

**”SANAT OLIVAT ALKANEET LEIJUA SIVUILTA, KIERTÄÄ  
PÄÄSSÄNI KEHÄÄ” – LUKIVAIKEUS RICK RIORDANIN  
TEOKSESSA *SALAMAVARAS***

Sami Uusi-Hautamaa  
Kirjallisuuden kandidaatintutkielma  
Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta  
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
Kirjallisuus  
Jyväskylän yliopisto  
Syyslukukausi 2017  
Ohjaaja: Aino-Kaisa Koistinen  
Opponentti: Joonas Komulainen

## Sisällysluettelo

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>3</b>
<b>2 Lukivaikeus .....</b>	<b>6</b>
<b>3 Representaatio, diskurssintutkimus ja valta .....</b>	<b>8</b>
<b>4 Lukivaikeuden representaatio ja lukivaikeuteen liittyvät diskurssit</b>	
<b><i>Salamavarkaassa</i>.....</b>	<b>11</b>
4.1 Teoksen päähenkilö lukivaikeuksisen henkilön representaationa .....	11
4.2 Metaforat ja symbolit osana lukivaikeuden representaatiota.....	12
4.3 Lukivaikeuden diskursiivinen muotoutuminen ilmiönä päähenkilön kuvauksessa.....	14
<b>5 Päätäntö.....</b>	<b>19</b>
<b>AINEISTO.....</b>	<b>Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.</b>
<b>LÄHTEET:.....</b>	<b>21</b>

## 1 JOHDANTO

Rick Riordanin Percy Jackson -kirjasarja on saavuttanut suuren suosion lukijoiden keskuudessa. Kirjasarjan suosioon ovat saattaneet vaikuttaa esimerkiksi fantasiakirjojen yleinen suosio. Kirjasarjan saavuttamasta suosiosta kertovat myös tähän mennessä sarjan pohjalta valmistuneet kaksi elokuvaa.

Nuorille suunnatuissa fantasiakirjoissa päähenkilö Percy Jackson saa tietää olevansa kreikkalaisen mytologian merenjumala Poseidonin poika. Maagisesta alkuperästään johtuen hän pystyy hallitsemaan vettä eri tavoin ja päätyy jumalten lapsille tarkoitettuun puoliveristen leiriin harjoittamaan kykyjään. Kirjasarjan edetessä Jackson joutuu usein kanssakäymisiin kreikkalaisen mytologian jumalten kanssa ja päätyy näin monenlaisiin seikkailuihin.

Riordanin luomasta maailmasta ja sen hahmoista tekee erityisen mielenkiintoisen se erityispiirre, että suurimmalla osalla teoksen protagonisteista on jonkin asteinen lukemisen vaikeus. Tässä tutkimuksessa tarkastelen niitä kielellisiä valintoja, joita kirjasarjan ensimmäinen osa *Salamavaras* (=SV, 2008) käyttää lukemisen vaikeuteen liittyen. Näen teoksen päähenkilö Percy Jacksonin kielellisten valintojen kautta tuotettuna representaationa ja syvennyn tarkastelemaan hahmoa erityisesti lukivaikeuksisena henkilönä. Analysoin myös lukivaikeutta ilmiönä teoksen diskurssissa. Lukemisen ongelmat ovat usein näkymättömiä ja tulevat olemassa oleviksi tietoisuutemme vasta kielessä. Myös Jackson lukivaikeuksisena hahmona tulee olemassa olevaksi vasta lukivaikeuteen liittyvissä kuvauksissa. Mielestäni juuri tästä syystä onkin erityisen tärkeää kiinnittää huomiota niihin kielellisiin valintoihin, joita käytämme puhuessamme lukemisen vaikeuksista tai kuvaillessamme henkilöahmoja, joilla on lukemisen ongelmia.

Saamastaan suosiosta huolimatta Riordanin Percy Jackson -sarjaa on tutkittu toistaiseksi suhteellisen vähän. Tätä tutkimusta varten en onnistunut löytämään ainuttakaan tutkimusta, joka olisi tutkinut teoksia juuri lukivaikeuden näkökulmasta. Lukivaikeus on kuitenkin tärkeässä roolissa Salamavarkaan tarinassa, ja näin ollen teosta onkin tärkeää tarkastella tarkemmin juuri tästä näkökulmasta.

Ylipäättään tutkimusta oppimisen vaikeuksien esittämisestä kaunokirjallisessa tekstissä on varsin vaikea löytää. Näyttääkin siltä, että aihetta on toistaiseksi tutkittu varsin vähän. Osittain aiheeseen liittyvänä voidaan nähdä vammaistutkimuksessa tehty kirjallisten representaatioiden tutkimus (ks. esim. Fox 2011; Hosey 2009), mutta näissäkin tarkastelu on keskittynyt erityisesti henkilöiden ruumiilliseen poikkeavuuteen, mikä jättää paljon ilmiöitä tarkastelun ulkopuolelle. Koska oppimisvaikeuksiin keskittyvää tutkimusta näyttää kirjallisuudentutkimuksessa olevan varsin vähän, tukeudun tutkimuksessani paljon vammaistutkimuksessa tehtyihin representaation tarkasteluihin, vaikka en katsokaan lukemisen vaikeuden kuuluvan vammaistutkimuksen piiriin ainakaan täysin ongelmattomasti. Onkin syytä huomioida, ettei oppimisen vaikeuksia ymmärretä yleisesti vammaisuuden kategoriaan kuuluviksi vaan erilliseksi ilmiöksi, joka vaikuttaa henkilön kykyyn omaksua tietynlaista informaatiota.

Lukemisen ongelmat ovat viimeisten kuukausien aikana nousseet osaksi julkista keskustelua. Helsingin Sanomat kirjoittaa sunnuntaina 2.10.2017 (Kaseva 2017) nuorten heikkenevästä lukutaidosta. Keskustelu on jatkunut artikkelin jälkeen pitkään erilaisissa mediateksteissä, joissa on pohdittu muun muassa ilmiön syitä ja toisaalta mahdollisia toimenpiteitä asian suhteen (ks. esim. Lehtola 2017; Rajala & Virtanen 2017; Sulkunen & Leskelä 2017).

Nuortenkirjallisuuden tutkimukselle löytyykin näin kysyntää. Itse näen oleellisena tarkastella, miten lukemisen ongelmat näyttäytyvät nuorisolle suunnatussa kirjallisuudessa. Jos nuori kokee lukemisen haastavaksi, voi lukumotivaation kehittyminen pysähtyä hyvin nopeasti. Tähän negatiiviseen kehitykseen on tarjotulla kirjallisuudella nähdäkseni merkittävä vaikutus. Aineistonvalintaani tukee myös fantasian yleistyminen tyylilajina nuorille suunnatun kirjallisuuden muotona. Fantastisten elementtien kautta voidaan tuoda esiin nuorille läheisiä ongelmia ja pyrkiä muodostamaan ratkaisuja niihin (Ihonen 2004, 77).

