



Peltola Taimi

Lukivaikeuden tunnistamisen ja tuen merkitys oppilaan elämässä

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lukivaikeuden tunnistamisen ja tuen merkitys oppilaan elämässä (Taimi Peltola)

Kandidaatintutkielma, 26 sivua

Toukokuu 2021

---

Lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista, joka ilmenee vaikeuksina sanantunnistuksessa ja oikeinkirjoitus- ja dekodeustaidoissa. Teknisten taitojen vaikeudet voivat laajentua niin, että ongelmia esiintyy myös luetunymmärtämisessä ja tuottavassa kirjoittamisessa. Lukivaikeuteen liittyy myös päällekkäistyminen muiden oppimisvaikeuksien sekä mielenterveyden häiriöiden kanssa.

Lukivaikeutta ennakoivat perinnölliset tekijät, sillä lukivaikeus esiintyy usein suvuittain. Vaikeudet fonologisessa tietoisuudessa, nopeassa sarjallisessa nimeämisessä sekä kirjainten tuntemisessa ennakoivat myös lukivaikeutta. Myös muut kielen kehittymiseen liittyvät ongelmat voivat ennakoida lukivaikeutta.

Kouluissa lukivaikeus voidaan tunnistaa lukitestiä avulla. Testit toteutetaan yleensä seulontana, jonka avulla tunnistetaan tuen tarpeessa olevat oppilaat. Suurin osa lukitesteistä on suunnattu koulupolun alkuun, mutta testejä on myös nuorille ja aikuisille. Testit arvioivat monipuolisesti lukemiseen liittyviä taitoja, jotta niistä saadaan mahdollisimman kattava kuva. Tunnistamisen jälkeen oppilaalle suunnitellaan yksilölliset tukimuodot, joiden vaikuttavuutta seurataan.

Lukivaikeus voi vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon ja mielen hyvinvointiin. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset heikentävät motivaatiota ja minäpystyvyyden tunnetta. Tukimuodot kohdentuvatkin lukitaitojen kohentamisen lisäksi myös metakognitiivisten taitojen sekä mielen hyvinvoinnin tukemiseen.

Lukivaikeus on yhteydessä matalaan koulutustasoon. Lukivaikeus ei kuitenkaan itsessään ole este korkeakouluopintoihin tai akateemiseen menestykseen, mutta tutkimuksissa korostui tuen merkitys. Yksilöllisellä ja kohdennetulla tuella lukivaikeuden mahdollisia pitkittäisvaikutuksia pystytään lieventämään.

Avainsanat: lukivaikeus, lukivaikeudet, oppimisvaikeus, pitkittäisvaikutus

---

University of Oulu

Faculty of Education

The Importance of recognizing and supporting reading difficulties in a student's life (Taimi Peltola)

Bachelor's thesis, 26 pages

May 2021

---

Dyslexia (or reading difficulty) is one of the most common learning difficulties, which manifests as difficulties in word recognition and spelling and decoding skills. Difficulties in technical skills can extend to problems with reading comprehension and productive writing. Dyslexia is also associated with an overlap with other learning disabilities as well as mental health problems.

Genetic factors predict reading difficulties, as reading difficulties often occur in families. Difficulties in phonological awareness, rapid serial naming, and knowledge of letters can also anticipate reading difficulties. Other problems related to language development can also predict reading difficulties.

In schools, reading difficulties can be identified through dyslexia tests. Tests are usually carried out as a screening process to identify students in need of support. Most of the tests are aimed at the beginning of the school path, but there are also tests for young people and adults. The tests evaluate a wide range of skills related to reading, so that they can provide the most comprehensive picture. After identification, student receives individual support, which's effectiveness is monitored.

Dyslexia can negatively affect motivation and mental well-being. Continuous experiences of failure weaken motivation and self-esteem. In addition to improving reading skills, reading support also focus on supporting metacognitive skills and mental well-being.

Dyslexia is associated with a low level of education. However, dyslexia as such is not an obstacle to academic education or success, but research has highlighted the importance of support. With individual and well targeted support, the possible long-term effects of reading difficulties can be mitigated.

Keywords: dyslexia, reading difficulty, learning difficulty, long-term effect

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Tutkimusasetelma .....</b>	<b>6</b>
<b>3 Lukivaikeus .....</b>	<b>8</b>
3.1 Määritelmä.....	8
3.2 Ilmeneminen .....	9
3.3 Ennakoivat tekijät .....	10
<b>4 Lukivaikeuden tunnistaminen ja tukimuodot .....</b>	<b>11</b>
4.1 Lukitестit .....	11
4.2 Tukimuodot .....	12
<b>5 Tunnistamisen ja tuen merkitys.....</b>	<b>14</b>
5.1 Motivaatio ja minäkuva .....	14
5.2 Mielen hyvinvointi.....	15
5.3 Pitkittäisvaikutukset opintoihin ja työllistymiseen .....	16
<b>6 Pohdinta .....</b>	<b>18</b>
<b>7 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheet .....</b>	<b>21</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>22</b>

# 1 Johdanto

Lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista, ja luku- ja kirjoittamisvaikeudet ovat suurin alakoulun laaja-alaista erityisopettajaa työllistävä yksittäinen oppimisvaikeus (Laatikainen, 2011, s. 75). Silti lukivaikeus jää joskus kouluaikana huomaamatta. Miten lukivaikeus käytännössä voidaan tunnistaa? Millaisia vaikutuksia lukivaikeuden tunnistamisella ja tuella on oppilaan elämään?

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella lukivaikeuden tunnistamisen prosessia ja tukimuotojen aloitusta, sekä lukivaikeuden tunnistamisen ja tuen merkitystä oppilaan elämässä. Tarkoituksena on tuoda tietoa lukivaikeuden tunnistamisesta opetusallalla työskenteleville ihmisille, jotta he ymmärtäisivät tunnistamisprosessin ja sen merkityksen paremmin. Etenkin luokanopettajat viettävät samojen oppilaiden kanssa paljon aikaa, jolloin opettajan asemassa täytyy muistaa havainnoida pieniäkin tunnusmerkkejä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista.

Kiinnostuin tästä aiheesta, sillä olen seurannut mediassa käytyä keskustelua henkilöistä, joiden lukivaikeus on todettu vasta aikuisiällä. Olen myös törmännyt vastaaviin tapauksiin omassa arkielämässäni, ja nämä tapaukset ovat jääneet vaivaamaan mieltäni. Mitkä seikat ovat luoneet mahdollisuudet sille, että lukivaikeutta ei ole huomattu koulupolun aikana? Miten voisimme lisätä tietoisuutta lukivaikeuden tunnistamisesta, jotta mahdollisimman moni oppilas saisi tarvitsemaansa tukea? Näitä kysymyksiä pyrin lähestymään tässä tutkielmassani.

