivat jonkin verran. Tässä luokittelussa pelkistetyt ilmaukset on sijoitettu alaluokkiin sen mukaan, miten itsetunto ja minäpystyvyys kirjallisuudessa määritellään ja miten niiden katsotaan kehittyvän. Itsetunnolla tarkoitetaan yksilön itselleen ja omille ominaisuuksilleen antamaa arvostusta ja merkityksellisyyttä. Itsetunto muodostuu sosiaalisen ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa (Schunk & Pajares, 2002). Minäpystyvyys taas on ihmisen käsitys siitä, mitä hän pystyy oppimaan tai tekemään, se suuntautuu yksilön tulevaisuuden odotuksiin (Bandura, 1986, s. 391; Schunk & Pajares, 2002). Itsetuntoa vahvistaneisiin ja heikentäneisiin

ilmauksiin on sisällytetty sellaiset identiteettiin liittyvät lainaukset, jotka kuvaavat haastatellun yksilöllisiä ominaisuuksia tai vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Minäpystyvyyttä heikentäneisiin tai vahvistaneisiin asioihin taas on sisällytetty sellaiset lainaukset, jotka kuvaavat haastateltavan aiempia positiivisia ja negatiivisia kokemuksia ja selviytymiskeinojen lisääntymistä. (Ks. Taulukko 5).

**Taulukko 5. Lukivaikeuden vaikutukset identiteettiin**

Väliluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Itsetunto	Itsetuntoa vahvistaneet asiat	Diagnoosin saaminen Muilta saatu ymmärrys
	Itsetuntoa heikentäneet asiat	Väheksyntä Vertailu muihin Epätietoisuus omien haasteiden syystä
Minäpystyvyys	Minäpystyvyyttä vahvistaneet asiat	Selviytymiskeinojen lisääntyminen Menestys uralla tai opinnoissa Onnistumiset
	Minäpystyvyyttä heikentäneet asiat	Heikot oppimistulokset Epäonnistumiset

### 5.2.1 Itsetunto

Haastateltavien itsetuntoon liittyvät ilmaukset kuvaavat sitä, miten haastateltavat ovat kokeneet lukivaikeuden vaikuttaneen omaan itsetuntoonsa. Itsetuntoa heikentäväksi asiaksi useat haastateltavat mainitsevat epätietoisuuden omien haasteiden syistä. Koska tietoa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien haasteiden syistä ei ollut, he ajattelivat kognitiivisten kykyjensä olevan heikompia kuin muilla.

*“No, no varmasti se, siis se että niinko ei oo tienny sitä, nii se että miten se on niinko vaikuttanu siihen minäkuvaan ja kaikkeen tavallaan. Nii se, se harmittaa. --- Ja sitte tavallaa harmittaa se että ko sitä ei oo niinkö tienny, nii sitte että kui paljon sitä on niinko soimannu ittiä ja syyllistäny, ja ollu sillee että mikä mussa niinkö on, että oonko mä oikiasti niinkö jotenki tyhmempi ihminen ko muut.” (B)*  
Epätietoisuus omien haasteiden syistä, Vertailu muihin

*“nuorena tuo ku yläasteelle siirty nii kyllä se on varmaan niinku, se konkretisoitu se että, koko ajan vertas itteä sisaruksiin että, että okei mä een tuu pääsemään*

*lukioon, että heti sulki vähä niinku ovia. --- Ja sitte just ko vertas muihin. Mutta kavereihin mää en oo verranu ikinä, että oikeestaan sisarukset oli semmonen vertailukohe.” (D) Vertailu muihin*

*“No kyllä se vähä ehkä sillee alentavasti että ko, tavallaa itestä tuntu siltä ettei niinkö, ei oo ihan samanlainen ko muut, että jossaki on jotaki häikkää. Ja sit taas ko ei tienny että **mikä** se oli nii sit oli vähä sillee niinkö, ehkä se oli vaa niinkö **isompi** juttu siinä vaiheessa.” (F) Vertailu muihin, Epätietoisuus omien haasteiden syystä*

Lukivaikeuden alentava vaikutus itsetuntoon tapahtui siis haastateltavien mukaan osittain sen kautta, että haastateltavat vertasivat omia kykyjään ja saavutuksiaan muihin. Toisaalta lukivaikeusdiagnoosin saaminen kuvataan yleensä helpottavaksi asiaksi, ja siitä koettiin olleen positiivisia seurauksia itsetunnolle.

*“Oli se että, selvis se tavallaa että ei oookkaa tyhmempi ku muutkaa että sille on joku tommonen selitys.” (F) Diagnoosin saaminen*

*“Niinnii, sillei joo mutta mää oon ollu aina sillai sujut sen kanssa että, ja sit ku sai vähän selville että mistä se ehkä johtuu nii sillee...” (D) Diagnoosin saaminen*

*“niin se on ollu tosi helpottavaa, että tavallaan on tunnistanu niin monta semmosta, niinko semmosia ahaa-elämyksiä tullu, niin totta, että tääki varmaan vaikuttaa siihen ja tää johtuu siitä. Niinko tuntuu että on saanu siitä lapsuudesta asti niihin tiettyihin kysymyksiin niinko vastauksia sillee, että ei se oo johtunukkaa minusta. Et en **minä** oo toiminu, tai tehny mittää väärää, että miks nää asiat on menny näi.” (B) Dianosis saaminen*

Sosiaalisesta ympäristöstä saatu positiivinen ja negatiivinen palaute, ymmärrys tai väheksyntä kuvataan haastateltavien ilmauksissa itsetuntoon vaikuttavina asioina. Muilta saatu ymmärrys on haastateltavien kuvauksissa itsetuntoon positiivisesti vaikuttava ja ympäristön väheksyntä negatiivisesti vaikuttava seikka.

*”sillai niinko kokenu että suurin osa vastapuolista niinkö hyväksyy että meitä ihmisiä on erilaisia. ” (C) Muilta saatu ymmärrys*

*“Muttaa, ei en mää oo kokenu että ois puhuttu selän takana tai sillee, että ihan ok. Ja just jos mää vaikka oli jossai ryhmätyössä nii kyllä mää aina sain apua ka-*

*vereilta. Ja varsinki yläasteella sitte ko mä oon nii avoin ihminen että mä ker-  
ron kaikille kavereille että mulla on niinko tämmönen <n> nii kaikki oli vaa että  
no ok.” (D) Muilta saatu ymmärrys*

*“se tavallaan semmonen niinko pieni pilkka, se oli inhottavaa, siin lukemisen  
yhteydessä... --- Eli silloin koulussa se high class katto vähän [alaspäin]” (G)  
Väheksyntä*

*“Viime kevväänä keltä mä menin hakkeen sitä lähetettä niihin lukitesteihin nii se  
[lääkäri] oli sillee että on kyllä mielenkiintonen kombo et miten sinä mihinkää  
yliopistoon lähet ja vielä opettajaksi opiskelemaan --- Mää siinä miettiin sitä het-  
ken, että pittääkö mun jättää haave tähän. --- nii se toimintaterapeutti oli sillee  
että ei, että ei toi oo sun paikka että miten sää tommoseen.” (F) Väheksyntä*

Useat haastateltavat kertovat lukivaikeuden yhdessä ympäristöstä saadun palautteen kanssa vaikuttaneen heidän itsetuntoonsa alentavasti, erityisesti silloin kun lukihaasteiden syy ei vielä ole ollut tiedossa. Toisaalta lukivaikeusdiagnoosin saaminen on useimmille haastateltaville ollut elämää helpottava asia. Diagnoosin saamisen jälkeen itsetuntokin on voinut kohentua, kun haastateltaville on käynyt selväksi, etteivät haasteet johdu kognitiivisista heikkouksista.

