

1046

PUHUTUSTA KIRJOITETTUUN KIELEEN

**Suullinen prosessointi kirjoittamisen apuna
lukivaikeuksisilla**

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopiston

suomen kielen laitoksella

Kevät -97

Ulla Rahikainen

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Suomen kielen laitos
Tekijä Ulla Maija Rahikainen	
Työn nimi Puhutusta kirjoitettuun kieleen Suullinen prosessointi kirjoittamisen apuna lukivaikeuksisilla	
Oppiaine suomen kieli	Työn laji pro gradu -tutkielma
Aika kevät 1997	Sivumäärä 132 sivua + liitteet 29 sivua
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimus käsittelee lukivaikeuksisten oppilaiden puhumis- ja kirjoittamisprosesseja äidinkielen opetuksen ja kielitieteen näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan lukivaikeuteen liittyvää käsitteistöä ja luokitteluja sekä sen ilmenemismuotoja. Näiden pohjalta luodaan kuva siitä, miten lukivaikeuksinen henkilö tulisi ottaa huomioon äidinkielen opetuksessa. Tutkimuksen päätavoitteena on löytää sellaisia harjoitus- ja tehtävämuotoja, joiden avulla lukivaikeuksinen oppilas voi olla mukana tavallisilla äidinkielen tunneilla. Tehtävien teoreettisena taustana on puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen tarkastelu niiden aikana tapahtuvien kognitiivisten prosessien sekä metalingvististen tietojen ja taitojen ja kielellisen luovuuden näkökulmasta. Tutkimus perustuu kolmen peruskoulun yläasteikäisen koehenkilön tapaustutkimukseen, jossa tarkastelun pääkohteena on suullinen prosessointi kirjoittamisen apuna. Koehenkilöiden suullista prosessointia ja sen pohjalta tapahtuvaa kirjallista tuotosta tarkkaillaan heidän tekemiensä tehtävien avulla. Niissä koehenkilöt käyttävät mm. tarinoita ja kuvia suullisen suunnittelun ja kirjallisen tuotoksen kirjoittamisen apuna. Tehtävien ideoinnin lähtökohtana on ollut mahdollisimman motivoivien virikkeiden luominen lukivaikeuksisten kirjoittamisen tueksi. Tapaustutkimus osoittaa vähäisestä koehenkilöiden määrästä huolimatta, että suullinen prosessointi on yksi keino, jonka avulla lukivaikeuksinen oppilas voi jäsentää ja suunnitella etukäteen tekstinsä runkoa ja käyttää suunnitelman aikana tekemiään ideakarttoja tai muita muistiinpanoja kirjoittamisen tukena. Tutkimus osoittaa suuntaviivoja siitä, mihin äidinkielen opetusta lukivaikeuksisten kohdalla tulisi suunnata ja kuinka sitä voitaisiin kehittää tulevaisuudessa.</p>	
Asiasanat lukivaikeus, suullinen prosessointi, kirjoittaminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. LUKIVAIKEUS	2
2.1 Käsitteistön esittely	2
2.2 Lukivaikeuden määritelmä	4
2.3 Lukivaikeustyypit	9
2.4 Lukivaikeus äidinkielenopetuksessa	16
3. KIELEN ERI MUODOT JA PROSESSIT	20
3.1 Kielen merkitys ja ulottuvuudet	20
3.1.1 Metalingvistiikka	21
3.1.2 Kielellinen luovuus	26
3.1.3 Puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen taustaa	28
3.2 Puhuminen	30
3.2.1 Puhutun kielen ominaisuuksia	31
3.2.2 Puhuminen prosessina	35
3.3 Lukeminen	39
3.3.1 Lukeminen prosessina	42
3.3.2 Lukeminen kehittyvänä taitona	47
3.4 Kirjoittaminen	50
3.4.1 Kirjoittaminen prosessina	52
3.4.2 Kirjoittaminen kehittyvänä taitona	56
4. TUTKIMUSONGELMA JA MENETELMÄT	
4.1 Motivoivat virikkeet kirjoittamisen lähtökohtana	58
4.2 Suullinen prosessointi kirjoittamisen apuna	62
4.3 Menetelmä	64
4.4 Koehenkilöt	71
5. TULOKSET	
5.1 Tulosten esittely	76
5.1.1 Tarinan jatkaminen	77
5.1.2 Sarjakuva virikkeenä	87
5.1.3 Lauseiden täydennystehtävä	94
5.1.4 Kuvasta kertominen ja kirjoittaminen	98
5.1.5 Audittiivinen ja visuaalinen muistitehtävä	105
5.1.6 Henkilökohtaiset tehtävät	111
5.2 Tulosten arviointia	122
6. DISKUSSIO	126
LÄHTEET	128
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Lukivaikeuksien tutkimus on pitkään ollut keskittynyt psykologian ja lääketieteen alueille. Kielitieteen osuus tutkimuksissa on ollut vähäinen, vaikka lukivaikeudet koskettavat läheisimmin kielellisiä taitoja kuten puheen, lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueita. Viime vuosikymmeninä tehdyissä tutkimuksissa kielitieteen osuutena on ollut selvittää lukivaikeuden taustoja mm. kielellisen tietoisuuden ja metakielellisten taitojen näkökulmasta. (Lundberg 1982, 141.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella lukivaikeuksia sekä kielitieteellisestä että äidinkielen opetuksen näkökulmasta. Kielitieteen ja suomen kielen tutkimuksen kannalta keskeisiä aiheita tutkimuksessani ovat kielellisen kompetenssin kartoittamisen lisäksi tutkittavien henkilöiden puheen ja kirjoittamisen jäsentelymekanismien tarkastelu mm. lauserakenteiden, kappalejaon ja välimerkkien osalta sekä luetun tekstin tuottaminen ja ymmärtäminen. Äidinkielen opetukseen kielitieteellinen näkökulma nivoutuu helposti, mutta lisäksi olen ottanut huomioon opetuksessa tärkeinä tekijöinä toimivat virikkeet ja motivoinnit ennen tehtävien tekemistä.

Tutkimuksessani etsitään uusia ideoita lukivaikeuksisten äidinkielenopetukseen. Useimmissa kouluissa erityisopetuksen voimavarat eivät yksin riitä turvaamaan dyslektikoiden tarvitsemaa ohjausta ja tukea oman äidinkielen oppimisessa. Tämän vuoksi myös äidinkielen opettajan tulisi kyetä antamaan eriytettyä ohjausta lukivaikeudesta kärsivälle oppilaalle tavallisilla äidinkielen tunneilla. Tämä ei tarkoita sitä, että äidinkielen opettajan olisi yksin ryhdyttävä korvaamaan erityisopetuksen niukkuutta, vaan että nykyinen pyrkimys opettajan laaja-alaisuuteen otettaisiin huomioon myös niiden kohdalla, joille äidinkielen oppiminen esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen osalta tuottaa vaikeuksia. Tätä taustaa vasten pyrin tutkimuksessani hahmottamaan keinoja, joiden avulla lukemis- ja kirjoittamisongelmia voitaisiin helpottaa

ottamalla kielellinen luovuus ja mielikuvitus käyttöön, jolloin oppimisesta tulisi mielekkäämpää ja tarkoituksenmukaista. Tarkoitukseni on selvittää, voidaanko motivoivien virikkeiden ja suullisen etukäteisjäsentelyn avulla helpottaa ja nopeuttaa kirjoittamisprosessia.

Tutkimus koostuu kolmesta tapaustutkimuksesta. Tutkimuksen koehenkilöt ovat 14-15-vuotiaita ja käyvät normaalia peruskoulun yläastetta. Heidän lukivaikeutensa aste ja tyyppi on testattu syksyllä 1996 Jyväskylän yliopiston Niilo Mäki -instituutin käyttämällä lukemisen fonologisen ja ortografisen tunnistamisen testausjärjestelmällä Fon-Ortolla. Tämän testauksen pohjalta olen laatinut tutkittaville oppilaille erityyppisiä tehtäviä sen mukaan, millaisesta lukivaikeudesta kullakin henkilöllä on kysymys. Tehtävissä testataan mm. kielellistä käsityskykyä, visuaalista ja auditiivista muistia sekä harjoitellaan erilaisia strategioita, joiden avulla voidaan helpottaa sekä suullista etukäteisjäsentelyä että varsinaista kirjoitusprosessia. Osa tehtävistä on kaikille yhteisiä, osa on eriytetty kullekin henkilökohtaisiksi tehtäviksi.

2. LUKIVAIKEUS

2.1 Käsitteistön esittely

Lukivaikeuteen liittyvän terminologian yksiselitteinen määrittäminen on vaikeaa. Yleisesti käsitteiden valintaan ovat vaikuttaneet määrittelijöiden ammattialat, jotka ovat kuuluneet perinteisesti lääketieteen, psykologian tai pedagogiikan tutkimuskenttään. Tavallisia nimityksiä ovat olleet sanasokeus, lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, lukihäiriö tai -vaikeus sekä dysleksia. Suomenkielisessä tutkimuksessa ovat vakiintuneet termit lukemis- ja kirjoittamisvaikeus tarkoittamaan lievempää lukivaikeutta sekä lukemis- ja kirjoittamishäiriö puhuttaessa erityisestä ja vaikeammasta lukivaikeudesta tai

dysleksiasta.(Ahvenainen - Karppi 1993, 60 - 61.) Näitä käsitteitä on käytetty usein yleisinä oireiden kuvaustermeinä, jotka eivät sisällä etiologisia oletuksia. Eräissä tapauksissa ne ovat esiintyneet myös tietyn spesifin syndrooman käsitteinä. Lukivaikeus ymmärretään tavallisesti kehitykselliseksi häiriöksi, jolloin edellytykset oppia lukemaan ja kirjoittamaan ovat olleet varhaisesta kehityksestä lähtien puutteellisia. (Korhonen 1995,152.) Dysleksia-käsite on alunperin tarkoittanut ongelmaa, joka liittyy sanoihin. Termiä käytettiin jo 1800-luvun loppupuolella kuvaamassa sanosokeutta, jolla tarkoitettiin vasemman aivolohkon toimintahäiriöistä johtuvaa puhevaikeutta tai afasiaa (Thomson 1984, 4). Myöhemmin Orton(1937) totesi tutkimuksissaan, että dysleksia on kehityksellinen lukemaan oppimisen häiriö, johon ei liity fysiologista, psyykkistä tai emotionaalista poikkeavuutta. (Kamhi; Catts, 1991, 37.) Muita lukemisvaikeuksiin liittyviä termejä englanninkielisessä kirjallisuudessa on muun muassa *learning disability*, joka on todettu usein liian laajaksi nimikkeeksi, koska sen alaryhmiin kuuluu muitakin oppimisvaikeusryhmiä kuin lukivaikeudet. Myöskin termi *language learning disability* koetaan ongelmalliseksi käsitteeksi, koska kaikkia lukemaan oppimisen vaikeuksia ei ole voitu osoittaa kielen oppimisvaikeuksiin kuuluviksi. Tällä hetkellä tavallisimmin käytettyjä termejä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudelle ovat englanninkielisessä kirjallisuudessa *dyslexia* tai *reading disability*. Vaikka molempien termien määrittelyyn liittyy omat ongelmansa, käytetään niitä vaihdellen samankin tutkimuksen piirissä. (Kamhi; Catts 1991, 37.) Useissa tutkimuksissa on kuitenkin esitetty, että dysleksia tulisi selvästi erottaa omaksi erityisongelmakseen. (Korhonen 1995, 153.) Rajanveto termien välille on hankalaa.

Omassa tutkimuksessani käytän lukivaikeus tai -häiriö -termiä sillä perusteella, että tutkimuksessani olleet henkilöt käyvät tavallista peruskoulun yläastetta eivätkä tarvitse

kokopäiväistä erityisopetusta erityiskoulussa kuten dyslektikoiksi määritellyt henkilöt. Tutkimukseni lähde-tekot ovat kuitenkin pitkälti englanninkielisiä, ja niissä dysleksia-termi esiintyy usein tarkoittamassa lukihäiriötä tai jopa lukivaikeutta lievässäkin muodossa. Tällöin käytän lähde-tekotn terminologiaa siinä muodossa kuin se alkuperäistekstissä esiintyy.

2.2 Lukivaikeuden määritelmä

Lukivaikeutta tai dysleksiaa määriteltäessä käytetään usein kahta eri keinoa, joiden mukaan määritelmä laaditaan tutkimussuunnasta riippumatta. Yhtenä keinona voidaan käyttää asioiden poissulkemista eli määritellään dysleksia siten, että rajataan siihen kuulumattomat asiat, muut sairaudet tai ongelmat pois dysleksian kuvauksesta. (Kamhi; Catts, 1991, 38.) Toisena keinona määritelyssä on käytetty muiden piirteiden mukaanlukemista, jolloin dysleksia esitellään sille ominaisten ja siihen kuuluvien piirteiden valossa. Tällaisen kuvauksen on laatinut mm. Thomson vuonna 1984. Thomsonin määritelmässä dysleksia esiintyy normaaliälyisillä lapsilla yleisenä kielellisenä vaikeutena, joka ilmenee tiedon prosessointiongelmana lyhytkestoisen muistin käytössä. Nämä lyhytkestoisen muistin käytön rajoitukset ilmenevät yleensä lukemisen ja erityisesti ääntämisen yhteydessä (Kamhi; Catts, 1991, 40). Näiden määritelmien lisäksi lukivaikeutta tai dysleksiaa on koitettu kuvata sen aiheuttajista tai syistä lähtien. Tällaisissa määritelmissä korostetaan dysleksiaa kognitiivisena tiedon prosessoinnin häiriönä, joka on useimmiten vielä geneettisesti periytyvä. Kognitiivisuuden ja perinnöllisyyden ohella merkittävä näkökulma lukivaikeuden kuvauksessa on se, että lukivaikeus tai dysleksia on ennen kaikkea kehityksellinen kielellinen häiriö, jonka toteaminen riittävän varhaisessa vaiheessa voi auttaa

lukivaikeuksista henkilöä korjaamaan, kompensoimaan tai lievissä tapauksissa jopa pääsemään eroon häiriöstä.

Lukivaikeudella tai dysleksiällä on useita erilaisia määritelmiä riippuen siitä, mistä näkökulmasta ongelmaa tarkastellaan. Erään yleisimmin käytetyn määritelmän mukaan dysleksia on perinnöllinen ja synnynnäinen kehityksellinen kielen häiriö, jolle on ominaista verrattain pysyvä fonologisen tiedon prosessoinnin vaikeus. (Catts 1989, Kamhi 1992). Fonologisen tiedon prosessoinnin merkitys lukemisprosessissa havaittiin jo 1960 - 70-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa erityisesti englannin kielen kohdalla. Englannin kielen ortografinen epäsäännöllisyys asettaa lukijalle suuria vaatimuksia nk. dekodauksen suhteen, kun taas suomen kieltä lukeva henkilö selviytyy ortografisesti säännöllisen suomen kielen lukemisesta helpommalla, koska kielemme perustuu lähes yksi yhteen menevään grafeemien ja foneemien vastaavuuteen. (Lyytinen & al., 1995, 4.) Vaikka suomalaiset lukijat menestyvät erinomaisesti kansainvälisissä lukutaitotesteissä mitattaessa mm. lukunopeutta, luetun ymmärtämisen taitomme ei ole kielemme ortografisesta säännöllisyydestä huolimatta sen parempaa kuin muissakaan testeissä mukana olleissa maissa. Niinpä myöskään dyslektikoiden määrä ei ole Suomessa vähäisempi kuin muuallakaan, ongelmaa on vain jouduttu tarkastelemaan kielemme erilaisuudesta johtuen eri näkökulmasta kuin esimerkiksi englanninkielisten dyslektikoiden kohdalla. (Lyytinen & al., 1995, 5.)

Suomen kielessä lukivaikeudelle tyypillisiä piirteitä ovat mm. lukemisessa ja kirjoittamisessa esiintyvät tietyn tyyppiset virheet kuten äng-äänteen, k:n, p:n, t:n, m:n, n:n geminaattojen sekä vierasperäisten sanojen ja yhdyssanojen oikeinkirjoitus. Lisäksi kouluissa käytettävissä lukitesteissä lukivaikeuksisten tavallisimpia virhetyyppejä ovat

mm. reversaalit ja rotaatiot, jolloin kirjaimet vaihtavat paikkaa tai kääntyvät, sekä raudiosanat, puuttuvat vokaalit ja tavut tai sanat. Lukivaikeuksisen henkilön lukeminen ja kirjoittaminen on usein vaivalloista ja hidasta, jolloin hän helposti alisuoriutuu esimerkiksi kirjoitustehtävistä hitautensa vuoksi.

Oleennaista lukivaikeuden määrittelyssä on se, että lukivaikeuksiseksi tai dyslektikoksi diagnosoitu henkilö on lahjakkuudeltaan normaalitasoinen ja hänellä on normaali näkö ja kuulo. Sekä vaikeamman dysleksian että myös lievemmän lukivaikeuden tausta voi olla monen eri tekijän yhteisumma. Kognitiivisten prosessointivaikeuksien eli muistin, ajattelun ja havaintotoimintojen häiriöiden lisäksi taustalla voivat olla mm. tunne-elämän ja sosiaalisen sopeutumisen ongelmia. (Ahvenainen - Karppi 1993, 61 - 63.) Nämä taustamuuttujat eivät saa vaikuttaa dysleksian tai lukivaikeuden diagnosointivaiheessa, sillä dysleksian määrittelyn yhteydessä korostettavan normaalin älykkyyden ja aistitoimintojen lisäksi International Reading Associationin vuonna 1981 tekemän määritelmän mukaisesti dysleksia on harvinainen, mutta määriteltävissä ja diagnosoitavissa oleva lukemishäiriön muoto, johon joissakin muodoissa sisältyy keskushermoston toimintahäiriöitä. Dysleksia ei liity missään olosuhteissa ympäristötekijöihin tai vammaisuuteen (Kamhi; Catts, 1991, 39).

Useimpien tutkimusten valossa dysleksia nähdään muunakin kuin lukemisen häiriönä. Kuten jo aiemmin on todettu, dysleksia on useimmiten kokonaisvaltaisesti kielellisiin toimintoihin vaikuttava häiriö, joka on nähtävissä jo aikaisessa lapsuusiässä, ja joka ilmenee yleensä dyslektikon koko eliniän ajan. Kuitenkin häiriö saattaa muuttua eri ikävaiheissa koskemaan kielenkäytön eri alueita. Varhaisessa lapsuusiässä dysleksia ilmenee yleensä vaikeutena puhutussa kielessä. Dyslektisiä lapsia koskevissa tutkimuk-

sisä on todettu häiriöitä mm. ensimmäisten sanojen ja lauseiden tuottamisessa, morfologisia ja syntaktisia häiriöitä sekä vaikeuksia fonologisessa prosessoinnissa esim. äänteiden erottelussa ja tunnistamisessa sekä tuottamisessa. (Kamhi; Catts, 1991, 41.) Kouluikään tultaessa dyslektikko kokee yleensä vaikeuksia sanojen tunnistamisessa sekä ääntämisessä (Thomson 1984, 15). Myöskin puhutun kielen vaikeuksia saattaa esiintyä erityisesti koulunkäynnin alkuvaiheessa. Myöhemmässä kouluiässä ongelmat kohdistuvat useimmiten luetun ymmärtämiseen, kirjoittamiseen, ääntämiseen sekä suulliseen lukemiseen. Lukemisiongelmat ilmenevät suomalaisilla lukivaikeuslapsilla yleensä suomen kielessä esiintyvien vierassanojen sekä vieraiden kielten opiskelussa, koska oman kieleemme kirjoitusjärjestelmän helppous, grafeemien ja foneemien vastaavuus, ei yleensä aiheuta ongelmia kuin pienillä lapsilla, ellei kyseessä ole erittäin vaikea dysleksiatapaus. Aikuisikään tultaessa lukivaikeuksinen henkilö on yleensä oppinut lukemaan, mutta lukihäiriön oireet näkyvät kielen käytön muilla alueilla kuten suullisessa ja kirjoitetussa kielessä. (Kamhi; Catts, 1991, 42.) Tuolloin ongelma saattaa tulla esille esimerkiksi puheen epäselvyytenä, sanojen väärin ääntämisenä tai kyvyttömyytenä lausua esim. vaikeita vieraskielisiä sanoja. Kirjoittamisessa voi esiintyä perinteisten virhetyyppien lisäksi hankaluutta kappaleiden ja jäsentyneen kokonaisuuden hahmottamisessa, jolloin mm. opiskeluvaiheessa esseiden tai kirjoitelmien tuottaminen aiheuttaa runsaasti ongelmia.

Lukivaikeuden määrittelyn olennainen kysymys on, kuka määrittelee ja diagnosoi lukivaikeuden ja millä tavalla. Lukivaikeuksisen henkilön tutkiminen koostuu yleensä itse suorituksen eli lukemisen analysoimisesta sekä erilaisten testisuoritusten arvioinnista. Tämän lisäksi erityisesti neuropsykologisissa tutkimuksissa otetaan huomioon myös tiedot lapsen taustasta, kehityksestä, sairauksista ja käyttäytymisestä.

Lukemisen ja kirjoittamisen analysointimenetelmät erityisesti kouluissa ovat melko puutteelliset. Vakiintuneita menetelmiä ei ole käytettävissä. Yleensä lukemisen ja kirjoittamisen analysoinnissa pyritään hahmottamaan lapselle tyypillisen lukemis- ja kirjoittamistavan piirteet virheineen. Keskeisiä kysymyksiä testien analysoinnissa ovat, onko henkilön lukeminen hidasta ja huolellista vai nopeaa ja huolimattonta, pyrkiikö testattava arvaamaan sanoja lukiessaan esim. lauseen sisällön tai sanan alun äänneasun perusteella. Lisäksi tutkitaan, ovatko konkreettiset sanat helpompia lukea kuin abstraktiset ja onko merkityksettömien sanojen lukeminen vaikeampaa kuin todellisten sanojen lukeminen sekä ymmärtääkö henkilö lukemaansa ja kykeneekö hän selittämään lukemansa tekstin ydinkohtia. Näihin kysymyksiin pyritään vastaamaan myös tutkimukseni perustana olevassa Fon-Orto-testissä, joka on kehitteillä Jyväskylän yliopiston Niilo Mäki -instituutissa. Tällaisten syvemmälle menevien testien tavoitteena on arvioida lukemisen ja kirjoittamisen keskeisiä neuropsykologisia ja kognitiivisia toimintoja. Testitutkimusten ja lukemisen ja kirjoittamisen analyysin yhdistämisellä voidaan tehdä jo melko pitkälle meneviä diagnosoiteja ja määrittelyjä ongelmakentästä. (Korhonen 1995, 192.) Valitettavasti tällä hetkellä vain harvat luki-vaikeuksiset henkilöt pääsevät syvällisiin testeihin ja tällöin heidän vaikeutensa diagnosointi ja kuntoutus jäävät usein puutteellisiksi. Tämä puolestaan saattaa aiheuttaa runsaasti hankaluuksia lukiongelmaisen kaikilla elämänalueilla, jolloin alunperin pienestäkin häiriöstä liikkeelle lähteneet ongelmat saattavat muuttua kunnollisen kuntoutuksen puuttuessa suuremmiksi kuin on voitu kuvitella.

2.3 Lukivaikeustyypit

Lukivaikeustyypien määrittely ja tutkimus on ollut pitkään kiistakysymyksenä eri alojen tutkijoiden piirissä. Perustavoitteena kaikissa tutkimuksissa on varmastikin selvittää lapsen lukivaikeuden ilmenemismuodot sekä pyrkiä jäsentelemään ongelmaa siltä kannalta, miten lukivaikeuksista henkilöä voitaisiin kuntouttaa ja hoitaa. Ongelmana näissä tutkimuksissa on se, että yleensä lukivaikeus on ilmenemismuodoiltaan ja piirteiltään yksilöllinen, jolloin vaikeuksia voi esiintyä lukemis- ja kirjoittamisprosessien eri vaiheissa, lisäksi mm. lukivaikeuden geneettinen perinnöllisyys tai jokin todettu vaurio vaikeuttavat tarkan tyyppiluokituksen laatimista. (Korhonen 1995, 191.) Vaikka oman tutkimukseni koehenkilöitä ei myöskään ole luokiteltu kuuluvaksi tiettyihin ryhmiin, on mielestäni tärkeää esitellä pääpiirteittäin ne luokitukset, joihin lukivaikeuksisia henkilöitä suhteutetaan tutkittaessa heidän vaikeutensa astetta ja suunniteltaessa heidän kuntoutustaan. Myös koehenkilöille tekemäni tehtävät perustuvat siihen tietoon, minkä olen saanut Fon-orto-testauksen perusteella tutkimieni tapausten lukivaikeuden tyyppillisistä piirteistä.

Varhaisimmat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien tutkimuslinjat lähtivät liikkeelle ajatuksesta, että lukivaikeus on tietty homogeeninen kokonaisuus, joka voitiin jakaa tarkoin kuvattuihin lukivaikeustyyppeihin. Tällaista tutkimustapaa kutsuttiin ns. yksisyndroomaiseksi tutkimuslinjaksi. Tämän tutkimuslinjan edustajista voidaan mainita mm. Ortonin dominanssihäiriöteoria, Benderin hahmotushäiriöajatus, Frostigin havainto-motorisen integraation häiriön malli tai Jormin vasemman hemisfäärin dysfunktion malli. (Korhonen 1995, 162.) Näistä malleista yksi voimakkaimmin lukivaikeustutkimukseen vaikuttanut näkemys on Ortonin dominanssihäiriöajatus, jolla

tarkoitetaan visuaalisen havaitsemisen ongelmaa. Ortonin mukaan kirjaimet ja sanat tallentuvat oikeassa muodossa ja asennossa siihen aivopuoliskoon, joka on dominoiva, kun taas ei-dominoivaan aivopuoliskoon ne tallentuvat peilikuvina. Jos henkilön aivopuoliskojen välinen työnjako ei ole selvä, peilikuvina tallentuneet visuaaliset muistijäljet sotkevat lukemista ja aiheuttavat mm. reversaalien eli kirjainten kääntymisen synnyn, jolloin lukeminen vaikeutuu. Uusimmissa tutkimuksissa on todettu, että visuaalista dysleksiaa on olemassa, mutta sen on todettu olevan melko harvinaista. Lisäksi sen merkitys kasvaa erityisesti kirjoittamiseen liittyviä erityisvaikeuksia tarkasteltaessa, sillä uusin tutkimusmetodiikka on mahdollistanut mm. näköalueella olevien visuaalisten magnosolujen tutkimuksen, mikä on osoittanut ongelman näillä alueilla viittaavan paremminkin kirjoittamisen kuin lukemisen häiriöihin. (Korhonen 1995, 164.)

Benderin hahmotushäiriöajatuksessa lähdetään liikkeelle siitä, että henkilöllä on hahmotushäiriöitä etenkin kuvion ja taustan hahmottamisessa, ja ongelmat esiintyvät lukemisen lisäksi yleensä myös muissa havainnointitehtävissä. Kuitenkin mm. Vellutino on vastustanut havaintohäiriöteorioita, joilla on pyritty selittämään lukivaikeuksia useissa tutkimuksissa. Vellutinin mukaan lukivaikeuksissa tavattavat suunta- ja sijointusvirheet johtuvat kielellisten välitysmekanismien puutteesta. Näin Vellutino painottaa useiden muiden tutkijoiden tapaan kielellisten tekijöiden keskeistä merkitystä lukivaikeuksissa. (Vellutino 1979, 50.)

Yksi yksisyndroomaisen tutkimuslinjan esittämistä lukihäiriön aiheuttajista on nk. hemisfääridominanssi, jolla tarkoitetaan aivopuoliskojen keskinäistä työnjakoa ja dominoivuutta mm. kielellisten toimintojen osalta. Oikea aivopuolisko ohjaa pääosin

kehon vasemman puolen motoriikkaa ja ottaa vastaan aistitietoa vasemmalta puolelta kehoa ja samalta suunnalta ulkomaailmasta. Vasen aivopuolisko säätelee vastakkaista kehon puoliskoa. Jo varhain on todettu yhteys vasemman aivopuoliskon vaurioiden ja kielellisten häiriöiden välillä. Koska puhe on erityisesti ihmiselle tyypillistä toimintaa, alettiin vasemmasta aivopuoliskosta käyttää nimitystä hallitseva eli dominoiva aivopuolisko. Koska siis kielelliset toiminnot sijoitetaan vasemman aivopuoliskon työkenttään kuuluvaksi, ajatellaan normaalisti lukevalla ja kirjoittavalla henkilöllä vasemman aivopuoliskon olevan dominoiva kielellisten toimintojen suhteen. Lukivaikeuksisilla henkilöillä työnjako aivopuoliskojen välillä ei kuitenkaan välttämättä ole yhtä selvä, minkä on arveltu aiheuttavan ongelmia juuri kielellisten toimintojen prosessoinnissa. Vasemman aivopuoliskon dominanssi-teoriaan sisältyy myös vasenkätisyyden liittämisen lukivaikeuteen kuuluvaksi ilmiöksi. Valtaosa ihmisistä eli n. 90 % on oikeakätisiä, ja oikea käsi on yleensä taitavampi tarkkuutta ja nopeutta vaativissa toiminnoissa. Lähes kaikilla oikeakätisillä vasen aivopuolisko on tärkeämpi kielellisten toimintojen säätelyssä. Vasen aivopuolisko siis ohjaa pääosin taitavamman käden työskentelyä sekä kielellisiä toimintoja. Vasenkätisillä oletettiin aivojen järjestäytymisen olevan päinvastoin kuin oikeakätisillä. Myöhempien tutkimusten valossa on kuitenkin saatu selville, että myös vasenkätisistä n. 70 %:lla vasen aivopuolisko on tärkeämpi kielellisten toimintojen säätelyssä. (Kuikka, Pulliainen, Hänninen 1991, 51 - 52.) Lukivaikeuteen liitetty vasenkätisyys on ilmeisesti nk. patologista vasenkätisyyttä, joka täytyy erottaa normaalista ja geneettisestä vasenkätisyydestä, jolla ei ole todettu olevan selvää yhteyttä lukivaikeuksiin. Patologisella vasenkätisyydellä tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilö olisi muuten kehittynyt oikeakätiseksi, mutta jokin häiriötekijä on muuttanut kehitystä. (Korhonen 1995, 166.) Näillä yksisyndroomaisen linjan tutkimuksilla ei kuitenkaan voida poissulkea sitä tosiasiaa, että lukivaikeus ilmenee

monenlaisina häiriöinä kielellisissä toiminnoissa. Liiallisen yksinkertaistamisen ja tyypittelyn avulla ei pystytä kehittämään lukivaikeuden todellisten syiden ja ilmenemismuotojen tutkimusta.

Toisessa eli monisyndroomaisessa lähestymistavassa pyritään muodostamaan erilaisia lukivaikeustyyppien alaryhmiä, jolloin lukivaikeutta ei pyritä selittämään yhdellä aiheuttajalla, vaan painotetaan sitä, että lukivaikeudet voidaan jakaa sekä ilmenemismuodoiltaan että määrittelyiltään erilaisiin lukivaikeusryhmiin. Tämän lähestymistavan ansiosta myös lukivaikeuksien kuntoutuksessa ja opetuksessa on jouduttu edellyttämään kuntoutusmenetelmiltä monimuotoisuutta ja erilaisuutta. Ensimmäisiä tämän tutkimussuuntauksen edustajia oli Gjessing jo 1950-luvulla, jolloin hän kehitti mallin dysleksiatyypeistä. (Gjessing,1982, 126 - 130.Lundberg 1983, 35.) (Taulukko 1).

Gjessingin esittämä alatyypiluokittelu perustuu jaotteluun, jossa vaikeudet ryhmitellään kielellisiin eli auditiivisiin ja visuaalisiin vaikeuksiin. Tämän lisäksi hänen luokittelussaan esiintyy kielellis-visuaaliset vaikeudet sekä kaksi muuta ryhmää, joissa esitetyjä perusteluita voidaan tulkita moniselitteisesti. Tämän vuoksi Gjessingin malli on saanut osakseen myös kritisointia eikä sitä nykytutkimuksen valossa voida pitää kovin kattavana lukivaikeustyyppiluokitteluna. Esitän mallin sen vuoksi, että se on ollut perustana useille myöhemmille luokitteluille eikä sen perusajatus ole vielä täysin hylättävissä.(Korhonen, 1995, 179.)

Taulukko 1.(Gjessing 1953, The Dyslexia Model)

Auditory dyslexia	Visual dyslexia	Auditory-visual dyslexia	Emotional dyslexia	Pedagogic dyslexia
Tyypilliset piirteet:	Tyypilliset piirteet:	Tyypilliset piirteet:	Tyypilliset piirteet:	Tyypilliset piirteet:
-ääne/kirjainvastaavuuden häiriöt	-visuaalisten sanahahmojen tunnistamishäiriöt	- sekä audittiivisen että visuaalisen alueen ongelmat	- fobianomainen suhtautuminen lukemiseen	- puutteelliset lukemisen ja ääntämisen taidot
-äänteiden sekoittaminen	- lukeminen foneettista tietä nopeaa, kokonais-sanahahmojen avulla hidasta	- vaatii erityistä kuntoutusohjelmaa, koska häiriö esiintyy usealla eri alueella.	- alussa lukeminen on tarkkaa, muuttuu päinvaltaiseksi myöhemmin, jolloin lukeminen on huolimattontaa ja kontrolloimatonta arvailua.	- kaikki lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät perustaidot ja edellytykset vajanaisia.
- kirjainten poisjättäminen foneettisesti mutkikkaissa sanoissa.	- kirjoittaa foneettisesti epäsäännölliset sanat siten kuin ne lausutaan.			

Viimeisimmissä tutkimuksissa tyypiluokittelut perustuvat nk. kehitykselliseen dysleksiaan, jolla tarkoitetaan pysyvää häiriötä, joka estää saavuttamasta normaalia tasoa lukemisen ja kirjoittamisen jollakin alueella.(Frith, 1985, 304.)

Uusimmista neuropsykologisista tutkimuksista mainittakoon Bakkerin aivopuoliskojen toiminnalliseen erikoistumiseen perustuva luokittelu, jossa hän jakaa dysleksiatyypit kahteen ryhmään: P-tyyppiin ja L-tyyppiin. P-tyypin (perceptual) dysleksiassa ongelmat liittyvät siirtymävaiheeseen, jossa lukemisprosessia aloitteleva lukija siirtyy oikean aivopuoliskon ohjaamasta vasemman aivopuoliskon ohjaamaan lukemiseen. Lukija ei kykene siirtymään vasempaan aivopuoliskoon keskittyneeseen lukemisstrategiaan, jolloin hänen lukemisensa on usein hyvin hidasta ja katkonaista suhteellisesta

oikeellisuudestaan huolimatta. L-tyypin (linguistic) dysleksiassa henkilö taas siirtyy kehityksellisesti liian varhain vasemman aivopuoliskon ohjaamaan lukemiseen, jolloin hän pyrkii käyttämään tekstin merkityksen ja lauseyhteyden antamia vihjeitä poikkeuksellisen korostuneesti hyväkseen. Lukeminen on nopeaa, mutta siinä on runsaasti sanojen ja päätteiden poisjättämisii ja korvautumisia, mikä aiheuttaa usein vaikeuksia lukemisen ymmärtämisessä, koska lukeminen perustuu pitkälti sanojen arvailuun. Bakkerin kehittämän jaottelun pohjalta on alettu suunnitella tietokoneavusteista kuntoutusmenetelmää, joka tähtää lukemisen prosessointistrategian muuttamiseen. (Korhonen 1995, 184.)

Aikuisiässä todettuja aivotoiminnan häiriöistä johtuvia lukivaikeuksia on hyödynnetty kehityksellisen dysleksian tutkimisessa, koska näin on voitu saada tietoa siitä, millä aivojen alueella ongelmat mahdollisesti sijaitsevat. Aikuisten lukivaikeustyypeistä mainittakoon Ellisin(1984) tekemä jako, johon kuuluu seitsemän erilaista lukivaikeustyyppiä: attentionaalinen dysleksia, kirjain kirjaimelta lukeminen, visuaalinen dysleksia, fonologinen dysleksia, hyperleksia, pintadysleksia sekä syvädysleksia. Näistä lukivaikeustyypeistä pintadysleksiaa ja fonologista dysleksiaa on tavallisimmin verrattu kehityksellisen dysleksian sisältämiin alaluokkiin. Pintadysleksiassa lukeminen perustuu sanojen foneettiseen asuun, jolloin sanojen kokonaishahmoja ei käytetä visuaalisesti hyväksi. Suomen kielessä pintadysleksiaa oletetaan olevan vähemmän kuin esim. englanninkielisissä maissa johtuen kirjoitusjärjestelmämme äänne-kirjain vastaavuudesta. Fonologiselle dysleksialle ominaista on puolestaan se, että henkilöt oppivat lukemaan sanoja niiden kokonaishahmon perusteella eivätkä fonologiselta pohjalta, koska heidän ongelmansa on fonologisessa dekodaus-prosessissa. Muista aikuisiän dysleksiaryhmään kuuluvista tyypeistä mainittakoon syvädysleksia, jonka

yhtenä tyypillisenä piirteenä on merkityksettömien sanojen lukemisen vaikeus. Erillisiä sanoja luettaessa saatetaan tehdä semanttisia virheitä, jolloin voidaan lukea sanan sijasta jokin sen semanttisista vastineista esim. sana 'rosvo' luetaan *varas* (Korhonen 1995, 188). Syvädysleksian piirteitä on havaittu useissa lasten dysleksiatapauksissa, jolloin on syytä olettaa, että geneettisesti määräytyvä vasemman aivopuoliskon heikko toiminta vaikeuttaa lukemisprosessia, ja dyslektikot eivät kykene käyttämään vasemman aivopuoliskon ohjaamaa lukemisstrategiaa hyväkseen. Yksi aikuisten luokitteluun kuuluvista dysleksiatyypeistä on yleinen myös lapsilla, nimittäin hyperleksia. Siinä lukeminen kulkee sujuvasti, mutta lukemisen ymmärtäminen on heikkoa. Tämän ongelman taustalla on arveltu olevan assosiatiivisen kielellisen prosessoinnin heikkous. Tällöin sanahahmojen ja niiden merkitysten välinen yhteys on hatara, kun taas foneemi-grafeemianalyysi toimii hyvin. (Korhonen 1995, 187 - 188.) Epäilen, että yhden tutkimukseni ^{koehenkelon} hyperleksian piirteet johtuvat lyhytkestoisesta muistin heikosta toiminnasta. Hyperleksian tyypisiä vaikeuksia saattaa esiintyä myös henkilöillä, joilla heikko kielellinen tietoisuus on ainakin osasyynä lukivaikeuteen. Tällainen henkilö on yleensä heikosti tietoinen kielen äännejärjestelmästä, sanojen taivutuksesta ja lauserakenteista (Korhonen 1995, 194). Palaan tähän ongelmaan tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa.

Vaikka puhtaita alaryhmätyyppien lukivaikeustapauksia tavataan suhteellisen harvoin, on kuitenkin syytä puolustaa niiden käyttöä tutkimuksen ja erityisesti kuntoutuksen tukena. Useimmat lukivaikeudet ovat nk. sekatyyppejä, jotka yleensä jonkin piirteensä osalta muistuttavat jotakin puhdasta lukivaikeustyyppiä. Kun otetaan huomioon jo lukivaikeuden määrittelemisessäkin esiintyvät ongelman monisyisyydestä johtuvat vaikeudet, ei tarvitse ihmetellä, miksi tyyppiluokitusten tekeminen on niin hankalaa.

Kuntoutuksessa alaryhmäluokitus auttaa lähinnä löytämään lukivaikeuksisen henkilön vahvuudet ja heikkoudet lukemis- ja kirjoittamisprosesseissa, jolloin henkilön yksilöllinen kuntoutus mahdollistuu. Yleistavoitteena kuntoutuksessa on erityisesti sen alkuvaiheessa korostaa lukivaikeuksisen vahvoja puolia, jolloin vaikeuksien kiertäminen ja oppimismotivaation kasvu kognitiivisessa prosessoinnissa saattavat auttaa henkilöä kuntoutumisessa. (Korhonen 1995, 198.) Tästä lähtökohdasta olen aloittanut myös oman tutkimukseni tekemisen. Lukivaikeuksinen henkilö ei välttämättä pääse eroon vaikeudesta mutta kykenee kompensoimaan ongelmaansa harjoittelemalla vahvojen osa-alueiden käyttöä lukemis- ja kirjoittamisprosessissa. Tämän vuoksi lukivaikeuden tarkka kuvaus ja ongelma-alueiden määrittely on perusteltua ja tarpeellista tutkimusta.

2.4 Lukivaikeus äidinkielen opetuksessa

Peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1994 äidinkielen opetus määritellään seuraavasti:

"Äidinkieli on ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen väline. ...Äidinkielen opetus kantaa päivastuuta oppilaiden kielellisistä perustaidoista ja niiden kehittymisestä ja rakentaa näin osaltaan oppimaan oppimisen perustaa" (POPS 1994, 42).

Näiden ajatusten toteutuminen käytännön koulutyössä ei kuitenkaan ole itsestään selvää, ainakaan lukivaikeuksisten oppilaiden kohdalla, koska opetuksen niukat voimavarat sekä opettajien puutteellinen koulutus eivät mahdollista näiden tavoitteiden toteutumista jokapäiväisessä koulutyössä. Perinteisessä koulussa lukivaikeuksinen oppilas siirretään erityisopetukseen automaattisesti, kun hänet on lukitestien avulla todettu lukivaikeuksiseksi. Tähän ovat syynä paitsi usein mainittu ajanpuute ja suuret ryhmäkoot myös erityisesti puutteellinen opettajankoulutus. Oppimisvaikeuksista,

niihin liittyvistä ongelmista, korjaavasta opetuksesta ja terapiasta puhutaan opettajankoulutuksessa erittäin vähän erityisopettajien koulutusta lukuun ottamatta. Tästä on seurauksena, että nykyisin työssä olevista peruskoulun ja lukion opettajista läheskään kaikki eivät ole perehtyneet lukemis- ja kirjoittamishäiriöihin eivätkä siten voi tietää, minkälaisia ongelmia häiriö aiheuttaa siitä kärsivän oppilaan koulunkäynnissä. Usein oletetaan virheellisesti, että lukivaikeudet ovat vain ala-astelaisten ongelmia. Tämä ei suinkaan pidä paikkaansa. Erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus on monien ongelmana vielä yläasteella ja jopa lukiossakin. Aikuisiässä se on joidenkin ammatinvalintaa ja työelämää rajoittava tekijä. (Syvälahti, 1982, 216.) Dyslektikkojen osuus peruskoulun oppilaista on n. 1 - 3 %, kun taas lukivaikeuksisiksi luokiteltuja on n. 15 - 20 % oppilaista, joista poikien osuus on n. 70% (Ahvenainen - Karppi 1993, 63).

Vaikka jokainen äidinkielenopettaja törmää varmasti lukivaikeuksiin oppilaisiin useita kertoja uransa aikana, asiaan ei ole kiinnitetty huomiota äidinkielenopettajien koulutuksessa. Tällä hetkellä erityisopetusta käsitellään opettajaharjoitteluvuoden aikana noin viidellä kahden tunnin mittaisella luennolla. Yksi niistä käsittelee lukivaikeutta ja sen ilmenemismuotoja maassamme. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, miksi äidinkielenopettajat siirtävät lukivaikeuksisen erityisopetuksen piiriin. He kokevat, etteivät heidän tietonsa ja taitonsa riitä erityisopetuksen antamiseen. Kuitenkaan lukivaikeuksinen oppilas ei välttämättä tarvitse koko ajan erityistä lukiohjausta, vaan hän saattaa ennemminkin tarvita ryhmän tukea ja motivoitumista hänelle vaikean asian opiskelussa. Mielestäni erityisesti yläasteikäisten kohdalla ryhmän tuen huomioon ottaminen on ensiarvoisen tärkeää. Pahinta mitä opettaja voi tehdä lukivaikeuksiselle oppilaalle yläasteella on, että hän eristää oppilaan muusta ryhmästä ja käsittelee häntä poikkeavana tapauksena. Tämä saattaa johtaa oppilaan kiusaamiseen ja

syrijintään. Tällaisen estämiseksi voitaisiin pyrkiä ryhmähengen luomiseen ja toisia tukevan ilmapiirin synnyttämiseen, jolloin lukivaikeuksinen henkilö kokisi olevansa osa ryhmää ja pystyisi harjoittamaan kielellisten taitojensa vahvoja puolia ja saamaan ryhmältä tukea ongelma-alueidensa kompensoimisessa ja hoidossa. Väheksymättä erityisopetuksen tärkeyttä osana lukivaikeuksisen oppilaan kuntoutusta voitaisiin mielestäni pohtia tarkemmin niitä mahdollisuuksia, joita normaali äidinkielen opetus voisi tarjota erityisoppilaalle, sillä onhan päävastuu äidinkielen opettamisesta kuitenkin äidinkielenopettajalla, kuten opetussuunnitelmassakin todetaan.

Nykyisen kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen oman toimintansa ohjaaja, joka konstruoi tietoa itsestä ja ympäristöstä itsenäisesti. Oppilas on siis oman toimintansa ohjaaja, joka rakentaa tietoa omien aiempien kokemustensa ja uuden tiedon avulla omiin skeemoihinsa sopivaksi. (Lehtinen & al. 1989,27.) Näkemys ihmisestä tiedon käsittelijänä perustuu prosessianalyysiin ja ihmisen muistin rakenteen ja toiminnan tuntemiseen. Esimerkiksi lukemistapahtumaa tutkivissa kokeissa ajatuksena on se, että sanahahmon muodostumista seurataan ensimmäisestä aistitapahtumasta lähtien siihen asti, kunnes lukijan aikaisemmat tiedot tulevat mukaan kuvaan ja luetun ymmärtäminen tapahtuu. Tämän prosessin aikana aktivoituu erilaisia koodeja ja niiden painotukset saattavat vaihdella lukijan taidoista riippuen. (Niemi-Poskiparta-Hyönä, 1986, 9.) Tästä näkökulmasta katsottuna erityisoppilas voi olla mukana tavallisessa opetuksessa, jos tehtävät rakennettaisiin sellaisiksi, että tämä oppimiskäsitys voi toteutua.

Uudenlaisessa opetuksessa voitaisiin lähteä liikkeelle mm. seuraavista lähtökohdista. Kieltä käsitellään opetuksessa kommunikoinnin välineenä, jonka käyttö perustuisi

kielen kontekstuaalisuuteen ja sosiaalisuuteen. Tällöin kielen kanssa työskenteleminen on jotain muuta kuin teoreettista ja analyysiin pohjautuvaa yksiköiden tuntemista ja hallintaa. Oppimistehtävät perustuvat esimerkiksi vuorovaikutteisiin keskustelu- ja pohdintatehtäviin, joissa on tärkeätä mahdollisimman monipuolinen kielen käyttö eri tilanteissa eli puhumiseen, kuuntelemiseen, kirjoittamiseen ja lukemiseen perustuva yhteistyö. Kielenkäyttöympäristön ja yksilön huomioon ottaminen mahdollistaa sen, että kielen käyttö voisi olla luovaa toimintaa. Lisäksi kielellisten sanomien tulkinnan tulee perustua fonologian, syntaksin, morfologian ja semantiikan lisäksi pragmaattisten koodien tulkintaan, jotka ovat lähempänä tulkitsijan omaa tietovarastoa. Kaiken uuden tiedon taustalla tulee muistaa vanhan tiedon ja kokemuksen olemassaolo, se ettei oppilas ole elänyt tyhjiössä ennen kouluun tuloaan. (Sajavaara 1981, 12.)

Jos äidinkielen opetus tapahtuu näistä lähtökohdista, voidaan myös lukivaikeuksinen ottaa mukaan tavalliseen opetukseen. Tällöin luokan tehtävät koostuvat erityyppisistä harjoituksista, joissa jokainen voi olla mukana omien taitojensa mukaan. Esimerkiksi kirjoittamistehtävät voisivat pohjautua ryhmittöihin, joissa lähdetään liikkeelle vaikka kuvan lukemisesta tai jonkin kertomuksen jatkamisesta. Tällöin kuvan lukeminen tapahtuisi ryhmässä yhteisen keskustelun avulla siten, että jokainen saisi äänensä kuuluville. Varsinaisessa kirjoitustehtävässä voitaisiin toimia myös ryhmänä, jolloin kehittyneemmät oppilaat voisivat auttaa lukivaikeuksista. Jos kirjoittaminen olisi tehtävä yksilöllisesti, siihen varattaisiin riittävästi aikaa ja ohjausta olisi saatavilla tarvittaessa. Kielen käytöstä tulisi tällöin todennäköisesti mielekkäämpää ja luontevampaa, kielen merkitys ajattelun ja elämän luonnollisena osana korostuisi. Kun puhuminen ja kirjoittaminen ymmärrettäisiin prosessin luontoiseksi toiminnaksi eikä valmiin ja täydellisen produktin tuottamiseksi, voisi myös erityisoppilas osallistua

täysipainoisesti kielen käytön harjoitteluun ja opetukseen. Erityisopetuksessa voitaisiin tuolloin keskittyä hienosäätöön ja oikeinkirjoitusseikkojen korjaamiseen, kun oppilaiden kokonaisvaltaista hahmottelu- ja jäsentämiskykyä olisi harjoiteltu äidinkielen tunteilla jo etukäteen.