Tulen tässä tutkimuksessa tarkastelemaan lukivaikeuden esiintymistä nuorille suunnatun fantasiakirjan kontekstissa suhteuttaen havaintojani lukemisen vaikeuteen yhteiskunnallisena ilmiönä. Tutkimuksessani pyrin löytämään vastauksen kysymykseen, miten lukivaikeuksisen henkilön representaatiota tuotetaan Rick Riordanin teoksessa *Salamavaras*(2008). Tältä osin tarkastelu keskittyy erityisesti teoksen päähenkilön Percy Jacksonin hahmoon, jonka kautta lukivaikeuksista henkilöä teoksessa pääsääntöisesti

representoidaan. Myös muilla teoksen henkilöillä esiintyy lukemisen vaikeuksia, mutta näiden henkilöiden osalta lukivaikeus mainitaan vain viitteellisesti.

Koska ymmärrän representaation teoksessa foucault'laisittain (Foucault 2005; Foucault 2010) määritellyn diskurssin tuotteena kysyn myös, miten lukemisen vaikeuteen liitetyt diskurssit rajaavat ja toisaalta mahdollistavat päähenkilön toimijuutta teoksen maailmassa. Tutkimuskysymys on tältä osin vahvasti kytkeytynyt valtasuhteisiin ja yksilön mahdollisuuden määrittää itsensä kouluinstituutiossa. Erilaiset diskurssit ohjaavat vahvasti sitä, miten näemme lukivaikeuden kaltaisen muuten näkymättömän ilmiön. Yksilön voi olla vaikea tai jopa mahdoton vaikuttaa omaa minuutta rajaaviin ulkopuolisiin diskursseihin, kuten siihen miten yksilöstä puhutaan lukivaikeuksisena.

Koulu on teoksessa lukivaikeutta vahvasti merkityksellistävä ympäristö, ja kouluinstituution diskurssi rajaa selvästi lukivaikeutta ilmiönä teoksen maailmassa. Tästä syystä kouluinstituution merkitys tulee korostetuksi tutkielmassani. Tutkimuksen asettamissa rajoissa olen myös joutunut rajaamaan tarkastelua siten, että paljon teoksen fantasiaelementeistä jää tarkastelun ulkopuolelle. Fantastisia elementtejä tulenkin tarkastelemaan vain niiden noustessa esiin osana lukivaikeuden kuvausta. Samoin monet ruumiilliseen vammaisuuteen liittyvät sisällöt jäävät tutkimukseni ulkopuolelle. Tässä voidaan kuitenkin osoittaa paikka mahdolliselle tulevalle tutkimukselle.

Tutkimusmenetelmänäni käytän kontekstualisoivaa lähilukua, mutta tarkasteluni kytkeytyy monin tavoin Michel Foucault'n (2005) diskurssin käsitteeseen. Tarkastelen Foucault'n ajatuksiin perustuen *Salamavarkaassa* esiintyvien lukivaikeutta käsittelevien lausumien kytkeytymistä muihin samaa asiaa kuvaaviin lausumiin (Foucault 2005, 41). Metodina näen lähiluvun kuitenkin varsinaista diskurssianalyysiä hedelmällisemmäksi erityisesti otettaessa huomioon tekstin kaunokirjallinen luonne. Lukivaikeuden representaationa *Salamavaraan* päähenkilö Percy Jackson tuottaa ilmiön merkityksiä myös siellä, missä aihetta ei varsinaisesti käsitellä. Toisaalta diskurssianalyysi voi osoittautua sokeaksi erilaisille kerronnan seikoille, kuten hahmokehitykselle.

Erotan tutkimuksessani lukivaikeuden representaation jota päähenkilö tuottaa ilmiötä kuvailevassa diskurssissa, ja päähenkilön tarinan maailmassa esiintyvänä materialisoituna lukivaikeuksisen representaationa. On kuitenkin syytä huomioida, miten molemmat käsitteet kietoutuvat lopulta yhteen rakentaen kumpikin lukivaikeutta käsitteenä osana teoksen kokonaisuutta.

## 2 LUKIVAIKEUS

Lukivaikeus on monitieteinen ilmiö, joka voidaan määritellä monin eri tavoin esimerkiksi eri tieteenalojen näkökulmasta riippuen. Toisaalta ilmiö on myös yleisesti tiedostettu ja havaittu, mistä johtuen ilmiön määrittelyyn ja rakentamiseen osallistuvat monet eri tahot arkipäiväisessä elämässä: opettajat ja media, toisaalta oppilaat itse ja heidän vertaisryhmänsä. Seuraavaksi tarkastelen lukivaikeuden määritelmää erityisesti erityispedagogiikan näkökulmasta. Juuri tämän tieteenalan määritelmä on oleellinen, sillä lukivaikeus esiintyy teoksessa erityisesti kouluympäristössä ja sen diskursiiviseen rakentamiseen osallistuvat teoksessa päähenkilön lisäksi erityisesti opettajat.

Lukemisen vaikeus eli dysleksia on yleisesti määritelty lukemissuorituksen heikkoudeksi, joka ei selity henkilön älyllisen kapasiteetin riittämättömyydellä ja joka vaikeuttaa merkittävästi lukemista vaativien tehtävien suorittamista. Lukemisen vaikeuden syyksi on tässä yhteydessä nähty fonologisten symbolien tulkitsemisen vaikeus. Henkilö ei siis pysty muuttamaan kirjaimia äänteiksi niin nopeasti kuin normaalin lukunopeuden saavuttaminen edellyttää. Ongelmaan voi liittyä myös lähimuistin ongelmia, tai lukemisen hitaudesta johtuen lukivaikeuksisen henkilön voi olla vaikea pitää mielessään riittävää määrää informaatiota lukemisen ymmärtämiseksi. Näin lukivaikeus vaikuttaa siis usein myös henkilön kykyyn ymmärtää laajoja tekstikokonaisuuksia. Myös perinnöllisyydellä on nähty olevan vaikutusta lukivaikeuden kehittymiseen. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 69–75.)

Vaikka oppimisvaikeuksia ei mielestäni voidakaan täysin ongelmattomasti luokitella vammaksi, lukivaikeudessa voidaan nähdä myös yhteyksiä Vehmaan (2005a, 78–79, 90–93) kuvaukseen vammaisuuden käsittelystä nyky-yhteiskunnassa. Vehmaan mukaan eri tavoin vammaiset oppilaat on pyritty erityispedagogiikassa ja erityisopetuksessa usein muokkaamaan keskiarvon mukaisiksi. Kyky saavuttaa tämä keskiarvo määrittää näin Vehmaan mukaan henkilön mahdollisuutta määritellä itseään kouluympäristön jäsenenä. Hän myös näkee vammaisuuden kategoriana, joka määrittelee ihmisen tämän psyykkisen tai fyysisen samankaltaisuuden kautta. Tällaisen kategorisoinnin kautta voidaan ajatella myös lukemisen vaikeuden ikään kuin asettuvan kahtiajaolle normaali/epänormaali. Tällaiset kategoriat voidaan Vehmaan (2005a, 79) kuvauksen pohjalta nähdä valtasuhteita luovina, eikä arvovapaina ja neutraaleina

jaotteluina.<sup>1</sup> En itse näe lukivaikeutta varsinaisesti vammaisuuden piiriin luokiteltavaksi, mutta ymmärrän Vehmaan (2005b) laajemman käsitteen määrittelyn, joka sisällyttää mukaan myös erilaiset oppimisvaikeudet. Tässä määrittelyssä hän tukeutuu erityisesti siihen, miten erilaisilla yksilön ominaisuuksiin kohdistuvilla toimenpiteillä henkilöt rajataan erilaisiin luokkiin jotka poikkeavat niin sanotusta ”tavallisesta”. Näin määriteltynä vammaisuus syntyykin enemmän sosiaalisen yhteisön tekemistä kategorisoinneista kuin henkilön yksilöllisistä ominaisuuksista. Vaikka en voi täysin yhtyä Vehmaan käyttämään käsitteenmäärittelyyn, näen kuitenkin hänen ajatuksensa monella tapaa hyödylliseksi lukivaikeutta ja sen aiheuttamaa marginalisaatiota kuvatessani. Myös Vehmas (2005a, 83) itse viittaa määrittelyn epäselvyyteen mainiten esimerkkinä adhd-diagnoosiin saaneiden oppilaiden lääketieteelliseen määrittelyyn.