### 5.2.2 Minäpystyvyys

Haastateltavien minäpystyvyyteen liittyvät ilmaukset kuvaavat sitä, miten lukivaikeus ilmenee haastateltavien elämässä ja osallisuuden kokemuksissa. Minäpystyvyys on luonnollisesti olennaisessa roolissa yksilön elämänvalinnoissa, mutta myös arjen toimijuudessa. Minäpystyvyyttä heikentäneiksi asioiksi haastateltavat mainitsevat aiemmat huonot kokemukset elämässä, lähinnä heikot oppimistulokset ja riittämättömän tuen. Heikko minäpystyvyys vaikuttaa haastateltavien mukaan erityisesti siihen, uskaltavatko he hakeutua jatko-opintoihin.

*”Ja sit mä muistan että sitte yks matikan tunti mä aattelin et mä teen **kaikki**  
muistiinpanot oikein ja mä teen kaikki nii viimeisen päälle ja näin, ja **siltikään** ni-  
inkö en opi ja näi.” (B) Heikot oppimistulokset*

*“Ja totta kai sitä oli aatellu että mennee lukioon ku kaikki muutki, mutta se kyllä  
kariutu jo silloin aika varhasessa vaiheessa ku hoksas että en mä, että jos mä*

*nyt en meinaa pysyä tahissa ku just ja just, nii ei mulla oo mahdollisuuksia sitte myöhemminkään [lukiossa]. Toki on niitä esimerkkejä että jotku selviytyy ja saa valkolakin, ja se on tosi hienoa. Mutta kai sitä on, nii sen verran se vaikutti siihen itsetuntoon että ei ees lähteny yrittäämää.”* (D) Heikot oppimistulokset

*“Ja edelleenki siis mulla haluttas lähtä opiskelemaa, ja ois niinku haaveita, just niinku terveydenhoitaja, tai sitte kättilö. Mutta ihan, siis tiäkkö semmonen tunne ettei uskalla. Siitä on jääny niin hirveet kammot siitä opiskelusta ko ei oo ollu niinko mittää apua saanu tai semmosta.”* (B) Riittämätön tuki

*“No, kyllä se on ja ko mullois nyttenki ihan hirviän kova haave lähtä jatkamaan, mutta --- mä lähtisin joko, nii ammattikorkeaan, mullon kaks ammattihaavetta, mutta, mä en tiää seleviäncö mä siitä koulusta että se on hirviänä mörkönä mulla selän takana että voinko mä ees hakia sinne kouluun. --- se on se kielten opiskelu mulle nii vaikiaa.”* (C) Heikot oppimistulokset

Uralla tai opinnoissa menestyminen, muut onnistumiset sekä selviytymiskeinojen lisääntyminen taas ovat useimpien haastateltavien mielestä asioita, jotka luovat uskoa omiin kykyihin ja valoisaan tulevaisuuteen, eli ne kohentavat minäpystyvyyttä. Onnistumisen kokemuksia haastateltavilla saattoivat olla esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten tai pääsykokeiden läpäiseminen, ammattiin valmistuminen hyvin arvosanoin tai haastavasta tilanteesta selviäminen työelämässä.

*“Ja tietysti mä oon hikoillu ku hullu ku mä oon tehny mutta oonhan mä niistä selvinny sitte. Just esmes tuotepäällikkönäki mun piti esitellä tuotteita ryhmälle. Et kylhän mä oon niistä selvinny. Nii ja **sit** oli seki että tuotepäällikkönä oli paljon myöskin muunmaalaisia kontakteja, selvisinhän mä niistäkin.”* (G) Menestys uralla tai opinnoissa

*“No se on aina se onnistuminen että mä tästäki asiasta selevisin ja ei tässä, ei tähänkää kuollu vaikka vaikia oli”* (C) Onnistumiset

*“no ylipäätäsä siitä että vaikka niinkö, tota, no toi lähihoitajakoulu kuitenkin sillee että ei millään huonoilla arvosanoilla. Että siitä oon tyytyväinen niinkö. --- Nii jotenki siitä itelle sillee niinkö on tullu semmonen hyvä fiilis. Että mullaki voi olla tommosia hyviä numeroita.”* (B) Menestys uralla tai opinnoissa



*“ehkä ne ylioppilaskirjotukset oli kuitenkin semmonen. Että koska tavallaan tietää et niitä pietään nii arvossa. Nii sitte musta tuntuu et siihen nähen miten niinku jotku aineet, niinku miten opiskeli vaikka, nii suoriutu tavallaan hyvin niistä.”* (A) Menestys uralla tai opinnoissa

*“Ja sit ehkä seki että niinkö, tavallaan nyt on helpompi niinkö keksiä keinoja miten sen kans pärjäis ko tietää että mistä se johtuu.”* (F) Selviytymiskeinojen lisääntyminen, Diagnoosin saaminen

Lukivaikkeudella voi haastateltavien kuvausten perusteella olla negatiivista vaikutusta heidän minäpystyvyyteensä, lähinnä heikkojen oppimistulosten kautta. Matala minäpystyvyys taas vaikuttaa toimijuuden kautta osallisuuteen yhteiskunnasta. Elämässä menestyminen ja onnistumisen kokemukset sekä selviytymiskeinojen lisääntyminen kohensivat haastateltavien mukaan heidän minäpystyvyyttään.

### **5.3 Lukivaikeuden sosioemotionaaliset vaikutukset**

Lukivaikeuden sosioemotionaaliset vaikutukset kuvaavat sitä, miten lukivaikeus on suoraan tai välillisesti, osin sosiaalisen ympäristön kanssa yhdessä vaikuttanut haastateltavien tunne- ja sosiaaliseen elämään. Lukivaikeuden sosioemotionaaliset vaikutukset jakaantuvat motivaatioon, asennoitumiseen ja sosiaaliseen ympäristöön (ks. Taulukko 6). Motivaatio ja asennoituminen keskittyvät enemmän lukivaikeuden vaikutuksiin elämässä yleisesti, ja sosiaalinen ympäristö painottuu osallisuuden näkökulmaan.

