



Turun yliopisto
University of Turku

OPETTAJAOPISKELIJOIDEN AJATUKSIA OMAN OPPIMISVAIKEUDEN KANSSA SELVIYTYMISESTÄ

Lotta Haaristo

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos, Turku

Turun yliopisto

Huhtikuu 2018

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

HAARISTO, LOTTA: Opettajaopiskelijoiden ajatuksia oman oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä
Tutkielma, 51s., 6 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2018

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia ajatuksia opettajaopiskelijoilla on oman oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten opiskelijat kokevat tulevan työnsä opettajana suhteessa oppimisvaikeuteensa. Kolmanneksi selvitettiin, miten yliopisto on osaltaan tukenut opettajaopiskelijoita, joilla on oppimisvaikeus.

Tutkimus toteutettiin keräämällä opettajaopiskelijoiden kokemuksia avoimen kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksen aineisto on laadullinen, ja sitä analysoitiin narratiivisin menetelmin. Teemoittelemalla ja tyypittelemällä tutkittiin opiskelijoiden selviytymistä selittäviä tekijöitä ja muodostettiin selviytyjäprofilleja. Frekvenssanalyysin ja luokittelun avulla selvitettiin opiskelijoiden ajatuksia oppimisvaikeuksien mukanaan tuomista hyödyistä ja haitoista sekä yliopiston tarjoamasta tuesta sekä tuen saavutettavuudesta, riittävydestä ja laadusta.

Opettajaopiskelijat kuvasivat selviytymistään oppimisvaikeuden kanssa hyvin eri tavoilla, ja heidät jaoteltiin selviytymisen perusteella kolmeen selviytyjäprofiliin: vahvoin, vahvistuviin ja vaatimattomiin selviytyjiin. Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat oppimisvaikeutensa positiivisessa valossa tulevan työelämän kannalta, ja suurin osa vastaajista ajatteli oppimisvaikeudesta aiheutuvan enemmän hyötyä kuin haittaa. Yliopiston tarjoama tuki tavoitti vain vähän yli puolet tämän tutkimuksen osallistujista, joko siksi että tukea ei oltu haettu tai siksi että sitä ei oltu saatu. Tukea saavien osalta huomattiin, että opettajaopiskelijat saivat erilaista tukea riippuen siitä, minkälainen oppimisvaikeus heillä oli.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että yksilön selviytymiseen elämässä kohdatun vaikeuden kanssa vaikuttavat niin yksilön sisäiset kuin ympäristöön ja ulkopuoliseen tukeen liittyvät tekijät. Lisäksi tutkimus luo positiivista kuvaa tulevien opettajien selviytymisestä työelämässä oppimisvaikeudestaan huolimatta. He kokevat voivansa olla empaattisia kasvattajia, jotka ymmärtävät oppilaita ja heidän oppimisen pulmiaan ja pystyvät oman kokemuksensa kautta toimimaan esikuvina siitä, kuinka vaikeudet ovat voitettavissa. Yliopistojen tarjoaman tuen osalta herää huoli siitä, tavoittaako tukitoimet kaikki oppimisvaikeuden kanssa kamppailevat opiskelijat. Yliopistojen ja etenkin opettajankoulutuslaitosten tulisi toimia esimerkkinä oppimisen tukemisesta ja eriyttämisestä opettajaopiskelijoille, jotka tulevaisuudessa toteuttavat näitä toimia suomalaisissa peruskouluissa.

Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka nämä kyseiset opettajaopiskelijat pärjäävät, kun viimein astuvat työelämään, ja millaisia tukikeinoja on olemassa oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen opettajan työssä.

Asiasanat
oppimisvaikeus, aikuisuus, selviytyminen, opettajaopiskelijat

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 OPPIMISVAIKEUDET AIKUISIÄSSÄ	3
2.1 Yliopiston saavutettavuus ja opintojen aikainen tuki	6
2.2 Oppimisvaikeudet opettajilla ja opettajaopiskelijoilla	9
3 SELVIYTYMINEN OPPIMISVAIKEUDEN KANSSA	11
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
5 MENETELMÄLUKU	16
5.1 Tutkimusjoukko	17
5.2 Tiedonkeruumenetelmä	18
5.3 Aineistonkäsittely ja analysointi	20
5.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus	23
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	26
6.1 Opettajaopiskelijoiden selviytyminen oppimisvaikeuden kanssa	26
6.2 Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisvaikeuden aiheuttamista hyödyistä ja haitoista tulevassa työssään	33
6.3 Yliopiston tarjoama tuki opettajaopiskelijoille	35
7 POHDINTA	39
7.1 Millainen opettajaopiskelija selviytyy ja miten?	39
7.2 Vaatimattomasti selviytyvät opettajaopiskelijat	42
7.3 Oppimisvaikeus näyttäytyy hyötynä tulevassa opettajantyössä	43
7.4 Onko yliopiston tuki riittävää?	46
7.5 Miksi opettajaopiskelijoiden selviytyminen on tärkeää?	49
7.6 Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	49
LÄHTEET	52
LIITTEET	57

1 JOHDANTO

Oppimisvaikeudet ovat nykyaikana laajalti tunnustettuja ja tutkittuja, ja niiden diagnosoimiseen ja oppilaiden tukemiseen peruskoulussa on olemassa toimintamallit, jolloin harva oppimisvaikeuden kanssa elävä lapsi jää enää nykypäivänä ilman tukea. Vähemmän on tutkittu aikuisten oppimisvaikeuksia korkeakouluopinnoissa ja heidän kokemuksiaan selviytymisestä (Korkeamäki 2011, 10–11), vaikka tiettävästi myös korkeakouluopiskelijoilla on oppimisvaikeuksia (YTHS 2017). Vaikuttaa siltä, että oppimisvaikeuden kanssa elävän opintopolkua tuetaan päiväkodista toisen asteen koulutukseen asti, mutta korkeakoulussa opiskelijan tulee pärjätä omillaan. Tukitoimien ulottuminen koko elämänkaaren kattaviksi on elinikäisen oppimisen näkökulmasta perusteltua (Korkeamäki 2011, 101).

Koulukontekstissa keskustelu oppimisvaikeuksista painottuu useimmiten oppilaiden kohtaamiin ongelmiin, mutta yhtä hyvin kuin oppilasta, voi oppimisvaikeus koskea myös hänen opettajaansa, tai kuten tässä tutkimuksessa – tulevia opettajia eli opettajaksi opiskelevia nuoria aikuisia. Aiempaa tutkimusta koskien opettajien tai opettajaopiskelijoiden oppimisvaikeuksia on tarjolla niukasti, sillä opettajien henkilökohtaiset kokemukset omasta oppimisvaikeudesta tai vammaisuudesta eivät ole olleet perinteisiä kasvatustieteen tutkimusaiheita (Burns 2011, 1–2; Anderson 2006, 367; Riddick 2003, 400–401), ja tällä hetkellä olemassa oleva tutkimus on suurimmilta osin kansainvälistä.

Suomalaisten ja englantilaisten kolmannen asteen opettajien kokemuksia omasta lukivaikeudesta on tutkinut Burns väitöskirjassaan (2011), joka tutkimusaiheellaan on kotimaisella kentällä lähimpänä tämän tutkimuksen teemaa. Aikuisten oppimisvaikeuksia ja niiden kanssa selviytymistä on sen sijaan Suomessa tutkinut Korkeamäki (2011). Aiemman tutkimuksen vähäisyydestä ja kohderyhmän suppeudesta johtuen oppimisvaikeuksien yleisyydestä opettajilla tai opettajaopiskelijoilla ei ole tarkkaa tietoa. Kansainvälisten tutkimusten mukaan kuitenkin yhä enemmän opiskelijoita, joilla on oppimisvaikeus, hakeutuu erilaisiin opettajaopintoihin (Forkosh-Baruch & Lipka 2016, 463; Baldwin 2007, 128).

Tässä tutkimuksessa keskitytään yliopistoon ja opettajaopiskelijoihin, joilla on diagnosoituja oppimisvaikeuksia. Opettajiin on kautta aikojen kohdistettu odotuksia siitä, millaisia taitoja tai ominaisuuksia heillä tulisi olla. Opettajien ajatellaan hallitsevan ainakin

tiedot ja taidot, joita he opettavat ryhmälleen, mutta asetelma saattaa muuttua, kun opettajalla on jokin oppimisvaikeus, joka voi vaikeuttaa opettamista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, ymmärtää ja tuoda esille suomalaisten opettajaopiskelijoiden kokemuksia oman oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä. Sen lisäksi tutkitaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä itsestään tulevana opettajina suhteessa oppimisvaikeuteen sekä yliopiston opiskelijoille tarjoamia tukikeinoja ja niiden koettua riittävyyttä. Tutkimuksella haluttiin antaa ääni oppimisvaikeuksien kanssa eläville tulevaisuuden opettajille ja vaikuttajille.

Aiheen syvällisempi tutkimus on tärkeää, sillä inklusio on nykypäivän koulua koskettava teema, ja aiemmin keskusteluissa on esiintynyt lähinnä oppilaiden osuus inklusiivisessa koulussa. Vain vähän tiedetään siitä, miten opettajat tai opettajaopiskelijat, joilla on oppimisvaikeus, voivat olla mukana vaikuttamassa yhä inklusiivisemmän koulun kehittämiseen omalla panoksellaan. (Riddick 2003, 400–403.) Tutkielman aihe valikoitui yhdistelemällä tutkijan mielenkiinnon kohteita erityispedagogiikkaa, opettajaopiskelijoiden käsityksiä itsestään ja oppimisvaikeuksia. Lisäksi aiheen valintaan vaikutti aiemman kotimaisen tutkimuksen olemattomuus sekä kansainvälisen tutkimuksen vähäisyys, mikä loi tarpeen tutkia aihetta lisää.

Tutkimus alkaa keskeisten käsitteiden ja teemojen avaamisella sekä aiemman tutkimustiedon esittelyllä. Aikuisten oppimisvaikeuksien määrittelyn jälkeen syvennyttään oppimisvaikeuksiin ja niiden tukemiseen yliopisto-opinnoissa ja sen jälkeen opettajien ja opettajaopiskelijoiden oppimisvaikeuksiin. Tätä seuraavassa luvussa kuvataan selviytymistä yleisellä tasolla sekä tarkemmin oppimisvaikeuden kanssa selviytymisen erityispiirteitä. Aiheeseen johdattelun jälkeen kuvaillaan mitä tutkimuksessa tarkalleen halutaan selvittää ja mitkä ovat tutkimusta ohjaavat kysymykset. Menetelmäosiossa kuvataan tutkimuksen toteuttamisen vaiheita sisältäen kuvailua tutkimuksen kohdejoukosta, aineistonkeruuprosessista, analyysimenetelmistä sekä menetelmä luotettavuudesta. Tämän jälkeisessä tulososiossa keskitytään tutkimuksen keskeisimpien tulosten esittelyyn. Tutkimuksen loppupuolella pohditaan tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja mietitään mahdollisia jatkotutkimusvaihtoehtoja.

2 OPPIMISVAIKEUDET AIKUISIÄSSÄ

Aikuisten oppimisvaikeudet ovat jääneet julkisessa keskustelussa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle, vaikka oppimisvaikeudet ja niistä aiheutuvat selviytymisen haasteet jatkuvat lapsuudesta pitkälle aikuisuuteen ja heijastuvat monille elämänalueille (Korkeamäki 2010, 101; Lavikainen, Koskinen, Aro, Kestilä, Lyytinen, Martelin, Pensola, Rahkonen & Aromaa 2006, 403). Oppimisvaikeuksien yhteydet oppimiseen ovat laajalti tunnustettuja, mutta tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ennen kaikkea oppimisvaikeuksien merkitys yksilölle ja hänen elämälleen sen sijaan, että keskityttäisiin opinnoissa menestymiseen.

Oppimisvaikeudet ovat kirjava joukko erilaisia vaikeuksia ja häiriöitä. Kaikkien oppimisvaikeuksien kohdalla opitut taidot ovat merkittävästi heikommalla kuin yksilön yleisen taitotason perusteella voisi odottaa. Syynä ongelmiin eivät ole riittämätön opetus, aistivamma, tunne-elämän häiriö, älykkyys tai muu vastaava syy. Taustalla oppimisvaikeuksissa on rakenteellinen tai toiminnallinen aivojen erityispiirre ja tiedon käsittelyn poikkeavuus. Oppimisvaikeudet ilmenevät usein esimerkiksi koulunkäynnin vaikeuksina ja heikkona koulumenestyksenä, minkä lisäksi ne voivat näyttäytyä myös erilaisena fyysisenä ja psyykkisenä oirehdintana, itsetunnon ongelmina, väsymyksenä tai masennuksena, käytöshäiriöinä tai koulunkäynnistä kieltäytymisenä. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 66-67). *Learning disability* on yleisimmin englannin kielisessä kirjallisuudessa oppimisvaikeuksista käytetty termi. Se on sateenvarjokäsite neurologisille oppimisen vaikeuksille ja häiriöille, jotka esiintyvät eri yksilöillä eri tavoin. Ne voivat esiintyä esimerkiksi vaikeutena informaation prosessoinnissa (sisältää lukemisen ja kirjoittamisen), ohjeiden seuraamisessa ja toiminnan organisoinnissa, muistin käsittelyn taidoissa, puhutussa kielessä sekä heikkoutena motorisissa taidoissa. (Learning Disabilities Association of America 2012.)

Lavikaista (2006, 403) mukaillen tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan lukemisen, kirjoittamisen, puhutun kielen sekä matematiikan vaikeuksia ja tarkkaavuuden häiriöitä, joihin kuuluvat muun muassa ADHD, ADD ja autismin kirjon häiriöt. Korkeamäen (2011, 97) mukaan ei ole kuitenkaan täysin ongelmatonta rinnastaa erilaisia tarkkaavuuden vaikeuksia oppimisvaikeuksiin, sillä niiden ilmenemisessä, diagnooseissa,

kuntoutuksessa ja hoidoissa on paljon eroja. Ne otettiin kuitenkin mukaan tähän tutkimukseen, sillä aikuisilla monet oppimisen ja tiedonkäsittelyn vaikeudet ovat samantyyppisiä oppimisvaikeuksien ja tarkkaavaisuusvaikeuksien kohdalla. Lisäksi eri oppimisvaikeuksia esiintyy usein samoilla ihmisillä päällekkäin (*komorbiditeetti*), jolloin voi olla todellisuudessa vaikea erottaa, mitkä vaikeuksista johtuvat oppimisvaikeuksista ja mitkä tarkkaavaisuusvaikeuksista. Rajaamiseen diagnosoituihin oppimisvaikeuksiin ja tarkkaavaisuusvaikeuksiin päädyttiin myös siksi, että muissa vastaavissa tutkimuksissa oli toimittu samalla tavalla. (Korkeamäki 2011.)

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat kaikkein yleisimpiä oppimisvaikeuksia, joista arkikielessä käytetään usein lyhenteitä *lukivaikeus* ja *lukihäiriö*. Lukemisen ongelmat voivat ilmetä esimerkiksi hitaana ja takkuilevana lukemisena sekä vaikeutena ymmärtää tekstiä, vaikka se olisi mekaanisesti oikein luettua. Kirjoittamisen ongelmat taas voivat tulla esille kirjoitusvirheinä, puutteina lauserakenteissa ja työläänä tekstin tuottamisena. (Parikka ym. 2017, 67—68.) Suomessa määritelmänä käytetään lääketieteellisen tautiluokitusjärjestelmän ICD-10:n diagnooseja lukemiskyvyn häiriö (F81.0) sekä kirjoittamiskyvyn häiriö (F81.1), jolloin diagnoosin tekee lääkäri. Erityisopettaja on koulussa kelpoinen kirjoittamaan oppilaalle lausunnon lukivaikeudesta asianmukaisen testauksen jälkeen. (Nevala, Kairaluoma, Ahonen, Aho & Holopainen 2004, 9.)

Aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen taidoista tiedetään useamman kansainvälisen ja kansallisen tutkimuksen perusteella noin viidesosalla teollistuneiden maiden aikuisista olevan sellaisia puutteita, jotka heijastuvat heidän opiskeluunsa (Kakkuri 2011, 153). Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan 15 %:lla suomalaisista aikuisista on sellaisia lukemisen vaikeuksia, jotka vaikeuttavat oppimista, työntekoa ja työllistymistä, rajoittavat arkielämää ja harrastamista sekä vähentävät motivaatiota aikuisopiskeluun (Malin 2006, 19; Korkeamäki 2010, 19), kun taas noin 6 %:lla arvioidaan olevan erityisiä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (Kakkuri 2011, 131). Suomen kielen erityispiirteistä johtuen tyypillinen ongelma on hitaus ja työläys lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä kirjoitusvirheet, jotka yhdessä aiheuttavat suuria ongelmia laajojen aineistojen käsittelyssä ja oman tekstin tuottamisessa etenkin korkeammilla koulutusasteilla (Korkeamäki ym. 2010, 10–11; Ahonen & Haapasalo 2008).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien lisäksi myös muut oppimisvaikeudet saattavat haitata aikuisen oppimisprosessia. Tarkkaavuuden vaikeuksista puhutaan silloin, kun ongelmia ilmenee tarkkaavuuden säätelyssä ja yksilön toiminnanohjauksessa, keskittymisen häiriintyminen helposti ja tehtävien loppuun saattamisessa on hankaluuksia. Jokaisella voi olla joskus tämän kaltaisia vaikeuksia, mutta kun niitä esiintyy päivittäin ja ne haittaavat jokapäiväistä elämää, saattaa olla kyse ADHD-oireista (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), jolloin toiminta on tarkkaamattomuuden lisäksi yliaktiivista ja impulsiivista. (Huttunen 2016.) ADHD voi esiintyä myös ilman yliaktiivisuutta ja motorista levottomuutta, jolloin tarkkaavuuden vaikeudesta käytetään lyhennettä ADD (Attention Deficit Disorder) (Hermanson 2012). Kansainvälisessä yli 10 000 osallistujaa kattavassa aikuisten ADHD:n esiintyvyyttä mittaavassa tutkimuksessa arvioitiin 3,4%:lla aikuisväestöstä olevan ADHD (Fayyad, De Graaf, Kessler, Alonso, Angermeyer, Demyttenaere, De Girolamo, Haro, Karam, Lara, Lépine, Ormel, Posada-Villa, Zaslavsky, Jin 2007, 482). Kaikki keskittymis- ja käytösvaikeudet eivät johdu tarkkaavaisuusvaikeuksista, vaan aikuisen oppimista voi myös vaikeuttaa esimerkiksi autismikirjon oireet, joihin kuuluu muun muassa Aspergerin oireyhtymä. Arvioiden mukaan noin joka sadannes lapsi kärsii oireyhtymästä, jonka oireet jatkuvat aikuisikään asti, jolloin ongelmia voivat aiheuttaa esimerkiksi vaikeus tunnistaa toisten tunnetiloja, sosiaaliset tilanteet joissa on liikaa ärsykeitä, aistiyliherkkyys ja omien tunteiden hallinta. (Huttunen 2016.)

Useamman oppimisvaikeuden samanaikainen esiintyminen eli komorbiditeetti on yleistä. Lukivaikeuden kanssa päällekkäin esiintyy usein tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksia, haahammottamisen ongelmaa ja matematiikan erityisvaikeuksia. (Parikka ym. 2017, 68.) Willcuttin ja Penningtonin (2000, 187) kaksostutkimusten mukaan oppilaat, joilla on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia saavat useammin kuin muut myös ADHD- tai ADD-diagnoosin, johon saattaa olla syynä vaikeuksien yhtäläinen neuraalinen alkuperä. Mayes, Calhoun ja Crowell (2000, 419–422) täydentävät toiselta kannalta ADHD-diagnoosin saaneiden lasten kärsivän todennäköisemmin lisäksi yhdestä tai useammasta muusta oppimisvaikeudesta kuin lapset, joilla ei ole kyseistä diagnoosia.

Oppimisvaikeuksien on todettu heijastuvan koulutukseen, sillä tutkimusten mukaan vain vähän yli kymmenen prosenttia aikuisista, joilla on lukihäiriö, on suorittanut lukion (Leinonen 1998, 59; Kakkuri 2011, 130). Jatkokoulutukseen osallistuminen oli OECD:n lukutaitotutkimuksen (1997) mukaan puolet vähäisempää sellaisilla aikuisilla, jotka operoivat alimmilla lukutaidon tasoilla muihin aikuisiin verrattuna (Kakkuri 2011, 129). Lisäksi

Lavikaisen ym. (2006, 406) tutkimuksen mukaan lapsuuden koulu- ja oppimisvaikeuksia raportoineiden kouluttautuminen oli merkittävästi alhaisempaa kuin muiden tutkimukseen osallistuneiden, vaikkakin kyse oli itseraportoiduista vaikeuksista. Samanlaisia tuloksia on saatu myös suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa (Aro ym. 2013, 2), jossa todettiin lapsena oppimisvaikeusdiagnoosin saaneiden olevan myöhemmin matalammin kouluttautuneita kuin verrokkiryhmän aikuisten. Myös muissa uudemmissa tutkimuksissa (Korkeamäki ym. 2010, 64) oppimisvaikeuksien on todettu rajoittavan opiskelumahdollisuuksia muun muassa heikentämällä opiskelumotivaatiota ja olemalla syynä opintojen keskeyttämiselle. Nuoret, joilla on lukivaikeus, valitsevat tutkimusten mukaan akateemisesti vähemmän vaativan koulutusalan kuin vertaisensa toisella asteella (Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen & Holopainen 2008, 201–210). Vaikeuksista huolimatta osa näistä oppimisvaikeusdiagnoosin saaneista jatkaa opintojaan kolmannelle asteelle ja yliopisto-opintoihin. Yliopiston saavutettavuutta erilaisille opiskelijoille sekä mahdollisuuksia tukea heidän opintojaan tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa.