Jarkko Hautamäki (2015, 127–128) tarkastelee erityispedagogiikan perustavaa ajatusta ihmisen kyvystä muotoutua ja sopeutua vallitseviin olosuhteisiin. Hän toteaa, ettei ole olemassa tilannetta, jossa ihmiseltä puuttuisi täysin kyky kehittyä ja joustaa olosuhteiden sitä edellyttäessä, mutta toisaalta ei ole myöskään olemassa ääretöntä muotoutumista, joka mahdollistaisi kaikkien haasteiden ylittämisen. Tähän kontekstiin liitän tutkimuksessani lukivaikeuden oppimisen ongelmana. Tässä tutkimuksessa määrittelen lukemisen ongelmat kielellisen koodin purkamisen haasteena, joka ei selity älykkyyden kautta. Aivojen poikkeavuudesta huolimatta ymmärrän lukivaikeuden haasteena, jossa henkilön on mahdollista kehittyä ja jonka kanssa henkilö voi oppia toimimaan lamaanantumatta sen asettamien haasteiden edessä.

Se miten lukemisen taito näyttäytyy kussakin tilanteessa, on vahvasti yhteydessä myös siihen, millaisessa ympäristössä toimitaan. Oppilaan toiminnan rajoihin vaikuttavat esimerkiksi ne resurssit, joiden kautta hänen oppimistaan tuetaan mutta toisaalta myös erilaiset taustamuuttujat, joilla on havaittu olevan yhteyksiä oppimiseen. Tällaisia oppimiseen liittyviä taustamuuttujia voivat olla esimerkiksi vanhempien saama koulutus tai oppimisympäristöön liittyvät seikat. (Hautamäki 2015, 131–132.) Näin ollen pyrin tarkastelemaan lukivaikeutta tilanteisesti muuttuvana ilmiönä, johon vaikuttavat monenlaiset sekä dynaamiset että staattiset tekijät.

---

<sup>1</sup> vrt. ’binaariset oppositiot’, myöhemmin tässä tutkimuksessa

### 3 REPRESENTAATIO, DISKURSSINTUTKIMUS JA VALTA

Käytän tutkimukseni keskeisenä käsitteenä representaatiota, joka on erityisesti kulttuurintutkimuksen alalla käytetty tarkasteltaessa erityisesti yhteiskunnallisia ilmiöitä. Sen toimintaa on tarkasteltu edustamisena, jossa joku tai jokin asettuu symbolisesti edustamaan suurempaa joukkoa. (Rossi 2010; Paasonen 2012.) Representaatioiden kautta muokkaamme sitä, millaisia ominaisuuksia ja piirteitä liitämme erilaisiin ilmiöihin. Tässä tarkastelussa lukivaikeus representatiivisena ilmiönä nähdään Leena-Maija Rossin (2010, 266–267) tarkastelua mukaillen ”kuvana”, joka rajaa julkista ymmärrystä ilmiöstä ja tekee lukivaikeuksista tietynlaisia ihmisten mielikuvissa.

Tutkimuksessani representaatio ja diskurssi kietoutuvat monin tavoin yhteen. Ymmärrän teoksen päähenkilön diskursiivisesti rakentuvana representaationa, jota voidaan tarkastella erilaisten identiteettien ilmentäjänä. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkemmin Percy Jacksonin hahmoon lukivaikeuksisen henkilön identiteetin esitykseen. Toisaalta päähenkilö on myös tarinan kertoja, joka siis kuvaa itseään ja teoksen tapahtumia. Näen Percy Jacksonin tässä kontekstissa samaan aikaan lukivaikeuksisen ihmisen representaationa ja lukivaikeuden tuottajana omassa siihen liittyvässä diskurssissaan.

Michel Foucault'n (2010, 66–71) mukaan representaatio käsitteenä mahdollistui alun perin kartesiolaisen rationaalisen ajattelun kautta. Vanha maailma, jota tulkittiin samankaltaisuuksien kautta ei voinut luoda mitään, mille ei havaitussa maailmassa ollut vastinparia. Näin kaikella kirjoitetulla tekstillä tuli aina olla sitä vastaava rakenne myös todellisuudessa. Kaikki kirjoitettu kieli ei siis ole enää totuus, vaan se vain ilmaisee sitä, mitä voimme havaita maailmassa niin hyvin kuin pystyy. Tämä johti lopulta kielen ”katoamiseen”. Se muuttui merkeiksi, joiden tehtävänä oli tuottaa ilmiöille merkityksiä, representoida niitä. Havaittava maailma voidaan tällöin nähdä edelleen olemassa olevana myös kielen ulkopuolella, mutta sillä ei ole ihmiselle merkitystä, ilman kielellistä muotoa. (Foucault 2010, 91–92.) Kielellistäessämme ilmiöitä, otamme kuitenkin samalla osaa tietynlaiseen puhumisen tapaan, diskurssiin, joka on olemassa jo ennen sen kielellistä materialisoitumista (Foucault 2005, 38). Huomio on merkittävä erityisesti tarkasteltaessa lukivaikeuden kaltaista ilmiötä, jota emme voida havaita fyysisenä oliona materiaalisessa maailmassa, vaan teemme sen todelliseksi käyttämässämme kielessä.



Stuart Hallin (1997a, 46) mukaan Foucault'n ajatukset merkitysten diskursiivisesta rakentumisesta ovat merkittäviä erityisesti teorian historiallisen lähtökohdan vuoksi. Hallin mukaan merkittävää teoriassa verrattuna semioottiseen ajatteluun on sen yhteys ajallisuuteen. Merkitykset eivät toistu samanlaisina ajasta ja paikasta riippumatta, vaan muokkautuvat kielenkäytössä ja erilaisina käytänteinä, joita liitämme tiettyinä aikoina tiettyyn ilmiöön. Tämä on merkittävä ajattelun ohjaava lähtökohta tutkimuksessani. Ymmärrän lukivaikkeuden historiallisesti rakentuneena ilmiönä, jolle on annettu erilaisia merkityksiä aikakaudesta riippuen.

Foucault (2005, 47) itse antaa esimerkin ilmiöiden diskursiivisesta rakentumisesta mielisairauden käsitteen kautta. Hän esittää, että eri instituutioiden määrittämänä ja toisaalta historiallisesti vaihdellen, on mielisairaudelle voitu antaa erilaisia merkityksiä. Hän toteaa, että 1600- 1700-lukujen kuvaama kohde ”mielisairaus” ei ole sama, jota kuvataan esimerkiksi modernin ajan oikeusistunnoissa.

