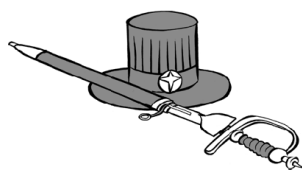


Tiina Siiskonen



Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen

Tiina Siiskosen väitöskirja ”Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen” tarkastettiin Jyväskylän yliopistossa 9. huhtikuuta 2010. Vastaväittäjänä toimi emeritusprofessori Matti Leiwo ja kustoksena toimi emeritaprofessori Paula Määttä Jyväskylän yliopistosta.

Kielellisten taitojen ja erityisesti lukutaidon merkitys on kasvanut koko ajan muun muassa lisääntyvien koulutusvaatimusten myötä. Dysfasiasta eli kielellisistä erityisvaikeuksista johtuvat oppimisvaikeudet ovat tällä hetkellä yleisin peruste erityisopetus päätösten tekemiselle. Dysleksia eli lukivaikeudet ovat taas aiemminkin olleet yleisin ensisijainen syy osa-aikaisen erityisopetuksen saamiselle. Puhutun ja kirjoitetun kielen kehityksessä ilmenevät vaikeudet, joita voidaan kutsua kielellisiksi oppimisvaikeuksiksi, ovat siten keskeisimpiä oppimista vaikeuttavia tekijöitä.

Lukivaikeuksista tiedetään todennäköisesti enemmän kuin mistään muusta yksittäisestä oppimisvaikeudesta. Kielelliset erityisvaikeudet ovat taas huomattavasti lukivaikeuksia monimutkaisempi ilmiö, eikä kielellisten erityisvaikeuksien yhteysistä lukutaidon omaksumiseen – eten-

kään suomenkielisillä kielihäiriöisillä lapsilla – ole kovin paljon tietoa. Opetuksen ja kuntoutuksen tehokkuuden kannalta olisi kuitenkin tärkeää kyetä ymmärtämään kielellisten erityisvaikeuksien taustalla vaikuttavia tekijöitä ja tunnistamaan niiden ilmenemismuotoja.

KIELELLISET ERITYISVAIKEUDET

Kielellisistä vaikeuksista tekee erityisiä se, että vaikeudet rajoittuvat ainoastaan kielellisiin taitoihin – ei-kielellisissä taidoissa ei ole ongelmia. Periaatteessa määrittely on helppoa: ne diagnosoidaan, kun normaali kielenkehitys on häiriintynyt ilman mitään selvää syytä. Käytännössä määrittely on kuitenkin vaikeampaa.

Kaikilla tähän tutkimukseen osallistuneilla oli dysfasiadiagnoosi, joka perustuu Suomessa käytettyihin diagnostisiin kriteereihin. Niissä edellytetään, että kielellisten taitojen ja ei-kielellisen suorituskyvyn välinen ero on huomattava. Tätä on kuitenkin kritisoitu paljon. Kielellisten vaikeuksien ilmenemismuodot voivat olla hyvinkin samanlaisia ei-kielellisistä taidoista riippumatta, mikä tuli esiin myös

tässä tutkimusjoukossa. Opetuksen ja koulutuksen näkökulmasta sillä ei myöskään ole merkitystä.

Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet erotetaan tutkimuksissa usein toisistaan siten, että puheen tuottamiseen liittyviä vaikeuksia ei pidetä osana kielellisiä erityisvaikeuksia. Kielellisiä vaikeuksia vaikea-asteisempia ääntämishäiriöitä on pidetty jopa poissulkukriteereinä. Silloin, kun ne esiintyvät yhdessä, puhutaan puheen ja kielen kehityksen vaikeuksien päällekkäistymisestä. Puheessa ilmenevien vaikeuksien oletetaan yleensä väistävän ennen kouluikää. Ne päällekkäistyivät kuitenkin suurimmalla osalla tätä kouluikäisten tutkimusjoukkoa. Se kuvastaa osaltaan tämän tutkimusjoukon vaikeuksien vaikea-asteisuutta ja laaja-alaisuutta.