**Taulukko 6. Lukivaikeuden sosioemotionaaliset vaikutukset**

Väliuokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Motivaatio	Sisäinen motivaatio	Uteliaisuus Sitoutuminen
	Ulkoinen motivaatio	Epäoikeudenmukaiset palkkiojärjestelmät Tuloksettomat oppimisyritykset Oppimisen työläys
Asennoituminen	Asenteet	Huumori Rohkeus Sinnikkyys Itsensä syyllistäminen
	Tunteet	Hyväksyntä Häpeä Pelko Jännitys
Sosiaalinen ympäristö	Muiden suhtautuminen lukivaikeuteen	Pilkka Ymmärrys Läheisten apu Vertaistuki
	Vuorovaikutus	Keskustelusta jättäytyminen Väärinymmärrykset Vieraiden kielten osaamattomuus (englanti) Suullinen viestintä sujuvaa

### 5.3.1 Motivaatio

Tulokset ilmentävät sitä, miten lukivaikeuteen liittyvät asiat ovat yhteydessä motivaatioon. Motivaatio on jaettu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Osa haastateltavista kuvaa uteliaisuuden vaikuttavan sisäisen motivaation vahvistumiseen.

*“No luen vähä hitaammin. Ja sit jos on joku, jota mä haluan todella ymmärtää, nii mä luen sen kaks kertaa. Ei se mee heti päähän. Että ymmärtää mitä siinä sanotaan. --- ku mulla on hirveen voimakas uteliaisuus. Se on voimakkaampi ku lukihäiriö <n>” (G) Uteliaisuus*

Sitoutuminen mainitaan haastateltavien kuvauksissa usein korkean motivaation yhteydessä. Korkea motivaatio mahdollistane vahvan sitoutumisen tehtäviin. Joidenkin haastateltavien kuvauksista ilmenee myös ymmärrys minäpystyvyyden merkityksestä motivaatiolle.

*“sillee ihan hyvät et just niinko vaikka tää yliopisto nii, mulla on **tällä** hetkellä semmonen olo ja on ollu jo hetken, et mää on kyllä **niin** valmis laittaa kaikki peliin et mää saisin omat unelmat toteutettua... Tai sit energiat siihen et kaikki menis...”* (F) Sitoutuminen

*“mut toisaalta mullon niinko semmonen olo tullu ko on saanu nyt sitä itsevarmuutta lissää nii on tullu semmonen että **ihan** hyvin musta vois tulla se mitä mää haluan. Ja tavallaa että, ehkä se on se että mitä mää, mihin mää ite... Että tavallaan jos mää iteki uskosin että ei musta oo niinkö vaikka kättilöksi, nii eihän musta sillon oo. Ko tavallaa jotenki se, on tullu semmonen että no miks ei musta olis et, pitää vaa tehdä, se vaa vaatii enempi töitä. Että tavallaa mää uskon siihen et mä voisin selvitä.”* (B) Sitoutuminen

Ulkoiseen motivaatioon negatiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi haastateltavat mainitsivat epäoikeudenmukaiset palkkiojärjestelmät, tuloksettomat oppimisyrietykset ja oppimisen työläyden. Haastateltavat eivät tuoneet esille asioita, jotka olisivat vaikuttaneet ulkoiseen motivaatioon sitä nostavasti.

*“Mutta mää veikkaan että siinä voi vähä niinko vaikuttaa se lukivaikeuski ku se tiedon sisäistäminen on nii hidasta, nii sit se motivaatio vaa niinko laskee.”* (F)  
Oppimisen työläys

*“Mää muistan että mää niinko kasiluokkaan asti sinnittelin, niinku et mä yritin oikiasti opiskella sillai että. Ja sit mää muistan että sitte yks matikan tunti mää aattelin et mää teen **kaikki** muistiinpanot oikein ja mää teen kaikki nii viimesen päälle ja näin, ja **siltikään** niinkö en opi ja näi. Nii **sitte** tavallaan tuli niinko semmonen et **en** jaksa ja luovutin ja sit niinko kasi- ja ysiluokalla niinku tota se koulu meni sillee et se oli vaa nii semmosta alisuoriutumista et just pääs läpi tai sillai niinko että, harmittaa että se on niinko vaikuttanu sitte siihen, opiskelumotiivaatioon.”* (B) Tuloksettomat oppimisyrietykset

*“Mutta, niinii sit ne kaikki semmoset palkintojärjestelmät oli tosi turhauttavia koska ite oli sillee et no ei mulla oo mitää mahdollisuutta et vaik mä yrittäisin nii ei ikinä voi saaha. Et jos on vaikka joku et saat purkkaa jostai tietystä jutusta tai jostain tämmösiä tilanteita nii sit oli sillee et no mää teen jotain muuta <n> tyylii sil-*

*lee et en mä voi ees osallistua siihen.” (A) Epäoikeudenmukaiset palkkiojärjestelmät*

Haastateltavat kuvaavat lukivaikeuden vaikuttavan välillisesti motivaatioon tehdä tehtäviä, joissa tarvitaan lukitaitoja. Korkean sisäisen motivaation mainitaan vaikuttavan tehtäviin sitoutumiseen. Vaivalloinen tai tulokseton oppiminen ja epäoikeudenmukaiset palkkiojärjestelmät koetaan ulkoista motivaatiota alentaviksi asioiksi.

### 5.3.2 Asennoituminen

Asennoituminen kuvaa sitä tapaa, jolla haastateltavat suhtautuvat lukivaikeuteensa ja elämiseen sen kanssa. Asennoituminen muodostuu asenteista ja tunteista. Haastateltavien asenteita kuvaavissa lainauksissa oli ilmauksia, joissa kuvattiin huumoria, rohkeutta, sinnikkyyttä, itsensä syylistämistä ja hyväksymistä.

*“Ja sitte ko meillä on työpaikalla niinko muitaki että joskus nauretaan tuossa, että ihan vitsillä ku, jouvutaan joka päivä tekkeen nuiita rapotteja nii, osataan sillai suhtautua niihin.” (C) Huumori*

*“No määrätynlainen rohkeus. Mä vaan sit meen.” (G) Rohkeus*

*“On se varmaan tuonu semmosta sinnikkyyttä ja peräänantamattomuutta.” (B) Sinnikkyyys*

Huumorin, rohkeuden ja sinnikkyyden voidaan jossain määrin ajatella olevan henkilökohtaisia piirteitä, jotka auttavat haastateltavia selviytymään elämästä lukivaikeudesta huolimatta. Itsensä syylistäminen ja hyväksyminen ovat taas haastateltavien suhtautumistapoja lukivaikeutta ja sen kanssa elämistä kohtaan.

