



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

ERITYISPEDAGOGIIKAN LAITOS

**Irma Kakkuri**

**Aikuisen lukivaikeuksisen luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen perustaitojen arviointi ja opettaminen**

**OPETUSMATERIAALI 9**

© Irma Kakkuri & Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos

Toimittaja: Irma Kakkuri, KL  
Julkaisija: Jyväskylän yliopisto  
Erityispedagogiikan laitos  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto

URN:ISBN:978-951-39-8362-8  
ISBN 978-951-39-8362-8 (PDF)  
ISSN 1455-7363

ISSN 1455-7363  
ISBN 951-39-0335-4

## ESIPUHE

“Onko dyslexia kirjakielisen kulttuurin salajuoni?”, kysyy Lundberg (1997) Erilainen oppija-kirjassa, joka toimitettiin elokuussa 1997 pidetyn Oikeus oppimiseen-konferenssin annista. Ajatus kuvaa varmaan monen lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisen ajatuksia, kun hän seikkailee valtavaksi paisuneen aikuiskoulutuksen työpaikka- tai työttömyyskoulutuksessa. Monien oppimistaidot ovat kansakoulun tai ammattikoulun jäljiltä ruostuneina. Lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikkakin kaipaisi remonttia tai hiontaa.

Yläasteen erityisopetuksessa opiskelevat tarvitsevat myöskin vielä lukemisen ja kirjoittamisen perusharjoitusta, joka sisällöltään on haastavaa ja ajattelua kehittävää.

Tämä opetusmateriaali sisältää aikuisille tarkoitetun sanelukirjoituksen, luetun ymmärtämisen ja tekstin kirjoittamisen arviointitehtävät toiminta- ja arviointiohjeineen. Arviointi on pedagogista, opetukseen ohjaavaa arviointia, jonka pohjalta voi lähteä toteuttamaan aikuisten tai nuorten lukiopetusta.

Lisäksi on kuvaus Hennalan (1997) toteuttamasta aikuislukiopetuksesta ja aikuisen lukivaikeuksisen oppimisprosessista. Tämän kuvauksen pohjalta voi itse lähteä opettelemaan aikuisten lukiopetusta.

Lopussa on valmiita luetun ymmärtämisen ja ajattelun taitojen harjoituksia, joita voi toteuttaa erilaisiin teksteihin pohjautuen. Näiden harjoitusten tavoitteena on tehdä luetun ymmärtämisen prosessit “näkyviksi”, jotta opiskelija tiedostaen harjaannuttaa taitojaan yhdessä opettajan kanssa.

“...niin, että luettu ymmärrettiin.”(Neh.8:8)

Syksyllä 1998

Irma Kakkuri

1	AIKUISTEN LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISONGELMAT	6
1.1	Puutteellinen toiminnallinen lukutaito	6
1.2	Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus	7
1.2.1	Kirjoittamisvaikeus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa	9
1.2.2	Tekstin kirjoittamisen vaikeus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa	10
1.2.3	Kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen taitoryhmät	12
1.2.4	Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus ja luetun ymmärtäminen	16
2	LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUS YKSILÖKOKEMUKSENA	18
3	AIKUISTEN LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSIEN ARVIOINTI	20
3.1	Sanelukirjoitus ja suoritusohjeet	21
3.2	Työprosessin kuvaus ja sen arviointi	23
3.3	Omakohmainen kertomus ja sen arviointi	25
3.4	Luetun ymmärtämisen tehtävä ja arviointiohjeet	29
4	JUHAN LUKIOPETUS JA OPPIMISPROSESSI	35
4.1	Lukiopetuksen lähtökohdat	35
4.2	Opetuksen eteneminen	36
4.3	Opetuksen tulokset	38
4.4	Miten lukiaikuista pitäisi opettaa?	39
5	KÄYTÄNNÖN OHJEITA JA OPPIMATERIAALEJA LUKIOPETUKSEEN	42
5.1	Luetun ymmärtämisen opettaminen eri tekstejä käyttäen	42
5.1.1	Lukemisprosessin vaiheiden harjoittaminen	47

5.1.2 Luetun ymmärtämisen kehittäminen otsikoita apuna käyttäen .....	52
5.1.3 Kuinka löydän tekstistä olennaiset asiat .....	55
5.1.4 Väitteiden ja perusteluiden löytäminen tekstistä .....	58
5.1.5 Mielipidetekstin ymmärtäminen .....	61
5.1.6 Palapelitekniikka luetun ymmärtämisen oppimisessa ..	64
5.1.7 Luetun tekstin arvioiminen .....	66
5.1.8 Kahden tekstin vertailu .....	70
LÄHTEET .....	80

## 1 AIKUISTEN LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISONGELMAT

### 1.1 Puutteellinen toiminnallinen lukutaito

Guthrien (1983) mukaan lukutaidottomuudella länsimaissa viitataan henkilöön, jolla on puutteellinen lukutaito; hän ei yllä lukutaitonsa avulla niihin vaatimuksiin, joita opiskelu, työelämä tai muu arkielämä hänelle asettavat.

Puutteellista toiminnallista lukutaitoa on tutkittu koko väestön osalta Kanadassa. Tutkijat Satin, Kelly, Montigny ja Jones (1992) lähtivät liikkeelle siitä, että lukutaitoa ei pidä irrottaa kontekstista eli käyttötilanteista ja luettavista materiaaleista. Tutkimuksessa oli kolme mittaria. Taustatietolomakkeella tiedusteltiin sosiaalista taustaa, vanhempien koulutustaustaa sekä omia arvioita lukutaidosta ja siihen liittyvistä tarpeista. Toinen mittari oli eräänlainen seulontamittari, jonka avulla kartoitettiin ne henkilöt, joilla oli hyvin rajoittunut lukutaito. Varsinainen mittari sisälsi 37 tehtävää, joissa mitattiin lukemista, kirjoittamista ja matematiikan taitoja. Huolellisen ja laajan (N=1500) esitutkimuksen avulla määriteltiin 4 lukutaidon tasoa seuraavasti:

1. taso: vaikeuksia saada selvää painetusta materiaalista; henkilöt arvioivat itsensä lukutaidottomiksi.
2. taso: osaavat lukea hyvin rajoitetusti, löytävät esimerkiksi tutun sanan tekstistä. Henkilöt toteavat itse, että heillä on vaikeuksia tavallisen tekstin kanssa.
3. taso: pystyvät lukemaan eri tilanteissa, jos materiaali on yksinkertaista ja painoasu selkeä. Nämä henkilöt eivät yleensä koe, että heillä olisi suuria vaikeuksia; he pyrkivät vain välttämään lukemista vaativia tilanteita.
4. taso: selviytyvät useimmista jokapäiväisistä lukemistilanteista; laaja ja hajanainen ryhmä, jonka sisällä on monentasoista lukutaitoa.

Tutkimuksessa perusjoukko on koko Kanadan väestö; otos on suuri (N=9455) ja tulokset puhuttelevat. Kanadalaisista 7 % arvioi itsensä lukutaidottomiksi, heillä on vaikeuksia saada selvää painetusta tekstistä.

Rajoittunut lukutaito oli 9 %:lla; nämä henkilöt tiedostavat itse vaikeutensa. Mielenkiintoinen on seuraava joukko; 22 % pystyy lukemaan yksinkertaista, painoasultaan selkeää materiaalia, mutta kuitenkin välttää lukemistilanteita. Heilläkin on puutteellinen toiminnallinen lukutaito. Tasot 1-3 yhteen laskien saadaan puutteellisen lukutaidon omaavien määräksi Kanadassa 38 % väestöstä!

Tutkimuksen ote tuntuu toimivan aikuisilla ja laajuus antaa terävyyttä tehdä päätelmiä koko kansan lukutaidon tasosta. Tutkijoiden (Satin, Kelly, Montigny & Jones 1992) mukaan monet teollistuneet maat ovatkin aikuisten lukutaitoon nähden kriisin kynnyksellä, mutta sen julkinen tunnistaminen vaihtelee hyvin paljon eri yhteiskunnissa.

Suomessakin joku voi määritellä itsensä lukutaidottomaksi. Kankaanranta (1992) on kuvannut tapaustutkimuksessaan 34-vuotiasta romaani-naista, jonka kouluvuosiin oli liittynyt paljon muuttoja, poissaoloja ja oppimismotivaation puuttumista. Hän tunsu kirjaimet, tavasi vähän ja osasi kirjoittaa oman nimensä. Hän kuvasi itseään: "Kyllähän minä olen sellainen luku- ja kirjoitustaidoton." (Kankaanranta 1993, 16).

## 1.2 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien määrittelyn lähtökohdaksi sopii Suomessa paljon käytetty Syvälahden (1975) määritelmä. Siinä todetaan, että **"lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta on kyse silloin, kun lapsen kuulo ja näkö ovat normaalit ja hänen lukemis- ja kirjoittamissuorituksensa eivät vastaa hänen lahjakkuustasoaan"**. Ahvenaisen ja Karpin (1993) mukaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeus (reading and writing disability) on laaja- alainen kokoomakäsite tarkoittaen erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa ilmeneviä vaikeuksia (Ahvenainen & Karppi 1993).

Määritelmistä käy ilmi se, että lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden toteaminen tapahtuu koulun alkuvaiheessa, kun lukeminen ja kirjoittaminen eivät ala sujua. Älykkyyden ja suoritusten välinen ristiriita on toinen määritelmän perusoletus. Drake (1985, 3-32) määrittelee lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden laaja-alaisesti kirjoitetun kielen alisuorittumiseksi. Hänen mukaansa kysymys on **rakenteellista alkuperää olevista, usein perinnöllisluonteisista, puutteista kirjoitetun kielen oppimisen määrässä ja laadussa sekä käyttämisessä**. Hän korostaa usein edeltäviä tai koko ajan mukana olevia ongelmia puhekielessä.

Painetulla kielellä Drake (1985, 3-32) ei tarkoita vain lukemisen ja kirjoittamisen teknistä osaamista, vaan taitoa lukea ja ymmärtää sitä ja kirjoittaa oikein huomioiden sekä oikeinkirjoituksen, semanttiset ja kieliopilliset seikat.

Dysleksia nähdään ennen kaikkea lukemisen ongelmana, mutta monet tutkijat liittävät siihen myös kirjoittamisen ongelmat. Esimerkiksi Pavlidis (1990, 6-7) luettelee dysleksian oireita:

1. Lukemisvaikeudet; hidaskirjoitus, monotoninen lukunuotti, vaikeuksia lukea käsialakirjoitusta, joskus myös omaa, erilaiset lukemisen virheet: korjaukset, toistot, väärät sanat ja sananloput.
2. Oikeinkirjoitusvirheet, hyvin hidaskirjoitus, sanojen väärät taivutusmuodot, puutteellinen lauserakenne, välimerkit jne..
3. Puhekielen ongelmat; viivästynyt puheenkehitys, n. 50 %:lla on ongelmia myös puhekielessä, esim. ääntämisen epätarkkuutta, ilmaisun ja sanavaraston puutteellisuutta.
4. Keskittymiskyvyn ja huomiokyvyn ongelmia; lyhytaikaisen muistin ongelmat, häiriintyvät helposti työskentelyssä, hyperaktiivisia, impulsiivisia.
5. Suuntien hahmottamisen vaikeutta; oikea-vasen, verbaalisten ohjeiden seuraaminen.
6. Sekundaarisia psykososiaalisia ongelmia, koulun ja kodin suhtautuminen, alhainen itsetunto.
7. Lyhytaikaisen muistin ongelmat/peräkkäisen prosessoinnin ongelmat, ohjeiden, laulujen ja esim. kertotaulun muistaminen, reittien muistaminen.
8. Peräkkäisen prosessoinnin ongelmat; oppii hitaasti suorittamaan peräkkäistä prosessointia vaativia tehtäviä, pukeutuminen, kengännauhojen solmiminen, vaikeus toistaa aakkosjärjestystä, viikonpäiviä, kuukausia, vaikeus toistaa tavujen sisässä olevia kirjaimia, tavuja sanoissa, sanoja lauseissa jne.
9. Koordinaatio/ajoitusongelmia, jotka heijastuvat peleissä ja rytmisessä liikunnassa.
10. Silmän liikkeiden ongelmat, jotka eivät johdu huonosta näöstä

Lyytinen, Leinonen, Nikula, Aro & Leiwo (1995.) ovat löytäneet aikuisilla dyslektikoilla (tutkimushenkilöitä 52) seuraavat alaryhmät:

1. Fonologisen koodauksen ongelmat (n=10), vaikeuksia epäsanojen lukemisessa, äännejonojen tunnistamisessa tai muuntelemisessa.
2. Ortografisen koodauksen ongelmat (n=9), vaikeuksia sanojen nopeassa tunnistamisessa, voimakas perinnöllinen tausta



3. Ortografis-semanttiset ongelmat (n=5), vaikeuksia päättää onko sana oikea vai näennäissana.
4. Kahden vaikeuden ryhmä (n=12), vaikeuksia äännejonojen tunnistamisessa ja muuntelemisessa sekä sanojen nopeassa tunnistamisessa.
5. Segmentoinnin ongelmat (n=10), vaikeuksia sanojen tavuttamisessa.
6. "Alaryhmiin kuulumattomat" (n= 6).

Miles ja Miles (1990, 36-37) kiinnittävät huomiota syytaustojen ja ilmenemisen erilaisuuteen ja löytävät yhteisenä tekijänä suoritusten epätasaisuuden ja alisuoriutumisen; heidän mielestään diagnosoinnin perustaksi riittää se, että henkilöllä on sellainen oppimishistoria, jossa on esiintynyt vaikeuksia lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppimisessa.

### 1.2.1 Kirjoittamisvaikeus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Käytännön opetustyössä toimiville ovat ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien suuret tasoerot jokapäiväinen ongelma. Erot ovat suuret oppilaiden taustoissa ja sosiaalisessa viitekehäksessä, mutta oppimista haittaavat puutteet perustaidoissa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Ei voida ollenkaan lähteä siitä ajatuksesta, että kaikki hallitsevat peruskoulun kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt. (Kinnunen 1992.)

Kakkurin (1993) tutkimuksen mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa opiskelevista aikuisista (N=1069) oli kirjoittamisvaikeuksia 19.3 %:lla. Tulos on samansuuntainen kuin Perähuhdan ja Sinivuoren (1988) tutkimustulos. Ammattikoululaisista 25 %:lla oli heidän tutkimuksensa mukaan kirjoittamisvaikeus. Peruskoulun 1. luokalla kirjoittamisvaikeuden esiintymisprosentiksi Ahvenainen (1977, 112) sai 12.5 %. Pienempi prosenttiosuus selittyy sillä, että peruskoulun oppilaat edustavat koko ikäluokkaa, myös myöhemmin lukioon hakeutuvia. Kakkurin (1993) tutkimuksen koehenkilöistä 73.3%:lla oli kansa- kansalais- tai peruskoulupohja, joten koulutukseen valiutuminen selittää esiintymisprosentin eroa.

Tyypivirhetasolle rajoittuva diagnostiikka antaa vain suuntaa-antavia viitteitä kirjoittamisvaikeuden esiintymisestä. Sanelukirjoituksen tulos voi viitata siihen, että heikosti menestyneistä osalla on kirjoittamisvaikeus, joka tulisi esiin tarkemmassa yksilödiagnosoinnissa. Toiset ovat niitä, joiden kouluajasta on kulunut jo vuosia. He ovat Guthrien (1983) mukaan pudonneet lukutaidon tasapainosta pois tullessaan uudelleen

koulutukseen. Kirjoittamisvaikeus voi olla myös akuutti ongelma (Simons 1992, Syvälahti 1990).

Oppimisvaikeuksia ei ole otettu huomioon aikuiskoulutuksessa. Nummi (1992, 24-27) raportoi Nummen ja Järvisen tekemää kartoitusta, jossa selvitettiin aikuisten opinto-ohjauksen toteutumista ja niihin liittyviä ohjausjärjestelmiä, joita on työvoimahallinnossa, ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja muissa oppilaitoksissa. Joissakin kunnissa on kokeiltu kunnallisia aikuisopiskelijoiden neuvontajärjestelmiä. Aikuisten opinto-ohjaukselle löydettiin kolme toiminnallista tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena nähtiin ohjattavan työelämäsuhteen kartoittaminen, jolla etsitään syitä ohjaukseen hakeutumiselle. Toisena toiminnallisena tavoitteena on ohjattavan ammatillisten tavoitteiden selkiinnyttäminen ja vasta kolmantena on koulutusmahdollisuuksien kartoittaminen, johon sisältyy koulutuksen tiellä olevien esteiden poistaminen. Opiskelijaan liittyvinä koulutuksen esteinä Nummi (1992, 24-27) mainitsee perheeseen, taloudelliseen tilanteeseen tai ohjattavan minäkuvaan liittyvät asiat. Oppimiseen liittyvistä esteistä ei mainita mitään, vaikka lisääntyvän teoreettisuuden tarve myönnetäänkin. (Nummi 1992, 24-27.)

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus on aikuisopetuksessa melko tunnetun käsite, sillä Lakion ja Lehtisen (1994) toimittamassa kirjassa, jossa raportoidaan erilaisia aikuisten oppimisen ohjauskokeiluja tutoroinnin näkökulmasta kuvataan hidasta oppijaa seuraavasti: "yhden opiskelijan oli vaikeaa ymmärtää tekstiä, tuottaa vastauksia ja jopa ilmaista itseään sujuvasti suullisesti. Hänen kanssaan harjoitettiin tekstin ymmärtämistä ja kokeisiin vastaamista.." Kuvauksesta päätellen kyseessä on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksinen aikuinen.