Suomalaisten dysfasiadiagnoosin saaneiden lasten vaikeudet eivät siten täysin vastaa useimmissa ulkomaisissa tutkimuksissa käytettyjä kriteereitä. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kuitenkin kuvata tämän kohderyhmän koko kirjoa eikä rajata sitä esimerkiksi kirjallisuudessa esitettyjen luokitusten mukaisesti niin sanottuihin ”puhtaisiin” tapauksiin, joilla saattaa olla ”vain vähän yhteyksiä kliiniseen todellisuuteen”, kuten esimerkiksi Bishop on todennut.

Käytännön kokemusten ja lisääntyvien tutkimushavaintojen myötä näkemykset kielellisten vaikeuksien erityisyydestä ovatkin muuttumassa. Vaikeudet eivät useinkaan käytännössä rajoitu ainoastaan kielelliseen järjestelmään, vaan ovat niitä monimuotoisempia ja laaja-alaisempia. Kyse on kuitenkin aina ensisijaisesti kielellisistä vaikeuksista tai ainakin siitä, että vaikeuksia lähestytään kielellisten taitojen kehittymisen näkökulmasta käsin, jolloin ne nähdään ensisijaisina.

LUKEMAAN OPPIMINEN

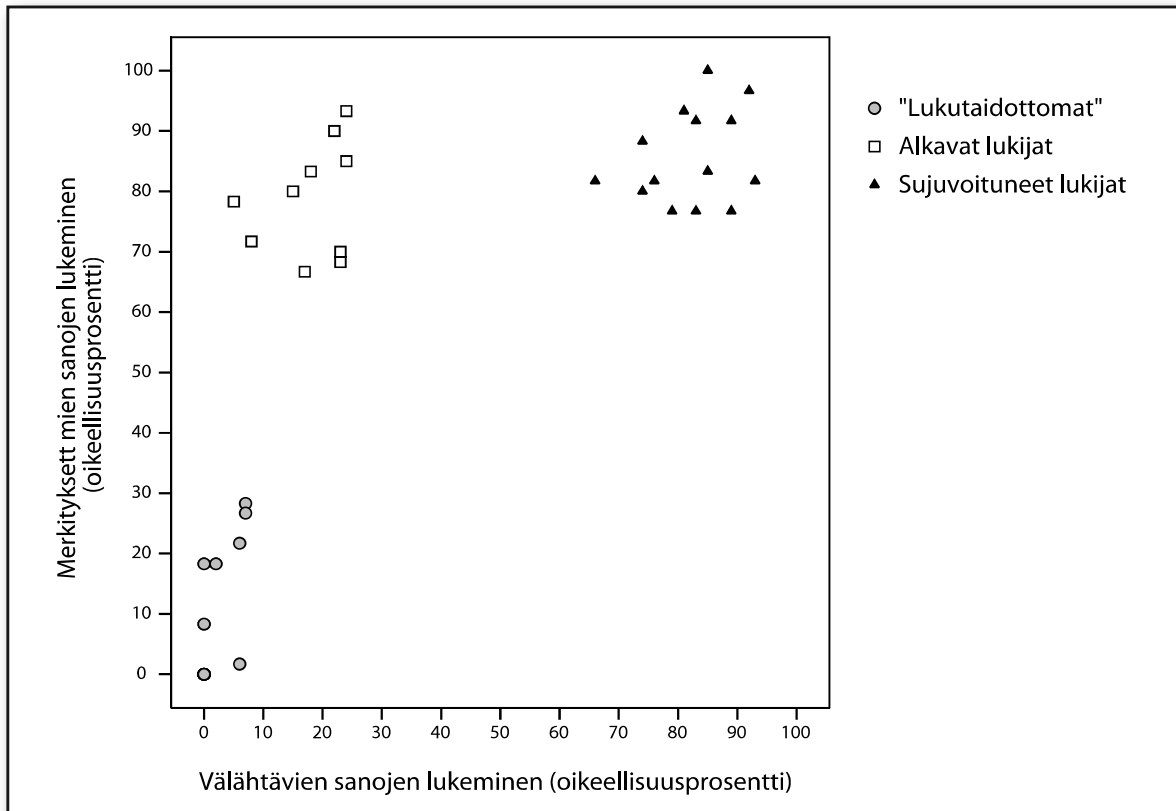
Tässä tutkimuksessa keskityttiin erityisesti teknisen lukutaidon kehitykseen ja siinä ilmene-