*“Että sillon kyllä tympäs ja syyllisti itteensä ja siitä lukivaikeudesta, että tulleeeko mun elämä olemaan tämmönen” (D) Itsensä syylistäminen*

*“Siinä mää sitte pärjäilin semmosella mun omalla käyrällä etteenpäin. Että kyllä mulle tarjottiin niitä niinko helpottavampia kirjoja mutta mää en halunnu ottaa niitä, olin sillee et ei mun tarvinnukkaa saaha kymppejä ja mää vaa menin eteenpäin ommaa tahtiin sitten.” (D) Hyväksyminen*

*“Että ehkä sitäki on just niiku joskus aatellu sillee että no, vähä niikö että no, mää vaa meen nyt näillä mitä on annettu et ei musta oo niiko kaikkii asioihin tekemään.”* (B) Hyväksyminen

Haastateltavien tunteita kuvaavissa ilmauksissa eniten korostui pelko, joka aiheutti yhdellä haastateltavista tietyissä tilanteissa fyysisiä oireita. Muutama haastateltava koki lukivaikuteen liittyen myös jännitystä tai häpeää. Jotkut tunteisiin liittyvät kuvaukset koskivat yksittäisiä tilanteita kuten ääneen lukemista, toiset taas yleisesti esimerkiksi opiskelua korkeakoulussa.

*”Tai kyllä mua vähä niin ku silleen pelottaa, ku kyllähän se on niin ku vielä vaikeempaa ku ammattikoulu. Ku se on niin paljon semmosta itsenäisempää.”* (E) Pelko

*“ja sitte se tavallaan se tunne mikä on peräsin sieltä peruskoulusta nii se oli vielä että, mää sain ihan paniikkikohtauksia sielä enkun tunnilla.”* (C) Pelko

*“Ja joskus emmätiä yläasteella mulla oli vähä ong... - mua pelotti lukee sillee ääneen, koska mää luen silleen tosi änkyttämällä tai silleen et saa - emmää tietenkki sillee emmää kovin hyvin lue, niinku.. varsinkaan pitkää tekstiä. Niin sitte välillä silleen niinku jännitti lukee. Mutta emmätiä, ei mua sillee ylleesä jännitä, mutta sillee kuitenkin vähä jännittää.”* (E) Pelko, Jännitys

*“Nii siinä taas tavallaa pitkästä aikaa tuli ehkä vähä semmonen että hävettää, että ko mää en vaan ymmärrä. Mutta sitte siinäki mää vaan... Mutta aika paljo nyt ko mää mietin nii tässä viimeisen vuojen, viimesten vuosien niinko aikana niinko kehittyny, että ei niin ehkä häpeä nuita asioita.”* (B) Häpeä

Haastateltavien asennoituminen lukivaikuteen vaihteli kuvauksissa jonkin verran. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kuvannut tämänhetkistä tilannettaan lukivaikuteen suhteen lannistavaksi tai ahdistavaksi, vaan kaikki suhtautuvat tulevaisuuteen lukivaikuteen kanssa joko neutraalisti tai positiivisesti. Negatiivinen suhtautuminen lukivaikuteen vaikuttaisi liittyvän lähinnä aiempiin huonoihin kokemuksiin esimerkiksi peruskoulussa.

### 5.3.3 Sosiaalinen ympäristö

Sosiaalinen ympäristö on jaettu muiden suhtautumiseen ja vuorovaikutukseen. Muiden suhtautuminen kuvaa niitä tapoja, joilla ympärillä olevat ihmiset ovat suhtautuneet haastateltujen lukivaikeuteen ja niistä aiheutuviin haasteisiin. Osa haastateltavista oli kokenut pilkkaa luokkatovereiden tai opettajan taholta peruskouluaikoina. Pilkan koettiin lisäävän ulkopuolisuuden tunnetta.

*“Varmaan se semmonen niinku, öö, jossain määrin niinku ryhmän ulkopuolelle jääminen. Et koska, varsinki silloin nuorempana ku sitä ei ymmärretty, sitä vaan pidettiin tyhmänä. Vaikka esmes koulussa. --- se tavallaan semmonen niinko pieni pilkka, se oli inhottavaa, siin lukemisen yhteydessä...”* (G) Pilkka

*“Niin siis **opettaja** pilkkas mua. Sehän oli siis siihen aikaan oli tavallista et toi hurri tossa tuli tänne näin ja se ei osaa kirjottaa suomella eikä paljon millään muullakaan ja aineet oli täynnä punakynää ja niin edespäin.”* (G) Pilkka

Kaikki haastateltavat kokivat, että he tulivat tällä hetkellä ymmärretyksi ja hyväksytyksi sellaisina kuin ovat. Suurin osa haastatelluista mainitsi läheisiltä saadun tuen olevan tärkeää, ja pari haastateltavista kertoi vertaistuen olevan omalla kohdallaan merkityksellistä.

*“sillai niinko kokenu että suurin osa niinkö vastapuolista niinkö hyväksyy että meitä ihmisiä on erilaisia.”* (C) Ymmärrys

*“Muttaa, ei en mää oo kokenu että ois puhuttu selän takana tai sillee, että ihan ok. Ja just jos mää vaikka oli jossai ryhmätyössä nii kyllä mää aina sain apua kavereilta. Ja varsinki yläasteella sitte ko mää oon nii avoin ihminen että mää kerroin kaikille kavereille että mulla on niinko tämmönen <n> nii kaikki oli vaa että no ok.”* (D) Läheisten apu, Ymmärrys

*“Nykyää just jos pyytää apua johonki nii se [puoliso] kyllä auttaa.”* (A) Läheisten apu

*“Mut kyl puoliso on mul hirveen tärkeä tässä asiassa.”* (G) Läheisten apu

*”ja sitte musta tuntuu että se on aika yleinen, että esimerkiksi ku sää oot jossai lähihoitajakoulussa, nii sää et oo sen luokan ainut jolla on se, että se on, saa vertaistukea ympäristöstä.”* (D) Vertaistuki

Kaikki haastateltavat kokivat vuorovaikutuksen sujuvan tavanomaisesti arkipäiväisissä keskustelutilanteissa. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat suullisen vuorovaikutuksen sujuvan ilman ongelmia. Toisaalta osa haastateltavista mainitsi jättäytyvänsä keskusteluista silloin, kun pelkäsivät epäonnistumista tai kokivat keskustelun aiheen vaikeaksi itselleen.