Olen rajannut tutkielmani aiheen lukivaikeuden tunnistamisen merkitykseen, sillä se on ensimmäinen vaihe tukimuotojen suunnittelussa, ja ilman tunnistamista oppilas jää väistämättä ilman tukea. Se on siis tärkeä osa oppilaan tuen suunnittelua. On kuitenkin huomattava, että pelkkä lukivaikeuden tunnistaminen ei riitä suojaavaksi tekijäksi, vaan tunnistamista tulee seurata monipuolinen koulunkäynnin tuki. Haluan myös korostaa tutkielmassani, että lukivaikeus ei yksinään sanele yksilön elämää, vaikka se voi vaikuttaa negatiivisesti eri elämäntilanteisiin. Korostan erityisesti tuen merkitystä, sillä tulevana kasvatusalan ammattilaisena haluan olla osana poistamassa tarpeettomia esteitä, joita oppimisvaikeudet voivat yhteiskunnassamme aiheuttaa.

## 2 Tutkimusasetelma

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella lukivaikeuden tunnistamista siitä näkökulmasta, miten tunnistaminen ja siitä seurannut tuki vaikuttavat oppilaan elämään. Tunnistamisessa on selvästi kehitettävää, sillä osa lukivaikeustapauksista tunnistetaan mediakeskustelun mukaan vasta melko myöhään koulupolulla tai vasta peruskoulun jälkeen. Tarkkaa lukua siitä, kuinka suuri joukko tämä on, ei voi saada selville, minkä vuoksi tunnistamista on kehitettävä tarkemmaksi.

Valitsin tämän aiheen, koska omien kokemuksieni mukaan lukivaikeuden tunnistamisessa on kehitettävää. Erilaisia tukimuotoja on kehitetty paljon, mutta niiden käyttöönotto vaatii tarpeen tunnistamisen. Minua kiinnostaa tarkastella lukitestiä toimintamenetelmiä, sekä ottaa selvää siitä, miten lukivaikeuden pitkittäisvaikutuksia voidaan helpottaa oikeanlaisella ja kohdennetulla tuella.

Toteutan kandidaatintutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, ja teen narratiivisen katsauksen tutkielman aiheeseen. Salminen (2011) määrittelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen yleiskatsaukseksi, joka kuvaa tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti. Se voidaan jakaa narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen, joista narratiivinen yleiskatsaus pyrkii tiivistämään aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja tekemään niistä ytimekkään ja loogisen yhteenvedon (Salminen, 2011). Tämä menetelmä sopii oman tutkielmani aiheeseen, sillä pyrin tarkastelemaan lukivaikeuden tunnistamista monipuolisesti.

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lukivaikeus voidaan tunnistaa?
2. Mikä merkitys lukivaikeuden tunnistamisella ja tuella on oppilaan elämään?

Ensimmäistä tutkimuskysymystä lähestyn lukivaikeuden määrittelyn sekä varhaisten ennakoivien tekijöiden avulla. Ennakoivista tekijöistä käsittelen pääosin niitä, joita opettaja voi havainnoida. Näitä tekijöitä on tutkittu laajasti myös esimerkiksi neurologian tutkimuskentällä, mutta käytännön tasolla opettaja ei voi suorittaa tällaisia tutkimuksia, minkä vuoksi en käsittele niitä tässä tutkielmassa. Käsittelen myös lukitestiä sisältöjä ja esittelen lukivaikeuden tukimuotoja yleisesti.

Toista kysymystä selvitän hakemalla tutkimustietoa lukivaikeuden pitkittäisvaikutuksista. Näitä tutkimuksia on tehty paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, mutta kansainvälisiä tutkimuksia tarkastellessa on huomioitava lukivaikeuden kielikohtaisuus.

Lukivaikeus ilmenee eri kielissä eri tavoin, joten lukivaikeustutkimuksen tuloksia on tarkasteltava tämän tiedon pohjalta. Tunnistamisen merkitystä tarkastelen pohdintaosiossa, sillä tutkimuksia, jotka vastaisivat suoraan toiseen tutkimuskysymykseen, ei juuri löytynyt. Lukivaikeuden pitkittäisvaikutuksia on tutkittu paljon, mutta tuen ja tunnistamisen roolia ei ole korostettu. Toivoisin, että tämä tutkielma tarjoaisi näkökulman siitä, miten tunnistamisen ja oikeanlaisen tuen avulla näitä pitkittäisvaikutuksia voitaisiin lieventää.

### 3 Lukivaikeus

Tässä luvussa määrittelen lukivaikeuden käsitteen ja käyn läpi lukivaikeuden ilmenemismuotoja. Esittelen tyypillisiä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia sekä lukivaikeutta ennakoivia tekijöitä, joita voidaan havaita jo ennen kouluikää.

#### 3.1 Määritelmä

Tällä hetkellä lukivaikeuden yleisenä määritelmänä pidetään Lyon'n ja tutkimusryhmän (2003) määritelmää, joka kuuluu vapaasti suomennettuna seuraavasti: ”Lukivaikeus on erityinen oppimisvaikeus, jolla on neurobiologinen tausta. Sen tunnuspiirteinä ovat vaikeudet täsmällisessä ja/tai sujuvassa sanantunnistuksessa ja oikeinkirjoitus- sekä dekodaaustaidoissa. Näiden vaikeuksien oletetaan liittyvän tyypillisesti kielen fonologisten taitojen heikkouteen, ja ne ovat yleensä odottamattomia suhteessa muihin kognitiivisiin kykyihin ja annettuun opetukseen nähden. Toissijaisia seurauksia voivat olla ongelmat luetun ymmärtämisessä ja lukukokemusten vähäisyys, mikä voi haitata sanaston ja taustatiedon kasvua.” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003.)

Holopaisen ja kollegoiden (2008) mukaan lukivaikeus näkyy erilaisina lukemiseen liittyvinä ongelmina, mutta lukivaikeudesta voi seurata laajempia ongelmia oppimiseen, sillä heikko lukutaito vaikeuttaa luetun ymmärtämistä. Lukemisen haastavuuden takia lukemisharrastus voi jäädä vähäiseksi, jolloin ongelma laajenee muihin taitoihin ja tietoihin, jotka opitaan kirjoitetun kielen avulla (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, s. 15–16). Lukivaikeudella tarkoitetaan siis teknisen lukutaidon vaikeuksia, mutta ne voivat laajentua monimuotoisiksi haasteiksi ja esteiksi oppimiselle.