viin vaikeuksiin. Tavallisesti suomalaiset lapset oppivat lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot hyvin nopeasti, viimeistään ensimmäisen kouluvuoden aikana. Toisen ja kolmannen luokan oppilaat hallitsevat nämä perustaidot yleensä jo hyvin, ja siksi tutkimuksen pääkohderyhmänä olivat 8–9-vuotiaat kielihäiriöiset oppilaat. Lisäksi seurattiin kuuden oppilaan kehitystä esiopetuksen alusta perusopetuksen päättövaiheeseen.

Keskimäärin vaikeudet teknisessä lukutaidossa olivat hyvin suuria. Yksittäisten oppilaiden taitojen välillä saattoi kuitenkin olla hyvinkin paljon vaihtelua. Tämäkin kuvastaa sekä tutkimusjoukon epäyhtenäisyyttä että vaikeuksien vaikea-asteisuutta ja sitä, että kehitys arvioiduissa taidoissa oli hyvin hidasta.

Suurimmalla osalla tutkimusjoukkoa lukemaan oppiminen oli viivästynyt huomattavasti tavanomaisesta. Kuviossa 1 näkyvässä lukutaidon tasoryhmäluokittelussa 40 prosenttia tutkimuksen lapsista sijoittui 8–9-vuotiaana lukutaidottomien ryhmään. Myös monien muiden kielellisten taitojen omaksumisen on todettu alkavan kielihäiriöisillä lapsilla myöhemmin ja kestävästi pidempään kuin tavallisesti. Joitakin taitoja he eivät ehkä tule koskaan täysin hallitsemaan. Kielen yksittäisiä piirteitä tarkasteltaessa kehityksen ja vaiheesta toiseen siirtymisen on kuitenkin havaittu etenevän samassa järjestyksessä ja samalla tavalla kuin ei-kielihäiriöisillä lapsilla. Tämän voidaan olettaa koskevan myös lukutaidon kehitystä. Esimerkiksi lukutaidon omaksumiselle tyypillinen hyppäyksellinen kehitys näkyi myös tässä tutkimusjoukossa – ja kuviossa 1 selkeästi toisistaan erillisinä lukutaidon tasoryhminä.

Vaikka osalla seurantatutkimukseen osallistuneista kuudesta oppilaasta vaikeudet painottuivat tekniseen lukutaitoon ja osalla ymmärtämisvaikeuksiin, kaikilla heillä oli ainakin lieviä vaikeuksia sekä teknisessä luku- ja kirjoitustaidossa että luetun ymmärtämisessä ja tuottavassa kirjoittamisessa vielä perusopetuksen päättövaiheessakin. Heikko tekninen lukutaito vaikeutti luetun ymmärtämistä, mut-



Kuvio 1. Teknisen lukutaidon kolme tasoryhmää

ta joillakin taas teknisen lukutaidon kehittymisen toi ymmärtämisvaikeudet entistä paremmin esille. Siten voidaan todeta, että kielelliset ja lukemisvaikeudet päällekkäistyivät tässä tutkimusjoukossa, mutta lukemisvaikeuksien luonne, vaikeusaste ja laajuus vaihtelivat kuitenkin yksilöllisesti paljon, kuten kielellisten vaikeuksienkin.