*“Mutta kyllä mä niinkö JUTTUA saan kaikkien kanssa aikaseksi <n>”* (C)

Sujuva suullinen viestintä

*“Ei, kun on suullinen puoli niin siinä ei oo mitään.”* (G) Sujuva suullinen

viestintä

*“Mmm, nooo, eiii, mut jos on jottai hankalia asioita nii kyllä mä jättäyvyn niistä pois että, en mä saa kiinni että mitä siinä... Mutta semmoset yleiset keskustelut nii otan kantaa, mutta jos on semmosta vähä vaikeempaa nii en mä välttämättä ees ymmärrä mistä puhutaan. Et jonku muun pitää sitte sitä aukasta [keskustelun aihetta].”* (D) Keskustelusta jättäytyminen

*“ja on ollu semmostaki että on niinko esittäny vaikka töissäki niinkö tyhempää mitä onkaan, vaikka ois jonku asian tienny, mutta ei oo vaa uskaltanu vaa sanoa että tietää sen, koska on pelänny että mitä jos taas vaikka epäonnistuu.”* (B)

Keskustelusta jättäytyminen

Yksi haastatelluista pohti, että lukivaikeus mahdollisesti vaikutti siihen, että etenkin kirjallisesti käydyissä keskusteluissa tuli jonkin verran väärinymmärryksiä. Haastateltavista kaksi mainitsi, ettei keskustelu vierailta kielillä onnistu, ja tämän johdosta he olivat joissain tilanteissa kokeneet ulkopuolisuutta.

*“Voi se ehkä olla just sillee että voi ehkä ymmärtää helpommin väärin, mitä joku sanoo vaikka. Ja sit jos on lisäksi vielä abstrakt-, keskimäärästä abstraktimpi ajattelu, nii se niinkö lisää vielä sitä. Et se voi ehkä olla semmonen. --- Ja sit jos sitä käydään vielä puhelimella. Ja jos lukee jotain sanaa ja vaikka väärin, nii se tavallaan muuttuu vielä”* (A) Väärinymmärrykset

*“nii sit ne saattaa keskenään rueta jotaki vääntää englanniksi ja sit no, **suurin** osa mejän kaveriporukasta ymmärtää että mitä ne puhuu, varmaan melkeen kaikki, sit mä oon ihan sillee et mä en tiä **yhtään** mistä on kyse että älkää nyt*

*mitään kovin hauskoja juttuja kertoko englanniksi <n> “ (F) Vieraiden kielten osaamattomuus*

Kaikki haastateltavat kokivat suullisen ilmaisun sujuvan heiltä ilman ongelmia, ja vuorovai-  
kutuksen olevan yleisesti ottaen helppoa. Joidenkin haasteltavien kuvauksissa ilmeni  
ulkopuolisuuden tunnetta ja keskustelusta jättäytymistä vieraan kielen osaamattomuuden tai  
itselle vaikeaksi koetun keskusteluaiheen takia. Haastateltavat kertoivat saavansa tällä het-  
kellä ympäristöltään hyväksyvää ja ymmärtävää suhtautumista omia lukivaikeuteen liittyviä  
haasteitaan kohtaan. Osa kertoi kuitenkin tullessa aiemmissa elämänvaiheissa pilkatuksi tai  
väheksytyksi lukivaikeuden takia.



## 6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukivaikeuksisten aikuisten kokemuksia elämästä lukivaikeuden kanssa, erityisesti osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukivaikeudella on vaikutusta haastateltujen aikuisten osallisuuteen joillakin elämäntilanteilla. Haastateltavien kokemusten mukaan lukivaikeus vaikuttaa arkeen eniten kirjallisten tehtävien yhteydessä, esimerkiksi tietyissä työtehtävissä tai virallisten asioiden hoitamisessa. Lukivaikeus on hidastanut tai vaikeuttanut oppimisprosessia, ja sitä kautta vaikuttanut opiskeluun ja koulunkäyntiin aiemmissa elämänvaiheissa. Lukemisen ja kirjoittamisen hitaus vaikeuttaa siis välillisesti monien asioiden tekemistä. Haastateltujen kuvauksissa tulivat esille lukivaikeuden vaikutukset sekä itsetuntoon että minäpystyvyyteen ja sitä kautta myös identiteettiin. Itsetunnon ja minäpystyvyyden koettiin usein kohentuneen aikuisuuden myötä, joillakin erityisesti diagnoosin saamisen jälkeen. Kuten aiemmin mainittiin, itsetunto ja minäpystyvyys vaikuttavat toimijuuteen ja osallisuuteen. Lukivaikeuden sosioemotionaaliset vaikutukset muotoutuivat monen tekijän kautta, ja vaikutuksissa oli paljon vaihtelua haastateltujen kesken.

Haastateltavien kuvauksissa oli nähtävillä matalan minäpystyvyyden yhteys motivaatioon (Margolis & McCabe, 2006). Matalan minäpystyvyyden vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin ei kuitenkaan tullut haastattelussa esille, tosin haastateltavien mielenterveydestä ei haastattelussa suoraan kysytykään. Motivaatio näyttäisi kietoutuvan haastateltavien kuvauksissa minäpystyvyyteen, itsetuntoon, ja asenteisiin. Haastateltavat toivat esille sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon liittyviä asioita, matala sisäinen motivaatio näytti olevan yhteydessä heikkoon sitoutumiseen (Deci & Ryan, 2000).

Tutkimuksen tuloksissa on yhtenevyyttä Pirttimaan ja kollegoiden (2015) tutkimuksen kanssa heikkojen oppimistulosten ja opiskeluun käytettävän ajan osalta. Sen sijaan Pirttimaan ja kollegoiden tutkimuksessa esille tullut opiskeluun käytettävän ajan välillinen vaikutus sosiaalisiin suhteisiin ei tullut haastateltujen ilmauksissa esille. Toisaalta lukivaikeus vaikeutti ja hidasti viranomaisasiointia ja yleisesti ottaen kaikenlaisien kirjallisten tehtävien tekemistä.

Haastateltavien kertomukset lukivaikeuteen saadun tuen määrän ja laadun vaihtelevuudesta peruskoulussa ja jatko-opinnoissa tukevat Korkeamäen (2010) tutkimusta. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat toivat esille helpotuksen oppimisvaikeuksien tunnistamisesta.

Osa haastatelluista kertoi kokeneensa lapsuudessa ulkopuolisuutta kiusatuksi tulemisen kautta, tämä tukee siis Berchiattin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen tuloksia. Kukaan haastatelluista ei kertonut kiusanneensa lapsuudessa (Turunen ym., 2021; Turunen ym., 2019; Turunen ym., 2017), toisaalta sitä ei haastattelussa suoraan kysyttykään. Kiusaamisen osalta ei siis voida sanoa tulosten olevan sen enempää eriäviä kuin yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa.