Vuonna 2022 voimaan astuvassa kansainvälisessä ICD-11 (2020) tautiluokituksessa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet ovat eritelty. Lukemisen vaikeuksiin on mainittu haasteet lukutarkkuudessa, lukusujuvuudessa ja luetunymmärtämisessä, kirjoittamisen vaikeuksiin haasteet oikeinkirjoituksessa, kieliopin tarkkuudessa sekä kirjoittamisen johdonmukaisuudessa. Kumpikaan näistä kehityksellisistä oppimisvaikeuksista ei ole seurausta älyllisestä kehityksestä, aistitoimintojen heikkenemisestä, neurologisesta tai motorisesta häiriöstä, koulutuksen puutteesta, akateemisen opetuksen kielitaidon puutteesta tai psykososiaalisista vastoinkäymisistä (ICD-11; WHO, 2020).



Lukivaikeudesta on käytössä useampi käsite, kuten dysleksia tai lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Usein käsite kuitenkin lyhennetään muotoon lukivaikeudet tai lukivaikeus. Monikkomuotoa käytetään siksi, että vaikeudet koskevat yleensä sekä lukemista ja kirjoittamista, vaikka poikkeuksiakin löytyy (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 15). Lukivaikeudesta puhutaan usein, varsinkin puhekielessä, lukihäiriönä. Häiriö-sana kuitenkin on melko negatiivissävytteinen, ja viittaa sanana vikatilaan tai viallisuuteen, minkä vuoksi olen tehnyt tietoisesti valinnan olla käyttämättä kyseistä termiä tutkielmassani. Tässä kirjallisuuskatsauksessa käytän jatkossa termejä lukivaikeudet tai lukivaikeus.

### **3.2 Ilmeneminen**

Määritelmästä riippuen lukivaikeutta esiintyy 3–10 %:lla kouluikäisistä lapsista (Korhonen, 2002, 127; Hakkarainen, ym. 2015). Yli puolet oppilaista osaa lukea sanoja tai virkkeitä ensimmäisen luokan alussa, ja noin kolmasosa ei osaa vielä lukea ollenkaan (Ukkola & Metsämuuronen, 2019). Noin 10–15 %:lla oppilaista lukemaan oppimisessa on todettu erityisiä vaikeuksia 6–7 vuoden iässä, kun lukemisen opiskelu aloitetaan (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 30). Erot lukemisen taidoissa koulutien alussa eivät kuitenkaan kerro suoraan lukivaikeudesta, sillä lukivaikeus voidaan tunnistaa vasta opetuksen myötä, ja taitoerot voivat johtua esimerkiksi kiinnostuksesta kirjoitettuun kieleen (Jahnukainen, 2012).

Lukivaikeuteen voidaan liittää komorbiditeetti, eli lukivaikeuden yhteydessä samalla oppilaalla ilmenee usein myös muita oppimiseen liittyviä haasteita (Korhonen, 2002, s. 159). Lukivaikeus voi päällekkäistyä esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeuden, tarkkaavaisuushäiriön tai laajempien kielen kehitysten pulmien kanssa (Aro, 2014, s. 103). Oppilaalla voi olla myös vaikeuksia esimerkiksi matematiikan sanallisten tehtävien lukemisen kanssa, vaikka hänellä ei olisikaan matematiikan oppimisvaikeutta (Holopainen ym., 2008, s. 16). Lukivaikeuden ja mielenterveyden häiriöiden esiintyvyyden väliltä on myös löydetty yhteyksiä (Törö, Miklósi, Horanyi, Kovács & Balázs, 2018).

Lukivaikeuteen liitetyt äänteiden havaitsemisen, käsittelyn ja järjestämisen ongelmat vaikeuttavat vieraiden kielten oppimista (Holopainen ym., 2008, s. 16). Etenkin vieraan kielen opiskelun alkuvaiheessa fonologisen tietoisuuden ongelmat voivat hidastaa oppimista (French, 2006). Näin ollen lukivaikeus voi näyttäytyä vaikeuksina myös muissa oppiaineissa, joissa oppiminen vaatii pitkälle kehittyneitä kielellisiä taitoja.

### 3.3 Ennakoivat tekijät

Lukivaikeuden perinnöllisyyttä on tutkittu paljon, ja niiden suhteen tutkimukset ovat melko yksimielisiä siitä, että lukivaikeus on ainakin osittain geneettistä ja sitä esiintyy suvuittain (Puolakanaho ym., 2007). Perimän vaikutus voi kuitenkin vaikuttaa myös sosiaalisesti niin, että lukemiseen liittyvä kulttuuri siirtyy seuraavalle sukupolvelle (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 72). Ensimmäiset lukivaikeutta ennakoivat tekijät voivat löytyä siis jo ennen lapsen syntymää tarkastelemalla vanhempien lukutaitoa ja lukemiseen liittyvää kulttuuria.

Ennen kouluikää lukivaikeutta voidaan ennakoida erityisesti tarkastelemalla lapsen fonologista tietoisuutta, nopeaa sarjallista nimeämistä sekä kirjainten tuntemista (Puolakanaho ym., 2007). Kirjainten tunteminen liittyy vahvasti fonologiseen prosessointiin, jolloin pienetkin vaikeudet kielen pienimpien yksiköiden – eli foneemien – käsittelyssä voivat aiheuttaa ongelmia lukemisen automatisoitumisessa (Lyytinen, Erskine, Hämäläinen, Torppa & Ronimus, 2015). Näiden piirteiden kehittymistä voidaan tarkastella jo ennen kouluikää.

Lukeminen ja kielen kehittyminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, joten monet lukivaikeutta ennakoivat merkit liittyvät kielen kehittymiseen. Takala ja Kairaluoma (2019) esittävät, että puheen ymmärtämisen ja tuottamisen viivästyminen ja samankaltaisten äänteiden sekoittuminen voivat olla ennusmerkkeinä myöhemmistä vaikeuksista lukemisessa. Myös vähäinen mielenkiinto lukemista ja kirjaimia kohtaan, vaikeus painaa kirjaimia mieleen sekä vaikeus nimetä sujuvasti tuttuja esineitä ja värejä voivat ennakoida vaikeuksia (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 17–18).

Eklund ja kollegat (2020) esittelevät artikkelissaan kaksi seurantatutkimusta, joiden mukaan kaksivuotiaana arvioidut kielelliset taidot ennustavat luetun ymmärtämistä 15 vuoden iässä, mutta yhteyttä ei löydetty lukemisen sujuvuutta tarkastellessa. Luetun ymmärtämisen ongelmia näytti näiden tutkimuksien mukaan lisäävän suvussa esiintyvä lukivaikeusriski, puheen ymmärtämisvaikeudet varhaislapsuudessa sekä puheen tuottamisen hidas kehittyminen. Puhumisen myöhäinen alkaminen ei kuitenkaan yksinään tuloksien mukaan lisää riskiä lukemisen vaikeuksiin (Eklund ym., 2020).