### 1.2.2 Tekstin kirjoittamisen vaikeus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Kakkurin (1993) tutkimuksessa tarkoituksena oli mitata aikuisopiskelijoiden toiminnallista kirjoitustaitoa. Tehtävänä oli suorittaa työprosessin kuvaus eli kuvata hyvin osattu työtehtävä sellaiselle, joka ei työtä osaa. Rosenblattin (1989, 153-176) teorian mukaan yhteys aikaisempaan kokemukseen on kirjoittamisen edellytys. Tehtävässä kirjoittaja sai itse valita aihepiirin ja sisällön. Hän sai käyttää haluamiaan sanoja ja välttää vaikeiksi kokemiaan ilmaisuja. Oikeinkirjoitus huomioitiin arvioinnissa vain osana tekstin ymmärrettävyyttä. Sanatasolla tehtävä on helpompi kuin sanelukirjoitus. Johdonmukaisen työprosessin kuvauksen kirjoittaminen on kuitenkin kommunikaatioprosessi, jossa vaikuttavat kirjoitta-

jan kognitiiviset taidot ja kyky käyttää niitä (Fredriksen & Dominic 1980, 1-20; Hayes & Flower 1980, 11). Prosessina tekstin kirjoittaminen lähentelee ainekirjoitusta, jossa Ahvenaisen, Karpin ja Åströmin (1979, 37) mukaan kognitiivisten välittävien prosessien määrä on suurempi kuin sanelukirjoituksessa.

Toiminnallisen kirjoittamisen vaikeus määriteltiin operationaalisesti arviointipistemäärien perusteella. Koehenkilöistä 3.7%:lla oli vaikeuksia suoriutua tästä tehtävästä. Heitä on yli kymmenen prosenttia vähemmän kuin niitä, joilla on tyyppivirhetasoisesti määritelty kirjoittamisvaikeus. Aikuiset ovat oppineet selviytymään arkielämän kirjoittamistehtävistä sillä kirjoitustaidolla, joka heillä on. Toiminnallisen kirjoitustehtävän suorittaneita oli 48 koehenkilöä vähemmän kuin sanelukirjoituksen ja 63 koehenkilöä vähemmän kuin luetun ymmärtämisen tehtävän suorittaneita. Syitä tehtävän tekemättömyyteen voi vain arvailla. Joidenkin opiskelijoiden papereihin oli opettaja kirjoittanut, että opiskelija ei kykene tuottamaan tekstiä. Kaikki aikuiset eivät ehkä olleet erityisen motivoituneita kirjoittamaan tutkimusta varten, jättivät vain tyhjän paperin opettajalle. Toiminnallisen kirjoittamisen vaikeuksien esiintymisprosentti saattaisi nousta, jos kaikki sanelukirjoituksen suorittaneet olisivat yrittäneet kirjoittaa työprosessin kuvauksessa.

Miehet suoriutuivat toiminnallisesta kirjoitustehtävästä keskimääräisesti heikommin kuin naiset. Tulos saattaa johtua osaksi siitä, että naisten työtehtävät ovat sellaisia, joihin kuuluu tehtävän kuvaaminen kirjallisesti (mm. ruoka- ja leivontareseptit). Miehillä taas työtehtävien kirjallinen kuvaaminen ei ole arkielämässä tavallista, he eivät ole saaneet harjoitusta yhtä paljon kuin naiset. Miesten hyvin osaamat työt voivat olla luonteeltaan sellaisia, joista kirjallisten ohjeiden laatiminen on vaikeaa.

Työvoimakoulutuksessa opiskelevat aikuiset suoriutuivat toiminnallisesta kirjoitustehtävästä heikoiten ja ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijat parhaiten. Aikuiskoulutusoppaan (1991) mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa työkokemus on monella alalla pääsyvaatimuksena pätevöittämissä koulutuksissa ja täydennyskoulutuksessa; yhtenäistä työkokemusta saattaa näillä opiskelijoilla olla enemmän kuin työvoimakoulutuksessa olevilla. Lisäksi ammatillinen aikuiskoulutus tapahtuu monilla aloilla monimuoto-opetuksena, jolloin opiskelijat luonnostaan harjaantuvat kirjallisten tehtävien tekoon. (Aikuiskoulutusopas 1991.)

Kirjoittamisvaikeuksiset suoriutuivat työprosessin kuvauksesta keskimääräisesti heikommin kuin ei-kirjoittamisvaikeuksiset. Niillä, joille oikeinkirjoitus on ongelmallista, on usein vaikeuksia luoda ja tuottaa omaa tekstiä.

### 1.2.3 Kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen taitoryhmät

Kakkurin (1995) liseniaattitutkimuksessa etsittiin kirjoittamisen ja lukemisen taitoryhmiä niillä tutkimushenkilöillä, jotka osallistuivat Kakkurin (1993) aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia kartoittavaan tutkimukseen (N=1069). Ryhmittelyanalyysillä tuotettiin empiirinen luokittelu, jossa etsittiin mahdollisimman homogeenisia taitoprofiileja kaikissa mitatuissa taidoissa: sanelukirjoituksessa, luetun ymmärtämisen tehtävässä ja toiminnallisessa kirjoitustehtävässä. Analyysiin otettiin mukaan ne tutkimushenkilöt, joilla oli suoritus kaikissa mitatuissa muuttujissa (n=999).

Ryhmittelyanalyysi tuotti kuusi erilaista taitoryhmää, joiden suoritusprofiilit erosivat toisistaan. Ryhmittelyanalyysin tulokset ovat seuraavassa taulukossa (taulukko 1). Pisteiden vaihteluvälit muuttujissa ovat seuraavat: sanelukirjoitus 4-10, toiminnallinen kirjoitustehtävä 0-15, luetun ymmärtämisen toistavan, päättelevän ja arvioivan ja luovan tason pistemäärät vaihtelivat kukin 0-6 pisteen välillä.

Taulukko 1 Sanelukirjoituksen, toiminnallisen kirjoitustehtävän ja luetun ymmärtämisen tehtävän keskiarvot ja hajonnat ryhmittelyanalyysin kuuden taitoryhmän ratkaisussa

muuttujat	ryhmä 1 (n=245)		ryhmä 2 (n=228)		ryhmä 3 (n=70)		ryhmä 4 (n=158)		ryhmä 5 (n=283)		ryhmä 6 (n=15)		F
	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s	
saneluk.	7.33	1.62	7.82	1.24	8.21	1.02	8.44	.79	5.73	1.35	5.47	2.07	120.84
toiminn.kirj. teht.	9.40	1.61	13	1.61	12.7	2.03	9.46	2.15	7.63	2.86	8.07	3.08	183.71***
toistava ymmärtämi- nen	6.00	.00	6.00	.00	6.00	.00	6.00	.00	6.00	.00	4.00	.00	ns
päättelevä ymmärtämi- nen	4.05	.81	3.08	.76	5.44	.50	2.35	.65	2.67	.75	2.40	1.24	261.67***
arvioiva, luova ym- märtäminen	.13	1.21	4.56	1.13	5.40	.70	2.70	.99	2.75	1.45	2.67	1.95	113.81***

**Taitoryhmään 1 (n=245)** kuuluvat keskinertaisesti suoriutuneet, he suoriutuivat sanelukirjoituksesta, toiminnallisesta kirjoitustehtävästä ja

luetun ymmärtämisen tehtävästä melko tasaisesti. Parhaiten he suoriutuivat päättelevän luetun ymmärtämisen tehtävässä ja heikoiten toiminnallisessa. Olen valinnut aineistostani yhden esimerkkihenkilön edustamaan kutakin taitoryhmää.

Taitoryhmää 1 edustaan kansalaiskoulupohjainen 30-39-vuotias mies, joka opiskelee ammatillisessa aikuiskoulutuksessa muurariksi. Hän ei koe itsellään olevan ongelmia lukemisessa eikä kirjoittamisessa eikä ole kouluaikana saanut erityisopetusta. Sanelukirjoituksesta hän saa normiarvon 7 ja hänen toiminnallinen kirjoitustehtävänsä on loistava kuvaus, mutta ei anna ohjeita työprosessin suorittamiseen:

”Hän oli jo huomattavan iäkäs mies, arviolta kuudenkymmenen paremmalla puolella, ja epäilemättä perheellinen, rehellinen herroja pelkäävä suomalainen. Myöskin luulisin hänen niskanikamiensa olleen jonkin verran kuluneet.”

Hän kuvaa tarkasti metsurin työskentelytapaa ja saa toiminnallisesta kirjoitustehtävästä 11/15 pistettä, koska kirjoitelmasta puuttuvat työohjeet. Luetun ymmärtämisen tehtävätkin ovat sujuneet melko hyvin, päättelevää luetun ymmärtämistä mittaavista kysymyksistä hän on saanut 4/6 pistettä ja arvioivaa ja luovaa luetun ymmärtämistä mittaavista kysymyksistä täydet pisteet. Opiskelukokemuksiaan hän kuvaa:

”Ainahan tuo kotiolut voittoa. Vähän kyllä lyö kädet tyhjää! Ei ole tullut istuttua aikoihin tuntia päivässä paikoillaan. Vähän sama tunne kuin joulukirkossa.”

**Toisen taitoryhmän (n=228) opiskelijat** ovat hyviä toiminnallisia kirjoittajia ja heidän suoritustasonsa on kokonaisuudessaan hyvä, päättelevän luetun ymmärtämisen standardoitu keskiarvo on heikoin.

Esimerkkihenkilöksi olen valinnut 40-49-vuotiaiden luokkaan kuuluvan miehen, joka opiskelee kirvesmieheksi. Hän on kansakoulupohjainen, lukemisessa ja kirjoittamisessa hänellä ei omasta mielestään ole ongelmia eikä hän ole saanut koulussa erityisopetusta. Sanelukirjoituksesta hän on saanut normiarvoksi 5, sillä monitavuisista, pitkistä sanoista on tullut rauniosanoja. Toiminnallisessa kirjoitustehtävässä hän on sen sijaan onnistunut ja saanut täydet 15 pistettä. Yksityiskohtaisesti, tarkasti ja rikkaasti, kolme sivua kirjoittaen hän kuvaa väliseinän teon, tässä katkelma:

”Rakennuksessa on pystylevymäisillä osilla nimenä seinä, joka ottaa vastaan pystyvoimia sekä vinovoimat eli vääntö. Seiniä on vielä jaoteltava erilaisen toiminnan vuoksi: on kantavia ja keveitä seiniä sekä koristeseinämiä.”

Luetun ymmärtämisessä hän ei ole onnistunut yhtä hyvin, sillä päättelevää luetun ymmärtämistä mittaavista kysymyksistä hän on saanut 3/6

pistettä sekä arvioivaa ja luovaa luetun ymmärtämistä mittaavista kysymyksistä 4/6 pistettä. Omia opiskelukokemuksiaan hän ei ole kuvannut ollenkaan.

**Kolmanteen taitoryhmään (n=70)** kuuluvat ovat suoriutuneet kaikista tehtävistä hyvin, erityisesti he ovat menestyneet sekä päättelevässä että arvioivassa ja luovassa luetun ymmärtämisessä. Esimerkkihenkilöksi sopii ikäryhmään 40-49 kuuluva nainen, jonka pohjakoulutuksena on lukio. Hän opiskelee käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa artesaaniksi. Hän lukee paljon kaunokirjallisuutta. Sanelukirjoituksen normiarvoksi tulee yhdeksän ja toiminnallisessa kirjoitustehtävässä hän kuvaa tarkasti ja tyyliään rikkaasti villasukkan kutomista:

“Otetaanpa esimerkki: ihan tavallinen villasukkan kutominen. Monien naisten kuulee sanovat, etteivät osaa sukkaa kutoa eivät ainakaan kantapäätä.”

Opiskelukokemuksiaan hän kuvaa:

“Iltalinjalla opiskelu täysipäiväisen ansiotyön lisäksi on toki mielenkiintoista, mutta raskasta. Eniten minua nykyisessä päiväjärjestyksessä vaivaa se, että lapsille jää liian vähän aikaa.”

**Neljäs taitoryhmä (n=158)** on mielenkiintoinen, sillä he onnistuivat on kaikkein parhaiten sanelukirjoituksessa, mutta heikoiten päättelevässä luetun ymmärtämisessä. Huolimatta hyvästä sanelukirjoitussuoritukselta ei toiminnallinen kirjoittaminen ole sujunut kovin hyvin.

Esimerkkihenkilö on ikäluokassa 20-29 oleva peruskoulupohjainen nainen, joka opiskelee työelämään valmentavalla kurssilla. Omasta mielestään hänellä ei ole ongelmia lukemisessa eikä kirjoittamisessa eikä hän ole saanut erityisopetusta koulussa. Sanelukirjoituksen normiarvo on 9. Toiminnallisessa kirjoitustehtävässä hän kuvaa luontevasti, mutta niukasti päiväkodin arkipäivää:

“Aamulla ensimmäisenä päiväkodissa annamme lapsille aamupalan, aikaisemmin tulleet - tehdastyöläisten lapset - ovat kerenneet leikkiä omia ns. vapaita leikkejä.”

Toiminnallisesta kirjoitustehtävästä hän saa kokonaispistemääräksi 10/15. Päättelevää ja arvioivaa ja luovaa luetun ymmärtämistä mittaavista tehtävistä hän saa kummastakin 2/6 pistettä. Opiskelukokemuksiaan hän kuvaa:

“Tämä kurssi poikkeaa esim. ammattikoulu opiskelusta tosi paljon. Mukava jotenkin lepposa tunnelma koko kurssilla. Hyvä kun on eri ikäisiä ihmisiä. Tyytyväinen kurssiin.”

**Taitoryhmä viisi (n=283)** on kaikkein suurin, sen muodostavat heikot toiminnalliset kirjoittajat ja sanelukirjoittajat. Toiminnallisen kirjoitusteh-

tävän standardoitu keskiarvo on kaikista taitoryhmistä heikoin. Ryhmän kokonaissuoritustaso ei ole hyvä.

Esimerkkihenkilö on kansalaiskoulupohjainen nainen, joka kuuluu ikäryhmään 30-39. Hän opiskelee ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa kahvilamyjäksi. Omasta mielestään hänellä on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Kirjoittamisen ongelmaksi hän nimeää hitaan kirjoittamisen. Sanelukirjoituksesta hän on saanut normiarvon 6 ja toiminnallisessa kirjoitustehtävässä hän kuvaa karjalanpiirakoiden tekoa vuolaasti ja asiantuntevasti, mutta epätarkasti:

”Käydään samalla lailla koko taikina läpi, laitetaan, laitetaan, päällekkäin nippuihin tilaa säästään..”

Päättelevän ja arvioivan ja luovan ymmärtämisen tehtävästä hän saa 2/6 pistettä. Kokemuksiaan hän kuvaa:

”Opiskelu käy työstä, on antoisaa, tutustuu uusiin ihmisiin, joista on varmaan hyötyä myöhemminkin.”

Viimeiseen, kuudenteen, taitoryhmään kuuluu vain 15 aikuisopiskelijaa, he eivät osanneet vastata toistavan luetun ymmärtämisen tehtävästä. Myös taitoryhmän kokonaissuoritus on kaikista ryhmistä heikoin.

Esimerkkinä on ikäryhmään 40-49 kuuluva nainen, joka opiskelee ravitsemis- ja hotellipalvelualalla valmistuakseen kokiksi. Hän ei ole kokenut erityisiä ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa, mutta sanelukirjoituksen normiarvo on 4 ja toiminnallista kirjoitustehtävää kirjoittaessaan hän käyttää puhekieltä kirjoitettuna kielenä.

”Keittiössä on kiva työskennellä, laittaa valmistaa ruokaa, teen kyllä monenlaista työtä, on kiva ommella kotona, teen vaatteita..”

Luetun ymmärtämisen tehtävässä hän ei ole löytänyt vastausta toistavaa luetun ymmärtämistä mittaavaan kysymykseen ja on saanut päättelevää luetun ymmärtämistä mittaavista tehtävistä vain yhden pisteen. Arvioivan ja luovan ymmärtämisen kysymyksiin hän ei ole osannut vastata ollenkaan. Kokemuksiaan aikuisopiskelusta hän kuvaa:

”minusta on ihan mukavalta mielenkiintoiselta tuntunut, toivoisin löytäväni töitä tältä alalta, täällä koululla on kiva työskennellä eri vaiheissa on tullut oppinut tuntemaan paljon uutta.”

Tutkimuksen tulokset antavat suuntaa-antavan kuvan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevien aikuisten taitojen profiileista. Tutkimuksen pohjalta aikuisten lukemisiongelmat on määritelty seuraavasti: **”Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ovat kirjoittamisvaikeuksia ja puutteellista toiminnallista lukutaitoa, joka ilmenee toiminnallisen kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen vaikeuksina. Nämä vaikeudet ilmenevät hyvin erilaisina taitojen yhdistelminä.”**

#### 1.2.4 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus ja luetun ymmärtäminen

Bashir ja Scavuzzo (1992) painottavat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden kasautuvuutta. Painettu kieli on koulutuksessa alkuvuosien jälkeen opettamisen väline. Sen avulla opiskellaan eri sisältöalueita, jolloin luetun ymmärtämistaitojen hallinta korostuu. Lundbergin (1984, 92-113) mukaan ensimmäinen syy siihen, että lukija ei ymmärrä lukemaansa on se, että hänellä on puutteita lukemisen perustekniikassa; hän ei saa sanoista selvää tai lukee kovin hitaasti. Toisin sanoen lukemisen tekninen suoritus vie suuren osan tarkkaavaisuudesta ja luetun ymmärtäminen vaikeutuu. Toinen syy liittyy Lundbergin (1984, 92-113) mukaan luettavan tekstin aiheeseen ja sen etukäteisymmärtämiseen, lukijan puutteellinen käsitys tekstin alueesta vaikeuttaa ymmärtämistä.

Arffman ja Brunell (1989) ovat todenneet, että lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksilla on puutteita metakognitiivisissa tiedoissa ja taidoissa, he eivät kykene käyttämään tarkoituksenmukaisia strategioita lukemis- ja kirjoittamisprosessissa eivätkä tunnistamaan tekstin pääajatuksia. Heillä on yleensä virheellinen käsitys siitä, mitä lukeminen ja kirjoittaminen todellisuudessa on. Hansenin ja Hubbardin (1984) mukaan huonoilla lukijoilla ei ole käsitystä siitä, että lukeminen on merkityksien luomista. Valitettavasti koulussa opettajatkin kiinnittävät huonoilla lukijoilla päähuomion lukemisen tekniikkaan eivätkä edellytä, eivätkä myöskään opeta riittävästi luetun ymmärtämistä. (Hansen & Hubbard 1984.)