2.1 Yliopiston saavutettavuus ja opintojen aikainen tuki

Saavutettavuus ja esteettömyys selittävät mahdollisuutta jonkin tilan, tilanteen, toiminnan tai palvelun käyttämiseen. Esteettömyys voidaan määritellä ehdottomaksi saavutettavuudeksi. (Puupponen 2011, 162–163.) YK:n vammaisia ihmisiä koskeva yleissopimus sisältää ohjeita esteettömyyden ja saavutettavuuden turvaamisesta. Esteettömyyttä ei tulisi rajata koskemaan vain rakenteellisten esteiden purkamista, vaan siihen kuuluu lisäksi tilojen hahmotettavuuden parantaminen, valaistuksen ja akustiikan huomiointi sekä informaation saavutettavuus. (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2008, 9§.) Yhdenvertaisuuslain perusteella koulutuksen järjestäjän tulisi ”toimia kohtuudella” vammaisen tai muuten rajoitteen opiskelijan opinnoissa selviytymisen tukemiseksi ottamalla huomioon yksilölliset tarpeet, joihin voivat kuulua muun muassa työmenetelmät, apuvälineet, työolot ja työn organisointi (HE 44/2003, 5§). Julkisten palvelujen saavutettavuutta kehitetään lainsäädäntöön ja oikeudenmukaisuuteen perustuen, joten myös yliopiston julkisena organisaationa tulisi olla kaikkien opiskelijoiden saavutettavissa (Puupponen 2011, 162–163).

Salamancan julistuksessa (1994) *inkluisio* määritellään kaikille yhteiseksi opetuksiksi, joka järjestetään kaikkia tukien ja kaikki osallistujat hyväksyen. Tavoitteena opetuksen

järjestämisessä tulisi olla inklusiivinen koululaitos. (YK 1994.) Viime vuosien aikana esteettömyys ja inklusioajattelu ovat olleet keskeisinä aiheina myös korkea-asteen koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Opintojen suunnittelussa onkin aiempaa enemmän pyritty huomioimaan opiskelijoiden moninaisuus sekä neurologinen erilaisuus (*neurodiversity*). Näistä opiskelijoiden erilaisista tukeen liittyvistä tarpeista ja tukemisen muodoista ollaan oppilaitoksissa tietoisempia kuin ennen. (Burns 2011, 3–6.) Kuitenkin, lisääntyneestä keskustelusta, lainsäädännöstä ja YK:n yleissopimuksesta huolimatta yliopiston palvelut eivät aina ole saavutettavissa nuorelle tai aikuiselle, jolla on jokin oppimista vaikeuttava diagnoosi (Puupponen 2011, 162), ja heillä on myös muita rajallisemmat mahdollisuudet hankkia itselleen haluamaansa koulutusta (Lehtinen 2011, 63). Aikuisten oppimisvaikeudet tulisivatkin ottaa huomioon, kun kehitetään esteetöntä ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa (Korkeamäki, Reuter & Haapasalo 2010, 79).

Yliopisto-opettajilta siinä missä alempienkin koulutustasojen opettajilta vaaditaan taitoa käyttää useita ilmaisutapoja, menetelmiä ja monikanavaista viestintää, jotta kaikilla olisi yhtäläinen mahdollisuus osallistua opetukseen. Opettajien olisikin hyvä tietää etukäteen opiskelijoiden oppimisen erityispiirteistä myös yliopistossa, jotta materiaalin ja opetusvälineet voisi valita sopiviksi (Puupponen 2011, 168–169), mutta tämä edellyttäisi, että opiskelija joko itse tuo asian ilmi tai että opintojen alussa opiskelijoilta asiaa kysytään. Tuen tarpeen esille tuominen ja näin ollen tuen piiriin pääseminen onkin toisen ja korkea-asteen opinnoissa pitkälti opiskelijan itsensä vastuulla. Tämä voi olla osalle opiskelijoista raskasta, joten tärkeää olisi miettiä myös sellaisia tukemisen keinoja, jotka huomioivat opiskelijoiden moninaisuuden, mutta eivät välttämättä edellytä oppimisvaikeuden esille tuomista. Tällöin ohjaus on lähtökohtaisesti esteettömään opiskeluun sitoutunutta, mikä vähentää myös yksilöllisten tukimuotojen tarvetta. (Field, Sarver & Shaw 2003, 347.)

On olemassa monia konkreettisia keinoja, joilla opiskelijoiden oppimista voidaan helpottaa ja näin parantaa yliopiston saavutettavuutta kaikille. Opetustila- ja opetustilannetekijät vaikuttavatkin pitkälti opetuksen saavutettavuuteen, sillä yksinkertaisillakin muutoksilla voi olla yksilön kannalta suuri vaikutus. Toisen asteen ja kolmannen asteen opinnoissa lukivaikeuden kanssa selviytyminen perustuu sopeutumiseen lukivaikeuden parantamisen sijaan (Shaywitz & Shaywitz 2003, 158–163), missä yhtenä apukeinona voivat olla erilaiset yliopiston tarjoamat tukikeinot. Niin kansainvälisten kuin kotimaistenkin tutkimusten (Shaywitz & Shaywitz 2003, 164; Korkeamäki ym. 2010, 47) mukaan yleisin tarjottu tukitoimi opiskelijoille, joilla on lukivaikeus, on lisäaika kokeissa ja tenteissä,

mistä on havaittu olevan opiskelijoille suurta hyötyä. Muita hyödyllisiksi todettuja ja useimmin käytettyjä tukikeinoja ovat oikeinkirjoitusohjelman käyttö kannettavalla tietokoneella, ääninauhurit, äänikirjat, pääsy luentomateriaaleihin, opiskelutuutorit, työaika-järjestelyt, hiljainen huone tentin suorittamista varten tai vaihtoehtoiset testaustavat, kuten suullinen tentti (Korkeamäki 2011).

Carrol ja Iles (2006, 657) toteavat, että yliopisto-opiskelijat, joilla on oppimisvaikeus, kokevat muita opiskelijoita enemmän ahdistuneisuutta akateemisissa sekä sosiaalisissa tilanteissa. Näin ollen myös opiskelijoiden henkisen hyvinvoinnin tukemiseen tulisi kohdentaa tukitoimia. Korkeamäki (2011, 100–102) toteaaakin, että oppimisvaikeuksien tukipalveluissa tulisi huomioida mahdollisuus keskusteluun ja henkisen hyvinvoinnin tukemiseen, sillä oppimisvaikeudet ovat usein yhteydessä mielenterveyden ja jaksamisen ongelmiin. Myös tiedolla siitä, että tukea on saatavilla, on havaittu olevan merkitystä henkisellem hyvinvoinnille. Tästä johtuen ensiarvoisen tärkeää olisi, että yliopisto-opinnoissa, kuten muissakin opinnoissa, opiskelijoita tiedotettaisiin riittävästi tukipalveluista ja niihin oikeuttavista todistuksista heti opintojen alussa. Oppimisvaikeuksien kanssa selviytymistä koskevassa tutkimuksessa osa haastateltavista olikin hakenut apua oppimisvaikeuden kanssa pärjäämiseen oppilaitoksessa toimivalta opintopsykologilta tai erityisopettajalta, jolloin tukea on voitu hakea niin henkiseen jaksamiseen kuin opinnoissa pärjäämiseen. (Korkeamäki 2011, 68.)

Oppimisvaikeuksien yleisyydestä korkeakouluopiskelijoilla kertoo YTHS:n uusien terveystutkimus (2017), johon vastanneiden yliopisto-opiskelijoiden (n=1829) joukosta 6,5 %:lla oli jokin lääkäriin, puheterapeutin, erityisopettajan tai psykologin toteama oppimisvaikeus tai oppimiseen vaikuttava vamma tai sairaus. Näistä yleisin oli lukivaikeus, mikä oli todettu 3,8 %:lla kaikista vastaajista. (YTHS 2017, 16, 20, 30.) Opiskelijat, joilla on jokin oppimisvaikeus, muodostavat erityisen ryhmän yliopisto-opiskelijoiden joukossa, mutta yksittäisenkin oppimisvaikeuden heterogeenisyys aiheuttaa sen, että ei ole kahta samanlaista oppimisvaikeuden kanssa elävää opiskelijaa, vaan jokaisella on omat akateemiset ja ei-akateemiset vahvuudet ja heikkoudet (Wong, Graham, Hoskyn & Berman 2008, 18). Näin ollen ei ole myöskään mahdollista tehdä kattavaa yhteenvetoa oppimisvaikeuden vaikutuksista opiskelijoiden kokemuksiin. Näiden yliopisto-opiskelijoiden joukkoon kuuluvat myös opettajaopiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisessä roolissa olevien opettajaopiskelijoiden sekä työelämässä

toimivien opettajien kokemuksia omasta oppimisvaikeudesta esitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

2.2 Oppimisvaikeudet opettajilla ja opettajaopiskelijoilla

Euroopan komissio painottaa raportissaan *Improving the Quality of Teacher Education* (2007) opettajien toimivan koulussa roolimalleina oppilaille, mistä johtuen onkin erittäin tärkeää, että opettajakunta myös edustaa sen yhteisön moninaisuutta, jossa työskentelee. Moninaisuuteen kuuluu perinteisesti muun muassa kulttuuri, kieli, sukupuoli ja uskonto, mutta myös seksuaalinen suuntautuminen ja oppimisvaikeudet, jotka harvemmin muistetaan huomioida. Euroopan komission raportista (2007), käy myös ilmi, että opettajan ammatti on muuttumassa yhä monimutkaisemmaksi, heiltä vaaditaan yhä enemmän ja että he työskentelevät yhä vaativammassa työympäristöissä. (European Commission 2007, 14–16.) Tämä asettaa yhä enemmän paineita opettajille sekä opettajaopiskelijoille, joilla on oppimisvaikeuksia. Jo useamman vuoden ajan onkin käyty keskustelua siitä, selviävätkö esimerkiksi opettajat, joilla on lukivaikeus, tässä yhä haasteellisemmaksi muuttuvassa työtehtävässä. (Singleton 1999; Riddick 2010; O’Dwyer & Thorpe, 2013.) Englantilaisien opettajankoulutuslaitosten on jopa havaittu syrjivän opiskelijoita, joilla on lukivaikeus (Riddick 2010, 389–390). Kiinnostavaa onkin, miten opettajat ja opettajaopiskelijat itse kokevat oman oppimisvaikeutensa vaikuttavan opettajantyöhön tai itseensä opettajina.

Opettajien henkilökohtaiset kokemukset omasta oppimisvaikeudesta tai vammaisuudesta eivät ole olleet perinteisesti aiheina pedagogisissa keskusteluissa, mistä syystä aiempaa tutkimusta on olemassa vain vähän (Anderson 2006, 367). Näistä aiemmista tutkimuksista on kuitenkin käynyt ilmi, että opettajat, joilla on jokin vamma tai oppimisvaikeus, ajattelevat siitä olevan sekä hyötyä että haittaa työssään, mutta kokevat useimmiten hyötyjen ylittävän mahdolliset haitat (Riddick 2010, 394; Burns 2011, 4–5). Opettajien, joilla on oppimisvaikeus, määrään liittyen Anderson (2006, 368) viittaa USA:n Education Departmentin vuoden 2004 tilastoihin, joiden mukaan 3,6 %:lla amerikkalaisista opettajista oli jokin oppimisvaikeus. Suomen kohdalla vastaavia tilastoja ei ole saatavilla.

Riddickin (2010, 394–396) tutkimuksessa opettajat, joilla oli lukihäiriö, kuvailivat oppimisvaikeuden tekevän heistä empaattisempia ja antavan paremman kyvyn ymmärtää oppilaiden ongelmia. Lukihäiriö hyödytti heitä myös vaihtoehtoisten opetuskeinojen ideomisessa sekä motivoi heitä auttamaan oppilaita, joilla oli vaikeuksia. Ferri, Keefe & Gregg (2001, 27–29) lisäävät tutkimuksellaan, että opettajat, joilla on itsellään oppimisvaikeuksia, pystyvät samaistumaan oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia ja jakamaan heidän kokemuksiaan sekä näin ollen muodostamaan ainutlaatuisen yhteyden kyseisiin oppilaisiin. Omakohtaisten kokemusten kautta he voivat myöskin ymmärtää oppilaiden tarpeet ja käyttää tätä kykyä myös parantamaan oppilaiden motivaatiota. Anderson (2006, 375–377) muotoilee lisäksi, että opettajalla, jolla on oppimisvaikeus tai vamma, on kyky eettisen oppimisympäristön luomiseen, missä on aina mukana kriittinen tietoisuus ja ajattelutapa vammaisuudesta. Hänen mukaansa näillä opettajilla on myös mahdollisuus tarjota oppilaille tietoa oppiainesisältöjen ulkopuolelta, muun muassa oikeudenmukaisuudesta ja erilaisuuden arvostamisesta. Riddick (2003, 400–401) lisää, että tämän hetkessä inklusiota ihannoivassa koulutusajattelussa olisi perusteltua, että kouluissa olisi myös opettajia, jotka ymmärtävät millaista on kamppailla koulunkäynnin kanssa, ja jotka voivat toimia oppilaille roolimalleina siitä, miten vaikeudet on mahdollista selättää.

Edellä mainittujen oppimisvaikeudesta aiheutuvien hyötyjen lisäksi opettajat ja opettajaopiskelijat ovat kokeneet oppimisvaikeutensa myös haittana joissakin opettajan työhön tai koulutukseen liittyvissä tilanteissa ja asioissa. Monet opettajat ja opettajaopiskelijat ovat pelänneet myöntää oppimisvaikeutensa, sillä ovat pelänneet joko opettajankoulutuslaitoksen, kollegoiden, työnantajan tai oppilaiden reaktioita (Riddick 2003, 391; Burns 2011, 3–6). Pelot eivät ole täysin huolettomia, sillä eräissä tutkimuksissa opettajat, jotka ovat paljastaneet oppimisvaikeutensa, ovat saaneet huonompaa palautetta opetuksestaan opiskelijoilta, kuin sellaiset opettajat, jotka eivät ole tuoneet oppimisvaikeuttansa ilmi (Reilly, Wennet, Murphy, Thierauf & Gaugler 1998, 39–41). Lisäksi opettajaopiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat erään tutkimuksen mukaan kokeneet koulutuksensa aikana ristiriitaisia reaktioita muiden ihmisten suhtautumisessa heidän oppimisvaikeuteensa. Enemmistö koulutuksenjärjestäjistä oli suhtautunut myönteisesti opettajaopiskelijoiden oppimisvaikeuksiin, mutta negatiivisia kokemuksia oppimisvaikeuteen suhtautumisesta oli kertynyt etenkin käytännön opetusharjoittelusta. (Csoli & Callagher 2012, 63.) Riddickin (2003, 394) tutkimuksessa osa opettajista ja opettajaopiskelijoista kuvaili joutuvansa tekemään oppimisvaikeutensa takia enemmän töitä ja kärsimään epävarmuudesta. Valitettavasti leimautuminen on koulutuksessa edelleen läsnä, mistä johtuen näillä

opettajilla on yhä haittanaan ympäristön negatiiviset asenteet, sekä niin koulutuksen järjestäjien kuin kollegoiden, oppilaiden ja vanhempien stereotypiat (Pope, Bowman & Barr 2001, 253–254).

3 SELVIYTYMINEN OPPIMISVAIKEUDEN KANSSA

Selviytyminen (coping) on elämänhallintaa, jota yksilö suorittaa kohdatessaan omat voimavaransa ylittävän tapahtuman elämässään. Selviytyessään yksilö ratkaisee ongelman omilla voimavaroillaan tai läheisten ja yhteiskunnan tuen avulla. Lähiyhteisön sekä yhteiskunnan palvelujen tehtävänä on auttaa yksilöitä selviytymään heidän kohdatessaan vaikeuksia elämässään. (Lämsä 1999, 51–54.)

Tarkastellessa selviytymiskeinoja kysytään, mitä kukin yksilö tekee, kun kohtaa elämässään vaikean tilanteen. Ihmiset käyttävät selviytymiseen erilaisia strategioita riippuen siitä, pyrkivätkö he ratkaisemaan ongelman, hyväksymään sen vai lievittämään tilanteen psyykkisiä vaikutuksia. Ongelmakeskeisiä tai suoria selviytymisstrategioita ovat esimerkiksi tiedon etsintä, suora toiminta, suunnitelmien tekeminen ja tuen etsiminen. Huumorilla, hyväksynnällä sekä myönteisellä uudelleentulkinnalla yksilö pyrkii kääntämään koetun vaikeuden myönteiseksi. Sen sijaan lievittävillä ja tunnekeskeisillä strategioilla yksilö pyrkii lieventämään omaa pahaa oloaan esimerkiksi ongelman kieltämällä, välttelemällä ja käyttämällä päihteitä. (Bury 1991, 460–463.)

Banduran (1994, 2–14) mukaan yksilön kokemus omasta *minäpystyvyydestä* on keskeistä yksilön selviytymiselle vaikeassa tilanteessa. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisten uskomuksia omista valmiuksista, joilla he voivat kontrolloida omaa toimintaa ja tapahtumia, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä. Uskomukset omasta minäpystyvyydestä ovat yhteydessä siihen, kuinka yksilöt tuntevat, ajattelevat, motivoituvat ja käyttäytyvät. (Bandura 1994, 2–14.) Selviytyjälle omaleimaista on tulevaisuussuuntautuneisuus sekä usko omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Lämsä 1999, 51–54). Henkilökohtaiseen pystyvyyteen uskomisen on tärkeää siitä syystä, että kun uskoo voivansa vaikuttaa lopputulokseen, todennäköisemmin myös pyrkii vaikuttamaan siihen (Bandura 1994, 14).

Selviytymistä on mahdollista tutkia monesta eri näkökulmasta riippuen siitä, mitä halutaan selvittää. Narratiivisen tutkimuksen yleistymisen myötä ovat lisääntyneet tutkimukset, joissa ihmisten selviytymistä pyritään kuuntelemaan ja ymmärtämään sen sijaan, että sitä pyrittäisiin määrällisesti mittaamaan. (Vihottula 2015, 23–24.) Myös tämä tutkimus edustaa selviytymisen ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa, sillä selviytyminen on ajasta ja tilanteesta riippuen erilaista, eikä sitä itsessään voi määritellä hyväksi tai huonoksi (Vihottula 2015, 23–24). Selviytyminen ei myöskään ole suoraviivaista tai ennalta tiedossa olevaa, vaan ennemminkin yhdistelmä yksilön erilaisia ominaisuuksia, hänen saamaansa tukea sekä mahdollisuuksia (Korkeamäki 2010, 22–23, 101–102). Selviytymisen moniulotteisuudesta johtuen sen ymmärtäminen on tämän tutkimuksen kannalta mielekkäämpää kuin sen määrällinen mittaaminen. Tässä tutkimuksessa erityisenä teemana on selviytyminen oppimisvaikeuden kanssa ja sen ymmärtäminen yksilön kokemusten kautta, mihin perehdytään teorian osalta tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Selviytymisellä viitataan siis jonkin ongelman ratkaisemiseen ja siitä ylipääsemiseen erilaisia selviytymiskeinoja käyttämällä (Lämsä 1999, 51–54; Bury 1991, 460–463). Yksi mahdollinen yksilön selviytymistä uhkaava tekijä voi olla oppimisvaikeus, jonka kanssa selviytymistä tarkastellaan tässä tutkimuksessa *Risk and Resilience* -viitekehyksen kautta aiempia oppimisvaikeustutkimuksia mukaillen (Morrison & Cosden 1997). Riskillä (*risk*) tarkoitetaan jotakin yksilön kehitystä tai selviytymistä uhkaavaa asiaa tai tilaa, joka voi mahdollisesti johtaa yksilön kannalta negatiivisiin lopputuloksiin. Oppimisvaikeuden olemassaolo nähdään itsessään mahdollisena riskinä yksilön selviytymiselle, vaikka tiedetään, että yksilöiden emotionaalinen ja sosiaalinen sopeutuminen oppimisvaikeuden suhteen vaihtelee suuresti, eikä se kaikkien kohdalla näyttäyty riskinä. (Morrison & Cosden 1997, 45–46.) Resilienssillä (*resilience*) tarkoitetaan yksilön kapasiteettia tai prosessia menestyksekkääseen sopeutumiseen (Masten, Best & Garmezy 1990, 426) ja sen synonyymeina kehityspsykologiassa käytetään asiayhteydestä riippuen esimerkiksi sinnikkyyttä, joustavuutta, lannistumattomuutta sekä selviytymis- ja stressinsietokykyä (Vihottula 2015, 35). Näin ollen oppimisvaikeus nähdään riskinä yksilön selviytymiselle, kun taas resilienssi nähdään yksilön valmiuksina ja selviytymiskeinoina pärjätä elämässään riskistä huolimatta menestyksekkäästi (Morrison & Cosden 1997; Masten, Best & Garmezy 1990).

