

# Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin



Kuntoutussäätiö toteutti vuosina 2006–2010 Opi oppimaan -projektin, jossa kehitettiin uusia palveluja oppimisvaikeuksista kärsiville aikuisille ja nuorille. Artikkelissa esitellään projektista saatuja kokemuksia aikuisten tukitarpeista ja tehdään kehittämisehdotuksia. Hanke kuului RAY:n oppimisvaikeusohjelmaan.

ARTIKKELIN TAUSTANA ON Opi oppimaan -hankkeen arviointitutkimus, jonka tavoitteena oli tuottaa tietoa aikuisten oppimisvaikeuksiin liittyvistä kuntoutustarpeista eri asiakasryhmillä ja tukipalveluista koetuista hyödyistä. Arviointitutkimuksen pääaineistona olivat asiakkaiden alku- (n=143) ja seurantakyselyt (n=87) sekä yksilö- (n=26) ja ryhmähaastattelut (n=10). Myös ammattilaisten kokemuksia kartoitettiin (Korkeamäki ym. 2010.) Lisäksi selvitettiin haastatteluaineiston avulla aikuisten kokemuksia oppimisvaikeuksien kanssa selviytymisestä, selviytymiskeinoista ja tuen saamisesta (Korkeamäki 2010a).

## AIKUISTEN OPPIMISVAIKEUDET

Oppimisvaikeudet voidaan ymmärtää tietynlaiseksi sateenvarjokäsitteeksi, jolla viitataan vaikeuksiin lukemisessa, kirjoittamisessa, puhutussa kielessä ja matematiikassa. Kehityksellisistä oppimisvaikeuksista yleisin on lukemisen erityisvaikeus eli dysleksia. Dysleksian kansainväliseen konsensusmääritelmään sisältyy oletamus vaikeuden neurobiologisesta taustasta sekä kielen äännerakennetta koskevasta fonologisen taidon ongelmasta, joka ei ole odotuksenmukainen suhteessa muihin kognitiivisiin kykyihin tai

saatuun kouluopetukseen. Dysleksian toissijaisena seurauksena voi olla vähäinen lukeminen, mikä voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua. (Holopainen ym. 2008, 14–15.) Oppimisvaikeuksien yhteydessä myös muiden vaikeuksien esiintyminen samanaikaisesti on tavallista. Käytännössä se tarkoittaa useiden erityisvaikeuksien tai tarkkaavuushäiriöiden esiintymistä yhdessä. Tavallisimmin yhdessä esiintyvät lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, jonka vuoksi niitä Suomessa kutsutaankin lukivaikeudeksi.

Pitkittäistutkimukset ovat osoittaneet dysleksiaan liittyvien piirteiden olevan suhteellisen pysyviä, samoin kuin lukemiskykyyn liittyvät suhteelliset erot hyvien ja heikkojen lukijoiden välillä. On myös viitteitä siitä, että erot voivat myös kasvaa aikuistuessa. Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisevät toimet eivät siten poista kaikkia oppimisvaikeuksia, vaan osa lapsista tarvitsee jatkossakin muita enemmän tukea oppimisessa. (Shaywitz & Shaywitz 2003; Holopainen ja Savolainen 2005). Selkeän lukivaikeuden tai oppimishäiriön ohella puhutaan joko osin tai lähes kokonaan kompensoituneista oppimisvaikeuksista, jolloin lukeminen ja kirjoittaminen voivat sujua hyvin ja yksilö on oppinut käyttämään erilaisia opiskelustr-

tegioita menestyksekkäästi. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että vaikeudet käsitellä kielen äännerakennetta (fonologinen prosessointi) ovat pysyviä myös kompensoituneissa oppimisvaikeuksissa. (Ks. Wilson & Lesaux 2001.)

Suomessa ongelmana ovat useimmiten lukemisen ja kirjoittamisen hitaus ja työläys sekä kirjoituksessa esiintyvät virheet. Pientä ryhmää aikuisista voidaan kuitenkin pitää käytännössä lukutaidottomina. Mitä vaativammalle koulutustasolle siirrytään, sitä suurempi merkitys on nopealla ja sujuvalla tekstin prosessoinnilla, jolloin hitaus ja työläys laajojen materiaalien lukemisessa ja tekstin tuottamisessa nousevat keskeisiksi ongelmiksi sekä opiskelussa että työelämässä. (Ahonen & Haapasalo 2008.)

Oppimisvaikeuksien yhteydessä samat ongelmat, jotka tuottavat vaikeuksia omalla äidinkielellä, vaikeuttavat osin myös vieraan kielen opiskelua. Mitä suurempia vaikeudet ovat omalla äidinkielellä, sitä enemmän ne todennäköisesti vaikuttavat vieraaseen kieleen. Oppimisvaikeus vaikeuttaa joko suoraan tai epäsuorasti lukemista, kirjoittamista, kuuntelemista ja puhumista – siis kaikkia kielitaidon osa-alueita. (Crombie & McColl 2001.)

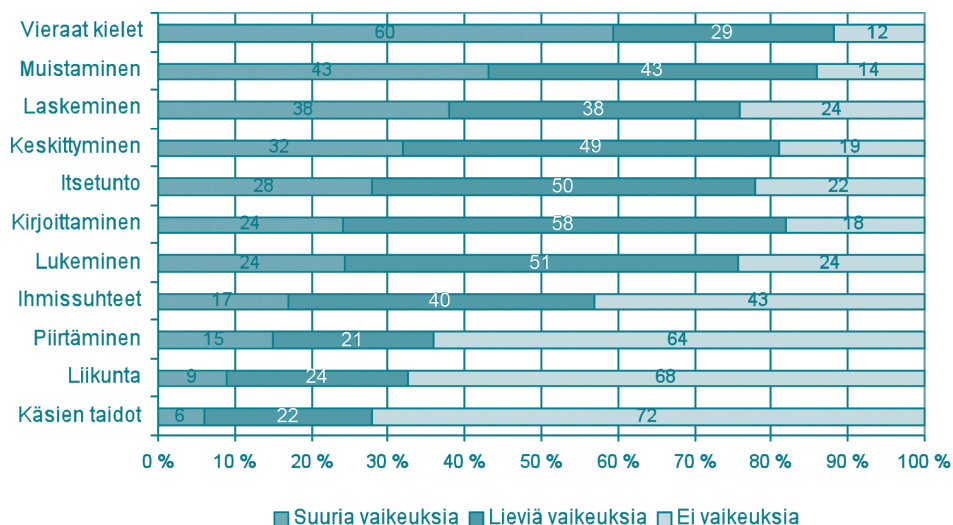
Arviot oppimisvaikeuksien esiintymisestä vaihtelevat määritelmien mukaan. Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan suomalaisista aikuisista noin 15 prosentilla on lukutaidossaan sellaisia vaikeuksia, jotka vaikeuttavat heidän oppimistaan, työllistymistään ja työntekoaan, rajoittavat heidän arkielämäänsä ja harrastuksiaan sekä vähentävät opiskeluhaluja ja aikuisopiskelua (Malin 2006, 19). Itseraportoituja vaikeuksia koulunkäynnissä tai oppimisessa on kokenut noin 16 prosenttia 18–29-vuotiaista. Lukemisen vaikeuksia raportoi viisi prosenttia, kirjoittamisen vaikeuksia kolme prosenttia ja matematiikan ja kielten vaikeuksia kuusi prosenttia. (Lavikainen 2005, 38.) Jyväskylän yliopiston pitkittäistutkimuksessa on arvioitu, että noin kolmella sadasta on aikuisiällä diagnosoitavissa oleva suvussa esiintyvä lukivaikeus. Tutkimusaineiston mukaan vähintään kuusi prosenttia kokee haitallisia vaikutuksia lukemisessa tai kirjoittamisessa. (Leinonen 1997, 23.) Kansainvälisesti lukivaikeuden esiintyvyydeksi arvioidaan viisi prosenttia (Frith 1999).

Oppimisvaikeuksien kohdalla ajateltiin pitkään, että niitä esiintyisi miehillä naisia useammin. Oppimisvaikeudet näyttäisivät olevan miehillä yleisempiä, mutta yhdeksi syyksi on esitetty myös naisten alidiagnosointia. Naisilla, jotka saavat oppimisvaikeusdiagnoosin koulussa, on keskimääräistä vaikeampi oppimisvaikeus (Vogel 1990). Suvuittain esiintyvää dysleksiaa arvioidaan esiintyvän yhtä paljon sekä naisilla että miehillä (esim. Shaywitz & Shaywitz 2003). Vaikka oppimisvaikeuksia arvioidaan esiintyvän yhtä yleisesti sekä miehillä että naisilla, on naissukupuoli tulkittu suojaavaksi tekijäksi lukemisen ja kirjoittamisen yhteydessä (Berninger ym. 2008).

Oppimisvaikeudet on yhdistetty monenlaisiin sosiaalisiin ongelmiin. Tutkimuksissa on raportoitu jatko-opiskelumahdollisuuksien kaventumisesta, keskimääräistä matalammasta koulutustasosta ja muuta väestöä korkeammasta työttömyydestä (esimerkiksi Holopainen & Savolainen 2005, Lavikainen ym. 2006, Ingvar ym. 1995). Samoin erilaisia itsetunto- ja mielenterveysongelmia esiintyy usein oppimisvaikeuksien yhteydessä erityisesti naisilla (esimerkiksi Holopainen & Savolainen 2006, Riddick ym. 1999, Wilson ym. 2009). Suurta osaa aikuisten oppimisvaikeuksista pidetään alitunnistamattomina ja -hoitettuina. Osalla oppimisvaikeudet on tunnistettu lapsena, mutta tukitoimet ovat jääneet vähäisiksi. On myös joukko, joiden vaikeudet ovat jääneet täysin tunnistamatta ja ilman tukitoimia. (Gerber 2005; Kasler & Fawcett 2009, 202.) Oppimisvaikeuksien vaikutusten on myös arvioitu lisääntyvän työelämän vaatimusten kasvaessa.

#### UUTTA TIETOA TUKITARPEISTA

Opi oppimaan -projektiin hakeutuneista asiakkaista naisia oli 73 prosenttia ja miehiä 27 prosenttia. Sukupuolijakauma vastaa pitkälti aikaisempia kokemuksia aikuisten oppimisvaikeuksiin liittyvistä tukipalveluista (esimerkiksi Ala-Kauhaluoma ym. 2008). Asiakkaat olivat iältään 16–63-vuotiaita keski-ikä ollessa 37 vuotta. Asiakkaat edustivat kaikkia koulutusasteita, mutta tyypillisimmin joko perusastetta (25 %) tai ammattikoulutusta (31 %). Yleisin elämäntilanne oli työssäkäynti (41 %) tai opiskelu (31 %). Lähes puolet asiakkaista kuvasi myös jonkinasteista tyytymättö-



Kuva 1. Koetut vaikeudet aikuisena (%) (n=131).

myyttä työhönsä tai opiskeluun sekä toimeentuloonsa. Monella olikin taustalla jonkinlainen murroskoh-ta opiskelussa tai työelämässä, esimerkiksi toive alan vaihtamisesta ja uuden opiskelun aloittamisesta.

Asiakkaista 62 prosenttia ei ollut oman ilmoituk-sensa mukaan saanut aikaisemmin tukipalveluita oppimisvaikeuksiinsa. Tukipalveluiden saaminen ajoittuu lähes yksinomaan perus- tai kansakouluun, sillä vain neljä prosenttia vastaajista arvioi saaneensa tukipalveluita aikuisuudessa. Lähes puolet (49 %) oli itse havainnut oppimisvaikeutensa. Naisista (56 %) suurempi määrä on itse havainnut oppimisvaikeu-tensa miehiin (29 %) verrattuna. Miehistä hieman yli puolella vaikeudet oli havaittu koulussa, kun taas naisilla luku on vajaa kolmannes (28 %). Tilanne on sama myös tukipalveluiden suhteen: naisista 70 prosenttia ei ole saanut aikaisemmin tukipalveluita, kun taas miehillä luku on 41 prosenttia. Myös iällä oli vaikutusta, sillä tukipalvelujen saaminen oli vä-häisempää, mitä vanhemmasta asiakkaasta oli kyse. Nuorimmasta ikäluokasta 70 prosenttia oli saanut tukea peruskoulussa, kun vanhimmissa ikäluokas-sa luku oli 12 prosenttia. Edellä mainitut erot olivat myös tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ).

Asiakkailla toteutetun alkukyselyn perusteella yli kaksi kolmasosaa koki vaikeuksia lukemisen ja kir-

joittamisen lisäksi myös monilla muilla alueilla, ku-ten vieraissa kielissä, muistamisessa, laskemisessa, keskittymisessä ja itsetunnossa (kuva 1). Suurimpia vaikeuksia koettiin vieraissa kielissä.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että Suomessa monet kokevat oppimisvaikeuksien yhteydessä suurimpia vaikeuksia juuri vieraissa kielis-sä (Lehtola & Lehto 2000; Ala-Kauhaluoma ym. 2008). Vaikeudet vieraissa kielissä koetaan sitä suu-rempina, mitä selkeämpi lukivaikeus on kyseessä (Nukari 2010, 35). Vaikeudet ovat myös sellaisia, joihin on vaikeampi saada apua tai löytää itse tehokkaita ratkaisuja ja joilla on usein merkitystä opiske-luvalintojen tekemisessä ja opintojen loppuun suorittamisessa. Oppimisvaikeuksien yhteydessä tyypillisiä muistivaikeuksia ovat puheen ja luetun muistaminen sekä esimerkiksi nimien ja kertotaulun muistaminen. Yllättäen itsetuntovaikeudet koetaan suurempina kuin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeu-det. Oppimisvaikeuksiin liittyikin usein erilaisia epä-onnistumisen, ristiriidan ja jopa häpeän kokemuksia. Toisaalta lukemisen hitautta ei välttämättä koeta suu-rena ongelmana, jos osaa varata riittävästi aikaa tai on löytänyt muita lukemista helpottavia selviytymiskei-noja. (Haapasalo 2006; Korkeamäki 2010a, 48–61.)

Alkukyselyssä tiedusteltiin myös, millaisia vai-

kutuksia oppimisvaikeudella on ollut asiakkaiden elämänvalintoihin. Vastanneista 95 prosenttia koki oppimisvaikeuksilla olleen vaikutusta omiin elämänvalintoihin. Näistä 37 prosenttia koki oppimisvaikeuden vaikuttaneen omiin elämänvalintoihin paljon. Esimerkkeinä vaikutuksista elämänvalintoihin mainittiin opintojen keskeyttäminen, halun ja uskalluksen puuttuminen opiskelun aloittamisesta sekä alavilintaan ja opiskelutapaan liittyvät tekijät. Työelämän ulkopuolella olevista asiakkaista 57 prosenttia koki oppimisvaikeuksien vaikuttaneen omiin elämänvalintoihin paljon ( $p < 0,011$ ).

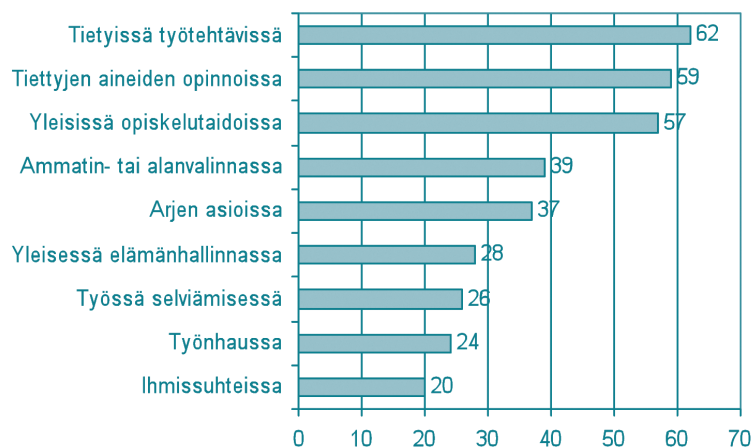
Kysyttäessä suhtautumista opiskeluun kaikkein kielteisimmin suhtautuvat työelämän ulkopuolella olevat naiset. Kaikkein myönteisemmin oppimiseen ja opiskeluun suhtautuvat työelämässä olevat miehet, mutta miesten kohdalla erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Työssä käyvistä ja opiskelevista asiakkaista yli puolet suhtautui opiskeluun ja oppimiseen pääasiassa myönteisesti oppimisvaikeuksista huolimatta. Tulosten perusteella olisikin tärkeää kiinnittää huomiota työelämän ulkopuolella olevien naisten opiskeluun ja oppimiseen liittyvään suhtautumiseen (ks. myös Rowecki 1999). Suhtautumista opiskeluun voidaan pitää yhtenä koulutautumista tukevana asiana (Korkeamäki 2010a, 60).

Oppimisvaikeuksien koettiin häiritsevän itseä eniten tietyissä työtehtävissä, tiettyjen aineiden opinnoissa ja yleisissä opiskelutaidoissa (kuva 2). Asiakkaiden elämäntilanteella oli merkitystä: Työs-

säkyivistä 76 prosenttia koki oppimisvaikeuden häiritsevän tiettyjä työtehtäviä. Yleisiä opiskelutaitoja oppimisvaikeus häiritsi eniten opiskelijoilla (74 %) ja työelämän ulkopuolella olevilla (66 %). Myös ikääntyminen vaikutti vastauksiin, sillä oppimisvaikeus häiritsi työssä selviytymistä, työnhakua ja arjen asioita sitä enemmän, mitä vanhempi vastaaja oli. Kaikki edellä mainitut erot ovat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ).

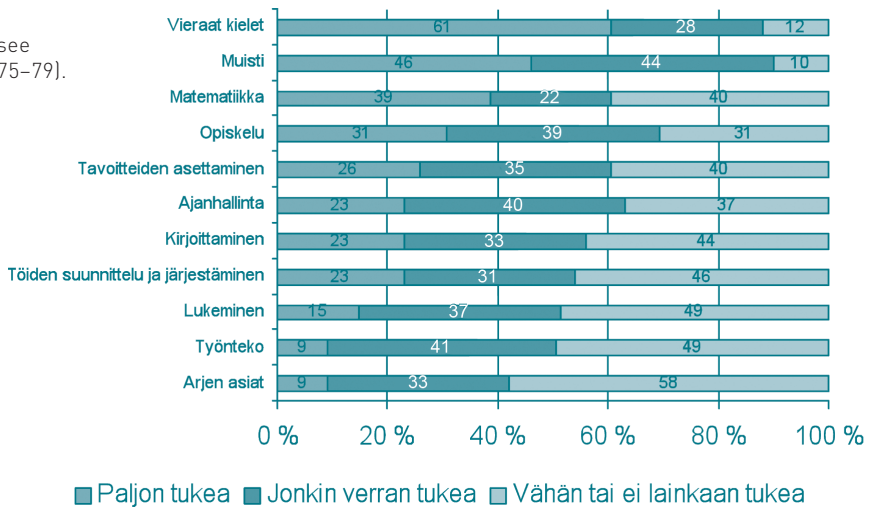
Työelämässä koettuja tyypillisiä vaikeuksia ovat vieraiden kielten ja vierasperäisten termien käyttöön liittyvät hankaluudet, työssä koetut keskeytykset ja lukemisen ja kirjoittamisen työläys. Kirjallisiin töihin tai uusien tehtävien perehdyttämiseen ei ole myöskään varattu riittävästi aikaa. Työpaikan palaverissa vaikeuksia voivat tuottaa puheen seuraaminen sekä kokouspöytäkirjan pitäminen. Opiskeluissa vaikeuksia tuottavat tyypillisimmin vieraiden kielten opinnot, lääkelaskut, muistiinpanojen tekeminen, luettavan materiaalin laajuus ja vaikeaselkoisuus sekä oppinnäytetyöt. Arjen hankaluuksia tuottavat esimerkiksi erilaiset lomakkeet. (Ks. Korkeamäki 2010a, Nukari 2010; Haapasalo 2006.)

Opi oppimaan -hankkeen palveluilta toivottiin etukäteen eniten oman oppimisvaikeuden selvittämistä (79 %), tietoa omista oppimisvalmiuksista (76 %) sekä neuvoja ja harjoituksia ongelmatilanteisiin (70%). Hankkeen haastattelututkimuksessa ilmeni, että vaikka oppimisvaikeudet olisi tunnistettu lapsena ja niihin oli ollut tarjolla erityistä tukea, oma oppi-



**Kuva 2.** Missä oppimisvaikeus häiritsee itseä eniten (%)? (n=138).

**Kuva 3.** Mihin jatkossa tarvitsee tukea (%)? (n=75–79).



misvaikeus saattoi silti jäädä itselle epäselväksi ja tuki-  
toimet keskeneräisiksi. Haastateltavat toivat esille  
tarvetta selvittää vielä omia oppimistapojaan aikuise-  
na ja löytää menestyksellisiä strategioita oppimisensa  
suhteen. Uusien kompensatiokeinojen löytäminen  
erityisesti erilaisissa opiskelun ja työelämän murrok-  
sissa oli tärkeää. (Korkeamäki 2010a.)

### MIKÄ AUTTAA AIKUISTA?

Asiakkailla toteutetun seurantakyselyn mukaan  
hankkeen tukipalveluihin osallistumisen vaikutuk-  
set painottuvat erilaisiin psykososiaalisiin tekijöihin  
akateemisten taitojen sijaan. Näitä on myös pidetty  
tärkeänä aikuisten ohjauksessa (esim. Ahonen &  
Haapasalo 2008, Shaywitz & Shaywitz 2003).

Asiakkaat raportoivat muun muassa itsetunte-  
muksen paranemisesta ja oppimisvaikeuden hyväk-  
symisestä, joita pidetään tärkeinä oppimisvaikeuksiin  
liittyvinä suojaavina tekijöinä (Goldberg ym. 2003).  
Hankkeen toiminnalla kyettiin myös vaikuttamaan  
asiakkaiden käsityksiin omista oppimisvaikeuksista.  
Akateemisten taitojen parantuminen painottui mie-  
hillä naisia enemmän, sillä useampi mies (57 %) arvioi  
lukevansa ja/tai kirjoittavansa enemmän kuin ennen  
naisiin (27 %) verrattuna. Mitä useampaan hankkeen  
palveluun asiakas osallistui, sitä useammin hän koki  
tietävänsä riittävästi oppimisvaikeuksista ja tehneensä  
muutoksia omiin opiskelu- ja työskentelytapoihin.  
Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ).

