



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Oja Maiju	
Työn nimi Viisi kertomusta elämästä lukivaikeuden ja musiikin kanssa			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Marraskuu 2013	Sivumäärä 110 sivua + liitteet
Tiivistelmä <p>Pro gradu -tutkielmani käsittelee lukivaikeuden (ts. lukihäiriön) suhdetta musiikin eri osa-alueisiin. Varsinaisten tutkimusongelmieni myötä pohdin sitä, miten lukivaikeus näyttäytyy kohdehenkilöideni elämässä suhteessa nuottien lukemis- ja kirjoituskykyyn tai muihin musiikinopiskelun osa-alueisiin, heijastuvatko usein lukivaikeuden yhteydessä ilmenevät motorisen koordinaation sekä spatiaalisen hahmotuskyvyn heikkoudet myös esimerkiksi instrumentin soittamiseen, sekä sitä, millaiset strategiat voisivat auttaa lukihäiriöistä musiikin harrastajaa. Tutkimusongelmiini kuului myös sen tarkastelu, miten lukivaikeus on otettu huomioon musiikkiopinnoissa.</p> <p>Motiivini lähteä tutkimaan tätä aihetta pohjautui siihen, että lukivaikeuden ja musiikin suhdetta käsittelevää tutkimusta erityisesti Suomessa on tehty suhteellisen vähän. Aiheen tekee kiinnostavaksi myös se, että lukivaikeus on yleisin kaikista oppimisvaikeuksista, eikä siihen (musiikki)pedagogina voine olla törmäämättä. Tämän vuoksi niin lukivaikeudesta ilmiönä kuin sen oireista ja yhteyksistä esimerkiksi musiikin harrastamiseen tulisi olla enemmän tietoa. Olenkin suunnannut tämän tutkielmani erityisesti musiikin parissa toimiville opettajille, mutta uskon, että myös lukihäiriöiset musiikin harrastajat voivat saada tästä uutta tietoa.</p> <p>Tutkin tätä aihetta empiirisen aineiston pohjalta, jonka keräämiseksi toteutin viisi lukihäiriöisen musiikin harrastajan tai ammattilaisen haastattelua. Tutkimukseni metodologinen lähestymistapa on narratiivinen, ja se sisältää jokaisen kohdehenkilön oman, henkilökohtaisen kertomuksen tämän elämästä lukivaikeuden ja musiikin kanssa. Aineistonkeruussa käyttämäni menetelmä oli teemahaastattelu, ja olen tarkastellut kohdehenkilöiden kertomuksista löytyneitä yhtäläisyyksiä haastatteluista nousseiden teemojen pohjalta. Reflektoin myös haastattelujen myötä ilmenneitä seikkoja jo olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen, joka toimii tutkielmani teoreettisena viitekehystenä. Tutkimusaineistoni analyysimenetelmä on näin ollen teoriasidonnainen.</p> <p>Pro gradu -tutkielmani koostuu sekä teoreettisesta että empiirisestä osiosta. Teoreettisessa osiossa tarkastelen lukivaikeutta sekä yleisesti että sen suhdetta musiikin eri osa-alueisiin. Viimeksi mainitun yhteydessä luon pienen katsauksen myös opettajan pedagogisiin strategioihin. Empiirisessä osiossa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät sekä haastateltujen viisi kertomusta, ja lopuksi vielä reflektoin näitä kahta osiota keskenään.</p> <p>Tutkimukseni tulokset antoivat osviittaa siitä, että lukivaikeus heijastuu useisiin musiikin osa-alueisiin – siitä huolimatta, että sekä jokaisen kohdehenkilön musiikillinen että lukivaikeuteen liittyvä tausta oli sangen erilainen. Lukivaikeuden aiheuttamat hankaluudet musiikin suhteen heijastuivat nuottikirjoitukseen esimerkiksi niin, että nuottien lukeminen oli hidasta ja vaivalloista. Toisaalta eräällä tämä ongelma oli lieventynyt huomattavasti ahkeran harjoittelun myötä. Lukihäiriö ilmeni useilla kohdehenkilöillä myös vaikeutena ymmärtää musiikinteoreettisia käsitteitä. Motorisen koordinaation ja spatiaalisen hahmotuskyvyn heikkoudet kävivät ilmi jossakin määrin esimerkiksi rumpujensoiton tai rytmisen liikkumisen yhteydessä. Myös rytmien hahmotusvaikeudet tulivat esiin joidenkin haastateltujen kohdalla. Mitä tulee strategioiden käyttöön musiikkiharrastuksen yhteydessä, juuri kukaan kohdehenkilöistä ei ollut saanut opettajaltaan apua. Tämä johtui pääasiassa siitä, että opettaja ei ollut joko tiennyt lukivaikeudesta, ymmärtänyt sen yhteyttä musiikin harrastamiseen tai tällä ei yksinkertaisesti ollut keinoja oppilaan auttamiseksi. Toisaalta juuri kukaan kohdehenkilöistäni ei ollut itsekään ymmärtänyt lukivaikeuden mahdollista vaikutusta ilmenneisiin hankaluuksiin musiikkiopinnoissa, ja eräs oli alkanut tiedostaa asian vasta hiljattain.</p> <p>Tutkielman teoreettinen ja empiirinen osuus olivat melko hyvin linjassa keskenään. Vaikka lukivaikeus ilmeni haastateltujen kohdalla hyvin monimuotoisesti, samankaltaisuuksia sen yhteydestä musiikkiin löytyi runsaasti. Tutkimuksen pohjalta voidaan siis vetää tiettyjä johtopäätöksiä, mutta lukivaikeuden tiedostaminen esimerkiksi soittotunneilla lienee vielä toistaiseksi hyvin vähäistä. Tässä yhteydessä on otettava huomioon myös se mahdollisuus, että musiikin harrastaja ei välttämättä edes itse tiedosta lukivaikeuden ja musiikin mahdollista yhteyttä. Näin ollen jatkotutkimukset olisivat suotavia, jotta sekä lukivaikeuksien ymmärtäminen että tiedostaminen lisääntyisivät, erityisesti musiikkimaailmassa.</p>			
Asiasanat	Lukihäiriö, lukivaikeudet, dysleksia, musiikki, nuotinluku, nuottikirjoitus		

SISÄLLYS

1	Johdanto ja tutkimusongelmat	1
2	Yleisesti lukivaikeudesta	4
2.1	Lukivaikeuden historiaa	4
2.2	Lukeminen ja lukivaikeus.....	6
2.3	Lukivaikeuden neurologiaa	8
2.4	Lukivaikeuden monimuotoisuudesta.....	9
2.5	Lukivaikeuden varhaiset merkit ja diagnosointi	12
2.6	Lukivaikeuden haaste	13
2.7	Lukivaikeuden periytyvyys	16
2.8	Lukivaikeuden esiintyvyys.....	17
3	Lukivaikeus ja musiikki	18
3.1	Nuottien lukemisen haaste.....	18
3.2	Nuottien kirjoittamisen haaste	20
3.3	Musiikinteoria musiikin perusopintojen osa-alueena.....	21
3.4	Rytmin hahmottaminen.....	22
4	Musiikkikasvattajan pedagoginen haaste	23
4.1	Musikaalisuus, motivaatio ja opettajan rooli	23
4.2	Strategioita oppilaan auttamiseksi	26
4.2.1	Multisensorinen lähestymistapa	28
4.2.2	Musiikkiliikunta osana multisensorista lähestymistapaa.....	30
4.2.3	Kuvionuotit.....	31
4.2.4	Kai Karma ja Audilex	33
5	Tutkimuksen toteutus	35
5.1	Kvalitatiivinen tutkimus	35
5.2	Narratiivisuus tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä	35
5.3	Aineistonkeruu ja haastattelu.....	36
5.3.1	Haastattelu tutkimuksen välineenä.....	37
5.3.2	Haastattelukysymykset	38
5.4	Aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus	40
5.4.1	Litterointi ja teemoittelu.....	41
5.4.2	Reliabiliteetti ja validiteetti	42
5.5	Taustatietoa kohdehenkilöistä ja haastatteluista	43
6	Omat kertomukset	45
6.1	Anne, 32, musiikinopettaja	45
6.1.1	Lukivaikeudesta.....	45
6.1.2	Musiikillinen tausta.....	47
6.1.3	Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen.....	48
6.1.4	Musiikinteoria	49
6.1.5	Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen.....	50
6.1.6	Strategiat	51
6.1.7	Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen	52
6.1.8	Tie musiikinopettajaksi	53
6.1.9	Omat terveiset.....	54
6.2	Daniel, 24, insinööriopiskelija (AMK)	55
6.2.1	Lukivaikeudesta.....	55
6.2.2	Musiikillinen tausta.....	58
6.2.3	Musiikinteoria	58
6.2.4	Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen.....	60
6.2.5	Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen.....	60

6.2.6	Strategiat	61
6.2.7	Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen	62
6.2.8	Omat terveiset.....	62
6.3	Tuomo, 25, audiovisuaalinen koulutusohjelma (yliopisto)	63
6.3.1	Lukivaikeudesta.....	63
6.3.2	Musiikillinen tausta.....	67
6.3.3	Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen.....	68
6.3.4	Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen.....	69
6.3.5	Musiikinteoria	70
6.3.6	Strategiat	70
6.3.7	Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen	70
6.3.8	Omat terveiset.....	71
6.4	Milla, 20, visuaalinen koulutusohjelma (yliopisto)	72
6.4.1	Lukivaikeudesta.....	72
6.4.2	Musiikillinen tausta.....	75
6.4.3	Musiikinteoria	76
6.4.4	Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen.....	76
6.4.5	Strategiat	77
6.4.6	Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen.....	78
6.4.7	Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen	78
6.4.8	Omat terveiset.....	79
6.5	Essi, 22, muusikko	80
6.5.1	Lukivaikeudesta.....	80
6.5.2	Musiikillinen tausta.....	84
6.5.3	Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen.....	85
6.5.4	Musiikinteoria	86
6.5.5	Strategiat	87
6.5.6	Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen.....	88
6.5.7	Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen	88
6.5.8	Omat terveiset.....	89
7	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	90
7.1	Lukivaikeus osana haastateltujen elämää ja opinpolkua	91
7.2	Lukivaikeuden yhteys musiikin eri osa-alueisiin	93
7.2.1	Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen.....	95
7.2.2	Musiikinteoria	96
7.2.3	Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen.....	97
7.2.4	Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen	97
7.2.5	Strategiat	98
7.3	Haastateltujen omat terveiset.....	99
7.4	Pieni yhteenveto kyselylomaketuloksista	100
8	Pohdinta	101
	Lähteet.....	103
	Liitteet.....	111

1 JOHDANTO JA TUTKIMUSONGELMAT

Lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueilla ongelmia tuottava lukivaikeus eli lukihäiriö kuuluu erityisten oppimisvaikeuksien kenttään, eikä sen alkuperää vieläkään täysin tunneta. Tutkijat pohtivat pitkään, johtuvatko lukivaikeudet erilaisista kehitykseen liittyvistä ongelmista vai onko tausta ainakin osittain neurologinen. Nykytieteen valossa voidaan kuitenkin osoittaa, että lukivaikeuden taustalla on synnynnäinen, fysiologinen tila. (Shaywitz 2003, 33; Niilo Mäki Instituutti 1999.) Täyden ymmärryksen saavuttamiseksi vaaditaan varmasti vielä useiden vuosien ahkera tutkimustyö (Miles 2008, 4), mutta uutta tietoa aiheesta saavutetaan jatkuvasti – erityisesti neurologisten ja geneettisten tutkimusten myötä (Westcombe 2001, 9).

Tässä tutkielmassa käsittelemäni lukivaikeuden ja nuotinluku- ja kirjoitustaidon sekä muiden musiikin osa-alueiden suhteen tarkasteleminen tuntui alusta asti mielekkäältä syventymiskohteelta. Tätä ilmiötä ei nimittäin koulu- tai musiikkipedagogiikan alalla toimiessa voine ohittaa, sillä eritasoiset lukemis- ja kirjoitusvaikeudet ovat yleisimpiä kaikista oppimisvaikeuksista (The International Dyslexia Association 2012, 1). Lähipiirissäni en ole kohdannut lukivaikeutta, mikä on toisaalta hyvä ja toisaalta huono asia: hyvä siksi, että voin tehdä tutkimustani puhtaalta pöydältä ja näin ollen pyrkiä luomaan objektiivisen yleiskatsauksen lukivaikeudesta ilmiönä; huono siksi, että omakohtaisen kokemuksen puuttuessa tutkimuksestani saattaa helposti tulla joiltakin osin liian tasapäästävä tai kliininen. Tavoitteenani on kuitenkin välttää liiallista yleistämistä, vaikka käsittelemäni lukivaikeutta usein melko geneerisellä tasolla – suuntaviivoja hahmottaen – mutta silti mahdollisimman monesta näkökulmasta.

Tutkielmaani tutustuessaan lukijan olisi hyvä muistaa, että lukivaikeuksien kirjo on laaja, eikä niiden tarkassa määrittelyssä ole päästy täydelliseen yhteisymmärrykseen edes kansainvälisellä tasolla: syinä tähän saattavat olla esimerkiksi lukivaikeuksien moniulotteisuus, toisistaan poikkeavat tutkimukselliset näkökulmat tai pyrkimykset sisällyttää useita erilaisia oppimisvaikeuksia yhden nimekkeen alle (Lawrence 2009, 39–40). Usein lukivaikeusmääritelmät myös painottuvat eräänlaiseksi negatiiviseksi puuteluetteloksi, jolloin monien lukihäiriöisten erityiset kyvyt ja vahvuudet helposti unohtuvat (Takala 2006b, 68). Pyrkimyksenäni on – näiden lukivaikeuksien ”puuteluetteloiden” ja haasteiden ohessa – tuoda esiin myös asioiden valoisampi puoli,

vaikkakin tämän tutkimuksen luonteesta johtuen tulen käsittelemään melko paljon lukivaikeuden ongelmakohtia ja muita sen ohessa esiintyviä ns. oireita.

Itse lukivaikeudesta ja muista kielellisistä vaikeuksista löytyy runsaasti materiaalia sekä suomeksi että muilla kielillä, mutta lukivaikeuksien suhteesta musiikkiin ja sen eri osa-alueisiin on olemassa melko niukasti kotimaista kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Olin myös yllättynyt siitä, kuinka maltillisesti – ainakin lukivaikeuksien yleisyyden huomioon ottaen – aihetta on käsitelty kansainvälisillä foorumeilla, ja etenkin kirjallisuudessa. Kaikesta huolimatta esimerkiksi Isossa-Britanniassa musiikin ja lukivaikeuden suhdetta tutkitaan ja otetaan huomioon yhä enenevässä määrin (Brand 2001, 19), ja uskoisin, että tutkimustullaan myös Suomessa lisäämään entisestään: erityispedagogiikkaa sivuavat teemat ovat tänä päivänä enemmän pinnalla kuin koskaan aiemmin. Tähän lienee vaikuttanut ainakin perusopetuslain uudistus alkuvuodesta 2011, joka lisäsi tuen tarpeessa olevien huomioimista kouluissa. Käyttöön otetun ns. kolmiportaisen tuen mallin myötä pyritään ottamaan huomioon kunkin oppilaan vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet, ja uudistuksen tavoitteena on erityisesti oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen. Kolmiportaisen tuen malliin kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetushallitus 2010, 10–15.) Suomi onkin erityisopetuksen perusasteella saatavan tuen kärjessä suhteessa muihin OECD-maihin (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 14).

Edellä mainitun kaltaiset asetelmat ovat olleet omiaan lisäämään myös omaa kiinnostustani tutkittavaan aiheeseen. Seuraavaksi esittelen lyhyesti tämän tutkielman sisällön.

Pro gradu -tutkielmani on jaettu teoreettiseen ja empiiriseen osioon. Teoreettinen osio kattaa luvut 2–4, joissa käsitelen sekä lukivaikeutta yleisesti että sen suhdetta musiikin eri osa-alueisiin. Käyn myös läpi joitakin musiikkikasvattajan pedagogisia strategioita. Empiirisessä osiossa (luvut 5–6) kerron tutkimukseni toteutuksesta ja esitän haastateltavien kertomukset. Luvuissa 7–8 reflektoin näitä kahta osiota yhteenvedon, johtopäätöksien sekä pohdintaosuuden myötä.

Aloitulusluvussa keskityn melko laajalti itse lukivaikeuden käsitteen avaamiseen, jotta lukija ymmärtäisi sen mahdolliset syyt ja seuraukset. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan sekä olemassa olevan kirjallisuuden että empiirisen tutkimusmateriaalini myötä sitä, miten lukivaikeus mahdollisesti vaikuttaa nuottien lukemisen ja kirjoittamisen taitoon tai muihin musiikillisiin osa-alueisiin. Käyn näiden ohessa läpi joitakin opettajan pedagogisia

strategioita lukihäiriöisen musiikin harrastajan auttamiseksi, ja lopuksi pohdin kaikkea tämän tutkimuksen myötä ilmennyttä sekä teoreettisen että empiirisen ymmärrykseni pohjalta.

Koska lukivaikeutta ilmiönä on tutkittu paljon, en varsinaisesti sisällytä siihen liittyviä teemoja tutkimusongelmiini. Haluan kuitenkin antaa sekä tutkimukseni teoreettisessa että empiirisessä osiossa suhteellisen runsaasti huomiota myös itse lukivaikeudelle, jotta sen kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen olisi mahdollista. Tämän lisäksi, kun kyseessä on kuitenkin narratiivinen – kerronnallinen – tutkimus, haluan tuoda haastateltavien kertomukset kokonaisuudessaan esiin – ts. sekä lukivaikeuksien että musiikin osalta.

Tutkielmani on suunnattu erityisesti sekä musiikin parissa työskenteleville että muille pedagogeille, mutta toivon, että myös itse lukihäiriöiset musiikin harrastajat hyötyisivät kaikesta siitä, mitä tulen käsittelemään tämän pro gradu -tutkielman yhteydessä.

Tämän pienen alustuksen pohjalta tutkimusongelmikseni voidaan asettaa pääasiallisesti seuraavat kysymykset:

- 1) Miten lukivaikeus mahdollisesti vaikuttaa nuottien lukemis- ja kirjoituskykyyn tai muihin musiikinopiskelun osa-alueisiin?
- 2) Vaikuttavatko usein lukivaikeuden yhteydessä ilmenevät motorisen koordinaation sekä spatiaalisen hahmotuskyvyn heikkoudet mahdollisesti myös instrumentin soittamiseen?
- 3) Millaiset strategiat voisivat auttaa lukihäiriöistä musiikin harrastajaa, ja miten lukivaikeus on otettu huomioon musiikkiopinnoissa?

2 YLEISESTI LUKIVAIKEUDESTA

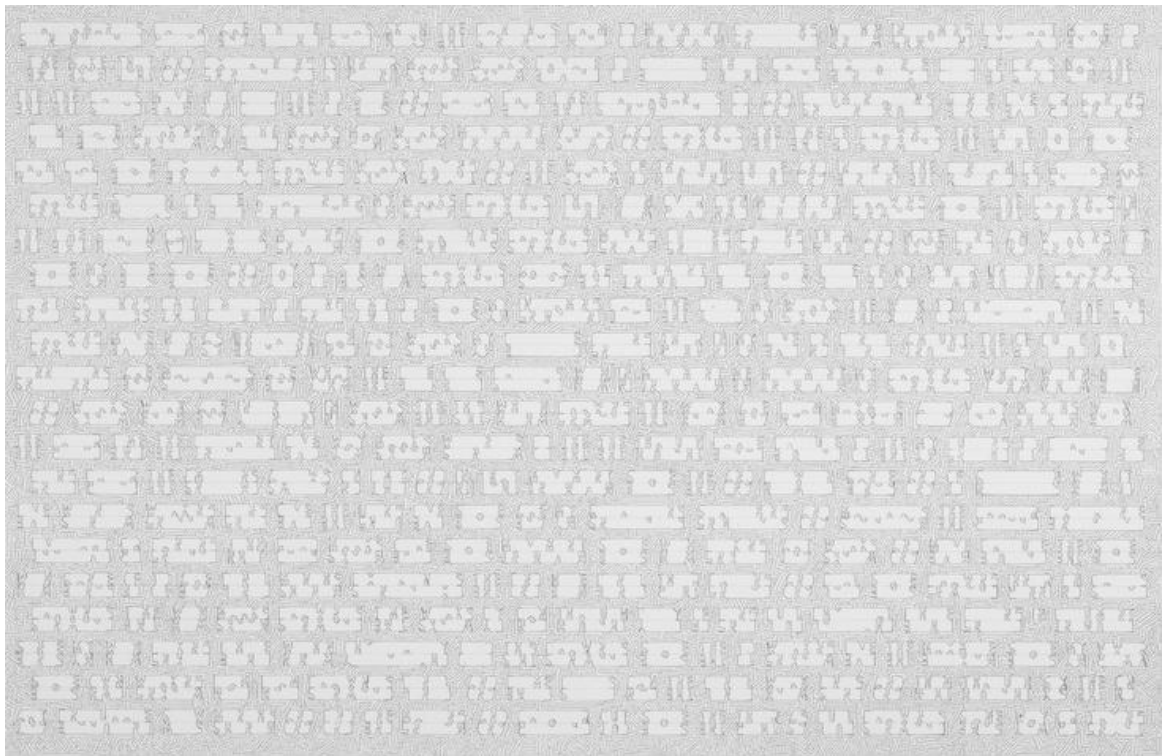
Lukivaikeus (ts. lukihäiriö) eli *dysleksia* [kreik. *dys-*; ”heikko, vaikea”, *lexi*; ”sana”] tarkoittaa oppimista vaikeuttavaa neurologista häiriötä, joka ilmenee pääasiallisesti erilaisina kirjallisiin haasteisiin liittyvinä ongelmina (Strandén 1998, 19; Takala 2006b, 65). Lukivaikeus voi aiheuttaa esimerkiksi poikkeuksellista hitautta ja vaivalloisuutta lukemisessa tai luetunymmärtämisessä, ja se heijastuu usein myös oikeinkirjoitustaitoon: virheitä tulee paljon (Holopainen ym. 2008, 14). Termiä dysleksia käytetään yleensä, kun puhutaan lukemisen erityisvaikeudesta (ks. luku 2.4), mutta tässä tutkielmassa käytän sanaa *lukivaikeus* tai *lukihäiriö* niin turhan terminologisen hämmennyksen välttämiseksi kuin myös siksi, että erilaiset lukivaikeudet limittyvät usein toistensa kanssa ja ovat melko hankalasti määriteltävissä ja rajattavissa (mm. Bakker 1990, 21). Lukivaikeuksien yleisimmät kategoriset ilmenemismuodot esittelen tuonnempana (ks. 2.4).

2.1 Lukivaikeuden historiaa

Lukivaikeus eli lukihäiriö on julkisesti määritelty ensimmäisiä kertoja 1800-luvun lopulla Englannissa, jolloin tarkastelun kohteena oli 14-vuotias ”selkeäpäinen, älykäs poika”. Tämä jäi ikätovereidensa varjoon ainoastaan siinä, ettei yksinkertaisesti oppinut lukemaan. Jo tässä vaiheessa lukivaikeus osattiin kuitenkin nähdä yksittäisenä ongelmana sen sijaan, että se olisi tulkittu vajaaälyisyydeksi. (Strandén 1998, 20–21.) Toisin kuin vielä edelleenkin joskus virheellisesti oletetaan, lukivaikeus ei korreloi alhaisen älykkyyden kanssa (IDA 2012, 1; Takala 2006b, 81). The International Dyslexia Associationin (2011) määritelmän mukaan useat lukihäiriöiset ovat älykkyydeltään joko keskitasoa tai sen yli. Helsingin seudun erilaisten oppijoiden liiton (HERO) julkaisemassa kirjassa (1998) listataankin muutamia lukivaikeudestaan huolimatta pitkälle päässeitä henkilöitä. Listaa silmäillessä suurimpina yllätyksinä tulevat esimerkiksi yksi maailman tunnetuimmista sadunkertojista – H. C. Andersen – sekä lisäksi suomalaisen rakennustaiteen ylpeys, arkkitehti Alvar Aalto. Muita kiinnostavia hahmoja listalla ovat muiden muassa Yhdysvaltain 42. presidentti Bill Clinton, fyysikko Albert Einstein, renessanssin yleisnero Leonardo da Vinci sekä hehkulampun kehittäjä Thomas Alva Edison. (Strandén 1998, 17–18.)

Myös monella lahjakkaalla taiteilijalla on diagnosoitu lukihäiriö: näistä esimerkkeinä Michelangelo, Pablo Picasso, Vincent van Gogh sekä Andy Warhol. Tietyt tutkimukset

antavatkin osviittaa siitä, että lukivaikeuden ja visuaalisuuden lahjakkuuden välillä olisi jonkinlainen yhteys. (Mankkinen 2010.) Myös englantilaissyntyinen, Suomessa vaikuttava kuvataiteilija John Court (s. 1969) on syvästi lukihäiriöisenä aina pyrkinyt hahmottamaan maailmaa taiteensa kautta (ks. kuva 1.). Hän kuvaa suhdettaan lukemiseen ja kirjoittamiseen seuraavasti: *”Voin VISUALISOIDA käsitteitä, kun ne esitetään puheessa, mutta tekstiin en voi luottaa, sillä se saa minut tuntemaan itseni hämmentyneeksi. Pelkään kirjoittavani jotain väärin, koska en voi mitenkään tietää mikä on oikein ja mikä väärin.”* (Pratt & Lyytinen 2007, 9.) Lukihäiriöisen epätasainen suorituskky voikin hämmentää ulkopuolista – yksinkertaisin asia saattaa olla tälle lähes mahdoton, kun taas jotkin näennäisen vaikeat tehtävät eivät välttämättä tuota lainkaan ongelmia (Miles 2001, 1).



Kuva 1. John Court, Untitled 2006–2007. (© John Court)

Suomessa lukivaikeutta on 1900-luvulla pidetty pääasiassa pedagogisena ongelmana, minkä vuoksi sen hoitaminen ei aina ole ollut asianmukaista: on saatettu ajatella, että lukivaikeus häviää iän myötä, joten lukiopetusta on mahdollisesti ollut saatavissa vain alaluokilla. Lukemisen ja kirjoituksen erityisopetusta on annettu Suomen kouluissa

vuodesta 1949 lähtien, mutta vasta vuonna 1966 Jyväskylän yliopisto alkoi kouluttaa varsinaisia lukioopettajia. Tämän seurauksena ongelmaan alettiin perehtyä, ja se on myös tiedon karttuessa ja resurssien puitteissa voitu ottaa entistä paremmin huomioon kouluissa. Lukion ylioppilaskirjoituksissa lukihäiriöinen on voinut saada tiettyjä etuuksia jo vuodesta 1975, vaikka vasta suhteellisen vähän ajan sisällä onkin todistettu, että lukivaikeus on synnynnäinen, *aivoperäinen* ongelma. (Strandén 1998, 21.)

Lukivaikeuden tutkiminen on ottanut valtavia harppauksia lyhyen ajan sisällä. Vielä joitakin vuosikymmeniä sitten oletettiin, että vajavaisuudet tietyissä aistitoiminnoissa aiheuttivat lukivaikeuden. Nykyiset tutkimustulokset kuitenkin kumoavat edellisen kaltaisen hypoteesin: lukeminen on ensisijaisesti *kielellistä* toimintaa. Lukivaikeuksien mekanismi ei siis varsinaisesti linkity aisteihin, mutta vastausta voidaan hakea puutteellisesta kyvystä analysoida puhutun kielen rakenteita. Tämä tarkoittaa sitä, että lukivaikeuden perusta on pitkälti *fonologinen* eli äänteiden käsittelyyn liittyvä ongelma. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74.) Tästä on olemassa myös hieman eriäviä hypoteeseja, mutta tutkielmassani en kuitenkaan lähde käsittelemään sen suuremmin näitä muita teorioita. Etiologiaa tärkeämpää on ymmärtää lukivaikeuden luonne, ja mihin kaikkeen se mahdollisesti vaikuttaa. Palaan edellä mainitun fonologisen ongelman tarkasteluun seuraavassa luvussa.

2.2 Lukeminen ja lukivaikeus

Yksinkertaisessa lukemisen mallissa lukeminen koostuu kahdesta asiasta, joista molempia tarvitaan hyvän lukutaidon saavuttamiseksi. Ensimmäinen on *dekoodaus* eli tekninen (tai mekaaninen) lukutaito. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi ensin oppii yhdistämään tietyt äänteet niitä vastaaviin kirjaimiin, ja tämän jälkeen kirjaimet alkavat muodostua tavuiksi ja sanoiksi. Näin lapsi on saavuttanut teknisen lukutaidon. Toinen lukutaitoon vaadittava ominaisuus on *luetun ymmärtäminen*. (Takala 2006a, 19.)

Dekoodauksen (teknisen lukutaidon) puutteellisuus on yhteydessä mainitsemaani fonologiseen ongelmaan (Takala 2006b, 69): heikkous fonologisessa prosessoinnissa tarkoittaa käytännössä sitä, että lukihäiriöisen on hankala jaotella sana erilaisiin äänteisiin ja tavuihin, mikä johtuu kyvyttömyydestä analysoida puhutun kielen rakenteita. (Forgeard ym. 2008, 384; Ahvenainen ja Holopainen 2005, 74.) Koska dekodauksen eli teknisen lukutaidon saavuttamisen ydin on nimenomaan hahmottaa yhteys *äänteiden* ja *niitä*

vastaavien kirjainten välillä, niin jos näitä foneemeja ts. äänneitä ei kykene kuulemaan, hahmottamaan tai muistamaan tarpeeksi selkeästi, dekodaus epäonnistuu. Tämä puolestaan aiheuttaa virheellisyyttä luetussa tekstissä. (Takala 2006b, 69.) Sama pätee myös kirjoittamiseen: jos puhutun sanan purkaminen pienemmiksi yksiköiksi – tavuiksi ja äänneiksi – sekä näiden merkitseminen kirjaimiksi epäonnistuu, oikeinkirjoitus on vaikeaa (Aro, Huemer, Kairaluoma, Wennström & Parkkila 2008, 47).

Kaikkia lukivaikeuteen liittyviä tekijöitä ei kuitenkaan ole kyetty selittämään pelkästään fonologisen prosessoinnin ongelmilla (NMI 1999). Aro (2006, 119) toteaa, että fonologisen tietoisuuden ohessa lukivaikeuksien merkityksellinen osatekijä on puutteellinen *nopean nimeämisen* eli sanojen sujuvan mieleenpalauttamisen taito. Melko yleisen käsityksen mukaan nopean nimeämisen ongelmat sijoittuvat fonologisten prosessien alaisuuteen, mutta esimerkiksi Wolf ja Bowers (1999) ovat tutkimustensa pohjalta vetäneet johtopäätöksen, jonka mukaan nämä toimisivat jokseenkin itsenäisesti. Näin ollen lukivaikeuden taustalla voisi pääasiassa olla *joko* fonologisen prosessoinnin *tai* nimeämisen hitauden ongelma – tai näiden kahden *yhdistelmä*, joka aiheuttaisi vielä syvemmän lukivaikeuden. Havaintoa tukee se tosiasia, että lukivaikeus ilmiönä on eittämättä melko heterogeeninen: mikään yksittäinen teoria tuskin koskaan tulee täysin kattamaan sitä. Wolfin ja Bowersin hypoteesin oikeellisuuteen viittaisi myös havainto siitä, että fonologisten taitojen heikkouksien on havaittu aiheuttavan epätarkkuutta nimenomaan lukemisessa ja kirjoituksessa, kun puolestaan nimeämisvaikeudet ilmenevät ennemmin lukemisen hitautena. Tämän kaltaisen teorian varmistumisen myötä jokaisen lukivaikeuden kohdalla kyettäisiin tekemään kokonaisvaltaisempi arvio ongelman luonteesta, ja näin ollen myös oikeanlaisten hoitomenetelmien käyttöönotto mahdollistuisi. (Wolf & Bowers 1999, 415–416, 432; NMI 1999.)

Tästä huolimatta – kuten aiemmin totesin – erilaisia teorioita on useita, mutta fonologinen hypoteesi selittää suurimman osan. On silti edelleen kiistanalaista, mikä muunlaisten teorioiden selitysosuus on, ja ovatko ne päällekkäisiä fonologisen prosessoinnin ongelman kanssa. Lukivaikeuteen liittyvien osatekijöiden kausaaliset yhteydet ovat yhä jokseenkin hämärän peitossa. (Takala 2006b, 70.)

Ennen kuin siirryn tarkastelemaan lukivaikeuksien neurologisten syy-yhteyksien fysiologista mallia, on syytä huomioda myös *työmuistin* osuus lukivaikeuden toimintamekanismissa.

Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan monet tutkijat yhtyvät ajatukseen, jonka mukaan työmuistin kapasiteetin heikkous on merkittävin syy dekodauksen vaikeudessa. Työmuistin merkitys on oleellinen lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan oppimisen, äänteiden erottelamisen ja yhdistämisen sekä sanojen muodostamisen kannalta. Vajavaisesti toimiva työmuisti onkin usein yksi lukivaikeuden taustatekijöistä. Työmuistin alhaisen kapasiteetin vuoksi lukihäiriöinen on erityisen herkkä tarkkaavaisuuden häiriöille, eikä välttämättä pysty seuraamaan epäjohdonmukaista tai liian nopeasti etenevää opetusta: työmuistin resurssit ylittyvät ja keskittyminen herpaantuu. Myös kirjoittamisprosessi vaatii tietyn kapasiteetin työmuistia, koska prosessin aikana on pystyttävä käsittelemään samanaikaisesti useita kielellisiä yksiköitä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 44–45, 69, 81.) Takala (2006b, 78) painottaakin, että muistin kehittäminen on yksi lukivaikeuksien kuntoutuksen osa-alueista.

2.3 Lukivaikeuden neurologiaa

Lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät aivojen ja koko keskushermostojärjestelmän toimintaa, jotta niihin vaaditut kognitiiviset taidot – aistitoiminta, havaintotoiminta, muistitoiminta sekä käsitteellinen ajattelu – olisivat hallinnassa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 40). Tämänhetkinen ymmärrys lukivaikeuden fysiologiasta liittyy aivojen tapaan käsitellä informaatiota: lukihäiriöisen aivoissa aktivoituminen näyttää tapahtuvan jossakin määrin eri osissa aivoja ja eri nopeudella kuin henkilön, jolla ei ole lukivaikeutta. Myös välittäjäaineissa on havaittu eroavaisuuksia, mikä viittaa oppimisen kannalta keskeisen aivotapahtuman – hermoratojen impulssien siirtymisen – poikkeavuuteen. (Iivanainen 1998, 36.) Magneettikuvauksissa onkin käynyt ilmi, että lukemisprosessin aikana tietyt alueet lukihäiriöisen aivoissa ovat huomattavasti vähemmän aktiivisia verrokkiryhmiin nähden (Takala 2006b, 76): neurotieteilijä Sally Schaywitz (HBO 2012) selvittää, että ainakin aivojen vasemmassa takaosassa on alue, jota tarvitaan automaattiseen sisälukutaitoon. Aivokuvissa on tätä aluetta tarkkailemalla havaittu, että verrokkiryhmillä lukeminen ja luetun ymmärtäminen tapahtuvat ikään kuin itsestään. Lukihäiriöisillä tuo aivojen alue sen sijaan toimii eri tavalla, mikä tekee lukemisesta *tietoista* toimintaa. Tämä taas vaatii huomattavasti tavanomaista enemmän ponnistelua ja ajankäyttöä lukemisen suhteen. (HBO 2012.)

Myös aivopuoliskojen työnjakoa on tutkittu, ja esimerkiksi kielellisten alueiden tarkkaileminen on osoittanut, että lukihäiriöisen henkilön aivopuoliskot toimivat tavallisuudesta poikkeavasti (Iivanainen 1998, 36). On mahdollista, että vasen aivopuolisko on useilla lukihäiriöisillä oikeaa heikompi, mikä aiheuttaa eräänlaista epätasapainoa ja saattaa ilmetä kielellistä heikkoutta kompensoivasti esimerkiksi alussa mainitun visuaalisen lahjakkuuden kaltaisina ilmiöinä (Miles 2001, 5). Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan sujuvan oppimisen edellytyksenä on kuitenkin se, että aivopuoliskojen työnjako ei häiriinny. Puoliskojen epäsymmetrian onkin todettu aiheuttavan vaikeuksia – toinen aivopuolisko pyrkii ohjaamaan toiselle kuuluvia tehtäviä. Toimintojen automaattinen ohjautuminen aivoalueiden välillä tarkoittaisi siis sitä, ettei oppimisvaikeuksia aiheuttavia ristiriitoja synny. He kuitenkin painottavat, että aivojen tehtävien rajaaminen oikeaan tai vasempaan puoliskoon ei kerro koko totuutta – *aivot toimivat aina kokonaisuutena*. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 40.)

Aivojen rakenteen ja toimintamekanismien syvempi tarkastelu ei tämän tutkielman kannalta liene oleellista. Aiheesta kiinnostunut voisi tutustua esimerkiksi Kaminen-Aholan (2007) väitöskirjaan.

2.4 Lukivaikeuden monimuotoisuudesta

Kuten aiemmin totesin, lukihäiriön vaikeusaste voi vaihdella runsaastikin eri henkilöiden välillä, mutta näitä yhdistävä tekijä on useimmiten ikäryhmäänsä nähden merkittävän hidas ja työläs lukeminen – siitä huolimatta, että esimerkiksi suomen kieli on kirjoitusasultaan poikkeuksellisen säännönmukainen. Lukemisen hitauden seurauksina ovat usein erilaiset oppimiseen ja taitojen kehittymiseen liittyvät ongelmat. Tämän lisäksi hidas lukeminen voi vaikuttaa myös luetun ymmärtämiseen: jo luettu aines katoaa muistista ennen tekstin rakentumista merkityksiksi. (IDA 2012, 2; Aro 2006, 118; Takala 2006a, 17.) Lukivaikeus voi myös ilmetä vaikeutena tunnistaa sanoja, tavata tai kirjoittaa. Joissakin tapauksissa hankaluuksia esiintyy suullisen ilmaisun ja kuullun ymmärtämisen yhteydessä (*dysfasia*), jolloin ongelmat saattavat ulottua jokapäiväisen elämän lisäksi sosiaaliseen kanssakäymiseen. (IDA 2011.) Tämä voi korostua, jos lukivaikeuteen liittyy esimerkiksi kyvyttömyys sisäistää suullisesti annettuja ohjeita (IDA 2012, 2). Myös erilaiset tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöt ovat yleisiä, sillä kyky itsesäätelyyn syntyy sisäisen

puheen kehittyessä: kun kielellisten ongelmien myötä itsesäätelyn kehittyminen häiriintyy, voi tämä johtaa pulmiin tarkkaavaisuudessa (Holopainen ym. 2008, 16).