3. KIELEN ERI MUODOT JA PROSESSIT

3.1 Kielen merkitys ja ulottuvuudet

Kieli on inhimillisen käyttäytymisen tärkeä osa. Kieltä voidaan tarkastella sosiaalisena kommunikoinnin välineenä, osana kulttuuria tai psykologisena ajattelun ilmiönä. Niinpä voidaan sanoa, että kieli vaikuttaa siihen, miten jäsenämme todellisuutta ja mihin kiinnitämme huomiota. Teoriaa siitä, että kieli vaikuttaa ajatteluun kutsutaan Saphir-Whorfin hypoteesiksi eli lingvistiseksi relativismiksi. (Leivo 1981, 1, 6.) Tässä teoriassa oletetaan, että ihmisen käyttämä kieli vaikuttaa tai suorastaan määrää sen, miten ihminen tajuaa ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Teoriaa on kuitenkin lievennetty myöhemmissä tutkimuksissa sellaiseksi, että kielen ja ajattelun välillä on molemminpuolinen vuorovaikutussuhde, jolloin ajattelumme vaikuttaa kulttuuriimme ja kielemme ja kielemme ja sen hallitseminen ajatteluun ja maailmankuvaamme. (Clark & Clark 1977, 558.)

Tämän yleisen pohdinnan perusteella voidaan todeta, että kieli synnyttää monia merkityksiä ja ulottuvuuksia ihmisen toimintaan. Paitsi että kieli mahdollistaa ihmisten välisen kommunikoinnin kaikissa muodoissaan: puhuttuna, kirjoitettuna, luettuna tai kuultuna kielenä, se mahdollistaa myös ei-rationaalisten toimintojen kuten kielellisen luovuuden eri muotojen olemassaolon. Nämä ajatukset voisi liittää kognitiiviseen kielenteoriaan, jonka mukaan kieli on erottamattomasti yhteydessä kaikkeen inhimilli-

seen käsitteenmuodostukseen. Sen mukaan kielen sanat, muodot ja rakenteet ovat kaikki luonteeltaan symbolisia, eikä niiden välillä ole selviä raja-aitoja, kuten monissa kielenteorioissa esitetään esim. äännerakenteen, lauserakenteen ja merkityksen välille. Kieliopilliselta kannalta tämä tarkoittaa sitä, että merkitysrakenne on yhteydessä ihmisen yleisempään tietorakenteeseen.(Kieli ja sen kieliopit, 51.) Ihmisen käyttämän kielen voisi siis sanoa perustuvan ihmisen metalingvistiseen tietoisuuteen, kielelliseen luovuuteen sekä kielen käyttöön viestinnän välineenä. Tämänkaltainen ajattelumalli asettaa puolestaan uusia haasteita esimerkiksi kielenopetukselle. Opetuksessa olisi lähdettävä liikkeelle kokonaisvaltaisesta kielenhallinnasta, kielellisen ajattelun kehittämisestä ja erilaisten valmiina olevien kielellisten taitojen ja tietoisuuden hyväksikäyttöä. Näiden taitojen merkityksellisyys korostuu erityisesti niiden kohdalla, joilla on vaikeuksia kielellisissä toiminnoissa ja tehtävissä. Tämän vuoksi liitän kielen merkityksen ja ulottuvuuksien pohdinnan osaksi tutkimustani.

3.1.1 Metalingvistiikka

Metalingvistiikalla tarkoitetaan sellaista kielen tutkimusta, jossa keskitytään niin kutsuttujen metalingvististen taitojen kuten kielellisen tietoisuuden ja kielen ymmärtämisen tarkasteluun. Metalingvistisillä taidoilla tarkoitetaan tietoisuutta kielen muodoista, rakenteista ja säännöistä.(Koppinen, Lyytinen, Rasku-Puttonen 1989, 66.) Kielellinen tietoisuus ilmenee jo esikouluikäisillä lapsilla mm. omien ja toisten sanomien ilmausten korjaamisena, kykynä jakaa lauseita ja ilmauksia sanoiksi sekä sanoja morfeemeiksi, tavuiksi tai foneemeiksi, nämä taidot osoittavat, että jo lapsena ihmisellä on melko laaja kyky tarkastella kieltä useista eri näkökulmista. Useissa tutkimuksissa(esim. Lundberg 1978, 1980) on osoitettu, että kielelliseen tietoisuuteen liittyvillä

taidoilla on suuri merkitys jo lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa. (Lundberg 1983, 29.)

Metalingvistiset tiedot ja taidot voidaan jakaa viiteen tasoon: fonologisiin, morfologisiin, semanttisiin, syntaktisiin ja pragmaattisiin tietoihin ja taitoihin. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan muun muassa kykyä erottaa äänneitä ja yhdistellä niitä, rytmittää ja painottaa äänneitä eri tavoin, kuulla ja hahmottaa äänneiden kestoa sekä oivaltaa äänneen ja kirjaimen vastaavuus eli oppia dekodeeraus, joka on oleellinen taito lukemaan opettelemisen alkuvaiheessa ja jossa ilmenevät häiriöt näkyvät juuri lukivaikeuksisilla henkilöillä. Morfologiseen tietoisuuteen liittyy tietoisuus sanoista ja taivutuksesta (esimerkiksi *nuori:nuoren*, mutta *muori:muorin*) sekä kunkin kielen morfologisista erityispiirteistä kuten suomen kielessä astevaihtelusta. Semanttinen tietoisuus puolestaan koostuu sanojen merkityksien sekä merkityserojen tiedostamisesta ja niiden tunnistamisesta lauseyhteyksissä esimerkiksi *En pidä kalasta./ Täällä ei kalasta kukaan*. Lisäksi morfologiseen tietoisuuteen kuuluu myös synonyymien ja homonyymien tunnistaminen. Syntaktisella tietoisuudella tarkoitetaan lauseiden rakentumiseen, niiden tehtäviin ja käyttöön liittyvää tietoisuutta sekä tekstin rakentumiseen ja lauseiden sidosteisuuteen kuuluvaa lausetajua. Koska syntaktisten muotojen hallinta on pohjimmiltaan ajattelun muotojen hallintaa ja liittyy läheisesti tekstilingvistiikan kautta omaan tutkimukseeni ja tapaustutkimuksiini, esittelen syntaktistista tietoisuutta eli lausetajua hieman tarkemmin.

Tapaustutkimuksissani lausetaju määritellään koskemaan lähinnä kykyä liittää lauseita virkkeiksi, jolloin muodostuu rinnastus- ja alistussuhteita sekä sivulauseiden korvaamista lauseenvastikkeilla. (Vikainen 1982, 45.) Näiden lisäksi lausetajuun liittyy

välimerkkien käyttö, sillä välimerkeillä ratkaisemme yhdistävien ja erottavien sanojen sekä samoissa tehtävissä käytettävien kirjallisten merkkien merkitysisällön. Välimerkkejä voidaan pitää kirjoitetussa suomessa kielellisinä symboleina sanojen rinnalla, jolloin niiden sisältämät merkitysisällöt saattavat lähestyä jopa sanojen merkitystä. Välimerkkivirheet ovat yleisiä lukivaikeuksisilla henkilöillä, koska niiden oikea käyttö liittyy lausetajun kehittymiseen. Esimerkiksi toistuvissa pistevirheissä voidaan huomata, että henkilön lausetajussa on aukko: merkitys- ja muotokokonaisuuksien sisäistä rytmiä ei kyetä ymmärtämään.(Vikainen 1982, 53.) Niinpä lausetajun kehitystä olisi tuettava koulussa jo varhaisesta vaiheesta saakka. Pragmaattinen tietoisuus sisältää laajimman ja syvimälle menevän kielellisen tietoisuuden tason. Siihen kuuluvat muun muassa eri tilanteiden ja kulttuurien kielenkäyttöperinteiden ja -tapojen hallinta, tietoisuus kielenkäytöstä erilaisten puhujien parissa sekä oman kielen käyttöön ja omaan kielikykyyn liittyvä tietoisuus ja sen kehittämispyrkimykset. (Torneus, 1986.)

Tarkasteltaessa vielä syvemmin metalingvistisiä taitoja on syytä määritellä myös käsitteet kommunikatiivinen kompetenssi sekä kielikyky. Kieltä voidaan tutkia tarkastelemalla ihmisten kykyä tuottaa ja ymmärtää kielen lauseita. Kielen osaaminen ei kuitenkaan ole pelkästään lauseiden tuottamista ja ymmärtämistä, vaan siihen liittyy myös kommunikatiivinen kompetenssi eli kyky käyttää lauseita sopivissa tilanteissa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tietoa siitä, miten lauseiden tehtäviä ja mahdollisuuksia hyödynnetään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yksi kommunikatiivisen kompetenssin osa on kielikyky, jolla tarkoitetaan kielen käyttäjän tietoa kielettään.(Leiwo 1977, 1.)Kielikyky mahdollistaa tietyn merkityksen ilmaisemisen vastaa-

van äänneasun avulla sekä toisten ihmisten ilmaisujen tulkinnan. Kielikykyyn voidaan Leiwon mukaan lukea seuraavat seikat:

- 1) Kyky tuottaa ja ymmärtää ääretön määrä lauseita
- 2) Intuitiot siitä, kuuluuko jokin ilmaus kieleen vai ei
- 3) Kyky päätellä, onko kahdella ilmauksella sama vai eri merkitys ja mikä on merkitysten suhde
- 4) Kyky erottaa saman ilmauksen eri merkitykset ja monimerkityksisyydet
- 5) Kyky tehdä päätelmiä ilmausten muodollisesta samanlaisuudesta ja erilaisuudesta
- 6) Intuitiot ilmausten kieliopillisuudesta tai poikkeavuudesta

(Leiwo 1982, 28- 29).

Näiden kyvyn piirteiden tarkka määrittely ja operationaalistaminen on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi; mistään ehdottomista piirteistä ei kompetensissa kuitenkaan ole kysymys. Kyky määrittellä ja kuvailla kielellisiä ongelmia ei kuulu kielikyvyn määritelmään. Kielen puhujilla on samankaltaisia intuitioita kielestä, mistä johtuen kielen puhujat pystyvät tekemään päätelmiä ilmausten kieliopillisuudesta tai kykenevät tuottamaan ja ymmärtämään lauseita. Näin on jokaisella normaalilla kielenpuhujalla. Puheessa esiintyy virheitä ja toistoja ja luonnollinen tietämättömyys oudoista ja monimutkaisista sanoista saattaa hidastaa ja vaikeuttaa lauseiden tuottamista ja ymmärtämistä. Puhuttaessa kielen osaamisesta tulisi erottaa kielikyky kielellisestä suorituksesta, jollainen saattaa olla esim. kirjoitettu tuotos, jossa tuottamisen onnistumiseen saattavat vaikuttavat muutkin kuin kielelliset tekijät. (Leiwo 1982, 29 - 30.)

Lukivaikeuksisten henkilöiden metalingvistisiä taitoja tulisi vahvistaa, koska vaativissa kielellisissä suorituksissa lukivaikeuksiset henkilöt saattavat pystyä kompensoimaan kielellisten tekijöiden puutteitaan jollain muulla tavalla, joka saattaa liittyä esimerkiksi

metalingvistisiin taitoihin. Uusimmissa lukivaikeutta tutkivissa testeissä(esim. Fon-orto) metalingvistiset taidot ja kielellisen tietoisuuden eri osa-alueet onkin otettu huomioon testin tehtäväosioissa. On myös tehty tutkimuksia, joissa on kyetty osoittamaan, että kielelliseen tietoisuuteen on mahdollista vaikuttaa erilaisten metalingvistisiä taitoja edistävien harjoitusten, tehtävien ja pelien avulla.(Lundberg 1983, 30.) Tällaisista tehtävistä on esimerkkejä muun muassa omissa tapaustutkimuksissani, joissa olen käyttänyt mm. kuvasta kertomista, tarinan jatkamista, kuullun ja luetun ymmärtämistä sekä omin sanoin kertomista lukivaikeuksisten henkilöiden metalingvististen taitojen kehittämisen ja tukemisen apuna sekä keinona valmistautua kirjoittamisprosessiin.

Metalingvististen taitojen kehittyminen auttaa niin kutsutun sisäisen kieliopin muodostumista millä tarkoitetaan mekanismeja, jonka avulla pystymme tuottamaan kullekin kielelle ominaisia rakenteita: käyttämään sanoja sanaluokittain, rakentamaan yksinkertaisia tai monikerroksisia lauseita, muuntelemaan samaa asiaa tarkoittavaa lausetta sanajärjestyksen avulla ja niin edelleen. Sisäisellä kielimekanismilla on kolme päätehtävää. Ensiksi se välittää ihmisten välisiä havaintoja kielenulkoisesta maailmasta siten, että kielenkäyttäjät voivat ymmärtää toisiaan. Tätä varten kielessä on mm. sanaluokat sekä lauserakenteet, joiden avulla tapahtumia voidaan selostaa. Toiseksi kielimekanismin on kyettävä sopeuttamaan sanottava puhetilanteeseen. Tätä varten kieli sisältää mm. erilaisia lausetyyppejä, joiden avulla sanottava asia liitetään puhetilanteeseen sopivaksi. Puhujan asenteiden ilmaisemiseksi kieli sisältää mm. modusjärjestelmän. Kolmanneksi kielen on kyettävä sopeuttamaan rakenteen yksiköt eli lauseet tekstin osaksi. Lauseen tulee olla sillä tavoin muotoiltu, että se auttaa informaation kulkua tekstissä. Tämän kielimekanismin kolmijaon perusteella voidaan sanoa, että

kieltä käytetään ulkomaailman havaintojen välittämiseen ja luokitteluun, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen puhetilanteissa sekä tekstin muodostamiseen.(Hakulinen 1989, 130 -132.) Kärjistetysti sanottuna ihminen ei kykene selviytymään eri elämäntilanteistaan ilman sisäisen kieliopin muodostumista. Täydellistä kielenkäytön hallinnan puuttumista tuskin esiintyy yhteiskunnassa toimivilla henkilöillä, mutta jo heikkoudet tai epävarmuus jonkin kielimekanismin hallinnassa asettaa rajoituksia ihmisen kokonaisvaltaiselle toimimiselle yhteiskunnassa. Tämän vuoksi metalingvististen taitojen, kielellisen tietoisuuden ja sisäisen kieliopin kehittämistä tulisi tukea jo ihmisen varhaisesta kehityksestä lähtien.

3.1.2 Kielellinen luovuus

Kielellisen luovuuden määrittely sisältää useita ongelmia, joihin törmätään jos käsite määritellään sellaisesta näkökulmasta, että kielenkäyttö on luovaa toimintaa. Tällaisessa määrittelyssä muun muassa jokaisen uuden lauseen tai ennen kuulemattoman lauseen tuottaminen tai ymmärtäminen vaatii kielellistä luovuutta. Tämänkaltaisen määrittelyn vastakohtana aiemmissa tutkimuksissa käytettiin sellaista määritelmää, jonka mukaan kielellinen luovuus sisälsi korkeatasoisia prosesseja, joiden katsottiin ilmenevän vain esimerkiksi kuuluisien kirjailijoiden tuotoksissa.(Saarinen 1982, 57.) Tärkeintä kielellisen luovuuden määrittelyssä on, että luova kielenkäyttö on muun muassa sujuvaa, joustavaa, omaperäistä ja moniaineksista. Tämän Guilfordin vuonna 1950 tekemän jaottelun mukaan sujuvuudella (fluency) tarkoitetaan assosiaatioita, uusia ja runsaita ideoita ja ilmaisuja. Joustavuus (flexibility) on puolestaan kykyä huomata erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, asioiden tarkastelua eri näkökulmista sekä taitoa soveltaa erilaisia periaatteita eri tilanteisiin. Kielenkäytön omaperäisyys (originality) tuo esille uusia tai harvinaisia ratkaisuja ja ilmaisuja esimerkiksi kirjoitustuotoksissa.

Moniaineisuusudella (complexity) Guilford tarkoittaa lopputuloksen harmonisuutta, kokonaisuutta, jossa useat eri osa-alueet on osattu yhdistää eheäksi tuotokseksi. (Saarinen, 1982, 59.)

Näitä kielellisen luovuuden osatekijöitä vaaditaan myös koulussa kirjoitettavissa aineissa, vaikkei sitä välttämättä tiedosteta kovin selkeästi. Oppilailta odotetaan kielenkäytön luovuutta, vaikka sellaista kielenkäyttöä ei ehkä ole harjoiteltu, edellytetään vain että jokainen henkilö osaa käyttää kieltä luovasti. Kuitenkin kielellistä luovuutta tarkasteltaessa tulisi ottaa huomioon muutamia tärkeitä seikkoja, jotka vaikuttavat vääjäämättömästi luovaan kielenkäyttöön ja yleensä taitoon käyttää kieltä monipuolisesti.

Ensiksi yksilön motivaatio vaikuttaa siihen, kuinka voimakas tarve henkilöllä on ilmaista itseään esimerkiksi kirjoittamalla tai puhumalla, tässä yksilöiden välillä on suuria eroja. Lisäksi luovan kielellisen prosessin tiedostaminen on merkittävä tekijä tarkasteltaessa kieltä ja sen käyttöä luovuuden näkökulmasta. Tätä prosessia pohdittaessa tulisi miettiä, onko kielellinen prosessointi, olipa se sitten kirjoittamista, puhumista tai lukemista, tietoisien harkinnan, oivallusten ja kokeilujen tulos, sisältyykö siihen vaikeuksia ja millaisia nuo ongelmat saattavat olla. Eräs hyvin merkittävä tekijä luovassa kielenkäytössä on ympäristötekijät, joiden objektiivinen tarkastelu ja johtopäätösten tekeminen niiden vaikutuksesta kielelliseen luovuuteen sisältää runsaasti ongelmia. Miten voidaan tietää, millaiset olosuhteet vaikuttavat edistävasti, mitkä estävasti kielellisen luovuuden kehittymiseen esimerkiksi lapsuudessa, tai voidaanko kielellistä luovuutta harjoitella vai onko se vain perimän ja otollisten kasvuolosuhteitten hieno lopputulos?

Kaikkein vaikeimpana osa-alueena tähän tarkasteluun liittyy yksilön psyykkisen rakenteen tunteminen. Kyetäksemme arvioimaan henkilön kielenkäytön luovuutta, meidän tulisi tuntea kaikki kielellisen luovuuden osatekijät sekä älykkyyden, lahjakkuuden, persoonallisuuden sekä luovuuden väliset suhteet jokaisen yksilön kohdalla erikseen. (Saarinen 1982, 58.) Nämä vaatimukset edellyttäisivät kouluopetukselta melko paljon, eikä tällaisiin erittelyihin ole koskaan mahdollisuutta. Siksi puhuttaessa luovasta kielenkäytöstä voidaan todeta, että Guilfordin jaottelun mukaisen kielellisen luovuuden vaatimus asettaa liian suuria paineita sekä kielen opettajalle että sitä opiskelevalle oppilaalle. Arvioitaessa kielellistä luovuutta siinä tulisi ottaa huomioon kaikki kielenkäytön osa-alueet sekä kielellisen prosessin lähtökohta ja lopputulos. Luova kielenkäyttö terminä tulisi konkretisoida, jolloin oppilaille olisi selvää, mitä tarkoitetaan luovalla lukemisella, kirjoittamisella jne. Näitä luovia kielenkäyttötilanteita tulisi harjoitella ja etsiä keinoja, joiden avulla mm. motivaatiotasoa koetettaisiin kohottaa jokaisen kielenkäyttäjän kohdalla sellaiseksi, että yksilö voisi kokea onnistuvansa myös kielenkäytön vaikeuksista kuten lukihäiriöstä huolimatta.

3.1.3 Puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen taustaa

Kielen eri muodot jaetaan yleensä puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Ne erotetaan toisistaan tavallisesti sillä perusteella, että ne esiintyvät erilaisissa kommunikaatiotilanteissa ja että niiden tuottaminen on erilaista ja sisältää erityyppisiä rajoituksia. (Strömqvist 1996, 2.) Useissa perinteisissä puhutun ja kirjoitetun kielen tutkimuksissa puhuttua ja kirjoitettua kieltä pidetään jonkin kielen eri ääripäinä. Ne asetetaan vastakohtaisiksi siten, että puhuttu kieli määritellään muun muassa tilanneriippuvaiseksi, helppoihin rakenteisiin ja lyhyeen suunnittelu-aikaan pohjautuvaksi kielimuodoksi, joka

sisältää runsaasti toistoa, korjauksia ja anakoluutteja. Kirjoitetun kielen ominaispiirteinä on mainittu muun muassa tilanteesta riippumattomuus eli kirjoitusprosessin ja sen lukemisen välissä oleva aika, pitkä suunnittelu-aika ja prosessoinnin mahdollisuus sekä mutkikkaampi kieliopillinen rakenne. (Linell 1978, 223 - 225.)

Uusimmissa tutkimuksissa puhutusta ja kirjoitetusta kielestä esitetään näkemyksiä, joiden mukaan puhetta ja kirjoitusta ei tarvitsisi erotella eri kielimuodoiksi vanhan tavan mukaisesti. Strömqvistin tutkimuksen mukaan puhutussa ja kirjoitetussa kielessä esiintyvät viestintäolosuhteiden ja tiedon prosessoinnin väliset erot ja rajoitukset edistävät kielellisen tiedon rakentumista ja sen eriytymistä puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. Niinpä tutkimusryhmä ehdottaakin sellaisen tutkimuksen aloittamista, jossa käytettäisiin puheen tuottamisen prosessia ja siinä tarvittavia osatekijöitä apuna kirjoitetun tuotoksen prosessoinnissa. Ongelmana tällaisessa tutkimuksessa on kirjoittamisprosessin analysoimisen vaikeus, koska siihen ei ole löydetty täysin päteviä tutkimusmenetelmiä ja mittauslaitteita. Kuitenkin puhutun ja kirjoitetun kielen analysoinnin avulla voidaan saada laajempaa tietoa kielellisen tiedon rakentumisesta kuten leksikaalisen, morfologisen ja syntaktisen tiedon koodauksesta sekä metakielen käytöstä. Näitä tietoja voidaan hyödyntää jatkossa kielen tuottamisen, havainnointikykyyn ja ymmärtämisen yhteydessä sekä kielen omaksumista tutkittaessa. (Strömqvist 1996, 2 - 3.)

Mielestäni myös lukeminen on otettava huomioon tarkasteltaessa puhuttua ja kirjoitettua kieltä, koska lukeminen on "kirjoitetun kielen ymmärtämistä ja reagoimista siihen" (Chall 1970). Lisäksi Chall määrittelee lukemisen lukijan ja kirjoittajan väliseksi kommunikaatioprosessiksi, jonka avulla tulkitsemme ja ymmärrämme kielellisiä

symboleita.(Lehmuskallio 1983, 57.) Vaikka lukeminen liittyy siis lähemmin kirjoittamiseen kuin puhumiseen, tulee näitä kolmea kielimuotoa käsitellä yhtä aikaa juuri sen vuoksi, että ne ovat osa kommunikaatiota ja kielellistä toimintaa. Koska päämääränäni tutkimuksessani on kokeilla näiden kielimuotojen vaikutusta toisiinsa, pyrkii vahvistamaan esimerkiksi heikkoa kirjoitustaitoa vahvan puhetaidon ja lukutaidon avulla, esittelen kunkin kielimuodon piirteitä sekä koetan hahmotella sitä prosessia, joka tapahtuu kunkin tapahtuman aikana kognitiivisella tasolla. Tarkastellessani puhumista, kirjoittamista ja lukemista omina kielen käytön muotoinaan joudun tekemään myös vertailua niiden välillä. Tämän vuoksi kussakin kappaleessa esiintyy viittauksia ja vertailua myös niihin kielen käytön alueisiin, joita ei ole otsikossa mainittu. Tämä on välttämätöntä, koska rajanveto puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen välille ei ole ongelmaton ja itsestään selvää.

3.2 Puhuminen

Puhuminen on toimintaa, jossa olemme osallisina päivittäin lukuisia kertoja elämämme aikana. Toimimme vuoroin sanomien lähettäjinä, vuoroin vastaanottajina, mutta vaikka puhuminen käytännössä vaikuttaa yksinkertaiselta kielen käytön muodolta, on se silti yksi monimutkaisimmista oppimistamme toiminnoista. Vasta viime vuosina puheviestinnän tutkimuksen myötä puhetta ja sen luonnetta on alettu ymmärtää. Puhuminen on hahmotettu ketjuksi, joka koostuu erilaisista tapahtumavaiheista. Kielentutkijoiden ja puheentutkijoiden käsitykset puheesta eroavat toisistaan melko voimakkaasti. Kielentutkijan päämääränä on kuvata kielen rakennetta ja selittää sen erityispiirteitä jonkin normiston ja sääntöjärjestelmän avulla. Puheentutkijat tarkastelevat kommunikoivaa ihmistä ja sitä vuorovaikutustilannetta, jossa hän käyttää kieltä ja puhetta. Näissä tutkimuksissa puheella on aina jokin lähettäjä, vastaanottaja ja tarkoitus sekä tilanne, johon

puhe tuotetaan. Lisäksi varsinainen sanoma on vain osa puheesta saatavasta informaatiosta ja puhe vain yksi kaikista käytettävissä olevista kommunikaatiokanavista.(Lehtonen, Hurme 1980, 79.) Puheen lisäksi ihminen käyttää muun muassa nonverbaalista viestintää, kuuntelemista, kirjoittamista jne. viestiensä perille saattamiseen. Puheentutkimus on siis siirtynyt ahtaasta kielitieteellisestä perspektiivistä kokonaisvaltaisempaan tarkasteluun, jossa ovat mukana foneettisten ja kielellisten tekijöiden lisäksi psykologiset, neurolingvistiset ja sosiaalipsykologiset näkökulmat. Tällainen kokonaisvaltaisempi tarkastelutapa auttaa puhumisprosessin tutkimista sen tuottamisen ja tulkitsemisen kannalta. Kielen opettamiseen tämä on tuonut runsaasti lisätietoa mm. kielen oppimistapahtumassa tarvittavien motivaatio-, muisti- ja automaatisumistapahtumien ja niihin liittyvien ongelmien kannalta.(Lehtonen, Hurme 1980, 94.) Omassa tutkimuksessani puheen piirteiden ja prosessiluonteen ymmärtäminen on tärkeää, koska puhuminen on tehokas keino hahmottaa ja jäsenellä ajatuksiaan erityisesti silloin, kun kirjoittaminen tuottaa ongelmia. Useat lukivaikeuksiset henkilöt kokevat olevansa vahvoilla puhuessaan, koska tuolloin heidän vaikeutensa lukemisessa ja kirjoittamisessa ei estä heidän viestinsä perillemenoa.

3.2.1 Puhutun kielen ominaisuuksia

Puhutun kielen piirteistä mainitaan usein ensimmäisenä puhutun kielen hajanaisuus, millä tarkoitetaan muun muassa sitä, ettei puhuja voi vetää pois vikaan mennyttä ilmaustaan vastaanottajien kuuluvilta, vaan hän joutuu korjailemaan sanomaansa kesken lausumaa. Lisäksi puhutussa kielessä puhuja joutuu huomioimaan koko ajan muut puhetilanteen osanottajat ja ottamaan vastaan heidän antamaansa palautetta. Näiden ominaisuuksien lisäksi puhe liittyy aina voimakkaasti kontekstiin eli

puhetilanteeseen, jossa puhetta tukevat mm. eleet, ilmeet, liikkeet sekä prosodiikka eli äänen käyttö esimerkiksi sävelkulun, painottamisen ja korostamisen avulla.

Puheessa on kuitenkin myös muita piirteitä, joita ei ole kirjoitetussa kielessä. Nämä puhutun kielen kaksi keskeistä ominaisuutta ovat puheen aikasidonnaisuus ja dialogisuus. Puheen aikasidonnaisuudella tarkoitetaan sitä, että puhe etenee ajassa nopeasti. Puheenvuorot vaihtuvat viestijöiden kesken, jolloin puheen on oltava johdonmukaista ja ennakoitavaa, jotta viestintä sujuu nopeasti ja vastavuoroinen ymmärtäminen on mahdollista. (Kieli ja sen kieliopit 1996, 76 - 77.) Puhutun kielen sanasto on suppeampaa kuin kirjoitetussa kielessä, ja puhuttu kieli on prominivaltaista ja siinä on erityyppisiä puheen partikkeleita. Puheen aikasidonnaisuuteen liittyvät myös tekstuaaliset, prosessimaiset ilmaukset, joista on käytetty nimityksiä lohkeama ja kahdennus. Esimerkkinä tällaisista ilmauksista voidaan mainita lauseet *Se on vihainen se koira. /Te menitte milloin naimisiin?* Ensimmäisessä lauseessa pronominia käytetään korostavana tyyliekinona, kun taas toisen lauseen alku muistuttaa tavallista väitelausetta, mutta muuttuu kysymyslauseeksi. Puheen dialogisuus ilmenee juuri tämän puheen prosessiluonteen kautta. Puhuja voi käyttää esimerkiksi kahden lauseen aineksia puheenvuoronsa rakentamiseen ja lauseita voidaan pitää anakoluuttisina eli epäloogisina rakenteina. Myös toiston ja ellipsin käyttö puhutussa kielessä liittyy tähän puhutun kielen ns. epäloogisuuteen. (Kieli ja sen kieliopit 1996, 78.)

Puheen kielioppi eroaa kirjoitetun kielen kieliopista. Puheen kieliopissa ovat morfofonologisesti tyypillisiä mm. erilaiset tyypistemuodot ja sanojen yhdistäminen. Syntaksin tasolla puhe sisältää enemmän rinnastuksia ja aktiivimuotoja ja vähemmän alistuksia ja passiivimuotoisia ilmauksia kuin kirjoitettu kieli. Lisäksi puhuttu kieli on rakenteeltaan

yksinkertaista. (Leiwo, Luukka, Nikula, 1992, 85.) On tehty tutkimuksia, joissa on todettu, että vaikka puhuttu kieli ei tekstuaalisesti ole yhtä täydellistä kuin kirjoitettu kieli, voidaan puhuttua kieltä pitää kieliopillisesti mutkikkaampana kuin kirjoitusta. (Halliday, 1987, 64.) Esimerkiksi puhutun kielen lauserakennetta tarkastelemalla on tehty päätelmiä, joiden mukaan kirjoitetussa muodossa esitetty yksi lause vaatii puhutussa muodossa neljä lausetta ilmaistakseen saman asian. Nämä neljä lausetta eivät järjesty peräkkäin yksinkertaisesti, vaan ne kytkeytyvät syntaktisesti. Näitä kytkentöjä kutsutaan nk. strategisiksi kytkennöiksi, joilla tarkoitetaan parataktisten ja hypotaktisten suhteiden välistä keskinäistä riippuvuussuhdetta sekä niiden avulla tapahtuvia kytkentöjä puhutun kielen lauseiden välillä. (Halliday, 1987, 63.) Esimerkkinä strategisesta kytkennästä puheessa voisi olla lause: " ..siinä on tommone teksti, *ja/sitte/siinä...*".

Kun strategiset kytkennät ohjaavat puhutun kielen lauseiden järjestäytymistä, kirjoitetussa kielessä kytkennät tapahtuvat loogis-semanttisten kytkentöjen avulla, jotka perustuvat notionaalisten kriteerien pohjalta tehtyyn luokitteluun. Notionaalinen kielioppi lähtee ajatuksesta, että kieliopillinen analyysi on tehtävissä myös kielenulkoisista ja käsitteellisistä kategorioista lähtien. Tällaisia notionaalisia kategorioita ovat mm. loogiikan kategoriat esim. argumentti (sija) ja sen predikaatio, kielenulkoiset kategoriat esim. elollisuus ja useus sekä mielentilojen ja asenteiden kategoriat. Notionaalinen kielioppi uskoo, että notionaalisten, kielenulkoisten kategorioiden avulla voidaan tehdä yleispäteviä ja kaikkien kielten kuvauksiin sopivia kielioppianalyyseja. (Leiwo 1981, 37.) Loogis-semanttisia kytkentöjä ovat esimerkiksi temporaaliset kytkennät kirjoituksessa: "*..sitten kun olit kirjoittanut ..*". Hallidayn tekemien tutkimusten mukaan väite siitä, että kirjoitettu kieli olisi syntaktisesti mutkikkaampaa kuin puhuttu kieli, on voitu osoittaa lähes päinvastaiseksi, koska lauserakenteiden monimutkaisuutta voidaan

puheesta ja kirjoituksesta tehtyjen analyysien perusteella pitää luonteenomaisempana juuri alitajunnassa syntyvälle spontaanille kielelle, joka yleensä on puhuttua kieltä. (Halliday, 1987, 66.) Puhutun kielen lauserakenteelle on siis ominaista, että sen osien välillä ei ole keskinäistä käsittämistä tai loogista ymmärrystä kuten kirjoitetussa kielessä, vaan puhe on kielen prosessointia, ei valmiin produktin tuottamista kuten kirjoitetussa kielessä. Niinpä puhe onkin jäänyt toisarvoiseen asemaan kirjoitetun kielen rinnalla, koska kieltä tutkitaan ja tarkastellaan useimmiten kirjoitetun kielen ja sen kieliopin näkökulmasta.

Jos näkökulmaa vaihdetaan ja tarkastellaan puhuttua kieltä omana kokonaisuutenaan, voidaan siitä löytää useita mielenkiintoisia piirteitä, joita ei esiinny lainkaan kirjoitetussa kielessä. Tällaisia ominaisuuksia ovat muun muassa puheen tyyllilliset ominaisuudet, joita esimerkiksi Chafe on tarkastellut tutkimuksessaan vuodelta 1982. Hänen mukaansa puhuttu kieli on laadultaan fragmentoivaa, hajanaista suhteessa kirjoitun kielen integroivuuteen, yhtenäisyyteen. Chafen tutkimuksessa kuvattiin sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä kirjoitetun kielen kieliopin avulla. Vaikka kirjoitettu kieli saikin runsaasti etua tästä asetelmasta, osoitti tutkimus myönteisiä merkkejä myös puhutulle kielelle. Puhuttu kieli sisälsi tutkimuksen valossa enemmän viittauksia ensimmäiseen ja toiseen persoonaan, se sisälsi enemmän puhujan ajatusten ja mentaalisten prosessien kuvausta, runsaammin empaattisia partikkeli-ilmauksia, jotka eivät puheessa toimi täytesanoina kuten kirjoituksessa, vaan niiden avulla puhuja osoittaa keskustelukumppanilleen seuraavansa ja tulkitsevansa tämän puhetta.

Chafe erottaa puheesta ja kirjoituksesta kaksi eri piirrettä, jotka kuvaavat puheen ja kirjoituksen ominaisuuksien ja tyylin erilaisuutta. Puhetta Chafe nimittää samastuvaksi

(involvement) kielimuodoksi, kun taas kirjoitus on irrottautuvaa (detachment) kielen käyttöä. (Halliday, 1987, 67.) Puhuttu kieli vaatii siis samastumista sekä yleisön, puhutun asian että myös puhujan itsensä kanssa. Puhe on siis aina sidoksissa tilanteeseen ja siinä läsnä oleviin henkilöihin. Kirjoitettu kieli sen sijaan pystyy irrottautumaan tilannesidonnaisuudesta, mutta samalla se ei voi saada välitöntä palautetta kuulijoilta tai kärjistetyksi sanottuna, se ei vaadi kirjoittajaltaan jatkuvaa sitoutumista lukijoihin ja asiaan kuten puhetilanne. (Chafe, Danielewicz, 1987, 105.) Vaikka puhuttua ja kirjoitettua kieltä halutaan jatkuvasti lokeroida useimmissa tutkimuksissa erilleen, on syytä ottaa huomioon myös se, että puheelta ja kirjoitukselta ei voida myöskään odottaa samanlaisia tuotoksia johtuen puheen ja kirjoituksen erilaisuudesta, johon molemmilla kielimuodoilla on omat kognitiiviset ja sosiaaliset syynsä (Chafe, Danielewicz, 1987, 112). Puhe on prosessimaista tuottamista, kun taas kirjoitettussa kielessä kirjoittaja voi tuottaa valmiin produktin, joskin myös se vaatii kirjoituksen prosessointia ja suunnittelua.

3.2.2 Puhuminen prosessina

Useissa puhumisprosessia koskevissa tutkimuksissa viestintäprosessia on kuvattu puhujan, viestin ja kuulijan väliseksi yksisuuntaiseksi kielellisten sanomien välitykseksi, jossa ei ole otettu huomioon viestinnän muita osatekijöitä kuin kieli. (Hurme, Lehtonen, 1980, 82.) Laaja-alaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet koko kommunikaatio- eli viestintäketjun tutkimiseen. Tällöin kielellisen sanoman välittyminen muodostaa osan viestintäprosessista, mutta siihen kuuluvat myös visuaalisen ja akustisen kanavan käyttämät keinot. Visuaaliseen kanavaan kuuluvat mm. eleet, ilmeet ja liikkeet, akustinen kanava välittää parakielistä tietoa intonaation, äänenväriin, painotuksen yms. muodossa. Näitä nimitetään yhdessä nonverbaaliksi viestinnäksi,

johon tosin kuuluu näiden lisäksi myös muitakin sanattoman viestinnän keinoja. Koska tarkoitukseni on kuitenkin kuvata puhumisprosessia, on syytä tarkastella lähemmin, mitä viestintäprosessissa kokonaisuudessaan tapahtuu.

Viestin tuottaminen perustuu puhujan motivaatioon ja tavoitteisiin siinä viestintä- ja vuorovaikutustilanteessa, jossa viestintä tapahtuu. Henkilölle syntyy siis tietynlainen viestintäintention eli päätös siitä, mitä hän aikoo ja haluaa viestittää kuulijoilleen. Tässä vaiheessa puhujan on valittava neurobehavioristinen ohjelma, jota hän aikoo käyttää. Tällä tarkoitetaan sitä, miten viestijä valitsee ja yhteensovittaa kielellisten eli verbaalisten ja ei-kielellisten eli nonverbaalisten merkkien käytön. Käytännössä esimerkiksi kielellisessä viestinnässä on aina mukana myös nonverbaalisia viestinnän keinoja. Jo tässä vaiheessa viestijä joutuu siis sovittamaan eri kanavien käytön yhteensopivaksi ja suunnittelemaan myös sen kielellisen sanoman, jonka hän haluaa välittää. Tämän jälkeen käynnistyvät nk. motoriset toimintaohjelmat, joihin kuuluu varsinaisen puheen tuottaminen eri vaiheineen sekä puhumisprosessin valvonta, joka tapahtuu erilaisten palautteiden kuten visuaalisen ja akustisen kanavan välityksellä saadun palautteen avulla. (Hurme, Lehtonen, 1980, 88.) Tarkastelen puheen tuottamisprosessia hieman tarkemmin.

Puhuminen voidaan jakaa kahteen vaiheeseen: viestin suunnitteluun ja toteutukseen. Viestin suunnittelu alkaa diskurssin suunnittelusta. Puhujan on tällöin päätettävä, millaisessa keskustelussa tai viestinnässä hän on osallisena. Kun puhuja saa tietää, onko hän mukana tarinan kerronnassa, ohjeiden annossa, tapahtumien kuvauksessa vai kokouksessa, hän pystyy suunnittelemaan jokaisen ilmauksensa diskurssiin sopivaksi. Kun keskustelun aihe ja tavoitteet ovat selvillä, seuraa lauseen suunnitteluvaihe.

Tällöin puhujan on päätettävä, millaista puheaktia, subjektia, alistussuhteita, uutta tai jo ennalta tuttua tietoa hän aikoo käyttää lauseidensa rakentamisessa. Lisäksi puhujan on tiedettävä, miten hän aikoo ilmaista itseään, epäsuorasti vai suoraan, ironian vai retoristen keinojen avulla. Puhujan päätettyä lauseen rakenteesta, hän joutuu tekemään yksityiskohtaisempia suunnitelmia lauseen osien eri muodostinten käytöstä. Tällöin puhuja joutuu valitsemaan oikeat sanat ja laittamaan ne sopivaan järjestykseen. Sanojen valinnassa puhuja ei etsi tässä vaiheessa kaikkia sanoja valmiiksi, vaan muodostaa muutaman sanan jaksoja kerrallaan aiemmin suunnitellun lauserakenteen ympärille. Seuraavaksi puhujan on tehtävä muodostimista tai lauseeseen valituista sanoista niiden tuottamista varten motorinen toimintaohjelma, joka tallentuu muistiin siten, että kaikki suunnitellun lausejakson sanat säilyvät muistissa samanaikaisesti. Muistiin tallentuvat mm. lauseen äänteet, sanahahmot, painotus ja sävelkulku, ja ne ovat esitettävissä puhumisprosessin seuraavassa vaiheessa. Tällöin tapahtuu varsinaisen puheen tuottaminen ja toteuttaminen. Motoriset toimintaohjelmat laitetaan täytäntöön sellaisten mekanismien avulla, jotka lisäävät niihin mm. prosessin eri osien ajoituksen, ja lihaksille käskyn toimia oikeana ajankohtana. (Clark&Clark, 1977, 224.)

Tämä puheen toteutusvaihe on monimutkainen prosessi, jota on tutkittu pitkään mm. fysiologisella tasolla. Tässä prosessissa mm. kuulo-, kosketus-, ja proprioseptiivisen palautteen saaminen on välttämätöntä puhumisprosessin onnistumiseksi. Neurolingvistikit ovat tutkineet puheen motoristen toimintaohjelmien toteutusta ja valvontaa tarkkailemalla mm. keskushermoston eri osien ja ääreishermoston välistä tiedonvälitystä puheen ja kielen ilmiöiden kannalta. Useat tutkijoista ovat sitä mieltä, että ihmisen keskushermostossa ei ole erityistä kielellisiin toimintoihin erikoistunutta osaa, vaan samat keskushermoston osat, jotka hoitavat lukuisia muitakin tehtäviä, vastaavat myös

kielellisen tiedon käsittelystä. Keskushermoston työnjaon tutkimuksessa on kuitenkin vielä useita aukkoja, jotka ovat vailla selitystä. Lisäksi puhumisprosessia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että suuri osa ihmisen puheen suunnittelusta ja toteutuksesta automaatio oppimisen ja kielen omaksumisen myötä, jolloin läheskään kaikki puhe- tuotokset eivät vaadi edellä esitetyn kaltaista kognitiivista suunnittelua tai sanojen ja lauseiden valikointiprosessia. (Hurme, Lehtonen, 1980, 89 -90.)

Jos puhumisprosessia tarkastellaan kokonaisviestinnän yhtenä osana, on syytä selvittää myös sitä, kuinka puhetta vastaanotetaan ja tulkitaan. Puheen vastaanottaminen on myös mutkikas prosessi, josta ei kaikilta osin olla täysin selvillä. Puhuminen perustuu ihmisen kykyyn kuulla, ymmärtää ja yhdistellä foneemeja, jotka ovat puheessa käytettyjä äänteitä. Foneemeista muodostetaan sanoja, jotka toimivat symboleina, joilla on jokin yhteisesti sovittu merkitys kussakin kielessä. Ihmisen puhetoiminnot ovat keskittyneet vasempaan aivopuoliskoon, jossa sijaitsevat mm. puheen kannalta merkitykselliset Wernicken ja Brocan alue. Wernicken alue on tarpeellinen puheen ja kirjoituksen ymmärtämisessä. Jos Wernicken alueella tapahtuu vaurio, puhe saattaa olla luistavaa, mutta se voi olla vaikeasti ymmärrettävää mm. väärin käytettyjen tai merkityksettömien sanojen vuoksi. Brocan alue on puolestaan keskittynyt motoriseen puheen säätelyyn Wernicken alueelta saatavan informaation perusteella. Brocan alueella tapahtuu ilmeisesti puhumiseen osallistuvien lihasten säätely. (Nienstedt & al., 1992, 565 - 566.)

Ensimmäinen vaihe puheen vastaanottamisessa on kuulohavainnon tietoinen rekisteröinti ja kielellisten rakenteiden tunnistaminen sen pohjalta. Kuulemistapahtumassa korvan vastaanottama ääniaalto siirtyy foneettiseen prosessointimuistiin eli kaiku-

muistiin foneettisesti tunnistettuna mallina. Tämän jälkeen tapahtuu kielellinen tunnistus eli perkeptio, jossa kuulija tunnistaa oman äidinkiellensä sanan foneemiparadigman ja foneemien kombinaatiosääntöjen pohjalta. (Hurme, Lehtonen, 1980, 93.) Vastaanotetun puhesignaalin tulkintaan vaikuttavat useat korkeamman tason ilmiöt ja toiminnot. Sama signaali saatetaan kuulla erilaisena eri tilanteissa, sitä ei kuulla lainkaan tai se kuullaan erilaisena kuin mitä se oli tarkoitettu. Tämä tekee puheen vastaanottamisesta ja tulkinnasta aktiivisen ja monisuuntaisen prosessin. Puheen tulkintaan saattavat vaikuttaa esimerkiksi erilaiset nonverbaaliset viestit, puhujan ja kuulijan väliset erilaiset tiedot puhetilanteesta, kielen rakenteesta tai puhuttavasta asiasta. Niinpä puheen tulkinta perustuu usein hypoteesien ja arvailujenkin varaan. Jos siis puhumisprosessia tarkastellaan kokonaisviestinnällisestä näkökulmasta, tulee ottaa huomioon, että puheen tuottamis- ja tulkintaprosessit tapahtuvat aina sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tällöin puheen tuottamisessa ja tulkinnassa voidaan nähdä sosiaalipsykologinen, psykolingvistinen sekä ligvistis-foneettinen tarkastelutaso. Nämä eri tasot ovat puolestaan mahdollistaneet puhumisprosessien tarkastelun myös kielen oppimisen ja erityisesti siihen liittyvien häiriöiden kuten motivaatio-, muisti-, tai automaattistumisongelmien kannalta, mitkä liittyvät läheisesti myös omassa tutkimuksessani olevien lukivaikeuksisten henkilöiden tapauksiin. Mitä kokonaisvaltaisemmin puhumisprosessia voidaan ymmärtää, sen paremmin voidaan vaikuttaa näiden ongelmien ratkaisemisessa. (Hurme, Lehtonen, 1980, 93 - 94.)

3.3 Lukeminen

Lukemisella on useita erilaisia määritelmiä, joiden erot johtuvat tutkimusalojen erilaisuudesta, niiden toisistaan poikkeavista näkökulmista sekä painotuksista. Gibsonin ja Levinin (1975) määritelmän mukaan lukeminen on informaation irrottamista

tekstistä. Teksti on käsitettävä laajaksi kokonaisuudeksi, joka sisältää myös kuvien ja merkkien kielen. Lukeminen on kehittyvä taito, joka muuttuu aloittelevan lukijan hitaasta prosessoinnista kypsän lukijan vahvaksi lukutaidoksi. Tämän lisäksi lukemisen määrittelyssä on otettava huomioon sen prosessiluonne, joka tarkoittaa sitä, että lukeminen koostuu erilaisista prosesseista, jotka syntyvät aivotoimintojen yhteistyön tuloksena. Gibsonin ja Levinin mukaan lukeminen on aktiivinen prosessi, jota lukija itse ohjaa monella tavalla ja moniin tarkoituksiin. (Lehmuskallio, 1983, 56.)

Useat lukemista pohtineet auktoriteetit kuten Stauffer, Reed, Thinker, Russell, Goodman ja Holmes ovat päätyneet lukemisen määrittelyssään yksilöllisiin, mutta osin yhteneviin lukemisen kuvauksiin. Heistä useat käyttävät kielen muotoja lukemisen määrittelyn lähtökohtana. Lukeminen on heidän mukaansa lingvististen muotojen tunnistamista kirjoitettujen muotojen ketjusta. Kielen symbolit on siis mahdollista muuntaa muodosta toiseen ilman, että lukijan tarvitsee ymmärtää niiden merkitystä. Robeck ja Wilson korostavat, että olennaista lukemisessa on kuitenkin havaita merkitys painetusta tai kirjoitetusta sanomasta. Russellin teoriassa lukemisesta painottuu käsitteen muodostus eli lukijan on saavutettava lukemisessaan tietty käsitteenmuodostuksen taso ennen kuin hän kykenee tulkitsemaan lukemaansa. Goodmanin määrittelyssä korostuu kontekstijohtoinen lukeminen, jolla tarkoitetaan sitä, että lukija käyttää kontekstista saamiaan johtolankoja saavuttaakseen nopean ja tehokkaan lukemistapahtuman. Holmes puolestaan peräänkuuluttaa lukemisprosessin tieteellistä ymmärtämistä ennen kuin lukemisen edistäminen käytännön tasolla on mahdollista. Holmes pyrkii siis määrittelemään lukemisen siltä kannalta, mitä on lukeminen kykynä, mitkä ovat sen ulottuvuudet ja miten se toimii? Hänen mukaansa lukutaito on audiovisuaalis-verbaalinen symbolinen päättelykyky, jonka mahdollistavat monimut-

kaiset hierarkkiset tekijät ja joka palvelee psykologisena systeeminä lukijan tarkoituksia." Robeck ja Wilson taas korostavat, että lukemisen määritelmien erilaiset näkökulmat ovat sidoksissa siihen, kuinka lukemisen ymmärtäminen on otettu luku-aidon kriteeriksi sekä kuinka lingvistiikka, lukeminen ja käsitys oppimisesta on suhteutettu toisiinsa. Heidän mukaansa lukeminen tulisi määritellä siten, että määrittely perustuu lukemaan oppijan selviytymiseen symbolisessa kommunikaatiossa. Heidän mukaansa lukeminen muuttuu ja lukija kypsyy. Lukemisen alkuvaiheessa dekodauksen pohjana olevat yksinkertaiset assosiaatiot muuttuvat luovaksi tulkinnaksi. Kaikenlainen lukeminen sisältää myös affektiivisen osan, jolla tarkoitetaan lukemisen tarkoitusta tai motiivia. Tähän liittyy myös luova lukeminen, joka on taitavan lukemisen päämäärä. Luova lukeminen on eläytyvää, se tukee ajattelun kehitystä ja sen tarkoituksena on löytää uusia oivalluksia ja tehdä päätelmiä, joiden avulla voidaan luoda uusia tulkintoja ja ajatuksia lukemisen virittämänä. (Lehmuskallio, 1983, 59 -62.)