Koski, Mannos ja Nerelli (1992) jakoivat tutkimuksessaan (N=151) lukion toisluokkalaiset sanelukirjoitustestin perusteella lukemis- ja kirjoittamisvaikeusryhmään ja ei-lukemis- ja kirjoittamisvaikeusryhmään ja vertasivat heidän suoriutumistaan luetun ymmärtämisen tehtävästä. Aarnio, Huhtakallio ja Hulkkonen (1992) tekivät saman vertailun vangeilla (N=88). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeusryhmä menestyi luetun ymmärtämisen tehtävässä heikommin kuin ei-lukemis- ja kirjoittamisvaikeusryhmä.

Johnson (1987, 145-171) huomauttaa aikuisten luetun ymmärtämisen ongelmien taustatekijöiden monimuotoisuudesta. Aikuisten erilainen kokemustausta, ammatit ja koulutaustat vaikuttavat luetun ymmärtämiseen. Lukemishistoria, johon lukemisen transaktioteoriassa (Rosenblatt 1989, 153-176) kiinnitetään huomiota, on merkittävä tekijä aikuisten luetun ymmärtämisprosessissa.



Finucci ja Childs (1981, 1-9) kritisoivat standardoituja lukemisvaikeustestejä siitä, että ne yksipuolisesti korostavat lukemisen osalta vain ääneidenlukemista, mutta jättävät huomiotta luetun ymmärtämisen. Erityisesti aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien tutkijat (esim. Johnson 1987, 145-171) ovat huomanneet, että huolimatta ääneidenlukemisen heikoudesta luetun ymmärtäminen voi olla hyvää.

Kakkurin (1993) tutkimuksessa luetun ymmärtämisen mittaaminen suoritettiin hyvin yksinkertaisella, vähän osioita sisältävällä tehtävällä, jota epäiltiin liian helpoksi. Näin asia ei kuitenkaan ollut. Koko tehtävän ratkaisuprosentti jäi 71.2 %:iin. Sanelukirjoituksen normiarvon perusteella kirjoittamisvaikeusryhmään kuuluvat olivat heikompia kuin ei-kirjoittamisvaikeusryhmäläiset toistavassa, päättelevässä sekä arvioivassa ja luovassa ymmärtämisessä. Luetun ymmärtämisen ongelmat näyttävät liittyvän kirjoittamisvaikeuteen.

Toistavassa luetun ymmärtämisessä oli vaikeuksia 1.9 %:lla koehenkilöistä. He eivät löytäneet edessä olevasta tekstistä suoraa vastausta kysymykseen. Tulos voi viitata siihen, että näillä henkilöillä oli suuria puutteita lukemisen teknisessä osaamisessa. He eivät saa sanoista selvää tai lukevat kovin hitaasti, jolloin voimavaroja ei riitä edes luetun toistamiseen sellaisenaan. (ks.Lundberg 1984.)

Päättelevän luetun ymmärtämisen tulos oli kaikkein heikoin. Ratkaisuprosentti oli vain 53.6 %. Vaikeuksia päättelevässä luetun ymmärtämisessä oli 27.7 %:lla tutkituista aikuisopiskelijoista. Tekstistä oli vaikea erottaa oleellista ja epäoleellista sekä päätellä tekstin perusteella asioiden syitä ja seurauksia silloin, kun asioita ei sanota tekstissä aivan suoraan. Arvioivan ja luovan ymmärtämisen tehtävien ratkaisuprosentti oli hiukan parempi. Tutkituista aikuisopiskelijoista 24.4 %:lla oli vaikeuksia. Tehtävissä suoriutumisen voi soveltaa tekstin ulkopuolistakin yleistietoa, jota aikuisilla nykyisenä tiedonvälitysaikana on.

Miehet suoriutuivat keskimäärin heikommin päättelevän sekä arvioivan ja luovan luetun ymmärtämisen tehtävissä. Toistavassa luetun ymmärtämisessä ei sukupuolten välisiä eroja ollut. Finucci ja Childs (1981, 1-9) viittaavat miesten ja naisten erilaiseen kulttuuritaustaan suhteessa luku- ja kirjoitustaitoon. Tämä tutkimus antaa hiukan viitteitä tähän suuntaan, sillä kaunokirjallisuuden harrastaminen oli yhteydessä toistavan, päättelevän ja arvioivan ja luovan luetun ymmärtämisen tehtävissä suoriutumiseen. Miehet lukevat kaunokirjallisuutta selvästi vähemmän kuin naiset. Lähes kolmasosa miehistä ei lue oman ilmoituksensa mukaan koskaan kaunokirjallisuutta.

Eri koulutusmuotojen välillä ei ollut eroa toistavassa eikä päättelevässä luetun ymmärtämisessä. Sen sijaan arvioivassa ja luovassa luetun

ymmärtämisessä työvoimakoulutuksessa opiskelevat suoriutuivat heikoiten. Työvoimakoulutuksen haasteena on kuitenkin työntekijöiden valmiuksia parantamalla pyrkiä teollisen tuotantoelämän uudistamiseen (Räty 1987, 252). Tämä ei tapahdu ilman uutta teoreettista tietoa ja siitä toimintaan vedettyjä johtopäätöksiä.

Luetun ymmärtäminen on oleellinen osa toiminnallista lukutaitoa. Puutteita päättelevässä sekä arvioivassa ja luovassa ymmärtämisessä oli selvästi yli 20 %:lla ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa opiskelevista aikuisista. Nummen (1992) mainitsema lisääntyvä teoreettisuuden vaatimus ammattipätevyyydessä tuo lukemista ja kirjoittamista enemmän koulutukseen. Lisäksi Guthrien (1983) mukaan työpaikoilla luetaan käsikirjoja, ohjeita, arvioidaan dokumentteja ja keskustellaan niistä, monista lukemistehtävistä täytyy selvittää muutamassa minuutissa.

## 2 LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUS YKSILÖKOKEMUKSENA

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden eri määritelmiin (esim. Ahvenainen et al. 1979; Syvälahti 1975) on sisäänrakennettuna ajatus suoritusten ja kykyjen epätasapainosta ja oppimisvajeesta. Suomalaisen koulun lukemaan opettamista leimaa samatahtisuus. Kaikkien luokan oppilaiden oletetaan oppivan lukemaan suurin piirtein samaan aikaan ja samalla tavalla. (Julkunen 1984.) Tämä ei kuitenkaan kaikilta onnistu. Harste (1990, 316-318) kiinnittää huomiota siihen, että lukemaan oppiminen on luonteeltaan sosiaalista ja lapselle yleensä riskialtista työtä.

Skaalvik (1990) huomauttaa, että erityisen haavoittavaa oppilaalle on se, että hän ajattelee epäonnistumisensa johtuvan omasta kyvyttömyydestä. Nurmi (1967, 59-60) kuvaa koulun lukutuntia seuraavasti: "Tavanomainen traditionaalinen lukutunti on kuivakiskoinen koko muun luokan seurattessa lukukirjoistaan yhden oppilaan joskus hyvinkin vaivalloista lukemista.." Gertrud Kamper on kymmenkunta vuotta opettanut Länsi-Berliinin työväenopistossa peruskoulun käyneitä, äidinkieltään saksalaisia aikuisia lukemaan. Hänen mukaansa näiden lahjakkuudeltaan normaalien aikuisten suurin ongelma on koulun jäljiltä tuhottu minä. (ks. Turkka 1991, 29-31.)

Coxin (1977, 79-87) mukaan aikuisen lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien ongelma on väärinymmärretty epäonnistuminen. Monien aikuisten ongelmia ei ole tunnustettu eikä tiedostettu. He kärsivät kaksin-

kertaisesta vaikeudesta. Heillä on vaikeuksia selviytyä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä tehtävistä sekä tunnistaa ja jakaa näihin taitoihin liittyviä oppimiskokemuksia. Lisäksi heidän erityiset ongelmansa jäävät vaille yksilöllistä ja yhteiskunnallista ymmärtämystä, sillä länsimaaisessa kulttuurissa aikuisen oletetaan ilman muuta osaavan lukea. (Cox 1977, 79-87.)

Salminen (1992) muistuttaa, että on olemassa aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten ryhmä, jonka ongelmat ovat olleet jo kouluiässä, mutta todellisten ongelmien sijasta on puhuttu kokonaan muista tekijöistä. Epävirallisena diagnoosina ovat olleet esimerkiksi laiskuus, tyhmyys, käytöshäiriöt ja motivoimattomuus opiskeluun. Käytöshäiriöt ovat Salmisen (1992) mukaan saattaneet liittyä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin sekundaarisina oireina. Koulussa on huomattu vain ne. Siksi on luonnollista, että aikuiset, jotka eivät ole koskaan saaneet erityisopetusta, potevat kauan kestäneitä emotionaalisia ongelmia jopa käyttäytymishäiriöitä (Cox 1977, 79-87).

Puolalainen Jaklewicz (1992) on raportoinut seurantatutkimuksen, jossa vuonna 1969 otettiin satunnaisotos (N=390) n. 10-vuotiaista koululaisista. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisia heidän joukostaan diagnosoitiin 13.1%. Kontrolliryhmäksi valittiin samanikäisiä oppilaita, joilla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ei ollut. Ryhmiä seurattiin 20 vuotta, mittaukset olivat 10 vuoden välein. Tarkoituksena oli seurata lukemis- ja kirjoittamisvaikeusryhmän kehitystä ja verrata sitä kontrolliryhmän kehitykseen. Viimeisessä mittauksessa koehenkilöt olivat jo noin 30-vuotiaita. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten elämäntahti oli selvästi erilainen kuin vertailuryhmän, yli 30 % oli lopettanut koulunkäynnin peruskoulun jälkeen, vertailuryhmäläisistä vain 4%. Puolet lukemis- ja kirjoittamisvaikeusryhmäläisistä oli käynyt jonkun luokan kahteen kertaan ja heistä koulu-aika oli ollut raskasta aikaa. Vain 2 % heistä oli suorittanut korkeakouluopintoja, sen sijaan vertailuryhmässä vastaava luku oli 30 %. Huomattavaa on, että tutkimuksen toteutusaikana Puolassa ei ole ollut minkäänlaista opetusta lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisille. Luokkakoko on ollut suuri eivätkä opettajat ole saaneet koulutusta näiden oppilaiden kohtaamiseen.

Tapausselostukset ja elämäkerrat (ks. esim. Pihlbacka-Rönkä & Tupala 1988 ja Gaunlett 1981, 217-232) kuvaavat traumaattisia koulukokemuksia, joita on hyvin monella aikuisella. Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora ja Poskiparta (1989, 73-74) mainitsevat pitkän oppimisen epäonnistumishistorian muodostuvan uhkaksi oman minän statukselle, tätä uhkaa vastaan puolustaudutaan erilaisin subjektiivisin hallintastrategioin. Gaunlett (1981, 217-232) kuvaa peittämisstrategioita ja välttämis-

käyttäytymistä, joiden kummankin täytyy tulla osaksi lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisen persoonallisuutta, jotta elämä arkipäivässä sujuu. Fingeret (1991) viittaa jännitteeseen, joka on syntyy, kun lukutaidon avulla henkilön odotetaan selviytyvän juuri ja juuri yhteiskunnan asettamista vaatimuksista, mutta hänen omat henkilökohtaiset tavoitteensa jäävät saavuttamatta.

Aikuisilla oleellisia ovatkin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuteen liittyvät seurausoireet (Alahuhta 1981), joina Pilbacka-Rönkä ja Tupala (1988) mainitsevat muun muassa heikon koulumenestyksen, heikon itsetunnon, työhön, ammatinvalintaan, sosiaalisiin suhteisiin ja asioiden hoitamiseen liittyvät ongelmat. Harrastukset kapeutuvat ja paljon energiaa tarvitaan erilaisten kompensoivien käyttäytymismallien kehittämiseen.

### 3 AIKUISTEN LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSIEN ARVIOINTI

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella on yhteistyössä Tampereen ja Turun ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen ja Turun kristillisen opiston kanssa laadittu aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmien diagnosointiin arviointitehtäviä. Työryhmässä ovat mukana olleet ohjaajana Irma Kakkuri ja opiskelijoina Jaana-Maija Jokinen, Johanna Lehmusjoki, Minna Saarimaa ja Ulla Säkkinen.

### 3.1 Sanelukirjoitus ja suoritusohjeet

Opettaja lukee virkkeen ja sanoo alleviivatun sanan uudelleen ehdottoman selkeästi ja oikein. Opiskelijat kirjoittavat opettajan toistamat sanat allekkain ainoastaan yksi sana riville. Vain häiriön sattuessa sana toistetaan. Kunkin sanan kohdalla odotetaan, kunnes kaikki ovat kirjoittaneet. Vain alleviivattu sana kirjoitetaan.

1. Poliisilla oli tungettelijoiden tuntomerkit.
2. Poissaoloista on ilmoitettava.
3. Tuhlaavaisuudessanne menetitte kaiken.
4. Työttömyys on yhteiskunnallinen ongelma.
5. Tiina on viehkeä tyttö.
6. Eversti nousi junaan.
7. Struktuuri tarkoittaa rakennetta.
8. Toimintamme periaate on johdonmukaisuus.
9. Teatterissa tarvitaan meikkaajia.
10. Planetaarioiden suosio on kasvanut.
11. Astrologia tutkii tähtiä.
12. Hän pumppasi ilmaa renkaaseen.
13. Hän antoi tietoja vahingoittaakseen minua.
14. Pojalla meni kivi kenkään.
15. Radioaktiivisuudesta varoitetaan tarvittaessa.
16. Stressitekijöiden poistaminen on osa itsehoitoa.
17. Standardointi tarkoittaa yhdenmukaistamista.
18. Uusien autojen vakiovarusteena on katalysaattori.
19. Työskentely arkeologisilla kaivauksilla on mielenkiintoista.
20. Vietin loman Ranskan provinssissa.
21. Antibiootti-injektion antaa sairaanhoitaja.
22. Virkaehtosopimusneuvotteluissa sovitaan työajoista.
23. Plastiikkakirurgia on eräs lääketieteen alue.
24. Suomessakin järjestetään usein kansainvälisiä kongresseja.
25. Politiikka koskettaa meitä kaikkia.
26. Sokeri liukenee kahviin.
27. Bulgarian pääkaupunki on Sofia.
28. Monityydyttymättömät rasvahapot ovat suositeltavampia.
29. Naapurillani on berliiniläinen aviomies.
30. Mitä se minua hyödyttää?

## Tyyppivirheluokitus

## virhepisteet

1.	Reversaali	1
2.	Puuttuva kirjain geminaatasta	1
3.	Puuttuva kirjain pitkästä vokaalista	1
4.	Muu puuttuva kirjain	1
5.	Äng-äänteen	1
6.	Muu väärä kirjain	1
7.	Yhdyssanavirhe	1
8.	Lisämerkkivirhe	1
9.	Puuttuva sana	5
10.	Väärä mielekäs sana	3
11.	Väärä sanan loppu	2
12.	Rauniosana	3
13.	Puuttuva/liika tavu	2
14.	Liika kirjain + muut virheet	1

virhepisteiden lukumäärä	normiarvo
0	10
1	9
2	8
3-7	7
8-17	6
18-30	5
31-53	4

Sanelukirjoitustestissä lasketaan normiarvot oikeinkirjoituksen määrän ja laadun perusteella. Normiarvot 4 ja 5 saaneilla on suuria vaikeuksia sanojen oikeinkirjoituksessa.

### 3.2 Työprosessin kuvaus ja sen arviointi

Anna opiskelijoille kirjoittamista varten seuraava ohje:

"Ajattele jotain työtä tai toimintaa, jonka osaat todella hyvin. Kuvaile työn tai toiminnan vaiheet jollekin, joka ei tunne niitä läheskään niin hyvin kuin sinä. Kuvaile myös omia kokemuksiasi työn eri vaiheiden tekemisestä. Voit käyttää apunasi piirroksia ja kaaviokuvia."

#### TOIMINNALLISEN KIRJOITTAMISEN ARVIOINTI JA PISTEYTYS

##### A. SISÄLLÖN LAATU JA LIIKKUMA-ALA

Kiinnitä arviota tehdessäsi huomiota siihen, määritteleekö oppilas prosessin riittävästi ja hahmottaako hän prosessin osatekijät. Ovatko yksityiskohdat tarpeellisia ja riittävän selkeitä, niin että prosessin voi ymmärtää tai tarvittaessa toteuttaa? Onko kerrottu omia kokemuksia työn eri vaiheiden tekemisestä?

Pisteiden vaihteluväli 0-5.

- 0 työprosessin kuvaus puuttuu tai on jäänyt yksittäisten irrallisten sanojen tasolle.
- 1 kuvausta on yritetty, mutta työtehtävää ei ole oikein määritelty eikä osatekijöitä ole hahmotettu.
- 2 kuvaus sisältää puutteellisen määritelmän työtehtävästä ja osatekijöitäkin on yritetty jotenkin hahmottaa.
- 3 kuvaus sisältää työtehtävän oikean määrittelyn ja asiaankuuluvia osatekijöitä, kuitenkin luettelomaisesti, vain niukasti kuvaten tai vuolaammin, mutta epätarkasti.
- 4 kuvaus sisältää selkeän määrittelyn työtehtävästä ja sen osatekijöistä, myös tarpeellisia yksityiskohtia on mainittu.
- 5 kuvaus sisältää selkeän määrittelyn työtehtävästä ja sen osatekijöistä,

tarpeellisia yksityiskohtia on mainittu ja omia kokemuksia työtetävän eri vaiheiden tekemistä on kuvattu.

## B. SISÄLLÖN JÄSENTYNEISYYS JA ESITYSTAPA

Tarkastele prosessin kuvauksen jäsentyneisyyttä eli sitä esitelläänkö aihe ja kehitelläänkö sitä riittävästi. Kiinnitä huomiota prosessin eri vaiheiden jaksotteluun ja esitystapaan ts. siihen, ovatko vaiheet toisiinsa nähden oikeassa järjestyksessä ja siihen, miten jokainen näistä vaihteista on jaksoteltu.

Pisteiden vaihteluväli 0-5.

- 0 työprosessin kuvaus puuttuu tai on jäänyt irrallisten sanojen tasolle.
- 1 kuvausta yritetty, mutta työvaiheet eivät ole riittävän selkeitä eivätkä oikeassa järjestyksessä.
- 2 kuvausta yritetty, mutta työvaiheiden järjestys ei ole aivan oikea, työn ohjeita on vaikea ymmärtää tai ne ovat pelkkiä kuvioita ilman selitystä.
- 3 työvaiheet oikeassa järjestyksessä, mutta kuvaus pelkistettyä ja niukkaa tai runsaampaa, mutta hajanaista.
- 4 työvaiheet esitetty johdonmukaisesti ja yksityiskohtia sisältäen, omat kokemukset työn eri vaiheiden suorittamisesta puuttuvat.
- 5 kuvaus sisältää selkeät ohjeet työprosessista ja kuvausta omista kokemuksista työn eri vaiheiden toteuttamisessa.

## C. TYYLI JA YLEISSÄVY

Aiheeseen sopivan lähestymistavan valinta ja sen johdonmukaisuus. Onko oppilas valinnut lähestymistavan, joka sopii aiheen määrittelyyn ja mahdollisesti prosessin suorittamiseen (esim. antaa joukon ohjeita, luettelee määräyksiä, esittää kaavakuvan selityksineen jne.)? Sanojen, lauseiden, lauserakenteiden ja ilmaisukeinojen valinta; käyttääkö oppilas aiheeseen sopivaa kieltä (tekniset ja erityistermit), joka soveltuu myös asiaa tuntemattomalle lukijalle.



Pisteiden vaihteluväli 0-5.

- 0 työprosessin kuvaus puuttuu tai on jäänyt yksittäisten irrallisten sanojen tasolle.
- 1 kuvausta yritetty, mutta lähestymistapa ei sovellu aiheeseen, puuttuu oikeita termejä, kirjoitusvirheet ja puutteelliset lauserakenteet haittaavat ymmärtämistä.
- 2 kuvausta yritetty, mutta aiheeseen soveltuvaa kieltä ja termejä ei käytetä tai selitetä, kieli ja lauserakenteet puutteellisia, mutta tekstistä saa selvän.
- 3 kuvaus lähestymistavaltaan oikea, samoin termit selitetty, mutta epätarkasti, esitystapa niukkaa, "reseptinomaista" tai vuolaampaa, mutta lauserakenteeltaan hajanaista tekstiä.
- 4 lähestymistapa oikea, kuvauksessa käytetään selkeätä kieltä ja oikeita selitettyjä termejä, lauserakenteet monipuolisia ja kieli aiheeseen sopivaa.
- 5 kuvaus selkeä ja aiheeseen sopivaa, termit selitetty ja kieli rikasta ja lähestymistavassa voi tavoittaa tyyllillistä rikkautta.

KOKONAISPISTEMÄÄRÄN VAIHTELUVÄLI 0-15.

Jos kirjoitustehtävän kokonaispistemäärä on vähemmän kuin 5, opiskelijalla on vaikeuksia suoriutua arkielämään liittyvästä kirjoittamisesta.

### 3.3 Omakohtainen kertomus ja sen arviointi

Anna opiskelijoille kirjoittamista varten seuraava ohje:

" Kerro elämäsi kahdesta viimeisestä vuodesta ja siitä miten päädyit nykyiseen opiskelupaikkaasi. Kuvittele lisäksi millaista elämäsi on 10 vuoden kuluttua Suomessa."

## Arviointiohjeet

## A. Sisällön laatu ja liikkuma-ala

1. Arviota tehdessäsi kiinnitä huomiota valitun sisällön tarkoituksenmukaisuuteen. Vaikuttavatko selostetut tapahtumat kirjoittajalle merkittävältä tapahtumasarjalta?

0 kertomusta ei ole tehty

1 sisältö ei ole tarkoituksenmukainen

2 sisältö paikoittain tarkoituksenmukainen tai hyvin niukka

3 sisältö suurin piirtein tarkoituksenmukainen

4 valittu sisältö tarkoituksenmukainen

5 valittu sisältö tarkoituksenmukainen ja selostetut tapahtumat vaikuttavat merkittävältä kirjoittajalle

2. Kiinnitä huomio arviota tehdessäsi henkilöiden, tapahtumien ja tunteiden esittämiseen. Onko kirjoittaja kuvannut henkilöahmoja, tapahtumia ja tunteita kertomuksessaan?

0 kertomusta ei ole tehty

1 henkilöitä tapahtumia ja tunteita ei ole kuvattu

2 henkilöitä, tapahtumia ja tunteita on yritetty kuvata, mutta hajanaisesti ja epätarkasti

3 henkilöitä, tapahtumia ja tunteita on kuvattu, mutta luettelonomaisesti ja niukasti

4 henkilöitä, tapahtumia ja tunteita on kuvattu selkeästi ja riittävästi

5 henkilöitä, tapahtumia ja tunteita on kuvattu elävästi ja tarkasti

## B. SISÄLLÖN JÄSENTYNEISYYS JA ESITYSTAPA

1. Arvioi kirjoittajan taitoa rakentaa jännitteinen kokonaisuus. Onko kertomuksessa osuva johdattelu, huippu ja loppuratkaisu? Pelkkä tapahtumien luettelo aikajärjestyksessä ei riitä.

0 kertomusta ei ole tehty

1 kokonaisuus hajanainen tai hyvin niukka

2 kokonaisuudessa puutteita esim. loppuratkaisu puuttuu

3 kokonaisuus hyvä, mutta luettelonomainen ja niukka

4 kokonaisuus jännitteinen

5 kirjoittaja on osannut rakentaa erittäin jännitteisen kokonaisuuden,

jota on mielenkiintoista lukea

2. Yksityiskohtien tarkoituksenmukaisuus ja hallinta. Kiinnitä huomio kertomuksen osatekijöiden kehittelyyn. Ovatko valitut yksityiskohdat tarkoituksenmukaisia kerronnan eri vaiheissa? Viitataanko tärkeisiin yksityiskohtiin, ajankulkuun tai erilaisiin valintatilanteisiin liittyviin yksityiskohtiin esim. opiskelun aloittaminen? Onko tapahtumien järjestys selvästi havaittavissa?

0 kertomusta ei ole tehty

1 yksityiskohdat puuttuvat tai ne ovat hyvin niukkoja

2 yksityiskohdat eivät ole tarkoituksenmukaisia

3 valitut yksityiskohdat ovat enimmäkseen tarkoituksenmukaisia

4 valitut yksityiskohdat ovat tarkoituksenmukaisia

5 valitut yksityiskohdat ovat tarkoituksenmukaisia ja tapahtumien järjestys on selvästi ja elävästi havaittavissa

### C. SÄVY JA TYYLI

1. Sävyyn valinta ja johdonmukaisuus. Arvioi kuinka hyvin kirjoittajan valitsema tyyli tai tunnelma sopii aiheeseen ja kuinka hyvin kirjoittaja pystyy ylläpitämään valitsemaansa sävyä.

0 kertomusta ei ole tehty

1 tyyli ei sovi aiheeseen tai se on mitäänsanomaton

2 kertomuksen tyyli on hajanainen

3 sopiva tyyli, joka on enimmäkseen pystytty ylläpitämään

4 aiheeseen sopiva tyyli, jota on ylläpidetty johdonmukaisesti

5 aiheeseen sopiva tyyli, jota on ylläpidetty johdonmukaisesti, kertomus on tyyllillisesti erittäin hyvä

2. Sanojen, lauseiden, lauserakenteiden ja ilmaisukeinojen valinta. Arvioi sanaston, lauserakenteiden ja laajempien kokonaisuuksien hyväksikäyttöä sekä sanaston täsmällisyyttä ja lauseiden hallintaa. Miten hyvin oppilas hallitsee vaihtoehdot sanojen, lauseiden ja ilmaisukeinojen valinnassa?

0 kertomusta ei ole tehty

1 kertomuksen kirjoitusvirheet ja /tai puutteelliset lauserakenteet haittaavat ymmärtämistä

- 2 kielessä ja /tai lauserakenteissa virheitä, mutta tekstistä saa selvän
- 3 kieli virheetöntä, mutta lauserakenteet hajanaisia tai yksinkertaisia
- 4 käytetty kieli selkeää ja tarkoituksenmukaista, lauserakenteet monipuolisia
- 5 käytetty kieli rikasta, selkeää ja tarkoituksenmukaista, lauserakenteet monipuolisia

#### D. ARVIOITSIJAN VAIKUTELMA

Arvioi kertomuksen kiinnostavuutta ja sitä, tunnetko saavasi yhteyden kirjoittajaan henkilönä.

- 0 kertomusta ei ole tehty
- 1 kertomus ei ole kiinnostava
- 2 kertomuksessa on muutama kiinnostava kohta
- 3 kertomuksessa on paljon kiinnostavia kohtia
- 4 kertomus on kiinnostava
- 5 kertomus on erittäin kiinnostava ja sen kautta tuntee saavansa yhteyden kirjoittajaan

### 3.4 Luetun ymmärtämisen tehtävä ja arviointiohjeet

Lue teksti ja vastaa sen pohjalta tekstin lopussa oleviin kysymyksiin. Aikaa tehtävän suorittamiseen on yksi oppitunti. Huomaa, että teksti on koko ajan esillä!

#### ELÄMÄN VIRTAA

Illansuu Assuanissa. Valkopurjeinen feluka irtaantui hetki sitten laiturista ja lipuu nyt pitkin Niiliä. Ensin pullistuvien purjeiden vastatuleen, sitten - tuulen hiljennettyä - myötävirtaan. Auringon säteet ovat jo vinot, mutta polttavat.

Niilin vesi on kirkasta ja puhtaan näköistä, vaan ei puhdasta. Ohitamme vedessä kelluvan raadon - koosta päätellen vesipuhvelin - ja näemme mäen töyräällä aasin, joka kiskoo valtavaa kuormaa. Nuori nainen nostaa rannalla vesiämpärin taidokkaasti päänsä päälle ja nousee rinteitä ylös miehen luo, joka vitivalkoisissaan tyynesti vartoo. Lähellä ui joukko pikku poikia, ja samassa poukamassa tummapukuiset naiset seisovat vedessä pesten pyykkiä. Vaikka maailman suurimpiin kuuluva suurpato on aivan kivenheiton päässä, mikään ei näytä muuttuneen sitten Sinuhin päivien.

Assuanin kohdalla Niili on juossut valtaosan matkastaan: takana on viisi- ja puolituhatta kilometriä. Niili onkin maailman pisin joki: 6671 kilometriä. Vesimäärältään se ei silti kuulu suurimpiin; se virtaa kuumen ja vähäsateisen alueen läpi haihduttaen vettä joka metrillään. Kauan - 1800-luvulle saakka - Niilin lähteet pysyivät salassa. Syy ei ollut löytöretkeilijöiden: mm. kreikkalaiset ja roomalaiset tekivät tutkimusmatkoja ajanlaskumme alkuvuosina, ranskalaiset ja skottilaiset 1600-1700-luvuilla ja itse egyptiläisetkin seuraavalla. Vasta 1892 englantilaiset osoittivat Ruandasta Viktoria-järveen virtaavan Kageran Niilin lähdejoeksi.

Nykyään tiedämme, että Niili on kaksihaarainen. Läntinen eli Valkoinen Niili lähtee Viktoria-järvestä. Sudanissa Khartumin kohdalla siihen yhtyy Sininen Niili, jonka kotimaa on Luoteis-Etiopia. Koskisella matkallaan se kerää Abessinian ylängöltä typpipitoista lietemultaa, joka vuosittuhansia hedelmöitti Egyptin maan viljavaksi.

Noin 70 % Niilin tulvavesistä on peräisin Sinisestä Niilistä, jonka Etiopian ylängön monsuunisateet lihottavat. Kesäkuusta syyskuuhun sade valuu virtanaan maahan, jolloin ensin Sininen ja sitten Valkoinen Niili täyttyvät vedestä. Ylä-Egyptin saavutettuaan virta paisuu yli

äyräittänsä ja peitti vielä parikymmentä vuotta sitten Niilin laakson lähes neljäksi kuukaudeksi veden alle.

Veden laskeuduttua paljastui kostea, lietteen hedelmöittävä pelto. Sitä viljeltiin marraskuusta maaliskuuhun ja kasteltiin joesta tai kastelukanavista nostetulla vedellä. Kevätkesän aurinko sai vapaasti kuivattaa peltoja.

Tulva oli niin tärkeä, että muinaiset egyptiläiset jakoivat vuoden kolmeen saman pituiseen ajanjaksoon: tulva-, kylvö-, ja sadonkorjuukauden. Sadekautta ei siis Egyptissä tunnettu - eikä tunneta. Kairossa sataa vuosittain vain vajaa 40 millimetriä vuodessa, Assuanissa ei sitäkään. Egypti on ikuisen auringon maa.

Nykyään egyptiläiset noudattavat länsimaista kalenteria, juhlat määrää islam ja yhden sadon sijaan korjataan nykyään jopa kolme sataa. Tämä ei ole egyptiläisten ahkeruuden vaan patojen ansiota. Niilin vettä on padottu ja kanavoitu vuosituhansia. Ensimmäinen varsinainen pato rakennettiin Assuaniin vuosisadan vaihteessa, minkä jälkeen sitä korotettiin kaksi kertaa. Valtaosa vedestä virtasi kuitenkin esteittä edelleen.

Hukkaveden pysäyttämiseksi rakennettiin Assuanin suurpato. Se valmistui 1971 ja ansaitsee nimensä jo kokonsa puolesta; kun esimerkiksi Kheopsin pyramidissa on kiviaineksia 2,5 miljoonaa kuutiota; Assuanin pato sisältää niitä 42,7 miljoonan kuution verran. Tästä ei tosin omin silmin vakuutu seistessään Assuanin padon päällä; jo pelkkä muisto Kairon Kheopsista on suurempi. Patopyramidin miljoonat kuutiot kätkeytyvätkin maan alle.

Assuanin padon yläpuolelle on rakennettu tekoallas, johon Niilin vesimassat varastoidaan. Nimensä se sai patohankkeen isältä, presidentti Nasserilta. Suurpadon ansiosta Egypti sai 430 000 hehtaaria uutta peltomaata ja yhden sadon sijaan kolme. Viljelykelpoinen maa, jota 1960 oli 2,4 miljoonaa hehtaaria, kasvoi kastelumenetelmien laajetessa 3,5 miljoonaan. Vähäinen ei ole myöskään Assuanin voimalaitoksen tuottama sähkö: kolmannes maan kulutuksesta.

Assuanin pato on muuttanut Niiliä ja Niilinlaaksoa enemmän kuin mikään muu sen 5000 vuoden historian aikana. Vaihtoehtoja ei kuitenkaan ole ollut. Kun vielä 1800-luvun alussa egyptiläisiä arvellaan olleen noin 2,5 miljoonaa, tänään heitä on 56 miljoonaa ja huomenna jo miljoona enemmän. Niinpä ruokaa on oltava joka päivä edellistä enemmän. Egyptin pinta-ala on runsas miljoona neliökilometriä, mutta hedelmällistä viljelymaata siitä on vain neljä prosenttia. Eli vain Niiliä reunustava vyöhyke, joka on kapeimmillaan pari ja leveimmilläänkin vain 25 kilometriä, sekä delta, josta siitakin puolet on matalia järviä, rämeikköjä ja suolapitoista maata.

Todeksi luvut muuttuvat lentokoneessa Luksorista Kairoon. Vasta kun näkee viherkaistaleen kapeuden kuivan, kuolleen aavikon keskellä, tajuaa miten ahtaat rajat luonto on asettanut viljelymaan laajentamiselle. Viljelymaan vähäisyydestä huolimatta puolet maan väestöstä saa toimeentulonsa maataloudesta. Niilinlaaksossa menestyvät sekä lauhkean että trooppisen vyöhykkeen kasvit: puuvilla, vehnä, papu, maissi, riisi, sokeriruoko, taatelit, sitrushedelmät, vihannekset. Osa näistä - mm. vehnä, papu, sipuli, viinirypäleet, granaattiomena - tunnettiin jo faaraoiden aikana.

Pirkka

01.11.1991

### Kysymykset

1. Missä Sininen Niili ja Valkoinen Niili yhdistyvät?


2. Miksi Niilin vesimäärä on kokoon nähden pieni?


3. Miten englantilaiset tutkimusmatkailijat erosivat aikaisemmista tutkimusmatkailijoista?


4. Minkä niminen tekoallas on rakennettu Assuanin suurpadon yläpuolelle?


5. Mikä on feluka?


6. Mitä muutoksia Assuanin suurpadosta on koitunut Egyptille?


7. Mihin kalenterivuoden kuukausiin tulva-ajanjakso sijoittui ennen suurpatoa?


8. Jos olisit Egyptin ympäristöministeri, niin mihin epäkohtiin kiinnittäisit huomiosi?






## Luetun ymmärtämisen tehtävän arviointiohjeet

Kysymykset 1-4 arvioivat sanatarkkaa ja toistavaa luetun ymmärtämistä. Vastaukset näihin kysymyksiin löytyivät suoraan tekstistä. Ensimmäinen kysymys on kaikkein helpoin ja neljäs kysymys vaativin. Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa kaksi pistettä, jolloin maksimipistemäärä on kahdeksan.

Kysymykset 5-8 mittaavat päättelevää ja tietoa yhdistävää luetun ymmärtämistä. Lukijan tulee kyetä irrottautumaan sanatarkasta tekstistä ja tarkastelemaan sitä kokonaisuutena. Kysymykset vaativat kykyä yhdistellä eri tietoja. Kysymys numero 8 irrottautui tekstiyhteydestä kokonaan vaatii päättelemään olennaisia pääkohtia tekstistä. Jokaisesta kysymyksestä saa kaksi pistettä, maksimipistemäärä on kahdeksan.

Kaksi viimeistä kysymystä mittaavat soveltavaa luetun ymmärtämistä. Kysymykset ovat tekstin aihepiiristä, mutta toisesta näkökulmasta. Vastaaminen edellyttää kykyä käyttää luettua tekstiä uusien ajatusten muodostamiseen. Näistä molemmista kysymyksistä saa neljä pistettä ja yhteispistemäärä on 24.

Kahden viimeisen kysymyksen vastaukset arvioidaan käyttäen Solo-taksonomiaa. Esimerkkivastaukset ovat kysymykseen: Arvioi suomalaisen ja egyptiläisen naisen elämään ja asemaan liittyviä eroja.