Aiempien tutkimusten mukaan lukivaikkeudet lisäävät opintojen keskeytymisen sekä koulutuksesta ja työelämästä ulkopuolelle jäämisen riskiä, lisäksi lukivaikkeudet lisäävät yleisesti haasteita opiskelussa (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2016; Pirttimaa ym. 2015; Smart ym., 2017). Myös riski matalalle koulutukselle ja matalapalkka-alalle työllistymiselle on suurempi heillä, joilla on lukivaikeus (Smart ym., 2017). Tämän tutkimuksen haastateltavista kukaan ei ollut jäänyt koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle, eivätkä heidän opintonsa olleet keskeytyneet lukivaikkeuden takia. Haastateltavat eivät olleet kokeneet vaikeuksia työllistymisessä. Näiltä osin tuloksissa ei siis ole yhtenevyyttä aiempiin tutkimuksiin. Opiskelussa haastatellut kuitenkin kertoivat kokeneensa runsaasti vaikeuksia. Yhtä lukuun ottamatta kaikkien haastateltavien koulutus oli jäänyt toisen asteen tutkintoon, kahdella haastateltavista ei vielä ollut ammattitutkintoa lainkaan – osa haastatelluista tosin suunnittelei opiskelevansa korkeakoulussa tulevaisuudessa. He toivat esille paljon pohdintaa siitä, riittävätkö omat opiskelutaidot ja jaksaminen korkeakoulussa opiskeluun, useat haastateltavat kokivat lukivaikkeuden rajoittavan heidän jatko-opintomahdollisuuksiaan. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat työllistyneet matalapalkka-alalle. Tutkimuksen tuloksissa on siis nähtävillä lukivaikkeuden mahdollinen vaikutus matalapalkka-alalle työllistymiseen ja matalaan koulutukseen. On kuitenkin huomattava, että haastateltavat itse eivät arvottaneet korkeakoulutusta tai hyväpalkkaisia töitä korkealle, vaan he vaikuttivat olevan tyytyväisiä tämänhetkiseen tilanteeseensa.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] on julkaissut kaikkea tieteellistä tutkimusta koskevat hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof, 2019). Tässä Pro gradu -tutkimuksessa on noudatettu rehellisyyttä sekä parasta mahdollista huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyön ja raportoinnin eri vaiheissa. Viittaukset on tehty APA6-viitteidenhallintatyylin mukaisesti, siten että muiden tutkijoiden ansiot on otettu huomioon eikä heidän töitään ole plagioitu. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi sekä tietoaineistojen tallentaminen on tehty tieteelliselle tiedolle

asetettujen vaatimusten mukaisella tavalla. Ennen tutkimuksen tekemistä tutkija on tutustunut tieteelliselle tutkimukselle ja tieteelliselle tiedolle asetettuihin kriteereihin ja vaatimuksiin sekä noudattanut niitä tutkimuksen eri vaiheissa. Tämän tutkimuksen tutkimusluvat on hankittu tutkittavilta itseltään. (Kohonen ym., 2019)

Hyvärisen (2017) mukaan eettisiin toimintatapohin haastattelututkimuksen osalta kuuluu, että haastateltavat ovat tietoisia siitä mistä haastattelussa on kysymys, sekä haastattelutietojen säilytys- ja käyttötavoista. Tässä tutkimuksessa haastateltavalle kerrottiin haastattelun aluksi, mistä tutkimuksessa on kyse, ja että hänellä on mahdollisuus kieltää tuottamansa aineiston käyttö prosessin aikana ennen tutkimustulosten raportointia. Lisäksi haastateltavien kanssa käytiin läpi opinnäytetöitä koskeva tietosuojailmoitus (Liite 2) josta haastateltava ja tutkija allekirjoittivat kaksi kopiota. Haastateltavat saivat oman kopionsa haastattelutilanteessa tai se lähetettiin heille sähköpostitse. Tietosuojailmoituksesta käy ilmi, miten haastateltavien henkilötietoja käsitellään tutkimuksen aikana ja sen jälkeen.

Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia aikuisia, joilla on lukivaikeus, koska tutkimuksen otanta on pieni ( $n=7$ ), ja tutkimuksen kohteena ovat haastateltavien subjektiiviset kokemukset. Tulokset ovat kuitenkin merkittävä osoitus siitä, että lukivaikueudella voi olla vaikutusta osallisuuden kokemuksiin, eikä elämä lukivaikueuden kanssa ole aina ongelmantonta. Vaikka sekä lasten että aikuisten lukivaikueuksien diagnosointi on nykyisin suhteellisen helppoa, tukijärjestelmää lukivaikueuksisille aikuisille esimerkiksi viranomaisasioiden hoitamiseksi ei ole olemassa, vaan lukivaikueuksiset joutuvat turvautumaan läheisten apuun. Kaikilla ihmisillä ei kuitenkaan ole sellaisia läheisiä, joilta apua voisi pyytää tai jotka voisivat apua antaa. Myös itsetunnon ja minäpystyvyyden kautta tulevat lukivaikueuden välilliset vaikutukset toimijuuteen ja osallisuuteen voivat joidenkin yksilöiden syrjäytymisriskin kohdalla olla huomattavassa osassa. Olisikin tärkeää kohdistaa laajempaa kehittämistutkimusta siihen, miten lukivaikueuksisia aikuisia voitaisiin tukea niissä tilanteissa, joissa he kokevat tarvitsevänsä apua.

## Lähteet

Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-L. & Siiskonen, T. (2021). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 22–39). Jyväskylä: Otava.

Aro, M. & Lerkkanen, M-K. (2021). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Jyväskylä: Otava.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L. & Longobardi, C. (2021). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student–teacher relationship quality and students’ social status in the peer group. *Child & Youth Care Forum*, 51(3): 515–537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

De Wals, S. & Meszaros, K. (2012). *Handbook on psychology of self-esteem*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Ehri, L. & McGormic, S. (1998). Phases of word reading: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135–163. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 69–81. <https://www.jstor.org/stable/23769405>

Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (s. 114–130). Helsinki: Gaudeamus.

Hakkarainen, A., Holopainen, L & Savolainen, H. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in

Finland: A five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–46). Tampere: Vastapaino.

Hämäläinen, J. & Leppänen, P. (2014). Puheen havainto, kuulojärjestelmä ja aivojen rytmit dysleksiassa. *Puhe ja kieli* 34(3), 109–118. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/pk/article/view/48183>

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>

Juvonen, T. (2013). Nuorten aikuisten autonomisen toimijuuden jännitteinen rakentuminen ammatillisen etsivän työn kontekstissa. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.), *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä* (s. 327–356). Tampere: Vastapaino.

Kairaluoma, L. & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikkeuteen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikkeudesta lukitukseen* (s. 11–24). Helsinki: Gaudeamus.

Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikkeudesta lukitukseen* (s. 105–117). Helsinki: Gaudeamus.

Kiviruusu, O. (2017). *Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät*. Helsinki: Unigrafia.

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S.-K. (toim.). (2019). *The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland*. Finnish National Board on Research Integrity (TENK) guidelines 2019. Publications of the Finnish National Board on Research Integrity TENK 3/2019.

Korkeamäki, J. (2010). Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 83/2010. Helsinki: Yliopistopaino.

Korkeamäki, J. (2019). Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikkeudesta lukitukseen* (s. 239–254). Helsinki: Gaudeamus.