Lukivaikeuden yhteydessä saattaa Oglethorpen (2002, 4–6) mukaan esiintyä ainakin seuraavia tekijöitä, jotka heijastuvat moniin elämän osa-alueisiin – kuten esimerkiksi seuraavassa pääluvussa käsiteltävään musiikin harrastamiseen:

- auditiivisen hahmottamiskyvyn heikkous (puheen ja erityisesti rytmien ymmärtämisen vaikeus)
- visuaalisen hahmottamiskyvyn heikkous (ylimääräinen katseen harhailu esim. lukiessa; tekstin ”pomppiminen”)
- spatiaalisen hahmottamiskyvyn heikkous (oikean, vasemman ja mahdollisesti muiden suuntien sekä oman kehon keskilinjan hahmottamisen vaikeus; etäisyyksien puutteellinen arviointi, joka ilmenee ns. kömpelyytenä ja motorisen koordinaatiokyvyn heikkoutena)
- järjestelmällisyyden ja ajallisen hahmottamiskyvyn heikkous (syy sekvensointi- eli jaksottamispulmissa; vaikeus hahmottaa rakenteita ja kokonaisuuksia, mikä ilmenee esim. oman ajankäytön, työtehtävien ja tavaroiden hallintakyvyn haasteena sekä vaikeutena muistaa annettuja ohjeita, aikatauluja tai asioiden järjestyksiä, mm. kuukausien nimet)

Jotta myös eri lukivaikeuksien erityispiirteet ja niihin liittyvät oireet tulisivat ilmi, lienee aiheellista esitellä lyhyesti niiden yleisimmät määritelmät. On huomioitava, että vaikka alla luetellut luki- tai oppimisvaikeudet voidaan näin karkeasti lokeroida omiin kategorioihinsa, yhden henkilön oireet saattavat olla eräänlainen sekoitus useammista. Ns. ”puhtaita dyslektikkoja” on siis melko vähän, ja usein lukivaikeuden yhteydessä ilmenevät erilaiset sensoriset häiriöt johtuvatkin todennäköisesti ongelmien päällekkäisyydestä, *komorbiditeetistä* (Takala 2006b, 73). Oglethorpen (2002, 3) mukaan erilaisia lukihäiriön variaatioita onkin määritelty jopa kymmeniä. Tämän vuoksi olisi ehkä suotavampaa käyttää yleisempää termiä ”lukivaikeudet”.

Lukemisen erityisvaikeuden eli *dysleksian* varsinaiseen diagnosointiin vaaditaan Suomen lääkintöhallituksen suosituksen mukaan seuraavat Yhdysvaltain psykiatriyhdistyksen (1994) kriteerit: Lukemissuoritus on huomattavasti oletettua heikompi, kun otetaan huomioon henkilön ikä, älykkyyden taso, opiskeluun ja opintoihin liittyvät mahdollisuudet

sekä potentiaaliset kulttuuriset tai siihen liittyvät kielelliset tekijät. Lisäksi lukemiseen liittyvien ongelmien on ilmevä merkittävästi henkilön opinnoissa tai jokapäiväisessä elämässä. Lukivaikeuden mahdollisista aiheuttajista myös näön tai kuulon heikkous sekä neurologiset sairaudet on kyettävä sulkemaan pois. (American Psychiatric Association 1994, 48; Ahvenainen & Holopainen 2005, 71.) Dyslektikko saattaa ymmärtää lukemaansa, mutta sanojen tunnistamisen taito on usein heikko. Ongelmat juontuvat pääasiassa äänne–kirjain-vastaavuuden havaitsemisen ja ortografisen prosessoinnin (kirjainyhdistelmien tunnistuskyky) heikkoudesta (ks. 2.2), vaikeudesta nimetä sanoja ja pseudosanoja (epäsanoja), sekä työmuistin puutteellisesta toiminnasta. (Takala 2006b, 67.) Koska esimerkiksi suomen kieli on kirjoitusasultaan melko säännönmukainen – ja näin ollen tavanomaista vähemmän fonologista prosessointia vaativa – Wolf ja Bowers (1999, 420) vihjaavat, että puutteiden havaitseminen nopean nimeämisen taidossa (ks. 2.2) voisi meillä toimia pääasiallisena lukivaikeuden diagnostisena indikoijana.

Kirjoittamisen erityisvaikeus eli *dysgrafia* ilmenee merkittävänä kyvyttömyytenä kehittyä kirjoitustaidossa, ja sekä sanojen että tavujen kirjoituskyky on puutteellinen. Kuten lukemisen erityisvaikeuden diagnoosissa, myös kirjoittamisongelmien taustalta on karsittava mahdolliset koulutukseen liittyvät, älylliset sekä aistihäiriöistä johtuvat tekijät. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.) Kirjoittamisen erityisvaikeus ei välttämättä aina liity lukemisen erityisvaikeuteen, vaikka tämä onkin melko poikkeuksellista (Takala 2006a, 26).

Hyperleksia esiintyy usein lukivaikeuden yhteydessä ja tarkoittaa kyvyttömyyttä muistaa tai ymmärtää luettua tekstiä. Luetun ydin voi jäädä hämärän peittoon, eikä hyperlektikko välttämättä kykene myöskään yhdistelemään lukemaansa tietoa. (Takala 2006b, 67.) Täsmennettäköön kuitenkin vielä, että hyperleksia erillisenä ilmiönä on monin tavoin dysleksian vastakohta – hyperlektikko-lapsi on monesti poikkeuksellisen taitava *tekninen* lukija jo varhain. Hyperlektikon varsinainen ongelma on siis ensisijaisesti heikkous luetun tekstin *ymmärtämisessä*. (Shaywitz 2003, 140.) Tekstin ymmärtämisen vaikeus on kuitenkin usein sijoitettu käsitteen ”lukivaikeus” sisään, ja esimerkiksi yhdysvaltain psykiatrin tautiluokitus (DSM IV) määrittää sekä tekniseen lukutaitoon liittyvän että tekstinymmärtämisen vaikeuden yhden diagnoosin alaisuuteen. Kansainvälinen dysleksiayhdistys (IDA) sen sijaan antaa ennemminkin vihjeen siitä, että lukivaikeus *voi* johtaa puutteelliseen tekstinymmärtämiseen. (Lehto 2006, 130–131.)

Lukivaikeuden yhteydessä voi myös joskus ilmetä *dyskalkulia* – matematiikan oppimisen ja osaamisen erityisvaikeus. Nämä kaksi saattavat sekoittua diagnostisesti keskenään, sillä kyseiset oppimisvaikeudet muistuttavat joiltakin osin toisiaan ja voivat esiintyä limittäin. Siitä, tulisiko dyskalkulia laskea omaksi määritelmäkseen vai osaksi lukivaikeuden eri ilmenemismuotoja, ei varsinaisesti olekaan päästy yhteisymmärrykseen. Luki- ja matemaattisten vaikeuksien syy–seuraus-suhteet ovat myös jossakin määrin samankaltaisia: molemmissa on usein kyse ainakin työ- ja visuaaliseen muistiin liittyvistä tekijöistä sekä kyvystä prosessoida informaatiota. (Lawrence 2009, 42–43; Miles 2008, 6.)

2.5 Lukivaikeuden varhaiset merkit ja diagnosointi

Lukivaikeuden toteaminen varhaisessa vaiheessa on erittäin tärkeää: mitä aikaisemmin lapsi alkaa saada asianmukaista kuntoutusta, sitä suuremmalla todennäköisyydellä lukivaikeuden haittavaikutukset koulussa ja myöhemmässä elämässä saadaan minimoitua. Vaikka alle kouluikäisen lapsen lukivaikeuden tunnistaminen ei toistaiseksi ole itsestäänselvyys täysin luotettavien testien puuttumisen vuoksi, on silti mahdollista havaita hälyttäviä piirteitä jo varhain. Tätä silmällä pitäen on kuitenkin ymmärrettävä normaalin kehityksen puitteet: yksilökohtaiset kehityserot voivat toki vaihdella paljonkin, mutta tietoisuus mahdollisista oireista voi edesauttaa kuntoutuksen aloittamista. (Mäki 1998, 40–41.) Varhaisen kuntoutuksen merkitystä painottavat myös Kujala ym. (2001, 10513) sen perusteella, että aivojen plastisuuden ts. muokkautuvuuden on havaittu olevan merkittävästi suurempaa lapsilla kuin jo varttuneemmilla yksilöillä.

Sally Shaywitz (2003) käy läpi lapsen normaalista kehityksestä poikkeavia piirteitä, jotka voivat ennakoida tulevia lukivaikeuksia. Hän painottaa, että vanhemman tulisi ennen kaikkea *kuunnella* lastaan oireiden havaitsemiseksi. Vanhempi voi kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin kysymyksiin: Onko lapsen puheen kehitys viivästynyt huomattavasti? Onko lapsella vaikeuksia sanojen ääntämisessä? Onko lapsen vaikea oppia ulkoa esimerkiksi loruja ts. onko lapsella heikko riimienhahmotuskyky? Onko lapsen vaikea nimetä asioita tai esineitä? (Shaywitz 2003, 94.) Jos kyseessä sen sijaan on jo koulunsa aloittanut lapsi, vanhempien tulisi tarkkailla mm. seuraavia hälytysmerkkejä: lukemisen tai tavaamisen poikkeuksellinen hitaus, epäjohdonmukainen valppaus ja terävyys muissa kuin kirjallisiin tehtäviin liittyvissä asioissa, numeroiden sekoittuminen (esim. 15 ja 51),

samankaltaisten kirjainten sekoittuminen (esim. b ja d), matematiikan pääsälaskuvaikkeudet sekä kömpelyys (Miles & Westcombe 2001, 107–108).

Edellä mainitsemisiani esimerkeissä on kuitenkin jossakin määrin otettava huomioon kirjailijoiden englanninkielinen tausta: Takalan (2006b, 79) mukaan säännöllisen ortografian (kirjoitusasun) kielissä, kuten suomessa, lukihäiriön vaikutukset jäävät vähäisemmiksi kuin vaikkapa englannin tai ranskan kielessä. Sivuan tätä aihetta lyhyesti myöhemmin tarkastellessani lukivaikkeuden esiintyvyyttä.

Eriasteiset lukivaikkeudet havaitaan usein jo varhaislapsuudessa kotona, neuvolassa tai koulussa. Diagnoosin määrittelemiseksi voidaan joissakin tapauksissa tehdä myös neurologisia tutkimuksia esimerkiksi keskussairaaloissa, yliopistollisissa sairaaloissa ja myös joissakin aluesairaaloissa. Tutkimusryhmään voi kuulua useita eri alojen asiantuntijoita, kuten foniatri ja neuropsykologi. Muutaman tapaamisen perusteella lapsen kielelliset osa-alueet ja oppimishistoria kartoitetaan haastattelun, tarkkailun ja erilaisten tehtävien avulla. Myös opettajia ja vanhempia haastatellaan, ja lapsen motorisia valmiuksia testataan. (Mäki 1998, 47.) Lukivaikkeuden tunnistaminen ja tukeminen perustuvat nykyisen suomalaisen käytännön mukaisesti pääosin pedagogiseen tai psykologiseen arvioon, joten lääketieteellistä diagnoosia ei tukitoimien saamiseksi välttämättä tarvita – paitsi ylioppilaskirjoituksia varten (Holopainen ym. 2008, 19). Koska lukivaikeus ilmenee lukuisin eri tavoin, sen luonteen yksilökohtaiseksi ymmärtämiseksi huomioon otettavia asioita olisivat ainakin seuraavat: ikä, lukivaikkeuden ilmenemistavat sekä syvyys (Lawrence 2009, 27).

2.6 Lukivaikkeuden haaste

Lukivaikeus on sekä lasten että aikuisten vaiva siitä syystä, ettei se katoa iän myötä. Siitä ei siis nykyisen tiedon valossa voi niin sanotusti parantua, mutta varhainen diagnosointi, oikeanlaiset hoitomenetelmät ja ahkera työskentely voivat mahdollistaa suhteellisen normaalin koulumenestyksen sekä työuran. Myöhemmissä vaiheissa voi kuitenkin ilmetä ongelmia, vaikka todetun lukivaikkeuden hoito olisi aloitettu tuloksekkaasti: kielellisten haasteiden vaatimukset nimittäin kasvavat jatkuvasti. Näistä esimerkkeinä mainittakoon vaikkapa koulumaailman monimutkaistuvat kieliopilliset rakenteet, monimuotoisemman luetun tekstin ymmärtäminen sekä esseekirjoitus. (IDA 2011.) Lukihäiriöisten kirjoitelmille tyypillisiä ovatkin esimerkiksi vajaat lauseet, predikaattien puuttuminen ja

ylipitkät virkkeet. Kirjoitusvaikeudet näkyvät käytännössä myös esimerkiksi tilanteissa, joissa omaa oppimista tulisi tukea kirjoittamalla muistiinpanoja tai yhteenvetoja. Myös kokeessa tai tentissä voi käydä niin, että vastauksen periaatteessa tietää, mutta sitä ei saa muotoiltua paperille: kirjoittamalla on vaikea ilmaista osaamistaan. Tämän lisäksi myös vieraiden kielten oppimiseen vaikuttavat lukivaikeuden taustalla olevat äänneaineksen havaitsemisen, käsittelyn ja järjestämisen (ts. fonologisen prosessoinnin) ongelmat: uusien sanojen muistaminen, oikeinkirjoitus ja ääntäminen sekä kuullun ymmärtäminen saattavat olla puutteellisia. (Holopainen ym. 2008, 16; Kiiski-Mäki 2008, 85.) Lawrence (2009, 35) kritisoikin useita lukivaikeuden kuvauksia siitä, että niissä viitataan vain lapsuudessa tai nuoruudessa ilmeneviin vaikeuksiin, vaikka aikuisena lukivaikeuden ilmenemismuodot ovat huomattavasti moniulotteisempia: esimerkiksi sosiaaliset, taloudelliset tai työhön liittyvät haasteet ovat enemmän läsnä.

Tästä huolimatta myös lukivaikeuden kanssa kamppailevan kouluikäisen lapsen käytöshäiriöt ja tunne-elämän ongelmat ovat melko tavanomaisia (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72). Tällaisen lapsen itsetunto voi olla erityisen alhainen – etenkin, jos lukivaikeutta ei ole diagnosoitu. Koska koulujärjestelmä perustuu pääosin kirjallisiin tehtäviin, lukihäiriöinen voi kokea olevansa tyhmempi tai kykenemättömämpi kuin todellisuudessa onkaan. Tämä saattaa heijastua haluttomuutena edetä koulumaailmassa. (IDA 2011.) On myös havaittu, että lukivaikeus aiheuttaa paljon ylimääräistä stressiä opiskeluvuosien aikana, ja sen on todettu näkyvän uupumuksena erityisesti toisen asteen koulutuksen naisopiskelijoissa (Holopainen ym. 2008, 17). Kyseessä on eräänlainen itseään toteuttava kierre, sillä huono minäkuva, alhainen itsetunto sekä epäonnistumisen pelko ovat tuhoisia oppimisen kannalta, ja näin ollen vaikeudet voivat moninkertaistua (Payne & Turner 1999, 122).

Joskus – joko opettajien tai vanhempien taholla – voidaan törmätä jopa sellaiseen ilmiöön, että lukivaikeuden nimeäminen koetaan eräänlaiseksi leimaamiseksi, mutta esimerkiksi Miles (2008, 8) tyrmää tämänkaltaisen ajatuksen: hänen mielestään oikeanlainen diagnosointi ja ongelman realistinen tiedostaminen ovat välttämättömiä, jotta oppilas voisi saada tarvitsemaansa tukea. Varhainen interventio saattaa myös estää lukivaikeuden aiheuttamien ongelmien suurenemisen ja kasautumisen, sillä myöhästynyt diagnosointi aiheuttaa helposti lapsen leimaamisen tyhmäksi ja laiskaksi (Takala 2006b, 78, 80). Myös Holopainen ym. (2008, 18) ovat samoilla linjoilla: jos tukitoimia ei ole aloitettu mahdollisimman varhain, saattaa koulunkäynti tuntua aivan liian työläältä ja raskaalta.

Takala (2006b, 68) huomauttaa kuitenkin, että lukivaikeutta diagnosoitaessa keskitytään harmillisen usein vain lapsen puutteisiin: monilla lukihäiriöisillä on erityistaitoja, joita tulisi vahvistaa. Joissakin tapauksissa, kun tämänkaltainen kompensatio – vahvuuksiin keskittyminen – on jäänyt kesken, elämä lukivaikeuden kanssa pysyy eräänlaisena kamppailuna myös aikuisiällä. Joidenkin kohdalla lukivaikeuden vaikutusten realistinen huomio on sen sijaan johtanut omien vahvuuksien löytämiseen ja tämän myötä hyvään menestymiseen oman erityisosaamisen alueella. (Holopainen ym. 2008, 17.)

Strandénin (1998, 20) mukaan myös mahdollinen syrjäytymisuhka on erittäin vakavasti otettava ongelma, vaikka Holopainen ym. (2008) toteavatkin, että toistaiseksi tästä syy- yhteydestä ei ole olemassa kovin luotettavia havaintoja. Lukivaikeudella on kuitenkin seurantalutkimusten mukaan selvät yhteydet koulutusuran tavoitteettomampaan muotoutumiseen. On myös havaittu, että erilaiset oppimis- tai lukivaikeudet ovat huomattavasti yleisempiä tiettyjen syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien ryhmien (esim. vangit, nuorisorikolliset tai koulukodissa asuvat nuoret) keskuudessa ikäryhmäänsä nähden. (Holopainen ym. 2008, 17–18.)

Miles ja Westcombe (2001, 109) ovat listanneet asioita, jotka erityisesti erilaisissa opetustehtävissä toimivien tulisi muistaa lukihäiriöisiä kohdatessaan:

1. Älä heti leimaa tätä laiskaksi tai välinpitämättömäksi.
2. Älä vertaile tätä ilkeämielisesti muihin oppilaisiin.
3. Älä paineista tätä niin, että hän alkaa entisestään pelätä virheiden tekemistä tai pettymyksen tuottamista.
4. Älä ilman erillistä suostumusta pyydä tätä lukemaan ääneen muiden kuullen.
5. Älä ihmettele, jos tämä väsyä tai lannistuu helposti.
6. Älä päivittele tämän huonoa käsialaa – kirjoittaminen voi olla todella työlästä hänelle.
7. Älä käske tätä kaikesta huolimatta vain yrittämään kovemmin.
8. Rohkaise tätä asioissa, jotka sujuvat hyvin.
9. Lue tälle ääneen.
10. Kannusta tätä kiinnittämään huomiota sanojen yksityiskohtiin – vain muutamaaan kirjaimen kerrallaan.
11. Keskustele tämän kanssa avoimesti asioista, jotka hän kokee vaikeiksi.
12. Auta tätä muistamaan, että hän on monissa asioissa hyvä.
13. Rohkaise tätä etenemään hitaasti, omaan tahtiinsa.
14. Pyri järjestämään tälle erityisopetusta tai avustaja, jolla on ymmärrystä lukivaikeudesta.

Positiivisempaan lähestymistapaan kehottaa myös Sally Shaywitz (HBO 2012). Hänen näkemyksensä lukivaikeudesta on vapaasti suomennettuna seuraavanlainen:

Lukeminen voi olla hidasta ja vaikeaa, mutta lukihäiriöinen on yleensä se, joka keksii ratkaisun ongelmiin; Kirjoittaminen on usein vaivalloista ja käsiala sotkuista, mutta lukihäiriöisen tarinankerronta on mielikuvituksellista; Päivämäärien ja nimien muistaminen saattaa olla haastavaa, mutta lukihäiriöinen ajattelee luovasti ja näkee kokonaiskuvan; Sanojen muistamisessa ja ääntämisessä voi olla hankaluuksia, mutta lukihäiriöisen sanavarasto on yleensä runsas ja kekseliäs.

2.7 Lukivaikeuden periytyvyys

Lukivaikeudella on nykyisen käsityksen mukaan vahva geneettinen taipumus. Samassa perheessä tai suvussa voi olla useita lukihäiriöisiä, vaikka häiriön vaikeusaste saattaakin vaihdella huomattavasti. (Nopola-Hemmi 2006, 15.) Lukivaikeuden esiintymiseen perhepiirissä tulisikin suhtautua vakavasti juuri tämän voimakkaan geneettisen periytyvyyden vuoksi: tutkimuksen mukaan lukihäiriöisen vanhemman lapsella on noin 20–40 prosentin todennäköisyys kärsiä itsekin lukihäiriöstä (Shaywitz 2003, 99). Jos molemmilla vanhemmilla on lukihäiriö, todennäköisyys nousee jopa 75 prosenttiin (Kinnarinen 2001). Pojilla taipumus voi lisäksi olla moninkertainen tyttöihin nähden. Tämä korostuu erityisesti silloin, jos vanhemmista isällä on todettu lukihäiriö. (Ott 1997, 11, 27.)

Geenitutkimukset eivät vielä ole paljastaneet selkeää lukivaikeuden syntymekanismia, mutta vallitsevan käsityksen mukaan mikään yksittäinen geeni ei itsessään aiheuta sitä. Tähän ns. monitahoiseen häiriöön voivat kuitenkin vaikuttaa erilaisten altistavien geenien lisäksi myös ympäristötekijät. (Nopola-Hemmi 2006, 15.) Aivot rakentuvat geenitoiminnan lisäksi niin sanotusta epigeneettisestä – ei-geneettisestä – informaatiosta, jota syntyy nimenomaan yksilön fyysisestä ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 37). Tätä havaintoa ympäristötekijöiden vaikutuksesta tukee se tosiasia, että tutkimuksen mukaan noin 30–35 prosentilla lukihäiriöisistä identtisistä kaksosista vain toisella on todettu lukihäiriö (Shaywitz 2003, 99). Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 74) mukaan identtisillä kaksosilla on myös noin kaksinkertainen lukivaikeuksien geneettinen riski epäidenttisiin kaksosiin nähden. Lukivaikeutta ei siis suoranaisesti peritä, vaan ne geenit peritään, jotka voivat *altistaa* sille (Takala 2006b, 78).

2.8 Lukivaikeuden esiintyvyys

Lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista, ja sitä tavataan kaikkialla maailmassa kansallisuudesta riippumatta. Äidinkielellä voi tosin olla suurikin vaikutus lukivaikeuden esiintyvyyteen. (IDA 2012, 1; Aro 2006, 108.) Kaikkien kieliryhmien lukemaan opetteleville on yhteisenä haasteena kirjoitusjärjestelmän eli niin sanotun *ortografisen koodin* avaaminen. Kun tarkastellaan eurooppalaisten kielten säännönmukaisuutta, suomi on kirjain-äänne-vastaavuudeltaan listan kärkipäässä. Sen sijaan esimerkiksi englanninkielinen kirjoitettu teksti sisältää tämän foneemisen, äänteellisen, informaation lisäksi muita taustatekijöitä, joista osa on vailla säännönmukaisuutta. Tämänkaltaiset kielelliset ominaisuudet ja eroavaisuudet antavat lukemaan oppimisen aloittaville hyvin erilaiset lähtökohdat riippuen siitä, mikä kieli on kyseessä. (Aro 2006, 110–112; Miles 2008, 4.) Lukivaikeuden esiintyvyys saattaa olla esimerkiksi Yhdysvalloissa jopa 10–15 %, kun taas Suomessa ja muutamien muiden foneettisten kielten (esim. turkki ja suahili) alueella luku on huomattavasti alhaisempi (Kinnarinen 2001). Pienenä sivuhuomautuksena todettakoon, että lukivaikeus ei ole yksinomaan latinalaisia aakkosia käyttävien kieliryhmien ongelma: sitä esiintyy vastaavasti myös esimerkiksi Kiinassa ja Japanissa (Shaywitz 2003, 31).

Eriasteisia lukemiseen liittyviä häiriöitä katsotaan olevan Suomessa ensimmäisen luokan oppilaista jopa 15–20 prosentilla, mutta 5.–9.-luokkalaisilla määrä on pudonnut jo noin viiden prosentin tuntumaan. Huomionarvoisena kuriositeettina mainittakoon myös, että ammattikoulujen opiskelijakunnan lukivaikeuksien määrässä (noin 15–25 %) lukiolaisten vastaavaan (noin 2–3 %) on huomattava ero. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.)

Oppimisvaikeuksiin liittyvään tutkimukseen ja kehittämistyöhön erikoistuneen Niilo Mäki Instituutin (2002) mukaan erityisistä lukivaikeuksista kärsii 3–5 prosenttia Suomen aikuisista, mutta Ahvenainen ja Holopainen (2005) kuitenkin painottavat, että lukivaikeuden esiintyvyyttä tarkasteltaessa on syytä huomioida kriteerit, joilla lukivaikeuden tasoa ja syvyyttä arvostellaan: puhutaanko varsinaisesta dysleksiasta vai yleisistä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista. Tämän vuoksi myöskään kansainvälisten tutkimusten arviot lukivaikeuden esiintyvyydestä eivät välttämättä ole vertailukelpoisia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.)

3 LUKIVAIKEUS JA MUSIIKKI

Lukivaikeus heijastuu usein henkilön kykyyn nimetä ja tulkita symboleja, mikä ilmenee erityisesti tekstin lukemisen ja kirjoituksen vaikeutena (Davidson 2011). Tämän informaation pohjalta voisi olettaa, että lukivaikeus vaikuttaa myös kykyyn lukea nuottikirjoitusta, joka – kirjainten tavoin – on eräänlainen koodi: samoin kuin kirjaimet muodostavat sanojen myötä merkityksiä, nuotit symboleina edustavat ääniä, jotka puolestaan tuottavat musiikkia (Ott 1997, 258). Tässä luvussa tarkastelenkin, mitkä ominaisuudet nuoteissa saattavat tehdä niiden lukemisesta ja kirjoittamisesta poikkeuksellisen haastavaa lukihäiriöiselle. Käsittelen myös musiikinteoriaa musiikin yleisten perusteiden lomassa opiskeltavana osa-alueena ja tuon lyhyesti esiin sen, millaisiin seikkoihin monille lukihäiriöisille ominainen rytmin hahmottamisen vaikeus saattaa vaikuttaa.

Ennen kuin siirryn edellä mainittuihin teemoihin, haluan tuoda esiin sen näkökulman, että musiikista voi nauttia useilla eri tavoilla ilman nuotteja, esimerkiksi kuunnellen, säveltäen tai improvisoiden: on hyvä muistaa, että monissa kulttuureissa tai traditioissa (mm. jazz, irlantilainen kansanmusiikki ja jotkin itämaiset musiikkikulttuurit) nuotteja ei välttämättä käytetä laisinkaan. (Westcombe 2001, 16; Ott 1997, 267.)

Mielenkiintoisena kuriositeettina esitettäköön vielä, että British Dyslexia Association (1999) on listannut kotisivulleen esimerkiksi seuraavat lukivaikeuksistaan huolimatta pitkälle päässeet musiikkialan ammattilaiset: Sarah Brightman, Cher, Noel Callagher, John Lennon sekä Ozzy Osbourne.

3.1 Nuottien lukemisen haaste

Asikaisen (2005) mukaan musiikkiopistojen soitonopetus perustuu paljolti nuottisidonnaisuuteen, ja uuden kappaleen opettelu soittotunneilla tapahtuu lähes poikkeuksetta nuottikuvalähtöisesti (Asikainen 2005, 30). Kuten aiemmin totesin (ks. 2.4), lukihäiriöiselle on ominaista tavanomaista hitaampi lukeminen, ja erään pilottitutkimuksen mukaan sama näyttäisi pätevän myös nuottien lukemiseen. Tulokset antoivat osviittaa siitä, että ongelman ydin liittyy opitun *automatisointiin*. (Jaarsma, Ruijssenaars & Van den Broeck 1998, 152.) Automatisoinnin heikkouden lisäksi lukihäiriöisen musiikin harrastajan ongelmaksi nousee hitaus tulkita erilaisia symboleja (Westcombe 2001, 12). Näin ollen

opettajan tulisi – tätä tietoa silmälläpitäen – antaa oppilaalle aikaa prosessoida opittua rauhassa.

Lukihäiriöisen nuottien lukemisen kohdalla törmätään siis jälleen aiemmin käsitellyn dekodauksen eli teknisen lukutaidon ongelmaan: tämä joutuu ikään kuin sisäistämään uuden kielen nuotteja opetellessaan. Kun tavallisia kirjaimiakin on vaikea tunnistaa, myös nämä uudet symbolit voivat tuottaa päänvaivaa. (Westcombe 2001, 12.) Ongelmia saattaa syntyä yksityisten soittotuntien lisäksi myös nuottikuvalähtöisessä yhteissoitossa – lukihäiriöisen voi olla vaikea pysyä mukana liian hitaan nuotinlukutaidon vuoksi (McCord & Fitzgerald 2006, 50). Soittaja voi kokea nuottien ikään kuin hyppivän paperilla, ja yhdensuuntaiset nuottiviivastot ovat omiaan lisäämään hämmennystä (Oglethorpe 2005): perinteinen nuottiviivasto on lukihäiriöisen silmissä aivan liian tiheä ja nuotit liian samannäköisiä ja pieniä (vaikka toisaalta alkuopetuksessa käytettävät nuottikuvat ovat usein väljempiä). Lisäksi esimerkiksi erilaiset tauko- tai etumerkinnät sekoittuvat helposti keskenään (Ott 1997, 258–259). Nuottikuvaan mahtuu toki paljon informaatiota: nuottien lisäksi paperilta saattaa löytyä nyanssimerkintöjä ja muita ohjeistuksia, jotka tulisi kyetä tulkitsemaan samanaikaisesti. Myös mahdollisten tyhjien tahtien tarkka laskeminen voi olla vaikeaa yhteissoitossa, eivätkä esimerkiksi klassisen musiikin yhteydessä käytetyt vieraskieliset ohjeistukset (esim. *andante* – hitaasti, *allegro* – nopeasti) ainakaan helpota tehtävää. (Westcombe 2001, 12.)

Kuten aiemmin totesin, nuottikirjoituksessa on lukuisia huomioon otettavia ominaisuuksia, joista Brand (2001) listaa ainakin seuraavat erityistä vaikeutta aiheuttavat yksityiskohdat. Ensinnäkin, yksittäinen nuotti sisältää kahdenlaista informaatiota: se määrittää sekä sävelkorkeuden että aika-arvon. Aika-arvoa merkittäessä nuotti voi olla vaikkapa varrellinen musta (neljäsosa) tai varrellinen valkoinen (puolinuotti). Oppilas saattaa hyvinkin muistaa, että mustan nuotin kohdalla lasketaan yhteen ja valkoisen kohdalla kahteen, mutta ei pysty sisäistämään nuotin nimeä. (Brand 2001, 20.)

Toinen ongelma seuraa siitä, että jokaista säveltä määrittää jokin aakkosten kirjain (Brand 2001, 20). Monissa maissa juurisävelten nimet ovat aakkosten 7 ensimmäistä kirjainta – a-b-c-d-e-f-g – mutta esimerkiksi Saksassa ja Suomessa käytetyssä järjestelmässä b on korvattu h:lla. Lukihäiriöisen voi muutenkin olla vaikea muistaa aakkosjärjestystä tai järjestyksiä yleensä, joten tämä ei välttämättä myöskään kykene yhdistämään kirjainta sitä vastaavaan säveleen (Brand 2001, 20).

Oglethorpe (2008) toteaa, että jotkut oppilaat ovat oppineet soittamaan tietyn kappaleen *kinesteettisesti* – kehollisesti – jolloin melodia on jäänyt kinesteettiseen muistiin. Jos tätä näennäisesti nuotteja lukevaa oppilasta pyydetäisiin soittamaan kyseinen melodia vaikkapa eri rytmissä, tulos olisi todennäköisesti huomattavasti heikompi. Tällaiset oppijat saattavat fyysisesti *tuntea*, miten tietty melodia tuotetaan, mutta yhteys melodian ja nuottipaperin sävelten välillä puuttuu. (Oglethorpe 2008, 87.) Westcomben (2001, 10) kokemuksen mukaan joillekin lukihäiriöisille nuottien lukeminen on kuitenkin helpompaa kuin tavallisen tekstin lukeminen, kun taas joidenkin kohdalla tilanne on juuri päinvastainen. Pedagogisella menetelmällä voi olla suuri merkitys lukihäiriöisen oppilaan edistymisessä ja musiikillisen motivaation ylläpitämisessä: onko opetus lähtökohtaisesti visuaaliseen nuottikuvaan perustuvaa vai esimerkiksi kuulonvaraista (McCarthy & Ditchfield 2008, 48).

Soolo- tai kuorolaulajalle haastetta lisäävät myös nuottien yhteydessä luettavat laulun sanat – etenkin, jos ne ovat vieraskieliset tai tavutetut. Myös sekä sanojen että nuottien lukeminen samanaikaisesti eri riveiltä voi tuottaa vaikeuksia. Tästä syystä lukihäiriöisen olisi syytä saada nuotit itselleen hyvissä ajoin ennen ensimmäisiä harjoituksia. Jos tämä saa tällä tavoin ylimääräisen viikon tai jopa kuukauden kappaleen harjoitteluun, muun ryhmän tahdissa pysyminen on mahdollista ja näin ollen myös itseluottamus kasvaa. (Brand 2001, 21; Westcombe 2001, 13.)

Lopuksi haluaisin kuitenkin muistuttaa, että Oglethorpen (2008, 82) mukaan lukihäiriön neurologisesta monisäikeisyydestä johtuen ei voida ilman muuta olettaa ns. tavallisen oppilaan nuotinlukutaidon olevan lukihäiriöisen oppijan vastaavaa parempi.

3.2 Nuottien kirjoittamisen haaste

Nuottien kirjoittamisen haasteeseen törmätään erityisesti musiikin teoriaopinnoissa ja -kokeissa (musiikinteoria: ks. seur. luku). Tehtävänanto voi sisältää esimerkiksi seuraavan kaltaisia ohjeistuksia: kirjoita melodinen molliasteikko, transponoi se terssi ylöspäin, siirrä melodia F-avaimelle, ja niin edelleen. Tämänkaltaiset tehtävät saattavat aiheuttaa hankaluuksia jo normaalin kirjoitustason oppilaille, lukihäiriöisistä puhumattakaan. (Ditchfield 2008, 75.) Nuottien näennäinen samankaltaisuus voi myös nuottikirjoituksessa tuottaa vaikeuksia, erityisesti silloin, jos lukihäiriöinen muutenkin sekoittaa helposti kirjaimista d:n ja b:n tai p:n ja q:n: esimerkiksi neljäsosanuotti voidaan kirjoittaa joko varsi

alas- tai ylöspäin, ja näin ollen lukihäiriöinen saattaa unohtaa, kummalle puolelle vartta nuotin pää merkitään (Ott 1997, 262). Näiden lisäksi melodia- ja rytmidiktaatit voivat olla poikkeuksellisen haastavia. Diktaatilla tarkoitetaan sitä, että oppilas kuulee (esimerkiksi soitettun tai laulettun) melodian tai rytmin ja kirjoittaa kuulemansa nuottikuvaksi. Tämän kaltaisilla testeillä tai harjoituksilla pyritään kartoittamaan esimerkiksi oppilaan kykyä tunnistaa erilaisia melodioita ja intervaleja sekä nuottikirjoituksen kokonaisvaltaista hallintaa. (Ott 1997, 268.) Näin ollen mm. musiikkioppilaitosten pääsykokeissa lukihäiriöiselle tulisi suoda tarpeeksi aikaa tehtävien suorittamiseksi, ja resurssien puitteissa myös suulliset arvioinnit olisi syytä ottaa harkintaan. (Ditchfield 2008, 78.)

Edellä mainittujen tehtävien lisäksi esimerkiksi säveltämisen yhteydessä voidaan törmätä nuottien kirjoittamisen haasteeseen, mutta nykyisen teknologian myötä ongelma voidaan periaatteessa kiertää esimerkiksi erilaisten musiikki- tai äänitysohjelmien avulla (Brand 2001, 21).

3.3 Musiikinteoria musiikin perusopintojen osa-alueena

Musiikin teoriaopinnot kuuluvat useiden musiikkiopistojen ja -koulujen pakollisiin osa-alueisiin. Asikaisen (2005) mukaan ns. tavallisten (ilman neurokognitiivisia poikkeavuuksia syntyneiden) lasten musiikinteorian oppimisvaikeudet ovat erittäin yleisiä jo perustasolla. Vaikeuksia ilmenee esimerkiksi melodiankirjoituksen tai nuoteista laulamisen yhteydessä, ja myös teoreettisten käsitteiden oppiminen ja ymmärtäminen tuottavat usein vaikeuksia. Musiikinteoriassa korostunut taito- ja käsitehierarkia on omanlaisensa kompastuskivi: on hallittava alempien kurssien oppiaine, jotta ylemmillä kursseilla voisi menestyä. Näin ollen heikot tiedot ja taidot perustason kursseilla kumuloituvat ylöspäin mentäessä, ja tämä voi tuottaa ongelmia oppijalle kuin oppijalle. (Asikainen 2005, 7.) Myös Karma (1986, 85) painottaa sitä, että alle kouluikäisten lasten kohdalla musiikilliset käsitteet saattavat yhteyksistään eristettyinä olla abstrakteja ja käsittämättömiä.

Kuten soittotunneilla, myös teoriaopetuksessa suositaan Asikaisen (2005) mukaan nuottikuvalähtöistä menetelmää. Monien – varsinkin aloittelevien – oppilaiden voi kuitenkin olla vaikea seurata tämänkaltaista opetusta, sillä siihen vaadittavat kyvyt saattavat puuttua. Opittujen käsitteiden integraatiotaidot ovat edellytyksenä nuottikuvan ymmärtämiselle, ja valmiuksia tähän oppilaalla ei usein luonnostaan ole. Näin ollen

oppiminen saattaa jäädä pinnalliselle tasolle syvällisen ymmärtämisen sijaan, mikä on omiaan aiheuttamaan ongelmia sekä tehtävien ratkaisussa että tämän myötä myös tulevilla opinnoilla. (Asikainen 2005, 30, 33.)