Esirakenne (0 p.): tekstistä lainataan jokin epärelevantti yksityiskohta.

Yksirakenteiset tuotokset (1 p.): sisältävät jonkin esitiedon relevantin yksityiskohdan

Esimerkki: Egyptiläinen nainen on alistettu. Vastaus on tekstin pohjalta looginen, mutta tieto jää puutteelliseksi ja täysin toistavan lukemisen tasolle.

Monirakenteiset tuotokset (2 p.) koostuvat useista relevanteista tiedoista, mutta jäävät irrallisiksi. Kahden pisteen vastaukseen oli kaksi mahdollisuutta. Opiskelija oli kirjoittanut useampia loogisia seikkoja yhdestä näkökulmasta ilman vertailua. Toinen vaihtoehto on tekstiyhteydessä tiiviisti pysyttelemineen. Kahden pisteen vastaus on edelleen toistavaa lukemista. Esimerkkivastaukset: "Egyptissä mies on "Herra" "Suomessa nainen voi olla perheen pää". Toinen esimerkki: Meillä ei kanneta vesiämpäreitä eikä mies istu odottelemassa "vitivalkoisissaan". Eikä

meillä pestä pyykkiä enää järven rannalla".

Järkevien tuotosten (3 p.) tietoaineokset liittyvät toisiinsa annetun ja kokemusperäisen yleistyksen varassa. Vastaukselta odotettiin vertailua suomalaisen ja egyptiläisen naisen välillä. Lisäksi vastaus oli tekstistä irrallaan, ja vastauksesta kävi ilmi vähintään kaksi oleellista eroavaisuutta suomalaisen ja egyptiläisen naisen välillä. Esimerkki: Egyptissä nainen on kotona ja hoitaa perheen. Suomalainen nainen on itsenäinen ja riippumaton.

Laaja-alaisissa abstrakteissa tuotoksissa (4 p.) relevantin tietoaineoksen pohjalta päätellään vaihtoehtoisia ratkaisuja ja olettamuksia. Näiltä vastauksilta edellytetään kykyä soveltaa uutta tietoa vanhaan ja muodostaa looginen vastaus, synteesi. Koska vastaukselle varattu tila on rajallinen myös verrattain lyhyet vastaukset saattoivat saada neljä pistettä. Vastauksen pituus ei ollut ratkaiseva pisteytyksen kannalta. Esimerkki neljän pisteen vastauksesta: "Egyptiläinen nainen on islamin takia enemmän kotiin ja koriaskareisiin sidottu kuin suomalainen. Hänen yhteiskunnallinen asemansa on myös huonompi osin myös alhaisesta koulutustasosta johtuen. Suurin syy on erilainen kulttuuri.

## 4 JUHAN LUKIOPETUS JA OPPIMISPROSESSI

### 4.1 Lukiopetuksen lähtökohdat

Hennala (1997) kuvaa gradussaan Juhan (nimi muutettu) lukiopetusta ja oppimisprosessia. Juha on 40-vuotias mies, joka on ollut lähes kaksikymmentä vuotta erilaisissa puuteollisuuden töissä, mutta jäänyt työttömäksi vuonna 1995. Vuonna 1996 hän kävi työttömille tarkoitettua kurssia, jolla kartoitettiin kunkin omia taitoja ja työmahdollisuuksia sekä kerrattiin erilaisia kouluaineita. Juha on hyvin aktiivinen henkilö, jolla on monenlaisia harrastuksia, liikunta, valokuvaus ja lukeminen. Lukiopetukselle asettamiaan toiveita juha kuvaa näin: "Että jos oppis oikeinkirjoitusta uudelleen ja menis semmoseen että jotain - että oppis tekstaamaan ja näin..se olis, ja sitten oppis, että saisi silleen, että ..sit ku hallitsis sen kirjoittamisen ja näin, niin sitten vois miettiä sitä ..englantii...englanninkieltäkin." (Hennala 1997, 26.)

Lukemisen ja kirjoittamisen taidot arvioitiin sanelukirjoituksella, ääneenlukemistehtävällä (ks. Pihlbacka-Rönkä 1989), toiminnallisen kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen tehtävällä. Sanelukirjoituksen normiarvoksi tuli 4, virhepisteitä oli 33. Vääriä kirjaimia oli virheistä eniten, vierasperäiset sanat olivat kaikkein vaikeimpia, esimerkiksi sanan "kongresseja" Juha kirjoitti muotoon "Gronge". Kuitenkin sanoista oli täysin oikein 12 sanaa. Toiminnallinen kirjoitustehtävä kuvasi kevyellä työkentelyä, se oli niukka ja luettelonomainen, mutta johdonmukainen, pistemääräksi tuli 10/15.

Luetun ymmärtäminen oli Juhalle kaikkein vaikeinta, hänellä oli vaikeuksia myös toistavassa ja sanatarkassa luetun ymmärtämisessä. Tämä oli Hennalan (1997) mielestä yllättävää, koska ääneenlukeminen oli virheetöntä ja melko sujuvaa. Päättelävää ja tietoa yhdistävää luetun ymmärtämistä arvioivista kysymyksistä Juha sai 4/8 pistettä ja soveltavaa luetun ymmärtämistä arvioivista 3/8 pistettä.

Juhan toiminnallinen lukutaito on Hennalan (1997) mukaan puutteellinen joissakin tilanteissa, lomakkeiden täyttäminen ja virastoissa asioiminen, mutta niissä puuteollisuuden töissä se ovat olleet riittäviä.

Hennala (1997) asettaa opetuksen tavoitteeksi arkielämässä tarvittavan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen parantamisen, Opetuksessa lähdettiin siis liikkeelle toiminnallisen lukutaidon parantamisesta, jossa oman oppimisen ohjaaminen ja arviointi ovat myös tärkeinä tavoitteina.

## 4.2 Opetuksen eteneminen

Juha sai lukiopetusta 30 kertaa, tuokioiden kesto oli puolitoista tuntia. Opetuksessa lähdettiin liikkeelle oman oppimisen ohjaamisesta ja arvioinnista. Ennen tehtäviä opettaja kertoi Juhalle mitä tehtävässä harjoitettiin ja tehtävän tekemisen jälkeen suoritus analysoitiin. Alussa tämä tuntui Juhasta vaikealta, mutta vähitellen hän harjaantui. Juhan opetuksesta saa parhaiten kuvan seuraavasta Hennalan (1997,49) laatimasta kuvioista:

sisältöalue	materiaalit, tehtävätyypit
kirjoittamisen perustekniikka - oikeinkirjoitus - tarkistaminen	virkelistat - auditiivinen ja visuaalinen tavuttaminen kertomussanelu
luetun ymmärtäminen - kokonaisuuden hahmottaminen - pääkohtien löytäminen - lukemisen strategiat	alkuperäiset sanoma- ja aikakauslehtiartikkelit - muistiinpanot, alleviivaaminen - sisältökysymykset - tiivistelmät - tekstin kokoaminen osista - suullinen kertominen, keskustelut
toiminnallinen kirjoittaminen - tekstin tuottaminen ja muokkaaminen	prosessikirjoittaminen

Kuvio 1 Opetuksen sisältöalueet ja käytetyt materiaalit ja tehtävätyypit

Lukiopetuksen toteuttaminen rakentui monikerroksisen opetuksen varaan, jossa kirjoittamisen perustekniikkaa harjoitettiin sanelukirjoituksella. Sanat tavutettiin kuullun perusteella ja sitten kirjoitettiin ja kirjoitetut sanat tavutettiin uudelleen, visuaalisesti. Kirjoittamisen perustekniikkaa harjoitettiin myös kirjoittamalla sanelun mukaan luontokertomusta.

Perustekniikan harjoittelussa oli mukana myös kielellisen tietoisuuden harjoituksia, kuullusta sanasta piti poistaa ensimmäinen tai toinen äänne. Toisen äänteen poistaminen oli alussa hankalaa, mutta Juha oppi käyttämään strategiaa, jossa hän ensin tavutti sanan ja ajatteli sitten ensimmäistä tavua, josta poisti toisen äänteen.

Luetun ymmärtämisen opetuksessa Hennala (1997) käytti alkuperäisiä sanoma- ja aikakauslehtiartikkeleita, jotka ovat tärkeitä arkielämän tiedonlähteitä. "Mulle on vaikeeta niinku tietää, et mikä on tärkeä ja kirjottaa se ylös" kommentoi Juha tärkeiden asioiden löytämisen vaikeutta. Hennala (1997) kokeili myös tämän monisteen tehtäviä, mutta huomasi, että Juha kiinnitti enemmän huomiota tehtävän muotoon kuin tekstin sisältöön ja jätti sitten käyttämättä. Itse kommentoisin tätä tulosta arvelemalla, että tässä oli liian vaikeat tehtävät päällekkäin: autenttinen teksti ja luetun ymmärtämisen taitoja "näkyväksi" tekevä malli. **Kannattaisi opettaa mallien käyttö ensin hyvin helpoilla teksteillä, joista vastaukset voi löytää nopeasti ja harjoittelun kohteena on ensin vain omien luetun ymmärtämisstrategioiden reflektointi.**

Hennalan (1997) käyttämä luetun ymmärtäminen eteni kokonaisnäemyksen hahmottamisesta silmäilyn kautta tarkkaan lukemiseen. Luetun ymmärtämiseen ei liitetty vaikeita kirjoittamistehtäviä, että kirjoittaminen ei veisi huomiota tekstistä.

Prosessikirjoittaminen aloitettiin 10. opetuskerralla, jolloin perustekniikkaa oli jo hiottu. Juha sai kuulla ensin prosessikirjoittamisen perusteista ja valita aihepiirit, joista haluaa kirjoittaa. Juha innostui ja sai palautetta. Hänen oli helppo tuottaa tekstiä läheisistä aiheista, kuten harrastuksista.

### 4.3 Opetuksen tulokset

Hennala (1997) käytti loppumittauksessa osaksi samoja tehtäviä kuin alkumittauksessa. Sanelukirjoituksessa normiarvo oli nyt 6, virhepisteitä oli 17. Edelleen yleisin virhe oli väärä kirjain, mutta geminaattavirheet olivat vähentyneet, samoin puuttuvat kirjaimet.

Toiminnallisessa kirjoittamisessa käytettiin tämän monisteen omakohtaista kertomusta, jonka ohje oli: "kerro elämäsi kahdesta viimeisestä vuodesta. Kuvittele lisäksi millaista elämäsi on 10 vuoden kuluttua Suomessa". Tämä tehtävä oli Juhalle vaikea, hän kirjoitti sen 15 minuutissa, mutta kehoituksen jälkeen paneutui vielä uudelleen. Kertomuksesta tuli sisällöltään looginen, mutta ei vastannut täysin otsikkoa, koska siinä pysyttiin ainoastaan nykyhetkessä ja käsiteltiin lukivaikeutta. Tulevaisuuden kuvittelemisen oli hankalaa. Hennala (1997) kuvaa opetuksen aikana ilmenneen, että Juhan on helppo tuottaa omakohtaista tekstiä, mutta irtautuminen konkreettisista tapahtumista on toisinaan hankalaa.

Luetun ymmärtämisen tehtävässä Juha vastasi muutamaan kysymykseen heti lukemisen jälkeen, mutta mietti muita kysymyksiä kauan. Sanatarkkaa ja toistavaa luetun ymmärtämistä mittaavat kysymykset eivät olleet loppumittauksessakaan helppoja. Kuitenkin hän löysi kaikki vastaukset, pistemäärä oli 8/8. Päättävän luetun ymmärtämisen kysymyksistä pistemäärä oli 4/8, tekstistä irrottautuminen tuotti vaikeuksia. Soveltavista kysymyksistä Juha sai 2/8 pistettä.

Juhan mukaan opetusjakso oli onnistunut "kasvattanu itsetuntoo hirveesti". Hän oppi tarkistamaan kirjoitustaan ja aktivoitui myös luetun ymmärtämisen suhteen. Lukemisharrastus kasvoi, Juha oli kiinnostunut lukivaikeutta käsittelevästä tietokirjallisuudesta. Hänen toiminnallinen lukutaitonsa koheni ja Juha oikeastaan avautui olemaan se mikä hän on!

#### 4.4 Miten lukiainkista pitäisi opettaa?

Olen itse opettanut viittä aikuista yksilöopetuksena ja yhtä työväenopiston lukikurssia ryhmäopetuksena. Yritän hahmotella muutamia perusperiaatteita aikuisten lukiopetukselle.

### 1. LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN TAITOJEN ARVIOINTI

Aikuisten dysleksian alaryhmätutkimusta (ks. Lyytinen, Leinonen, Nikula, Aro & Leiwo 1995), tarkastellessa huomaa, että nopean tunnistamisen ja fonologisen koodauksen ongelmat erilaisina yhdistelminä leimaavat aikuisten lukivaikeuksisten kognitiivista profiilia. Kielellisen tietoisuuden tehtävät eivät onnistu. Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arvioinnin tulee kohdistua näihin kognitiivisiin prosesseihin.

Tyypivirhetasoisessa arvioinnissa toimitaan ikään kuin oiretasolla, kartoitetaan virheiden laatu ja määrä ja lukunopeus. Lukunopeus kannattaa ottaa myös hiljaa lukien. Menettelyssä oppijalle annetaan teksti ja hänen tulee ilmoittaa, koska aloittaa ja koska lopettaa. Muuttamalla kysymyksellä voi kontrolloida tekstin ymmärtämisen. Kognitiivisten prosessien diagnosoinnissa voi käyttää Holopaisen testiä (Finran testijulkaisussa).

Dynaaminen diagnosointi tarkoittaa menettelyä, jossa lähtökohtana on oppijan optimaalisen suoritustason löytäminen opettajan tuella. Tekstitasolla se tarkoittaa vaikeiden ja pitkien sanojen "upottamista" eri konteksteihin, jotta tunnistaminen helpottuu.

Funktionaaliossa diagnosoinnissa kartoitetaan oppijan omaehtoisin kirjoittamisen taso ja mukana voi olla myös erilaisten lomakkeiden täyttämistä. Sanomalehden lukeminen ja sen jutuista kertominen voi olla paikallaan. Luetun ymmärtämisen diagnosointi on oleellinen osa funktionaalista diagnosointia.

### 2. LUKIOPETUS

Lukiopetuksessa lähdetään liikkeelle lukemisen ja kirjoittamisen palauttamisesta alkavaksi lukemiseksi ja kirjoittamiseksi:

a) *TAITOTASOLLA.**"TÄSMÄOPETUS"*

Kaikki kielellisen tietoisuuden harjoitteet sopivat myös aikuisille lukivaikeuksisille, epäsanojen ja merkityksettömien tekstien lukeminen harjoittaa fonologista koodausta, äännejonoilla leikkiminen, tavujen poistaminen sanasta samoin. Kaikki sellainen harjoitus, joka kiinnittää huomiota kielen rakenteeseen, harjaannuttaa myös kielellistä tietoisuutta. Sanojen tavuttaminen auditiivisesti ja visuaalisesti on tarpeen. Tavutettua tekstiä voi käyttää uuden lukemisen rytmin etsimiseen.

Käsiteltävien sanojen tulisi olla kunkin aikuisen arkielämästä, jotta lukiopetus alusta alkaen helpottaisi oikeata elämää. Huomaa, että monet sivistyssanat ja ammattitermit voivat alussa olla merkityksettömiä sanoja.

Täsmäopetusta tulisi olla mukana jokaisessa opetustilanteessa.

*"OIREIDEN POISTO"*

Lukemis- ja kirjoitusvirheiden vähentäminen on yleensä aikuisen motiivina lukiopetukseen hakeutumisessa. Perinteisin lukiopetuksen keinoin on hyvä lähteä lisäämään aikuisen lukemisen ja kirjoittamisen kontrollia, jotta virheet vähenisivät ja lukemisen tarkkuus ja sujuvuus lisääntyisivät.

Aikuisen lukivaikeuksisen lukeminen ja kirjoittaminen on "kietoutunut" niin monenlaisen kompensoinnin vyyhteen, että häneltä itseltään on kadonnut jo johtoajatus lukemisen ja kirjoittamisen perusprosesseista tai hän ei ole koskaan niitä oppinutkaan. Lukemis- ja kirjoittamisprosessin uudelleenrakentamisessa lähdetään ikään kuin purkamaan pois tavaamiseen perustunutta lukemaanoppimista ja sanojen arvailua, joka on muodostunut aikuisen lukemisen strategiaksi. Palataan uudelleen tavuttaiseen lukemiseen, kirjain/ääne-vastaavuus voi jollekin olla jo ahaa-elämys. Opetusmateriaaliksi vain ei oikein sovi aapinen! Täytyy tavuttaa aikuisten tekstejä.

Systemaattinen, hierarkkisesti rakentuva opetus soveltuu aikuiselle, koska hänellä on yleensä suuri motiivi nähdä oman oppimisensa tuloksia. On muistettava vain kertoa ja kuvata koko ajan opetuksen kuluessa oppiminen. "Nyt erotat jo hyvin äänteiden kestot!"

Sanojen tarkka tavuttaminen on välttämätöntä opettaa, olen joskus käyttänyt sanontaa: "Pudottele sanat paperille tavuttain." Oikeinkirjoi-



tuksen tarkistamisen opettaminen on selviytymistaidoista tärkein. Sanojen oikeinkirjoittamisen taidon automaattistuminen sanelusta omaan tuotokseen on pitkä prosessi ja voi olla, että se ei lopullisesti onnistukaan. Siksi on tärkeää opettaa oman kirjoituksen tarkistaminen.

Minusta on tärkeää erottaa aikuisilla kahdenlainen oikeinkirjoitus. On syytä rohkaista kirjoittamaan kirjeitä ja kortteja ystäville niin, että ei aina ajattele oikeinkirjoitusta. Ystävät sitten lisätköön puuttuvat kirjaimet tai vaihtakoon oikeat väärin tilalle! Mutta tarvitaan myös "virallista kirjoittamista", jossa sanojen on oltava oikein. Silloin lukivaikeuksisen on hyvä osata tarkka kirjoittaminen ja oman kirjoituksen tarkistaminen

### **FUNKTIONAALISEN LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON RAKENTAMINEN**

Koko opetuksen tavoitteena tulee mielestäni olla arkielämän selviytymisstrategiat, oman elämänhallinnan parantuminen. Tätä varten tuotetaan **henkilökohtaisen opetussuunnitelma, joka korostaa funktionaalisuutta**. Yhdessä aikuisen kanssa mietitään opetuksen oppisisällöt oppijan arkielämän mukaan. Sinun tulee kohdentaa opetuksesi siihen mitä hän tarvitsee. Työpaikan, harrastusten, pankin, postin, kirjaston tekstit tulee ottaa käyttöön. Lomakkeet ja hakemukset kannattaa opettaa täyttämään.

Luetun ymmärtäminen on avainasemassa työelämän toiminnallisessa lukutaidossa. Sen opettamisessa on lähdettävä liikkeelle tekstin silmäilyn harjoittamisesta. Silmäily tarkoittaa mielikuvana **pystysuoraa tekstin lukemista ja siivilöintiä eli tärkeiden sanojen ja viestien poimintaa**. Aikataulut, taulukot ja muu yksinkertainen teksti sopivat tähän tarkoitukseen hyvin. Lukemisen tavoite on **tunnistaminen ja toistaminen**. Päättävään luetun ymmärtämiseen kannattaa edetä seuraavien didaktisten vaiheiden kautta: 1) lähdetään liikkeelle tekstistä, jonka aihepiiri on tuttu ja teksti samalla sopivasti jaksotettu ja isokokoinen 2) tekstin aihepiiri on hiukan oudompi ja tekstin pituus ja kirjasinlaji jo vaativampia 3) tavoitteena on lukea autenttista tekstiä (sanomalehti, aikakauslehti jne..) aihepiiristä, joka ei ole aivan tuttu. Luetun ymmärtämisen opettaminen on pitkä prosessi. **Todennäköisesti kannattaa jäädä omien, tuttujen aihepiirien tekstien käsittelemiseen.**

Opetuksen tulee siis olla ajoittain systemaattista, ajoittain luovaa ajattelua tukevaa strategioiden. Oikeastaan ollaan historiallisen tehtävän edessä. Aloitetaan opiskelijan kanssa lukutaitoisen henkilön oppimishistoria ja unohdetaan edes osa epäonnistumisista, joita on koettu.

### *b) TIETOTASOLLA.*

Aikuisen lukiopetuksen tärkeä elementti on omien ongelmien tiedollinen prosessointi. Opetuksen kuluessa on hyvä antaa tietoa oppijan omista vaikeuksista. "Sinulla näyttää olevan ongelmia kuullun hahmottamisessa." "Pitkien sanojen tavuttaminen tuottaa sinulle ongelmia, sinulla on vaikeuksia kuullun muistamisessa." jne.. Voi myös antaa vieläkin tarkempaa tietoa lukemisen strategioista ja kuvailla luetun ymmärtämisen strategioita.

Lukivaikeuksisia kuvaavat lehtiartikkeleita voi käyttää luetun ymmärtämisen harjoitteina, samalla voi jakaa tietoa lukivaikeudesta. Juhalla tämä tietotason lisääminen omista vaikeuksista on ollut aivan avainasemassa oman itsetunnon kannalta.

### *c) TUNNETASOLLA*

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyy monilla hyvin kielteisiä oppimiskokemuksia. Niitä on "poisopittava" opetuksen kuluessa keskustellen ja pohtien. Tunnetasolla on koko ajan muistutettava aikuisista, että tämä lukivaikeus on kuin huono näkö, joutuu aina pitämään silmälasia. Aikuiselle ei kannata antaa mielikuvaa ohimenevästä häiriöistä. On vain opittava tulemaan toimeen vaikeutensa kanssa. Mutta oleellista on viestittää, että saa olla sellainen kuin on. On hienoa, jos opetuksesi myötä joku avautuu olemaan avoimesti se mikä on.

Vältä kuitenkin vuorovaikutussuhteessasi riippuvuussuhteen syntymistä. Ole ohjaaja ja tukija, ystävä ja tuttava, mutta ei muuta. Hänen tulee oppia "avautumaan" lukivaikeuksiseksi aikuiseksi sinun tuellasi, mutta ei sinusta riippuvaisena. **Kysymys ei ole terapiasuhteesta vaan opettamisesta.**

## 5 KÄYTÄNNÖN OHJEITA JA OPPIMATERIAALEJA LUKIOPETUKSEEN

### 5.1 Luetun ymmärtämisen opettaminen eri tekstejä käyttäen

Luetun ymmärtäminen liittyy kaikkeen aikuisopiskeluun. Sen harjoittamisen voi helposti niveltää teoria-aineiden opettamiseen. Tämä edellyttää kuitenkin luetun ymmärtämisen taitojen prosessiluonteen hahmot-

tamista. Grelletin (1981,3-25) mukaan luetun ymmärtämisen harjoittamisessa kannattaa lähteä liikkeelle seuraavista didaktisista periaatteista:

1. Luetun ymmärtämisen lähtökohdan tulee olla **kokonaisuuden ymmärtäminen; on aloitettava tekstin globaalista hahmottamisesta yksityiskohtiin**. Tämä on tärkeää, koska se:

- a) saa aikaan oppilaisissa luottamuksen omiin taitoihinsa silloinkin, kun on edessä teksti, joka sisältää vaikeita määritelmiä tai yksittäisiä sanoja.
- b) kun tekstiä tarkastellaan ensin kokonaisuutena, lisääntyy tieto erilaisista tekstirakenteista.
- c) kun tarkastellaan ensin tekstiä kokonaisuutena, kuvia, kuvioita ja taulukoita; syntyy luonnollista ennakointia siitä, mitä teksti sisältää.

2. Lukemisprosessin vaiheet etenevät seuraavasti:

a. Tekstin yleisvaikutelman tutkiminen: otsikko, tekstin aihepiiri, pituus, kuviot, kuvat, kirjasintyyli.

b. Sisältöä koskevien oletusten tekeminen sisällöstä ja tekstin käyttötarkoituksesta. Tämä vaihe sisältää myös odotuksia siitä, miten tämän tyyppisestä tekstistä saa vahvistuksen oletuksilleen.

c. Kappaleiden silmäileminen.

d. Oletusten vahvistaminen tai tarkistaminen.

e. Uusi ennakointi silmäilyn perusteella.

f. Tekstin tarkka lukeminen.

3. Käytetään autenttisia tekstejä; oikeita kirjoja, artikkeleita, lehtileikkeitä jne., koska:

- a) Tekstin yksinkertaistaminen saattaa tehdäkin tekstistä vaikeamman tekemällä siitä liian "ketjumaisen".
- b) On hyvä tottua heti alun alkaen ymmärtämään oikeita arkielämässä esiintyviä tekstejä.
- c) Autenttisuus tarkoittaa sitä, että mitään ei tekstistä muuteta, ei sisältöä eikä painoasua.

#### 4. Luetun ymmärtämistä ei pidä erottaa muista kommunikointitaidoista;

a) lukeminen - kirjoittaminen; esimerkiksi yhteenvedojen, avainsanojen ja muistiinpanojen tekeminen.

b) lukeminen - kuunteleminen; esimerkiksi artikkelin ja kuunneltujen uutisten vertaaminen, nauhalta kuunneltavien ohjeiden avulla selvitetään kirjoitettu ongelma, tekstin sisältämien asioiden ja ryhmän mielipiteiden vertaaminen

c) lukeminen ja puhuminen; esimerkiksi keskustelut ja väittelyt luetun perusteella.

5. Lukeminen on aktiivinen prosessi; arvailua, ennakoimista, tarkistamista ja kyselemistä itseltä. **Useat käsittelymahdollisuudet ja vastausvaihtoehdot ovat oikeita.** Harjoitusten tulee olla sisällöltään merkityksellisiä.

6. Luetun ymmärtämisen **harjoitusten tulee olla vaihtelevia ja joustavia.** Lähtökohtana tulee olla teksti; erilaiset harjoitukset sopivat erilaisiin teksteihin. Harjoitusten tulee olla suhteessa teksteihin ja niiden lukemisen tarkoitukseen.

7. Harjoitusten **tarkoitus tulee selkeästi määritellä opiskelijalle.** On kerrottava, mitä tehdään ja miksi tehdään.

8. **Luetun ymmärtämisharjoituksissa luetaan hiljaa itsekseen.** Kun luetaan hiljaa silmät eivät välttämättä sana sanalta. Monet sanonnat silmälläään vain hyvin nopeasti ohittaen, tekstiä luetaan edestakaisin tarkistaen oletuksia. Tätä strategiaa on vaikea käyttää ääneen luettaessa; ääneenlukeminen saattaa jopa estää tehokkaiden strategioiden oppimista. Lundbergin (1984) mukaan lukemisvaikeuksinen ei ymmärrä lukemaansa, koska lukemisen tekninen suorittaminen vie niin paljon energiaa, että sisältöön ei kykene kiinnittämään huomiota. Ääneen luettaessa tämä ongelma vielä korostuu, koska oman heikon lukemisen kuunteleminen ei paranna luetun ymmärtämistä, vaan estää lukemisen painopisteen siirtymisen luetun ymmärtämiseen.

## Luetun ymmärtämisen harjoitustyyppejä

### 1. Silmäilystä selailuun.

- a) Ennakoiminen; harjoittaa opiskelijoita tekemään arvailuja tekstiä lukiessaan.
- b) Etukäteissilmäily; harjoittaa käyttämään otsikoita ja taulukoita tekstin idean selville saamiseen.
- c) Etukäteispohdinta; harjoittaa miettimään tekstin kappaleiden asioita ennen lukemista.
- d) Tekstin silmäily; harjoittaa lukemaan tekstiä silmäilemällä ja ymmärtämään tekstin perusideat.
- e) Tunnistava selailu; harjoittaa paikallistamaan haetun informaation tekstistä sitä nopeasti silmäilemällä.

### 2. Tekstin päämäärän selvittäminen

- a) Tekstin tarkoitusperä
- b) Tekstin sisäinen toiminta

### 3. Tekstin organisointi; erilaiset käsitteelliset mallit

- a) Tekstin pääajatus ja sitä tukevat seikat
- b) Kronologinen järjestys
- c) Analogiat ja vastakohtat
- d) Luokittelu
- e) Argumentointi ja looginen organisaatio

### 4. Merkityksen ymmärtäminen

#### **Ei-kielellinen reagointi tekstiin**

- a) Kuvasarjan järjestäminen tekstin perusteella
- b) Kuvien ja tekstin vertaileminen
- c) Kuvion ja tekstin yhteensovittaminen
- d) Kuvion täydentäminen tekstin perusteella
- e) Kartan piirtäminen tekstin perusteella; konkreettiset kuviot; liikkeet; myös käsitekartta.
- f) Tekstin sisältämän informaation hyväksikäyttö päätöksentekoon (luova luetun ymmärtäminen)
- e) Palapelilukeminen; ryhmillä eri kappaleet teksteistä; luetaan, tiivistetään ja kerrotaan sisältö toisille; sitten sovitetaan tekstikappaleet toisiinsa

**Kielellinen reagointi tekstiin**

- a) Informaation uudelleenjärjestäminen; tapahtumien tai vihjeiden hyväksikäyttö
- b) Useiden tekstien vertaaminen
- c) Asiatekstin täydentäminen
- d) Kysymystyypit
- e) Opiskelulukeminen; yhteenvetojen ja muistiinpanojen tekeminen.

**5. Tekstin arvioiminen**

- a) Mielipiteen ja tosiasioiden erottaminen

Seuraavilla sivuilla on esimerkkejä Grelletin mallin mukaan laadituista harjoituksista, joiden tavoitteena on harjoittaa lukemisprosessin eri osataitojen hallintaa ja eri vaiheiden järjestystä. Nämä monisteeton tuottu yhdessä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen erityisopettajiksi opiskelevien ja Turun kristillisen opiston "Aikuisopettaja ja aikuisten lukivaikeudet"-kurssin opiskelijoiden kanssa.

Monisteiden harjoituksia voidaan käyttää erilaisia tekstejä luettaessa ja opiskeltaessa. Edetään ensin opiskelijoiden kanssa yhdessä konkreettisesti tehden ja vähitellen vähennetään tukea. Kun jonkun kurssin tai projektin suorituksena kirjoitetaan tekstien perusteella kirjoitelma, voi opettaja edellyttää, että kirjoitelman lisäksi opiskelija jättää arvioitavaksi oheisen monisteen, johon on kuvannut sen konkreettisen prosessin, jonka avulla hän on pyrkinyt ymmärtämään luettavana olevia tekstejä tai kirjoja. Näin opiskelijat harjaantuvat opiskelulukemisessaan myös luetun ymmärtämiseen.

Harjoitusten tavoitteena on, että opiskelija tekemällä aina välillä ammattiaineen opiskelun tukena niitä, saavuttaa itselleen sopivan tavan lukea opiskelutekstejä itseohjautuvasti ja ymmärtäen.

### 5.1.1 Lukemisprosessin vaiheiden harjoittaminen

Tehdään käyttäen erilaisia tekstejä.

#### Tehtävän tavoite:

Harjoittaa lukemisprosessin eri vaiheiden kokonaisvaltaista järjestystä.

#### Taidot, joita tarvitset:

Tässä harjoituksessa tarvitset lukemisprosessin seuraavien **taitojen käytön järjestyksen** hahmottamista: tekstikokonaisuuden hahmottaminen, silmäilevä lukeminen, ennakoiminen, kysymysten tekeminen ja omien vastausten ja työskentelyn arvioiminen.

#### Miksi tarvitset tätä taitoa:

Lukemisprosessin eri vaiheiden toteuttamisjärjestyksen omaksuminen työskentelytavaksi lisää lukijan itseluottamusta ja helpottaa uusiin teksteihin paneutumista.

Omien työskentelytapojen arvioiminen auttaa löytämään omat vahvuudet ja heikkoudet työskentelytavoissa.

Tee näin:

#### 1 ENNAKOINTI

Selaile teksti läpi; otsikko, kuvat, kuviot tai kaaviot. Ennakoi mitä teksti sisältää suorittamalla seuraavat tehtävät:

a) Mikä on tekstin aihepiiri ?


b) Kirjoita kolme omaa ennakointiasi asioista, joita arvelet tekstin sisältävän (esim. 1. Tekstissä annetaan neuvoja sosiaalipalveluiden käytöstä. 2. Kirjoittajan mielestä sosiaalipalveluita ei osata käyttää.) Kirjoita ehdotuksesi riveille, joissa lukee ennakointi 1, 2 ja 3. Jätä tyhjiksi rivit, joissa lukee "ennakoinnin tarkistus".

Ennakointi 1:


Ennakoinnin tarkistus:


Ennakointi 2:


Ennakoinnin tarkistus:


Ennakointi 3:

Ennakoinnin tarkistus:




## 2 SILMÄILY

Silmäile teksti läpi ja tarkista olivatko ennakointisi oikeita. Kirjoita vastaus kunkin ennakointiehdotuksen alapuolelle.

Tee silmäilysi perusteella kaksi kysymystä tekstin sisällöstä (esim. Vaikuttaako perheen varallisuus sosiaalipalveluiden käyttöön?).

Kirjoita ne seuraaville riveille:  
Jätä vastaus-rivit vielä tyhjiksi.

Kysymys 1:

Vastaus 1:

Kysymys 2:

Vastaus 2:

## TARKKA LUKEMINEN

Lue teksti tarkasti läpi ja kirjoita tekstin antama vastaus esittämiisi kysymyksiin ylläoleville vastaus-riveille.

## TYÖSKENTELYN ITSEARVIOINTI

1. Millaisena koit tehtävän tekemisen? Arvioi oma suoriutumisesi, vahvuutesi ja kehittämistarpeesi. Arvioi jokainen työskentelyvaihe erikseen. Suluissa olevat kysymykset auttavat pohdintaasi

### ENNAKOINTI:

(Löysitkö selailemalla helposti tekstin aihepiirin? Oliko sinun helppo muotoilla kolme ennakointilausetta selailun perusteella? Osuivatko ennakointisi oikeaan?)


### SILMÄILY:

(Oliko sinun helppo laatia kysymyksiä silmäilyn perusteella? Antoiko teksti vastaukset niihin?)


### TARKKA LUKEMINEN:

(Sujuuko tarkka lukeminen mielestäsi riittävän nopeasti? Tuottaako pitkiä sanojen lukeminen vaikeuksia, poimi joku vaikeutta tuottava sana ja kirjoita se)


## TYÖSKENTELYN ITSEARVIOINTI

Onnistuiko omien työskentelytaitojesi arviointi tässä tehtävässä sinulta hyvin?




## 5.1. 2 Luetun ymmärtämisen kehittäminen otsikoita apuna käyttäen

Tehtävän tavoite: parantaa opiskelijoiden tekstin sisällön prosessointi ja kehittää itseohjautuvaa työskentelyä.

Tehtävässä tarvittavat taidot: ennakointi, silmäily, yhdistely

Missä tarvitset näitä taitoja: lukijoiden tekstin prosessointistrategioiden kehittämisen on todettu kehittävän myös heidän luetun ymmärtämistään.

Monisteen muut käyttömahdollisuudet: opiskelulukeminen, aineistopohjaisen kirjoitelman laatiminen.

Tee näin:

1. Silmäile tekstin tai kappaleen otsikot. Mieti, mitä tiedät aiheesta ja mitä tietoa kirjoittaja saattaa tarjota. Laadi käsitekartta.

2. Mieti otsikko kerrallaan, mitä kappale voisi sisältää. Kirjoita otsikot alla oleville viivoille ja listaa otsikoiden jälkeen avainsanoja.

Otsikko A:


Otsikko B:

--

Otsikko C:

--

Otsikko D:

--

Otsikko E:

--

3. Lue teksti tarkasti Alleviivaa joka kappaleesta pääasiat. Tee tarvittaessa muistiinpanoja tekstin marginaaliin. Jos jotain jäi epäselväksi, lue teksti uudelleen.

4. Kirjoita otsikot alla oleville viivoille. Listaa muistamasi asiat otsikoiden jälkeen.

Otsikko A:

--

Otsikko B:

--

Otsikko C:

--

Otsikko D:

--

Otsikko E:

--

5. Tarkista muistamasi ja kirjoittamasi tiedot ja korjaa tarvittaessa.

6. Vertaa aikaisempaa tietoa ja ennakointia oppimaasi. Täydennä käsitekarttaan uudet oppimasi asiat.

7. Arvioi omaa suoritustasi.

Millaisena koit käsitekartan teon? Helpottaako se mielestäsi asioiden jäsentämistä?

--

Mitä hyötyä sinulle on tällaisesta työskentelystä?


### 5.1.3 Kuinka löydän tekstistä olennaiset asiat

Harjoitus perustuu Henningsin (1991) esittämään ER-malliin.

Tehtävän tavoite: kehittää luetun ymmärtämisen taitoja, joita ovat oman tiedon ja tekstissä olevan tiedon yhdistäminen, luetun hyväksyminen tai torjunta.

Tehtävässä tarvittavat taidot: silmäily, tekstissä olevien oleellisten asioiden yhdistäminen, mielipiteiden löytäminen, rivien välistä lukeminen

Missä tarvitset näitä taitoja: taitoja tarvitaan, jotta voitaisiin löytää tekstistä tärkeät asiat ja muodostaa niiden pohjalta aiheesta oma käsitys. Mallia voidaan käyttää erityyppisten tekstien lukemisessa ja käsittelyssä, esimerkkinä tietotekstit, mielipidekirjoitukset ja runous.

#### I ENNEN LUKEMISTA

1. Katso ensin otsikko ja kuvat. Kirjoita asioita, joita luulet tekstin sisältävän ja mitä itse otsikosta kirjoittaisit.


1. Silmäile tekstistä seuraavat asiat:

- a. kappalejako
- b. pääotsikko
- c. kirjoittaja
- d. johdantokappale
- e. väliotsikot
- f. kuvat ja kuvatekstit

3. Mikä on mielestäsi tekstin pääaihe? Tee pääaiheen käsitekartta silmäilyn ja omien ajatustesi perusteella tähän.

## I LUKEMISEN AIKANA

1. Lue teksti tarkasti läpi. Pidä pääidea mielessäsi ja pohdi lukiessasi seuraavia kysymyksiä:

a. vastasiko teksti odotuksiasi, kirjoita riveille


b. miten tieto sopii siihen, mitä olet aikaisemmin tiennyt aiheesta. Muuttuiko mielipiteesi? Miten?


c. mitkä näkökohdat ovat kirjoittajasta tärkeitä ja mitkä omasta mielestäsi; kirjoita ne lyhyesti taulukkoon.



kirjoittajan mielestä tärkeitä näkökohtia	omasta mielestäni tärkeitä näkökohtia

### III LUKEMISEN JÄLKEEN

Mieti tekstin pääidea lukemisen jälkeen. Vastaa seuraaviin kysymyksiin. Voit palata tekstissä takaisin tarkentaaksesi tietojasi.

a. olenko samaa mieltä asiasta, vastaa riville

--

b. miksi olen samaa tai eri mieltä, kirjoita perustelusi


c. auttoiko tämä harjoitus sinua löytämään olennaiset asiat tekstistä? Kerro mielipiteesi tähän. Kerro, miten itse koet parhaiten löytäväsi olennaiset asiat tekstistä?


#### 5.1.4 Väitteiden ja perusteluiden löytäminen tekstistä

Harjoituksen tavoite: Tavoitteena on harjoittaa tekstin jäsentämistä ja tekstissä olevien väitteiden ja perusteluiden löytämistä ja perusteluiden luokittelua.

Taidot, joita harjoittelet:

1. Koko tekstin ja jokaisen kappaleen pääajatuksen löytäminen=konaisuuden hahmottaminen.
2. Perustelujen luokittelu
3. Väitteiden ja niiden perustelujen löytäminen.

Mihin tarvitset näitä taitoja: tekstin jäsentäminen auttaa tekstiin paneutumista ja lisää itseluottamusta sekä ohjaa lukemaan tekstiä arvioivasti passiivisen vastaanottamisen sijasta.

Tehtävät alkavat

#### 1. TEKSTIKOKONAISUUDEN HAHMOTTAMINEN

Lue tekstin otsikko, väliotsikot ja tiivistelmä. Vastaa kysymykseen.

MIKÄ ON TEKSTIN PÄÄAJATUS?


#### 2. PÄÄAJATUSTA TUKEVIEN PERUSTELUJEN LÖYTÄMINEN

Lue teksti kappale kerrallaan tarkkaan. Mieti, miten kirjoittaja perustelee pääajatusta. Kirjoita perustelut.


### 3. LUOKITTELU OMINAISUUKSIEN SUHTEEN

Mitkä perustelut vetoavat tunteeseen, mitkä järkeen? Vastaa kysymykseen merkitsemällä T (=tunne) tai J (=järki) tehtävän 2 perustelujen perään.

### 4. VÄITTEIDEN JA NIIDEN PERUSTELUJEN LÖYTÄMINEN

Mitä väitteitä tekstissä esitetään ja miten niitä perustellaan.

VÄITE 1:


PERUSTELU:


VÄITE 2:


PERUSTELU:


VÄITE 3:


5 TYÖSKENTELYN ITSEARVIOINTI

Millaisena koit tehtävän tekemisen? Arvioi oma suoriutumisesi, vahvuutesi ja kehittämistarpeesi. Vastaa kysymyksiin.

## 1. Kokonaisuuden hahmottaminen:

Löytyikö pääajatus helposti?


## 2. Pääajatusta tukevien perustelujen löytäminen oli

helppoa-----vaikeaa

Merkitse arviosi rastilla viivalle, jonka ääripäät ovat helppo-vaikea.

## 3. Pääajatusta tukevien perustelujen luokittelu ominaisuuksien suhteen oli mielestäsi

helppoa-----vaikeaa

## 4. Väitteiden ja niiden perustelujen löytäminen oli mielestäsi

helppoa-----vaikeaa

## 5. Mitä mieltä olit tekstin sopivuudesta tämän tyyppiseen harjoitukseen.?


### 5.1.5 Mieli pidetekstin ymmärtäminen

Voidaan soveltaa mieli pideteksteihin.

Tehtävän tavoite: Mieli piteiden ja niiden perustelujen hahmottaminen.

Taidot, joita tarvitset: Tekstikokonaisuuden hahmottaminen, ennakoiminen, tekstin rakenteen hahmottaminen.

Miksi tarvitset tätä taitoa: Mieli pidetekstin ymmärtäminen helpottaa uusiin samantyyppisiin teksteihin paneutumista ja kehittää vertailevaa lukutapaa.

#### 1. ENNAKOINTI

Lue tekstin otsikko. Millaisesta tekstistä uskot olevan kysymys?


#### 2. TEKSTIKOKONAISUUDEN HAHMOTTAMINEN

Lue teksti läpi niin, että voit vastata seuraaviin kysymyksiin.

Kuka on tekstin kirjoittaja?

--

Kenelle teksti on kirjoitettu?


Mikä on tekstin tarkoitus?


### 3. TEKSTIN RAKENTEEN HAHMOTTAMINEN

Lue teksti uudelleen läpi ja täydennä kaaviota niin pitkälle kuin löydät siihen tekstistä vastauksia.

Mistä asiasta tekstissä puhutaan?

--

Kenen/keiden kannalta asiaa tarkastellaan	Mitä perusteluja esitetään asian <u>puolesta</u> ?	Mitä perusteluja esitetään asiaa <u>vastaan</u> ?

Mikä on kokonaisnäkemys asiasta tekstissä? Kirjoita riveille.


#### 4. OMA MIELIKUVA ASIASTA

Millainen mielikuva sinulle tuli asiasta? Kuvaa se tähän.


#### 5. TYÖSKENTELYN ITSEARVIOINTI

Kerro miltä tehtävän tekeminen tuntui.


Mikä tehtävässä tuntui helpolta, mikä vaikealta?


### 5.1.6 Palapelitekniikka luetun ymmärtämisen oppimisessa

Tehtävän tavoite: opiskelijoita harjaannutetaan jokaisen kappaleen ja tekstin pääajatusten hahmottamiseen. Opiskelijoiden toivotaan myös oppivan huomaamaan, että teksti koostuu itsenäisistä kappaleista, joilla on oma rakenteensa ja sanomansa. Suositellaan käytettäväksi useita eri tekstejä, jotka ovat samasta aiheesta, mutta näkökulma on erilainen. Näin opiskelijat oppivat myös vertailemaan erilaisia näkökulmia ja syväprosessimaan asioita. Kunkin yksittäisen tekstin osalta harjaannutetaan opiskelijoita myös huomaamaan osien kautta tekstien kokonaisuuden.

Tarvittavat tiedot: olennaisten ajatusten löytäminen, tekstin tuottaminen suullisesti ja kirjallisesti, oman työprosessin arviointi.

Mihin tarvitset tehtävässä oppimiasi taitoja: opit analysoimaan erilaisia tekstejä ja niissä olevia asioita ja samalla opit hahmottamaan tekstin kappaleiden rakennetta. Näillä taidoilla tuet myöskin omaa kirjoittamistasi.

Opiskelijoille on jaettu oma kappale erilaisista teksteistä, jotka käsittelevät samaa asiaa vähän eri näkökulmista.

1. Lue oma tekstikappaleesi.
2. Kerro omin sanoin, mikä on kappaleen sisältö.


3. Tiivistäkää kappaleen pääajatus yhteen lauseen.


4. Käsitelläänkö kappaleessanne kahden tai useamman ajatuksen yhtäläisyyksiä ja eroja. Mainitkaa jokin esimerkki.




5. Valmistautukaa esittelemään muille ryhmille oma kappaleenne lyhyesti.

6. Ryhmien esiteltyä tekstinsä miettikää kaikki yhdessä, missä järjestyksessä kappaleet voisivat esiintyä. Tarkoitus ei ole välttämättä löytää tekstien mukaista järjestystä.

7. Mitkä olivat ensivaikutelmanne, kun luitte tekstikappaleen?


8. Vastaako ensivaikutelma nykyistä mielipidettäsi?


9. Sopiiko oma kappaleenne kokonaisuuteen?


## 5.1.7 Luetun tekstin arvioiminen

Harjoitus sopii mielipidekirjoituksen käsittelyyn.

Tehtävän tavoitteet:

1. tekstin tarkoituksen selvittäminen
2. kriittinen lukeminen
  - a) tosiasioitten löytäminen
  - b) erilaisten mielipiteiden löytäminen
  - c) oma mielipide tekstin pääkohdista

### 1. ENNAKOINTI

- a) Lue tekstin pääotsikko ja väliotsikot
- b) Miksi tämä teksti on kirjoitettu? Mikä on tekstin tarkoitus?


- c) Sisältävätkö otsikot käsitteitä, joita et ymmärrä? Mitä ?


Tarkistus. Selvisikö vieraiden käsitteiden merkitys tekstin luettuasi?


Lue tekstin johdanto. Mitä odotuksia se sinussa herättää?  
Tee 1-3 kysymystä.


Tarkistus. Jätä vastausrivit vielä tyhjiksi.


## 2. SILMÄILY

- Silmäile teksti läpi ja alleviivaa jokaista kappaleesta mielestäsi tärkeitä sanoja.
- Tee silmäilysi perusteella kysymyksiä (1-2) sinua kiinnostavista tekstin kohdista.


Tarkistus. Jätä vielä vastausrivit tyhjiksi.


- Auttavatko kuvat silmäilemäsi tekstin ymmärtämistä?


### 3. TARKKA LUKEMINEN

- a) Lue teksti tarkasti läpi.
- b) Etsi tekstistä henkilöt, joiden mielipiteitä kirjoituksessa esiintyy.


- c) Kirjoita näiden henkilöiden esittämiä mielipiteitä (1-2)  
Esim. henkilö 1:


- d) Kirjoita tekstin antamat vastaukset esittämiisi kysymyksiin kohdissa 1.2 ja 2.

### 4. TEKSTIN KRIITTINEN ARVIOINTI

- a) Mikä tekstin kohta kiinnosti sinua erityisesti? Miksi ?


- b) Mikä tekstissä ärsytti? Miksi ?


c) Löysitkö tekstistä odottamaasi tietoa ?


d) Mikä jää epäselväksi ?


e) Vastasiko teksti mielestäsi tarkoitustaan?


## 5. ITSEARVIOINTI

Oliko sisältö helppo ennakoida otsikoitten perusteella?


Keksitkö helposti kysymyksiä ?


Antoiko teksti vastaukset niihin?


### 5.1.8 Kahden tekstin vertailu

Opetusmateriaali luetun ymmärtämisen ja ajattelun taitojen kehittämiseen. Tässä on kaksi nälkää käsittelevää tekstiä. Toinen kuvaa eläinten nälkää ja sen seurauksia. Toinen on vanhanaikainen kertomus ihmisen nälästä ja siihen suhtautumisesta. Tarkoituksena on tehdä nämä materiaalit peräkkäin. Ensin eläinten nälkä, sitten ihmisten. Lopuksi vertaillaan ihmisten ja eläinten toimimista nälän aikana. Mukaan voidaan liittää vielä ennen vertailun tekemistä teksti, joka käsittelee tämän päivän nälkäongelmaa kehitysmaissa tai missä tahansa. Näin eettinen pohdinta syvenee ja samalla harjoitetaan valmiiden "sapluunoiden" avulla luetun ymmärtämistä. .

Käsittekarttojen malleja voi kopioida ja niitä voi käyttää kummankin tekstin käsittelyyn. Lopuksi tehdään vertailun taitoja kehittävä tehtävä, jolla kootaan tehtävät yhdeksi kokonaisuudeksi. Voit tehdä loppuvertailun joko teksti edessä tai muistiin tukeutuen, näin tehtävästä tulee vielä vaikeampi. Aikaa kannattaa varata useampi tunti.

On tarkoitus, että opiskelija lukee itse luetun ymmärtämisen teoriankin ja kuvauksen tehtävän tavoitteista ja siinä tarvittavista taidoista. Näin hän asennoituu tulevaan tehtävään myös tiedollisesti ja hänen metakognitiivinen tietoisuutensa kehittyy. Muista antaa opiskelijan lopussa arvioida omaa oppimistapaansa ja anna sinä palautetta siitä, miten opiskelija onnistui erilaisten luetun ymmärtämisstrategioiden käytössä.

## Luetun ymmärtämisen harjoitus/Irma Kakkuri

Lehtonen (1993) luokittelee luetun ymmärtämisen seuraavasti:

1. Toistava sanatarkka lukeminen liittyy lukemisen perustaitoon. Luettavasta havaitaan yksittäisiä asioita, ja tietoa toistetaan tekstin mukaisena. Luetun ymmärtämistrategia on tekstin tarkka havainnointi ja tunnistaminen. Lukemisen funktio eli tarkoitus on muistaminen ja tiedon siirtäminen.
2. Tietoa yhdistävässä ja päättelevässä lukemisessa tietoa valikoidaan luettavasta ja mukautetaan aikaisempaan tietoon; tietoa eritellään ja yhdistellään, tietoa käsitellään jäsentäen, tiivistäen ja yleistäen. Tämän pohjalta tehdään arvioita ja johtopäätöksiä. Lukemisen tavoitteena on tiedon laajentaminen.
3. Soveltava lukeminen on tekstitiedon käyttöä aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalta, niin että lukija myös irtautuu tekstistä sovelta- maan ja kehittelemään uutta tietoa. Tiedonkäsittely on erittelevää, jäsentävää ja yhdistelevää. Luetun ymmärtämisessä ovat käytössä monipuoliset strategiat.

**Tämän tehtävän tavoite:** Tämän tehtävän tavoite on opettaa oppijoille tietoa yhdistelevää ja päättelevää sekä soveltavaa luetun ymmärtämistä. Lisäksi tavoitteena on auttaa oppijaa pohtimaan ihmisen ja eläimen käyttäytymisen eroja ja yhtäläisyyksiä.

**Taidot, joita tarvitset:** Sinun tulee osata yhdistellä tekstissä olevia tietoja toisiinsa ja omiin aikaisempiin kokemuksiisi ja tietoihisi. Lisäksi tarvitset vertailun taitoja ja luokittelun taitoja. Sinun tulee myös osata muodostaa oma mielipide ja perustella se.

## Nälkävuosi

Erittäin huonosta myyräkeväästä huolimatta hiirihaukka oli munitnut metsäpellon nurkan vanhaan risupesään kolme ruskeankirjavaa munaa. Runsaan kuukauden haudonnan jälkeen niistä kuoriutui päivän, parin välein kolme pientä untuvikkoa.

Ravintotilanne huononi entisestään rehevöityvän aluskasvillisuuden peittäessä harvat, heinikossa vilistävät karvakorvat. Koirashaukka kiikutti pesälle jonkun sisiliskon ja sammakon, joskus käärmeenkin, mutta harvalukuisista aterioista ei riittänyt kaikille. Naaras antoi ruokapalat korkeimmalle kurottuvaan nokkaan, ja kuopus jäi useimmiten ilman.

Juhannuksen alla kahden vanhimman sisaruksen untuvapukuun oli ilmaantunut tummia sulkia, mutta nuorin oli surkea räpäle. Se oli jäänyt kehityksessä jälkeen ja sen kohtalo oli tyyli: poikanen kuoli nälkään, tuli sisarusten syömäksi.

Ryhtyessäni seuraamaan haukkaperheen elämää oli sisaruspari ulkopuolisen silmin katsottuna hyväkuntoinen. Poikaset olivat yhtä isoja ja seisoivat pesässään metsän tapahtumia katsellen. Ruoka oli kuitenkin edelleen tiukassa, ja niitä vaivasi taatusti nälkä. Pariin otteeseen istuin piilossa viisikin tuntia ilman, että emot toivat pesälle ruoanmurentakaan.

Eräänä aamuna huomasin toisessa poikasessa heikkenemisen merkkejä. Se istui apaattisena pää nuokkuen eikä reagoinut ympäristönääniin. Se teki kuolemaa. Haukanpojat olivat käyneet päivien mittaan tutuiksi, ja mieleeni tuli tietenkin ensimmäiseksi niiden auttaminen. Voisin viedä pesälle lihaa muutaman kerran päivässä ja pelastaa linnut nääntymiseltä.