Foucault'n näkemykset diskurssista ovat saaneet osakseen kritiikkiä erityisesti sen osalta, miten se jättää materiaalisen todellisuuden täysin huomioimatta, ja keskittyy ilmiöiden kielelliseen merkityksenantoon. Toisaalta sitä on kritisoitu liian alttiiksi relativistiselle maailmankatsomukselle, jossa kaikki on suhteellista, kun lopullista totuutta ei voida saavuttaa. (Hall 1997a, 51.) Arvioin kuitenkin tämän lähestymistavan olevan oleellinen omalle tutkimukselleni, sillä nähdäkseni kaunokirjallinen teksti on pääasiassa diskurssien tuottamaa, eikä sitä voi koskaan lopullisesti palauttaa niihin maailmassa havaittaviin asioihin ja ilmiöihin, joita se pyrkii representoimaan. Toisaalta tässä tarkastelussa en näe oleelliseksi pyrkiä saavuttamaan mitään lopullista totuutta siitä, miten lukemisen vaikeus rakentuu käsittelemässäni tekstissä. Ymmärrän tarkasteluni tapahtuvan rajatussa kontekstissa, joka ei kuitenkaan pysty milloinkaan saavuttamaan kaikkia merkityksiä, joita teoksen tuottama teksti voi rakentaa.

Foucault'n työhön vedoten Hall (1997a, 44) määrittelee diskurssin ei pelkästään kielelliseksi, vaan myös toiminnalliseksi ilmiöksi. Se kytkeytyy aina myös sosiaaliseen toimintaan, valtaan ja tilanteeseen. Mitä yksilön on mahdollista sanoa tietystä ilmiöstä tietystä tilanteesta. Toisaalta kenellä on valta määritellä sitä, mitä ymmärrämme tietyllä ilmiöllä?

Representaatio käsitteenä voidaan ymmärtää vahvasti kytkeytyneenä politiikkaan ja valtaan. Sanna Karkulehdon (2011, 12) tapaan näenkin tarkasteleman teoksen

rakentumisen monin tavoin vallankäyttöön ja jopa väkivaltaan kytkeytyvänä. Diskurssien ja representaation kautta erilaisten ilmiöiden tuottaminen tapahtuu usein ”rivien väleissä”, mikä voi hämärtää lukijan mahdollisuutta tarkastella tuotettua representaatiota kriittisesti. Koska kaunokirjallinen teksti on diskurssiivisesti usein moniaalle hajoava kokonaisuus, ei sen käyttämää väkivaltaa kuvaamaansa ilmiötä tai oliota kohtaan voida nähdä tietyn yksilön tuottamana.

Tässä diskurssin ja representaation kytkeytymisessä valtaan, näen lukivaikeuden representoituna toiseutena, joka Hallin (1997b, 234–238) määrittelyn mukaan voidaan nähdä toisaalta ymmärrykselle olennaisena tapana hahmottaa maailmaa, kun se toisaalta voi tuottaa erilaisia negatiivisia jakoja, joissa toiseus näyttäytyy uhkaavana ja vaarallisena. Eri tieteenalojen tarkasteluihin tukeutuen hän näkee toiseuden neuvotteluna merkitysten rakentumisesta. Luokittelu on siis välttämätöntä, jotta voimme jakaa toisillemme erilaisia merkityksiä ja ymmärtää ympäristöämme. Toisaalta se voi kuitenkin osallistua negatiivisten stereotyyppien tuottamiseen ja toistamiseen. Leena-Maija Rossin (2010, 272–273) yhtyy tähän ajatukseen siten, että stereotyyppioita voidaan pitää eräänlaisena representaatiojärjestelmänä, joka tuottaa kuvattavista ihmisryhmistä yksinkertaistavaa kuvaa. Näin esitys yhdestä ryhmään kuuluvasta asettuu edustamaan kaikkia. Tutkimuksessani *Salamavaras* -kirjan päähenkilö Percy Jackson voidaan siis nähdä edustavan kaikkia lukivaikeuksisia, jolloin tähän liitetyt lukivaikeutta koskevat merkitykset liitetään kaikkiin tämän ryhmän jäseniin.

## 4 LUKIVAIKEUDEN REPRESENTAATIO JA LUKIVAIKEUTEEN LIITTYVÄT DISKURSSIT *SALAMAVARKAASSA*

### 4.1 Teoksen päähenkilö lukivaikeuksisen henkilön representaationa

Jotta teoksen päähenkilöä, Percy Jacksonia voidaan lähteä tarkastelemaan juuri lukivaikeuden näkökulmasta, tulee ensin kiinnittää huomiota maailmaan, johon hänet on sijoitettu. Ihonen (2004, 82) tarkastelee fantasiamaailmoja Maria Nikolajevan (1988) jaottelun mukaan kolmeen ryhmään: 1) Täysin fiktiiviseen, ”sekundaari maailmaan”, jolla ei ole yhteyttä todellisuuteen, 2) ”Avoimeen sekundaariseen maailmaan”, johon voidaan matkustaa ns. reaali maailmasta ja 3) ”vihjattuun sekundaariseen maailmaan”, joka antaa itsestään vihjeitä todelliseen maailmaan liittyvässä tarinassa, mutta joka ei kuitenkaan koskaan näyttäydy tarinassa. Näistä kategorioista Percy Jacksonin antiikin myyttien todellisuudelle perustuva maailma sijoittuu toiseen kategoriaan: avoimeen sekundaariseen maailmaan. Kirjan henkilöt liikkuvat meidän tuntemamme ”primaarimaailman” ja antiikin myyteistä tuttujen paikkojen, kuten Olympoksen välillä.

Ihonen (2004, 85–86) kuitenkin myös kritisoi Nikolajevnan jakoa todetessaan, että monissa tapauksissa molemmat maailmat ovat samassa todellisuudessa, mutta vain tavallisten ihmisten havainnon ulkopuolella. Ihosen kritiikin kaltainen tarkennus on nähtävissä tulkintani mukaan myös *Salamavarkaan* maailmassa, sillä voidaan ajatella, että tavat myyttiseen maailmaan pääsemiseksi ovat olemassa kaikille. Tavallisille ihmisille siirtymä myyttiseen maailmaan on kuitenkin kuolettava.

*Salamavaras* -teoksen alussa Jackson on huonosti koulussa suoriutuva oppilas, jolla on vaikeuksia ohjata käyttäytymistään. Hän joutuukin vaihtamaan koulua vuoden välein aiheuttamiensa ongelmien vuoksi. Pian kuitenkin paljastuu, että kaikki ongelmat, jotka ovat vaikeuttaneet hänen sopeutumistaan kouluinstituutioon ovatkin seurausta hänen syntyperästään: hän on merenjumala Poseidonin poika.

Koulun kontekstissa teoksen päähenkilö ja minäkertoja Percy Jackson on monin tavoin ristiriitainen hahmo. Yhtäältä hän osoittaa motivaatiota opiskeluun itseään kiinnostavissa aiheissa. Toisaalta hänellä on kuitenkin paljon epävarmuuksia liittyen omaan osaamiseensa. Hän kuvaa toistuvasti epäonnistumisia opinnoissaan ja ympäristön

tuomitsevuutta. Koulu siis jo tietyn tyyppisenä instituutiona osaltaan tuottaa monenlaisia merkityksiä päähenkilöön.