Kun otetaan huomioon, että musiikkiopintojen yleisellä tasolla ilmenee paljon edellä mainitun kaltaisia oppimisvaikeuksia, on syytä olettaa, että lukihäiriöisen on useissa tapauksissa vielä vaikeampi edetä nuottikuvalähtöisissä ja abstraktien käsitteiden hallitsemista edellyttävissä teoriaopinnoissa: monelle lukihäiriöiselle nimenomaan asioiden nimeämisen ja muistamisen heikkous on ominaista (Miles 2001, 4; Ott 1997, 259).

3.4 Rytmien hahmottaminen

Joskus lukihäiriöisten on vaikea – muusta musikaalisuudesta lahjakkuudesta huolimatta – hahmottaa rytmejä (Miles 2001, 4). Oglethorpe (2002) ehdottaakin, että rytmien hahmotuksen ongelmat voisivat liittyä aiemmin sivuttuun aivopuoliskojen mahdolliseen työnjakoon ja painottuneisuuteen: oikeakätisillä rytmejä oletettavasti hallitsee vasen aivopuolisko, kun taas esimerkiksi (laulun) tonaliteettia ja sävelpuhtautta oikea (Oglethorpe 2002, 4–5). Myös Overyn, Nicolsonin, Fawcettin ja Clarke'in (2003) tutkimus antaa osviittaa siitä, että lukihäiriöisten rytmien hahmottamisen kyky on tavanomaista heikompi. Sen sijaan esimerkiksi tempoon liittyvät tekijät eivät aiheuttaneet tutkimusryhmän lukihäiriöisille vastaavia ongelmia, ja sävelpuhtauden osalta tulos oli jopa verrokkiryhmää parempi. (Overy ym. 2003, 33.)

Ottin (1997, 266–267) mukaan rytmien hahmottamisvaikeus saattaa ilmetä ainakin:

- vaikeutena laulaa helppoja kaanoneita
- vaikeutena muistaa tuttujen laulujen sanoja
- vaikeutena tulla mukaan oikeassa kohdassa esimerkiksi kuorolaulussa
- vaikeutena soittaa samanaikaisesti muiden kanssa esimerkiksi orkesterissa
- vaikeutena muistaa ja hallita tanssien liikesarjoja
- vaikeutena marssia tahdissa muiden kanssa esimerkiksi armeijassa

4 MUSIIKKIKASVATTAJAN PEDAGOGINEN HAASTE

Vaikka keskitynkin tässä luvussa pääosin henkilökohtaisen soitonopetuksen haasteisiin, on syytä huomioida myös Opetushallinnon määrittelemät musiikin perusopetuksen valtakunnalliset perusteet: 5.–9. luokkien musiikinopetuksen tavoitteisiin kuuluu, että oppilas ”oppii ymmärtämään musiikin elementtien, rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointiväriä ja muodon tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä.” (Opetushallitus 2004, 233; kursiivit lisätty). Nimenomaan edellä mainitun opetussuunnitelman käsitteiden ja merkintöjen ymmärtäminen tuntuisi tässä tutkielmassa käsitellyn aiemman informaation pohjalta olevan keskimäärin melko haastavaa lukihäiriöisille. Tämä korostunee musiikkipainotteisissa kouluissa ja musiikkiluokilla, joissa esimerkiksi musiikinteoriaa käydään tavanomaista järjestelmällisemmin läpi.

4.1 Musikaalisuus, motivaatio ja opettajan rooli

Kuten aiemmin totesin lukivaikeuden ja älykkyyden suhteesta, on erittäin tärkeää painottaa, että myöskään epämusikaalisuus ei korreloi lukivaikeuden kanssa. Nuottien tulkitsemisen kyvyttömyys ei siis automaattisesti tarkoita sitä, etteikö lukihäiriöinen olisi musikaalinen (Brand 2001, 19). Lukihäiriöisen kuulokyky on jopa voinut kehittyä äärimmilleen kompensationsa kirjallisten ohjeiden ymmärtämättömyydelle, joten tällä saattaa olla erittäin tarkka korva (O’Brien Vance 2004). On myös tapauksia, joissa lukihäiriöinen lapsi nauttii musiikista, laulaa puhtaasti ja on herkkä musiikin vivahteille, mutta esimerkiksi pianotuntien aloittamisen jälkeen innostus lopahtaa parissa vuodessa. Tässä vaiheessa opettajan ja vanhempien olisi syytä pohtia, mitä mahdollisesti on tapahtunut. Syiden kirjo voi toki olla lukuisia, mutta useimmiten vastaus löytyy ylivoimaisesta haasteesta, joka yllättää aloittelevan pianistin viimeistään siinä vaiheessa, kun siirrytään nuottikuvaltaan haastavampiin kappaleisiin. Lopulta oppilas ei välttämättä enää edes halua mennä soittotunneille. Kuten kouluelämässä kirjallisten tehtävien kanssa, lukihäiriöinen voi joutua kokemaan soitinopinnoissaan nuottien kanssa jatkuvia pettymyksiä ja turhautumisia, mikä ei ole omiaan lisäämään motivaatiota. Myös opettajan nuiva suhtautuminen – etenkin siinä tapauksessa, että tämä luulee virheiden ja edistymättömyyden johtuvan keskittymiskyvyn puutteesta tai huolimattomuudesta – voi edesauttaa oppilaan motivaation lopahtamista. (Brand 2001, 19–20; Ott 1997, 258.)

Oppilaalle – iästä riippumatta – onkin tärkeää selvittää musiikin ja musiikin *kirjallisen ilmaisuuden* ero: vaikeudet nuottien lukemisen kanssa eivät itsessään tee kenestäkään epäpätevää muusikkoa (Miles 2008, 72–73): monet lukihäiriöiset saattavat itse asiassa kokea musiikin erityisen vahvasti potentiaalisen aivoalueiden poikkeuksellisen työnjaon vuoksi (Miles 2001, 5).

Kuinka soitonopettaja sitten voisi havaita lukivaikeuden? Oglethorpe (2002) kertoo ymmärtäneensä vasta myöhemmin, aiheeseen perehdyttyään, opettaneensa epäonnistuneesti joitakin lukihäiriöisiä piano-oppilaita: asiasta ei koskaan ollut puhetta, eivätkä vanhemmat joko tienneet tai kertoneet ongelmasta soitonopettajalle. Hän kuitenkin luettelee muutamia seikkoja, joiden perusteella opettaja voi alkaa epäillä mahdollista lukivaikeutta.

(1) Ensimmäisenä tämän kannattaa selvittää, miten nuori oppilas hahmottaa oikean ja vasemman: vähintään 8-vuotiaan tulisi normaalisti kyetä havaitsemaan näiden ero melko vaivattomasti. Eräs keino asian selvittämiseksi on heti aluksi kysyä oppilaalta, onko tämä oikea- vai vasenkätinen. Jos oppilas epäröi vastauksensa suhteen, opettaja voi pyytää näyttämään sen käden, jolla tämä kirjoittaa. Siinä tapauksessa, että oppilas nostaa toisen käden ja sanoo ääneen vastakkaisen käden nimen, on selvää, että oikean ja vasemman hahmottaminen on heikkoa. Toinen keino on se, että opettaja pyytää oppilastaan osoittamaan jotakin tiettyä kohtaa itsessään (esim. opettajan vasen korva): näin ollen voidaan varmistua siitä, ettei oppilas ole käyttänyt mitään omaa kehoaan koskevaa muistisääntöä (esim. kello vasemmassa ranteessa).

(2) Seuraavaksi opettaja voi kysyä oppilaalta, ovatko esimerkiksi hänen kirjoittamansa ohjeistukset tai muistiinpanot selkeät ja pyytää tätä lukemaan ne ääneen. Jos oppilas ei osaa lukea opettajan selkeää käsialaa, jokin saattaa olla pielessä.

(3) Kolmas keino mahdollisen lukivaikeuden kartoittamiseksi on tarkistaa, miten oppilas on kirjoittanut oman nimensä esimerkiksi soittovihkoon. Jos nimessä on kirjoitusvirhe, tai jos käsiala on poikkeuksellisen epäsiistiä tai epäsäännöllistä, voi kyseessä olla lukivaikeus.

(4) Kun sävelten nimiä aletaan melko pian soittoharrastuksen aloittamisen jälkeen käydä läpi, opettaja voi tarkkailla ainakin kahta asiaa: tuottavatko käsitteet ”nouseva” ja ”laskeva” tai ”ylös” ja ”alas” oppilaalle vaikeuksia? Toinen asia on säveljonon hahmottaminen: oppiiko tämä muistamaan oktaaviin kuuluvat sävelet ulkoa ja

hahmottamaan ne myös päinvastaisessa järjestyksessä? (Huom: kuten aiemmin totesin, useissa maissa säveljonoa vastaavat aakkosten seitsemän ensimmäistä kirjainta, joten näiden ohjeiden kirjoittajan oppilaille säveljonon sisäistäminen on eittämättä helpompaa kuin suomalaisille vasta-alkajille.)

(5) Opettajan hälytyskellojen pitäisi soida viimeistään siinä vaiheessa, jos oppilaan on vaikea hahmottaa, onko tarkastelun kohteena oleva sävel nuottiviivaston viivalla vai viivojen välissä. (Tämänkaltaisessa tapauksessa tulee luonnollisesti sulkea pois mahdolliset näkökyvyn häiriöt.)

(6) Viimeinen mahdollinen indikaattori liittyy muistiin: jos opettaja huomaa soittotunnin aikana, että oppilas pysyy hyvin mukana ja ymmärtää selkeästi opetuksen tärkeät pääkohdat, mutta ei muista niitä enää tunnin lopussa, kyseessä voi olla lukivaikeus. Muistiongelmien ohessa lukihäiriöiset lapset ovat usein myös melko epäjärjestäytyneitä: soittotunnin kellonaika tai viikonpäivä saattaa unohtua, ja tavarat voivat olla usein hukassa tai jäädä kotiin tai soittoluokkaan. (Oglethorpe 2002, 19–22.)

On hyvä muistaa, että musiikin- tai soitonopettaja voi jopa olla ensimmäinen, joka tunnistaa lapsen lukivaikeuden (Westcombe 2001, 17). Tällaisissa tapauksissa olisi tärkeää, että opettajalla olisi riittävä ymmärrys lukivaikeuden luonteesta sekä menestyksekkäästi käytetyistä pedagogisista strategioista (McCord & Fitzgerald 2006, 49): opettajalla voi nimittäin olla ratkaiseva rooli lapsen itseluottamuksen ja musiikillisen innostuksen säilyttäjänä. Kaikkosen ja Uusitalon (2005, 78) mukaan opetuksessa – ja varsinkin erityispedagogisissa kysymyksissä – jokainen oppilas tulisi huomioida yksilöllisesti. Koska lukihäiriöisten oppimiseen liittyvät vaikeudet voivat poiketa suurestikin toisistaan (ks. esim. Mortimore 2003, 61), opettajan tulisi tätä silmällä pitäen laatia kullekin erityistä tukea vaativalle oppilaalleen henkilökohtainen opetussuunnitelma. Brand (2001) ja Oglethorpe (2002) kehottavatkin pedagogia kyseenalaistamaan omaa panostaan lukihäiriöisen oppilaan opetusmenetelmien kehittämisessä, jos tämän motivaatio alkaa syystä tai toisesta hiipua (Brand 2001, 21; Oglethorpe 2002, 144). Payne ja Turner (1999, 226) toteavat sangen osuvasti: *”A brilliant teacher may get better results with a poor programme of work than a poor teacher with a brilliant programme.”*

4.2 Strategioita oppilaan auttamiseksi

Lukivaikeuden ilmetessä vanhempien kannattaa ohjata lapsensa jonkin sellaisen soittimen pariin, jossa nuotteja luetaan vain yhdeltä riviltä, ja jossa näin ollen ei esiinny esimerkiksi monelle lukihäiriöiselle erityisen haastavaa kahden eri nuottiavaimen sisäistämistä (Brand 2000; Ott 1997, 261). Tähän ei siis parhaiten sovellu piano, joka on monen vanhemman luontainen valinta. Rummut sen sijaan voivat joissakin tapauksissa olla varteenotettava vaihtoehto, koska esimerkiksi yhtyeen kanssa soittaessa nuotteja ei välttämättä tarvita laisinkaan (Brand 2001, 21).

Oppilaan nuotinluvun helpottamiseksi opettaja voi soveltaa tiettyjä toimintamalleja. Ottaen huomioon sen seikan, että lukihäiriöiselle esimerkiksi nuottien lukemisen opetteleminen voi olla poikkeuksellisen hankalaa ja jopa epämiellyttävää, ei voi liikaa painottaa opettajan asennoitumisen roolia: tämän olisi erittäin tärkeää olla herkkä havaitsemaan oppilaan vahvuuksia ja pyrkiä keskittymään niihin. (Miles 2008, 71.)

Westcombe (2001) toteaa erilaisia strategioita esittäessään, että monet lukihäiriöiset saattavat vain ”lukea” nuotteja. Muistinvarainen soitto – eikä aina välttämättä kovin onnistunut sellainen – on joskus oppilaan tapa yrittää piilotella lukivaikeuttaan. Tällaisen toiminnan välttämiseksi oppilaalle on annettava runsaasti aikaa kertaukseen. (Westcombe 2001, 14.) On siis välttämätöntä, että opettaja on kärsivällinen ja myöntäväinen opettamaan oppilaan ehdoilla (Brand 2000). Westcombe (2001) heittääkin ilmoille ajatelman, jota jokaisen opettajan tulisi pysähtyä pohtimaan: ”*If they don't learn the way you teach, can you teach the way they learn?*”. Hänen mukaansa opettajan olisi myös hyvä soittaa säännöllisesti oppilaalleen musiikkia. Tämä on verrattavissa kirjan ääneen lukemiseen lukihäiriöiselle lapselle – oppilas voi nauttia musiikista joutumatta itse ponnistelemaan sen eteen. (Westcombe 2001, 14, 17.)

Kansainvälisen dysleksiyhdistyksen (IDA 2011) mukaan lukihäiriöisen voi joskus olla vaikea hahmottaa suuntia (oikea–vasen, ylös–alas jne.). Tämä pätee myös musiikkiin: mikä sävel esimerkiksi pianossa on ylempänä tai alempana kuin toinen? Eräs ratkaisumalli tällaisessa tapauksessa on helpottaa oppilaan ymmärrystä korkeasta ja matalasta konkreettisesti: esimerkiksi musiikintunneilla käytetyn kellopelin voi kirjaimellisesti asettaa pystysuoraan, jolloin tonaalinen ja visuaalinen kokemus äänenkorkeudesta yhdistyvät. Myös esimerkiksi pianonsoitossa on huomioitava, että oppilas ei välttämättä

tiedä, kumpi hänen käsistään on oikea ja kumpi vasen. Opettaja voi tällaisessa tapauksessa – nimeämisen sijaan – konkreettisesti *näyttää* oppilaalle, kummalla kädellä on tarkoitus tehdä jotakin. (Westcombe 2001, 15; 11; Brand 2001, 20.) Mitä erilaisten järjestysten tai kirjainjonojen opettelemiseen tulee, opettaja voi kehittää eräänlaisia muistisääntölauseita. Jotta ajatus edellisestä tulisi suomenkieliselle selväksi, esitän Westcomben (2001, 15) ehdottamaa mallia vastaavan mukaelman vaikkapa nuottiviivaston viivojen sävelten (e-g-h-d-f) muistamiseksi: **Egyptin Gizassa Hallitsi Dynastian Faraon**.

Itse nuottien lukemisen kanssa erittäin hyvä ja usein käytetty keino on värien hyödyntäminen (ks. myös 4.2.3 Kuvionuotit), ja esimerkiksi yliviiwaustusseilla voi korostaa tiettyjä nuotteja tai muita tärkeitä merkintöjä (Westcombe 2001, 15). Tämänkaltaiset apukeinot voivat vähentää oppilaan turhautumista: liian informatiivinen ja paljon musiikillisia ohjeistuksia sisältävä nuottipaperi saattaa olla hankalasti tulkittava. Tästä syystä opettajan tulisi karsia nuotin ulkoasu mahdollisimman selkeäksi ja myös mahdollisesti suurentaa lukihäiriöisen oppilaan kopiota. (McCord & Fitzgerald 2006, 49.)

Varsinaisessa musisoinnissa tulisi keskittyä siihen, että lukihäiriöinen oppilas saa mahdollisimman suuren tyydytyksen soitostaan. Oglethorpe (2008) suosii esimerkiksi duettoja tai muuta yhteissoittoa, jolloin oppilaan nuoteista voi karsia säveliä pois – jopa niin paljon, että tämä soittaa vain jokaisen tahdin ensimmäisen sävelen. Soittaja saa jo tällaisesta harjoituksesta tunteen musiikin tekemisestä, mikä rohkaisee jatkamaan harrastusta. Oppilas voi jatkossa asteittain lisätä soitettavien nuottien määrää. (Oglethorpe 2008, 88.)

Ennen kaikkea opettajan tulisikin muistaa se, että pelkkä tekninen soittaminen ei tee kenestäkään muusikkoa. Kaikkosen ja Uusitalon (2005) mukaan nuotteihin liittyvien informaationkäsittelytaitojen lisäksi soittotapahtumaan sisältyy myös monia muita osatekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi motoriikkaan liittyvät taidot, kappaleen tulkinta, soivan mielikuvan hahmottaminen nuoteista sekä joissakin tapauksissa yhteissoitto. Jotta aloitteleva soittaja saisi onnistumisen elämyksiä ja näin ollen motivaatio harjoitteluun ja soittamiseen kasvaisi, erilaisten tukimenetelmien käyttö olisi suotavaa: kun kaikki energia ei mene vaikean informaation tulkitsemiseen, esimerkiksi musiikin kuunteleminen ja ilmaisu tapahtuvat luontevammin. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 55–58.)

4.2.1 Multisensorinen lähestymistapa

Milesin (2008) mukaan multisensorinen eli moniaistinen opetusmenetelmä voi olla suureksi hyödyksi lukihäiriöiselle, ja tämä pätee niin yleiseen lukiopetukseen kuin musiikkiin. Multisensorisuus käsittää niin visuaalisen (näkö-), auditiivisen (kuulo-), taktiilisen (tunto-) kuin kinesteettisen (motorisen) aistin mahdollisimman monimuotoisen ja myös ajoittain samanaikaisen käytön. (Miles 2008, 70; Hubicki 2001, 85; Kontu 2006, 40.) Oglethorpe (2002) selvittää, että multisensorisen lähestymistavan tavoitteena on saada lukihäiriöisen aistit aktivoitua mahdollisimman tehokkaasti. Tämän myötä pyritään voimistamaan vahvempia aistikanavia heikompien kompensoimiseksi, jolloin aivoihin ja muistiin saadaan suurempi yhteys. (Oglethorpe 2002, 12.) Nuotit sisältävätkin useita muistettavia asioita, kuten symboleja, tiettyjä säveliä vastaavia kirjaimia, ja niin edelleen. Tällaisten opettelemisessa pelkästään lukihäiriöisen muistikapasiteettiin nojaaminen voi olla tuloksetonta. Multisensorinen opetus ei siis perustu yksinomaan kuulon- tai näönvaraiseen oppimiseen, vaan helpottaa asioiden nimeämistä ja muistamista, kun oppilasta kehoitetaan rauhasa katselemaan, kuuntelemaan, ääntämään ja kirjoittamaan. (Miles 2008, 70–71.) Oglethorpe (2008, 87; 2002, 12) korostaa vielä, että koko kehon tulisi aktivoitua parhaan tuloksen saavuttamiseksi. Hän antaa myös erityisen painoarvon musiikkiliikunnalle pioneereineen (mm. Jaques-Dalcroze ja Zoltán Kodály). Koska multisensorisen lähestymistavan edut ovat kiistattomat, kerron vielä edellä mainitusta aiheesta tuonnempana omassa alaluvussaan.

Ahvenainen ja Holopainen (2005) nostavat multisensorisen opetuksen erityismenetelmistä esiin amerikkalaisen Gillingham-metodin, joka muodostuu kuudesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja näyttää kirjainkorttia ja sanoo kirjaimen nimen (kirjain–äänne). Toisessa vaiheessa oppilas sanoo kirjaimen nimen ja näyttää kirjainkorttia (äänne–kirjain). Kolmannessa vaiheessa oppilas toistaa äänteen opettajan perässä (äänne–puhe). Neljännessä vaiheessa oppilas saa tunnustella hänelle annettua kohokirjainta (kirjain–lihastunto). Viidennessä vaiheessa oppilas kopioi opettajan kirjoittaman kirjaimen (kirjain–lihastunto), ja lopuksi kirjaimen kirjoittaminen harjoitellaan automaattiseksi (lihastunto–kirjain). (Ahvenainen & Holopainen 2005, 120.) Tällaista sovellusta voisi hyvin käyttää myös nuottien lukemisen ja kirjoituksen opettelussa.

Oglethorpe (2008) ehdottaakin, että opeteltavat musiikilliset symbolit olisi hyvä leikata pahvista. Tällöin oppilas voisi tunnustella symbolia samalla, kun toistelee symbolin nimeä

ääneen. Oppilaan tulisi myös kuulostella tarkkaavaisesti omaa ääntään: miltä sana kuulostaa? (Oglethorpe 2008, 87.) Äänneharjoitukset ovat omiaan myös musiikin vieraskielisten termien hahmottamisessa. Esimerkiksi italiantielisiä musiikin esitystapaan ja muihin ilmaisullisiin käsitteisiin liittyviä termejä on lukuisia, ja näiden tunnistaminen voi olla erittäin haastavaa lukihäiriöiselle. (Oglethorpe 2002, 136.) Käytännön esimerkin italiantielisen ohjemerkin multisenorisesta opettamisesta antaa McRitchie Pratt (2008, 23): opettaja voi havainnollistaa vaikkapa tempoa määrittävän *andante*-termin kehollisesti käyskennellen ympäriinsä tasaiseen tahtiin, oppilaan seurattessa perässä.

Oppilasta voi soittamisen lisäksi rohkaista hyräilemään tai laulamaan harjoiteltavaa kappaletta, jolloin kuulo-, muisti- ja visuaaliset havainnot tukevat toisiaan. Multisenorisen menetelmän mukaan opettajan tulisi myös itse soittaa oppilaalle: oppilaan motorinen hahmotuskyky voi vahvistua tämän tapaillessa soittimen koskettimia samalla, kun hän seuraa nuottikuvaa ja kuuntelee melodiaa. (Ott 1997, 268.)

Mitä nuottien kirjoittamiseen tulee, opettaja voi ohjata oppilasta piirtämään oman nuottiviivaston nuottiavaimineen. Oppilas voi lisätä eri aika-arvojen nuotteja viivastolleen – vaikka vain muutamia kerrallaan – ja tarkastella samalla huolellisesti oman kätensä liikettä, minkä jälkeen hän soittaa nämä sävelet keskittyneesti. Tämänkaltainen harjoitus antaa oppilaalle paremmat edellytykset muistin vahvistamiseksi kuin pelkkä yksiulotteinen, passiivisempi toimintamalli. (Miles 2008, 73.)

Oglethorpe (2002) kuitenkin kiteyttää, että lopulta kaikkein tärkeintä olisi keskittyä oppilaan vahvuuksiin. Tällä hän tarkoittaa sitä, että jos oppilaalla on vaikkapa hyvä auditiivinen muisti mutta heikko visuaalinen hahmotuskyky, tälle tulisi nuottien lukemisen sijasta suoda mahdollisuus soittaa pääasiassa muistinvaraisesti. Samaten, jos oppilaalla on heikot motoriset taidot mutta hyvä visuaalinen hahmotuskyky, opettajan tulisi keskittyä vähemmän koordinaatiota vaativiin kappaleisiin. Myös tässä tapauksessa oppilas saa esimerkiksi yhteissoiton kautta kokea tyydytystä yksinkertaisestakin melodiasta. Tällaiset myönnytykset eivät kuitenkaan merkitse sitä, etteikö oppilaan heikkouksia tulisi vahvistaa – vahvuuksien vaalimisen nimenomaisena päämääränä onkin tuottaa onnistumisen kokemuksia, jolloin oppilas *itse* saa impulssin keskittyä myös hänelle vaativampiin osaluoksiin. (Oglethorpe 2002, 13.) Samaa ajatusmallia kannattavat myös Kaikkonen ja Uusitalo (2005), joiden mukaan pedagogin tulisi esittää itselleen esimerkiksi seuraavat kysymykset: ”Miten toteutan opetusta siten, että saan tämän oppilaan vahvat alueet

hyödynnettyä? Miten voin vahvojen alueiden kautta kehittää oppilaan heikkoja alueita? Miten muutan ja kehitän omia käytänteitäni siten, että saan myös erilaisen oppijan toimintaan mukaan?” (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 78.)

4.2.2 Musiikkiliikunta osana multisensorista lähestymistapaa

Kuten aiemmin totesin, Oglethorpe (2002) nostaa esiin kaksi musiikkiliikunnan uranuurtajaa: Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) sekä Zoltán Kodály (1882–1967), joista kerron seuraavaksi hieman lisää. Heidän ajatuksensa musiikin yhdistämisestä keholliseen liikkeeseen voi auttaa lukihäiriöistä, jolle useampaan asiaan samanaikaisesti keskittyminen on yleensä vaikeaa. (Oglethorpe 2002, 12.)

Sveitsiläinen Émile Jaques-Dalcroze oli merkittävä musiikkipedagogi, joka alkoi kehittää uudenlaista lähestymistapaa musiikin opiskeluun havaittuaan ilmaisukyvyn puutetta omien oppilaidensa keskuudessa. Musiikin ja liikkeen yhdistämisen tavoitteena oli saada opiskelijat improvisoimaan, kokemaan erilaiset rytmit kokonaisvaltaisemmin, sekä saavuttamaan suurempi herkkyys suhteessa instrumentin soittoon. Menetelmä jakautui lopulta kolmeen eri osioon, joita ovat (1) liikkuminen rytmia ja eri musiikillisia elementtejä mukaillen (*eurytmiikka*), (2) laulaminen sekä (3) improvisointi. Tavoitteena oli kehittää kaikkia niitä tekijöitä, joita käytetään myös silloin, kun ollaan musiikin kanssa tekemisissä. Näitä ovat kuulo-, näkö- ja tuntoaisti sekä kognitiiviset ja ilmaisulliset taidot. Jaques-Dalcroze nimitti edellä mainittujen ominaisuuksien yhteistyötä *kinesteettiseksi aistiksi*, jonka harjoittamisen myötä informaation kulkeminen kehon ja mielen välillä kehittyy ja aistit harjaantuvat. (Stein Crease 2006, 35–36.)

Unkarilainen Zoltán Kodály oli Jaques-Dalcrozen tavoin säveltäjä ja pedagogi, jonka perusajatuksena oli musiikillisen kasvatuksen aloittaminen hyvin nuorena. Hän painotti erityisesti kansallisten musiikillisten elementtien omaksumista ”musiikilliseksi äidinkieleksi”, jonka ilmaisemisen tärkeimpänä instrumenttina tuli olla oma ääni. Musiikkia tuli oppia lukemaan ja kirjoittamaan samoin kuin puhuttuakin kieltä. Kodály 1940–50-luvuilla kehittelemän menetelmän pohjana oli ajatus siitä, että musiikinopiskelu voisi tukea muidenkin kouluaineiden oppimista. Metodi painottaa erityisesti laulamista, sisäistä kuulemistä ja musiikillista muistia sekä musiikin *kokonaisvaltaista kokemista liikkeen myötä*. (Stein Crease 2006, 31–34.)

Koska erityisesti lukihäiriöistä opetettaessa olisi tärkeää tehdä kaikesta oppimisesta niin multisensorista (moniaistista) kuin mahdollista, edellä kuvatut musiikkiliikunnan ja musiikin kokonaisvaltaisen kokemisen menetelmät voisivat epäilemättä helpottaa erityisesti aloittelevaa oppilasta (Oglethorpe 2002, 13).

Kuten aiemmin totesin, motorisen koordinaation häiriöt ovat jokseenkin yleisiä lukihäiriöisten keskuudessa, mikä ilmenee eräänlaisena kömpelyytenä ja oman kehon keskilinjan hahmottamisen vaikeutena. Musiikkiharrastuksen yhteydessä tämä voi Otin (1997, 264) mukaan aiheuttaa ongelmia esimerkiksi pianonsoitossa: parhaimmillaan täytyy hallita sekä molemmat kädet että pedaaleja painelevat jalat. Eri aistikanavien – myös taktiilisten ja kinesteettisten – monimuotoinen, multisensorinen harjoituskäyttö soveltuu erityisen hyvin niille lukihäiriöisille, joilla on motorisia tai tarkkaavaisuuteen liittyviä ongelmia (Kontu 2006, 40).

Erilaisten rytmi- ja melodiaharjoitusten on osoitettu olevan keskeisiä myös sekä tavallisten lukitaitojen että puheen oppimisessa (Kontu 2006, 41). Vaikka edellä mainittu havainto on merkittävä, en kuitenkaan lähde käsittelemään lukivaikouden kuntoutusta musiikin keinoin tässä tutkielmassa. (ks. esim. Strandman 2008.)

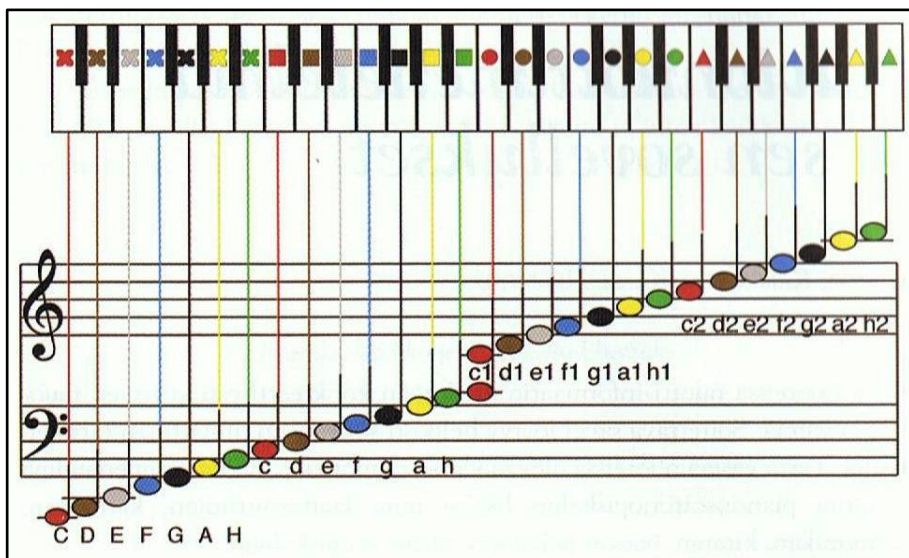
4.2.3 Kuvionuotit

Kuvionuottimenetelmä on musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon 1990-luvun puolenvälin tienoilla kehittämä nuottikirjoitusjärjestelmä, joka perustuu nuotti-informaation kuvaamiseen eri värien ja muotojen avulla. Jokaista säveltä siis vastaa tietyn värinen ja muotoinen kuvio, joka löytyy myös soittimeen kiinnitetystä tarrasta. Näin ollen soittaminen on mahdollista melkeinpä välittömästi, ja tämän myötä myös musisoinnin ilo ja motivaatio ovat tavoitettavissa helposti. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 5, 151.)

Uusitalo kehitti kuvionuotit oman terapiatyönsä tueksi huomattuaan kehitysvammaisten hyötyvän musiikista esimerkiksi kykynä hahmottaa paremmin näennäisen kaoottista maailmaa sekä omaa osallisuuttaan siinä: musiikin rakenteiden ymmärtäminen, informaation seuraaminen ja soittaminen auttavat jäsentämään erilaisia ilmiöitä (Resonaari 1999a). Kuvionuottimenetelmä onkin suunnattu erityisesti kohderyhmille, joille perinteisten nuottien omaksuminen on mahdotonta tai vaikeaa: menetelmää käytetään laajasti erilaisissa terapia- ja kuntoutustarkoituksissa, ja se mahdollistaa soittamisen lisäksi

myös omien sävelteosten muistiin merkitsemisen. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 5–7.) Kuvionuoteilla voidaan merkitä perinteistä nuottikuvaa vastaava informaatio: oktaavialat, sävelet, sävelten kestot, ylennykset ja alennukset, tauot, sointumerkit sekä tahdit ja kappaleen rakenne (Resonaari 1999b).

Myös kuvionuottikirjat on tehty mahdollisimman helppolukuisiksi: erillistä kuvitusta ei ole, jolloin mikään ylimääräinen informaatio ei häiritse soittajan keskittymistä tai ohjaa mielenkiintoa muualle (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 31). Tämänkaltainen systeemi palvelee erityisen hyvin myös lukihäiriöistä, jolle nuottikuvan selkeys on tärkeä tekijä (ks. esim. McCord & Fitzgerald 2006, 49.)



Kuva 3. Kuvionuottien vastaavuudet suhteessa perinteisiin nuotteihin (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8).

Jaarsma ym. (1998) kuitenkin tähdentävät, että tämänkaltaiset menetelmät eivät välittömästi hyödyllisyydestään huolimatta varsinaisesti *poista* ongelmaa. Soitinopinnoissaan etenevä joutuu siis ennemmin tai myöhemmin joko koodaamaan haastavimmat kappaleet ”omalle” kielelleen, opettelemaan kaiken ulkoa tai lopulta omaksumaan perinteisen nuottikirjoituksen. Toisaalta esimerkiksi kuvionuottien puolesta puhuu moniin muihin ”koodeihin” verrattuna se tosiasia, että niihin voidaan sisällyttää käytännössä kaikki perinteisiin nuotteihin pätevä informaatio, jolloin siirtymä on jossakin määrin loogisempi (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 57).

Omasta näkökulmastani voisin otaksua, että näiden lukihäiriöisten apukeinoiksi luotujen nuottijärjestelmien pääasiallinen tehtävä olisi motivoida aloitteleva soittaja musiikkiharrastuksen pariin. Tämän jälkeen opettajan tulisi melko varhaisessa vaiheessa alkaa orientoida oppilasta perinteiseen nuottikirjoitukseen tutustumiseen esimerkiksi aiemmin esittämieni nuottien korostamisen tai suurentamisen kaltaisilla menetelmillä. Kaikkonen ja Uusitalo (2005) toteavatkin, että kuvionuotit madaltavat soittamisen ja nuotinlukemisen aloittamisen kynnystä ja toimivat näin ollen ensiaskelina nuotti-informaation omaksumiseen. Ainakin teoriassa kuvionuoteista on helppo siirtyä perinteisten nuottien käyttöön, sillä ne sisältävät saman musiikillisen informaation kuin normaali nuottikuva. Siirtymää voi helpottaa vaikkapa käyttämällä kuvionuoteista tuttuja värejä perinteisten nuottien pohjana. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 11, 77.) Joissakin tapauksissa perinteiseen nuottikirjoitukseen tähtäävä opetus ei kuitenkaan liene välttämätöntä, sillä soitinopintojen ultimaattinen tavoite ei aina ole edistyminen, vaan kuntouttaminen ja elämyksellisyys. Kaikkonen ja Uusitalo (2005, 46) huomauttavatkin, että esimerkiksi kehitysvammaisten opetuksessa kuvionuotit voivat olla ainoa tapa ymmärtää nuotti-informaatiota.

Kuvionuotteja on käsitelty käytännön sovellusten myötä esimerkiksi Kirsi Vikmanin (2001) toimintatutkimukseen perustuvassa väitöskirjassa.

4.2.4 Kai Karma ja Audilex

Suomalainen musiikintutkija, Sibelius-Akatemian emeritusprofessori Kai Karma on käsitellyt tutkimuksissaan laajalti esimerkiksi musikaalisuuden käsitettä ja sen yhteyttä kielellisiin osa-alueisiin – erityisesti lukivaikeuteen. On havaittu, että lukihäiriöisillä esiintyy äänteiden ja rytmien hahmottamisvaikeuksia, ja että he myös menestyvät keskimäärin huonommin Karman kehittämässä musikaalisuustestissä. Tämä viittaisi auditiivisen strukturointikyvyn puutteellisuuteen, mikä puolestaan tarkoittaa sitä, että eräs lukivaikeuksien taustalla oleva tekijä voisi olla heikkous auditiivisen ja visuaalisen aistitiedon yhdistämistä edellyttävässä havainnoinnissa. (Karma 2002, 229; Törmänen 2010, 55–56; CognAid 2001.)

Karma on kehittänyt *Audilex*-nimisen tietokonepohjaisen pelin, jonka tarkoituksena on nimenomaan vahvistaa edellä mainittua nähtävän muodon ja kuulokuvan *ajallista* yhdistämistaitoa. Peli on siitä erityinen, että se ei perustu lainkaan kielellisiin tehtäviin,

vaan siinä käytetään vain kuvioita ja ääntä: Audilexiä voi siis pelata kuka tahansa, kieliryhmästä tai lukitaidoista riippumatta. (CognAid 2001.)

Audilex-peliä koskevissa toimintatutkimuksissa on saatu erittäin hyviä tuloksia esimerkiksi lukivaikeuksien kuntoutuksen suhteen. On myös huomionarvoista, että se on vaikuttanut positiivisesti muidenkin oppimisvaikeuksien – mm. usein lukihäiriön yhteydessä esiintyvän tarkkaavaisuushäiriön – hoitoon. Tulokset ovat olleet hyviä niin oppimisvaikeudesta, kieliryhmästä, sukupuolesta kuin iästä riippumatta. Törmänen (2010) esittääkin väitöskirjassaan ajatuksen, jonka mukaan auditiivis-visuaalisen yhdistämisen harjoittaminen voisi parantaa yleensäkin kognitiivista kyvykkyyttä. (Törmänen 2010, 55–58; ks myös Kujala ym. 2001 ja Overy ym. 2003.)



Kuva 4. Kuvakaappaus Audilex-pelistä (CompAid 2001).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen lyhyesti kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen periaatteet sekä tutkimus- ja analysointimenetelmäni – myös tutkimuseettiseltä kannalta. Tämän lisäksi käyn läpi teemahaastattelun periaatteet ja näiden soveltamisen omassa tutkimustyössäni.

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on perehtyä asioihin, joita ei voi yksinkertaisella tavalla mitata määrällisesti – *kvantitatiivisesti*. Lähtökohtana on siis todellisen elämän kuvaaminen ympärillämme vallitsevassa moninaisessa todellisuudessa: kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Erilaisia kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä on runsaasti, mutta niitä yhdistävät usein ainakin seuraavat seikat: aineiston koonti todellisissa tilanteissa; ihmisen suosiminen tiedonkeruun instrumenttina, tutkittavien näkökulmien esiintulo aineiston hankinnassa, kohdejoukon tarkoituksenmukainen (ei-satunnainen) valinta sekä kaikkien tapausten käsitteleminen ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157–160.) Kvalitatiivisen tutkimuksen kenttään kuuluu myös seuraavaksi esittelemäni *narratiivinen* lähestymistapa.