## 4 Lukivaikeuden tunnistaminen ja tukimuodot

Tässä luvussa käsittelen lukivaikeuden tunnistamisen prosessia sekä siitä seuraavia tukimuotoja. Miten oppilaan lukivaikeus tunnistetaan käytännössä? Tunnistaminen aloittaa oppilasta suojaavien tekijöiden rakentumisen, sillä suunnitelmallinen ja johdonmukainen tuki on olennaista kaikkien oppimisvaikeuksien kohdalla. Ilman lukivaikeuden tunnistamista tukimuotoja ei kuitenkaan päästä aloittamaan, ja tämän vuoksi tunnistamista on syytä tarkastella.

### 4.1 Lukitestit

Kairaluoma ja Salmi (2014) esittelevät oppimisvaikeuksien tunnistamisen kolme vaihetta: seulontavaihe, yksilöllinen arviointi sekä tuen vaikuttavuuden seuranta. Seulontavaiheessa tunnistetaan tuen tarpeessa olevat oppilaat, jonka jälkeen voidaan yksilöllisen arvioinnin kautta suunnitella oppilaalle tukimuotoja. Tuen vaikuttavuutta on tärkeää seurata seulontavaiheen ja yksilöllisen arvioinnin jälkeen aktiivisesti, jotta annettu tuki on riittävää ja auttaa oppilasta etenemään opinnoissaan (Kairaluoma & Salmi, 2014, s. 209–210). Näin ollen vain seulontavaiheen testaus ei ole riittävää, vaan sen tarkoitus on käynnistää lukivaikeuden tunnistamisen prosessi.

Lukivaikeuden tunnistamiseen on tehty useita työkaluja ja testistöjä, jotka on tarkoitettu lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien vaikeuksien tunnistamiseen eri ikävaiheissa. Yleisesti käytössä on esimerkiksi Turun yliopistossa kehitetty Ala-asteen lukutesti ALLU, joka on seulontamenetelmä vuosiluokille 1–6 (Lindeman, 1998). Turun yliopistossa on myös kehitetty diagnostisia testejä erityisesti koulutulokkaiden ja ensimmäisen luokan oppilaiden kielellisen tietouden, perusluku- ja kirjoitustaidon arvioimiseen sekä kuullun ja luetun ymmärtämisen arviointiin (Poskiparta, Niemi & Lepola, 1994; Vauras, Mäki, Dufva & Hämäläinen, 1995). Monet lukutaitoa arvioivat testit sijoittuvat koulupolun alkuvaiheisiin, jotta lukivaikeuden varhainen tunnistus olisi mahdollista.

Lukitestistöjen avulla voidaan arvioida monenlaisia taitoja. Testeissä arvioitavat taidot voidaan jaotella taustataitoihin, lukemisen tarkkuuteen, lukemisen sujuvuuteen, luetun ymmärtämiseen, oikeinkirjoittamiseen, kirjoittamisen sujuvuuteen ja tuottavaan kirjoittamiseen (Heikkilä & Puttonen, n.d.). Esimerkiksi ALLU-testi (Lindeman, 1998) kartoittaa kielellisen tietoisuuden taitoja riimitelyn, tavujen yhdistämisen, tavuttamisen, alkuäänteiden tunnistamisen, kirjain-

äännevastaavuuden sekä loppuäänteen tunnistamisen avulla. Teknistä lukutaitoa kartoitetaan testissä tarkastelemalla kirjainten ja tavujen tunnistamista, sanantunnistusta, väitteiden ymmärtämistä sekä virkkeiden ymmärtämistä. Lisäksi testissä on luetun ymmärtämisen tehtävä (Lindeman, 1998). Tehtävät ovat monipuolisia, jotta niiden tulosten avulla saataisiin mahdollisimman kattava kuva oppilaan taidoista.

Esikoulussa tehty seulatesti ennustaa luotettavasti pysyviä lukemiseen liittyviä vaikeuksia, kuten luetun ymmärtämisen pulmia, mutta myöhemmät haasteet lukemisen hitaudessa ja/tai epätarkkuudessa eivät välttämättä erotu vielä esikouluiässä (Panula, 2013, s. 238–239). Torpan ja hänen kollegoidensa (2015) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin lukutaitoa 2. ja 8. luokalla. Tutkimuksessa löytyi oppilaita, joilla 2. luokalla ei ilmennyt lukivaikeutta, mutta 8. luokalla heillä todettiin lukivaikeus (Torppa, Eklund, Bergen & Lyytinen, 2015). Lukivaikeuden havainnoinnin tulee siis olla systemaattista ja jatkuvaa, sillä lukivaikeus ei välttämättä ilmene varhaisissa seulontatesteissä tai se jää jostain muusta syystä huomaamatta.

Lukutaitoa testaavia menetelmiä on kehitetty myös vanhemmille oppilaille sekä aikuisille. Niilo Mäki Instituutin kehittämä YKÄ – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä yläkouluun on seulontamenetelmä 7. ja 9. luokkalaisille, missä kuuden erilaisen testin avulla voidaan tunnistaa tuen tarpeessa olevat oppilaat (Lerkkanen, Eklund, Löytynoja, Aro & Poikkeus, 2018). Niilo Mäki Instituutissa on kehitetty myös muita testistöjä, jotka on tarkoitettu nuorten ja aikuisten lukutaidon arviointiin.

## **4.2 Tukimuodot**

Riittämätön tai oppilaalle sopimaton tuki voi tuntua oppilaasta alentavalta riippumatta siitä, onko hänen lukivaikeuttaan tunnistettu vai ei (Alexander-Passe, 2006). Tämän vuoksi tunnistaminen yksinään ei riitä, vaan siitä tulee seurata huolellisesti suunniteltuja tukimuotoja. Perusopetuslain mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan, on oikeus saada osaa-aikaista erityisopetusta (Perusopetuslaki, 642/2010, 16 §), eli virallista diagnoosia lukivaikeudesta ei tarvita lukituen aloittamiseen. Tuki voidaan aloittaa heti, kun tuen tarve huomataan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) esitelty oppimisen tuki on järjestetty kolmiportaisesti niin, että oppilas voi saada yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Yksi tuen järjestämisen lähtökohdista on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja niiden varhainen

tunnistaminen. Kolmiportaisuus toteutuu käytännössä niin, että jokainen oppilas voi saada yleistä tukea ilman erityistä päätöstä tai tutkimuksia. Jos yleinen tuki ei ole riittävää, muutetaan tuki tehostetuksi ja taas edelleen erityiseksi, kuitenkin niin, että oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea kerrallaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014.)

Systemaattinen ja strukturoitu lukituki auttaa oppilaita löytämään positiivisia selviytymiskeinoja heidän kohdatessaan haasteita (Łodygowska, Chęć & Samochowiec, 2017). Osa-aikaisen erityisopetuksen määrän on myös havaittu olevan yhteydessä lukivaikeuksisen oppilaan lukutaidon sekä koulumenestyksen kohentumiseen (Panula, 2013, s. 244). Peltomaan (2014) tutkimuksessa lukivaikeuksien tunnistamisesta ja kuntouttamisesta alkuopetusvaiheessa havaittiin, että jos oppilaalla on lieviä ongelmia lukemisessa koulunkäynnin alkaessa, oppilas todennäköisesti saavuttaa luokkatason kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana erityisopetuksen tuella. Toisaalta oppilailla, joilla on haasteita monella oppimiseen vaikuttavalla osa-alueella, on erityinen riski pitkäaikaisiin ja sitkeisiin lukivaikeuksiin (Peltomaa, 2014). Tutkimukset viittaavat selkeästi siihen, että hyvin suunnitellulla lukituella on suuri merkitys lukutaitoon sekä koulumenestykseen.

Lukemisen tuki täytyy suunnitella yksilöllisesti oppilaan lukivaikeuden laajuuden sekä oppilaan tarpeiden mukaan (Laatikainen, 2011, s. 76). Tehtävien strukturointi, lukemismäärän pilkkominen ja lisäaika lukemista vaativiin tehtäviin auttavat oppilasta, jolla on lukivaikeus (Kairaluoma & Hirvonen, 2014, s. 215). Erityisopettajien antama lukituki voidaan erään tutkimuksen mukaan jakaa neljään kategoriaan: lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu, pedagogiset muutokset, kuten lisäajan antaminen, metakognitiivisten taitojen harjoittelu sekä mielen hyvinvointiin liittyvä tuki (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Lukivaikeuden tuen suunnittelussa on siis huomioitava monenlaisia yksilöllisiä tuen tarpeita, eikä tuki välttämättä ole pelkästään teknisen luku- ja kirjoitustaidon kohentamista.

## 5 Tunnistamisen ja tuen merkitys

Tässä luvussa käsittelen lukivaikeuden vaikutuksia oppilaan motivaatioon, mielen hyvinvointiin sekä mahdollisia pitkittäisvaikutuksia. Haluan tuoda näitä vaikutuksia esiin, sillä ne auttavat ymmärtämään lukivaikeuden monimuotoisia ulottuvuuksia. Tutkimustuloksia näistä saadaan luonnollisesti vain niiltä oppilailta, joiden lukivaikeus on tunnistettu jossain vaiheessa. Tunnistamattoman lukivaikeuden voi kuitenkin olettaa aiheuttavan samankaltaisia haasteita, mutta tällöin oppilas kohtaa ne ilman tukea.

### 5.1 Motivaatio ja minäkuva

Oppimisvaikeudet voivat aiheuttaa toistuvia epäonnistumisen kokemuksia, jotka heikentävät minäpystyvyyden tunnetta (Aro ym., 2014, s. 21). Eroavaisuudet lukutaidossa luovat eroja tehtävämotivaatioon jo ensimmäisen luokan aikana, ja oppilas saattaa vältellä vaikealta tuntuvia tehtäviä (Aro, 2014, s. 101). Jos lukeminen on työlästä ja vie paljon aikaa eikä oppilas saa tukea, lukemismotivaatio voi heikentyä (Kairaluoma & Salmi, 2014, s. 207). Lukivaikeus lisää myös riskiä koulu-uupumiseen (Holopainen & Savolainen, 2006). Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset ja tuen puute ovat siis yhteydessä minäpystyvyyden sekä motivaation heikentymiseen.

Alexander-Passen (2008) tutkimuksen mukaan lukivaikeuksiset oppilaat voivat tuntea huonommuuden tunnetta muihin oppilaisiin verrattuna, jolloin tämä tunne vaikuttaa heikentää voimakkaasti minäpystyvyyden tunnetta. Oppilailta, joilla on lukivaikeus, on huomattu olevan alhainen käsitys omasta akateemisesta suoriutumisesta (Alexander-Passe 2008). Myös tuoreessa tutkimuksessa negatiivisen minäkuvan ja lukivaikeuden väliltä on löydetty yhteys, sillä lukivaikeus vaatii yksilöltä paljon ponnisteluja, jotta hän saavuttaisi ympäristön vaatimukset (Moojen ym., 2020). Toisaalta suomalaisen tutkimuksen mukaan lukivaikeudella ja heikolla akateemisella minäkäsityksellä ei ole merkittävää yhteyttä (Holopainen, Taipale & Savolainen, 2017). Vastakkaiset tutkimustulokset voivat kertoa muutoksesta sen suhteen, että akateemisia taitoja ei liitetä niin voimakkaasti omaan minäkuvaan. Tulokset voivat myös viitata siihen, että koettu minäkäsitys on hyvin yksilöllistä.

Takala ja Kairaluoma (2019) nostavat esiin, että nuorella voi olla lukivaikeuden lisäksi monenlaisia vahvuuksia, kuten hyvät ongelmanratkaisutaidot, jolloin hän voi selviytyä peruskoulussa hyvin ja lukivaikeus jää huomaamatta, tai se huomataan vasta, kun luettavien

tekstien määrä kasvaa ja tekstit muuttuvat vaikeaselkoisimmiksi. Liian myöhään tunnistettu lukivaikeus ja tuen puute voi kuitenkin aiheuttaa oppilaalle ongelmia motivaation suhteen sekä uupumista (Takala & Kairaluoma, 2019, s. 20–23). Osalla lahjakkaista oppilaista on tehokkaita selviytymiskeinoja lukivaikeuden lisäksi, jolloin lukivaikeutta voi olla hyvin vaikea huomata, varsinkin jos tarkastellaan vain oppimistuloksia (van Viersen, Kroesbergen, Slot, de Bree, 2016). Huomiota tulisi kiinnittää tuloksien lisäksi oppilaan omiin kokemuksiin ja työskentelytapoihin.

Lukivaikeuden tunnistamisen jälkeen opettaja osaa paremmin tukea oppilasta vaikeissa tehtävissä ja tarjota ymmärrystä ja tietoa oppimisvaikeudesta (Kairaluoma & Hirvonen, 2014, s. 216). Systemaattisen pedagogisen tuen myötä oppilas voi kuitenkin oppia rakentavia tapoja selviytyä lukemista ja kirjoittamista vaativista tilanteista, ja motivaatio tehtävien tekemiseen vahvistuu (Łodygowska, Chęć & Samochowiec, 2017). Metakognitiivisten taitojen tukeminen onkin yksi lukituen osa-alueista (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

## **5.2 Mielen hyvinvointi**

Koulu-uupumus voidaan jakaa kolmeen osatekijään: opiskeluvaatimusten aiheuttama uupumusasteinen väsymys, kyyninen asenne opintoja kohtaan sekä kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunteet opiskelijana (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Holopaisen ja Savolaisen (2006) tutkimuksen mukaan lukivaikeudet ovat stressitekijä nuoren psyykkiselle hyvinvoinnille opiskelun aikana sekä nivelvaiheessa, kun nuori on siirtymässä peruskoulusta toiselle asteelle. Lukivaikeuteen liittyy tutkimuksen mukaan kohonnut koulu-uupumisriski, joka korostuu tutkimuksen mukaan erityisesti ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla tytöillä, joilla on lukivaikeus. Lukivaikeus lisää kuitenkin koulu-uupumisriskiä niin lukiossa kuin ammatillisissa oppilaitoksissa (Holopainen & Savolainen, 2006).

Maag ja Reid (2006) esittävät tutkimustuloksissaan, että oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, on myös todettu olevan enemmän masennusta kuin niillä oppilailla, joilla ei ole oppimisvaikeuksia. Tulokset kuitenkin osoittavat, että masentuneisuuden määrällinen ero verrokkiryhmän ja oppimisvaikeuksia kokevien välillä ei ole kovin suuri (Maag & Reid, 2006). Myöskään suomalaisessa tutkimuksessa ei löydetty suoraa yhteyttä masentuneisuuden ja lukivaikeuden välillä (Holopainen & Savolainen, 2006). Toisaalta uudemmassa tutkimuksessa kävi ilmi, että mielenterveyden häiriöitä esiintyi lukivaikeuksisilla oppilailla enemmän kuin verrokkiryhmällä (Törö ym., 2018). Kysyttäessä lukivaikeuksisilta aikuisilta itsearviota omista

masennusoireista kouluikässä ja aikuisuudessa, he raportoivat niitä enemmän kuin verrokkiryhmän jäsenet (Moojen ym. 2020). Tutkimustulosten perusteella voi toisaalta sanoa, että oppilaille on verraten paljon mielenterveyden ongelmia, mutta lukivaikeudella ei välttämättä ole niihin yhteyttä.

Unkarilaisen tutkimuksen mukaan niillä oppilaille, joilla lukivaikeus todettiin yli 7-vuotiaana, esiintyi enemmän mielenterveyden häiriöitä kuin niillä oppilaille, joilla lukivaikeus todettiin ennen 7 ikävuotta (Törö ym., 2018). Tämä tutkimustulos viittaa siis varhaisen tunnistamisen merkitykseen. Tuloksesta voisi päätellä, että varhainen tunnistaminen johtaa parempiin tukitoimiin, joiden avulla voidaan vähentää oppilaan stressiä ja riskiä mielenterveyden häiriöihin.

### **5.3 Pitkittäisvaikutukset opintoihin ja työllistymiseen**

Savolaisen ja kollegoiden (2008) tekemän tutkimuksen mukaan lukemisen vaikeudet vaikuttavat merkittävästi siihen, hakeutuuko oppilas peruskoulun jälkeen lukioon vai ammatilliseen koulutukseen. Erityisesti poikien kohdalla lukivaikeuksilla on merkittävä yhteys koulutusvalintaan (Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen & Holopainen, 2008). Matalampaa koulutusvalintaa voidaan selittää esimerkiksi sillä, että yksilö pyrkii välttämään opiskelun aiheuttamaa stressiä ja ylläpitämään hyvää minäkuvaa, kun hän valitsee akateemisesti vähemmän haastavan koulutuksen (Holopainen & Savolainen, 2006).

Smartin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksen mukaan ilman suunnitelmallista tukea lukivaikeus ja käyttäytymisongelmat päällekkäistyneinä vaikuttavat negatiivisesti opinnoissa ja työelämässä menestymiseen. Tuen merkitys on erityisen suuri yläkoulun päättövaiheessa, sillä peruskoulusta valmistuminen on väylä jatko-opintoihin (Smart ym., 2017). Aro ja muut (2019) toteavat tutkimustuloksissaan, että lukivaikeuden ja matematiikan oppimisvaikeuden päällekkäistyminen on yhteydessä siihen, että oppilas ei hakeudu toisen asteen koulutukseen. Tämä voi johtaa matalaan koulutustasoon, ja lisää riskiä aikuisiän mielenterveyden ongelmiin sekä pitkäaikaistyöttömyyteen (Aro ym. 2019).

Moojen ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten lukivaikeuksiset korkeakouluopiskelijat ovat saavuttaneet akateemista menestystä. Tutkimuksessa selvisi, että lukivaikeuden ydinvaikeudet eivät hävinneet aikuisuudessa, ja lukivaikeuksiset yksilöt tarvitsivat enemmän tukea perheiltään sekä ammattilaisapua opiskelujen aikana kuin



verrokkiryhmän jäsenet (Moojen ym., 2020). Myös Del Tufon ja Earlen (2020) tutkimuksen mukaan lukivaikeudet ovat aikuisuudessa ja korkeakouluopinnoissa melko pysyviä, ja ne voivat luoda merkittäviä esteitä akateemiselle etenemiselle. Lukivaikeuden luomia esteitä voidaan kuitenkin poistaa yksilöllisen tuen avulla, joka kohdistuu juuri heidän heikkouksiinsa ja vahvuuksiinsa (Del Tufo & Earle, 2020). Tutkimuksien kohderyhmien vuoksi voidaan päätellä, että lukivaikeus ei ole este korkeakoulutasoiseen opiskeluun. Tuen tarve on kuitenkin olemassa, ja saavuttaakseen korkeakouluopinnot, lukivaikeuksiset henkilöt tarvitsevat suunnitelmallista ja yksilöllistä tukea.

## 6 Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena on pohtia lukivaikeuden tunnistamisen merkitystä. Olen tuonut esiin yksittäisiä tutkimustuloksia esimerkiksi motivaatiosta laskusta ja haitallisista pitkittäisvaikutuksista, joita voi seurata ilman lukivaikeuden tunnistamista ja tukimuotoja. Tutkimuksia tästä aiheesta on todella paljon, mikä kertoo aiheen laajuudesta ja ongelmien monimuotoisuudesta. Osassa tutkimuksissa lukivaikeus ei kuitenkaan ollut merkittävä tekijä, esimerkiksi masennuksen ja lukivaikeuden väliltä ei löytynyt merkittävää yhteyttä (Maag & Reid, 2006; Holopainen & Savolainen, 2006). Onkin hyvä muistaa, että vaikka lukivaikeus on usein mainittu riskitekijäksi erilaisille pitkittäisvaikutuksille, se ei yksinään määritä yksilön elämäntulkua. Lukivaikeuksisella nuorella voi esimerkiksi olla muita vahvuuksia (Takala & Kairaluoma, 2019), jolloin lukivaikeus ei välttämättä juurikaan näy koulumenestyksessä.

Lukivaikeuden tunnistamisen ja tuen merkitys oppilaalle on kuitenkin todella suuri. Tunnistamalla lukivaikeus varhaisessa vaiheessa voidaan oikein suunniteltujen tukimuotojen kautta pysäyttää kauaskantoiset vaikutukset, eikä lukivaikeuden tuomat haasteet pääse laaja-alaistumaan. Luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan koulutyöskentelyssä lähes jokaisessa oppiaineessa, ja tämän vuoksi lukivaikeus voi kapea-alaisuudestaan huolimatta vaikuttaa hyvin laajasti oppilaan koulunkäyntiin sekä motivaatioon.

Lukivaikeuteen liittyy monenlaisia ennakoivia tekijöitä. Lukivaikeuden geneettinen periytyvyys, nopean sarjallisen nimeämisen taidot, fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus ovat yleisimpiä tekijöitä, joiden avulla voidaan ennustaa luku- ja kirjoitustaitoja (Puolakanaho ym., 2007). Lukivaikeuden vahvan periytyvyyden vuoksi vanhempien rooli lukivaikeuden tunnistamisessa nousee merkittäväksi. Avoimuus ja yhteistyö esimerkiksi oppilaan opettajan kanssa helpottaa lapsen tukitoimien suunnittelua ja aloittamista.

Lukivaikeuden tunnistamisen työkalut ja testistöt on pääosin tarkoitettu koulupolun alkuun. Vaikeudet on hyvä tunnistaa mahdollisimman varhain, sillä lievät ongelmat lukemisessa todennäköisesti helpottuvat kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana erityisopetuksen tuella (Peltomaa, 2014). Joskus varhainen tunnistaminen ei kuitenkaan onnistu. On huomattu, että lukivaikeus voi ilmetä vasta yläasteella (Torppa ym., 2015), ja tämän vuoksi lukivaikeuden tunnistamista ei pidä jättää vain ensimmäisille vuosiluokille. Ei ole täysin selvää, miksi lukivaikeutta ei aina huomata ensimmäisten vuosiluokkien seulontatesteissä. Näin kuitenkin joskus käy, minkä vuoksi lukitaitoja täytyy arvioida myös myöhemmässä vaiheessa.

Erityisopettajien antama lukemisen ja kirjoittamisen tuki sisältää teknisen harjoittelun lisäksi metakognitiivisten taitojen harjoittelua sekä mielen hyvinvointiin liittyvää tukea (Takala ym., 2009). Lukivaikeuksisen oppilaan tukeminen tulee olla laaja-alaista, sillä lukivaikeus voi aiheuttaa monenlaisia haasteita. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset heikentävät minäpystyvyyden tunnetta (Aro ym., 2014, s. 21), minkä vuoksi tuki tulee suunnitella niin, että epäonnistumisen kierre saataisiin pysäytettyä. Myös mielen hyvinvointiin tulee kiinnittää huomiota, sillä lukivaikeuden on havaittu olevan yhteydessä mielenterveyden häiriöihin (Törö ym., 2018). Osassa tutkimuksissa suoraa yhteyttä ei löydetty (Maag & Reid, 2006; Holopainen & Savolainen, 2006), mutta näissäkin tutkimuksissa oppilailla havaittiin yleisesti melko paljon esimerkiksi masennusta. Näin ollen mielen hyvinvoinnin tukemista ei voi jättää huomiotta kenenkään oppilaan kohdalla.

Tutkielmani aihe on tuottanut työskentelyssä haasteita. Mielenkiintoni kohteena ovat erityisesti sellaiset tapaukset ja tilanteet, joissa lukivaikeus on jäänyt huomaamatta, mutta luonnollisesti tällaisia henkilöitä on vaikea tai jopa mahdotonta tavoittaa. On nimittäin mahdollista, että on henkilöitä, joiden lukivaikeutta ei tunnisteta missään vaiheessa heidän elämänsä. Tällaisen joukon laajuudesta ei kuitenkaan voi saada luotettavasti tietoa. Niinpä erilaiset tutkimustulokset, jotka käsittelevät lukivaikeuden pitkäaikaisvaikutuksia, eivät juuri huomioi tuen merkitystä näihin pitkäaikaisvaikutuksiin. Voi kuitenkin olettaa, että samat vaikutukset ovat läsnä niillä, joilla lukivaikeus on tunnistettu kuin niillä, joilla lukivaikeutta ei syystä tai toisesta ole tunnistettu. Vaikutukset voivat olla myös voimakkaampia, sillä ilman tunnistusta tällainen yksilö joutuu kohtaamaan samankaltaisia haasteita ilman ympäristön tukea.

Tuoreita tutkimustuloksia, jotka vastaisivat tutkimuskysymyksiini, oli melko haastava löytää. Päätin kuitenkin sisällyttää vanhempia tutkimustuloksia tutkielmaani, sillä lukivaikeus ja siihen liittyvät haasteet ovat pysyneet samankaltaisina, vaikka maailma ympärillä on muuttunut. Testistöt ovat kuitenkin kehittyneet ja niitä on enemmän, ja seulontoja tehdään systemaattisemmin kuin ennen. Kuitenkin vain osassa lukitesteissä on esimerkiksi oppilaan itsearviointia tai taustatietojen selvittämistä vanhempien kyselylomakkeen avulla. Teknisten taitojen testitulokset antavat varmasti suuntaa antavan tuloksen oppilaan luku- ja kirjoitustaidoista, mutta varsinkin tuen suunnitteluvaiheessa on tärkeää huomioida kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet.

Erityisopetuksen muutos kolmiportaiseen tukeen on muuttanut lukituen luonnetta ja mahdollistanut nopeammin tuen järjestämisen heti, kun tarve ilmenee. Oppilas ei tarvitse

lukivaikeudestaan diagnoosia tukitoimien aloittamiseen, vaan lukemiseen ja kirjoittamiseen voidaan tarjota tukea pienellä kynnyksellä. Tämän vuoksi luokan- ja erityisopettajien tulisi tuntea erilaisia lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia ja sitä, miten ne näkyvät käytännössä. Pienenkin vaikeuden havainnointi ja huomaaminen sekä siihen liittyvät nopeat tukitoimet voivat olla hyvin merkityksellisiä pitkällä aikavälillä.