Oppimisvaikeus voi vaikuttaa monin tavoin yksilön selviytymiseen elämän eri osa-alueilla. Tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksia lähestytäänkin laajemmin kuin ainoastaan

oppimisprosessia koskevinä ongelminä, sillä aiemmat tutkimustulokset viittaavat siihen, että oppimisvaikeudet vaikuttavat monin eri tavoin yksilöön. Ne voivat vaikuttaa esimerkiksi käsitykseen itsestä ja omasta minäpystyvyydestä, millä on edelleen vaikutusta yksilön mahdollisuuksiin ja valintoihin elämässään. (Wong, Graham, Hoskyn & Berman 2008, 140.)

Lapsia koskevien tutkimusten mukaan oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia ja negatiivinen käsitys omasta oppimisvaikeudestaan, arvioivat itsensä kognitiivisilta taidoiltaan vähemmän kyvykkääksi kuin vertaiset, vaikka tulokset olisivat yhtäläiset. Tämä kertoo oppimisvaikeuden itsetuntoa heikentävästä vaikutuksesta. Lisäksi itsetunto on yhteydessä oppimisvaikeuksiin niin, että oppilaat joilla on parempi itsetunto, näkevät myös oman oppimisvaikeutensa positiivisemmassa valossa. (Wong ym. 2008, 109–111.)

Vähemmän on kuitenkin tutkittu aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuden yhteydestä itsetuntoon. Kotimaisessa pitkittäistutkimuksessa 55 % vastaajista arvioi lukivaikeudella olleen jonkin verran tai paljon yhteyttä itsetuntoon ja mielialaan nuoruudessa (Aro ym. 2013, 2). Korkeamäen (2011, 24) tutkimuksessa aikuiset kokivat itsetunnon olevan yhteydessä oppimisvaikeuteen niin, että huono itsetunto näyttäytyi yksilön selviytymistä hankaloittavana tekijänä. Edellä mainittujen tutkimusten perusteella itsetunto ja oppimisvaikeudet ovat siis monin tavoin yhteydessä toisiinsa. Pahimmissa tapauksissa oppimisvaikeudet voivat heijastua negatiivisesti monille elämänalueille ja altistaa itsetunnon ongelmien lisäksi muun muassa työssä väsymiselle, työttömyydelle, masennusoireille, liialliselle päihteiden käytölle sekä rikollisuudelle (Korkeamäki 2011, 24; Korkeamäki, Reuter & Haapasalo 2010, 12).

Suomessa aikuisten selviytymistä oppimisvaikeuksien kanssa on tutkinut Korkeamäki (2011), joka lainaa Raskindia (1999, 46) kertoessaan, että Yhdysvaltalaisessa pitkittäistutkimuksessa oppimisvaikeuden kanssa selviytymistä edistäviä tekijöitä olivat sinnikkyys, ennakoivuus, henkinen hyvinvointi ja tehokas tuen hyödyntäminen, kun taas vähemmän tärkeitä olivat esimerkiksi älykkyys tai muut taustamuuttujat. Omassa tutkimuksessaan Korkeamäki (2011) selvitti, että suomalaisilla aikuisilla selviytymistä edistäviä tekijöitä olivat muun muassa tuki, jota oli saatu ammattilaisilta tai opettajilta sekä perheeltä ja vertaisilta. Se, että apua haettiin ja sitä saatiin, vaikutti myös positiivisesti selviytymiseen, kuin myös se, että oli mahdollisuus kertoa oppimisvaikeudesta muille. Eri-

laiset oppimisstrategiat olivat usein itse kehitettyjä tai keksittyjä ja itselle sopiviksi muokattuja, ja niillä kompensoitiin oppimisvaikeudesta aiheutuvaa haittaa. Muita esille tulleita asioita suomalaistutkimuksessa olivat päämäärätietoisuus, sinnikkyys ja pitkäjänteisyys, jotka olivat tukeneet opiskelua sekä omien tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi selviytymiseen liitettiin rohkeus tehdä itselle tärkeitä asioita vaikeuksista huolimatta, sekä se, että omat vahvuudet tunnistettiin. (Korkeamäki 2011, 24–28, 94–95.)

Monet Korkeamäen (2011) tutkimukseen osallistuneet kokivat oppimisvaikeusdiagnoosin saamisen omaa selviytymistä edistävänä tekijänä, sillä se helpotti heitä hyväksymään omat vaikeutensa sekä itsensä. Hyväksyminen vaihteli kuitenkin esimerkiksi sen mukaan, milloin diagnoosi oli saatu ja millaisia seurauksia sen saamisella oli ollut yksilöiden elämässä. Osalla tutkimukseen osallistuneista haastateltavista, joilla oli diagnosoitu tarkkaavaisuusvaikeus, oli mahdollisuus myös käyttää tukena selviytymisessä lääkehoitoa, mutta he eivät halunneet jättää apua pelkästään lääkityksen varaan. Oppimisvaikeudet ovat useimmiten pysyviä ja yksilön mukana koko elämänkaaren ajan, joten erilaiset tukitoimet ovat hyödyllisiä yksilön selviytymisen kannalta. Yhtenä selviytymiskeinona on myös oppimisvaikeuden ja itsensä hyväksyminen, mikä helpottaa yksilön jaksamista. (Korkeamäki 2011, 24–28.)

Kuten edellä on esitelty, on olemassa jonkin verran kotimaista tutkimusta koskien oppimisvaikeuksien kanssa selviytymistä aikuisuudessa. Pätevien opettajien kokemuksia lukihäiriön kanssa selviytymisestä kolmannella asteella on tutkinut Eila Burns väitöstudiumuksessaan (2011), joka koski heidän kokemuksiaan työelämästä sekä identiteetistä, mutta muita kotimaisia tutkimuksia koskien opettajien oppimisvaikeuksia ei ole. Luonnollisesti myöskään aiempaa tutkimusta suomalaisten opettajaopiskelijoiden kokemuksista oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä ei ole olemassa.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää yliopistossa opiskelevien opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia diagnosoidun oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä. Opiskelijoiden selviytymisen kuvailujen perusteella halutaan myös tarkastella, muodostuuko vastaajista ryhmiä, jotka eroavat toisistaan selviytymisen perusteella. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan vastausta haetaan seuraavalla tutkimuskysymyksellä:

1. Miten opettajaopiskelijat kuvaavat oppimisvaikeutensa kanssa selviytymistä ja millaisia selviytymisprofileja heistä muodostuu?

Kiinnostuksen kohteena on myös opettajaopiskelijoiden ajatukset oppimisvaikeuden mahdollisista vaikutuksista tulevassa opettajan työssä, sillä ajatuksena oli aiempaan tutkimustietoon pohjaten, että opettajaopiskelijoilla voi olla näkemyksiä oppimisvaikeuden mukanaan tuomista hyödyistä ja haitoista, vaikka eivät vielä työelämässä olekaan. Toiseen tutkimusongelmaan vastataan seuraavan tutkimuskysymyksen pohjalta:

2. Millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on oppimisvaikeuden hyödyistä ja haitoista tulevassa työssään opettajana?

Opettajaopiskelijoiden kohdalla opinnoissa selviytyminen liittyy olennaisesti yliopisto-opintojen suorittamiseen. Tutkimuksessa halutaankin ottaa selvää, onko yliopisto tarjonnut tukea opettajaopiskelijoille ja kuinka riittäväksi saatu tuki on koettu. Lisäksi halutaan tietää, millaista tukea yliopisto on opiskelijoille tarjonnut. Näihin aiheisiin ja kolmanteen tutkimusongelmaan vastausta etsitään seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

3. Millaista tukea yliopisto on tarjonnut opettajaopiskelijoille, joilla on oppimisvaikeuksia?

5 MENETELMÄLUKU

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella lähestytään ihmistä ja hänen elämäänsä useilla erilaisilla lähestymistavoilla, aineistonkeruumenetelmillä ja aineiston analyysitavoilla, mistä johtuen se ei ole vain yhdenlainen tapa toteuttaa tutkimusta tai vain yhden tieteenalan käytäntö (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151-157). Vaikka laadullinen ja määrällinen (kvantitatiivinen) tutkimus monissa yhteyksissä erotetaan toisistaan, esiintyy tutkimuksissa usein piirteitä molemmista suuntauksista toisiaan täydentäen, eivätkä tutkimussuuntausten rajat aina ole niin selviä.

Narratiivinen lähestymistapa on yleistynyt kasvatustieteellisessä tutkimuksessa muutama viime vuosikymmenen aikana (Löytönen). Lähestymistapa tutkimusaineistoihin sopii yhteen sosiaalisen konstruktionismin kanssa, jonka mukaan maailma on tekstuaalinen, syntynyt kertomuksista ja merkityksistä, ja sitä voidaan lukea ja tulkita kuin tekstiä (Saastamoinen 1999, 168). Kertomuksellinen näkökulma auttaa hahmottamaan yksittäisistä merkityksistä ja tulkinnoista jäsentyneitä kokonaisuuksia sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla (Löytönen). Narratiiviset tarkastelutavat soveltuvat esimerkiksi tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita yksilöiden vapaasti kertomista asioista, eli esimerkiksi tarinoista omasta elämästään. Kertomuksissa myös työstetään omaa selviytymistä elämänmuutoksissa ja nivotaan yhteen esimerkiksi erilaisia henkilökohtaisia kokemuksia. Tutkittavien kannalta vaikeiden tapahtumien työstämisessä kertomusten tuottaminen on tärkeää selviytymisen onnistumiseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 118-119.)

Tutkimuksen teemaa lähestyttiin narratiivisen tutkimusotteen kautta, kuten on tehty myös aiemmissa oppimisvaikeuksia, niiden kokemista ja niiden kanssa selviytymistä koskevissa tutkimuksissa (Burns 2011, Korkeamäki 2011). Tähän tutkimukseen valittiin narratiivinen tarkastelutapa myös siksi, että se sopii tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita yksilöiden omista kokemuksista ja joissa vastaajat voivat kertoa vapaasti tarinoita omasta elämästään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko muodostuu opettajaopiskelijoista, joilla on jokin diagnosoitu oppimisvaikeus (n=25), sillä tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajaopiskelijoiden ajatuksia oppimisvaikeuden kanssa selviämisestä. Kaikki vastaajat opiskelevat yliopistossa opettajan ammattiin johtavaa tutkintoa ja heidän joukossaan on niin luokan-, erityis-, aineenkuin lastentarhanopettajaopiskelijoita. Suurin osa vastaajista on naisia (n=22), mutta mukana on myös muutama miesvastaaja (n=3). Vastaajat ovat iältään 21–34-vuotiaita ja opinnoissaan hyvin eri vaiheissa ensimmäisen syksyn opiskelijoista kuudennen vuoden opiskelijoihin. Tutkimukseen osallistuneiden oppimisvaikeudet painottuivat kielellisiin vaikeuksiin, sillä eri asteista lukihäiriötä oli 20 vastaajalla, kun taas erilaisia oppimiseen vaikuttavia tarkkaavaisuuden vaikeuksia oli seitsemällä vastaajalla. Osalla opettajaopiskelijoista esiintyi oppimisvaikeuksien komorbiditeettia eli päällekkäisyyttä. Vastaajista suurin osa oli saanut oppimisvaikeusdiagnoosin vasta lukiossa tai sen jälkeen (n=14) ja muutama (n=3) vasta yliopistossa. Lopuilla vastaajilla (n=8) oppimisvaikeus oli diagnosoitu ennen koulua tai peruskoulun aikana. Tyypillisin vastaaja on vuonna 1995 syntynyt nainen, joka opiskelee toista vuotta lastentarhanopettajaksi ja jolla on lukiossa diagnosoitu keskivaikkea lukihäiriö. Taulukosta 1 selviää tutkittavien taustatietoja. Tarkemmat tiedot yksittäisten vastaajien taustatiedoista löytyvät tutkimuksen lopusta (ks. Liite 1).

Taulukko 1. Tutkimuksen vastaajien taustatiedot luokiteltuna (n=25).

	n
Sukupuoli	
• Nainen	22
• Mies	3
Ikä luokiteltuna	
• 21-23	10
• 24-26	11
• 27-34	4
Koulutusala	
• Luokanopettaja, LO	6
• Aineenopettaja, AO	2
• Erityisopettaja, EO	2
• Lastentarhanopettaja, LTO	11
• LO+AO	3
• LO+LTO	1
Vuosikurssi	
• 1.-2.	10
• 3.-4.	9
• 5.-6.	6
Oppimisvaikeus	
Tarkkaavaisuuden vaikeudet	
• ADD	1
• ADHD	3

Kielelliset vaikeudet	
• Lukihäiriö	6
• Keskivaikea lukihäiriö	8
• Vaikea lukihäiriö	2
Komordibiteetti	
• Dysfasia+Lukihäiriö	1
• ADD+Aspergerin oireyhtymä	1
• ADD+Keskivaikea lukihäiriö	1
• ADD+Vaikea lukihäiriö	1
• Aspergerin oireyhtymä+Lukihäiriö	1
Oppimisvaikeus diagnosoitu	
• Ennen koulua tai peruskoulussa	8
• Lukiossa tai lukion jälkeen	14
• Yliopistossa	3

5.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-alustalla syys-lokakuun 2017 aikana. Opettajaopiskelijoita lähestyttiin yliopistojen ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta, sillä tällä tavoin ajateltiin parhaiten löytyvän tutkimukseen sopivat vastaajat. Sähköpostiviestiin kuului saate, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta (ks. Liite 2). Vastaajia haluttiin ympäri Suomea, eri yliopistoista ja koulutusaloilta, joten sähköpostia Webropol-linkin kera lähetettiin yhteensä 34:lle yliopiston opettajaopiskelijoiden ainejärjestölle, joista 16 ainejärjestöä kuittasi laittaneensa viestin eteenpäin. Kyselyn levikki tavoitti kaikki Suomen yliopistot, joissa voi opiskella opettajaopintoja suomen kielellä. Viestin eteenpäin laittaneet ainejärjestöt edustavat luokan-, aineen-, erityis- ja lastentarhanopettajaopiskelijoita. Ennen kyselylomakkeen laajempaa levikkiä se esiteltiin kahdella korkeakouluopiskelijalla, joilla molemmilla on diagnosoitu lukihäiriö. Esiteltäessä haluttiin varmistaa, että kyselylomake vastaa haluttuihin kysymyksiin ja että se on myös helppolukuinen ja ymmärrettävä opiskelijoille, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Esiteltävien vinkkien perusteella muutamaa kyselyn kohtaa muokattiin.

Kyselylomake laadittiin erikseen tätä tutkimusta varten, sillä aiemmin käytettyä tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin sopivaa lomaketta ei ollut käytettävissä, sillä aiemmat vastaavantyyppiset tutkimukset (Korkeamäki 2011, Burns 2011) oli toteutettu haastattelulla. Kyselylomakkeen alussa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja kerrattiin tutkimuksen kannalta olennaiset vaatimukset vastaajille, eli opiskelu opettajan ammattiin johtavassa tutkinnossa suomenkielisessä yliopistossa sekä diagnosoitu oppimisvaikeus. Kyselylomake koostuu kahdesta osiosta, joista ensimmäisessä selvitetään vastaajien tausta-

tiedot, kuten opintoala ja diagnosoitu oppimisvaikeus (ks. Liite 3). Toinen osio on tutkimusotteeltaan laadullinen ja koostuu oppimisvaikeuden kanssa selviämiseen, yliopiston tukikeinoihin ja tulevaan opettajuuteen liittyvistä avoimista kysymyksistä, joihin vastaajilta toivottiin kattavia vastauksia. Lopussa vastaajilla oli myös mahdollista kertoa kommentteja tai muuta mieleen tulevaa tutkimukseen liittyen. Tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”1. Miten opettajaopiskelijat kuvaavat oppimisvaikeutensa kanssa selviytymistä ja millaisia selviytymisprofiileja heistä muodostuu?” vastaamiseksi käytettiin vastauksia tutkimuslomakkeen ensimmäisestä avoimesta kysymyksestä, mutta ainoastaan 18 vastaajan kohdalla, joiden vastaukset olivat riittävän laajoja. Ensimmäinen kysymys:

”Oppimisvaikeuden vaikutus elämääsi.

- *Oppimisvaikeuden merkitys yksityiselämän ja opiskelun kannalta.*
- *Oppimisvaikeuden yhteys itsetuntoosi.*
- *Selviytyminen oppimisvaikeuden kanssa ja sitä edistävät tekijät.*
- *Kehittyneet tai itse luodut toimintamallit, joilla kompensoit oppimisvaikeudesta mahdollisesti aiheutuvaa haittaa.”*

Toiseen tutkimuskysymykseen ”2. Millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on oppimisvaikeuden hyödyistä ja haitoista tulevassa työssään opettajana?” pyrittiin löytämään vastauksia tutkimuslomakkeen järjestyksessään kolmannesta avoimesta kysymyksestä kaikkien vastaajien kohdalla (n=25):

”Oppimisvaikeus ja opettajuus.

- *Oppimisvaikeuden vaikutus alavalintaasi ja käsitykseesi itsestäsi tulevana opettajana.*
- *Käsityksesi oppimisvaikeuden hyödyistä ja haitoista tulevassa työssäsi opettajana.”*

Kolmanteen tutkimuskysymykseen ”3. Millaista tukea yliopisto on tarjonnut opettajaopiskelijoille, joilla on oppimisvaikeuksia?” vastauksena käytettiin myöskin kaikkien opettajaopiskelijoiden vastauksia (n=25) järjestyksessään toisesta avoimesta kysymyksestä, joka koski yliopiston tarjoamaa tukea:

”Yliopisto-opiskelujen aikainen tuki.

- *Yliopiston tarjoama tuki oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen ja sen riittävyys.*
- *Ajatuksesi siitä, millaisesta yliopiston tarjoamasta tuesta voisi olla hyötyä sinulle.”*

Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan kattavasti kaikkiin kysymyksiin, eikä kysymyksiä ollut mahdollista jättää tyhjäksi.

5.3 Aineistonkäsittely ja analysointi

Aineistonkäsittely aloitettiin kokoamalla vastaajien taustatiedot Webropol-ohjelmasta kyselylomakkeen ensimmäisestä osiosta, jotta saataisiin selville, millaisia opiskelijoita tutkimukseen on osallistunut. Jokaisen opiskelijan sukupuoli, syntymävuosi, opintovuosi, opintoala, oppimisvaikeus ja diagnosointiaika kirjattiin taulukkoon ja opiskelijoiden oikeat nimet muutettiin anonymiteetin säilyttämiseksi (ks. Liite 1). Jokaiselle opiskelijalle annettiin myös järjestysluku, jotta aineiston myöhempi analysointi olisi helpompaa. Järjestysnumeroiden lisäksi opiskelijoille haluttiin antaa muutetut nimet tutkimustulosten esittelyä varten, jotta vastaajat eivät olisi lukijalle vain persoonattomia järjestysnumeroita, vaan oikeita ihmisiä vastausten takana.

Seuraavaksi siirryttiin käsittelemään kyselylomakkeen toista osiota ja avoimia vastauksia. Ensimmäiseksi luettiin Webropol-ohjelmasta tulostetut vastaajien koko kyselylomakkeet läpi, jotta voitaisiin muodostaa kokonaiskuvia yksittäisistä vastaajista näiden taustatiedot huomioiden. Tämän jälkeen siirryttiin ymmärtävään lukemiseen, joka toistettiin kahdesti, ja jolloin lomakkeisiin kirjattiin jo joitain huomioita, kuten poikkeavia ja kiinnostusta herättäviä aiheita. Tutkimuslomakkeen kolmea avointa kohtaa analysoitiin käyttäen eri menetelmiä, jotka parhaiten sopivat vastaamaan esitettyyn tutkimuskysymykseen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysointiin käytettiin teemoittelua ja tyypittelyä, toisessa tutkimuskysymyksessä frekvenssianalyysia, luokittelua ja taulukointia ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla edellä mainittujen lisäksi prosenttiosuuksien laskentaa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla huomattiin, että osa vastaajista oli jättänyt tämän kyselylomakkeen avoimen kohdan niin vajaaksi, että vastauksesta oli mahdollonta laadullisin keinoin löytää teemoja tai myöhemmin tyypitellä tätä teemoittelun perusteella. Näin ollen tutkimuskysymyksen 1 kohdalla analysoitiin ainoastaan 18 vastausta, mutta tutkimuskysymyksiä 2 ja 3 analyysissä käytettiin kaikkia vastanneita.

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että teemat nousevat esiin vastaajien tarinoista, eikä niitä etsitä vastauksista teoretiedon pohjalta. *Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen* koskien opettajaopiskelijoiden selviytymisestä käytettiin teemoittelua ja tyypittelyä, joihin päädyttiin tässä tutkimuksessa niiden sopivuuden lisäksi myös siksi, että aiemmissa opettajien selviytymistä koskevissa tutkimuksissa on käytetty samoja tutkimusmenetelmiä (Aho 2010). Vastaukset luettiin tässä vaiheessa etsien esiin nousevia ja toistuvia teemoja teksteistä, minkä jälkeen teemat koodattiin eri väreillä teksteihin (ks.