Luetun kielen piirteiden kannalta lukeminen koostuu kolmesta eri osa-alueesta, jotka ovat Lehmuskallion mukaan:

- 1) Lukemisprosessi, joka on hierarkkinen jatkumo ja jonka käyteenä on kielellinen informaatio.
- 2) Lukija eli lukemisprosessin subjekti, joka on kehittyy alkavasta lukijasta kypsäksi lukijaksi.
- 3) Taitosisältö, joka kehittyy ja säätelee lukemisprosessin hallintaa ja kehitystä samoin kuin lukijan kehitystä monihaarisena interaktiona (Lehmuskallio, 1983,69).

Omassa tutkimuksessani luetun kielen ominaisuuksien tarkastelu keskittyy näihin kolmeen osatekijään. Tämä kolmijako lukemisen kuvauksesta sisältää samalla koko

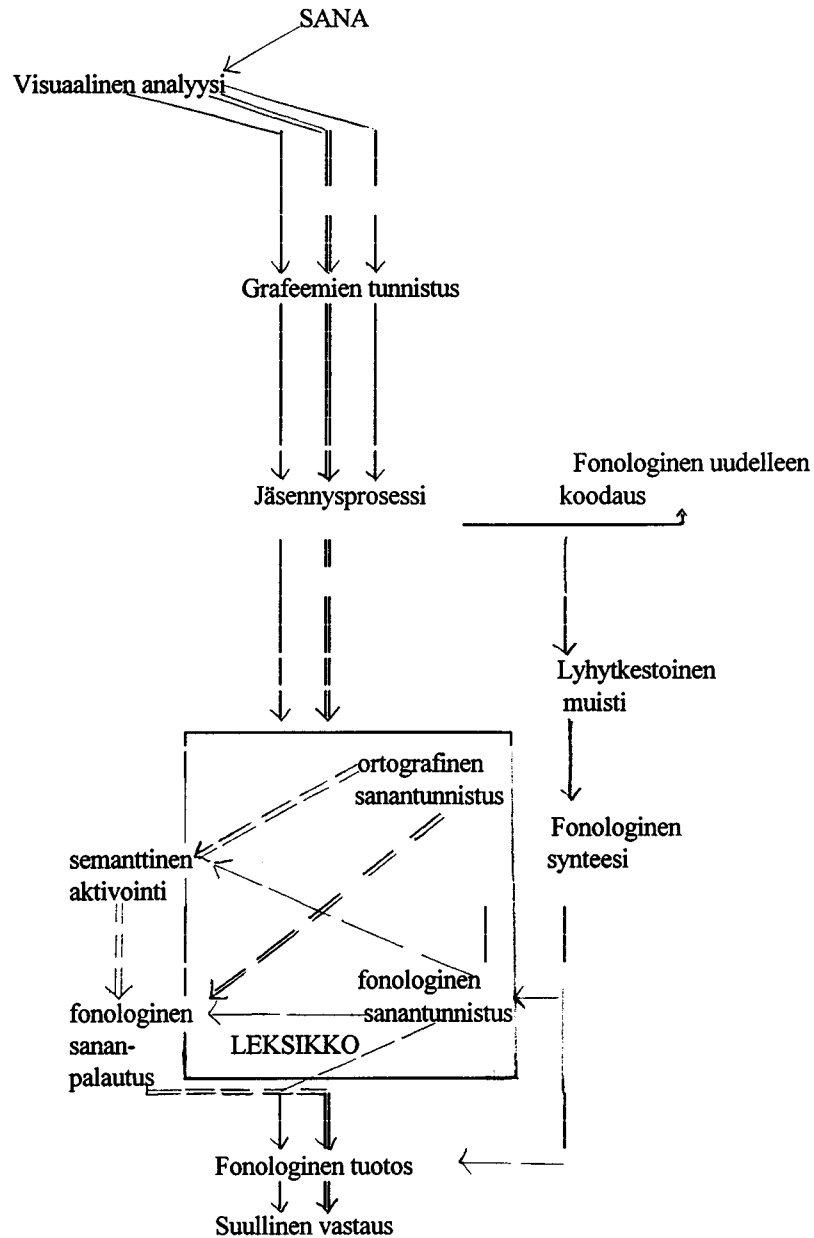
tutkimukseni taustalla olevat näkökulmat. Lukemisprosessiin kuuluu lingvistinen tarkastelutapa ja lukemisen määrittely kielellisenä taitona. Lukemisprosessin neuropsykologinen tunteminen on välttämätöntä, jos aikoo ymmärtää lukivaikeuksien taustatekijöitä. Lukijan itsensä huomioon ottaminen on myös mukana tutkimuksessa, koska näen lukijan toiminnan tavoitteellisena ja motiiviin pohjautuvana, ja näitä piirteitä tuen esimerkiksi motivoivien virikkeiden avulla. Taitosisältö puolestaan liittyy tutkimuksen opetuksellisiin lähtökohtiin eli siihen, miten lukutaito kehittyy lukivaikeuksisilla henkilöillä. Vaikka tutkimukseni keskittyykin pääasiassa puhutun ja kirjoitetun kielen avulla tapahtuvaan prosessointiin, liittyy lukeminen niin läheisesti niihin, etten voi jättää sitä tutkimukseni ulkopuolelle.

3.3.1 Lukeminen prosessina

Lukeminen on taito, joka voidaan oppia ja jota voidaan toteuttaa useiden eri psykologisten strategioiden avulla. Lasten on todettu oppivan lukemisen opetusta *vasta riippumatta.* Neuropsykologisena prosessina lukeminen on monimutkainen tapahtuma, joka edellyttää monien aivotointojen kokonaisvaltaista yhteistoimintaa. Kuitenkin kuvattaessa lukemisprosessissa tapahtuvaa aivotointia, lukeminen joudutaan paikallistamaan tietyille aivojen alueille, vaikka todellisuudessa näin karkeaa paikallistamista ei voida tehdä. Kuitenkin esimerkiksi aivovaurioiden jälkeen ilmenneet lukihäiriöt ja niiden tutkiminen sekä aivotointojen kuvantamien kehittymisen ovat mahdollistaneet jonkinlaisen kokonaiskuvan hahmottamisen lukemisen aikana tapahtuvista aivotoinnoista. (Korhonen 1995, 155 - 156.)

KUVIO

TAULUKKO 2.(Hoién & Lundberg, 1989, The Dual-Route Model)



(Hoién & Lunberg, 1989,188).

(| fonologinen strategia, || ortografinen strategia)

Lukemisprosessin neuropsykologinen kuvaus perustuu nykyisin pääasiassa lukemisen kaksikanavaiseen malliin. Tässä mallissa sanan tunnistaminen katsotaan tapahtuvan kahta tietä: foneettista tai ortografista. Foneettisesti sana tunnistetaan foneemianalyysin avulla, kun taas ortografisesti tunnistettaessa haetaan suoraan sanan semanttinen

merkitys. Foneettisesti tapahtuva sanantunnistus on epäsuora ja melko hidas keino lukea sanoja, mutta on välttämätön erityisesti lukemisen opetteluvaiheessa. Ortografinen menetelmä on suurempi ja nopeampi tapa tunnistaa sanoja, mutta ei aina yhtä luotettava kuin foneettinen. (Hoién, Lundberg, 1989, 187.) Lukutaidon lisääntyessä ortografisen strategian merkitys lisääntyy, koska sanojen suora tunnistaminen mahdollistuu. Tällöin foneettinen analyysi ja synteesi ovat tarpeettomia. Molemmat strategiat ovat tarpeellisia, koska tutkimuksissa on todettu auditiivisesti tai visuaalisesti esitettyjen sanojen käsittelyn aktivoivan eri aivoalueita, jolloin erilaisilla prosessointitavoilla on aina omaa itsenäistä toimintaa. (Korhonen, 1995, 159.) Hoiénin ja Lundbergin esittämässä kaksikanavaisessa mallissa sekä ortografinen että fonologinen sanantunnistusstrategia lukemisessa jakaantuu muutamiin alaprosesseihin, jotka selventävät, mitä eri strategioiden aikana tapahtuu.

Kaksikanavaisessa mallissa sanantunnistus lähtee liikkeelle visuaalisesta analyysistä, joka takaa riittävän tiedonsaannin sanantunnistussysteemissä. Grafeemien tunnistus on kehittyneellä lukijalla normaalisti nopea ja automaattistunut prosessi, jossa sanan kirjaimet tunnistetaan yhtäaikaisesti ilman että jokaista grafeemia tarvitsisi tunnistaa yksitellen. Jäsennysprosessissa puolestaan ~~tapahtuu~~ kirjaimet yhdistellään ortografisiksi yksiköiksi kuten tavuiksi, taipuviksi tai taipumattomiksi morfeemeiksi tai kokonaisiksi sanoiksi. Lukivaikeuksisten henkilöiden ongelmat keskittyvät Elbron (1989) mukaan usein juuri jäsennysprosessiin. Ortografinen sanantunnistus alkaa useimmiten yhtäaikaisesti grafeemien tunnistuksen kanssa. Jos sana on tunnettu ja odotettavissa oleva tilanneyhteyden perusteella, voidaan sanantunnistus tehdä jo ensimmäisten alkukirjainten tai viimeisen kirjaimen pohjalta. Tämän jälkeen ortografinen tieto analysoidaan semanttisesti, minkä jälkeen analyysin tulosta käytetään fonologisen muistin

apuna. Fonologista tietoa ei siis käytetä välttämättä sanan tunnistamisessa, mutta sillä on tärkeä merkitys yhtenäisen tekstin muistiin tallettamisessa tai ääneen lukemisessa tuotosta lausuttaessa. Tällöin tärkeinä alaprosesseina toimivat fonologinen sananpalautus sekä fonologinen tuotos.

Jos lukijalla ei ole tiedossa esitetyn sanan ortografista rakennetta, sanaa ei pystytä tunnistamaan suoraan, vaan joudutaan käyttämään fonologista strategiaa. Kehittyneellä lukijalla tämä strategia toimii yleensä lukemisen taustalla, mutta vasta-alkajalla ja taitamattomalla lukijalla fonologinen strategia on ainoa käytettävissä oleva keino. Fonologisessa uudelleenkodeauksessa lukija muuttaa ortografiset yksiköt fonologisiksi koodeiksi. Tämä prosessin edellytyksenä on, että henkilö kykenee jakamaan puhutun kielen sanat äänteellisiin segmentteihin. Useissa tutkimuksissa on todettu, että tämän kyky puuttuu useilta lukivaikeuksisilta henkilöiltä. Myöskin lyhytkestoisen muistin toiminta liittyy fonologisen strategian käyttöön. Heikko lyhytkestoisen muisti saattaa vaikeuttaa äänteiden muistamista ja aiheuttaa ongelmia lukemisessa useilla lukivaikeuksisilla henkilöillä. Myöskin fonologisen strategian seuraava vaihe, fonologinen synteesi, liittyy läheisesti lyhytkestoisen muistin ja segmentointikyvyn toimintaan. Fonologinen synteesi perustuu lukijan fonologiseen tietoisuuteen, jolla tarkoitetaan tietoisuutta siitä, millaisista osista, äänteistä, morfeemeista ja tavuista kukin sana muodostuu. Esimerkiksi lapsi ei voi ymmärtää sanojen semanttista merkitystä ennen kuin hänen fonologinen tietoisuutensa on kehittynyt tietylle tasolle. Fonologiseen synteesiin liittyy myös sanan äänneasun tunnistamisessa käytettävä fonologinen tunnistaminen, kun taas sanan merkitys etsitään semanttisen aktivoinnin avulla. Fonologinen tuotos on välttämätön, kun sana luetaan ääneen. (Höien & Lundberg, 1989, 189 - 190.) Sanantunnistuksen kaksikanavamalli on pohjana myös Niilo

Mäki -instituutin suunnittelemassa Fon-Orto-testissä, jonka avulla tämän tutkimuksen koehenkilöiden lukivaikeuden astetta on testattu.

Lukemisprosessi on siis visuaalisten kirjainmerkkien muuntamista puhutun kielen äänteiksi sekä niiden yhdistämistä toisiinsa kielen tavurakenteiden mukaisesti. Tavuista puolestaan muodostuu puhuttuja sanoja, joita vertaamme passiivisen sanavaraston sanoihin tai ymmärrämme asiayhteyden perusteella niiden merkityksen. Lukemisprosessi on synteesi, jonka kontrolloijana ja oppimisen vahvistajana toimii puhuttu kieli. Usein lukemista ja kirjoittamista pidetään vastakkaissuuntaisina tapahtumina. (Karppi, 1983, 72.)

Lukemisprosessi kehittyy vaiheittain. Esimerkiksi James H. Smith (1975) on esittänyt nelivaiheisen mallin, jossa ensimmäisenä on valmiusvaihe. Siinä lukemaan opettelevan lapsen on oltava sekä kokemustaustansa, asenteensa että fyysisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksensä puolesta valmis lukemistapahtuman oppimiseen. Toisena vaiheena Smith mainitsee alkavan lukemisen vaiheen, jolloin mm. perussanasto kehittyy, lukemistottumukset vakiintuvat, luetun ymmärtäminen, sanojen rakenteiden hallinta, lukunopeuden saavuttaminen, luova ja itsenäinen lukeminen kehittyvät nopeasti. Kolmannessa eli nopean kasvun vaiheessa käsitys lukemisesta selkiytyy ja itsenäinen lukeminen kasvaa nopeasti. Viimeisessä eli lukemisen hallitsemisen vaiheessa lukemisesta tulee väline, jonka avulla henkilö kerää informaatiota ja oppii käyttämään sitä estettisten virikkeiden lähtökohtana. Tässä vaiheessa luetun ymmärtäminen on syvällistä ja erilaisten tekstien tulkinta mahdollistuu. (Lehmus-

kallio,1983, 77 -80.) Tämä lukemisprosessin kuvaus sisältää runsaasti pedagogiikkaan liittyviä asioita, mitkä ovat lähellä lukemista silloin, kun sitä tarkastellaan kehittyvänä taitona.

3.3.2 Lukeminen kehittyvänä taitona

Nykyisin lukemista pidetään kielellisenä taitona, joka on hierarkkisesti järjestynyt (Niemi, Poskiparta, Hyönä,1986, 5). Hierarkkisuuden periaatteeseen liittyy ajatus siitä, että kielellinen taito on vauvasta aikuisuuteen kehittyvä prosessi, jonka jokainen kehitysvaihe jättää jälkensä myös lukemistaitoon. Lukutaito on siis yksi kielellisen taidon osa, joka koostuu toisiinsa yhteenliittyvistä yksittäistaidoista, jotka kehittyvät oppimisen myötä. Lukutaito alkaa siis kehittyä jo silloin, kun lapsi alkaa ymmärtää ensimmäisiä puheilmajoukkoja. Kielellisen kehityksensä eri vaiheissa lapsi saa vähitellen haltuunsa erilaisia tiedonkäsittelyn koodeja, jotka ovat myöhempiä lukutaidon osatekijöitä. (Niemi, Poskiparta, Hyönä, 1986, 5.) Kun lapsi ymmärtää puhetta, hänelle syntyvät ensimmäiset fonologiset koodit sanoista eli tieto tiettyjen äänneiden ja sanan vastavuudesta. Samaan aikaan kehittyvät myös semanttiset eli sanojen merkityksen ymmärtämistä auttavat koodit. Kun lapsi tuottaa itse puhetta, hänelle on kehittynyt tieto siitä, kuinka tietty sana muodostuu ääntöelimissä. Tätä kutsutaan artikulatoriseksi koodiksi. Lapsen ymmärtäessä että äänneitä voi merkitä kirjaimilla hänelle muodostuu visuaalinen koodi eli tieto erilaisista sanahahmoista. Tämän ilmiön taustalla on kielellisen tietoisuuden kehittyminen, jota on pohdittu aiemmin tutkimuksessani. Lopulta kun lapsi osaa lukea ja kirjoittaa, voidaan puhua sanojen dekodeuksen hallinnasta eli tällöin eri koodit toimivat yhteistyössä ja lukutaito on mahdollinen. (Niemi, Poskiparta, Hyönä, 1986, 6 - 7.)

Hyvästä lukutaidosta voidaan puhua silloin, kun lukija ymmärtää lukemansa tekstin sisällön ja merkityksen. Mitä luetun ymmärtäminen itse asiassa tarkoittaa? Luetun ymmärtäminen selityy Gibsonin ja Levinin mukaan pääasiassa kahden mallin perusteella. Näitä ovat: informaation käsittelyn vaiheittainen malli sekä strukturaalinen malli. Informaation käsittelyn vaiheittaisessa mallissa luetun ymmärtäminen on esim. Tarabason (1972) mukaan psykologinen prosessi, joka koostuu sarjasta mentaalisia toimintoja, jotka käsittelevät lingvististä informaatiota sen vastaanottamisesta avoimeen päätökseen asti. Informaatio koodataan sisäiseen kuvausjärjestelmään sopivaksi ja sen osia verrataan toisiinsa. Ymmärtäminen tapahtuu silloin, kun sisäistä kuvausjärjestelmää on työstetty riittävästi. Vastaus esimerkiksi luetun ymmärtämistehtävään on ymmärtämistapahtuman lopputulos. (Lehmuskallio, 1983, 123.)

Toisessa eli strukturaalisessa mallissa luetun ymmärtäminen esitetään loogisina yhteyksinä. Fredriksenin (1972) mukaan pienin yksikkö strukturaalisessa mallissa on semanttinen käsite, seuraava yksikkö on yhteys, joka perustuu kahden tai useamman käsitteen varaan. Kolmantena yksikkönä on implikaatio, joka tapahtuu kahden tai useamman väitteen vallitessa. Implikaatiot rakentuvat esimerkiksi ehtoa ilmaisevien konjunktoiden tai aikaa ilmaisevien adverbien varaan. Viimeisenä yksikkönä strukturaalisessa mallissa on semanttinen struktuuri, joka syntyy erilaisten yhteyksien kuten kappaleiden ja implikaatioiden järjestelmistä. Fredriksenin mukaan lukija käyttää aina jonkinlaista konstruktiivista mallia tekstin käsittelyn tukena. Lukija siis hahmottaa tekstin osien välille yhteyksiä, joiden varaan hän rakentaa tekstin ymmärtämisen ja tulkinnan. Alkavalla lukijalla kappaleiden ja tekstin jaksojen hahmottaminen on vaikeaa, mutta kehittyessään lukija käyttää semanttisten yksiköiden yhteyksiä luetun

ymmärtämisen pohjana. Paitsi lauseiden niin myös pitempien tekstijaksojen ymmärtäminen on kaiken luetun ymmärtämisen perustana myös useiden muiden tunnetujen lukemisen tutkijoiden tulkinnoissa luetun ymmärtämisestä.(Lehmuskallio, 1983, 123 - 125.)

Vaikeudet luetun ymmärtämisessä ovat lukihäiriöisillä henkilöillä tyypillisiä ongelmia. Vaikka läheskään kaikkia lukivaikeudesta johtuvia luetun ymmärtämisongelmia ei pystytä ratkaisemaan, olisi mielestäni kiinnitettävä huomiota juuri tekstin jaksottamiseen ja merkityssuhteiden tajuamiseen liittyviin seikkoihin lukivaikeuksisten luetun ymmärtämistä parannettaessa. Jos henkilön lukeminen on niin nopeaa, ettei hän pidä yhtään taukoa esimerkiksi ääneen lukemisessaan, tai jos lukeminen on niin hidasta, ettei lukija pysty enää muistamaan lukemansa asian sisältöä, on mietittävä keinoja, miten tällaista henkilöä voidaan kuntouttaa. Liian nopean lukemisen syynä lukivaikeuksilla on yleensä se, että he haluavat päästä pois lukutilanteesta nopeasti ja että he pyrkivät kompensoimaan lukivaikeuttaan jättämällä sananloppuja pois, arvaamalla sanoja jne., jolloin heidän luetun ymmärtämisensä todennäköisesti kärsii tästä. Hitailta lukijoilla luettu teksti jää ymmärtämättä, koska lukija ei kykene säilyttämään muistissaan pitkiä jaksoja, jotka sidostuisivat toisiinsa jollakin tavalla. Tällaisilla lukijoilla oma kirjoittaminen on usein jäsentymätöntä siten, ettei esimerkiksi tehdä kappalejakoa tai lauseiden rajoja ei eroteta esimerkiksi välimerkkien avulla toisistaan. Lisäksi heikko kielellinen tietoisuus ja sanavarasto tuovat lisäongelmia luetun ymmärtämiseen, koska riittävää tietoa luettavasta asiasta ei ole. Olen pyrkinyt tutkimieni henkilöiden kohdalla siihen, että heidän tuotoksiaan ja heille tehtyjä tehtäviä käsiteltäisiin aina kokonaisjäsennyksen näkökulmasta. Luulen, että lukivaikeuksisen henkilön luetun ymmärtäminen paranee huomattavasti, kun hän harjoittelee ja oppii luomaan luke-

mastaan merkityksellisiä kokonaisuuksia, sillä lukivaikeudessa on usein kysymys laajemmasta ongelmasta kuin vain liian hitaasta tai nopeasta lukemisesta tai kirjoituksessa olevista oikeinkirjoitusvirheistä (Syvälahti, 1982, 220). Palaan näihin seikkoihin aineiston käsittelyn yhteydessä.

3.4 Kirjoittaminen

Kirjoittaminen on monimutkainen taito, joka edellyttää erilaisten ajattelustrategioiden, älyllisten taitojen, tietojen ja motivaation yhteistyötä. Kirjoittaessaan ihminen toteuttaa suuren joukon erilaisia kognitiivisia prosesseja. Kirjoittamista voidaan siis myös kuvata hierarkkisena prosessina samoin kuin puhumista ja lukemistakin. (Takala, 1982, 22). Kirjoittaminen edellyttää puheen ymmärtämistä, muistia, tietoisuutta kielestä ja sen rakenteesta. Se on oppimisprosessina ainutkertainen ja se on aina riippuvainen yksilöstä, jonka sisäisten mallien eli skeemojen ja maailmankuvan varaan kirjoittaminen rakentuu. Kirjoitustaidon tutkiminen on pitkään ollut keskittyneenä erilaisten kirjoitusvirheiden pohjalta tehtyihin testeihin. Tällaiset testit ovat olleet esimerkiksi lukivaikeuksisten erityisopetukseen valinnan perusteena. Tällainen virhelähtöinen tarkastelutapa ei kuitenkaan yksin riitä kuvaamaan hierarkkisesti kehittyvää kirjoitustaitoa. Vasta kognitiivisten tekijöiden mukaantulo on osoittanut tutkijoille, kuinka monimutkaisesta prosessista ja taidosta on kysymys. (Matilainen, 1993, 60 -61.) Kuten lukemista myös kirjoittamista voidaan tarkastella kognitiivisena prosessina sekä kehittyvänä taitona, jonka päämääränä on useiden tieto- ja taitojärjestelmien hallinta. Bereiterin (1980) mukaan kehittynyt kirjoittaja tuottaa sujuvasti omiin ajatuksiin ja luovuuteen perustuvaa kirjoitettua kieltä, hallitsee kirjalliset konventiot, on sosiaalisen tiedostamisen tasolla kypsä eli ottaa huomioon myös lukijansa, tuntee kirjallisen esityksen piirteet ja kykenee pohdiskelemaan ajatteluun. (Takala, 1982, 26.)

Kirjoittamisen merkitystä on pohdittu erityisesti siltä kannalta, että kirjoitettu kieli olisi arvostettavampaa kuin puhuminen. Ajatellaan muun muassa, että nykyinen tiede ja rationalistinen ajattelutapa olisivat epäsuoraa seurausta kirjoitetun kielen keksimisestä. Eräs kuuluisimmista kirjoitetun kielen puolestapuhujista on psykologian alalla Vygotski (1978), jonka mukaan kirjoittaminen on erityinen symboli- ja signaalijärjestelmä, jonka hallinnan oppiminen merkitsee käännekohtaa lapsen kielen kehityksessä. Kirjoitettu kieli pohjautuu Vygotskin mukaan eleisiin ja piirustuksiin. Sitä ymmärretään aluksi puhutun kielen välityksellä, mutta vähitellen puhutun kielen merkitys välittäjänä vähenee, jolloin kirjoitettu kieli muuttuu ensisijaiseksi symbolijärjestelmäksi, ja se tunnistetaan samalla tavalla kuin puhuttu kieli. Kielenopetuksen alueella kirjoitetun kielen puolustajana on ollut Emig (1977), jonka mukaan kirjoitus on ainutkertainen oppimisen muoto, joka muistuttaa tehokkaita oppimisstrategioita sen vuoksi, että sen rytmi on riippuvainen henkilöstä itsestään ja koska se antaa mahdollisuuden henkilön omaan palautteeseen. Näiden lisäksi kirjoittamisessa mahdollistuu Emigin mukaan yhteyksien luominen järjestelmällisten ja yksinkertaisten käsitteiden ja ryhmittelyjen avulla. Emig mainitsee kirjoittamisen olevan ainutlaatuista myös sen vuoksi, että siinä yhdistyvät erikoisella tavalla käden, silmän ja aivojen yhteistyö. (Takala, 1982, 15 - 16.)

Oman tutkimukseni kannalta keskeisiä kirjoittamista koskevia tarkastelutapoja ovat kirjoittamisen prosessiluonteen pohtiminen sekä kirjoitustaidon kehittymisen seuraaminen siltä kannalta, millaisia vaatimuksia ja ulottuvuuksia kirjoittaminen sisältää ja kuinka taitoa voi kehittää kirjoittamisessa esiintyvistä vaikeuksista huolimatta. Pyrin

myös osoittamaan, että kirjoittamista ja puhumista ei välttämättä tarvitse aina käsitellä niiden eroista lähtien, vaan ne voidaan ymmärtää myös toisiaan tukevin prosesseina.

3.4.1 Kirjoittaminen prosessina

Kirjoittaessaan ihminen toteuttaa suuren joukon erilaisia kognitiivisia prosesseja. Niihin sisältyy kontrolliprosesseja, jotka valitsevat ja aktivoivat tarvittavat kognitiiviset strategiat. Nämä strategiat puolestaan vaikuttavat kaikkiin muihin kognitiivisiin prosesseihin, joihin kuuluu mm. tiedon haku pitkäaikaismuistista työmuistiin sekä suorituksen valitsevan ja sitä jäsentävän reaktion tuottaminen. Kirjoittamisprosessin määritelmä voidaan Takalan mukaan tiivistää seuraavanlaiseksi:

"Kirjoittaminen on monitasoinen, interaktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, jonka kuluessa luodaan, koodataan ja välitetään merkityksiä sovitun merkkijärjestelmän avulla" (Takala, 1982, 23).

Tunnetuin kirjoittamisprosessia kuvaava malli on John Hayesin ja Linda Flowerin vuonna 1980 esittämä kognitiivinen prosessimalli. Siinä kuvataan niitä prosesseja, joita kirjoittajat käyttävät laatiessaan perinteistä asiapohjaista kirjoitelmaa. Flowerin ja Hayesin mallissa kirjoitustilanne koostuu kolmesta osasta: pitkäaikaismuistin käytöstä, tehtäväympäristöstä ja kirjoittamisprosesseista. (Flower, Hayes, 1980, 10.) Jokaisella kirjoittajalla on pitkäaikaismuistissaan tietoa useista eri aiheista ja kirjoittamisen malleista. Heillä voi olla kirjoitussuunnitelmia esimerkiksi tarinan runkoja tai kirjoittamisen ja tekstin avaamisen apukeinoja tallennettuna muistiinsa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi uutiskysymykset, joita käytetään mm. tämän tutkimuksen tehtävissä apukeinona tarinan rakentamisessa. Tehtäväympäristö puolestaan tarkoittaa kaikkea sitä, mikä saattaa vaikuttaa kirjoittamisprosessiin ja sen lopputulokseen. Tehtäväympäris-

töön sisältyvät kirjoituksen aiheen ja otsikon lisäksi mm. oletetun lukijakunnan huomioon ottaminen sekä kirjoittajan motivoitumiseen ja innostumiseen vaikuttavat tekijät. Kirjoittamisprosessit puolestaan sisältävät kolme perusprosessia: suunnittelun (planning), kirjallisen toteutuksen (translating) sekä tuotoksen tarkastelun (reviewing). Perusprosessit jakaantuvat vielä pienempiin alaprosesseihin. Tarkastelen sekä kirjoittamisen perusprosesseja että niiden alaprosesseja hieman tarkemmin. (Flower, Hayes, 1980, 12.)

Perusprosesseista ensimmäisen eli suunnittelun tehtävänä on hakea tietoa pitkäaikaismuistista ja tehtäväympäristöstä siten, että kirjoittaminen saa erilaisia tavoitteita ja päämääriä, joiden varassa tekstin tuottaminen ja haluttuun lopputulokseen pääseminen onnistuvat. Suunnitteluvaiheen alaprosesseista tuottamisprosessi (generating) hakee kirjoittamisessa tarvittavaa tietoa pitkäaikaismuistista. Flower ja Hayes olettavat, että tiedonhaun pohjana on tehtäväympäristöstä saadun tulevan kirjoituksen aihepiiriin ja mahdollisen lukijakunnan tunteminen. Tämä tieto auttaa valitsemaan pitkäaikaismuistista kirjoituksen kannalta keskeisiä tietoja ja asioita, jotka ovat järjestäytyneet assosiativisiksi ketjuiksi siten, että tiettyihin aihepiireihin ja asioihin liittyvät tiedot ovat järjestäytyneet kokonaisuuksiksi, joista on helppo erottaa niihin kuulumattomat asiat erilleen. Pitkäaikaismuistista haetut aihepiiriin liittyvät tiedot järjestäytyvät tämän jälkeen eräänlaisiksi muistisäännöiksi kuten yksittäisiksi sanoiksi tai lauseiksi, joita käytetään apuna kirjoittamisprosessin myöhemmissä vaiheissa. (Flower, Hayes, 1980, 12 -13.)

Suunnitteluvaiheen toisena alaprosessina on jäsentelyvaihe (organizing), jossa edellisen prosessin tuottamia sanoja ja lauseita jäsennetään kirjoitussuunnitelmaksi tai ennakko-

jäsennykseksi. Kirjoitussuunnitelma saattaa olla rakenteeltaan temporaalinen esimerkiksi "Ensin kerron A:sta, sitten B:stä jne." tai se voi olla hierarkkinen esimerkiksi "Kohdassa 1 tarkastelen A:ta, B:tä ja C:tä jne." Jäsentelyvaiheen jälkeen kirjoitussuunnitelma on järjestyneessä muodossa esimerkiksi numeroituina tai aakkostettuina muistimerkintöinä. (Flower, Hayes, 1980, 14.)

Kolmantena alaprosessina suunnittelussa on tavoitteiden asettamisvaihe, jolloin esimerkiksi kirjoittamiselle asetetut ennakko-odotukset, aiemmissä prosesseissa toteutuneet suunnitelmat ja kriteerit ohjaavat kirjoittamista. Tässä prosessissa kirjoittaja muokkaa tekstinsä rakenneratkaisuja ja luonnostelee tekstiään varsinaista kirjoittamista varten. (Flower, Hayes, 1980, 15.)

Perusprosesseista toisena on kirjallisen toteutuksen vaihe, jossa aiemmissä prosesseissa pitkäaikaismuistista hankitut tiedot ja niistä tehdyt etukäteisjäsentelyt muutetaan suunnitelman mukaiseen kirjalliseen muotoon. Flower ja Hayes olettavat, että muistissa oleva materiaali on tallennettuna erilaisten propositioiden eli esimerkiksi lauseiden merkitysten muodossa. Niinpä muistissa olevat propositiot ovat rakentuneet erilaisista käsitteistä, niiden välisistä suhteista ja ominaisuuksista, jotka ovat saattaneet järjestäytyä erilaisiksi nimetyiksi tai nimeämättömiksi asiaverkostoiksi tai kuviksi. Näiden avulla kirjallinen toteuttaminen suunnitelmasta produktiksi toteutuu. (Flower, Hayes, 1980, 15.)

Kolmannessa kirjoittamisen perusprosessissa, tarkastelussa, on tarkoituksena parantaa kirjoitettua tekstiä. Tämä tapahtuu kahden alaprosessin lukemisen (reading) ja korjailun (editing) avulla. Lukemalla tekstiään kirjoittaja saa palautetta, jonka varassa hän korjaa

ja parantelee tuotostaan. Korjailussa voidaan erottaa kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa pyritään tuotoksen kielellistämisen korjaamiseen. Toisessa vaiheessa korjataan kieliopilliset virheet, epäselvät sanat ja ilmaukset, häiriöt asiayhteydessä ja tyyliä jne. Korjailu lienee melko automaattista, mutta tekstin tarkastelu kokonaisuudessaan on tietoista ja harkittua (Takala, 1982, 24).

Kaikkia perusprosesseja, suunnittelua, toteuttamista ja tarkastelua valvotaan ja kontrolloidaan valvontayksikön (monitor) avulla. Prosessit eivät välttämättä etene aina suunnittelusta valmiin tuotoksen tarkasteluun, vaan prosessit voivat toistua eri vaiheissa uudelleen tai ne voivat vaihtaa paikkaa kirjoittajan omista kirjoitustottumuksista riippuen. Lisäksi nämä prosessit kuvaavat kypsän ja taitavan kirjoittajan kirjoittamisprosessin etenemistä, joten esimerkiksi kirjoittamisvaikeuksista kärsivillä henkilöillä saattaa olla puutteita eri prosessointitapojen hallinnassa ja käytössä. Flowerin ja Hayesin mallin mukainen prosessointi on kokeneellekin kirjoittajalle vaativa, taitojaan harjoittelevalla kirjoittajalle se on lähes ylivoimainen. Tämän prosessimallin oppimisen täytyykin tapahtua vaihe vaiheelta siten, että ensin opetellaan erilaisia osataitoja pieninä työvaiheina, ja näistä edetään laajempien kokonaisuuksien harjoitteluun. (Linnakylä, Mattinen, Olkinuora, 1988, 10 -11.) Flowerin ja Hayesin malli liittyy osataitojen opetteluun kannalta läheisesti omaan tutkimukseeni. Esimerkiksi suunnittelua ja jäsentelyä harjoittelemalla koehenkilöiden osataidot kirjoittamisessa kehittyvät, jolloin heillä on myöhemmin käytettävissään valmiita toimintamalleja, joiden avulla kirjoittamisprosessi helpottuu.

3.4.2 Kirjoittaminen kehittyvänä taitona

Kirjoittamaan oppiminen on jatkuva, hierarkkisesti kehittyvä prosessi. Kirjoittamistaidot opitaan yksilöllisesti, jolloin oppimistavat, oppimiseen käytetty aika, laatu ja määrä vaihtelevat yksilön mukaan. Aloitteleva tai hitaasti kehittynyt kirjoittaja ei suunnittele aihettaan, vaan kirjoittaa ajatuksensa suoraan paperille. Tällöin lopputuloksena on tuotos, jossa asiat on esitetty siinä järjestyksessä kuin ne ovat tulleet mieleen. Kirjoittaja ei osaa käyttää erilaisia toimintastrategioita, vaan hän pystyy ainoastaan tiedon toistamis- eli knowledge-telling-mallin käyttöön. (Bereiter, Burtis, Scardamalia, 1988, 262.) Tiedon toistamisen strategialle on ominaista, että ongelmanratkaisu ja tavoitteiden asettelu on vähäistä. Kirjoittaminen tapahtuu impulsiivisesti, ilman suunnittelua, eikä tekstiä tuotettaessakaan pohdita sisällön ja ilmaisun suhdetta. Tällaisen strategian käytön lopputuloksena on teksti, jossa ei kyseenalaisteta tai argumentoida esitettyjä näkemyksiä tai mielipiteitä. (Lonka & Lonka, 1996, 9 - 10.) Kehittynyt kirjoittaja puolestaan keskittyy pääajatuksen löytämiseen. Hän muokkaa kirjoitustaan käyttämällä erilaisia ongelmanratkaisukeinoja, joiden avulla hän pystyy arvioimaan kirjoitelmalleen asetettuja tavoitteita, muokkaamaan tietojaan sekä täydentämään niitä tarvittaessa. Hän käyttää Bereiterin ja Scardamalian mukaan nk. tiedonmuokkaamis- eli knowledge-transforming-strategiaa hyväkseen (Matilainen, 1995, 54.) Tiedon muokkauksen strategiassa kirjoittaminen on siis monimutkaista ongelmanratkaisua, jolle tyypillistä on ongelma-analyysi ja tavoitteiden asettelu. Lisäksi tietoa muokkaavalle kirjoittamiselle ovat ominaisia nk. itsearvioivat ja pohdiskelevat prosessit. Tällöin kirjoittaja asettuu ikään kuin tekstinsä ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, hän arvioi, miten esitetty asiasisältö ja kielen ilmaisukeinot ovat suhteessa toisiinsa. (Lonka & Lonka, 1996, 10.)

Kirjoitustaidon kehittymisen tutkiminen on liikaa keskittynyt kirjoitusvirheiden analyysiin, vaikka mielekkäämpää olisi tarkastella kirjoittamista tuottavana taitona. Tällöin kirjoitustaitoa voitaisiin tutkia mm. kirjoituksen sisällön ja lauserakenteiden kannalta. Tällainen tutkimus kuvaisi kirjoitustaitoa laaja-alaisena kielellisenä ja ajattelutaitoa vaativana kykynä. Kirjoittajan ajatusten jäsentelyä kirjoitetuksi kieleksi on viime aikoina tarkasteltu mm. hahmottamisstrategioiden avulla. Kirjoittaessaan valitsemastaan aiheesta kirjoittaja käyttää muistivarastoonsa tallentamia tietoja, kokemuksia ja tunteita apunaan aiheen käsittelyssä. Näitä aiheen käsittelytapoja kutsutaan hahmottamisstrategioiksi, jotka ovat kirjoittajan tapa jäsentää ajatuksiaan kirjoitettuun muotoon. (Matilainen, 1993, 61.) Kirjoitustaidon kehittymistä selvittävää tutkimustaan varten Matilainen on koonnut oppilaiden kirjoituksissaan käyttämät hahmottamisstrategiat, joiden avulla hän on analysoinut kirjoitelmien sisältöä ja loogisuutta. Nämä hahmottamisstrategiat kuvaavat myös kirjoitustaidon kehittymistä aloittavan kirjoittajan hahmottamisesta kypsän ja kehittyneen kirjoittajan käyttämiin tapoihin:

- 1) atomistinen eli irrallisia ajatuksia luetteloiva kirjoitus
- 2) serialistinen eli ajatuksesta toiseen sarjoittuva kirjoitus
- 3) holistinen eli yhtä pääajatusta eri perustein valottava kirjoitus
- 4) analyyttinen eli pääajatuksen syitä ja seurauksia pohtiva ja kriittisesti arvioiva kirjoitus (Matilainen, 1993, 62).

Matilaisen tutkimuksessa todettiin, että yksinkertaisimman eli atomistisen strategian käyttö oli yleisintä kirjoitustaidon kehittymisen alkuvaiheessa eli ala-asteen ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille. Hahmottamisstrategioiden käyttö kehittyi yläasteelle tultaessa siten, että kolmasosa aineista on serialistisia ja vähän yli puolet holistisia. Kehitys yläasteen viimeisellä luokalla oli nopeaa, koska tuolloin jo 38% oppilaista kirjoitti analyyttisesti aihetta pohdiskellen ja kritisoiden. Matilaisen mukaan neljäsluokkalaisten ja sitä vanhempien oppilaiden atomistisella ja serialistisella kirjoitustavalla on selvä yhteys kirjoittamisvaikeuksiin. (Matilainen, 1993, 63.) Niinpä tutkimuksessa

todetaankin, että mitä kauemmin oppilas käyttää atomistista tai serialistista hahmottamisstrategiaa kirjoittamisensa apuna, sitä heikompi on hänen kirjoitustaitonsa verrattuna ikätovereidensa kirjoitustaitoon. Kahden yksinkertaisimman hahmottamisstrategian käyttö kuvaa tiedon pinnallista käsittelyä, kun taas holistinen ja analyttinen hahmottaminen ovat kehittyneen kirjoittajan käyttämiä tapoja. Heikot kielelliset valmiudet, mielenkiinnon puute ja vaikeudet tehtävien suorittamisessa johtavat siihen, ettei oppilas käytä tietojaan tehokkaasti eikä hän uskalla kokeilla uusia toimintastrategiota epäonnistumisen pelossa. Tutkimuksen mukaan oppilailta, joilla on oppimisvaikeuksia esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen alueella, puuttuu kirjoituksessa tarvittavat hahmottamisstrategiat. Kirjoittaminen tyrehtyy yleensä siihen, ettei keksitä, mistä voitaisiin kirjoittaa tai ei osata jäsentää ajatuksia kirjoitettuun muotoon. Myös ongelmat metakognitiivisessa tiedossa tai kirjoitusprosessin kontrolloinnissa voivat aiheuttaa esteitä kirjoittamiselle. (Matilainen, 1993, 64.)

4. TUTKIMUSONGELMA JA MENETELMÄT

4.1 Motivoivat virikkeet kirjoittamisen lähtökohtana

Tutkimukseni tarkoituksena on ohjata lukivaikeuksisia oppilaita monipuolisempien ja kehittyneempien oppimis- ja hahmottamisstrategioiden käyttöön. Riittäväällä suunnittelulla, ajatusten muokkaamisella ja uudelleen lukemisella pyritään kokonaisuuksien hahmottamiseen. Kaiken perustana ovat oppilaiden omat tuntemukset, joiden pohjalta arvioin tutkimukseni tuloksia. Kirjoittamaan oppimisen taustalla tulee olla tieto siitä, että kirjoittaminen on kirjoittajalle elämänläheinen ja tärkeä taito. Tämän vuoksi kirjoittamisen opetuksen tulee perustua oppilaan kannalta mielekkäisiin ja hänelle merkityksellisiin tehtävänantoihin, jotta kirjoittaminen voitaisiin kokea vähäisistäkin taidoista huolimatta omaa kehitystä ja elämänhallintaa edistäväksi

Tämä ei ole
tutkimusrel-
lisen vaan
opetusrel-
lisen taito.

taitoalueeksi. Kirjoittamisen opetus kouluissa on pitkään keskittynyt heti kirjoittamisen oppimisen alkuvaiheessa kauniin käsialan ja oikeinkirjoituksen hiomiseksi, kun todellisuudessa kirjoittamisen tarkoituksena on ajatusten kirjallinen ilmaisu. Tällaisen kirjoittamisen opetuksen päämääränä on luovan ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittyminen sekä ajatusten verbalisoimistaidon ja niiden kirjalliseen muotoon muuntamisen oppiminen. (Linnakylä, 1985, 91 - 92.)

Aloitteleva tai taidoiltaan kehittymätön kirjoittaja joutuu kuitenkin käyttämään suurimman osan kirjoittamiseen käytettävästä kapasiteetista mekaaniseen suoritukseen. Jos oppilaan mekaaninen kirjoitustaito ei kehity riittävän hyvin, hänen hitautensa tai kirjoittamishäiriöt vaikuttavat haitallisesti myös tuottavan kirjoitustaidon oppimiseen. Tällöin kirjoittajan kognitiiviset taidot eivät välttämättä riitä aiheen suunnitteluun, tiedon kokoamiseen, tarvittavien oppimisstrategioiden käyttöön eivätkä motivoitumiseen kirjoittamistehtäviä kohtaan. (Matilainen, 1995, 56.) Näiden oppilaiden kohdalla kirjoittamisen opetuksen tulee erityisesti keskittyä motivoivien kirjoitustehtävien sekä ilmapiirin kehittämiseen ja toteutukseen.

Laineen määritelmän mukaan motiivit antavat odotettavissa olevalle käyttäytymiselle suunnan (Laine, 1978, 21). Motivaatio on luonteeltaan ulkoista (extrinsic) tai sisäistä (intrinsic). Ulkoinen motivaatio on oppimistehtävän suorittamista sellaisista syistä, jotka ovat itse tehtävän ulkopuolella. Tällaisia syitä voivat olla esimerkiksi vanhempien miellyttäminen, kokeista selviytyminen, palkkion saaminen kuten pyrkimys hyvään arvosanaan ja niin edelleen. Sisäinen motivaatio puolestaan syntyy itse tehtävästä, jolloin koko tehtävä koetaan miellyttäväksi ja sen suorittaminen itseä palkitsevaksi toiminnaksi. Tällaisella motivoitumisella on todettu olevan oppimisen kannalta

kauaskantoisempia vaikutuksia, koska sisäiseen motivaatioon perustuva oppiminen takaa parhaan ja kestävimmän oppimistuloksen saavuttamisen. (Laine, 1978, 29.)

Tutkimuksessani kokeilen motivoivien virikkeiden merkitystä lukivaikeuksisten kirjoittamisprosessille. Motivaatioilmiötä ei ole pystytty selittämään kokonaisuudessaan, joten sen olemassaolo perustuu motivaatiotutkijoiden tekemien oletuksiin. (Laine, 1978, 29.) Tutkimukseni taustalla on ajatus siitä, että tiedon prosessointitaitoja ja kirjoittamisessa käytettäviä oppimisstrategioita voidaan opettaa ja niiden avulla voidaan kehittää oppilaan valmiuksia käsitellä kirjoitusaiheita kokonaisvaltaisesti ja analysoiden. Kun kirjoittaminen nähdään hierarkkisesti kehittyvänä, monimutkaisena ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessina, ohjataan oppilasta mahdollisimman monipuolisten strategioiden käyttöön. Tällainen prosessinluontoinen, vaiheittain etenevä kirjoittaminen on oppilaille helpompaa ja motivoivampaa kuin pyrkiminen suoraan lopulliseen tuotokseen, jota opettaja arvioi. (Matilainen, 1995, 57.)

Prosessikeskeisillä menetelmillä tuetaan ja ohjataan oppilasta suorituksessaan kirjoitustilanteen aikana. Tällä tavoin epävarman ja taidoiltaan kehittymättömän kirjoittajan on myös mahdollista saavuttaa hyvä lopputulos, innostua ja motivoitua kirjoittamisesta. Koehenkilöille laaditut tehtävät tähtäävät jokaisen motivoitumiseen. Tehtävien laadinnan apuna olen käyttänyt niitä tietoja, joita olen saanut erityisopettajalta esimerkiksi koehenkilöiden harrastuksista tai muista peruskoulun yläasteikäisiä kiinnostavista aiheista. Lisäksi osa tehtävistä on rakennettu niiden prosessikirjoittamiskokeilujen pohjalta, joita viime vuosina on kokeiltu maassamme. Näissä kokeiluissa oppilaiden tehtävänantoina on ollut muun muassa kuvista kertomista, tarinoiden jatkamista, erilaisten ideoinnin ja jäsentelyn apukeinojen käytön

opettelemista ja niin edelleen (ks. Linnakylä, Mattinen, Olkinuora, 1988, tai Linna, 1994).

Mieluisten aiheet ja aihepiirit ovat merkittäviä kirjoittamiseen motivoitumisen kannalta. Linnakylän tutkimuksessa (1985) kuudesluokkalaisten mieluisimmat aihepiirit olivat seikkailu, harrastukset ja kimmellukset, kun taas yhdeksäsluokkalaisten seikkailuaiheet eivät enää kiinnostaneet yhtä paljon, vaan mielenkiinnon herättäjinä olivat edelleen harrastukset ja kimmellukset sekä maailmantapahtumat, tulevaisuudennäkymät ja niin edelleen. (Linnakylä, 1985, 94.) Tutkimukseni koehenkilöt sijoittuvat juuri tämän ikäluokan väliin eli koehenkilöistä kaksi käy peruskoulun kahdeksatta luokkaa ja yksi yhdeksättä luokkaa. Tytöt kirjoittivat mielellään henkilökohtaisista asioista tai sijoittivat itsensä tarinan henkilöksi, kun taas poikien aihepiirit keskittyivät menneisyyden, tulevaisuuden, avaruuden ja fantasiamaailman kuvaukseen (Linnakylä, 1985, 94). Tyttöjen ja poikien väliset erot kirjoitusten aihepiirien valinnassa otan huomioon, vaikkakin olisi hyvä kannustaa oppilaita valitsemaan joskus myös uusia ja itselle vieraita aihepiirejä kirjoittamisen pohjaksi. Lukivaikeuksisten henkilöiden kirjoittamaan motivoimisen kohdalla lähdän liikkeelle ajatuksesta, että kirjoittamistehtävä olisi aiheeltaan jollakin tavalla tuttu tai motivoiva. Jokaisella kirjoittajalla on pitkäkestoisessa muistissa varastoituna suuri määrä erilaisia kokemuksia, tietoja ja havaintoja erilaisista aihepiireistä, joiden pohjalta kirjoitustehtävä on helpompi toteuttaa kuin täysin tuntemattomasta aiheesta lähtien. (Vähäpassi, 1984, 87.)