LUKUTAIDON TAUSTALLA VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Keskeisenä tutkimuskysymyksenä oli, miten kielelliset vaikeudet ovat yhteydessä lukutaidon kehitykseen ja selittävät sitä. Viime vuosina huomiota on kiinnitetty paljon erityisesti fonologisen tietoisuuden ja muistin sekä kirjaintuntemuksen kehitykseen ja sarjallisen nimeämisen nopeuteen lukutaidon kehityksen riskitekijöinä. Aiempien tutkimusten perusteella voitaneen kuitenkin todeta, että fonolo-

ginen tietoisuus ja kirjaintuntemus kehittyvät vastavuoroisesti toistensa ja lukutaidon kehityksen kanssa. Riittävän hyvä kirjaintuntemus on kuitenkin yksi lukemaan oppimisen edellytys. Se näkyi johdonmukaisesti myös kuuden seurantatutkimukseen osallistuneen oppilaan taitojen kehitystä seurattaessa.

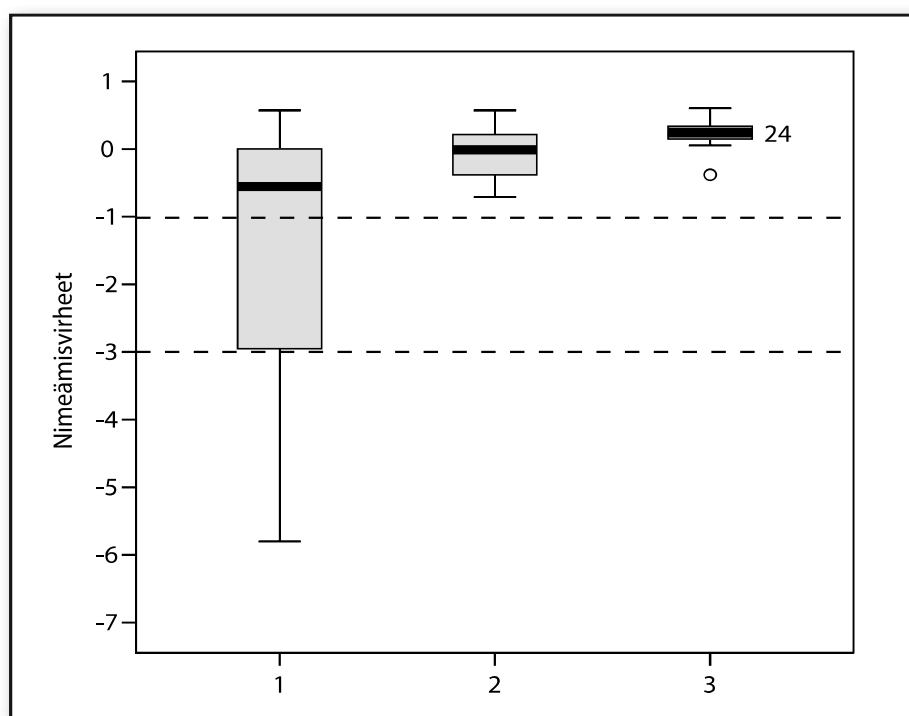
Lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen vaihtelua selittävät tekijät jakautuivat lukutaidon tasoryhmittäin siten, että mitä suurempia vaikeuksia lukutaidon omaksumisessa oli, sitä useammassa taustataidossa oli puutteita ja sitä vakavampia nuo puutteet keskimäärin olivat. Toisaalta taidot näyttivät kehittyvän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Toisaalta taas lukutaidon taustalla vaikuttavien kielellisten vaikeuksien määrä ja vaikeusaste määrittelevät sitä, kuinka vaikeaa lukutaidon omaksuminen on. Taitojen tulisi siten olla riittävän hyvät mahdollisimman monissa lukutaidon vaihtelua selittävässä tekijöissä, mutta kuinka hyviä niiden tulisi olla ja ovatko jotkut näistä

taidoista vielä tärkeämpiä kuin toiset?

Kuuden seurantalutkimukseen osallistuneen oppilaan kehitystä seurattaessa näytti siltä, että erityisesti puhemotoriikan sujuvuuden lisääntyminen mahdollisti siirtymisen lukutaidon tasoryhmästä toiseen, sen jälkeen kun kirjaintuntemus oli riittävän hyvä. Puhemotoriikan sujuvoitumisella näyttää siten – ainakin tässä tutkimusjoukossa – olevan suuri merkitys lukutaidon kehittymisen kannalta. Silti lukutaitoisillakin seurantalutkimukseen osallistuneilla oli neljännen kouluvuoden syksyllä edelleen suuria vaikeuksia puheen tuottamisessa normiaineistoon suhteutet-

tuna.

Koko 8–9-vuotiaiden tutkimusjoukossa sarjallisen nimeämisen hitaus oli ainoa tekijä, joka erotteli lukutaidottomat lukutaitoisista: lukutaidottomilla oli keskimäärin suurimmat vaikeudet. Silti puolet tämän tutkimuksen sujuvoituneista luki-joistakin oli vielä tavanomaista hitaampia nimeäjiä. Parempi fonologinen tietoisuus ja merkityksettömien sanasarjojen toistamiskyky erottelivat heidät muista lukutaidon tasoryhmistä. Sarjallisen nimeämisen hitaus oli siten keskeinen lukutaidon kehitystä vaikeuttava tekijä heilläkin, joilla fonologiset taidot olivat muita parempia.



Kuvio 2. Nimeämisvirheiden jakaumat lukutaidon tasoryhmittäin (1 = lukutaidottomat, 2 = alkavat lukijat, 3 = sujuvoituneet lukijat) normiaineistoon suhteutettuina z-pisteinä

Osalla oppilaita korostui myös sarjallisen nimeämisen virheellisyys, mikä kertonee siitä, että heidän vaikeutensa sarjallisessa nimeämisessä ovat suuria. Kuvioista 2 voidaan havaita, että nimeämisvirheitä teki

tavanomaista enemmän ainoastaan osa lukutaidottomien ryhmään kuuluneista. He olivat myös tavanomaista hitaampia nimeäjiä.

Suurimmalla osalla lukutaidottomis-

ta oli lisäksi hyvin suuria vaikeuksia puhemotoriikan sujuvuudessa. Puhemotoriikan sujumattomuus ja sarjallisen nimeämisen virheellisyys olivatkin erityisiä riskitekijöitä, jotka selittivät suurimman osan siitä oliko oppilas lukutaidoton vai lukutaitoinen. Esikouluikäisetkään eivät tavallisesti enää tee juurikaan nimeämisvirheitä, ja siinä vaiheessa myös puheen tuottamiseen liittyvät vaikeudet ovat yleensä väistyneet. Siten osalla tätä 8–9-vuotiaiden tutkimusjoukkoa ne vastasivat huomattavasti heidän ikätasoaan nuorempien, alle kouluikäisten lasten taitoja.

MITÄ TÄMÄ KAIKKI VOISI TARKOITTAA OPETUKSEN JA KUNTOUTUKSEN NÄKÖKULMASTA?

Kun taitojen omaksuminen on viivästyntä ja hidasta, kuten tässä tutkimusjoukossa, tarvitaan tavanomaista enemmän aikaa. Tiedetäänkin, että mahdollisimman varhain ennen kouluikää aloitettu tuki on tehokkainta, mutta joskus myös järjestelmällisen kuntoutuksen jatkuminen riittävän pitkään vielä kouluikässäkin on välttämätöntä.

Opetuksen ja kuntoutuksen tavoitteena ei myöskään aina voi olla ikätason saavuttaminen tai kielellisten ja lukemisvaikeuksien poistaminen kokonaan. Kielihäiriöisten lasten vaikeuksilla on taipumusta kasvaa ja laaja-alaistua; he jäävät yhä enemmän jälkeen ikätovereistaan. Siksi jo se, että viive ikätovereiden taitoihin nähden ei kasva iän myötä vaan pysyy samana, on haastava tavoite. Tällöinkin kehitys etenee yhtä nopeasti kuin ei-kielihäiriöisillä lapsilla, vaikka ikätasoa ei missään vaiheessa saavutettaisikaan.

Suurimmalla osalla seurantatutkimukseen osallistuneista oppilaista puheen ja kielen kehityksen vaikeudet olivat hyvin

suuria ja joillakin heistä jopa poikkeuksellisen suuria. Siitä huolimatta, että tässä tutkimuksessa ei arvioitu opetuksen ja kuntoutuksen vaikuttavuutta, seurantatutkimuksen tulosten perusteella voitaneen todeta, että puheen ja kielen kehitykseen liittyvät taidot sekä luku- ja kirjoitustaito voivat kuitenkin kehittyä suhteellisen hyvin suurista kielellisistä vaikeuksista huolimatta, kun tuki on oikein kohdennettua, riittävää ja riittävän pitkäkestoista.

Koska puhe ja kieli, kuten myös puhutun ja kirjoitetun kielen kehitykseen liittyvät taidot, kehittyvät vuorovaikutuksessa, puheen, kielen ja lukutaidon kehitys voivat tukea toisiaan vastavuoroisesti. Myös tästä syystä mahdollisimman varhain aloitettu kehityksen tukeminen – ja kirjoitettuun kieleen tutustuminen – on tärkeää. Puhutun ja kirjoitetun kielen väliset yhteydet korostuvat sitä enemmän, mitä suuremmat kielelliset vaikeudet ovat. Puhutun kielen taidot luovat pohjan kirjoitetun kielen omaksumiselle, mutta kirjoitettu kieli tukee myös puhutun kielen kehitystä: puheen havaitsemista ja tuottamista sekä kielen rakenteiden ja merkitysten ymmärtämistä. Kielihäiriöisillä lapsilla tarkkojen muistijälkien muodostuminen vaatii poikkeuksellisen runsaasti, monipuolisia ja erityisen selkeitä kokemuksia uusista sanoista. Tästä syystä toiston, eri aistien monipuolisen käytön ja ääneen lukemisen merkitys on suuri, mikä onkin tiedetty käytännön opetustyössä.

Suoraan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen arvioinnin lisäksi tieto kielellisten ja lukemisvaikeuksien välisistä yhteyksistä – lukemisvaikeuksien taustalla vaikuttavien kielellisten riskitekijöiden tunnistaminen ja arviointi – muodostavat yhdessä opetuksen ja kuntoutuksen perustan. Arviointi, opetus ja kuntoutus edellyttävät siksi usein moniammatillista yhteistyötä, jossa etenkin puheterapeutit

ja psykologit ovat avainasemassa. Vaikeuksien ennaltaehkäisy, varhaisen tuen sekä tuen suunnitelmallisuuden, jatkuvuuden ja riittävyyden lisäksi myös moniammatillisen yhteistyön kehittämisen tarve näkyikin meneillään olevassa esi- ja perusopetuksen lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden uudistustyössä.

Varhaiskuntoutuksessa laaja-alainen puheen ja kielen kehityksen tukeminen on usein jo itsestään selvää, mutta koulussa se saattaa joskus jäädä liian vähälle huomiolle. Myös kouluikäisten mahdollisuudet saada puheterapiaa ovat huomattavasti alle kouluikäisiä heikommat. Tämän ja aiempien tutkimustulosten perusteella vahvistuu kuitenkin käsitys puheen ja kielen kehityksen tukemisen välttämättömyydestä kouluikäisissä etenkin silloin, kun niissä on vaikeuksia vielä lukemaan opettelu vaiheessa. Teknisen luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen näkökulmasta huomiota tulisi kiinnittää erityisesti puhemotoriikan sujuvuuteen ja äännejärjestelmän hallintaan sekä sarjalliseen nimeämisen nopeuteen ja oikeellisuuteen.

Kirjoittajatiedot:

Tiina Siiskonen (KM) toimii ohjaavana opettajana Haukkarannan koulussa ja tutkijana Niilo Mäki Instituutissa.