Taulukko 2). Aineiston lukeminen, koodaaminen ja analysointi eteni samalla tavalla jokaisen vastaajan kohdalla. Samat teemat nousivat esiin eri vastauksissa, mutta niillä saattoi olla erilainen sisältö ja merkitys, joten teemoja oli tarve jakaa myös niiden sisältöjen perusteella.

Taulukko 2. Esimerkki teemoittelun etenemisestä vastausten analysoinnista teemoihin ja tarkempiin sisältöihin.

Vastaaja 11	Otteita kysymyksestä 6. Oppimisvaikeuden vaikutus elämään	Pääteemat ja niiden sisällöt
Sukupuoli: Nainen	Epäonnistuneet koulu suoritukset vaikuttaneet itsetuntoon alussa paljon, mutta nyt yliopistossa osaan jo ottaa asian rennommin. En pidä asiaa mitenkään nolona---	T1 Itsetunto Sisältö: Oppimisvaikeus vaikuttanut itsetuntoon heikentävästi
Syntymävuosi: 1995		
Koulutusala: LTO		
Vuosikurssi: 2.		
Oppimisvaikeus: Lukiö	Selviytyminen on aika hankalaa sen puolesta että lukeminen on niin hidasta---	T8 Selviytyminen Sisältö: Selviytyminen on hankalaa
Diagnoosi lukiössä	Monissa asioissa, kuten sana lista kielissä kokeet, olen joutunut vain hyväksymään että en vain kykene oppimaan niitä tuosta noin vain, joten turha pahoittaa mieltään huonoista tuloksista. Ennen seuraavaa luentoa luen netistä vanhat diat ja kirjoitan muistiinpanot selkeämmin puhtaaksi lisääillen dioista löytyviä tärkeitä asioita.	T2 Itsensä hyväksyminen Sisältö: Olen hyväksynyt itseni T4 Opiskelustrategiat Sisältö: Oppimisen kannalta tehokkaat strategiat

Teemoittelun seurauksena opettajaopiskelijoiden vastauksista oli nähtävissä erilaisia tarinoita, joissa tietyt teemat korostuivat. Teemoiteltuja vastauksia alettiin analysoida systemaattisemmin tyypittelemällä opettajaopiskelijoita vastausten perusteella erilaisiin tyyppisiin. Tyypittelemällä opettajaopiskelijoista muodostettiin ryhmiä, jotka sisälsivät samankaltaisia tarinoita oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä. Ahon (2011) opettajien selviytymistä koskevaa tutkimusta mukailleen opettajaopiskelijat jaoteltiin selviytyjäprofiileihin. Myöhemmin profiileja käytettiin verrattaessa ryhmiä tutkimuskysymysten 2 ja 3 tuloksiin, eli siihen mitä tiettyjen selviytyjäprofiilien edustajat ajattelevat itsestään tulevana opettajana ja miten yliopisto on tukenut tiettyjen selviytyjäprofiilien edustajia yliopisto-opinnoissa.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla koskien opettajaopiskelijoiden ajatuksia oppimisvaikeuden mukanaan tuomista hyödyistä tai haitoista käytettiin tutkimusmenetelmänä

reduktiota eli luokittelua ja frekvenssianalyysiä eli sanojen ja verbaalisten ilmausten laskemista, jotka ovat myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä. Laskemisen käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa perustelee muun muassa Silverman (1993, 163) toteamalla, että laskeminen kvantitatiivisena menetelmänä tuo luotettavuutta, kun tulokset eivät jää ainoastaan tutkijan laadullisen tulkinnan varaan. Mainintojen laskeminen kertoo tämän tutkimuskysymyksen kohdalla olennaisesti vastausten painotuksista. Frekvenssianalyysillä selvitettiin hyötyjen ja haittojen mainintojen lukumääriä. Kaikkien vastanneiden mainitsemat hyödyt ja haitat laskettiin yhteen ja niiden lukumääriä vertailtiin. Laskemisen lisäksi vastausten analyysissä käytettiin luokittelua sisältöjen perusteella sopivien luokkien alle, sen mukaan olivatko vastaajat kertoneet pelkästään oppimisvaikeuden mukanaan tuomia hyötyjä tai haittoja vai molempia näistä. Tällä luokittelulla selvitettiin, kuinka positiivis- tai negatiivissävytteinen vastaus oli.

Lisäksi luokittelua käytettiin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla selventämään aineistosta esiin nousseita vastauksia, eli oppimisvaikeuksien mahdollisesti aiheuttamia hyötyjä tai haittoja opettajan työssä. Useamman lukukerran jälkeen aineistoista nousi esiin samoja aiheita, jotka oli eri tavoin ilmaistu. Erilaisia aiheita löytyi yhteensä 14, ja jokainen nimettiin niitä kuvaavimmalla yksittäisellä lauseella omaan luokkaan (esim. ”*Ymmärrän oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia*”). Tämän jälkeen muodostetut luokat jaoteltiin oppimisvaikeudesta aiheutuviin hyötyihin (n=9) ja haittoihin (n=5). Jaottelua hyötyjen ja haittojen perusteella ei koettu riittäväksi, sillä myös niiden sisällä olevissa luokissa oli selvää variaatiota, joten hyödyt jaoteltiin vielä kolmeen ja haitat kahteen alaluokkaan. Näin ollen muodostui hyötyjen ja haittojen luokat, niiden alaluokat sekä näiden alaluokkien sisällä olevat yksittäisten vastausten alaluokat. (ks. Taulukko 8)

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla koskien yliopiston opiskelijoille tarjoamaa tukea, käytettiin analyysissä luokittelua selvittämään, onko tukea käytetty ja mitkä ovat syitä siihen, että sitä on käytetty tai että sitä ei ole käytetty. Lisäksi frekvenssianalyysia käytettiin laskettaessa, kuinka moni opiskelija mainitsi saavansa mitäkin tukea yliopistolta. Prosenttiosuuksia laskettiin tarkastellessa, kuinka moni opiskelija sai tukea ja miten tuki opinnoissa jakautui oppimisvaikeuden mukaan.

5.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeistä on *totuuden* ja *objektiivisuuden* arviointi. Tutkimuksessa pyritään löytämään totuus jostakin aiheesta, mutta totuuden luonne voi olla moninainen. Narratiivisen tutkimuksen tekijä ei automaattisesti ole objektiivinen taustahahmo, vaan ajallisesti ja paikallisesti asennoitunut. Myös tutkittavat merkitykset ovat moninaisia ja usein monella tapaa tulkittavissa. Tutkimuksen edessä tutkija ja tutkimusaineisto käyvät keskinäistä dialogia, jonka avulla saatua aineistoa pyritään ymmärtämään. Tästä johtuen tulkinta ja analyysi on aina tutkijan kokemusten värittämää, eikä toisen tutkijan toteuttamana olisi välttämättä päädytty samanlaisiin tutkimustuloksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2009.) Tutkijan on kuitenkin pyrittävä ehdottomaan puolueettomuuteen, jotta tutkimus voidaan arvioida objektiivisesti toteutetuksi.

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta lisää tyypittelyssä käytetty vertaisarviointi, jossa ulkopuolista apua käytettiin todentamaan luotettavuus niin, että vertaisanalyysin tekijän tuli luokitella kuusi sattumalta valittua vastaajaa niille sopivimpiin tyyppeihin (Tutkimuskysymys 1) heidän vastaustensa perusteella. Otos vastaa yhtä kolmasosaa kyseisen tutkimuskysymyksen otannasta. Vertaisarvioinnin tekijä sijoitti vastaajat samoihin tyyppeihin kuin tutkija alun perin, minkä perusteella tyypittelyn voidaan ajatella olevan luotettava, kuten ilmenee Taulukosta 3.

Taulukko 3. Interrater reliability.

Muuttuja	Arvioija	Vertaisarvioija	Muutos
1 Matti	1	1	0
6 Anni	1	1	0
7 Sofia	2	2	0
10 Iida	2	2	0
20 Mimosa	3	3	0
24 Salla	1	1	0
Nollien lukumäärä			6
Muuttujien lukumäärä			6
Yksimielisyys %			100

Tutkimusmenetelmä pyrittiin rakentamaan muutenkin mahdollisimman luotettavaksi. Luotettavuutta parantaa kyselylomakkeen esitestaus, jolla voitiin varmistaa, että se on helppolukuinen ja ymmärrettävä myös lukihäiriöisille vastaajille. Tämä haluttiin varmistaa käyttämällä esitestauksessa korkeakouluopiskelijoita, joilla on diagnosoitu lukivaikeus. Oppimisvaikeuden lisäksi esitestaajat olivat tutkimuksen kannalta otollisia, sillä he opiskelivat korkeakoulussa ja olivat täten lähellä tutkimuksen kohdejoukkoa.

Tutkimus päätettiin toteuttaa täysin anonymisti, sillä oletettavaa oli, että kohdejoukko on melko pieni ja siksi tunnistettavissa. Tutkimuksessa haluttiin osallistujien voivan vastata lomakkeen kysymyksiin mahdollisimman avoimesti joutumatta miettimään, että heidät voitaisiin tunnistaa. Osa vastauksista olikin todella avoimia, tunteellisia ja elämänkerrallisia, mikä antaa aihetta myös uskoa niiden aitouteen. Avoimien vastausten aitouden puolesta puhuu myös se, että niiden perusteella voidaan selvästi päätellä, että monilla vastaajilla on kielellisiä vaikeuksia. Tutkittavia etsittiin ainoastaan opettajaopiskelijoiden ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta, mistä johtuen vastaajien voidaan olettaa olevan tosiasiaa opettajaopiskelijoita, joilla on oppimisvaikeuksia. Lisää luotettavuutta tuo myös tutkimusjoukon tarkka rajaaminen ja siinä pysyminen, mistä johtuen yksi tutkimukseen vastanneista opettajaopiskelijoista poistettiin aineistosta, sillä hänellä ei ollut diagnosoitua oppimisvaikeutta, mikä oli edellytys tähän tutkimukseen osallistumiseen.

Tutkimuksen vastaajajoukko on melko pieni ($n=25$), joten mitään suurempia yleistyksiä tulosten pohjalta ei ole mahdollista tehdä, mutta laadulliseksi tutkimukseksi vastaajajoukko on kuitenkin kattava. Tutkittavat edustavat kaikkia suomalaisia yliopistoja, joissa voi opiskella opettajaksi, sekä kaikkia opettajankoulutusaloja. Näin ollen vastaajat edustavat laajalti koko suomalaisen opettajakoulutuksen opiskelijoita, joilla on oppimisvaikeus.

Tutkimuksen avointen vastausten osalta tekstien pituudet vaihtelivat muutamasta lauseesta kokonaisten sivujen pituisiin vastauksiin, mistä syystä suppeimpia vastauksia ei huomioitu kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla (Tutkimuskysymys 1). Tähän oli perusteena tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät tekijät, sillä seitsemän vastaajan vastaukset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta eivät olleet niin kattavia, että niitä olisi voitu analysoida. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä vastaajat myös tyypiteltiin, eikä näitä vastaajia ollut mahdollista sijoittaa vastausten perusteella tyyppeihin. Osallistujilta pyydettiin kattavia vastauksia, mutta kyselylomakkeeseen vastaajien tekstien pituuksia ei tietenkään ole mahdollista kontrolloida. Tyypittelyyn liittyen on myös huomioitava, että

muodostetut tyypit, eli tässä tutkimuksessa selviytyjäprofiilit, ovat yleistyksiä opiskelijoiden kokemasta selviytymisestä ja niillä pyritään esittämään ja ymmärtämään ilmiötä, ei luokittelemaan ihmisiä yhden kirjallisen vastauksen perusteella.

Tähän tutkimukseen sopiva vaihtoehtoinen tutkimusmenetelmä olisi ollut haastattelu, jota myös pohdittiin mahdollisuutena. Tällöin vaikeutena olisi ollut haastateltavien tavoittaminen ja haastattelujen järjestäminen ympäri Suomea sekä anonyymius, mikä olisi saattanut haastattelun kohdalla kärsiä, sillä aihe voi olla monelle varsin intiimi ja arka. Haastattelun etuna olisi ollut vapaampi itsensä ilmaisu, mikä olisi saattanut johtaa kattavampiin vastauksiin joidenkin opiskelijoiden kohdalla. Osalla opiskelijoista suppeampia vastauksia saattoi selittää juuri lukihäiriöstä johtuvat kirjoittamisen vaikeudet. Sen sijaan tilastollinen kyselytutkimus haluttiin rajata pois menetelmävaihtoehdoista heti alussa, sillä aiempien tutkimusten mukaan esimerkiksi monivalintatehtävät ovat haastavia lukihäiriöisille vastaajille (Shaywitz ja Shaywitz 2003). Tutkimusta suunnitellessa oletuksena kuitenkin oli, että ainakin osalla vastaajista olisi lukemisen vaikeuksia.

Luotettavuutta saattaa heikentää tutkimusjoukon valikoituneisuus, mikä on aina riskinä vapaassa osallistumisessa. Tässä tapauksessa on mahdollista, että tutkimukseen vastanneet kokivat oppimisvaikeudella olevan erityisen paljon merkitystä itselleen, minkä johdosta he halusivat vastata aihetta koskevaan kyselyyn.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Opettajaopiskelijoiden selviytyminen oppimisvaikeuden kanssa

Opettajaopiskelijat (n=18) kuvasivat selviytymistään oppimisvaikeuden kanssa hyvin laajalla skaalalla. Vastauksista nousi esiin teemoja, joilla opiskelijat pyrkivät selittämään selviytymistään ja jotka toistuivat useampien opiskelijoiden teksteissä. Näitä teemoja olivat oppimisvaikeuden yhteys koettuun itsetuntoon T1, itsensä hyväksyminen T2, diagnoosin merkitys T3, opiskelustrategiat T4, läheisten merkitys T5, erityisopetus ja koulun tarjoama tuki T6, lääkityksen mahdollisuus T7 ja selviytymisen vaikeudet T8. Teemat ilmenivät opiskelijoiden teksteissä joko positiivisessa, negatiivisessa tai neutraalissa valossa oppimisvaikeuden kanssa selviytymisen kannalta, minkä takia osa teemoista oli tarpeellista jakaa vielä alateemoihin (ks. Taulukko 4).

Taulukko 4. Oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen liitetyt teemat opettajaopiskelijoilla (n=18).

Teema	Teema mainittu (n)	Teemojen alateemat	Teema mainittu (n)
T1 Itsetunto	18	T1.1 Oppimisvaikeudella ei yhteyttä itsetuntoon T1.2 Oppimisvaikeus vaikuttanut itsetuntoon heikentävästi	6 12
T2 Itsensä hyväksyminen	13		
T3 Diagnoosin merkitys	6	T3.1 Diagnoosi oli helpotus T3.2 Diagnoosi romahdutti itsetunnon	3 3
T4 Opiskelustrategiat	18	T4.1 Tehokkaat opiskelustrategiat T4.2 Huonot tai vähäiset opiskelustrategiat	15 4
T5 Läheisten merkitys	8		
T6 Erityisopetus ja koulun tuki	6		
T7 Lääkityksen mahdollisuus	3		
T8 Selviytymisen vaikeudet	5		

Opettajaopiskelijat kuvailivat oppimisvaikeuden yhteyttä itsetuntoon eri tavoin. Toisilla sillä ei ollut lainkaan merkitystä itsetunnon kannalta, kun taas suurimmalla osalla vastaajista se vaikutti itsetuntoon heikentävästi, mitä opiskelijat kuvailivat hyvinkin rehellisesti ja tunteellisesti:

”Olen aina pitänyt itseäni tyhempänä ja yksinkertaisempänä kuin muut. Itsetuntoni on ollut todella kovalla koetuksella.” 14. Oona

”Sanoisin että oppimisvaikeudellani on ollut merkittävä tekijä itsetuntooni opiskelijana ja oppijana. On psyykkeelle todella rasittavaa kun joudut koe tilanteisiin ja tiedät ettet voi osoittaa kaikkea osaamistasi niissä, koska sinulla on lukihäiriö johon kompastut pakostakin jossain vaiheessa.” 18. Eeva

”Itsetunto? Aika paska. Suoriudun yleensä kursseista kiitettävien arvosanoin, mutta en voi koskaan olla tyytyväinen itseeni, kun saan niin vähän suoritettua muihin nähden tai jotain oleellista jää kesken.” 23. Annukka

Suurin osa opiskelijoista kuvaili tekstissään itsensä ja oppimisvaikeuden hyväksymistä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä, mitkä vaihtelivat vastaajasta riippuen. Hyväksymistä pidettiin selviytymistä edistävänä tekijänä.

”Olen hyväksynyt sen, että minun täytyy olla tarkempi ja pitää tehdä hieman enemmän kuin muiden. En koe olevani huonompi tai että lukihäiriö estäisi minua opiskelussa.” 8. Elli

”Mitä vanhemmaksi kuitenkin tulin sitä paremmin opin elämään oppimisvaikeuksieni kautta.” 24. Salla

Diagnoosin merkitystä kuvailevat opiskelijat jakautuivat sellaisiin, jotka kuvasivat sen romahduttaneen itsetunnon, sekä sellaisiin joille se oli odotettu helpotus, mikä auttoi paremmin hyväksymään itsensä. Kokemukset diagnoosin saamisesta olivat todella vahvoja ja selkeästi jääneet vastaajien mieliin.

”Lukihäiriö diagnoosi oli tietyllä tapaa helpotus, sillä ennen sitä ajattelin lukemiseen ja oppimiseen liittyneiden ongelmien johtuvan vähäisemmät älykkyydestä.” 7. Sofia

”Kun lukihäiriö selvisi, itsetunto romahti. Ajattelin etten koskaan voi mennä yliopistoon.” 10. Iida

Opiskelijat kuvasivat myös monipuolisesti erilaisia käyttämiään opiskelustrategioita, joilla kompensoivat oppimisvaikeuden aiheuttamia vaikeuksia. Osalla strategiat olivat

itse kehitettyjä ja tehokkaita, kun taas osan kokemuksia varjosti opiskelustrategioiden vähäisyys tai välittelemiseen pyrkivät strategiat, jotka eivät edesauttaneet oppimista.

”Minulle paras toimintamalli on se että teen kaiken. Luen ensin tekstin ääneen ja nauhoitan sen, sitten kuuntelen sitä ja teen muistiinpanoja, jonka jälkeen vaikeimmista asioista saatan tehdä esimerkiksi palapelejä tai hyvin värikkäistä ajatuskarttoja. Olen myös huomannut, että minulle jää asiat hyvin päähän silloin kun pääsen opettamaan ne muille tai keskustelen aiheesta.” 21. Charlotte

”Olen oppinut lukihäiriöni kanssa tavan lukea tentteihin vain pönttämällä viime hetkellä ja sitten kaatamalla kaiken tiedon nopeasti ulos, pitkäkestoiseen muistiin ei vaan saa jäämään kaikkea ja kun lukeminen takkuu niin ei ole energiaa nähdä liikaa vaivaa.” 10. Iida

Läheisten merkitys korostui osassa vastaajien teksteistä selviytymistä edistävänä tekijänä. Läheisiin kuului sekä kavereita, perheenjäseniä että puolisoja, jotka olivat auttaneet opinnoissa sekä konkreettisesti että toimineet henkisenä tukena jaksamisessa.

”Haen aina kavereilta tukea. Kysyn, pystynkö tähän? Jaksanko mennä kouluun tänään? Vasta kun saan myöntävän vastauksen, uskallan edes yrittää. Tyhmää I know, mut kavereiden avulla selviän yleensä arjesta.” 23.

”Uskon vahvasti siihen, että vanhempieni tuki ja kannustaminen kuntoutuksessani on ollut avain siihen, etten päässyt kokemaan dysfasiaa esimerkiksi taakkana tai esteenä.” 15.

Erityisopetus ja koulun antama tuki pääsi esille vain osassa opettajaopiskelijoiden tekstejä, mutta näiden opiskelijoiden kohdalla se oli koettu pääasiassa suureksi hyödyksi oppimisen ja oppimisvaikeuden kanssa selviytymisen kannalta. Tuki oli sekä henkistä että konkreettista.

”Minua auttoi yksi professori avoimessa yliopistossa. Aina kehui, kannusti, kuunteli ja jaksoi keskustella kanssani. Ei vähätellyt. – Ja sitten tuli tää kasvatustieteen dosentti ja hänen kollegat ja voi taivas he olivat ihania minulle!” 13.

”Minulle yksilöllistettiin sekä englannin että ruotsin oppiaineet ja pääsin opiskelemaan yksin erityisopettajan huoneeseen, hänen kanssaan niiden aineiden tunnit jotka olivat minulle erityisen vaikeita ja joissa minun oli vaikein keskittyä.” 24.

Joidenkin vastausten kohdalla kävi kuitenkin ilmi, että koulun tarjoama tuki ei aina ollut parasta mahdollista tai sellaista kuin oltaisiin toivottu:

”Toisaalta saamani tuki ja opettajien osaaminen on ollut luokkaa: tässä keltainen paperi ja lukuviivotin, pärjäätkö?” 18.

Kolme opiskelijaa, joilla oli ADHD- tai ADD-diagnoosi, kuvasivat osana selviytymistään myös mahdollisuutta lääkitykseen. Kukaan heistä ei kuitenkaan tällä hetkellä käyttänyt lääkitystä, mutta pitivät sitä mahdollisena vaihtoehtona, kun selviytyminen välillä tuntui vaikealta. Osa myös koki, että pärjää myös ilman lääkitystä.