Kun kirjoittamista tarkastellaan kognitiivisena prosessointina, on virikkeiden laadulla merkitystä kognitiivisten prosessien onnistumiseen. Kirjoittajaa motivoivat virikkeet aktivoivat kognitiivista prosessointia paremmin, ja näin myös prosessoinnin kuten kirjoittamisen lopputulos on todennäköisesti laadukkaampi. (Vähäpassi, 1984, 98.)

Tällaiset motivoivat virikkeet kuten kuvat, tarinan alut, sarjakuvat tai muut sellaiset saavat kirjoittajassa aikaan halun ja motivaation kirjoittaa. Taustalla olevat tiedot ja kiinnostus aihepiiriä kohtaan voivat estää myös fobianomaista suhtautumista kirjoittamiseen, mikä lienee melko yleistä lukivaikeuksista kärsivillä oppilailla. Kun uudet aiheet tai tehtävät tuntuvat oppilaista vierailta, harjoitelemme niitä yhdessä esimerkiksi suullisesti. (Linnakylä, 1985, 96.) Mahdollisimman miellyttävän kirjoittamiskokemuksen aikaansaamiseksi olen käyttänyt juuri suullista etukäteisjäsen- telyä ja suunnittelua lukivaikeuksisten henkilöiden kirjoittamisprosessin tukena.

4.2 Suullinen prosessointi kirjoittamisen apuna

Kirjoittamisen opetuksen kouluissa tulisi perustua ajatukseen, että kirjoittamisella pyritään ajatusten ja kokemusten välittämiseen, ei opettajan miellyttämiseen tai samankaltaisten tekstien mekaaniseen tuottamiseen. (Linnakylä, 1985, 96.) Lukivaikeuksisten omien ajatusten saaminen kirjalliseen muotoon ei kuitenkaan ole niin yksinkertaista kuin saatetaan kuvitella, sillä kuten aiemmin tutkimuksessani on jo todettu, kirjoittaminen on monimutkainen hierarkkinen prosessi, joka koostuu useista kielenhallinnan osa-alueista. Kirjoittamisessa on aina suunnitteluvaihe (Flower & Hayes 1980), jossa kirjoittaja hakee muististaan tietoja aihepiiristä, tekee ennakkojäsennyksen ja toimii tekemiensä suunnitelmien pohjalta myös varsinaisen kirjoituksen tuottamisen aikana. (Flower, Hayes, 1980, 12 - 13.) Koska tutkimukseni yhtenä päätarkoituksena on etsiä ratkaisvaihtoehtoja lukivaikeuksisten henkilöiden äidinkielen opetuksen kehittä-

miseen normaaleilla äidinkielen tunneilla, pyrin käsittelemään ongelmaa siitä näkökulmasta, joka on lähinnä oppilasta ja konkreettista koulutyötä. Esimerkkinä konkreettisesta todellisuudesta koulussa on tilanne, jossa oppilas pystyy suullisesti hyvinkin monipuoliseen ilmaisuun ja omien ajatusten esilletuomiseen, mutta asioiden kirjallinen tuottaminen aiheuttaa ylitsepääsemättömiä vaikeuksia. Tämä tilanne on tuttu useille lukivaikeuksisille oppilaille eri oppiaineiden tunneilla.

Tällaisten ongelmien ratkaisemiseksi kokeilen tapaustutkimuksissani, voidaanko lukivaikeuksisten kirjoittamisprosessia auttaa tai helpottaa suullisen prosessoinnin eli puhutun kielen avulla tapahtuvan kirjoituksen rakenteen ja tarinan rungon hahmotte- lulla. Suullinen jäsentely tapahtuu vaihtelevasti eri tehtävätyyppien kohdalla, mutta pääidea on sama kaikkien koehenkilöille laatimieni tehtävien kohdalla. Tehtävänanto tapahtuu suullisesti kokeenpitäjän ja koehenkilön keskustelun lomassa, jotta tilanne olisi mahdollisimman luonnollinen. Tämän jälkeen seuraa tehtävän suorittaminen, jossa henkilö esimerkiksi tarinan jatkamistehtävässä kertoo suullisesti kuulemansa tarinan kokeenpitäjälle sekä hahmottelee tarinalle jatkoa ja miettii, millaisen kirjoitetun version hän aikoo rakentaa tarinasta. Tässä yhteydessä hän saa käyttää myös kirjallista työskentelyä kuten ideakarttojen tekemistä, ranskalaisten viivojen avulla tapahtuvaa jäsentelyä ja niin edelleen suunnittelun tukena. Pääpaino on kuitenkin suullisessa prosessoinnissa. Tämän jälkeen koehenkilö kirjoittaa lyhyen tarinan, minkä tarkoitukse- na ei ole olla valmis, kouluaineen kaltainen tuotos, vaan ensimmäinen askel kirjoitus- prosessissa. Kun kirjoitettu tarina on valmis, koehenkilö lukee sen ääneen kokeenpitä- jälle, minkä jälkeen yhdessä mietitään, mitä kohtia voitaisiin parannella tai korjata. Myös kirjoittamisprosessin aikana koehenkilö saa kysellä suullisesti ongelmakohtista ja hän saa ajatella ääneen kirjoittamisen aikana mieleen tulevia ajatuksia tai kysymyk-

siä. Tehtävien suorittamisen päätteeksi tutkija ja koehenkilö keskustelevat siitä, miltä tuntuu käyttää suullista prosessointia kirjoittamisen tukena ja tuntuuko suullisesta suunnittelusta olevan apua kirjoittamisessa. Laatimieni tehtävien tarkoituksena on siis kokeilla, helpottuuko tavallisesti hiljaa ja yksin tehdyn kirjoitussuunnitelman rakentaminen suullisessa muodossa, ja kokevatko lukivaikeuksiset henkilöt kirjoitusprosessin miellyttävämpänä suullisen prosessoinnin jälkeen. Mielenkiintoiseksi tutkimusongelman tekee lisäksi se, että jokainen tapaustutkimukseni koehenkilö on lukivaikeutensa osalta hyvin erilainen, jolloin myös osin samanlaiset ja osin erilaiset kullekin henkilökohtaiset tehtävät tuovat erilaisia tulkintamahdollisuuksia tutkimuksen lopputuloksiin. Yhtenä suullisen prosessoinnin osa-alueena tehtävissä on puhutun prosessoinnin lisäksi luettu kieli eli tehtävätyypistä riippuen koehenkilöt käyttävät sekä ääneen lukemista että hiljaa luetun tekstin suullista kertomista kirjoittamisen tukena. Pääpaino lukemisen kohdalla on luetun ymmärtämisessä eli siinä, kuinka koehenkilö käyttää kuulemaansa tai itse lukemaansa tarinaa oman kirjoituksensa rakentamisessa.

4.3 Menetelmä

Tapaus- eli case-tutkimuksissa tarkastellaan joko yhtä tapausta(single-case) tai useita tapauksia(multiple case). Tavallisimpia tiedonhankintatapoja tapaustutkimuksissa ovat kyselyt, haastattelut, havainnointi ja arkistomateriaalien käyttö. Tutkimuksessa saatu tieto voi olla kvantitatiivista tai kvalitatiivista tai sen saamiseksi on voitu käyttää useita erilaisia analyysin tasoja. Luonteeltaan case-tutkimukset voivat olla kuvailevia, teoriaa testaavia tai teoriaa luovia.(Järvinen & Järvinen, 1995, 52.)

Tekemäni tapaustutkimus tarkastelee kolmea eri tapausta. Esitutkimus on suoritettu yhden tapauksen varassa, mutta pro gradu -tutkimukseen olen valinnut kaksi tapausta lisää, jotta tuloksia voisi edes jollakin tasolla pitää luotettavina. Tapaustutkimukseni

koehenkilöt on valittu keskisuomalaisen peruskoulun yläasteen lukivaikeuksista oppilaista siten, että koulun erityisopettaja on tekemiensä lukivaikeustestien perusteella luokitellut heidät lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan lukivaikeustyyppiin. Tämän jälkeen tapaustutkimukseni koehenkilöt ovat osallistuneet Niilo Mäki Instituutin tekemään aikuisille tarkoitettuun lukemisen fonologisen ja ortografisen tunnistamisen testausjärjestelmä Fon-Ortoon, jonka pohjalta testin laatija on tehnyt tarkemman luokituksen koehenkilöiden lukivaikeuden asteesta. Sekä erityisopettajan että neuropsykologin kanssa käymieni keskustelujen pohjalta olen laatinut tapaustutkimushenkilöille tehtäviä, joiden avulla pyritään kokeilemaan suullista prosessointia kirjoittamisen apuna lukivaikeuksisten henkilöiden äidinkielen opetuksessa. Tehtävät on suoritettu erityisopettajan työhuoneessa koehenkilöiden koulussa.

Tehtävien analysointi tapahtuu puhutun eli suullisen prosessoinnin sekä kirjoitetun tuotoksen rakenteita vertailemalla. Useiden tehtävien lähtökohtana on kertomuksen rakentaminen ensin suullisen prosessoinnin ja tämän jälkeen kirjallisen prosessoinnin avulla. Näiden tehtävien lopputuloksena on siis puhuttu ja kirjallinen tuotos, joita vertailen lopuksi keskenään käyttäen menetelmänä kertomusten semanttisen rakenteen tulkintaa sekä tekstilingvistisiä käsitelmalleja.

Kertomusten semanttisen rakenteen tulkinta lähtee liikkeelle Kintschin (1977) mukaan kertomuksen rakenteen määrittelystä. Kertomus koostuu joukosta tapahtumakokonaisuuksia (episodes), jotka puolestaan rakentuvat yksiköistä. Näitä yksiköitä kutsutaan johdannoksi (exposition), kehittelyksi (complications) ja ratkaisuksi (resolution). Tapahtumakokonaisuudet ovat kertomuksessa joko peräkkäisiä tai sisäkkäisiä. Ne seuraavat toisiaan usein ajallisesti, mutta ne voivat liittyä toisiinsa myös

kausalisesti. Kertomuksen semanttisen rakenteen tulkinnassa tietoinen jäsenetään siten, että rakenneyksiköt erotellaan toisistaan. Erottelun apuna käytetään erilaisia fysikaalisia, lingvistisiä ja sisällöllisiä vihjeitä. Fysikaalisia vihjeitä ovat esimerkiksi kirjoitetun tekstin kappalejako ja puhutun kielen tauot. Lingvistisiä vihjeitä ovat erilaiset konnektiivit kuten *sen jälkeen, mutta, kuinka ollakaan*. Tärkeimpiä semanttisen rakenteen tulkinnassa ovat kuitenkin sisällölliset vihjeet. Tällaisia ovat esimerkiksi tapahtumapaikan, henkilöhahmojen tai toimintakokonaisuuksien vaihtuminen kertomuksen kuluessa, siten että kertomuksen semanttinen sisältö muuttuu. (Elstelä, 1984, 7 - 8.)

Koehenkilöiden kirjoittamat kertomukset olivat niin lyhyitä, ettei semanttisen rakenteen tulkinnassa päästä kovin syvälle, koska kertomusten rakenteet ovat hyvin yksinkertaisia. Ideana onkin kokeilla, voidaanko suullisesti kerrottujen kertomusten rakennetta tulkita jollakin tavalla, ja helpottaako se kirjoitetun kertomuksen rakentamista.

Tekstilinguistiikan keinoja voidaan tutkimuksessa käyttää apuna sekä puhutun että kirjoitetun kielen tulkinnassa. Tekstillä voidaan laajimman määritelmän mukaan tarkoittaa yhdestä tai useammasta virkkeestä muodostunutta kokonaisuutta. Suppeamman määritelmän mukaan teksti on sidostunut teksti, jossa on yhden tai useamman virkkeen muodostaman kokonaisuus ja jota pitää koossa viittaussuhteiden verkosto. (Enkvist, 1975, 9.)

Tekstilinguvistisissä tutkimuksissa on todettu, että vaikka puhutun kielen sidosmekanismit ja virkerakenteet eroavat tietyiltä osin kirjoitetun kielen vastaavista rakenteista, käyttävät puhuttu ja kirjoitettu kieli kuitenkin myös samanlaisia koheesio- eli sidosme-

kanismeja. Tämän vuoksi teksti-nimitystä voidaan käyttää puhuttaessa sekä puhutun että kirjoitetun kielen virkkeiden muodostamista kokonaisuuksista.(Enkvist, 1975, 9.) Metatekstuaalisia lauseita esiintyy myös kirjoitetussa kielessä, mutta puhutussa tekstissä niiden tehtävänä on ilmaista esimerkiksi kirjoitetun tekstin kappalejaon kaltaista jaksotusta, jonka avulla puhuja voi ilmaista joko siirtymistä seuraavaan kappaleeseen tai jatkavansa vielä samasta aiheesta. Metatekstuaalisten lauseiden keinoja ovat muun muassa lauseet *ryhdyn nyt käsittelemään seuraavaa asiaa.., jos vielä jatkan tästä..* jne. (Enkvist, 1975, 54 -55.)Metatekstuaalisten lauseiden erottaminen kuuluu olennaisesti oman tutkimukseni menetelmään kertomusten semanttisen tulkinnan osana.

Yksi tekstilingvistiikan keskeisimmistä kysymyksistä, millaista tekstistrategiaa tekstin laatija käyttää. Tällöin keskeisenä ongelmana on nk. linearisointi, jossa kielen erilaiset hierarkkiset suhteet joudutaan järjestämään lineaariseksi jonoksi. Näiden jonojen on sisällettävä kaikki ne vihjeet, joita tekstin vastaanottaja tarvitsee ymmärtääkseen tekstin sanoman. Linearisointi tapahtuu erilaisten ryhmitysten ja kytkentöjen avulla. Ryhmityksellä tarkoitetaan tekstin yksiköiden yhdistelemistä siten, että muodostuu lauseenjäseniä, lauseita, virkkeitä ja tekstijaksoja. Kytkenällä tarkoitetaan tekstilingvistiikassa kaikkia niitä keinoja, joita käytetään, kun halutaan ilmaista tekstin vastaanottajalle yksiköiden väliset merkityssuhteet. Kytkenän keinoina esiintyvät perinteisten konnektoreiden, konnektiivien ja konjunktioiden lisäksi muun muassa alistus, upotus, rinnastus sekä verbien eri modusten ja aikamuotojen käyttöön liittyvät kongruenssi-ilmiöt, jotka vaikuttavat tekstin tulkintaan virkkeiden sisällä ja niiden välillä. Kytkenään liittyvät myös lauseiden ja virkkeiden jäsenten viittaussuhteiden merkitseminen sekä metatekstuaalisten tekstin osien huomioon ottaminen.

Tekstistrategian valinnan ja toteuttamisen pohtiminen on olennainen kysymys mietittäessä äidinkielen opetuksen perustavoitteita, joita pohdin tutkimuksessani. Jos äidinkielen opetuksen yhtenä perustavoitteena pidetään kommunikaatiokyvyn kehittämistä, sen täytyisi tapahtua myös sellaisia kanavia pitkin, joita oppilas ei ole tottunut käyttämään tai joiden käytön hän saattaa kokea epämiellyttäväksi esimerkiksi lukivaikeuden vuoksi. Tehokas kommunikaatio ei perustu virkkeen virheettömyyden varaan, kuten usein luullaan, vaan se perustuu lauseen ja virkkeen käyttöön tekstin osana eli siis tekstistrategian onnistuneeseen käyttöön.(Enkvist, 1975, 119.) Tähän liittyvät esimerkiksi kytkeväkeinojen ja ryhmittelyn tiedostaminen tekstiä suunniteltaessa. Tapaustutkimukseni koehenkilöt eivät joutuneet tekemissään tehtävissä miettimään koheesio- tai ryhmittelykeinoja tietoisesti siten, että heille olisi ensin esitelty koheesio- ja ryhmittelykeinoja teoreettisesti ja he tämän jälkeen olisivat joutuneet soveltamaan niitä käytäntöön. Koska koehenkilöt ovat jo iältään melko kokeneita kielenkäyttäjiä, voidaan olettaa, että koheesio- ja ryhmittelykeinot vaikuttavat kuitenkin taustalla tekstin suunnittelussa ja rakentamisessa, koska ne ovat edellytyksenä jäsenytneen ja eheän tekstin aikaansaamisessa. Luulen, että suullinen tekstin suunnittelu edesauttaa henkilöä tällaisen kokonaisuuden muodostamisessa.

Kun tekstilingvistiikkaa sovelletaan esimerkiksi kertovan tekstin tutkimiseen, lähdetään liikkeelle oletuksesta, että rakenne voidaan hajottaa tiettyihin osiin, jotka muodostavat erilaisia systeemejä ja rakenteita.(Enkvist, 1975, 127.)Kirjoitettua tekstiä rakennettaessa tekstin tuottaminen alkaa tekstin rakenteen suunnittelusta. Tällöin valitaan tapahtumaketjusta se jakso, josta voi tulla tekstin ensimmäinen yksikkö, Tögebyn mukaan esimerkiksi johdanto eli ekspositio. Tämän jälkeen laaditaan suunnitelma virkkeeksi,

joka kuvaa tätä jaksoa ja toteutetaan suunnitelma. Sitten valitaan uusi jakso, joka voi kuulua jo seuraavaan yksikköön kuten episodiin, tuotetaan virke ja niin edelleen.

Oppiakseen kirjoitetun kielen henkilön on siis opittava tekstien erilaisia rakennetyyppejä ja harjoiteltava tuottamaan niihin sopivia virkeitä. Tämä edellyttää, että tällaisia rakenteita opetetaan koulussa. Tekstirakenteiden hahmottamisen tulisi alkaa sisältöjen tasolta, muotojen hallinta seuraisi vasta tekstin sisällön ymmärtämisen jälkeen. Omien tekstien sekä muiden kirjoittamien tekstien lukeminen saattaisi auttaa tekstien rakenteiden oppimisessa. (Anward, 1979, 139.) Lisäksi olisi otettava huomioon, että myös tarinoilla, kertomuksilla ja muilla suullisilla tekstityypeillä on oma sisältö rakenne, jolloin tekstirakenteiden tarkastelu voisi koskea myös suullisten tekstien rakennetta, ominaispiirteitä ja merkitystä (Anward, 1979, 139 - 140).

Käytän tekstilingvistisiä käsitelmälle koehenkilöiden puhutun ja kirjoitetun kielen analyysissä. Tekstilingvistiikka sisältää vielä runsaasti epämääräisiä osa-alueita, joten joudun rajaamaan sen käytön alueelle, joka on keskittynyt tarkastelemaan niitä käsitelmälle, joiden avulla tekstien rakentumista voidaan analysoida. (Togebyn, 1979, 141.) Nämä mallit ovat osittain yhteneviä edellä esitettyjen kertomuksen semanttisen rakenteen tulkintamallien kanssa.

Tekstilingvistisen käsitejärjestelmä koostuu Togebyn mukaan lausetta vastaavista yksiköistä kuten *tilanteesta*, *tapahtumasta* ja *toiminnasta*. Nämä yksiköt voidaan tunnistaa mm. niiden kieliopillisen rakenteen perusteella esimerkiksi siten, että tarkkaillaan kertomuksen sankarin tai päähenkilön roolia eri tilanteissa eli onko hän toiminnan suorittajana, teon kohteena tai hyötyjänä. Lisäksi nämä yksiköt liittyvät

ajallisesti toisiinsa kertomusta rakennettaessa. Yksiköiden perässä olevat numerot havinnollistavat kertomuksen ajallista etenemistä. Toiseksi käsitejärjestelmään kuuluu Togebyn mukaan joukko yksiköiden välisiä suhteita kuten *ja, tai, mutta, edellyttäen että, sitten, kun taas, siksi, sillä, jonka takia, esimerkiksi, siis, toisin sanoen, lyhyesti*. Näiden lisäksi käsitejärjestelmään kuuluu kolmantena joukko erilaisia sääntöjä siitä, miten yksiköt erilaisten keskinäisten suhteidensa perusteella kuuluvat osina niihin hierarkkisiin rakenteisiin, joista tekstit koostuvat (Togeby, 1979, 149). Näiden lisäksi tekstilingvistinen käsitejärjestelmä luettelee joukon muotoiltuja normeja, joiden mukaan tekstien rakenteiden kokoonpano määräytyy. Nämä säännöt ovat yleisiä tekstin rakentumiseen ja ymmärrettävyyteen liittyviä sääntöjä, joten en esittele niitä tässä tarkemmin. (Togeby, 1979, 149.)

Kertomuksen lauseet jaetaan kukin omalle rivilleen, jokaiselle yksikölle annetaan nimi ja numero kuten esimerkiksi *tilanne, tapahtuma, toiminta* jne. Kokonaisrakenteen kuvaus voidaan antaa rajaamalla kertomuksen pääosat omiksi yksiköikseen, joita kutsutaan *johdannoksi, episodiksi ja päätännöksi*. (Togeby, 1979, 143.) Kertomuksen pääosien edellä on lyhyt kuvaus, mitä juonessa tapahtuu.

Tarkoitukseni on tekstilingvististen käsittemallien avulla hahmottaa sen prosessin kulkua, joka tapahtuu koehenkilön puhutun suunnitelman ja kirjoitetun tuotoksen aikana. Tutkimukseni päätavoitteena on sekä puhutun että kirjoitetun tekstin semanttisen rakenteen tunteminen. Käytän puhutun ja kirjoitetun kielen tulkinnassa tekstilingvistisiä analysointikeinoja.

4.4 Koehenkilöt

Tapaustutkimuksessani on mukana kolme tapausta eli koehenkilöä, joiden puhumisprosessia ja kirjoitettua tuotosta tarkastelen heidän tekemiensä tehtävien avulla. Lupa tehtävien suorittamiseen ja Niilo Mäki -instituutin tekemiin lukivaikeustesteihin on pyydetty koehenkilöiden vanhemmilta viime keväänä (ks.Liite 1). Tutkittavien henkilöllisyyttä ei paljasteta, ainoastaan sukupuoli ja ikä sekä lukivaikeuden perinnöllisyyteen liittyvät seikat ovat olennaisia tietoja tämän tutkimuksen kannalta. Koehenkilöiden esittelyn yhteydessä käsittelen lyhyesti heidän lukivaikeuttaan koskevia piirteitä, jotka tulivat esille Fon-Orto-testissä. Nämä tiedot olivat merkityksellisiä laatiessani koehenkilöille sopivia tehtävätyyppejä.

Ensimmäinen koehenkilö on peruskoulun kahdeksatta luokkaa käyvä poika, josta käytän nimitystä P1. Hänen lukivaikeutensa aste on erityisopettajan mukaan vaikein näiden kolmen koehenkilön joukosta ja hänen taustatietonsa viittaavat perinnölliseen lukivaikeuteen. Hänen kirjoitelmansa äidinkielen tunneilla ovat sisällön puolesta monipuolisia ja jännittäviä, mutta lukivaikeudesta johtuvat kirjoituksen häiriöt vaikeuttavat kirjoitelmien ymmärrettävyyttä. Koehenkilön kirjoittamiselle tyypillisiä piirteitä lukemani aineen sekä erityisopettajalta saamieni tietojen mukaan ovat mm. tekstin jaksottamisongelmat eli koehenkilö ei käytä välimerkkejä tai muita tauotuksen merkkejä juuri lainkaan. Lisäksi kirjoituksessa esiintyy runsaasti sanojen yhdistämiseen sekä oikeinkirjoitukseen liittyviä puutteita. Esimerkkinä P1:n kirjoituksesta on seuraava erästä hänen aineestaan poimittu katkelma:

"..viimeviikolla terro ristit saas tutti juoma veden mitähän ne seuraavaksikeksii varmaan julistaa sodan muttasitäennen jom kun on käytävä ampumassa terroristi päälikkö..

..Olinne juuri laskeutunut kun kuultiin että terroristi

partio tulimeitä kohti päätinnee väijyttänne me ammuinmene ja otimmemiitten vaatteet.."

Teksti on ymmärrettävissä, mutta se vaatii lukijalta tekstin lukemista useaan kertaan, itsenäistä taukojen ja sanojen hahmottamista, jotta teksti selkiytyy. Koehenkilön suullinen esiintyminen on kuitenkin sujuvaa ja hänellä on runsaasti tietoja esimerkiksi historiasta ja tietokoneista sekä hyvin vilkas mielikuvitus, minkä pohjalta äidinkielen kirjoitelmien pitäisi sisällön puolesta onnistua. P1:n ongelmana on kuitenkin usein ajan puute, sillä normaalin kahden oppitunnin aikana ei ehdi kirjoittamaan jäsentynyttä kokonaisuutta, koska suuri osa ajasta menee sanojen oikeinkirjoituksen miettimiseen ja yritykseen korjata sanoja oikeisiin muotoihin. Tämän vuoksi kirjoitelma jää usein kesken, jolloin lukivaikeutta ymmärtämätön arvostelija laskee aineen numeron alhaiseksi. Tämä taas ei motivoi P1:tä jatkossa edes yrittämään kirjoitustunneilla, koska henkilö tietää jo etukäteen epäonnistuvansa kirjoituksessa. Tällaisen huono-osaisen kierteen välttämiseksi tulisi äidinkielen opettajan ottaa lukivaikeuksinen henkilö huomioon äidinkielen tunneilla siten, että kirjoitustehtävät laadittaisiin sellaisiksi, että lukivaikeuksinen henkilö voisi olla mukana normaaleilla tunneilla. Tällöin myös muu luokka saisi vaihtelua perinteisiin kirjoitustunteihin. Tätä päämäärää varten olen suunnitellut tehtäviä, joita testaan henkilöiden avulla.

Fon-Orto-testeissä keskitytään lukemisen testaukseen. Aikuisille tarkoitetussa testissä testataan muun muassa henkilöiden sensomotorisia taitoja, kykyä nimetä ja erotella kirjaimia toisistaan, sanojen segmentointitaitoa, auditiivisen ja visuaalisen muistin toimintaa, äänteiden tunnistamista ja kykyä yhdistellä niitä sanoiksi sekä sanojen ortografiseen tunnistamiseen ja sanojen ja epäsanojen ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen liittyviä tehtäviä. Lisäksi testissä on sanelua, luetun ymmärtämistä sekä ei-kielellisten

kuvioiden analysointia. Näiden tehtävien pohjalta tutkimuksen koehenkilöiden lukivaikeuden aste pyrittiin määrittelemään. Määritelmät eivät tietenkään ole lopullisia ja täydellisiä tulkintoja henkilöiden lukivaikeudesta ja sen ilmenemismuodoista, koska ne vaatisivat tarkempaa analyysiä ja tuloksia kuntoutuksesta.

P1:n testauksessa kävi ilmi, että hänen fonologinen dekodaus on hyvä eli kirjain-äänne-vastaavuuden löytäminen luetuista äänneistä tai sanoista tapahtuu automaattisesti. Kuitenkin samalla todettiin, että sanojen ortografinen tunnistaminen on heikkoa eli lukeminen ei tapahdu joustavasti fonologista ja ortografista tietä pitkin, vaan on keskittynyt fonologisen väylän käyttöön. Tämän vuoksi P1:n kuntouttamiseksi ehdotettiin ortografisten sanantunnitustehtävien käyttöönottoa, joissa esimerkiksi sanalappuja vilautettaessa on koetettava tunnistaa sana ja muuttaa se taivutusmuodoiksi pikkuhiljaa. P1:n lukeminen on nopeaa, mutta siinä esiintyy vaikeuksia mm. vaikeiden tai pitkien sanojen kohdalla sekä sananloppujen arvailuja, jolloin tekstin ymmärrettävyys kärsii. Ongelmana lukemisessa on liian kiireisestä lukunopeudesta johtuva taukojen puute eli P1 ei ota huomioon pilkkujen ja pisteiden tai kappaleiden paikkoja lukiessaan, vaan lukee tekstin kokonaisuudessaan ilman yhtään taukoa. Tämän piirteen vuoksi P1:n luetun ymmärtämisen kyky heikkenee. Tähän testien analysoija ehdotti lukemisnopeuden tietoista hiljentämistä, tauon pitämistä jokaisen pisteen ja pilkun kohdalla. Tätä kautta voitaisiin päästä harjoittelemaan myös sitä, miten omaa tekstiä tulisi jäsentää. Lisäksi P1:lle ehdotettiin erilaisten opiskelu- ja muistiinpanotekniikoiden harjoittelua kuten ranskalaisten viivojen tms. käyttöä. Kielellisen käsityskyvyn ja tietoisuuden kehittämiseksi P1 tarvitsee erilaisia lauseiden täydennystehtäviä, mielekkäitä virikkeitä kirjoittamiseen sekä tekstin jäsenystaitoa kehittäviä tehtäviä.

Toinen koehenkilö, T1, on peruskoulun kahdeksatta luokkaa käyvä tyttö, jonka lukivaikeuden erityisopettaja määritteli keskivaikeaksi eli hän sijoittuu lievän ja vaikean ääripään keskivälille. Hänen vaikeutensa ilmenevät lähinnä tekstin ymmärtämistehtävissä, harjoituksissa, joissa tarvitaan lyhytkestoista muistia sekä kielellistä tietoisuutta tai runsasta sanavarastoa. Hänen kirjoitelmissaan ei koulussa ole runsaasti esimerkiksi välimerkki- tai oikeinkirjoitusvirheitä, mutta tekstien sisältö on melko pinnallinen, mikä johtunee osaksi heikosta sanavarastosta. Lisäksi T1 on erityisopettajan ja myös omien tapaamiskertojeni perusteella hyvin arka ilmaisemaan suullisesti mielipiteitään ja hänen puheäänensä on hiljainen. Tämän vuoksi hän on tuntenut vaikeuksia tavallisilla oppitunneilla mm. vastatessaan opettajan kysymyksiin.

Esimerkkinä T1:n kirjoitelmasta on seuraava katkelma:

"Tytöt ovat vähän muuttunut viimeksi kun nähtiin. Useimmat on kasvanut tai kehittynyt naisiksi. Monet ovat säväyttänyt hiuksiaan.. Nyt on jo vähän hiljasempaa kuin äskön pojat põlisevät koko ajan, kun on vähän hiljasempaa niin kuuluu tuolien natisua ja piirtoheittimen surinaa.."

Fon-Orto-testissä T1:n lukivaikeudesta todettiin, että kirjain-äänne-vastaavudessa ei ollut suuria ongelmia, muutamissa kohdin äänteet saattoivat vaihtaa paikkaa. Ortografisen sanan tunnistus tulkittiin heikoksi eli lukeminen ei välttämättä tapahdu kaksikanavaisen mallin mukaan, vaan fonologinen kanava on aktiivisemmassa käytössä. Lukeminen oli kuitenkin sujuvaa, mikä ilmeisesti johtui riittävän hitaasta lukunopeudesta. Kirjoittamisessa epäiltiin olevan melko runsaastikin ongelmia, koska äänteiden muuttaminen grafeemeiksi tuotti hänelle vaikeuksia testitilanteessa. Lisäksi muistin käytössä todettiin vaikeuksia mm. tavujen äänteellinen muistaminen oli heikkoa ja auditiivista ja visuaalista muistia testaavat tehtävät aiheuttivat ongelmia. Testin analysoijan mukaan T1 kaipaa kuntoutuksessaan muistin kehittämistehtäviä,

erilaisten muistia tukevien opiskelu- ja muistiinpanostrategioiden harjoittelua. Vaikeiden abstraktisten käsitteiden konkretisoiminen esimerkiksi kuvien avulla saattaisi auttaa henkilöä ymmärtämään paremmin lukemaansa tekstiä sekä kehittämään hänen sanavarastoaan. Erilaisten käsitekarttojen yms. käyttö kirjoittamisen tukena saattaisi auttaa T1:tä kompensoimaan lukivaikeuttaan. Lukemisen sujuvuuden osalta hänet siis määriteltiin lievästi lukivaikeuksiseksi, mutta luetun ymmärtämisen, muistamisen ja kirjoittamisen osalta T1:n lukivaikeus voidaan katsoa hieman vaikeammaksi.

Kolmas koehenkilö on peruskoulun yhdeksättä luokkaa käyvä tyttö, T2. Hänen lukivaikeutensa on erityisopettajan mukaan lievä. Lukivaikeuden taustalla ovat tässä tapauksessa todennäköisesti perintötekijät, sillä T2 on maininnut lukivaikeutta esiintyvän suvussa mm. isällä. Varhain aloitettu lukiopetus on tuottanut tulosta siten, että hän pystyy tarkkailemaan oikeinkirjoitustaan suomenkielisessä kirjoituksessa eikä tekstissä esiinny runsaasti virheitä. Erityisopettajan tekemien lukitestien mukaan T2:lla ei esiinny mitään erityisvaikeutta esim. auditiivisen, visuaalisen, motorisen tai sensomotorisen hahmottamisen alueella. Kaikille oppilaille tehdyssä suomenkielisessä lukitestissä T2:n saamat pistemäärät luokittelevat hänet kuitenkin lukivaikeuksisten ryhmään, jolloin hän on oikeutettu saamaan erityisopetusta. Hänen lukivaikeutensa ilmenee tällä hetkellä enemmän vieraiden kielten kuten englannin kohdalla. Niinpä hänen erityisopetuksensa koskeekin lähinnä vieraiden kielten opiskelua. Erityisopettajan mukaan henkilön motivaatio korjata lukivaikeuttaan on poikkeuksellisen korkea, mikä näkyy lopputuloksissa: henkilön koulumenestys on keskitasoa parempi. Henkilö on tutkimuksessani sen vuoksi, että hänen kirjoittamisensa on lähellä tavallisten oppilaiden tuotoksia, jolloin lukivaikeuksisille laatimani tehtävät voidaan

testata myös sellaisella henkilöllä, jonka lukivaikeus voidaan katsoa hyvin lieväksi ja joka voidaan luokitella kielellisiltä taidoiltaan lähes normaalitasoiseksi oppilaaksi.

Fon-Orto-testissä todettiin, että T2:n kirjain-ääne-vastaavuus oli hyvä, jopa keskitasoa parempi. Muutamissa maskitehtävissä, joissa tunnistettava sana välähtää nopeasti näyttöruudulla ja sen tilalle tulee nopeasti nk. maskisana, T2:lla esiintyi vaikeuksia aivan ääritapauksissa. Niinpä hänelle suositeltiin sellaisten tehtävien laatimista, joissa sanan tunnistamisen automatisoitumista pyrittäisiin kehittämään. Myös muutamissa sanojen kestoa testaavissa tehtävissä T2:lla oli ongelmia erityisesti vokaalien keston hahmottamisessa. Tavurajojen löytäminen sanojen segmentoinnissa aiheutti myös vaikeuksia, joten T2:lle suositeltiin tavuttamiskykyä kehittäviä harjoituksia. Lisäksi hänen kirjoituksessaan esiintyi mm. tekijä-sanoissa j:n puuttumista sekä kovan p:n ja pehmeän b:n sekoittamista. Lukemistehtävissä lukeminen todettiin normaalitasoiseksi lukuun ottamatta muutamia päättevirheitä, joita esiintyi lukemisen aikana. Kokonaisuudessaan T2:n määriteltiin olevan normaalijakaumassa normaalivaihtelun alapäässä eli hänen lukivaikeutensa todettiin lieväksi. Kuntoutustehtäviksi ehdotettiin tavutukseen ja äänteiden keston liittyviä tehtäviä.

5. TULOKSET

5.1 Tulosten esittely

Koehenkilöistä saamieni taustatietojen pohjalta olen laatinut tehtäviä siten, että kaikille yhteisiä tehtäviä on viisi kappaletta ja niiden lisäksi on jokaiselle yksi henkilökohtainen tehtävä, joka on suunniteltu mahdollisimman pitkälle Fon-Orto-testauksessa saamieni vinkkien perusteella. Kaikille yhteisten tehtävien toteutuksissa on yksilöllisiä eroja, koska osa tehtävistä on suoritettu jo esitutkimusvaiheessa. Tämän lisäksi olen pyrkinyt

ottamaan huomioon myös henkilöiden yksilölliset erot mm. lukemis- ja kirjoittamistaidon kohdalla, jotta tehtävien suorittaminen olisi mahdollisimman mielekästä ja motivoivaa. Aineistona olevat tehtävät on suoritettu erityisopettajan työhuoneessa siten, että tilanteessa on ollut mukana vain tutkimuksen tekijä ja koehenkilö. Tehtävien tekemiseen henkilöt käyttivät aikaa yhteensä n. neljä tuntia per henkilö, joten vähäinen ajankäyttö täytyy ottaa huomioon tuloksia pohdittaessa. Kaikki koetilanteet on nauhoitettu ja nauhoitettu materiaali on litteroitu. Tehtävien esittely ei tapahdu siinä järjestyksessä missä henkilöt ovat suorittaneet tehtävät, joten niiden tulkinnessa on otettava huomioon koehenkilön oletettu vireystila tehtävän tekohetkellä. Tulosten esittelyssä en analysoi aineistoni jokaista litteroitua puheosuutta tai kirjoitettua tuotosta kokonaisuudessaan, vaan tarkastelen niitä muutamien esimerkkien avulla kustakin tehtävästä. Puheosuuksien litterointi on erittäin karkeaa transskriptiota, koska en tarkastele puhekielen piirteitä tai ominaisuuksia lainkaan tässä tutkimuksessa. Tämän vuoksi katson karkean litteroinnin riittävän suullisen prosessoinnin kuvaamiseen. Aineistoni ei ole laaja, mutta uskon sen antavan jonkinasteisia suunta- viivoja siitä, miten lukivaikeuksisten äidinkielen opetusta voitaisiin kehittää tulevaisuudessa.

5.1.1 Tarinan jatkaminen

Tarinan jatkamistehtävässä tutkimuksen tekijä lukee koehenkilölle pätkän tekstiä, jonka pitäisi herättää kuulijan mielenkiinto. Koehenkilöllä T2 on erilainen teksti kuin henkilöillä T1 ja P1, koska erityisopettajalla oli tietoja hänen harrastustaustastaan, kun taas kahden muun henkilön kohdalla harrastustietoja ei ollut, joten tekstin valitsemisen pohjana oli lähinnä se, että teksti herättäisi ajatuksia ja panisi mielikuvituksen liikkeelle (ks. Liite 2 ja Liite 3). Seuraavaksi koehenkilö kertoo suullisesti mitä tarinassa tapahtui

ja miten tarinaa voisi jatkaa. Tämän jälkeen koehenkilö kirjoittaa tarinan, jonka hän saa itse otsikoida. Lopuksi henkilö lukee tarinan ääneen, minkä jälkeen mietitään, onko tekstissä joitakin epäselviä kohtia tai jotakin paranneltavaa. Kirjoitetut tuotokset ovat lyhyitä ja yksinkertaisia, koska tarkoituksena ei ole tuottaa valmista ainetta kuten koulussa, vaan edetä kirjoittamisprosessissa vaiheittain suullista etukäteisjäsentelyä apuna käyttäen. Tehtävän suorittaminen vaihtelee kunkin yksilön mukaan eri tavalla, joku käyttää suullista prosessointia apuna enemmän tehtävän alussa, joku toinen taas huomaa kirjoituksen epäselvyydet suullisen ääneen lukemisen avulla vasta tehtävän loppuosassa.

Esittelen ensimmäisenä T2:n tarinanjatkamistehtävän, koska se poikkeaa kahden muun koehenkilön tehtävästä. T2:lle luettiin pätkä tekstiä, joka käsitteli partiota, koska hänen harrastuksenaan on partio. Tarkoituksena on siis lähteä liikkeelle oppilaan omasta kokemuksesta, jolloin tarinan prosessointi sekä puhutulla että kirjallisella tasolla on tuttua ja motivoivaa. (Qvarsell, 1979, 130.) Olen selostanut tutkimuksen kulun edellä, joten keskityn tarkastelemaan muutamia kohtia, jotka ovat olennaisia pohdittaessa suullisen prosessoinnin merkitystä kirjoittamiselle. Kuultuaan tekstin pätkän (Liite 2) T2 referoi tarinan suullisesti.

"No se oli lähössä, se marko, oli lähössä sinne leirillej ja, sen serkku, se mallu, ihmetteli siinä että, miñkä , tai mitä se partio niñku oikein on ja, ja se selitti kaikista peetee, kisoista sillej ja -." (T2).

T2:n tekemä referaatti sisältää kaikki kertomuksen rakenteen semanttisessa tulkinnassa tarvittavat osatekijät. Tärkeimpänä niistä korostuvat sisällölliset tekijät eli tarinan keskeiset kohdat, juonen kulku ja päähenkilöt, Marko ja Mallu, ovat mukana lyhyessä tiivistyksessä tarinan kulusta. Henkilö kiinnittää huomiota myös tarinassa käydyn

dialogin pääkohtiin ja ottaa olennaisimman osan siitä mukaan referaattiinsa. Voidaan siis sanoa, että T2 ymmärtää ja pystyy tulkitsemaan hyvin kuulemaansa tekstiä.

Seuraavaksi henkilö kertoo omista partiokokemuksistaan sekä partioon liittyvästä terminologiasta kokeen pitäjälle. Tämän jälkeen häntä pyydetään kertomaan, kuinka hän jatkaisi tarinaa eteenpäin. Tästä suullisesta prosessoinnista henkilö esittää kaksi vaihtoehtoa, ensimmäinen suunnitelma liikkuu pinnallisemmalla tasolla, kun taas toisessa vaihtoehdossa ovat mukana ihmisten väliset suhteet ja tarinan päähenkilön mahdolliset jatkosuunnitelmat.

VAIHTOEHTO 1.(T2).

No jos se meni, sinne lippukuntaa, missä se siellä jossain se kotiseudulla oli ja, se siellä liitty partioon-, (johdanto)



ja ehkä meni jonneki leirillej ja, (kehittely)

ja siitä tuli partiojohtaja ja, kaikkee vastaavaa.(ratkaisu)

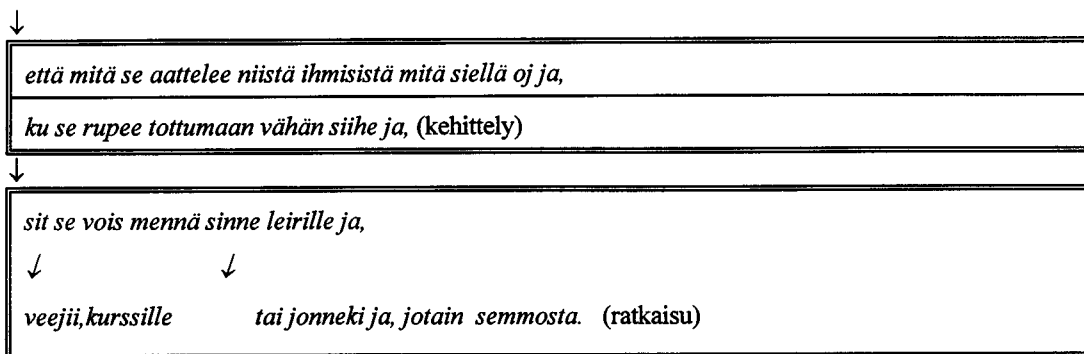
Jo ensimmäisessä vaihtoehdossa ovat kertomuksen erilaiset episodit eli tapahtumakokonaisuudet: johdanto, kehittely ja ratkaisu ovat selvästi nähtävillä. (Kintsch, 1977, 33 - 62.) Kertomuksen sisällöllinen taso säilyy kuitenkin vielä täysin kertomuksen päähenkilön, Mallun, kuvauksessa, muita henkilöitä tai päähenkilön ajatuksia ei oteta huomioon lainkaan. Päähenkilöön viitataan puheessa *se*-pronomiinilla, lauseet ovat keskenään rinnasteisia puhutulle kielelle ominaiseen tapaan. Epävarmuutta osoittavina lingvistisinä vihjeinä ovat *jos, ja ehkä*.

VAIHTOEHTO 2. T2.

hm, ehkä mä, kertosi että, (metateksti)



ku se mennee sinne lippukuntaa, tai sinne, ensimmäise kerran, (johdanto)



Toisessa vaihtoehdossa kertomuksen rakenne on muuttunut huomattavasti mutkikkaammaksi. Henkilö aloittaa kertomuksen metatekstuaalisella lauseella, jotka ovat tyypillisiä puhutulle kielelle. Johdanto-osuudessa viitataan tarinan päähenkilöön *se*-pronominilla ja kerrotaan samat tiedot päähenkilön aikeista kuin ensimmäisessäkin versiossa. Tämän jälkeen tarinan suunnitelma muuttuu, sillä tarinan kehittelyvaiheessa mukaan tulee myös muita henkilöitä eli koehenkilö miettii, mitä tarinan päähenkilö ajattelee partiossa olevista ihmisistä ja miten hän sopeutuu olemaan siellä. Vasta tämän jälkeen T2 siirtää päähenkilön " -- *leirille ja, vaikka veejii, kurssille tai jonnekij ja, --.*"

Tarinan ensimmäinen versio on siis yleisluontoisempi kuvaus partiioon liittymisestä, kun taas toisessa vaihtoehdossa henkilö kuvaa tarkemmin, miten ja millaisia vaiheita tarina sisältää.

Puhutun suunniteluvaiheen jälkeen koehenkilö kirjoittaa tarinansa kirjalliseen muotoon (ks. Liite 4). Kirjoitettu tuotos on muokkautunut koehenkilön mielessä uuteen suuntaan. Tarina sisältää dramatiikkaa sekä yksityiskohtaisen keskustelun kuvauksen. Kertomuksen otsikkona on *Mallun partiotaival alkaa*. Tarinasta erottuu lyhyt johdanto, jossa kertoja kuvaa päähenkilön ajatuksia ja kirkko-miljöötä, josta ei puhutussa suunnitteluvaiheessa ollut mitään mainintaa. Tämän jälkeen siirrytään tarinan kehittelyvaiheeseen eli episodiin, jolloin henkilöt laskeutuvat alas kellariin, kertoja dramatisoi

tarinaansa kammottavilla assosiaatioilla, jotka liittyvät kirkkojen kellareihin. Kehittely jatkuu dialogin kuvauksella, jossa osapuolina on Mallu ja jokin tuntematon henkilö, joka äänineen häipyy ihmismassan sekaan. Dialogissa kertoja kuvaa päähenkilön epävarmuutta ja hänen mielessään pyöriviä kysymyksiä, joihin hän ei tarinan kuluessa saa vastausta. Tarinan päätäntä jää avoimeksi, kertoja kuvaa, kuinka Mallulle puhunut ääni häipyy suureen saliin, joka on täynnä hihkuvia partiolaisia. Kun puhumisprosessissa edetään päätapahtumia ja -tilanteita kuvaamalla, kirjoitetusta tarinasta löytyy tapahtumien yksityiskohtaista kuvausta, joka ei etene tapahtumien tasolla niin pitkälle kuin puhuttussa versiossa. Puhutun suunnitelman sisältämien tapahtumien muuttaminen kirjalliseen muotoon valmiiksi tuotokseksi vaatii niin paljon aikaa, ettei tehtävien tekemiseen varattu aika riitä kokonaisuudessaankaan kirjoittamiseen. Tämän vuoksi tehtävän kirjoitettu tuotos on ikään kuin ensimmäinen askel kirjoitusprosessissa, jota olisi voinut jatkaa pidemmälle. Tehtävien tarkoituksena onkin osoittaa, minkätyyppisiä tehtäviä lukivaiketuksille voidaan antaa normaaleilla kirjoitustunneilla. Oppilas siis voisi aloittaa aineen koulussa laatimalla suullisen prosessoinnin pohjalta lyhyen tarinan, jota hän voisi jatkaa joko kotona tai muilla äidinkielen tunneilla niin pitkään, että hän saisi mahdollisuuden palauttaa edes joskus todella valmiin tuotoksen opettajalle.

KIRJALLINEN TUOTOS. T2. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 1.(*Mallun partiotäival alkaa*)

JOHDANNOSSA on miljöön kuvausta ja eläytymisesitystä Mallun ajatuksista. Juoni ei etene toiminnallisella tasolla.

Kirkko, tuolla se on. (miljöön kuvaus)

Enhän mä mihinkään kirkkokuoroon oo liittymässä. (tausta)

Jos ei sittenkään menis. (toiminnan suunnittelu)

Eihan Marko mulle mitään kertonu, (tausta)

JOHDANTO

et tää partio toimii kirkolla. (tausta)



EPISODISSA esitetään taustatietoja miljööstä sekä viedään juonta eteenpäin Mallun toiminnan ja tilannekuvausten avulla.

Vähän epä varmana Mallu kuitenkin jatkoi matkaansa kirkolle. (toiminta 1) EPISODI
Kirkon sisällä oli lappuja (tausta)
jota seuraa malla innokkaat partiolaiset löytäisivät saliin (tausta)
missä kokoontuttiin. (tausta)
Mallu raahautui muun massan mukana portaisiin (toiminta 2)
jotka veivät aina vaan alaspäin. (tausta)
Mihinköhän juttuun se Marko on mut oikeen yllyttänyt. (tilanne 1)
nää rappusethan menee suoraan kirkon kellariin. (tausta)
Siellähän on ruumiita. (tausta)
Mallu voihki kalpeana kauhusta. (tilanne 2)

↓EPISODIN toisessa vaiheessa juoni etenee dialogin avulla. Toiminta on vähäistä.

"Moi Mallu":joku huusi. (puheenvuoro 1) DIALOGIEPISODI
ja rynni melkein päälle. (toiminta 3)
"Mitäs jätkä täällä?", se kysyi. (puheenvuoro 2/kysymys)
Mallu oli säikähtänyt niin, (tilanne 3)
ettei saanut mitää n muuta itsestään irti, kuin (tausta)
"mä mä mä mä tota, tota noi niiku." (puheenvuoro 3)
"Ai sä oot partioon liittymässä": ääni tokaisi. (puheenvuoro 4/totemus)
"No seuraa sit mua. Voit päästä meidän vartsaan." (puheenvuoro 5/ohje)
"Vartsaan, mikä se on": Mallu kysyi hämmentyneenä (puheenvuoro 6)
"No se on semmonen ryhmä, no kyl sä tajuat!" (puheenvuoro 7/selitys)
"Jo-joo, kylhän mä": Mallu tokaisi tyynen rauhallisena (puheenvuoro 8/totemus)
vaikka hänellä ei ollut hajuakaan mikä tämä "vartsa " on. (tausta)
"Mä haluaisin vielä kysyy yhtä juttua": Mallu sanoi. (puheenvuoro 9)
"Miten te partiolaiset voitte päästä joen yli donitseilla,
siis semmo silla hillo munkeilla.
Eihän se oo mahdollista?" (puheenvuoro 10, kysymys, selitys, kysymys)

↓PÄÄTÄNNÖSSÄ kertomuksen loppu jää avoimeksi. Salaperäinen ääni katoaa ja kertoja kuvaa miljöötä.

Mallu jäi odottamaan vastausta, (tilanne 4) PÄÄTÄNTÖ
mutta vastausta ei kuulunut. (tausta)
Henkilö äänen sä kera oli jo häipynyt suureen saliin, (tapahtuma 1)
mikä oli täynnä hihkuvia partiolaisia. (tausta)

Tekstilngvistinen analyysi osoittaa, että kirjoitettu tuotos on pisimmälle viety versio siinä nelivaiheisessa prosessissa, jonka tämän tarinan tuottaminen on vaatinut. Ensimmäisessä vaiheessa T2 referoi kuulemansa tekstin, toisessa vaiheessa hän suunnitteli ensimmäisen oman version suullisesti, siinä liikuttiin tarinan pintarakenteen tasolla. Kolmannessa vaiheessa T2 muokkasi toisen suullisen version, jossa hän viittasi tarkemmin siihen, kuinka hän aikoo käsitellä esimerkiksi päähenkilöä tarinassaan. Neljännessä vaiheessa hän rakentaa kirjoitetun tuotoksen, jossa on nähtävissä jälkiä

kaikista edellä mainituista prosesseista. Ensimmäiseen vaiheeseen viitataan puhuttaessa *donitseista*, jotka mainitaan alkuperäistekstissä. Myös päähenkilön hahmo on luonnollisesti peräisin tuosta tarinasta. Toisen vaiheen suunnitelmat toteutuvat vain osittain, koska kirjoitettu tuotos on vasta ensimmäinen askel kokonaisen tarinan rakentamisessa. Kolmanteen vaiheeseen viitataan mm. siinä, kun esitellään päähenkilön ajatuksia ja tuntemuksia tilanteista, joihin hän joutuu mennessään partioon ensimmäisen kerran.

T1:n ja P1:n tarinan jatkamistehtävässä pohjatekstinä oli novellikatkelma nuorten kirjoittamasta novellikokelmasta *Painajaisia* (ks. Liite 3). Tehtävä toteutettiin muutoin samalla tavalla kuin T2:n kohdalla, mutta tässä koehenkilöiden apuna oli nk. heuristinen kysymyssarja eli uutiskysymykset *kuka?, mitä?, missä?, milloin?, miten?, miksi?*. Heuristisilla kysymyssarjoilla tarkoitetaan järjestelmällistä kysymysten asettelua, jonka avulla puhuja ja kirjoittaja voi löytää uusia ideoita ja virikkeitä, kehitellä näkökulmaansa tai rikastuttaa kertomuksen sisältöä. (Linnakylä, Mattinen, Olkinuora, 1988, 74 - 75.) Uutiskysymykset olivat koehenkilöiden apuna siinä vaiheessa, kun he alkoivat suunnitella kirjoitettua versiota. Ensin koehenkilöt siis referoivat lyhyesti, mitä heidän kuulemassaan tarinassa tapahtui ja heitä pyydettiin kertomaan, kuinka he aikoisivat jatkaa tarinaa. Tässä he saivat käyttää apunaan uutiskysymyksiä ja ranskalaisia viivoja eli he hahmottelivat tarinan paperille ja esittelivät sen suullisesti kokeen pitäjälle. Suullinen prosessointi on näille oppilaille huomattavasti suppeampaa kuin T2:n ehkä juuri näiden uutiskysymysten vuoksi. Esittelen T1:n ja P1:n tehtävän suorittamisen rinnakkain niiden samankaltaisuuden vuoksi, vaikka koetilanne järjestettiin molemmille erikseen.

T1:n ja P1:n suullinen prosessointi jäi melko niukaksi. Kuultuaan tarinan he referoivat sen seuraavasti:

"No ne, joku oli, tai joitain rosvoja oli käyny siellä, olik-, ne nii nku varastanu varmaan sen korulippaan. -- ja sitte särkeny ne paikat ja."(T1).

"Joku oli murtautunu niitte talooj ja pis-, tuhonnu kaike ja varastanu kaike arvokkaa."(P1).

T1 ei referaatissaan mainitse tai arvele kenelle tai missä tapahtuu, vaan hän kertoo rosvojen käyneen varastamassa ja särkemässä paikkoja ilman tarkempaa kuvausta tarinassa kerrotuista asioista. Ainoastaan korulipas mainitaan lyhyessä referaatissa. Samoin tapahtuu P1:n referaatissa, jossa ei mainita yhtään tarkkaa yksityiskohtaa tarinasta. Näiden referaattien pohjalta on vaikea arvioida, muistivatko koehenkilöt lainkaan muita jatkamassaan tarinassa mainittuja asioita vai tekivätkö he tiivistelmänsä tarkoituksella mahdollisimman yleiseen ja lyhyeen muotoon. Myös motivaatio toistaa tarinaa vaikutti todennäköisesti referaattiin. Tämän jälkeen he hahmottelevat suunnitelman tarinasta uutiskysymysten ja ranskalaisten viivojen avulla paperille ja esittävät ne suullisesti kokeenpitäjälle. Näissä suunnitelmissa koehenkilöt ovat vastanneet uutiskysymyksiin, joiden avulla tarinan kirjoittamisen pitäisi helpottua. Merkillepantavaa on se, että näissä suunnitelmissa tarina on rakennettu vasta pintatasolla, kun taas heti suullisten suunnitelmien perään kirjoitetut kirjalliset tuotokset *Ryösto* ja *Rosvoja Pekan kartanossa* sisältävät jo huomattavan tarkempaa ja syvällistä tarinan kerrontaa (ks.Liite 5 ja 6).

SUULLINEN VERSIO. T1.

<i>no toi kuka niin, rosivot, sitten, mitä niin ne ryösti, tai etti jotain tai ryösti, ja missä niin rikkaan</i>
--

miehen luona ja milloin niin, joskus päivällä ku sehä oli aika pimmeenä sillo, sitte miten niin tuli semmonen, et jos joku oli nähny ett putkimiehiä oli sanonu, sitten miksi niin huvikseen.

↓

KIRJALLINEN TUOTOS. T1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 2.(Ryösto)

JOHDANNOSSA kerrotaan kahden henkilön toiminnasta ennen varsinaisten tapahtumien alkamista.

Toisessa lauseessa siirrytään EPISODIIN ja kuvataan kolmannen henkilön toimintaa.

<i>Matti Matkalainen lähti matkalle ja otti vaimonsa mukaan</i> (toiminta 1)	JOHDANTO
<i>tytär meni mummolaan.</i> (toiminta 2)	JA EPISODI 1

↓EPISODI 2 kertoo toiminnan, tilanteiden ja tapahtumien avulla tarinan varsinaisen juonen. Talo ryöstetään, naapurin rouva näkee miehet, mutta rosvot onnistuvat tyhjentämään korulippaan ja rikkomaan paikkoja.

<i>Kun he olivat lähteneet rosvot tulivat.</i> (tilanne 1/toiminta 3)	EPISODI 2
<i>Naapurin rouva näki miehet ja kysyi ketä he olivat</i> (tilanne 2)	
<i>miehet sanoivat olleensa putkimiehiä.</i> (tausta)	
<i>Naapurinrouva lähti pois.</i> (tapahtuma 1)	
<i>Rosvot penkoivat joka paikan ja</i> (toiminta 4)	
<i>tyhjentivät rouva Matkalaisen koru lippaan</i> (toiminta 5)	
<i>ja rikkoivat sohvat ja akvaarion.</i> (toiminta 6)	

↓PÄÄTÄNNÖSSÄ siirrytään metatekstin avulla ajallisesti eteenpäin. Juoni etenee tapahtumien ja tilanteiden avulla, mutta päätäntö jää avoimeksi.

<i>Parin viikon päästä</i> (metateksti)	PÄÄTÄNTÖ-
<i>Matti Matkalaisen tytär tuli kotia.</i> (tapahtuma 2)	EPISODI
<i>Hän oli ajatellut tehdä terve tuliais kakun,</i> (tilanne 2)	
<i>mutta kun hän näki talon</i> (tilanne 3)	
<i>hän oli melkein pyörtyä.</i> (tausta)	
<i>Tytär rupesi siivoamaan kotia,</i> (toiminta 7)	
<i>vaikka siinä oli kova työ.</i> (tausta)	

Suullinen versio T1:n tarinassa on karkea luonnos siitä, mihin kirjoitetussa versiossa päästään. Kirjoitetussa tarinassa päähenkilöt esitellään ja kerrotaan juonen kulku. Alkuperäistekstiin on viittauksia mm. "-- penkoivat joka paikan ja tyhjentivät rouva Matkalaisen koru lippaan ja rikkoivat sohvat ja akvaarion." Kirjoittamisprosessin jälkeen T1 luki tekstinsä ääneen ja teki sitä mukaa korjauksia tekstiin. Välimerkki- ja yhdyssanavirheitä jäi muutamia vielä tekstiin, mutta suullisen prosessoinnin ja ääneen lukemisen avulla hän onnistui lisäämään muutamia välimerkkejä ja korjaamaan mm. *terve tuloa kakun terve tuliais kakuksi*. T1:n kohdalla tällaiset virheet ovat kuitenkin lieviä, joten en käyttänyt koeaikaa tekstin täydelliseen korjaukseen, vaan koehenkilö korjasi ne virheet, jotka hän itse huomasi tekstistä. Jäsentelyn ja juonen rakenteen kannalta tarinasta tuli onnistunut kokonaisuus.

SUULLINEN VERSIO .P1.

kuka, rosvo, mitä, tuhosi kaiken ja varasti kaiken arvokkaan, milloin, yöllä, miten, murtautumalla, miksi huvin ja rahan v-, toivossa--, ei ku missä nii. missä, talossa.

↓

KIRJOITETTU VERSIO P1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 3. (Rosvoja Pekan kartanossa)

JOHDANTONA on sadun aloitus, rosvojen käynti ja heidän toimintansa sekä taustansa kuvataan lyhyesti, mikä muodostaa kertomuksen EPISODIN.

<i>oli pakerran pekka</i> (metateksti)	JOHDANTO-
<i>hänen kotonaan oli käynyt yöllä rosvoja</i> (tapahtuma 1)	EPISODI
<i>ne oli tuhonneet ja sotkeneet kaikki paikat ja varastaneet kaiken.</i> (toiminta 1)	
<i>Rosvot oli tullut murtautumalla taka-oven kautta.</i> (tapahtuma 2)	
<i>Rosvot oli tullut rahan ja huvin vuoksi.</i> (tausta)	

↓PÄÄTÄNNÖSSÄ selitetään tapahtumien taustoja, mutta kertomuksen lopetus jää avoimeksi.

<i>Tämä kaikki oli tapahtunut syrjäisessä paikassa isossa kartanossa</i> (tausta)	PÄÄTÄNTÖ
<i>jossa asui Pekka</i> (tausta)	
<i>joka oli erittäin rikas.</i> (tausta)	

P1:n jatkaa tarinaa erittäin lyhyesti eikä se saa kovinkaan paljon uusia tapahtumia kirjoitetussa versiossa. Päähenkilö nimetään ja hänen taustansa esitellään lyhyesti, tosin vasta viimeisessä virkkeessä. Tarinan juonellinen rakenne on hahmotettavissa, mutta ei niin selkeästi kuin edellisten tapausten kohdalla. Lauseet ovat lyhyitä päälauseita, vasta viimeisessä virkkeessä on kaksi relatiivisivulauseita peräkkäin. P1:n lauseiden hahmottaminen on vaikeaa, koska hän ei käytä välimerkkejä juuri lainkaan. Tämän lisäksi esimerkiksi kongruenssivirheitä on runsaasti. Näiden ongelmien ratkaisemiseksi koetimme yhdessä P1:n kanssa korjata karkeimpia virheitä tekstistä samalla kun hän luki tarinaansa ääneen. Ensin hän sai tarkistaa itsenäisesti, löytyykö hänen tekstistään epäselviä kohtia esimerkiksi välimerkkien suhteen. Tämän jälkeen etsimme yhdessä ne kohdat, joita voisi parannella. Tästä korjausprosessista esimerkkinä voisi olla seuraava näyte keskustelustamme.

"--KJ: tuonne tulis tuonne, oli käynyt yöllä rosvoja, tuohon tulis piste, P1: niimpä tietehti, KJ: tuoho vois laittaa ne olivat tuhonneet ku siin, on monikko, mutta nämä

on näitä semmosia mitä sitte, viimesessä vaiheessa, laita tuoho vat, olivat, ja sitte tuonne sotke, neet, ja varasta, neet, ja tuoho olivat tul, leet--."

Tekstiin tehdyt korjaukset näkyvät Liitteessä 6, tekstilingvistinen analyysi kirjoitetusta versiosta on korjaamattomasta versiosta. Viittauksia alkuperäistekstiin ei tarkenneta, ainoastaan P1:n itse keksimät henkilön taustatiedot ja paikan määrittely tuovat uutta tietoa suullisen version ja alkuperäistekstistä tehdyn referaatin käsittelyyn kirjoitetussa tuotoksessa. Tarinan jatkamistehtävä osoittaa selkeästi koehenkilöiden lukivaikeuden asteen väliset erot. Ensimmäinen T2:n tehtävästä tehty analyysi osoittaa lukivaikeuden lievyyden selkeästi. T1:n ja P1:n välinen ero on pienempi, mutta kirjoitettu tuotos osoittaa, että P1:n lukivaikeus on vaikea-asteisin. Kuitenkin kaikkien henkilöiden suoriutuminen tehtävässä eteni loogisesti eikä ylitsepääsemättömiä vaikeuksia kohdattu tehtävän suorittamisessa. Suullinen prosessointi toimi esivalmisteluna kirjoitettua tuotosta valmisteltaessa ja rakennettaessa. Jokainen koehenkilö käytti suullisen prosessoinnin vaiheita apuna kirjoitetussa tuotoksessa.

5.1.2 Sarjakuva virikkeenä

Toisen tehtävänä aiheena oli sarjakuvan pohjalta kirjoittaminen. Sarjakuvassa ei ole puhekuplia, vaan juoni etenee kronologisesti kuvien mukaan (ks. Liite 7). Tehtävässä henkilöä pyydetään kertomaan kuva kovalta, mitä sarjakuvassa tapahtuu. Tämän jälkeen kokeen järjestäjä pyytää henkilöitä tarkentamaan joitakin kohtia mm. miten sarjakuvan lopussa käy ja millaiset ovat henkilöiden väliset suhteet. Kun juonirakenne on selviää sarjakuvasta, voidaan henkilökuvauksessa keskittyä mm. henkilöiden välisiin suhteisiin ja henkilöiden motiiveihin toimia tietyllä tavalla. Tällä tavoin hahmotellaan suullisesti, millaisen tarinan sarjakuvan pohjalta voisi rakentaa. Kun suullinen suunnittelu on ohi, henkilö kirjoittaa joko jatkokertomuksen tai muun

haluamansa tarinan sarjakuvan pohjalta. Otsikon sai keksiä itse. Tehtävä toteutuu samaan tapaan kuin tarinan jatkamisessakin eli ensimmäisenä on tiivistys sarjakuvan tapahtumista, toisena suullinen prosessointi ja kolmantena kirjoittaminen ja tuotoksen lukeminen ääneen. Seuraavassa on esimerkkejä kunkin koehenkilön ensimmäisestä suullisesta tuotoksesta, jossa he kertovat kuva kivalta, mitä sarjakuvassa tapahtuu.

"--no toi tuota ukko, näkkee jotain, tai se huulee että tuolla on silmät tuolla ikkunalla, sit se sanoo tuolle, kissalle, että, kato että, tuolla, on tuommoset silmät, sit se kissa kattoo ei sitte, ei se mitää välitä siitä, sit se nainen tulee hakemaan ne, keññät, se on tuulettanu niitä, sit se ukko käy ottaa kaapista, jotaiv viinaa tai jotai."(T1).

"--no tuommone äijä kattelee, että, ku jonku silmät näkyy tuolta ikkunasta ja, sit se tuolle kissalleki sitä sanoo, että tuolla [ka-]tteelele joku, ja sit se usuttaa sen kissan kattoo että mikä se on ja. Sit se kissa yrittää mennä sinneppäin ja, sit se kävelee iha rauhassa pois sieltä ja, menee tuoho takan etee ja, sitte sieltä tulee tuommone naine, en mä tiiä nyt, tai jotain, sit se lauskellee jottai ja, avaa sen ikkuna ja, ottaa keñkäsä sieltä ja, lähtee pois ja, ne oli ne silmät oli sen naiseñ keññät ja, sitten tota, toi mies menee baarikaapille ja, juo sit sieltä jottai."(T2).

"-- ahah, eka tuo mies näkee jotkut tuijottavat silmät ikkunassa, sit se sanoo tuolle kissalle että, kato tuolla joku tuijottaa ja sitte kissa kattoo, niimpäs onkij ja, vähän aikaa töllöttää sitä ja, sit se huo-, sit se kävelee pois ja raaputtaa vähän päätä ja, sit tulee, ukon, tyttöystävä, ottaa keññät ikkunalaivalta jotka on ollu tuulettumasta pesun jälkeen ja, ukko huo-, hermostuu siitä ja ottaa viinaa kaapista ja alkaa ryyppäämään, no nii, siihe se loppuukii."(P1).

Ensimmäisessä vaiheessa suullisten kerrontojen välillä ei ole suuria eroja. Pieniä yksityiskohtia voidaan erottaa mm. P1:n kerronasta, hän mainitsee mm., että kissa raaputtaa päätänsä ja että huoneeseen tuleva nainen on miehen tyttöystävä. Hän on siis tulkinnut kuvassa olevia henkilöitä melko pitkälle lyhyen kuvan silmäilyn pohjalta. Tämän jälkeen kokeen pitäjä kyselee koehenkilöiltä tarkempia analyyseja henkilöistä, heidän ammateistaan, ajankohdasta, kissasta jne. Kaikkien koehenkilöiden mielestä miehen ja naisen välinen suhde ei ollut kovin hyvä, he saattoivat olla naimisissa, mutteivät onnellisesti. Sekä koehenkilö T2:n että P1:n mielestä nainen oli ammatiltaan laulaja, T1:n mielestä nainen ei tehnyt ammatikseen juuri mitään. Miestä koskevat ammattiepäilyt osuivat kirjailijan ja eläkeläisen kohdalle. Kissan veikattiin kuuluvan

miehelle. Aikakaudeksi arveltiin mm. neljäkymmentä lukua naisen kampauksesta päätellen, paikaksi ehdotettiin mm. Englantia sarjakuvan takasta johtuen. Tämän jälkeen henkilöt tiivistävät kokeen pitäjän kanssa käydyssä dialogissa kertomansa ajatukset sarjakuvasta suullisen tarinan muotoon keksien esimerkiksi jatkoa sarjakuvalle. Lopuksi he tuottavat jälleen kirjallisen version ja lukevat sen ääneen, jonka jälkeen heidän on mahdollista miettiä epäselviä kohtia uudelleen.

SUULLINEN VERSIO .T1.

<i>no tuo mies jotain sanoo että,(johdanto)</i> <i>se ei tykkää niistä, että niistä keuhkista että se ei halua,(kehittely)</i> <i>ei niitä pää-, tai pistää ikkunalle tuulettumaa.(kehittely)</i>

↓

KIRJALLINEN TUOTOS. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 4.(Silmät)

JOHDANNOSSA kuvataan tilanne ja tausta sekä viitataan toimintaan.

<i>Mies sanoi naiselle illalla,(tilanne 1)</i> <i>että hän ei saisi pistää kenkiä ikkunalle(tausta)</i> <i>ja heittäisi ne pois.(toiminta 1)</i>	JOHDANTO
--	----------

↓EPISODISSA kerrotaan mitä tarinan nainen tekee ja millaiset ovat tapahtumisen taustat. PÄÄTÄNTÖ jää hieman avoimeksi.

<i>Nainen suuttui ja lähti siskonsa luokse.(tapahtuma 1/toiminta 2)</i> <i>Myöhemmin nainen soitti miehelle ja sanoi,(toiminta 3)</i> <i>että haluaisi eron ja uhkasi oikeuteen,(tausta/toiminta 4)</i> <i>jos ei antaisi naiselle rahaa,(tausta)</i> <i>koska nainen ei ollut töissä ja inhosi koti töitä.(tausta)</i> <i>Mies oli jäänyt eläkkeelle ja oli rikas.(tausta)</i>	EPISODI PÄÄTÄNTÖ
--	-------------------------------------

Koehenkilö T1:n suullinen versio on sijoitettu tarinassa *Silmät* johdanto-osuuteen.

Tämän jälkeen kirjoittaja keksii tarinaan uusia käänteitä eli hän rakentaa tarinalle jatkon, muttei kerro loppuratkaisua selkeästi, vaan jättää sen lukijan arvailujen varaan.

Ääneen lukemisen vaiheessa kirjoittaja korjasi mm. viimeistä virkettä ja lisäsi muutamia pilkkuja oma-aloitteisesti tekstiin. Vaikka tarina on lyhyt, voidaan siinä erottaa kertomuksen sisällölliset ja lingvistiset tekijät selvästi. Muutamia kielivirheitä jäi tekstiin, mutta ne eivät haittaa tekstin ymmärtämistä.

SUULLINEN VERSIO. P1.

*nii vaikka et tuo ukko sammuj ja, (johdanto)
akka tulee takasin ja heittää sen, pellollej ja, no niin. (kehittely, päätäntö)*

KIRJALLINEN TUOTOS. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 5. (Sarjakuva)

JOHDANNOSSA on sadun mukainen aloitus. Taustat kuvataan tarkasti, miehen ja naisen ammatit, kotieläin ja miehen ongelma tuodaan esille.

<i>Olipakerran mies ja nainen. (metateksti)</i>	JOHDANTO
<i>Heillä oli harmaa kissa. (tausta)</i>	
<i>Nainen on laulaja (tausta)</i>	
<i>ja mies on kirjailia. (tausta)</i>	
<i>Miehellä on alkoholi ongelma. (tausta)</i>	

EPISODISSA kuvataan yhden illan tapahtumia perheen luona. Tapahtumat ja tilanteet sekä toiminta kuvataan yksityiskohtaisesti. Tarina noudattelee sarjakuvan tapahtumien kulkua. PÄÄTÄNTÖ on selkeä miehen ja kissan osalta, mutta naisen kohtalo jää epäselväksi.

<i>Eräänä iltana mies näkee tuijottavat silmät ikkunassa. (tapahtuma 1)</i>	EPISODI
<i>Mies kuiska kissalle tuijotetaanko meitä. (toiminta 1)</i>	
<i>Kissa ihmettelee kukakohan tuolla tuijottaa. (tilanne 1)</i>	
<i>Mitäs sillä on väliä antaa tuijottaa. (tausta)</i>	
<i>Sitten tulee nainen vihellellen (toiminta 2)</i>	
<i>ja ottaa kengät ikkunalaudalta. (toiminta 3)</i>	
<i>jossa on iso silmän näköinen solki. (tausta)</i>	
<i>Mies helpottuneena menee kaapille (toiminta 4)</i>	
<i>ja ottaa viinapullon. (toiminta 5)</i>	
<i>Ja juo sen tyhjäksi ja sammuu lattialle kissan viereen. (toiminta 6, tapahtuma 2)</i>	
<i>Nainen tulee ja ottaa miehen lattialta ja sanoo (toiminta 7)</i>	
<i>taaskosä oot ryypännyt ja heittää pihalle (tausta, toiminta 8)</i>	
<i>ja kissa perässä lentää pihalle. (toiminta 9)</i>	
<i>Tyytyväisenä nainen menee sohvalle löhöämään. (tilanne 2)</i>	PÄÄTÄNTÖ

Suullisen referaatin ja ensimmäisen tarinan jatkoa koskevan suullisen version välissä on siis kokeen pitäjän ja koehenkilön välistä dialogia, jota en ole liittänyt käsittelyn osaksi muutoin kuin mainitsemalla esimerkkejä siinä tapahtuneesta prosessoinnista. P1 laittoi ranskalaisilla viivoilla paperille jäsentelyn, jonka mukaan hän aikoo kirjoittaa. Siinä mainitaan mm. tarinan päätapahtumat ja henkilöiden ammatit (ks. Liite 9). Suullisessa versiossa esitetyt tapahtumat toteutuvat kirjallisessa tuotoksessa. Tarina sisältää useita tärkeitä sisällöllisiä elementtejä, jotka vievät juonta eteenpäin. Kuitenkin tekstin sujuvuutta häiritsee edelleen päälausevaltaisuus ja jonkinasteinen sidoksisuuden puute, toiminta ja tilanteet seuraavat toisiaan, mutta ne ovat hieman irrallisia toisistaan. Tässä kirjoitettu versio on korjattuna. Jälleen P1:ltä puuttui useista kohti välimerkkejä, joita lisäsimme sinne hänen lukiessaan ääneen tuotostaan. Tässä tehtävässä koehenkilö

toimii jo oma-aloitteisesti ja löytää itse muutamia kohtia, joista välimerkki puuttuu. Sarjakuvasta kirjoitettu tarina on rakennettu ensimmäisen suullisen sarjakuvasta kertomisen, oman jatkosuunnitelman ja ranskalaisten viivojen avulla tehdyn suunnitelman pohjalta. Varsinaisessa kirjoitustilanteessa P1:n ei tarvinnut miettiä, mitä hän aikoo kirjoittaa, vaan hän pystyi keskittymään täysin kirjoittamisprosessiin. Vaikka kirjallinen tuotos sisältääkin vielä hieman korjailtunakin lukivaikeuksiselle tyypillisiä virheitä, on se sisällöltään ja rakenteeltaan kehittyneempi kuin esimerkiksi tarinan jatkamistehtävässä kirjoitettu tarina.

SUULLINEN VERSIO. T2. VAIHTOEHTO 1.

No, jos se vaikka luulee että noi on oikeesti jonku silmät ja sit se aattelee että, se on iha hullu, (johdanto, kehittäly)

ku toi naine ottaa ne, keññät ja, siin, on jonku silmät ja. (kehittäly)

nii se aattelee et se on iha hullu ja (kehittäly)

*sit se juo jotain,
em mää tiä mitä se vois juua mutta.
jotail lääketä vaikka. (kehittäly)*

VAIHTOEHTO 2.

*Nii, tai sillee et toi vaimo om paljon nuorempi ku toi mies, (johdanto)
ja sit se ihmettellee kaikkia sen tapoja ja tällee, sen naise tapoja. (kehittäly)*

*ja sillee, et se ois ollu sillä aikasemmi, ku se ois asunu yksin,
enneñ ku se ois menny, vaikka naimisii ton naiseñ kanssa.
Nii sit se, kissa ois ollu jo sillo, sillä. (tausta, kehittäly)*

VAIHTOEHTO 3.

*Minun mielestä sillee et, (metateksti)
jos toi naine on vähä niiñku säälistä sem mieheñ kanssa, tai sillee, (johdanto)*

*et jos se on vaikka älyttömä rikas ja,
se vähän tietää et se on tommonen, vainoharhanej ja
sit se on vähä sekasi muuteñki ja (kehittäly)*

*sit se kuiteñki kuolee vähän,
tai varmmaa ennemmin ku toi nainen,*

nii sit se vähän se rahoja hamuaa.(ratkaisu)

↓VAIHTOEHTO 4.

*Nii, jos se toisaalta,
jos se haluais taas niijku, saaha ton,
tai jos toi mies ei ois niijku vainoharhane,
mut ku se ois aika vanha, (johdanto)*

*nii se haluais saaha ton miehen luulemaa että,
että se on vainoharhane ja(kehittely)*

*sit se vaikka se jois jotain myrkkyä,
ku se ois nii masentunu ku se luulis että sitä vainoharhaseks ja.
sitte se kuulis,
nii sitte ton naise ei tarviis tappaa sitä eikä myrkyttää eikä.(ratkaisu)*

T2:n suullinen prosessointi on huomattavasti monivaiheisempi kuin toisilla koehenkilöillä tässäkin tehtävässä. Kaikki suulliset vaihtoehdot sisältävät jo kertomuksen rakenteen sekä runsaasti informaatiota sarjakuvan henkilöistä ja heidän elämässään tapahtuneista vaiheista. Ensimmäisessä vaihtoehdossa T2 kuvaa sarjakuvan miehen hulluna, joka luulee kengänsolkia oikeiksi silmiksi ja juo jotakin lääkekaapista järkytykseensä. Toisessa vaihtoehdossa hän selventää miehen ja naisen väistä suhdetta ja kertoo myös taustaksi tietoja siitä, miten kissa on tullut perheeseen. Kolmannessa vaihtoehdossa kerrotaan lisää tietoa naisen ja miehen välisestä suhteesta sekä naisen motiiveista olla miehen kanssa. Neljännessä vaihtoehdossa päästään vielä uudenlaiseen tulkintaan, jonka mukaan mies ei olekaan oikeasti vainoharhainen, vaan naisen tekemien tempujen ansiosta hän luulee olevansa ja myrkyttää itsensä loppuratkaisussa.

KIRJALLINEN TUOTOS. T2. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 6.(Uni)

JOHDANTO sisältää tarinan henkilöiden taustojen kuvausta, mutta sen keskivaiheilla siirrytään tapahtumien ja toiminnan kuvaukseen.

<i>Henkilöitä on vanha mies, nuori nainen ja kissa.(tausta)</i>	JOHDANTO
<i>Mies ja nainen on keskenään naimisissa.(tausta)</i>	
<i>Mies on jo niin vanha, että on eläkkeellä.(tausta)</i>	
<i>Nainen taas on nuori ja kaunis.(tausta)</i>	
<i>Hän on italialainen ooppera laulaja.(tausta)</i>	
<i>Nainen on mennyt miehen kanssa vaan perinnön takia naimisiin.(tapahtuma 1)</i>	
<i>Heillä ei ole lapsia.(tilanne 1)</i>	
<i>Nainen vaan odottaa miehen kuolemaa(toiminta 1)</i>	
<i>ja yrittää edistää sitä tekemällä miehelle kaiken näköisiä jätyniä,(toiminta 2)</i>	

jotta mies luulisi itseään hulluksi ja esim. myrkyttäisi itsensä. (tausta)
Kissa on ollut miehellä jo kauan ennen naisen tuloa. (tausta)
Kissa on melko laiska. (tausta)

↓EPISODISSA kuvataan, miten nainen yrittää tehdä miehestään vainoharhaisen toiminnallaan ja miten mies reagoi naisen juoniin.

<p><i>Mies ja nainen asuu Ruotsissa. (tilanne 2)</i> <i>Nainen on muuttanut muutama vuosi sitten Ruotsiin. (tapahtuma 2)</i> <i>Nainen on tehnyt miehelle jäyniä, jos jonkun laisia, (toiminta 3)</i> <i>mies on niin peloissaan (tausta)</i> <i>ettei uskalla tehdä mitään. (tausta)</i> <i>Viimeisin jäynä on "silmäkengät", (tapahtuma 3)</i> <i>jotka nainen laittaa ikkunan ulkopuolelle. (toiminta 4)</i> <i>Silmät kiiluvat pimeässä yössä (tausta)</i> <i>ja mies on aivan kauhuissaan. (tausta)</i> <i>Hän tosiaan luulee niitä oikeiksi silmiä (tilanne 3)</i> <i>vaikka nainen tulee ja ottaa kengät. (tapahtuma 4)</i> <i>Mies luulee naista avaruusolioksi (tilanne 4)</i> <i>ja miettii saaneensa kirouksen avaruudesta (tilanne 5)</i> <i>Jotenkin sattuman kaupalla miehen juuri lukemassa lehdessä on hehkuvista silmistä artikkeli. (tilanne 6)</i> <i>- Jos näet hekkuvat silmät ikkunasu ulkopuolella</i> <i>voit varautua siihen,</i> <i>että olet noita. (tausta)</i> <i>Voit siis huoletta juoda myrkyä! (tausta)</i> <i>Mies on aivan kauhuissaan muistaessaan artikkelin eikä muista ihmetellä, (tilanne 7)</i> <i>että tämä juttu on kirjoitettu käsin. (tausta)</i></p>	<p>EPISODI</p>
---	----------------

↓PÄÄTÄNTÖ tuo tarinaan uuden käänteeseen, kaikki onkin ollut Matin unta. Loppu jää hieman avoimeksi.

<p><i>Mies epätoivon puuskassa ryntää lääkekaapille (toiminta 5)</i> <i>ja kumoo ensimmäisen pullon sisukset kitaansa. (toiminta 6)</i> <i>Päässä pyörii, silmissä sumenee, kellot soi... (tausta)</i> <i>Kellot soi? (tausta)</i> <i>Saksan tunti on päättynyt, (tilanne 8)</i> <i>kaikki ryntää ulos luokasta. (toiminta 7)</i> <i>- Mattikin voisi heräillä, opettaja huomauttaa. (tausta, tilanne 9)</i></p>	<p>PÄÄTÄNTÖ</p>
--	-----------------

Koehenkilö T2 sai käyttää kirjallisen tuotoksen suunnittelun apuna heuristisia kysymyksiä, jotka olivat kahdella muulla koehenkilöllä apuna edellisessä tehtävässä. Kuitenkaan suullisessa prosessoinnissa tai kirjallisen tuotoksen luomisessa koehenkilö ei käyttänyt kysymyksiä apunaan yhtä konkreettisesti kuin T1 ja P1 edellisessä tehtävässä. Tällä koehenkilöllä ei näytä olevan ongelmia asioiden ideoimisessa eikä juuri edes kirjallisessa tuottamisessakaan, kuten tämä tuotos osoittaa. Kirjallinen tuotos *Uni* sisältää jälleen uusia yksityiskohtia. Kertomuksen juoni etenee pääosin viimeisimmän suullisen prosessin pohjalta, vaikkakin siinä viitataan esimerkiksi toisessa vaihtoehdossa mainittuun kissan historiaan sekä kolmannessa prosessissa esiintyneisiin

tietoihin naisen ja miehen välisestä suhteesta. Kertomuksesta on erotettavissa selkeästi *johdanto, episodi ja päätäntö*. Johdannossa koehenkilö kuvaa sarjakuvan tapahtumien taustaa ja henkilöitä sekä kissaa melko yleisluontoisesti. Tämän jälkeen hän siirtyy episodiin, jonka taustaksi hän kertoo tapahtumapaikasta sekä tarkentaa, miten nykyiseen, sarjakuvan tapahtumahetkeen on jouduttu. Dramaattisesti ja mielikuvituksellisesti koehenkilö luo jännittävän tapahtumasarjan sarjakuvan tapahtumista, jotka päättyvät yllätykselliseen päätäntöön. Kaikki onkin ollut vain *Matin* unta saksan tunnilla. Kirjallinen tuotos ei sisällä jälkeäkään lukivaikeudesta. Oikeinkirjoitusvierheitäkään ei juuri ole ja tarina on sekä sisällöltään että rakenteeltaan moitteeton, etenkin kun otetaan huomioon sen kirjoittamiseen käytetty lyhyt aika. Koehenkilö T2:n lievä lukivaikeus ilmenee mitä luultavimmin siis yleensä vain vieraiden kielten opiskelussa.

5.1.3 Lauseiden täydennystehtävä

Lauseiden täydennystehtävän ideana on tarkastella koehenkilöiden kielellistä käsityskykyä ja opettaa huomaamaan esimerkiksi kongruenssiongelmia tekstin lukemisen avulla. Tehtävässä henkilöille annetaan aukkokohtia sisältävä teksti, joka käsittelee merentutkimusta. Teksti sisältää muutamia vaikeita sanoja sekä kohtia, joissa testataan koehenkilöiden kielellistä käsityskykyä ja taitoa käyttää kielen ilmauksia oikein. Tehtävää tehdessään henkilöt saavat ajatella ääneen tai kysyä ongelmakohtissa neuvoa kokeen pitäjältä. Kun tehtävä on valmis, koehenkilöt lukevat ääneen tekstin kokonaisuudessaan täydennettyine kohtineen. Jälleen koehenkilöillä on mahdollisuus vielä korjata täydentämiään kohtia tai kysyä neuvoa, mutta pääpaino on siinä, että henkilö itse huomaisi tekemänsä virheet, kokeen pitäjä ei pyydä korjaamaan mitään kohtia, vaan jos henkilö ei itse huomaa epäselviä kohtia, ne jäävät tekstiin sellaisinaan. Koehenkilöiden täydentämät tehtävät ovat Liitteinä 11, 12, 13,

Tehtävä ei
mittaa kielellistä
käsityskykyä
(kompetenssiä?)
vaan tuotta-
mistaitoa te-
tynä kontekstina.

T1:lle lauseiden täydennystehtävä tuotti jonkin verran ongelmia. Erityisesti tehtävän alkuosassa hän kertoi tehtävän tuntuvan vaikealta. Liitän tehtävän prosessoinnin äänen luetusta osasta tehdyn litteroinnin tähän tehtävän analysoinnin helpottamiseksi. Joko tekstin lukemisessa tai lauseiden täydentämisessä ilmenneet ongelmakohdat on allevii-
vattu.

"merentutkimus eli osea, no, grafia on uusi vasta tuhatkaheksansataaluvun puolimaissa syntynyt tien, tieteen, haara, aiemmin, purjehtivat, ja kalastajat toki tiesivät paljon meristä, mutta tietojen, järjestä-, järjestä-, järjestelmällisestä koke-, kokoamisesta, --(korjaa kokoamista), joo-, ja kriittisistä arvioinneista, oli harrastettu vain vähän ei ollut myöskään keksiä laitteita joiden avulla olisi voi-, voitu, tehdä retkiä valtameren syvyyksiin, muinaiset, kreikkalaiset jotka olivat kiinnostuneita kaikellisista, pohdiskelivat sellaisia asioita kuin miksi meri on suolainen ja miksi, eikun mikä aiheuttaa vuorovesien ilmiöistä, mutta varhai-, varhainen, varhainen matkamies meren merkitys oli lähinnä siinä että, se helpotti liikkumista, se oli myös hyö-, hyödyllinen valtatie se oli kuitenkin myös vaarallinen, valtatie eikä kukkaan muinaisen, muuka-, muinaisen[a] (korjaa muinaisena) aikana, purjehtinut vapaaehtoisesti niin kauas ulapalle että maa katosi näky-, mättömiin tuhat kuusisataa luvul lopulla, alkoi euroopassa tieteen, voittokulku, luontoa ruvetti-, tutkia, [heti huomaa ku ääneen], (korjaa tutkimaan) uudelleen kriittisellä tavalla, ja nykyaikaisena, nykyaikainen fysiikka kemia ja piologia saadun aik-, aikaisen. kaikki tämä luotu meren, pohjameren tutkimuksena, merenalaiset lu-, löytöretket eivät kuitenkaan vielä pitkään aikaan ulottunut kovin syvästi." (T1).

T1 saa neljä aukkokohtaa kahdeksastatoista täydennetyksi oikein ensimmäisellä kerralla, jolloin hän täytti tehtävän yksin eikä kysynyt apua lainkaan. Ääneen lukiessaan T1 huomasi täydentäneensä virheellisesti kolmessa kohdassa, jotka hän itse korjasi oikeiksi. Loput virheellisesti täytetyt kohdat jäivät tekstiin sellaisinaan, koska koehenkilö ei kiinnittänyt niihin huomiota. Tämä tehtävän pohjalta voidaan olettaa, että T1:n kielellinen kompetenssi ja kenties sanavarasto on melko suppea ja hän kaipaisi harjoitusta ja kuntoutusta tällä alueella. Täysin varmoja ei voida olla siitä, johtuuko T1:n heikko menestys tässä tehtävässä hänen lukivaikkeudestaan vai yleensä heikosta kielellisestä tietoisuudesta ja sanavarastosta.

P1 suoriutui erinomaisesti lauseiden täydennystehtävästä. Hänen lukivaikeutensa näkyy ilmeisimmin oikeinkirjoitusvirheistä sekä tekstin jäsentelyongelmista. Kielellisen tietoisuuden ja kompetenssin alueella henkilöllä ei ainakaan tämän tehtävän perusteella näytä olevan suuria ongelmia. Liitän tekstin ääneen lukemisesta litteroidun näytteen havainnollistamaan P1:n prosessointia. Ongelmakohdat on alleviivattu.

"Merentutkimus eli, o,se,ano,grafia on uusi vasta, tuhatkaheksansataaluvum puolimaissa syntynyt tieteenhaara, vain purjehtijat, ja kalastajat, tok,itiesiv-, paljon merestä, mutta tietojen järjestelmällistä kokoamista ja, kriittistä arviointia oli harrastettu vain vähän ei ollut myöskään, keksitty laitteita joiden avulla olisi voitu tehdä retkiä valten-meren syvyyksiin, muinaiset kreikkalaiset jotka olivat kiinnostuneita kaikesta, pohdiskelivat sellaisia asioita kuin miksi meri on suolainen ja mikä, aiheuttaa vuoro, vesii-, ilmiön mutta varhaisen matkamiehe-, varhaiselle matkamiehelle, merem merkitys oli lähinnä siinä että se helpotti liikkumista, se oli hyödyllinen valta-,tie, se oli kuiteηkin myös vaarallinen valtatie eikä kukaan, muinais-, muinaiseen aikaan purjehtinut niiη kauas ulapalle että maa katosi näkyvistä, tuhatkuusisataaluvul lopulla alkoi euroopassa tieteen voittokulku, luontor-, luonto-, luontoa ruvettiin tutki-(korjaa tutkimaan), uudella kriittisellä tavalla ja, ny, kyisen fyysikan, kemian ja biologian, biologia saanut alkunsa piste. kaikki tämä lop-, loi pohjan merentutkimukselle, merenalaiset löytöretket eivät kuitenkaan vielä pitkään aikaan ulotu kovin syvälle." (P1).

Pääosa P1:n ongelmista liittyy hänen liian nopeaan lukutahtiinsa eli hän saattaa aluksi hahmottaa sanan väärin, mutta korjaa sen oikeaksi huomattessaan ettei asiayhteys toimi.

P1 ei pyytänyt apua tehtävän teon missään vaiheessa. Tämän tehtävän perusteella henkilön ongelmat ovat niin vähäisiä, ettei häntä välttämättä edes huomaa lukivaikeuksiksi. Vaikka P1:n lukivaikeuden pitäisi olla vaikein, voidaan tämän tehtävän perusteella todistaa, että jokainen lukivaikeus ilmenee yksilöllisesti erilaisena eri tehtävissä. P1:stä huomaa, että hän yrittää tarkkailla ja pyrkiä kompensoimaan lukivaikeuttaan ääneen lukemistehtävissä ja hän onnistuukin siinä melko hyvin. Muutamien sanojen kohdalla ilmenee vaikeuksia joko siten, että on vaikea hahmottaa sanojen rajoja tai esimerkiksi aikamuotojen käytön yhdenmukaisuus ei ole täysin hioutunut kuten esimerkiksi viimeisessä virkkeessä.

T2 oli myös lauseiden täydennystehtävässä suullisesti aktiivisin eli hän prosessoi osittain ajatuksiaan ääneen täyttäessään tekstin aukkoja. Seuraavaan litteraatioon olen merkinnyt alleviivamalla ongelmakohtia sekä sulkeisiin ne kohdat, joissa hän esitti kysymyksiä tai korjasi täydentämiään kohtia.

"Merentutkimus eli, osean, o, grafia joku semmonen, on uusi vasta tuhatkahdeksansataa luvun, puolimaissa syntynyt tieteenhaara, aiemmin purjehtijat ja kalastajat toki tiesivät paljon, mää nyt laitoin tähän sen meristä,(kysyi tehtävää tehdessään, kuuluuko aukkoon laittaa yksikkö- vai monikkomuoto meri-sanasta), niihku kaikista meristä tai merestä kummin nyt voi laittaa mutta tietojen järjestelmällistä kokoamista ja kriittistä arviointia oli harrastettu vain vähän, ei ollut myöskään keksitty laitteita joiden avulla olisi voitu tehdä retkiä valtameren syvyyksiin, syvyyksiin niin, hm, muinaiset kreikkalaiset jotka olivat kiinnostuneita kaikesta, pohdiskelivat sellaisia asioita kuin miksi meri on suolainen ja mikä aiheuttaa vuorovesi,ilmiön, mutta mitä mää oon kirjottanu,(korjaa varhaiselle matkamiehelle), mutta varhaiselle matkamiehelle meren merkitys oli siinä että se helpotti liikkumista, se oli hyödyllinen valtatie, se oli kuitenkin myös vaarallinen valtatie eikä kukaan muinaisen, muinaisena aikana purjehtinut vapaaehtoisesti niin kauaksi ulapalle että maa katosi näkyvistä, tuhatkuussataaluvun lopulla alkoi euroopassa tieteen, voitto,kulku. luontoa ruvettiin, mää sanosisin sen yleensä että luontoa ruvettiin tutkia, mutta mää oon sen kirjottanu että tutkimaan (keskustelua siitä, miksi tutkimaan on oikea muoto tässä kohdin), no luontoa ruvettiin tutkimaan uudella kriittisellä tavalla, ja nykyaikainen fysiikka, kemia ja biologia, tätä mää en oikeen tajunnu, saivat alun, sitäkö siinä tarkotetaan.(keskustelua mitä virkkeellä tarkoitetaan, korjaa alkunsa), al, kun, sa, kaikki tämä luo pohjaa, pohjan merentutkimukselle, tai pohjaa, ihan kummin vaan, merenalaiset löytöretket eivät kuitenkaan vielä pitkään aikaan ulotu kovin syvälle."(T2).

Myöskään T2:n kielellisessä kompetensissa ei näytä tämän tehtävän perusteella olevan ongelmia. Henkilöllä ei ollut varsinaisesti väärin täydennettyjä kohtia lainkaan, kaikki alleviivatut kohdat ovat epäröintejä tai lukemisen huolimattomuudesta johtuvia. Lisäksi hän kyselee ja kyseenalaistaa mielellään asioita, minkä vuoksi muutamissa kohdissa käytiin keskustelua siitä, miksi jokin muoto tulee tietyllä tavalla lauseeseen. Hänellä ei siis ollut ongelmia tietää oikeita vastauksia, mutta hän halusi vastauksia, miksi esimerkiksi *alkaa tutkia* ja *ruveta tutkimaan*-vaihtoehdot tulevat juuri niin päin suomenkielisissä lauseissa.

