



Nevasaari Sonja

Lukivaikeuden seurannaisvaikutukset, niiltä suojaavat tekijät ja oppilaan tukeminen

Erityispedagogiikan kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lukivaikeuden seurannaisvaikutukset, niiltä suojaavat tekijät ja oppilaan tukeminen (Sonja Nevasaari)

Kandidaatintyö, 43 sivua

Huhtikuu 2018

Kandidaatintutkielmani aihe on lukivaikeuden seurannaisvaikutukset sekä negatiivisilta seurannaisvaikutuksilta suojaavat tekijät. Lisäksi tarkastelen lukivaikeuksisen oppilaan tukemista koulussa.

Lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista, joka ilmenee erilaisina lukemisen ja kirjoittamisen haasteina. Lukemisessa ja kirjoittamisessa ilmenevien haasteiden lisäksi lukivaikeudella voi olla erilaisia seurannaisvaikutuksia yksilön elämään ja koulunkäyntiin. Lukivaikeudella voi olla vaikutusta muun muassa oppijan motivaatioon. Vaikutus motivaatioon näkyy esimerkiksi ulkoisena motivaationa sekä heikkona lukumotivaatiota. Lukivaikeuksisen yksilön oppijaminäkuva voi olla myös heikentynyt. Tämä voi vaikuttaa esimerkiksi koulutuksellisiin odotuksiin, jotka lukivaikeuksisilla ovat usein matalat.

Lukivaikeudella voi olla vaikutusta yksilön koulu-uraan, kuten koulumenestykseen ja koulutuksen tasoon. Psykososiaaliseen hyvinvoinnin haasteet ovat myös yhteydessä lukivaikeuteen. Havaintoja lukivaikeuden yhteydestä masentuneisuuteen, ahdistukseen, stressiin ja koulukiusaamiseen on tehty. Lukivaikeuden yhteyttä syrjäytymiseen on myös pyritty tutkimaan. Esimerkiksi vankien ja koulukotinuorten joukossa on havaittu lukivaikeuden esiintyvän suhteellisen usein.

Erilaisia negatiivisilta seurannaisvaikutuksilta suojaavia tekijöitä on myös havaittu tutkimuksissa. Oma asenne lukivaikeutta kohtaan, sinnikkyys sekä motivaatio ovat merkittäviä tekijöitä selviytymisen taustalla. Lukivaikeuksiset ovat raportoineet erilaisten kognitiivisten ja strategisten keinojen merkitystä opinnoissa ja työelämässä. Emotionaalinen tasapaino ja tunteiden ymmärtäminen suojaavat psykososiaalisilta vaikeuksilta. Myös perhe ja muut läheiset ihmiset ovat merkittäviä positiivisen kehityksen ja erityisesti itsetunnon kannalta.

Lukivaikeuden varhainen tunnistaminen ja oppijan tukeminen ovat tärkeitä tekijöitä niin lukivaikeuden kuntoutuksessa kuin myös negatiivisten seurannaisvaikutusten ennaltaehkäisyssä. Lukivaikeutta voidaan ennakoida jo ennen kouluikää, mutta varmimmin se voidaan tunnistaa alkuopetuksen aikana lukemaan opettamisen alettua. Haasteiden havaitsemisen jälkeen tulisi yksilöllinen, oppilaan tuen tarpeet huomioiva tuki aloittaa. Lukivaikeuksista oppilasta voidaan tukea peruskoulun erilaisia tukimuotoja hyödyntäen. Yleistä on erityisopettajan antama lukiopetus, joka on tehokasta lukivaikeuteen kohdistuvaa opetusta. Lukivaikeuksisen oppilaan tukemisessa mukana ovat niin moniammatillinen työryhmä kuin myös lapsen omat vanhemmat. Tärkeää on, että tuki jatkuu riittävän pitkään koko yksilön koulu-uran ja elämän ajan.

Avainsanat: Lukivaikeus, Seurannaisvaikutus, Suojaava tekijä, Tuki, Varhainen puuttuminen, Lukiopetus

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Lukivaikeus | 6 |
| 2.1 | Määritelmä | 6 |
| 2.2 | Ilmeneminen | 8 |
| 3 | Lukivaikeuden seurannaisvaikutukset | 11 |
| 3.1 | Motivaatio | 11 |
| 3.2 | Oppijan minäkäsitys | 13 |
| 3.3 | Koulu-ura | 15 |
| 3.4 | Psykososiaalinen hyvinvointi | 17 |
| 3.5 | Syrjäytyminen | 18 |
| 4 | Suojaavia tekijöitä | 20 |
| 5 | Lukivaikeuksisen oppilaan tukeminen | 24 |
| 5.1 | Varhainen puuttuminen | 24 |
| 5.2 | Tuki koulussa | 26 |
| 5.2.1 | <i>Kolmiportainen tuki</i> | 26 |
| 5.2.2 | <i>Tukimuotoja</i> | 27 |
| 6 | Pohdinta | 32 |
| | Lähteet | 36 |

1 Johdanto

Kieli on kommunikaatiojärjestelmä, joka toimii välineenä yhteisön viestinnälle, yksilön ajattelulle sekä toiminnalle. Puhutun kielen rinnalla kirjoitettu kieli on kielen tärkein ilmenemismuoto. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 9.) Suomessa alkuopetuksen tavoitteena on opettaa kaikille lapsille luku- ja kirjoitustaito. Kaikki eivät kuitenkaan opetuksesta huolimatta opi riittäviä taitoja. Lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista. Määritelmästä riippuen lukivaikeuksia arvioidaan esiintyvän noin 5–20 %:lla ihmisistä. (Lerkkanen 2013, 17, 48.) Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin voidaan viitata sanalla dysleksia, joka tarkoittaa erityistä lukemisen ja kirjoittamisen oppimishäiriötä, tai yleensä puhumalla lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista (Ahvenainen & Holopainen 2014, 71). Käytän tutkielmassani termiä lukivaikeus, joka on suomen kielessä yleinen tapa viitata lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksiin (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 311). Viitatessani henkilöön, jolla on lukivaikeus, käytän termiä ”lukivaikeuksinen”, jotta tutkielmani kieli olisi sujuvampaa. Tällä ilmauksella en kuitenkaan tahdo leimata tai määritellä ketään henkilöä hänen oppimisvaikeutensa perusteella.

Vaikka lukivaikeus on erityinen ja kapea-alainen oppimisvaikeus, sillä voi olla laajempia seurannaisvaikutuksia yksilön elämään (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 16). Erilaisten mahdollisten seurannaisvaikutusten tunnistaminen on mielestäni tärkeää, sillä ne antavat suuren merkityksen varhaiselle puuttumiselle sekä lukivaikeuksisen oppilaan tukemiselle. Koen myös, että erilaisten seurannaisvaikutusten tunteminen auttaa suuntaamaan huomiota ja kohdistamaan tukea itse primaarisen vaikeuden lisäksi myös seurannaisvaikutuksiin, jotka eivät välttämättä näyttäydy konkreettisina koulupolun alkuvaiheissa, mutta voivat muodostua merkittäviksi yksilön koulunkäyntiin ja elämään vaikuttaviksi tekijöiksi.

Vaikka tutkimuksissa nouseekin esiin erilaisia negatiivisia seurannaisvaikutuksia, on jokaisen kehitys kuitenkin yksilöllistä, eikä kenenkään tulevaisuutta voida ennustaa pelkän lukivaikeuden perusteella. Monet ovatkin menestyneet elämässään ja koulutuksessa hyvin lukivaikeudesta huolimatta. (Holopainen & Savolainen 2008, 215.) Tarkastelen tutkielmassani seurannaisvaikutusten rinnalla suojaavia tekijöitä, jotka ovat tekijöitä, jotka suojelevat yksilöä negatiivisilta seurannaisvaikutuksilta. Lisäksi tarkastelen varhaista puuttumista sekä koulun antamaa tukea, jotka ovat merkittäviä niin seurannaisvaikutusten kuin myös itse lukivaikeuden ehkäisemisen ja kuntoutuksen näkökulmasta (Thuneberg 2008, 179).

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä seurannaisvaikutuksia lukivaikeudella voi olla. Tarkastelen tutkimuksessani kirjallisuudessa vahvimmin esiin nousevia seurannaisvaikutuksia sen sijaan, että pyrkisin kartoittamaan kaikki mahdolliset seurannaisvaikutukset. Koen tärkeäksi tarkastella myös seurannaisvaikutuksilta suojaavia tekijöitä sekä koulun antaman tukea, koska oppimisvaikeus ei yksistään määrittele yksilön koulupolkua sekä elämäntulkua. Tutkielmani pääpainon ollessa lukivaikeuden seurannaisvaikutuksissa tarkastelen tukea tuen muodostumisen ja sen eri muotojen näkökulmasta sen sijaan, että opetuksellisia sisältöjä tai menetelmiä tarkasteltaisiin yksityiskohtaisemmin.

Toteutan tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla pyritään luomaan laaja yleiskatsaus tutkittavasta ilmiöstä monipuolista kirjallisuutta hyödyntäen (Salminen 2011, 6). Tutkielmani kohderyhmänä toimivat eri kasvatusalan ammattilaiset, jotka työskentelevät eri ikäisten oppijoiden kanssa. Tutkielmani tarjoaa tärkeää tietoa niin kasvattajille, oppijoille kuin myös vanhemmille lukivaikeuden mahdollisista seurannaisvaikutuksesta, niiltä suojaavista tekijöistä sekä lukivaikeuksisen oppilaan tukemisesta. Seurannaisvaikutuksia esiin nostamalla tahdon painottaa varhaisen puuttumisen sekä tuen merkitystä lukivaikeuksisen yksilön elämälle.

2 Lukivaikeus

Tässä luvussa määrittelen lukivaikeuden International Dyslexia Associationin konsensusmääritelmää ja kansainvälisen tautiluokituksen ICD-10:n määritelmää tarkastellen ja vertaillen. Lisäksi tarkastelen lukivaikeuden ilmenemistä käytännössä. Lukivaikeuden ilmenemismuodot muuttuvat iän myötä, sillä myös vaatimukset lukitaidoille muuttuvat (Holopainen ym. 2008, 15). Lukivaikeuden ilmeneminen on kuitenkin aina yksilöllistä (Aro ym. 2012, 313).

2.1 Määritelmä

Lukivaikeus on mahdollisesti pisimpään tunnettu ja tutkittu oppimisvaikeus (Aro ym. 2012, 311). International Dyslexia Association määrittelee lukivaikeuden konsensusmääritelmänsä mukaan seuraavasti:

”Lukivaikeus on erityinen oppimisvaikeus, jolla on neurobiologinen alkuperä. Sille on tunnusomaista vaikeudet tarkassa ja/tai sujuvassa sanantunnistamisessa sekä heikot oikeinkirjoitus- ja dekodaaustaidot. Nämä vaikeudet johtuvat tyypillisesti heikkoudesta kielen fonologisessa osataidossa, joka on usein odottamaton suhteessa muihin kognitiivisiin taitoihin ja saatuun tehokkaaseen kouluopetukseen. Sekundaarisiin seurauksiin voivat kuulua vaikeudet luetunymmärtämisessä ja vähentyneet lukukokemukset, jotka voivat haitata sanaston ja taustatietämyksen kasvua.” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003.)

Kansainvälinen tautiluokitus ICD-10 määrittelee lukemisen erityisvaikeuden lukutaidon kehittymisen puutteeksi, joka ei selity älykkyyksiällä, näön epätarkkuudella tai riittämättömällä kouluopetuksella. Sille on tunnuksenomaista puutteet luetun ymmärtämisessä, luettujen sanojen tunnistamisessa, suullisessa lukutaidossa ja lukemista edellyttävien tehtävien suorittamisessa. Puheen ja kielen erityisvaikeudet edeltävät usein lukemisen erityisvaikeutta, ja siihen yhdistyy usein tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteita. Lukemisen erityisvaikeuteen liittyy usein myös oikeinkirjoitusvaikeuksia. Tautiluokitus luokittelee erikseen myös kirjoittamisen erityisvaikeuden, joka on lukemisen erityisvaikeudesta riippumaton vaikeus, joka heijastuu yksilöön kykyyn kirjoittaa. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 70.)

International Dyslexia Association (IDA) ja ICD-10 tautiluokitus määrittävät lukivaikeutta melko samankaltaisesti. Molemmat määritelmät tunnustavat, että lukivaikeus on erillinen vaikeus, joka ei johdu muista puutteista tai opetuksen puutteesta. Molemmista määritelmistä myös

ilmenee, että lukivaikeus aiheuttaa haasteita lukemisen eri osa-alueissa, kuten sanantunnistamisessa, ja molemmat määritelmät tunnustavat myös sen, että osana lukivaikeutta voi ilmetä haasteita oikeinkirjoituksessa. ICD-10 tautiluokitus luokittelee kuitenkin kirjoittamisen erityisvaikeuden omaksi erilliseksi vaikeudekseen. Onkin havaittu, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet voivat ilmetä myös omina itsenäisinä haasteinaan (Torppa, Georgiou, Niemi, Lerkkanen & Poikkeus 2017). Haasteet luetun ymmärtämisessä tulevat esiin myös molemmissa määritelmässä, tosin IDA -määritelmä toteaa luetun ymmärtämisen vaikeuksien olevan lukivaikeuden sekundaarinen vaikeus. IDA -määritelmä ei ota kantaa lukivaikeuden yhteydessä esiintyviin liitännäisvaikeuksiin, kun ICD-10 puolestaan nostaa esiin mahdolliset tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteet.

International Dyslexia Associationin määritelmän mukaan lukivaikeus johtuu puutteista fonologisissa taidoissa (Lyon ym. 2003). Suomen kaltaisessa säännönmukaisessa kielessä lukutaito perustuu vahvasti kirjain-äännevastaavuuteen, sillä kieleemme sanojen ääntäminen on koottavissa säännönmukaisista kirjain-äännevastaavuuksista. Säännönmukaisissa kielissä lukivaikeudelle onkin tyypillistä lukemisen hitaus ja työläys epätarkkuuden sijaan. Tähän näyttää vaikuttavan nopean nimeämisen taito, joka tarkoittaa nimikkeiden sujuvan mielenpalauttamisen taitoa. (Aro, Huemer, Kairaluoma, Wennström & Parkkila 2008, 47–48; Aro 2008, 118–119). Niin sanotun kaksoisvaikeushypoteesin mukaan lukivaikeuden taustalla vaikuttaa fonologisen tietoisuuden lisäksi nopean nimeämisen taidot (Heikkilä 2012). Näiden lisäksi myös kielellisen työmuistin on nähty vaikuttavat lukivaikeuden taustalla. Kielellinen työmuisti vaikuttaa siihen, kuinka tehokkaasti kielellistä materiaalia pystytään käsittelemään mielessä lukuprosessin aikana. (Salmi, Huemer, Heikkilä & Aro 2013, 12.)