On myös syytä huomioida, että Percyn koulu kirjan alussa on ongelmanuorille tarkoitettu erityiskoulu. Erityisoppilaiden luokittelu ja eristäminen erilleen ”tavallisista” oppilaista on usein tulkittu leimaavaksi ja marginalisaatiota edistäväksi. Siirron varsinaisena funktiona on usein nähty erityisoppilaiden häiritsevän vaikutuksen eliminoiminen tavallisesta luokkatilasta. (Vehmas 2005a 83—84; 2005b, 135.) Tästä näkökulmasta voidaan siis Percyn sijoittuminen erityiskouluun nähdä, merkitystä tuottavana tekijänä. Se rajaa hänet ominaisuuksiensa vuoksi pois niin kutsutusta tavallisten nuorten joukosta. Hän ei voi osallistua ”tavallisille” nuorille järjestettyyn opetukseen, poikkeavuudestaan johtuen.

Opetuksen järjestämiseen liittyen on toki tärkeä huomioida maiden erilaiset opetuskäytännöt. Erityisesti suomalaisen koulun näkökulmasta tällainen eristävä käytäntö voidaan tulkita merkityksellisemmäksi kuin se todella onkaan. Useimmissa maissa on tyypillistä, että oppimisvaikeuksiset oppilaat opiskelevat usein omissa oppilaitoksissaan yleisopetuksen ulkopuolella. Percyn koulua kuvailtaessa on kuitenkin merkityksellistä huomata, että siitä puhutaan nimenomaan kouluna ”ongelmanuorille”. Milloinkaan emme kuitenkaan saa tietää, mitä käsitteellä ”ongelmanuori” todella tarkoitetaan tässä kontekstissa.

Kaikkien edellä mainittujen kuvausten kautta voidaan nähdä, kuinka päähenkilön rooli rakentuu suhteessa niin sanottuun ”tavalliseen oppijaan”. Sekä hänen käytöksensä, että toimintansa asettuvat vastakkaisiksi sille ideaalille, jonka kouluinstituutio asettaa oppilaalle. Samalla tavoin kuin Hall (1997b, 242–244) tarkastelee imperialismin ajan rodullistamista, jossa hänen mukaansa tummaihoiset näyttäytyivät kaikissa ominaisuuksissaan valkoisesta poikkeavaksi. Kuvausta voidaan peilata nykypäivään, jolloin samoja piirteitä voidaan löytää siitä, miten oppimisvaikeuksisia kuvataan suhteessa tavallisiin oppilaisiin.

#### **4.2 Metaforat ja symbolit osana lukivaikeuden representaatiota**

Lukivaikeutta rakennetaan myös Percyn sosiaalisissa suhteissa niin opettajien kuin muiden oppilaidenkin kanssa. Näistä erityisesti Percyn suhde opettajiin voidaan nähdä

valtasuhteena, jossa opettaja on kouluinstituution sisäisten sääntöjen mukaisesti oppilaaseen nähden korkeammassa asemassa.

Opettajien kuvauksen suhteen on syytä kiinnittää huomiota teoksen rakentamaan fantasiamaailmaan. Teoksen maailmassa opettajien kykenemättömyys ymmärtää lukivaikeutta ja sen vaikutuksia selittyy siten, että suurin osa opettajista on Haadexesta lähetettyjä hirviöitä, joiden on tarkoitus paikallistaa oppilaiden joukosta jumalten lapset. Lukivaikeus taas johtuu teoksessa syntyperästä: puolijumalilla, joiden vanhemmista toinen on kreikkalaisen mytologian jumala, on kaikilla lukivaikeus ja adhd. Näin siis teos kääntääkin asetelman ylösalaisin, ja antaa vallan itsensä määrittelystä takaisin itse oppilaille. Kirjan rakentamassa maailmassa lukivaikeuksinen oppilas ei olekaan vertaisryhmäänsä nähden heikompi vaan monin tavoin voimakkaampi. Koulutyössä koetut hankaluudet ovat vain ylikuonnollisten voimien sivuvaikutusta. Percyn kohtaamat vaikeudet koulun vaatimissa suorituksissa ovatkin seurausta tämän maagisesta alkuperästään, ja näin voi myös teosta lukeva nuori ajatella omasta lukivaikeudestaan.

Kahtiajakoa opettajan ja oppilaan välillä voidaan tarkastella myös binaaristen muotojen kautta. Niillä tarkoitetaan tässä Hallin (1997b, 229) käyttämää käsitettä, jonka mukaan representaatioiden kautta voimme rakentaa erilaisia jakoja erilaisten ilmiöiden välille. Näissä jaoissa ilmiöt asetetaan luokkiin, jotka ovat toisilleen vastakkaisia. Oppimisvaikeuksiset ovat siis todellisuudessa hyviä ”sankareita” ja opettajat taas pahoja ”hirviöitä”, ja nämä luokat ovat toisiinsa nähden yhteensovittamattomia. Vaikka tällainen kuvaus kääntääkin asetelman ylösalaisin, antaen vallan omasta itsemäärittelystä osittain takaisin oppilaalle itselleen, voidaan sen nähdä myös toisaalta toistavan vanhoja stereotyyppioita opettajien ja oppimisvaikeuksisten oppilaiden ”vihollisuudesta”.

Metonymiana voidaan nähdä Percyn isältään saama miekka, joka naamioituu tarpeen vaatiessa kynäksi. Tässä Percyn lukemisen taitoon liittyvät vahvuudet korostuvat asettuen edustamaan koko lukutaidon kirjoa. Juuri muoto, jonka miekka saa Percyn piilottaessa sen, voidaan mielestäni nähdä merkitykselliseksi. Lukivaikeuksisen henkilön käytössä miekka voidaan nähdä voimaannuttavana metaforana, jossa henkilö ottaa uudelleen haltuun toimijuutensa kirjallisena tuottajana. Kynä onkin jotain, mitä voidaan käyttää itsemäärittelyn välineenä. Kynän avulla Percy saa mahdollisuuden taistella alistavia valtarakenteita vastaan ja ottaa osan vallasta takaisin itselleen suhteessa itsemäärittelyyn saadessaan mahdollisuuden taistella esimerkiksi hirviömäisiä opettajia

vastaan. Miekka voidaan kuitenkin toisaalta nähdä myös ongelmallisena sikäli, että sen voidaan nähdä edustavan väkivaltaista toimintaa osana minuuden uudelleen määrittelyä.

### **4.3 Lukivaikeuden diskursiivinen muotoutuminen ilmiönä päähenkilön kuvauksessa.**

Tarkasteltaessa lukivaikeutta diskursiivisesti rakentuvana ilmiönä, voidaan hyödyntää Sanna Karkulehdon (2011) tarkastelua seksuaalisuuden rakentumisesta. Karkulehto (2011, 19–20) määrittelee seksuaalisuuden diskursiivista rakentumista foucault'laisittain, siten, että materiaalista todellisuutta edustavat ruumiit pyritään luokittelemaan seksuaalisuuden kategorioihin, jotka rajaavat toimijoiden mahdollisuuksia. Esimerkiksi naisruumiiseen liitetään näin piirteitä, joiden mukaan sen oletetaan toimivan. Oppimisvaikeuksien yhteydessä diskurssi ei kuitenkaan kytkeydy tarkasti materiaalsen ruumiin piirteisiin vaan mieleen, jonka oletetaan toimivan tietyllä tavalla. Tarkastellulla ilmiöllä ei siis ole sukupuolen tavoin ympäristössämme materialisoituvaa vastinetta vaan se, miten ymmärrämme tämän ilmiön, on lopulta täysin riippuvainen erilaisista representaatioista ja diskursseista, joiden kautta merkityksellistämme sitä. Toisin kuin Karkulehdon tarkastelussa, yksilöitä ei aleta oppimisen suhteen ryhmitellä syntymästä lähtien. Kaikki vastasyntyneet asetetaan samaan luokkaan oppimiskyvyn suhteen, ja korjaustoimet aloitetaan vasta paljon myöhemmin, usein koulussa.

Koska koulu on merkittävä ympäristö, jossa lukivaikeutta merkityksellistetään, on mielestäni oleellista tarkastella ilmiöstä tuotettuja diskursseja juuri tässä kontekstissa tarkemmin. Kouluun liittyvässä diskurssissa tekstissä nousee selvästi esille erityisesti, osaamattomuuden diskurssi. Lukivaikeus näyttäytyy usein esteenä kaikenlaiselle koulumenestykselle. Päähenkilö kuvailee koulumenestystään muun muassa seuraavasti: ”Mutta Brunner odotti minun olevan yhtä hyvä kuin kaikki muutkin, vaikka minulla on lukihäiriö ja tarkkaavaisuushäiriö ja vaikken ole koskaan saanut 8 miinusta parempaa numeroa” (SV, 15). Lukivaikeus näyttäytyykin katkelmassa eräänlaisena vapautuksena vastuusta. Henkilö ei voi ikinä pystyä parempiin suorituksiin, koska lukemisen ongelmat estävät tämän. Aikaisempaa Karkulehdon tarkastelua mukaillen voidaan siis ajatella, että lukivaikeus kytkeytyy tässä mielen ideaalitoimintaan, jota koulu instituutiona ilmeisesti odottaa. Lukivaikeus rajaa yksilön toiminnan mahdollisuuksia siten, että

kouluinstituution odotuksiin on mahdoton vastata, mikäli mieli ei suostu asettumaan sille tässä kontekstissa tuotettuihin rajoihin. Josje Weusten (2011) on samantapaisesti tarkastellut autismin luokittelua, esittäen binaariset oppositiot ”neurotyyppillinen” ja ”epäneurotyyppillinen”. Nämä käsitteet viittaavat juuri aivojen toimintaan ja niiden kautta rakennetaan jakoa toivottuun ja epätoivottuun aivotoimintaan. Vastaavalla tavalla voimme siis jakaa tässä lukivaikeuden epätoivotuksi suhteessa sujuvaan ja yhteiskunnallisesti hyväksytyyn lukemisen taitoon.

Esittämäni lainausta voidaan toisaalta tarkastella myös suhteessa muihin lausumiin, joiden kautta lukivaikeutta olisi ollut mahdollista tässä yhteydessä ilmentää. Foucault (2005, 41) korostaa diskurssin käsitteen eroa kieliopin käsitteeseen juuri kysymyksen asettelun näkökulmasta. Siinä, missä kielioppi tarkastelee juuri kielen kykyä ilmaista rajattomasti asioita tiettyjen sääntöjen varassa, ei diskurssi ole kiinnostunut niinkään näistä säännöistä vaan siitä, miksi tietyssä kontekstissa esiintyy tietty lausuma toisen sijaan? Näin tarkastellusta katkelmasta voitaisiin siis pohtia, miksi oppiminen tässä yhteydessä nähdään suhteessa muihin oppilaisiin, eikä esimerkiksi suhteessa omien taitojen muokkautuvuuteen?

Toisaalta voimme tarkastella katkelmaa myös ’äänen’ käsitteen kautta. Äänellä viitataan tässä tekstin sisäiseen moniäänisyyteen. Vaikka teksti ajatellaan yhtenäiseksi kuvaukseksi, joka suodattuu tietyn lähteen (tässä tapauksessa kertojahahmon) kautta, voi yhden äänen kautta tekstiin kuitenkin suodattua useita muitakin ääniä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 92–93.) Voidaan siis nähdä, että katkelmassa on havaittavissa myös toinen, opettajan, ääni. Tämä ääni voidaan lauseyhteydessään nähdä kannustavaksi. Opettaja uskoo Percyn kykyihin, vaikka tämä itse epäileekin itseään. Samaan opettajaan kertoja viittaa useamminkin ikään kuin ”poikkeustapauksena” muiden opettajien joukossa: ”Jäisin myös kaipaamaan latinantunteja, Brunnerin kreisejä turnajaispäiviä ja sitä, että hän uskoi minun pärjäävän elämässä” (SV 24).

Tästä huolimatta kouluympäristö esittäytyy kuitenkin usein paljon negatiivisemmassa valossa. Kirjan minäkertojana toimiva päähenkilö näyttäytyy kouluympäristön rajaamassa kontekstissa moniongelmaisena ja koulun epäoikeudenmukaisuudesta kärsivänä. Päähenkilö kuvailee toistuvasti ongelmiaan sopeutua koulun asettamiin sääntöihin ja normeihin. Lukemisen vaikeus näyttäytyy tässä kontekstissa toisinaan muille alisteisena. Erityisoppilaiden onkin nähty olevan yleisesti

kouluinstituutiassa passiivisia toimijoita, joiden toimintoja ohjataan ylhäältä käsin, ja joiden identiteettiä koulussa tuotetaan suhteessa kognitiivisiin ominaisuuksiin (Vehmas 2005a, 91). Kouluympäristössä opettajien valta määrittellä ja arvottaa oppilaita opiskelutaitojen mukaan näkyy selvänä. Erityisesti muiden ihmisten ”äänessä” lukivaikeus määrittyy usein enemmän muista ominaisuuksista, kuten älykkyydestä johtuvaksi. Kuten aiemmin mainitsin, lukivaikeus on lukemiseen liittyvää hitautta, joka ei selity henkilön yleisellä älykkyydellä. Muiden merkityksenmuodostus ilmiöstä suodattuu minäkertojan kuvailun kautta tuomitsemisena esimerkiksi seuraavanlaisissa esimerkeissä:

Lopulta minulta katkesi pinna, kun äidinkielenopettajamme herra Nicoll kysyi miljoonannen kerran, olinko minä liian laiska harjoittelemaan oikeinkirjoituskokeeseen. Minä kutsuin häntä lallukaksi. En edes tiedä, mitä sana tarkoittaa, mutta se kuulosti osuvalta. (SV 24.)

-- Hän muistutti minua kaikista mahdollisista kohtaamistani kiusaajista: --  
ivallisista opettajista -- kaikista niistä ääliöistä, jotka olivat haukkuneet minua koulussa tyhmäksi tai nauraneet minulle, kun minut erotettiin koulusta. (SV 235.)

Opettajien ääni siis näyttäytyy usein tekstissä negatiivisessa sävyssä. Norman Fairclough (2015, 76–77) huomauttaa, miten ihmisten välisessä kanssakäymisessä valta jakautuu usein epätasaisesti siten, että tietyn institutionaalisen aseman omaavilla henkilöillä on valta määrittellä, millaiseen diskurssiin, keskustelu painottuu. Tässä siis opettajien määrittelemä diskurssi rajaa lukivaikeksisen oppilaan tavallisen oppimisen piiriin. Näin henkilön osaamattomuus rajautuu yksipuolisesti älyllisestä osaamisesta johtuvaksi. Fairclough (2015, 77) kuvaa tällaista diskursiivista vallankäyttöä esimerkkinään työhaastattelutilanne. Työhaastattelija toimii tällaisessa tilanteessa portinvartijana, joka odottaa haastateltavan osaavan työhaastattelun normaalin puhutavan. Vastaavalla tavalla tässä katkelmassa oppilaalta odotetaan kykyä toimia ja vastata opettajan asettaman diskurssin mukaisesti.



Muiden äänten lisäksi myös Percy itse on olennaisessa roolissa merkityksellistäänsä lukemisen vaikeutta. Teoksessa toistuvana motiivina voidaan nähdä kertojan kuvaukset lukemisen vaikeuden kokemuksesta:

Sanat olivat alkaneet leijua sivuilta, kiertää päässäni kehää, kirjaimet olivat tehneet täyskäännöksiä kuin taitavat skeittaajat (SV 25).

En saanut selvää portin yllä olevasta neonkyltistä, sillä mikään ei ole niin kova haaste minun lukihäiriölleni kuin punaiset, koristeelliset neonkirjaimet (SV 170).

Rekan takana oli kyltti. Sain siitä selvän vain, koska siinä oli valkoiset kirjaimet mustalla pohjalla, hyvä yhdistelmä lukihäiriöiselle: YSTÄVÄLLISYYS INC: ELÄINKULJETUKSIA ELÄINTEN EHDOKKAILLA. VAROITUS: LUONNONVARAISIA ELÄIMIÄ. (SV 234.)

Voidaankin tulkita, että osoittamalla näitä erilaisia taustamuuttujia, kerronta tuo esiin lukivaikeuden dynaamista olemusta. Se ei pysy samanlaisena tilanteesta toiseen, ja lukemisen vaikeuden kokemukseen voivat vaikuttaa useat tekijät.

Toisaalta kerronta sivuuttaa sanavalinnoillaan lukemisen vaikeuden yksilöllisyyden ja esittää ilmiön monoliittisena käsitteenä, joka rajaa sisäänsä kaikki lukivaikeuksiset. Hall on tarkastellut tällaisten selvärajaisten identiteettien rakentumista mielikuvituksen tuotteena (Hall 1999, 45–56). Vaikka Hallin tarkastelu koskee kansallisten identiteettien rakentumista, voidaan sitä soveltaa myös muunlaisten identiteettien tarkastelussa. Hallin mukaan kansallinen identiteetti käsitteenä pitää sisällään paljon moninaisuutta, jota tietty kansallisuus, kuten esimerkiksi englantilaisuus, ei todellisuudessa välitä. Samalla tavoin voidaan myös lukemisen vaikeudesta havaita, miten ilmaisut kuten ”hyvä yhdistelmä lukihäiriöiselle”, rakentaa ilmiöstä kuvaa jonakin, joka esiintyy kaikille kyseiseen ryhmään kuuluvilla samanlaisena.

Lukemisen vaikeus ei myöskään pysy jatkuvasti osana kuvausta, ja toisinaan päähenkilö kykeneekin lukemaan vaivattomasti myös haasteellisia lausekokonaisuuksia

ja jopa ”epäsanoja”<sup>2</sup>. Osa tällaisista tilanteista selittyy Percyn syntyperästä johtuvalla kyvyllä lukea muinaiskreikkaa vaivattomasti. Esimerkiksi vieraillessaan Haadeksessa, hän kykenee vaivattomasti lukemaan kaikki siellä sijaitsevat tekstit. Kuitenkaan kaikkia näitä tilanteita ei voida ymmärtää ainoastaan tällä perusteella. Näin on esimerkiksi tilanteessa, jossa Percy päätyy suorittamaan sodanjumala Areksen antamaa tehtävää hylätyssä vesipuistossa. Ympäristö on selkeästi tavallisten ihmisten rakentama. Voidaan siis olettaa, että kaikki teksti on tässä paikassa kirjoitettu perinteisin länsimaisin kirjaimin. Tästä huolimatta Percy kykenee vaivatta lukemaan erilaisia tekstejä alueella jopa sellaisia, jotka eivät varsinaisesti tarkoita mitään: ”Kyltistä päätellen sen nimi oli joskus ollut Waterland, mutta osa kirjaimista oli rikottu, joten nyt siinä luki WAT R A D” (SV 223). Ann M. Fox (2011, 11–12) näkee tällaisten epäjatkuvuuksien vammaisuuden kuvauksissa olevan vahvemmin kytköksissä arkkityyppisiin ulkopuolisten tuottamiin kuvauksiin ilmiöstä kuin jokapäiväisenä todellisuutena koettuun.

---

<sup>2</sup> Epäsanoilla tarkoitan merkityksettömiä sanoja, jotka kuitenkin muistuttavat käytetyn kielen sanoja. Henkilöt joilla on lukemisen vaikeus, muuttavat tällaiset sanat mieleensä usein joksikin tuntemakseen sanaksi.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessani olen pyrkinyt vastaamaan kysymykseen, miten lukivaikeuksisen henkilön representaatiota tuotetaan Rick Riordanin teoksessa *Salamavaras* (2008). Olen myös tarkastellut, miten lukivaikeudesta ilmiönä tuotetut diskurssit rajaavat ja toisaalta mahdollistavat päähenkilö Percy Jacksonin toimintaa lukivaikeuksisena henkilönä.

Tulkinnassani korostuvat erityisesti koulu merkitystä tuottavana instituutiona. Koulu ja sen henkilökunta kytkeytyvät merkittävästi lukivaikeudesta käytyyn diskurssiin. Lukivaikeus näyttäytyykin Foucault'n (2005, 57–61) käyttämää jaottelua mukaillen yhtenä lukivaikeuden esiintulopinnoista, ympäristöistä joiden kontekstissa lukivaikeus tulee olemassaolevaksi. Samaan jaotteluun vedoten lukivaikeuden rajaaminen kuuluu niille instansseille, joille tässä ympäristössä on annettu valta määritellä henkilöitä tässä kontekstissa historiallisesti muotoutuneen tavan mukaan

Tutkimuksessani olen havainnut lukivaikeuden esiintyvän teoksessa toistuvasti haasteena ja ongelmana. Teos ei juurikaan tuo esiin mahdollisuuksia tukea henkilöä, jolla ilmenee haasteita lukemisessa muutamaa tekstin aseteluun liittyvää kuvausta lukuun ottamatta. Merkitsevää on myös, että nämä lukemista tukevat seikat esitetään usein tapauksesta toiseen samanlaisina. Tällaiset kuvaukset sulkevat ulkopuolelleen lukivaikeuden vaihtelevan luonteen.