5.2 Narratiivisuus tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä

Narratiivisuuden tarkka määrittelemine on melko vaikeaa, sillä metodikirjallisuus lähestyy sitä monista, jopa keskenään ristiriitaisista näkökulmista. On kuitenkin yksi asia, joka yhdistää kaikkea narratiivista tutkimusta: kertomus [lat. *narrare*: kertoa]. Myös kertomuksen käsite voidaan kuitenkin ymmärtää monin eri tavoin. (Laitinen & Uusitalo 2008, 110.) Hyvärinen ja Löyttyniemen (2005, 189–190) mukaan tarinan ja kertomuksen käsitteet tulisi pitää erillään: tarina viittaa kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun, juoneen, kun taas kertomuksella on aina jokin esittämisen tapa tai järjestys. Kertomuksen tehtävänä on kuvata *maailman kokemista ja muutosta* (Hyvärinen 2006, 4).

Koska olen ensisijaisesti kiinnostunut siitä, mitä ihmisen sisällä – *kokemusmaailmassa* – tapahtuu, narratiivisen tutkimusmetodin valinta tuntui luontevalta ratkaisulta. Narratiivisen menetelmän käyttöä tukee myös ajatus siitä, että asioista ja tapahtumista kertominen kuuluu olennaisesti ihmisyyteen. Näin ollen narratiivinen tarkastelutapa soveltuu erityisen hyvin tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita ihmisten omakohtaisista kokemuksista –

kertomuksista omasta elämästään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Narratiivista tutkimusmenetelmää käytetäänkin nimenomaan ihmisen *sisäisen* maailman ymmärtämiseksi: narratiivit – tarinat ja kertomukset – ovat aina olleet ihmiselle luontainen tapa ilmaista itseään, ja näiden myötä on mahdollista tavoittaa ulottuvuuksia yksilön identiteetistä ja persoonasta (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 7).

Narratiivisen tutkimusmenetelmän suosio on kasvanut valtavasti viime vuosikymmeninä. Menetelmä poikkeaa kuitenkin melko radikaalisti positivismista – filosofiasta siitä, että vain tieteellinen tieto on todellista tietoa – korostaen, että *ihmistodellisuudessa* ei ole vain yhtä, oikeaa totuutta tai tiettyä, täsmällistä tapaa tehdä tulkintoja. Vaikka narratiivinen metodologia painottaakin tietynlaista subjektiivisuutta ja pluralismia, vastuulliseen tutkimusentekoon sekä tutkimustulosten luotettavuuteen voi kuitenkin huomattavasti vaikuttaa valitsemalla oikeanlaisen lähestymistavan ja tuomalla tutkimuksen etenemiseen liittyvät prosessit yksityiskohtaisesti ilmi. (Lieblich ym. 1998, 1–2.)

Narratiiviseen haastatteluun kuuluu olennaisesti se, että tutkija antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia. Narratiivisten haastattelujen erot syntyvät kuitenkin tutkijan tekemistä valinnoista, joita voivat olla esimerkiksi aihepiiri, haastattelutekniikka, kysymysten määrä ja vuorovaikutuksen syvyys. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192.) Seuraavaksi esittelen tässä tutkimuksessa käyttämiäni tiedonkeruu- ja haastattelumenetelmiä.

5.3 Aineistonkeruu ja haastattelu

Tutkimukseni edetessä teoriaosuudesta empiiriseen osuuteen tuli ajankohtaiseksi miettiä, ketkä olisivat sopivia informantteja. Laitisen ja Uusitalon (2008, 121) mukaan haastattelua suunniteltaessa tulisi pohtia ainakin seuraavia kysymyksiä: Kuka tästä asiasta tietää? Millaista tietoa haluan kerätä? Näiden teemojen pohjalta jouduin miettimään, miten tavoittaisin sellaisia ihmisiä, joille asia on tuttu.

Aineistonkeruu tapahtui haastatteleamalla viittä kohdehenkilöä (2 miestä, 3 naista, ikäjakauma 20–32 vuotta, ks. taulukko 1.), jotka olivat etukäteen täyttäneet sähköisen kyselylomakkeen (LIITE 2) ja antaneet suostumuksensa yhteydenottoon sekä mahdolliseen haastatteluun. Lomakehaastattelupyyntö (LIITE 1) oli lähetetty eri sähköpostilistoille (mm. HERO – Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.), muusikoiden.net -keskustelufoorumille

sekä Oppimisvaikeudet ja erilainen oppiminen -Facebook-yhteisön sivulle. Yhteensä 23 henkilöä (13 miestä, 10 naista, ikäjakauma 14–59 vuotta) täytti kyselylomakkeen, minkä myötä sain arvokasta ennakkoinformaatiota mahdollisista haastateltavista. Otin yhteyttä useampaan vastaajaan, mutta lopulta haastattelu mahdollistui mainitsemieni viiden henkilön kanssa niin aikataulullisten kuin maantieteellisten tekijöiden puitteissa.

Varsinaisen haastattelun halusin toteuttaa kasvokkain, jotta mm. Hirsjärven & Hurmeen (1993, 25) mainitsemat kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio – ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet – välittyisivät mahdollisimman hyvin: kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Vaikka jouduin matkustamaan haastatteluja varten viikon sisällä kolmatta tuhatta kilometriä, eri paikkakuntien välillä, haastattelun toteuttaminen esimerkiksi sähköpostin, Skypen tai puhelimen välityksellä olisi ollut mielestäni vajavaista. Tutkimustilanteeseen kaipaamani kokonaisvaltainen, spontaani vuorovaikutus mahdollisine täsmentävine kysymyksineen ja reaktioineen olisi jäänyt uupumaan. Koin haastatteluja tehdessäni myös sen, että kasvokkain tehdyn haastattelun tietynlainen intiimiys lisäsi molemminpuolista luottamusta, minkä koen olevan erityisen tärkeää narratiivista tutkimusta tehtäessä: haastateltavat jakoivat myös melko henkilökohtaisia, jopa kipeitä, muistoja ja tuntemuksia. Kerroin kaikille kohdehenkilöille ennen haastattelun aloittamista, mihin tarkoitukseen tutkimukseni sekä haastatteluista saatu materiaali käytetään. Tämän lisäksi pyysin vielä erikseen luvan haastattelun nauhoittamiseen.

5.3.1 Haastattelu tutkimuksen välineenä

Haastattelu on kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen yleisin tiedonhankintamenetelmä. Sen käyttämisen etuina voidaan katsoa olevan esimerkiksi kohdehenkilön subjektiivisen ilmaisun mahdollistuminen, suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa, monitahoiset – ja joskus tutkijalle yllättävät – vastaukset, jo saatujen vastausten selventäminen ja syventäminen sekä mahdollisesti arkojen tai vaikeiden aiheiden tutkiminen. Tutkimushaastattelun eri muotoja on kuitenkin jaoteltu useisiin eri ryhmiin, pääasiassa sen mukaan, kuinka muodollinen ts. tarkasti säädelty haastattelutilanne on. (Hirsjärvi ym. 2007, 199–200.) Esittelen seuraavaksi itse käyttämäni haastattelumenetelmää.

Puolistrukturoidulla haastattelulla on erilaisia muunnelmia, joista tässä tutkimuksessa käytän *teemahaastattelua*. Teemahaastattelu kohdennetaan tyypillisesti nimensä mukaisesti

tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan, eikä se perustu niinkään kokeellisuuteen, metodiseen naturalismiin, vaan ajatukseen siitä, että myös jokapäiväisiä asioita voidaan tutkia. Teemahaastattelun rakenne on puolistrukturoitu sen vuoksi, että käsiteltävä aihe on tiedossa. Menetelmä poikkeaa strukturoidun haastattelun tarkasta kysymysten muodosta ja järjestyksestä. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 35–36.) Puolistrukturoitu haastattelu soveltuu esimerkiksi lukivaikeuden eri ulottuvuuksien tutkimiseen hyvin, sillä se antaa haastateltavalle tilaa kertoa asiasta, josta tämä ei välttämättä ole päivittäin tottunut keskustelemaan. Hirsjärven ja Hurmeen (1993, 35) mukaan sekä puolistrukturoitua että täysin strukturoimatonta haastattelumenetelmää tulisikin käyttää tilanteissa, joissa aihepiiri voi olla emotionaalisesti arka.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan teemahaastattelu edellyttää huolellista tutkittavaan aiheeseen perehtymistä, ja omassa tapauksessani samasta aihepiiristä tekemäni kandidaatin tutkielma antoi teoreettisen pohjan esimerkiksi sopivien kysymysten laatimiseen sekä laajempaan ymmärrykseen käsiteltävästä aihepiiristä (vrt. 5.4.2).

5.3.2 Haastattelukysymykset

Aloitin haastattelutilanteen ns. *narratiivisella haastattelulla*, joka puhtaimmillaan merkitsee yhden kysymyksen haastattelua (Laitinen & Uusitalo 2008, 123). Tätä menetelmää sovelsin omassa tutkimuksessani niin, että pienen alkujutustelun jälkeen pyysin haastateltavaa kertomaan yleisesti elämästään lukihäiriön kanssa noin 5–10 minuutin ajan. Mielestäni oli olennaista, että kohdehenkilö sai ennen haastattelun strukturoidumpaa osiota kertoa vapaamuotoisesti ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Tämän ensimmäisen kysymyksen aikana en yhteisen sopimuksemme mukaisesti kommentoinut mitään enkä esittänyt lisäkysymyksiä: olen aiemmin havainnut käytännön hyväksi varsinkin niiden kohdalla, jotka kertovat itsestään vain sen, mikä on välttämätöntä. Tätä narratiivisen haastattelun osa-aluetta alustin retorisilla esimerkkikysymyksillä (mm. millaisten oireiden perusteella lukihäiriötä alettiin epäillä; milloin; onko lukihäiriö vaikuttanut elämääsi ja miten?), jotta haastateltava alkaisi prosessoida aihetta mielessään. Tämä melko vapaamuotoinen, strukturoimaton alkuasetelma toi myös runsaasti sellaisia asioita ilmi, joita en välttämättä olisi erikseen osannut kysyä tai huomioida. Ennen strukturoidumpaan osioon siirtymistä halusin vielä syventää ymmärrystäni kunkin haastateltavan elämästä lukihäiriöisenä muutamilla täydentävillä kysymyksillä aiheista,

joista erityisesti kiinnostuin tai joita tämä ei ollut käsitellyt alkupuheenvuorossaan. Koin, että tämä menetelmä toimi kaiken kaikkiaan erittäin hyvin.

Narratiivisen haastattelun jälkeen siirryin spesifimpiin kysymyksiin varsinaisesta teemastani, eli lukivaikeudesta ja sen suhteesta musiikin eri osa-alueisiin. Kysymysten sisältö kaikkien haastateltavien kohdalla oli sama, mutta jatkokeskustelu ja täydentävät kysymykset ohjautuivat pitkälti spontaanisti, saadun informaation ja hedelmällisen dialogin pohjalta.

Ensimmäinen kysymykseni käsitteli kohdehenkilön musiikillista historiaa: soitettuja instrumentteja, muita musiikkiopintoja, soittoharrastuksen aloittamista ja mahdollista lopettamista, tavoitteita sekä yleistä, henkilökohtaista suhdetta musiikkiin (kuuntelu, ilmaisu, tulkinta, säveltäminen jne.). Siinä tapauksessa, että haastateltava oli harrastanut tai harrasti kuoro-, yhtye- tai yksinlaulua, kysyin erikseen vielä esimerkiksi tämän kyvystä seurata ja muistaa laulutekstejä sekä ymmärtää näiden sisältöjen merkityksiä.

Toinen kysymykseni pureutui haastateltavan käsitykseen tämän omasta kyvystä lukea ja kirjoittaa nuotteja sekä nuotteihin mahdollisesti liittyvistä haasteista. Kysyin myös, millä tavalla vaikeudet ilmenivät.

Kolmannen kysymykseni kohdalla pyysin haastateltavaa kuvailemaan mahdollisimman subjektiivisesti, miltä nuottikuva tämän mielestä näyttää (tai tuntuu). Kysyin myös, kuinka nuottia voisi mahdollisesti selkiyttää, tai onko haastateltava itse kehittänyt erilaisia strategioita nuotinluvun helpottamiseksi (esim. värit, suurennokset, ulkoa opettelu, korvakuulolta soitto jne.).

Neljännessä kysymyksessäni halusin tietää, oliko haastateltavan soitonopettaja ollut tietoinen oppilaansa lukivaikeudesta tai ottanut sitä huomioon. Jos vastaus oli myöntävä, kysyin lisää opettajan suhtautumisesta lukivaikeuteen sekä tavasta, jolla aihetta käsiteltiin soittotuntien aikana.

Viidennessä kysymyksessäni pyrin selvittämään haastateltavan spatiaalista hahmotuskykyä – sitä, kuinka tämä koki hahmottavansa esimerkiksi suunnat (oikea–vasen, ylös–alas) – sekä sitä, kuinka hahmotuskyky pätee kykyyn hahmottaa vaikkapa sävelkorkeuksia (korkea/matala) sekä näiden vaihteluita (ylös- ja alaspäin kulkevat äänet).

Kuudennessa kysymyksessäni kartoitin haastateltavan käsitystä omista motorisista taidoistaan ja siitä, miten ne mahdollisesti vaikuttavat instrumentin soittoon.

Seitsemäs kysymykseni on tieteellisestä näkökulmasta hieman kyseenalainen, mutta kaipasin tutkimukseeni myös persoonallisempaa otetta. Tähän kysymykseen tulleet vastaukset osoittautuivat kuitenkin *äärimmäisen* kiinnostaviksi ja tärkeiksi, mutta palaan aiheeseen tuonnempana. Kysymys kuului näin: ”Jos löytäisit aikakoneen ja voisit mennä tapaamaan nuorempaa itseäsi ennen lukihäiriödiagnoosin tekemistä, mitä sanoisit itsellesi?”

Pyrin järjestämään haastattelutilanteet mahdollisimman rauhallisiin paikkoihin, jotta haastateltava kokisi voivansa puhua avoimesti – ja myös siksi, ettei käyttämäni ääninauhuriin tulisi turhaa taustamelua. Haastattelujen nauhoittamisen lisäksi tein jatkuvasti muistiinpanoja, jotta voisin esittää mahdollisia täsmentäviä kysymyksiä tiettyjen asioiden osalta. Olin positiivisesti yllättynyt siitä, kuinka luontevilta kaikki haastattelutilanteet tuntuivat. Uskon, että aito kiinnostukseni tutkittavaa ainetta sekä ennen kaikkea haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia kohtaan välittyi haastatteluja tehtäessä.

5.4 Aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus

Kerroin jo aiemmin siitä, kuinka esimerkiksi esi-informaation ja haastateltavien kokoaminen tapahtui, mutta käyn vielä tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi läpi tutkimus- ja analysointimenetelmiäni.

Hirsjärven ym. (2007) mukaan empiirisessä tutkimuksessa aineistoon liittyviä päätelmiä päästään usein tekemään vasta tiettyjen esitöiden jälkeen. Näitä ovat esimerkiksi aineiston tietojen tarkistus, tietojen täydentäminen sekä aineiston järjestäminen. (Hirsjärvi ym. 2007, 216–217.) Edellä mainittuja olen omassa tutkimuksessani toteuttanut niin, että olen perehtynyt huolellisesti hankkimaani materiaaliin sekä varmistanut tai täydentänyt tiettyjä faktoja joko heti haastattelutilanteiden jälkeen tai myöhemmin tekstiviestillä tai sähköpostitse. Näistä esitöistä sekä aineiston järjestämisestä kerron hieman tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Analyysitavan valinnan pääperiaate on se, että valitaan menetelmä, joka parhaiten tuo vastauksen käsiteltävään ongelmaan tai tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym. 2007, 219).

Hyvärinen (2006) mukaan narratiivisen analyysin toteuttamiseksi ei ole olemassa mitään valmista kaavaa. Hän kuitenkin esittelee muutamia vaihtoehtoisia tutkimuksen tyyliä, joista yksi on tämän tutkimuksen yhteydessä käytetty *temaattinen luenta*. Tällä tarkoitetaan eräänlaista sisällönanalyysia, jonka myötä tiettyjä analyysivaiheissa käsiteltäviä teemoja poimitaan ja eritellään tutkimusaineistosta. (Hyvärinen 2006, 17.) Tämänkaltaista *teemoittelua* käytetäänkin usein luontevasti teemahaastattelun yhteydessä. Palaan tähän aiheeseen seuraavassa alaluvussa. Ennen varsinaisen analyysin tekemistä aineisto on myös hyvä saattaa sellaiseen muotoon, että sen tutkiminen olisi mahdollista (Metsämuuronen 2011b, 126). Tässä yhteydessä olen käyttänyt *litterointia*.

5.4.1 Litterointi ja teemoittelu

Litteroinnilla tarkoitetaan tallennetun aineiston puhtaaksikirjoittamista, jotta aineiston käsittely olisi varsinaista tutkimustyötä silmällä pitäen helpompaa (Hirsjärvi ym. 2007, 217). Halusin tehdä oman litterointini melko eksaktisti, puhetapaa ja artikulaatiota noudattaen – osittain siksi, että tutkimukseni taustalla on kuitenkin periaatteessa kielellinen ulottuvuus. Koen myös, että autenttiset lainaukset tuovat paremmin esiin kohdehenkilöiden persoonallisuuden ja tavan ilmaista itseään. Olen tämän vuoksi huomioinut myös eri murteiden vivahteet ja pyytänyt haastateltavilta luvan näiden käyttämiseen gradussani. Litterointimateriaalia kertyi yhteensä 84 sivua (riviväli 1,5), joita lueskelin huolellisesti läpi. Koska olin muistiinpanojeni ja litterointien myötä havainnut tiettyjä yhteyksiä ja teemoja kohdehenkilöiden kertomuksissa, käytin erilaisia värikoodeja kokonaisuuksien hahmottamiseksi. Tämän lisäksi merkitsin raportoinnin yhteydessä kurssiiveilla jo käsittelemäni teemat, jotta mitään tärkeää ei jäisi rivien välistä huomaamatta.

Edellisessä alaluvussa mainitsemani teemoittelu tarkoittaakin juuri tätä: Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kertovat, että eri teemat muodostetaan usein aineistolähtöisesti, etsimällä haastattelumateriaaleista yhdistäviä (ja erottavia) seikkoja. Teemahaastattelurungon pohjalta suurin osa teemoista on toki jo valmiiksi ikään kuin annettu, joten ne todennäköisesti löytyvät myös kaikista vastauksista. Teemojen järjestys ei kuitenkaan välttämättä aina ole sama kuin haastattelutilanteessa, mikä ilmenee myös omassa tutkimuksessani: kaikki teemat esiintyvät tuonnempana esitettyjen kertomusten lomassa, mutta ne ovat narratiivisen otteen vuoksi melko satunnaisessa järjestyksessä. Joskus myös uusia teemoja saattaa syntyä haastattelujen myötä. Käyttämäni värikoodit

ovat eräs teemoittelun yhteydessä käytetty menetelmä: *koodausta* käytetään apuna teemojen muodostamisessa, havainnoinnissa ja hallinnassa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimusaineistossa esiintyneet teemat olen jaotellut seuraaviin kategorioihin:

1. Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen
2. Musiikinteoria
3. Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen
4. Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen
5. Strategiat

Edellä mainittujen teemojen lisäksi olen kertomusten sisällön hahmottamiseksi tehnyt omat alaluvut sekä kohdehenkilöiden *lukivaikeus-* että *musiikillisista taustoista* (ja Annen tapauksessa hänen tiestään musiikinopettajaksi) sekä lopuksi haastateltujen *omista terveisistä*. Teemoittelun lisäksi kuuntelin varsinaista tutkimusosiota kirjoittaessani tallennettuja äänitiedostoja uudelleen varmistaakseni, että muistikuvani esimerkiksi haastateltavien reaktioista tai äänensävyistä pitävät paikkansa. Lähetin myös kustakin haastateltavasta kokoamani kertomuksen kohdehenkilölle itselleen, jotta tämä voisi tarkistaa kaikkien yksityiskohtien paikkansapitävyyden ja antaa oman suostumuksensa materiaalin julkaisemiseen.

5.4.2 Reliabiliteetti ja validiteetti

Tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä puhutaan usein sekä *reliabiliteetista* että *validiteetista*. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulisi olla toistettavissa, eli toisin sanoen mitataan sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetti sen sijaan viittaa oikeanlaiseen lähestymistapaan: tutkitaanko oikeasti sitä asiaa, mitä on tarkoitus tutkia? Kvalitatiivisissa tutkimuksissa nämä käsitteet ovat saaneet erilaisia tulkintoja, vaikka reliabiliteetti ja validiteetti ovat alun perin syntyneet kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen yhteydessä. (Metsämuuronen 2011a, 60; Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Hirsjärvi ja Hurme (1993) ovat jaotelleet validiteetin *käsitevaliditeettiin* ja *sisältövaliditeettiin*. Hyvän käsitevalidiuden saavuttamiseksi tutkijan tulisi ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista perehtyä huolellisesti sekä aikaisempiin tutkimuksiin että tutkittavan alueen käsitteistöön. Sisältövaliditeettiin sen sijaan vaikuttaa se, miten

hyvin tutkija kykenee laatimaan esimerkiksi haastattelukysymyksensä niin, että ne tavoittavat haluttuja merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 129.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös esimerkiksi tutkijan tarkalla selonteolla siitä, miten tutkimus on toteutettu. Tämä koskee niin aineiston tuottamista, analysointia kuin tulkintaa. (Hirsjärvi ym. 2007, 227–228.) Eräs sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävä menetelmä on *triangulaatio*.

Triangulaatiolla tarkoitetaan eri tutkimusmenetelmien – esimerkiksi tietolähteiden, tutkijoiden tai teorioiden – yhteiskäyttöä, ja siitä on olemassa useita eri muotoja. Vaikka oma tutkimukseni on melko puhtaasti kvalitatiivinen, pienen lomakekyselyn yhdistäminen haastatteluista saatuihin tutkimustuloksiin johtopäätöksineen (ks. 7.4) sivuaa *menetelmätriangulaation* periaatetta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimusongelman ratkaisemiseksi kerätään erilaisia tutkimusaineistoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 228; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.5 Taustatietoa kohdehenkilöistä ja haastatteluista

Vasta seuraavassa pääluvussa lähdän varsinaisesti käsittelemään kohderyhmän kertomuksia heidän omista kokemuksistaan ja elämästään lukivaikeuden kanssa, mutta haluan ensin esittää sekä haastateltavista että haastatteluista joitakin taustatietoja.

Olen muuttanut kaikkien haastateltavien nimet anonymiteetin suojaamiseksi. Kaikki haastattelut olen tehnyt ja litteroinut viikon sisällä, jotta haastattelutilanteet olisivat yhä varsinaista tutkimustyötä aloittaessani tuoreina mielessäni. Yhden haastattelun kesto oli keskimäärin 45 minuuttia. Vaikka litterointimenetelmäni oli melko eksakti, olen kuitenkin jättänyt tässä tutkielmassa esiintyvistä sitaateista pois runsaasti viljellyt ”niinku”-ilmaisut tekstin luettavuuden helpottamiseksi.

Sitaateissa esiintyvät kolmoispisteet (...) tarkoittavat haastateltavan pitämää lyhyehköä taukoa, ja kaksoisviivalla (- -) olen merkinnyt lainausten yhteydessä kohdat, joista olen jättänyt osan tekstistä pois. Jotta haastattelun tunnelma ja painotukset tulisivat mahdollisimman lähelle lukijaa, olen sekä alleviivannut sanat, joita haastateltava on puheessaan erityisesti korostanut että lisännyt esimerkiksi ääninauhalta välittyvää naurua tai muuta tunnetta tekstiin – ikään kuin kertomuksellisen dialogin muotoon. Tämän vuoksi

olen myös kirjoittanut lainausten välisen, kertovan tekstin preesensissä. Haluan tehdä näistä henkilöistä mahdollisimman todellisia, jotta lukivaikeuden laajuus ja vaikutukset ymmärrettäisiin – erityisesti pedagogien keskuudessa. Päädyin myös tästä syystä antamaan jokaiselle kohdehenkilölle oman tilan tämän kertomusta varten sen sijaan, että olisin luonut synteettisemmän, tyypittelevän selonteon tutkittavasta aihepiiristä. Kokoamani tutkimusaineiston pohjalta syntyneet kertomukset ovat melko laajoja siitä huolimatta, että olen pyrkinyt tiivistämään niihin – lähinnä tutkimusteemoihini liittyen – vain kaikkein oleellisimpina pitämäni seikat.

Ennen kertomuksiin siirtymistä esitän kohdehenkilöistä pienehkön yhteenvedon, jotta lukija saisi esikäsityksen siitä, mitä seuraavaksi tullaan käymään läpi:

1. Anne on 32-vuotias musiikinopettaja, jolla havaittiin lievä lukihäiriö kolmannella luokalla. Anne on aloittanut musiikkiopintonsa konserttikanteleen soitolla, ja on soittanut tämän lisäksi pianoa ja klarinettia sekä muiden opintojen myötä bändi- ja kansanmusiikkisoittimia. Hän myös laulaa ja johtaa kuoroa.
2. Daniel on 24-vuotias insinööriopiskelija, jonka lievä lukihäiriö todettiin ala-asteen alussa. Daniel soittaa kitaraa ja keikkailee bändinsä kanssa.
3. Tuomo on 25-vuotias, ja hän opiskelee audiovisuaalista alaa yliopistossa. Tuomon keskivaikea lukihäiriö todettiin yläasteen lopulla. Hän on nuorempana soittanut pianoa, ja tekee nykyään aktiivisesti tietokone-musiikkia.
4. Milla on 20-vuotias visuaalisen alan yliopisto-opiskelija, jonka keskivaikea lukihäiriö huomattiin lukion 1. luokalla. Milla on harrastanut kitaransoittoa, ja soittelee edelleen satunnaisesti itseksensä.
5. Essi on 22-vuotias muusikko, jonka lukihäiriö havaittiin ammattikoulun järjestelmällisen lukitestausten myötä. Essi on soittanut pianoa sekä jonkin aikaa myös klarinettia. Hän soittaa edelleen pianoa ja laulaa taustoja bändissä. Essillä on absoluuttinen sävelkorva.

6 OMAT KERTOMUKSET

6.1 Anne, 32, musiikinopettaja

”Huimaa ja kuulen ääniä ja vaikka mitä, et - - aivan sekoan, ku mä luen näitä.”

6.1.1 Lukivaikkeudesta

Annen lukihäiriö todettiin ala-asteen alkupuolella – luultavasti kolmannella luokalla – kun erityisopettaja alkoi kiinnittää huomiota lukemisen hitauteen:

”- - sitä ei varmaan ennen kouluikää mitenkään huomattu, koska kyllä mä luin jo, kun mä menin kouluun. En varmaan osannu kauheesti kirjottaa, mutta luin kuitenkin. Et siitä ei ollu mitään viitteitä ennen kouluikää. Mutta sitte koulussa se varmaan – mul on semmonen mielikuva, että se just niistä kirjoitus... no, ekaluokallahan nyt muutenki oppilaat tekee paljon semmosia virheitä, et - - opettajatkaan sillä tavalla niin kiinnittäny ekaluokalla huomiota vielä, mutta - - siinä vaiheessa ku piti ruveta esimerkiks lukemaan jo ääneen tekstejä... että luettiin vuorotellen luokassa jotaki tekstejä, mä huomasin ite sen, että miten hidasta se on se luku, ja menee.... jotenkin ne sanat solmuun välillä.”

Anne kertoo myös jutelleensa äitinsä kanssa ennen haastattelua siitä, minkä tyylisten oireiden muodossa lukihäiriö aluksi ilmeni:

”- - äiti muisteli, että jotkut kirjaimet, meni kirjottaessa väärinpäin. Että... kaksoiskonsonantit meni ihan... ei tullu semmosta - - että toinen konsonantti jää pois, tai... vaan, tota, enemmän semmosia... no pehmeät beet ja kovat peet meni sekasin. Ja sitte jotenki bee ja dee - - saatto mennä... usein kirjoituksessa jotenki sekasin.”

Erityisopettaja oli epäillyt, että Annella on lievä lukihäiriö. Jatkotutkimukset paljastivat myös sen, että erityisesti matemaattiset aineet, keskittymiskyky sekä avaruudellinen hahmottaminen olivat tavanomaista heikompia. Sen sijaan Anne itse kertoo, että on aina kokenut olevansa kielellisesti suhteellisen lahjakas. Hän jatkaa kertomustaan selkeästi huvittuneena:

”Että se on jännä, että vois kuvitella, että jos on lukihäiriö, niin se ois jotenkin yleisesti kiel... kielessä ja tämmösissä kielen tajuamisessa, mutta... mä oon kuitenkin aina ollu hyvä ainekirjottaja, ja... oon kirjottanu E:n ylioppilaskirjotuksissa – äidinkielestä E:n.”

Anne ei kuitenkaan tällä tarkoita sitä, että lukihäiriö olisi lapsuuden diagnoosin jälkeen varsinaisesti kadonnut mihinkään, mikä heijastuu esimerkiksi hänen työssään opettajana:

”- - kirjottaminen on itse asiassa mun vahva puoli sinänsä – mutta sinne vaan helposti tulee edelleenki niitä virheitä. Että kyllä mä sen työssäki huomaan vieläkin, että - - jos mä teen jonku paperin, oppilailleki jonkun kokeen, ja mun pitää se sitte tulostaa ja käydä moneen kertaan läpi, että mä huomaan sieltä kaikki kirjoitusvirheet, koska niitä ei välttämättä hoksaa sieltä. - - Että se on raivostuttavinta. Sitte ku sinne - - edelleenki jää joku virhe, vaikka sen on lukenu moneen kertaan, ja sit sen oppilaat huomaa saman tien, kun ne saa sen paperin – näkee sieltä ne kaikki ne virheet. Ni se on ehkä raivostuttavinta.”

Annea naurattaa taas. Myös kielten opiskelu on tuottanut erityisiä hankaluuksia ala-asteaikana: sekä englanninkielisten sanojen lausumisen että kirjoittamisen hahmottaminen on tuntunut Annen omien sanojen mukaan äärimmäisen vaikealta:

”- - vieläki joutuu miettimään, ku kuulee jonku englanninkielisen sanan – niin justiin nämä pehmeät beet ja kovat peet – kumpi se on. Et - - luulis, että jossaki helpommissa englannin sanoissa, että ne jäis jo päähänki - - et miten se kirjoitetaan, et sen näkis jo silmissä – mutta mä - - joudun aina miettimään, et onko se nyt varmasti näin, vaikka se ois yksinkertanekin sana... ihan perussana.”

Kysyn vielä, onko Anne ikinä saanut mitään kuntoutusta lukihäiriön suhteen. Hän muistelee, että ainakin kolmannella ja vielä viidennelläkin luokalla sai koulussa tukiovetusta:

”- - yhdyssanat oli kans semmonen, missä oli... jotenki hirveesti vaikeuksia, niin - - siitä mä muistan, että mä olin tukiovetuksessa. Mutta ei mitään muuta semmosta kuntoutusta, mä mun mielestä saanu.”

Olen kirjoittanut muistiinpanojeni alkuun Annen viittauksen ääneen lukemisen epämukavuudesta ala-asteen oppituntien aikana, joten kysyn vielä, miten hän on kokenut nämä tilanteet:

” - - sitä rupes jännittämäänkin ehkä sitä lukemista. Et se sitte vielä varmaan pahensi sitä. - - [J]ustiin se lu... lukemisen hitaus. Että senhän muut oppilaat huomaa kyllä. Et en mä muista mitään erityistä, että - - ois hirveesti siitä kiusattu. Mutta kyllä mulla itellä oli semmonen... nolo olo siitä, että ei kerkiä lukea samassa ajassa tekstejä ku muut. Tai että sönköttää sitä, ku pitää ääneen lukea sitä.”

Anne on suorittanut yliopistossa maisterintutkinnon, joten myös lukio on käyty. Olen kiinnostunut tietämään, onko hän käyttänyt oikeuttaan pyytää lisää aikaa ylioppilaskirjoituksissa.

”En. En, enkä mä siinä vaiheessa sitä jotenki enää... aatellukkaa, että mä oisin sitä tarvinnu siihen.”

Anne perustelee päätöstään kirjoittamisen vahvuudellaan sekä sillä, että lukihäiriö on kuitenkin diagnosoitu lievänä. Tästä huolimatta lukihäiriö täytyi ottaa huomioon ennen ylioppilaskokeen palauttamista:

”- - mutta tein sen tosi huolellisesti tietysti – tarkistin moneen kertaan sen tekstin. Että - - ku on oppinu ite, että se täytyy – täytyy - - tosi huolellisesti ja hitaasti kirjottaa, ja... ni silloin se menee varmemmin oikein.”

Ennen musiikkiteemaan siirtymistä kysyn vielä, onko muilla perheenjäsenillä todettu lukihäiriötä. Anne alkaa kertoa, ettei kenelläkään perheessä ole todettu lukihäiriötä, mutta suvusta löytyy tällaisia tapauksia: ainakin sedällä ja siskonpojalla on lukihäiriö.

6.1.2 Musiikillinen tausta

Pyydän Annea kertomaan omasta musiikillisesta taustastaan, ja hän kertoo aloittaneensa musiikkiharrastuksensa musiikkiopistossa konserttikanteleen soiton myötä 9-vuotiaana. Musiikki on kuitenkin kiinnostanut Annea aina, ja pianoa hän on soittanut ennen varsinaisen soittoharrastuksen aloittamista korvakuulolta. Hän on myös pienestä pitäen tehnyt omia sävellyksiä. Musiikkiopistossa Anne olisi ensisijaisesti halunnut opiskella pianonsoittoa, mutta soittimeen oli sen verran enemmän hakijoita, että hänet hyväksyttiin lopulta kanteleeseen. Annen musiikillinen historia on melkoisen laaja, koska hän on soittanut näiden lisäksi jonkin verran ainakin kaksirivistä haitaria ja harmonia:

”Mä opiskelin kansanmusiikkia kolme vuotta peruskoulun jälkeen, niin tota... siellä tuli vähän näitä. Vuoden opintoja on jostakin sit sivusoittimista. Ja sitten - - opiskelin pianonsoittoa jonkun verran opettajan kanssa, ja sitte - - [yliopistossa] tietysti... rummut, kitara, basso.”

Konserttikantele on aika eksoottinen soitin, joten olen kiinnostunut kuulemaan lisää: mikä motivoi aloittamaan musiikkiharrastuksen?

”- - siis, mä olin kyllä kiinnostunu musiikista ihan ite, ja siitä pianonsoitosta hirveen innostunu. Mutta sitte se kantele oli itse asiassa ollu ihan... vanhempien idea.”

Anne kertoo, että vanhemmat olivat saaneet inspiraationsa jonkun tuttavaperheen kautta. Tämän lisäksi kanteleensoittoa oli mahdollista harrastaa omalla paikkakunnalla.

6.1.3 Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen

Minua kiinnostaa tällä hetkellä Annen maininta siitä, että hän on luonut omaa musiikkia – säveltänyt – pienestä pitäen. Millainen on hänen oma, henkilökohtainen suhteensa musiikkiin ja millä tavalla hän kokee esimerkiksi musiikin ilmaisun ja tulkinnan tärkeyden?

”Se on itse asiassa... tärkeintä varmaan mulle siinä musiikissa, et se on ollu sillon alle kouluikäsenäki, ku sitä pianoa on ruvennu soittamaan ja on laulanu sillon paljon - - ni se on ollu varmaan se justiin, mikä siin on motivoinu. Että siin on - - saanu tulkita ja sitte ehkä jotaki purkaakki... tunteita vähän silleen.”

Anne on opiskellut myös laulua suhteellisen paljon, joten pyydän tätä kertomaan lisää suhteestaan esimerkiksi laulujen sanoihin: onko niiden lukeminen tai muistaminen vaikeaa. Kysyn myös, onko tekstin sisältöä helppo ymmärtää. Anne kertoo muistavansa laulujen sanat hyvin ja oppivansa ne nopeasti ulkoa. Melodia on kuitenkin yllättävän tärkeä tekijä:

”- - jos se olis vaan teksti... irrallaan kaikesta muusta, ni se ei ehkä jäis niin päähän. Mut mulla jää varmaan laulut, melodia ja sanat hirveen helposti mieleen. Mä muistan paljon tosi vanhoja lauluja ihan lapsuudestaki. Mitä on laulettu lapsena. Mä osaan ne ulkoa edelleenki.”

Anne kertoo olevansa myös hyvin kiinnostunut sanojen merkityksestä, mutta tarvitsee aikaa, jotta saisi rauhassa paneutua niihin.

6.1.4 Musiikinteoria

Kysyn seuraavaksi musiikkiopistossa suoritetuista teoriaopinnoista. Anne alkaa vastata jo, ennen kuin olen saanut kysymykseni loppuun – hän kuulostaa turhautuneelta:

”- - teoria oli aivan äärimmäisen vaikeaa mulle - - että mä en ensimmäistä kurssia päässy ees läpi – että mä jouduin uusimaan sen. Mutta sitte ku mä uusin sen, ni mä jotenki tota... sain tavallaan aikaa kypsyttää niitä asioita ja vähän - - helpottu ne asiat. Sitten ku niitä uudestaan käytiin, niin sitten mä yhtäkkiä tajusinkin ne - - ja olin ihan hyvä siellä kurssilla. Mutta se... ekalla kerralla, ni ei millään – mä en ymmärtäny niitä... mä olin aivan ulalla siinä, ja - - kyllä se siinä alussa oli tietysti tosi vaikeaa, ja hirveän vastenmielistäkin.”

Anne kertoo vielä, että haastavaa teoriasta teki esimerkiksi eri käsitteiden muistaminen. Hän pohtii myös heikon matemaattisen hahmotuskykynsä yhteyttä musiikinteoriaan – se kun on omalla tavallaan melko matemaattista. Oman musiikin kirjoittaminen on kuitenkin ollut avain siihen, ettei teoria ahdistakaan enää niin paljon. Anne naurahtaa:

”Et sitte ku on motivoitunu johonki asiaan, ni sitte se... sitä on helpompi tehdä, ja sitte siinä kehittyki ihan eri lailla.”