Molemmat aiemmin esitellyt lukivaikeuden määritelmät nostavat teknisen lukutaidon vaikeuksien lisäksi esiin lukivaikeuden vaikutuksen luetun ymmärtämiseen. Tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen voidaan kuitenkin myös nähdä kahtena itsenäisenä lukemisen osataitona, mikä tarkoittaa sitä, että molemmissa taidoissa voi esiintyä haasteita itsenäisesti (Lehto 2008, 122). Hooverin ja Goughin (1990) ovat kuvanneet lukemista Simple view of reading -mallilla. Mallin mukaan lukeminen muodostuu seuraavalla kaavalla: $L = D \times Y$. Kaava kuvaa sitä, miten dekkoodaus, eli tekninen lukutaito, sekä ymmärtäminen vaikuttavat lukemisen lopputulokseen suhteellisen itsenäisinä taitoina. Puutteet jommassakummassa taidossa vaikuttavat kuitenkin

lukemisen lopputulokseen. Lukutaidon alkumetreillä nämä taidot ovat kuitenkin voimakkaammin yhteydessä toisiinsa, ja Hooverin ja Goughin mukaan teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen välinen yhteys heikkenee teknisen lukutaidon kehittyessä. (Lehto 2008, 122.)

Lukivaikeudelle on tyypillistä sen esiintyminen yhdessä muiden kognitiivisten häiriöiden kanssa. Tällöin puhutaan komorbiditeetista. Niilo Mäki Instituutin kliinisessä 98 lapsen otoksessa tarkasteltiin lukivaikeuden kanssa esiintyviä vaikeuksia. Otoksesta havaittiin, että vain noin 30% lapsista esiintyi lukivaikeus omana itsenäisenä vaikeutenaan. Noin 19% lapsista oli lukivaikeuden lisäksi tarkkaavuus-ylivilkkaushäiriö, ja noin 14% lapsista oli matemaattisia oppimisvaikeuksia. Noin 5% lapsista oli lukivaikeuden rinnalla emotionaalisia- ja käyttäytymisongelmia. Lisäksi noin 32% tutkimukseen osallistuneista lukivaikeuksisista lapsista ilmeni muita ongelmia, joita ei eroteltu tarkemmin. (Lyytinen ym. 2001, 45.)

2.2 Ilmeneminen

Lukivaikeuden ilmenemistä koulupolun varhaisvaiheissa voidaan peilata Ehrin (Ehri & McCormick 1998) tunnettuun teoriaan tyypillisestä lukutaidon kehityksestä. Teoria jakaa lukemisen kehityksen viiteen eri vaiheeseen, joista ensimmäinen kuvaavaa pienen lapsen kiinnostuksen heräämistä kirjoitettua kieltä kohtaan ja sitä, kuinka lapsi vähitellen oppii tunnistamaan ympäristöstään kirjaimia. Toisessa vaiheessa lapsi alkaa tunnistamaan sanoja kirjainten perusteella, jonka jälkeen hän siirtyy kolmanteen vaiheeseen ja oppii kirjain-äännevastaavuuden eli dekooodauksen, jonka avulla hän pystyy lukemaan sanoja kirjain kirjaimelta. Neljännessä vaiheessa lapsi oppii tunnistamaan sanoja niiden osien, kuten tavujen, avulla, ja hän alkaa tunnistamaan tuttuja sanoja kokonaisina sanahahmoina. Viimeisessä automatisoitumisen vaiheessa lukeminen kehittyy sujuvammaksi, ja lapsi oppii hyödyntämään lukiessaan kirjain-äännevastaavuutta sekä tunnistavaa lukutapaa joustavasti tekstin asettamien vaatimusten mukaisesti. (Lerkkanen 2013, 12.)

Tavoitteena on, että kaikki lapset oppisivat luku- ja kirjoitustaidon alkuopetuksen aikana (Lerkkanen 2013, 17). Koulun alkaessa ei lukivaikeutta voida vielä välttämättä tunnistaa luotettavasti, sillä oppilaiden lähtökohdat voivat erota paljon toisistaan. Opetuksen myötä haasteet oppia lukutaito näkyvät selkeämmin. (Aro ym. 2012, 314.) Lukivaikeus voi lukemisen opetuksen alettua ilmetä vaikeuksina oppia peruslukutaito (Holopainen ym. 2008, 15). Pedagogisesti määriteltynä oppilaalla voidaan todeta olevan lukivaikeuksia, jos hän ei opi tavanomaisessa ajassa

ja tavanomaisista menetelmistä huolimatta lukemaan ja kirjoittamaan (Ahvenainen & Holopainen 2014, 70).

Lukivaikeus ilmenee usein heikosti automatisoituneena dekodauksena. Dekodaustaidolla tarkoitetaan taitoa yhdistää kirjainmerkki sitä vastaavaan äänteeseen lukiessa tai kirjoittaessa. (Takala 2008, 69.) Koska suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on todella säännönmukainen kirjain-äännevastaavuusjärjestelmältään, oppivat lukivaikeuksiset oppilaat yleensä kokoavan peruslukutaidon alun vaikeuksistaan huolimatta. Kirjain-äännevastaavuuden säännönmukaisuus tarkoittaa sitä, että kirjainmerkkien ja niitä vastaavien äänteiden yhteys on selkeä ja johdonmukainen. (Aro ym. 2012, 313–314.) Kirjain-äännevastaavuuden ja dekodauksen lisäksi vaikeuksia voi erityisesti alkuvaiheissa ilmetä äänteiden kestoerojen havaitsemisessa, tavurajojen havaitsemisessa ja lukemisen epätarkkuudessa (Holopainen 2002). Erityisesti oudot ja vierasperäiset sanat voivat aiheuttaa lukemiseen epätarkkuutta myös myöhemmissä vaiheissa (Aro, M. ym. 2008, 45).

Lukutaidon perusteiden oppimisen jälkeen oppimisen tavoitteena on sujuvan lukutaidon saavuttaminen (Aro ym. 2012, 313). Alkuopetuksen jälkeen lukivaikeus ilmenee tyypillisesti hitaana ja sujumattomana lukemisena (Aro, M. ym. 2008, 46). Sujuvalla lukemisella tarkoitetaan lukemista, joka on vaivatonta ja hyvin etenevää. Sujuvasti lukeva henkilö tunnistaa sanoja lähes automaattisesti lukiessaan. (Salmi ym. 2013, 14.) Sujumattomasti lukeva lukija joutuu lukemaan sanat kirjain kirjaimelta sen sijaan, että hän tunnistaisi sanat kirjainta laajempina yksiköinä tai kokonaisina sanahahmoina (Hautala 2012).

Alkuopetuksen jälkeen koulussa ei enää opetella peruslukutaitoa, vaan lukemisen rooli näyttäytyy oppimisen välineenä, ja luettavien tekstien määrä kasvaa (Salmi ym. 2013, 12). Lukivaikeudesta seuraavat lukemisen hitaus ja sujumattomuus vaikuttavat oppimiseen. Vaikeuksia voi ilmetä niin opetuksen seuraamisessa kuin myös tehtävien tekemisessä, ja opiskelu voi tuntua kuormittavalta ja aikaa vievältä. (Aro, M. ym. 2008, 46.) Lukemisen työläyden ja hitauden seurauksena lukeminen ei myöskään tunnu palkitsevalta, mikä voi johtaa lukemisen välttämiseen, mikä edelleen hidastuttaa lukutaidon kehitystä (Aro 2008, 119). Hitaat lukijat saattavat pyrkiä kompensoimaan lukunopeuttaan erilaisilla strategioilla. Tyypillistä on niin sanottu arvailevan lukemisen strategia, jossa lukija ei lue sanaa kokonaan, vaan arvaa esimerkiksi sanan päätteen, jolloin lukeminen on alttiimpaa virheille. (Salmi ym. 2013, 11; Aro, M. ym. 2008, 46.)

Lukivaikeus vaikuttaa usein myös oikeinkirjoitustaitoihin. Vaikeudet kirjoittamisessa voivat olla samankaltaisia kuin lukemisessa: se voi olla hidasta, työlästä ja virheeltistä. (Takala & Kontu 2016, 74–75.) Varsinaisen oikeinkirjoituksen lisäksi on kirjoittaminen usein myös työlästä ja tuottaminen suppeaa, mikä vaikeuttaa koulutyötä erityisesti myöhemmillä luokilla. Opetuksen seuraaminen voi olla haastavaa ylemmillä luokilla ja peruskoulun jälkeen, sillä omia muistiinpanoja on kirjoitettava yhtä aikaa. (Holopainen ym. 2008, 15–16.)

Kuten IDA- ja ICD-10 -määritelmät totesivat, voi lukivaikeus vaikuttaa myös luetun ymmärtämiseen. Lukemisen ollessa työlästä ja epäautomatisoitunutta kuluu lukijan voimavaroja tekniseen lukemiseen lukemisen ymmärtämisen sijaan. Lukemisen sujuvuus ei ole ainoa tekijä luetun ymmärtämisen taustalla, mutta sen merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, jossa luetun tiedon omaksumiselle on käytössä rajallinen aika. (Aro, M. ym. 2008, 46.) Teknisen lukutaidon vaikeus ja tekstin ymmärtämisen vaikeudet voivat ilmetä kuitenkin myös omina itsenäisinä vaikeuksinaan (Aro, Lehto & Peltonen 2008, 59–60).

Ymmärtämisen sekä teknisen lukutaidon vaikeudet voivat aiheuttaa haasteita eri oppiaineiden opiskeluun. Haasteet matematiikan oppimisessa ovat tyypillisiä. Erityisesti sanalliset tehtävät voivat olla vaikeita, sillä ne vaativat paljon ymmärrystä sekä erilaisten käsitteiden ja lukujen mielessä pitämistä. Vaikeuksia voi esiintyä myös esimerkiksi kertotauluissa, desimaali- ja murtolukujen hahmottamisessa, laskusääntöjen ymmärtämisessä, sekä joskus myös geometriassa. (Holopainen ym. 2008, 16.) Työmuistin haasteet saattavat vaikeuttaa pitkien laskutehtävien ratkaisemista, ja sarjoittamisen vaikeudet voivat vaikeuttaa numerosarjojen käsittelyä ja hahmottamista. Myös esimerkiksi kellon oppimisessa voi olla haasteita. (Takala 2008, 75.) On kuitenkin huomattava, että lukivaikeus usein päällekkäistyy matematiikan oppimisvaikeuksien kanssa, jolloin oppimisen haasteet eivät johdu puhtaasti lukivaikeudesta (Holopainen ym. 2008, 16).

Myös vieraiden kielten oppimisessa voi ilmetä haasteita. Tähän vaikuttavat esimerkiksi fonologisen tietoisuuden sekä muistin eri osa-alueiden haasteet, jotka ovat keskeisinä tekijöinä lukivaikeuden taustalla. (Service 2008, 121–123.) Vaikeuksien ilmeneminen kielten opiskelussa on yksilöllistä. Lukivaikeus voi aiheuttaa vaikeuksia esimerkiksi äänteillä operoimiseen, auditiivisiin valmiuksiin, kieliopin hahmottamiseen, lukemisen sujuvuuteen sekä kirjoittamisen taitoihin. (Moilanen 2008, 125–126.) Muistin haasteet voivat vaikuttaa oppimiseen myös muissa muistamista vaativissa tehtävissä, kuten kuukausien nimien tai maantiedon paikkojen muistamisessa (Thuneberg 2008, 191).

3 Lukivaikeuden seurannaisvaikutukset

Lukivaikeudella voi olla erilaisia seurannaisvaikutuksia läpi yksilön elämän (Holopainen ym. 2008, 16). Tässä luvussa tarkastelen erilaisia kirjallisuudessa esiin nousevia seurannaisvaikutuksia. Osa tarkastelemistani tutkimuksista tarkastelevat lukivaikeuden seurannaisvaikutusten sijaan heikon lukutaidon seurannaisvaikutuksia. Tämä ero on huomioitu tekstissä.

3.1 Motivaatio

Motivaatio on voima joka saa meidät toimimaan (Ryan & Deci 2000). Ryan ja Deci (2000) ovat tarkastelleet motivaatiota sen perinteisimmän jaon, sisäisen ja ulkoisen motivaation, kautta. Sisäiselle motivaatiolle on tunnuksenomaista, että toiminta itsessään nähdään kiinnostavana ja nautintoa tuottavana sen sijaan, että sillä tavoiteltaisiin jotain toiminnan ulkopuolelta tulevaa tyydytystä. Ulkoista motivaatiota puolestaan kuvastaa se, että toimintaa ohjaavat sisäisten voimien sijaan ulkoiset vaatimukset, palkkio tai erilaisten tunteiden, kuten syyllisyyden tai ahdistuksen, välttäminen. (Ryan & Deci 2000.) Kouluoppimisessa molemmat motivaatiot ovat hyödyksi. Kuitenkin vain sisäinen motivaatio edesauttaa pitkäjänteistä sitoutumista sekä lukuharastuneisuutta myös vapaa-ajalla. (Lerikkanen 2013, 43.)

Lukivaikeus ja muut oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Tämä vaikutus voi alkaa jo varhaisessa vaiheessa koulupolkua, kun haasteet lukemisessa alkavat. (Aro 2014, 101.) Lerikkanen ym. (2010) ovat tarkastelleet lukivaikeusriskilasten motivaatiota esiopetuksesta toisen luokan loppuun. Riskilapset määriteltiin esiopetuksen keväällä kirjaintuntemusta ja fonologista tietoisuutta mittaavilla tehtävillä. He havaitsivat, että riskilasten heikentynyt motivaatio näkyi jo esiopetusikäisenä heikkona kiinnostuksena kirjaimiin ja lukemiseen sekä heikkona lukijaminäkuvana. (Lerikkanen ym. 2010.) Lukijaminäkuvalla tarkoitetaan akateemisen minäkäsityksen lukemista koskevaa osa-aluetta, joka pitää sisällään koetun pätevyyden, koetun vaikeuden sekä asenteen lukemista kohtaan (Chapman & Tunmer 1995). Lerkkasen ym. (2010) tutkimuksessa lukivaikeusriskilapsilla ilmeni myös enemmän tehtävää välttävää käyttäytymistä kuin muilla lapsilla. Pojilla vaikutus motivaatioon oli voimakkaampi kuin tytöillä. (Lerikkanen ym. 2010.)