”Mainittakoon nyt vielä, että olen harkinnut taas ADHD-lääkitystä, kun en näemmä pärjää ilman. En vain tykkää yhtään ajatuksesta, se latistaa itsetuntoa entistään.” 23.

”En ole syönyt lääkkeitä koko yliopiston aikana. Koen pystyväni opiskelemaan OKL:ssä hyvin, sillä paljon ryhmätöitä ja aktiivisia demoja.” 1.

Selviytymisen vaikeudet tulivat ilmi monissa teksteissä, joissa oppimisvaikeus koettiin henkisenä taakkana ja itsetunnon kannalta tuhoisana. Opiskelijat kuvailivat kokemiaan vaikeuksia totuudenmukaisesti ja välittivät tekstin kautta hyvinkin karun kuvan siitä, millaista elämä oppimisvaikeuden kanssa voi olla. Monilla opiskelijoilla, jotka kokivat selviytymisen erityisen vaikeaksi, oli juuri tarkkaavaisuuden vaikeuksia, kuten alla olevista esimerkeistä käy ilmi.

”Yksityiselämässä ADHD on koko elämäni ajan tehnyt minusta levottoman, itserakkaan, näsäviisaan häirikön, jonka on vaikea kuunnella muita, kun oman pään sisällä tapahtuu niin runsaasti koko ajan. Tosiystävät ovat olleet vähissä.” 16.

”Tarkkaavaisuuden häiriöt ja muut ADD-oireilut murentavat akateemista itsetuntoani jatkuvasti. Yhä uudelleen aikataulussa, omassa akateemisessa jaksamisessa sekä pystymisessä epäonnistuminen ottaa kovasti itsetunnon päälle. Yliopiston kampus avautui jo toisena opiskelusyksynä epäonnistumisen alttarina.” 20.

”Jatkuvat epäonnistumiset kuitenkin syövät itsetuntoa. Siis ihan arkielämässä myös, ei vain koulussa. (Enkö taaskaan saanut aikaiseksi siivota tai käydä kaupassa? Miten onneton olento olen, jos pelkkä tiskaaminen imee kaikki mehut ja makaan loppupäivän sohvalla?) Olen myös aiemmin koulussa kuulunut aina kiussattavien joukkoon, varmasti osin erilaisuuteni vuoksi, ja sitä kautta omanarvontunto myös aika alhainen. Silloin sain kuitenkin enemmän aikaiseksi, enkä ollut niin masennukseen taipuvainen.” 23.

Edellä kuvattujen kahdeksan teeman perusteella opiskelijoista muodostettiin tyyppejä, joiden teksteissä samanlaiset teemat nousivat esiin. Näin ollen muodostettiin kolme opettajaopiskelijoiden selviytyjäprofiilia, jotka ovat vahva selviytyjäprofiili (n=6), vahvistuva selviytyjäprofiili (n=7) sekä vaatimaton selviytyjäprofiili (n=5). Profiilien nimeämisessä ja tyyppittelyssä on käytetty pohjana Partasen väitöskirjatutkimusta (2011, 185), jossa tarkasteltiin aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä eli heidän käsityksiä itsestään oppijoina ja uskomuksia omasta pärjäämisestään.

Tarkasteltaessa ryhmiä suhteessa taustamuuttujiin, eli oppimisvaikeusdiagnooseihin ja niiden diagnosointiajankohtaan, ikään, sukupuoleen ja opiskeluvuoteen ei ryhmien sisällä löydy selvää homogeenisyyttä. Poikkeuksena tässä on vahvistuvien selviytyjien (n=7) ryhmä, jossa kaikilla opiskelijoilla on jonkinasteinen lukivaikeus. Sen lisäksi opintoala tulee esiin niin, että vaatimattomien selviytyjien ryhmässä kaikki ovat lastentarhanopettajaopiskelijoita, kun taas vahvojen selviytyjien ryhmässä ei ole ainuttakaan lastentarhanopettajaopiskelijaa. Muiden muuttujien osalta ryhmien sisällä on vaihtelua. Koko tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden lukumäärän ollessa 25 jäi näiden selviytyjäprofiilien ulkopuolelle 7 vastaajaa, jotka eivät sopineet vastaustensa perusteella mihinkään profiiliin, mistä syystä tyyppittelyssä on mukana vain 18 opiskelijaa.

Taulukko 5. Opettajaopiskelijoiden selviytyjäprofiilit (n=18).

Vahva selviytyjäprofiili (n=6)	Vahvistuva selviytyjäprofiili (n=7)	Vaativaton selviytyjäprofiili (n=5)
- oppimisvaikeudella ei yhteyttä itsetuntoon	- oppimisvaikeus heikentänyt itsetuntoa	- itsetunto ja itsensä hyväksyminen heikkoa
- itsensä hyväksyminen	- diagnoosi auttanut itsensä hyväksymisessä	- vähäiset tai kielteiset selviytymiskeinot
- vahvat selviytymiskeinot	- selviytymiskeinoja on rajallisesti	- selviytymisen vaikeus

Vahvaan selviytyjäprofiiliin kuuluivat Matti, Anni, Vappu, Mari, Salla ja Amalia. Heidän teksteissään selviytymistä kuvaavat oppimisvaikeuden ja itsetunnon vähäinen yhteys, itsensä ja oppimisvaikeuden hyväksyminen sekä vahvat selviytymiskeinot ja läheisiltä saatu tuki. Kaikki ryhmän opiskelijat toivat esille itsensä hyväksymisen sekä erilaisia käyttämiään opiskelustrategioita. Tämän lisäksi monissa vastauksissa (n=4 tai enemmän) esiintyi selviytymiskeinoina läheisten ihmisten tuki ja kannustus, omaan persoonaan liittyvät ominaisuudet sekä kouluaikana saatu erityisopetus.

Taulukko 6. Vahvojen selviytyjien selviytymisteemat ja niiden kuvailua (n=6).

Selviytymisen teemat	Selviytymisen kuvailua
T1.1 Hyvä itsetunto tai oppimisvaikeudella ei vaikutusta (n=6)	<i>”Oppimisvaikeus ei ole vaikuttanut itsetuntooni” Mari</i>
T2 Itsensä hyväksyntä (n=6)	<i>”Koska lukihäiriöni huomattiin myöhään, on se helpottanut itsensä hyväksymistä ja antanut syyn asioiden oppimisen vaikeuksille” Anni</i>
T4.1 Tehokkaat opiskelustrategiat (n=6)	<i>”Opettelin sanoja myös trampoliinilla hyppien ja liikkeitä tehden” Amalia</i>
T5 Läheisten merkitys (n=4)	<i>”Vanhempani ja pikkuveljeni lukivat minulle kaikki koulukirjojen tekstit ääneen” Salla</i>
T6 Erityisopetus ja koulun tuki (n=5)	<i>”Minulle yksilöllistettiin sekä englannin että ruotsin oppiaineet ja pääsin opiskelemaan yksin erityisopettajan huoneeseen” Salla</i>
T7 Lääkitys (n=1)	<i>”En ole syönyt lääkkeitä koko yliopiston aikana. Koen pystyväni opiskelemaan OKL:ssä hyvin, sillä paljon ryhmätöitä ja aktiivisia demoja” Matti</i>

Vahvistuvaan selviytyjäprofiliin kuuluivat Heidi, Jenni, Iida, Mimmi, Marjo, Sofia ja Niina. Vahvistuvilla selviytyjillä yhteistä oli oppimisvaikeuden itsetuntoa heikentävä vaikutus. Opiskelijat toivat kuitenkin useissa vastauksissa ilmi, että oppimisvaikeusdiagnoosin saaminen on auttanut heitä hyväksymään itsensä, vaikka itsetunto on ollut huono. Vahvistuva selviytyjä -termillä pyritäänkin kuvaamaan oppimisvaikeudesta aiheutuvaa haittaa, mutta sen hyväksymistä ja tätä kautta itsetunnon vahvistumista. Tämän ryhmän vastaajilla oli käytössään vähemmän ja rajallisempi valikoima selviytymiskeinoja verrattuna vahvoihin selviytyjiin. Kaikille yhteistä oli kuitenkin erilaisten opiskelustrategioiden kuvaaminen. Vain muutamissa vastauksissa mainittiin toisilta saatu tuki ja kannustus.

Taulukko 7. Vahvistuvien selviytyjien selviytymisteemat ja niiden kuvailua (n=7).

Selviytymisen teemat	Selviytymisen kuvailua
T1.2 Oppimisvaikeus vaikuttanut itsetuntoon heikentävästi (n=7)	<i>”Minulla on ollut heikompi itsetunto, arkuus ja minulla meni vuosi kausi siihen että uskoisin voivani pärjätä yliopistossa” Marjo</i>
T2 Itsensä hyväksyminen (n=7)	<i>”Tärkein selviytymistä edistävä tekijä on vain olla itselleen tarpeen tullen armollinen” Mimmi</i>
T3.1 Diagnoosi oli helpotus (n=3)	<i>”Lukihäiriö diagnoosi oli tietyllä tapaa helpotus, sillä ennen sitä ajattelin – ongelmien johtuvan vähäisemmät älykkyydestä” Sofia</i>

T3.2 Diagnoosi romahdutti itsetunnon (n=2)	<i>"Kun lukihäiriö selvisi, itsetunto romahti. Ajattelin etten koskaan voi mennä yliopistoon"</i> Iida
T4.1 Tehokkaat opiskelustrategiat (n=7)	<i>"Luennoilla en ehdi lukemaan luento dioja ja kirjoittamaan muistiinpanoja, joten teen vain muistiinpanoja luennoitsijan puheesta"</i> Mimmi
T5 Läheisten merkitys (n=2)	<i>"Vanhempien tuki kotiläksyjä tehdessä ollut tärkeä"</i> Niina

Vaatimattomaan selviytyjäprofiliin kuuluivat Oskari, Eeva, Mimosa, Charlotte ja Annukka. Vaatimattoman selviytyjäprofiilin opiskelijoille ominaista oli oppimisvaikeuden vahva yhteys heikkoon itsetuntoon. Lisäksi opiskelijat kuvasivat oppimisvaikeuden aiheuttamaa ristiriitaa siinä, mitä he ajattelevat itsestään. Kaikki ryhmän opiskelijat kuvasivat opiskelustrategioita, mutta kuvauksissa nousi esiin strategioiden riittämättömyys ja välttämisorientoituneisuus. Lisäksi muutamissa vastauksissa mainittiin selviytymiskeinoina läheisten tuki, erityisopetus sekä mahdollisuus ADHD-lääkitykseen (n=2), vaikka kumpikaan vastaajista ei tällä hetkellä käyttänyt lääkitystä.

Taulukko 8. Vaatimattomasti selviytyvien selviytymisen teemat ja niiden kuvailua (n=5).

Selviytymisen teemat	Selviytymisen kuvailua
T1.2 Oppimisvaikeus vaikuttanut itsetuntoon heikentävästi (n=5)	<i>"Tarkkaavaisuuden häiriöt ja muut ADD-oireilut murentavat akateemista itsetuntoani jatkuvasti"</i> Mimosa
T4.1 Tehokkaat opiskelustrategiat (n=2)	<i>"Saatan tehdä esimerkiksi palapelejä tai hyvin värikkäitä ajatuskarttoja"</i> Charlotte
T4.2 Huonot tai vähäiset opiskelustrategiat (n=4)	<i>"Tehtävien jättäminen viime tippaan auttaa ahdistusta nousemaan"</i> Oskari
T5 Läheisten merkitys (n=2)	<i>"Avustavat ihmiset – ovat erittäin tärkeitä: tarvitsen ihmisiä, jotka sanovat "Suu kiinni, istu alas ja tee näin tässä järjestyksessä""</i> Oskari
T6 Erityisopetus ja koulun tuki (n=1)	<i>"Kävin erityisopettajan luona haastavissa aineissa"</i> Charlotte
T7 Lääkityksen mahdollisuus (n=2)	<i>"Olen harkinnut taas ADHD-lääkitystä, kun en näemmä pärjää ilman. En vain tykkää yhtään ajatuksesta, se latistaa itsetuntoa entisestään"</i> Annukka
T8 Selviytymisen vaikeudet (n=5)	<i>"Yliopiston kampus avautui jo toisena opiskeluyksynä epäonnistumisen alttarina"</i> Mimosa

6.2 Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisvaikeuden aiheuttamista hyödyistä ja haitoista tulevassa työssään

Opettajaopiskelijoiden käsitykset itsestään tulevina opettajina näyttäytyivät enimmäkseen positiivisessa valossa, mutta myös ajatuksia mahdollisista oppimisvaikeuden tuomista haitoista tuotiin ilmi. Vastaaajien (n=25) joukosta 14 (56 %) toi esiin ajatuksia ainoastaan oppimisvaikeuden hyödyistä ja 9 (36 %) sekä kokemistaan hyödyistä, että haitoista tulevassa työssään. Näin ollen ainoastaan kaksi (8 %) vastaajaa toi ilmi pelkästään käsityksiään oppimisvaikeuden mukanaan tuomista haitoista.

Opettajaopiskelijat mainitsivat avoimissa vastauksissa yhteensä 78 kertaa oppimisvaikeuden mahdollisesti aiheuttamia hyötyä tai haittoja tulevassa työssään. Näistä mainintoja koetuista oppimisvaikeuden tuomista hyödyistä oli 52 kappaletta (66 %), sisältäen muun muassa mainintoja empaattisuudesta oppilaita kohtaan, halusta auttaa oppilaita joilla on vaikeuksia ja tarjota vertaistukea. Mainintoja koetuista oppimisvaikeuden haitoista oli 26 kappaletta (33 %) ja ne koostuivat muun muassa epäilyksistä omista kyvyistä ja pelloista muiden ihmisten mielipiteitä ja asenteita kohtaan. Näin ollen myöskin oppimisvaikeudesta koettujen hyötyjen ja haittojen mainintojen määriä laskemalla oppimisvaikeus näyttäytyi enemmän henkilökohtaisena hyötynä kuin haittana opettajaopiskelijoiden kirjoituksissa.

Opettajaopiskelijoiden mainitsemat hyödyt ja haitat jaoteltiin viiteen erilliseen luokkaan, joista kolme liittyi oppimisvaikeuden mahdollisesti aiheuttamiin hyötyihin ja kaksi mahdollisiin haittoihin. Hyötyjä korostavat luokat liittyivät henkilökohtaisiin syihin, empatiaan sekä työn toteuttamiseen, kun taas haittoja korostavat luokat liittyivät epäilyksiin omista kyvyistä ja muiden ihmisten mielipiteisiin. Selvästi eniten mainittiin *empatiakykyyn* liittyviä oppimisvaikeuden mukanaan tuomia hyötyjä, joita oli 56 % kaikista mainituista hyödyistä. Opettajaopiskelijat kokivat voivansa paremmin ymmärtää oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia (n=10), tarjota vertaistukea ja samaistua heidän asemaansa (n=6) ja ymmärtävänsä heidän oppimisprosessiaan oman kokemuksensa kautta (n=11). Edellä selitettyä selventää Taulukko 9.

Taulukko 9. Käsitukset oppimisvaikeuksien hyödyistä ja haitoista tulevassa työssä opettajana (N=kuinka monta mainintaa).

	Luokat	Sisällöt	N
Hyödyt	L1 Henkilökoh- taiset syyt (N=8)	<i>Potentiaalini pääsee käyttöön opettajana</i>	3
		<i>Minulla on halua auttaa oppilaita, joilla on vaikeuksia, sillä en itse saanut apua</i>	5
	L2 Empatia (N=27)	<i>Ymmärrän oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia</i>	10
		<i>Voin tarjota vertaistukea ja samaistua oppilaisiin</i>	6
		<i>Ymmärrän oppimisprosessin oman kokemukseni kautta</i>	11
	L3 Työn toteutta- minen (N=12)	<i>Olen herkempi huomaamaan vaikeuksia</i>	4
		<i>Tiedän monenlaisia tapoja oppia ja tukea</i>	5
		<i>Oppimisvaikeus vaikuttaa henkilökohtaisiin ominaisuuksiini (esim. puheliaisuus)</i>	3
Haitat	L4 Omat kyvyt (N=10)	<i>Epäilen omia kykyjäni opettajana</i>	5
		<i>Pelkään etten saa töitä tai että palan loppuun</i>	1
		<i>Oppimisvaikeus vaikuttaa henkilökohtaisiin ominaisuuksiini (esim. impulsiivisuus)</i>	4
	L5 Muiden mieli- piteet (N=4)	<i>Pelkään vanhempien ja ympäristön asennetta</i>	2
		<i>Pelkään virheitä paperitöissä</i>	2

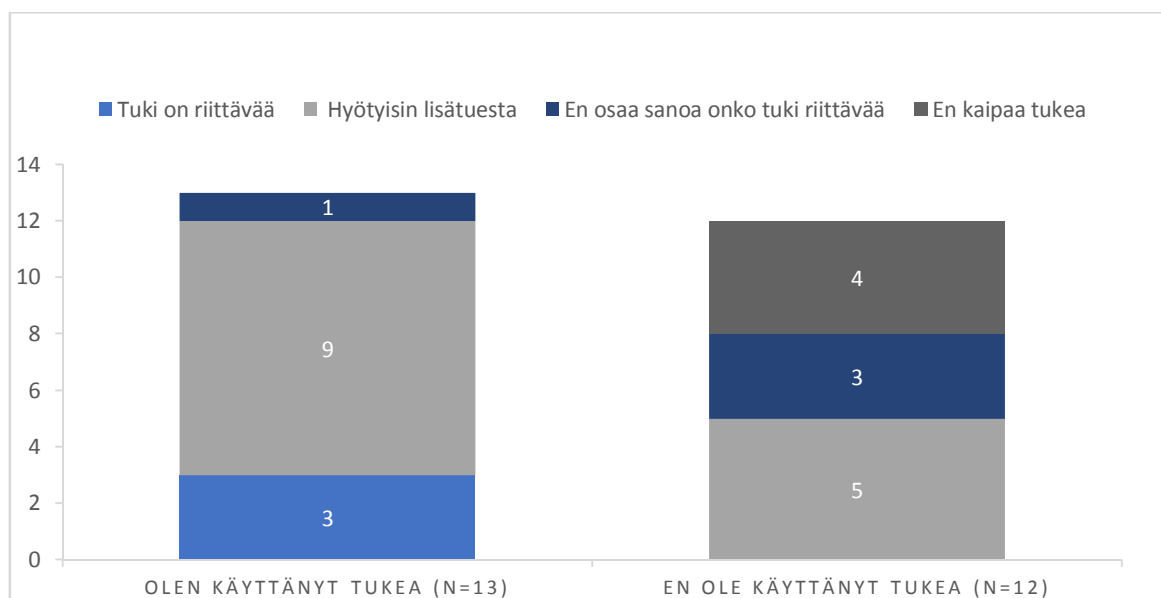
Edellisessä luvussa esitellyt opettajaopiskelijoiden selviytymisprofiilit eivät erotu tämän tutkimuskysymyksen kohdalla. Kaikkien ryhmien kohdalla näkemykset oppimisvaikeuksien tuomista hyödyistä ja haitoista näyttäytyivät positiivisessa valossa. Vahvojen selviytyjien ryhmässä oli muutamia hyötyjä mainittu enemmän ja haittoja vähemmän verrattuna vaatimattomiin selviytyjiin. Sen sijaan ADD- ja ADHD-diagnosoidut erottuvat tämän tutkimuskysymyksen kohdalla. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä hyötyjä mainitsivat ainoastaan opiskelijat, joilla oli ADD- tai ADHD-diagnoosi, eli esimerkiksi puheliaisuuden liittyviä ominaisuuksia. Lisäksi oppimisvaikeuden haitallisia vaikutuksia henkilökohtaisiin ominaisuuksiin maininneista vastaajista kolme neljästä oli ADD- ja ADHD-diagnosoituja, ja he vastasivat sen vaikuttavan muun muassa työtä häiritsevästi heidän tarkkaavaisuuteensa.

Kuten edellä siis selviää, opettajaopiskelijoiden ajatukset oppimisvaikeuden yhteydestä tulevaan työhön näyttäytyvät varsin positiivisessa valossa. Tulevat opettajat ajattelevat oppimisvaikeudesta olevan heille paljon hyötyä oppilaiden tilanteen sekä oppimisprosessin ymmärtämisessä, mutta ajattelevat sen joskus esiintyvän haittana esimerkiksi omien kykyjen epäröintinä.

6.3 Yliopiston tarjoama tuki opettajaopiskelijoille

Opettajaopiskelijoiden (n=25) käyttämä tuen määrä yliopisto-opinnoissa ja sen koettu riittävyys vaihteli vastaajien kesken. Eri yliopistoissa opiskelevista opiskelijoista vähän yli puolet eli 13 (52 %) oli käyttänyt oman yliopiston tarjoamaa tukea oppimisvaikeuden kanssa pärjäämiseen. Näistä tukea saaneista opiskelijoista ainoastaan 3 (23 %) koki saamansa tuen riittäväksi, kun taas 9 (69 %) koki mahdollisesti hyötyvänsä lisätuesta. Yksi ensimmäisen vuosikurssin opiskelija ei osannut vielä ensimmäisen opiskelusyksen alussa kertoa, oliko hänelle tarjottu tuki riittävää.