5.1.4 Kuvasta kertominen ja kirjoittaminen

Kuvasta kertomis- ja kirjoittamistehtävässä koehenkilöiden suullisen ja kirjallisen prosessoinnin vuorovaikutusta harjoitellaan samaan tapaan kuin esimerkiksi sarjakuvatehtävässä. Tämä tehtävä on kuitenkin astetta vaikeampi kuin sarjakuvatehtävä tai tarinan jatkamistehtävä, koska tässä henkilö joutuu luomaan tarinan juonen alusta loppuun itse, kuva on ainoastaan jonkinasteinen ideoinnin lähde, aihepiiri, jonka ympärille tarinaa voidaan ruveta rakentamaan. Tehtävän tekeminen alkaa siitä, kun koehenkilö saa eteensä n. kymmenen kuvaa eri aihepiireistä ja hänen täytyy valita niistä yksi, jonka pohjalta hän voi ruveta suunnittelemaan tarinaansa. Kuvamateriaali on koottu aikakauslehdistä, kirjoista ja cd-rom-ohjelmien kuvastoista. Kaikki alkuperäiskuvat ovat värillisiä, mutta Liitteissä ne ovat mustavalkoisena. Kun henkilö on valinnut jonkin kuvista, hän kertoo suullisesti, mitä kuvassa on eli suorittaa suullisesti lyhyen kuva-analyysin esimerkiksi kuvan henkilöistä, miljööstä, tapahtumista ja niin edelleen. Tämän jälkeen henkilö tekee ideakartan, jonka avulla hän voi suunnitella pidemmälle tarinaansa. Vasta ideakartan suunnittelun ja sen suullisen esittelyn jälkeen, henkilö voi ruveta kirjoittamaan kuvasta ideoimaansa tarinaa kirjalliseen muotoon. Lopuksi henkilö jälleen lukee tuotoksensa ääneen ja parantelee kirjoitustaan tai kysyy tekstiinsä liittyvistä ongelmakohtista, jos on tarpeen.

Käsittelen ensimmäisenä T1:n tehtävän. Hänen valitsemansa kuva ja hänen tuotoksensa ovat Liitteenä 14a ja 14b. Kuvassa on pääosassa suurikokoinen mieshenkilö ja taustalla Yhdysvaltain lippu. T1 analysoi kuvaa seuraavasti:

SUULLINEN VERSIO. T1.

<i>no, se on, tuota kaupunkilla ja tuolla takana on joku puisto ja, (johdanto)</i>
--

tuo mies on voi-, voittanu jonku kilpailun, (kehittely)

*tuo pokaali, se on tää on joku kakkukilpailu että kuka syö eniten(kehittely)
ja sit,se on ihan maha täynnä ja, em mää sitte tiä.(ratkaisu)*

[Kokeen järjestäjä: onko ett mişkämaalainen tuo on, voiko tuosta päätellä..]

hm, italialainen, tai amerikkalainen ku siinä on tuo lippu. (tarkennus)

IDEAKARTAN SUULLINEN ESITTELY T1.

1) *mää oon pistäny kisa, (metateksti, tapahtuma)*
2) *ja sitte kakun syönti, (toiminta)*
3) *sitte maha täynnä, ja onneline, (tilanne)*
4) *sit ku on tapahtunu amerikkassa ja sit tuolla takana on puisto, tai siellä amerikkassa on puisto. (kuvaus)*

KIRJALLINEN TUOTOS 1. T1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 7.

JOHDANNOSSA mies voittaa kakun syöntikilpailun, EPISODISSA hän voittaa ja on onnellinen, PÄÄTÄNNÖSSÄ mies menee maailmanpyörään, avoin lopetus.

Mies oli Amerikkassa ja meni kakun syönti kilpailuun. (johdanto, toiminta 1)
Mies voitti kilpailun ja oli onnellinen. (episodi, tapahtuma 1)
Mies meni puistoon maailman pyörään. (päättäntö, toiminta 2)

↓ KIRJALLINEN TUOTOS 2.

EPISODI kuvaa , mitä tapahtui, kun lihava mies astelee yleisön eteen.

[jatkoa edelliseen]
Yleisö hurrasi miehelle, (tapahtuma 2) EPISODI
kun hän asteli areenalle. (toiminta 3)
He ihmettelivät, (tilanne 1)
kuinka hän oli niin lihava, (tausta)
mutta se oli hänen edukseen, (tausta)
koska sinne mahtui enemmän kakkua kuin laihoille. (tausta)

T1:n tehtävän suorittaminen tapahtui erikoisesti. Sekä suulliset että kirjalliset prosessit olivat hyvin lyhyitä, eikä niiden sisällöissä ollut suuria eroja. Sekä suullinen versio, ideakartta että ensimmäinen kirjallinen versio olivat sisällöiltään samankaltaisia. Ensimmäisessä kirjallisessa versiossa henkilö tiivisti koko tarinan kolmeen lauseeseen, jotka voitiin erotella johdannoksi, episodiksi ja ratkaisuksi. Kokeen pitäjä kuitenkin pyysi koehenkilöltä lisäselvitystä yleisön reaktioista kakkukilpailussa eli koehenkilön näkemyksiä siitä, kuinka muut ihmiset reagoivat kilpailun voittajaan. Jatko-osio ei tuonut kuitenkaan juonellisesti eikä sisällöllisestikään paljon uutta asiaa tarinaan, josta ei voinut erottaa selkeää johdanto-, episodi- ja päätäntöosuutta. Tehtävän suorittaminen

tapahtui aivan koetilanteen loppuvaiheessa, joten henkilön vireystila ei varmasti ollut paras mahdollinen ja hän pyrki lyhyeen ilmaisuun. Lopuksi henkilö tarkisti tuotoksensa välimerkkien ja oikeinkirjoituksen osalta, lisäsi muutamia pilkkuja ja korjasi *hänen eduksi* muotoon *hänen edukseen*. Tehtävä osoitti T1:n kohdalla, että suullinen ja ideakartan avulla tapahtuva tarinan prosessointi mahdollistaa nopean ja tiivistetyn tekstin tuottamisen lukivaikeuksiselle, jonka prosessointi ilman apuvirikkeitä on yleensä hidasta.

Myös P1:n kuvasta kertomis- ja kirjoittamistehtävä sijoittui tehtävänteon loppupäähän, mikä näkyy hänen tehtävästä suoriutumisestaan. Suullinen prosessointi ei tahdo edetä, henkilön on vaikea keksiä kuvasta mitään sanottavaa. Niinpä keskustelimme kuvasta yhdessä ja koehenkilö loi lopulta oman tarinansa ideakartan ja keskustelun pohjalta. P1:n valitsema kuva sekä ideakartta ja tuotos ovat Liitteenä 15a ja 15b. Olen liittännyt suullisen prosessoinnin kuvaukseen omat kysymykseni, joilla keskustelua ja suunnittelua pyrittiin viemään eteenpäin.

SUULLINEN VERSIO 1. P1.

siinä on tommone kaupunki ja yö ja yks lepakko lentelee taivaalla.(tilanne, kuvaus)

↓[kokeen järjestäjä: *missä ajassa ollaan, onko tätä aikaa vai mermeisyyttä.*]

se on varmaan joku, tuhatkaheksaj ja tuhat-, tuhatseitsemäsataal luvu, englanti esimerkiks.(tilanne)

↓[kokeen järjestäjä: *onko tuolla näkyvällä tornilla merkitystä sinun tarinan kannalta, mitä se on.*]

em mää tiiä, ku em mää oo vielä suunnitellu sitä tarinaa, ku em mää keksi tosta oikein mitää, tuo oli vaa kaikista hienoiη kuva.(metateksti)

↓[kokeen järjestäjä: *onks se sitte autio se kaupunki vai onko siellä ihmisiä olleηkaa.*]

on kai täällä ihmisiä,(kuvaus)

mutt ku ei tuu mitää mielee mitä mää kirjottasi niistä ihmisistä.(metateksti)

↓[kokeen järjestäjä: *onks siellä jotaim mitä siellä vois tapahtua ku on tuommone näkymä.*]

ai joku tapahtuma millä mää kirjotan tota niηku eteempäin.

IDEAKARTAN SUULLINEN ESITTELY P1.

*no lepakko ja,
korkea torni ja pilvinen taivas*

ja tuhatka-, tuhatseitsemäv viiva tuhatkaheksansataa luvun englanti.

SUULLINEN VERSIO 2. P1.

sanoppas onks tuolla sum mielestä, onks tuolla kirkontornissa kiipeilemässä kaks ukkoo, tossa jossai.(metateksti)

[kokeen järjestäjä: *on, mä en oo muuten aikasemmin huomannu, sää oot tarkkanäkönen, nii, no niistä voi saada ainaki, mitä ne siellä tekee. onko ne jossai hämärepuuhissa vai.*]
(Koehenkilö lisää ideakarttaan: *Kaksi miestä kävelee kirkon tornissa*)

KIRJALLINEN TUOTOS P1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 8. (Yöllinen retki)

JOHDANTO alkaa sadunomaisesti, lyhyt taustoituis tapahtumille. EPISODISSA kuvataan miesten toimintaa ja tilanteista, joihin he joutuvat. PÄÄTÄNTÖ jättää tilanteen avoimeksi, kertomus voi jatkua.

<i>oli pakerran kaksi miestä (metateksti)</i>	JOHDANTO
<i>jotka käveli kirkon tornissa.(toiminta 1)</i>	
<i>Miehet katselivat tornista kaupunkia(tilanne 1)</i>	EPISODI
<i>ja taivaalla lentävää lepakkoa.</i>	
<i>Miehet huomasi(tapahtuma 1)</i>	
<i>että tornin ikkunasta kajastaa valoa.</i>	
<i>miehet katsovat ikkunasta sisään ja huomaavat(toiminta 2)</i>	
<i>että pappi oli menossa nukkumaan.(tilanne 2)</i>	
<i>niinpä miehet päätti lopettaa yöllisen retken(tilanne 3)</i>	PÄÄTÄNTÖ
<i>ja jatkaa sitä seuraavana päivänä.</i>	

P1:n kirjallinen tuotos on analysoitu alkuperäisessä muodossaan, korjaamattomana. Korjattu versio on Liitteessä 16b. Henkilön luettua ääneen tuotoksensa, tarkastimme sen yhdessä ja lisäsimme puuttuvat välimerkit sekä korjasimme virheelliset muodot. Tässä tehtävässä P1 laittoi pisteet jo kirjoittamisvaiheessa itsenäisesti oikeille paikoille, vain pilkut jäivät vielä puuttumaan. Hän huomasi kuitenkin jo paremmin itse tekemänsä virheet sekä korjasi viimeisessä virkkeessä *päivänä*-sanana *yönä*-muotoon, koska hänen mukaansa *ei yöllistä retkeä päivällä jatketa*. Vaikka tämän tehtävän tekeminen tuotti aluksi ongelmia eikä henkilö ollut kovin motivoitunut enää suullisesta prosessoinnista ja tarinan kirjoittamisesta, onnistui lopullinen tuotos kuitenkin hyvin ennen kaikkea siksi, että koehenkilö selvästi osoitti muistavansa kiinnittää lauseiden väliseen taotukseen eli välimerkkeihin huomiota. Rakenteeltaan tarina oli selkeä, kaikki kertomukseen kuuluvat osat ovat löydettävissä. Tarina jäi melko lyhyeksi, mutta osoitti, että erityisesti lukivaikeuksisen henkilön kirjoittamistilanne vaatii usein aikaa ja toisen henkilön tukea onnistuakseen. Lisäksi suullisessa prosessoinnissa päästiin melko

luontevaan dialogiin, jota en esitellyt kokonaisuudessaan suullisen osion analysoinnin yhteydessä. P1 esitti lopussa jopa itse kysymyksiä kuvasta kokeen pitäjälle, mikä on suuri saavutus peruskoulun yläasteikäiseltä pojalta.

T2 käytti eniten aikaa tämän tehtävän tekemiseen. Hänen suullinen prosessointinsa on jälleen monivaiheista ja hän käy keskustelua kokeen pitäjän kanssa tarinaa suunnitellessaan ja muokatessaan. T2:n valitsema kuva sekä hänen tekemänsä ideakartta ja kirjallinen tuotos ovat Liitteinä 16a ja 16b. Koehenkilö valitsi kuvakseen merenalaiseen maailmaan liittyvän kuvan.

SUULLINEN VERSIO 1. T2.

no tässä on jotain tämmösii, jotain kultakaloja tai papukaijakaloja tai jotain vastaavia,(tilanne,johdanto)
jota on tämmösellä, koralliriutalla ihan selkeesti, jossain tuommosessa, tuommosessa etelä, maan, saaren lähetyvillä olevassa koralli, riutassa on tää kuva otettu,(tausta)
mulle nya ainakii tulee heti mieleen se kustoo, (metateksti)
ku mää nyt ite ainakin haluaisin ehken meri,biologiks, nii,(metateksti)
ja sitte, ne on niiku purjehtimassa siellä jossain, tai purjehtimassa siis,(tapahtuma,kehittely)
tutkimassa jotain.

↓

KIRJOITTAMISEN AIKANA TAPAHTUVA SUULLINEN PROSESSOINTI 1.

jos mää oon täällä aikasemmin puhunu filipistä, jaskuesta ja sukeltajista, nii em mää voi tähän sitte laittaa että, miehet sukelsivat.(metateksti)
[kokeen järjestäjä: voithan sinä.]
miehet sukelsivat.(toiminta)
ja ei voi sannoo että ja saapuivat korallinriutalle. riutalle,(metateksti)
riutta oli täynnä kaloja, riutan lähistö,(tausta)
mää inhoon ku ei voi laittaa sillee, ku niitä ei sitte kukaa muu tajua.(metateksti)
ympäristö-, riutan lähistö, lähistö oli täynnä niin pienempiä kuin isompiakin. kaljoja,(tausta)
hyvä kirjoitus taas taito, tälle ku yrittää hirveen nopeesti kirjottaa tai siis sillee.(metateksti)

↓

SUULLINEN PROSESSOINTI 2.

hyvä, ku ensiks täällä puhutaan, koska koralliriutta ei ole syvällä sukellusmatka ei ole pitkä, miehet sukelsivat noin kymmenen metriä, voiks se olla nii.(tausta, metateksti)
vai pitääkö se laittaa että miehet sukeltavat noin kymmenen metriä, (metateksti)
ei ku sit se kertoo että miehet sukeltavat noin kymmenen metriä saapuakseen,(tausta)

nii mää laitoin että koralliriutta loisti sateenkaaren väreissä, myös koralleja oli eri kokoisia,(metateksti, tausta)
kokoisia ja nä, köi, siä, näköisiä,jä, näköisiä, niin,
on isoja ja pieniä, näköisiä.

*alku on vaikeeta ja sitte tulee tollee yhen kappaleen verran sujuvasti ja sitte tökkää taas. (metateksti)
 näköisiä, valon läikkä lähestyy, sukeltajia kohti, lähemmäs tulatessa he huomaavatkin että se onkin
 oranssi kalaparvi, (tapahtuma)
 sukeltajien ihastellessa koralleja, kirkas, valo, kirkas valo, hm, kirkas valo.. (tilanne)
 kirkas valo lähestyy, lähestyy heitä, lähestyy, lähemmäs tultaessa, ei ku valon, eiku lähemmäs
 tultaessa, tultaessa huomaakin, että valon läikkä on miljoonia ja taas miljoonia, tuhansia ja taas
 tuhansia (tapahtuma)
 ,[kokeen järjestäjä: mieti, että ketkä huomaavat]
 lähemmäs tultaessa sukeltajat huomaavat, huomaavan, huo-,
 huomavan siinä kaiken lisäksi luki,
 sukeltajat huo, maa, vat valon olevankin kalaparvi ja, onks se mihiñkä vai johonñka. (tilanne,
 metateksti)
 [kokeen järjestäjä: jos sää viittaat siihe kalaparvi, nii sillon se on johon.]
 kalaparvi johonñka kuuluu noin tuhat yksilöä, kalaparvi johonñka, no kuuluu, kuuluu, jossa on,
 olevakin kalaparven, sukeltajat huomaavat valon olevankin kalaparvi jossa on,
 tämä on tämmöstä miettimistä,
 kalaparvi, nyt ei tosiaanakaan oikein lähe. (tilanne, metateksti)
 kalaparvi, jossa on toista, miljoonaa, kalaparvi, jossa on tuhansia, tuhansia keltasia, keltaisia ja
 oransseja kaloja, (tausta)
 kalaparvi ailahtelee virtaviivaisesti, (toiminta)
 happipullot tyhjenevät, (tapahtuma)
 sukeltajat nousevat pintaan, kellot pysähtyvät sukelluskello pysähtyy, (toiminta, tilanne)
 kymmenessä metrissä sukelletaan varmaan sukelluskellolla, ettei vaan tuu sukeltajan tau-
 tia. (metateksti)
 retkue haluaisikin tutustua, (tilanne)
 mull, on aina näitä pimeitä, (metateksti)
 mää laitan jaskues haluaisi tutkia vielä kaloja, mutta muut huomauttavat hänelle, että on aika
 poistua, aika palata pintaan täyttämään. jes. (tilanne, metateksti)*

↓
KIRJALLINEN TUOTOS 1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 9. (Koralli riutta)

JOHDANTO on lyhyt kuvaus, millaisessa tilanteessa ollaan. EPISODI koostuu sukeltajien toiminnan ja vedenalaisten tapahtumien kuvauksesta. PÄÄTÄNNÖSSÄ esitetään ratkaisu siihen, miksi on palattava veden pintaan, mutta lopetus jää melko avoimeksi.

<i>Uusi sukellus on taas alkamassa kohti korralleja.</i>	JOHDANTO
<i>Philip, Jacques ja muutama muu sukeltaja kaatuvat veteen. (tapahtuma 1)</i>	EPISODI
<i>Koska koralli riutta ei ole syvällä sukellusmatka ei ole pitkä. (tausta)</i>	
<i>Miehet sukelsivat noin kymmenen metriä ja saapuivat koralli riutalle. (toiminta 1)</i>	
<i>Riutan lähistö oli täynnä niin pienempiä kuin isompiakin kaloja. (tausta)</i>	
<i>Koralli riutta loisti sateen kaaren väreissä. (tausta)</i>	
<i>Myös koralleja oli eri kokoisia ja näköisiä. (tausta)</i>	
<i>Sukeltajien ihaillessa koralleja kirkas valo lähestyy heitä. (tapahtuma 2)</i>	
<i>Lähemmäs tultaessa sukeltajat huomaavat valon olevankin kalaparvi, jossa on tuhansia keltaisia ja oransseja kaloja. (tilanne 1)</i>	
<i>Jacques haluaisi tutkia tarkemmin kalaparvea. (tilanne 2)</i>	
<i>mutta retkikunnan on aika palata pintaan täyttämään happi pullot uutta sukellusta varten. (toiminta2)</i>	
	PÄÄTÄNTÖ

T2:n kuvasta kertomis- ja kirjoittamistehtävä antaa mahdollisuuden tarkastella kirjoittamisen aikana tapahtuvaa puhutun kielen prosessointia. Lisäksi tämän tehtävän avulla voidaan osoittaa, kuinka monipuolisesta prosessoinnista puhumisessa ja kirjoittamisessa on kysymys, ja kuinka nämä kaksi erilaista prosessia voivat auttaa

toisiaan. T2:n ensimmäinen suullisesti kuvasta kertoma versio sisältää karkean kuva-analyysin sekä tarinan kehittelyä tulevaa kirjoitustilannetta varten. Ideakartan suullinen esittely häneltä unohtui, sillä hän rupesi suoraan kirjoittamaan tarinaa suunniteltuaan ideakartan, joten kirjoittamista ei voitu keskeyttää enää siinä vaiheessa, jolloin hän alkoi prosessoida kirjoitustaan ääneen. Kirjoittamisen aikana tapahtunut suullinen prosessointi osoittaa, kuinka ihminen kirjoitessaan muokkaa ilmauksia ja tarinan sisältöä ennen kuin se on valmiina tuotoksena paperilla. T2 on omien sanojensa mukaan tottunut ajattelemaan ääneen kirjoittaessaan, sillä hän usein kirjoittaa aineitaan kotonaan ja kyselee muilta perheenjäseniltä neuvoja. Tämän vuoksi tehtävä ehkä tuntui hänestä luontevalta ja hän puhui kirjoittaessaan ääneen ilman erityistä pyyntöä. Suullinen prosessointi näyttääkin olevan hyvä apukeino lukivaikeuksisen kirjoitusprosessissa, vaikkakaan se ei aina ole mahdollista esimerkiksi koetilanteissa koulussa. T2:n suullinen prosessointi kirjoittamisen aikana auttaa näkemään, millaisissa kohdin hänellä on vaikeuksia sekä miten hän ratkaisee eteensä tulevat ongelmakohdat. Suullisesta osuudesta voidaan myös havaita, kuinka tarina tai kertomus syntyy vaihe vaiheelta sisältäen tuotoksen ollessa valmiina kaikki kertomuksen osatekijät. Näyttää siltä, että vaihe vaiheelta etenevä, suullista prosessointia hyväkseen käyttävä kirjoittamistyyli auttaa T2:ta hallitsemaan mm. tauotusta, välimerkkien käyttöä ja tekstin jäsentelyä mahdollisimman selkeään muotoon. Tämä piirre on ollut nähtävissä myös vaikeampien lukivaikeustapauksien kuten P1:n kohdalla. Tekstilingvistiset käsitteet eivät kaikissa kohdin kuvaa parhaalla mahdollisella tavalla suullista prosessointia, mutta metatekstien ja käsitteiden vaihtelu antaa jonkinlaisen kuvan siitä, miten puhuttu ja kirjoitettu kieli täydentävät toisiaan.

5.1.5 Auditiivinen ja visuaalinen muistitehtävä

Auditiivinen ja visuaalinen muistitehtävä perustuu kuullun ymmärtämiseen ja muistamiseen sekä itse luetun tekstin ymmärtämiseen ja muistamiseen. Tehtävä jakaantuu siis kahteen osioon, joista ensimmäisessä kokeen pitäjä lukee koehenkilölle ääneen pätkän tekstiä, joka käsittelee elokuvien erikoistehosteita (ks.Liite 17). Tämän jälkeen koehenkilölle esitetään kolme kysymystä, joiden avulla pyritään saamaan tietoa siitä, kuinka hyvin koehenkilö muistaa auditiivista kanavaa pitkin saamaansa tietoa, muistaako hän pieniä yksityiskohtia vai tekstin pääsanoman parhaiten. Kysymykset esitetään koehenkilöille suullisesti ja he vastaavat niihin suullisesti. Teksti on melko lyhyt, joten siitä tehdyt kysymykset ovat melko pikku tarkkoja, mutta samalla myös sellaisia, joiden avulla voidaan havaita, onko koehenkilö ymmärtänyt kuulemansa tekstin pääsanoman. Tehtävän toisessa osassa koehenkilöt lukevat itse pätkän tekstiä, joka liittyy edelleen elokuvamaailmaan ja käsittelee tähtikulttia ja elokuvastudioiden alkuvaiheita (ks.Liite 18a). Tässä tehtävässä T1 ja T2 lukivat tekstin ääneen, kun taas P1 luki tekstin hiljaa itsekseen. Halusin kokeilla, helpottaako äänetön lukeminen P1:tä ymmärtämään tekstiä paremmin kuin kiireisessä tempossa ja tauotta tapahtuva ääneen lukeminen. Sen sijaan T1:llä ja T2:lla ääneen lukeminen on hitaampaa ja he selvästi tuntuvat miettivän lukemaansa jo lukemisen aikana, joten heidän lukemisensa tapahtui ääneen. Lukemisen jälkeen teksti otetaan pois ja henkilöt saavat kirjallisena seitsemän kysymystä, joihin kirjallisesti vastaamalla henkilöiden visuaalista kanavaa pitkin tapahtuva tekstin ymmärtäminen ja siinä esiintyneiden asioiden muistaminen voidaan testata.

Tehtävän ideana on tutkia sitä, onko joko auditiivisen tai visuaalisen kanavan käyttö tekstien ymmärtämisessä ja muistamisessa tehokkaampaa vai onko niiden käyttö tasapainoista. Jos jomman kumman kanavan käyttö on lukivaikkeuksisella henkilöllä

tehokkaampaa, pitäisi tehtävät laatia sitä kanavaa suosiviksi, mutta samalla täytyisi myös harjoittaa toisen kanavan käyttöä siten, että lopputuloksena päästäisiin molempien kanavien tasapainoiseen käyttöön.

P1 suoriutui molemmista tehtävönsioista erinomaisesti. Auditiiivisessa osassa henkilö vastasi hänelle esitettyihin kysymyksiin tarkasti ja osoitti muistavansa kuulemastaan *Erikoistehosteita*-tekstistä yksityiskohtia tai jos ei muistanut tarkasti jotain kohtaa, henkilö pystyi esittämään vastauksen pääidean. Esimerkkinä hänen vastauksistaan ovat seuraavat hänen suullisista vastauksistaan litteroidut osat:

Kysymys 1: Millaisia kikkoja elokuvissa käytetään esimerkiksi pyörremyrskyn, liekkien ja pommien tai maisemien aikaansaamiseksi?

Vastaus: *"no maisemaan käytettiin jotain, maalattua lasitaulua ja pyörremyrskyn tekemiseen käytettiin vesiletkua ja tuuletinta ja, räjähyksiin käytettiin ilotulitteita ja oota-, mitä muuta siinä oli kysy-." [kokeen järjestäjä: no ei tässä oikeestaan muuta ollukkaa.]*

Kysymys 2: Miten kaikkein edistyneimmät erikoistehosteet tehdään?

Vastaus: *"tehdään tietokoneella, tietokoneella tehää."*

Kysymys 3: Miten kokonainen kohtaus rakennetaan, millaisista vaiheista se koostuu?

Vastaus: *"no se, piirretään se, kuva mahdollisimman oikeen näköseks sillai et se huijaa mahdollisimman paljo, katsojaa että se ei ees tiiä, että onko siinä oikee näyttelijä vai, tietokone,lla tehty."*

Lisäkysymys: *"Muistat sää miten se tarkasti tuli se, mitä ne teki siinä?"*

Vastaus: *"ne eka piirtää kuvan tai jote nki, en minä muista."*

P1 osoitti vastauksillaan ymmärtäneensä ja muistavansa tekstin sisällön lähes aukottomasti. Kaksi ensimmäistä vastausta hän muisti lähes sanasta sanaan tekstistä suoraan, kun taas kolmannessa vastauksessa oli mukana oman aikaisemman tiedon ja tekstistä saadun informaation yhteensovittamista. Viimeisessä vastauksessa ja sen

tarkennuksessa P1 osoitti ymmärtävänsä tekstin sanomaa eli hänen ei tarvinnut toimia pelkän ulkomuistin varassa.

Tehtävän toisessa vaiheessa P1 vastasi kirjallisesti kysymyksiin luettuaan hiljaa tekstin *Tähtiä ja studioita*. Hänen kirjoittamansa vastaukset ovat Liitteenä 18b. Niiden perusteella voidaan todeta, että hän muisti lukemastaan tekstistä sekä tarkkoja yksityiskohtia ja osasi muokata tekstistä saamaansa tietoa omin sanoin esitettyyn muotoon. Erityisesti kolmeen ensimmäiseen tehtävään on vastattu tarkasti, kun taas neljännessä ja viidennessä kysymyksessä vastaukset ovat enemmän omia sovelluksia tekstistä saadusta tiedosta sekä omasta aiemmasta tiedosta. Kokonaisuutena P1 vastasi jokaiseen sekä auditiiviseen että visuaaliseen muistiin perustuvaan tehtävään oikein ja osoitti ymmärtäneensä molempien tekstien sisällöt. P1:llä ei siis liene vaikeuksia tekstin ymmärtämisessä ja muistamisessa, mikä ilmeni osittain jo Niilo Mäki -instituutin tekemissä testeissä.

T1:lle tämän tehtävän molemmat osiot tuottivat jonkin verran vaikeuksia. Esitellessäni lukivaikeustyyppettä tutkimukseni alkupuolella, mainitsin että erään koehenkilöni lukivaikeuden piirteet viittaavat nk. hyperleksian tyyppiin, jossa lukeminen kulkee sujuvasti, mutta lukemisen ymmärtäminen on heikkoa. Ongelman taustalla on sanahahmojen ja niiden merkitysten välisen yhteyden ymmärtämisessä ilmenevät vaikeudet. Hyperleksiaan viittavat myös ongelmat kielellisen tietoisuuden alueella, kuten T1:llä lauseiden täydennystehtävässä ilmenneet vaikeudet. Lisäksi epäilen, että heikko lyhytkestoisen muistin toiminta on eräs oire, joka ilmenee hyperleksiasta kärsivillä henkilöillä ja on nähtävissä tässä tehtävässä. (Korhonen, 1995, 187 - 194.)

Auditivisessa tehtävässä T1:lle esitettiin kysymyksiä hänen kuulemansa tekstin perusteella. Kysymykset ovat samoja kuin P1:llä, mutta lisäkysymyksiä jouduttiin esittämään huomattavasti enemmän. Liitän pääkysymysten ja henkilön vastausten lisäksi esitetyt lisäkysymykset litteroituina tehtäväänalyysiin.

Kysymys1: Millaisia kikkoja elokuvissa käytetään esimerkiksi. pyörremyrskyn, liekkien ja pommien tai maisemien aikaansaamiseksi?

Vastaus: *"no ne ainakii ilotulituksena ne pommit ja, sitte se pyörremyrsky nii, näillä vesiletkuilla ja sillä tuulettimella ja , sitte on näitä lavasteita ja näitä, kau-, niijku maisema-, näitä juttuja ja mitä lasi, semmosia juttuja, maalauksia ja semmosia."*

Kysymys 2: Miten kaikkein edistyneimmät erikoistehosteet tehdään?

Vastaus: *"jaa, no en muista."*

Lisäkysymys: *"oliko siinä joku tietty tekniikka, puhuttii jko tässä jostain semmosesta?"*

Vastaus: *"em mä muista."*

Kysymys 3: Miten kokonainen kohtaus rakennetaan, millaisista vaiheista se koostuu?

Vastaus: *"no ainakii niitä on niitä stunt,juttuja, niitä niitä on, siis en osaa selittää, niitä niiku katkotaan aika paljon niiku pätkitään."*

Lisäkysymys: *"muistatko että miijälaista tekniikkaa tässä käytetään, mikä on se apuväline mitä käytetään sitte näissä, kohtauksien rakentamisissa?"*

Vastaus: *"no kameralla saa ainakii kaikellaisia juttuja."*

Lisäkysymys: *"mutta entäs semmonen ihan uus, tekniikka?"*

Vastaus: *"leikkaamalla nyt ainakii, em mä tiä."*

Lisäkysymys: *"oijko joku semmonen kone tai laite joka auttais tässä?"*

Vastaus: *"em mä muista."*

Vastaus ensimmäiseen kysymykseen osoitti T1:n muistavan tekstin alkupuolella esitetyt asiat, mutta toisen ja kolmannen kysymyksen vastaukset paljastivat, ettei henkilö muistanut kuulemansa tekstin loppuosasta juuri mitään. Toiseen kysymykseen ei saanut vastausta, vaikka sitä yritettiin kysyä lisäkysymyksenä kolmannen kysymyksen yhteydessä. Vastaukset kolmanteen kysymykseen osoittivat, että T1 koetti vastata aiempien elokuvista hankkimiensa tietojen perusteella, mutta ei löytänyt

täsmälleen oikeaa vastausta, koska se olisi edellyttänyt tekstin ymmärtämistä tai muistamista.

Toisessa eli visuaalisessa tehtävässä koehenkilö T1:llä oli myös hankaluuksia. Luettuaan tekstin ääneen, T1 vastasi kirjallisesti hänelle annettuihin kysymyksiin (ks. Liite 18c). Kolmeen ensimmäiseen kysymykseen hän vastasi tarkasti ja oikein, neljäs kysymys jäi ilman vastausta. Viidenteen ja kuudenteen kysymykseen hän ei vastannut pikkutarkasti, mutta osoitti löytäneensä pääasioita tekstistä. Kuitenkin näihin kysymyksiin pystyi vastaamaan osin myös yleistiedon perusteella, ja koska T1:n vastaukset ovat hyvin yleispäteviä, ei voida olla varmoja vastasiko hän kysymyksiin lukemansa tekstin vai aimpien tietojensa perusteella. Elokuvamoguleiden ja heidän toimintatapojensa selostaminen olisi osoittanut, että T1 muistaa lukemaansa. Myös kuudennen kysymyksen vastaus olisi kaivannut tarkempaa selitystä, koska teksti oli näinkin lyhyt ja helppolukuinen. Viimeiseen kysymykseen T1 ei ollut vastannut lainkaan. Tehtävän päätteeksi henkilö mainitsi, että tämänkaltaiset tehtävät vaativat runsaasti keskittymistä eli jos ei keskity lukemaansa asiaan ei voi muistaa, mitä siinä sanottiin ja jos keskittyy liikaa itse lukemistapahtumaan, ei muista tarkkailla asiasisältöä. T1 kertoi esimerkiksi kokeisiin lukiessaan tekevänsä muistilappuja, joihin hän kirjoittaa pääasiat, koska ei muuten muistaisi juuri mitään lukemastaan. Tämänkaltaisia nk. opiskelutekniikkaan liittyviä neuvoja olisi hyvä opettaa ja esitellä lukivaikeuksisille, koska ne varmasti helpottaisivat heidän selviytymistään esim. kokeista.

T2:lla ei ollut ongelmia tehtävän ensimmäisessä eli auditiivisessä osiossa, mutta visuaalisessa tehtävässä henkilö jätti vastaamatta useisiin kysymyksiin. Ensimmäisessä

tehtävässä henkilö ei tarvinnut lisäkysymyksiä, vaan hän vastasi tarkasti kaikkiin kysymyksiin .

Kysymys 1./ Vastaus: *"ainakii se yks oli se lasilevyille maalaminen niitä maisemia, ja sitte ne pyörremyrskyt oli vettä siinä ainakii käytettii, ja oliko siinä jokin tuuletin joku tämmönen puhallin, joku semmonen ja sitten ne varmaan ihan pommeilla, siis ne pommit joillai ilotulitusjutuilla, ja ne tulihommat."*

Kysymys 2./ Vastaus: *"tietokoneella, siis."*

Kysymys 3./ Vastaus: *"no siihem piirretään just ne niihku tikku,ukot, jos mää ihan ymmärsin ja sitte, niitä niiku elävöitetää koko ajan, ja sit niistä tulee semmosia niihku eläviä."*

Tehtävän toisessa eli visuaalisessa osassa T2 luki ääneen tekstin *Tähtiä ja studioita*.

Tämän jälkeen teksti otettiin häneltä pois ja hän vastasi kirjallisesti tektistä tehtyihin kysymyksiin (ks.Liite 18d). Kahteen ensimmäiseen kysymykseen henkilö ei vastannut lainkaan. Kolmas ja neljäs kysymys saivat oikean vastauksen. Viidennessä kysymyksessä koehenkilö osoitti muistavansa asiasisällön, mutta ei muistanut aivan tarkasti, millä nimellä esimerkiksi liikemiehiä kutsuttiin. Kuudennessa kysymyksessä T2 muisti myös asiasisällön, mutta ei selittänyt tarkemmin, mitä muuta kuin rahaa näyttelijät saivat korvaukseksi elokuvista. Viimeiseen kysymykseen hän jätti vastaamatta.

Näiden tehtävien perusteella P1:n tekstin ymmärrys- ja muistamiskyky oli vahvin sekä auditiivisessa että visuaalisessa tehtävässä. T1:llä oli vaikeuksia molemmissa tehtäväosioissa, T2:lla vain visuaalisessa osassa. Mielenkiintoista olisi testata sitä, olisivatko T1 ja T2 menestyneet paremmin visuaalisessa tehtävässä, jos he olisivat saaneet lukea tekstin hiljaa yksinään kuten P1. Ääneen lukeminenhan vaatii lukijalta myös ääntöelinten hallintaa, mikä saattaa viedä tarkkaavaisuutta ja keskittymistä pois tekstin sisällön muistamisesta. Tämänkaltaisten tehtävien tekeminen myös tavallisilla äidinkielen tunneilla saattaisi auttaa opettajaa huomaamaan sellaiset henkilöt, joilla on

vaikeuksia luetun ymmärtämisessä ja muistamisessa. Yleensä kuullun tai luetun ymmärtämistehtävät ovat kuuluneet vain vieraiden kielten tunneille, vaikka niiden harjoittelu ei olisi pahasta oman äidinkielen tunneillakaan. Lukivaikeuksisten kohdalla tämänkaltaisten tehtävien pohjalta voitaisiin laatia heille paremmin soveltuvia tehtäviä, joissa he pystyisivät käyttämään vahvoja osa-alueitaan hyväkseen.

5.1.6 Henkilökohtaiset tehtävät

Henkilökohtaiset tehtävät kehitettiin Niilo Mäki -instituutin tekemien testitulosten pohjalta. Jokainen koehenkilö tekee yhden häntä varten keksityn tehtävän, jossa paneudutaan juuri niihin asioihin, joihin koehenkilön lukivaikeuden kuntoutuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Tehtävät ovat suuntaa antavia kokeiluja siitä, mihin henkilöiden kuntoutuksessa tulisi pyrkiä. Lisäksi tehtävien tarkoituksena on olla sellaisia, että ne olisivat sovellettavissa myös muun luokan kanssa tapahtuvaan äidinkielen opetukseen.

Ensimmäisenä käsittelen P1:n tehtävän, josta käytin nimeä ortografinen sanantunnistustehtävä. Tehtävän tarkoituksena on kehittää koehenkilön sanantunnistuskäytännön sekä harjoittaa häntä jäsentämään tekstiä lauseiksi. Erityisesti välimerkkien eli pilkkujen ja pisteiden merkitystä tekstin jäsentämiskeinona korostetaan. Tehtävässä on kaksi osaa. Ensimmäisessä osassa henkilölle näytetään 16 sanaa, jotka kuuluvat aihepiiriin nimeltä AVARUUS. Tehtävä alkaa siten, että kokeen järjestäjä vilauttaa P1:lle sanalapuille kirjoittamansa AVARUUS-aihepiiriin kuuluvat sanat, jotka P1:n on tunnistettava sanomalla ääneen näkemänsä sanan. Tämän jälkeen hän saa eteensä sanalaput ja häntä pyydetään kirjoittamaan pieni tarina siten, että hän käyttää jokaista

sanaa ainakin kerran tarinan laadinnassa. Sanoja saa taivuttaa ja muokata tekstiin sopivaksi.

AVARUUSALUS	JUPITER	LINNUNRATA	ENERGIA
VALONNOPEUS	ASTRONAUTTI	PAINOVOIMA	HAPPILAITE
OLIO	SATELLIITTI	VIHREÄ	RÄJÄHDYS
PIHISTÄ	VALUA	LEIJUA	SYÖKSYÄ

(Linna, 1994, 94, Tarinaruudukko.)

P1:n sanantunnistus eteni seuraavasti:

"avaruusalus, valonopeus, olio, pihistä, jupiter, em mää nyt nähny sitä ku sää peit kättä siinä kirjainte eessä. astronautti, sateliitti, valu[a], linnurrata, painovoima, vihreä, leiju[a], energia, happilaite, räjähdys, syöksyä."

Sanojen tunnistamisessa ei ilmennyt ongelmia. Tietokoneen avulla tehtävästä olisi voinut monimutkaisemman ja nopeampi tempoisen, jos nopean sanavälähdyksen jälkeen näytölle olisi tullut esimerkiksi jokin epä sana, joka myös olisi pitänyt tunnistaa.

Seuraavaksi P1 kirjoitti sanalappujen avulla tarinan.

KIRJALLINEN TUOTOS P1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 10.

JOHDANNOSSA on sadulle tyypillinen aloitus, miehen tausta kerrotaan melko tarkasti johdannon aikana. EPISODISSA kuvataan dramaattinen tapahtuma ja selitetään mitä tapahtui. PÄÄTÄNTÖ liittyy selityksiin, lopetus jää avoimeksi.

*Olipakerran mies,
joka asui Jupiterissa. (tausta)
Hän oli astronautti. (tausta)
Hän omisti avaruus aluksen, (tilanne 1)*

JOHDANTO

joka kulki valon nopeutta.(tausta)
Hänellä oli kaverina vihreä olio.(tausta)
joka osasi leijua ilmassa paino voimasta välittämättä.(tausta)
Olio oli hyvä syöksymään ja pihistämään erillaisia esi neitä.(tausta)
Eräänä päivänä kuului hirveä räjähdys taivaalta.(tapahtuma 1) EPISODI
Mies otti happi laitteensa (toiminta 1)
ja lähti raketillaan katsomaan, mitä tapahtui.(toiminta 2)
Hän huomasi,(tilanne 2)
että sateenliitti oli räjähtänyt,(tapahtuma 2)
koska siihen oli törmännyt meteoriitti.(tausta)
Meteoriitti oli tullut linnun radan toiselta laidalta.(tausta)
Räjähdyksessä tullut energia oli aiheuttanut hirveän välähdyksen,(tapahtuma 3)
joka oli näkynyt maassa asti.(tausta) PÄÄTÄNTÖ

P1:n kirjoittama tarina on rakenteeltaan ja juoneltaan hyvin jäsentynyt kokonaisuus. Tuotos on tässä lopullisessa, korjatussa muodossaan. P1 lisäsi välimerkkejä tekstiin. Tarinan valmistuttua koehenkilö luki tarinansa ääneen ja teki korjauksia niissä kohdin, missä huomasi olevan virheitä. Hän lisäsi kaksi pistettä tarinaansa. Kokeen järjestäjä pyysi henkilöä laittamaan pilkut mm. *että, joka, koska, mitä, mikä*-sanojen eteen. Nämä sanat P1 kirjoitti tuotoksensa alareunaan, joka on Liitteenä 19a. Henkilö on käyttänyt 16:sta sanasta 15:tä tarinansa rakentamisen apuna. Ainoastaan verbiä *valua* ei löydy tekstistä. Lisäksi verbi *pihistä* on hahmotettu samaksi verbiksi *pihistää*-verbin kanssa, joten tekstistä löytyy muoto *pihistämään*. Tämä paljastaa, että henkilön sanantunnistuskäytössä on ongelmia juuri sanojen merkityksen ymmärtämisessä. Koska en kysynyt sanojen tunnistusvaiheessa, mitä verbi *pihistä* tarkoittaa, ei voida olla varmoja, tunnistiko P1 verbin alunperinkään oikein. Sisällöltään tarina etenee johdonmukaisesti, vaikkakin tarinan perussisältö on melko yksinkertainen. Mielenkiintoinen seikka tarinassa on se, kuinka P1 on kirjoittanut sanalappujen yhdyssanat pääsääntöisesti erikseen, vaikka ne olivat hänellä nähtävissä oikeinkirjoitettuina ja hän oli tunnistaessaan sanoja lukenut ne oikein. Esimerkiksi sana *satelliitti* on muuttunut tarinassa *sateenliitiksi*. Ilmeisesti sanat on kirjoitettaessa helpompi hahmottaa, kun ne kirjoittaa erikseen kuten esim. *happi laite, paino voima, avaruus*

alus jne. Tehtävän tarkoituksena oli painottaa nimenomaan tauotuksen merkitystä välimerkkien avulla, joten en pyytänyt henkilöä enää korjaamaan yhdyssanoja oikeiksi. Myös muiden pienempien oikeinkirjoitusseikkojen kuten isojen ja pienten kirjainten vaihtelua ei pystynyt tarkkailemaan, koska henkilö oli kirjoittanut tekstin tikkukirjaimin. Myös eräät lukivaikeuksisille tyypilliset oikeinkirjoitusseikat on havaittavissa koehenkilön tekstistä. *Leijua-* ja *erillaisia-* sanat oli kirjoitettu kaksoiskonsonantilla, mikä osoittaa vaikeuksia sanan äänne- ja kirjoitusasun yhteyden hahmottamisessa.

Tehtävän toisessa osassa P1:lle annettiin jälleen 16 lappua, joista kolmessa luki valmiina sana. Loput sanat hän sai keksiä itse ja kirjoittaa ne sanalapuille. Tämän jälkeen hän kirjoitti jälleen tarinan lappujen sanoja käyttäen ja luki tarinan ääneen korjaten huomaamansa virheet. Edelleen tarinan valmistuttua tarkkailtiin välimerkki- en käyttöä ja tauotusta. Seuraavassa taulukossa alleviivatut sanat olivat valmiina lapuilla, loput sanat ovat P1:n keksimiä ja ovat siinä muodossa kuin hän ne kirjoitti lapuille.

<u>SURISTA</u>	INTERNET	MONI TORI	SAMUI
<u>TIETOKONE</u>	PRINTTERI	KOVA LEVY	TIETO KONE LIIKE
<u>TUHOTA</u>	MODEEMI	PELI	VIRUSTEN TORJUNTA OHJELMA
VIRUS	NÄPPÄIMMISTÖ	LOPPU VASTUS	NÄPPÄLLÄ

KIRJOITETTU TUOTOS. P1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 11.

JOHDANTO on kuvaus tilanteesta, josta tarina alkaa. EPISODISSA juoni etenee tietokoneen toiminnan kautta, kun se menee rikki, tapahtuu tarinassa käänne. Henkilö joutuu toimintaan, jonka tuloksena tietokone saadaan kuntoon.

Erää nä päivänä otin tietokoneella internetistä uuden pelin. JOHDANTO
Laitoin pelin kovalevylle ja aloin pelata(toiminta 1)
Juuri kun olin tohoomassa loppuvastusta(tilanne 1) EPISODI
kovalevy alkoi surista.(tapahtuma 1)
Tietokone sammui(tapahtuma 2)
mikään ei toiminut(tausta)
Modeemi monitori näppäimistö printteri kaikki hiljeni(tausta)
mikään ei käynnistynyt.(tausta)
Pelissä oli varmaan virus(tilanne 2)
Menin tietokone liikkeestä kysy mään apua.(tapahtuma 3)
Ne myi mulle virusten torjunta ohjelman(toiminta 2)
Ne sanoi(tapahtuma 4)
että se poistaa virukset kuva levyiltä heti kun on laittanut levykkeen sisälle(tausta)
Minä tein niin(toiminta 3)
Alkoi kuuluu taas surinaa ja kone rupesi toimimaan taas kunnolla(tilanne 3)PÄÄTÄNTÖ
Minä näppäilin pelin nimen ja pelasin taas.(toiminta 4)

SUULLINEN KORJAUSPROSESSI

Eräänä päivänä otin tietokoneelta, tietokoneella internetistä uuden pelin piste, siinä on, laitoin pelin kovalevylle ja aloin pelata piste, juuri kun olin tuhoamassa loppuvastusta kovalevy alkoi surista piste, tietokone sammui mikään ei toiminut,
 [Kokeen järjestäjä:*mieti, tuota, tietokone sammui mikään ei toiminut, siihev vois tulla pilkku siihe sammui jälkee, eikö, koska siinä on tietokone sammui, sitte näin mikään, tauko ja sitte mikään ei toiminu.*]
Joo,
 [Kokeen järjestäjä:*no entäs sitten, tulisko,*]
piste, modeemimonitorinäppäimistöprintteri, kaikki hiljeni, mikään ei, käynnistynyt piste. pelissä oli varmaan virus piste,
 [Kokeen järjestäjä:*ootappas nytte, tuo, tulisko nuiitte väliin sinum mielestä tauko ku on modeemi, monitori, näppäimistö, printteri,*]
pilkku, pilkku, pilkku, pilkku, nii, mikään ei käynnistynyt,
 [Kokeen järjestäjä:*elikkä siihen hiljeni jälkeen vois laittaa, tauon,*]
eli pilkkuko,
mikään ei käynnistynyt piste, pelissä oli varmaan virus piiste, menin tietokoneliikkeestä kysymään apua, ne möi mulle virusten, torjunta, ohjelman, ne sanoi e-,
ne sanoi pilkku, että se poistaa virukset kovalevyltä heti kun on, laittanut levykkeen sisälle, minä tein niin, tuohonki vois tulla ehkä piste tuoho sisälle ja minä väliin.
 [Kokeen järjestäjä:*joo, hyvä, menin tietokoneliikkeestä kysymään apua, piste, ne myi mulle virusten, torjunta, ohjelman, tulisko siihehkii piste, sitten ne sanoi että se poistaa virukset kuva-, levyiltä heti kun on laittanut levykkeen sisälle, minä tein niin, no sitte jatka vaal loppuun se]*
alkoi kuuluu taas surinaa ja kone rupesi toimimaan taas kunnolla, minä näppäilin pelin nimen ja pelasin taas piste.
 [Kokeen järjestäjä:*tuleeko siihev vielä nihi viimesii, kahtee viimesee?]*
öö, tohon vois ehkä tulla.

P1:n kirjoitettua tarinansa, kävimme tekstin useaan kertaan läpi yhdessä. Ensimmäisellä kerralla häntä pyydettiin pysähtymään lukiessaan niissä kohdin, joihin hänen mielestään tulee välimerkki. Pilkkujen kohdalla muistutettiin taas *että*, *koska*-konjunktioista sekä *joka*-, *mikä*-, *mitä*-pronomineista, joiden eteen tulee yleensä aina pilkku. P1:n näyte korjausprosessista on viimeisestä lukukerrasta, jolloin olimme jo yhdessä lisänneet mm. pisteitä paikoilleen tekstiin. Viimeisessä korjausprosessissa henkilö havaitsi itsenäisesti useita välimerkkipaikkoja, joihin hän lisäsi välimerkit. Kirjoitettu tuotos on tässä korjaamattomassa versiossa, korjattu tuotos on Liitteenä 19b. Koehenkilön kirjoitetussa tuotoksessa esiintyy hänen lukivaikeudelleen tyypillisiä, lieviä kirjoitusvirheitä. Mielenkiintoista oli havaita, että P1 lukiessaan tekstiä ei huomannut virheellisesti kirjoitettuja sanoja, vaan luki ne siten kuin niiden olisi kuulunut olla. Esimerkiksi *kuvalevyn* henkilö luki *kovalevyksi*, jota tekstissä tarkoitettiin *kuvalevyllä*. Tekstin tarkistaminen useaan kertaan näyttää kuitenkin edesauttavan esimerkiksi välimerkkien käytön oppimista. Jos aikaa olisi ollut koetilanteessa enemmän, olisimme voineet hioa muitakin pieniä oikeinkirjoitusseikkoja tarkemmin. Kuitenkin, kuten olen aiemmin maininnut, lukivaikeuksisen henkilön tekstiä luettaessa täytyisi keskittyä enemmän jäsentyneen kokonaisuuden ja asiasisällön tarkasteluun kuin muodollisiin kirjoitusseikkoihin. Mielestäni välimerkkien käytön oppiminen auttaa jo paljon henkilöä ymmärtämään tauotuksen merkityksen tekstin ymmärtämisen kannalta. Sisällöltään ja rakenteeltaan henkilön kirjoittama tarina on johdonmukaisesti etenevä ja juonellisesti selkeä kokonaisuus. Lyhyiden tarinoiden kirjoittamisessa lukivaikeuksinen henkilö ehtii kirjoittaa tarinan, jolla on myös päätös. Näin ei käy ainekirjoitustunneilla, joissa aineiden on oltava pitkiä ja jäsentyneitä kokonaisuuksia. Lyhyiden tarinoiden kirjoittamista harjoittelemalla voidaan pikku hiljaa edetä laajempien tekstien kirjoittamiseen.

T1 suoritti kaksi henkilökohtaista tehtävää. Ensimmäisessä hänen tuli lukea yksin kertomus eräästä perheestä, sen jälkeen hänen piti kertoa, mitä tarinassa tapahtui ja lopuksi kirjoittaa jatkokertomus perheen vaiheista. Tämän tehtävän teossa pääsimme etenemään vaivalloisesti, koska jostakin syystä koehenkilö ei sinä päivänä halunnut tehdä tehtäviä ja koki koetilanteen itselleen raskaana. Tämän vuoksi keskeytimme tehtävän teon ja laadin hänelle seuraavaksi kerraksi kokonaan uuden tehtävätyypin, jotta edellisen kerran ikävät kokemukset eivät häiritsisi tehtävän tekemistä. Niinpä analysoin ja tarkastelen tutkimuksessani vain päätökseen saatua tehtävää ja jätän ensimmäisen yrityksen tutkimukseni ulkopuolelle, koska siinä ei ole riittävästi suullista eikä kirjallista materiaalia analysoitavaksi. Toisessa tehtävän lähtökohtana oli harjoitella Mandalan avulla tapahtuvaa kirjoituksen suunnittelua sekä varsinaista tarinan kirjoittamista Mandalan avulla. Mandala on sanskritia ja tarkoittaa keskusta. Siinä on jokin keskusaihe, jonka ympärille piirretään kehiin tai sektoreihin esimerkiksi ihmisen persoonallisuutta heijastavia kuvia. Mandala sopii siis erityisesti henkilökuvauksen pohjaksi. (Linnakylä, Mattinen, Olkinuora, 1988, 38.) Tehtävä alkoi siitä, että T1:lle annettiin luettavaksi lyhyt tekstikatkelma, joka kertoi prinsessa Victorian Suomen vierailusta (ks. Liite 20a). Henkilön luettua katkelman hän kertoi suullisesti, mitä tekstissä kerrottiin valtiovierailusta. Tämän jälkeen henkilölle näytettiin esimerkkinä Mandalaa, joka oli tehtävän aiheeseen liittyvä henkilökuvaus prinsessa Victoriasta (ks. Liite 20b). Mandalassa vastataan siis kysymyksiin millainen henkilö on?, mitä hän tekee?, missä hän viihtyy?, millainen hän ei ole?, missä hän ei tee?, missä hän ei viihdy? (Linnakylä, Mattinen, Olkinuora, 1988, 40.) Tarinan aiheeksi annettiin otsikko *Suomalainen kuningas Ruotsiin*. T1 teki Mandalan, jossa hän mietti niitä ominaisuuksia, joita suomalaisella Ruotsin kunin-

kaalla voisi olla(ks.Liite 20c). Tämän jälkeen hän esitteli Mandalan suullisesti ja kirjoitti sen pohjalta tarinan annetusta otsikosta(ks. Liite 20d). Esittelen T1:n suullisen version hänen kuulemastaan tekstistä, suullisen Mandalan esittelyn sekä sen pohjalta kirjoitetun tuotoksen.

SUULLINEN VERSIO TEKSTIKATKELMASTA. T1.

*no ku se viktoria nii tuota ne vanhemmat on ylpeitä, tai sillee että siitä tulee hyvä hallitsija,(tausta)
ja sitte se että kummasta siitä tulee se äitin vai isän niiku, että kumpaa se sit seuraa sil-
lee,(tilanne)
sitte, ne syö kalaa ett ne hyvät linjat pitää ja,(tausta)
ja mitäs siitä muuta, nii ja sit se suku on semmonen pitkäikänen.(metateksti, tausta)*

T1 löysi muisti lukemastaan tekstistä pääkohdat ja oli löytänyt tekstin pääidean. Asioiden muistaminen oli huomattavasti tehokkaampaa kuin esimerkiksi auditiivisessa ja visuaalisessa muistitehtävässä. Tähän saattoi vaikuttaa se, että henkilö sai lukea tekstin hiljaa itsekseen, jolloin hänen ei tarvinnut keskittyä äänneiden tuottamiseen kuten ääneen luettaessa. Kuitenkin vielä tärkeämpänä tekijänä henkilöllä asioiden muistamiseen vaikuttivat varmasti aiheen kiinnostavuus sekä aiemmat tiedot aiheesta. Tekstiä vastaanotettaessa samaan aihepiiriin kuuluvat käsitte- ja propositioverkostot eli muistin tietorakenteet aktivoituvat. Tällöin vastaanottaja ymmärtää ja ennakoi tekstin sisältöä aiemmin hankkimiensa tietojen varassa. Tällöin myös asioiden yleistäminen ja laajoistakin kokonaisuuksista pääkohtien löytäminen helpottuu, koska aiempi tieto on uuden informaation oppimisen ja muistamisen tukena. (Kauppinen, Laurinen, 1984, 40.) Muistin tietorakenteiden toiminnan pohjalta, valitsin mahdollisimman tutun ja runsaasti esillä olleen aiheen Mandalan ja kirjoituksen aihepiiriksi. Lopputulos tekstikatkelman muistamisessa osoitti, että tuttu ja motivoiva virike auttaa lukivaikeuksista lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelussa.

Seuraavaksi T1 esitteli suullisesti tekemänsä Mandalan suomalaisesta Ruotsin kuninkaasta.

MANDALAN SUULLINEN ESITTELY. T1.

*tuo missä viihtyy nii, missä viihtyy nii linnassa ja ihmisten parissa,
sitte mitä tekkee nii pitää ruotsista huolta tai niiku mitä nyt kuningas tekee,
ja sitte pitää jääkiekko,otteluita suomi vastaan ruotsi.
sitte millanen on nii vitsikäs,
sitte millanen ei ole nii, ei niiku, ohoh mää oon pistäny vähä väärin, ei huumorintajuinen, siis pitäs
olla huumorintajuinen, on huumorintajuinen,
ei oo joku juoppo tai semmonen, sitte mitä ei tee, nii ei hauku ainakaa ihmisiä sillee,
joo ja missä ei viihdy nii kapakoissa, sillee.*



KIRJALLINEN TUOTOS T1. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 12. (Suomalainen kuningas Ruotsiin)

*Suomalainen mies viihtyisi varmaan linnassa ja ihmisten parissa,(tausta)
mutta taistelua olisi varmaan jääkiekosta (tausta)
ja hän pitäisi jääkiekko otteluita paljon. (toiminta 1)
Hän olisi varmaan vitsikäs.(tausta)
Mies ei juo, eikä olisi kapakoissa maineensa vuoksi(tilanne 1)
ja ei haukkuisi ihmisiä julkisilla paikoilla.(tilanne 2)*

T1:n Mandala sisältää melko niukasti kuvausta suomalaisesta kuninkaasta. Hän vastaa kysymyksiin yhdellä tai kahdella ominaisuudella. Tämän vuoksi myös kirjoitettu henkilökuva jää melko lyhyeksi ja suppeaksi. Kuitenkin henkilö on onnistunut yhdistämään Mandalasta poimimansa tiedot henkilökuvaukselle ominaiseen muotoon. Hän ei rakenna kertovaa tekstityyppiä, kuten kaikissa aiemmissä tehtävissä on tehty, vaan hän muotoilee suunnittelemansa tekstin kuvailevaan muotoon. Jos aikaa olisi ollut enemmän, henkilökuvauksen harjoittelua olisi voinut jatkaa pidemmälle. Ilmeisesti kuitenkin erilaiset tekstityypit ovat yläasteikäisille tuttuja, koska siirtyminen kertovasta tekstistä kuvailevaan tapahtui luontevasti. T1:n mielestä Mandala on oiva apuväline tekstin suunnittelussa ja hän pyysi Mandalan teko-ohjeet itselleen tavallisia äidinkielen tunteja ajatellen. T1:n mukaan äidinkielen tunneilla valmiiksi annetuista otsikoista olisi helpompi kirjoittaa Mandalassa olevien apukysymysten tai heuristen kysymyssarjojen avulla.

Viimeisenä henkilökohtaisista tehtävistä esittelen T2:lle tekemäni tehtävän. Siinä pyritään kiinnittämään huomiota tavutukseen, kestoihin ja taivutukseen. Tehtävä on suunniteltu Niilo Mäki -instituutista saamieni tietojen pohjalta. Lukitesteissä koehenkilö T2:lla ilmenneet vaikeudet keskittyivät nimittäin juuri tavutusongelmiin, äänteiden kestojen hahmottamiseen ja sanojen taivuttamiseen. Tosin testeissä ilmenneet ongelmat olivat lieviä, mutta henkilön lukivaikeuden voittamiseksi erityisesti vieraisissa kielissä, on syytä tutkia tarkasti, miten ja missä häiriöt suomen kielessä ilmenevät. Henkilölle esitettiin 16 sanaa sanalapuilla. Hän luki ne ääneen ja häntä pyydettiin kiinnittämään huomiota erityisesti äänteiden kestoihin ja ääntämisen tarkkuuteen. Tämän jälkeen T2:ta pyydettiin tavuttamaan sanat tavuviivojen avulla. Tämän jälkeen hän kirjoittaa sanoista tarinan käyttäen kutakin sanaa ainakin kerran tekstissään. Sanoja sai taivuttaa ja muokata tekstiin sopivaksi. Esittelen T2:n ääntämät sanat litteroituina ja tämän jälkeen esittelen, kuinka hän tavutti sanat.

ÄÄNTÄMINEN JA KESTOT. T2.

"ed,la,virittää, basso, soittaja, biisi, sävel, laji, haarjoi, harjoitella, keikka, molli, esittää, pändi, irroitella, diskata, raivokas, duuri, ju,ry."

TAVUTUS. T2.

ED - LA	BII - SI	MOL-LI	DIS - KA- TA
VI - RIT- TÄÄ	SÄ - VEL - LA - JI	E - SIT- TÄÄ	RAI - VO - KAS
BAS - SO	HAR - JOI- TEL -LA	BÄN - DI	DUU - RI
SOIT - TA - JA	KEIK - KA	IR - ROI- TEL- LA	JU- RY

Ääntämisessä ja äänteiden kestojen erottelussa ei ollut vaikeuksia, vaikka joukossa oli myös vierasperäisiä sanoja. Kovan p:n ja pehmeän b:n erottaminen aiheuttaa henkilölle ongelmia myös hänen omien sanojensa mukaan. Sekä Niilo Mäki -instituutin testeissä että myös tässä tehtävässä tehtiin havainto, että henkilö ääntää

lyhyen tavunalkuisen vokaalin tai ensimmäisessä tavussa olevan lyhyen vokaalin usein pitkänä kuten esimerkiksi *haar,joitella*. Niilo Mäki -instituutin testaajat eivät olleet varmoja, onko tämä henkilöllä vain ääntämisen tapana vai johtuuko se lukivaikeuteen liittyvästä äänteiden kestojen hahmottamisvaikeudesta. Kuitenkaan tätä ongelmaa ei esiinny säännöllisesti kaikkien sanojen kohdalla. Tavutustehtävässä henkilö onnistui täydellisesti. Hän tavutti jokaisen sanan oikein. Niinpä jäin miettimään, mistä huono menestys Niilo Mäki -instituutin tavutustehtävässä saattoi johtua. Henkilön omien sanojen mukaan hän saattoi painaa väärin tietokonenäppäimiä vahingossa testitilanteessa. Kuitenkin hän lisäsi, ettei hän tässäkään tehtävässä ollut aivan varma tavutuksesta, vaan tavallaan arvasi, kuinka sanat tulisi tavuttaa. T2:n kohdalla lukivaikeuden lievydestä johtuen ei voida tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä siitä, mistä tällaiset heittelyt esim. tavutustaidossa saattavat johtua. Henkilö tekee kaikkensa saadakseen mahdollisimman paljon tietoa lukivaikeudestaan ja hän kertoo avoimesti tilanteista, joissa hän kohtaa ongelmia. Hänen motivaationsa kompensoida ja parantua täysin lukivaikeudestaan on suuri, eikä täydellisen ongelmattomuuden saavuttamiseen ainakaan suomen kielessä ole pitkä matka.

T2:n kirjoittama tarina musiikkiaiheisista sanoista osoitti, ettei henkilöllä ole ongelmia jäsentyneen ja johdonmukaisen kirjoitelman laatimisessa. Ainoastaan hyvin lievät oikeinkirjoitusvirheet saattavat olla T2:n kiusana (ks. Liite 21).

KIRJOITETTU TUOTOS .T2. TEKSTILINGVISTINEN ANALYYSI 13.

JOHDANNOSSA kerrotaan bändistä, josta tarina kertoo. EPISODISSA ollaan bändin eikalla ja kuvataan siellä vallitsevaa tunnelmaa. Juonessa tapahtuu käänne, kun rumpali ehdottaa toisenlaista musiikkia soitettavaksi. PÄÄTÄNNÖSSÄ bändi joutuu pois lavalta ja se diskataan ulos.

<i>Edla niminen bändi harjoittelee keikkaa varten.</i> (tilanne 1) JOHDANTO

<i>Pändin basisti Jury yrittää virittää bassoaan.</i> (toiminta 1)	
<i>Kaikki on valmista.</i> (tilanne 2)	
<i>Soittajat astuvat lavalle, yleisö innostuu.</i> (tapahtuma 1)	EPISODI
<i>Jury soittaa aluksi muutaman soinnun</i> (toiminta 2)	
<i>ennenkuin kunnon irroittelu voi alkaa.</i> (tausta)	
<i>Ensimmäinen biisi on duuri voittoinen.</i> (tausta)	
<i>Sen he esittävät hyvin, yleisö on haltioissaan.</i> (tausta, tilanne 3)	
<i>Yhtäkkiä pändin rumpali ehdottaa,</i> (toiminta 3)	
<i>että yhtye laulaisi uuden laulunsa.</i> (tausta)	
<i>Pojat alkavat soittaa,</i> (toiminta 4)	
<i>sävel laji on nyt molli ja yleisö ei pidä siitä ollenkaan.</i> (tilanne 4)	
<i>Bändi buuataan pois lavalta.</i> (tapahtuma 2)	PÄÄTÄNTÖ
<i>Taka huoneessa odottaa bändin raivokas manageri</i> (tilanne 5)	
<i>joka ilmottaa,</i> (tapahtuma 3)	
<i>että bändi dis kataan.</i> (tausta)	

Rakenteeltaan kirjoitettu tuotos on selkeä kertovan tekstin rakennemallia noudattava esitys. T2:lle tyypillisiä yhdyssana- ja oikeinkirjoitusvirheitä esiintyy jonkun verran. Sama piirre on huomattavissa tämän koehenkilön ja P1:n kirjoittamisesta siinä suhteessa, että vaikka molemmat saivat sanat valmiiksi oikeinkirjoitettuina eteensä, heillä esiintyy omassa tuotoksessa sanoja virheellisissä muodoissa. Erityisesti yhdyssanat näyttävät tuottavan ongelmia molemmille. T2:n kohdalla p:n ja b:n erottaminen tuotti ongelmia tässäkin tehtävässä *pändi-* pro 'bändi'-sanan kohdalla. Muutamia yhdyssanoja henkilö korjasi lukiessaan tekstiään ääneen. Hän mainitsi, ettei hän hahmota yhdyssanoja juuri koskaan oikein. Tuotos on korjattuna Liitteessä 21. Mielenkiintoinen oli myös *jury*-sanan käyttäminen henkilön nimenä. Myös tämän koehenkilön kohdalla sanojen merkitysten tunnistaminen olisi ollut tarpeellista heti tehtävän alussa. Koska P1:n ja T2:n henkilökohtaiset tehtävät eivät olleet testattavina esitutkimusvaiheessa, en huomannut tätä puutetta kuin vasta tehtävien tekovaiheessa. Kaikkien henkilöiden kohdalla on havaittavissa taipumusta puhekielisten ilmausten käyttöön kirjallisissa tuotoksissa.

5.2 Tulosten arviointia

Tutkimukseni tuloksista voi tehdä muutamia päätelmiä, joiden pohjalta luki-
vaikeuksisten äidinkielen opetusta voidaan jatkossa kehittää. Motivoivat virikkeet

kirjoittamisen lähtökohtana voidaan todeta koehenkilöiden tekemien tehtävien perusteella vankaksi kirjoittamisen pohjaksi. Erityisesti yläasteikäisten lukivaikeuksisten kohdalla opettajan olisi hyvä selvittää harrastus- ja kiinnostusalueita, joiden pohjalta motivoivien virikkeiden laatiminen helpottuisi. Omassa tutkimuksessa motivoivilla virikkeillä näyttäisi olevan suora yhteys esim. kirjoittelman onnistumiseen. T2:n partioaiheinen pohjateksti innoitti häntä kirjoittamaan jännittävän tarinan partiotaipaleen alkuvaiheista. Toisten koehenkilöiden motivoituminen samassa tehtävässä ei ollut läheskään yhtä suuri, koska virikkeenä ollut teksti ei ollut aihepiiriltään tuttu, koska minulla ei ollut tietoa heidän harrastustaustastaan. Kuitenkin jokainen henkilö pääsi hyviin lopputuloksiin ainakin muutaman tehtävän kohdalla. T1:lle motivoivin tehtävä oli prinsessa Victoriaa käsitellyt henkilökohtainen tehtävä. P1:llä itse keksityt sanat tietokoneaihepiiristä ja siltä pohjalta kirjoitettu tarina motivoivat häntä eniten kirjoittamiseen ja myös tuotoksen korjaamiseen. Kuitenkin kaikkien tehtävien tarkoituksena oli olla jollakin tavalla erilaisia ja mielenkiintoa herättäviä, ja koehenkilöiden mielipiteiden perusteella tehtävät olivat onnistuneita.

Kysyessäni henkilöiden mielipidettä suullisesta prosessoinnista sain seuraavanlaisia vastauksia:

"mua ainakii helpottaa paljon, kyll mää uskon että monia, ku ajattelee, ei nyt kaikki heti keksi niitä juttuja, mua auttaa esimerkiks tosi paljon."(T1).

"no ois se paljon helpompaa, mää aina, sen takia mää jätän kotiin kirjoitettavaks ne, koska mää aina meidän äitin kanssa, puhkailen ja puhun."(T2).

"no ehkä parin kanssa jos ois, jos ois ollu tarinan suu-, suunnittelu nii ois apua, mutta ei sillä niiku muuten."(P1)

Vaikka suullinen prosessointi ja suunnittelu saattavat koehenkilöstä tuntua oudoilta, näyttäisi siitä kuitenkin olevan apua kaikissa tehtävätyypeissä. Vaikka tarina useissa tapauksissa muuttui runsaastikin kirjoittamisvaiheessa siitä, mitä suullisessa prosessoinnissa oli suunniteltu, näkyi suullisen prosessoinnin runko aina taustalla. Tarkoituksena onkin, että suullinen prosessointi olisi lukivaikeuksista henkilöä auttava ja kirjoittamisen ideoinnissa helpottava tekijä, se ei saa rajoittaa kirjoitushetkellä tapahtuvaa luovaa mielikuvituksen käyttöä. Ongelmana tutkimuksessani on se, ettei tarkasti pystytä rajaamaan sitä, kuinka paljon suullinen etukäteisjäsentely saattaa rajoittaa vapaata mielikuvitusta, jos henkilö ajattelee, että hänen on noudatettava tarkasti suullista suunnitelmaa tai jotain sen pohjalta tehtyä ideakarttaa, Mandalaa, uutiskysymyksiä tai ranskalaisia viivoja. Tämän lisäksi kun henkilöiden kirjoitelmat olivat lyhyitä tuotoksia ajan puutteen vuoksi, ei voida tietää, millaisiin lopputuloksiin päästäisiin, jos jokaisen tekstin suunnitteluun ja tuottamiseen olisi ollut käytettävissä esimerkiksi kaksi oppituntia. Mielestäni tutkimukseni osoittaa suuntaviivoja sille, mihin suuntaan lukivaikeuksisten äidinkielen opetusta tulisi ohjata tulevaisuudessa. Tutkimuksessani mukana olleet koehenkilöt osoittivat tekemiensä tehtävien avulla, että rauhallisella, suunnitelmallisella, asioita kertaavalla ja henkilöä kannustavalla asenteella tapahtuva opetus antaa lukivaikeuksiselle mahdollisuuden kehittää kirjoitustaitoaan. Sekä lukivaikeuden, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taustan tuntien voidaan sanoa, että tuskin löydämme yksiselitteistä keinoa lukivaikeuden voittamiseksi kokonaisuudessaan, mutta henkilöiden vahvoja puolia kuten suullista ilmaisua tukeva opetus saattaa olla yksi keino auttaa lukivaikeuksisia eteenpäin. Tekemäni tehtävät ovat kuitenkin alustavia kokeiluja ja niiden analysointi jäi melko pinnalliselle tasolle, joten niiden tuloksia ei voi pitää kovin hyvin yleistettävänä. Myöskään kolmen

henkilön tapaustutkimus ei voi antaa kovin laaja-alaista kuvaa suullisen prosessoinnin ja etukäteisjäsentelyn merkityksestä puhuttaessa suuremmasta lukivaikeuksisten henkilöiden joukosta. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli löytää keinoja, joiden avulla lukivaikeuksiset oppilaat voisivat olla mukana tavallisilla äidinkielen tunneilla. Aineistoni antaa viitteitä siitä, että tämänkaltaiset tehtävät ovat käyttökelpoisia ja tuovat vaihtelua myös tavallisten oppilaiden opetuksessa, joita kuitenkin valtaosa oppilaista on. Tällaisissa tehtävissä lukivaikeuksiset voivat olla normaalisti mukana oppitunnilla, ja kuten eräs koehenkilöistä mainitsikin, esimerkiksi pareittain työskentely suullisissa prosessointitehtävissä saattaisi olla miellyttävä opiskelumuoto kirjoittamisen opiskelun yhteydessä myös lukivaikeuksiselle. Lisäksi tämänkaltaisten tehtävien avulla voidaan harjoitella kaikissa muissakin oppiaineissa tarpeellisia opiskelustrategioita, luku- ja muistiinpanotekniikkaa, erilaisten jäsentelykeinojen- ja kaavioiden käyttöä ja niin edelleen. Yhteenvetona tutkimukseni tuloksista voidaan sanoa, että tämä tutkimus on antanut hyviä vihjeitä siitä, miten käytännön työssä lukivaikeuksisia voidaan ottaa huomioon opetuksessa siten, etteivät henkilöt koe syrjäytyvänsä muusta ryhmästä. Etukäteisjäsentely ja suullinen prosessointi näyttivät myös nopeuttavan lukivaikeuksisten kirjoittamisprosessin etenemistä, koska koehenkilöt ehdivät kaikissa tehtävissä laatia ainakin lyhyen, juonellisen ja rakenteeltaan selkeän tarinan, vaikka aikaa oli käytettävissä todella niukasti. Usein lukivaikeuksista kärsivillä henkilöillä on vaikeuksia juuri alkuun pääsemisessä, jäsentelyn tekemisessä ja ideoinnissa, koska yleensä koko kirjoittamistilanne koetaan epämiellyttäväksi. Tutkimukseni osoittaa, että mielekkäillä tehtävänannoilla ja perusteellisella suunnittelulla lukivaikeuksinen henkilö voi suoriutua kirjoitustehtävistä lähes normaalin oppilaan tavoin.

6. DISKUSSIO

Tutkimukseni lähtökohdat ovat hyvin konkreettiset. Tavoitteenani on ollut miettiä keinoja, joiden avulla lukivaikeuksinen oppilas voisi olla mukana tavallisilla äidinkielen tunneilla siten, että hän pystyisi osallistumaan siellä tehtäviin harjoituksiin täysipainoisesti. Tutkimukseni edetessä olen kuitenkin huomannut, kuinka monimutkaisesta ongelmasta lukivaikeudessa on kysymys. Neuropsykologisten tutkimusten avulla olen koettanut hahmottaa lukivaikeuden taustatekijöitä. Tässä vaiheessa huomasin, kuinka vähän lukivaikeudesta tiedetään äidinkielen opetuksessa ja miten vähän siihen on kiinnitetty tavallisessa opetuksessa huomiota lukivaikeuksisten suuresta joukosta huolimatta. Kielen eri muotoja tarkastellessani kielen moninaisuus toi sekä tutkimustani kannustavia että heikentäviä piirteitä esille. Lukivaikeuksisten näkökulmasta katsottuna on onni, että kielen käytömme ei rajoitu vain esimerkiksi kirjoitettuun kieleen. Jokainen lukivaikeuksinen yleensä löytää jonkin keinon, jonka avulla hän voi kompensoida lukivaikeudesta johtuvaa heikkoutta esimerkiksi lukemisessa ja kirjoittamisessa suullisen kielenkäytön vahvalla osaamisella. Myös kielellistä luovuutta on runsaasti erityisesti lukivaikeuksisilla, koska he joutuvat päivittäin valitsemaan erilaisia keinoja, joilla he minimoivat kielelliset vaikeudet. Kielen eri prosessien tarkastelu lähinnä neuropsykologian näkökulmasta puolestaan osoitti, kuinka monivaiheisista toiminnoista puhumisessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa on kysymys, ja kuinka vaikea on löytää tarkasti niitä osa-alueita, joilla lukivaikeus esiintyy. Tämän vuoksi lukivaikeuksisten kuntoutuksessa on runsaasti ongelmia, koska sopivien harjoitusten ja tehtävien laatiminen vaatisi tarkkaa tietoa ongelman laadusta ja kaikista mahdollisista ilmenemismuodoista. Koska kielitieteellistä tutkimusta lukivaikeudesta ja sen kuntoutuksesta on erittäin vähän saatavilla, olen tehnyt koehenkilöiden

tehtävät neuropsykologisiin tutkimuksiin sekä Fon-Orto-testiin tukeutuen. Niinpä tutkimuksessani tehdyt tehtävät ovat ensimmäisiä kokeiluja siitä, miten lukivaikeuksinen henkilö voitaisiin ottaa huomioon äidinkielen opetuksen piirissä. Tutkimuksessani esiteltyjen tehtävien avulla voitaisiin tutkia myös luetun ymmärtämistä eli pystyykö lukivaikeuksinen ymmärtämään asiasisällön pääpiirteet tekstistä, jonka lukeminen tuottaa hänelle vaikeuksia. Tehtävät osoittivat, että lukivaikeuksinen melko pitkälti arvaa ja ennakoii tekstiä lukiessaan, erityisesti omaa tuotostaan lukiessaan eikä näe omia kirjoitusvirheitään. Lukivaikeus ja yleensä kielelliset häiriöt ovat voimakkaasti kasvava ongelma yhteiskunnassamme. Sen tutkimiseksi ja siihen johtavien syiden löytymiseksi myös kielitieteen ja erityisesti äidinkielen opetuksen olisi herättävä keskusteluun ja ongelman tiedostamiseen. Vaikka tekemäni tapaustutkimus sisältää mm. koehenkilöiden suullisten ja kirjallisten tuotosten analysoinnissa olevia heikkouksia, voidaan tehtävien analysoinnin pohjalta sanoa, että lukivaikeuksisten tulisi olla mukana myös muussa kuin erityisopetuksessa, koska lukivaikeuksisen henkilön kielen opiskelu on täysin mahdollista tavallisilla oppitunneilla. Tämä ei koske yksinomaan äidinkielen opetusta, vaan myös vieraita kieliä. Ongelman purkaminen alkaa opettajista sekä ennen kaikkea opettajien koulutuksesta, jossa lukivaikeutta tulisi käsitellä huomattavasti laajemmin kuin tähän asti on tehty. Suullinen prosessointi kirjoittamisen tukena on vain yksi keino niistä lukuisista mahdollisuuksista, joita voitaisiin kokeilla lukivaikeuksisten kielen opiskelussa. Pienikin edistys ja apukeino voi helpottaa merkittävästi lukivaikeuksisen selviytymistä arkipäivän tilanteista. Miellyttävän opiskelu ilmapiirin luominen ja erilaisten lukivaikeuksisen vahvoja ominaisuuksia tukevien lukemis- ja kirjoittamisstrategioiden etsiminen voitaisiin asettaa tulevaisuuden tavoitteeksi äidinkielen opetuksessa.

LÄHTEET

AFinla = Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.

Ahvenainen, Ossi & Karppi, Sakari 1993: *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Omakustanne.

Anward, Jan 1979: Ajatuksia kirjoittamisen opetuksesta. Teoksessa *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* (toim. Auli Hakulinen). AFinla:n julkaisuja 27. Turku.

Bereiter, Carl & Burtis, P.J. & Scardamalia, Marlene 1988: Cognitive Operations in Constructing Main Points in Written Composition. *The Journal of Memory and Language* 27. Toronto: Academic Press, Inc.

Catts, Hugh W. 1989: Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia* 39. The Orton Dyslexia society.

Chafe, Wallace & Danielewicz, Jane 1987: Properties of Spoken and Written Language. Teoksessa *Comprehending Oral and Written Language* (toim. Rosalind Horowitz & S. Jay Samuels). San Diego: Academic Press, Inc.

Clark, Herbert & Clark, Eve V. 1977: *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich, Inc.

Elstelä, Eeva 1984: Käsittelystrategioiden merkitys kertomusten muistamisessa. Teoksessa *Psykologivistisiä kirjoituksia IV* (toim. Kari Sajavaara & Jorma Tommola & Matti Leiwo). AFinla:n julkaisuja 37. Jyväskylä.

Enkvist, Nils Erik (toim.) 1975: *Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä*. Jyväskylä: Gaudeamus.

Flower, Linda S. & Hayes John R. 1980: Identifying The Organization. Teoksessa *Cognitive Processes in Writing* (toim. Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Frith, U. 1985: Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Teoksessa *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (toim. K.E. Patterson & J.C. Marshall). Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Gjessing, H.-J. 1982: "Function Analysis" of Reading and Writing Behaviour: A Methodological Approach to Improve Research in Reading Disability. Teoksessa *Dyslexia: Neuronal, Cognitive & Linguistic Aspects* (toim. Yngve Zotterman). Wenner-Gren Symposium Series, Vol.35. Oxford: Pergamon Press.

Hakulinen, Auli 1989: Kielenkäytön lajit. Teoksessa *Kielestä kiinni* (toim. Seija Aalto, Auli Hakulinen, Klaus Laalo, Pentti Leino, Anneli Lieko). Tietolipas 113. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Halliday, M. A. K. 1987: Spoken and Written Modes of Meaning. Teoksessa *Comprehending Oral and Written Language* (toim. Rosalind Horowitz & S. Jay Samuels). San Diego: Academic Press, Inc.

Höien, Torleiv & Lundberg, Ingvar 1989: A Strategy for Assessing Problems in Word Recognition among Dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.33, N:o 3.

Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki 1995: *Tutkimustyön metodeista*. Tampere.

Kamhi, Alan G. & Catts, Hugh W. (toim.) 1991[1989]: *Reading Disabilities: A Developmental Language Perspective*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Kamhi, Alan G. 1992: Response to historical perspective: A developmental language perspective. *Journal of Learning Disabilities* 25.

Karppi, Sakari 1983, *Lukutaidon ABC: Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Espoo: Weilin+Göös.

Kauppinen, Anneli & Laurinen, Leena 1984: *Tekstejä teksteistä: Muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiatekstien referoinnin problematiikkaan*. SKST 412. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kieli ja sen kieliopit: Opetuksen suuntaviivoja. Opetusministeriön julkaisu 1994. Helsinki: Edita.

Kintsch, W. 1977: On comprehending stories. Teoksessa *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Koppinen, Marja-Leena & Lyytinen, Paula & Rasku-Puttonen, Helena 1989: *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Korhonen, Tapio 1995: Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (toim. Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman, Tytti Riita). Helsinki: WSOY.

Kuikka, Pekka & Pulliainen, Veijo & Hänninen, Ritva 1991[1990]: *Neuropsykologian perusteet*. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Juva: WSOY.

Laine, Eero (toim.) 1978: *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II*. AFinla 21. Turku.

Lehmuskallio, Kaija 1983: *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo: WSOY.

Lehtinen, Erno & Kinnunen, Riitta, Vauras, Marja & Salonen, Pekka & Olkinuora, Erkki, Poskiparta, Elisa 1989: *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus.

Lehtonen, Jaakko & Hurme, Pertti 1980: Puheketju ja puheentutkimus. Teoksessa *Soveltava kielitiede* (toim. Kari Sajavaara). Helsinki: Gaudeamus.

Leiwo, Matti 1977: *Kielitieteellisiä näkökohtia viivästyneestä kielenkehityksestä*. Studia Philologica Jyväskyläensia 10. Jyväskylän yliopisto.

Leiwo, Matti 1981: *Kielitieteen peruskäsitteitä*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja n:o 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Suomen kielen ja viestinnän laitos.

Leiwo, Matti 1982: Äidinkielen osaaminen ja omaksuminen. Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Maija Larmola). Tietolipas 88. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Leiwo, Matti & Luukka, Minna-Riitta & Nikula, Tarja 1992: *Pragmatiikan ja reoriikan perusteita*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

Linell, Per 1978: *Människans språk: En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: LiberLäromedel Lund.

Linna, Helena 1994: *Prosessikirjoittaminen: Kirjoittamisen suuri seikkailu*. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Linnakylä, Pirjo 1985: Kirjoittamisen funktiot ja motivaatio. Teoksessa *Psykolingvistiä kirjoituksia V* (toim. Kari Sajavaara & Jorma Tommola & Seija Äystö). AFInla:n julkaisuja 39. Turku.

Linnakylä, Pirjo & Mattinen, Eija & Olkinuora, Asta 1988: *Prosessikirjoittamisen opas*. Keuruu: Otava.

Lonka, Irma & Lonka, Kirsti 1996: Kirjoittamisen taito. Teoksessa *Taitava kirjoittaja* (toim. Jukka Kyhäräinen). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Lundberg, Ingvar 1982: Linguistic Awareness as Related to Dyslexia. Teoksessa *Dyslexia: Neuronal, Cognitive and Linguistic Aspects* (toim. Yngve Zotterman). Wenner-Gren Symposium Series, Vol. 35. Oxford: Pergamon Press.

Lundberg, Ingvar 1983: *Läs och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning*. Tukholma: Skolöverstyrelsen.

Lyytinen, Heikki & Leinonen, Seija & Nikula, Merja & Aro, Mikko & Leiwo, Matti 1995: In search of the core features of dyslexia: Observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Teoksessa *The Varieties of orthographic knowledge II* (toim. V.W. Berninger). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Matilainen, Kaija 1993: Kirjoitustaidon kehittyminen hahmottamisstrategioiden valossa. *Aivot - kieli - ääni* (toim. Mujunen R. & Takkinen R.). Suomen logopedisofoniatrien yhdistys r.y:n julkaisuja 27.

Matilainen, Kaija 1995: Hahmottamisstrategiat kirjoitustaidon kehittymisen selittäjinä. Teoksessa *Puumerkistä sähköpostiin: Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Niemi, Pekka & Poskiparta, Elisa & Hyönä, Jukka 1986: *Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi*. Turun yliopisto Psykologian tutkimuksia 78. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos.

Nienstedt, Walter & Hänninen, Osmo & Arstila, Antti & Björkqvist, Stig-Eyrik 1992: *Ihmisen fysiologia ja anatomia*. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Porvoo: WSOY.

POPS= Peruskoulun opetussuunnitelma 1994. Opetushallitus.

Qvarsell, Birgitta 1979: Lasten käsitteiden kehitys ja kielen tuottaminen koulussa. Teoksessa *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* (toim. Auli Hakulinen). AFinla:n julkaisuja n:o 27. Turku.

Saarinen, Pirkko 1982: Kouluikäisten kielellinen luovuus. Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Maija Larmola). Tietolipas 88. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sajavaara, Kari 1981: Mitä odotan kielentutkimukselta ja opetukselta? Teoksessa *Tätä mieltä kielentutkimuksesta ja -opetuksesta* (toim. Kari Sajavaara & Anne Räsänen). AFinla:n vuosikirja 1981. Jyväskylä.

SKST= Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia.

Syvälähti, Raija 1982: Erityisistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Maija Larmola). Tietolipas 88. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Strömqvist, Sven 1996: *Discourse flow and linguistic information structuring in speech and writing*. Department of linguistics. Göteborg: University of Göteborg.

Takala, Sauli 1982: Kirjoittamisen tehtävistä, prosessista ja kehittämisestä. Teoksessa *Kirjoituksia kirjoittamisesta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX. Helsinki: Äidinkielenopettajain liitto.

Thomson, Michael, 1984: *Developmental Dyslexia: Its nature, assessment and remediation*. Studies in language disability and remediation 7. Lontoo: Edward Arnold.

Togebly, Ole 1979: Tekstilingvistiset käsitteet äidinkielenopetuksessa. Teoksessa *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* (toim. Auli Hakulinen). AFinla:n julkaisuja 27. Turku.

Torneus, Margit 1986: *På tal om språk: Språklig medvetenhet hos barn*. Tukholma: Almqvist & Wiksell.

Vellutino, Frank R. 1979: *Dyslexia: Theory and Research*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.

Vikainen, Inkeri 1982: Lausetajun kehityksestä. Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Maija Larmola). Tietolipas 88. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vähäpassi, Anneli, 1984: On the specification of the domain of school writing. Teoksessa *Psykolingvistisiä kirjoituksia IV* (toim. Kari Sajavaara & Jorma Tommola & Matti Leiwo). AFinla:n julkaisuja 37. Jyväskylä.

LIITE 1.

Arvoisat vanhemmat!

Teen pro gradu -tutkimusta Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksella professori Matti Leiwon johdolla. Tutkimukseni aiheena on lukivaikeuksisten nuorten puhumis- ja kirjoittamisprosessien tarkastelu. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää lukivaikeuksisten äidinkielen oppimista puhutun ja kirjoitetun kielen vuorovaikutuksen avulla. Tutkittava henkilö kertoo esim. kuvassa tapahtuvan tarinan ensin suullisesti ja sen jälkeen kirjoittaa kehittelemänsä tarinan paperille. Tarkastelen tutkimuksessani näissä tilanteissa tapahtuvaa kielen prosessointia ja sitä, voidaanko puhutun kielen avulla tapahtuneen etukäteisjäsentelyn avulla auttaa lukivaikeuksista henkilöä kirjoitustehtävissä äidinkielen tunneilla.

Pyydän saada suostumukseenne siihen, että voin käyttää tyttärenne/poikanne tuottamia puhumis- ja kirjoittamistehtäviä tutkimusaineistoni osana. Kaikki tutkimuksessa käytettävät tehtävät tehdään nimettöminä eikä koehenkilöiden henkilöllisyyttä paljasteta tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkimus suoritetaan erityisopettajan valvonnassa erityisopetustuntien aikana. Lisäksi osa tutkimuksesta suoritetaan Niilo Mäki -instituutissa, jossa tutkittavien henkilöiden lukivaikeuden aste määritellään tarkasti siten, että voidaan kehittää kullekin lukivaikeustyypille soveltuvia tehtäviä. Toivon saada suostumukseenne myös Niilo Mäki -instituutissa tehtävään tutkimuksen osaan. Lisätietoja tutkimuksesta voi kysyä tutkimusentekijältä sekä tutkimusta johtavalta professori Matti Leiwolta, joka on mukana myös Keski-Suomen dysleksia-tutkimusryhmässä. Lisätietoja saa puhelinnumeroista

949 - 671914(Ulla Rahikainen) ja 941- 601441(Prof. Matti Leiwo).

Kunnioittavasti

Ulla Rahikainen

Annan suostumukseni tutkimusaineiston käyttöön:

Päiväys ___ / ___ 1996

Allekirjoitus

TARINA PUHUMISEN JA KIRJOITTAMISEN TAUSTALLE

"- Mä näin kaupungilla erikoisen näköstä porukkaa. Niillä oli patalakit päässä ja rätit kaulassa ja ne puhui jotain outoa kieltä. Mitähän ne oli?

- Idiootti, täräytti reppuaan pakkaava Marko merkitsevän painokkaasti ja vilkaisi ohimennen kylään tullutta serkkuaan Mallua, joka juuri nyt tuntui hänestä entistäkin maalaisemmalta.

- Ne on partiolaisia, hän sanoi hetken kuluttua huomattavasti säyseämmin huomattessaan Mallun mutristuneen suun ja loukkauksesta esiin pusertuneen kyyneleen. Mielessään Marko ällisteli pari vuotta nuoremman serkkunsa tietämättömyyttä ja herkkähipiäisyyttä mutta jatkoi reppunsa syöttämistä muina miehinä.

- Sinne mäkin olen juuri pakkautumassa, hän valisti Mallua hetken kuluttua ja sujautti uuden näköisen puukon teepussien väliin. Ja kun Mallu näytti pelkältä kysymysmerkiltä, oli hänen pakko valaista, mitä sana SINNE oikeastaan tarkoitti.

- Sinne leirille...partiolaisten kansainväliselle leirille.

- Mä tuun kans, Mallu innostui ja ryhtyi auttamaan serkkuaan kumikäärmeen rinkkaan ahtamisessa, mutta liehittely ei auttanut...

- Tutustu ensin vähän historiaan ja liity partioon, niin opit tunnistamaan partiolaiset muitten joukosta! Marko opasti.

- Kerro vähän, millaista siellä leirillä on? Mitä te teette? Mallu ei lannistunut vaan kyseli Markon puheensävystä piittaamatta. Partiolaisuus oli hänelle vielä uusi, joskin orastavan kiehtova asia.

-No, en mä ny etukäteen tiedä, millasta leirillä on, mut viimeks mä olin pt-kisoissa ja siellä oli aika rajua, Marko sanoi mielissään siitä, että pääsi hiukan rehvestelemaan.

Mallu ei kehdannut kysyä, mitä pt-kisat tarkoitti, mutta hänen utelias ja innostunut ilmeensä sai Markon jatkamaan.

- Viime keväänä pari lippukuntaa järjesti vartioitten väliset maastokilpailut. Siin oli ihan mitä vaan: suunnistusta, ensiapua, ruoanlaittoa ja luontopolku. Yhellä rastilla piti tehdä parit ja viimeisellä rakentaa donitsi. Sillä olis pitäny mennä järven yli, mut ku mejän donitsi hajos jo puolessa välissä. Arvaas, millasta on olla vedessä reppu selässä? Marko kysäisi, mutta ei kuitenkaan jäänyt odottamaan vastausta. Hän oli intoutunut muistelemaan. Ehkä muutama sai tapahtumat tuntumaan todellista jännemmiltä, ehkä aika vähän värittikin juttuja, mutta sen Marko vannoi, että rannalle päästyä yhden kaverin repusta ryömi ulos käärme ja illalla nuotiokaveriksi saatiin peri hirveä.

Mallu ei tiennyt, uskoako vai ei. Hän mietti, lieneekö Markon kumikäärme symbolinen muisto menneistä kisosita. Hän mietti myös, mitä muuta donitsi tarkoitti kuin pullaa ja mitkä ylipäätään olivat pt-kisat. Avoimeksi jääneitä mielenkiintoisia kysymyksiä tuntui olevan siksi paljon, että Mallu päätti ensi töikseen kotiin palattuaan ilmoittautua lähimpään lippukuntaan ja ensimmäiselle mahdolliselle leirille."

(Partioloisen Käsikirja 1994, 11.)

PAINAJAINEN

Tunsin sen heti kun avasin oven. Tiesin sen koko ajan, kun astuin sisään ja vedin oven hiljaa kiinni perässäni. Jotain oli tapahtunut.

Kävelin hitaasti läpi hiljaisen pimeän eteisen. Koko asunto oli hämärä. Oli luonnotoman hiljaista, ja tunsin odottavani jotain henkeäni pidättäen.

Jähmetyin olohuoneen ovelle ja tuntui kuin sähköisku olisi virrannut lävitseni. Kaikki oli tuhottu. Sohvat oli viilletty auki. Tuolit olivat säpäleinä. Kirjahyllyn sisältö oli sikinsokin lattialla. Kaikkialla näkyi silputtuja ja irtirevittyjä lehtien ja kirjojen sivuja, Seinät oli tuhrittu spray-maalilla. Äidin korulipas oli keskellä lattiaa - tyhjänä, tietenkin.

Vedin syvään henkeä ja luulin pyörtyväni. Se ei voinut olla totta. Se ei saanut olla totta. Kävelin kuin unessa vanhempieni makuuhuoneeseen. Lattia oli veden peitossa. Vesisänky oli viillelty hajalle. Akvaario oli tuhansina pirstaleina, ja vedessä sätki muutama kala. Muut kelluivat jo valkoiset vatsat veden pinnalla. Lipaston laatikot oli kiskottu auki. Kaikki oli pengottu. Korut ja arvoesineet oli viety. Savisen vaaleanpunaisen säästöpossun kappaleita oli joka puolella. Otin sen vaaleanpunaisen pään käteeni ja tunsin kuinka pala kurkussa kasvoi. Miksi? Miksi tämä tapahtui juuri meille. --

(Laura Suhonen, Painajaisia: WSOY:n nuorten jännityskertomuskilpailussa palkittuja novelleja, 1996, 81.)

Mallun partolapäivät alkaa

Kirkko, tuollase on. Enhän mä mihinkään kirkkokuoroon oo liittymässä. Jos ei sittenkään menis. Eihän Marko mulle mitään kertonut, et tää partio toimii kirkolla. Vähän epävarmasti Mallu kuitenkin jatkoi matkaansa kirkolle. Kirhon sisällä oli kappuja jota seuraa nalla innokkaat partiolaiset löytäisivät tien saliin missä kokoonnuttiin. Mallu mahautui muun massan mukana portaisiin jotka veivät aivan oman alapään.

Mihin kohan juttuun se Marko on nyt oikeen yllättynyt. Nää rappusetan menee suoraan kirkon kellariin. Siellän on runmita? Mallu oikki kalpeana kaukusta. "Moi Mallu" joku huusi ja ryyni melkein päälle. "Mitäs jätkä täällä?" se kysyi. Mallu oli säikähtänyt niin, ettei saanut mitään muuta itsestään irti kuin: "mä mä mä mä tata, tata noi, nuku."

"Ai sä oot partioon liittymässä" äänitokaisi. "No seuraa sit mua. Veit päästö meidän vartsaan." Vartsaan, mikä se on? "Mallu kysyi" hammen tyneenä "no se on semmonen ryhmä, no kysäi tajuat!" "Jo-joo kyllän mä" Mallu tokaisi tyynen rauhallisena vaikka hänellä ei ollut hejuakaan minkä tämä "vartsa" on. "Mä haluisin vielä kysyy yhtä juttua." Mallu sanoi. "Miten te partiolaiset voitte poistaa joengliä dorisella, siis sommo silva kulle munkeille. Eihän se oo mahdollista?" Mallu jäi odottamaan vastausta, mutta vastausia ei kuulunut. Henkilö äänen säi kera oli jo häpyntyt suureen saliin, mikä oli täynnä kirkkuvia partiolaisia.

- Rosvot
- Ryöstö, etsivät jotain
- rikkaan perheen luona
- päivällä
- rosvo oli sanonut olevansa putkimiehiä
- huvikseen

Ryöstö

Matti Matkalainen lähti matkalle ja otti vaimonsa mukaan tytär meni mummo-
laan. Kun he olivat lähteneet rosvo tuli.
Naapurin rouva näki miehet ja kysyi keta
he olivat miehet sanoivat olleensa putkimiehiä
Naapurinrouva lähti pois. Rosvo penkoiivat
joka paikan ja tyhjentivät rouva Matka-
laisen koru lippaan ja rikkoivat soh-
rat ja akvaarion.