Kysyttäessä tuen tarpeesta hankkeen toimintaan  
osallistumisen jälkeen puolet vastanneista kokee tar-  
vitsevansa jatkossa vain vähän tai ei lainkaan tukea.  
Paljon ulkopuolista tukea ilmoittaa tarvitsevansa 13  
prosenttia vastaajista. Työelämän ulkopuolella vas-  
taushetkellä olevista 38 prosenttia ilmoittaa kuiten-  
kin tarvitsevansa paljon tukea oppimisvaikeuksien  
kanssa selviytymiseen. Vähiten ulkopuolista tukea  
tarvitsevat jatkossa työssäkäyvät, joista 69 prosent-  
tia kokee tarvitsevansa jatkossa vain vähän tai ei  
lainkaan ulkopuolista tukea. Erot ovat tilastollisesti  
merkitseviä ( $p < 0,000$ ). Tukea kaivataan jatkossakin  
eniten vaikeuksia tuottaviin asioihin (kuva 3).

Hankkeen yhteydessä tehdyssä haastattelututki-  
muksessa (Korkeamäki 2010a) nousi vahvasti esille  
aikuisuuden monenlaiset merkitykset oppimisvai-  
keuksien suhteen. Aikuisena koettiin olevan vähem-  
män suorituspainetta kuin kouluaikoina. Työelämäs-  
sä ei tarvinnut jatkuvasti suorittaa, oppia uutta tai olla  
arvioitavana, vaan asioita pystyi tekemään enemmän  
omalla tahdilla. Tätä onkin pidetty yhtenä syynä  
siihen, miksi oppimisvaikeuksien on nähty vähene-  
vän aikuisuudessa (Goldberg ym. 2003; Paananen  
2006, 96). Aikuistuminen siis helpottaa joitakin asi-  
oita, mutta saattaa myös tehdä asioita vaikeammiksi.  
Esimerkiksi aikuisena järkevä selityksen löytäminen  
omille vaikeuksille oli tärkeämpää ja oppimisvaike-  
uksien tunnistaminen ja diagnoosi koettiin usein  
helpottavana. Henkilökohtaisella tasolla aikuisuus

vaikutti kovempiin vaatimuksiin oppimisen suhteen. Aikuisopiskelun haasteita olivat opiskelun, työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen. Opiskelun työläys saattaa rajoittaa vapaa-aikaa. Osa aikuisopiskelijoista aloittaa opinnot pitkän tauon jälkeen, mikä vaikeuttaa opiskelua.

Tutkimuksessa nousi esille nuoruus ja aikuisuus merkittävänä ajanjaksona, jolloin opiskelusta oli saatu itsenäisempi ote ja opintomenestys oli parantunut. Aikuisopiskelussa oli paremmin mahdollisuuksia hyödyntää omia vahvuuksia. Opiskelu oli muuttanut luonnettaan, ja aikuisten kokemuksia arvostettiin. Myös opettajalla saattoi olla merkitystä opiskelun tukemisessa, sillä hyvä opettaja sai pohtimaan omaa oppimista ja siinä koettuja vaikeuksia. Oppimisen kannalta oli tärkeää, että opettaja auttoi myös kokonaisuuden hahmottamisessa. Myönteiset kokemukset tuen saamisesta aikuiskoulutuksessa liittyivät hyvään vuorovaikutukseen opiskelijoiden ja opettajien välillä. Tällöin opettajat miettivät vaihtoehtoisia suoritustapoja tai huomioivat oppimisvaikeudet arvioinnin yhteydessä.

#### **OPPIMISVAIKEUKSIEN HUOMIOINTI AIKUISKOULUTUKSESSA**

Aikuisten ohjauksessa ja tuessa on tärkeää hyödyntää heidän omia kiinnostuksiaan ja aikaisempia tietojaan. Olennaista on rohkaista tavoitteiden asettamiseen, opettaa muististrategioita, hyödyntää uuden teknologian mahdollisuuksia sekä tukea organisaatiokykyä. Uusien strategioiden opettelu ja niiden käyttöönotto vaativat aikaa. Uuden tiedon määrän tulee olla hallittavissa. Kuntoutuksessa on myös tärkeää painottaa kognitiivisten taitojen ohella itsetunnon tukemista ja omien vahvuuksien tunnistamista. Vertaistuki ja positiiviset roolimallit ovat usein hyödyllisiä. (Pannucci & Walmsley 2007, Ahonen & Haapasalo 2008, Reiterä-Paajanen & Haapasalo 2010, Saarelainen & Haapasalo 2010.)

Uuden näkökulman aikuiskoulutukseen tarjoaa esteettömän opetuksen kehittäminen, jonka mukaisesti pyritään ennakoimaan ja huomioimaan opiskelussa eri syistä ilmenevät esteet. Lisäaika, tietokoneen käyttö, nauhurit, äänikirjat, luentojäsenyydet, tuutorointi, vaihtoehdot kirjallisille kokeille ja rauhallinen

koetila ovat tavanomaisimmat opiskelujärjestelyt (Shaywitz & Shaywitz 2003). Uuden teknologian hyödyntämisestä on saatu lupaavia tuloksia aikuisilla, samoin kuin vieraiden kielten vaikeuksissa (Service 2008).