Yliopiston tarjoaman tuen ulkopuolelle oli siis jäänyt 12 vastaajaa eli 48 % kaikista tutkimuksen opettajaopiskelijoista. Syitä ilman tukea jäämiseen oli se, että tukea ei ollut haettu (75 %) ja se, ettei tukea oltu saatu, vaikka sitä oli haettu (25 %). Opiskelijoista, jotka eivät vielä olleet hakeneet mitään tukea oppimisvaikeuksiinsa 33 % (n=3) oli ensimmäisen vuoden syksyn opiskelijoita, mistä johtuen he eivät kertomansa mukaan olleet vielä tietoisia kaikista tukimahdollisuuksista. Neljä vastaajaa (33 %), jotka eivät olleet käyttäneet yliopiston tukipalveluja, kertoivat etteivät koe kaipaavansa tai tarvitsevansa tukea. Sen sijaan viisi opiskelijaa (42 %), jotka eivät saaneet minkäänlaista tukea, toivoivat kuitenkin saavansa oppimisvaikeuteensa tukea yliopistolta.



Kuvio 1. Yliopiston tarjoaman tuen jakautuminen ja sen riittävyys.

Tuen saavutettavuutta tarkastellessa huomattiin, että kaikista vastanneista opiskelijoista 32 % (n=8) koki tuen saamisen yliopistolta helpoksi tai heillä oli mielikuva, että tarvitta-

essa tukea on saatavilla (n=1). Sen sijaan 8 opiskelijaa (32 %) koki tuen saamisen hankalaksi. Näistä opiskelijoista puolet (n=4) saivat yliopistolta tukea, mutta heillä oli ollut hankaluuksia sen saavutettavuudessa. Toinen puolisko (n=4) taas ei saanut tukea, johtuen siitä, että sitä ei ollut haettu koska se oli koettu niin hankalaksi, tai että sitä ei ollut saatavilla. Loput opiskelijoista (36 %) eivät ottaneet kantaa siihen, miten he kokivat tuen saavutavuuden.

Aiemmin esiteltyjä selviytyjäprofiileja tarkasteltiin suhteessa yliopistolta saatuun tukeen. Suurin osa vahvistuvan selviytyjäprofiilin ja vaatimattoman selviytyjäprofiilin opiskelijoista käytti ja sai tukea yliopistolta. Sen sijaan vahvojen selviytyjien joukosta vain puolet käytti yliopiston tarjoamaa tukea.

Opettajaopiskelijoista 52 % (n=13) oli saanut tai käyttänyt yliopiston tarjoamaa tukea, joten ainoastaan heidän osaltaan voidaan tarkastella *saadun tuen laatua*. Yliopiston tarjoama tuki painottui konkreettisiin tukikeinoihin, joilla yksilöllistä oppimista voidaan tukea. Tämän lisäksi osa opiskelijoista sai ohjattua tukea tai koki saavansa henkistä tukea yliopistolta henkilökunnan kautta. Usein tukikeinojen piiriin pääseminen edellytti ohjaavan henkilökunnan tapaamista ja keskustelua. Tuen jakautumista opiskelijoiden kesken selitetään alla olevassa Taulukossa 10.

Taulukko 10. Opettajaopiskelijoiden yliopistolta saama tuki oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen (n=mainintojen määrät).

Ohjaus ja henkinen tuki	n=29
Henkilökohtainen tuki	
• Esteettömyyssuunnittelija	2
• Opintokoordinaattori	1
• Opintopsykologi	1
• YTHS: lääkäri, psykologi, psykiatri	1
• Hyvis-toiminta (tukihenkilö henkilökunnasta)	1
• Henkilökunnan tuki ja kannustus	1
Ryhmämuotoinen tuki	
• Hyvis-kanava (keskustelutuki ja opiskeluapu)	1
• Ajanhallinnan työpaja	1
• Kandi-illat	1
	n=10
Konkreettiset tukikeinot	n
• Lisäaika tenteissä	7
• Pidennetty laina-aika kirjastossa	3
	2

• Jousto palautuksissa	2
• Celia-äänikirjat	2
• Luentomateriaalit etukäteän	1
• Pienennetty tenttialue	1
• Tietokoneen käyttö tentissä	1
• Oma tenttitila	n=19

Tukimuotojen määrä vaihteli tuen saajien välillä. Parhaimmassa tapauksessa opiskelijalla oli käytössään neljää erilaista tukimuotoa molemmista kategorioista (ohjaus ja henkinen tuki sekä tukimuodot). Keskeisempää kuin tukimuotojen määrä on kuitenkin se, kuinka *riittäväksi* saatu tuki koettiin. Kuten aiemmin jo mainittiin, näistä tukea saaneista opiskelijoista ainoastaan 3 (23 %) koki saamansa tuen riittäväksi, kun taas 9 (69 %) koki hyötyvänsä lisätuesta. Yksi ensimmäisen vuosikurssin opiskelija ei osannut vielä kertoa, oliko hänelle tarjottu tuki riittävää, mutta sitä oli kuitenkin jo ensimmäisenä syksynä tarjottu.

Tuen laatua tarkasteltiin suhteessa oppimisvaikeusdiagnoosiin. Vastausten perusteella selviää, että tukea käyttävien joukossa (n=13) käytetty ja saatu tuen muoto vaihtelee oppimisvaikeusdiagnoosin mukaan (ks. Taulukko 11).

Taulukko 11. Tuen jakautuminen oppimisvaikeusdiagnoosin mukaan niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka saivat yliopistolta tukea (n=13).

	Lukihäiriö (n=8)	Tarkkaavaisuusvaikeus (n=3)	Komordibiteetti (n=2)
Henkinen tuki ja ohjaus	3 38%	3 100%	- 0%
<i>Henkilökohtainen tuki</i>	3 38%	1 33%	- 0%
<i>Ryhmämuotoinen tuki</i>	- 0%	2 66%	- 0%
Konkreettinen tuki	8 100%	1 33%	2 100%
Molemmat tuet	3 38%	1 33%	- 0%

Lukihäiriödiagnoosin omaavat (n=8) saivat tai käyttivät enimmäkseen konkreettisia yliopiston tarjoamia tukikeinoja, kuten lisäaikaa kokeissa tai kirjaston pidennettyä laina-aikaa. Opiskelijoilla joilla oli ADHD- tai ADD-diagnoosi (n=3), oppimisen tuki painottui ohjaavaan tukeen ja henkiseen tukeen, ja he olivat myös ainoita, jotka kertoivat käyttävänsä ryhmämuotoisia tukikeinoja (n=2). Opiskelijoilla, jotka käyttivät tukikeinoja ja joilla oli oppimisvaikeuden komorbiditeettia eli sekä kielellinen että tarkkaavaisuuteen liittyvä häiriö (n=2), sen sijaan käytetyt tukikeinot olivat ainoastaan konkreettisia, kuten lisäajan saamista tentissä. Sen sijaan yhteyksiä muiden opettajaopiskelijoiden taustamuuttujien sekä yliopistolta saadun tuen välillä ei ollut.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada syvempi ymmärrys opettajaopiskelijoiden oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen liittyvistä tekijöistä, sekä siitä, millaista opiskelijoiden selviytyminen on. Lisäksi haluttiin selvittää, mitä opettajaopiskelijat ajattelevat oppimisvaikeuden vaikutuksista tulevassa työssään opettajana. Opinnoissa selviytymistä haluttiin selvittää siltä kannalta, millaisia tukikeinoja yliopisto on tarjonnut opettajaopiskelijoille ja miten riittäväksi saatu tuki on koettu. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksessa saatu- jen tulosten yhteyttä aikaisempiin tutkimuksiin tutkimuskysymys kerrallaan edeten, pohditaan tutkimustulosten merkitystä sekä mahdollisia tutkimuksesta nousevia jatkotutkimusehdotuksia ja tutkimuksen myöhempiä hyödyntämismahdollisuuksia.

7.1 Millainen opettajaopiskelija selviytyy ja miten?

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opettajaopiskelijoiden ajatuksia oman oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä yleisellä tasolla. Vastauksista löydettiin usein toistuvia teemoja eli selviytymistä selittäviä tekijöitä, joiden perusteella opiskelijat myös tyypiteltiin selviytyjäprofileihin. Selviytymisteema on ollut esillä myös aiemmin suomalaisissa tähän aiheeseen läheisesti liittyvissä tutkimuksissa, joissa on tutkittu oppimisvaikeuden kanssa selviytymistä aikuisilla (Korkeamäki 2011), opettajien selviytymistä yleisesti (Aho 2011) sekä lukivaikeuden kanssa selviytymistä opettajana (Burns 2011). Vastaavaa tutkimusta koskien opettajaopiskelijoiden selviytymistä oppimisvaikeuden kanssa ei kuitenkaan ole toteutettu aiemmin. Tästä syystä tutkimustulosten liittäminen aiempiin tutkimuksiin on suuntaa-antavaa, eikä aiempien tutkimusten pohjalta oltu myöskään muodostettu hypoteeseja mahdollisista tutkimustuloksista.

Tutkimuksen tulokset oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä myötäilivät aiempia tutkimustuloksia, sillä lähes kaikki tässä tutkimuksessa löydetyt selviytymistä selittävät teemat löytyivät myös Korkeamäen (2011) tutkimuksesta. Teemat eivät esiintyneet suoraan samanlaisina, sillä edellä mainitussa tutkimuksessa määriteltiin selviytymiskeinoja, kun taas tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää selviytymiseen liittyviä tekijöitä, joihin kuului myös selviytymistä haittaavat ja selviytymiselle epäedulliset teemat. Näitä yhteisiä aiheita olivat muun muassa oppimisvaikeuden ja itsensä hyväksyminen, diagnoosin

saamisen merkitys yksilölle, koululta ja läheisiltä saadun tuen tärkeys, itse kehitetyt opiskelustrategiat sekä mahdollisuus lääkitykseen. Sen sijaan tässä tutkimuksessa vastaajat eivät korostaneet niin paljon henkilökohtaisia ominaisuuksiaan selviytymisessä, kuten eivät myöskään omien vahvuuksien tunnistamisen tärkeyttä tai oppimisvaikeudesta muille kertomisen merkitystä selviytymisen edistäjänä, mitä taas Korkeamäen (2011) tutkimukseen vastanneet olivat pohtineet. Saattaa olla, että opettajaopiskelijat ajattelivat tässä tutkimuksessa selviytymisen kohdalla lähinnä konkreettisia asioita, eivätkä siksi keskittyneet niin paljon esimerkiksi omaan persoonallisuuteen liittyviin asioihin, vaikka osalla vastaajista näistäkin oli toki mainintoja.

Kaikkien ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastanneiden opiskelijoiden vastauksissa mainittiin oppimisvaikeuden kanssa selviytymisen yhteydessä sen yhteys itsetuntoon sekä erilaiset selviytymisessä käytetyt opiskelustrategiat. Tähän osittaisena syynä on varmasti ohjaavat kysymykset, joita opiskelijoita pyydettiin käyttämään apuna vastaamaan oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen, ja joissa mainittiin oppimisvaikeuden mahdollinen yhteys itsetuntoon sekä mahdolliset keinot, joilla opiskelijat kompensoivat oppimisvaikeudesta aiheutuvia haittoja. Itsetunto ja opiskelustrategiat olivat kuitenkin teemoina sekä selviytymistä edistäviä että sitä haittaavia ja opiskelijat kuvailivat niiden yhteyttä selviytymiseen laajalti. Vaikka vastaajia oli siis johdateltu aiheeseen, otettiin kyseiset teemat osaksi muita teemoja. Ilman johdattelevia kysymyksiä pelkona olisi ollut, että vastaukset jäävät todella suppeiksi. Toisaalta samalla tavalla ohjaavasti toimivat esimerkiksi tilastollisten tutkimusten monivalinnat, joissa vastaaja saattaa ajautua ohjattavaksi, vaikka ei välttämättä ilman kysymyksen asettelua muistaisi tai ymmärtäisi tuoda esiin kyselyssä mainittuja asioita.

Opettajien selviytymisprofieileja on muodostettu aiemmin myös Ahon (2011) väitöstutkimuksessa, mutta koska tutkimuksessa ei ollut mukana oppimisvaikeuksien ulottuvuutta, vaan fokus oli opettajien työssä selviytymisessä, ei samanlaisia selviytyjäprofieileja muodostunut tämän tutkimuksen opettajaopiskelijoista. Tämän tutkimuksen vastaajia oli mahdollonta sijoittaa Ahon (2011) selviytyjäprofieileihin tai muihin aikaisempiin selviytyjäprofieileihin, joten tyypittely tapahtui tutkijan harkinnan mukaan yhdistelemällä vastaajien samankaltaisia tarinoita selviytyjäprofieileiksi. Profiilien nimeämisessä pohjana käytettiin Partasen (2011) tutkimuksen koulutuksellisen minäpystyvyyden profieileja, joihin hän oli sijoittanut tutkimuksensa aikuisopiskelijat heidän kokemansa opinnoissa selviytymisen ja minäpystyvyyden perusteella, ja jotka sopivat kuvaamaan tässä tutkimuksessa muodostettujen ryhmien selviytymistä.

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että vahvasti selviytyvillä itsetunto oli hyvä tai sillä ei koettu olevan mitään yhteyttä oppimisvaikeuteen, ja heillä oli enemmän ja laajempi valikoima selviytymiskeinoja kuin muiden profiilien opiskelijoilla. Jokainen heistä oli hyväksynyt itsensä sellaisena kuin on, moni mainitsi tärkeäksi asiaksi läheisten tuen, kaikki yhtä lukuun ottamatta olivat saaneet tukea kouluaikana ja kaikilla oli käytössään tehokkaita opiskelustrategioita. Yllättävää oli, että vahvasti selviytyvät opiskelijat eivät kuvailleet diagnoosin saamisella olleen mitään merkitystä heille. Näillä opiskelijoilla terve itsetunto luultavasti suojasi heitä oppimisvaikeuden mahdollisilta haitoilta, eikä näin ollen diagnoosin saaminen hetkauttanut heitä suuntaan tai toiseen. Edellä mainittujen vahvojen selviytyjien omaa selviytymistään selittävien seikkojen voi tämän tutkimuksen perusteella ajatella olevan opettajaopiskelijan oppimisvaikeuden kanssa selviytymistä tukevia tekijöitä.

Vahvistuvan selviytyjäprofiilin opiskelijoilla selviytymistä kuvasi aiemmin heikko mutta sittemmin vahvistunut tai koko ajan vahvistuva itsetunto, minkä mukaan ryhmä myös nimettiin. Heille yhteistä oli, että jokaisen kohdalla oppimisvaikeus oli vaikuttanut itsetuntoon heikentävästi. Kaikki heistä kuitenkin kuvasivat selviytymistään itsensä hyväksymisellä, mikä oli olennaista pärjäämisessä. Näiden opiskelijoiden teksteissä diagnoosin merkitys oli keskeinen: toisilla se oli itsetuntoa parantava tekijä, sillä se antoi selityksen vaikeuksille, ja toiset taas kuvasivat sen romahduttaneen itsetunnon täysin. Näillä opiskelijoilla oli myös käytössään tehokkaita opiskelustrategioita, mutta heille koulun tai läheisten tuki ei näyttäytynyt selviytymistä selittävänä tekijänä. Tämän ryhmän kohdalla yllättävä yhdistävä tekijä opiskelijoilla oli se, että kaikilla oli jonkinasteinen lukivaikeus, eikä muita oppimisvaikeusdiagnooseja. Tämä oli ainoa selviytyjäprofiili, jossa kaikilla opiskelijoilla oli sama oppimisvaikeus. Diagnoosin merkityksen korostaminen omassa selviytymisessä sekä lukivaikeus voivat liittyä siltä osin yhteen, että lukivaikeusdiagnoosi voidaan kokea yksilön kannalta merkityksellisenä omaa tulevaisuutta ajatellen, sillä se on vahvasti yhteydessä akateemisiin taitoihin eli kirjoittamisen ja lukemisen taitoihin ja tätä kautta koulumenestykseen. Muissa selviytyjäprofiileissa oppimisvaikeudet ovat moninaisempia, mistä syystä niissä diagnoosin merkitys ei ehkä painottunut.

Tämän tutkimuksen perusteella oppimisvaikeuden kanssa selviytyvät opettajaopiskelijat, joilla on käytettävissään monipuolisesti selviytymiskeinoja ja hyvä itsetunto, johon liittyy läheisesti myös itsensä hyväksyminen kaikkine ominaisuuksineen. Heille ominaista on tehokkaat, monipuoliset ja usein itse kehitellyt opiskelustrategiat, joilla he kompensoivat oppimisvaikeudesta aiheutuvia haittoja. Omien opiskelustrategioiden kehittäminen kertoo

myös päämäärätietoisuudesta ja sinnikkyydestä, kun vaikeuksien kanssa ei jäädä murehtimaan, vaan niitä pyritään aktiivisesti minimoimaan. Heitä on kouluaihana tuettu muun muassa erityisopetuksen keinoin ja koulun henkilökunnalta he ovat myös saaneet vinkkejä opiskeluun. Lisäksi heidän tukenaan on perhe, joka konkreettisesti auttaa opiskelussa ja on myös henkisenä tukena selviytymisessä. Perheen lisäksi tärkeitä ovat puolisot ja vertaiset, jotka auttavat esimerkiksi opinnoissa ja tsemppaavat myös henkisellä tasolla. Selviytyminen koostuu siis opettajaopiskelijoiden kohdalla yksilön ominaisuuksista, mutta myös ympäristön tarjoamasta tuesta, kuten Lämsän (1991) selviytymisen määritelmässä. Saadakseen tukea yhteiskunnalta ja läheisiltä, on sitä myös osattava hakea. Kaikkien opettajaopiskelijoiden selviytyminen ei kuitenkaan näyttäytynyt positiivisessa valossa, ja siihen pohditaan syitä seuraavassa luvussa.

7.2 Vaatimattomasti selviytyvät opettajaopiskelijat

Kolmas selviytyjäprofiili, joka oli nimetty selviytymisen suhteen vaatimattomaksi, sisälsi myös useampia vastaajille yhteisiä tekijöitä. Näitä olivat muun muassa oppimisvaikeuden vahva itsetuntoa heikentävä vaikutus sekä koetut selviytymisen vaikeudet. Lisäksi neljällä viidestä opiskelijasta käytetyt opiskelustrategiat olivat vähäisiä tai heikkolaatuisia, mutta muutamalla vastaajalla oli käytössään myös tehokkaita menetelmiä. Näiden vastaajien kohdalla koulun sekä läheisten antama tuki oli myöskin olematonta. Yllättävää oli, kuinka tunteellisia ja avoimia tämän ryhmän vastaukset olivat selviytymisen kuvailussa. Jokaisella selviytyminen oli tuottanut huomattavia vaikeuksia ja se oli tuotu rehellisesti esiin.

Tämän ryhmän vastaukset olivat myöskin huomattavan pitkiä verrattuna muiden ryhmien vastauksiin, mikä selittyy varmasti osittain sillä, että selviytymisen ongelmista riittää enemmän kerrottavaa, kun taas se, että selviytyminen on ollut helpompaa, on melko nopeasti kuitattu. Vastaajilla myöskin riitti kerrottavaa, sillä osa heistä toi ilmi, että asiasta ei olla ennen oltu kiinnostuneita eivätkä he ole päässeet siitä kertomaan, ja siksi halusivat kertoa kaiken mitä heillä on ollut sydämellään. Osittain syynä pitkiin vastauksiin muihin verrattuna saattaa olla se, että tässä ryhmässä opiskelijoilla oli muitakin kuin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia, tarkemmin eriteltynä kahdella oli lukivaikeus ja kolmella ADD tai ADHD. Varsinkin edellä mainittujen teksteissä ajatuksenvirta ja poukkoilevuus oli sellaista, minkä voisi ajatella olevan tyypillistä impulsiiviselle kirjoittajalle.

Vaativattomasti selviytyjien profiilin opiskelijoilla kiinnostava yhteinen tekijä on opintoala, mikä kaikilla opiskelijoilla on lastentarhanopettajaopinnot. Ainoastaan tämän ryhmän kohdalla kaikki vastaajat opiskelivat samassa tutkinnossa. Lastentarhanopettajaopiskelijat tulivat esille selviytyjäprofiileissa myös niin, että ketään heistä ei kuulunut vahvoihin selviytyjiin, vaan kaikki sijoittuivat vaatimattomiin tai vahvistuviin selviytyjiin. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että lastentarhanopettajia oli tässä tutkimuksessa eniten kaikkien opintoalojen edustajista, sillä heitä oli yhteensä 12, eli lähes puolet kaikista vastaajista. Suuri vastaajamäärä ei ole selitettävissä sillä, että kysely olisi tavoittanut eniten lastentarhanopettajaopiskelijoita, sillä sen levikki saavutti kaikkien opintoalojen edustajat melko tasaisesti. Syynä lastentarhanopettajaopiskelijoiden yliedustavuuteen näissä ryhmissä saattaa olla se, että oppimisvaikeusdiagnoosin saaneet hakeutuvat ehkä jo alun perin koulutusaloille, joissa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista ei ole niin paljon haittaa.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikeuksia selviytymisessä oli siis niillä opettajaopiskelijoilla, joilla oppimisvaikeus oli vahvasti yhteydessä itsetuntoon tai itsetunto oli jo ennestään heikko. Myöskin jatkuvat oppimisvaikeudesta aiheutuneet epäonnistumiset murensivat itsetuntoa entisestään. Selviytymistä eivät myöskään edistäneet tehottomat ja välttämisorientoituneet opiskelustrategiat, eikä se, että läheisiltä tai kouluaikana saatu tuki oli olematonta. Heikosti selviytyvät siis jäivät vaille tärkeitä selviytymistä edistäviä tekijöitä, ja näin ollen olivat oppimisvaikeutensa kanssa selviytymisessä melko yksin.