Koulu ja opettajat esitetään teoksessa toistuvasti negatiivisessa valossa. Teoksesta voidaankin ymmärtää, että opettajat ovat oppimisvaikeuksisten oppilaiden vastustajia. Opettajien valta käyttää kouluinstituution diskurssia, myös asettuu teoksessa toistuvasti oppilasta vastaan. Näiden seikkojen voidaan nähdä olevan vastaan opettajien todellista tarkoitusta. Opettajan tulisi olla koulussa tukemassa oppilaita ja heidän oppimistaan. Jos opettajat ja oppilaat nähdään toisilleen vastakkaisina ja jopa ”vihollisina”, oppimisen kannalta olennainen oppilaiden ja opettajien välinen yhteistyö vaarantuu. Oppilaiden oppimismotivaatio voi kärsiä, mikäli opettaja nähdään vain vihollisena ja kouluinstituutio sekä opiskelu pakollisena pahana, jolla ei nähdä mitään todellista merkitystä.

Ei ole kuitenkaan syytä sanoa, että *Salamavaraan* tuottama kuva lukivaikeudesta on yksinomaan negatiivinen. Monin tavoin teos tuottaa lukivaikeudesta myös voimauttavaa kuvaa kääntäen lukivaikeuden erityisvoimien sivuvaikutukseksi. Muiden

henkilöiden alistavan ja halventavan puheen se muuttaa ”hirviöiden” puheeksi. Näin loukkaavat kommentit menettävät osan voimastaan, kun ymmärretään niiden alkuperäinen tarkoitusperä: ilkeiden ja loukkaavien kommenttien on tarkoituskin lannistaa niin sanottu ”sankari”.

Tuloksilla on nähdäkseni merkitystä erityisesti koulumaailmassa. Kuten jo johdannossa mainitsin, nuorten lukemismotivaatio on laskenut viime aikoina merkittävästi, ja lukemisen taito on heikentynyt osalla nuorista huomattavasti. Opettajien olisikin syytä olla erityisen tietoisia siitä, millaisia kirjoja he tarjoavat nuorille. Kirjat voivat tahtomattaan tai tarkoituksellisesti tuottaa negatiivisia mielikuvia esimerkiksi koulusta ja sen merkityksestä. Toisaalta niiden tuottamat maailmat voivat myös parhaimmillaan toimia voimauttavina oppimisen ja opiskelun haasteelliseksi kokeville oppilaille. Ei pidä kuitenkaan sanoa, että opettajien pitäisi kieltää oppilaita lukemasta tiettyjä kirjoja. Kaikki lukeminen edistää lukuharrastusta, mikäli lukeminen lähtee oppilaan omasta motivaatiosta ja halusta. Omissa kirjavinkkauksissaan opettaja voi kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan siten, että motivaatio lukea lisää kasvaisi.

Tulevissa tutkimuksissa olisikin syytä kiinnittää huomiota erityisesti siihen, millaisen lukemisen nuoret itse kokevat motivoiviksi. Tällaisen tutkimuksen kautta voitaisiin tuottaa tärkeää tietoa opetustarkoituksiin. Yhtäältä voidaan pohtia, millaiset seikat kirjoissa herättävät nuorten mielenkiinnon. Toisaalta voidaan kysyä millaiset kirjat motivoivat heikosti tai vaikuttavat jopa negatiivisesti lukumotivaatioon? Oman tutkimukseni puitteissa löysin hyvin vähän tutkimusta, joka liittyisi ylipäätään minkään oppimisen haasteen kuvaukseen kaunokirjallisuudessa. Tähän asti vammaistutkimuksen alla tehty kirjallisuuden tutkimus on keskittynyt ainoastaan fyysiseen ja älylliseen poikkeavuuteen, mikä rajaa tutkimuksen ulkopuolelle kaikki oppimisen vaikeudet, jotka eivät selity henkilön vammaisuudella tai matalalla älykkyydosamäärällä. Tältä osin kirjallisuudentutkimuksessa onkin vielä aukko, jota ei pidä jättää täyttämättä. Tulevissa tutkimuksissa olisi lisäksi syytä huomata myös muiden oppimisvaikeuksien, kuten matematiikassa koettujen haasteiden kuvaukset kaunokirjallisuudessa.

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet : Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (Third edition). Lontoo: Routledge.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia* (käänt. T. Kilpeläinen). Tampere: Vastapaino. (Alkuperäinen teos julkaistu 1969.)
- Foucault, M. (2010). *Sanat ja asiat : Eräs ihmistieteiden arkeologia* (käänt. M. Määttänen). Helsinki: Gaudeamus. (Alkuperäinen teos julkaistu 1966.)
- Fox, A. M. (2011). Battles on the body: Disability, interpreting dramatic literature, and the case of Lynn Nottage's *ruined*. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 5(1), 15,127.
- Hall, S. (1997b). The spectacle of the 'other'. Teoksessa S. Hall (toim.), *Representation : Cultural representations and signifying practices* (s. 225-279). Lontoo: SAGE publications.
- Hall, S. (1997a). The work of representation. Teoksessa S. Hall (toim.), *Representation: Cultural representation and signifying practices* (s. 13-64). Lontoo: SAGE Publications.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti* (käänt. M. Lehtonen & J. Herkman). Tampere: Vastapaino.
- Hautamäki, J. (2015). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 124-140). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hosey, S. (2009). 'One of us': Identity and community in contemporary fiction. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*, 3(1), 35-50.

- Ihonen, M. (2004). Lasten ja nuorten fantasian kerronnalliset keinot. Teoksessa K. Blomberg, I. Hirsjärvi & U. Kovala (toim.), *Fantasian monet maailmat* (s. 76-96)
- Josje Weusten. (2011). Narrative constructions of motherhood and autism: Reading embodied language beyond binary oppositions. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 5(1), 53-69.
- Karkulehto, S. (2011). *Seksin mediamarkkinat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaseva, T. (1.10.2017). Pisa-menestyksen takana vaanii nurja puoli: Tuhannet suomalaisnuoret lukevat niin surkeasti, etteivät selviä arjen tilanteista – miten se on mahdollista? *Helsingin Sanomat* Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000005388591.html> (linkki tarkastettu: tammikuu 2018)
- Lehtola, J. (2017). Jyrki lehtolan kolumni: Nuoret = pettymys! Haettu osoitteesta <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000005396599.html> (linkki tarkastettu: tammikuu 2018)
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rajala, P. & Virtanen, H. (3.10.2017). Lukutaidon parantaminen kärkihankkeeksi. *Helsingin Sanomat* Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/paivanlehti/03102017/art-2000005391785.html> (linkki tarkastettu: tammikuu 2018)
- Rossi, L. (2010). Esityksiä, edustamista ja eroja: Representaatio on politiikkaa. Teoksessa T. Knuutila & A. P. Lehtinen (toim.), *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* (s. 261-275). Helsinki: Gaudeamus.
- Sulkunen, S. & Leskelä, L. (6.10.2017). Lukeva isä antaa pojalle hyvän mallin. *Helsingin Sanomat* Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005396494.html>

- Paasonen, S. (2012). Sukupuoli ja representaatio. Teoksessa T. Juvonen, L. Rossi & Saresma Tuija (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (s. 39-49). Tampere: Vastapaino.
- Riordan, R. (2008). *Salamavaras* (Käänt. I. Rekiaro). Helsinki: Otava. (Alkuperäinen teos julkaistu 2005.)
- Vehmas, S. (2005a). *Vammaisuus : Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. (2005b). *Eryityspedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen*. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä* (s. 125-148). Turku: Turun yliopisto: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.