Mietin asiaa tarkemmin. Jos syöttäisin haukkoja, ne saattaisivat selvitä siivilleen, mutta mitä sitten tapahtuisi. Ruokaa olisi edelleen niukasti ja auttava käteni olisi poissa. Tulevaisuus ei luvannut haukanpojille hyvää. Jos taas en puuttuisi asioihin, toinen kuolisi ja jäljelle jäänyt söisi sen. Sen jälkeen se saisi kaiken ravinnon ja saattaisi hyvinkin selvitä.

Annoin luonnonlakien hoitaa asiat tavalla, jolla ne ovat aina hoituneet. Kirvelevin sydämin katselin nuokkuvaa poikasta. Se oli jo kuolemaisillaan, luultavimmin en edes olisi sitä enää voinut auttaa. Ihmissilmä näkee eläimen sairauden tai nälän vasta, kun loppu on jo liian lähellä.

Seuraavana aamuna poikanen makasi liikkumattomana myyttynä: se oli kuollut. Odotin elossa olevan käyvän siihen käsiksi minä hetkenä hyvänsä, mutta mitään ei tapahtunut. Aamu valkeni ja muuttui päiväksi,



mutta emot eivät ilmaantuneet tuomaan aamupalaa. Ihmettelin, miksei poikanen syönyt kuollutta sisarustaan, sehän on haukkojen tapa.

Päivät kuluivat ja kuollut poikanen kuivui pesän pohjalle ilman, että siitä nypättäisiin höyhentäkään. Ehkä se oli liian suuri ja muistutti liikaa hiirihaukkaa, sillä poikanen sen paremmin kuin emotkaan eivät siihen koskeneet.

Sisarussarjan viimeinen kasvoi nyt hyvää vauhtia ja heinäkuun puolivälin tietämissä näin sen ensimmäistä kertaa siivillään. Se lensi vaappuen pellon yli, istahti mäntyyn ja aloitti vaativan naukumisensa: ruokaa, ruokaa. Tällä kerralla vastaus tuli heti. Naaras liiti paikalle pullea vesimyyrä kynsissään, ja nuori haukka täytti vatsansa männyn tukevalla oksalla tasapainoillen.

Kävin edelleen paikalla miltei päivittäin ja elokuun alussa näin kolmen hiirihaukan kaartelevan läheisen hakkuuaukean yllä. Poikanen oli selvinnyt näin pitkälle, ja nyt perhe saattoi jättää reviirin etsiäkseen parempia ruokamaita. Nuoren haukan mahdollisuudet olivat kasvaneet merkittävästi, ja toivotin sille mielessäni pitkää ikää.

Heikki Willamo, Pirkka-lehti 6/94

Laadi tekstin perusteella seuraavat käsitekartat:

1. Ongelmanratkaisu-käsitekartta

ONGELMA

Mikä?:
Miksi?:

RATKAISU

Ratkaisuyritykset:	Tulos:
1.	1.
2.	2.
3.	3.

LOPPUTULOS

--

## Tapahtumasarja-käsittekartta

Tapahtuma 1
Tapahtuma 2
Tapahtuma 3

## Syy-seuraus-käsittekartta:

Syy	Seuraus
Syy	Seuraus
Syy	Seuraus

Luetun ymmärtämisen ja eettisen ajattelun kehittäminen/ Irma Kakkuri

Työskentelyohjeet.

Sinulla on edessäsi teksti, jonka nimi on "Pane, ikkunalle, Pekka!" Mitä sinä arvelet tekstin sisältävän. Kirjoita omat arvelusi seuraaville riveille.


"Pane ikkunalle, Pekka!"

Halla oli taas vierailut seudulla. Puutetta oli kärsitty töllissä kaiken talvea. Ja se oli pitkä talvi. Sen yli oli kuitenkin päästy. Ja nyt oli kevät. Lumi oli hävinnyt metsistä ja ahoilta, mutta puute ei Kolkon pienestä mökkipahasesta.

Isä oli nytkin poissa kylän töissä. Kusti oli sairastellut ja pysyi kotona. Pekka ei ollut vielä koskaan yrittänytään pienen pihamaan ja sitä ympäröivän läheisen lepikkometsän ulkopuolelle.

Äiti itki usein. Pekka ei tietänyt, miksi äiti itki, mutta eräänä iltana hän käsitti sen.

Sitä iltaa hän ei unhota. Äiti otti silloin pienen kakkaran karkeaa leipää. Palan hän siitä ensin leikkasi itselleen, isomman osan jakoi Kustille ja Pekalle.

- Viimeinen kakkara leipää, poikaseni, hän sanoi. En tiedä, mistä saan aamulla einettä itselleni ja teille.

Ja äiti alkoi kovasti itkeä. Kyyneleet valuivat virtana, nyyhkytys täytti töllin.

Kusti osasi nyt Isämeidän-rukouksen. Hän osasi paljon muutakin. Sitä hän oli lukenut ahkerasti, ja hänellä oli hyvä muisti. Hän tarttui nyt äidin kaulaan ja sanoi:

- Älä itke, äitini! Minä rukoilen:"Isä meidän, joka olet taivaassa. Anna meille tänä päivänä jokapäiväinen leipämme!".

Äidin mieli ilostui. Hän puristi lapset syliinsä ja sanoi, ettei Taivaan Isä voi unohtaa kahta pientä lastaan. Ja siinä uskossa lapset nukkuivat onnellisina.

----

Kevätaurinko oli jo korkealla taivaalla, kun Kusti ja Pekka seuraavana

aamuna heräsivät. Lintujen helskyttävä laulu kuului lehdosta. Ne iloitsivat, vaikka niillä on eine avarasta metsästä etsittävä. Iloisia olivat lapsetkin aluksi. Mutta sitten kävi heille kuin pienille linnunpoikasille, jotka turhaan odottivat emoa pistämään hyönteistä suuhun.

Ikävällä mielellä alkoivat ne pian kaipailla äitiä. Häntä ei kuulunut. Mieleen juhtui eilinen ilta ja viimeinen karkea kannikka. Samalla hiukaisi nälän tunne pientä vatsaa. Mieli surkeni. Autiolta ja tyhjältä tuntui tölli, ylenannetulta elämä. -Äiti, äiti! Nälkä on! huusi Pekka itkien.

-Älä itke! Äiti on leipää etsimässä, lohdutti Kusti.

Mutta onnettomuuden ja yksinäisyyden tunne täytti pian hänenkin luottavan sydämensä. Kohta itkivät molemmat kilpaa, valittivat ääneen elämän katkeruutta.

Mutta ulkona paistoi kirkas aurinko, lehto humisi herttaisessa aamutuullessa, linnut visertelivät iloisina ilmassa ja oksilla.

Kun he olivat jonkin aikaa yhdessä itkeneet, kuulivat he askeleita ulkoa. He lakkasivat heti valittamasta arvaten äidin tulevan. He lähestyivät ovea. Mutta sisään astuikin vieras vaimo.

Vieras ihminen oli outo näky. Hyvin harvoin oli kukaan muu kuin isä, äiti, Miina tai Kusti astunut kynnyksen yli tölliin. Vaikka se olikin kylätien varrella, ei se voinut houkutella ketään sisään pistäytymään. Varakas ei sinne viitsinyt mennä, eikä puutteellinen osannut sieltä mitään hoivaa etsiä. Silloin tällöin toi joku talon muori kehruksia äidille, tahti isäntä kävi isää työhön käskemässä. Siinä kaikki vieraat.

Vieras, kirkonkylään menevä ystävällinen vaimo koetti lohduttaa lapsia. Hän oli kuullut tielle valituksen ja poikkesi siitä syystä tölliin.

- No, poikaset älkää toki noin huutako! Sanokaa, mikä tietä vaivaa! Eikö äitinne ole kotona? Mutta lapset eivät vastanneet mitään. Itkua he kuitenkin hellittivät.

- Jos teillä on nälkä, annan evästäni. Vai joko olette syöneet?

- Ei meillä ole leipää, sanoivat lapset yksin suin.

- Onko teillä nälkä?

- On.

Vaimo aukaisi töllin jakkaralla eväsnyyttinsä, leikkasi paksun leipäkimpaleen kummallekin, vieläpä hiveli hiukan voitakin mausteeksi.

Innokkaasti tarttui kumpikin saaliiseen ja alkoi sitä ahkerasti maistella. Itkusta ei enää ollut kysymystäkään, vaikkakin vesikarpaloita lienee vielä vierinyt ahavoituneita poskia pitkin.

- Kas niin, ettehan enää itke? Tuleehan äiti kohta, sanoi vieras.

- Ei itketä, sanoi Kusti.

- Ei itketä, toisti Pekka.

- Se on hyvä. Terveisiä äidillenne!

Hän oli jälleen sulkenut eväsnyyttinsä, taputti lapsia poskelle ja läksi.

He asettuivat töllin akkunan ääreen. Siinä tuon tuostakin haukkasivat palasesta ja katselivat lintujen leikkiä oksalla. Murhetta ei ollut enää. Kevät tuntui lapsistakin keväältä.

Palanen lyheni kummankin kädessä hyvää vauhtia. Ja ihme ja kumma! Kuta ahkerammin sitä puri, sitä makeammalta se tuntui.

Yht'äkkiä lakkasi Kusti syömästä. Hän muuttui hyvin totisen näköiseksi.

-Pane ikkunalle, Pekka! Äidilläkin on nälkä. Niin hän sanoi ja laski samassa oman palasensa kannan ikkunalle lujasti päättäen olla sitä maistamatta.

- Pane ikkunalle, Pekka! toisti Kusti. Äiti on säästännyt meille monta palaa.

Pekka ei voinut epäröidä enää. Jonkinlainen lämmin tunne kuohahti povessa. Hän laski palasen jäännöksen laudalle ja oli kovin onnellinen.

Kaksi puoliskoa oli siis ikkunalaudalla. Lapset eivät katsoneetkaan niihin pysyäkseen paremmin päätöksessään. Mutta kun äidin siniruutui-nen päáliina näkyi töllin ovessa, tempasivat he riemulla palaset ja antoi-vat ne hänelle. Silloin he kaikki olivat rikkaita ja onnellisia.

Alpo Noponen

(Airila, M., Kuosmanen, P. & Salola, E. 1959. Kotoisia tarinoita. Helsinki: Valistus.)

Millaisia ajatuksia tekstin lukeminen sinussa herätti? Kirjoita ne tähän.


Olet lukenut myös kuvauksen eläinten nälästä tekstistä "Nälkävuosi". Ota tämä teksti uudelleen esille ja lue uudelleen. Vertaile näiden kahden tekstin pohjalta ihmisen ja eläimen nälkäkokemuksia. Tee vertailu ohaiseen taulukkoon. Valitse itse asiat, joiden suhteen vertailet.

Ihminen	Eläin

Onko sinun ollut joskus oikein todella nälkä? Kerro kokemuksestasi.


Vertaa omaa kokemustasi Kystin ja Pekan nälkäkokemukseen.

	Kusti ja Pekka	Minä
Tapahtumapaikka ja tapahtum aika		
Nälän syy		

## LÄHTEET

- Aarnio, A., Huhtakallio, E, ja Hulkkonen, K. 1992. Vankien lukivaikeudesta. Eri-tyisopettajakoulutuksen erikoistyö. Helsingin yliopisto.
- Ahvenainen, O., Karppi, S., Åström, M-L. 1979. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Koulun erityispalvelu Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Alahuhta, E. 1981. Havaintoja eräiden puhehäiriöoppilaiden koulumenestyksestä, tätä menestystä ennustavista primaarioireista ja kyvystä keskittyä koulutyöhön. University of Jyväskylä. Department of special education. Research reports 23.
- Aikuiskoulutusopas 1991. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Arffman, I, & Brunell, V. 1989. Tekstin ymmärtäminen ja ymmärrettävyys peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:25.
- Bashir, A. & Scavuzzo, A. 1992. Children with language disorders: natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities* 25 (1), 53-65.
- Cox, S. 1977. The learning disabled adult. *Academic Therapy* 1(13), 79-87.
- Drake, D. 1985. Written Language Underachievement: An Overview of the theoretical and Practical Issues. Teoksessa F. H. Duffy & N. Geschwind (toim.) *A Neuroscientific approach to clinical evaluation*. Toronto: Little, Brown and Company, 3-32
- Fingeret, H. 1991. Meaning, experience and literacy. *Adult Basic Education* 1(1), 4-11.
- Finucci, J. & Childs, B. 1981. Are there really more dyslexic boys than girls? Teoksessa A. Ansara, N. Geschwind, A. Galaburda & N. Cartrell (toim.) *Sex differences in dyslexia*. Towson, Maryland: The Orton Dyslexia Society, 1-9.
- Frederiksen, C. H. & Dominic, J. F. 1981. Perspectives on the activity of writing. Teoksessa C.H. Frederiksen & J. F. Dominic (toim.) *Writing: the nature, development and teaching of written communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, 1-20.
- Gamal El-Din, N. 1992. Illiterate rural women in Egypt. Their educational needs and problems. - A case study. Teoksessa E. Malmquist (toim.) *Women and literacy development in the third world*. Linköping University, Department of education and Psychology in cooperation with UNESCO and SIDA. Linköping: LJ Foto & Montage/Samhall Klintland, 148-159.
- Gaunlett, D.A. 1981. In another's shoes: A case study of a mature dyslexic. Teoksessa L. Tarnopol & M. Tarnopol (toim.) *Comparative reading and learning difficulties*. Toronto: Lexington Books, 217-232.
- Grellet, F. 1981. Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises. New York: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. 1983. Where reading is not reading. *Journal of Reading* 26 (4), 382-384.
- Hansen, J. & Hubbard, R. 1984. Poor reader can draw inferences. *The Reading Teacher* 37 (7), 586-589.
- Hayes, J. W. & Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.



- Hennala, M. 1997. "Mulla on tämmönen - ei oikein osaa näitä asioita" tapaustutkimus lukivaikeuksisen aikuisen opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- Jaklewics, H. 1992. Dyslexia and its consequens in the life of dyslexics. Teoksessa B. Ericson (toim.) Aspects on literacy. Linköping Studies in Education and Psychology, No.34. Linköping University, 7-11.
- Johnson, D. 1987. Reading disabilities. Teoksessa D. Johnson & J. Blalock (toim.) Adults with learning difficulties. Orlando: Grune & Stratton, 145-171.
- Kankaanranta, M. 1992. "Minähän olen sellainen luku- ja kirjoitustaidoton!" - Tapaustutkimus funktionaalisen lukutaidon opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Laudaturtyö..
- Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylän yliopisto. Department of Special Education research reports no 40.
- Kakkuri, I. 1995. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat. Käsitteen etukäteismäärittelyyn perustuva ja empiirinen luokittelu. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Kinnunen, P. 1992. Raportti ammatillisten oppilaitosten opettajien lukiopettajakoulutuksesta ja sen laadullisesta kehittämisestä. Jyväskylän Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C.
- Koski, T., Mannos, M. & Nerelli, S. 1992. Lukiolaisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista ja niiden yhteyksistä vieraiden kielten oppimiseen. Helsingin yliopisto. Erityisopettajakoulutuksen erikoistyö.
- Lakio, L. & Lehtinen, E. (toim.) Aikuisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauskokeilusta vuosina 1991-1993. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta universitatis Tamperensis, ser A, vol. 380.
- Lundberg, I. 1984. Språk och läsning. Malmö: Liber.
- Lundberg, I. 1997. Onko dyslexia kirjakielisen kulttuurin salajuoni. Teoksessa Stranden, K. (toim.) Eriäinen oppija. HERO. Jyväskylä: Gummerus Oy, 263-270.
- Lyytinen, H., Leinonen, S., Nikula, M., Aro, M. & Leiwo, M. 1995. In search of the core features of dyslexia: observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Teoksessa V. W. Berninger (toim.) The varieties of orthographic knowledge II: Relationships to phonology, reading and writing. Netherlands, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 177-204.
- Miles, T.R. & Miles, E. 1990. Dyslexia - a hundred years on. Philadelphia: Open University Press.
- Nummi, M. Opinto-ohjaus työelämässä. Ammatinvalinnanohjaus 2-3, 24-27.
- Pavlidis, G. 1990. Perspectives on dyslexia. Volume 2. New York: John Wiley & Sons.
- Pihlabacka-Rönkä, T. & Tupala, P. 1988. Aikuisillakin on lukivaikeuksia. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Rosenblatt, L. 1989. Writing and reading. The transactional theory. Teoksessa J. Mason (toim.) Reading and writing connections. Boston: Allyn and Bacon, 153-176.

- Salminen, J. 1992. Aikuisten lukihäiriöistä. *Kielikukko* 2, 14-16.
- Satin, A., Kelly, K., Montigny, G & Jones, S. 1992. Canada's survey of literacy skills used in daily activities. Teoksessa *Adult illiteracy and economic performance*. Paris:OECD.
- Simons, D. 1992. Perspectives on dyslexia: Commentary on educational concerns. *Journal of Learning Disabilities* 25 (1), 66-70.
- Skaalvik, E. 1990. Attribution of perceived academic results and relations with self-esteem in senior high school students, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, no 4, 259-269.
- Syvälähti, R. 1990. Miltä yläasteen ja lukion oppilaan lukihäiriö käytännössä näyttää. *Eriyiskasvatus* 1, 18-24.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 17 (4), 241-249.
- Turkka, I. 1991. Lukematta oppimaan. *Luokanopettaja* 1, 29-31.

**Tämä opetusmateriaali sisältää aikuisille tarkoitettun sanelukirjoituksen, luetun ymmärtämisen ja tekstin kirjoittamisen arviointitehtäviä toiminta- ja arviointiohjeineen. Arviointi on pedagogista, opetukseen ohjaavaa arviointia.**

**Lisäksi materiaalissa on luetun ymmärtämisen ja ajattelun taitojen harjoituksia, joita voi toteuttaa yläasteella ja aikuisopetuksessa. Näiden harjoitusten tavoitteena on tehdä luetun ymmärtämisen prosessit näkyviksi, jotta opiskelija tiedostaen harjaannuttaa taitojaan yhdessä opettajan kanssa.**

**Irma Kakkuri, KL**

**toimii lehtorina erityispedagogiikan laitoksella.**