Anne ei ylioppilaskirjoitusten tavoin ole tuonut lukihäiriötään esille musiikkipuolen pääsykokeissa, mutta kokee, että myös niissä teoriaosuus on ollut kaikkein haastavin:

”- - ja välillä ehkä on ollu joku kysymyksen ymmärtäminen ... että niitä on aina jännittäny eniten ja ne on varmaan menny heikoiten aina pääsykokeissa, ne teoriaosuudet. Että niissä on tietysti - - se painekin - - niissä koetilanteissa, mikä... heikentää sitä suoritusta, mutta sitte välillä - - on saattanu ymmärtää jonku ohjeen väärin. Tai huolimattomasti lukenu jotain nuottikuvaa, jos on pitäny analysoida jotakin, niin - - on tehny tavallaan ihan älyttömiä virheitä siellä, että on vaan... kattonu jonkun perusasian siitä ihan väärin, ja sen takia se on menny kokonaisuudessaan väärin.”

6.1.5 Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen

Kysyn seuraavaksi pääsykokeiden prima vista -osuuksista, joissa ennalta tuntematon kappale täytyy soittaa suoraan nuoteista. Anne toteaa, että alussa se oli hankalampaa. Hän on kuitenkin soittanut paljon myös itsekseen, jolloin prima vista -taito on kehittynyt valtavasti. Anne on myös sitä mieltä, että hän lukee nykyään nuottejakin melko hyvin. Nuorena tilanne ei kuitenkaan ollut ihan näin hyvä – Anne kuvaa tuntemuksiaan melko hurjasti:

”- - uusia kappaleita ku piti kotona harjotella, ni se oli aivan kauheaa, et mul oli aina pää kipeä - - Se oli niin hivittävän hidasta - - ja... työlästä - - että mulla ei pinna riittäny siihen yhtään, ja... siinä tuli tosiaan aina semmonen, että mua rupes jo huimaamaan, ja... tuntu että aivan niinku saan jonku kohtauksen...”

Annea alkaa taas naurattaa, vaikka minusta kertomus kuulostaa melkoisen järkyttävältä. Käännän vielä – niin sanotusti – veistä haavassa ja kysyn, miltä täynnä informaatiota oleva nuottikuva hänen mielestään sitten näyttää. Anne huokaisee ja toteaa sen näyttävän aluksi hirveältä sekamelskalta. Hän muistelee, miltä nuotit tuntuivat silloin nuorempana:

”- - mä tosiaan sain melkeen jo semmosia... kohtauksia, että musta tuntu, että mua huimaa ja kuulen ääniä ja vaikka mitä - - et aivan sekoan, ku mä luen näitä. Että mä siitäkin kävin tutkimuksissa, ku äiti huolestu - - sama varmaan myös sitte - - läksyjen lukemisessa, että ku... se oli niin työlästä se läksyjen tekeminen. Että - - siinäki tuli aivan semmonen, et tuntu, et pää räjähtää.”

Annen mukaan sekä koululäksyjen että musiikkiharrastuksen myötä koko päivä oli aina valtavaa pinnistelyä. Totean, että aika hurjalta kuulostaa, ja Anne kertoo vielä lisää näistä tutkimuksista, joissa hän oireidensa vuoksi kävi. Anne imitoi herkullisesti häntä tutkinutta lääkäriä:

”No sul on skitsofrenia.”

Purskahdamme nauruun, ja olen pudota tuolilta – istumme nimittäin Annen keittiössä. Hän jatkaa huvittuneena:

”Sitä tutkittiin, et no ei ollu. Ei ollu skitsofreniaa. Mut - - se tuntu niin itestä niin pahalta ja hirveeltä ja... mahdottomalta se joku tekstin ymmärtäminen – tai sitte se nuotinlukeminen.”

6.1.6 Strategiat

Pohdin, olisiko nuottikuvaa voinut jotenkin selkiyttää. Anne on sitä mieltä, että ei varmaankaan olisi. Hän kokee, että nuotteja lukemalla se taito kehittyy. Teoriaopetuksen laatuun Anne kuitenkin ottaa kantaa: kun kyseessä ovat usein ala-asteikäiset lapset, opetusta tulisi selkeyttää huomattavasti. Joukossa on aina muutamia, jotka eivät millään hahmota niitä asioita.

”- - sitä vois tahtia hidastaa ja avata niitä asioita enemmän - - että pelkkä semmonen termien pänttääminen, ni ei - - toimi. Että mä en hahmota niitä asioita vaan silleen, että mä opettelen niitä ulkoa. - - Käytännönläheisempää ja... ehkä hitaampaa, ja... että joku termi ei mulle sano mitään, mutta jos - - mä tiedän, mistä se - - muodostuu, se termi, ja... sitä saa avata. Sitte mä muistan sen.”

Kysyn, onko Anne ikinä käyttänyt tai kehittänyt mitään apukeinoja – esimerkiksi värejä – oppimisen tukemiseksi. Hän alkaa muistella, että peruskoulun hankaluuksien jälkeen esimerkiksi alleviivaukset, muistilaput ja asioiden ”ulos kirjoittaminen” auttoivat. Värit olivat erityisen hyödyllisiä:

”- - kirjotan sieltä niitä keskeisiä lauseita vaikka johonki erilliselle paperille, ja teen siitä mahdollisimman - - visuaalisen ja värikkään siitä paperista vielä, että - - pomppaa ne sanat sieltä...”

Anne ei ole käyttänyt tämänkaltaista apukeinoa nuottien yhteydessä, mutta alkaa miettiä asiaa: hän toimii myös kuoronjohtajana, ja kuoronuoteissa stemmat (äänialat) alkavat usein pomppia silmissä.

”- - oon soittamassa alttostemmaa, ja sitte yhtäkkiä huomaan, että oonki siirtynyt tenorin puolelle, ja... saattaa monta kertaa peräkkäin tehdä sen saman virheen, aina vaan ja ei millään...”

Annea naurattaa.

”Et siinä vois auttaa se, et siinä ois - - jotkut värikoodit itellä joka stemmalle – joku oma väri, ja sitte - - erottais ainaki muutaman stemman sieltä toisistaan.”

Anne toteaa, ettei koskaan ole ajatellut, että rivien pomppiminen olisi jotenkin omituista, mutta toteaa myös, että pianonuotit ovat huomattavasti kuoronuotteja helpompia – ei ole niin paljon tavaraa päällekkäin. Kysyn, ovatko Annen soitonopettajat olleet tietoisia lukihäiriöstä tai kiinnittäneet huomiota siihen silloin aikanaan, kun nuottien lukeminen oli tuskallista. Anne ei muista, että siitä olisi ollut opettajien kanssa puhetta, mutta alkaa pohtia teorialunteja:

”- - peruskoulun jälkeen ku mä sitä kansanmusiikkia opiskelin... konservatoriossa, ni siellä mä kyllä sitte sanoin teoriaopettajalle, että - - ne oli mulle ylivoimaisen vaikeita ne asiat. Ni - - se anto mulle jotain tukiovetusta siihen... teoriaan. Ja mä sanoin, että mulla on taustalla tämmönen lievä lukihäiriö. Mutta tota ei, sillä ei oikeen ollu - - keinoja siihen, että miten sitä asiaa vois mul... helpottaa.”

Anne jatkaa lakonisesti:

”- - jotenki tuntu, että sieltä ei hirveesti kyllä ... ymmärrystä sitte löytyny.”

6.1.7 Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen

Anne kertoi haastattelun alkupuolella, että hänen avaruudellisen hahmottamisen kykynsä oli lukihäiriötesteissä havaittu olevan heikohko. Palaan tähän teemaan kysymällä, onko Annen vaikeaa erottaa esimerkiksi oikea ja vasen toisistaan. Anne hörähtää kertoessaan, että oikeaa ja vasenta pitää edelleen aina miettiä:

”- - aattelis, et sen pitäis olla niin... yksinkertasta, kun tietää, millä kädellä kirjottaa. Mutta siitä huolimatta... jos pitää autossa neuvoa, että mihin päin käännytään, niin saattaa sanoa justiin väärinpäin. - - [S]en huomaa oman kehon hallinnastaki, että - - mä luulen tekeväni jonku oikein, mutta mä teenki sen ihan väärin. Mä luulen olevani rytmissä muiden kanssa jossaki tanssissa tai tekeväni samaan suuntaan, mut mä teenki ihan eri suuntaan.”

Sävelkorkeudet ja ylös–alas-käsitteet musiikissa sen sijaan eivät tuota hankaluuksia. Kysyn vielä, ulottuvatko hahmotusvaikeudet rytmiin. Anne myöntää, että rytmien kirjoittamisessa

täytyy aina miettiä tarkasti, että ne varmasti menevät oikein – että miten ne kirjoitetaan paperille. Rumpujensoitosta ei kuitenkaan olisi tullut mitään *ilman* nuottia:

”- - mä en pystyny millään soittamaan rumpuja ilman, että mulla on se nuotti. Että mä nään sen, - - siin on tavallaan semmonen kartta itelle. Että se pelkästään, että pitäis tajuta, että kumpi käsi tekee mitä ja missä, ni se ei vaan onnistunu, mut sit ku mulla oli tukena se... että mä nään sen kirjojettuna sen rytmin, ni sitte se... oliko ihan erilaista.”

Esimerkiksi pianonsoiton motoriikan kanssa Annella ei ole ollut ongelmia, koska on tehnyt sitä pienestä pitäen. Vasenkätisyytensä vuoksi kuitenkin esimerkiksi kitaransoitto on hankalaa. Anne sanoo soittavansa oikeakätisille tarkoitettua kitaraa ja tekevänsä monia asioita vahingossa ikään kuin peilikuvana.

6.1.8 Tie musiikinopettajaksi

Olen erityisen kiinnostunut siitä, miten Anne on opintiellä kohtaamiensa vaikeuksien myötä päätenyt itse opettajaksi, mihin vaaditaan sekä ylioppilastutkinto että noin kuuden vuoden yliopisto-opinnot. Anne kertoo, että opettajuus ei koskaan ollut mikään lapsuudenhaave:

”- - äiti joskus ehdotti jotakin opettajaa – mä aattelin, et ei missään nimessä. Ku mä - - söhlään niin paljon näitten – justiin oikeinkirjotuksen kanssa, ja kaikkea tämmöstä, et en mä mitenkään voi olla opettaja.”

Asenne kuitenkin muuttui, kun Anne lähti opiskelemaan koulunkäyntiavustajaksi. Vuoden aikana, harjoittelujaksojen myötä, ala alkoi tuntua oikealta:

”- - oli itellä tämä lukihäiriötausta - - ni tuntu, että - - oli enemmän annettavaa – ymmärsi sitä, että miks joku ei tajua jotakin. Ja sitte osaskin - - mä annoin jopa matikanki tukiovetusta muutamalle tytölle, [joilla oli] vielä suurempia vaikeuksia siinä, ku mulla on ollu. Mutta ku mä tajusin sen, että miks niillä on niin vaikeaa se... niin sitte... osas jotenki avata sen asian erilaila.”

Kokemus sai Annen harkitsemaan myös tosissaan musiikinopettajan uraa.

”- - tuli - - itelleki vähän semmonen itsetunnon nostatus siitä, että... että pystyy opettamaan muita, vaikka on itellä hankaluuksia näissä. Ja sitte ehkä siitä tuli - - rohkasua

siihen, että no mä voisin olla musiikinopettaja ja - - keksiä ne omat keinot, millä tavalla selvitä siinä opettajan työssä niistä... niistä hankaluuksista, mitä itellä on. Ja sitte toisaalta pystyis ehkä ymmärtämään niitä oppilaita, joilla on hankalaa.”

Annea on myös kutkuttanut ajatus siitä, että voisi joskus opettaa musiikinteoriaa. Hänellä on parhaillaankin omia piano-oppilaita, joiden opetukseen kuuluvat pienimuotoisesti myös musiikinteoreettiset osatekijät. Anne kokee, että on hyvin mielenkiintoista joutua pohtimaan sitä, miten asioiden ymmärtäminen olisi kaikkein yksinkertaisinta.

”- - tuntuu, et on iteki tavallaan loksautanu jotkut teoriajutut - - avautunu itelle, ku on opettanu niitä. Tai joutunu mieltii, et miten mä opettaisin tämän asian – sit on yhtäkkiä hoksannu, et ai tässä on tämmönen logiikka tässä jutussa.”

Pohdin ääneen, voisiko muiden opettaminen auttaa myös muita lukihäiriöisiä. Anne innostuu:

”Joo! Kyl mä joskus mietinki sitä tuolla koulussaki, että vois käyttää semmosta, - - että opeta tämä toiselle. Selitä tämä asia... toiselle – kaverille tämä juttu. Koska - - siinä on oppinu ite ihan älyttömästi.”

Anne kertoo, että erilaisia oppimishäiriöitä tuntuu olevan opettajan näkökulmasta aina vain enemmän ja enemmän – niitä on valtavasti. Suuret luokkakoot ja useat avuntarvitsijat saavat kuitenkin aikaan sen, että resurssit eivät yksinkertaisesti riitä kaikkien huomioimiseen.

”- - välillä ottaa päähän se.”

6.1.9 Omat terveiset

Luen viimeisen kysymyksen suoraan paperista: ”Jos löytäisit aikakoneen ja voisit mennä tapaamaan nuorempaa itseäsi ennen lukihäiriödiagnoosin tekemistä, mitä sanoisit itsellesi?”

Aluksi Annea naurattaa, mutta sitten hän vakavoituu.

”Varmaan siitä, että ois vähän armollisempi itteänsä kohtaan, että - - ku oli silloin semmonen käsitys itellä - - että mä oon joku läpeensä tyhmä ja laiska ihminen, ku mä en

opi näitä enkä jaksanut näitä opetella. Että ku - - ei tässä oo mitään muuta selitystä ku se, että - - olen jotenki vajaa – täysin vajaa ihminen, et en tule pärjäämään missään – ikinä pääsemään mihinkään kouluun, että... mihinkään ammattiin. - - [L]ohduttasin, että - - aika pitkälle päässy, että - - silloin ala-asteella ku se oli niin hankalaa se koulunkäynti ja takkusta oli niitten läksyjen teko, että kirjat lensi seinään kerran päivässä, ja... se oli aivan hirveää riitelyä sitte... äidin kanssa, ku se yritti kaikkensa ja keksi kaikkea mulle, semmosia... että millä lailla vois hahmottaa tän asian – ne toimi kyllä sitte, mitä äiti kehitti mulle aina - - tukisanalistoja ja tämmösiä.”

6.2 Daniel, 24, insinööriopiskelija (AMK)

”Ei se nyt kuitenkaan rakettitiedettä oo.”

6.2.1 Lukivaikkeudesta

Kuten Annenkin tapauksessa, istumme Danielin kanssa hänen keittiössään. Daniel ottaa kahvikupin käteensä ja aloittaa oman kertomuksensa: hänen äitinsä alkoi heti ala-asteen alussa kiinnittää huomiota siihen, että lukeminen oli heikkoa ja oppiminen muutenkin tavanomaista hitaampaa. Lievä lukihäiriö diagnosoitiin ensimmäisellä tai toisella luokalla, ja Daniel sai koko ala-asteen ajan tukiopetusta – aluksi lukemisessa, ja myöhemmin myös kirjoittamisessa.

”Mulla henkilökohtaisesti se lukihäiriö näkyy kaikista parhaiten siitä, että mää oon aika huono lukemaan ääneen tekstejä – mää en vielä tänä päivänäkään tykkää siitä. - - [Y]hdyssanat ja sitte pilkut on ne mun pahimmat viholliset. Niitä – oikeestaan nyt vasta ihan nyt viimesimpinä vuosina yhdyssanoja alkanu oppimaan ihan vaa sen takia, koska [on] panostanu siihen niin paljo, että aina mieltii, että tää on varmaan yhdyssana. Mut sit - - välillä mennee jo niin överiksi, että ei-yhdyssanoja lyö väkisi yhtee – elikkä siis se on vähä semmosta arvailua vieläki.”

Daniel muistelee, että olisi saanut tukiopetusta sekä yliopiston logopediaopiskelijoilta että erityisopettajalta. Erityisesti mieleen nousevat ng-äänteen hankaluus sekä

kaksoiskonsonanttien ja -vokaalien hahmottaminen. Myös kirjoituksessa tuli virheitä, vaikka sisällön tuottaminen ei sinällään ollut ongelma:

”- - kun mää oon ollu aika semmonen... en nyt sano villi, mut semmonen, että... ku mä innostun tommosista, ni - - lähen hirveetä päätä pahkaa painamaan sitä etteenpäin, niin se voi olla, et se on ollu myös vähän sitä keskittymisen puutetta aina välillä näin... Virheitä sattuu, ku vauhti kasvaa.”

Vaikka ylimääräistä opiskelua kertyi tunti-pari viikossa, Daniel huomauttaa, että muistikuvat tuosta ajasta ovat positiivisia: erityisesti nuorten opiskelijoiden kanssa tehdyt kieliterapiaharjoitukset olivat mukavia. Eräs tapaus yliopistolta on myös jäänyt mieleen:

”- - mua pyyettiin lukemaan joku teksti - - yliopiston siellä, kun sitä tutkittiin, ja se tutkija ja mejän äiti ei kumpikaan saanu mittään selvää, mitä mää lukkiin, koska se oli vaan niin epäselvää - - aivan väärin luettu, mut sitte ku mää kerroin sen omin sanoin, nii se meni just niinku se tarina mennee. Eli mää ymmärsin, mutta en osannu lusia ääneen.”

Daniel ei vieläkään mielellään lue mitään ääneen, koska joutuu yrittämään liikaa ja pelkää sen vuoksi tekevänsä virheitä. Ala-asteella virheiden tekeminen ei kuitenkaan haitannut:

”- - mun mielestä se oli tosi mukavaa – mut meillä oli niin hyvä porukka ja niin hyvä ryhmähenki, ja kuus vuotta ku oltiin oltu yhdessä, niin... se ei ollu mikkään ongelma tehdä niitä virheitä.”

Danielin mukaan myös monet muut oppilaat kävivät tekemässä harjoituksia erityisopettajan kanssa, joten se ei tuntunut mitenkään oudolta: ala-asteella ollaan jotenkin viattomampia. Yläasteella tilanne kuitenkin muuttui. Danielia ei silloinkaan kiusattu, mutta äidinkielen tunneista tuli yhtä tuskaa:

”Mää en ees tiä, mitä sillon yläasteella ollaan tehty äikässä, koska mua on vaan jännittäny ne tunnit. Meillä oli tosi mukava opettaja, joka siis tosi hyvin otti... otti huomioon ja näin, mutta se, että... kun ei uskaltanu sanoa sille ääneen sitä, että mä en halua lusia ääneen.”

Kun kysyn, ovatko yläasteen aikana koetut tilanteet vaikuttaneet Danielin itsetuntoon mitenkään, hän pohtii, että niillä ei ollut kuitenkaan sellaista vaikutusta. Kukaan ei koskaan huomauttanut hänelle mistään siihen liittyvästä, vaan asia oli henkilökohtaisempi:

”- - se oli vaan sitä mun henkistä taistelua se nelkytviis minuuttia, ku... jännitti se, että millon joutuu lukemaan, ja - - muistan myös semmostaki, että tein, että tiesin tasan tarkkaan, että missä ollaan menossa, mut sannoin, että en tiää, missä ollaan menossa. Et siirrä tämä seuraavalle. - - Ja siis - - mä oon oikeestaan vasta jälkikäteen alkanu miettii sitä, että ehkä - - sen ois voinu fiksumminki pelata sen... tilanteen.”

Daniel painottaa vielä uudestaan, että kaikki tapahtui *oman pään* sisällä: mihinkään konflikteihin ei koskaan jouduttu – tai ainakin ne johtuivat ihan eri asioista. Daniel naurahtaa:

”- - mun mielestä se tekkee niin kaikista naurettavimman siitä, että sitä on pitäny jännittää sillon. Mutta... se tuntu sillon fiksulta - - jännittää sitä. Se oli sillon iso asia.”

Ymmärrän. Yläasteaika on varmasti itse kullekin eräänlaista selviytymiskamppailua. Lukiossa Danielilla ei kuitenkaan enää ollut vastaavia kokemuksia: toimintatavat poikkesivat yläasteesta melko paljon, eikä esimerkiksi ääneenlukemisia teetetty enää tuossa vaiheessa. Daniel ei myöskään lukion kursseilla halunnut tuoda asiaa millään tavalla esille, vaikka anoikin lisääaikaa äidinkielen ylioppilaskirjoituksiin:

”- - mä halusin ehkä testata itteeni ja nähä itseni samalla viivalla muitten kanssa. Koska mä en henkilökohtasesti koe, että siitä on mittään muuta haittaa, ku se että... mä oon vähä hittaampi lukija. Ja ne... yhdyssanat.”

Kysyn, ovatko lukihäiriön aiheuttamat ongelmat vaikuttaneet mitenkään siihen, mitä Daniel on halunnut opiskella lukion jälkeen. Hän on sitä mieltä, ettei sillä ole ollut vaikutusta. Daniel mainitsee kuitenkin toimineensa koulunkäyntiavustajana armeijan jälkeen: kohteena olivat toisena kielenään suomea puhuneet lapset. Homma ei sinänsä aiheuttanut sen suurempia paineita, vaikka pieniä virheitä välillä tulikin – ikä on tehnyt sen, ettei kaikesta tarvitse ottaa stressiä. Avustajana toimiminen oli joka tapauksessa hyvin palkitseva kokemus. Daniel palaa kouluaikaansa ja siihen, miten oppiminen oli ylipäättään mahdollista:

”- - musta tuntuu, että mun muisti kehitty siinä aika älyttömästi - - [kun] mulla ei oo aikaa lukea montaa kertaa koalueita läpi. Oli ne lyhyitä tai pitkiä. Mä en oo ikinä lukenu. Ylioppilaskirjoituksissa vasta ensimmäisen kerran oon - - lukenu jonkun jutun kahesti. Ja sillonki mä oon lukenu vaan kahesti. - - Et se on perustunu siihen, että mä muistan ne

sillä yhdellä lukemalla. Koska mun täytyy muistaa, koska ei mulla oo aikaa lukiä sitä. Jos normaalisti ihminen lukkee yhdessä illassa jonku pätkän, ni mul on menny siihen kaks tai kolme. - - [P]lus sitte mä oon muistanu ihan elävästi näitä juttuja – että no esimerkiksi, että mitä opettaja on siitä asiasta puhunu.”

Esitän vielä täsmentävän kysymyksen, ja Daniel vastaa, ettei tiedä, millaista oppiminen olisi ollut ilman lukihäiriötä. Hän kuitenkin olettaa, että muistin kehittyminen on ollut eräänlainen selviytymisstrategia kokeissa pärjäämiseksi. Myös luetun ymmärtäminen on aina ollut hyvä, vaikka lukeminen onkin ollut tavanomaista hitaampaa. Kieltenopiskelukaan ei ole varsinaisesti tuottanut ongelmia, koska Daniel kokee olevansa jopa keskivertoa parempi puhumaan englantia:

”- - se perustuu taas siihen, että mä oon aina tykänny kattoo sarjoja ja elokuvia. Niin, nii sieltä bongailu sanoja, lauseita, idiomeja, ja - - siis tosi huono varmasti oon kieliopissa, jos sitä lähetään kattomaan, mutta... tekstin tuottamisessa ja puhumisessa ei ole kyllä mittää ongelmia. Mut - - kirjoitetussa tekstissä on varmasti virheitä.”

Kysyn vielä, esiintyykö Danielin perhepiirissä lukihäiriötä. Kummitädillä kuulemma on – isän siskolla.

6.2.2 Musiikillinen tausta

Daniel laskeskelee aloittaneensa kitaransoiton suunnilleen kolmannella luokalla. Lukion alkaessa hän soitti jo bändissä, mutta musiikkiluokalla olo yläasteella on ollut kuulemma hiljaisinta musiikkiaikaa Danielin elämässä:

”Jostain syystä se musiikkiyläaste vei multa ihan kaiken innostuksen.”

6.2.3 Musiikinteoria

Kysyn tähän syytä, ja Daniel syyttää innostuksen hiipumisesta lähinnä musiikin teorialunteja, joissa opetus tapahtui pianolähtöisesti:

”- - se tuntu ihan ylitsepääsemättömältä. - - [S]iis enhän mä nyt oikeesti vielä tänä päivänäkkään musiikinteoriaa ossaa, mut siis nämä tämmöset perusjutut, sävellajit sun muut. Niin niin, ne mä oon oppinu vasta nytte... ihan viimesimpinä vuosina. - - Mää en

ymmärtäny pianoa alakuunkaan, ja kun kaikki käytiin pianolla, niin... se oli että what. Ei mitään käryä, että mitä tapahtuu missäki.”

Daniel kertoo pysyneensä aluksi hetken kärryillä, mutta melko pian asiat alkoivat muuttua liian vaikeiksi. Puolen vuoden päästä motivaatiosta ei ollut jäljellä enää mitään. Opettaja kyllä tiesi, että vaikeuksia oli, mutta Danielin mukaan ei olisi ollut oikein mitään, mitä tämä olisi voinut tehdä toisin.

”- - siinä vaiheessa, ku motivaatio oli menny, nii se on ihan sama, mitä siellä tehtiin. Ei silleen, ei siis se opettajasta ollu kiinni. Toisaalta mä en oo kyllä ikinä osannu haukkua opettajia – että mä oon aina löytäny sen vian itsestäni – mutta siis kuitenkin - - se on ihan sama, mitä se jätkä ois sanonu, nii ei sillä ois ollu mitään vastakaikua ennää. Se oli mennyttä siinä vaiheessa.”

Musiikinteoria aukesi kyllä sittemmin kitaratunneilla:

”Sitte, ku tää nykyinen kitaraopettaja näytti sen kitaran kaulalta sen saman homman, ni... oonhan mä naureskellu aika monesti sen jälkehen, että oliko tää oikeesti näin heleppoa.”

Kitaransoitto lähti muutenkin käyntiin varsinaisesti vasta pari vuotta lukion jälkeen, vaikka jo ala-asteella Daniel tykkäsi soitella luokan muiden poikien kanssa.

”- - voi sanoa, että me varmaan päivittäin jäätiin tunniksi vähintään soittaaan koulun jälkehen sinne, ku meillä oli omassa luokassa vehkeet.”

Danielia harmittaa silti, että kitaransoitto alkoi toden teolla innostaa vasta myöhemmällä iällä: olisi aikoinaan pitänyt hakea konservatorioon. Lapsuuden klassiset kitaraopinnot akustisella kitaralla eivät koskaan varsinaisesti imaisseet mukaansa, ja kiinnostus musiikkiin syntyikin alun perin isän sähkökitaran myötä.

”- - no, ei se nyt mikkää iha älyttömän hyvä tieten oo, mutta siis... kyl se siis kuitenkin soittaa ossaa. Ja... ehkä se jotenki siitä lähti sitte. Kyllä mä muistan, että mä oon sitä rämpytelly sitä sen sähköriä sillon ennen - - kitaratunteja. - - [S]e oli niin cooli se kitara, et sen kanssa oli kiva leikkiä.”

Yläaste oli sekä musiikillisesti että muutenkin hankalampaa aikaa Danielin elämässä. Musiikkia oli muistikuvien mukaan ainakin viisi tuntia viikossa: ryhmäkitaratunteja,

bändisoittoa, musiikinteoriaa ja -historiaa. Yläasteen loputtua asiat saivat uuden käänteen, josta Daniel kertoo naureskellen:

”Mut sitte taas - - ku päästiin yläasteelta – samat ihmiset, joitten kanssa siellä oltiin oltu, ni perustettiin bändi ja alettiin soittaa ja se oli taas tosi mukavaa. Niin se maailma muuttuu.”

6.2.4 Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen

Käännän keskustelun taas musiikkiharrastuksen alkujuurille ja kysyn, soittiko Daniel klassista kitaraa nuoteista. Hänellä ei ole selkeitä muistikuvia siitä, millä tavalla niitä melodioita aikoinaan soitettiin. Soinnut olivat kuitenkin hallussa, ja Daniel komppaili usein esimerkiksi ala-astekavereiden kanssa: hyviä biisejä etsittiin netistä tai koulun musiikkikirjoista.

”- - oli huomattavasti tärkeämpää päästä soittamaan rockia, ku opetella, että miten sitä rockia soitetaan.”

Koska Danielilla ei muista tarkkoja yksityiskohtia varhaisten kitaratuntien nuottienluvusta eivätkä tabulatuurit tai sointumerkit tunnu ainakaan nykyään aiheuttavan hankaluuksia, kysyn nuottien kirjoittamisesta. Sitä harrastettiin jonkin verran yläasteella.

”- - en tiää, johtuuko tämä nyt lukihäiriöstä, mutta vähän semmonen mielikuva ois, että... ne pallot ei aina ollu ihan oikeilla viivoilla.”

6.2.5 Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen

Daniel soittaa edelleen bändissä – ihan tositarkoituksella – ja keikkoja on ollut tänä vuonna jo kolmatta kymmentä. Intohimoinen asenne soittamiseen paistaa läpi melkein kaikesta, mitä Daniel sanoo, joten pyydän häntä kertomaan lisää suhteestaan musiikin eri elementteihin. Daniel kertoo sekä kuuntelevansa että säveltävänsä paljon musiikkia. Osa kappaleista jää pöytälaatikkoon, mutta kun tekee riittävästi, aina löytyy jotakin hyvää. Suhteestaan musiikin tulkintaan Daniel kertoo seuraavasti:

”- - musiikkihan on – ainakin mun mielestä - - isojen tunteiden välittäjä. - - [L]ähtökohtasesti mun mielestä ensimmäinen, jonka pittää siinä tuntea, on se, joka sitä

soittaa. - - Jos se bändi näyttää siltä, että se ei... tunne siinä mitään siinä musiikissa, niin emmää tiiä, miksi yleisönkään pitäis. - - [K]un mä meen kattoo vaikka keikkaa, niin - - [s]en pitää pystyä esittämään se mulle uskottavasti. Ja siihen mä ainaki myös pyrin itse musiikkia soittaessani.”

Edes bändin soittaman musiikin genrellä ei lopultakaan ole merkitystä hyvän keikan merkiksi:

”- - sen ei tarvi aina olla sitä lempparimusiikkiakaan, ku se saattaa syttyä, se vimma taas siellä sisällä, että nyt... nyt on muuten pakko päästä äkkiä soittamaan!”

6.2.6 Strategiat

Daniel puhui aiemmin säveltämisestä. Kysyn tavasta, jolla hän merkitsee kappaleet talteen. Daniel viittaa olohuoneessa olevaa tietokonetta kohti, ja näen oviaukosta myös kunnioitettavan kokoelman erilaisia sähkökitaroita.

”Tietokonneella nauhotan, kyllä. Suoraan nauhalle. - - [S]e on ollu jotenki niin paljon simppelempi tapa hahmottaa se kokonaisuus, ku se on oikeesti nauhalla.”

Varmistan vielä, ettei Danielilla ole kokemusta nuottienluvusta. Periaatteessahan hän kuitenkin tuntee nuotit, ja myös tabulatuurit aukeavat suhteellisen hyvin. Daniel kertoo, että prima vista -taidon puuttuminen on silti osasyynä siihen, miksi tämä ei ole hakeutunut konservatorion pääsykokeisiin. No minkälainen olo niistä prima vista -lapuista sitten tulee?

”Se on semmonen epätoivon hetki aina. - - [M]ut siis kyllä sit ku sitä lähtee pikkuhiljaa tahti kerrallaan menemään, ni kyl se sieltä alkaa tulemaan. Ei se nyt kuitenkaan rakettitiedettä oo. - - [K]yllä mä nyt väittäisin, että jos mulle lappu lyyään kätteen, ni kyllä mä sen ratkasan – mutta se, että mä en sitä todellakkaan soita prima vistana.”

Avaintekijä on siis se, että saa rauhassa, ajan kanssa tutkia nuottia. Pohdimme yhdessä, millaiset tekijät voisivat selkiyttää nuottikuvaa. Daniel on sitä mieltä, että hänen tapauksessaan fonttikoon suurentaminen voisi auttaa.

”- - se on ihan fakta, että sitte ku niitä rivejä mennee silleen... joku kaheksan aa-nelosessa, ni... se on kyllä semmosta tihrustamista.”

Daniel ei itse ole käyttänyt mitään apukeinoja nuottien tai sointulappujen kanssa, mutta ehdottamaani värien käyttöön hän suhtautuu aluksi hieman skeptisesti:

”- - ehkä se sit taas menee siihen... huijaamisen puolelle, että jos sit tietyllä värillä on aina tietty... nuotti. Ni ehkä se sitte kuitenkin aika nopeasti menis siihen, että sitä lukis vaan niitä värejä. - - Ja sitte ku sais sen mustavalkosen nuotin, ois taas silleen, että... aha, niin, no. Enhän mää nyt sitte vieläkään osannu näitä lukiä.”

Kysyn, olisiko värien käyttö voinut toimia ikään kuin sisäänheittäjänä, aivan musiikkiopintojen alkuvaiheessa. Daniel pohtii asiaa hetken.

”Ois varmasti. Ja siis - - ylipäätäänhän tää nyt on menny vähän perse eellä puuhun tää musiikinopiskelu siinä mielessä, että... ku ois pitäny alottaa vaan lukemaan niistä nuoteista. Heti aluksi. Ja ois pitäny mennä sinne - - konsalle, sinne – ihan sinne normipuolelle. - - Mutta... se ei ollu sillon prioriteetti. Nyt se harmittaa.”

Daniel tuumaa myös, että esimerkiksi ala-asteella nokkahuilujen soiton yhteydessä värikoodisto voisi auttaa huomattavasti – niin, että niihin nuotteihin pääsisi heti paljon helpommin sisälle. Kerron Danielille kuvionuoteista.

”Aijaa, cool.”

6.2.7 Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen

Siirryn seuraavaksi avaruudellista hahmottamista ja motoriikkaa sivuaviin aiheisiin. Danielilla ei omasta mielestään koskaan ole ollut vaikeuksia esimerkiksi eri suuntien tai äänenkorkeuksien hahmotuksessa. Hän on kyllä kokeillut myös rumpujensoittoa, jossa vaaditaan useamman eri raajan yhteistyötä.

”- - se on vaikiaa hommaa. - - Mutta - - luulen, että se on siitä johtuen, että siitä ei oo vaan soittanu.”

6.2.8 Omat terveiset

”Jos löytäisit aikakoneen ja voisit mennä tapaamaan nuorempaa itseäsi ennen lukihäiriödiagnoosin tekemistä, mitä sanoisit itsellesi?”

Daniel nauraa kysymykselle, mutta kuulostaa vastatessaan erilaiselta, jopa hieman haikealta:

”No... ainaki sanosin sen, että sitä yläastetta ei tarvi pelätä... Se pitäis jotenki... paremmin hoitaa se yläaste. Se vois ehkä... avata... teitä, tai siis... se ois voinu olla ehkä helpompaa aikaa ihmiselle, jos ei ois jännittäny niin paljon sitä. Ja - - myös se musiikkiin panostaminen ois ehkä siinä samalla tullu mainittua. Että... se ois ollu se hetki, ku siihen ois kannattanu ehkä panostaa. Eikä herätä kymmenen vuotta myöhemmin... tähän... rankkaan todellisuuteen, että... Mutta... niin, jos ihan lukihäiriön kannalta, niin se on turhaa se jännittäminen, se ei auta mittään. Se vain pahensi tilannetta sillon. Ei... kait muuta.”

6.3 Tuomo, 25, audiovisuaalinen koulutusohjelma (yliopisto)

”Saatoin joutuu laskee sen ihan sieltä alhaalta, että c, d, e, f, g – okei, se on toi aa.”

6.3.1 Lukivaikeudesta

Tuomolla oli ollut koko ala- ja yläasteen ajan vaikeuksia oppimisessa – erityisesti matemaattisissa aineissa – joten hän päätyi äitinsä kanssa yläasteen loppupuolella sensomotoriseen keskuksen. Tuomo ei ole ihan varma, oliko hänellä ollut ongelmia muiden oppiaineiden kanssa.

”- - mä en muista, puhuttiiks sitte ylipäätään, että olis kans jotain muistamisvaikeuksia – myös – näissä lukuaineissa.”

Hän kuitenkin kertoo, että matemaattisten aineiden lisäksi tekstien lukeminen oli hidasta:

”- - joskus mun mielest tuntuu sieltä, et rivit pomppii – tai enemmänki silleen, että mä luen jonku rivin - - tekstiä, ja sitte mä siirryn seuraavalle riville, mut mä huomaanki, että mä meninki sen saman lauseenpätkän alkuun. - - Ja muutenki - - siin pitää just keskitty... keskitty erikseen jokaseen tiettyyn sanaan - - mutta se, mikä - - mun mielestä on vaikeuttanu just tekstinlukemista, on se, että vaikka sitä lukee sitä tekstii, niin tosi usein lähtee ajatus karkailemaan ihan muualle - - et mä saatan lukee sen tekstin, ja mielessäni

viel sanoo, mitä siinä lukee, mutta sitte mä samalla ajattelen jotain ihan muuta, mikä ei liity siihen kirjaan mitenkään. Niin sen takii se asioiden muistaminen oli - - semmonen hankaluus.”

Lukihäiriö diagnosoitiin keskivaikeaksi, ja Tuomo kertoo muistakin mahdollisesti siihen liittyvistä tekijöistä:

”- - jollain tasolla oli kai kans puhetta, että ku mulla on aina ollu - - taipumuksii johonki... pakkoliikkeisiin vähäsen. No, seki on vähän sellanen, et tuntuu, et kaikillahan niit on välillä, mutta... oli kans puhetta siellä [tutkimuksissakin] sitte, - - että liittyys ne kans jotenki siihen lukihäiriöön. Mä en - - muista, mikä tulos siinäki oli. Mut jollain taval siel kuitenkin kytkettiin, että - - ne pakkoliikkeet saattaa - - myös tavallaan kertoo jotain siitä... et millä tavalla asioita oppii.”

Tuomo ei kuitenkaan ole ihan varma, mitä lukihäiriön ja pakkoliikkeiden mahdollisesta yhteydestä puhuttiin. Seuraavaksi hän ottaa esiin mielenkiintoisen aiheen, josta muut haastateltavat eivät ole puhuneet mitään:

”- - siel painotettiin erityisesti just sitä, että niitten kokeidenkin perusteella - - työntekijät siellä sanoi, että okei, mä oon selkeesti enemmän oikeen aivolohkon ihminen – eli siis toisin sanottuna tällanen, - - joka ajattelee – ymmärtääkseni kuvilla, ja justinsa enemmän tunteilla – sen sijaan, että olis enemmän tällanen vasemman aivolohkon ihminen, joka justinsa on sitte... oletetusti paljon taitavampi matemaattisissa ja loogisissa... aineissa.”

Tuomo jää vielä pohtimaan aivopuoliskojen tehtävänjakoa, ja sitä, miten ne mahdollisesti heijastuvat esimerkiksi aiemmin mainittuihin pakkoliikkeisiin. Tuomo on oikeakätinen.

”- - mulla on usein silleen, että mun täytyy päästä tekee joitakin tiettyjä asioita vasemmalla kädellä. - - [S]iis ku ymmärtääkseni se menee ihmiskehossa niin, että sun vasemman ruumiinpuolen asiat on kytkeytyny sun oikeeseen aivolohkoon, et ne menee tälleen ristiin. Ni - - tää nyt on taas mun oma päättely – mut et liittyys ne pakkoliikkeet jotenki siihen, että... jos mun pitää vaikka vasemmalla kädellä tehdä jotain, niin liittyys se siihen, että mä oon enemmän oikeen aivopuoliskon ihminen kuitenkin jossain suhteessa.”

Tuomon kertomuksesta huomaa muutenkin monessa käänteessä sen, että hän on itse analysoinut fysiologiselta kannalta omaa lukihäiriötään ja pohtinut, mihin kaikkeen se mahdollisesti vaikuttaa. Tuomo on saanut diagnoosin teon jälkeen myös sensomotorista

kuntoutusta, joka ei aikanaan herättänyt positiivisia tunteita, mutta nyt haastattelutilanteessa hän muistelee asiaa huvittuneena:

”- - sieltä sai - - läksyksi motoriikkaharjoituksii, et piti tehdä jotain tiettyjä liikeratoja – esimerkiksi tuolissa istuen, tai jotain, niin silleen todella hitaasti – että sulla saattaa mennä tyyliin muutama minuutti yhen yksinkertaisen liikkeen tekemiseen. Ja - - mä tein niitä, mut sitte - - mulla ei ois keskittymiskyky riittäny, niin et alko herpaantuu tosi helposti. Ni mä nyt tein ne, - - [kun] ne oli annettu sieltä, ja silleen, ja sanottiin, että sun pitää tehdä näitä joka ilta. - - [J]a se oli silleen... vähän... - - ärsyttävää mun mielestä, ku... kun olin tosi kärsimätön ja ei huvittanu niit liikkeitä tehdä loppuun.”

Tuomo muistaa myös yhtäkkiä, että jo ennen lukihäiriödiagnoosia hän kävi eräänlaisessa tukiopetuksessa, jossa tutkittiin esimerkiksi sitä, millä tavalla kukin oppii eri asioita. Tuomolla on myös muistikuva siitä, että tuossa paikassa olisi esimerkiksi harjoiteltu matematiikkaa konkreettisia välineitä käyttäen ja pelattu tietokonepelejä. Niiden tarkoituksena oli ilmeisesti pyrkiä selvittämään, millä tavoin esimerkiksi matematiikka jäisi parhaiten päähän. Suhteestaan matematiikkaan kouluaineena Tuomo kertoo seuraavasti:

”Siin matikassaki saattaa olla sitte – mä en tiää, missä suhteessa se, että ei osannu, niin ruokki sitä, että ei halunnu opiskella. Ja sit toisinpäin, että oisko se myös, että ei halunnu opiskella matikkaa ja sen kautta ei osannu... - - [E]t viel lukiossa esimerkiksi, jos mulle tulee joku tosi hankala... hankala laskutoimitus, niin se voi aiheuttaa... ku mä yritän mieltii sitä, niin se aiheuttaa yhtäkkii sellasen tosi... tosi yhtäkkisen semmosen ison stressireaktion.”

Geometriasta Tuomo on kuitenkin aina jopa pitänyt – tai ainakin *sietänyt* eniten. Pohdimme yhdessä, liittyykö tämä mahdollisesti visuaalispainotteiseen alaan, jolle Tuomo on hakeutunut opiskelemaan.

”- - se liittyy ehkä eniten just tähän... kuvataiteisiin - - Mut siinäki sitte totta kai oli - - laskemispuoli, mikä sitte... saatto olla vaikeeta, mut se tuntu kuitenkin mielekkäimmältä – sellasten asioiden laskeminen.”

Tuomoa harmittaa se, että lukihäiriö-termi viittaa johonkin *häiriöön*. Hän ei ole halunnut apuja esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa, vaikka diagnoosipapereilla se olisi ollutkin

mahdollista. Matematiikkaa hän ei kuitenkaan kirjoittanut. Tuomo tuumaa myös, että varmaankin joka toisella ihmisellä diagnosoitaisiin jonkinasteinen lukihäiriö, jos testejä vain tehtäisiin enemmän.

”- - emmä koskaan noteerannu sitä... lukihäiriö silleen, et se olis siis joku ongelma, tai et se tekis musta jotenki... oudon, tai tolleen.. Että - - tuntuu enemmänki siltä, että... ei se oo mikään häiriö, tai vika, et se on justinsa, et miten ihmiset oppii eri tavalla. Se on ihan... ihan normaalia.”

Tuomon itsetuntoon lukihäiriö ei siis hänen oman kokemuksensa mukaan ole vaikuttanut millään tavalla, eikä kukaan siitä ole koskaan huomauttanutkaan, vaikka ainakin matikassa oli tukiopetusta. Siitä Tuomo ei ole varma, alkoiko tukiopetus opettajien aloitteesta vai siitä, että äiti oli ottanut opettajiin yhteyttä. Kysyn, onko lukihäiriöllä ollut mitään vaikutusta siihen, mille alalle Tuomo on halunnut. Hän on toki aina etsiytynyt nykyistä audiovisuaalista koulutusohjelmaa vastaaville opintolinjoille, mutta varsinaisena lapsuuden haaveammatti olikin tähtitieteilijä:

”- - se on täysin vastakohtanen sen kanssa, että mä sitte... syystä tai toisesta olin... huono matikassa.”

Tuomo arvelee, että vaikka olisi kirjoittanutkin matematiikan, hän ei välttämättä olisi päässyt siitä läpi – tai ainakaan motivaatio ei olisi riittänyt pänttäämiseen. Osasyynä tähän oli se ajatus, että lukion jälkeen matematiikkaa ei tarvitse enää koskaan käydä läpi. Kieltenopiskelussa vaikeinta oli vieraskielisten sanojen muistaminen ja kielioppiin liittyvät asiat:

”- - no jos sanotaan vaikka, et jokin asia on pluskvamperfekti tai perfekti tai preesens – tai kaikkii noita, millä määritellään niitä tiettyjä tapoja, ni siis – kaikki tollaset asiat - - menee multa ihan ohi korvien, koska ne kuulostaa niin tylsältä - - just nää kaikki tämmöset verbi, adjektiivi, substantiivi. - - [M]ä en jaksa - - päntätä tarpeeks, että justinsa – yhdistää sen sanan siihen, mitä se tarkoittaa - - tai sit niit ei käydä tarpeeks läpi - - opettajat vaan saattaa sanoo, että tää lause toimii tälleen, et sä laitat ton ja ton verbin - - tohon - - ja jotain, mitä lie.”

Kysyn, onko muilla perheenjäsenillä ollut vastaavanlaisia ongelmia. Pikkusiskolla on myös diagnosoitu lukihäiriö, jota tämä halusi käydä tutkituttamassa omasta aloitteestaan.

” - - se sano, että ku sillä tuntu, että rivit pomppii yleensä ku lukee.”

6.3.2 Musiikillinen tausta

Tuomo on aloittanut pianonsoiton ala-asteella. Soittoharrastus jatkui suunnilleen viiden vuoden ajan, kun yksityisopettaja kävi Tuomon kotona opettamassa sekä häntä että perheen kahta muuta sisarusta. Pianonsoitto loppui Tuomon omasta aloitteesta yläasteen aikana, mutta musiikin harrastaminen jatkui: intohimo tietokoneita kohtaan on jo tullut esiin useassa eri sanankäänteessä, ja Tuomo kertookin kiinnostuneensa tietokonemusiikin tekemisestä suunnilleen noihin aikoihin.

” - - jossain [kauppakeskuksessa] oltiin vanhempien tai perheen kanssa - - että... voisinks mä ostaa jonkun tietokonepelin. Ni tota sen sijaan, että mä hommasin jonkun varsinaisen pelin - - mä halusin sen musiikkipeliohjelman. - - Sitte mä aloin tekee... aloin tekee siis sillä... musapeliohjelmalla omia biisejä.”

Tuomo kertoo tehneensä kymmeniä valmiita tai keskeneräisiä kappaleita tuolla ohjelmalla, joka oli puhtaasti tietokonepohjainen – varsinaisia instrumentteja ei äänitetty, ja koskettimistoakin hän on käyttänyt melko harvakseltaan. Joitakin vuosia myöhemmin ohjelma vaihtui ammattimaisempaan, ja myös musiikkialalla toimivan englantilaisen serkun vierailu oli merkittävä kokemus.

” - - se sitten - - toi mulle itse asiassa mukanaan CD:itä, missä oli kaikkii tällasii - - musiikkiohjelmistoja, tai siis tällasii lisäosia, joita sä voit käyttää missä tahansa musiikkiohjelmassa. Siis instrumentteja käytännössä toi. Ja sitten mä aloin niitä käyttää.”

Tuomo käytti omaa musiikkiaan jo lukioaikana esimerkiksi kaverien kanssa tehtyjen lyhytelokuvien yhteydessä sekä myös myöhemmin omissa kansanopistopohjaisissa elokuvaopinnoissaan. Tuomon suurena haaveena on kuitenkin se, että hänen musiikkiaan julkaistaisiin laajemminkin. Osittain tämä haave on jo toteutunut: Tuomon musiikkia voi kuulla esimerkiksi erinäisissä tietokonepohjaisissa peleissä. Eräästä uudemmassa peliprojektista sai myös oikeaa palkkaa.

”Et tota, se tietokonepainotteinen musiikki on... mun juttu.”

6.3.3 Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen

Palaan musiikkiharrastuksen alkujuurille: Tuomo mainitsi aiemmin tehneensä jo pianolla pari omaa sävellystä.

”- - mä en oo varma, teinks mä se eka ite... sitte mä pyysin, että se mun piano[-opettaja] - - soittaa sen, et miten se lukee siinä nuotistossa. Ja sitten mä korjaan sitä sen kautta. Ja sitte tais olla, et lopulta se mun opettaja teki sen lopullisen nuottiversion siitä.”

Millä tavalla nuoteista soittaminen sitten sujui?

”- - joutuu tosi tarkasti kattoo, et okei, mikäs nuotti tossa ihan ylimpänä on – se on tää, ja sit tos alhaalla on toi ja toi ja toi. - - Mut kyl mä silleen pystyin - - lukemaan sen... nuotin sieltä. Mutta se oli just silleen, et mun täyty oikeesti keskittyä siihen yksittäiseen - - nuotinpätkään, et mikä noista nyt on mikäkin. Ja yleensä mä just jouduin laskee – saatoin joutuu laskee sen ihan sieltä alhaalta, että c, d, e, f, g – okei, se on toi aa... h, c – a ja c, okei.”

Tuomo vertaa yksittäisiin nuotteihin keskittymistä samaan ilmiöön, joka oli aikanaan – ja on osin vieläkin – lukemisessa. Hän kertoo kuitenkin, että on pyrkinyt kehittymään kyseisessä asiassa:

”- - mä oon nyt ehkä viimesen vuoden sisällä vähän yrittäny välillä opetella just sitä sellasta. - - Ettei jää jumittaa yksittäisiin sanoihin, et se nopeutuis vähän. Se on semmonen kokeilu, mitä mä oon välillä tehny.”

Kysyn Tuomolta, miltä nuottipaperi näytti hänen silmissään. Hän alkaa muistella, että Bachin *Toccata ja fuuga* oli vaikeimpia hänen aikoinaan soittamistaan pianokappaleista. Tuomo hyräilee sävelpuhtaasti teoksen alkua. Istumme yliopiston hiljaisemmassa siivessä, jossa melodia kaikuu mukavasti. Kappale oli Tuomon itsensä valitsema, koska oli kuullut sen jossakin tietokonepelissä. Minua hymyilyttää hiukan. Tuomo alkaa kuitenkin visualisoida nuottia mielessään:

”- - se näyttää just siltä, että - - okei, tää on tosi... iso työ, jos tähän nyt pitää keskittyä. Et ku näkee ne kummatki sivut, ja ne kaikki nuotit siellä... jossa on tyyliin jotain viiden sormen sointuja ja tollasii, niin tulee mieleen, että... et täs on tosi paljon työtä. Et tää tulee

olee tosi hidasta, jos mä tämmösen haluun opetella. Ku joutuu yksittäiset nuotit sieltä justiinsa kattoo ihan alusta - - et se ois ihan sikahidasta, jos mä nyt alkasin tekee.”

Pianonsoiton lopettaminen tapahtui pitkälti motivaation loputtua, mutta Tuomo ei nimeä nuotteja syyllisiksi. Ehkä tärkeämpää oli saada enemmän vapaa-aikaa, ja soittaminen ei oikeastaan edes huvittanut enää.

”- - tietokonemusajuttu - - tuli... tavallaan korvikkeeks.”

Tuomo ei varsinaisesti ole harrastanut laulua, mutta olisi halunnut laulaa enemmänkin. Lukiossa hän kävi laulukurssin.

”- - mä luulen, et mä voisin olla hyvä laulamaan, ja olisin lukiossakin jo ollu, mut siin oli eniten sellanen sosiaalinen paine, että ei kehdannu laulaa.”

Jatkan kysymällä Tuomolta siitä, miltä laulunuoottien tai -sanojen lukeminen tuntui niihin aikoihin. Varsinaisia ongelmia ei kuulemma ollut, mutta Tuomo kuvaa kokemustaan seuraavasti:

”- - mä aina vaan luin ne sanat. - - Et mä en nuotteja varsinaisesti mun mielest lukenu, et mä enemmänki katoin, et miten ne sanat menee ja missä kohtaa mikäkin tavu tulee justiinsa siinä melodiassa, minkä mä opettelen päässä.”

6.3.4 Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen

Kysyn, ovatko laulujen sanat Tuomon mielestä merkityksellisiä – hänhän tekee itse puhtaasti instrumentaalimusiikkia. Vastaus tulee varmalla äänellä:

”Ei. En mä koskaan silleen sisältöä. - - Ja muutenkin, jos mä kuuntelen musiikkii, niin se on yleensä – yleensä - instrumentaalista musiikkia, mitä mä kuuntelen. Biisi... biisit, joissa on laulu, ni ne ei silleen koskaan oo ollu mulle kovin merkityksellisii... ku mieltii.”

Tuomo alkaa kuitenkin pohtia, että on joitakin poikkeuksia: hänen yläasteella ja lukiossa katselemissaan japanilaisissa animaatioissa saattoi olla laulettua musiikkia, josta hän piti – ennen kaikkea siksi, että ne assosioituivat kyseiseen tv-sarjaan tai elokuvaan. Mitä tulee musiikilliseen ilmaisuun, Tuomo kertoo, että pianonsoitossa tunteet eivät varsinaisesti olleet keskiössä, vaan palkitsevinta oli soittaa joku kappale läpi *oikein*, ilman virheitä.

6.3.5 Musiikinteoria

Tuomolla ei ole taustallaan varsinaisia musiikin teoriaopintoja.

”- - mä oon sen musiikintekemisen opiskellu ihan ite. Et mä en oo koskaan opiskellu säveltämisen teoriaa esimerkiks.”

6.3.6 Strategiat

Tuomo ei itse ole käyttänyt mitään apukeinoja nuotinluvussa, eikä opettaja oikeastaan koskaan puuttunutkaan nuottien lukemisen hitauteen. Sen sijaan hän kertoo opetelleensa kappaleet mahdollisimman nopeasti ulkoa, että olisi mahdollista keskittyä itse soittamiseen. Kysyn, olisiko Tuomolla ehdotuksia siihen, millä menetelmällä nuottien lukemista voisi helpottaa. Tuomo naurahtaa ja alkaa heti visualisoida käyttämäänsä tietokoneohjelmaa: siinä nuotit on esitetty kuvioina, ja esimerkiksi soitetun sävelen pituus on konkreettisesti havaittavissa. Pohdimme hetken sitä, miten perinteisissä nuoteissa aika-arvot on merkitty.

”- - mun mielest se on paljon vaikeemmin ilmastu asia, ku se, että sulla on vaan sellanen yksittäinen, pitkä palikka siinä, mikä jatkuu niin kauan, ku se on pohjassa.”

Kerron myös Tuomolle kuvionuoteista. Tuomoa alkaa naurattaa, koska hän on sattumalta kuvailut juuri hyvin samantyylistä menetelmää.

”No nii just...”

6.3.7 Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen

Alamme seuraavaksi keskustella oman kehon hahmottamisesta ja motoriikasta. Tuomo kertoo, etteivät esimerkiksi oikean ja vasemman hahmottamiseen liittyvät asiat ole hänelle vaikeita, mutta pitää pitkälti syynä laajaa urheilullista taustaansa: hän on harrastanut pianonsoiton ohessa itämaista kamppailulajia, jota myös aikoinaan sensomotorisessa kuntoutuksessa pidettiin erittäin hyödyllisenä harjoitteena. Tämän lisäksi Tuomo on aikoinaan harrastanut tanssia, ja itse asiassa vastikään aloittanut tanssiharrastuksen uudelleen.

”- - välillä on se rytmi – esimerkiksi siel tanssissa – niin hankalaa justiinsa hahmottaa, et mikä asia pitää tehdä missäkin kohassa, mut ei se oo, ku opettelee...”

Myös aikoinaan joitakin aikoja harrastettu rumpujensoitto tuntui aluksi hankalalta:

”- - siin on just hankaluus se, että - - joutuu ristiin just rummuttaa asioita. - - [S]e oli just kaikkein vaikeinta, - - et saa monta asiaa eri raajalla samaan tai eri aikaan tehtyä.”

Kaiken kaikkiaan Tuomo on kuitenkin sitä mieltä, että hänen motoriset taitonsa ovat hyvät. Hän alkaa kuitenkin pohtia sitä, kuinka suuri merkitys urheilulla loppujen lopuksi on ollut motoriikan kehittymisessä.

”- - mä oon ihan vaan miettiny välillä silleen sitä, että jos mä en olis esimerkiksi harrastanu - - kaikkii noita urheilulajeja, - - et olisko mulla sit kuitenkin silleen peruslähtökohtaisesti mun motoriikka ehkä... huonommasta päästä, tai olisko se jotenki tosi keskiverto.”

6.3.8 Omat terveiset

”Jos löytäisit aikakoneen ja voisit mennä tapaamaan nuorempaa itseäsi ennen lukihäiriödiagnoosin tekemistä, mitä sanoisit itsellesi?”

Tuomo miettii hetken.

”No mä sanosin, että - - yritä tehdä oppimisesta ittelles silleen... hauskaa. Et sä voit omalla tavallas opiskella asioita, - - ku sä tykkäät pelata tietokonepelejä, ni... pystytkö sä vaikka jotenki yhdistää sen matematiikan tietokonepeleihin tai jotain – jotenki, et siit tulee sulle ittelles hauskaa. Vaikka - - se saattas olla ristiriidassa sen kanssa, miten matematiikkaa esimerkiksi opetellaan koulussa. Niin tota... jos sä jotenki pystyt tekee asiasta hauskaa ittelles, ni sitte ei oo mitään ongelmaa. Tolleen mä varmaan sanoisin.”

6.4 Milla, 20, visuaalinen koulutusohjelma (yliopisto)

”Ja sit se oli vaan semmosta yhtä viivojen ja palluroiden sekamelskaa.”

6.4.1 Lukivaikeudesta

Millan lukihäiriö todettiin vasta lukion ensimmäisellä luokalla, koska hänellä ei ollut koskaan ollut vaikeuksia *teknisen* lukutaidon kanssa. Joitakin epäilyksiä Millalla oli kuitenkin ollut, koska esimerkiksi kielten opiskelu tuotti jatkuvasti hankaluuksia: sanoja ei tahtonut millään muistaa, ja niiden kirjoittaminenkin oli vaikeaa. Milla tuo kuitenkin heti kättelyssä esiin asian, joka huvittaa häntä kovasti:

”- - mä olin tosi hyvä äidinkielessäki yläasteella, ja mä sain siitä stipendinki.”

Milla kutienkin kertoo, että lukion ensimmäisen äidinkielen kurssin jälkeen koko homma meni uusiksi:

”- - sen kurssin jälkeen opettaja on mulle silleen, että onko sulla, Milla, ikinä tutkittu lukihäiriötä? Että sä vaikutat aika – niin sanotusti – lukihäiriöiseltä ihmiseltä. Ja totta kai se oli vähän itselleenki sellanen shokki, että apua, mitä. Vaikka oli sen silleen itekki välillä arvaillu.”

Milla suoritti melko pian tämän jälkeen lukihäiriötestin.

”- - ja sitte... no... testi oli niin sanotusti positiivinen.”

Häntä naurattaa. Lukihäiriö diagnosoitiin keskivaikeaksi, vaikka testaaja oli todennut Millan teknisen lukutaidon olevan jopa keskimääräistä parempi. Sen sijaan jotkin muut asiat aiheuttivat ongelmia.

”- - mut sitte just sanojen hahmottaminen vaikka yhdessä paketissa... niin se saattaa olla vähän hankalaa, ja sitte just tämmösten pseudosanojen käsittely. Et ilmeisesti... siinä, että miks pystyy lukemaan niin hyvin, on just se, että... muistaa. Tai silleen, et pystyy ennakoimaan todella helposti ja nopeasti, että - - mitä sanaa sä luet.”

Lukihäiriö huomattiin näinkin myöhäisessä vaiheessa sen vuoksi, että vasta lukiossa esimerkiksi äidinkielen opiskelu vaikeutui huomattavasti. Milla kertoo, että äidinkielen stipendin saamiseen yläasteella vaikuttivat yleinen mielenkiinto ja lahjakkuus kyseistä

oppiainetta kohtaan. Milla opiskelee tälläkin hetkellä luovuutta vaativaa alaa, ja jo tuolloin luovuus näkyi esimerkiksi erinomaisena tarinankerrontakykyinä. Lukiossa tuotettavan tekstin sisältö kuitenkin muuttui melko radikaalisti aineistolähtöisempään – *esseistiseen ja pohtivaan* – suuntaan.

”Ja sit sitä iteki tajus, että joidenkin äikän esseiden – tekstitaitojen kirjottaminen oli mulle todellista tuskaa. Että ku siinä oikeesti piti pitää se punanen lanka kasassa, ja multa se ei sitte onnistunu siinä, että sitä joutu sitte treenaamaan yllättävän paljon enemmän, ku mitä mä oisin kuvitellu.”

Kirjoittaessa tulee muutenkin helposti virheitä: tuplakonsonanttien hahmottaminen on vaikeaa, sanat jäävät kesken, lauseista saattaa puuttua kokonaisia sanoja, tai sitten pää- ja sivulauseessa saattaa toistua joku täytesana useampaan kertaan. Milla nauraa tarkentaessaan viimeksi mainittua asiaa:

”- - mä oon hirveen hyvä muodostamaan tosi pitkiä lauseita, et mä en osaa jaotella niitä silleen, että ne lyhentyis. Et sit se on vaan täynnä - - niin sanottuja täytesanoja vaan koko ajan.”

Milla kertoo kuitenkin kirjoittavansa säännöllisesti omaa blogia. Koneella kirjoittaminen tuntuu muutenkin sujuvan helpommin, koska se on nopeampaa. Milla nauraa ja tarkentaa vielä tämän johtuvan siitä, että kädet pysyvät ajatusten mukana – *niin sanotusti*.

”- - mä myös käytän sitä omalla tavallaan myös harjottaakseni - - kirjottamista – et mä en haluu pelätä sitä kuitenkaan. - - [M]ä pyrin aina lukemaan ne monta kertaa läpi, mutta - - ilmeisesti siinä just on se, että koska mä tiedostan sen, että mitä mä luen - - jos mä suurinpiirtein samantien sen tekstin kirjoitettuani luen sen läpi, ni mä en löydä niitä virheitä. Mutta sit, jos mä annan mennä päivä-kaks ja luen ne uudestaan läpi, ni sit mä löydän ne virheet sieltä.”

Myös englannin ja ruotsin opiskelussa esimerkiksi sanojen muistaminen oli haastavaa, joten Milla ei halunnut alkaa opiskella näiden lisäksi mitään muita kieliä. Minua kuitenkin kiinnostaa teema, josta heti kättelyssä oli puhetta: näennäisen hyvä lukutaito.

”Nii et seki mulla sitte tosiaan oli ongelma – aina että mä muistan, ku just luki johonki kokeeseen, et mä saatoin lukee lauseen monta kertaa läpi, ja silti mä en ymmärtäny, mitä siinä luki.”

Milla kertoo, että hänen oma äitinsä ei tytön omista epäilyistä huolimatta ole pitänyt lukihäiriötä kovin todennäköisenä vaihtoehtona:

”- - seki oli vaan silleen, että - - sun koulumenestykselle niin ihme, jos sulla olis lukihäiriö. Mul oli esimerkiks – yläastepäättötodistuksen keskiarvo oli yheksän... nii silleen... et se oli silleen, et ei se voi olla mahollista – et sä pärjäis noin hyvin koulussa.”

Jään ihastuneena ihmettelemään Millan erinomaista koulumenestystä peilaten sitä vastikään kuulemiini ongelmiin. Kuinka se on mahdollista? Milla kertoo, että hyvä kuulomuisti on aina ollut hänen salainen aseensa. Hän ei koskaan *lukenut* kokeisiin.

”Että se, että mä en muutenkaan hirveesti muista, mitä mä luen, niin sitte se, että pelkästään oli aktiivinen tunneilla. Kuunteli tunneilla, mitä selitettiin, niin mä sitä kautta sitte... pärjäsin tosi hyvilläkin arvosanoilla... koko lukion ajan. Ja yläasteenki ajan.”

Lukiossa ensiarvoisen tärkeäksi osoittautui myös se, että muutamilla kurseilla oli mahdollista tilata äänikirja kokeisiin harjoittelua varten.

”- - mä saatoin - - passiivisesti opiskella – et - - mul oli vaan napit korvissa, ja mä kuuntelin jonkun kirjan läpi... ja mä saatoin silti pärjätä tosi hyvin sitte - - kokeessa. Ja samoin mul oli sitte kielissä, että - - joidenki ruotsin kielen kirjojen mukana tuli semmosii CD-levyjä, mis oli niit kappaleita – ni sit mä vaan kuuntelin ne - - taustalla läpi monta kertaa. Ja - - pystyin muistamaan ne melkein silleen sanasta sanaan kaikki ulkoota.”

Ylioppilaskirjoituksiin Milla haki lisäaikaa, jotta ehtisi tehdä kaiken huolellisesti.

”- - kyl mä huomasin sen, et jos mä oikeesti keskityn ja paneudun... siihen, niin kyl mä silloin saan semmosta tosi fiksua ja... oikeinkirjotettua tekstii.”

Olen tähän mennessä oppinut Millasta sen, että hän ei anna lukihäiriön rajoittaa itseään millään tavalla. Kysyn kuitenkin vielä, onko hän kokenut minkäänlaista minäkuvan muutosta sen jälkeen, kun lukihäiriö diagnosoitiin – niinkin myöhäisessä vaiheessa. Milla toteaa, että tavallaan ei, vaikka aluksi hoettiin – nyt hän muuttaa äänensä kukkahattutätimäiseksi:

”Ei se tarkoita, että olet yhtään sen tyhmempi.”

Jossakin määrin Millalle tuli kuitenkin sellainen tunne, ettei olekaan ”niin hyvä”.

”Ku... silleen kuitenkin suhteellisen perfektionistinen luonne oon jossain määrin ollu aina, ni sit on joku tämmönen niin sanottu ”vika” - -. Mutta ei se silleen... kuitenkaan mitenkään mua hirveesti masentanu, tai mitään – oli se kuitenkin - - helpottavaa myös - - et samalla ku se tuntu huonolta, ni sit se tuntu myös hyvältä – et oli silleen, et okei! – et mulla onki lukihäiriö. Että se selittää sen, että miks multa nää jotkut asiat ei onnistu niin hyvin ku mä haluaisin.”

Saan tietää, että myös Millan isällä on lukihäiriö, vaikka sitä ei varsinaisesti olekaan diagnosoitu. Kysyn, onko muualla suvussa tavattu lukihäiriötä. Milla kertoo, että hänen isoäidillään – isän äidillä – on vastaavanlaisia ongelmia, joista he ovat keskustelleet yhdessä.

6.4.2 Musiikillinen tausta

Milla aloitti kitaransoiton oman muistikuvansa mukaan viidennellä luokalla, koska halusi oppia soittamaan jotakin soitinta. Kitara tuntui sopivalta vaihtoehdolta, ja Milla pääsi sisään musiikkiopistoon. Soittotunnit jatkuivat siihen asti, kun lukion vuoksi piti muuttaa toiselle paikkakunnalle, eikä aikaa soittoharrastukselle enää ollut. Milla on kuitenkin soitellut kitaraa itsekseen vielä soittotuntien loppumisen jälkeenkin. Pyydän Milla vielä tarkentamaan sitä, mikä aiheutti kipinän soittoharrastuksen aloittamiseen. Hän nimittäin oli aiemmin sivulauseessa ilmaissut, ettei kokenut olevansa mitenkään erityisen musikaalinen. Milla vastaa, että halusi puhtaasta mielenkiinnosta alkaa soittaa *jotain*. Hän vielä täydentää edellistä ajatusta hiljaisella äänellä – lähes kuiskaten – ja nauraa perään:

”Tai siis silleen, että osata jotain taas vähän lisää.”

Minuakin huvittaa: olen saanut tästä nuoresta naisesta jo tässä vaiheessa melko määrätietoisien kuvien. Arvelen, että myös oman musikaalisuuden vähättelemisessä on pientä Milla-lisää, ja hän toteaaakin seuraavasti:

”- - lähinnä ehkä sitä vertas sit itteään semmosin tosi musikaalisiin ihmisiin, joille musiikki on oikeesti tosi paljon, ja... ne pystyy opettelemaan itse – soittamaan kaiken maailman soittimia ynnä muuta.”

Musiikkiopistossa kitaransoitto aloitettiin ryhmässä, ja vasta myöhemmin siirryttiin yksilöopetuksen puolelle. Milla alkaa kertoa, mitä kitararyhmässä tehtiin, mutta turhautuu:

”- - jokasella oli oma – mä en nyt ikinä muista niitä termejä!”

Oikea sana löytyy, ja selviää, että jokaisella oli oma nuotti, josta soitettiin tiettyä äänialaa.

”Et se oli enimmäkseen semmosta kamarimusiikkityyppistä.”

Myös sointupohjaista säestystä sivuttiin, mutta pääasiassa soittaminen tapahtui perinteisistä viivastonuoteista – Milla opetteli soinnut sittemmin itsekseen.

6.4.3 Musiikinteoria

Musiikkiopistossa oli myös teoriaopintoja, jotka Milla koki kuitenkin liian helpoiksi: alkeet hän oli opetellut jo aiemmin oma-aloitteisesti pääsykokeisiin harjoittelamisen yhteydessä.

”- - se ensimmäinen vuosi oli tosi helppoo mun mielestä, koska - - kun mä opettelinkin itekseni soittamaan sen pianokappaleen – mul oli siis yks vanha nuottikirja, missä oli nää basic, että mikä kosketin pianossa on e, ja kaikkea muuta. Ja sit siel oli kaikkee muutaki tollasta musiikinteoriajuttuu. Niin sit mä vaan selailin ja opiskelin sitä ittekseni läpi.”

6.4.4 Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen

Tähän mennessä kaikki on siis ollut helppoa, mutta kun kysyn nuottien lukemisesta, Milla alkaa huokailla.

”No se oli just se, että se tuntu mulle todella vaikeelta. Että - - mitä vaikeemmaks se aina meni – koska - - pitää soittaa bassot, keskiaänet, ylä-äänet... silleen suurin piirtein samaan aikaan – niin se, että niiden hahmottaminen siitä. Niin, ja - - ku soinnut menee silleen, ni se on tärkeätä tietää, että onko se viivalla vai viivan yläpuolella vai viivan... tai jotenki... viivan alapuolella. Niin sitten se, että onnistuu yhtäkkiä yhdistämään sen. Ja vaikka sitäkin mä yritin treenata ihan hirveesti, ni siitä ei ikinä ... silleen tullu pahemmin mulle yhtään mitään.”

Nuottien kirjoittamisessa ei teoriaopintojen myötä ilmennyt varsinaisia hankaluuksia: nuotin laittaminen viivastolle oli melko hyvin hallussa, mutta lukeminen ei onnistunut. Pyydän Millaa visualisoimaan nuottipaperin silmiensä eteen ja kuvailemaan, miltä se näyttää. Milla miettii hetken ja aloittaa:

”- - no useimmiten se tuntu ihan...”

Milla kiroilee ja pyytää välittömästi anteeksi, nauraen. Myös minua naurattaa ja sanon, ettei laiteta tuota graduun.

”...todella sekavalta silleen, ja sit etenki - - meidän opettajan nuotit, ku siellä saatto olla kaiken maailman nuolia ja yhdistelmäjuuttuja silleen – se oli kopioinu niitä vanhoja. Ja sit se oli vaan semmosta yhtä viivojen ja palluroiden sekamelskaa. - - Ni sit sitä yleensä tuntu, - - et ekan kerran katto silleen, et eei... et ei tuu yhtään mitään. En mä tätä osaa soittaa, mut kyl - - ku sit niihin nuotteihin alko sit oikeesti keskittyä ja paneutuu, että silleen kävi - - mielessä läpi, et joo, et tää on tää ja tää pitää soittaa, ja näin – okei, kyl tää menee. Ja sitte tarpeeks kauan, ku sit vaa... hitaalla temmolla sitä kävi läpi, ni sitte loppujen lopuksi sit kuitenkin handlas. Mut se, että just ne vaikeimmat nuotit – ekan kerran, ku näki ne, niin semmonen melkeen paniikinomanen, et en todellakaan soita tätä saman tien – tästä näin.”

Ensimmäisessä tasokokeessa oli myös prima vista -osuus:

”- - se oli semmonen, mistä - - sanottiinki, että mun pitää harjotella sitä.”

6.4.5 Strategiat

Millan opettaja ei ollut kokeillut mitään erityisiä keinoja nuotinluvun helpottamiseksi, mutta saattoi joskus merkata soitettavan sävelen kirjaimella nuottiviivaston yläpuolelle. Nuotinlukutaito ei tällaisella keinolla oikein päässyt kehittymään, mistä Milla kertoo naureskellen:

”- - yleensä mä vaan sitte soittelin kirjainten perusteella, enkä pahemmin kattonu niitä nuotteja.”

Tiesiköhän opettaja tästä? Milla nauraa:

”- - kyllä se sit aina melkeen tajus sen. Et mä en melkeen ikinä kato niitä nuotteja.”

Kun kysyn, olisiko joku muu apukeino voinut toimia, Milla alkaa muistella esitietolomakkeessa mainittuja värejä:

”- - jos mä mietin, että jos antais jokaselle oman värikoodin. Niin - - mä voisin veikata, että - - visuaalisena, taiteellisena ihmisenä, niin värit ois – oikeesti ollu semmosii tosi helpottavia.”

Nuottikoon suurentaminen olisi sen sijaan saattanut sekoittaa vain entistä enemmän. Milla kertoo kuitenkin menestyneensä soitinopinnoissa melko hyvin – kuten koulussakin – joten aavistelen, että hyvällä muistilla on myös tämän asian kanssa jotakin tekemistä. Milla vastaa myöntävästi, mutta ryhmäsoitossa saattoi tämän vuoksi tulla hankaluuksia:

”- - mä opettelin kaiken ulkoota - - ja mul ei hirveen pitkään ikinä melkein menny - - et jos mä kerran... jonkun biisin sain kokonaan soitettuu läpi, niin sit mä - - muistin sen. - - Ja se itse asiassa sitte oliki aina paha silleen, että - - ku meillä oli niitä... niin sanottuja ryhmäsoittamisjuttuja, ja sit - - jos vaan jostain syystä yhtäkkiä putos pois. - - Ja sit piti tajuta se, että mistä kohasta mä hyppään takasin. Ni sit se oli vähän silleen hankalaa just sen takii, ku ei pystyny lukemaan niistä nuoteista – no ehkä siinä myös oli semmonen omanlaisensa paniikki aina, että... seki sit vaikeutti sitä.”

6.4.6 Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen

Kun kysyn henkilökohtaisemmasta suhteesta musiikkiin, Milla innostuu: hän kertoo kuuntelevansa *hirveesti* erilaista musiikkia, laidasta laitaan.

”Mä tykkään tosi paljon musiikista. - - Ja - - sen seurauksena just, et ku mä aloin soittamaan, ni mä aloin kiinnittää tosi paljon enemmän huomiota siihen, että miten siellä menee kaikki, sävelkulut ja - - kuinka paljon eri soittimia, ja... kaikkee muuta vastaavaa – semmosia, rytmiikkaa. Sitte - - mun opettaja aina sano mulle - - että aina ku mä soitan, ni - - mussa näkyy se tunne siihen. Että - - se ei ollu vaan silleen, että mä soitan sen läpi – vaan silleen, että mul on oikeesti ajatus ja tunne siinä.”

6.4.7 Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen

Kun mietitään soittamista teknisemmästä näkökulmasta, Milla kertoo, että esimerkiksi oikean ja vasemman hahmottaminen on hänelle edelleen hankalaa:

”- - et jos mulle sanotaan, että käänny oikeelle, ni mä en ymmärrä, kumpi on oikee ja kumpi on vasen.”

Sitten häntä alkaa naurattaa:

”- - mä oon muodostanu hauskan muistisäännön siitä, että ku mulla on vasemman käden etusormessa pieni syylä ollu melkein aina, ja mä tiedän siitä, että se on mun vasen käsi.”

Äänenkorkeuksien hahmottaminen ei sen sijaan tuota ongelmia. Motoristen toimintojen kannalta kitaraharrastuksen aloittaminen oli aluksi jossakin määrin haastavaa, mutta Milla kokee varsinkin vasemman kätensä motoriikan parantuneen soiton myötä. Pääsääntöisesti hän kokeekin hallitsevansa ihan hyvin oman kehonsa, vaikka äiti ei ilmeisesti aina ole ihan samaa mieltä:

”- - äiti aina nauraa mulle sitä, että mä välillä sähellän ku viisvuotias, koska siis mä - - kaadan todella usein juomia pöydälle, ja kaikkee muuta vastaavaa. Silleen, että – no siis – toisin sanoen jotkut vois sanoa, että mä oon sählä ihminen. Silleen. Vaikka must vaan välillä tuntuu, että mä en hahmota sitä, että... missä mun käsi ja missä kaikki tavarat menee.”

Milla nauraa. Kysyn, onko hän kokeillut koskaan muita soittimia. Yläasteen bändivalinnaiskurssilla soitettiin rumpuja, ja se alkoi ilmeisesti sujua ihan kohtuullisesti, vaikka aluksi oli hankalaa:

”- - kyllä - - loppujen lopuks sit etenki rummuissa, ku on kädet ristissä – ni se oli aluks silleen, et... vähän hankalahkoa – voisko näin sanoa, silleen – et siin vasta meniki sekasin. Niin sanotusti.”

6.4.8 Omat terveiset

”Jos löytäisit aikakoneen ja voisit mennä tapaamaan nuorempaa itseäsi ennen lukihäiriödiagnoosin tekemistä, mitä sanoisit itsellesi?”

Milla pohtii hetken:

”Mitä mä sanoisin ittelleni...”

Hän aloittaa omat terveisensä saamalla pienimuotoisen naurukohtauksen, mutta vakavoituu hetken päästä:

”- - varmaan mä sanoisin, et... mee äkkiä lukihäiriötesteihin. Tai en mä tiiä, pystyisinkö mä muuta sanomaan, koska... no just siis seki - - ku mä soitin kitaraa, ni mulla ei missään sinä aikana - - oltu diagnosoitu lukihäiriötä. Ja mä tosiaan lopetin sen siinä vaiheessa, kun mä menin lukioon. Niin, silleen, et - - kyllä mä jotain biisejä oon yrittäny – tai siis oon opetellukki uusia kappaleita sitte itsenäisesti ja tälleen. Ja - - mä oon vaan käyttäny niihin omii metodejani – mut vast ensimmäistä kertaa, nyt, ku mä sain sen kyselyn, niin mä itekin tajusin, että ei herranjumala, et voiks nää liittyä toisiinsa? Tai siis sillä tavalla, et onks - - mun lukihäiriö vaikuttanu just siihen... et miks mulle joku nuottien lukeminen oli aina niin vaikeeta. Ja kaikkee tällasta. Et - - jos mä nyt pääsisin takasin - - ensimmäisille kitaratunneille, ni voisin just sanoo, että... mieti niitä nuottei just jotenki eri tavalla. Ku - - sillon se oli vaan enemmän semmosta... niin sanotusti vaikeeta, ja... pakkopullaa, ja... välillä tuntu inhottavalta, ku tuntu vaan, että ei millään meinaa oppia sitä.”

6.5 Essi, 22, muusikko

”Mää en saanu mittään selvää siitä!”

6.5.1 Lukivaikeudesta

Essin lukihäiriö todettiin vasta ammattikoulun ensimmäisenä vuonna kaksoistutkinto-opintojen ohessa, vaikka koulussa oli aina ollut ongelmia.

”- - sitte mie oli ihan silleen jotenki shokissa ensin, että... ku niistä tuli - - et Essi voisit tulla tonne jatkotutkimuksiin. - - [M]ie olin ihan silleen, et... m-i-t-ä...”

Essi kertoo, että lukihäiriötestissä piti vastata erästä artikkelia koskeviin kysymyksiin. Vastaukset sai katsoa viereiseltä sivulta.

”- - kaikki menny väärin!” - - Että mä oon saanu kattoo vastaukset suoraan tuosta, mutta mä en oo osannu asettaa niitä oikeisiin paikkoihin.”

Essi vaikuttaa vieläkin epäuskoiselta kertoessaan näistä tapahtumista. Kaikki opiskelijat testattiin ammattikoulun alussa, ja toisaalta lukihäiriödiagnoosi oli myös huojentava:

Essille ikään kuin aukesi se, miksi ala- ja yläasteella oli ollut niin vaikeaa – erityisesti kokeissa.

”- - mää oon aina lukenu varmaan pari viikkoa ennen kokeisiin, tosi intensiivisesti. Ja äiti on aina ollu siinä vieressä - - auttamassa minua, ja silti mulla ei oo menny pähän mikkään asia, vaikka mää oon lukenu iha... täysillä.”

Essi oli yllättäen kuitenkin ensimmäisiä, jotka oppivat lukemaan ala-asteen alussa.

”Mutta mää en ymmärrä, mitä siinä välissä on sitte tapahtunu.”

Lukeminen ei vielääkään tunnu mukavalta: kirjoja Essi ei pysty lukemaan juuri laisinkaan.

”- - ku - - mulla mennee yhen sivun lukemisessa se... en tiää, kuinka kauan, mutta tosi harvat asiat jää pähän, ja - - mää oon huomannu sen, et jos mä luen joitaki lehtijuttuja, niin mää alotan sieltä lopusta - - ja luen sen loppuratkasun – sit alan vaan lukkee osissa, ihan sekasin joka paikalta niitä juttuja. Että - - mua ärsyttää lukee alusta. Ensimmäisestä lauseesta loppuun.”

Tartun tuohon lehtiartikkeliasiaan, ja Essiä naurattaa:

”Ku - - alottaa alusta – sit on silleen, että ääh! Ja sitte siirtyy sinne loppuun, ja sitte vaan silleen: ”aa, noniin!” Sitte alkaa lukkee vähän sekasin, ja sitte jotenkin yhistää esimerkiks vähän ku palapelin. Sitte tajuaa, että - - tästä oli kyse tässä.”

Essi kertoo huvittuneena myös toisen esimerkin:

”- - jos meikä sannoo, että hei, meikä luki tännään yhen lehtijutun ja sitte... - - en mie nyt oikein muista, mitä siinä puhuttiin. Tavallaan – mie oon tavallaan tajunnu sen asian, mutta mie en ossaa selittää sitä muille ihmisille. Että mitä siinä oli – se pääasia siinä jutussa.”

Essi ei oikein itsekään ymmärrä, miksi näin käy, ja on usein miettinytkin asiaa. No mutta entäpä sitten kirjoittaminen? Essi kertoo, että sekin on hankalaa ja kirjoitusvirheitä tulee paljon, etenkin tietokoneella kirjoittaessa:

”- - monesti jää sanoja, taikka siis noita kirjaimia jää välistä... tosi paljon – tai sitte ne on eri järjestyksessä.”

Tekstin joutuu tarkistamaan monta kertaa. Kysyn ylioppilaskirjoituksista, mutta Essi kertoo lopettaneensa sekä lukion että ammattikoulun kesken: oli liian vaikea oppia asioita. Myös opettajat olivat ymmällään:

”Opettajat oli vähän silleen, että... noni, pistetäänpä sinut tonne toiseen luokkaan. Ei ne oikein tienny - - ne luuli, että mie en... halua osata mittään ja ne oli aina vähän silleen, et...”

Essi muuttaa äänensävyänsä syyttäväksi:

”Miks sulle taas tuli näin huono numero?”

Essi jatkaa ja vastaa omaan kysymykseensä ahdistuneena:

”Mää ihan oikeesti harjottelin!”

Essi yritti ihan tosissaan.

”Ja silti ei mittään – matikassa varsinki, ja... äidinkielessä oli - - tosi pahoja, ja piti kirjottaa jotaki aineita, tai jotakin, niin sit oli ihan silleen, et... ei vaan...”

Osa opettajista oli myös aidosti huolissaan ja hukassa Essin kanssa, vaikka tiesivät lukihäiriöstä. Essi pyysi joskus tehtävämonisteita isommalla fontilla, mutta sekään ei tuntunut auttavan. Kysyn, saiko Essi ikinä äänikirjoja oppimisensa tueksi, mutta vastaus on kieltävä. Essi oppii parhaiten konkreettisen tekemisen kautta:

”- - jos - - just käytännössä näytetään... miten käytännössä jotku asiat tapahtuu. Näin. Ni sitte mulla jää tosi hyvin mieleen.”

Essillä on myös vahva kuvamuisti, vaikka esimerkiksi tekstin kohdalla tämä ei toimi. *Esittävät* kuvat jäävät mieleen, ja eräänlainen visualisointi auttaakin häntä hahmottamaan ja muistamaan esimerkiksi luettua tekstiä:

”Ja sit jotenki yrittää - - hahmottaa sen lauseen, että miltä se näyttää – että mitä se vaikka se tyyppi vaikka tekkee siinä lauseessa. Tai jotain. Mutta mää en pysty suoraan sitä – mun pitää itte se tuolla päässä miettiä.”

Täsmennän, että Essinkö pitää ikään kuin koodata se omalle kielelleen, ja hän innostuu:

”Nii, nii, nii!”

Myös kieliopin käsitteet tuottivat vaikeuksia:

”Niin ku mä en vieläkään oikeesti tiää, mikä on substantiivi tai verbi tai et... mä en ikinä oppinu niitä. - - Mutta mä en oo oppinu ees - - yhdysanoja ennen seittemäätoista ikävuotta. Et mää ite yhtäkkiä vaan...”

Essi osoittaa päätään ja nauraa:

”...täällä nakshti joku, ja sitte mää opin ne. Sitte mää olin silleen: ”oho”. - - [S]e prosessoitu täällä... aivoissa jotenki, et mää yhtäkkiä vaa osasin.”

Kysyn, onko lukihäiriö vaikuttanut hänen minäkuvaansa millään tavalla. Essi kertoo, että silloin, kun lukihäiriö todettiin, hän ei varsinaisesti tiennyt, mitä se tarkoitti.

”- - tavallaan mää luulin, että se on idiootin ihmisen merkki, tai – ei – ku ei oo tietoa tarpeeksi annettu... siitä.”

Ihmettelen, ettei kukaan opettaja ollut huomannut sitä ala- tai yläasteella. Essi tuohtuu:

”No niin! Sitä mieki, että miks ne ei oo huomannu vaikka yläasteella mulla... sitä. - - Mut en mie tiää, että onko ne vasta viime aikoina alkanu sitte kunnolla tutkimaan... sitä.”

Ennen lukihäiriön diagnosointia Essiä ei suoranaisesti kiusattu, mutta hän koki silti olonsa oudoksi:

”- - totta kai se vaikutti varmaan luokkakavereitten - - tuohon – että millä lailla ne katto minua - - mitä ne ajatteli minusta. Varmasti ne ajatteli, että tuo Essi on iha ääliö, ku se ei ikinä... se on varmaan ihan laiska, ku se ei - - varmaan ikinä ees reenaa kokkeisiin. Tai jotain.”

Essi huokailee ja nauraa muistellessaan kyseistä asiaa. Hän muistaa myös itse kyseenalaistaneensa jopa oman itsensä:

”- - itelläki tulee vähän semmonen olo, että no oonko minä nyt laiska, vai... sillee, että... mitä (kirosana)... pitäskö mun tehdä enemmän tätä, vai? - - [R]eenata niihin kokkeisiin - - vaikka muutenki raataa jo niska limassa.”

Vaikka lukihäiriödiagnoosin tekeminen oli omalla tavallaan huojentavaa, Essi kertoo häpeilleensä asiaa aluksi. Kun ammattikoulussa oli kysytty, haluaisiko hän mennä jatkotutkimuksiin, vastaus oli kieltävä. Nyt, usean vuoden jälkeen Essi kuitenkin pohtii, pitäisikö mahdollisesti sittenkin mennä tutkituttamaan asiaa syvemmin, jotta saisi vähän paremman käsityksen siitä, mistä on kyse. Essin perheessä lukihäiriötä ei ole diagnosoitu kenelläkään, mutta on vahva epäily siitä, että hänen muusikko-isällään olisi myös lukihäiriö.

”- - me ollaan muutenki aika samanlaisia.”

6.5.2 Musiikillinen tausta

Essi aloitti pianonsoiton 6-vuotiaana, vaikka on aina ollut enemmän tai vähemmän musiikin kanssa tekemisissä – ehkä juuri siksi, että isällä oli kotona paljon erilaisia soittimia. Essi olisi oikeastaan itse halunnut soittaa viulua, mutta tie tyssäsi nopeasti:

”Sitte - - se tuomaristo katto mun sormia, ja sit – eei, tämä on pianisti.”

Klassinen pianonsoitto musiikkiopistossa jatkui 9. luokkaan asti, ja Essi oli siinä sivussa aloittanut myös klarinetinsoiton. Siitä ei kuitenkaan tullut mitään, koska klarinetti oli Bb-vireinen ja Essillä on absoluuttinen sävelkorva.

”Mun oli pakko heittää se pois sitte, ku - - en mä osannu transponoida päässä.”

Essi vielä imitoi innostunutta opettajaansa:

”- - ’improvisoippa jotaki!’ – öööh... ei oikein... ei pysty.”

Ajatus pianotunneille menosta oli oikeastaan lähtöisin Essin vanhemmista: aluksi harrastus tuntui mukavalta, mutta ala-asteen lopulla into alkoi hiipua.

”- - se oli - - mulle vähän liian semmosta... - - liian paljon piti suorittaa kaikkia asioita – niin sit siinä meni vähän maku - - ja mä koko ajan halusin lopettaa, mutta äiti sano, että et kyllä varmasti lopeta. Ja... no en minä sitte lopettanu, ja onneks en lopettanu.”

Essi nauraa.

”Että... siitä tuli mun ammatti sitte.”

Muusikon tutkinto on kuitenkin suoritettu pop-jazz-linjalla, jonka Essi aloitti lopetettuaan lukion. Essi olisi jo lukioaikana halunnut siirtyä konservatorioon, koska hänellä oli siellä ystäviä.

”- - ku mä oon ollu musiikkiluokilla kolmosluokasta asti yläasteelle asti, - - niin se [ammattikoulu] ja lukio jotenki tuntu silleen, että siellä ei ollu semmosia oman henkisiä ihmisiä, niin mä koko ajan kaipasin sinne. - - Sitte ne [kaverit] selitti sitä, kuinka ihanaa siellä on, ja... - - voi yitsi...! Menin sitte sinne.”

6.5.3 Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen

Konservatorion pääsykokeissa aiheutti hankaluuksia se, että piti opetella pianolla joku kappale etukäteen:

”- - ei hirveenä ollu kokemusta silleen semmosista jazz... jazz-stankuista tai mistään semmosista, - - niin oli tosi vaikea opetella niistä nuoteista niitä... soittamaan.”

Kysyn, mikä nuottien lukemisessa aiheutti vaikeuksia.

”- - ne jotenki... hyppi aina kaikki nuo... ne nuotit...”

Essi nauraa ja täsmentää:

”...ne pallot.”

Essi kertoo, että kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa: nuotteja täytyy lukea yksi kerrallaan.

”- - aina hullun tarkasti käytiin aina kaikki, että ku mulla meni aina niin sekasin helposti. - - Sillee, että mulla aina pomppaa jotenki ne... rivit. Sillee, jännästi.”

Näin jälkeenpäin Essi pohtii, olisiko pianonsoiton lopettamisen osasyynä aikoinaan ollutkin nuottien lukemisen vaikeus. Nuottien kirjoittamista Essi pitää absoluuttisen sävelkorvansa vuoksi jopa vastenmielisenä. Kysyn tähän syytä. Essi nauraa ja viittaa päähänsä:

”- - ne voi myös... sisäistää tänne. Se tuntuu jotenki silleen, että... mihin mä näitä nyt tartten.”

Konservatoriolla Essin sivuaineena oli laulu, joten kysyn, miten hän koki esimerkiksi laulunuoittit. Essi siemailee valitsemamme hämyisen kuppilan nurkkapöydässä kivennäisvettä ja kertoo, että on viimeksi tänään yrittänyt lukea laulunuoittia:

”Sit mä olin silleen: eei. Ne oli tavutettu vielä silleen, että sitte on vähän semmonen, että hä? Että mieluummin - - mää kuuntelen niitä tosi paljon. Ja sitte tuota luen vaikka sanoja netistä. Sillee, - - missä on erikseen kaikki säkeistöt, ja... - - silleen selkeästi.”

Essi pitää laulujen sanoja hyvin merkityksellisinä, muttei välttämättä heti ymmärrä niiden sisältöä.

”- - ku mää kuuntelen sitä biisiä – niin mää en heti tajua oikeestaan... tai aika monta kertaa silleen jotenki ajan kanssa lukee niitä sanoja sillei rauhassa - ja sitte kuunnella sitä biisiä, ja taas lukea. - - [E]ttä tosi kauan mulla mennee, että mää tajuan oikeesti.”

Jos nyt vielä palataan nuottien lukemiseen, tiedustelen Essiltä, minkälaisena hän näkee nuottikuvan.

”No tietenki ihan kamala juttu, sitte ku siitä tulee aina semmonen olo, että mistä mää voin kuunnella tämän.”

6.5.4 Musiikinteoria

Konservatorion teoriaopinnoista ehdin vain mainita, kun Essiä jo naurattaa.

”Vaikeeta. Tosi vaikeaa oli! No - - säälillä pääsin niit läpi sillee, että ei... ei menny jakeluun. Ei... ei. En minä osannu. - - Että - - en vaan tajua silleen teoreettisesti niitä asioita.”

Essi kertoo, että on tavallaan sisäistänyt ne asiat – *kuuntelemalla* musiikkia – mutta abstraktit musiikkitermit eivät sanoneet mitään. Myös Essin poikaystävä oli sitä mieltä, että tämä kyllä ymmärtää asiat – mutta vain eri tavalla. Oikeestaan poikaystävä oli myös se, joka huomasi ilmoitukseni ja rohkaisi Essiä osallistumaan tutkimukseen.

6.5.5 Strategiat

Essin mielestä sisäinen kuuleminen on paras apukeino pianonsoitossa. Kysyn, onko hän käyttänyt muita strategioita. Hetken mietittyään Essi kertoo eräistä bänditreeneistä, joihin hän oli kirjoittanut itselleen rakennelapun:

”Mää en saanu mittään selvää siitä! Mää en saanu omasta kirjoituksesta – vaikka mää olin just kirjottanu, ni mää en siitä saanu selvää, vaikka se oli tietokonneella kirjoitettu. Sitte mää mietin, että ei vitsit, että pitäisköhän mun laittaa eri väripohjia... sinne. Sitte mie laitoin - - jokaisen eri osion eri värillä. Ni sitte mää pystyin paremmin seuraamaan!”

Essi on selkeästi innostunut, ja kysyn vielä, keksikö hän tämän ajatuksen ihan itse.

”Joo, joo! - - Mää olin silleen, et: ”voiskohan tämä olla hyvä idea”, ja... sitte mää kikkailin kaikkien värien kanssa, ja etin eri fontin värejä ja sit eri taustavärejä.”

Ja se auttoi. Essi myöntää, että värien käyttäminen olisi voinut helpottaa myös aiempaa piano-opiskelua. Essi opettelee nykyisinkin esimerkiksi bändin kanssa soitettavat kappaleet pääasiassa kuuntelemalla. Soinnut ja stemmat löytyvät helposti absoluuttisen sävelkorvan ansiosta, mutta kappaleiden rakenteet eivät aukea heti.

”- - jos joku on semmonen, että ” mennään nyt joku c-osa”. Ni sit mää oon...”

Essi heittäytyy esittämään turhautunutta:

”... ’mikä se c-osa on?’ Ni sitte [ne] alkaa soittaa sitä: ’Aa! No nyt mää tiiän!’”

Palaan vielä lapsena ja myöhemmin konservatoriossa tehtyihin piano-opintoihin. Yrittikö opettaja ikinä keksiä mitään apukeinoja? Essi kertoo huvittuneena, ettei opettaja oikein ymmärtänyt häntä.

”- - se varmaan aatteli, että mää oon tosi laiska. Kyllä mulla itelläki alko turhauttaan siinä. Tosi paljon - - varsinki konsalla tuli sellanen tosi turhauttava olo, ku... se piano-opettaja ei osannu mulle oikein mittään - - ei se oikein tajunnu.”

Essi huokaa. Opettaja kyllä tiesi lukihäiriöstä, mutta ei ilmeisesti ollut yhtään käsittänyt, mitä tekemistä sillä asialla oli ylipäätään minkään kanssa. Viimeisenä vuonna Essiä ei edes

huvittanut enää mennä pianotunneille. Opettaja oli ehkä enemmän *teoreettinen* ihminen. Essi nauraa ja kertoo omasta valmistujaispäivästään:

”- - se tuli vaan kätteleen, että ’hyviä jatkoja...’”

Anteeksi mitä?

”No niin!”

Essi on alkanut vasta viime aikoina tiedostaa sitä, että lukihäiriö voisi olla osasyynä nuottien lukemisen ja esimerkiksi kappaleiden rakenteiden hahmottamisen vaikeuteen. Hänen mielestään olisi mukavaa, jos Suomesta löytyisi sellaisia opettajia, jotka voisivat pitää soittotunteja lukihäiriöisille.

”Ku tuntuu, että tosi harvalla on tietämystä siitä, että... miten opettaa lukihäiriöistä. - - Tai ainaki minusta tuntuu siltä, että tosi vähän.”

6.5.6 Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen

Suhdettaan musiikin ilmaisuun ja kokemiseen Essi kuvaa mielenkiintoisesti, mutta toteaa myös, että asiaa on vaikea selittää. Hänen mukaansa jokaisella äänellä on eri tunnelma ja niistä saa eri *fiiliksiä*. Essi tarkentaa, että kaikki riippuu siitä kappaleesta, jota soitetaan, ja usein nämä fiilikset tulevat nimenomaan oman soolon yhteydessä.

”Mulle musiikki on tunteiden ilmaisu.”

Essi jatkaa kertomalla, ettei tiedä, miten asiat olisivat hänen elämässään, jos musiikkia ei olisi. Tätä hän demonstroi kertomalla ajasta, jolloin kokonainen kuukausi kului soittamatta, ja tänä aikana elämästä tuntui puuttuvan *jotakin*. Kun soittaminen taas jatkui, se heijastui kaikkiin elämän osa-alueisiin positiivisuutena ja innokkuutena.

”Sillon tajusin, että en voi elää ilman musiikkia. Niin kliseiseltä kuin se kuulostaakin.”

6.5.7 Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen

Alamme keskustella koordinaatiosta. Kysymys oikeasta ja vasemmasta saa Essin taas nauramaan.

”Voi että, se on niin vaikeaa. Mie en ymmärrä, mikä siinä on. Sit jotenki aina... sitä mieltii, että millä mää kirjotan – vasemmalla, ääh!”

Essi jatkaa demonstraatiotaan hengästyneenä:

”Sit aina autoillessa silleen: aa, vasemmalle! Öö – kumpi? Aaa!”

Essillä ei ole vaikeuksia erottaa, mikä ääni on korkea ja mikä matala, mutta rytmien hahmottaminen tuottaa tuskaa. Essi naputtaa rytmikkäästi pöytää:

”- - totta kai mää nyt tiiän ihan perus... Tiiän, että missä alkaa ykkönen, ja... kakkonen, kolmonen. Mutta tuota... jotenki niitä on vaikee kirjottaa. Välissä on vaikea kuulla, että - - [missä] vaikka joku kuuestoistaosa on.”

Myös pianolla on hankala soittaa vaikeita rytmejä. Essi haluaisi kuitenkin alkaa soittaa rumpuja. Varsinaisia motorisia ongelmia ei soittamisessa ole, vaikka Essi on oikeastaan molempikätininen. Hän esimerkiksi leikkaa oikealla kädellä ja kirjoittaa vasemmalla.

6.5.8 Omat terveiset

”Jos löytäisit aikakoneen ja voisit mennä tapaamaan nuorempaa itseäsi ennen lukihäiriödiagnoosin tekemistä, mitä sanoisit itsellesi?”

”Voi, voi...”

Essi naurahtaa ja tuumii asiaa hetken.

”En mie tiiä, jotenki... ku mieltii, että ois kivaa, että jos se ois diagnosoitu aiemmin... no mää sanoisin varmaan, että mene lääkäriin. Tai jotaki, että... en mää haluais sanoa itelle mitään. Mää haluaisin sanoa jollekki opettajalle mieluummin, että... että... että ne ois, että... huomataks minut. En mää oikein itelle oikein... haluais sanoa mitään. Että jollekin opettajalle, joka huomais, että mulla on joku ongelma, enkä mää vaan... oo mikkään pöljä.”

Essi naurahtaa taas, ja lisää vielä:

”Niin.”

7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tuon esiin kohdehenkilöiden kertomusten keskeisimmät seikat ja tarkastelen niitä sekä tämän tutkielman teoreettisen osion valossa että toisiinsa nähden, mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia etsien. Varsinaisia tutkimusteemoja käsittelen tuonnempana musiikillisten osa-alueiden yhteydessä. Näiden jälkeen luon myös pienen katsauksen esikyselylomakkeiden pohjalta saatuihin tuloksiin.

Tutkimukseni tavoitteena oli ensisijaisesti lukivaikeuden ja musiikin eri osa-alueiden välinen tarkastelu, mutta halusin tuoda esiin myös itse lukivaikeuden ilmiönä. Tämän vuoksi osa haastattelukysymyksistäni käsitteli elämää yleisesti lukihäiriön kanssa, ja olen haastattelujen pohjalta koostamissani kertomuksissa myös antanut tälle aiheelle runsaasti tilaa. Koska tämä tutkimus on suunnattu erityisesti musiikkikasvattajille, olisi vähintäänkin absurdia kertoa, *kuinka* lukivaikeus mahdollisesti näkyy esimerkiksi soittotunneilla ja jättää asia sikseen. Kokonaiskuvan muodostaminen on oleellisen tärkeää.

Vaikka olen huolellisesti sekä perehtynyt narratiiviseen tutkimusmateriaaliini että rajannut ja muokannut kertomukset sujuvaan ja varsinaisia haastattelutilanteita huomattavasti suppeampaan muotoon, ne ovat suhteellisen laajoja kuvauksia haastateltujen kokemuksista. Tämä oli tietoinen valinta, koska jokaisella kohdehenkilöllä oli oma, merkityksellinen tarinansa kerrottavana, ja ronskimpi karsiminen olisi jo mielestäni vaikuttanut haitallisesti kertomusten autenttisuuteen sekä elämänmakuisen kokonaiskuvan luomiseen. Tavoitteenani oli siis tarjota jokseenkin yleistävän, teoreettisen pohdinnan jälkeen elävän elämän *esimerkkejä* tapauksista, joissa sekä yksilöllisesti ilmenevä lukivaikeus että musiikillinen harrastuneisuus kohtaavat.

Huomionarvoista heti kättelyssä onkin sen toteaminen, että vaikka haastatteluun osallistumisen kriteerinä oli todennettu lukihäiriö, se ilmeni kaikissa kohdehenkilöissä eri tavoin. Kaikkien haastateltujen diagnoosi oli toisin sanoen ikään kuin laitettu saman lukihäiriö-nimikyltin alle. Lukivaikeuksien kirjo olikin mielestäni aika kattavasti edustettuna (ks. 2.4), ja mikä merkittävintä, näillä kaikilla tuntui silti olevan jonkinlainen yhteys musiikinopiskelun eri osa-alueisiin.

Lähden kuitenkin ensin tarkastelemaan kohdehenkilöitä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä suhteessa lukivaikeuteen erityisesti koulumaailmaan liittyvänä ilmiönä, joten palaan varsinaisiin tutkimusongelmiini vasta tämän jälkeen.

7.1 Lukivaikeus osana haastateltujen elämää ja opinpolkua

Vaikka kohdehenkilöiden ikärakenne oli suhteellisen suppea, lukivaikeuden toteamisen ajankohdat poikkesivat yllättävän paljon toisistaan: osalla lukivaikeutta alettiin epäillä heti ala-asteen alkupuolella tai yläasteella, kun taas jopa kahdella viidestä haastatellusta diagnoosi tehtiin vasta lukioaikana. Mielestäni tämä on melko hälyttävää, koska merkkejä oppimisvaikeuksista oli ilmennyt koko peruskoulun ajan. En tiedä, kertooko tämä siitä, ettei opettajilla ole ollut tarpeeksi ymmärrystä lukihäiriöstä, ovatko resurssit olleet puutteelliset, vai onko kyseessä ollut yksinkertaisesti puhdas välinpitämättömyys. Muutamassa tapauksessa myös oma äiti oli se, joka alkoi ensimmäisenä epäillä lukihäiriötä ja lähti viemään asiaa eteenpäin.

Teoreettisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta sain kiusaamisesta ja itsetuntoon liittyvistä seikoista hieman ristiriitaista tietoa: näitä pidettiin melko todennäköisinä lukihäiriöisten kohdalla, kun taas haastattelujen perusteella tilanne ei ollut aivan niin huolestuttava. Ketään kohdehenkilöistä ei ollut varsinaisesti kiusattu lukihäiriön vuoksi, vaikka esimerkiksi kaksi heistä kertoi jännittäneensä ja hävenneensä ääneenlukemista oppitunneilla – jännittäminen oli vain pahentanut tilannetta. Tämän lisäksi eräs koki sekä muiden oppilaiden että opettajien pitävän häntä tyhmänä ja laiskana, mikä ilmeni koulussa esimerkiksi syyllistämisenä ja merkitsevinä katseina – siitä huolimatta, että hän yritti parhaansa. Vaikka lukihäiriö ei ollut johtanut kiusaamiseen tai suoranaisesti vaikuttanut haastateltavien itsetuntoon, se aiheutti kuitenkin osassa jonkinlaista häpeää tai tunnetta siitä, ettei ole yhtä hyvä kuin muut – varsinkin, jos diagnoosia ei vielä ollut tehty. Viimeksi mainittu asia tuli esiin lukuisia kertoja myös teoreettisen tutkimuskirjallisuuden valossa (ks. 2.6). Toisaalta – huolimatta siitä, että myöhemmässä vaiheessa tehty diagnoosi oli omalla tavallaan helpotus – se sai näissä tapauksissa aluksi aikaan myös pienen henkisen uudelleenorganisoinnin: vaikka oireita oli aina ollut, lukihäiriöiseksi leimaaminen tuntui jossakin määrin häpeälliseltä ja minäkuvaava kolhivalta. Erään haastatellun mielestä lukihäiriö-termi oli jo itsessään epämiellyttävä, koska hän ei varsinaisesti kokenut itseään millään tavalla poikkeavaksi tai ”häiriöiseksi” – ihmiset vain oppivat asiat eri tavalla. Edellä mainittu ajatus onkin huomionarvoinen, sillä lukivaikeudet ilmenevät syy- ja seuraussuhteiltaan niin moninaisin tavoin. Kuten olen moneen otteeseen todennut, oppimiseen liittyvien heikkouksien – ja eritoten vahvuuksien – tiedostaminen voi mahdollistaa suhteellisen normaalin menestyksen niin koulussa kuin muissakin opinnoissa.

Lukivaikeus ilmenikin kohdehenkilöissä melko monimuotoisesti. Joitakin yhdistäviä, oppimiseen liittyviä tekijöitä oli silti havaittavissa kaikissa: neljällä viidestä lukeminen oli hidasta ja tuntui siltä, että vain yhteen sanaan tai sananosaan keskittyminen kerrallaan oli mahdollista; monella oli keskittymisvaikeuksia sekä hankaluuksia luetun tekstin ymmärtämisessä tai muistamisessa; saman tekstirivin saattoi vahingossa lukea useampaan kertaan ja rivit muutenkin tuntuivat pomppivan silmissä; ainakin kolmella lukihäiriö ilmeni vaikeuksina myös matemaattisissa aineissa; kaikilla oli vaikeuksia oppia, sisäistää ja kirjoittaa vieraskielisiä sanoja; kaikille tuli kirjoittamisessa virheitä, jolloin oma teksti piti tarkistaa useampaan otteeseen; yleisimpiä ongelmia olivat kaksoiskonsonanttien ja -vokaalien hahmottaminen sekä yhdyssanat.

Kaikki edellä mainitut ilmenemismuodot ovat tyypillisiä esimerkkejä tutkielmani alkupuolella esitetyistä seikoista, joita lukihäiriöinen voi joutua kohtaamaan opinnoissaan. Nämä ominaisuudet esiintyivät silti kohdehenkilöissä melko monipuolisesti ja näennäisen sattumanvaraisesti, mikä korostaa useaan otteeseen painottamaani lukivaikeuksien monimuotoisuutta ja komorbiditeettiä. Kouluun liittyvä asia, jonka haluaisin vielä erikseen tuoda esiin, on kielioppi: kaikilla haastatelluilla oli vaikeuksia kieliopissa, erityisesti terminologian ja abstraktien käsitteiden hahmottamisessa.

Opettajien suhtautuminen koulussa ei erityisen kattavasti tullut kohdehenkilöiden kertomuksista esiin, mutta osalle heistä tarjottiin normaalia tukiopetusta ja ainakin yksi sai hyödynnettäväkseen äänikirjoja kokeisiin harjoittelua varten. Eräässä tapauksessa opettajat eivät – siitä huolimatta, että lukihäiriö oli tiedossa – osanneet tehdä juuri mitään oppimisen tukemiseksi. Toisaalta ihmettelen, miksi kyseisessä tapauksessa melko selkeästi oireilevaa lukivaikeutta ei ollut huomattu jo aiemmin. Näin oppimisstrategioita olisi voitu alkaa kehittää silloin, kun niistä olisi vielä ollut huomattavasti enemmän hyötyä. Asia, joka myös kiinnitti huomioni, oli se, että eräs haastateltavista kertoi ammattikoulun testanneen järjestelmällisesti kaikki aloittelevat opiskelijat lukivaikeuden osalta. Pohdin, vaikuttiko tähän käytäntöön luvussa 2.6 esittämäni vertailu lukion ja ammattikoulun lukihäiriöisten prosentuaalisesta suhteesta.

Oli myös mielenkiintoista kuulla erilaisista tavoista, joilla lukivaikeuden aiheuttamat hankaluudet voitiin niin sanotusti kiertää. Ainakin kaksi viidestä pystyi tukeutumaan erittäin hyvään kuulonvaraiseen muistiinsa, jolloin opettajan rooli ja pedagoginen kyvykkyys korostuivat huomattavasti: kokeissa saattoi menestyä hyvin, kunhan vain

kuunteli tunneilla. Ainakin toisella edellä mainituista audittiivinen muisti oli kohdehenkilön oman kokemuksen mukaan kehittynyt valtavasti, ikään kuin kompensoimaan lukivaikeuteen liittyviä heikkouksia. Kaksi haastatelluista kertoi puolestaan oppivansa tehokkaasti kuvien kautta. Sen lisäksi, että kuvat jäivät oppimistilanteissa mieleen, myös kirjallisten asioiden visualisointi auttoi muistamaan ja ymmärtämään luettua tekstiä paremmin. Kohdehenkilöiden kertomuksista välittyi usein myös se, että asioiden esittäminen konkreettisemmin ja käytännönläheisemmin olisi edesauttanut oppimista. Nämä edellä mainitun kaltaiset vahvuudet ovat juuri niitä, joita opettajan tulisi olla herkkä havaitsemaan: kuinka juuri kyseinen henkilö voisi oppia parhaiten? Toiselle sopii kuuntelu, toiselle kuvien katselu tai tekstikoon suurentaminen – toinen taas oppii parhaiten tekemällä.

Kaikki haastateltavat ovat oppimisvaikeuksistaan huolimatta menestyneet opintiellään sängen hyvin: neljä viidestä suoritti ylioppilastutkinnon, ja lukion keskeyttänekin on valmistunut ammattikoulusta omaksi kokemaltaan alalta. Yhdestä on jo tullut maisteri, toisesta ammattimuusikko, kaksi opiskelee yliopistossa, eräs ammattikorkeakoulussa. Kukaan ei ollut joutunut lukihäiriön vuoksi suoranaisesti luopumaan siitä, millä alalla halusi toimia tai tehdä töitä, eikä yksikään tuonut ilmi mitään syrjäytymiseen tai yleiseen elämänhaluttomuuteen viittaavaa.

Haastatteluissa ilmeni myös eräs kiintoisa asia: kaikilla kohdehenkilöillä esiintyi joko omassa perheessä tai lähisuvussa yksi tai useampi lukihäiriötapaus. Tämä on linjassa teoriaosuudessa sivuamani käsityksen kanssa siitä, että lukivaikeudet ovat hyvin perinnöllisiä. Tässä yhteydessä täytyy ottaa huomioon myös se, että näitä asioita on alettu huomioida vasta melko äskettäin, joten sukupolvien takaisia ongelmia saattaa olla vaikea todentaa. Toisaalta eräs haastateltavista oli keskustellut lukihäiriöstä samankaltaisia oireita havainneen isoäitinsä kanssa.

7.2 Lukivaikeuden yhteys musiikin eri osa-alueisiin

Vaikka haastateltujen musiikilliset taustat ja lukivaikeuden ilmenemismuodot poikkesivat melko paljon toisistaan, oli silti kiinnostavaa havaita paljon yhtäläisyyksiä siinä, miten tietyt musiikilliset osa-alueet koettiin. Näistä kerron seuraavaksi niiden *teemojen* pohjalta, jotka nousivat haastatteluista saadun informaation myötä esiin, ja jotka vastaavat myös johdannossa esittämiini varsinaisiin *tutkimuskysymyksiin*.

Oheisessa taulukossa on pienehkö tiivistelmä kohdehenkilöiden taustoista sekä tämän tutkimuksen teemoista:

Taulukko 1. Yhteenvedo kohdehenkilöistä.

	Anne	Daniel	Tuomo	Milla	Essi
Ikä	32	24	25	20	22
Lukivaikeusdiagnoosi	Lievä lukihäiriö (erityisopettaja havaitsi 3. luokalla)	Lievä lukihäiriö (äiti alkoi epäillä ala-asteen alussa)	Keskivaikea lukihäiriö (ala- ja yläasteella vaikeuksia, äiti vei tutkimuksiin yläasteen lopulla)	Keskivaikea lukihäiriö (opettaja huomasi lukion 1. vuonna)	Lukihäiriö (järjestelmällinen testaus ammattikoulun alussa)
Instrumentit	Konserttikantele, piano, laulu, klarinetti, kansanmusiikki- ja bändisoittimet	Kitara	Piano, tietokonemusiikki	Kitara	Piano, klarinetti, laulu
Ammatti	Musiikinopettaja	Opiskelija (AMK, insinööriopinnot)	Opiskelija (Yliopisto, audiovisuaalinen koulutusohjelma)	Opiskelija (Yliopisto, visuaalinen koulutusohjelma)	Muusikko
Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen	Nuotinluvun ja diktaattien kanssa aiemmin hankaluuksia; ei enää vastaavanlaisesti	Nuoteista ei juurikaan kokemusta, mutta tuottavat periaatteessa hankaluuksia	Nuottien lukeminen työlästä	Nuotinluku vaikeaa	Nuotinluku, laulunnuottien lukeminen ja kappaleiden rakenteen hahmottaminen vaikeaa
Musiikinteoria	Vaikeuksia	Vaikeuksia	-	Perusteet sujuivat hyvin	Vaikeuksia
Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen	Hyvin tärkeää	Hyvin tärkeää	Virheetön soitto tunnetta tärkeämpää	Hyvin tärkeää	Hyvin tärkeää
Motoriikka ja spatiaalinen hahmottaminen	Avaruudellinen ja motorinen hahmotuskyky heikohko, oikea ja vasen sekoittuvat, rytmit haastavia	Hahmotuksessa ei ilmeisesti ongelmia	Joskus rytmien hahmottaminen tanssiessa haastavaa, lähtökohtaisesti kenties heikompi motoriikka: kuntoutus urheilemalla	Oikean ja vasemman hahmottaminen hankalaa, ”säheltäminen?”	Oikean ja vasemman hahmottaminen hankalaa, rytmit haastavia

	(Anne)	(Daniel)	(Tuomo)	(Milla)	(Essi)
Omat strategiat	Perehtyminen ajan kanssa, harjoittelemine, oman stemman merkkäminen	Perehtyminen ajan kanssa, sävellysten äänittäminen tietokoneella	Kappaleiden ulkoa opettelu, musiikin tekeminen tietokoneella	Perehtyminen ajan kanssa, kappaleiden ulkoa opettelu	Kappaleiden ulkoa opettelu, korvakuulolta soitto, värien käyttö
Opettajan strategiat	Tukiopetusta teoriassa, ei erityisiä keinoja eikä ymmärrystä auttaa lukivaikeuksista	-	-	Sävelten ilmaiseminen kirjaimin	-

7.2.1 Nuottien lukeminen ja kirjoittaminen

Kaikilla haastatelluista oli ollut jonkinasteisia vaikeuksia nuottien lukemisen kanssa, vaikkakaan yhdellä ei ollut ylipäätään erityisen paljon kokemusta nuoteista. Nuotinlukutaito oli tosin ainakin eräässä tapauksessa kehittynyt huomattavasti motivoituneen harrastuneisuuden ja harjoittelun myötä, mikä puhuu sekä motivaation, toiston että harjoituksen merkityksen puolesta. Toisaalta on myös syytä tuoda esiin se, että eräs ei ahkerasta harjoittelusta huolimatta kyennyt hahmottamaan nuottien sijaintia viivastolla. Tässä yhteydessä oli maininta myös soittotunneilla käytettävistä nuoteista, joissa opettajan tekemät vanhat merkinnät saivat paperin näyttämään yhdeltä ”viivojen ja palluroiden sekamelskalta”. Tämän vuoksi lukihäiriöisen opettamisen yhteydessä olisikin äärimmäisen tärkeää karsia kaikki ylimääräinen informaatio nuottikuvasta pois. Eräs kertoi myös, että sekä nuottirivit että nuotit tuntuivat ikään kuin hyppivän silmissä.

Siitä, kuinka nuottien lukemisen vaikeudet ilmenivät, oli kohdehenkilöiden keskuudessa useanlaisia kokemuksia. Selkein yhdistävä tekijä oli (varsinkin musiikkiharrastuksen alkuvaiheessa ilmennyt) nuottien lukemisen hitaus ja vaivalloisuus. Aineistosta nousi esiin myös se, että monien oli mahdollista keskittyä vain yksittäiseen nuottiin kerrallaan, jonka ”koodaamiseen” meni paljon aikaa – etenkin, jos samanaikaisesti piti soittaa useita eri säveliä. Tämä saattoi ilmetä myös niin, että viivastolla olevia nuotteja ei kyennyt hahmottamaan, vaan sävelet piti ”laskea” alhaalta asti. Eräällä tämä nuottien kanssa pinnistely ilmeni myös huolestuttavina fyysisinä oireina. Kokonaisen nuottikuvan visualisointi herätti useimmissa haastatelluissa epämiellyttävän tunteen sekavuudesta sekä

ajatuksen siitä, että sen läpikäyminen vaatisi paljon työtä. Myös prima vista -soitto tuntui lähes kaikkien mielestä melko mahdottomalta ajatukselta. Toisaalta *aika* tuntui olevan melko keskeisessä asemassa siinä, kuinka tämän kaltaisista haasteista selvittäisiin – soittaminen kyllä onnistuisi, kunhan omassa rauhassa saisi perehtyä annettuun materiaaliin. Tätä seikkaa painotettiin useaan otteeseen myös tutkimuskirjallisuudessa.

Myös laulua harrastaneilla nuottirivit saattoivat hyppiä silmissä tai jopa vaihtaa paikkaa, ja lyriikoiden seuraaminen oli nuottien yhteydessä haastavaa – erityisesti, jos sanat oli tavutettu. Asiaa helpotti se, jos säkeistöt esitettiin selkeästi omina, visuaalisina kokonaisuuksinaan. Vaikka laulettavien tekstien sisältö oli näille kyseisille kohdehenkilöille tärkeä, sen sisäistämiseen saattoi mennä melko paljon aikaa. Musiikin *kuunteleminen* auttoi kuitenkin paljon: pelkkä teksti ilman melodiaa ei olisi välttämättä jäänyt mieleen, mikä voisi tukea ajatusta esimerkiksi lorujen tai laulujen kautta oppimisesta.

Nuottien kirjoittamista ja melodia- tai rytmidiktaatteja ei ollut juurikaan harrastettu kohdehenkilöiden keskuudessa, mutta erityisesti rytmien kirjoittaminen ja niiden yleinen hahmottaminen tuntuivat tuottavan ongelmia.

7.2.2 Musiikinteoria

Asia, joka korostui lähes jokaisen musiikinteoriaa opiskelleen kertomuksesta, oli teoriaopintojen tuottama suuri vaikeus: kaikkia yhdisti se, että musiikinteoreettisten, abstraktien käsitteiden ymmärtäminen oli erityisen hankalaa. Tätä voisi verrata myös kaikkien kohdalla ilmenevään vaikeuteen ymmärtää esimerkiksi kieliopillisia termejä (vrt. nimeäminen).

Jos opetettava asia ei suoranaisesti liittynyt käytäntöön tai sitä ei konkretisoitu esimerkkien avulla, oppiminen tuntui usein mahdottomalta ja jopa vastenmieliseltä. Eräs sisäisti musiikinteorian parhaiten *kuuntelun* kautta, vaikka itse termit eivät sanoneet mitään. Toisaalta muutamalla kohdehenkilöllä oli vaikeuksia matemaattisissa aineissa, ja eräs haastatelluista pohti, voisiko näiden vaikeuksien ja matemaattisia piirteitä sisältävän musiikinteorian välillä piillä jonkinlainen yhteys. Esimerkiksi Asikainen (2005, 7) rinnastaa musiikinteorian ja matematiikan.

Myös musiikinteorian osalta motivaation merkitys – niin hyvässä kuin pahassa – tuli esiin: toisaalta oman musiikin kirjoittaminen auttoi sekä ymmärtämään musiikinteoriaa paremmin että keskittymään siihen, mutta eräässä tapauksessa motivaation totaalinen loppuminen musiikinteorian vaikeuden myötä aiheutti sen, että opettaja ei olisi käytännössä voinut tehdä enää mitään opin perille menemiseksi.

7.2.3 Musiikillinen ilmaisu ja kokeminen

Musiikilliseen ilmaisuun ja kokemiseen liittyvät asiat tuntuivat olevan lähes kaikille kohdehenkilöille tärkeitä – jopa poikkeuksellisen tärkeitä. Musiikin tulkitsemisessa *tunteen* välittäminen korostui, ja musiikki saattoi olla myös eräänlainen keino purkaa omia tuntemuksia.

Musiikkia kuunneltiin paljon, ja muutama sävelsi myös omia kappaleita. Suurin osa koki musiikin erityisen voimakkaasti, mikä tukee myös teoreettisessa osiossa esitettyä näkemystä (ks. 4.1). Toisaalta ainoa kohdehenkilöistä, joka kuvasi omaa suhdettaan soittamiseen melko platoniseksi, sai enemmän tyydytystä *virheettömästä* soitosta.

7.2.4 Spatiaalinen ja motorinen hahmottaminen

Myös spatiaalisen (avaruudellisen) ja motorisen hahmotuskyvyn heikkoutta esiintyi muutamalla haastatellulla, mikä ilmeni esimerkiksi vaikeutena soittaa rumpuja tai kitaraa – ainakin aluksi. Rumpujen suhteen useat korostivat sitä, että erityisesti käsien mennessä ristiin omaa kehoa oli vaikea hahmottaa, ja tämä viittaisi nimenomaan aiemmin sivuamaani lukihäiriöisten heikkoon käsitykseen oman kehon keskilinjasta. Useammassa yhteydessä kävi muutenkin ilmi, että oman kehon ja liikkeen hahmottaminen realistisesti ei ollut mikään itsestäänselvyys: kun *luuli* esimerkiksi liikkuvansa tietyllä tavalla, todellisuudessa tilanne saattoi olla aivan toisenlainen. Tässä yhteydessä tuli esiin myös se, että jotkut kokivat rytmien hahmottamisen vaikeaksi – niin liikkeen kuin soiton yhteydessä. Karman (1986, 76) mukaan spatiaalisella hahmotuskyvyllä on yhteys myös muotojen ja rakenteiden hahmottamiseen, mikä ainakin yhdellä haastateltavalla ilmeni vaikeutena muodostaa mielikuva soitettavan musiikkikappaleen rakenteesta.

Jonkin soittimen soittaminen oli saattanut kuitenkin parantaa kohdehenkilöiden hahmotus- ja motorisia kykyjä. Tässä yhteydessä on myös hyvä tuoda esiin se seikka, että eräs

haastatelluista oli kuntouttanut erilaisten urheilumuotojen (mm. itämainen kamppailulaji) avulla omia motorisia – lähtökohtaisesti kenties keskivertoa heikompia – kykyjään jopa tavanomaista paremmiksi. Tästä voinee siis vetää sen johtopäätöksen, että sekä koordinaatiokykyä vaativat urheilulajit että jonkin instrumentin soitto voisivat lievittää usein lukivaikeuteen liittyviä spatiaalisen ja motorisen hahmotuksen ongelmia. Yhdenkään haastateltavan mielestä sen sijaan käsitteet korkea ja matala, tai ajatus ylös- ja alaspäin kulkevista sävelistä ei tuntunut tuottavan hahmotuksellisia epäselvyyksiä. Oikean ja vasemman hahmottaminen oli kuitenkin suurimman osan mielestä haastavaa, ja tämän ongelman lievittämiseksi oli myös kehitetty erilaisia muistisääntöjä.

7.2.5 Strategiat

Mitä tulee musiikkiopintoihin, ainoastaan yhden haastatellun soitonopettaja oli ylipäätään ollut tietoinen oppilaansa lukihäiriöstä – ja silloinkin melko laihoihin tuloksiin: opettaja ei ollut ymmärtänyt lukivaikeuden yhteyttä nuotinluvun vaikeuksiin. Kohdehenkilöitä kuunnellessani tuntui myös siltä, että näistä monet eivät olleet edes itse yhdistäneet omaa lukihäiriötään – jos se oli ylipäätään ollut tiedossa – mahdollisiin hankaluuksiin esimerkiksi nuotinluvun suhteen. Eräs oli kuitenkin alkanut ajatella asiaa viime aikoina ja toivoi, että Suomeen saataisiin enemmän soitonopettajia, jotka ovat perehtyneet erityispedagogisiin opetusmenetelmiin. Olisikin mielenkiintoista tehdä jatkotutkimuksia siitä, millä tavalla esimerkiksi soitonopettajien keskuudessa hahmotetaan lukivaikeudet – vai tiedostetaanko niitä laisinkaan.

Juuri kukaan haastatelluista ei siis varsinaisesti ollut saanut mitään erityistä apua nuotinlukuun. Erään opettaja oli tosin merkinnyt soitettavat sävelet kirjainmerkeillä nuottirivistön yläpuolelle, mutta tämänkaltainen menettely oli johtanut nuotinluvun oppimisen sijasta lähinnä näistä kirjaimista soittamiseen. Kaikki haastatellut suhtautuivat ajatukseen värien käytöstä lähtökohtaisen positiivisesti, ja jonkin verran kokemusta tällaisesta löytyikin kohdehenkilöiden keskuudesta. Uskonkin, että kuvionuottimenetelmä voisi olla erittäin tehokas keino lukihäiriöisten alkuopetuksessa ja motivoinnissa (ks. myös Vikman 2001). Monet kohdehenkilöistä halusivat myös opetella soitettavat kappaleet mahdollisimman nopeasti ulkoa, jotta itse *soittamiseen* voisi keskittyä paremmin. Musiikin *kuuleminen* tuntui olevan näissä tapauksissa tärkeää oppimisen kannalta, ja monilla kuulonvarainen musiikillinen muisti ja hahmottaminen tuntuivat korostuneen. Ajatukseen

nuottien suurentamisesta ei juuri kukaan tarttunut, ja yhden haastatellun mukaan suuremmat nuotit olisivat saattaneet aiheuttaa jopa entistä enemmän hämmennystä.

Teoriaopintojen yhteydessä painotettiin erityisesti toivetta käytännönläheisemmästä lähestymistavasta: pelkkä termien ”pönttäminen” ei siis toimi, vaan ne tulisi myös avata. Myös hitaampi eteneminen olisi tarpeen. Haastateltujen omien sävellysten taltioimiseksi oli käytetty perinteisen nuottipaperin lisäksi nauhoitus- tai tietokone-musiikkiohjelmaa.

Tämän yhteenvedon myötä voidaan vetää samankaltaisia johtopäätöksiä kuin tutkimuskirjallisuuden pohjalta: lukivaikeuden tiedostamisen lisäksi olisi ensiarvoisen tärkeää, että opettajat pyrkisivät ennen kaikkea löytämään lukihäiriöisten oppilaidensa vahvuudet ja keskittymään niihin sen sijaan, että sekä opettaja että opetettava turhautuvat. Viimeksi mainittu on epäilemättä suuri tekijä motivaation ja musiikillisen innostuksen loppaamisessa. Eräs haastateltavista kertoikin, että soitinopintojen loppuvaiheessa tunneilla ei enää edes huvittanut käydä. Jos jokin ei selkeästi toimi, pitää kokeilla toisenlaista lähestymistapaa, sillä kaikkiin eivät päde *samat* opetusmenetelmät. Tässä opettajalta vaaditaan epäilemättä sekä asiaan paneutumista, ihmistuntemusta että luovuutta.

7.3 Haastateltujen omat terveiset

Vaikka tämä osio haastatteluista ei liittynyt varsinaisiin tutkimusongelmiini, halusin silti sisällyttää sen tähän tutkielmaan. Mielestäni oli erittäin mielenkiintoista kuulla, kuinka nämä – nyt jo aikuiset – ihmiset katsoivat elämäänsä taaksepäin, ja mitä he olisivat *toivoneet* joko itseltään tai muilta ennen lukihäiriödiagnoosin tekemistä. Omat terveiset -osio on epäilemättä suunnattu niin kaikille kanssalukihäiriöisille kuin myös nykyisille pedagogeille, jotka ovat tekemisissä uuden sukupolven ”Annen, Danielin, Tuomon, Millan ja Essin” kanssa.

Ehkäpä päällimmäisenä muutamien kohdehenkilöiden terveisissä itselleen oli toive siitä, että lukihäiriö olisi diagnosoitu jo aiemmin: olisi ollut enemmän ymmärrystä ja helpompi suhtautua niihin vaikeuksiin, joita sekä koulussa että musiikkiharrastusten yhteydessä joutui kohtaamaan. Siitä huolimatta, että kysymykseni aiheutti aluksi lähes kaikkien kohdalla huvittuneen reaktion, puheesta kuului läpi eräänlainen kipu – jopa pienenpieni katkeruus. Miksi kukaan – erityisesti opettaja – ei ollut huomannut lukihäiriötä ja yrittänyt tosissaan auttaa? Miksi itse suhtautui siihen aikoinaan niin kuin suhtautui? Miksi tuli oltua

niin ankara itselleen? Kaiken kaikkiaan olisi ollut helpompaa, jos olisi saanut enemmän ymmärrystä osakseen, asiasta olisi ollut enemmän tietoa niin koulussa kuin musiikkiopinnoissa, ja ennen kaikkea olisi ollut tiedossa keino, jolla *itse* oppii kaikkein parhaiten.

7.4 Pieni yhteenveto kyselylomaketuloksista

Vaikka kyseessä on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, haluaisin tuoda vielä esiin muutaman seikan lomakehaastatteluun pohjautuvista tuloksista (ks. LIITE 2). Lomakkeen täytti siis 23 vastaajaa, joista 14:llä oli lääkärin diagnosoima lukihäiriö. Tämä pieni koonti on varmuuden vuoksi otettu vain viimeksi mainitusta ryhmästä (5 miestä, 9 naista, ikäjakauma 17–46 vuotta), joista kaikki olivat myös antaneet suostumuksensa lomaketietojen käyttämiseen tässä tutkimuksessa. Vastaajat arvioivat vertailtavia asioita asteikolla 1–5. Olen pyöristänyt desimaalit lähimpään sadasosaan.

Asteikolla *nuottien lukeminen on minusta helppoa – nuottien lukeminen on minusta hankalaa* vastaajien keskiarvo oli 2,95. *Nuottien kirjoittamisen* suhteen vastaava luku oli tasan 3. *Apukeinoja nuottienlukuun* oli käytetty vain tuloksella 2,55, kun taas *lukihäiriön soittotunneilla huomioimattomuus* nousi jopa 4,30:n. *Vasemman ja oikean hahmottamisen heikkoutta* oli 3,45:llä viidestä. Kun vertailtiin *koordinaation toimivuutta* vs. *toimimattomuutta*, tulos oli 2,5. *Itsetunnon laskua* ja *kiusaamista* lukihäiriön vuoksi esiintyi suhteellisen vähän: luvuin 2,20 ja 1,85.

Koko otannan (N = 23) keskiarvot olivat hyvin samansuuntaiset kuin lääkärin diagnosoimien tapausten, tosin vaikeudet nuottien lukemisessa ja kirjoittamisessa nousivat yllättäen jopa hieman korkeammalle.

Tulokset myötäilevät yleisesti ottaen melko hyvin sitä, mihin myös sekä teoreettinen että narratiivinen aineisto viittaavat.

8 POHDINTA

Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että lukivaikeudesta monimuotoisena ilmiönä ei tiedetä vielä läheskään niin paljon kuin sen yleisyyden huomioon ottaen edellyttäisi. Mitään suurempia yllätyksiä taustaymmärrykseeni nähden ei tutkimustulosten myötä tullut, vaikka ehkäpä eniten jäin pohtimaan niin koulujen kuin soitonopettajienkin kyvyttömyyttä havaita ja tiedostaa oppimiseen liittyviä vaikeuksia, ymmärtää tiettyjä syy–seuraus-suhteita ja keksiä oppilaan vahvuuksia tukevia oppimisstrategioita tilanteen helpottamiseksi. Toki oppimisvaikeuksien kirjo on niin laaja, että niiden kaikkien ymmärtämiseksi ei välttämättä riitä resursseja tai motivaatiota: erityisesti kouluissa on hankala tilanne, kun luokkakokoja kasvatetaan jatkuvasti. Soitonopettajilla puolestaan ei välttämättä ole erityispedagogiikan opintoja taustalla, joten lukivaikeus ilmiönä saattaa jo lähtökohtaisesti olla melko vieras. Uskon kuitenkin nykyisen suuntauksen valossa, että syystä tai toisesta jatkuvasti lisääntyviä oppimisvaikeuksia aletaan jatkossa tiedostaa entistä enemmän, ja tämän myötä esimerkiksi oppimisstrategioita kehitetään järjestelmällisemmin.

Itse lukivaikeudesta tai -häiriöstä käsitteenä löytyi niin valtavasti erilaista – jopa keskenään ristiriitaista – tietoa, että koin välillä haastavaksi hahmottaa, mistä perimmiltään on kysymys. Tämän vuoksi käsittelin aihetta teoreettisesti melko yleisellä tasolla, tuoden silti erilaisia näkökantoja sekä yksityiskohtaisempia tulkintoja ilmi. Myös eri määritelmien sekaannus aiheutti omanlaistaan hämmennystä: suomen lukivaikeus- tai lukihäiriö-termiä ei täysin voi yhdistää englannin kielen sanaan *dyslexia*, vaikka viimeksi mainitun pohjalta löytyi suurehko osa tässä tutkielmassa käytetystä englanninkielisestä lähdekirjallisuudesta. Toteutin myös sekä haastattelupyyntöni että haastatteluni käyttäen hieman tunnetumpaa lukihäiriö-termiä, vaikka muualla tutkielmassani puhun pääasiassa lukivaikeudesta. Lukihäiriö-termi alkaa kuitenkin jo olla vanhahtava, ja esimerkiksi tuoreemmassa tutkimuskirjallisuudessa aihetta käsiteltäessä viitataan useimmiten lukivaikeuteen tai lukemisvaikeuteen. Uskon, että jatkossa sekä lukivaikeuden syy-yhteyksiä että terminologiaa tullaan selkiyttämään uuden teknologian sekä tutkimuksen kehittymisen myötä.

Mitä tulee tutkimukseni luotettavuuteen, olen pyrkinyt koko prosessin ajan tuomaan sekä tutkimuksen vaiheet että käyttämäni menetelmät mahdollisimman yksityiskohtaisesti ilmi. Myös tutkimuksen uskottavuutta on tärkeä pohtia, mihin tässä tutkimuksessa voisivat viitata vaikkapa omat ennakko-oletukseni tai tekemieni johtopäätösten paikkansapitävyys.

Koska olen myös kandidaatintutkielmassani käsitellyt tätä aihetta – tosin vain tutkimuskirjallisuuden pohjalta – minulla oli tiettyjä ennakkokäsityksiä siitä, *vaikuttaako* lukivaikeus esimerkiksi nuottien lukemiseen. Näin ollen tutkimusongelmissani käsiteltiinkin pääasiassa kysymystä: *miten*. Tavoitteenani ei siis ollut niinkään kaikenkattavien yleistysten tekeminen, vaan ennen kaikkea narratiivisuudelle ominainen *ymmärtäminen*. Tämän vuoksi annoin äänen jokaiselle kohdehenkilölleni sen sijaan, että olisin luonut yhden synteettisen ”tyyppikertomuksen”. En myöskään halunnut lähteä ylitulkitsemaan haastateltujen henkilökohtaisia kokemuksia omasta perspektiivistäni, joten käytin kertomuksissa melko runsaasti suoria lainauksia. Myös yhteenvedon ja johtopäätösten teon yhteydessä keskityin lähinnä kertomusten myötä ilmenneiden, temaattisten seikkojen koontiin, mahdollisten yhteneväisyyksien raportointiin sekä näiden reflektointiin teoreettisen viitekehysten puitteissa. Olen pyrkinyt esittämään tämän tutkielman mahdollisimman yleistajuisesti ja helposti lähestyttävästi, jotta siitä olisi tieteellisten termien itseisarvoisen viljelyn sijaan käytännön hyötyä aiheesta kiinnostuneille.

Henkilökohtaisesti koen saaneeni uutta, mielenkiintoista ja jossakin määrin myös eri pedagogisia menetelmiä kyseenalaistavaa tietoa lukivaikeuksista ja niihin liittyvistä ilmiöistä. Sen lisäksi, että sain vastauksia varsinaisiin tutkimusongelmiini, ymmärrykseni myös lukivaikeuden muista ulottuvuuksista – niin soittoharrastuksessa, koulussa kuin muissakin elämäntilanteissa – kasvoi valtavasti. Koska aihe on erittäin ajankohtainen ja ilmiö melko laajasti esiintyvä, olen päättänyt jatkaa lukivaikeus-teeman tarkastelua taiteen maisterin tutkintooni liittyvän pro gradu -tutkielman yhteydessä, tosin hieman eri näkökulmasta. Tämän tutkielman – ja etenkin empiirisen osuuden myötä – koen ilmiön entistä mielenkiintoisemmaksi tulevaa tutkimustani silmälläpitäen.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data Oy.
- American Psychiatric Association 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fourth Edition (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aro, M. 2006. Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*, 107–122. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia.
- Aro, M., Huemer, S., Kairaluoma, L., Wensström, K. & Parkkila, R. 2008. Lukeminen hidasta tai virheellistä? Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) *Lukemalla ja tekemällä – Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. 43–56. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Asikainen, K. 2005. *Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Bakker, D. J. 1990. *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press Inc.
- Brand, V. 2000. Music and Dyslexia. *The International Dyslexia Association quarterly newsletter, Perspectives*, 26 (1), 36–37.
- Brand, V. 2001. Dyslexia and musical development. Teoksessa Miles, T. R. & Westcombe, J. (toim.) *Music & Dyslexia: Opening New Doors*, 19–21. Lontoo: Whurr Publishers Ltd.

British Dyslexia Association. 1999. *Famous dyslexics*.

<<http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/famous-dyslexics.html>>.

13.10.2013.

CompAid Oy 2001. *Audilex*.

<http://www.opetusohjelmat.fi/kauppa/product_details.php?p=15>. 20.10.2013.

Court, J. *Untitled 2006–2007*.

<http://www.johncourt.info/drawings_main.html>. 23.8.2012.

Davidson, T. 2011. Reading Disorder. *Encyclopedia of Mental Disorders*.

<<http://www.minddisorders.com/Py-Z/Reading-disorder.html>>. 19.4.2011.

Ditchfield, D. 2008. The paperwork. Teoksessa Miles, T. & Westcombe, J. & Ditchfield, D. (toim.) *Music & Dyslexia: A Positive Approach*, 75–78. West Sussex: Wiley.

Forgeard, M. & Schlaug, G. & Norton, A. & Rosam, C. & Iyengar, U. & Winner, E. 2008. The Relation Between Music and Phonological Processing in Normal-Reading Children and Children with Dyslexia. *Music Perception*, 25 (4), 383–390.

HBO 2012. *The Big Picture: Rethinking Dyslexia*. KPJR Films, LLC.

<<http://www.hbo.com/documentaries/the-big-picture-rethinking-dyslexia#>>.

11.10.2013.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki:

Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa

Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. &

Wennström, K. (toim.) *Lukemalla ja tekemällä – Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. 13–20. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Hubicki, M. 2001. A multisensory approach to the teaching of musical notation. Teoksessa Miles, T. R. & Westcombe, J. (toim.) *Music & Dyslexia: Opening New Doors*, 85–100. Lontoo: Whurr Publishers Ltd.
- Hyvärinen, M. 2006. *Kerronnallinen tutkimus*.
<http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf>.
3.11. 2013.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Iivanainen, M. 1998. Mistä lukivaikeudet johtuvat. Teoksessa Hintikka, A. & Strandén, K. (toim.) *Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi: Näin autat lukivaikeuksista*, 36. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, Hero.
- The International Dyslexia Association. 2011. *Frequently Asked Questions About Dyslexia*.
<<http://www.interdys.org/FAQ.htm>>. 19.4.2011.
- The International Dyslexia Association. 2012. *Dyslexia Basics*.
<<http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasicsREVMay2012.pdf>>.
17.10.2013.
- Jaarsma, B.S., Ruijsenaars, A. J. J. M. & Van den Broeck, W. 1998. Dyslexia and learning musical notation: A pilot study. *Annals of Dyslexia*, 48, 137–154.
- Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. 2005. *Soita mitä näet – Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto ry.
- Kaminen-Ahola, N. 2007. *Susceptibility genes and neurodevelopmental mechanisms in dyslexia*. Helsingin yliopisto: lääketieteellinen tiedekunta.

- Karma, K. 1986. *Musiikkipsykologian perusteet*. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Karma, K. 2002. Auditory structuring in explaining dyslexia. Teoksessa Mc Kevitt, P., O’Nualláin, S. & Mulvihill, C. (toim.) *Language, Vision and Music: selected papers from the 8th International Workshop on the Cognitive Science of Natural Language Processing*, 221–230. Amstetram: John Benjamins Publishing Co.
- Kiiski-Mäki, H. 2008. Tuottava kirjoittaminen. Teoksessa Kairaluoma, L, Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (toim.) *Lukemalla ja tekemällä – Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. 85–99. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kinnarinen, T. 2001. Lukihäiriö täsmentyy. *Tiede* 3/2001.
<http://www.tiede.fi/artikkeli/226/lukihairio_tasmentyy>. 10.10.2013.
- Kontu, E. 2006. Lukemisen ja kirjoittamisen erityismenetelmiä. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*, 37–46. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia.
- Kujala, T., Karma, K., Ceponiene, R., Belitz, S., Turkkila, P., Tervaniemi, M. & Näätäinen, R. 2001. Plastic neural changes and reading improvement caused by audiovisual training in reading-impaired children. *PNAS* 98 (18), 10509–10514.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*, 106–151. Tampere: Juvenes Print.
- Lawrence, D. 2009. *Understanding Dyslexia – A Guide for Teachers and Parents*. Berkshire: Open University Press.

- Lehto, J. E. 2006. Tekstinymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*, 125–148. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. SAGE Publications, Inc.
- Mankkinen, J. 2010. Dysleksia voi inspiroida taiteilijaa. *Yle uutiset* 8.1.2010. <http://yle.fi/uutiset/dysleksia_voi_inspiroida_taideilijaa/5486122>. 23.8.2013.
- McCarthy, O. & Ditchfield, D. 2008. Early years: Deirdre starts to learn piano. Teoksessa Miles, T. & Westcombe, J. & Ditchfield, D. (toim.) *Music & Dyslexia: A Positive Approach*, 45–54. West Sussex: Wiley.
- McCord, K. & Fitzgerald, M. 2006. Children with Disabilities Playing Musical Instruments. *Music Educators Journal*, 92 (4), 46–52.
- McRitchie Pratt, C. 2008. In and around the classroom. Teoksessa Miles, T. & Westcombe, J. & Ditchfield, D. (toim.) *Music & Dyslexia: A Positive Approach*, 19–25. West Sussex: Wiley.
- Metsämuuronen, J. 2011a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, 18–80. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2011b. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, 84–149. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miles, T. R. 2001. The manifestations of dyslexia, its biological bases, and its effects on daily living. Teoksessa Miles, T. R. & Westcombe, J. (toim.) *Music & Dyslexia: Opening New Doors*, 1–8. Lontoo: Whurr Publishers Ltd.

- Miles, T. 2008. Parallels between the teaching of musical and mathematical notation. Teoksessa Teoksessa Miles, T. & Westcombe, J. & Ditchfield, D. (toim.) *Music & Dyslexia: A Positive Approach*, 70–73. West Sussex: Wiley.
- Mortimore, T. 2003. *Dyslexia and Learning Style*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Mäki, H. 1998. Kuka toteaa lukivaikeuden? Teoksessa Hintikka, A. & Strandén, K. (toim.) *Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi: Näin autat lukivaikeuksista*, 40–47. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, Hero.
- Niilo Mäki Instituutti 1999.
<<http://www.nmi.fi/oppimisvaikeudet/lukeminen>>. 30.10.2013.
- Niilo Mäki Instituutti 2002.
<<http://www.nmi.fi/dysleksiakeskus/maarittely/>>. 26.4.2011.
- Nopola-Hemmi, J. 2006. Neurologia ja lukivaikeus ja lukivaikeuden perinnöllisyys. Teoksessa Anttila, P. & Hämäläinen, R. & Isotalo, L. & Taarna, V. & Valkama, A. (toim.) *Korvatulehduksista kouluhaluttomuuteen, unihäiriöistä toipumiseen: Lukivaikeusko terveydenhuollon asia?* 15. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.
- O'Brien Vance, K. 2004. Adapting Music Instruction for Students with Dyslexia. *Music Educators Journal*, 90 (5), 27–31.
- Oglethorpe, S. 2002. *Instrumental Music for Dyslexics: A teaching handbook*. Lontoo: Whurr Publishers.
- Oglethorpe, S. 2005. *Helping the dyslexic pupil*.
<<http://www.abrsm.org/?page=parents/advice/item.html&id=252>>. 14.4.2011.
- Oglethorpe, S. 2008. Sight-reading. Teoksessa Miles, T. & Westcombe, J. & Ditchfield, D. (toim.) *Music & Dyslexia: A Positive Approach*, 87–88. West Sussex: Wiley.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

<http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>. 19.4.2011.

Opetushallitus 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Helsinki: Opetushallitus.

Ott, P. 1997. *How to Detect and Manage Dyslexia: A Reference and Resource Manual*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. & Clarke, E. F. Dyslexia and Music: Measuring Musical Timing Skills. *DYSLEXIA*, 9, 18–36.

Payne, T. & Turner, E. 1999. *Dyslexia: A Parents' and Teachers' Guide*. Bristol: Channel Wiew Publications Ltd.

Pratt, S. & Lyytinen, H. 2007. *John Court Drawings 2006–2007*. Oulu: Kalevaprint.

Resonaari 1999a. *Kuvionuottien historiaa*.

<<http://resonaari.fi/?sid=68>>. 22.8.2013.

Resonaari 1999b. *Kuvionuottimenetelmä*.

<<http://resonaari.fi/?sid=2>>. 4.9.2013.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. 19.08.2013.

Shaywitz, S. 2003. *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage Books.

Stein Crease, S. 2006. *Music lessons: guide your child to play a musical instrument (and enjoy it!)*. Chicago: Chicago Review Press Inc.

- Strandén, K. 1998. Niin moni meistä. Teoksessa Hintikka, A. & Strandén, K. (toim.) *Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi: Näin autat lukivaikeuksista*, 17–21. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, Hero.
- Strandman, R. 2008. *Dysleksia-lasten lukemaan oppimisen tukeminen musiikin keinoin*. Jyväskylän yliopisto. Kavatus-tieteiden laitos/Erityispedagogiikka.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18686/URN_NBN_fi_jyu-200806185514.pdf?sequence=1>. 10.10.2013.
- Takala, M. 2006a. Lukemaan opettaminen. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*, 13–36. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia.
- Takala, M. 2006b. Mitä on dysleksia? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*, 65–86. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia.
- Törmänen, M. 2010. *Auditory-Visual Matching in Learning Disabilities: Intervention Studies from Finland and Sweden*. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- Vikman, K. 2001. *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa – toimintatutkimus eri kohderyhmillä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Westcombe, J. 2001. How dyslexia can affect musicians. Teoksessa Miles, T. R. & Westcombe, J. (toim.) *Music & Dyslexia: Opening New Doors*, 11–17. Lontoo: Whurr Publishers Ltd.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. 1999. The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 415–438.

LIITTEET

LIITE 1

Ohessa mm. eri foorumeille ja sähköpostilistoille lähettämäni viesti:

Hei!

Olen Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelija ja teen pro gradu -tutkielmani aiheesta lukihäiriö ja musiikki. Tutkin lukihäiriön suhdetta nuottien luku- ja kirjoitustaitoon sekä yleisesti muusikkouteen.

Ohessa on linkki lyhyehköön (n. 4 min) kyselyyn, jonka pohjalta lähetän haastattelupyyntöjä varsinaista aineistonkeruuta varten. Vastaajan tulisi olla lukihäiriöinen musiikin harrastaja tai ammattilainen. (Myös lukihäiriöistä opettaneen soitonopettajan näkökulma olisi tervetullut lisä tutkimukseen.)

Kyselyn tuloksia ei käytetä tutkimuksessa ilman vastaajan suostumusta, ja vastaaminen ei myöskään edellytä haastatteluun osallistumista. Kaikki tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

<https://www.webpolsurveys.com/S/45230C77B9D4D10E.par>

Kiitän kaikista vastauksista!

Ystävällisin terveisin,

Maiju Oja

LIITE 2

Ohessa haastattelupyyntöjeni pohjana käytetyn sähköisen kyselylomakkeen tekstiversio.

1. Syntymävuotesi?

2. Sukupuolesi?

Mies Nainen

3. Kätisyytesi?

Oikeakätinen

Vasenkätinen

Molempikätinen

4. Onko sinulla lääkärin diagnosoima lukihäiriö?

Kyllä (milloin?)

Ei

5. Mitä instrumenttia tai instrumentteja olet soittanut?

6. Minä vuonna aloitit ja kauanko olet soittanut kutakin instrumenttia?

7. Oletko suorittanut soitintutkinnon tai -tutkintoja?

Kyllä (mitä, missä ja milloin?)

En

8. Vastaa seuraaviin väittämiin asteikolla 1-5 sen mukaisesti, kumpaan reunaan väittämä kohdallasi parhaiten sopii. (3 = en osaa sanoa.)

	1	2	3	4	5	
Nuottien lukeminen on minusta helppoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nuottien lukeminen on minusta hankalaa.
Nuottien kirjoittaminen on minusta helppoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nuottien kirjoittaminen on minusta hankalaa.
En tarvitse apukeinoja nuotinlukuun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tarvitsen nuottien lukemisessa apukeinoja (esim. värit).
Lukihäiriöni on otettu huomioon soitto- tai laulutunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lukihäiriötäni ei ole otettu huomioon soitto- tai laulutunneilla.
Hahmotan hyvin oikean ja vasemman.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hahmotan heikosti oikean ja vasemman.
Koordinaationi toimii hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tunnen olevani kömpelömpi kuin muut.
Itsetuntoni on hyvä lukihäiriöstä riippumatta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Itsetuntoni on kärsinyt lukihäiriön vuoksi.
Minua ei ole kiusattu lukihäiriön vuoksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Minua on kiusattu lukihäiriön vuoksi.

9. Minuun saa ottaa sähköpostitse yhteyttä tutkimuksen tiimoilta. (Sähköpostiosoitteen antaminen ei velvoita osallistumaan haastatteluun.) *

Kyllä

Ei

10. Annetut yhteystiedot ja vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Sähköpostiosoite

11. Tämän kyselyn aineistoa saa tarvittaessa käyttää pro gradu -tutkielmassa. (Tietoja käytetään vastaajan anonyymiteettiä suojelevasti.)

Kyllä

Ei