Silinskas ym. (2016) ovat tarkastelleet ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon, opettajan antaman tuen sekä oppilaiden motivaation välisiä suhteita. Oppilaiden heikko lukutaito oli yh-

teydessä suureen määrään opettajan antamaa tukea, joka ei kuitenkaan useiden oppilaiden kohdalla ollut toimivaa heidän lukutaitonsa kehityksen kannalta. He myös havaitsivat, että oppilaat, joilla lukutaito on heikko ensimmäisen luokan alussa ja lukutaidon kehitys on hidasta tuesta huolimatta, ovat myös kaikista heikoimmoin motivoituneita lukemiseen ensimmäisen luokan aikana. (Silinskas ym. 2016.) Heikoille lukijoille opetus- ja harjoitustilanteet saattavat näyttytyä suoriutumistilanteena, jossa heidän osaamistaan arvioidaan jatkuvasti. Tällöin saatu palaute koetaan arviona omasta hyvydestä tai huonoudesta sen sijaan, että palaute olisi oppimista ja edistymistä tukeva asia. (Lerkkanen 2013, 42.) Tällöin harjoittelu ei tue oppilaan motivaatiota.

Zentall ja Beike (2012) ovat havainneet, että lukivaikeuksiset oppilaat määrittävät tavoitteensa enemmän ulkopuolelta tulevien paineiden, kuten vanhempien odotusten, perusteella sen sijaan, että he olisivat sisäisesti motivoituneita. Opettajat myös arvioivat, etteivät lukivaikeuksiset oppilaat olleet motivoituneita tekemään parastansa koulussa (Zentall & Beike 2012). Saman suuntaisia havaintoja on tehnyt Polychroni, Koukoura ja Anagnostou (2006) havaitessaan, että lukivaikeuksiset oppilaat lähestyvät oppimista pintasuuntautuneemmalla oppimisstrategialla kuin muut oppilaat.

Lukivaikeuden on todettu heikentävän erityisesti lukumotivaatiota sekä nautinnon vuoksi harrastetun lukemisen määrää (Lee & Zentall 2017). Lukivaikeuksisilla oppilailla on havaittu myös olevan heikompi lukuasenne (Swalander 2007) ja heikompi arvostus lukemista kohtaan (Polychroni ym. 2006) kuin muilla oppilailla. Tämä on ongelmallista, sillä omaehtoinen kiinnostus lukemista kohtaan ja lukuharrastuneisuus ovat merkittäviä lukutaidon kehittymisen kannalta (Lerkkanen 2013, 120).

Määttä ja Salmi (2014) ovat havainneet, että yksittäisistä oppimisvaikeuksista vain matematiikan oppimisvaikeus vaikuttaisi ammattiopistoa käyvän nuorten motivaatioon. Usean oppimisvaikeuden esiintyessä päällekkäin on vaikutus motivaatioon kuitenkin paljon voimakkaampi kuin yhdellä oppimisvaikeudella (Määttä & Salmi 2014, 136). Samankaltaisia havaintoja ovat tehneet Parhiala ym. (2018) havaitessaan, että päällekkäiset haasteet lukemisessa ja matematiikassa olivat voimakkaammin yhteydessä yhdeksännen luokan oppilaiden heikkoon motivaatioon kuin haasteet pelkässä lukemisessa. Heidän tutkimuksessaan lukemisen haasteet yksinään vaikuttivat kuitenkin myös yhdeksännen luokan oppilaiden motivaatioon. Tutkimuksessa ilmenneet haasteet lukemisessa liittyivät erityisesti lukemisen ymmärtämisen haasteisiin. (Parhiala ym. 2018.)

3.2 Oppijan minäkäsitys

Minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä häneen itseensä liittyvistä asioista kuten taustasta, arvoista ja ominaisuuksista. Minäkäsitystä voi olla vaikea tiedostaa ja tunnistaa, vaikka se ohjauksen suhtautumistamme ympäristöön sekä toimintaamme. (Aro ym. 2014, 10.) Itsetunto on läheinen käsite minäkäsityksen kanssa, sillä se tarkoittaa yksilön yleistä kuvaa ihmisarvostaan. (Aro ym. 2014, 12.) Havainnot ja käsitykset omasta kyvystä oppia kuuluvat puolestaan oppijaminäkäsitykseen. Se pitää myös sisällään oppilaan käsityksen kouluoppimisen merkityksestä. (Aro ym. 2014, 13.) Oppijaminäkäsityksestä puhutaan tässä työssä myös termillä akateeminen minäkäsitys (academic self-concept).

Lukivaikeus voi vaikuttaa yksilön käsityksiin itsestään oppijana (Holopainen ym. 2008, 16–17). Polychroni ym. (2006) ovat tarkastelleet lukivaikeuden yhteyttä akateemiseen minäkäsitykseen ja havainneet, että lukivaikeus on yhteydessä heikkoon akateemiseen minäkäsitykseen kaikilla osa-alueilla käytännöllisen kyvykkyyden osa-alueita lukuun ottamatta. Alexander-Passe (2008) vertaili lukivaikeuksisten lasten akateemista minäkäsitystä heidän sisarustensa akateemiseen minäkäsitykseen ja havaitsi, että lukivaikeuksisilla lapsilla oli heikompi akateeminen minäkäsitys kuin heidän sisaruksillaan. Lukivaikeuden vaikutusta oppijan käsityksiin itsestään ovat tutkineet myös Jantunen, Kannisto & Holopainen (2006), jotka havaitsivat, että lukivaikeuksisilla oppilailla on heikko usko omaan oppimiseensa.

Akateemista minäkäsitystä ja lukivaikeutta tarkastelevissa tutkimuksissa löytyy kuitenkin myös vastakkaisia havaintoja. Muun muassa Holopainen, Taipale ja Savolainen (2017) ovat havainneet, ettei lukivaikeus ole yhteydessä heikompaan akateemiseen minäkäsitykseen, eli lukivaikeuksisten oppilaiden akateeminen minäkäsitys ei eronnut muista oppilaista merkittävästi. Myös Lindebladin, Svenssonin ja Gustafsonin (2016) mukaan lukivaikeuksisilla oppilailla ei ole kielteisempi minäkäsitys kuin muilla oppilailla. Kaksi viimeksi mainittua tutkimusta, joissa lukivaikeuden ja minäkäsityksen yhteyttä ei ole havaittu, ovat yksiä tuoreimmista minäkäsitystä ja lukivaikeutta käsittelevistä tutkimuksista. Tämä saattaa viitata siihen, ettei lukivaikeus enää tänä päivänä vaikuta akateemiseen minäkäsitykseen samalla tavalla, kuin se on vanhempien tutkimusten toteutuksen aikaan tehnyt.

Lukivaikeuden yhteyttä yleiseen minäkäsitykseen ja itsetuntoon on myös tutkittu, mutta niiden välisestä suhteesta on tehty ristiriitaisempia havaintoja kuin esimerkiksi lukivaikeuden ja akateemisen minäkäsityksen yhteydestä (Holopainen ym. 2008, 17). Alexander-Passe (2006) on

havainnut, että lukivaikeus on yhteydessä heikkoon itsetuntoon. Lukivaikeuden ja itsetunnon välisessä yhteydessä on havaittu kuitenkin joitakin sukupuolieroja: naisilla lukivaikeus on yhteydessä heikkoon akateemiseen itsetuntoon, joka on yksi itsetunnon osa-alue, sekä yleiseen itsetuntoon, kun taas miehillä lukivaikeus heikentää vain hieman yleistä itsetuntoa. Lukivaikeuden vaikutus itsetunnon osa-alueisiin on naisilla selvästi voimakkaampi kuin miehillä. (Alexander-Passe 2006.) Novita (2016) sekä Terras, Thompson ja Minnis (2009) ovat havainneet, ettei lukivaikeuksisten yleinen itsetunto ole heikompi kuin muilla oppilailta tai opiskelijoilla, vaan lukivaikeus on yhteydessä heikkoon kouluun liittyvän, eli akateemiseen itsetuntoon. Nämä havainnot linkittyvät tuloksiin lukivaikeuden alentavasta vaikutuksesta oppijan akateemiseen minäkäsitykseen (esim. Polychroni ym. 2006).

Oppijaminäkuva ja kokemukset minäpystyvyydestä vaikuttavat oppijan käsitykseen kyvykkyydestään sekä päätöksentekoon ja toimintaan (Aro ym. 2014, 13, 16). Rimkuten, Torpan, Eklundin, Nurmen & Lyytisen (2014) mukaan lukivaikeus on yhteydessä oppijoiden koulutuksellisiin odotuksiin heidän opintomenestyksensä kautta. He havaitsivat, että lukivaikeuksisten menestys opinnoissaan on heikompa kuin muilla oppijoilla, mikä edelleen vaikuttaa heidän koulutuksellisiin odotuksiinsa heikentävästi (Rimkute ym. 2014). Saman suuntaisia tuloksia saivat Sulkunen ja Nissinen (2012) havaitessaan, että heikoilla lukijoilla oli heikommat koulutukselliset tavoitteet kuin muilla. Jopa yli 10% tutkimukseen osallistuneista heikoista lukijoista oli ilmoittanut tyytyvänsä perusasteen koulutukseen. Vastapainoksi kuitenkin yli kolmannes heikoista lukijoista ilmoitti aikovansa suorittaa korkeakoulututkinnon. (Sulkunen & Nissinen 2012.)

Negatiivisen kehän käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan oppijan minäkuvan, motivaation ja suoriutumisen välisiä kasaantuvia suhteita. Oppijan minäkuva riippuu hänen aikaisemmista oppimiskokemuksistaan ja ohjaa edelleen sitä, miten yksilö uskoo onnistuvansa tulevissa tehtävissä. Nämä odotukset ohjaavat hänen tavoitteitaan ja tapaansa suoriutua tehtävästä. Tehtävän jälkeen yksilö arvioi suoriutumistaan ja sen tulosta erilaisin syyselityksin. Nämä selitykset vaikuttavat edelleen hänen oppijaminäkuvaansa. (Määttä 2014, 50–51.) Lukivaikeuden heikentäessä oppijan minäkuvaa (esim. Polychroni ym. 2006) voi lukivaikeuden vaikutus oppimiseen kasaantua negatiivisen kehän kaltaisesti. Tällöin jo ennestään heikko motivaatio (esim. Zentall & Beike 2012) voi edelleen heikentyä, mikä lisää myös epäonnistumisen riskiä. Epäonnistumisen tehtävässä voi johtaa syyselityksiin, jotka heikentävät oppijan minäkuvaa edelleen (Määttä 2014, 50–51).

3.3 Koulu-ura

Lukivaikeuksilla voi olla useita seurannaisvaikutuksia yksilön koulu-uraan (Holopainen ym. 2008, 16). Lukivaikeuden on muun muassa havaittu olevan yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (Hakkarainen, Holopainen, & Savolainen 2013; Hartman, Karsikas, Holopainen 2006; Holopainen & Savolainen 2006a; Jantunen ym. 2006; Kiuru ym. 2011; Panula 2013; Rimkute ym. 2014). Koulumenestys voi olla heikompaa kuin muilla oppijoilla erityisesti vieraiden kielten kohdalla (Holopainen & Savolainen 2008, 210). Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen ja Holopainen (2008) tarkastelivat kirjoitetun kielen taitojen yhteyttä koulumenestykseen varsinaisen lukivaikeuden sijaan. Kirjoitetun kielen taidot olivat yhteydessä koulumenestykseen: mitä heikommat taidot olivat, sitä heikompaa oli koulumenestys (Savolainen ym. 2008). Holopainen ja Savolainen (2006a) havaitsivat heikon koulumenestyksen lisäksi myös sen, että lukivaikeuksisten oppilaiden ja muiden oppilaiden välinen ero koulumenestyksessä kasvoi edelleen yläkoulun aikana.

Lukivaikeuden ja koulumenestyksen yhteydessä on havaittu olevan joitakin vaihteluita sukupuolten välillä. Pojilla lukivaikeuden yhteys heikkoon koulumenestykseen on usein havaittu olevan voimakkaampi kuin tytöillä (Hakkarainen ym. 2013; Jantunen ym. 2006; Rimkute ym. 2014).

Lukivaikeuden yhteys heikkoon koulumenestykseen on havaittu useissa tutkimuksissa. Myös vastakkaisia havaintoja on kuitenkin tehty. Esimerkiksi Holopaisen ym. (2017) tuoreessa tutkimuksessa lukivaikeuksisten oppilaiden koulumenestys ei eronnut niin sanotusti tavanomaisesti koulussa suoriutuvien oppilaiden koulumenestyksestä. Lukivaikeuden rinnalla tarkasteltiin muiden oppimisvaikeuksien yhteyttä koulumenestykseen ja havaittiin, että muut oppimisvaikeudet, kuten matematiikan oppimisvaikeus, olivat yhteydessä heikkoon koulumenestykseen. (Holopainen ym. 2017.)

Lukivaikeus voi olla yhteydessä oppilaan koulutuksellisiin odotuksiin (Sulkunen & Nissinen 2012). Lukivaikeus ei kuitenkaan ole yhteydessä vain koulutuksellisiin odotuksiin, vaan se voi vaikuttaa yksilön koulupolun muodostumiseen (Holopainen ym. 2008, 17). Hakkarainen, Holopainen ja Savolainen (2016) havaitsivat suomalaisessa tutkimuksessaan, että lukivaikeus oli yhteydessä nuorten toisen asteen koulutuksesta valmistumisen viivästyminen.