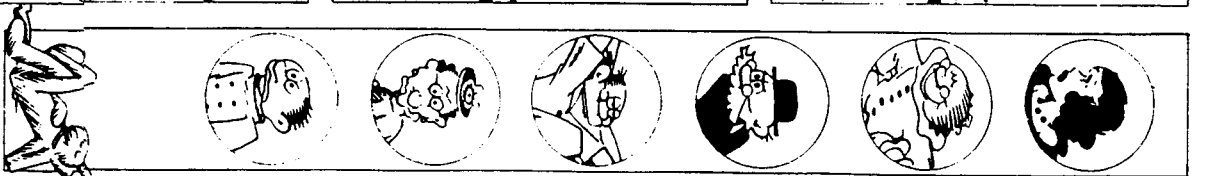
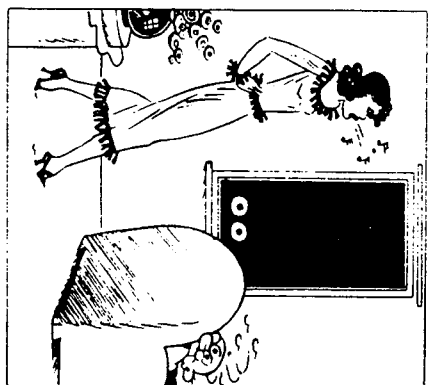
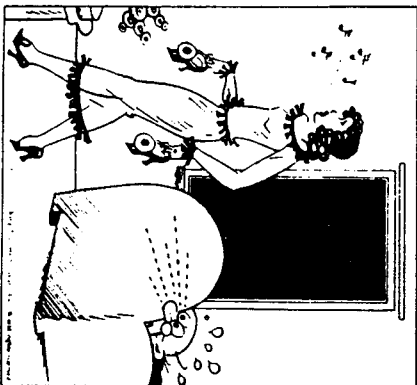
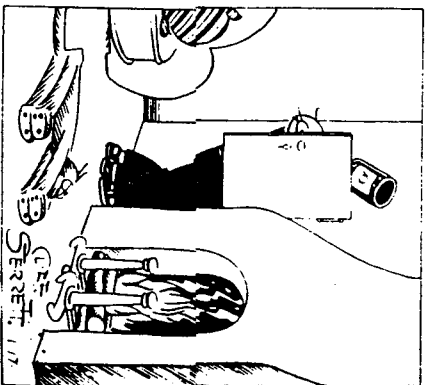
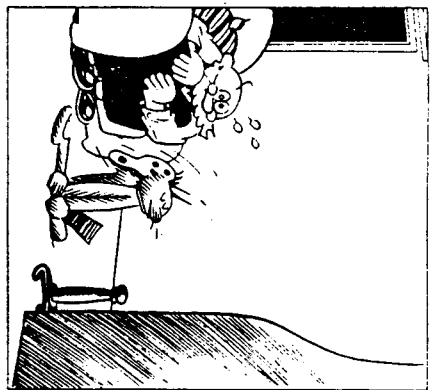
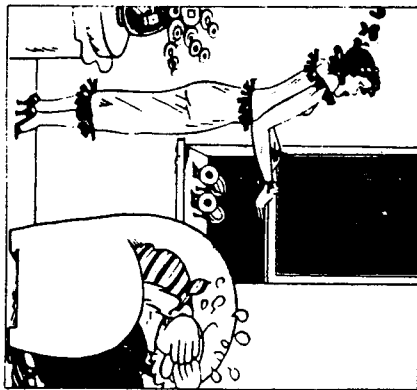
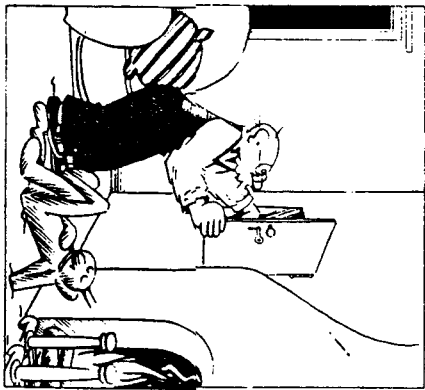
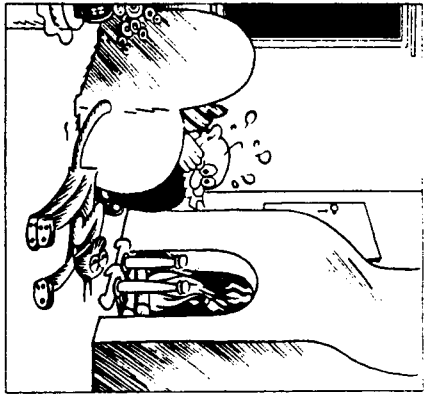
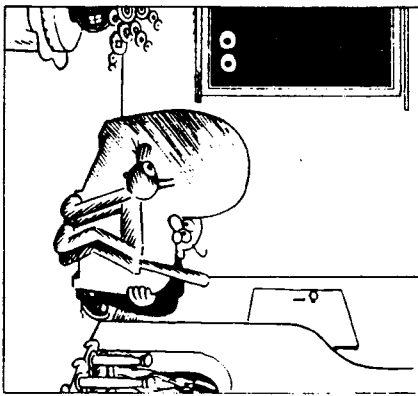
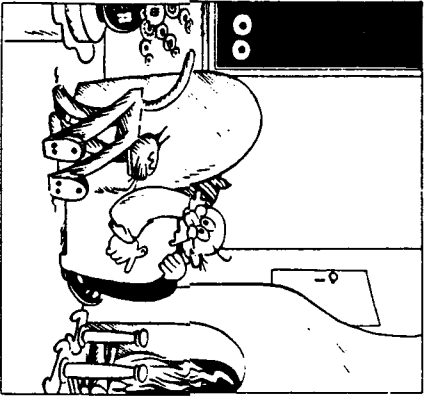
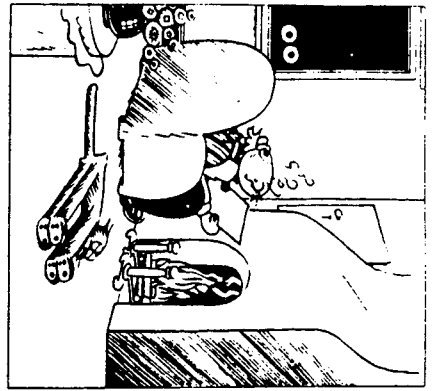
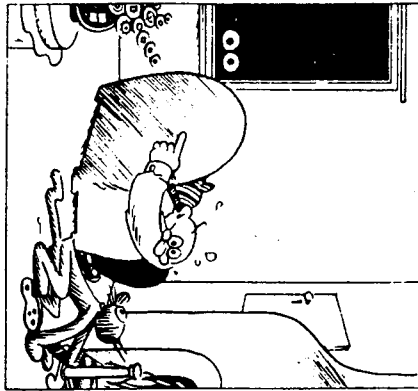
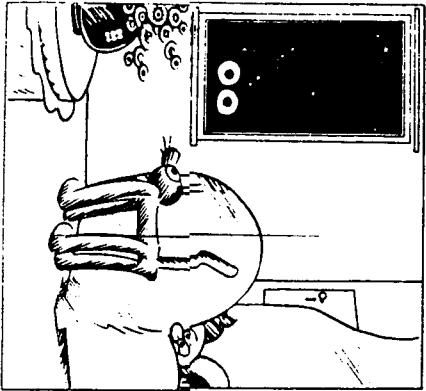
Parin viikon päästä

Matti Matkalaisen tytär tuli kotia.
Hän oli ajatellut tehdä terve tuliais kakor-
mutta kun hän näki talon hän oli melkein
pyörtyä. Tytär rupeesi siivoamaan kotia
vaikka siinä oli kova työ.

- ROSVO
- TUHOI KAIKEN JA VARASTI KAIKEN ARUUKSIAN
- YÖLLÄ
- MURTAUTUMALLA
- HUVIN JA RAHAN TOIVOSSA
- TACOSSA

ROSVO JA PEKAN KARTANOSSA.

OLI DAKOTAN PEKKA HÄNEN KOTONAAN
 OLI KÄYNYT YÖLLÄ ROSVOJA. NE OLI^{VAI} TUHOA
 JA SOTKEA KAIKKI PAIKAT. JA VARASTANEET
 KAIKEN. ROSVOIT^{JA} OLI^{VAI} TULL^{EE} MURTAUTUMALLA
 TAKA OULUKAUTTA. ROSVOIT^{VAI} OLI^{VAI} TULL^{EE}
 RAHAN JA HUVIN VUOKSE. TÄMÄ KAIKKI OLI
 TAPAHTUNUT SYRJÄISESSÄ PAIKASSA KOSKA
 KARTANOSSA, JOSSA AGLI PUKKA, JOKA OLI
 RITZÄIN EIKA.



(KAUKORANTA - KAUKORANTA - KEMPINEN; SARJAKUVAN MAAILMAT 1982, 24-25)

Silmät

Mies sanoi naiselle illalla, että hänei saisi pistää lenkia ikkunalle ja heittäisi ne pois. Nainen suostui ja lähti siskonsa luokse. Myöhemmin nainen soitti miehelle ja sanoi, että haluaisi eron ja uhkosi oikeuteen, jos ei antaisi naiselle rahaa, koska nainen ei ollut töissä ja innosi koti töitä. Mies oli jäänyt eläkkeelle ja oli rikas.

- MIES SAMMU
- EUKKO HEITTÄÄ SEN Pihalle
- JA KISSAN PERÄSSÄ
- JA TUOEE ITSE LÖYKÖÖ SOHVALLE
- EUKKO LAULAJA
- MIES KIRJAILIA

SARJAKUVA.

OLEPAKERRAN MIES JA NAINEN.
 HEIKKÄ OLE HARMAA KISSA.
 NAINEN ON LAULAJA.
 JA MIESEN KIRJAILIA. MIHIECCÄ
 ON ALKOHOLI ONGELMA.
 ERÄNÄ IETANA MIESNÄKKEE TUINJOUTTAA
 SILMÄT IKKUNASSA. MIES KUUSKA KISSALLE
 TUINJOUTTAAKOMETTA. KISSA IHMETTELEE
 KUKAKOHAN TUOCCO TUINJOUTTAA. MITÄSILLÄ
 VALIÄ ANTAA TUINJOUTTAA. SITTEN TUOCCO NAINEN
 VIHIELLEN JA OTTAA KUNNAT IKKUNALAUDAETA.
 JOSSA ON ISO SIOMAN NÄKÖINEN SOKKI.
 MIES HELPOITUNEENA MENEE KAAPILLE SAOTAA
 VIINAPULLON. JA JUOSEN TUHSÄKSI JA SAMMU
 LA SITALLE KISSAN VIEREEN. NAINEN TUOCCO
 JA OTTAA MIHIECCÄN LATTIALTA JASANO
 TAASKOSÄ OOT RYYPÄNNYT JA HEITTÄÄ PIHALLE
 A KISSA PERÄSSÄ LENTÄPIHALLE. TYTYTY UÄISENÄ
 NAINEN MENEE SOHVALLE LÖHÖÄMÄÄ.

Uni

LIITE 10.

Henkilöitä on vanha mies, nuorinainen ja kissa.

Mies ja nainen on kiskennään nainuisissa. Mies on jo niin vanha, että on eläkkeellä. Nainen taas on mori ja kaunis. Hän on italialainenoppera laulaja. Nainen on mennyt miehen kanssa vaan perinnän takia nainuisia. Heillä ei ole lapsia. Nainen vaan odottaa miehen huolemaa ja yrittää edistää sitä tekemällä miehelle kaitken näköisiä jäyriä, jotta mies luuleisi itseään hulluksi ja esim. myrkyttäisi itsensä. Kissa on ollut miehellä jo kauan ennen naisen tuloa. Kissa on melkotalaista.

Mies ja nainen asuu Ruotsissa. Nainen on muuttanut muutama vuosi sitten Ruotsiin.

Nainen on tehnyt miehelle jäyriä jos jonkunlaisia, mies on niin pelossaan että uskalle tehdä mitään. Viimeisin jäyri on "silmakongot", jotta nainen laittaa ikkunan ulkopuolelle. Silmät kiilluvat pimeässä yössä ja mies on aivan kauhuissaan. Hän tosiaan luulee niitä oikeiksi silmiksi vaikka nainen tulee ja ottaa kongot. Mies luulee näistä avaruudesta ja miettii saaneensa kirouksen avaruudesta. Notonkin saattuman "kaupalla" miehen juuri lukemassa lehdessä on hehkuista silmistä artikkeli. - Jos näet hehkuvat silmät ikkunas ulkopuolelta voit varautua siihen, että olet noita.

Voit siis huolella juoda myrkyä! Mies on aivan kauhuissaan muista osaan artikkelin eikä muista ihmetellä, että tämä juttu oli kirjoitettu käsin. Mies epätoivon puolesta ryntää läikekaapille ja huoneaa ensimmäisen pullon sisukset kittaansa. Päässä pöörä, silmissä sumenee, kellot soi... kellot soi? Satsantuntion päätynyt, kaikki ryntää ulos luokasta. - Mattikin voisi heräillä, opettaja huomauttaa.

Merentutkimus eli oseanografia on uusi, vasta 1800-luvun puolimaissa syntynyt tieteenhaara.

Aiemmin purjehtijat ja kalastajat toki tiesivät paljon meristä (meri), mutta tietojen järjestelmällistä kokoamista (kokoaminen) ja kriittisistä arvioin^{neista} (kriittinen, arviointi) oli harrastettu vain vähän. Ei ollut myöskään keksia (keksiä) laitteita, joiden avulla olisi voitu tehdä retkiä valtameren syvyyksiin (valtameri, syvyys). Muinaiset kreikkalaiset, jotka olivat kiinnostuneita kaikenlaisista (kaikki), pohdiskelivat sellaisia asioita (sellainen, asia) kuin miksi meri on suolainen ja mikä aiheuttaa vuorovesien ilmiöistä (vuorovesi-ilmiö), mutta varhainen matka^{mies} (varhainen, matkamies) meren merkitys oli lähinnä siinä, että se helpotti liikkumista (liikkuminen)

- se oli hyödyllinen valtatie. Se oli kuitenkin myös vaarallinen valtatie, eikä kukaan

muinaisena aikana (muinainen, aika) purjehtinut vapaaehtoisesti niin kauas ulapalle, että maa katosi näkymättö^{miin} (näkyvä). 1600-luvun lopulla alkoi Euroopassa tieteen voittokulku. Luontoa ruvettiin tutkimaan (tutkia) uudella kriittisellä tavalla (tapa), ja nykyaikainen fysiikka, kemia ja biologia saadun aikaisena (saada, alku). Kaikki tämä luotu pohja merentutkimoksesta (luoda, pohja, merentutkimus). Merenalaiset löytöretket eivät kuitenkaan vielä pitkään aikaan ulottunut (ulottua) kovin syvästi (syvä).

(Grant&Morter: Löytöretkiatlas, 1995, 52).

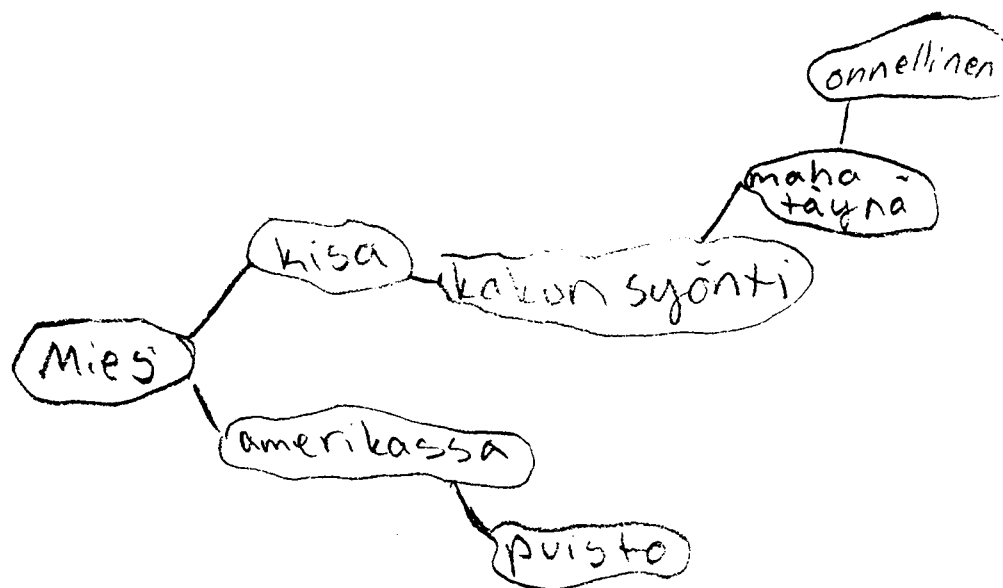
Merentutkimus eli oseanografia on uusi, vasta 1800-luvun puolimaissa syntynyt tieteenhaara. Aiemmin purjehtijat ja kalastajat toki tiesivät paljon MERESSÄ (meri), mutta tietojen järjestelmällistä KOKOAMISTA (kokoaminen) ja KRIITTISTÄ ARVIOINTIA (kriittinen, arviointi) oli harrastettu vain vähän. Ei ollut myöskään KEKSIÄ (keksiä) laitteita, joiden avulla olisi voitu tehdä retkiä VALTAMERESYVYYSIIN (valtameri, syvyys). Muinaiset kreikkalaiset, jotka olivat kiinnostuneita KAIKESTA (kaikki), pohdiskelivat SELLAISTA ASIOITA (sellainen, asia) kuin miksi meri on suolainen ja mikä aiheuttaa VUOROVAIKELMION (vuorovesi-ilmiö), mutta VARHAISELLE MATKAILLISILLE (varhainen, matkamies) meren merkitys oli lähinnä siinä, että se helpotti LIKKUMISTA (liikkuminen) - se oli hyödyllinen valtatie. Se oli kuitenkin myös vaarallinen valtatie, eikä kukaan MUINAISEN AIKAAN (muinainen, aika) purjehtinut vapaaehtoisesti niin kauas ulapalle, että maa katosi NÄKYVÄSTÄ (näkyvä). 1600-luvun lopulla alkoi Euroopassa tieteen voittokulku. Luontoa ruvettiin TUTKIMAAN (tutkia) uudella kriittisellä TAVALLA (tapa), ja nykyaikainen fysiikka, kemia ja biologia SAATI ALKUNSA (saada, alku). Kaikki tämä LOI POHJAN MERENTUTKIMISELLE (luoda, pohja, merentutkimus). Merenalaiset löytöretket eivät kuitenkaan vielä pitkään aikaan ULOTTU (ulottua) kovin SYVÄLLE (syvä).

(Grant&Morter: Löytöretkiatlas, 1995, 52).

Merentutkimus eli oseanografia on uusi, vasta 1800-luvun puolimaissa syntynyt tieteenhaara. Aiemmin purjehtijat ja kalastajat toki tiesivät paljon meristä (meri), mutta tietojen järjestelmällistä kokoamista (kokoaminen) ja kriittistä arviointia (kriittinen, arviointi) oli harrastettu vain vähän. Ei ollut myöskään keksitty (keksiä) laitteita, joiden avulla olisi voitu tehdä retkiä valtameren syvyyksiin (valtameri, syvyys). Muinaiset kreikkalaiset, jotka olivat kiinnostuneita kaikista (kaikki), pohdiskelivat sellaisia asioita (sellainen, asia) kuin miksi meri on suolainen ja mikä aiheuttaa vuorovesi-ilmiön (vuorovesi-ilmiö), mutta varhaisella matkalla (varhainen, matkamies) meren merkitys oli lähinnä siinä, että se helpotti liikkumista (liikkuminen) - se oli hyödyllinen valtatie. Se oli kuitenkin myös vaarallinen valtatie, eikä kukaan muinaisena aikana (muinainen, aika) purjehtinut vapaaehtoisesti niin kauas ulapalle, että maa katosi näkynistä (näkyvä). 1600-luvun lopulla alkoi Euroopassa tieteen voittokulku. Luontoa ruvettiin tutkimaan (tutkia) uudella kriittisellä tavalla (tapa), ja nykyaikainen fysiikka, kemia ja biologia saivat alkunsa (saada, alkua). Kaikki tämä luo pohjan merentutkimukselle (luoda, pohja, merentutkimus). Merenalaiset löytöretket eivät kuitenkaan vielä pitkään aikaan ulottu (ulottua) kovin syväälle (syvä).

(Grant&Mortier: Löytöretkiatlas, 1995, 52).

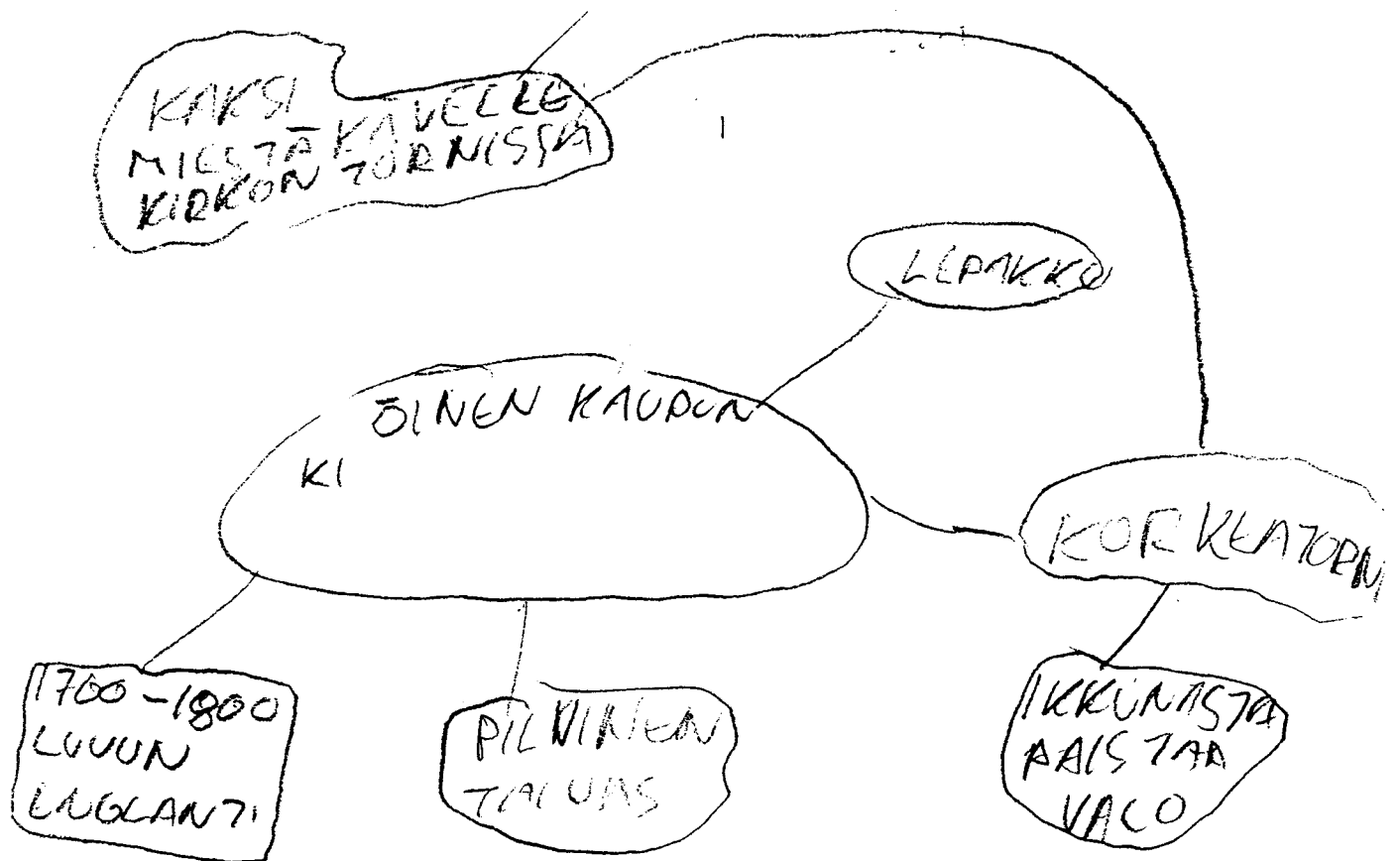




Mies oli Amerikassa ja meni kakon syönti kilpailuun. Mies voitti kilpailun ja oli onnellinen. Mies meni puistoon maailman pyörään. He hurrasi miehelle, kun hän asteli areenalle. He ihmettelivät, kuinka hän oli niin lihava, mutta se oli ^{nen}medukseen, koska sinne mahtui enemmän kekkoa kuin laihoille.

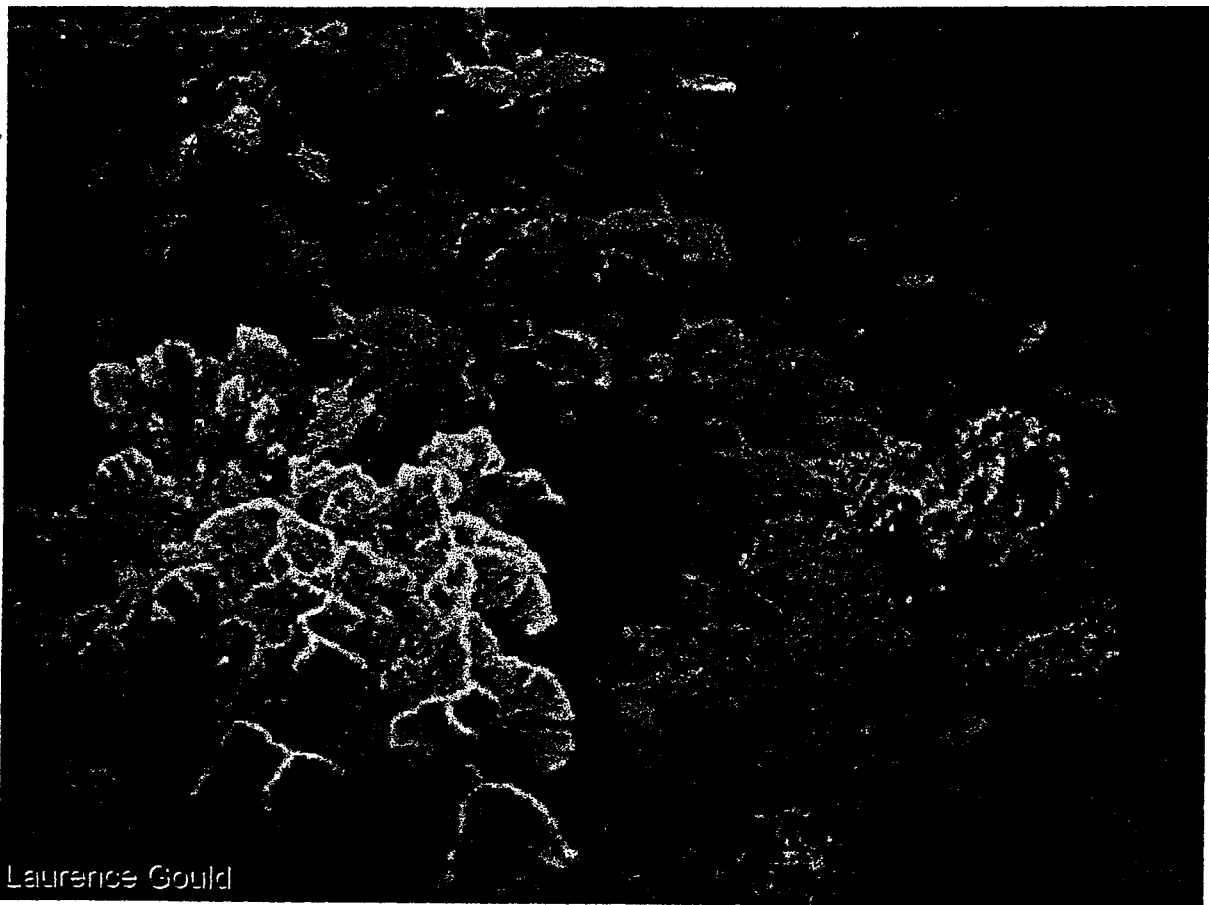


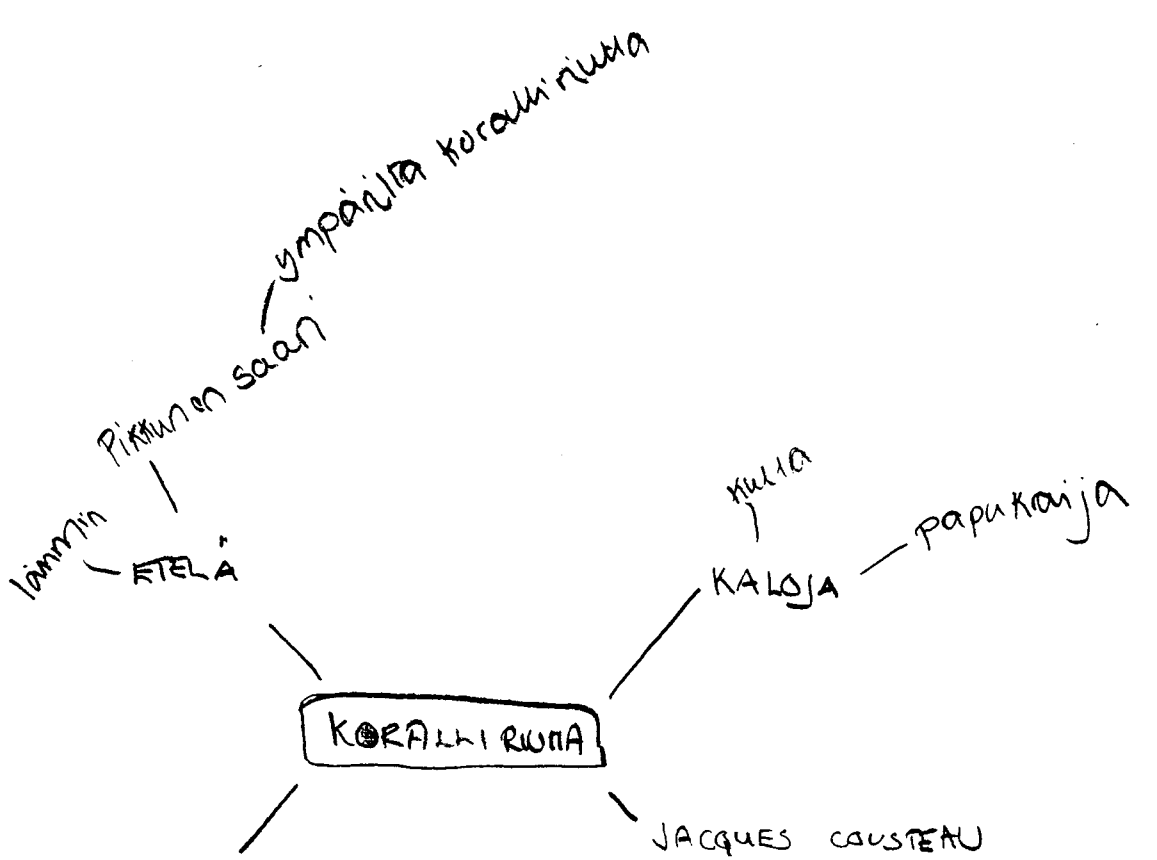
(Mihalkov: *Uniseikkailu*, WSOY, 1989)



YLLINEN RETKI

OUPAI KERRAN KAKSI MIESTÄ, JOIKA
 KÄVELL KIRKON TORNISSA. MIEHET
 KATSELI VAY TORNISTA KAUPUNKIA JA
 TAIVALLA LENTÄVÄÄ LEPAKKA. MIEHET
 HUOMAS^{IVAT} ETTÄ TORNIN IKKUNASTA
 VACOA. MIEHET KATSOVAT IKKUNASTA
 SISÄM JA HUOMIAVAT, ETTÄ PAPPI
 OLI MEHOSSA NUKUMAAN. NIIÄ MIEHET
 PÄÄTIVÄT LOPETTA YÖLLEEN
 RETKEN JA JATKAASITÄ SEURAAVANA
 YÖNÄ. 1.





- KORALLIRIUTA
- Jacques Cousteau on tutkimusretkellä
 - retki kohdistuu koralliriutalle
 - pienellä saarella asuu alkukantainen heimo
 - harvinaista korallia
- KORALLIRIUTA

Vuosi sitten on taas alka massaa kohti koralleja Philip, Jacques ja muutama muu sukeltaja

Kaaturat veteen. Koska koralliriutta ei ole syvällä sukellusmatka ei ole pitkä. Miehet sukelsivat noin kymmenen metrin ja saapuivat koralliriutalle Riutan lähistö oli täynnä niin pienempiä kuin isompiaakin kaloja. Koralliriutta loisti säteen kaaren väriseissä. Myös koralleja oli eri kokoisia ja näköisiä. Sukeltajien ihmissä koralleja kirkas valo lähestyy heitä. Lähemmas tultaessa sukeltajat huomaavat valon olevankin kalapanni, jossa on tuhansia keltaisia ja oransseja kaloja. Jacques haluaisi tutkia tarkemmin kalapanna, mutta retkikunnan on aika palata pintaan tähtämällä n happi pulsi uutta sukellusta varten.

A) ERIKOISTEHOSTEITA

Rymähdys! Lattia sortuu alta ja sankari jää roikkumaan satojen metrien korkeuteen. Bum! Talot räjähtävät ilmaan liekkipalloina. Rä-tä-tää! Luotisarja repii auton kylkeä. Nämä jännittävät hetket toteutetaan erikoistehostein. Elokuvan tekijät käyttävät monenlaisia keinoja silloin, kun maskeeraajien, puvustajien ja sijaisten taidot eivät enää riitä tekemään kohtauksesta uskottavaa. Aivan uusimmissakin elokuvissa turvaudutaan yhä yllättävän vanhoihin kikkoihin. Pyörremyrsky on helppo synnyttää vesiletkun ja tuulettimen avulla. Liekit ja pommit tehdään ilotulitustekniikan avulla. Uskomattomat maisemat taas ovat lavastetaiteilijan lasilevyille maalaamia. Kaikkein edistyneimmillään erikoistehosteet kuitenkin käyttävät tietokonegrafiikkaa mahdollittoman väärentämiseen. Teknikot "rakentavat" kuvaruudulle kokonaisia kohtauksia. He aloittavat piirtämällä luonnosmaisista "rautalankakuvia", jotka sitten muokataan - ts. ne saavat elävän näköisestä materiaalista ja varjostuksista "nahan". Lopuksi nämä kuvaruutuhahmot herätetään tietokoneen avulla henkiin. Lopputulos on niin vakuuttava, ettei yleisö arvaa katselevansa tietokonesimulaatiota oikean näyttelijän sijaan.

- * Millaisia kikkoja elokuvissa käytetään esim. pyörremyrskyn, liekkien ja pommien tai maisemien aikaansaamiseksi?
- * Miten kaikkein edistyneimmät erikoistehosteet tehdään?
- * Miten kokonainen kohtaus rakennetaan, millaisista vaiheista se koostuu?

B) TÄHTIÄ JA STUDIOITA

Alkuaikoina ajanviete-elokuvia sanottiin "köyhän väen halvaksi huviksi". Ne olivat huonolaatuisia ja kestivät korkeintaan viisitoista minuuttia. Niissä esiintyi tuntemattomia näyttelijöitä, ja elokuvalippu maksoi vain muutaman lantin. Vuoteen 1910 tultaessa elokuvateollisuus eli muutoksen aikaa. Hollywoodin studiot eli elokuvayhtiöt tuottivat pitempiä, parempilaatuisia filmejä, joissa oli mukana tunnettuja tähtiä. Studioita johtivat "elokuvamogulit" -liikemiehet, jotka olivat keränneet (ja usein myös hävinneet) valtavia omaisuuksia elokuvia tekemällä. Nämä miehet hallitsivat studioitaan kuin kuninkaat. Tähdet joutuivat tekemään sopimuksia, joilla jokin studio sai heihin yksinoikeuden. Korvaukseksi heille tarjottiin huikkeitä palkkioita, ja miljoonat ihmiset seurasivat heidän tekemisiään niin valkokankaalla kuin sen ulkopuolellakin. Usein vaatimattomista oloista lähteneiden tähtien äkkirikastuminen ja heidän säihkyvä seurapiirielämänsä tarjosivat heidän ihailijoilleen tilaisuuden paeta arjen harmautta päiväunien.

* Millä nimellä kutsuttiin ajanviete-elokuvia?

* Miten kauan elokuvat kestivät?

* Milloin elokuvateollisuus eli muutoksen aikaa?

* Mitä tuolloin tapahtui?

* Ketkä johtivat elokuvastudioita? Miten he toimivat?

* Mitä näyttelijät saivat korvaukseksi elokuvista?

* Mitä tapahtui ihailijoille?

*Millä nimellä kutsuttiin ajanviete-elokuvia?

LIITE 18b.

KÖYHÄN MIHEIN HUUL

* Miten kauan elokuvat kestivät?

KORKEINTAAN VIISIKOLME MINUUTTIA

*Milloin elokuvateollisuus eli muutoksen aikaa?

JUONNA 1910

* Mitä tuolloin tapahtui?

TULI ELKUVASTUDIOIT HOLYWOOD

* Ketkä johtivat elokuvastudioita? Miten he toimivat?

MOGULIT NE TEKI SOPIMUKSIA NÄYTTÄJIÖIDEN KASSA

* Mitä näyttelijät saivat korvaukseksi elokuvista?

MILJOONIA RAHAA JA MAINETTA

*Mitä tapahtui ihailijoille?

NEIÄ KÄYDÄ MITÄ TAPAHTUI TÄHIDILLE
VAIKOKANKAALLA JA SEN TAKANA

* Millä nimellä kutsuttiin ajanviette-elokuvia?

LIITE 18c.

käyhien huvitukseksi

* Miten kauan elokuvat kestivät?

n. 15 minuuttia

* Milloin elokuvateollisuus eli muutoksen aikaa?

1910

* Mitä tuolloin tapahtui?

* Ketkä johtivat elokuvastudioita? Miten he toimivat?

liikemiehet

* Mitä näyttelijät saivat korvaukseksi elokuvista?

kuulolisuutta

* Mitä tapahtui ihailijoille?

* Millä nimellä kutsuttiin ajanviette-elokuvia?

LIITE 18d.

* Miten kauan elokuvat kestivät?

* Milloin elokuvateollisuus eli muutoksen aikaa?

1910

* Mitä tuolloin tapahtui?

elokunista tehtiin pitempiä ja parempia laatuksia

* Ketkä johtivat elokuvastudioita? Miten he toimivat?

liikemiehet, osti jotenkin niitä näyttelijöitä

* Mitä näyttelijät saivat korvaukseksi elokuvista?

rahaa

* Mitä tapahtui ihailijoille?

OLI PAKKERAN MIES, JOKA ASUI JUPITERISSÄ.
 HÄN OLI ASTRONAUTTI. HÄN OMISTI AVARUUS
 ALUKSEN, JOKA KULKI VALON NOPEUTTA.
 HÄNELLÄ OLI KAVERINA VIHREÄ OIKO,
 JOKA OSASI LELIJÄ KÄMMÄLLÄ PAINO VOIMASSA
 VÄLITTÄMÄTÄ. OLI OLI HYVÄ SYÖKSEMÄÄN
 JA PIKISTÄMÄÄN ERILIAISIA ESINEITÄ.
 ERÄÄNÄ PÄIVÄNÄ KUULUI HIRVEÄ RÄJÄHDYS
 TAIVAALTA, MIES OI HIIPPI LAITTEENSA
 JA LÄHTI RAKETTIIN KATSUMAAN, MITÄ TAPAHTUI,
 HÄN HUOMASI, ETTÄ SATEENKIITTI
 OLI RÄJÄHTÄNYT, KOSKA SIHEN OI TÖRMÄNNYT
 METEORIITTI. METEORIITTI OLI TULLUT
 LINNUN RADAN TOISELTA LAITALTA. RÄJÄHDYKS
 SESSÄ TULLUT ENERGIA OLI AIKUTTANUT
 HIRVEÄN VÄLÄHDYKSEN, JOKA OLI NÄKYNYT
 MAASSA ASTI.

17A JOKA KOSKA MITÄ MIKÄ

ERÄÄ NÄ PÄIVÄNÄ OTIN TIETOKONEEN
 INTERNETISTÄ UUDEN PELIN. LAITIN PELIN
 KOVALEVYLLE JA ALOIN PELATA. JOURIKUN
 OLIN TOHDOMASSA LOPPUVASTUS TA KOVALEVY
 ALKOI SURISTA. TIETOKONE SAMMUI, MIKÄÄN
 EI TOIMINUT. MODEEMI, MONITORI, NÄPPÄIMISTÖ,
 PRINTERI, KAIKKI HILJEN, MIKÄÄN EI KÄYNTS
 TYNY. PELISSÄ OLI UARMAAN VIRUS. MENIN
 TIETOKONE LIKKESÄIKYSY. MÄÄN APUA.
 NE MYI MULLE VIRUSTEN TORJUNTA OANEEIAI.
 NE SANOI, ETTÄ SE POISJAA VIRUKSET KOVA
 LEUYLTÄ HETI KUN ON LAISTANUT LEUYKKEEN
 SISÄLLE. MINÄ TEIN NIIN. ALKOI KUULUU
 TAAS SURINAA JA KONE RUPESI TOIKI MAAN
 TAAS KUNNOLLA. MINÄ NÄPPÄICIN PELIN
 NIMEN JA PELASINTAAS.

OSA KOKO PÄIVÄ...

Vanhemmatkin myöntävät sen minkä kansa tietää,
Victoriasta tulee mainio hallitsija, kun se aika koittaa.
Victoria ehtii tehdä vielä monta vierailua kruununperillisenä,
sillä Bernadottet ovat pitkäikäistä sukua ja parhaimmillaan vasta
varttuneella iällä.

Kuningas on muuttunut vuosi vuodelta charmikkaammaksi,
mutta lausunnoissaan hän on pyöreä ja arvattava.

Toisin on kuningattaren laita, hän on viime vuosina ruvennut
ottamaan reippaasti kantaa asioihin, joista tuntee huolta.

Saapa nähdä, kumman vanhemman esimerkkiä Victoria seuraa,
seremoniallisen isän vai uskaliaan äitinsä.

Suomen vierailun Victoria tulee muistamaan elämänsä loppuun asti,
sillä se on hänen ensimmäinen virallinen valtiovierailunsa.

Siksi se suoritettiin kaikin mahdollisin maustein:

kunnialaukauksin, laattojen paljastuksin
ja näennäisen kankein juhlamenoin.

Omaa aikaa ei Victorialle jäänyt, mutta silti hän piipahti torstaina aamu-
varhaisella Tempeliaukion kirkkoon. Kuningas puolestaan poikkesi
kyläilemään serkkunsa luokse palatessaan Dragsvikistä.

Hoikat, elegantit Bernadottet noudattavat harkittua ruokavaliota
ja suosivat siksi kalaa.

Se tiedettiin Suomessa, jossa kuninkaalliset saivat kalaa lounaaksi
ja päivälliseksi muodossa jos toisessa.

Viimeisenä vierailupäivänä Oulussa he nauttivat muikunmätiä hyytelössä,
paistettua riekonrintaa ja variksenmarjakastiketta ynnä männynsiementorttua
lakkasoseen kera ennen pääsyä Ahtisaarien yksityiseen rapupöytäan
Kultarantaan samana iltana.

Vierailu päättyi virallisesti perjantaina, mutta yksityisesti kuninkaalliset
viipyivät Suomessa lauantaihin,

jolloin he lensivät eri koneissa kotiin:

kuningas ja kuningatar yhdessä ja kruununprinsessa toisessa, turvallisuusyistä.

(Apu, 6.9.1996, nro 39.)

MISSÄ VIIHTYÄ?

MAASEUDULLA, LINNOISSA,
EKSOOTTISISSA PAIKOISSA,
KUNINKAALISESSA SEURASSA, JUHLISSA

MITÄ TEKEE?

MATKUSTAA, EDUSTAA
URHEILEE, HARRASTAA MARTAAN,
ETSII SOPIVAA PUOLISOA

MILLAINEN ON?

ILTOINEN, PÄÄTTÄVÄINEN,
YMMÄRTÄVÄINEN, YSTÄVÄLLINEN,
KAUNIS, MENEVÄ,

MILLAINEN EI OLE?

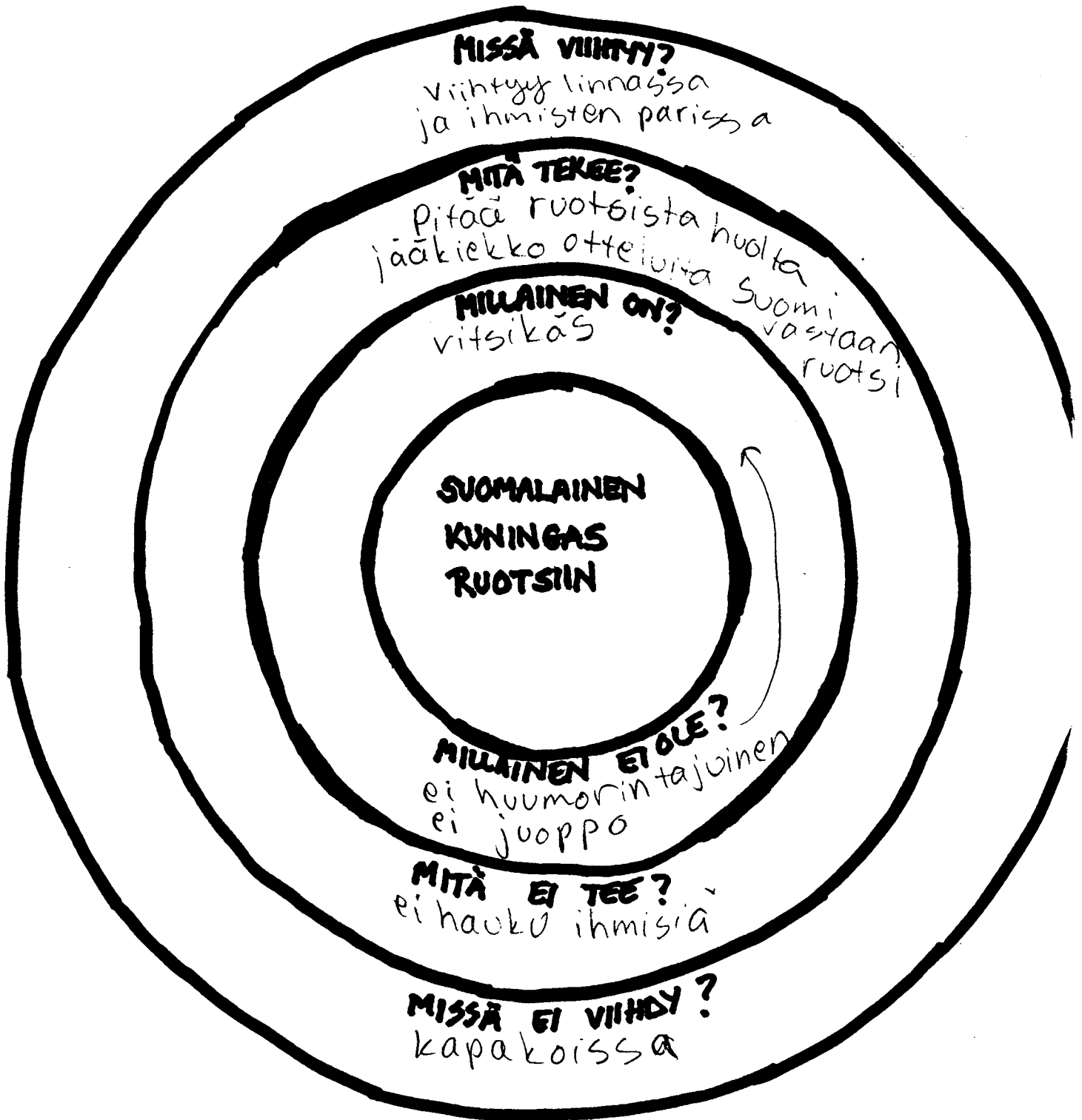
HUONOSTI KÄYTTÄYTYVÄ,
ITSEKÄS, SYNNIKÄ,

MITÄ EI TEE?

EI KÄYTTÄYDY SOPIMATTOMASTI
EI SYÖ EPÄTERVEELLISESTI, EI HÄPÄISE

MISSÄ EI VIIHDY?

EPÄMÄÄRÄISISSÄ PAIKOISSA,
KAUPUNGINVILINÄSSÄ ILMAN VARTTUJONNA
KUNINKAALUISIA VASTUSTAVASSA SEURASSA.



Suomalainen kuningas Ruotsiin

Suomalainen mies viihtyisi varmaan linnassa ja ihmisten parissa, mutta taistelua olisi varmaan jääkiekosta ja hän pitäisi jääkiekko otteluita paljon. Hän olisi varmaan viitsikäs. Mie ei juo eikä olisi kapakoissa maineensa vuoksi ja ei haukkuisi ihmisiä julkisilla paikoilla.

Edla niminen bändi harjoittelee keikkaa varten.

Pändin basisti Jerry yrittää vinttaa bassoaan.

Kaikki on valmista. Soittajat astuvat lavalle, yleisö innostuu. Jury soittaa alkusimmutaman soinnun

ennen kuin kumon irroitus voi alkaa. Ensimmäinen

biisi on duunivoittoinen. Sen he esittävät hyvin, yleisö

on haltioissaan. Yhtäkkiä pändin rumpali ehdottaa, että yhtye

laulaisi uuden laulunsa. Pojat alkavat soittaa, sävel laji

on nyt molli ja yleisö ei pidä siitä ollenkaan.

Bändi buuataan pois lavalta. Taka huoneessa

odottaa bändin raivokas manageri joka ilmoittaa,

että bändi disataan.