## 7 Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheet

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, miten lukivaikeus voidaan tunnistaa, löytyi vastaus ennakoivien tekijöiden tarkastelusta ja lukitesteistä. Lukivaikeus on luonteeltaan periytyvä, joten vanhempien lukivaikeus voi ennakoida oppilaan lukivaikeutta, jolloin tukea voidaan antaa ennakoivasti. Ennen koulun alkua voidaan tarkastella myös fonologista tietoisuutta, kirjaintuntemusta sekä nopean sarjallisen nimeämisen taitoja, ja näistä taidoista voidaan ennustaa melko hyvin tulevaa lukutaitoa (Puolakanaho ym., 2007). Kouluissa on käytössä lukitestejä, joista seulontatestit ovat yleisesti käytössä. Testit antavat monipuolisen kuvan oppilaan taidoista, ja tulosten pohjalta voidaan aloittaa yksilöllisten tukimuotojen aloittaminen.

Toiseen tutkimuskysymykseeni siitä, millainen merkitys lukivaikeuden tunnistamisella ja tuella on yksilön elämään, ei löytynyt yksiselitteistä vastausta. Lukivaikeus voi vaikuttaa negatiivisesti monella eri elämänalueella, mutta diagnoosi ei sanele suoraviivaisesti yksilön elämäntulkua. Tutkimustulosten mukaan lukivaikeus on kuitenkin riskitekijä, minkä vuoksi tunnistamisella ja oikeanlaisella tuella on suuri merkitys. Loppujen lopuksi lukivaikeus ei ole haaste, joka koskee vain yksilöä, vaan lukivaikeus haastaa jokaista kasvatusalalla työskentelevää laajentamaan omaa käsitystään opettamisesta ja oppimisesta.

Pro gradu -tutkielmassa voisin jatkaa tutkimusta haastattelemassa aikuisia, joiden lukivaikeus on todettu vasta aikuisiällä. Minua kiinnostaisi tietää, huomasivatko he itse kouluaikana haasteita lukemisessa, ja millaisia selviytymiskeinoja heillä oli käytössään. Haluaisin myös selvittää, mikä sai heidät lopulta hakeutumaan lukitesteihin. Toinen jatkotutkimusaihe voisi olla lukitestiänsä kanssa työskentelevien haastattelu siitä, miten luotettaviksi ja tehokkaiksi he kokevat lukitestiänsä käyttämisen. Lukitestit ovat onneksi kehittyneet viime vuosien aikana, ja niitä on tullut enemmän, mutta mielestäni niin kauan, kuin lukivaikeustapauksia jää tunnistamatta, täytyy testejä ja testauskäytäntöjä kehittää paremmiksi.

## 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 (Chichester, Englanti)*, 14(4), 291–313. <https://doi.org/10.1002/dys.351>
- Aro, M. (2014). Oppimisvaikeudet ja motivaatio. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 101–103). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T., . . . Psykologia (2019). *Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment*. Sage Publications, Inc.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Del Tufo, S. N. & Earle, F. S. (2020). Skill Profiles of College Students With a History of Developmental Language Disorder and Developmental Dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 53(3), 228-240. <https://doi.org/10.1177/0022219420904348>
- Eklund, K., Psyridou, M., Niemi, P., Sulkunen, S., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., & Torppa, M. (2020). Varhaiset kielelliset taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeus lukutaidon ennustamisessa: seurantatutkimus 2-vuotiaasta 15-vuotiaaksi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 30 (2), 60–74.
- French, L. M. (2006). *Phonological Working Memory and L2 Acquisition. A Developmental Study of Quebec Francophone Children Learning English*. New York: Edwin Mellen Press.

- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2015). A Five-Year Follow-Up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout from Upper Secondary Education in Finland. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 408-421.
- Heikkilä, R. & Puttonen, J. (n.d.). Lukemisen ja kirjoittamisen arviointimenetelmiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, LUKILOKI.
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. (2008). Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.), *Lukemalla ja tekemällä* (s. 14–19). Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2006). 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. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1181257>
- Jahnukainen, M. (2012) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kairaluoma, L. & Hirvonen, M. (2014). Opettaja tukee nuorta oppimisvaikeuksissa. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 215–221). Niilo Mäki Instituutti.
- Kairaluoma, L. & Salmi, E. (2014). Tuen tarve kumpuaa oppimis- ja opiskeluvaikeuksista. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 207–210). Niilo Mäki Instituutti.
- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, M. Koivikko, T. Korhonen, M. Korkman, J. E. Lehto, P. Räsänen & E. Service (toim.), *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (s. 127–169). WSOY.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lerikkanen, M-K., Eklund, K., Löytynoja, H., Aro. & Poikkeus, A-M. (2018). YKÄ – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä yläkouluun. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti ALLU*. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Łodygowska E., Chęć, M. & Samochowiec, A., (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The Journal of educational research*, 110(5), 575–580.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14, Springer.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M. & Ronimus, M. (2015) Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Curr Dev Disord Rep* 2, 330–338.
- Maag, J. W. & Reid, R. (2006). Depression among student with learning disabilities. Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3–10.
- Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G. & Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: How can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of dyslexia*, 70(1), 115–140. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00195-w>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Haettu osoitteesta:  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Panula, A-M. (2013). *Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus: Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7871-2>.



- Peltomaa, K. (2014). *”Opinkohan mä lukemaan? Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa”* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42887>.
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 16 §: Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Lepola, J. (1994). Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A.-M., . . . Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 923–931.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Edita
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf).
- 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.
- Smart, D., Yossef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W. & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behavior problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British journal of educational psychology*. 87(2), 288–308.
- Takala, M. & Kairaluoma, L. (2019). *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British journal of special education*. 36(3), 162–173.

- Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E. & Lyytinen, H. (2015). Late-emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from kindergarden to grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1389–1401.
- Törő, K. T., Miklósi, M., Horanyi, E., Kovács, G. P. & Balázs, J. (2017). *Journal of learning disabilities*, 51(2), 158–167.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2019). *Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- van Viersen, S., Kroesbergen, E., Slot, E. & de Bree, E. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 189–199.
- Vauras, M., Mäki, H., Dufva, M. & Hämäläinen, S. (1995). Diagnostiset testit 2. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- World Health Organization. (2020). International Classification of Diseases, 11. julkaisu (ICD-11). The global standard for diagnostic health information. Haettu osoitteesta: [icd.who.int/](http://icd.who.int/).