Viivästyneen valmistumisen lisäksi lukivaikeus voi vaikuttaa lukivaikeuksisen henkilön koulutuksen pituuteen tai sen akateemisuuteen (Holopainen ym. 2008, 17). Holopaisen ja Savolaisen

(2006a) mukaan lukivaikeuksiset nuoret valitsivat toisen asteen koulutukseksi lukion muita nuoria harvemmin. Hakkarainen ym. (2013) havaitsivat, että lukivaikeus oli yhteydessä toisen asteen koulutuksen valintaan koulumenestyksen kautta. Lukivaikeuksisten heikko koulumenestys oli yhteydessä ammatillisen koulutuksen valintaan lukion sijaan (Hakkarainen ym. 2013). Samankaltaisia havaintoja ovat tehneet Savolainen ym. (2008) havaitessaan, että kirjoitetun kielen taidot olivat yhteydessä toisen asteen koulutuksen valintaan. Heikot taidot olivat yhteydessä ammatillisen koulutuksen valintaan lukion sijaan. Taitojen ja toisen asteen koulutuksen välisessä yhteydessä havaittiin kuitenkin sukupuolieroja: tytöillä kirjoitetun kielen taitojen taso vaikutti toisen asteen koulutukseen koulumenestyksen kautta, kun taas pojilla taitojen taso vaikutti suoraan toisen asteen koulutuksen valintaan huomattavasti tyttöjä voimakkaammin. (Savolainen ym. 2008.)

Kiuru ym. (2011) tutkivat lukivaikeuden yhteyttä toisen asteen koulutuksen ja havaitsivat, että lukivaikeus oli yhteydessä toisen asteen koulutuksen tasoon koulumenestyksen kautta: mitä heikompi koulumenestys oli ollut yläkoulussa, sitä heikompi koulutustaso lukivaikeuksisella henkilöllä oli toisella asteella. Koulutustasoa tarkasteltiin asteikolla, jonka toisessa päässä oli toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääminen ja toisessa valmis ylioppilastutkinto. (Kiuru ym. 2011.) Kuten Savolaisen ym. (2008) tutkimuksessa, myös Kiuru ym. (2011) havaitsivat, että lukivaikeuden yhteys toisen asteen koulutuksen tasoon oli selvästi voimakkaampi pojilla kuin tytöillä.

Lukivaikeuden vaikutusta koulutukseen on tutkittu myös muissa maissa toteutetuissa tutkimuksissa. McLaughlin, Speirs ja Shenassa (2014) ovat havainneet yhdysvaltalaisessa tutkimuksessaan, että lapsena todettu lukivaikeus on yhteydessä matalaan koulutustasoon aikuisena. Undheim (2009) tutki norjalaisten lukivaikeuksisten koulutusuria ja havaitsi, että lukivaikeuksisten nuorten aikuisten koulutustaso oli vain hieman matalampi kuin muilla saman ikäisillä, vaikka lukivaikeus oli suurimmalla osalla säilynyt läpi elämän. Tuloksiin saattoi kuitenkin vaikuttaa tutkittavien nuori ikä mittaushetkellä, sillä lopullista koulutustasoa ei todennäköisesti ole saavutettu vielä 23-vuotiaana (Undheim 2009). Lukutaidon yhteys koulun keskeyttämiseen on myös havaittu yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa: heikot lukijat keskeyttivät koulun muita oppilaita todennäköisemmin (Daniel ym. 2006).

Lukivaikeuden vaikutus yksilön koulupolkuun on havaittavissa useassa tutkimuksessa (esim. Hakkarainen ym. 2013). Tutkimukset eivät kuitenkaan aina anna selitystä sille, onko lukivai-

keus rajoittanut yksilön koulutusmahdollisuuksia, vai onko yksilö tehnyt itse valinnan koulutusraansa koskien. Voi olla, että lukivaikeuksiset nuoret ovat tarkoituksellisesti hakeutuneet koulutukseen, josta he kokevat selviytyvänsä. (Holopainen ym. 2008, 17.) Tätä havaintoa vahvistaa se, että lukivaikeuksisilla nuorilla on usein heikommät koulutukselliset odotukset kuin muilla oppijoilla (Sulkunen & Nissinen 2012), jotka voivat olla seurausta heikosta oppijaminäkäsityksestä.

Lukivaikeudella voi koulutuksen lisäksi olla vaikutusta yksilön työuraan (Holopainen ym. 2008, 17). Tuoreessa australialaisessa tutkimuksessa on havaittu, että lukivaikeus on yhteydessä matalan statuksen ammattiin työllistymiseen (Smart ym. 2017). Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on puolestaan havaittu lukivaikeuden yhteys heikkoon tulotasoon (McLaughlin ym. 2014).

3.4 Psykososiaalinen hyvinvointi

Lukivaikeuden yhteyttä psykososiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueisiin on myös tutkittu. Lukivaikeuden ja masennuksen välistä yhteyttä tutkiessa on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia (Holopainen ym. 2008, 17). Alexander-Passe (2006) on havainnut lukivaikeuden olevan yhteydessä kohonneeseen masentuneisuuteen naisilla. Miehillä tällaista yhteyttä ei kuitenkaan havaittu (Alexander-Passe, 2006). Suomalaisessa tutkimuksessa on havaittu, että ongelmat teknisessä lukutaidossa ovat yhteydessä ammattiopistolaisten kohonneeseen määrään masennusoireita (Määttä & Salmi 2014, 136).

Kaikissa tutkimuksissa lukivaikeuden ja masennuksen välistä yhteyttä ei kuitenkaan ole havaittu. Tyttöjen on kuitenkin havaittu olevan keskimääräisesti masentuneempia kuin pojat. (Haverinen, Savolainen & Holopainen 2014; Lindeblad ym. 2016.) Masennusoireiden on myös havaittu kasvavan toisen asteen koulutuksen aikana, ja erityisesti lukivaikeuksiset tytöt kuuluvat riskiryhmään tälle ilmiölle (Haverinen ym. 2014).

Lukivaikeuden ja masennuksen välisen yhteyden lisäksi lukivaikeuden ja muiden tunne-elämän haasteiden, kuten ahdistuksen yhteyttä on tutkittu. Lindeblad ym. (2016) ovat havainneet, etteivät lukivaikeuksiset olleet muita oppilaita ahdistuneempia. Hartmanin ym. (2006) mukaan lukivaikeus ei myöskään ole suoraan yhteydessä tunne-elämän ongelmiin, kuten ahdistuneisuuteen. Novita (2016) on havainnut, ettei lukivaikeus ole yleisesti yhteydessä kohonneeseen ah-

distuneisuuteen. Lukivaikeus oli kuitenkin yhteydessä oppilaiden ahdistuneisuuteen koulukontekstissa, mikä viittaa siihen, että lukivaikeuksisten kokema ahdistuneisuus on sidonnainen tiettyyn kontekstiin sen sijaan, että sitä koettaisiin kaikissa elinympäristöissä (Novita 2016).

Terras ym. (2009) ovat puolestaan havainneet, että lukivaikeuksisilla lapsilla sosiaalisten, emotionaalisten ja käyttäytymiseen liittyvien vaikeuksien määrä oli korkeampi muihin lapsiin verrattuna. Tämä voi toisaalta liittyä myös lukivaikeuden korkeaan komorbiditeettiin muiden vaikeuksien, kuten sosiaaliemotionaalisten ja käyttäytymisen haasteiden kanssa (Lyytinen ym. 2001, 45), jolloin ei varsinaisesti puhuta seurannaisvaikutuksista. Holopainen ja Savolainen (2006b) ovat tarkastelleet lukivaikeuden ja koulu-uupumuksen välistä yhteyttä toisen asteen opiskelijoilla. He havaitsivat, ettei lukivaikeus ole suoraan yhteydessä koulu-uupumukseen, mutta se lisää uupumisen riskiä. Riskiryhmään kuuluvat erityisesti lukivaikeuksiset tytöt (Holopainen & Savolainen 2006b).

Myös muihin yksilön hyvinvointiin liittyvien tekijöiden, kuten stressin ja koulukiusaamisen, yhteyttä lukivaikeuteen on pyritty selvittämään. Alexander-Passe (2008) on havainnut lukivaikeuden olevan yhteydessä oppilaan kokemaan stressiin. Lukivaikeuksiset oppilaat kokevat enemmän stressiä kuin heidän ei-lukivaikeuksiset sisaruksensa, ja koulusuoriutumiseen kohdistuvan stressin lisäksi oppilaat kokevat stressiä myös heidän ja vertaistensa väliseen vuorovaikutukseen liittyen. Vertaisten tuntemukset lukivaikeuksisia oppilaita kohtaan nähtiin usein negatiivisina, mikä aiheutti lukivaikeuksisille oppilaille stressiä heidän ollessa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. (Alexander-Passe 2008.) Tuoreen suomalaistutkimuksen mukaan jopa kolmannes oppilaista, jotka itseraportoivat lukivaikeuksistaan, oli jollakin tavalla osallisena kiusaamiseen joko uhrina, kiusaajana tai molempina. Tämä on suuri määrä, sillä ottaen huomioon kaikki oppilaat, on kiusaamisessa osallisena noin viidennes oppilaista. Näin ollen lukivaikeuden voidaan nähdä kasvattavan riskiä kiusaamiseen osalliseksi tulemiselle. (Turunen, Poskiparta & Salmivalli 2017.)

3.5 Syrjäytyminen

Lukivaikeuden yhteydestä syrjäytymiseen ei ole olemassa kovin paljoa luotettavaa tutkimustietoa (Holopainen ym. 2008, 18). Nurmi (2014, 24–25) on kuvannut syrjäytymisen mekanismeja yksinkertaistetun mallin avulla. Syrjäytyminen lähtee oppijan kielteisistä ajatuksista koulua kohtaan, joihin voivat vaikuttaa esimerkiksi oppimisvaikeudet, oppimistilanteissa saatu kielteinen palaute ja oppijan sosiaalinen tausta. Heikko oppimismotivaatio ja epäonnistumisen

pelko ovat osa näitä kielteisiä ajatuksia, jotka edelleen vaikuttavat oppijan toimintaan negatiivisesti oppimistilanteissa. Oppijan negatiivinen toiminta puolestaan lisää epäonnistumisen todennäköisyyttä, mikä edelleen vaikuttaa oppijan asenteeseen koulua kohtaan. Näin voi syntyä kielteinen kehä, joka toistaa itseään ja voi altistaa oppijan syrjäytymiselle. Syrjäytymisen taustalla vaikuttavat kuitenkin usein monet tekijät pelkän yhden asian sijaan, kuten toveriryhmä, yksilön kohtaamat sisäinen (esim. ahdistus ja masennus) ja ulkoinen ongelmakäyttäytyminen (esim. aggressiivisuus), yksilön sosiaalinen tausta sekä koulutus. (Nurmi 2014, 24–25.) Lukivaikeuden seurannaisvaikutuksia tarkastellessa voidaan todeta, että lukivaikeus saattaa olla yksi riskitekijä syrjäytymiselle.

Lukivaikeuden ja syrjäytymisen välisiä yhteyksiä on tarkasteltu esimerkiksi yhteiskunnasta syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien ryhmien, kuten vankien ja koulukotinuorten, oppihistorioita tutkimalla. Nämä tutkimukset ovat selvittäneet, että oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus, ovat näissä ryhmissä enemmän edustettuja kuin muussa väestössä keskimäärin. (Hollopainen ym. 2008, 18.) Kosken ja Miettisen (2007) mukaan noin 20 prosenttia vangeista koki lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuksia. Kuitenkin vain noin neljänneksellä oppimisvaikeuksia raportoineista vangeista oppimisvaikeutta oli testattu (Koski & Miettinen 2007). Lehto-Salo, Närhi, Ahonen, ja Marttunen (2009) ovat puolestaan havainneet, että jopa 40 prosentilla koulukotinuorista on lukemisen vaikeutta, mikä on huomattavasti enemmän kuin koko väestössä.

4 Suojaavia tekijöitä

Lukivaikeuteen yhdistetyt negatiiviset seurannaisvaikutukset eivät vaikeuksista huolimatta toteudu kaikkien kohdalla. On pystytty tunnistamaan niin sanottuja suojaavia tekijöitä, jotka kasvattavat todennäköisyyttä positiiviseen kehitykseen riskeistä huolimatta. (Spekman, Herman & Vogel 1993, 59, Stack-Cutler, Parrila ja Torppa ym. 2015 mukaan.) Tässä luvussa tarkastelen oppimisvaikeuksiin ja erityisesti lukivaikeuteen yhdistettyjä suojaavia tekijöitä. Tutkimusta lukivaikeuden seurannaisvaikutuksilta suojaavista tekijöistä ei ole tehty kovin paljon, ja tarkastellut kohdistuvat usein vain johonkin tietyltä seurannaisvaikutukselta suojaaviin tekijöihin. Tarkastelen näin ollen myös tutkimuksia, jotka selittävät tekijöitä lukivaikeuksisten yksilöiden menestyksen takana. Lukivaikeuden seurannaisvaikutuksilta suojaavien tekijöiden lisäksi tarkastelen myös tutkimuksia, jotka käsittelevät oppimisvaikeuksiin yleensä liitettyjä suojaavia tekijöitä.

Terras ym. (2009) ovat tarkastelleet lukivaikeuden yhteyttä psykososiaalisiin tekijöihin ja havainneet, että lukivaikeus on yhteydessä erilaisiin psykososiaalisiin vaikeuksiin. He ovat kuitenkin myös havainneet, että lukivaikeuksisen oppilaan hyvä asenne lukivaikeutta kohtaan on yhteydessä positiivisiin käsityksiin omasta akateemisesta kyvykkyydestä ja korkeampaan itsearvostukseen. Hyvät suhteet perheeseen ja vertaisiin puolestaan ovat yhteydessä korkeaan itsetuntoon. Näin ollen voidaan lukivaikeuksisen positiivinen asenne vaikeuttaan kohtaan sekä positiivinen suhde perheeseen ja vertaisiin nähdä suojaavina tekijöinä. (Terras ym. 2009.)