7.3 Oppimisvaikeus näyttäytyy hyötynä tulevassa opettajantyössä

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat painottivat oppimisvaikeudesta aiheutuvia hyötyjä suhteessa siitä aiheutuviin haittoihin, eli heidän voidaan ajatella olevan positiivisia tulevan opettajan uransa suhteen. Vastaavia tuloksia opettajien osalta löysivät myös Duquette (2000), Riddick (2003) ja Burns (2011), joiden mukaan työurallaan hyvin menestyneet dyslektiset aikuiset ovat pystyneet kääntämään dysleksiaan liittyvät negatiiviset kokemuksensa positiivisiksi. Tämä prosessi oli auttanut heitä ymmärtämään, millaista oli elää dysleksian kanssa sekä kohtaamaan ja voittamaan eteen tulleet haasteet ja vaikeudet. Aiemmin ei kuitenkaan ole tutkittu opettajaopiskelijoiden ajatuksia tulevassa työssä selviytymisestä. Aiheen tutkiminen onkin hieman haastavaa, sillä se on tulevaisuussuuntau-

tunutta, sillä opettajaopiskelijat pystyvät vain ennustamaan oppimisvaikeudesta myöhemmin aiheutuvia hyötyjä ja haittoja. Useat vastaajat peilasivatkin ajatuksiaan heidän aiempiin kokemuksiin opettajantyöstä muun muassa harjoittelujen aikana. Aihetta on kuitenkin tärkeää tutkia, sillä se voi paljastaa oppimisvaikeuksia omaavien opettajaopiskelijoiden potentiaalin tulevassa työssä sekä tiettyjä pelkoja, joihin ehditään vielä puuttumaan koulutuksen aikana tai viimeistään työtä aloittaessa. Jotta näitä opiskelijoita voitaisiin tukea koulutuksessa ja työelämässä, on tietenkin oleellista, että he ovat avoimia oppimisvaikeutensa suhteen. Avoimuuden kautta yliopisto- ja työympäristö voi kehittyä ottamaan huomioon erilaiset opettajaopiskelijat ja opettajat ja valjastaa heidän koko potentiaalinsa käyttöön.

Kuten opettajaopiskelijat kuvaavat, heillä on omakohtaisen kokemuksen kautta empatiaa ja ymmärrystä erilaisia oppilaita kohtaan. Heillä on myös kokemusta oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä, jolloin he voivat toimia esimerkkeinä oppilaille – heille, joilla on oppimisvaikeuksia ja myös heille, joilla ei ole – siitä, että kaikenlaiset vaikeudet ovat voitettavissa ja elämässä voi menestyä vaikeuksista huolimatta. Opettajaopiskelijat joilla on oppimisvaikeus, eli tulevat opettajat joilla on oppimisvaikeus, voivat olla mukana luomassa inklusiivista koulua, jossa on tilaa kaikenlaisille opettajille ja oppilaille, kuten myös Anderson (2006) ja Riddick (2003) tutkimuksissaan toteavat. He painottavat myös, että näillä opettajilla on mahdollisuus opettaa oman kokemuksen ja läsnäolon kautta erilaisuuden arvostamista ja oikeudenmukaisuutta. Mahdollisina haittoina opettajaopiskelijat mainitsevat muun muassa pelot muiden ihmisten mielipiteistä tai virheistä paperitöissä. Yksi vastaaja muun muassa pohti tarvitsevansa tukea kirjallisten papereiden tekemisessä koko työuransa aikana vaikeista lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista johtuen. Olisikin syytä miettiä, millä tavoin työyhteisö ja työnantaja voi tukea opettajia, joilla on oppimisvaikeuksia. Tukitoimet jatkuvat parhaassa tapauksessa yliopisto-opintoihin asti, mutta miten käy näiden opettajaopiskelijoiden, kun he viimein jatkavat työelämään?

Mielenkiintoista on, että opettajaopiskelijat kokivat oppimisvaikeutensa suurena hyötynä tulevassa työelämässään. Kysymyksenasettelussa opettajaopiskelijoita pyydettiin kertomaan sekä mahdollisista oppimisvaikeudesta aiheutuvista hyödyistä että haitoista, joten jokaisella vastaajalla oli mahdollisuus tarkastella asiaa kummaltakin kannalta. Positiivisuus saattaa selittyä sillä, että opiskelijoina heillä ei vielä ole todellista kokemusta työelämästä, jolloin tulevaisuus näyttäytyy ruusuina, kun mahdollisesti eteen tulevista haitoista ei vielä ole käytännön kokemusta. Vaikka asia olisikin niin, on erittäin tärkeää, että

opiskelijoiden ajatuksissa oppimisvaikeus näyttäytyy hyötynä, sillä olennaista selviytymisen kannalta on uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa selviytyä. Kuten Bandura (1994) toteaa, keskeistä on omaan pystyvyyteensä uskominen, sillä silloin todennäköisemmin myös pyrkii vaikuttamaan lopputulokseen ja näin ollen mahdollisuudet onnistua ja pärjätä moninkertaistuvat.

Tässä kohtaa pohdittaessa positiivista suhtautumista tulevaan työelämään oppimisvaikeuden kannalta, on myös huomioitava tutkimusjoukon valikoituneisuus. Vaikka hyötyjen korostaminen oli tässä tutkimuksessa selkeää, on kyseessä vain murto-osa oppimisvaikeuden kanssa elävistä opettajaopiskelijoista, eikä voida sanoa, että kaikki heistä olisivat näin positiivisesti suuntautuneita. Tässä tutkimuksessa lähes puolet vastaajista olivat lastentarhanopettajaopiskelijoita, jotka luultavasti tulevaisuudessa työskentelevät alle kouluikäisten lasten kanssa. Tietävästi esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen, kirjallisten töiden ohjaaminen ja suomen kielen ja kirjallisuuden opettaminen koskevat enemmän tulevia luokan-, aineen- ja erityisopettajia kuin lastentarhanopettajia. Näin ollen lastentarhanopettajan työssä oppimisvaikeudesta aiheutuvat haitat eivät ehkä ole niin selkeästi näkyvissä arjen toiminnoissa, kuin isompien oppilaiden kanssa työskennellessä. Tämä voi olla syynä siihen, että lastentarhanopettajat näkevät tulevan työelämänsä valoisampana oppimisvaikeudesta huolimatta. Tämä ei koske ainoastaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, vaan myös tarkkaavaisuusvaikeuksia omaavat lastentarhanopettajaopiskelijat olivat positiivisesti suuntautuneita, ja kokivat esimerkiksi ADHD:n mukanaan tuoman leikillisyyden, idearikkauden ja impulsiivisuuden etuna pienten lasten kanssa toimimisessa. Lastentarhanopettajat toivat toki esille myös oppimisvaikeudesta aiheutuvia haittoja, jotka heidän kohdallaan tulevissa töissä liittyivät esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen laadintojen vaikeuksiin.

Lastentarhanopettajaopiskelijat eivät kuitenkaan ryhmänä erottuneet tämän tutkimuskysymyksen kohdalla yltiöpositiivisina, mutta heidän edustaessaan melkein puolta tutkimusjoukosta, on syytä huomioida heidän vastaustensa vaikutus koko tutkimustulokseen. Mielenkiintoista on, että selviytymisen osalta lastentarhanopettajat eivät näyttäneet vahvasti selviytyvinä, mutta heidän ajatuksissaan työelämässä oppimisvaikeus ei näyttäyty haittana sen enempää kuin muillakaan opiskelijoilla. Näyttäisi siis siltä, että heikompikaan selviytyminen oppimisvaikeuden kanssa ei heidän ajatuksissaan siirry työelämään, vaan he kokevat selviytyvänsä työssä siviilielämän vaikeuksista huolimatta ja heillä on vahva usko itseensä.

Hyötyjä ja haittoja tarkastellessa mielenkiintoista on myös tarkkaavaisuusvaikeuden omaavien nouseminen esiin henkilökohtaisia ominaisuuksia koskevissa kohdissa. Ne opiskelijat, joilla oli ADHD- tai ADD-diagnoosi, olivat yhtä vastausta lukuun ottamatta ainoita, jotka toivat henkilökohtaisia ominaisuuksia esiin oppimisvaikeudesta aiheutuviin hyötyihin tai haittoihin liittyen. Tähän syynä on luultavasti tarkkaavaisuusvaikeuksien erityisyys lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin verrattuna. Harvemmin lukivaikeuksilla ajatellaan olevaan mitään vaikutuksia esimerkiksi yksilön persoonallisuuden piirteisiin, kun taas ADHD:n ja ADD:n kohdalla ne voivat olla merkittäviä ja tulla esille esimerkiksi puheliaisuutena, impulsiivisuutena tai asioiden aloittamisen vaikeuksina, kuten opettajaopiskelijat teksteissään kuvaavat.

Vaikka vastaukset pääosin näyttäytyivät positiivisina ja opiskelijat olivat luetelleet joko pelkkiä hyötyjä tai hyötyjä ja haittoja, mahtui mukaan myös kaksi vastaajaa, jotka mainitsivat pelkästään oppimisvaikeudesta aiheutuvia haittoja tulevassa työelämässä. Näiden opiskelijoiden vastaukset herättävät huolen siitä, että he ehkä ajattelevat oppimisvaikeuden vain kuormittavana tekijänä tulevassa työssään. Tulisikin miettiä keinoja, joilla jokaiselle opettajaopiskelijoille saataisiin luotua positiivinen kuva omasta tulevaisuudestaan. Tiedossa on, että vertaisilla näitä positiivisia ajatuksia työelämästä löytyy, joten opettajaopiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, voisivat hyötyä siitä, että tietäisivät muita saman asian kanssa kamppailevia, ja näin ollen saisivat vertaistukea toisistaan.

7.4 Onko yliopiston tuki riittävää?

Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että vain noin puolet opettajaopiskelijoista, joilla oli oppimisvaikeuksia, saivat tai käyttivät yliopiston tukea oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen. Osa vastaajista toi ilmi, ettei käytä tai hae tukea, sillä ei koe tarvitsevansa sitä. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että osa vastaajista ei käyttänyt tukea, sillä ei ollut saanut sitä. Lisäksi vaikka puolet käyttivät yliopiston tarjoamaa tukea, vain kolme kaikkien vastaajien joukosta koki saamansa tuen riittäväksi. Näin ollen pelkästään se, että tukea saa yliopistolta, ei välttämättä ole riittävää.

Mielenkiintoista on, että selviytyminen ei tämän tutkimuksen mukaan ole selkeästi yhteydessä yliopiston tarjoamaan tukeen. Vaatimattomasti ja vahvistuvasti selvinneiden joukossa lähes kaikki olivat käyttäneet yliopiston tarjoamaa tukea, kun taas vahvasti sel-

vinneistä vain puolet. Näillä vahvasti selviävillä oli siis ehkä jo ennestään niin hyvät selviytymiskeinot ja opiskelustrategiat, että he eivät kokeneet tarvitsevansa yliopistolta enää lisätukea.

Tutkimuksen toteutuksen suunnittelussa päädyttiin siihen, että opiskelijoiden kotiyliopistoa ei kysytä taustatietojen yhteydessä. Tällä päätöksellä haluttiin taata opiskelijoiden anonymiteetti, sillä opettajaopiskelijoita, joilla on oppimisvaikeuksia, on tilastojen valossa melko vähän, ja yhdistämällä opiskelijan muut tiedot hänen yliopistoonsa on vaarana, että anonymiteetti rikkoutuu. Tutkimuksen tarkoituksena ei myöskään ollut arvottaa yliopistoja sen suhteen, mikä yliopisto tarjoaa eniten ja monipuolisemmin tukea. Haittapuolena tässä päätöksessä on se, että yksittäiset yliopistot eivät pääse hyödyntämään tämän tutkimuksen kautta tullutta palautetta. Yliopistojen on kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella mahdollista verrata omia olemassa olevia tukemisen keinoja tässä tutkimuksessa esiin tulleisiin tukimuotoihin ja mahdollisesti lisätä niitä oman yliopiston tarjontaan.

Yliopiston tarjoaman tuen laadun tarkastelu osoitti, että tarkkaavaisuusvaikeuksia omaavista opiskelijoista kaikki käyttivät henkiseen ja ohjaavaan tukeen liittyviä tuen muotoja, kuten keskusteluapua opintoneuvojan tai opintopsykologin kanssa. He olivat myös ainoita, jotka käyttivät ryhmämuotoisia tuen keinoja. ADHD- ja ADD-diagnosoidut opiskelijat nousivat esiin näissä kohdissa luultavasti siksi, että he eivät tarvitse opiskeluissaan niinkään konkreettisia tukimuotoja, kuten lisääntynyttä tentteissä, sillä heidän ongelmansa eivät ole kielellisiä, joita voisi konkreettisilla tukitoimilla tukea. Onkin hienoa, että yliopistoissa on löydetty ratkaisuja myös näiden opiskelijoiden oppimisen tukemiseen.

Mainintoja erilaisista henkiseen ja ohjaavaan tukeen liittyvistä tukikeinoista tuotiin esille vain vähän. Luultavasti kuitenkin monet tuen saajat olivat käyneet keskustelemassa oppimisvaikeudesta jonkin henkilökunnan jäsenen kanssa saadakseen tukea, mutta eivät vain tuoneet sitä ilmi, jolloin se ei myöskään näy tutkimustuloksissa. Toisaalta ne opiskelijat, jotka toivat asian ilmi, saattoivat kokea mainitsemansa henkisen tuen tärkeämmäksi oman oppimisen tuen kannalta kuin ne, jotka eivät asiasta maininneet.

Tämän tutkimuksen mukaan yliopistoilla on monia eri keinoja tukea opiskelijoita, joilla on oppimisvaikeuksia. Konkreettiset käytetyt tukikeinot mukailevat aiemmissä tutkimuksissa löydettyjä ja yleisimpiä oppimisen tukemisen keinoja, kuten lisääntynyttä tentteissä, kirjastolainoissa ja töiden palautuksissa sekä äänikirjojen käyttöä (Shaywitz & Shaywitz 2003; Korkeamäki ym. 2010). Sen sijaan esimerkiksi Korkeamäen ym. (2010) tutkimuksessa esille tulleita suullista tenttimismahdollisuutta, oikeinkirjoitusohjelman käyttöä tai

ääninauhureiden käyttöä ei kukaan tässä tutkimuksessa maininnut. Lisäksi yllättävää verrattuna aikaisempaan tutkimukseen oli se, että yliopistoilla oli myös keinoja ohjata ja tukea opiskelijoita muuten kuin konkreettisoin keinoin, esimerkiksi tarjoamalla keskustelua apua tai ryhmämuotoista tukea.

Opiskelijat eivät tuoneet selviytymistä kuvaillessaan esiin yliopiston tarjoamaa tukea, ehkä osittain siksi, että siitä oli myös oma kysymys, mutta ehkä myös siksi että he kommentoivat enemmän omaa selviytymistä menneisyydessä kuin nykyhetkessä. Näin ollen kouluun liittyvät tuet käsittelivät enemmän peruskoulua ja toista astetta. Mahdollista on myös, että yliopiston tukea ei mainittu, sillä sitä ei koettu merkitykselliseksi selviytymisen kannalta.

Vaikka opiskelijat eivät siis teksteissään tuoneet esiin yliopiston tuen merkityksellisyyttä selviytymisen kannalta, on tärkeää, että yliopistolla on keinoja tukea opiskelijoita ja että opettajaopiskelijat saavat tukea oppimisen vaikeuksiin. Tuen saaminen on ensinnäkin tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvä kysymys, ja yliopiston julkisena organisaationa on tarjottava mahdollisimman esteetöntä opetusta opiskelijoilleen. (Puupponen 2011) Juuri opettajaopiskelijoiden tukeminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä yliopiston koulutuslaitoksena tulisi toimia esimerkkinä tuleville opettajille siitä, miten opetusta ja arviointia on mahdollista eriyttää esimerkiksi sisältöjen ja työtapojen mukaan. Opettajankoulutus opettaa opiskelijoille, kuinka erilaisille oppilaille tulee tarjota tukea, ja olisikin ristiriitaista, jos yliopisto ei itse tarjoa tukea näille erilaisille opiskelijoille. Tämän lisäksi saadessaan tukea ja kokemuksia tarjotun tuen hyödyistä omalla kohdalla opettajaopiskelijat saavat käytännön kokemusta tukemisen mahdollisuuksista ja uskoa siihen, että tukea kannattaa tarjota.

Tuen tarjoaminen on tärkeää myös siksi, ettei kukaan jäisi yksin oppimisvaikeutensa kanssa. Yliopiston jaa etenkin opettajankoulutuslaitosten tehtävänä olisi luoda ilmapiiri, jossa oman oppimisvaikeuden voi tuoda avoimesti esiin ja siihen voi hakea tukea. Jotkut opiskelijat esimerkiksi kuvasivat teksteissään, että kokivat välillä huonommuutta siitä, että käyttivät jotakin tukikeinoja, sillä se saattoi aiheuttaa kateutta kanssaopiskelijoissa. Tällainen puhe kuulostaa huolestuttavalta ensinnäkin sen takia, että muiden opiskelijoiden tulisi tulevina opettajina ymmärtää syyt sille, että yksittäinen opiskelija saa tukea oppimisvaikeuksiinsa. Toiseksi yliopistossa opiskellaan itseään eikä arvosanoja varten, jolloin on kummallista, jos joku ajattelee, että toisen tuki on itseltä pois ja että se esimerkiksi merkittävästi vaikuttaisi omiin arvosanoihin. Yliopistojen tulisi siis kiinnittää huo-

miota kaikenlaiset opiskelijat sallivaan ilmapiiriin, jolloin sallivuus voisi opettajaopiskelijoiden mukana siirtyä myös heidän tuleviin työpaikkoihinsa: suomalaisiin peruskouluihin.

7.5 Miksi opettajaopiskelijoiden selviytyminen on tärkeää?

Opettajaopiskelijoiden selviytymisen kannalta on tämän tutkimuksen perusteella tärkeää heidän itsetuntonsa tukeminen, opiskelustrategioiden opettaminen ja omien strategioiden keksimiseen kannustaminen, perheen ja vertaisten tuki sekä se, että oppimisvaikeus on diagnosoitu ja siihen on saatu tukea koululta muun muassa erityisopetuksen muodossa.

Yleisellä tasolla opettajaopiskelijoiden selviytymisen tukeminen on tärkeää esimerkiksi siksi, että he toimivat tulevaisuudessa ammatissa, jossa heidän odotetaan tukevan lapsia, nuoria ja ehkä aikuisia opinnoissaan, mutta myös monella muulla elämän osa-alueella. Näin ollen opettajien itsensä on oltava vahvoja, ehyitä ja itsensä tuntevia, jotta heillä on henkiset valmiudet toisten ihmisten tukemiseen muultakin kuin opetukselta osin. Tänä päivänä kasvatuksen osuuden lisääntyessä harvan opettajan työ on enää pelkästään opetusta. Tarvitaan siis opettajia, joilla on kykyä ja halua myös kasvattaa. Lisäksi näiden opettajaopiskelijoiden selviytyminen on tärkeää, sillä he toimivat tulevaisuudessa roolimalleina myös kaikille oppilailleen, joilla on oppimisvaikeuksia. He voivat olla lisäksi malleina selviytymisestä jokaiselle oppilaalle, joka kohtaa elämässään vaikeuksia.

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat jaoteltiin kolmeen ryhmään selviytymisen perusteella. On kuitenkin huomattava, että tämä jaottelu on kategorisoiva ja kärjistävä, ja että kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat yliopisto-opiskelijoita, jotka ovat selvittäneet tiensä koko peruskoulun läpi toisen asteen ja pääsykokeiden kautta kilpailtuihin opettajaopintoihin - oppimisvaikeudestaan huolimatta. Jokainen tutkimukseen vastannut opettajaopiskelija voidaan siis määritellä tämän suorituksen perusteella selviytyjäksi.

7.6 Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen perusteella tiedetään, mitkä tekijät opettajaopiskelijat kokivat keskeisiksi oppimisvaikeutensa kanssa selviytymisen kannalta. Näitä tietoja on mahdollista

hyödyntää niin opettajaopiskelijoiden itsensä, heidän vertaisten ja läheisten kuin opettajankoulutuslaitosten tukea suunnitellessaan. Lisäksi koulut tulevana työpaikkoina voivat huomioida tutkimuksessa esitetyjä asioita, kun kouluun tulee uusi opettaja, jolla on oppimisvaikeus. Opiskelijat kokivat merkitykselliseksi selviytymisen kannalta esimerkiksi vertaisten tuen, mikä antaa yliopistoille mahdollisuuden pohtia esimerkiksi opettajaopiskelijoiden, joilla on oppimisvaikeus, yhteen tuomista ja vertaisavun tarjoamista toisilleen. Lisäksi voisi miettiä, miten yliopisto voisi tukea opettajaopiskelijoiden (ammatillista) itsetuntoa koulutuksen aikana, sillä tiedetään että oppimisvaikeus ja itsetunto ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Wong ym. 2008, Korkeamäki 2011, Aro ym. 2013). Tulevat opettajat ovat keskeisessä roolissa oppilaiden itsetunnon tukemisessa, ja tätä tehtävää menestyksekkäästi toteuttaakseen tarvitsevat itse terveen ja vahvan itsetunnon.