Korkeamäki, J., Haarni, I., & Seppälä, U. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriöiden diagnosointi sosiaalisena toimintana. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 47(2), 109–122. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/sla/article/view/2818>.

Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan -hankkeen toimeenpano ja tulokset. *Kuntoutussäätiön työselosteita 20/2010*. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos (s. 25–42). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>

Landerl, K. & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 51(3), 287–294. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x>

Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, R., Rahkonen, O. & Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka* 71(4), 402–410. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117255>

Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro.

Lerikkanen, M.-K., Ahonen, T., Ketonen, R. & Leppänen, U. (2021). Kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerikkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 304–322.) Jyväskylä: Otava.

Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116–128. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/285029301\\_Luku- ja\\_kirjoitustaidon\\_seka\\_motivaation\\_kehitys\\_esi- ja\\_alkuopetusvuosina](https://www.researchgate.net/publication/285029301_Luku- ja_kirjoitustaidon_seka_motivaation_kehitys_esi- ja_alkuopetusvuosina)

Lerikkanen, M.-K. & Torppa, M. (2021). Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerikkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 290–302). Jyväskylä: Otava.

Margolis, H. & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–228.

Miller, D. & Moran, T. (2012). *Self-esteem: A guide for teachers*. London: Sage.

Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Haettu osoitteesta

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>.

Peltonen, J. (2011). Semanttinen näkemys ja kasvatustieteellinen teorian tutkimus. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.). *Tutkimusmatkalla: Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa* (s. 44–65). Helsinki: Gaudeamus.

Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1), 24277. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24277>

Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Johdanto. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 143–144). Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020c). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020d). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisessä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61–74). Helsinki: Gaudeamus.

Qvarnström, M. (2013). Lukivaikeus. *Duodecim* 129(29), 176–181.

Rauhala, L. (2015). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–442). Tampere: Vastapaino.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46–83). Tampere: Vastapaino.
- Schunk, D. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Teoksessa A. Wigfield & J. Eccles (toim.), *Development of Achievement Motivation*. (s. 15–31). San Diego: Academic Press.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other learning difficulties* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Service, E. & Laasonen, M. (2019), Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisilla lukijoilla. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 81–102). Helsinki: Gaudeamus.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W. & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*. 87(2), 288–308. <https://doi.org/10.1111/bjep.12150>
- Särkelä-Kukko, M. (2014). Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.), *Osallisuuden jäljillä*. (s. 34–50). Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys Ry.
- Takala, M. (2019). Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 141–175). Helsinki: Gaudeamus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2012). *Psykiatrian luokitus-käsikirja. Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet 1/2012*. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-549-9>.
- Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M. & Aro, T. (2019). Lukivaikeus ja hyvinvointi. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 255–268). Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T., Kiuru, N., Poskiparta, E., Niemi, P. & Nurmi J.-E. (2019). Word reading skills and externalizing and internalizing problems from grade 1 to grade 2-developmental trajectories and bullying involvement in grade 3. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 23(2), 161–177. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1497036>



Turunen, T., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning And Instruction, Vol. 52*, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>

Turunen, T., Poskiparta, E., Salmivalli, C., Niemi, P. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Longitudinal associations between poor reading skills, bullying and victimization across the transition from elementary to middle school. *PLoS one 16(3)*, e0249112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249112>

Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 149–213).

Willcutt, E., Betjemann, R., McGrath, L., Chhabildas, N., Olson, R., DeFries J. & Pennington, B. (2010). Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: the case for multiple-deficit models. *Cortex 46(10)*, 1345–1361. [https://oulu.alma.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package\\_service\\_id=9510281820006252&institutionId=6252&customerId=6245](https://oulu.alma.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=9510281820006252&institutionId=6252&customerId=6245)

Wimmer, H. & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal Of Educational Psychology, 94(2)*, 272–277.

## Liite 1

### Haastatteluteemat ja -kysymykset

Syntymävuosi?

Milloin olet huomannut, että sinulla on lukivaikeus? Mihin havaintohin tämä perustuu?

Oletko saanut kouluajanasi tukea lukivaikeuteen?

Millä tavoin olet kokenut lukivaikeuden vaikuttavan elämääsi? Kerro omin sanoin

- koulunkäyntiin
- jatko-opintoihin ja niihin hakeutumiseen (mille alalle)
- arvosanoihin
- harrastuksiin osallistumiseen
- työllistymiseen
- virallisten asioiden hoitamiseen, esim. pankkiasiat, kela, terveysasiat (esim. onko selkokielisiä ohjeita saatavilla)
- sosiaalisen median käyttöön
- yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (esim. äänestys, luottamustehtävät, vapaaehtoistoiminta jne.)
- uutisten seuraaminen

- Miten koit lukivaikeuden koulussa luokassa ja suhteessa koulukavereihin

- Vaikuttiko lukivaikeus itsetuntoon tai minäkuvaan, jos niin miten?

- Mikä sinulle on vaikeinta lukivaikeuteen liittyen?

- Miten toimit tilanteissa, joissa lukivaikeus tuli esille tai hankaloitti toimintaasi/tekemisiäsi

- Onko sinulla myönteisiä kokemuksia lukivaikeuteen liittyen, esim haastavia tilanteita joista olet selvinnyt, onko se tuonut jotain hyvää elämääsi

- Mitkä asiat auttavat sinua lukivaikeudesta huolimatta?

- Missä koet olevasi hyvä? Miten koet omat kyvyt ja taidot tulevaisuudessa – mitä haluat tehdä elämässä? Miten koet omat mahdollisuutesi pärjätä elämässä tästä eteenpäin?

- Sosiaaliset suhteet

- miten ystäväystyt
- millainen ystäväverkosto sinulla on, miten ystävät ovat valikoituneet
- mitkä tekijät omalla kohdallasi vaikuttavat siihen, että ystävyysuhteet ovat kestäneet
- Miten kuvailisit itseäsi ja omaa rooliasi kaveriporukassa, ystävyysuhteissa, työkavereiden kesken
- koetko, että lukivaikeudella on jotain merkitystä ystävyysuhteisiin/-ssa
- keskusteluihin osallistuminen

- Työelämä: Millaista oli siirtyä työelämään? Onko lukivaikeus vaikuttanut työpaikan valintaan? Koetko, että lukivaikeus olisi jotenkin vaikuttanut työelämässä toimimiseen, työntekoon

- Onko lukivaikeus mielestäsi vaikuttanut osallisuuden kokemukseesi? Jos, niin miten? yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä.

- Mitä ymmärrät termillä yhteiskunnan täysivaltainen jäsen? Miten sinä toimit sen suhteen? Oletko osallinen yhteiskunnasta (esim. mahdollisuus tietää ja päättää itse omista asioistaan ja kyky toimia)

- Kysymykset loppuivat tähän. Haluatko lisätä/kysyä vielä jotakin tai kommentoida haastattelua?

## **Liite 2 / Appendix 2**

### **Tietoa opinnäytetyötutkimukseen osallistuvalla**

Olet osallistumassa Oulun yliopiston opinnäytetyön tekijän Katri Kujala tekemään tutkimukseen. Tässä selosteessa kuvataan, miten henkilötietojasi käsitellään tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seuraamusta, jos et osallistu tutkimukseen tai jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen. Jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen, ennen keskeytystä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Tämän ilmoituksen kohdassa 13 kerrotaan tarkemmin, mitä oikeuksia sinulla on ja miten voit vaikuttaa tietojesi käsittelyyn.

### **1 Tutkimuksen nimi ja kestoaika**

Tutkimuksen nimi: Lukivaikeuksisten aikuisten kokemuksia osallisuudesta

Tutkimuksen kestoaika (kuinka kauan henkilötietoja käsitellään): Suunniteltu aineiston keruu 27.6. - 2.9.2022

### **2 Rekisterinpitäjä**

Rekisterinpitäjä: Katri Kujala

Osoite: Kuusitie 15, 91100 Ii

Puhelinnumero: 050 5723362

Sähköpostiosoite: [katri.kujala@student oulu.fi](mailto:katri.kujala@student oulu.fi)

Yhteyshenkilö tutkimusta koskevissa asioissa: Katri Kujala

Osoite: Kuusitie 15, 91100 Ii

Puhelinnumero: 050-5723362

Sähköpostiosoite: [katri.kujala@student oulu.fi](mailto:katri.kujala@student oulu.fi)

### **Tietosuojavastaavan yhteystiedot**

Oulun yliopiston tietosuojavastaavan sähköpostiosoite: [dpo@oulu.fi](mailto:dpo@oulu.fi).

## **3 Kuvaus opinnäytetyöstä/tutkimushankkeesta ja henkilötietojen käsittelystä**

### **Tutkimushankkeen vastuullinen johtaja**

Nimi: Katri Kujala

Osoite: Kuusitie 15, 91100 Ii

Puhelinnumero: 050-5723362

Sähköpostiosoite: [katri.kujala@hotmail.com](mailto:katri.kujala@hotmail.com)

### **Tutkimuksen suorittajat**

Katri Kujala

## **4 Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste**

Henkilötietoja käsitellään seuraavalla yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan 1 kohdan mukaisella perusteella:

- tutkittavan suostumus
- yleistä etua koskeva tieteellinen tai historiallinen tutkimus, tilastointi tai julkisen vallan käyttö
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu (jos oikeutettu etu niin mikä: xxxxxxxx)

## 5 Arkaluonteiset henkilötiedot

X Tutkimuksessa ei käsitellä arkaluonteisia henkilötietoja.

**TAI**

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia arkaluonteisia henkilötietoja:

- Rotu tai etninen alkuperä
- Poliittiset mielipiteet
- Uskonnollinen tai filosofinen vakaumus
- Ammattiliiton jäsenyys
- Geneettiset tiedot
- Biometrinen tietojen käsittely henkilön yksiselitteistä tunnistamista varten
- Terveys
- Luonnollisen henkilön seksuaalinen käyttäytyminen tai suuntautuminen
- Tutkimuksessa käsitellään rikostuomiota tai rikkomuksia koskevia tietoja.

Arkaluonteisten tietojen käsittely perustuu seuraavaan tietosuoja-asetuksen 9 artiklan 2 kohdan mukaiseen erityisehtoon:

- Tutkittavan nimenomainen suostumus
- Tieteellinen tai historiallinen tutkimustarkoitus tai tilastollinen tarkoitus
- Tutkittava on saattanut käsiteltävät arkaluonteiset tiedot julkisiksi
- Muu peruste (mikä?):

## **6 Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää**

Haastateltavan syntymävuosi, haastateltavan sukupuoli

## **7 Mistä lähteistä ja millä tavalla henkilötietoja kerätään**

Tutkittavalta itseltään haastattelutilanteessa

## **8 Henkilötietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle**

Ei luovuteta.

## **9 Henkilötietojen siirto EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle**

Ei luovuteta.

## **10 Automatisoitu päätöksenteko**

Automaattisia päätöksiä ei tehdä.

## **11 Henkilötietojen suojauksen periaatteet**

Tiedot ovat salassa pidettäviä.

Manuaalisen aineiston suojaaminen:

Manuaalista aineistoa ei ole.

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot:

käyttäjätunnus  salasana  käytön rekisteröinti  kulunvalvonta

muu, mikä:

Suorien tunnistetietojen käsittely:

Henkilötiedot anonymisoidaan

Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa

Aineisto analysoidaan suoraan tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

## 11 Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

X Henkilötietosi hävitetään

Henkilötietosi arkistoidaan:

ilman tunnistetietoja  tunnistetiedoin

Mihin aineisto arkistoidaan ja miten pitkäksi aikaa: \_\_\_\_\_

Henkilötiedot anonymisoidaan

## 12 Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen?

Tietosuojalainsäädännön mukaisesti tutkittavalla on tiettyjä oikeuksia, joilla tutkittava voi varmistaa perusoikeuksiin kuuluvan yksityisyyden suojan toteutumisen. **Mikäli haluat**



**käyttää tässä kohdassa 13 mainittua oikeuttaan, otathan yhteyttä kohdassa 1 mainittuun tutkimuksen yhteyshenkilöön**

#### **Suostumuksen peruuttaminen** (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

#### **Oikeus pyytää pääsyä tietoihin** (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus pyytää tietoa siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi tutkimuksessa ja mitä henkilötietojasi tutkimuksessa käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöstä käsiteltävistä henkilötiedoista.

#### **Oikeus pyytää tietojen oikaisemista** (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

**Oikeus pyytää tietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista**, oikeus vastustaa käsittelyä pyytää tietojen siirtoa järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 17, 18, 20, 21 artiklat)

Voit myös pyytää tutkimuksessa käytettyjen henkilötietojesi poistamista tai niiden käsittelyn rajoittamista sekä voit vastustaa käsittelyä tai pyytää tietojesi siirtämistä järjestelmästä toiseen.

### **13 Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen**

Oikeuksista poikkeaminen

Edellä tässä kohdassa mainitut oikeudet eivät ole ehdottomia eivätkä siten päde jokaisessa tapauksessa ja näistä oikeuksista saatetaan poiketa tietosuoja koskevan lainsäädännön

mukaisesti esim. silloin kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

### **13 Valitusoikeus**

Sinulla on lisäksi oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsot, että henkilötietojesi käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Yhteystiedot:

#### **Tietosuojavaltuutetun toimisto**

Käyntiosoite: Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki

Postiosoite: PL 800, 00521 Helsinki

Vaihde: 029 56 66700

Faksi: 029 56 66735

Sähköposti: [tietosuoja@om.fi](mailto:tietosuoja@om.fi)