Aikaisempaa tutkimusta ja tietoa suomalaisten aikuisten kokemuksista ja tukitarpeista on tällä hetkellä vähän saatavilla. Tässä kuvattu aineisto heijastaa pitkälti oppimisvaikeutensa tunnistaneiden ja tukea oma-aloitteisesti hakeneiden kokemuksia. Tätä näkökulmaa voidaan pitää tärkeänä, koska aikuisilla tuen saaminen perustuu omaehtoiseen oppimisvaikeudesta kertomiseen ja omaan aktiivisuuteen. Vaikka projektin aineisto kuvaa ainakin osin valikoitunutta asiakaskuntaa, pystytään sen avulla avaamaan eri elämäntilanteessa olevien aikuisten kokemuksia ja tukitarpeita. Tuloksista on hyötyä aikuisten palveluiden toteuttamiselle ja jatkokehittämiselle.

Opi oppimaan -hankkeen kokemuksen mukaan kohderyhmiä, joiden on vaikea nykyisin löytää tarvittavaa tukea, ovat työssä olevat, jotka suunnittelevat alan vaihtoa ja harkitsevat uusia opiskelujuja. Myös työelämän ulkopuolella eri syistä olevien oppimisvaikeudet olisi huomioitava paremmin. Vaikka aikuisopiskelun tukea kehitetään jatkuvasti, ovat tukikäytännöt vielä vaihtelevia. Tukea olisi hyvä tarjota myös omien oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Esimerkiksi tietokoneavusteisten itsearviointi- ja seulontamenetelmien kehittämisestä on saatu hyviä kokemuksia (Kasler & Fawcett 2009; Singleton 2009).

Aikuiset kokevat suurimpia vaikeuksia vieraisissa kielissä. Aikuisille olisi tärkeää arvioida omaa kielitaitoaan ja saada vinkkejä kielenopiskelun aloittamiseen. Myönteiset kokemukset kielenopiskelusta ovat tärkeitä. Oman ryhmänsä muodostavat ne, jotka on aikoinaan kokonaan vapautettu kieliopinnoista. Oppimisvaikeudet olisi hyvä sisällyttää yhtenä osana opiskelutaitoja käsitteleville kurseille, vaikka kurssit suunnattaisiin laajemmalle joukolle. Vertaistuen kokemus ei ole itsestään selvä oppimisvaikeuksien kohdalla, joten vertaistukea tarjoavat kurssit ovat hyödyllisiä kokemuksen jakamisen, tiedon saamisen ja uusien opiskelukeinojen saamiseksi (Korkeamäki 2010b).

Tutkintotavoitteisen opiskelun ohella vapaa sivistystyö tarjoaa hyvän mahdollisuuden tukea aikuisten oppimisvaikeuksia, sillä tukea tarvitaan erityisesti opiskeluvaikeuksiin ja vieraisiin kieliin. Myös tietoteknisten valmiuksien kehittäminen olisi monelle oppimisvaikeuksia kokevalle hyödyksi. Oppimisen esteettömyyden kannalta tärkeää ovat monipuoliset opetusmenetelmät, opetuksen selkeys ja riittävän rauhallinen etenemistahti. Osa aikuisista kokee, että heillä on oppimisvaikeuksiensa vuoksi puutteellinen yleissivistys. Kysyntää voisi olla esimerkiksi erilaisille historiakursseille, joilla voi hyödyntää olemassa olevia ääni- ja selkokirjoja. Tällaiset opinnot sopisivat luontevasti myös maahanmuuttajille.

Tärkeää on, että oppimisvaikeuksia kokevat ihmiset löytävät tarvittavat palvelut ja että heillä on taloudelliset mahdollisuudet osallistua opiskeluun. Yksi vaihtoehto madaltaa opiskelukynnystä voisi olla tietokut opiskelumahdollisuuksista ja erilaiset lyhytkurssit. Opintoselutillä pystytään kohdentamaan kurseja aikuisten oppimisvaikeuksiin. Vapaan sivistystyön toimijoiden oppimisvaikeuksiin suunnatut kurssit lisäisivät myös alueellista tasa-arvoa.

Aikuisopiskelun saavutettavuutta ja esteettömyyttä tulisi pohtia monesta eri näkökulmasta. Koulutuksen kehittäminen esteettömäksi hyödyttää kaikkia opiskelijoita. Esteettömyyden kehittämisen ohella tarvitaan myös kohdennettua tukea, joka huomioi juuri oppimisen erityisvaikeudet (myös Mellard & Patterson 2008). Elinikäisen oppimisen näkökulmasta on tärkeää, että ihmisille tarjotaan tukea ja uusia mahdollisuuksia oppimiseen myös aikuisena.



Johanna Korkeamäki  
VTM, projektitutkija,  
Kuntoutusalan tutkimus- ja  
kehittämiskeskus,  
Kuntoutussäätiö, Helsinki

## LÄHTEET .....

- Ahonen, T. & Haapasalo, S. (2008). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A (toim.) *Kuntoutus*. Helsinki: Duodecim.
- Ala-Kauhaluoma, M., Laurila, H. & Haapasalo, S. (2008). *Oppimisvaikeudet tukipalvelun haasteena. Lukineuvola-hankkeen arviointitutkimus*. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 35/2008.
- Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R., Wijsman, E. & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology 46*, 151-172.
- Crombie, M. & McColl, H. (2001). Dyslexia and the teaching of modern foreign languages. Teoksessa Peer L. & Reid G. (toim.) *Dyslexia. Successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers, 54-63.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia 5* (4), 192-214.
- Gerber, P (2005). *Low-literate adults with learning disabilities. A review of the literature*. *Thalamus 2005*, 42-54.
- Goldberg, R., Higgins, E., Raskind, M. & Herman, K. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice 18* (4), 222-236.
- Haapasalo, S. (2006). Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatus 26* (1), 32-38.
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. (2008). Mitä ovat lukivaikeudet? Teoksessa *Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2005). Erityisopetus ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Korkeakoski E (toim.) *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa*. Syventävät artikkelit. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2006). Lukivaikeudet ja koettu psyykinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus 37* (5), 463-474.
- Ingvar, D., Lindgren, M. & Stenmark, R. (1995). Arbetslöshet och dyslexi. *Arbetsmarknad & Arbetsliv 1* (1), 45-56.
- Kasler, J. & Fawcett, A. (2009). Screening for learning disabilities in young adult career counselling. *Work 32* (2), 201-210.
- Korkeamäki, J. (2010a). Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

- Korkeamäki, J. (2010b). Ryhmätoiminnan arviointia. Teoksessa Saarelainen, AL. & Haapasalo, S. (toim.) (2010). *Ryhmästä voimaa aikuisten oppimisvaikeuksiin*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistus, arviointi ja kuntoutus. *Opi oppimaan -projektin toimeenpano ja tulokset*. Kuntoutussäätiön työselosteita 40/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (4), 402–410.
- Lehtola, R. & Lehto, J. (2000). Assessing dyslexia in Finnish high-school students: a pilot study. *European Journal of Special Education* 15 (3), 255–263.
- Leinonen, S. (1997). Elämän vaihtoehdot kapeutuvat. Teoksessa Strandén K (toim.) *Erlainen oppija*. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Hero/Stakes.
- Malin, A. (2006). Suomessakin on heikkoja lukijoita. Teoksessa Leskelä L & Virtanen H (toim.) *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 15–31.
- Mellard, D. & Patterson, M. (2008). Contrasting adult literacy learners with and without specific learning disabilities. *Remedial and Special Education* 29 (3), 133–144.
- Nukari, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi*. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Paananen, S. (2006). *Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen*. *Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa*. Acta Universitatis Lapponiensis 107. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pannucci, L. & Walmsley, S. (2007). Supporting learning-disabled adults in literacy. *Journal of Adolescents & Adult literacy* 50 (7), 540–546.
- Reiterä-Paajanen, U. & Haapasalo, S. (2010). *Oppimisvalmennusta aikuisten kuntoutusmuotona*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult Dyslexics students. *Dyslexia* 5, 227–248.
- Rojewski, J. (1999). Occupational and educational aspirations and attainment of young adults with and without LD 2 years after high school completion. *Journal of Learning Disabilities* 32 (6), 533–552.
- Saarelainen, AL. & Haapasalo, S. (toim.) (2010). *Ryhmästä voimaa aikuisten oppimisvaikeuksiin*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Service, E. (2008). Mitä tutkimus kertoo vieraan kielen oppimisvaikeuksista. Teoksessa *Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikueudesta ammatillisille oppilaitoksille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). The science of reading and dyslexia. *Journal of Aapos* 7 (3), 158–166.
- Singleton, C., Horne, J. & Simmons, F. (2009). Computerised screening for dyslexia in adults. *Journal of Research in Reading* 32 (1), 137–152.
- Vogel, S. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities and academic achievement in students with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities* 23 (1), 44–52.
- Wilson, A., Deri Armstrong, C., Furrie, A. & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 42 (1), 24–40.
- Wilson, A. & Lesaux, N. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. *Journal of Learning Disabilities* 34 (5), 394–400.