Nathan ja Rucklidge (2011) ovat puolestaan havainneet tunteiden ymmärtämisen taidot sekä mielen teorian suojaavina tekijöinä lukivaikeuksisten lasten psykososiaaliselle kehitykselle. Mielen teoria tarkoittaa kykyä päätellä toisen ihmisen ajatuksia, tunteita, uskomuksia ja motiiveja sekä tulkita tilannetta hänen perspektiivistään. Psykososiaalista kehitystä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa kyselyllä, joka kartoitti hyperaktiivisuutta, käyttäytymisen oireita, tunneoireita, vertaisongelmia ja prososiaalista käyttäytymistä. He havaitsivat, että lukivaikeus oli yhteydessä kohonneeseen määrään psykososiaalisia vaikeuksia aiemmin mainituilla osa-alueilla. Lukivaikeuksisten lasten tunteiden ymmärtämisen ja mielen teorian taidot olivat kuitenkin yhteydessä pienempään määrään psykososiaalisia vaikeuksia. Tunteiden ymmärtämisen sekä mielen teorian taidot auttavat todennäköisesti selviämään paremmin erilaisista lukivaikeudesta seuraavista vaikeuksista. Näin ollen ne toimivat suojaavina tekijöinä psykososiaaliselle kehitykselle. (Nathan & Rucklidge 2011.)

Aikuisten lukivaikeutta tarkastellessa on havaittu, että perheen tuki auttaa lukivaikeuksisia aikuisia selviämään lukivaikeuden aiheuttamasta tunteellisesta ahdingosta, ja näin toimii suojaavana tekijänä myös heidän itsetunnolleen (Carawan, Nalavany & Jenkins 2016). Saman suuntaisia havaintoja on tehnyt myös Singer (2008) haastatellessaan lukivaikeuksisia lapsia heitä tukevista tekijöistä. Vanhempien tuki raportoitiin merkittävimäksi tuen lähteeksi lasten itsetunnolle, kun taas vertaiset ja opettajat nähtiin vaikuttavan itsetuntoon negatiivisemmin. Vertaiset nähtiin uhkana muun muassa vertailun ja kiusaamisen takia, kun taas opettajiin liittyi kaksijakoisia tunteita muun muassa tuen saamisen kannalta. Vanhemmat nähtiin merkittävänä tukena myös akateemisen suoriutumisen kannalta. (Singer 2008.)

Kiuru ym. (2012) ovat tarkastelleet vertaisten hyljeksimäksi tulemiselta suojaavia tekijöitä esi-koulusta ensimmäiselle luokalle siirtyvien lukivaikeusriskin omaavien lasten kohdalla. Havaittiin, että opettajan raportoima kannustava ilmapiiri luokassa sekä opettajan lyhyt opetuskoke-mus toimivat suojaavina tekijöinä vertaisten hyljeksimäksi tulemiselle. Muuten havaittiin, että lukivaikeusriski on yhteydessä kasvaneeseen hyljeksimäksi tulemiseen ensimmäisellä luokalla. (Kiuru ym. 2012.) Huomioitavaa kuitenkin on, että tarkastelussa oli lukivaikeusriskin omaavat lapset sen sijaan, että olisi tarkasteltu lapsia, joilla on todettu lukivaikeus.

Stack-Cutler ym. (2015) ovat tarkastelleet henkilön sisäisten (intrapersonal) sekä henkilöiden välisten (interpersonal) tekijöiden vaikutusta lukivaikeuksisten aikuisten elämään. Tarkastel-tuja sisäisiä tekijöitä olivat käsitykset itsestä ja tulevaisuudesta sekä suunnitelmallisuus elä-mässä ja arjen hallinta. Henkilöiden välisiä tekijöitä olivat sosiaalinen kompetenssi, perheen koheesio sekä sosiaaliset resurssit. Nämä tekijät yhdistettiin kahdeksi kokonaisuudeksi: si-säiseksi resilienssiksi ja ulkoiseksi resilienssiksi. (Stack-Cutler ym. 2015.) Resilienssillä tarkoi-tetaan dynaamista prosessia, jossa yksilöllä on kyky sopeutua positiivisesti hänen kohdatessa vastoinkäymisiä (Luthar, Cicchetti, & Becker 2000, 543). Näin ollen resilienssi voidaan nähdä kykyinä selviytyä vastoinkäymisistä. Stack-Cutler ym. (2015) havaitsivat, että lukivaikeuksisten sisäinen resilienssi oli yhteydessä heidän yleiseen ja itseen kohdistuvaa tyytyväisyyteen elä-mässä. Ulkoinen resilienssi ja erityisesti sosiaalinen kompetenssi olivat puolestaan yhteydessä sosiaaliseen tyytyväisyyteen. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sinnikkyyden merkitystä yksi-löiden elämässä pärjäämiseen. Havaittiin, että lukivaikeuksiset aikuiset, jotka sinnikkäästi pyr-kivät saavuttamaan tavoitteitaan uskoivat myös omiin kykyihinsä ja sitoutuivat työskentele-mään positiivisten tulosten eteen. Tutkimuksessa myös havaittiin, että molemmat resilienssit

korreloivat negatiivisesti niin sanottujen lisävaikeuksien kanssa (esim. impulsiivisuus ja hyperaktiivisuus). (Stack-Cutler ym. 2015.)

Leather, Hogh, Seiss ja Everatt (2011) ovat tarkastelleet lukivaikeuksisten aikuisten kognitiivisten taitojen ja keinojen yhteyttä heidän tyytyväisyyden tunteeseensa työtänsä koskien. Lukivaikeuksiset aikuiset, jotka raportoivat korkeamman määrän suunnitelmallisuutta ja metakognitiivisia taitoja raportoivat myös korkeamman määrän työtyytyväisyyttä ja minäpystyvyyden kokemuksia kuin muut lukivaikeuksiset (Leather ym. 2011). Näin ollen voidaan suunnitelmallisuus ja metakognitiiviset taidot nähdä suojaavina tekijöinä työtyytyväisyydelle ja minäpystyvyydelle.

Lukivaikeudesta seuraavista haasteista huolimatta monet menestyvät hyvin sekä ammatillisesti että akateemisesti (Holopainen & Savolainen 2008, 215). Corkett, Hein ja Parrila (2008) ovat tutkineet lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden keinoja kompensoida oppimisvaikeudesta seuranneita vaikeuksia. Havaitut kompensointikeinot voitiin jakaa neljään kategoriaan. Ensimmäinen tapa kompensoida vaikeuksia oli etsiä apua muilta henkilöiltä, kuten kurssikavereilta tai läheisiltä. Toiseksi, he loivat positiivisia suhteita vertaisiin ja opettajiin. Kolmantena vastaajat nostivat esiin korkean motivaation menestyä. Osa vastaajista raportoi kuitenkin, että heidän vahva motivaationsa on kehittynyt vasta korkeakouluopinnoissa. Neljänneksi tekijäksi muodostui vastaajien usko omaan kykyihinsä sekä heidän itsevarmuutensa. (Corkett ym. 2008.)

Useissa suojaavia tekijöitä käsittelevissä teoksissa on viitattu Goldbergin, Higginsin, Raskindin ja Hermanin (2003) artikkeliin, jossa tarkastellaan oppimisvaikeuksien seurannaisvaikutuksilta suojaavia tekijöitä pitkittäistutkimuksen avulla. Yksi heidän havaitsemistaan suojaavista tekijöistä on tietoisuus itsestä. Tämä pitää sisällään sen, että oppimisvaikeuksinen henkilö näkee vaikeutensa vain pienenä osana hänen minuutta sen sijaan, että vaikeus määrittäisi hänet kokonaan. Toinen suojaava tekijä on proaktiivisuus, joka pitää sisällään aktiivisen osallisuuden erilaisiin yhteisöihin ja yhteiskuntaan, jotka ympäröivät yksilöä. Tämä pitää sisällään myös kyvyn tehdä joustavia päätöksiä ja pyytää apua tarvittaessa. Kolmas tekijä on periksiantamattomuus, joka saa yksilön jatkamaan toimintaansa vastoin käymisestä huolimatta. Neljäs suojaava tekijä on tavoitteenasettelu, joka menestyneillä oppimisvaikeuksisilla on joustavaa ja konkreettista sekä riittävän varhain tehtyä. Viidenneksi suojaavaksi tekijäksi muodostuvat sosiaaliset tukiverkostot, jotka tarjoavat tukea, ohjausta ja kannustusta oppimisvaikeuksisille yksilöille. Kuudes suojaava tekijä on emotionaalinen tasapaino tai emotionaaliset selviytymisstrategiat, jotka auttavat

oppimisvaikeuksisia henkilöitä selviämään oppimisvaikeudesta seuraavista sosioemotionaalisista haasteista. (Golberg ym. 2003.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että lukivaikeuden negatiivisilta seurannaisvaikutuksilta suojaavat tekijät sekä lukivaikeuksisen yksilön menestymisen kannalta tärkeät tekijät ovat niin yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia ja tekoja, kuin myös hänen ympäristössään olevia ihmisiä ja asioita. Tutkimukset nostavat esiin lukivaikeuksisten asenteen omaa vaikeutta kohtaan, sinnikkyuden, omiin kykyihin uskomisen sekä motivaation merkittävinä tekijöinä selviytymiselle. Lisäksi erilaiset kognitiiviset ja strategiset keinot opinnoissa ja työelämässä nousevat esiin. Tärkeää on myös osata etsiä ja pyytää apua koettuihin vaikeuksiin sekä muodostaa erilaisia sosiaalisia verkostoja. Psykososiaalisilta vaikeuksilta suojaavat muun muassa tunteiden ymmärtämisen taidot sekä emotionaalinen tasapaino. Perheen ja muiden yksilöä ympäröivien ihmisten merkitys lukivaikeuksisen yksilön positiivisen kehityksen tukijoina nousee esiin useissa tutkimuksissa. Perheellä ja vanhemmilla on suojaavia vaikutuksia erityisesti lukivaikeuksisen yksilön itsetunnolle. Perheen ja läheisten vaikutus lukivaikeuksisen elämään voi olla merkittävä läpi elämän, sillä se nousi esiin niin aikuisia lukivaikeuksisia tarkastelevassa tutkimuksessa (Carawan ym. 2016), kuin myös lapsia tarkastelevassa tutkimuksessa (Singer 2008).

5 Lukivaikeuksisen oppilaan tukeminen

Suojaavien tekijöiden lisäksi haasteiden varhaisella tunnistamisella sekä koulussa annettulla tuella on merkittävä vaikutus lukivaikeuksisen yksilön elämään. Varhainen tunnistaminen mahdollistaa tehokkaan puuttumisen vaikeuksiin, mikä myös ennaltaehkäisee oppimisvaikeuksien kumuloitumista. Vaikeuksien kumuloituessa voivat sekundaariset vaikeudet vaikuttaa lukivaikeuksisen oppimiseen enemmän kuin varsinainen perusongelma vaikuttaa. (Thuneberg 2008, 179.) Tässä luvussa tarkastelen varhaista puuttumista sekä koulun roolia lukivaikeuksisen oppilaan tukijana.

5.1 Varhainen puuttuminen

Lukivaikeus havaitaan usein lukemaan opetuksen alettua, sillä lukivaikeus ilmenee tyypillisesti hitaana ja työläänä lukemaan oppimisena (Holopainen ym. 2008, 15). On kuitenkin havaittu, että lukivaikeutta voidaan ennakoita jo ennen kouluikää lapsen eri taitoja havainnoimalla (Puolakanaho 2007). Lukivaikeusriskin varhainen tunnistaminen mahdollistaa oppilaalle yksilöllisen tuen, joka voidaan aloittaa jo ennen koulun alkua (Lyytinen & Lyytinen 2008, 103).

Puolakanaho (2007) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan lukivaikeutta ennakoivia tekijöitä. Ennakoivia tekijöitä tutkittiin 3,5 vuoden iästä alkaen ja niitä tarkasteltiin suhteessa toisen luokan lopussa ilmenevään lukivaikeuteen. Tutkimuksessa havaittiin, että nimeämisen sujuvuus, kirjainten nimeämisen taidot ja fonologinen tietoisuus toimivat ennakoivina tekijöinä lukivaikeudelle jo ennen kouluikää. Näiden taitojen lisäksi lähisuvussa ilmenevä lukivaikeus ennakoi tulevaa lukivaikeutta. Oppilailla, joiden lähisuvussa ilmeni lukivaikeutta, oli lukivaikeus lähes neljä kertaa todennäköisemmin kuin oppilailla, joilla sukutaustaa ei ollut. (Puolakanaho 2007.)

Lisäksi varhaiset viiveet puheen tuottamisen ja ymmärtämisen kehityksessä voivat ennakoita tulevia vaikeuksia lukemisessa. Ymmärtämisen vaikeuksien yhdistyessä puheen tuottamisen ongelmiin kasvaa lukivaikeusriski suuremmaksi. (Lyytinen 2011.) Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund ja Lyytinen (2010) ovat tarkastelleet tuottavan ja ymmärtävän kielen osa-alueita lukutaidon ennustajina ennen kouluikää. He havaitsivat, että kirjainten nimeäminen, morfologian hallinta ja fonologinen herkkyyden ennustivat parhaiten lukutarkkuutta ja nopeutta toisella luokalla. Lisäksi he havaitsivat, että varhaiset puheen tuottamisen ja ymmärtämisen taidot ovat yhteydessä myöhempään lukutaitoon, tosin epäsuorasti kirjainten nimeämisen ja sanojen taivutusmuotojen hallinnan kautta. (Torppa ym. 2010.)

Ennakoivien tekijöiden tunnistamisesta huolimatta Puolakanaho (2007) on havainnut, etteivät nämä tekijät kykene täysin ennustamaan myöhemmin ilmenevää lukivaikeutta. Hän havaitsi, että lukivaikeutta ennakoivat tekijät tuottivat myös niin sanottuja ”väärää hälytyksiä”, sillä kaikilla riskilapsilla ei riskistä huolimatta ilmennyt lukivaikeutta. Tämä johtuu muun muassa siitä, että lukivaikeuden kehittymiseen vaikuttavat varhaisten taitojen lisäksi myös monet muut tekijät. (Puolakanaho 2007.) Tunnistamisessa olisikin hyvä välttää turhaa huolestuttamista, vaikkakin riskit havaitessa tulisi lapselle tarjota riittävä määrä harjoitusta hänen kehityksensä tukemiseksi. Lähisuvussa esiintyvän lukivaikeuden kasvattaessa riskiä merkittävästi tulisi lapsen kehitykseen kiinnittää erityistä huomiota. (Lyytinen & Lyytinen 2008, 103.)

Vaikka lukivaikeutta ennakoivia tekijöitä on onnistettu tunnistamaan, on erityisopettajan tekemällä ensimmäisen luokan alkukartoituksella merkittävä rooli lukivaikeuden tunnistamisessa. Tietoa oppilaan osaamisesta ei kuitenkaan yleensä lähdetä keräämään täysin tyhjästä, vaan koululla on vanhemmilta ja päiväkodista tai esiopetuksesta saatua tärkeää tietoa oppilaasta. (Thuneberg 2008, 179–180.) Tuen suunnittelun kannalta olisi tärkeää, että alkuopettaja tekisi yhteistyötä esiopettajien kanssa, jolloin kunkin lapsen yksilölliset tarpeet olisivat tiedossa jo ennen koulun alkua (Lerkkanen 2013, 144).

Koulun alussa toteutettavassa kartoituksessa on tärkeää selvittää, mitä lapset osaavat. Arvioinnissa käytetään erilaisia tehtäviä, seuloja sekä opettajan tekemiä arkihavaintoja. Koko ryhmälle tehtävien seulonta-arviointien tavoitteena on tunnistaa oppilaat, jotka tarvitsevat yksilöllistä lisäarviointia. Näiden lisäarviointien tavoitteena on antaa tarkempaa tietoa oppilaan osaamisesta kuten siitä, millä kielenkehityksen alueella oppilaan haasteet ilmenevät ja millaiset hänen taitonsa ovat suhteessa saman ikäisiin lapsiin. Tulosten perusteella suunnitellaan oppilaalle annettavaa yksilöllistä tukea ja ohjataan hänet tarvittaessa jatkotutkimuksiin esimerkiksi puheterapeutille tai foniatrille. (Lerkkanen 2013, 144–146.)

Peltomaa (2014) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan ensimmäisen luokan alkukartoituksen tehtävien kykyä ennustaa oppilaan tulevaa lukutaitoa. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus ja sanantunnistus ovat taitoja, joiden seulonta-arvioiminen auttaa tehokkaimmin tunnistamaan lukivaikeusriskilapset. Riskilasten yksilökartoituksessa merkittäväksi osoittautuvat lisäksi numeroiden ja kirjainten nopean sarjallisen nimeämisen taitoja mittaavat arvioinnit. Nämä havainnot osoittavat, että erityisesti näihin taitoja tulisi kartoittaa koulun alkuun sijoittuvissa lukukartoituksissa sekä yksilöllisissä lisäarvioinneissa. (Peltomaa 2014.) Arviointia ja kartoitusta varten on olemassa valmiita arviointivälineistöjä, joista

osaan on saatavilla myös jakauma- ja normitietoa. Nämä testit antavat tietoa lapsen taidoista suhteessa saman ikäryhmän lapsiin. (Lerikkanen 2013, 145–146.)

Varhaisen puuttumisen lisäksi tulisi oppilaiden kehitystä tarkkailla myös alkuopetuksen jälkeen. On havaittu, että oppilaan niin sanottu lukustatus ei aina pysy samana koko koulupolun ajan. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät koulun alussa havaittu lukutaidon taso välttämättä pysy samana, vaan heikot lukijat voivat kehittyä keskimääräistä paremmiksi lukijoiksi, kun taas hyvät lukijat voivat kohdata myöhemmin vaikeuksia. Näin ollen kirjoitetun kielen taitoja tulisi arvioida ja tarkastella kaikkien oppilaiden kohdalla läpi koulunkäynnin, jotta taidoissa jälkeen jääneet oppilaat voitaisiin tunnistaa, ja heitä voitaisiin tukea. (Torppa, Eklund, Bergen & Lyytinen 2015.)

5.2 Tuki koulussa

Tässä alaluvussa tarkastelen tuen muodostumista koulussa. Aluksi tarkastelen kolmiportaista tukea, joka luo perustan peruskoulun tukijärjestelmälle Suomessa (Takala 2016b, 22). Kolmiportaisen tuen jälkeen tarkastelen erilaisia tukimuotoja, joita voidaan käyttää lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseen. Tukimuotojen ohella tarkastelen periaatteita, jotka keskeisiä lukivaikeuksisen oppilaan tukemisessa.

5.2.1 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslaki muuttui erityisopetuksen osalta vuonna 2010, jonka seurauksena koulunkäynnin tuki muodostuu Suomessa kolmesta tuen tasosta: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta (Takala 2016b, 22). Oppilaan tukea toteutetaan kerralla vain yhdellä portaalla, mutta tuen tarvetta tulee tarkastella jatkuvasti ja oppilaan saamaa tukea tulee tarvittaessa muuttaa (Opetushallitus 2014, 61). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 61) nostavat esiin tuen merkityksen oppimisen ongelmien monimuotoistumisen ja pitkäaikaisvaikutusten ehkäisijänä. Näin ollen voidaan koulussa annettava tuki nähdä myös merkittävänä lukivaikeuden seurannaisvaikutusten ehkäisijänä.

Yleinen tuki on ensimmäinen tapa tukea oppilasta. Yleinen tuki tulisi aloittaa mahdollisimman varhain tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen, eikä sen aloittamiseksi tarvitse tehdä erillisiä päätöksiä. Yleinen tuki järjestetään yhteistyössä vanhempien ja koulun muun henkilöstön kanssa, ja se voi sisältää kaikkia peruskoulun tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen perusteella

annettua erityisopetusta sekä oppiaineen oppimäärän yksilöllistämistä. Erilaisia käytettyjä tuen muotoja ovat esimerkiksi tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus ja oppilaan ohjaaminen. Oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma jo yleisen tuen vaiheessa. (Opetushallitus 2014, 62–63.) Yleinen tuki on väline varhaiseen puuttumiseen. Sen avulla oppilasta tuetaan enemmän ja eri tavalla kuin aiemmin, jotteivat havaitut haasteet pääsisi laajenemaan. (Takala 2016b, 22.)

Tehostettuun tukeen siirrytään, jos yleinen tuki ei riitä. Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäaikaisempaa tukea, ja se perustuu pedagogiseen arvioon, jossa selvitetään oppilaan tilanne ja tuen tarpeet. Tehostetussa tuessa voidaan hyödyntää samoja tukikeinoja kuin yleisessä tuessa, mutta siinä korostuvat erityisesti osa-aikainen erityisopetus, yksilöllinen ohjaus ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Myös oppilashuollon rooli oppilaan tukijana korostuu yleistä tukea enemmän. Oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, joka sisältää oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämän yhteistyön sekä tuen seurannan ja arvioinnin. (Opetushallitus 2014, 63–65.)

Erityinen tuki on tuen taso, jolle yleensä siirrytään tehostetun tuen jälkeen, mutta päätös erityiseen tukeen siirtymisestä voidaan tehdä myös jo ennen koulun aloitusta, jos oppilaan tilanne vaatii sitä. Erityiseen tukeen siirtyminen vaatii kirjallisen päätöksen, ja sen laatimista edeltää pedagoginen selvitys. Oppilaalle tulee myös laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta selviää oppilaalle annettava tuki. Erityisen tuen vaiheessa voidaan hyödyntää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja sekä pidennettyä oppivelvollisuutta, yksilöllistyjä oppimääriä ja toiminta-alueittain järjestettyä opetusta. (Opetushallitus 2014, 69–72.) Niin yleinen kuin myös tehostettu tuki järjestetään pääasiassa yleisopetuksessa. Erityinen tuki voidaan järjestää yleisopetuksessa tai erityiskoulussa tai -luokassa. (Takala 2016b, 22.)

5.2.2 Tukimuotoja

Kun lapsen oppimisessa havaitaan haasteita, on opettajan hyvä keskustella niin lapsen huoltajien kuin myös koulun erityisopettajan kanssa. Haasteiden varhainen tunnistaminen ja tuen aloittaminen ehkäisevät vaikeuksista johtuvia seurannaisvaikutuksia. Tuen aloittaminen koulussa ei välttämättä tarkoita erityisopetuksen aloittamista, vaan oppilaan kehitystä pyritään tukemaan aluksi hänen omassa luokassaan. Tuen muodostamista täytyy tarkastella yksilöllisesti jokaisen oppilaan kohdalla. (Takala & Kontu 2016, 79.)

Erilaisia yksittäisiä tukikeinoja on olemassa lukuisia. Lukemista voidaan helpottaa äänikirjoilla, suuremmalla ja selkeämmällä kirjasintyypillä, eri värisillä lukukalvoilla, paperista tai pahvista leikatulla lukuikkunalla tai alleviivauksilla. Tuottavaa kirjoittamista voi helpottaa tekstinkäsittelyohjelma, joka korjaavalla ominaisuudellaan antaa oppilaalle mahdollisuuden keskittyä itse tekstin sisältöön. Koetilanteessa lisäajasta tai rauhallisesta tilasta voi olla hyötyä. Kirjallisen kokeen ja tehtävien selkeys ja ennakkoon annettavat ohjeet sekä vastaamisen harjoittelu ennen koetilannetta helpottavat lukivaikeuksista oppilasta. (Takala & Kontu 2016, 79–80.) Mahdollisuus täydentää koevastauksia suullisesti sekä opittavan aineksen läpikäyminen suullisesti voivat myös helpottaa suoriutumista (Salmi ym. 2013, 20). Opettajan tulee kiinnittää huomiota omaan opetukseensa, jotta hän huomioisi erilaiset oppijat toiminnallaan. Myönteisen ilmapiirin luominen on myös tärkeää. (Takala & Kontu 2016, 79–80.)

Luokassa annettavan tuen lisäksi lukivaikeuksiset oppilaat voivat saada yksilöllistä lukiopetusta. Lukiopetusta antaa perinteisesti erityisopettaja, kuitenkin luokanopettajan kanssa yhteistyössä toimien. Luokanopettajalla on päävastuu oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta, ja erityisopettaja tarjoaa luokanopettajalle asiantuntija-apua sekä toteuttaa opetuksellisia erityismenetelmiä oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen harjoittamiseksi. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 100.)

Lukiopetus on kunkin oppilaan taidot huomioon ottavaa yksilöllistä opetusta. Opetuksen suunnittelu vaatii opettajalta tarkkaa arviota oppilaan taidoista, jotta tuki olisi systemaattista ja kohdistettua sattumanvaraisten harjoitusten sijaan. Tämä vaatii opettajalta tarkkaa lukemisprosessin tuntemista. Tehokkuus ja tarkasti kohdennettu opetus ovat tärkeitä myös resurssien näkökulmasta. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 83–84, 100–101.) Arviointi on tärkeää myös opetuksen aloituksen jälkeen, jotta tukea osattaisiin kohdentaa ja suunnata uudelleen juuri sen hetkisten tarpeiden mukaan (Thuneberg 2008, 191).

Lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja tulisi harjoittaa siten, että ne automatisoituisivat oppilaan käytössä. Suomen kielessä muun muassa kirjain-äännevastaavuuden ja tavarakenteen hallinta ovat tärkeitä taitoja. Lukemisen sujuvuuden lisäksi tulisi huomiota kiinnittää myös lukemisen ymmärtämisen harjoittamiseen. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 114–115.) Ymmärtämisen pulmat saattavat jäädä joskus havaitsematta, sillä alkuopetusvaiheen jälkeen lukemisen sujuvuus ja ymmärtäminen eivät enää ole yhtä paljon yhteydessä kuin lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa (Torppa, Georgiou, Lerkkanen, Niemi & Poikkeus 2016).

Lukivaikeudesta seuraavat keskeisimmät haasteet muuttuvat yleensä kehityksen myötä (Holopainen & Savolainen 2008, 206). Myös vaatimukset lukitaidoille muuttuvat koulupolun edetessä, mikä luo uudet vaatimukset myös lukiopetukselle. Peruslukutaidon harjoittelemisen sijaan aletaan myöhemmillä luokilla harjoitella lukutaidon soveltamista. Lukutekniikat ja -strategiat tukevat toiminnallisen lukutaidon kehittymistä. Myös esimerkiksi vastaustekniikkaa voidaan harjoitella kirjoitusprosessin tukemiseksi. Lukiopetusta tulisi arvioida jatkuvasti ja suunnata uudelleen juuri niihin asioihin, jotka ovat kyseisellä hetkellä oppilaalle keskeisimpiä ja tärkeimpiä. (Thuneberg 2008, 186–187, 190–191.)

Oppilaan sisäisen motivaation kehittämiseksi lukiopetuksen tulisi tarjota positiivisia lukemista ja kirjoittamiskokemuksia. Positiivinen ja välitön palaute sekä myönteinen oppimista tukeva ilmapiiri ovat tärkeitä elementtejä lukiopetuksessa. Sopivan haastavien tekstien käsittely tukee myönteisten kokemusten syntymistä. Toistuva saman tekstin lukeminen harjoittaa lukemisen sujuvuutta, ja useista lukukerroista huolimatta tulisi huolehtia oppilaan lukumotivaation ylläpitämisestä. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 100–101, 115.) Harjoitusmotivaation kannalta on tärkeää, että luettavat tekstit olisivat oppilaalle merkityksellisiä ja liitettävissä hänen aiempiin tietorakenteisiin (Thuneberg 2008, 185). Tavoitteena on myös, että oppilas voisi tuntea lukiopetuksen hyödyllisenä ja merkityksellisenä omalle elämälleen. Oppilaalle voi tarjota valinnanmahdollisuuksia ja hänet voi ottaa mukaan suunnittelemaan oppimistaan. Tämä opettaa lapselle metakognitiivisia taitoja, jotka ovat tärkeitä taitoja jokaiselle oppijalle. (Thuneberg 2008, 188–189.) Itse kouluoppimisen lisäksi tulisi oppilaan vapaa-ajan lukumotivaatiota pyrkiä parantamaan. Vapaa-ajan lukeminen kehittää lukutaitoa ja antaa oppilaalle kokemuksia lukutaidon merkityksestä. (Aro ym. 2012, 317.)

Luokan ulkopuolella tapahtuvan lukiopetuksen lisäksi on erityisopetusta mahdollista toteuttaa yhteisopettajuuden keinoin. Yhteisopettajuudessa kaksi tai useampi opettaja suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetustaan yhdessä. Erityisopettajan toimiessa luokan- tai aineenopettajan kanssa yhteisopettajana opetus toteutetaan tavallisessa luokkatilanteessa. Tällöin erityisopettajan on mahdollista nähdä oppilaat luokkatilanteessa, ja hän voi antaa oppilaille henkilökohtaista opetusta ja ohjausta. (Takala 2016a, 64–65.) Nykyään korostetaan myös erityisopettajan ja muiden asiantuntijoiden luokanopettajalle antamaa konsultointia. Erityisopettaja voi olla luokanopettajan apuna tukea ja eriyttämistä suunniteltaessa. (Laatikainen 2011, 26.)

Oppilaan vanhempien tulisi olla mukana lukiopetuksen suunnittelussa ja sen aikana (Thuneberg 2008, 191). Koulun antaman tuen lisäksi kotona tapahtuva harjoittelu sekä vanhempien antama

tuki oppimiselle ovat merkittäviä. Vanhempien tuki ja lapsen kohdistuvat uskomukset ovat merkittäviä erityisesti motivaation ja oppijaminäkuvan kannalta. Koulun ja kodin toiminnan tulisi olla samassa linjassa siten, että molemmat osapuolet tietävät, miten toinen toimii. Opettaja voi ohjeistaa vanhempia lapsen lukutaidon kehityksen tukemisessa. (Lerikkanen 2013, 44, 167.)

Vanhempien lisäksi lukiopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on usein mukana moniammatillinen oppilashuoltoryhmä, johon voi kuulua koulun henkilökunnan lisäksi myös koulun ulkopuolisia tahoja (Thuneberg 2008, 191). Tyypillisesti oppilashuoltoryhmään kuuluvat alaluokilla rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja sekä psykologi tai koulukuraattori. Ryhmän kokoontumisissa keskustellaan ja pohditaan oppilaiden koulunkäyntiin ja hyvinvointiin liittyvistä asioista. (Laatikainen 2011, 166.) Moniammatillinen yhteistyö korostuu erityisesti tuen eri portailta liikkeessä sekä erilaisia pedagogisia asiakirjoja laadittaessa (Takala 2016b, 31).

Osa-aikaisen erityisopetuksen saaminen painottuu yleensä peruskoulun ensimmäisille luokille, ja se vähenee erityisesti yläkouluun siirtyessä (Panula 2013). Varhaisen tuen lisäksi tulisikin huomioda se, että tarvittava tuki jatkuu riittävän pitkään oppilaan koulu-uralla. On havaittu, että osa-aikaista erityisopetusta vain alkuopetusvaiheessa saaneilla lukivaikeuksisilla oppilailla koulumenestys on heikompaa kuin oppilailla, joilla tuki on jatkunut myös tämän jälkeen. Näin voidaan todeta, että osa-aikaisella erityisopetuksella voidaan tukea lukivaikeuksisen oppilaan koulumenestystä siitäkin huolimatta, että lukivaikeuksia on yhä koettu. (Savolainen & Holopainen 2007; Panula 2013.)

Oppilaan siirtyessä alakoulusta yläkouluun tieto oppilaan haasteista tulisi välittyä eteenpäin, jotta tarvittava tuki jatkuisi. Erityisopettaja voi keskustella aineenopettajan kanssa erilaisista käytössä olleista tukijärjestelyistä. (Takala & Kontu 2016, 80.) Luokanopettajat, yläkoulun edustajat sekä erityisopettajat voivat ennen oppilaiden siirtymistä yläkouluun järjestää yhteisen tapaamisen, jossa alakoulun opettajat kertovat oppilaiden erityistarpeista ja muista huomioon otettavista asioista yläkoulun edustajille. Nämä tiedot auttavat yläkoulua opetuksen, tukijärjestelyiden ja esimerkiksi ryhmäjakojen suunnittelussa. (Lavikainen 2011, 183.) On tärkeää huomioda myös se, etteivät kaikkien oppilaiden lukivaikeudet ole näyttäytyneet vielä koulun varhaisessa vaiheessa, vaan vaikeudet saattavat alkaa vasta myöhemmiltä luokilta. Näin ollen tukea tulisi kohdistaa jo aiemmin havaittujen lukivaikeusoppilaiden lisäksi myös niille oppilaille, jotka alkavat jäädä jälkeen vasta myöhemmillä luokilla. (Torppa ym. 2015.)

Lukivaikeus tulisi huomioida myös peruskoulun jälkeen, jotta kaikilla olisi mahdollisuus opiskella esteettömästi kaikilla asteilla (Takala & Kontu 2016, 80). Suomessa lukivaikeus on huomioitu toisella asteella selkeästi erityisesti ylioppilaskirjoituksissa, joissa lukivaikeuksisen opiskelijan on mahdollista saada erityisjärjestelyitä koetilanteisiin tai kevennystä lopullisiin arvosanoihin (Ahvenainen & Holopainen 2014, 160). Lukio-opintojen aikana lukivaikeuksisen opiskelijan on mahdollista saada tukea ja erityisjärjestelyitä myös oppimistilanteissa sekä kokeissa (Haakana & Tikkanen 2008, 153). Myös ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma huomioi lukivaikeuksiset opiskelijat ja määrittää, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden tulisi saada riittävää ohjausta sekä mahdollisuus näyttää osaamistaan yksilölle parhaiten soveltuvalla tavalla. Ammatillisessa koulutuksessa on myös mahdollista saada erityisopetusta. (Hirvonen, Lehtonen, Lindström & Miettinen 2008, 146.) Tuen ei tulisi kuitenkaan päättyä toisen asteen jälkeen, vaan sen pitäisi ulottua myös korkea-kouluopintoihin. Usein erilaisia erityisjärjestelyitä onkin mahdollista toteuttaa esimerkiksi tenttikäytännöissä. Tuen tarkoituksena on tehdä opiskeluolosuhteet suotuisiksi kaikille. (Takala & Kontu 2016, 80.)

6 Pohdinta

Tutkielmani ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää millaisia seurannaisvaikutuksia lukivaikeudelle voi olla. Tavoitteena oli lisätä ja koota tietoa lukivaikeuden erilaisista seurannaisvaikutuksista, jotta niitä pystyttäisiin ennaltaehkäisemään, tunnistamaan ja jotta niihin voitaisiin kohdistaa tukea. Toisena tavoitteenani oli tarkastella lukivaikeuden seurannaisvaikutuksilta suojaavia tekijöitä sekä varhaista puuttumista ja lukivaikeuksisen oppilaan tukemista koulussa.

Lukivaikeudella voi olla useita eri seurannaisvaikutuksia (Holopainen ym. 2008, 16). Lukivaikeus voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon heikentävästi jo varhaisissa vaiheissa koulupolkua (Lerkkanen ym. 2010). Lukivaikeus voi olla yhteydessä myös heikkoon oppijaminäkuvaan (Polychroni ym. 2006) sekä niin sanottuun akateemisen itsetunnon heikkenemiseen (Novita 2016). Positiivista on se, ettei lukivaikeus välttämättä ole yhteydessä yleisen itsetunnon heikkenemiseen (Novita 2016). Koulutukselliset tavoitteet ovat lukivaikeuksisilla usein silti matalammat kuin muilla oppijoilla (Sulkunen ja Nissinen 2012). Lisäksi lukivaikeuden on havaittu olevan yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (esim. Hakkarainen ym. 2013), toisen asteen koulutuksen valintaan (Holopainen & Savolainen 2006a) sekä koulutuksesta valmistumisen viivästyymiseen (Hakkarainen ym. 2016). Vaikutus voi ulottua myös työelämään saakka, sillä lukivaikeus voi olla yhteydessä heikon statuksen ammattiin työllistymiseen (Smart ym. 2017).

Lukivaikeuden yhteyttä mielen hyvinvointiin on myös tutkittu. Joitakin havaintoja lukivaikeuden yhteydestä kohonneeseen masentuneisuuteen on tehty erityisesti naisilla (Alexander-Passe 2006). Myös yhteyksiä ahdistuneisuuteen on löydetty (Lindeblad ym. 2016), tosin ahdistuksen on havaittu ilmenevän koulussa (Novita 2016). Lukivaikeus voi olla yhteydessä kohonneeseen stressiin (Alexander-Passe 2008) ja kasvattaa todennäköisyyttä koulukiusaamiseen osallisena olemiseen (Turunen ym. 2017). Lisäksi yhteyttä syrjäytymiseen on tarkasteltu ja on havaittu, että lukivaikeus on yliedustettuna esimerkiksi vankien (Koski & Miettinen 2007) sekä koulukotinuorten (Lehto ym. 2009) joukossa. Liian suoraviivaisia johtopäätöksiä syrjäytymisestä ei tulisi kuitenkaan mielestäni tehdä, sillä sen taustalla vaikuttavat useat tekijät ja mekanismit yhden vaikeuden sijaan. Yhteys on kuitenkin tärkeää tunnistaa ja ymmärtää, jotta oppijan kehitystä osattaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

Toiseksi tarkastelin tutkielmassani lukivaikeuden negatiivisilta seurannaisvaikutuksilta suojaavia ja menestyksen mahdollistavia tekijöitä sekä koulun antamaa tukea. Suojaavista tekijöistä

merkittävänä esiin nousivat yksilön erilaiset ominaisuudet, kuten motivaatio ja usko omiin kykyihin (Corkett ym. 2008), asenne omaa vaikeutta kohtaan (Terras ym. 2009) sekä sinnikkyys (Stack-Cutler ym. 2015). Lukivaikeuden tuomia vaikeuksia voidaan kompensoida erilaisilla keinoilla esimerkiksi opintojen aikana (Corkett ym. 2008). Muun muassa tunteiden ymmärtämisen taidot (Nathan ja Rucklidge 2011) sekä emotionaalinen tasapaino (Golberg ym. 2003) voivat suojata lukivaikeudesta seuraavilta psykososiaalisilta vaikeuksilta. Myös ympäröivillä ihmisillä sekä erityisesti perheellä on merkittäviä suojaavia ja positiivista kehitystä tukevia vaikutuksia lukivaikeuksisen elämässä. Perhe ja vanhemmat ovat merkityksellisiä erityisesti itse-tuntoa suojaavina tekijöinä. (Carawan ym. 2016; Singer 2008; Terras ym. 2009.)

Varhaisella puuttumisella ja lukivaikeuksisen oppilaan tukemisella on suuri rooli erilaisten seurannaisvaikutusten ehkäisemisessä ja oppilaan kehityksen tukemisessa (Takala & Kontu 2016, 79). Lukivaikeusriski on mahdollista tunnistaa jo ennen koulun alkua (esim. Puolakanaho 2007), mutta erityisesti koulun alussa tehtävä kartoitus on merkittävä oppilaan tuen tarpeen arvioimisessa (Lerikkanen 2013, 144). Haasteiden havaitsemisen jälkeen tulee oppilasta tukea yksilöllisesti juuri hänen tarpeensa huomioon ottaen. Tukea voidaan tarjota niin oppilaan omassa opetusryhmässä kuin myös erityisopetuksessa. (Takala & Kontu 2016, 79.) Tuen tulisi olla joustavaa ja jatkuvasti arvioinnin kohteena, jotta oppilaan tuen tarpeisiin vastattaisiin aina kyseisen tilanteen mukaisesti. Lukiopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa mukana ovat sekä vanhemmat että moniammatilliset yhteistyötahot, kuten psykologi. (Thuneberg 2008, 191.) Lukivaikeuden ja erilaisten seurannaisvaikutusten ulottuessa läpi yksilön elämän tulisi tukea olla saatavilla myös yläluokilla ja peruskoulun jälkeen (Takala & Kontu 2016, 80). Erilaiset vaikeudet onkin huomioitu toisella asteella niin lukiossa (Haakana & Tikkanen 2008, 153) kuin myös ammatillisessa koulutuksessa (Hirvonen ym. 2008, 146). Tuen tulisi kuitenkin ulottua myös toisen asteen jälkeiseen koulutukseen.

Tutkielmani osoittaa, että lukivaikeudella voi olla useita erilaisia seurannaisvaikutuksia yksilön elämään ja koulunkäyntiin. Erilaiset seurannaisvaikutukset ja niiden tunnistaminen antavat varhaiselle puuttumiselle ja oppilaan tukemiselle uusia merkityksiä ja lisää painoarvoa. Koen, että näiden seurannaisvaikutusten tunteminen auttaa kasvattajia kiinnittämään huomiota itse primääristen oireiden lisäksi myös mahdollisiin seurannaisvaikutuksiin. Erilaisten seurannaisvaikutusten syntymiseen voidaan vaikuttaa tukemalla oppilasta, tai toisaalta tukea voidaan kohdentaa myös itse seurannaisvaikutukseen. Kun kasvattaja tunnistaa lukivaikeuden mahdollisen

vaikutuksen esimerkiksi oppilaan motivaatioon, oppijaminäkuvaan sekä koulupolun muodostumiseen, voi hän luku- ja kirjoitustaidon tukemisen lisäksi tukea myös näitä osa-alueita vahvemmin, kuin hän ilman tätä tietoa tukisi.

Mielenkiintoista on, että lukivaikeuden seurannaisvaikutukset painottuvat hieman eri tavalla sukupuolen mukaan, vaikkakin mikään seurannaisvaikutus ei täysin ilmentynyt vain toisella sukupuolella. Pojilla lukivaikeus on voimakkaammin yhteydessä heidän koulupolkunsa tekijöihin, kuten koulumenestykseen (esim. Hakkarainen 2013) sekä toisen asteen koulutuksen valintaan (Savolainen ym. 2008) ja suorittamiseen (Kiuru ym. 2011). Tytöillä lukivaikeuden seurannaisvaikutuksena vahvemmin näkyvät sosioemotionaaliset haasteet kuten kohonnut riski kouluuupumukseen (Holopainen & Savolainen 2006b) ja masennukseen (Haverinen ym. 2014).

Lukuisista seurannaisvaikutuksista huolimatta on tärkeää huomioida, että lähes jokaista seurannaisvaikutusta kohden löytyy myös tutkimuksia, jotka eivät olleet havainneet lukivaikeuden yhteyttä kyseiseen seurannaisvaikutukseen. Eri tutkimusten tulokset voivat näin ollen olla ristiriidassa keskenään. Lisäksi osa tutkimuksista on toteutettu noin kymmenen vuotta sitten, mikä voi näkyä tuloksissa, sillä tuen antamisen tavat ja muodot ovat varmasti muuttuneet kymmenen vuoden aikana esimerkiksi perusopetuslain muuttuessa Suomessa erityisopetuksen osalta vuonna 2010 (Takala 2016b, 22). Lisäksi koen, että kansainvälisten tutkimusten osoittamiin seurannaisvaikutuksiin tulee suhtautua hieman kriittisesti, sillä tavat tukea lukivaikeuksista oppilasta saattavat vaihdella eri maissa. Tuen määrä ja laatu voivat vaikuttaa erilaisten seurannaisvaikutusten syntyyn. Myös tapa määrittellä lukivaikeus voi vaikuttaa tutkimusten tuloksiin, sillä kriteerit lukivaikeuden määrittelyssä voivat vaihdella, mikä näkyy myös hajontana lukivaikeuden esiintyvyyden arvioinnissa (Ahvenainen & Holopainen 2014, 71).

Lukivaikeuden ilmeneminen on aina yksilöllistä. Raja tavanomaisen oppimisen ja oppimisvaikeuksien välille on joskus vaikeaa vetää. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 71.) Tämä herättää kysymyksen, onko lukivaikeuden eri vakavuusasteilla vaikutusta seurannaisvaikutusten syntymiseen. Lisäksi korkea komorbiditeetti muiden vaikeuksien kanssa (Lyytinen ym. 2001, 45) voi vaikuttaa erilaisten seurannaisvaikutusten syntyyn. Komorbiditeetista ja monista muista tekijöistä johtuen voi olla haastavaa määrittää, mitkä tekijät seurannaisvaikutuksen synnyn takana todella ovat. Näistä tekijöistä huolimatta on mielestäni tärkeää tunnustaa lukivaikeuden yhteys erilaisiin seurannaisvaikutuksiin, eikä seurannaisvaikutusten mahdollisuutta tulisi vähätellä. Ennemmin niitä tulisi tarkastella ennakoivasti, jotta yksilön kehitystä pystyttäisiin tukemaan.

Koin tärkeäksi nostaa esiin myös erilaisilta seurannaisvaikutuksilta suojaavia sekä lukivaikeuksisen yksilön kehitystä tukevia tekijöitä. Erilaiset suojaavia tekijöitä ja lukivaikeuksisten yksilöiden menestystä tarkastelevat tutkimukset korostavat seurannaisvaikutuksia tarkastelevien tutkimusten rinnalla sitä, ettei lukivaikeus yksistään määritä yksilön kehitystä, vaan siihen vaikuttavat todella monet tekijät. Suojaavia tekijöitä tunnistamalla voidaan lukivaikeuksisen yksilön kehitystä pyrkiä tukemaan siten, että hänelle kehittyisi omat henkilökohtaiset seurannaisvaikutuksilta suojaavat tekijät. Tutkimukset suojaavista tekijöistä antavat myös tietoa siitä, mihin tukea tulisi kohdentaa positiivisen kehityksen turvaamiseksi.

Tukijärjestelmämme mahdollistaa monipuoliset tavat tukea lukivaikeuksista oppilasta. Koen tärkeäksi selvittää tuen tarpeet tarkasti, jotta jokaista oppilasta voitaisiin tukea yksilöllisesti hänen vaikeutensa huomioon ottaen. Yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen on mielestäni ehdottoman tärkeää sen sijaan, että tukea toteutettaisiin kaikille lukivaikeuksisille oppilaille samalla tavalla. Lukivaikeuden ilmetessä yksilöllisesti (Aro ym. 2012, 313) tulisi erilaisten tukimuotojen valitseminen toteuttaa aina suhteessa yksilön tarpeisiin. Kuten opettajan työssä yleensäkin, korostuu yhteistyön merkitys myös lukivaikeuksisen oppilaan tukemisessa. Yhteistyötä ei tehdä vain moniammatillisten yhteistyötahojen kanssa, vaan myös perheen sekä itse oppilaan kanssa.

Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista selvittää lukivaikeuksisten nuorten kokemuksia lukivaikeudesta ja sen vaikutuksesta heidän elämäänsä. Tämänkaltaisella tutkimuksella saataisiin esiin yksilöiden oma näkemys hänen elämänsästä. Myös suojaavia tekijöitä olisi mielenkiintoista tarkastella esimerkiksi haastattelun avulla, sillä niistä ei ole tehty kovin paljoa tuoretta tutkimusta. Tarkastelu voitaisiin kohdistaa esimerkiksi erityisopetuksen merkitykseen yksilön elämäkululle.

Työni pohjimmaisena tavoitteena oli selvittää lukivaikeuden seurannaisvaikutuksia ja perustella niiden avulla varhaisen puuttumisen sekä tuen merkitystä. Lukivaikeuksisen oppijan tukeminen on tärkeää itse lukitaitojen kannalta, mutta mielestäni on tärkeää tarkastella yksilön kehitystä kokonaisvaltaisesti. Oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus, eivät kuitenkaan määrittele yksilön kehitystä itsenäisesti. Kaikilla ihmisillä on elämässä tekijöitä, jotka suojaavat heidän kehitystään. Tulevana ammattikasvattajana voin tehdä paljon lukivaikeuksisen yksilön tukemiseksi. Vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä yksilöllinen, riittävät pitkään jatkuva tuki ovat periaatteita, joiden pohjalta lukivaikeuksisen oppilaan tukeminen on hyvä aloittaa.

Lähteet

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Alexander-Passe, N. 2006. How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12 (4), 256–275.
- Alexander-Passe, N. 2008. The sources and manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*, 14 (4), 291–313.
- Aro, M. 2008. Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Gaudeamus, 105–122.
- Aro, M. 2014. Oppimisvaikeudet ja motivaatio. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 101–103.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus*. Tampere: Vastapaino, 299–332.
- Aro, M., Huemer, S., Kairaluoma, L., Wennström, K. & Parkkila, R. 2008. Lukeminen hidasta ja virheellistä? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 44–56.
- Aro, M., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Kummi: arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, 11.
- Aro, T., Lehto, J. & Peltonen, M. 2008. Tekstin ymmärtäminen vaikeaa? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 58–77.
- Carawan, L., Nalavany, B. & Jenkins, C. 2016. Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & Mental Health*, 20 (3), 284–294.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. 1995. Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 154–167.
- Corkett, J., Hein, S., & Parrila, R. 2008. Compensating for reading difficulties: A qualitative investigation of university students' experiences of influential personal characteristics. *Exceptionality Education International*, 18 (2), 51–68.

- Daniel, S., Walsh, A., Goldston, D., Arnold, E., Reboussin, B., & Wood, F. 2006. Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (6), 507–514.
- Ehri, L. C. & McCormick, S. 1998. Phases of word reading: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135–365.
- Goldberg, R., Higgins, E., Raskind, H. & Herman, K. 2003. The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (4), 222–236.
- Haakana, R. & Tikkanen, A. 2008. Erityinen tuki lukiossa. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 153–160.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. 2016. The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 171–186.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. 2013. Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (5), 488–506.
- Hartman, M., Karsikas, M. & Holopainen, L. 2006. Lukivaikeudet, koetut tunne-elämän ongelmat ja koulumenestys. *NMI-bulletin*, 16, 4–9.
- Hautala, J. 2012. *Visual word recognition in fluent and dysfluent readers in the transparent Finnish orthography*. Studies in Education, Psychology and Social Research 435. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Haverinen, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2014. Do reading disabilities explain the increase of depressive symptoms in late adolescence? *International Journal of Adolescence and Youth*, 19 (2), 174–189.
- Heikkilä, R. 2012. Kaksoisvaikeushypoteesi ja oppimisvaikeuksien päällekkäisyys. *NMI-bulletin*, 4, 4–13.
- Hirvonen, M., Lehtonen, A., Lindström, A.-L. & Miettinen, K. 2008. Erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 140–152.

- Holopainen, L. 2002. *Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 200.
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennsröm (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 14–19.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Gaudeamus, 203–230.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006a. Opintiellä pysyminen – nuorten lukivaikeuksia ja koulutusraa koskeva tutkimus Joensuussa. *NMI-bulletin*, 16, 4–9.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006b. Lukivaikeudet ja koettu psyykinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus* 37 (5), 463–474.
- Holopainen, L., Taipale, A. & Savolainen, H. 2017. Implications of Overlapping Difficulties in Mathematics and Reading on Self-Concept and Academic Achievement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64 (1), 88–103.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127–160.
- Jantunen, A., Kannisto, H.-K. & Holopainen, L. 2006. Kasvatustyylien ja suoritusstrategioiden yhteys koulusuoriutumiseen lukutaitoon. *NMI-bulletin*, 16, 15–22.
- Kiuru, N., Haverinen, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2011. Students With Reading and Spelling Disabilities: Peer Groups and Educational Attainment in Secondary Education. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (6), 556–569.
- Kiuru, N., Poikkeus A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi J.-E. 2012. Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22, 331–339.
- Koski, L. & Miettinen, K. 2007. *Vangit koulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksesta ja –strategioista sekä opetuksen laadusta*. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 3/2007.
- Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leather, C. Hogg, H., Seiss, E. & Everatt, J. 2011. Cognitive Functioning and Work Success in Adults with Dyslexia. *Dyslexia*, 17 (4), 327–338.

- Lee, J. & Zentall, S. S. 2017. Reading motivation and later reading achievement for students with reading disabilities and comparison groups (ADHD and typical): A 3-year longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 60–71.
- Lehto, J. E. 2008. Tekstin ymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Gaudeamus, 125–148.
- Lehto-Salo, P., Närhi, V., Ahonen, T., Marttunen, M. 2009. Psychiatric disorders, behavioral and family problems and neuropsychological disabilities are common among adolescent reform school students. *Psychiatria Fennica*, 40, 174–191.
- Lerkkanen, M.-K. 2013. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41 (2), 116–128.
- Lindeblad, E., Svensson, I., & Gustafson, S. 2016. Self-concepts and psychological well-being assessed by beck youth inventory among pupils with reading difficulties. *Reading Psychology*, 37 (3), 449–469.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. 2000. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia*, 46 (2–3), 99–107.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2008. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Gaudeamus, 87–106.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen. *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 24–58.
- McLaughlin, M. J., Speirs, K. E. & Shenassa, E. D. 2014. Reading disability and adult attained education and income: Evidence from a 30-year longitudinal study of a population-based sample. *Journal of Learning Disabilities*, 47 (4), 374–386.
- Moilanen, K. 2008. Miten opin vieraita kieliä? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 125–137.

- Määttä, S. 2014. Epäonnistumisen kehä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kauraluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 49–51.
- Määttä, S. & Salmi, E. 2014. Ammattiopistolaisten motivaatio tutkimuksen valossa. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kauraluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 118–149.
- Nathan, K. & Rucklidge, J. 2011. Potential Moderators of Psychosocial Problems in Children with Reading Difficulties. *New Zealand Journal of Psychology*, 40 (1), 9–28.
- Novita, S. 2016. Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 279–288.
- Nurmi, J.-E. 2014. Miksi nuori syrjäytyy? Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kauraluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22–27.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavana: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Viitattu 16.3.2018).
- Panula, A.-M. 2013. *Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun*. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 344.
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A.-M. & Aro, T. 2018. Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 196–204.
- Peltomaa, K. 2014. *"Opinkohan mä lukemaan?": lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 487. Jyväskylän yliopisto.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. 2006. Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 415–430.
- Puolakanaho, A. 2007. *Early Prediction of reading skills. Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with familial risk for dyslexia*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 317.
- Rimkute, L., Torppa, M., Eklund, K., Nurmi, J., Lyytinen, H. 2014. The impact of adolescents' dyslexia on parents' and their own educational expectations. *Reading and Writing*, 27 (7), 1231–1253.

- Ryan, R. M & Deci E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Salmi, P., Huemer, S., Heikkilä, R. & Aro, M. 2013. *Tavoitteena sujuva lukutaito: teoriaa ja harjoituksia*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Kummi: arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, 10.
- Salminen, A. 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja, opetusjulkaisu 62. Julkisjohtaminen 4.
- 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), 201–210.
- Savolainen, H. & Holopainen, L. 2007. Lukivaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus nuoren koulupolulla. Teoksessa M. Kuorelahti & K. Lappalainen (toim.) *Ruohon juurella*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 239–262.
- Service, E. 2008. Mitä tutkimus kertoo vieraan kielen oppimisvaikeuksista? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 121–124.
- Silinskas, G., Pakarinen, E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2016. The effectiveness of increased support in reading and its relationship to teachers' affect and children's motivation. *Learning and Individual Differences*, 45, 53–64.
- Singer, E. 2008. Coping with Academic Failure, A Study of Dutch Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 14 (4), 314–333.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2012. Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen, & J. Välijärvi (toim.), PISA09. *Kestääkö osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 46–61.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W. & Olsson, C. A. 2017. Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 288–308.
- Spekman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. 1993. Risk and resilience in individuals with learning disabilities: A challenge to the field. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8, 59–65.

- Stack-Cutler, H., Parrila, R. & Torppa, M. 2015. Using a Multidimensional Measure of Resilience to Explain Life Satisfaction and Academic Achievement of Adults With Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48 (6), 646–657.
- Swalander, L. & Taube, K. 2007. Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (2), 206–230.
- Takala, M. 2016a. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 60–73.
- Takala, M. 2016b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 22–33.
- Takala, M. 2008. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Gaudeamus, 65–85.
- Takala, M. & Kontu, E. 2016. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 74–91.
- Terras, M., Thompson, L., & Minnis, H. 2009. Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15 (4), 304–327.
- Thuneberg, H. 2008. Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Gaudeamus, 177–201.
- Torppa, M., Eklund, K., Bergen, E. & Lyytinen, H. 2015. Late-Emerging and Resolving Dyslexia: A Follow-Up Study from Age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (7), 1389–1401.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. 2017. The precursors of double dissociation between reading and spelling in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 67, 42–62.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P. & Poikkeus, A.-M. 2016. Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62 (2), 179–206.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2010. Language Development, Literacy Skills, and Predictive Connections to Reading in Finnish Children With and Without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (4), 308–321.
- Turunen, T., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2017. Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 52, 130–138.

- Undheim, A. M. 2009. A thirteen-year follow-up study of young norwegian adults with dyslexia in childhood: Reading development and educational levels. *Dyslexia*, 15 (4), 291–303.
- Zentall, S. & and Beike, S. 2012. Achievement of Social Goals of Younger and Older Elementary Students: Response to Academic and Social Failure. *Learning Disability Quarterly*, 35 (1), 39–53.