Tämä tutkimus tuo myös tietoa siitä, miten oppimisvaikeus voi näyttäytyä hyötynä tulevien opettajien työssä, ja näin ollen koulut ja koulun johto saa tietoa siitä, miten opettajien täysi potentiaali voidaan valjastaa koulun käyttöön. Lisäksi tutkimus kertoo jotakin opettajien peloista tulevaa työelämää kohtaan, mikä antaa kouluille aiheita miettiä, josko heitä olisi mahdollista tukea työuransa alussa ja sen aikana. Oppimisvaikeuden kanssa kamppaileva uusi opettaja voisi esimerkiksi saada koulusta nimetyn työkaverituutorin, jonka puoleen kääntyä tarpeen tullen. Tällainen mentorointi saattaisi hyödyttää monia opettajauransa alussa olevia, oli heillä oppimisvaikeus tai ei.

Yliopistoille tutkimus tuo tietoa siitä, että tällä hetkellä tuki ei tavoita kaikkia opettajaopiskelijoita. Tulokset antavat syyn miettiä, miten tuki voisi tavoittaa useamman opiskelijan, ja millaisia tuen muotoja tulisi kehittää, että opiskelijat kokisivat ne riittäväksi. Yliopistot saavat myös tietoa siitä, millaista oppimisen tukeminen on opettajankoulutuslaitoksissa ympäri Suomea, ja voivat halutessaan täydentää omia tukemisen keinoja muualta saaduilla toimivilla ideoilla. Tutkimus kannustaa näin ollen opiskelijoiden hyväksi toteamien käytäntöjen leviämiseen ympäri Suomen.

Tällä tutkimuksella oli myös omat rajoitteensa ja puutoksensa. Yleistettävyyden kannalta tutkimuksen heikkoutena on verrattain vähäinen osallistujamäärä, mikä ei kylläkään laadulliselle tutkimukselle ole olennaista. Mikäli olisi keskitytty esimerkiksi ainoastaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, olisi tarinoissa ehkä ollut enemmän samankaltaisuutta. Pelkona tutkimusta suunnitellessa oli kuitenkin se, että oppimisvaikeuksia rajamalla ei olisi tavoitettu tarpeeksi vastaajia. Positiivinen yllätys oli, että oppimisvaikeudet olivat niin moninaisia, vaikka se sitten vaikeuttikin selviytymisen teeman yleistettävyyttä. Rajoittavana tekijänä oli myös se, että osa vastauksista jäi melko suppeiksi, mihin saattaa

olla syynä juuri monen opiskelijan kielelliset vaikeudet. Haastattelu olisi saattanut olla tässä tutkimuksessa sopivin aineistonkeruumenetelmä, mutta vastaajien saavutettavuuden pelossa päädyttiin kyselylomakkeeseen. Yhtenä vaihtoehtona olisi ollut myös kyselylomakkeessa luvan kysyminen mahdollista myöhempää haastatteluyhteenottoa varten, jolloin puutteellisia vastauksia oltaisiin voitu täydentää. Eräänä puutoksena jälkeen päin ajateltuna on myös se, ettei opiskelijoiden kotiyliopistoja kysytty, vaikka syynä olikin tässä anonymiteetti. Se olisi kuitenkin voinut antaa arvokasta tietoa itse yliopistoille tuen kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen jatkona olisi mielenkiintoista tutkia, miten opettajaopiskelijat, joilla on oppimisvaikeus, selviytyvät, kun he astuvat työelämään ja millaista tukea he saavat työpaikallaan. Lisäksi mielenkiintoista ja hedelmällistä olisi tutkia, miten opettajat, joilla on oppimisvaikeus, tukevat oppilaita, jotka kamppailevat saman vaikeuden kanssa. Näiden opettajien tukemisen keinoja voisi verrata esimerkiksi sellaisiin opettajiin, joilla ei ole oppimisvaikeutta ja selvittää, eroavatko tukemisen keinot tai tehokkuus jotenkin toisistaan. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miten oppilaat suhtautuvat opettajaan, jolla on oppimisvaikeus, sillä aiemmissa tutkimuksissa tällaiset opettajat ovat herättäneet ennakkoluuloja opiskelijoiden puolelta (Riddick 2011). Tässä tutkimuksessa ei selvitetty opettajaopiskelijoiden avoimuutta oppimisvaikeutensa suhteen, vaikka se voi olla keskeistä selviytymisen kannalta. Kiintoisaa olisikin tietää, tuovatko oppimisvaikeudesta kärsivät opiskelijat ja opettajat vaikeuttaan esille opiskelu- ja työyhteisössä.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1> (Viitattu 1.12.2017)
- Ahonen, T. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Rissanen, P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim.
- Anderson, R. C. 2006. Teaching (With) Disability: Pedagogies of Lived Experience. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*. 28 (3-4). <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/10714410600873258?need-Access=true> (Viitattu 16.1.2017)
- Aro, T., Ahonen, T., Närhi, V., Eloranta, A-K. & Korhonen, E. 2013. Oppimisvaikeuksien pysyvyys ja niiden yhteydet aikuisuuden elämäntilanteeseen: ennaltaehkäisevät ja suojaavat tekijät. *Kela* 62/522/2013. Niilo Mäki -instituutti. http://www.kela.fi/documents/10180/2770407/Aro_Oppimisvaikeuksien_pysyvyys.pdf/74af70cc-b843-42ac-87fd-5590e45264cf (Viitattu 6.11.2017)
- Baldwin, J. L. 2007. Teacher Candidates with Learning Disabilities: Effective and Ethical Accommodations. *Teacher Education and Special Education*. Volume 30 (3). <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/088840640703000302> (Viitattu 19.12.2017)
- Burns, E. 2011. Kun opettajalla on dysleksia. *NMI Bulletin* 2/2011. <http://bulletin.nmi.fi/article/kun-opettajalla-on-dysleksia/> (Viitattu 18.12.2017)
- Bury, M. 1991. The sociology of chronic illness. A review of research and prospects. *Sociology of Health and Illness* 13 (4). <http://web.b.ebsco-host.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2fec978-dd58-4e21-b9c8-c3da0811be49%40sessionmgr104> (Viitattu 16.3.2018)
- Carroll, J.M. & Iles, J.E. 2006. An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology* 76 (3). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709905X66233/epdf> (Viitattu 24.10.2017)
- Csoli, K. & Gallagher, T. L. 2012. Accommodations in Teacher Education. Perspectives of Teacher Candidates with Learning Disabilities and their Faculty Advisors. *Exceptionality Education International*. 22 (2). <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.it/&httpsredir=1&article=1122&context=eej> (Viitattu 18.1.2018)
- Duquette, C. 2000. Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 6 (2). 215–228.
- ESOK-hanke. 2006-2011. <http://www.esok.fi/esok-hanke/esittely> (Viitattu 5.10.2017)

European Commission. 2007. Improving the Quality of Teacher Education. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&rid=3> (Viitattu 18.12.2017)

Fayyad, J., De Graaf, R., Kessler, R., Alonso, J., Angermeyer, M., Demyttenaere, K., De Girolamo, G., Haro, J.M., Karam, E.G., Lara, C., Lépine, J-P., Ormel, J., Posada-Villa, J., Zaslavsky, A. M., Jin R. 2007. Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. *The British Journal of Psychiatry* 190 (5). <http://bjp.rcpsych.org/content/190/5/402.full-text.pdf+html> (Viitattu 13.10.2017)

Ferri, B. A., Keefe, C. H. & Gregg, N. 2001. Teachers with learning disabilities. A View from Both Sides of the Desk. *Journal of Learning Disabilities* 34 (1). <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221940103400103> (Viitattu 16.1.2018)

Field, S., Sarver, M. & Shaw, S. 2003. Self-determination. A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education* 24 (6). <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325030240060501> (Viitattu 24.3.2018)

Forkosh-Baruch, A. & Lipka, O. 2016. Pre-service teachers with learning disabilities: Perceptions of professional training. *Psychology research* 6 (8). <http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/57bfac04b6bad.pdf> (Viitattu 19.12.2017)

Gustafsson, H. 2011. YK:n vammaissopimus käyttöön! – käsikirja. Invalidiliitto: Helsinki.

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi yhdenvertaisuuden turvaamisesta sekä eräiden siihen liittyvien lakien muuttamisesta (44/2003). Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2003/20030044#idp450965808> (Viitattu 24.10.2017)

Hermanson, E. 2012. Tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden ongelmat. Lääkärikirja Duodecim. http://www.terveyskirjasto.fi/kotisivut/tk.koti?p_artikkeli=kot00811 (Viitattu 13.10.2017)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino: Helsinki.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huttunen, M. 2016. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Lääkärikirja Duodecim. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00353 (Viitattu 13.10.2017)

Huttunen, M. 2016. Aspergerin oireyhtymä. Lääkärikirja Duodecim. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00354 (Viitattu 31.10.2017)

Kakkuri, I. 2011. Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä – lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Toim. Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. Gaudeamus Helsinki University Press: Helsinki.

Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010. Kuntoutussäätiö: Helsinki.

Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan -hankkeen toimeenpano ja tulokset. Kuntoutussäätiön työselosteita 40/2010. Kuntoutussäätiö: Helsinki.

Kunttu, K. & Pesonen, T. & Saari J. 2017. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. http://www.yths.fi/file-bank/4300-KOTT_uusin_2016.pdf (Viitattu 10.10.2017)

Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka 71 (4). <https://julkari.fi/bitstream/handle/10024/100965/064lavikainen.pdf?sequence=1> (Viitattu 24.10.2017)

Learning Disabilities Association of America. 2012. Board of Directors September 22.

Lehtinen, U. 2011. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Teoksessa Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Toim. Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. Gaudeamus Helsinki University Press: Helsinki.

Lämsä, A-L. 1999. Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Toim. Kuorelahti, M. & Viitanen, R. NUORAn julkaisuja Nro 14. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/05/13holtittomasta_hallittuun.pdf (Viitattu 5.1.2017)

Löytönen, T. Narratiivinen tutkimusote. Verkojulkaisu: <http://www.xip.fi/tutkija/0402.htm> (Viitattu 9.4.2018)

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. 1990. Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812> (Viitattu 16.3.2018)

Mayes, S.D., Calhoun, S.L. & Crowell, E.W. Learning Disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Learning Disabilities* 33 (5). <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221940003300502> (Viitattu 31.10.2017)

Morrison, G. & Cosden, M. 1997. Risk, resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. Julkaisussa *Learning Disability Quarterly* 20 (1). <http://journals.sagepub.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.2307/1511092> (Viitattu 16.3.2018)

Mpofu, E., Watson, E. & Chan, S-Y. 1999. Learning disabilities in adults. Implications for rehabilitation intervention in work settings. *The Journal of Rehabilitation* 65 (3). <https://www.questia.com/library/journal/1G1-55816035/learning-disabilities-in-adults-implications-for> (Viitattu 24.10.2017)

Nevala, J., Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2004. Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki -instituutti: Jyväskylä.

O'Dwyer, A. & Thorpe, A. 2013. Managers' understanding of supporting teachers with specific learning disabilities: macro and micro understandings in the English Further Education sector. *Cambridge Journal of Education* 43 (1).

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikkeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura: Helsinki.

Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän" Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27071/978-951-39-4273-1.pdf> (Viitattu 9.3.2018)

Pope, C. A., Bowman C. A., & Barr, K. 2001. Conversations from the commissions: Negotiating the tensions in the preparation of teachers with disabilities. *English Education*, 33 (3). <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.it/&httpsredir=1&article=1122&context=eei> (Viitattu 18.1.2017)

Puupponen, H. 2011. Yliopisto-opinnot vammaisen henkilön mahdollisuutena. Teoksessa *Erityispedagogiikka ja aikuisuus*. Toim. Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. Gaudeamus Helsinki University Press: Helsinki.

Riddick, B. 2003. Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education* 7 (4). <https://doi.org/10.1080/1360311032000110945> (Viitattu 21.12.2017)

Reilly, N. P., Wennet, C., Murphy, M., Thierauf, M., Gaugler, G., & Godfrey, K. J. 1998. Teaching evaluation of persons with disabilities differ according to the nature of disability. *Journal of Rehabilitation*, 64 (1). <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/236228845/fulltextPDF/BC4985B4FB41D2PQ/1?ac-countid=14774> (Viitattu 18.1.2018)

Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. 2008. Reading Comprehension, Word Reading and Spelling as Predictors of School Achievement and Choice of Secondary Education. *Learning and Instruction*. 18 (2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ788109> (Viitattu 24.5.2018)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 24.3.2018)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009.

Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Jari Eskola (toim.) *Hegelistä Harréen, narratiivista nudistiin*. Kuopion yliopiston selvityksiä.

Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. 2003. The Science of Reading and Dyslexia. *The Journal of Aapos* 7 (3). https://ac.els-cdn.com/S1091853103000028/1-s2.0-S1091853103000028-main.pdf?_tid=9279900c-b8ba-11e7-bff0-0000aacb35e&ac-dnat=1508849893_25a1398440753f24fe9a302afa40e22e (Viitattu 24.10.2017)

Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.

Singleton, C. 1999. Dyslexia in Higher Education – Policy, Provision and Practice, Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education. HEFCE, University of Hull.

Vihottula, H. 2015. “En suostu yksinkertaisesti häviämään ihmisten silmistä” Kertomuksia traumaattisesta kokemuksesta selviytymisestä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: Tampere. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98118/978-951-44-9954-8.pdf?sequence=1> (Viitattu 18.3.2018)

Willcutt, E. G. & Pennington, B. F. 2000. Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities* 33 (2). <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221940003300206> (Viitattu 31.10.2017)

Wong, B. Y. L., Graham, L., Hoskyn, M. & Berman, J. 2008. *The ABC's of Learning Disabilities*. Second edition. Elsevier Academic Press: the United States of America.

Yhdistyneet kansakunnat. 1994. Salamancan julistus. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Viitattu 25.4.2018)

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen vastaajien taustatiedot.

Vastaaja	Sukupuoli	Syntymävuosi	Opinnot	Vuosikurssi	Oppimisvaikeus	Diagnoosi
1. Matti	Mies	1992	LO+A O	5.	ADD	Lukio
2. Heidi	Nainen	1995	LO	3.	Keskivaikea lukihäiriö	Lukio
3. Camilla	Nainen	1993	LO	3.	Keskivaikea lukihäiriö	Lukio
4. Jenni	Nainen	1994	LO	2.	Lukihäiriö	Alakoulu
5. Emma	Nainen	1995	LO+A O	2.	Keskivaikea lukihäiriö+ADD	Lukio+ Yliopisto
6. Anni	Nainen	1993	AO	6.	Keskivaikea lukihäiriö (fonologinen muistihäiriö)	Lukio
7. Sofia	Nainen	1995	LTO+ AO	3.	Keskivaikea lukihäiriö	Lukio
8. Elli	Nainen	1992	LTO	4.	Lukihäiriö	Lukio
9. Pauliina	Nainen	1994	LTO	1.	Lukihäiriö	Lukion jälkeen
10. Iida	Nainen	1990	LTO	4.	Vaikea lukihäiriö	Lukio
11. Mimmi	Nainen	1995	LTO	2.	Lukihäiriö	Lukio
12. Lydia	Nainen	1995	LTO	1.	Aspergerin oireyhtymä+ADD	Yliopisto
13. Marjo	Nainen	1983	LTO	2.	Lukihäiriö	Alakoulu
14. Oona	Nainen	1991	LO	5.	Vaikea lukihäiriö	Yläkoulu
15. Vappu	Nainen	1992	LO+A O	4.	Dysfasia+lukihäiriö	Ennen koulu+ Alakoulu
16. Oskari	Mies	1989	LTO	3.	ADHD	Yliopisto
17. Mari	Nainen	1995	LO	2.	Keskivaikea lukihäiriö	Lukio
18. Eeva	Nainen	1991	LTO	5.	Keskivaikea lukihäiriö	Alakoulu
19. Valtteri	Mies	1991	AO	6.	Lievä Aspergerin oireyhtymä+ lukihäiriö	-
20. Mimosa	Nainen	1992	LTO	2.	ADD	Lukion jälkeen
21. Charlotte	Nainen	1994	LTO	1.	Keskivaikea lukihäiriö	Alakoulu
22. Niina	Nainen	1990	EO	3.	Keskivaikea lukihäiriö	Lukio
23. Annukka	Nainen	1993	LTO	5.	ADD Aspergerin oireyhtymän piirteillä	Alakoulu
24. Salla	Nainen	1993	EO	4.	ADD+Vaikea lukihäiriö	Yläkoulu+ Alakoulu
25. Amalia	Nainen	1996	LO	1.	Lukihäiriö (fonologisen hahmottamisen vaikeus)	Lukio

Liite 2. Sähköpostisaate

Arvon opeopiskelijat,

Teen pro gradu -tutkielmaani opettajaopiskelijoiden ajatuksista oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä. Tarvitsen avukseni sinut, jolle teema on omakohtainen, kertomaan omat kokemuksesi aiheesta. Mikäli olet tutkinto-opiskelija suomalaisessa yliopistossa, opiskelet opettajaksi ja sinulla on jokin oppimista vaikeuttava diagnoosi, kuulut tutkimuksen kohdejoukkoon. Tässä yhteydessä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan lukemisen ja kirjoittamisen, puhutun kielen sekä matematiikan vaikeuksia, sekä lisäksi hahmotuksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Tutkimus toteutetaan täysin anonymisti.

Mikäli tunnet jonkun potentiaalisen kyselyyn vastaajan, vinkkaathan hänellekin tästä. Kiitos jo etukäteen kaikille vastaajille!

Linkki Webropol-alustalle, josta pääset vastaamaan kyselyyn: <https://www.webropol-surveys.com/S/5DDACC83089F81E8.par>

Tutkimusterveisin,
Lotta Haaristo, luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta
loamha@utu.fi

Liite 3. Kyselylomake

Kysely opettajaopiskelijoiden oppimisvaikeuksista

Tämä kysely koskee opettajaopiskelijoiden oppimisvaikeuksia. Mikäli olet tutkinto-opiskelija suomalaisessa yliopistossa, opiskelet opettajaksi ja sinulla on jokin oppimista vaikeuttava diagnoosi, toivon sinun vastaavan kyselyyn. Tässä yhteydessä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan lukemisen ja kirjoittamisen, puhutun kielen sekä matematiikan vaikeuksia, sekä hahmotuksen ja tarkkaavuuden vaikeuksia.

Voit kertoa vapaasti kokemuksiasi oppimisvaikeuden kanssa selviytymisestä, mutta toivoisin sinun käsittelevän olennaisia teemoja, jotka löytyvät alla olevista tekstikentistä. Kirjoituksen pituutta ei ole rajattu, mutta tutkimuksen mielekkyyden kannalta toivoisin kysymyksiin kattavia vastauksia. Kysely toteutetaan täysin anonymisti. Kiitos arvokkaasta ajastasi ja vastauksestasi!

Aloita vastaamalla taustatietoja koskeviin kysymyksiin.

Sukupuoli

- Mies
- Nainen
- Muu

Syntymävuosi

Opiskelen

- Luokanopettajaksi
- Aineenopettajaksi
- Erityisopettajaksi
- Lastentarhanopettajaksi

Muu, mikä

Tämä on opettajaopintojeni

1. vuosi

2. vuosi

3. vuosi

4. vuosi

5. vuosi

Muu, mikä

Diagnosoitu oppimisvaikeus ja milloin olet saanut tietää siitä.

Oppimisvaikeuden vaikutus elämääsi

- Oppimisvaikeuden merkitys yksityiselämän ja opiskelun kannalta.
- Oppimisvaikeuden yhteys itsetuntoosi.
- Selviytyminen oppimisvaikeuden kanssa ja sitä edistävät tekijät.
- Kehittyneet tai itse luodut toimintamallit, joilla kompensoit oppimisvaikeudesta mahdollisesti aiheutuvaa haittaa.

Yliopisto-opiskelujen aikainen tuki

- Yliopiston tarjoama tuki oppimisvaikeuden kanssa selviytymiseen ja sen riittävyys.
- Ajatuksesi siitä, millaisesta yliopiston tarjoamasta tuesta voisi olla hyötyä sinulle.

Oppimisvaikeus ja opettajuus

- Oppimisvaikeuden vaikutus alavalintaasi ja käsitykseeni itsestä tulevana opettajana.
- Käsityksesi oppimisvaikeuden hyödyistä tai haitoista tulevassa työssäsi opettajana.

Tähän voit vielä vapaasti kirjoittaa, jos jotain jäi sanomatta tai haluat kommentoida kyselyä.

Kiitos ja kädenpuristus!

Minuun voit olla yhteydessä kaikkeen tutkimukseen liittyvässä sähköpostitse loamha(at)utu.fi.

Tutkimusterveisin,
Lotta Haaristo, luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta