

# *Kielikukko*

*Iloksi ja opiksi*



*Ajankohtaista tietoa  
lukemisen,  
kirjoittamisen  
ja oppimisen  
tutkimuksesta  
sekä hyvistä  
opetuskäytännöistä.*

*Finnish Reading Association • 2/2022*

**Tässä numerossa mm.:**

*Iltasatukirjahylly lisää lukuintoa*

*Huumorin merkitys ilmapiiriin*

*Oppimisympäristö lukemisen tukena*

## Kielikukko 2/2022

Pääkirjoitus.....	1
Kirjailijakeskuksesta lukukeskukseksi .....	2
<i>Ilmi Villacis</i>	
Lukufiilis demokratisoi kulttuurikeskustelua .....	5
<i>Otto Rantanen</i>	
Iloa, intoa ja yhteisöllisyyttä koulun lukutaitotyöhön! .....	7
<i>Sanna Portman</i>	
Iltasatukirjahylly lisäsi lasten lukuintoa Helsingissä.....	10
<i>Mervi de Heer, Antti Aaltonen, Juli-Anna Aerila &amp; Merja Kauppinen</i>	
Matkaeväs .....	14
<i>Viktória Tóth</i>	
Fyysinen oppimisympäristö monipuolisen pedagogiikan mahdollistajana..	18
<i>Mervi de Heer &amp; Juli-Anna Aerila</i>	
Outdoor reading is reading with all the senses! .....	22
<i>Ramona Raynor-Karjalainen &amp; Gregg Adams</i>	
Mitä ja miten koira opettaa? Lukukoira toiminnan pedagogiikkaa .....	26
<i>Katariina Mäkelä &amp; Merja Kauppinen</i>	
Äidinkielen luetun ymmärtämisen taito näkyy vieraan kielen oppimisessa	29
<i>Sanni Mäntyoja</i>	
Opettajien eläytyvä lukeminen .....	33
<i>Merja Kauppinen &amp; Juli-Anna Aerila</i>	
Kerrontapolkua pitkin yhteisölliseen lukemiseen .....	36
<i>Merja Kauppinen &amp; Juli-Anna Aerila</i>	
Pottamies, Leena ja oranssi pystytukka .....	39
<i>Tuula Stenius</i>	
Oppimisentarina on kertomus lapsen toiminnasta .....	42
<i>Juli-Anna Aerila, Marja-Leena Rönkkö &amp; Virpi Yliveronon</i>	
Klassiker för 10-åringar!? Hur är det möjligt?.....	48
<i>Jan Hellgren</i>	
Suomenoppija Peten pakun matkassa.....	50
<i>Juli-Anna Aerila</i>	
Oboin kirja – tarina lukutaitoisesta pojasta, joka halusi löytää takaisin kotiin .....	51
<i>Anni Hänninen</i>	
Håll fast vid framställningsformerna! .....	53
<i>Charlotte Rytter</i>	



# Innostava lukuympäristö tarjoaa yhteisöllisyyttä, tunteita, tunnelmia ja tarinoita!

Lukemaan innostava ympäristö auttaa lukijaa keskittymään, luo yhteisöllisyyttä, tukee eläytymistä ja herättää myönteisiä tunteita. Tarinaan voi tällöin uppoutua rauhassa, jolloin lukemisesta tulee myös kehollinen tapahtuma. Lukemisympäristö onkin aivan omanlaisensa oppimisympäristö fyysisine, emotionaalisine, sosiaalisine ja kulttuurisine ulottuvuuksineen. Tämän Kielikukko-numeron tekstit kuvaavat erilaisia lukemisen ympäristöjä monine puolineen.

Kansallinen Lukukeskus toimii lukemisen edistäjänä mahdollistamalla esimerkiksi kirjailijavierailuja lapsille ja nuorille sekä toimimalla aktiivisesti erilaisissa lukutaitohankkeissa. Lukukeskus täyttää tänä vuonna 50 vuotta. Toiminnanjohtaja Ilmi Villacis kertoo tekstissään Lukukeskuksen toiminnasta ja keskuksen roolista lukemiseen ohjaamisessa. Villacisin tekstiä täydentää juhlavuoden kunniaksi henkilökuva Otto Rantasesta. Hän on Lukukeskuksen Lukufiilis-lehden toimittaja, joka sytyttelee lukemisen riihuja puheissaan ja teksteissään.

Opettajat rakentavat päivittäin lukemiseen sitouttavia oppimisympäristöjä. Lukuympäristö voi olla monenlainen: Sanna Portmanin tekstissä lukemiselle otollisen tilan synnyttää koulun pedagoginen ilmapiiri, jossa lukemisen ilo ja merkitys näkyvät monin tavoin. Lukuympäristö voi laajentua myös koteihin esimerkiksi iltasatukirjahyllytoiminnalla, kuten Helsingissä on menestyksekkäästi tehty. Viktória Tóth kuvaa tekstissään pedagogista työtään monikielisten perheiden parissa.

Fyysinen oppimisympäristö on lukijalle voimavara, joka luo edellytykset hyvälle oppimisympäristölle. De Heer ja Aerila kuvaavat tekstissään perinteiseen luokkatilaan rakennettuja ratkaisuja, Adams ja Raynor-Karjalainen siirtävät lukemi-

sen luontoon. Ulkolukemisella on monia hyvinvointivaikutuksia. Lisäksi se on kivaa!

Lukuympäristöjen ja lukemisen pedagogiikan kehittäminen kiinnostavat myös opettajaopiskelijoita. Tässä Kielikukko-lehden numerossa Katariina Mäkelä ja Sanni Mäntyoja kertovat pro gradu -töidensä tuloksista tekemistään havainnoista. Mäkelä on tutkinut eläinavusteista oppimista ja Mäntyoja kielten ylikielellistä vaikutusta.

Lukemiseen kannustavia oppimisen tiloja luodaan yhdessä. Kauppinen ja Aerila kuvaavat teksteissään opettajien koulutautumista kirjallisuusterapeutisin menetelmin. POLKU-hankkeessa opettajat kehittivät puolestaan lukijuuttaan ja lukemisen pedagogiikkaa yhteistoiminnallisesti.

Lasten ensimmäinen lukemisen ympäristö on koti ja läheiset. Kotien lukuhetket täyttyvät paitsi kirjoista myös yhteisistä tarinoista ja perheen yhdessäolosta. Steniuksen tekstissä valotetaan huumorin merkitystä pienten lasten kertomisessa. Aerila, Rönkkö ja Yliverronen kuvaavat oppimistarina-menetelmää osana päiväkotien käsityöprosesseja.

Kielikukko-lehden ruotsinkielisen kolumnin aiheena on sanataide. Lehden toisen ruotsinkielisen tekstin kirjoittajana on Charlotte Rytter. Rytter selkiyttää tekstilajien ja -tyyppien tuottamisen vaiheita Hop på skrivebussen! -menetelmän avulla. Luettavaksi tarjotaan myös kaksi kirja-arviota.

Toimituskunta kiittää lämpimästi kaikkia kirjoittajia. On ollut ilo koota Kielikukon numeroa, jossa tekstit edustavat lukuympäristöjä ja lukemaan innostamista laajalla rintamalla. Yhteistä kaikille kirjoittajille on mielenkiinto löytää lapsille ja nuorille sopivia polkuja kertomusten tuottamaan mielihyvään, oppimiseen ja yhteisöllisyyteen.

*Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen & Mervi de Heer*



### Ilmi Villacis

Lukukeskus puolustaa kaikkien tasa-arvoista oikeutta lukemiseen ja lukutaitoon. Kokoamme tietoa lukemisesta ja lukutaidosta ja toimimme asiantuntijana kotimaisissa ja kansainvälisissä verkostoissa. Luomme uusia toimintamalleja ja olemme mukana lukemista edistävässä kampanjoissa ja hankkeissa. Välitämme kirjailijavierailuja, jotka lisäävät lukuintoa ja edistävät kirjailijoiden toimeentuloa sekä julkaisemme kahta kirjallisuuslehteä. Ilmi Villacis on Lukukeskuksen johtaja.

Kuvat on ottanut Niki Strbian

# Kirjailijakeskuksesta lukukeskukseksi – Lasten, nuorten ja aikuisten lukemisen asialla

*Lukukeskus täyttää tänä vuonna 50 vuotta. Alun perin kirjailijavierailujen välittämiseksi perustettu Lukukeskus tukee lukemisharrastusta ja jakaa tietoa lukemisesta monella tavalla ja monille ikäryhmille. Tarkastelen tässä Lukukeskuksen toimintaa yhteisöllisen lukemisen edistäjänä kolmen ikäryhmän näkökulmasta: aikuisten, nuorten ja lasten.*

*Asiasanat: kirjailijavieraat, perheiden lukeminen, yhteisöllinen lukeminen, lukuinto, lukukokemukset*

## Kirjailijavierailut yhdistävät

Lukukeskus on järjestänyt kirjailijavierailuja jo 50 vuotta. Itse asiassa syy, miksi kirjallisuusjärjestöt aikoinaan perustivat Lukukeskuksen (silloisen Kirjailijakeskuksen), oli kirjailijavierailujen järjestäminen. Lukukeskus on muuttunut ajan ja uusien tarpeiden myötä, mutta kirjailijavierailut ovat säilyneet keskeisenä toimintatapana. Myös monet Lukukeskuksen hankkeet ja kampanjat perustuvat kirjailijavierailukonseptiin.

Kirjailijavierailujen suurin kohderyhmä on lapset ja nuoret, koska koulut tilaavat ylivoimaisesti eniten kirjailijavierailuja. Myös kirjastot ovat ahkeria tilaajia ja sikäli tärkeitä, että ne järjestävät vierailuja myös aikuisille. Lukukeskuksen tavoitteena onkin löytää enemmän asiakkaita, jotka järjestävät vierailuja aikuisille. Lukukeskuksen kirjailijatietokannassa on noin 1000 kirjailijaa, joista suurin osa kirjoittaa aikuisille. Kirjailijavierailujen yhteisöllinen ulottuvuus on vahvinta juuri aikuisyleisön joukossa.

Aikuisyleisö tulee kuuntelemaan kirjailijaa omaehtoisesti ja on lähtökohtaisesti kiinnostunut kirjailijan tuotannosta. Kun koulussa kirjailijavierailu on osa opetusta ja tavoitteena on

mm. innostaa lukemaan, aikuisyleisöä ei yhdistä mikään muu kuin kirjailija, hänen kirjoittamansa kirja tai aihepiiri, jota kirja koskee ja jossa kirjailija on asiantuntija. Kirjailijavierailu voi olla yksinäiselle ihmiselle voimaannuttava kokemus. Vierailu voi olla myös tapa käsitellä vaikeita asioita yhteisöllisesti.

Samaan tilaan kokoontuu siis joukko erilaisia ihmisiä, joista vierailun aikana tulee parhaimmillaan hengenheimolaisia kirjan ja kirjailijan innoittamana. Vierailu on interaktiivisia ja yhteisöllistä, joten siinä syntyy parhaimmillaan yhteinen voimakas elämys. Joskus yleisö voi toki olla hyvinkin heterogeenistä ja erimielistä, jolloin ilmapiiri voi olla jopa kireäkin. Yhteisöllisyyttä sekin.

Kirjailijavierailun yhteisöllisyyteen vaikuttavat monet asiat: kirjailijan persoona, käsiteltävä aihe, porukan koko ja viime aikoina erityisesti vierailun tapa. Virtuaalinen kirjailijavierailu ei luo samalla tavalla yhteishenkeä kuin lähivierailu, vaikka lähtökohtana onkin vuorovaikutus ja interaktiivisuus. Virtuaalivierailulla kirjailija on aina läsnä reaaliaikaisesti ja valmiina keskustelemaan yleisön kanssa. Yleisöä on kuitenkin huo-

mattavasti hankalampi saada mukaan keskusteluun.

Kirjailijan persoona vaikuttaa paljonkin siihen, minkälainen henki vierailutilanteessa syntyy ja kuinka rohkeasti yleisö lähtee mukaan keskusteluun. Yleensä kirjailija on tietoinen roolistaan ja ottaa huomioon kohdeyleisön, osallistaa ja herättää yhteisöllisyyden tunteen. Kontakti yleisöön on hyvin tärkeä, samoin tunne siitä, että kirjailija on osa yhteisöä. Jos kirjailija osaa luoda

luottamuksellisen ilmapiirin, niin syntyy hyväksyvä tunnelma, positiivinen ja turvallinen tila, jolloin yleisö haluaa ottaa osaa ja kysellä. Yleisön palautteista huomaa, että eniten kehuaan kokemusta ja kirjailijan persoonaa. Myös sitä arvostetaan, että kaikki ovat kokeneet yhteisesti ison asian.

Yhteisöllisen ilmapiirin syntymiseen vaikuttaa käsiteltävä kirja tai teema. Dekkarikirjailijan vierailuilla keskustelu on aktiivisempaa. Osallistuminen keskusteluun on luontevampaa myös tilanteissa, joissa yleisö on kokoontunut tietyn teeman innoittamana. Esimerkkinä Anni Kytömäen vierailu, jossa keskusteltiin aktiivisesti ympäristöaiheista ja luonnonsuojelusta.

Aikuisten kirjailijavierailuissa juuri lukukokemus antaa yhteisöllisyydelle pohjan. Kirjailija on mukana ja antaa erilaisille tulkinnoille ja ajatuksille tilaa. Kirjailijavierailu on ainutlaatuinen tilaisuus tavata tarinan luoja ja testata omia ajatuksia ja saada vastauksia kysymyksiin.



## Lukufiilis tavoittaa nuoret – Tiktok kannustaa yhteisölliseen lukemiseen

Nuorten oma kirjallisuusmedia Lukufiilis otti ison harppauksen yhteisöllisen lukemisen suuntaan viime vuonna, jolloin perustettiin Lukufiiloksen Tiktok-tili. Lukufiiloksen toimitussihteeri **Sofia Blomberg** kuvaa sosiaalisen median kanavaan musiikkia sisältäviä videoita kirjoista ja lukemisen ilmiöistä. Yhdellä videolla vinkataan hempeän vä-

risiä kirjoja kevääseen ja toisessa esitellään tunteita herättäviä teoksia, joita on vuoden aikana luettu.

Tunnukset Tiktokiin luotiin tarpeesta kuulla nuoria ja saada heidät aktiivisemmin mukaan kirjallisuuskeskusteluun. 12 kuukautta sitten ei kuitenkaan osattu toivoa, että nuorille suunnatut videot keräisivät yli 400 000 katselua. Joitakin videoita on jaettu eteenpäin kymmeniä kertoja Tiktokin sisällä tai muissa sosiaalisen median kanavissa. Joihinkin videoihin on tэгätty eli merkitty mukaan kavereita ja pyydetty heitä katsomaan video.

”Nuorilla on tarve keskustella kirjojen ympäriltä. Palkitsevinta videoiden teossa onkin, kun pääsee näkemään, että nuoret haluavat lukea ja pyytävät lisää sisältöä”, Blomberg pohtii.

Tiktok-videoiden suosio perustuu algoritmeihin, jotka kohdentavat sisältöä mm. tykkäysten, katselujen ja kommenttien perusteella. Algoritmien avulla myös Lukufiilis tavoittaa niitä nuoria,

jotka haluavat kuulla lisää kirjoista ja lukemisesta, vaikka he eivät sanoisikaan sitä ääneen. Lukeminen ei välttämättä ole nuorten keskuudessa siistein juttu, joten on hienoa, että Tiktok madaltaa kynnystä tutustua kirjoihin. Jos nuori ei uskalla tunnustaa, että tykkää lukemisesta, hän voi Tiktokissa painaa tykkää-nappia. Toisaalta suosittu videot voivat päätyä myös vähemmän lukevien nuorien näytölle.

Samalla kun videoista tulee suosittuja Tiktokissa, nuoret osallistuvat kirjallisuuskeskusteluun. Videoiden kommentissa nuoret kertovat, mitä mieltä he ovat kirjoista, mikä kirja on saanut heidät vaikuttamaan tai itkemään ja vinkkaavat kirjoja muille. Esimerkiksi uusimman videon alla nuoret kertovat muille, onko vielä suomentaaton teos heidän mielestään helppolukuinen.

”Vaikka Lukufiilis ei aina olisi itse keskustelussa mukana, se on antanut alustan keskustelulle”, Blomberg sanoo.

Tiktokin lisäksi nuoret pääsevät kokemaan yhteisöllistä lukemista Lukufiilisen podcastissa ja Instagram-lukupiirissä. Myös tulevaisuudessa tahdomme tavoittaa nuoret heidän omissa kanavissaan, jolloin on mahdollista saada nuoret innostumaan lukemisesta ja pysymään mukana kirjallisuuskeskustelussa.

## Perheiden lukutottumusta kannattaa tukea

Lukutottumus ja lukemisen into syntyvät ennen kaikkea kotona. Lapsen kanssa lukeminen on tärkeää läheisyyden ja yhdessä olemisen aikaa. Yhteiset lukukokemukset kantavat pitkälle lapsen aikuistuessaa. Puheyhteys nuoreen säilyy paremmin teini-iässäkin. Perheiden lukemisen tukeminen onkin paras tapa varmistaa, että lapsista kasvaa lukevia aikuisia. Samalla lukemisel-

la on suuri merkitys lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiselle.

Lukukeskus on tukenut perheiden lukuhetkiä Lukulahja lapselle -ohjelmalla. Viimeisen kolmen vuoden ajan vauvaperheet ovat saaneet neuvolasta kirjalahjan. Lukulahja lapselle -kassissa on lorukirja vauvalle ja vanhemmalle ääneen luettavaksi, iltasatukirja myöhempään lukuhetkiin sekä monipuolista ja tutkittua tietoa vanhemmalle ääneen lukemisen hyödyistä ja tärkeydestä.

Tutkimusten perusteella tiedetään, että lukuhetket vahvistavat lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta, rauhoittavat lasta ja tukevat koko perheen hyvinvointia. Siksi lukemaan innostamista on pidetty tärkeänä myös neuvoloissa. Lukulahja lapselle -ohjelma ei ole osa virallista neuvolaohjelmaa, mutta neuvolat sitoutuvat siihen heti alusta alkaen.

Neuvoloissa on koettu lukemisesta puhuminen hyväksi keinoksi kommunikoida perheille myös muista heitä koskettavista asioista. Lukulahjan antaminen luo positiivisen vireen koko asiakassuhteelle. Terveystoimijat ovat tunnistaneeet myös lastenkirjojen merkityksen vaikeiden aiheiden käsittelyn tukena. Pelkkä lukemisesta puhuminen voi siis tukea yhteisöllisyyttä ja luoda yhteyksiä.

Lukulahja lapselle -ohjelmaa on seurattu ensimmäisten kolmen vuoden ajan vaikuttavuusselvityksin. Lukulahja lapselle -kirjalahjan ansiosta 63 % kassin saaneista perheistä kertoo lukevansa nyt aiempaa enemmän. Jopa 27 % perheistä kertoo aloittaneensa perheen yhteiset lukuhetket kassin saatuaan. Kirjalahjoja jaetaan neuvoloissa myös vuonna 2022. Ohjelman toivotaan jäävän pysyväksi toiminnaksi ja osaksi neuvolan virallista ohjelmaa.



### Otto Rantanen

on tamperelainen lukiosta keväällä 2022 valmistuva abiturientti. Hän on kirjallisuuslehti Lukufiiloksen toimituskunnan jäsen.

# Lukufiilis demokratisoi kulttuurikeskustelua – esittelyssä nuori kirjallisuustoimittaja Otto Rantanen

*Lukukeskuksen tuottama Lukufiilis on tällä hetkellä Suomen ainoa nuorille suunnattu kulttuuri-lehti. Jos ei ole ikinä kuullut Lukufiiliksestä tai tullut ajatelleeksi nuorten mahdollisuuksia osallistua kirjallisuuskeskusteluun, Suomen ainoa nuorille suunnattu kulttuuri-lehti voi kuulostaa vähäpätöiseltä. Lukufiiloksen hyödyt ovat kuitenkin merkittävät niin sen tekijöille kuin lukijoillekin. Lukufiilis ei arvioi lasten- ja nuortenkirjallisuutta norsunluutornista käsin. Lukufiilikseen kirjoittavat pääasiassa yläkoulu- ja lukioikäiset nuoret eli minä ja kaltaiseni. Lukufiiloksen avustajana voi toimia lyhyemmän tai pidemmän osuuden, ja halutessaan voi avustaa vaikka vain kerran elämänsä aikana lähettämällä kirja-arvion. Aktiivisemmille toimijoille on myös toimituskunta. Toimituskunnassa kokoustetaan, kehitetään lehden yleistä linjaa, päätetään teemoista ja haastateltavista sekä tietenkin kirjoitetaan.*

Oma matkani Lukufiiliksessä alkoi marraskuussa 2018, kun Lukuliike-niminen kampanja vieraili yläkoulullani. Äidinkielenopettajani sai pyynnön etsiä oppilas haastattelemaan koululla esiintynyttä Pa-lefacea ja kirjoittaa siitä juttu Lukufiilikseen. Jutun kirjoittamisen jälkeen jäin vakituiseksi avustajaksi lehdelle ja olen kirjoittanut sinne paljon erilaisia juttuja. Kolumneista, kirja-arvioista ja haastatte-luista on jäänyt mieleen mm. Respektiä-seksikir-jan kirjoittaneen Inti Chavez Perezin haastatte-leminen englanniksi sekä LANU!-festivaalin seuraaminen ja siitä raportoiminen.

Toiminnallani olen pyrkinyt jatkamaan kulttuurikeskustelun demokratisoimista ja sen esit-telemistä uusille ihmisille. Lukemisen edistä-miseen ei tarvita portinvartijoita, ja siksi kaikki lukemiseen liittyvät kysymykset, ne pieniltäkin tuntuvat, ovat keskustelemisen arvoisia. Syksyl-lä 2021 sain Majaoja-säätiön apurahan, ja sillä

rahalla Lukufiiliksessä alkoi vuoden 2022 alussa kuusiosainen videosarjani “Kirjasta asiaa”. Siinä keskitytään nimenomaan kirjallisuuden ympärillä pyöriviin aiheisiin. Sekä Lukufiilis että minä itse pyrimme tarjoamaan matalan kynnyksen osallistumismahdollisuuksia niin lukijoille, kuuli-joille ja katselijoille.

Lukufiiloksen nettisivujen eli pääasiallisen sisällön lukijamäärät ovat kasvaneet jatkuvasti. Siitä huolimatta, tai ehkä juuri siksi, Lukufiilis on entistä monimediaisempi. Kirjoitettujen juttujen lisäksi Lukufiilis toimittaa Kirjakomero-podcas-tia. Sitä juontaa kaksi nuorta, ja se on suunnattu nuorille kirjallisuudesta kiinnostuneille. Podcastien kuunteleminen on etenkin nuorten keskuudessa erittäin suosittu median kulutta-misen tapa. Lisäksi Lukufiiliksellä on tavanomai-set sosiaalisen median kanavat sekä Tiktok-tili. Lukufiiloksen toimitussihteeri, Kirjakomero-pod-



castiakin juontava Sofia Blomberg kertoi Tampereen Kirjafestareiden paneelikeskustelussa, että Lukufiilis tavoittelee nuorta yleisöä Tiktokista. Tämä on onnistunut, sillä kirjoittamishetkellä lyhyet Tiktok-videot ovat keränneet jo yli 400 000 katselukertaa.

Lukufiiloksen lisäksi nuorten kirjallisuuskeskustelulle ei ole juurikaan kanavaa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lasten- ja nuortenkirjallisuus on aliedustettuna suurissa medioissa. Kun kulttuurisivuilla on rajallisesti tilaa, ne tuntuvat usein olevan täynnä juttuja isoista kirjatapahtumista. Kirjallisuus- ja kulttuurikeskusteluun osallistumisen täytyy olla mahdollista kaikille. Nuortenkin on saatava itselle mielenkiintoista, heitä koskettavaa ja mielekästä kulttuurisisältöä kirjoitetussa muodossa. Tätä Lukufiilisillä tällä hetkellä Suomessa edustaa. Sivistyksellä ja kirjallisuudella on itseisarvo, ja reitti niihin on kaikille avoimessa materiaalisissa, joka on mieluusti vielä niin moninaista, että jokaiselle löytyy jotakin. Lukufiiloksen tehtävä onkin tarjota suuntaa niille nuorille, jotka haluavat kirjoittaa, mutta etenkin nuorille, jotka haluavat lukea lasten- ja nuortenkirjallisuudesta.

Usein lasten- ja nuortenkirjallisuus ähdään jotenkin vähempiarvoisena kuin muu kirjallisuus ja sen ajatellaan koskettavan vain nuoria lukijoita. Genrejen rajat ovat kuitenkin häilyviä, eikä kohderyhmää voi koskaan kuvata tai päättää tyhjentä-

västi. Tämä näkyy myös Lukufiiliksessä. Siellä on arvioitu YA-kirjallisuuden (*young adult*) kuumimpien nimien lisäksi niin Hemingwayta kuin Tolstolta. Tärkeintä on, että nuoret kirjoittavat ja nuoret lukevat. Jo J.R.R. Tolkien tiesi sen todetessaan teoksestaan: "Sitä ei ole kirjoitettu lapsille; mutta se ei välttämättä estä heitä nauttimasta siitä, kun muidenkin kirjojen kohdalla on käynyt."

Lukufiilikseen kannattaa lähettää teksti, jos kaipaa ajatuksilleen ulospääsyä. Ajatukset voivat liittyä luettuun kirjaan tai johonkin muuhun kirjallisuusaiheeseen tai ne voivat tulla ulos vaikka runon muodossa. Olen oppinut Lukufiilikseen kirjoittaessani muun muassa näkökulmasta, kohderyhmästä ja tietysti päässyt lukemaan hyviä kirjoja, joita kirja-arvioiden tekemistä varten saa. Kaikki opit ovat hyödyllisiä muuta elämää ajatella ja varsinkin, jos kirjoittaminen kiinnostaa työnä.

Luen tällä hetkellä Haruki Murakamin *Vieterilintukronikkaa*. Kirjoitin keväällä Lukufiilikseen tekstin Murakamin tyylistä ja merkityksestä, ja hän lukeutuukin lempikirjailijoihini. Lempikirjoikseni on pohdinnan jälkeen nimettävä Don Rosan *Roope Ankan elämä ja teot* sekä Väinö Linnan *Täällä Pohjantähden alla*. Molemmat ovat vaikuttaneet ajatteluuni eri tavoin. Suosikkilistat ovat onneksi jatkuvassa muutoksessa. Tällä hetkellä odotan pääseväni lukemaan Patricia Lockwoodin *Kukaan ei puhu tästä*.

Joko Sinun hyllystäsi löytyy uusittu  
A7 lukemisen ja kirjoittamisen testistö?

Ei-jäsen	43 €
Jäsen	35 €

Postikulut 6 €/kpl, ALV 0%

Tilaa omasi sähköpostitse [finrainfo@gmail.com](mailto:finrainfo@gmail.com).  
Kirjoita viestiin nimesi, toimitusosoite sekä  
laskutusosoite.

**FinRA ry** Finnish Reading Association



**LUKEMISEN JA  
KIRJOITTAMISEN  
TESTEJÄ**





**Sanna Portman,**

rehtori ja erityisluokanopettaja  
Kirkonkylän koulu, Raasepori

# Iloa, intoa ja yhteisöllisyyttä koulun lukutaitotyöhön! Kirkonkylän koulussa innostetaan lukemaan yhdessä

*Koulun toimintakulttuurin rakentaminen lukemaan innostavaksi vaatii paljon aikaa ja työtä monella rintamalla, mutta samalla antaa paljon koko kouluyhteisölle. Olemme Kirkonkylän koulussa tehneet vuosikausia tavoitteellista työtä lukemisen edistämiseksi ja lukuinnon lisäämiseksi. Olemme luoneet pysyviä ja säännöllisiä lukemaan innostavia rakenteita, teemme yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, meillä on monenlaista yhteisöllistä ja elämyksellistä toimintaa lukemisen ympärillä sekä tuemme koteja lukemisen edistämässä. Koulun aikuiset toimivat malleina lukevista aikuisista ja innostavat esimerkiksi lukemaan. Kouluympäristö innostaa lukemaan monenlaisilla lukupesillä ja kirjallisuuden hahmot seikkailevat luokkien sisustuksissa.*

*Avainsanat: lukemaan innostaminen, oppimisympäristö, osallisuus, lukevan aikuisen malli, lukeva yhteisö*

## **Lukemiseen innostaminen on suunnitelmallinen osa koulun arkea**

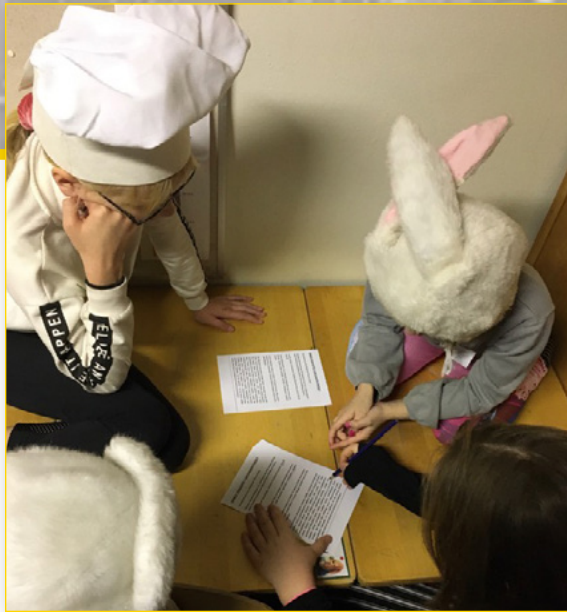
Lukemiseen innostavan toimintakulttuurin rakentamisessa oppilaiden osallisuuden vahvistaminen, yhteisöllisyyden voima ja myönteisten lukukokemusten tarjoaminen ovat olleet tärkeitä tukipilareita. Myös lukuympäristön monipuolisuus ja opettajien oman mallin korostaminen ovat osaltaan tuoneet lukevan toimintakulttuurin luomisessa. On hyvä huomata, että yhteisöllisyys, myönteisyys ja osallisuus eivät tue vain lukijana kasvamista vaan kaikkea oppimista ja hyvinvointia

sekä aikuisilla että lapsilla. Myönteisestä lukemiseen innostavasta toimintakulttuurista hyötyy koko kouluyhteisö, ja parhaimmillaan se säteilee myös ympäristöönsä.

On tärkeää, ettei lukemiseen innostaminen ole irrallista vaan osa koko koulun yhteisöllistä arkea. Olemme tavoitteellisesti pyrkineet luomaan pysyviä lukemista edistäviä rakenteita koulun arkeen. Lukemiseen innostaminen ja lukijaksi kasvaminen vaativat aikaa, ja sitä on järjestetty koulun kiireisestä arjesta. Meillä on ollut vuosikymmenen ajan viikoittainen koko koulun yh-



teinen lukutunti, jolloin koko koulu keskittyy lukemiseen. Koulukirjasto on tuolloin auki, ja kaikissa luokissa luetaan oppitunnin ajan koulun yhteisen päivänavauksen jälkeen. Koko koulun väki, myös aikuiset, rauhoittuvat tuolloin lukemaan ja kukin voi valita itselleen



mieluisan lukupaikan. Tämä kiireetön, säännöllinen, rauhallinen lukuhetki toistuu joka viikko vuodesta toiseen. Tämän lisäksi järjestämme säännöllisesti koko koulun yhteisiä lukuviikkoja sekä kummilukuhetkiä, jotka osaltaan tukevat yhteisöllistä lukemista. Koulukirjastoa olemme kehittäneet niin, että kirjoja olisi esillä mahdollisimman paljon myös luokissa ja kirjallisuus olisi mukana arjessa. Oppilaiden osallisuutta on vahvistettu kouluttamalla oppilaita kirjastonhoitajiksi. Valikoimissa on pyritty ottamaan huomioon monenlaiset lukijat, monikieliset lukijat ja äänikirjoja käyttävät oppilaat. Jokaiselle pyritään tarjoamaan sopivaa ja kiinnostavaa luettavaa.

Digitaalisuuden ja kirjallisuuden yhdistäminen, ei erottelu, on myös valjastettu houkuttelemaan lapsia lukemisen pariin. Digitaaliset työtavat voivat innostaa lapsia, joita lukeminen ei muuten houkuttele. Kirjallisuuden käsittely digitaalisuuden avulla esimerkiksi niin, että lapset itse tekevät toisilleen kirjoista toiminnallisia tehtäviä, innostaa monia. Aidot tilanteet, joissa lasten ääni saa myös oikean yleisön, auttavat lapsia voimaantumaa ja innostumaan. Näin koulussa voidaan luoda puitteet oppivalle yhteisölle, jossa tuetaan osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja edistään vastuullisuutta. Digimenetelmätkin pääsevät parhaimpaan arvoonsa, kun niitä yhdistetään kirjallisuuden ja oman toiminnan kanssa.

Olemme järjestäneet monenlaista elämyksellistä ja yhteisöllistä toimintaa lukemisen ympärille. Tavoitteena tukea myönteisen lukijayhteisön kehittymistä ja vertaisinnon jakamista. Yhteinen mukava toiminta kirjojen ympärillä innostaa lukemaan lisää ja luo myönteisiä koke-

muksia lukemisesta. Koulussa näitä kokemuksia voidaan helposti luoda. Esimerkiksi elämykselliset lukupiirit ja parilukutuokioiden ovat innostaneet oppilaita keskustelemaan kirjoista. Draama, pakohuoneet ja lukukassit ovat lisänneet toimintaa kirjojen ympärille. Kirjatrailerit ja vertaisvinkkaukset puolestaan ovat vahvistaneet lukuinnon jakamista oppilaiden välillä. On eri asia, kun kirjaa suosittelee kaveri kuin aikuinen. Kaverin esittelemä kirja kiinnostaa varmasti enemmän kuin opettajan, sillä kaveri osaa kertoa kirjasta lapsen tavoin. Myös yhdessä ääneen lukemiselle on hyvä varata aikaa koko alakoulun ajan. Eri oppiaineisiin ja laaja-alaiseen osaamiseen löytyy sopivaa kirjallisuutta, jonka käsittely yhdessä innostaa, tukee ja syventää sisältöjä. Kirjallisuuden käyttö toimii myös eriyttämisessä mainiosti. Luokan yhteiset ääneen lukuhetket ovat ihania tilanteita, joissa päästään nauttimaan kirjallisuudesta ja yhdessä olosta. Näin rakentuu luokan myönteinen lukuilmapiiri.

Olemme panostaneet fyysisen ympäristön voimaan lukuinnon vahvistamisessa. Meillä on monenlaisia lukupesäitä ja luokkahuoneet on sisustettu lastenkirjallisuuden tapahtumapaikkojen mukaisesti. Koulusta löytyy mm. Tylypahka, Muumilaakso ja Koiramäki. Oppilaat ovat itse päättäneet, minkä lastenkirjan mukaan luokansa sisustavat, suunnitelleet ja toteuttaneet sisustuksen. Väliillä vanhemmatkin ovat olleet

mukana maalaamassa tai tapetoimassa seiniä. Tämä on osaltaan lisännyt arkipäiväistä keskustelua kirjallisuudesta koulussa sekä vahvistanut yhteisöllisyyttä. Parhaillaan tavoitteena on laajentaa lukuympäristöä myös koulun pihalle. Suunnitelmissa on tarjota uusia lukuelämyksiä riippumatoissa, majoissa ja tarinapolulla lähimetsässä. Ideana tässä on luoda lämpimiä lukumuistoja ja vahvistaa oppilaiden lukijuutta myös vapaa-ajalla.

### **Lukeva koulu laajenee koteihin ja sidosryhmiin**

Olemme pyrkinet tukemaan koteja lukemisen edistämiseksi. Koulun tasa-arvoistava tehtävä lukemaan opettamisessa ja innostamisessa korostuu kouluissa, joissa kaikki lapset eivät saa kotoa tukea lukutaitonsa kehittämiseen. Lukemiseen innostaminen ja myönteisen lukemiseen innostavan kulttuurin rakentaminen ovatkin merkittäviä osia syrjäytymisen ehkäisyssä. Koulun tehtävä on huolehtia siitä, että jokaisella on mahdollisuus löytää lukemiseen ilo ja sitä kautta löytää paikkansa yhteiskunnan täysivaltaisena toimijana. On tärkeää, että koulussa tehtävä lukutaitotyö säteilee myös koteihin, ja sitä varten on hyvä olla erilaisia säännöllisiä toimintatapoja. Esimerkiksi esikoululaisille vanhempineen on järjestetty koulun tiloissa lukuhetkiä, koteihin on tarjottu kirjavinkkejä (esim. lukujoulukalenteri) ja koulun aulaan tehty ”kirjat kierto”-hylly. Olemme edistäneet koteihin ”iltasatu on ihmisen parasta aikaa”-ajatusta, jotta ääneen lukemisen arvo ja merkitys säilyisi senkin jälkeen, kun lapsi oppii lukemaan.

Kokemuksemme mukaan yhteistyö eri toimijoiden kanssa innostaa. On tärkeää, että oppilaille on malleja monenlaisista lukevista aikuisista ja että lukutaidon merkitystä korostetaan monel-



ta suunnalta. Toimivia yhteistyömuotoja ovat olleet sanataideyhteistyö ja kirjailijavierailut kirjaston kanssa. Kaupungin kulttuuritoimen järjestämä vuosittainen

Sanataidehaaste on innostanut oppilaita kirjoittamaan, ja varsinkin koulun oppilaiden menestys kilpailussa on lisännyt innostusta entisestään ja laajemmalle. Oppilaiden tekstien julkaisulla aidoissa medioissa on valtava voima oppilaiden innostamisessa sekä kirjoittamaan että lukemaan. Vuosien varrella olemme kokeilleet myös koulukoiraa lukukaverina ja lukumummin kanssa lukemista yhteistyömuotoina.

Kaiken kaikkiaan lukemiseen innostavassa myönteisessä, yhteisöllisessä ja osallistavassa toimintakulttuurissa on tärkeää, että kirjallisuuden ympärille rakennetaan monenlaista yhteistä toimintaa, lämmintä vuorovaikutusta ja että koulun aikuiset toimivat lukevina malleina. Huippuhetkiä ovat olleet ne, kun koulun aikuiset ovat palanneet omiin lapsuuden lempikirjoihinsa ja esitelleet niitä oppilaille tai kun kummilukuhetkissä kuudesluokkalaiset ja ekaluokkalaiset parit lukevat yhdessä lukupesissä. Tai kun koko koulun väki on ratkonut pakopelipulmaa draaman avulla tai kun pienryhmäläiset ovat syventyneet elämyksellisessä lukupiirissä kirjallisuuskeskusteluun.

### **Positiivinen lukemisen kulttuuri edistää oppimista**

Pienet yhteiset lukemisen hetket arjessa rakentavat yhteisiä mukavia lukumuistoja sekä tukevat yhteisöllisyyttä. Parhaimmillaan lukemisen ilo ja into tarttuvat sekä tukevat myönteistä kierrettä, joka edistää muutakin oppimista ja hyvinvointia koulussa. Innostuneet opettajat innostavat paitsi oppilaita myös koko työyhteisöä. Aito innostus tarttuu ja leviää.



**Mervi de Heer**

on fennougristiikan väitöskirjatutkija, joka toimii tällä hetkellä suomen kielen ja kirjallisuuden yliopisto-opettajana Rauman opettajankoulutuslaitoksella



**Antti Aaltonen**

työskentelee pedagogisena asiantuntijana Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialalla. Hän vastaa äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikan sekä kielitieteisen toimintakulttuurin kehittämisestä ja koordinoi lukutaitotyöhön liittyviä hankkeita.

## Iltasatukirjahylly lisäsi lasten lukuintoa Helsingissä

*Keskustelu lukutaidon eriytymisestä on nostanut esiin konkreettisten lasten lukuintoa lisäävien toimien tarpeen varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa. Vuonna 2021 ilmestynyt kansallinen lukutaitostrategia 2030 (Opetushallitus 2021) antaa kehyyksen lukutaitoa tukevien toimien soveltamiseen valtakunnallisesti. Strategian keskeisissä tavoitteissa ja suuntaviivoissa tuodaan esiin kotien ja vapaa-ajan kirjallisuusharrastuksen rooli lapsen vahvan lukijaidentiteetin kehityksessä. Toimenpiteiksi suositellaan muun muassa lukevaa yhteisöä rakentavaa kirjallisuustoimintaa ja kirjallisuuden näkyvyyden lisäämistä. TARU – Tarinoilla lukijaksi -verkostossa kehitetty iltasatukirjahylly-toiminta on konkreettinen esimerkki perhelukemisen menetelmästä, joka osallistaa sekä aktivoi lapsia, päiväkoteja, kouluja ja vanhempia.*

### Iltasatukirjahylly-toiminta tukee perheiden lukemista

Iltasatukirjahylly-toiminnan (Aerila & Kauppinen 2021) päätavoitteet ovat lapsen ja hänen lähipiirinsä lukemisen määrän lisääminen ja lukuinnostuksen edistäminen. Lisäksi toiminta tutustuttaa perheitä lastenkirjallisuuteen ja ohjaa kirjallisuuden monipuoliseen käyttöön lapsen kasvun sekä lukemisen tukemisessa. Iltasatukirjahylly-toiminnassa varhaiskasvatusryhmän tai koululuokan eteiseen tai muuhun näkyvään paikkaan sijoitetaan pieni kirjahylly tai kirjalaatikko, josta perheet saavat lainata kirjoja kotiin yhden yön lainoina. Kokoelmassa on riittävästi kirjoja jokaiselle lapselle esimerkiksi kuukauden ajaksi. Tavallisesti esimerkiksi 25 kirjaa riittää. Iltasatukirjahyllyn kirjat voivat noudattaa tiettyä teemaa tai olla keskenään erilaisia riippuen lukemiselle asetetuista tavoitteista. Tavoitteena voi olla perheiden yhteisen ajan lisääminen, jokin sosiaalisemotionaaliseen kasvuun liittyvä aihepiiri tai jokin ryhmässä opittavana oleva sisältöalue. Mahdollista on myös kirjallisuuden koostaminen eri kielillä. Kirjavalikoima on hyvä koota yhteistyössä lasten, opettajien ja vanhempien kanssa lukijoiden tarpeita kuunnellen. Tavallisesti iltasatukirjahyllyyn valitaan ohuita

kirjoja, jotka lapsi tai hänen vanhempansa ehtii lukea yhden illan aikana.

Iltasatukirjahylly-menetelmä on kehitetty Tarinoilla lukijaksi (= IKI-TARU) -hankkeen opettajaverkostoissa vuosina 2017–2020. Toiminnan taustalla on niin kutsuttu MSM-malli (Aerila & Kauppinen 2019), jossa pyritään tukemaan lasten lukuintoa ja harrastuneisuutta lisäämällä luetun määrää, sopivuutta ja mielekkyyttä. Iltasatukirjahylly kytkeytyy suoraan mallin tavoitteisiin laajan kirjallisuustarjonnan kautta. Rungas ja mielekäs tarjonta varmistetaan teosten säännöllisellä vaihtuvuudella. Lapsen toimijuutta ja itseluottamusta vahvistaa valinnan mahdollisuus, sillä lapsi voi itse etsiä mieltymyksiinsä sopivan kirjan. Malli tähtää siihen, että lukemisesta kehittyä lapselle ja koko perheelle mielekäs elämäntapa.

### Iltasatukirjahylly-toiminta vakiintui helsinkiläisiin päiväkoteihin ja kouluihin

Iltasatukirjahylly-toiminta täyttää Lukutaitostrategian suuntaviivat ja toimenpiteet, ja se on otettu käyttöön useilla paikkakunnilla Suomessa. Helsingissä iltasatukirjahyllyt on otettu käyttöön osana Lukuinto – Läsiver -hanketta, jonka yhtenä tavoitteena on perhelukemisen vahvistami-



### Juli-Anna Aerila, KT, dos.

työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Hänen tutkimuksensa keskittyy erilaisiin pienten lasten kertomuksiin ja lasten lukemiseen.



### Merja Kauppinen (dos., yliopistonlehtori, OKL, Jyväskylän yliopisto)

on mukavuusalueellaan kouluttaessaan tulevia ja nykyisiä opettajia kirjallisuuskasvatuksen teemoissa. Eri-ikäisten lukuintoa ja -nautintoa lisäävien menetelmien ja oppimisympäristöjen kehittäminen on lähellä sydäntä. Tiimityö ja yhdessä tekeminen kirjallisuuden parissa pitävät työn mielekkäänä.

nen. Monipuoliset kirjavalinnat tehtiin projektisuunnittelijoiden ja kirjaston informaattikoiden yhteistyönä, ja hyllyt ovat kiertäneet kaupungin sisäisessä postissa. Kutsuvat laatikot tilattiin Helsingin työpajatoiminnasta.

Helsinkiläisissä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen yksiköissä selvitettiin iltasatukirjahylly-toiminnan vaikutusta lasten lukuharastukseen henkilökunnalle suunnatun kyselylomakkeen avulla. Tavoitteena oli kuvata iltasatukirjahylly-toiminnan houkuttelevuutta, vastaanottoa ja toteutusta seuraavien kysymysten avulla:

- A) Lisäkö iltasatukirjahylly lasten lukuintoa tai vuorovaikutusta kirjallisuuden kanssa?
- B) Miten perheet suhtautuvat iltasatukirjahyllyyn?
- C) Miten yksiköt toteuttivat iltasatukirjahyllytoimintaa?

Helsinkiläisten yksiköiden käytössä on kahdeksan iltasatukirjahyllyä. Kysely toteutettiin kevätlukukaudella 2021 sekä syyslukukaudella 2021. Iltasatukirjahyllyä kokeilleet yksiköt sijoituivat maantieteellisesti ympäri Helsinkiä, eli toimintaa oli kaikissa suurpiireissä. Kyselyyn osallistui yhteensä 12 varhaiskasvatuksen ryhmää, joista 10 oli suomenkielisiä, 1 ruotsinkielinen ja 1 monikielinen (englanti ja swahili). Näissä ryhmissä lapset olivat 2–5 -vuotiaita. Esiopetuksen ryhmiä oli mukana 4, joista 1 ryhmä on ruotsinkielinen. Alkuopetuksen ryhmiä osallistui 3, joista 1 ryhmä on ruotsinkielinen. Kaikkiaan mukana oli 17 ryhmää.

Jakson aikana yksiköt saivat sijoittaa iltasatukirjahyllyn haluamaansa tilaan ja määrittellä niiden käytösäännöt omaan toimintaansa sopivaksi lasten ikätaso huomioiden. Iltasatukirjahyllyn valikoima määriteltiin etukäteen, jotta yksiköiden kokemusten vertaaminen olisi yhteismitallista. Huomiota kiinnitettiin erityisesti lasten ikään ja kielitaustaan. Hyllyihin valittiin selkomukautuksia, kuvakirjoja, hiljaisia (tekstittömiä) kirjoja, monikielisiä kirjoja ja

runsaasti eri genrejä edustavaa kirjallisuutta. Kirjahyllyistä kaksi oli kokonaan ruotsinkielisiä.

### Iltasatukirjahyllyn kirjat kannattaa yhdistää ryhmän muuhun toimintaan

Yksiköiden vastaukset kyselylomakkeen väitteisiin viittaavat erittäin positiiviseen kehitykseen lukuinnon kasvattamisessa. Henkilöstö piti toimintaa lapsille hyvin mieluisena ja kirjahyllyä helpokäyttöisenä. Kaikkein houkuttelevammaksi iltasatukirjahylly-toiminta koettiin varhaiskasvatuksen ryhmissä. Esi- ja alkuopetuksessa toiminnan houkuttelevuudessa oli enemmän vaihtelua, mutta niissäkään ryhmissä toimintaa ei arvioitu kielteisesti. Henkilöstön mukaan lapset valitsivat kirjoja kotiin vietäväksi innokkaasti ja säännöllisesti. Yleisesti toimintaa pidettiin motivoivana. Vastausten välillä ei ollut eroja suomen- ja ruotsinkielisten ryhmien ja monikielisen ryhmän välillä.

Erityisesti suomenkielisen esiopetuksen henkilöstö kertoi lasten ja opettajien välille kehittyneen mielekästä keskustelua tunnetaidoista kirjojen kautta. Lisäksi perheiden ja ryhmien lukutoiminta muuttui säännöllisemmäksi, sillä yhteistyö perheiden aikuisten kanssa vahvistui. Ruotsinkielisen esiopetuksen ryhmän lasten kiinnostus iltasatukirjahyllyä kohtaan oli kaikkein alhaisinta. Opettajan mukaan tämä saattoi johtua ristiriidasta kirjahyllyn valikoiman ja ryhmän senhetkisen opetussuunnitelman teeman (oma keho) välillä. Vastaus kertoo, että iltasatukirjahyllyn kytkeminen lapsia kiinnostavaan ajankohtaiseen ilmiöön on ensiarvoisen tärkeää lukumotivaation tukemisessa.

Alkuopetuksessa suomenkieliset ja monikieliset lapset innostuivat lainaamaan kirjoja kotiin säännöllisesti, mutta muulla kuin suomen kielellä kirjoitettuja kirjoja ei juuri lainattu. Ruotsinkieliset lapset puolestaan selailivat kirjoja innokkaasti opetustilanteissa, mutta kaikki eivät lainanneet kirjoja kotiin.



”Tunteet kirjoissa herättivät monta hyvää keskustelua ja pohdintaa, miten muille puhutaan ja miten muiden kanssa ollaan.” Varhaiskasvatus

”Lapset rakastivat kirjahyllyä ja odottivat aina kovasti että pääsevät lainaamaan uuden kirjan.” Alkuopetus

”Vissa var superivriga medan andra inte var intresserade om att låna böckerna hem. Alla bläddrade nog i böckerna i skolan och vissa läste på dem under lektionerna.” Alkuopetus

### **Vanhemmat ja lapset innostuvat helppokäyttöisestä iltasatukirjahyllystä**

Perheet asennoituivat toimintaa kohtaan pääsääntöisesti erittäin positiivisesti kaikissa ryhmissä. Lapsien kuvataan suorastaan rakastaneen kirjahyllyä ja odottavan lainaushetkiä innokkaasti. Vanhemmat olivat sitoutuneita kokeiluun, mutta henkilöstön kuvauksissa korostuu lasten suurempi aktiivisuus. Esimerkiksi sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen ryhmien lapset johdattivat oma-aloitteisesti vanhempansa iltasatukirjahyllyn ääreen ja juuri lapset valitsivat kotiin luettavaa ahkerasti. Nuorimmat lapset esittelivät kirjoja esimerkiksi leikkilukemisen kautta, mikä kertoo lukemisen mallin vahvistumisesta. Koululaiset valitsivat luettavaa jo itsenäisemmin.

Vanhempia motivoivaksi tekijäksi mainittiin kirjahyllyn helppokäyttöisyys ja kirjojen sopiva pituus, sillä kirjahyllyn valitut teokset oli mahdollista lukea loppuun nopeasti. Pienten lasten vanhemmille erityisesti kuvattomat kirjat tarjosivat uusia lukuelämyksiä. Henkilöstö kuvailee vanhempien iltasatukirjahyllyn vastaanottoa innostuneeksi ja uteliaaksi. Yksittäisten vanhempien passiivisuuden ajateltiin johtuvan esimerkiksi kielitaitoon tai kiireeseen elämään liittyvistä haasteista.

”Perheiltä tuli palautetta että oli hyvin matalan kynnyksen kirjasto ja kirjoja oli vaivatonta ja helppoa lainata.” Varhaiskasvatus

”Det var ett jättelyckat försök. Barnen tyckte om att man kunde låna hem en ny bok varje dag och föräldrarna uppskattade försöket mycket. Varhaiskasvatus

”Vanhemmat kiittelivät ja sitoutuivat lainaukseen, palauttivat kirjat ilman muistutuksia ja innostuivat vähän itsekin lukemaan lapselle.” Esiopetus

### **Iltasatukirjahylly lisää spontaaneja kirjallisuuskeskusteluita**

Tavallisin iltasatukirjahyllyn toteutustapa oli lainata kirjoja kotiin lainauslistojen avulla. Hyllyt sijaitsivat yleensä esimerkiksi päiväkodin eteisessä tai luokan etuosassa. Tämä lisäsi kirjojen matalan kynnyksen saatavuutta. Erillisen kirjavalikoiman funktio (omavalintaisen kirjan lainaaminen yhdeksi päiväksi tai illaksi) ja lainaustoiminta ylipäättään koettiin erittäin helppotajuisiksi.

Varhaiskasvatuksessa lasten oli mahdollista tutustua kirjoihin jo päiväsaikaan lukuhetkien aikana tai muun toiminnan lomassa. Osassa yksiköitä kirjojen avulla toteutettiin myös lukupiiritointia, mutta pääsääntöisesti lapset pääsivät selaamaan kirjoja vapaasti ilman erillistä ohjausta. Kouluyksiköissä kirjoja ei aina välttämättä lainattu kotiin, vaan niitä luettiin esimerkiksi lukutunneilla. Opettajat keskustelivat kirjoista oppitunneilla aktiivisesti luokkansa kanssa ja oppilaat pääsivät jakamaan lukukokemuksiin. Kirjavalikoima voitiin kytkeä myös osaksi lukuhaastetta. Koulussa kirjallisuuskeskustelun määrä lisääntyi iltasatukirjahyllyn ansiosta lähes huomaamatta ja keskustelut koettiin erittäin mielekkäiksi.

Yksiköt esittivät runsaasti ehdotuksia, joiden avulla iltasatukirjahyllyn houkuttelevuutta ja menetelmän käyttöä voisi lisätä entisestään. Ehdotukset käsittelivät kirjavalikoiman teemaa ja toteutustapaa. Erityisesti esiopetus- ja koulukäisten lasten opettajat aikovat tuoda iltasatu-



kirjahyllyn valikoimaan tiheämpää vaihtuvuutta siten, että valikoima rakennetaan tietyn teeman ympärille. Luokissa kiertävien iltasatukirjahyllyjen ohien suunnitellaan myös valmiita tehtäväpaketteja lukutoiminnan tueksi. Varhaiskasvatuksessa osa yksiköistä aikoo jakaa iltasatukirjahyllyn myös fyysisen tilan mukaan siten, että jokainen rakennuksen kerros saa oman kirjahyllyn. Tämä lisää kirjojen näkyvyyttä vanhemmille. Varhaiskasvattajat aikovat tiivistää yhteistyötä yksikkönsä ja kirjaston välillä mahdollistamalla kirjojen lainaamisen valmiina paketteina. Kiertävän iltasatukirjahyllyn konseptin katsottiin olevan helposti yleistettävissä myös muunlaisen taidekasvatuksen materiaalin lainaamiseen kohteihin.

### **Iltasatukirjahylly-toiminta luo pohjan monenlaiselle kirjallisuuskasvatukselle**

Helsinkiäisten yksiköiden kokeilussa iltasatukirjahylly näyttöytyy tehokkaana ja perheitä osallistavana menetelmänä lukemisen määrän ja lukuinnon lisäämiseen. Yksiköiden raportoidut erittäin positiiviset kokemukset kertovat, että iltasatukirjahylly toimintana sopii erinomaisesti uuden lukutaitostrategian (OPH 2021) tavoitteisiin. Niin varhaiskasvatukseen, esiopetuksen kuin alkuopetuksen yksiköissä oli nähtävissä lukevan yhteisön kehittyminen, sillä kirjallisuuden lukeminen asettui luonnolliseksi osaksi perheiden arkea. Kirjallisuudesta kasvoi siis perheiden ja opettajien yhteinen voimavara, jonka keskiössä on lapsille mielekkään kirjallisuuskokemuksen tarjoaminen. Iltasatukirjahylly on käytännöllinen matalan kynnyksen tapa tuoda lastenkirjallisuutta näkyväksi julkisissa tiloissa.

Opettajien palautteen perusteella iltasatukirjahylly oli helposti eri-ikäisille lapsille räätälöitävä menetelmä. Kirjavalikoimaa on helppo koostaa ryhmän kielivaranto ja ikä huomioiden, mutta erityisesti kouluikäisten iltasatukirjahyllyn on hyvä

tarjota riittävän usein vaihtuvaa ja monipuolista luettavaa. Jatkossa olisi kiinnostavaa kehittää iltasatukirjahylly-menetelmää vastaamaan opettajien opetussuunnitelmista nostamia tavoitteita. Koko perhettä koskevaa kirjallisuuskeskustelua voisi jatkossa nivota esimerkiksi vanhempainiltoihin, jolloin vanhempien aktiivisuus kasvaa. Vanhemmat voisivat osallistua aktiivisesti kirjavalikoiman koostamiseen, jolloin on mahdollista huomioida perheiden yhteiset kiinnostuksenkohteet, kielet ja kulttuurit.

### **Näin aloitat iltasatukirjahyllymenetelmän käytön**

1. Lainaa kirjastosta, yksikkösi valikoimasta tai huoltajilta aiheiltaan erilaisia lyhyitä kirjoja. Tavallisesti 25 kirjalla pääsee hyvin alkuun. Kirjavalikoimasta riittää lainattavaa yleensä noin kuukaudeksi.
2. Asettele kirjat erilliseen laatikkoon houkuttelevasti esille. Kirjahylly on valmis! Sijoita laatikon ohien myös lainauslista, johon lapset (ja huoltajat) merkitsevät lainat ja palautukset. Kirja lainataan aina yhdeksi yöksi kerrallaan ja palautetaan seuraavana aamuna. Lainauslistan käyttöä kannattaa harjoitella lasten kanssa erikseen.
3. Keskustele kirjoista ryhmäsi kanssa. Miten lukeminen sujui? Onko jokin kirja erityisen suosittu? Millaisia kirjoja lapset toivovat valikoimaan?

### **Lähteet**

- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. 2019. Lukukipinä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. 2021. Kirjasta kaveri. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OPH = Opetushallitus, 2021. Kansallinen lukutaitostrategia 2030.



### Viktória Tóth

unkarinkielisten oppilaiden oman äidinkielen opettaja Tampereella sekä Oman äidinkielen opettajat ry:n vertaistukitoiminnasta vastaava

Kuva RobeDroid Photography

# Matkaeväs – Vanhempien vertaisryhmä tukemassa monikulttuuristen lasten lukemista ja oppimista

*Kulttuurisesti ja kielellisesti moninaiset lapset tarvitsevat paljon tukea lukijaidentiteettinsä kehittämiseen omalla äidinkielellään myös kotona. Oman äidinkielen opettajan ohjaama etävertaistukiryhmä vanhemmille voi olla tehokas ratkaisu tähän tarkoitukseen. Esittelen artikkelisani unkarinkielisille vanhemmille suunnattua omakielistä Matkaeväs-vertaistukiryhmätoimintaa perhelukemisen tukemiseksi ja kehittämiseksi.*

*Asiasanat: lukeminen, oma äidinkieli, oppiminen, vanhemmat, vertaistukitoiminta*

## Perheiden lukeminen omalla äidinkielellä on tärkeää

Tekstissä kerrotaan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten lasten oppimisen ja erityisesti lukemisen tukemisen toimintamuodosta. Toimintamuoto on vanhempien omakielinen vertaistukiryhmätoiminta, joka toteutui Turun ja Jyväskylän yliopistojen Polku, Positiivisen lukijuuden kautta aktiiviseen lukijayhteisöön -täydennuskoulutuksessa (Polku 2021).

Toimin Tampereella unkarinkielisten lasten oman äidinkielen opettajana ja Oman äidinkielen opettajat ry:n Oma porukka -vertaistukiryhmän ohjaajana. Oma porukka -ryhmän verkkotapaamiisiin osallistuu oman äidinkielen opettajia eri puolilta Suomea noin kerran kuukaudessa. Näissä tapaamisissa keskustellaan usein oman äidinkielen opetukseen osallistuvien lasten ja perheiden kielellisistä haasteista. Toistuvasti tulee esiin esimerkiksi se, että oman äidinkielen taito ei välttämättä riitä lasten opiskelukieleksi oman äidinkielen tunneilla. Oman äidinkielen opetus rajoittuu viikoittain 90 minuuttiin, ja opetustunteja omalla äidinkielellä on yhden lukuvuoden aikana noin 68. Vastaavasti Suomessa tai oppilaiden kotimaassa koulua käytäessä äidinkielen opetustunteja on noin kolme viikossa (Maisla & Tóth 2021, 2).

Oman äidinkielen opiskelu tapahtuu luku- ja opiskelutaidoiltaan hyvin erilaisten oppijoiden ryhmissä. Tunneilla tehdään paljon muutakin kuin lue-taan, eikä opettaja aina pysty tunnilla panostamaan siihen, että jokainen oppilas luki ”riittävästi” omalla äidinkielellä. Näin oman äidinkielen taidon kehittäminen jää myös kotien vastuulle. Monet vanhemmat eivät kuitenkaan koe löytävänsä keinoja taidon kehittämiseen. He eivät esimerkiksi puhu kotona (aina) omaa äidinkieltään. Lisäksi he käyttävät eri tilanteissa eri kieliä perheen tilanteen ja perheessä käytettyjen muiden kielten mukaan. Monesti tarvitaankin ns. kotistrategia tai ainakin aktiivinen kiinnostus lasten lukemisen kehittämiseksi (Möller-Salmela 2020, 3). Perhelukemiseen kannustamiseksi kehitimme *Iloa omalla äidinkielellä – 52 vinkkiä vanhemmille oman äidinkielen tukemiseen* -paketin vanhemmille. Se syntyi Kielitietoisuus kuuluu meille kaikille -hankkeessa yhdessä viron oman äidinkielen opettajan Diana Maislan kanssa.

Vanhempien rooli oman äidinkielen puhujina ja lapsen kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisen identiteetin kehittäjinä korostuu monikielisissä perheissä enemmän kuin yksikielisissä perheissä, joissa kodin kieli on samalla koulukieli. Ilman lasta tukevia vanhempia emme me oman äidinkielen





opettajat pysty kehittämään lasten lukijaidentiteettiä omalla kielellä. Vanhempien tueksi Internetissä on onneksi nykyään valtavasti erikielisiä tukimateriaaleja kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten lasten oppimisen ja lukemisen tukemiseksi. Suurimmalla osalla vanhemmista ei ehkä ole kuitenkaan riittävästi aikaa tai osaamista perehtyä verkkomateriaaleihin. Aina materiaalit eivät myöskään tarjoa vastausta vanhempia kiinnostaviin, ajankohtaisiin kysymyksiin. Tästä syystä vertaistukiryhmät ovat vanhemmille erittäin tehokkaita ja voimaannuttavia oppimisympäristöjä. Tällä hetkellä kokeilen vertaistukiryhmän toimivuutta omalla äidinkielelläni unkarilaisten vanhempien vertaistukiryhmää ohjaamalla.

### **Vertaistukiryhmätoiminnan tavoitteet**

Vertaistukiryhmätoiminnan keskiössä ovat lasten luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen sekä oppimisen tukeminen omalla äidinkielellä. Näiden avulla katsotaan kehittyvän lasten tietoinen, jäsentynyt ja myönteinen monikielinen identiteetti (ks. Kinossalo, Jousmäki & Hautamäki 2020). Perheet ja heidän suhtautumisensa lukemiseen ovat erilaisia, joten puuttuvien lukurutiinien luominen perheiden arkeen on tärkeää. Vertaistukiryhmässä vanhemmat tiedostuvat siitä, miten he voivat vaikuttaa pienillä, säännöllisillä teoilla lasten oppimisen ja lukemisen tukemiseen. Vanhempia autetaan myös havaitsemaan, millaisia voimavaroja ja mahdollisuuksia heillä on lastensa kielellisen kehittämisen edistämiseksi. Asiantuntijoiden vierailut sekä opettajan ja muiden vanhempien vinkit auttavat myös epävarmempia vanhempia uudistamaan perheen lukemiseen ja opiskeluun liittyviä käytänteitä, jos se tuntuu tarpeelliselta. Vapaaehtoisuus ja hyvä kokemus ryhmästä houkuttelevat myös uusia perheitä lähemmäksi omaa äidinkielen opetukseen.

Opettajien ja vanhempien yhteistyö tukee lasten oppimista. Tavoitteena on yhteisöllinen oppiminen, jossa jokainen on asiantuntija omal-

la tavallaan, eikä ratkaisuja odoteta pelkästään ryhmää ohjaavalta oman äidinkielen opettajalta. Pidempiaikaisessa, pysyvässä ryhmässä syntyy toimintaa, joka tukee kieliyhteisön vahvistumista yleisesti. Lapset hyötyvät toiminnasta, koska vanhempien uusien ideoiden ja voimaantumisen kautta lapset saavat enemmän apua kotona oman äidinkielen ja omakielisen lukemisen tietoisempaan ja järjestelmälliseen kehittämiseen.

### **Toteutunut Matkaeväs-ryhmätoiminta**

Marraskuusta 2021 lähtien olemme tavanneet kolme kertaa Matkaeväs-vertaistukiryhmän kesken. Ryhmä koostuu Suomessa asuvien unkarinkielisten lasten vanhemmista. Maksuton ja avoin ryhmä toimii verkossa kerran kuukaudessa lauantaisin, eli tapaamisiin voi tulla mukaan silloin, kun haluaa ja pystyy. Ryhmätoimintaa mainostetaan kotisivuni (Kielijamieli.fi), Suomen unkarilaisten Facebook-ryhmän sekä Helsingin Liszt Instituutin eli Unkarin Kulttuuri- ja Tiedekeskuksen kautta. Koska ryhmä on avoin ja toimii valtakunnallisesti, vanhemmat ovat suurelta osin tuntemattomia toisilleen. Kuitenkin yhteinen äidinkieli ja tavoite yhdistävät vanhemmat nopeasti. Ryhmään on osallistunut myös unkarinkielisiä omaa äidinkielen opettajia. Toiminnassa pyritään konkreettisuuteen, käytännönläheisyyteen, lasten motivointiin ja osallistujien tasavertaisuuteen. Ryhmän ohjaajana olen mukana sekä opettajana että vanhempana eli mahdollisimman paljon vertaisena.

Ryhmässä on käsitelty tähän mennessä muun muassa seuraavia teemoja:

- Lukemiseen liittyvät perusasiat (esim. ääneen lukeminen, lukusujuvuus, valinnan vapauden korostaminen)
- Tekstin ja lukemisen käsitteiden laajentaminen
- Lukumotivaation herättämisen keinoja ja lukuilo: miten luoda positiivista ilmapiiriä kotona? (esim. 10 lukutähteä ja palkinto, lukeminen näkyväksi kotona, lukubingot kotiin)



- Eri perheiden tavat motivoida lapsia, vanhempien hyviä vinkkejä toisille vanhemmille, esim. kirjavinkkauksia eri ikäisille lapsille, pojille ja teineille erikseen
- Mistä saa kirjoja Suomesta omalla äidinkielenlällä? Miten esimerkiksi lainaaminen Monikielistä kirjastosta toimii tai minkälaiset kotisivut ja sovellukset tarjoavat lukemista lapsille?
- Varhaisen lukijuuden merkitys erityisesti vanhemmille, joiden lapset eivät ole vielä kouluikäisiä.

Ryhmä on suunnattu ensisijaisesti kouluikäisten lasten vanhemmille, mutta siihen on joka kerta osallistunut myös pienempien lasten vanhempia, jotka haluavat tietää jo etukäteen aiheesta enemmän. Kaksi kertaa olemme keskittyneet lukemisen tukemiseen, jolloin olemme jakaneet hyviä käytäntöjä ja toimivia ratkaisuja.

Verkkototeutus mahdollistaa sen, että pystymme verkostoitumaan ympäri Suomea ja saamme toisiltamme arvokasta tukea ja ideoita. Se, että emme ole paikkaan sidottuja, antaa myös suunnattomasti eväitä vertaistukiryhmän kehittämiseen. Ryhmätoiminnan ei esimerkiksi tarvitse rajoittua Suomeen, joten on mahdollista kutsua vieraita ammattilaisia sekä Unkarista että muista maista. Ryhmässä on jo vierailut monikielisyuden asiantuntija Zita Máté, joka kertoi lasten monikielisestä kehityksestä, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, miten lapsia voi tukea eri vaiheissa. Osallistujia tuli Suomen lisäksi esimerkiksi Saksasta, Itävaltasta, Maltalta ja Espanjasta. Palkitsevaa oli, kun saimme eri maissa asuvat unkarilaiset vanhemmat yhteen miettimään, miten lastemme äidinkieltä voisi tehokkaasti kehittää ulkomailla asuessamme.

Vaikka vertaisryhmätoiminta ottaa vasta ensi askeliaan, on siinä jo nyt havaittavissa monia etuja mutta myös kehittämisen kohteita:

- Toimintaan osallistuu monesti vanhempia, jotka itse lukevat paljon ja arvostavat kirjallisuut-

ta. Pohdinkin, miten tavoittaa niitä perheitä, joissa lukeminen ei ole niin tärkeässä roolissa.

- Vanhempien vertaistuki toimii hyvin: vanhemmat ovat jakaneet paljon käytännön vinkkejä lukemiseen sekä hyvin toimivia kirjoja, kirjasarjoja ja FB-ryhmiä. Olen lähettänyt lisäksi kirjavinkkauslistoja vanhemmille yhdessä muiden materiaalien kanssa.
- Varmaan äidinkielen kodikkuuden tunnelman myötä olemme jakaneet rohkeasti lasten lukemiseen liittyviä murheita. Yhdessä on todettu, että lapset yleensä lukevat suomeksi paremmin kuin unkariksi. Alussa lukeminen unkariksi ei suju niin nopeasti ja helposti kuin suomeksi, joten tämän vuoksi lapset eivät lue mielellään unkariksi. Myös lasten palkitseminen lukemisesta on mietityttänyt vanhempia. On kysytty myös, mitä on tehty väärin, kun lapsesta ei kasvanut samalla tavalla kaunokirjallisuutta niin innolla lukeva ihminen kuin vanhemmista.
- Unkarissa on tärkeää tuntee ns. pakollinen kirjallisuus eli tietyt klassikkokirjat. Vanhemmat ovat pohtineetkin, pitäisikö myös ulkomailla asuvien lasten lukea samat kirjat kuin Unkarissa koulua käyvien. Nämä kirjat ovat kielellisesti vaikeita ja joskus kulttuurisesti vieraita tai vanhanaikaisia.
- Kirjallisuuden rooli on Unkarissa valtava, ja sen takia monet vanhemmat korostavat, että unkarinkielisen kaunokirjallisuuden ja laatukirjallisuuden lukeminen on tärkeää. Lapset eivät välttämättä jaksa kuitenkaan keskittyä näihin teoksiin, joihin heillä ei ole kytköksiä.

Vanhemmat korostavat, miten tärkeää on tunne, ettei ole yksin ongelmien kanssa. Vanhemmat ovat saaneet ryhmän kautta rohkaisua jatkaa itsevarmemmin lapsen oppimisen tukijana. Osa heistä aikoo myös ottaa uuden, johdonmukaisemman suunnan lapsen tukemisessa. Toimintaa voi kehittää

keskittymällä eri tapaamiskerroilla eri teemoihin, esimerkiksi alle kouluikäisten lukuiden-

## Oman äidinkielen opettajat ry.

Yhdistys on perustettu vuonna 2018, ja sen toiminnan tavoitteena on oman äidinkielen opettajien ja opetuksen aseman parantaminen. Yhdistys kerää ajankohtaista tietoa oman äidinkielen opettamiseen liittyen sekä tukee opettajia mm. järjestämällä koulutuksia ja vertaistukitoimintaa.

Oman äidinkielen opettajat ry. pitää yhteyttä myös viranomaisiin (esim. opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, kunnat) ja yhteistyökumppaneihin (esim. monikulttuurisuusyhdistykset ja järjestöt). Tavoitteena on vahvistaa yhteistyötä huoltajien kanssa, jotta oman äidinkielen opetukseen osallistuvat oppilaat saisivat enemmän tukea ja perheiden monikulttuurinen identiteetti vahvistuisi.

Kotisivu: <http://www.ok-opet.fi/>

titeetin kehittämiseen, teini-ikäisten lukemiseen, yleensä oppimisen tukemiseen kotona tai vinkkimateriaalien jakamiseen. Tapaamisiin voi kutsua koko perheen ja suunnitella kaikille aktiivisen roolin yhdessä toimimiseen.

## Vertaistukiryhmän toiminnan laajentaminen

Vertaistukiryhmän malli on sovellettavissa omiin äidinkieliin kautta linjan. Verkkototeutus tukee hyvin tämääntapaista toimintaa. Ryhmä kannattaa suunnitella niin, että se pysyy avoimena ja vanhemmat voivat liittyä siihen oman ajan, tarpeen ja kiinnostuksen mukaan. Vertaistointiin on hyvä liittää erilaisia teemakertoja, jotta eri teemoista kiinnostuneet tai esimerkiksi

eri-ikäisten lasten vanhemmat voisivat kerääntyä yhteen eri kerroilla. Lisäksi on hyvä pitää mielessä eri kieliyhteisöjen erityispiirteitä sekä sitä, miten ja minkälaisen kanavien kautta toimintaa voi mainostaa. Kannattaa myös kuunnella tarkkaan, mitä vanhemmat tarvitsevat.

Toiminnan toteuttaminen vie aikaa, ja yhteinä tukena voisi olla Oman äidinkielen opettajat ry, jossa on vahva tahto tukea oman äidinkielen opettajien lisäksi myös perheitä. Parasta olisi vertaisryhmätoiminnan käynnistäminen, ryhmätapaamisten järjestäminen sekä opettajien ja ryhmien tukeminen jonkin hankkeen kautta. Verkkototeuttamisesta hyötyisivät eri puolella Suomea asuvat monikieliset perheet, ja ryhmän ohjaamiseen tarvitaan kerralla vain yhtä opettajaa. Toiminnan kautta voidaan toivottavasti tavoittaa myös sellaisia perheitä, jotka vasta miettivät, pitäisikö heidän lasten osallistua oman äidinkielen opetukseen.

Säännöllinen vertaistukiryhmätoiminta täydentää muuten vähäistä oman äidinkielen opetusta. Se tavoittaa vanhemmat luomaan aktiivista yhteisöä, jonka kautta pystytään tietoisemmin kehittämään lasten monikielistä identiteettiä sekä tukemaan lasten lukemista ja laajemmin oppimista myös omalla äidinkielellä. Tämä toiminta tukee samalla myös lasten suomenkielistä koulupolkua.

## Lähteet

- Kinossalo, M., Jousmäki, H. & Hautamäki, T. 2020. Maahanmuuttajuus – vain pala identiteettiä, Verkko-lehti SeAMK 2.12.2020. Saatavissa: <https://lehti.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/maahanmuuttajuus-vain-pala-identiteettiä/> [Viittauspäivä 14.3.2022]
- Maisla, M. & Tóth, V. 2021. Iloa omalla äidinkielellä. Helppo ja hauska tukipaketti huoltajille/vanhemmille. 52 ideaa vuoden jokaiselle viikolle. Saatavissa: [https://tms.production.geniem.io/uploads/sites/9/2020/02/991eb462-iloa-omalla-aidinkielella\\_vinkkimateriaali.pdf](https://tms.production.geniem.io/uploads/sites/9/2020/02/991eb462-iloa-omalla-aidinkielella_vinkkimateriaali.pdf) [Viittauspäivä 12.3.2022]
- Möller-Salmela, A. 2020. Perheessä lukeminen. Lukemaan innostaminen kodeissa. Helsinki. Saatavissa: <https://lukuliike.fi/wp-content/uploads/2020/11/Kotilukeminen-fin-v3.pdf> [Viittauspäivä 11.3.2022]
- Polku 2021. Saatavissa: <https://sites.utu.fi/polku-taydennyskoulu-tus/> [Viittauspäivä 11.3.2022]



### **Mervi de Heer**

on fennougristiikan väitöskirjatutkija, joka toimii tällä hetkellä suomen kielen ja kirjallisuuden yliopisto-opettajana Turun opettajankoulutuksen Rauman kampuksella



### **Juli-Anna Aerila, KT, dos.**

työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Hänen tutkimuksensa keskittyy erilaisiin pienten lasten kertomuksiin ja lasten lukemiseen.

# Fyysinen oppimisympäristö monipuolisen pedagogiikan mahdollistajana

*Monesti oppimisympäristön lähtökohtana on fyysinen ympäristö, ja fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa osaltaan psyykkiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen oppimisympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö vaikuttaakin oppimisen ilmapiiriin, oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kertoo oppimisympäristön käyttäjien arvoista sekä esimerkiksi kiinnostuksenkohteista. Tekstissä esitellään Turun opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisympäristöä. Opettajaopiskelijoiden on tärkeää tutustua ja pohtia fyysisen oppimisympäristön merkitystä oppimisen tehokkuuden ja ilon näkökulmasta.*

*Asiasanat: oppimisympäristö, luokkatila, ulko-oppiminen, näyttämö*

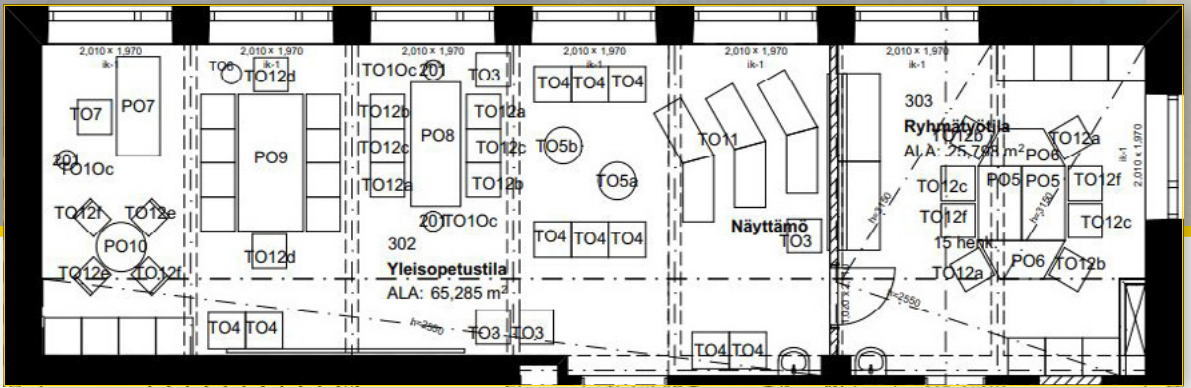
## **Oppimisympäristö muuntautuu oppijoiden ja oppimisen tavoitteiden mukaan**

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan oppimisympäristö voi kannustaa, innostaa ja motivoida lapsia oppimiseen. Tarkoituksenmukainen oppimisympäristö mahdollistaa monipuolisen pedagogiikan ja tukee oppilaiden aktiivista osallistumista. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2016) mukaan oppimisympäristön suunnittelussa, toteutuksessa ja käytössä otetaan huomioon esimerkiksi ergonomia, esteettisyys ja akustiset olosuhteet sekä tilojen valaistus, viihtyisyys ja järjestys.

Fyysinen oppimisympäristö laajenee nykypäivänä luokkatilojen ulkopuolelle koulun lähiluontoon, läheisiin julkisiin kohteisiin, koulun yhteisiin tiloihin sekä erilaisiin virtuaalisiin ympäristöihin. Puhutaan myös avoimista oppimisympäristöistä, joissa perinteisiä luokkatiloja ei kouluilla enää ole, vaan tilat muodostavat joustavan ympäristön, jossa rakenteet muokkautuvat pedagogiikan mukaan. Fyysisen oppimisympäristön muuttuva

luonne on otettava huomioon jo opettajankoulutuksessa, jotta opettajilla on valmiudet soveltaa joustavia puitteita juuri omaan pedagogiikkaansa ja oppilasryhmälle sopiviksi.

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppisisällöiltään monipuolinen ja vaatii oppimisympäristöltä muuntautuvuutta, joka mahdollistaa niin itsenäisen ja rauhallisen työskentelyn kuin ryhmässä toimimisen keskustellen, liikkuen ja esiintyen. Tässä tekstissä esitellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisympäristöön suunniteltuja kalusteita, jotka ovat joustavasti sovitettavissa erilaisiin fyysisiin ympäristöihin ja erilaisiin oppimisen sekä toiminnallisen pedagogiikan tarpeisiin. Kalusteet on suunniteltu Turun opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksen peruskorjauksen yhteydessä (tilat avattiin käyttöön syksyllä 2020). Niiden ideoinnista vastasi Rauman kampuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja Juli-Anna Aerila yhdessä sisustussuunnittelija Anne-Katri Hatakka-Juntin ja arkkitehti Timo Tuomolan kanssa. Tavoitteena kalusteissa oli muunneltavuus ja monikäyttöisyys ergonomiaa unoh-



tamatta. Lisäksi ratkaisut ovat yksinkertaisia ja helposti muidenkin käyttöön otettavissa.

### Äidinkielen ja kirjallisuuden luokan monitoimikalusteet tukevat vuorovaikutusta

Rauman kampuksen äidinkielen ja kirjallisuuden luokka suunniteltiin niin, että se mahdollistaa monipuoliset vuorovaikutustilanteet pienryhmissä ja suurryhmänä. Luokka soveltuu niin lukemisen tapojen monipuoliseen harjoitteluun kuin draamakasvatukseen opetukseen.

Luokkatila on muunneltavissa myös teatteritilaksi. Teatteriesityksiä ajatellen tilassa on pimennysverhot ja kohdevaloja, joita voidaan hyödyntää myös elämyksellisissä lukuhetkissä. Kohdevalaistuksen väreillä voidaan luoda monenlaisia tunnelmia, joita on helppo sävyttää valmiilla tai itse tuotetuilla äänimaisemilla. Audioelementtejä varten luokkaan on asennettu kaiutinjärjestelmä. Luokkatila on jaettu kahtia isoon luokkaan ja pienempään huoneeseen. Toista, pienempää, tilaa voi käyttää joko näyttämön takahuoneena tai ryhmätyötilana. Takahuoneen ja luokkatilan välisen oven ikkunaa voi käyttää tuomaan näyttämölle erilaisia illuusioita, sillä ikkunasta voi loistaa erilaisia valoja, näkyä hahmoja, kurkkia kasvoja tai vaikka käsinukkeja. Oven tai muun tilanjakajan avulla opettaja saa luokkaansa ja sen tunnelmaan vaihtuvuutta yksinkertaisella tavalla.

Luokkaan hankittiin myös pieni, liikuteltavissa oleva katsomo, joka toimii paitsi yleisön istumapaikkana, myös penkinä silloin, kun opiskelijat seuraavat opettajajohtoista opetusta. Katsomossa istuessaan opiskelijat ovat lähellä ja kaikkien huomio suuntautuu eteenpäin opettajaan. Katsomon käyttäminen opettajajohtoisessa opetuksessa tukee myös luokkaan

hankitut liikuteltavat tussitaulut. Istuinelementit on valittu siten, että koko katsomon rakenne on nouseva. Katsomo sopii myös pien- ja suurryhmätyöskentelyä käyttävään lukukestävyyttä harjoittavan Ateljee-menetelmän (Ateljee-menetelmästä esim. Hämäläinen 2019) mallinnukseen juuri muunneltavuuden ansiosta. Kaikki elementit ovat kevyitä ja helposti järjestettävissä mihin tahansa osaan luokkaa. Luokassa opiskelevat voivat rakentaa nopeasti istuinelementeistä pienryhmätyöskentelyyn sopivia muotoja. Näyttämön ja katsomon väliin rakennettiin myös esirippu, joka esitysten ulkopuolisena aikana toimii tilanjakajana. Luokassamme on lisäksi aina tarjolla pyörillä liikkuva kehikko, johon voi virittää niin varjoteatteri- tai Green Screen -kankaan tai nukketeatteriseinämän. Kun kehikko ei ole teatterikäytössä, voidaan sitä käyttää tilanjakajana samalla tavoin kuin näyttämön esirippu.

### Pulpeteista muunneltavaan tilaan

Luokkatilassa ei ole tavallisia pulpetteja tai työpöytiä, vaan esimerkiksi pirttipöytä ja kevyitä istuimia, jotka on helposti liikuteltavissa ja mahtuvat pieneen tilaan. Pirttipöydän ympärille mahtuu tarvittaessa koko ryhmä keskustelemaan ja työskentelemään. Suurta pöytää on käytetty innokkaasti myös kuvataiteen opetuksessa. Pienryhmätyöskentelyä varten tilassa on useita pienempiä pöydiksi ja tuoleiksi sopivia monitoimikalusteita. Näitä ovat kovat ja pehmeät laatikot, säädeltävät pienet pöydät ja pehmustetut jumppapallot. Lisäksi erillinen takahuone soveltuu erinomaisesti pienryhmätyöskentelyyn tai yksityiseen keskusteluun. Myös perinteisiä tuoleja ja pöytäpaikkojakin riittää kaikille silloin, kun on tarvetta. Kaikki huonekalut on liikuteltavissa helposti, jolloin kaikenlaiset kokoonpanot ovat mahdollisia.

Turun yliopiston puusepän verstaalla rakennettiin tilaan puisia laatikoita, joista yksi sivu on auki. Laatikot ovat erikokoisia, ja näin monikäyttöisiä. Suurin laatikoista on muodoltaan suorakaide ja se on rakennettu sen kokoiseksi, että siihen mahtuu aikuinen makuulle. Muut laatikot ovat neliskanttisia ja aikuinen mahtuu sisään istumaan. Laatikot on hankittu erityisesti näyttämötoimintaa ajatellen. Laatikoista voi rakentaa pienen korotetun näyttämön suuremmalle näyttämölle, niistä voi rakentaa portaat, ne voivat olla pöytiä ja penkkejä, mutta myös erinomaisia piilopaikkoja näyttämöllä. Laatikon avoin osa voi olla näyttämöllä missä asennossa tahansa ja niistä voi ilmestyä monenlaisia yllätyselementtejä. Laatikoita voi käyttää penkkei-

nä, arkkuna tai seinäminä. Kun laatikon nostaa pystyyn, saa siitä vaikka puhujapöytä. Tarvittaessa laatikko toimii pöytä- tai kamishibai-teatterin alustana.

Kun laatikot eivät ole näyttämöllä, niitä voi käyttää ryhmätöiden pöytinä tai penkkeinä. Yhdessä jumppapallojen ja pehmeiden kuutioiden kanssa laatikot soveltuvat esimerkiksi toiminnallisen kieliopin harjoitteisiin muun muassa paikallissijojen ilmaisemien sijaintien ja suuntien demonstroimiseen. Opettajankoulutuslaitoksen tilassa laatikoita on kolme, mutta niitä voisi olla enemmänkin, jotta usea rinnakkaisryhmä voi käyttää niitä yhtä aikaa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden luokka on monien opettajien ja oppilasryhmien käytössä.



Muunneltavan tilan suurimmiksi haasteiksi ovat osoittautuneet tilan pitäminen jonkinlaisessa järjestyksessä ja kankaasta valmistettujen huonekalujen huolto. Laatikoiden käytössä on erityistä huomiota kiinnitettävä turvallisuuteen, jos niistä pinotaan korkeita rakennelmia. Jatkossa suosittelemme valitsemaan kevyitä, mutta kestäviä materiaaleja monimuotoisen luokan saavutettavuuden lisäämiseksi. Laatikoiden pinoaminen ja siirtäminen vaatii opiskelijoilta paljon fyysistä voimaa, mikä rajaa niiden käyttöä. Seuraavaksi tarkoituksena on valmistaa tilaan kuvia siitä, miten tila pysyy järjestyksessä ja tarjota konkreettisia käyttöesimerkkejä. Näin monitoimitilaan vasta tutustumaan saapuvat opiskelijat ja opettajat saavat elementit tehokkaasti käyttöön. Tilan

mahdollisuuksiin tutustuminen itsessään onkin oppimisen kohde ja siellä opiskelu vaatii aikaa ja kokeiluja.

### Ulos luokasta

Rauman kampuksen erikoisuutena on yliopistoalue, jonka yhteydessä on pedagoginen puutarha. Syyslukukauden alussa ja keväällä puutarhassa voi opiskella kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita ulkoilmapedagogiikan keinoin. Moniaistinen puutarhaympäristö tukee lukemiseen eläytymistä, antaa materiaalia kirjoittamiseen ja luo inspiroivan näyttämön draamalle. Puutarhan kukista, marjoista ja luonnon muodoista voi rakentaa kirjaimia, tarinoiden hahmoja tai löytää rauhallisen lukuympäristön. Kun äidinkieltä ja kirjallisuutta opitaan puutarhaympäristössä, voi vain ihailta ympäristön mahdollistamaa oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa on syksyllä harjoitettu puutarhassa muotojen havainnointia ja etsittiin luonnon muovaamia kirjaimia. Tunnin jälkeen punaposkisiet lapset juoksivat sisälle ja yksi tokaisi: Kyllä oli ihan paras äikän tunti, kun tuli ihan hiki!

Fyysinen oppimisympäristö, kuten luokkatilamme tai puutarha, tukee myönteisen sosiaalisen, emotionaalisen oppimisympäristön muotoutumista. Oppimisen kannalta optimaaliseksi suunniteltu ympäristö synnyttääkin positiivisen ilmapiirin, jossa oppilailla ja opettajilla on hyvä olla ja jossa oppiminenkin on tehokasta.

P.S. Gregg Adamsin ja Ramona Raynor-Karjalaisen tekstissä kerrotaan ulkolukemisesta. Se kannattaa lukea tämän tekstin jatkoksi.

### Lähteet

Hämäläinen, T. 2019. Ateljeessa kirja on paras interventio. The Daily Cafe -malli eriyttää, yksilöllistää ja innostaa. Teoksessa J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.) Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus 2016. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma. Helsinki: Opetushallitus.





**Ramona Raynor-Karjalainen**

has been teaching for more than twenty years. She is originally from the United States but is currently living and studying in Rauma, Finland.



**Gregg Adams**

is originally from the UK, I have lived in Pori for the last 10 years, and am currently studying to be a primary teacher in Rauma. I'm a family man who enjoys all things football, guitar and nature.

# Outdoor reading is reading with all the senses!

*Ulkolukeminen on osa Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaista luovaa toimintaa. Ulkolukeminen on moniaistista toimintaa, jossa lukemiseen eläytymistä tuetaan tarjoamalla tuoksua, ääniä ja muita aistimuksia kirjallisuuden tarjoaminen mielikuva-aistimusten rinnalla. Luonnossa liikkuminen ja oman lukupaikan etsiminen rauhoittavat mieltä ja auttavat keskittymään luettavana olevaan tekstiin. Parhaimmillaan teksti ja luonto ovat synteessissä keskenään.*

## Outdoor reading has many benefits for children of different ages

The traditional setting for reading and literacy activities at school has typically been in a classroom or library indoors. In recent years, there has been a shift towards the use of more unconventional learning environments, which are not only easily accessible but provide a clear connection to nature. According to the Finnish National Board of Education (2014) learning environments should be interactive and outside of the school because outside environments allow “possibilities for creative solutions and the exploration of phenomenon from different perspectives”. This type of place-based learning uses the local community and surrounding areas as a starting point for teaching and research has indicated that outdoor learning “increases academic achievement, helps students develop stronger ties to their community, enhances students’ appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens” (Sobel & Smith 2010).

As readers, one of the magical aspects of reading is that we can be transported to a whole host of imagined places. According to Novack (2014) when we read about nature, “we reference past experiences with nature and the language we use to describe those encounters”. However, there is

difference between meaning derived from reading and meaning derived from experiencing and each is unique. According to Novack (2014) when reading takes place in a natural setting “there is an immediate convergence of three types of meaning making: the meaning making occurring in reading the literary text, the meaning making occurring in reading the landscape, and the meaning making that occurred in prior experience.”

When outside, our senses are stimulated - we can hear, see, smell, touch, and feel what is around us in our natural setting and it offers us “embodied experiences” (Novack 2014). Learning outside is a stimulating experience derived through direct experience. What better way to experience and immerse yourself in a wintry poem than when your senses are stimulated by the cool, white snow melting upon your warm fingertips or the glorious sparkle of the sunlight reflected on the surface of the snow like tiny jewels? The outdoors provides a much richer sensory experience compared with the classroom. This example of outdoor reading and writing illustrates ways that literacy activities can be enhanced by the environment in which they take place.

There are further benefits to outdoor learning beyond the “embodied experiences” mentioned by Novack (2014). Being outside provides more of a



social experience than being inside because of the increased amount of play that tends to occur outside especially with younger pupils who learn more through play and social interaction than older children. Fresh air, increased feelings of freedom, peace and quiet, physical and motor development, rest, and a sense of risk and challenge are other benefits of outdoor learning as mentioned by Bilton (2010).

### **Suggestopedia enhances the experiences of outdoor reading**

The suggestopedia method is one way to approach reading and literacy activities outdoors. Suggestopedia is an approach to teaching which attempts to combine the fields of pedagogy, psychology, and the arts. The theory suggests that a person will learn more when their brain and body is in a relaxed and comfortable state. This idea is also supported by the Finnish National Board of Education (2014) *"Learning is supported by a peaceful and friendly working atmosphere and a calm, peaceful mood"*. Lozanov (1980) proposed that successful acquisition of new knowledge could be enhanced by stimulating the senses and intellect of the learner. Lozanov coined the phrase suggestopedia because suggestion is all the micro-messages that people project when they are communicating, other than their actual speaking. It is these subtle micro messages, which can make the learner closed and defensive or open and receptive. In Lozanov's own words, *"we are constantly surrounded by suggestive influences. If we study them and become aware of them, then we are in a better position to choose which ones we want to be influenced by"* (Richards & Rodgers 2001).

The key factor of the suggestopedia method is creating a safe and open environment for the



children. Being outdoors with the sun shining and birds singing taps into our subconscious and will not necessarily put us at ease, but will certainly help us feel more

relaxed and, according to Lozanov, more open to suggestion and receptive to new information. In the outdoor environment the teacher should try to give as much positive reinforcement as possible using suggestion –body language, eye contact, tone of voice, and the type of language used are examples of how a teacher can convey positive reinforcement other than giving direct verbal feedback.

### **Outdoor reading is enjoyable throughout the year**

We will put forward some ideas, which can be used to make the most of an outdoor reading lesson. At the beginning of the school year, it is important to establish guidelines for outdoor reading for a safe and successful learning experience. One guideline could be taking care of books when reading outdoors, respecting nature, and remaining in a designated area. The guidelines should be facilitated in a discussion with the students and it is good to create a laminated chart outlining the rules.

Outdoor reading should be implemented for several lessons to establish a routine. After some experiences, the children will have found some places, which they have made their own. Children may form small groups or prefer to be alone and either of these scenarios is fine. Reading in small groups may need monitoring but should be encouraged just as strongly as reading alone. Children should be encouraged to take ownership of their spaces, but also be free to move around if they desire. Sharing is an important part of the reading experience and children

should be encouraged to have discussions and make book recommendations to each other (Williams 2022). A vital part of the routines in outdoor reading is ending the lessons. At the end of the lesson, the group could gather and reflect upon the reading experience. Further-



Students would have a safe place outdoors as school to discover and enjoy books and reading. Cooperation with the local community and businesses could be a source of renewed reading material and creating an outdoor book enclosure could be a part of a handicrafts lesson.

more, there could be a common closing activity, such as a “poem-tree”, where a poem is read to everyone. This will leave a positive, memorable experience in the minds of the students.

There is no correct place for outdoor reading. When choosing a location consider the following: the age of the students, the lesson goals, the season and weather (make sure students have appropriate clothing), ways to connect the place to the book, and potential hazards or distractions. Remember to involve students in the decision-making process and give them opportunities for choice. Don't forget to take advantage of outdoor learning opportunities in all seasons not just in the warmer months of the year. During winter, why not read in a snow fort or by a campfire or read about and then build a snowman? In spring and fall, sheltered areas are a good option because the students can, for example, enjoy the relaxing sounds rain, read a book about rainy weather, and talk about how it feels.

Teachers could inspire reading after school through outdoor book clubs (Williams 2022) or by having a small, free, outdoor library in a weatherproof enclosure with inviting, curated reading spaces nearby. The idea is based upon the little free library movement promoting access to free books to take or exchange at any time in order to remove barriers to reading (Little Free Library, n.d.).

## More practical ideas for outdoor reading

### Readers and reading material

When deciding reading material consider the following:

- Common theme or different themes?
- Each child should have a book to read.
- Will the teacher read too as an example?
- How to tie the book to a location for maximum sensory benefit?
- For pre-school aged learners, consider having books which are tear-resistant, chew proof, and very durable because they make for a more relaxing and interactive experience and allow for reading in all kinds of weather.

### Reading spaces in the environment

Find or create comfortable cozy spaces for children to enjoy:

- Natural materials: dens, tree houses, nests, cozy spaces
- Hammocks, tents
- Boxes can be decorated as cars or houses to serve as reading spaces that fit story themes
- Give children adequate time and freedom to explore and find a place
- A basket with blankets allows children to make their own space.



## Snacks and reading picnics

- Snack time could be held outside as reading time.
- During winter months, a thermos with hot drinks could be brought outside.
- For longer outings, a reading picnic could be organized.
- The type of snack could also be tied into book themes.

## Multidisciplinary applications

Other subjects could be combined with the outdoor reading to encourage the use of students' transversal competences.

- Create 'wooden books' during handicrafts lessons.
  - Thin wooden pages
  - Carve words/shapes/prompts/short stories using pyrography
  - Pages could be combined in and used in creative ways
- Explore reading themes related to biology and sustainability in an outdoor environment.
- Read historical texts about different time periods could take place in or near local historical buildings.

## Story Baskets

Story baskets are a fun way to engage younger readers and encourage recall skills, sequencing, language development, storytelling, creativity, and imagination.

- Fill a basket with representations of key elements from a story.
- Students can explore the items as part of different activities while using the props from the basket for play and inspiration.
- A collection of baskets can be hung on the branches of a tree for students to discover as part of a story tree.

## Stones and found items

Using items from the environment can be used in literacy activities in many ways.

- Give the students the opportunity to explore their environment to see what they can find.
    - Use those found items to spark individual or group storytelling.
    - One favorite item from each student could be the basis for a group story.
    - A favorite item could also be chosen by each student and the student would then tell it's "true story" (Eades 2005).
  - Encourage students to give found items magical properties and create or act out a story about them (Eades 2005).
  - Students could search for items in the environment that recreate sounds from poems or stories they have read or discover new sounds as inspiration for a story.
  - Leaves, acorns, or sticks could be arranged into the shape of letters or students could search for letter shapes "hidden" in their surroundings.
- Stones can be decorated with pictures, patterns, and letters in art classes.
- Stones with letters can be used for alphabet practice or spelling practice.
  - Picture and pattern stones can be used for story inspiration.
  - Create a colorful and inspirational story path including all the stones.

## References

- Bilton, H. 2010. *Outdoor learning in the early years*. London: Routledge.
- Eades, J. 2005. *Classroom tales. Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. Jessica Kingsley Publishers.
- Finnish National Board of Education. 2014. *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Porvoon Kirjakeskus.
- Jack C., Richards, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Little Free Library. (n.d.). Little Free Library. Retrieved from Little Free Library: <https://littlefreelibrary.org/>
- Novack, R. 2014, 04. Reading in and Through Nature: An Outdoor Pedagogy for Reading Literature. *Language Arts Journal of Michigan*, 29(2 Article 11), 62–68. doi:10.9707/2168-149X.2015
- Sobel, D., & Smith, G. A. 2010. *Place and community based education in schools*. London: Routledge.
- Williams, C. 2022, January. Reading for Pleasure Pedagogy. Retrieved from The Open University: <https://ourfp.org/reading-for-pleasure-pedagogy/>



### **Katariina Mäkelä**

valmistuu tänä keväänä Jyväskylän yliopistosta luokanopettajaksi sekä suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi.



### **Merja Kauppinen (dos., yliopistonlehtori, OKL, Jyväskylän yliopisto)**

on mukavuusalueellaan kouluttaessaan tulevia ja nykyisiä opettajia kirjallisuuskasvatuksen teemoissa. Eri-ikäisten lukuintoa ja -nautintoa lisäävien menetelmien ja oppimisympäristöjen kehittäminen ja tutkiminen on lähellä sydäntä. Tiimityö ja yhdessä tekeminen kirjallisuuden parissa pitävät työn mielekkäänä.

# Mitä ja miten koira opettaa? Lukukoiratoiminnan pedagogiikkaa

*Eläimet liittyvät yhä useammin oppimiseen. Niillä on tutkitusti myönteisiä vaikutuksia oppimisen ilmapiiriin, opetusjärjestelyihin, oppimistuloksiin ja oppimiseen motivoitumiseen. Eläinavusteisen opetuksen muodoista lukukoiratoiminta on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisissa kouluissa ja kirjastoissa ja yhä useammin myös varhaiskasvatyksiköissä. Koira-avusteisuudesta on saatu lupaavia tuloksia lasten ja nuorten lukuinnon ja -taidon vahvistamisessa. Lukukoiratoiminta vaatii onnistuakseen jäsentynyttä pedagogiikkaa ja tavoitteellisia opetusratkaisuja. Artikkeleissa pohditaan sitä, miten lukukoiratoiminta voi tukea lasten lukemista ja oppimista ja millaisiin oppimistavoitteisiin. Artikkelit perustuu Mäkelän pro gradu -tutkielmaan (2021).*

## **Lukukoiratoiminta vastaa monenlaisiin tarpeisiin**

Lukukoiratoiminta on eläinavusteista lukemista. Kyse on vuorovaikutteisesta tapahtumasta, jossa lapsi tai lapset lukevat ääneen koiralle, joka on koulutettu tähän tehtävään. Lukukoiratoiminnan tavoitteena on luoda myönteisiä lukukokemuksia (Tainio & Siponmaa 2015). Lisäksi pyrkimyksenä on tehdä lukemisesta miellyttävää ja kannustaa vastahakoisia lukijoita tarttumaan kirjaan. Myös motivaation vahvistaminen ja lukemisen sujuvuuden parantaminen kuuluvat lukukoiratoiminnan päämääriin (Lane & Zavada 2013).

Lukukoiria käytetään tyypillisimmin kirjastoissa ja kouluissa. Kirjastojen lukukoiratoiminta luokitellaan tavallisesti eläinavusteiseksi toiminnaksi, sillä se perustuu kaikkien toimintaan osallistuvien vapaaehtoisuuteen, eikä siinä useinkaan ole kasvatusalan ammattilaista mukana (Beetz ja McCardle 2017). Koulujen lukukoiratoiminta on puolestaan eläinavusteista pedagogiikkaa tai terapiaa. Sitä toteuttaa joko opettaja oman koiransa kanssa tai ulkopuolinen lukukoirarahjaaja koirineen. Kouluissa tapahtuvalla lukukoiratoiminnalla on aina jokin kasvatuksellinen päämäärä, sillä se perustuu opetussuunnitelman tavoitteisiin (Jalongo ym. 2004).

## **Lukukoira lukemisen ja oppimisen tukijana**

Sekä lukukoiratoimintaa toteuttaneet luokanopettajat (N=4) sekä lukukoirien ohjaajat (N=5) hahmottivat lukukoiratoiminnan haastatelussa tavoitteelliseksi työskentelyksi. Lukukoiran nähtiin tukevan lukemista ja oppimista kolmella tavalla: motivaation, oppimisolon ja sosioemotionaalisen tuen kautta.

Lukukoiratoiminnan motivoiva vaikutus näkyi opettajien ja ohjaajien mielestä sekä itse oppimistapahtumassa että pidempikestoisena lukemiseen sitoutumisena. Lapset pitivät koiralle lukemista eksoottisena ja erityisenä tilaisuutena, joka houkutteli myös kirjoja karttavia lapsia tarttumaan kirjaan ja lukemaan. Koiran koettiin voivan vaikuttaa lukuintoon myös pidemmällä tähtäimellä. Osa lapsista esimerkiksi innostui harjoittelemaan vapaa-ajallaan lukemista, jotta voisivat lukea koiralle entistä paremmin seuraavalla tapaamiskerralla. Koira siis koetaan merkityksellisenä kuuntelijana, jolle halutaan näyttää osaamista. Koira kannustaa lasta harjoittelemaan, millä on puolestaan myönteinen vaikutus lukemisen sujuvuuteen.

Koira vaikuttaa opettajien ja ohjaajien mukaan oppimisolon lisäksi yksittäisen lapsen että ryhmän lukutilanteessa. Koiran läsnäolon

koettiin rauhoittavan lukutilannetta, mikä helpottaa lukijan keskittymistä. Lisäksi koira saattoi auttaa lukemista jännittävää lasta rentoutumaan lukuhetken aikana. Koira kuuntelijana ei tuomitse eikä hoputa, vaan hyväksyy lempeästi kaikenlaisen lukemisen. Opettajat ovat havainneet, että lukukoira on vaikuttanut lukuhetkien ulkopuolella luokan arkeen. Koiran nähtiin parantaneen luokan työrauhaa sekä kasvattaneen koko luokan yhteishenkeä ja hyväksyvää ilmapiiriä. Opettajat kokivat koiralle lukemisen luokan omajuttuna ja oppilaita yhdistävänä tapahtumana. Yhteisöllisyyden kokemus lisää turvallisuuden tunnetta, ja turvallisessa ympäristössä on helpompi keskittyä oppimaan (Piispanen 2008).

Eläimen läsnäolo vaikuttaa vahvasti oppijan tunnekokemuksiin. Opettajat ja ohjaajat toivat esiin koiran roolin siinä, miten lapsia voidaan tukea sosiaalisemotionaalisissa haasteissa. Eräs haastatelluista totesi, ettei lukukoiratoiminnalla voida poistaa vaikeita lukemisen ongelmia, mutta sen avulla voidaan vahvistaa lukijan itsetuntoa ja kannustaa heikkoja lukijoita. Lisäksi lukukoiratoiminta voi auttaa lasta hyväksymään lukemisvaikeuksiaan ja antaa keinoja niiden kanssa toimimiseen. Lukijan itsetunnon tukeminen on olennaista, sillä usein juuri heikosti lukevat ovat hyvin tietoisia omasta lukutaidostaan.

Opettajat ja ohjaajat nostivat esiin koiran roolin lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa. Koiralle lukemista oli käytetty onnistuneesti apuna esimerkiksi lapsilla, joilla on erilaisia sosiaalisia haas-



teita tai traumaattisia kokemuksia. Lukukoira on tukenut myös kouluun kiinnittymistä, sillä koiran tapaaminen on saattanut kannustaa oppilaita saapumaan kouluun.

### Tavoitteet antavat lukukoiratoiminnalle puitteet

Kaikki haastatellut luokanopettajat olivat asettaneet pedagogisia tavoitteita lukukoiratoiminnalle. Myös lukukoiraohjaajien toiminta oli ta-

voitteellista, vaikka heiltä ei vaaditakaan esimerkiksi kasvatusalan koulutusta eikä näin ollen myöskään oppimistavoitteiden asettamista. Tästä huolimatta heidän toimintansa oli monesti lukemista ja oppimista tietoisesti edistävää.

Lukukoiratoimintaa käynnistettäessä on olennaista yhdessä pohtia, mitä toiminnalla pyritään saavuttamaan. Asetetut tavoitteet vaikuttavat suoraan siihen, miten lukukoiratoimintaa kannattaa järjestää. Jos tavoitteena on lisätä vapaa-ajan lukemista, on järkevää kannustaa oppilaita harjoittelemaan tekstiä etukäteen ”koiraa varten”. Jos tavoitteena on mahdollistaa turvallinen ja myönteinen lukukokemus ja -ympäristö, uutta tekstiä luetaan ensimmäistä kertaa vasta koiran ollessa paikalla.

Tavoiteasettelusta huolimatta lukukoiratoiminta osoittautui pedagogisilta ratkaisuiltaan vaihtelevaksi. Osa ohjaajista ja opettajista kuvaili rooliaan lukutapahtumassa erittäin aktiiviseksi. Luetusta oli esimerkiksi keskusteltu yhdessä, lukemisen avuksi oli tarjottu erilaisia apuvälineitä, ja ohjaaja tai luokanopettaja oli tukenut oppilasta lukuhetken aikana eri tavoin. Osa lukukoiraohjaajista

kertoi käyttäneensä etenkin koulun toiminnassa paljon aikaa etukäteisvalmisteluihin ja jälkikeskusteluihin opettajan kanssa. Tällaisissa järjestelyissä on jo eläinavusteisen opetuksen piirteitä (ks. Beetz & McCardle 2017). Osa ohjaajista puolestaan kuvaili pysyttelevänsä taka-alalla lapsen lukiessa ei-tuomitsevalle koiralle. Tällöin ohjaaja ei myöskään anna minkäänlaista palautetta lukijalle eikä esimerkiksi kommentoi tilannetta opettajalle myöhemmin.

### Miten toteuttaa lukukoiratoimintaa onnistuneesti?

1. Säännöllisyys tehostaa lukukoiratoimintaa. Säännöllinen lukeminen koiralle näyttää vahvistavan oppilaiden lukemismotivaatiota.
2. Lukukoiratoiminnalla on sekä lyhyt- että pitkäkestoisia vaikutuksia. Esimerkiksi Tainio ja Siponmaa (2015) ovat havainneet, että toiminnan myönteiset vaikutukset näkyivät vasta useampien lukemiskertojen jälkeen. Toisaalta hetkellinen lisäkannustus ja miellyttävä kokemus voi olla merkittävä. Yksittäinen 15 minuuttinen, joka on kulutettu ääneen lukien ja koiraa silitellessä, voi olla oppilaalle tärkeä myönteinen tunnekokemus.
3. Vapaaehtoisuus ruokkii onnistunutta vuorovaikutusta eläimen ja oppijan välillä. Kun lukutilanne perustuu vapaaehtoisuuteen, pakko katoaa ja asennoituminen lukemiseen on myönteisempää. Lukukoiratoiminnasta muodostuu näin jaettu, dialogisuuteen perustuva oppimiskokemus koiran ja lukijan välille.
4. Lukukoiraohjaajan havainnot lukutilanteesta auttavat rakentamaan vuorovaikutussuhdetta eläimen ja oppijan välillä. Vuorovaikutussuhteen tulee antaa kehittyä rauhassa ja pakottomasti, mutta ohjaaja voi ohjailta sitä hienovaraisesti esimerkiksi kertomalla, miten lapsi saa koiraan parhaiten kontaktin. Lukukoiraohjaajan oma toiminta ei ole merkityksentöntä, vaikka tämä usein pysyykin tilanteessa taka-alalla lapsen ja koiran luodessa tilanteen keskenään.

5. Lukukoiratoiminnan oppijalähtöisyys tekee lukemisesta mielekkäämpää (Aerila & Kauppinen 2019) ja lisää kiinnostusta lukemiseen (Lerikkanen ym. 2012, 27). Lukukoiratoiminta on lähtökohdiltaan hyvin lapsilähtöinen työskentelytapa, ja se mahdollistaa lasten kokonaisvaltaisen osallisuuden. Usea luokanopettaja kertoi osallistaneensa lapsia alusta asti suunnittelemaan ja rakentamaan esimerkiksi fyysistä tilaa, jossa koiralle luetaan.
6. Lukukoiratoiminta mahdollistaa kokemuksellisen oppimisen ja toiminnallisten työtapojen käytön. Lamminen (2021) toteaaakin, että eläinavusteisuus tuo oppimiseen luovan ja kokemuksellisen tason. Koira luo olemisellaan lapsen kehitykseen ja oppimiseen lämpöä, iloa ja herkkyyttä.
7. Koulun lukukoiratoiminta on tärkeää oppimisen tasa-arvon näkökulmasta. Se tavoittaa todennäköisimmin ne lapset, jotka eivät saa kotoa kannustusta lukemiseen tai eivät vapaa-ajallaan ole kovin motivoituneita lukemaan. Tämä lapsilukijoiden ryhmä hyötyy lukukoiratoiminnasta lopulta kaikkein eniten.

### Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Syytät lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Beetz, A. & McCardle, P. 2017. Does reading to a dog affect reading skills? Teoksessa N. R. Gee, A. H. Fine & P. McCardle (toim.) How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals. New York: Routledge, 111–123.
- Jalongo, M. R., Astorino, T. & Bomboy, N. 2004. Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and wellbeing in classrooms and hospitals. *Early Childhood Education Journal* 32 (1), 9–16.
- Lamminen, A. 2021. Eläinavusteisen oppimisen mahdollisuudet kirjallisuuskasvatuksessa. Teoksessa J.-A. Aerila & M. Kauppinen. Kirjasta kaveri: syytteitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–151.
- Lane, H. B. & Zavada, S. D. W. 2013. Reading gets ruff. *Canine-assisted reading programs. Reading Teacher* 67 (2), 87–95.
- Lerikkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J.-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology* 37 (4), 266–279.
- Mäkelä, K. 2021. Luokanopettajien ja lukukoiraohjaajien kokemuksia lukukoiratoiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Tainio, L. & Siponmaa, E. 2015. Lukukoiraa ei hauku. Koira, lapsilukija ja aikuiset lukemistapahtuman rakentajina. *Kasvatus* 46 (4), 364–378.



### Sanni Mäntöjoja

on Raumalta vastavalmistunut luokanopettaja. Hän työskentelee ensimmäisen luokan opettajana Porvoossa.

# Äidinkielen luetun ymmärtämisen taito näkyy vieraan kielen oppimisessa

*Tekstissä tarkastellaan suomen kielen luetun ymmärtämisen vaikutusta englannin kielen lukutaitoon. On tärkeää ymmärtää luetun ymmärtämisen kehitys sekä ensimmäisessä että toisessa kielessä, koska luetun ymmärtämisellä on ylikielellinen vaikutus ensimmäisestä kielestä toiseen. Teoreettisena viitekehityksenä ylikielellisten vaikutusten analyysissä toimii Goughin ja Tunmerin (1986) lukemisen yksinkertainen malli. Tekstissä kuvataan, miten suomen kielessä esiintyvät lukemisen vaikeudet ja vahvuudet ilmenivät tekstin lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä englannin kielellä. Lisäksi selvitetään kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien eroja suomen kielen luetun ymmärtämisessä ja englannin kielen lukutaidossa. (Artikkeli perustuu Mäntöjojan pro gradu -tutkielmaan 2021).*

*ASIASANAT: lukemisen yksinkertainen malli, kielipainotteisuus, ylikielellinen vaikutus*

## Oppilaan hallitsemat kielet ovat vuorovaikutuksessa keskenään

Suomen kielen luetun ymmärtämisen ylikielellisestä vaikutuksesta englannin kielen lukutaitoon tiedetään vielä melko vähän. Ylikielellisyydellä tarkoitetaan käytännössä sitä, että ensimmäinen opittu kieli vaikuttaa toiseen opittavaan kieleen. Kun koulussa luetaan ja opiskellaan vierasta kieltä, oppimiseen sisältyy aina sekä vieras kieli että koulun opetuskieli, joka on usein myös oppilaan äidinkieli. Oppilaan osaamat eri kielet ovat aina mukana uusien kielten oppimisessa, joten uuden kielen oppiminen sisältää aina ylikielellistä vuorovaikutusta ja on siksi monimutkaisempaa kuin ensimmäisen kielen oppiminen (Koda 2007). Ylikielellisen vaikutuksen vuoksi on uuden kielen oppimisen kannalta tärkeää selvittää, mitkä ovat koulu- tai äidinkielessä esiintyvät lukemisen vaikeudet ja vahvuudet.

Ylikielellisyyttä on tutkittu tässä suomen ja englannin kielen välillä lukemisen yksinkertaiseen malliin tukeutuen. Lukemisen yksinkertaisen mallin (ns. Simple View of Reading) mukaan lukeminen muodostuu luetun ymmärtämisestä ja dekodauksesta, joka puolestaan tarkoittaa sanan tunnistamisen tai

toa (Gough & Tunmer 1986). Mallia on vastaavissa kansainvälisissä tutkimuksissa käytetty useasti, ja sen on todettu sopivan tämäntyyppiseen tutkimukseen hyvin. Mallin sopivuutta korostaa myös se, että kansainväliset tutkimukset koskevat erityisesti englannin ja muiden eurooppalaisten kielten ylikielellistä vaikutusta (Florit & Cain 2011). Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaan luetun ymmärtämiseen tarvitaan dekodauksia ja kielellistä ymmärtämistä (Gough & Tunmer 1986). Tutkimuksessa tarkastellaan suomen kielen luetun ymmärtämisen ja englannin kielen lukutaidon ylikielellistä vuorovaikutusta. Lisäksi siinä selvitetään, miten kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien lukutaito eroaa suomen kielessä ja englannin kielessä. Tämän selvittäminen on tärkeää kielipainotteisten luokkien leistyessä (Merisuo-Storm 2007).

Tutkimuksen aineisto koostuu äidinkieleltään suomenkielisistä 5.–6. luokan oppilaista (n=41), jotka opiskelivat vieraana kielenään englannin kieltä. Viidesluokkalaisia osallistui tutkimukseen 25 ja kuudesluokkalaisia 16. Kielipainotteisilta luokilta tutkimukseen osallistui 24 oppilasta ja ei-kielipainotteisilta 17. Kielipainotteisella luokalla opetuksessa käytetään englannin kieltä mui-



denkin oppiaineiden tunneilla kuin englannin tunneilla. Lisäksi kielipainotteisilla luokilla opiskelevilla oppilailla on yksi lisäoppitunti englantia viikossa. Kielipainotteisella luokalla englannin kielen opiskelu aloitetaan ensimmäisellä luokalla, muilla luokilla vasta kolmannella. Tutkimukseen osallistuneet kielipainotteisten luokkien oppilaat olivat opiskelleet englantia neljä lukuvuotta ja ei-kielipainotteisten luokkien oppilaat kaksi lukuvuotta testien teettämisen aikaan. Tätä voi pitää yhtenä tutkimuksen rajoitteena, sillä kielipainotteisten luokkien oppilaat ovat opiskelleet englantia huomattavasti pidempään kuin ei-kielipainotteisten luokkien oppilaat.

### Testiä varten luotiin sanaketjuja oppikirjateksteistä

Selvittääkseni dekodeaustaidon vaikutusta luetun ymmärtämiseen kehitin tutkimustani varten testin, jonka avulla tutkin dekodeaustaitoa lukemisen yksinkertaisen mallin mukaisesti eli sanojen lukemisen tasolla. Dekodeaustesti mukaili Silvermanin ja kumppaneiden (2013) käyttämää sanaketjudekodeaustestiä pituudeltaan ja aikarajoitukseltaan (Test of Silent Word Reading Fluency).

Kehittämässäni englannin kielen dekodeaustestissä oli 32 sanaketjua, esimerkiksi andgreyrobotpuzzlemumteazoodo. Sanaketjut olivat yhteen kirjoitettuja sanoja, jotka tuli erottaa yksittäisiksi sanoiksi viivoilla. Sanaketjutestin alussa oli pääsääntöisesti sellaisia sanoja, jotka opetettiin viidennellä luokalla ja jotka löytyivät oppilaiden oppikirjoista. Tämän jälkeen sanaketjuun sijoitettiin kuudennella luokalla opittavia sanoja. Lisäksi sanat valikoitiin siten, että ne eivät olleet sanarajoiltaan monitulkintaisia (kuten sana "win", johon sisältyy sekä sana "voittaa" että prepositio "in tai "winterunder", joka yhteen kirjoitettuna voi sisältää kolme sanaa "talvi, juosta ja alla"). Testi pilotoitiin ja sen todettiin erottelevan oppilaita hyvin. Testin tekemiseen oli

varattu kolme minuuttia. Englannin kielen luetun ja kuullun ymmärtämisen testi oli Suomen englanninopettajat ry:n kehittämä Perusopetuksen 6. luokan englannin koe (2019). Englannin kielen luetun ymmärtämisen testi koostui sivun mittaisesta tekstistä, jonka perusteella vastattiin avoimiin kysymyksiin. Englannin kielen kuullun ymmärtämisen testissä puolestaan kuunneltiin lyhyt englanninkielinen teksti, jonka perusteella vastattiin suomen kielellä esitettyihin monivalintakysymyksiin ja avoimiin kohtiin.

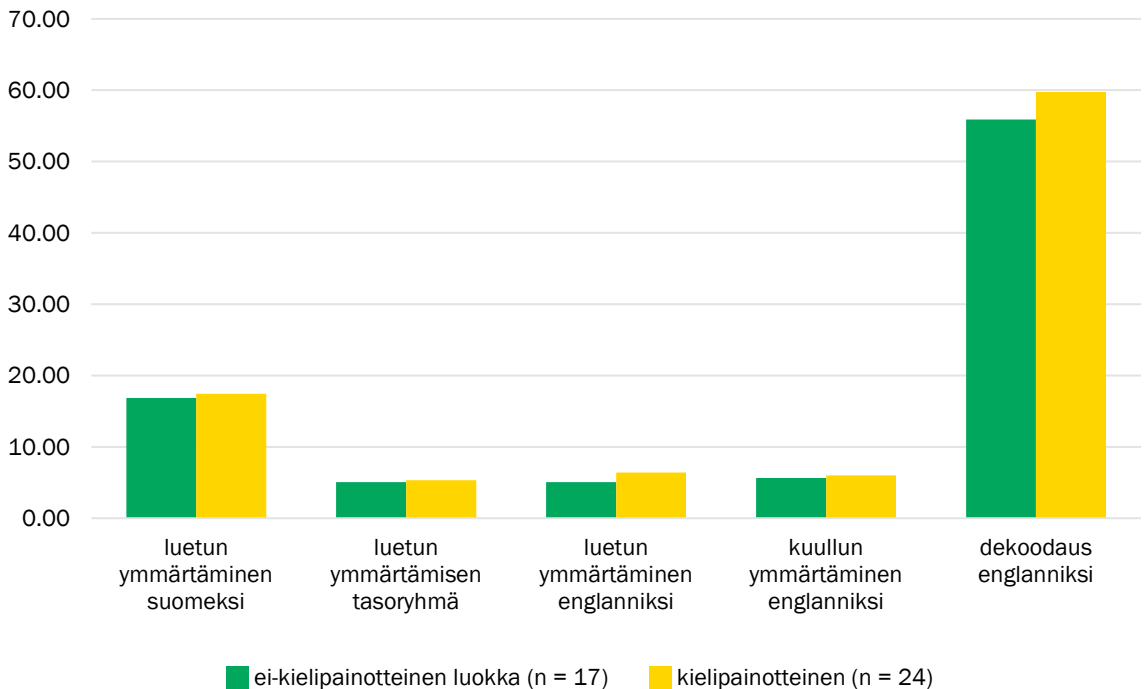
Suomen kielen luetun ymmärtämisen testinä toimi ALLU-testi, josta otettiin yhden tietotekstin ja yhden kertomustestin pisteet. ALLU-testien raakapisteiden lisäksi tutkimuksessa käytettiin ALLU-testien avulla määriteltyjä luetun ymmärtämisen tasoryhmiä.

### Kielipainotteisella luokalla opiskelu ei yksinään selitä oppilaan vieraan kielen lukutaitoa

Tässä artikkelissa keskitytään kielipainotteisen ja ei-kielipainotteisen luokan lukutaidon eroihin sekä suomen että englannin kielessä. Aikaisemmissa suomalaisten kielipainotteisten luokkien (ensimmäinen kieli suomi ja vieras kieli englantia) oppilaiden kielitaitoa selvittäneissä tutkimuksissa kielipainotteisella luokalla opiskelleiden oppilaiden kielellinen taitotaso oli parempi kuin ei-kielipainotteisen luokan oppilaiden. Aiemmissa tutkimuksissa on kuitenkin selvitetty kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien oppilaiden kielellistä taitotasoa ainoastaan suomen kielessä eikä ylikielellisyyttä ole otettu huomioon. (Merisuo-Storm 2007; Merisuo-Storm & Soininen 2014.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneiden kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien välillä ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa suomen kielen luetun ymmärtämisessä eikä englannin kielen lukutaidossa (kuvio 1). Tulos on yllättävä, sillä kielipainotteis-





**Kuvio 1.** Kielipainotteisten ja ei-kielipainotteisten luokkien oppilaiden suoriutuminen suomen kielen luetun ymmärtämisen ja englannin kielen lukutaitoa mittaavissa testeissä

ten luokkien oppilaat ovat opiskelleet englantia huomattavasti pidempään kuin ei-kielipainotteisten luokkien oppilaat. Tulokseen saattaa vaikuttaa oppilaiden motivoituneisuus sekä harrastuneisuus englannin kieleen. Harrastuneisuuden ja motivaation merkitystä tukevat havainnot siitä, että sekä kielipainotteisessa että ei-kielipainotteisessa luokassa oppilaiden välillä oli huomattavia yksilöllisiä eroja.

### Suomen kielen luetun ymmärtämisen taito vaikuttaa vieraan kielen kaikkiin osataitoihin

Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia lukemisen yksinkertaisen mallin ja sen lukemisen osataitojen toteutumisesta yli kielirajojen. Goodrichin ja Namkungin (2019) tutkimuksen tulokset tukivat mallia yli kielirajojen, kun taas Erdosin ja kumppaneiden (2010) sekä Goodwinin ja kumppaneiden (2015) tutkimukset eivät tukeneet mallia. Lukemisen yksinkertaisen mallin toteutumisella yli kielirajojen tarkoitetaan käytännössä taitojen siirtymistä kielestä toiseen. Tuloksiin näyttäisivät vaikuttavan tutkittujen kielten ortografia, tutkimusasetelma sekä tutkimukseen osallistuneiden lasten ikä (Erdos ym. 2010; Goodrich & Namkung 2019; Goodrich ym. 2015).

Tässä tutkimuksessa suomen kielen luetun ymmärtäminen oli yhteydessä kaikkiin englannin kielen osataitoihin eli dekodaukseen, luetun ymmärtämiseen ja kuullun ymmärtämiseen. Voimakkaimmin suomen kielen luetun ymmärtäminen oli yhteydessä englannin kielen dekodaukseen. Tutkimuksen tulokset siis tukevat lukemisen yksinkertaista mallia yli kielirajojen.

Tutkimukseen osallistuneet jaettiin heikkoihin, keskitasoisiin ja hyviin lukijoihin suomen kielen luetun ymmärtämisen pisteiden perusteella. Heikkojen, keskitasoisten ja hyvien suomen kielen luetun ymmärtäjien suoriutumisessa oli tilastollisesti merkitsevää eroa kaikissa kolmessa englannin kielessä testatussa osataidossa. Englannin testeissä menestyminen oli siis sitä parempi, mitä parempi oli suomen kielen luetun ymmärtämisen taso. Tätä tulosta tukevat myös aiemmat tutkimukset (Erdos ym. 2014; Goodrich & Namkung 2019).

### Uuden kielen oppimista voi tukea parantamalla suomen kielen luetun ymmärtämisen taitoa

Tutkimuksessa osoitettu suomen kielen luetun ymmärtämisen yhteys englannin kielen dekodaukseen, kuullun ymmärtämiseen ja luetun ym-



märtämiseen antaa viitteitä siitä, että jos suomen kielen luetun ymmärtämisessä on puutteita, oppilaan englannin kielen lukutaidon eri osa-alueita pitäisi tukea laajemmin ja systemaattisemmin. Heikkoja suomen kielen lukijoita pitäisi siis tukea sekä suomen että uuden kielen opiskelussa, koska suomen kielessä esiintyvät ongelmat kietoutuvat usein myös uudessa kielessä esiintyviin oppimisen haasteisiin. Myös Erdosin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen tulos, jonka mukaan lapsien ensimmäisessä kielessä esiintyvät kielen ongelmat ennustavat uudessa kielessä esiintyviä ongelmia. Myös Goodrichin ja Namkungin (2019) tutkimuksen tuloksien mukaan lapsen ensimmäisen kielen taidot voivat tukea toisen kielen lukemisen kehitystä ja päinvastoin. Heidän mukaansa arvioinnissa ja opetuksessa tulee ottaa huomioon merkittävät akateemisten taitojen ylikielelliset vaikutukset. Kielen oppimisessa on tärkeää, että toistoa tulisi samasta asiasta eri tavoin. Oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia tai nuorilla oppilailla saattaa esiintyä vaikeuksia ymmärtää vieraan kielen opetusta. Tähän voi auttaa se, että opettaja käyttää tuttuja ja toistuvia rutiineja ja strukturoitua opetusta, mistä hyötyy erityisesti edellä mainitut oppilaat, kun he tietävät mitä on tulossa seuraavaksi. (Merisuo-Storm 2007.)

Goodwinin, Augustin ja Calderonin (2015) tutkimuksessa huomattiin, että oppilailla oli vaikeuksia käyttää ensimmäisessä kielessä opittuja taitoja toisessa kielessä. Heidän mukaansa myös kielen opetustavalla on vaikutusta ylikielellisyyden vaikutukseen. Tämän takia kielten väliset erot ja samankaltaisuudet tulisi ottaa opetuksessa huomioon.

Opetuksessa esimerkiksi suomen kielen taitusmuotoja voidaan verrata englannin kielen suffikseihin, kuten *toive* (hope) ja *toiveikas* (hopeful). Kielten erojen ja samankaltaisuuksien huomioon ottamista opetuksessa tukee myös Merisuo-Stormin (2007) pitkittäistutkimus, jonka

mukaan kielipainotteinen opetus ei vaikuttanut negatiivisesti oppilaiden ensimmäisen kielen kehitykseen. Englannin ja suomen kielen erot eivät aiheuttaneet virheitä suomen kielen kirjoittamisessa, kuten isojen kirjaimien käyttämisen erot. Päinvastoin kielipainotteisten luokkien oppilaat tekivät virheitä huomattavasti vähemmän kuin yksikielisessä opetuksessa olleet. Kielipainotteisten luokkien oppilaan olivat oppineet ylipäänsä kiinnittämään huomiota kieleen, niin äidinkieleensä kuin muihinkin kielisiin. (Merisuo-Storm 2007.)

Ylikielellistä vaikutusta suomen kielen luetun ymmärtämisen taidosta englannin kielen lukutaitoon olisi tärkeä tutkia myös alkuopetuksessa. Englannin kielen opetus aloitetaan monissa kouluissa nykyään varhennettuna ensimmäisellä luokalla, jolloin lasten erot suomen kielen tekniiksessä lukemisessa ja kuullun ymmärtämisen valmiuksissa ovat suuria.

## Lähteet

- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. A. 2010. Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism* 15 (1), 3–25.
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. 2014. Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics* 35 (2), 371–398.
- Florit, E. & Cain, K. 2011. The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review* 23 (4), 553–576.
- Goodrich, J. M. & Namkung, J. M. 2019. Correlates of reading comprehension and word-problem solving skills of Spanish-speaking dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly* 48, 256–266.
- Goodwin, A. P., August, D. & Calderon, M. 2015. Reading in Multiple Orthographies: Differences and Similarities in Reading in Spanish and English for English Learners. *Language Learning* 65 (3), 596–630.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7 (1), 6–10.
- Koda, K. 2007. Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning* 57 (1), 1–44.
- Merisuo-Storm, T. 2007. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education* 23 (2), 226–235.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2014. Student's First Language Skills After Six Years in Bilingual Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 22 (5), 72–81.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R. & Ritchey, K. D. 2013. Fluency Has a Role in the Simple View of Reading. *Scientific Studies of Reading* 17 (2), 108–133.

## **Merja Kauppinen (dos., yliopistonlehtori, OKL, Jyväskylän yliopisto)**

on mukavuusalueellaan kouluttaessaan tulevia ja nykyisiä opettajia kirjallisuuskasvatuksen teemoissa. Eri-ikäisten lukuintoa ja -nautintoa lisäävien menetelmien ja oppimisympäristöjen kehittäminen on lähellä sydäntä. Tiimityö ja yhdessä tekeminen kirjallisuuden parissa pitävät työn mielekkäänä.

## **Juli-Anna Aerila, KT, dos.**

työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Hänen tutkimuksensa keskittyy erilaisiin pienten lasten kertomuksiin ja lasten lukemiseen.

# Opettajien eläytyvä lukeminen – kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa fiktion

*Eläytyvä lukeminen merkitsee luovaa otetta tekstiin. Se edellyttää immersivistä, kuvitteelliseen todellisuuteen uppoutuvaa lukutapaa. Eläytyvän lukemisen käyttövoimana ovat kokemuksellisuus ja mielikuvat: miltä jokin olotila tai tapahtuma tuntuu, miltä tuntuu olla joku muu. Keskeistä eläytyvässä lukemisessa on kuvitteluun nojaava oman tulkinnan luominen luetusta. Eläytymistä auttaa tekstiin uppoutuminen eri aistein. Kun opettajalla on omakohtainen suhde eläytyvään lukemiseen ja kokemuksia eläytyvästä tekstien käsittelystä, hän pystyy hyödyntämään tekstejä myös oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtäävässä työskentelyssä. Teksteihin eläytymisen avaa väylän kirjallisuusterapeuttisen lähestymistavan käyttöön osana kirjallisuuskasvatusta. Eläytyvän lukemisen kokemukset ja menetelmät eivät ole kuitenkaan vielä luonnollinen osa kaikkea opettajankoulutusta tai kirjallisuudenopetusta. Kauppinen ym. (2020) ovat kuitenkin havainneet, että opettajat hyötyvät omakohtaisesta kirjallisuuden haltuunotosta kokemuksellisen oppimisen työtavoin. Nämä lukukokemukset kannustavat opettajia innovatiivisiin ja elämyksellisiin lukemisen sekä kirjoittamisen kokeiluihin kirjallisuudenopetuksessa.*

**ASIASANAT:** kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa, eläytyvä lukeminen, kirjallisuudenopetus

## **Kirjallisuus voi hoitaa lukija-kokijaa**

Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet painottuvat hieman eri tavoin kuin kirjallisuudenopetuksen, joka on osa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärää. Siinä missä kirjallisuudenopetus kohdistuu pitkälti lukutaidon kehittämiseen ja fiktiivisten tekstien analyysiin (Kauppinen & Aerila 2019), kirjallisuuskasvatus pyrkii kehittämään ja kasvattamaan yksilöjä ja yhteisöjä kirjallisuuden avulla. Kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa teksteihin osana kirjallisuuskasvatusta auttaa meitä ymmärtämään itseämme, muita ja maailmaa ympärillämme (Thibault 2004). Se tukee kokonaisvaltaista teksteillä työskentelyä tarjoamalla menetelmiä haastavista elämäntilanteista selviytymiseen yhtä hyvin kuin tunnekokemusten käsittelyyn. Kirjallisuusterapeuttinen lähesty-

mistapa teksteihin liittyy myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien kuvaamaan hyvinvointiosaamiseen, joka on keskeinen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämisessä (Opetushallitus 2014).

Kirjallisuusterapeuttisessa lähestymistavassa ovat keskeisintä lukija-kokijoiden teksteille antamat merkitykset, ja juuri niiden jakaminen antaa mahdollisuuden sanojen ja tekstien hoitavalle vaikutukselle. Olemme soveltaneet McCarty Hynesin ja Hynes-Berryn (2012) vuorovaikutteista, kirjallisuusterapeuttista mallia (ks. kuvio 1) kirjallisuuskasvatuskoulutuksissamme opettajille. Siinä kirjallisuusterapeuttinen työskentely etenee prosessina, jonka vaiheet ovat tunnistaminen, tutkiskelu, rinnakkain asettaminen ja itseen soveltaminen (kuvio 1).

# Vuorovaikutteinen, kirjallisuusterapeuttinen malli (McCarty Hynes & Hynes-Berry 2012)



Kuvio 1. Vuorovaikutteinen, kirjallisuusterapeuttinen malli.

Prosessin ensimmäisessä vaiheessa pyritään **tunnistamiseen**. Jokin käsiteltävän tekstin yksityiskohta kiinnittää osallistujan huomion ja herättää hänessä muistoja ja mielikuvia. Joskus tunnistaminen tapahtuu välittömästi, joskus esimerkiksi ryhmäkeskustelun avulla. Seuraavassa vaiheessa **osallistuja tarkastelee** niitä tunteita, muistoja ja ajatuksia, joita teksti on hänessä herättänyt. Mistä ne kertovat? Mihin ne liittyvät? Mistä ne johtuvat? Mitä ne merkitsevät hänelle? Prosessin kolmas vaihe on liittämisen eli **rinnakkain asettaminen**. Osallistuja voi esimerkiksi huomata, että hänen mieleensä on noussut keskenään ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita, joita hän voi nyt asettaa rinnakkain, vertailla ja tarkastella eri näkökulmista. Viimeisessä eli neljännessä vaiheessa osallistuja **soveltaa** tekstin ja siihen liittyvän keskustelun herättämiä tunteita ja ajatuksia itseensä. Miten käsitteelen tunteita, joita tekstin käsittely on nostanut esiin? Miten tekstin merkitysten aikaansaamat reaktiot vaikuttavat elämääni? Mitä muutoksia voin ja haluan tehdä asioille?

Kirjallisuusterapeuttisen prosessin vaiheet eivät yleensä etene suoraviivaisesti, vaan ne liittyvät toisiinsa. Lukija-kokija ei myöskään välttämättä niitä edes aina tiedosta. Esimerkiksi silloin, kun luodaan tekstiä itse, tunteet, ajatukset ja muistot syntyvät usein jo kirjoittamisen aikana.

## Opettajien vuorovaikutteinen tekstityöskentely

IKI-TARU-hankkeessa opettajien eläytyvää lukemista tuettiin vuorovaikutteisen työskentelyn avulla, joka pohjautui kirjallisuusterapeuttiseen lähestymistapaan. Vuorovaikutteisessa työskentelyssä tekstiä lähestytään yksilöllisen tulkinnan ja yhteisöllisen merkityksenannon vuorotteluna (ks. vuorovaikutteisen, eläytyvän lukemisen mallista lisää Aerila & Kauppinen 2021). Yksilöllisen ja yhteisöllisen lukemisen jaksottelu sisältyy TARU – Tarinoilla lukijaksi -malliin, jossa korostuvat mielekkäät, yhteisöllisyyttä ruokkivat työtavat yhdessä yksilöllistä ilmaisua tukevan taidelähtöisen työskentelyn kanssa. Yhdessä lukeminen eri muotoineen lisää lukuiloa ja sitouttaa kirjallisuuteen. Toisaalta taidelähtöinen, vapaa työskentely tekee näkyväksi tekstiin liittyviä yksilöllisiä tuntekokemuksia ja ajatuksia.

Tuettuun, kolmivaiheiseen eläytyvän lukemisen jaksoon osallistui yhdeksän opettajaa osana kielenopettamisen kehittämishanketta vuonna 2020. Työskentelyn tarkoituksena oli saada kokemuksia eläytyvästä lukemisesta niin yksilönä kuin osana lukijayhteisöä sekä tiedostua yhteisistä ja yksilöllisistä merkityksenmuodostamisen prosesseista. Koulutuksessa käytettiin kolmivaiheista, vuorovaikutteista mallia: 1) Opettajat luki-



vat kirjallisuuskatkelman, jolle he antoivat **lähtökohtamerkityksen** kuvakerronnan kautta. Joko tapahtumaan tai henkilöhahmoon kiinnittyvät kuvat ja merkitykset jaettiin ryhmässä. Tämän jälkeen annetut merkitykset **kirjoitettiin tarinan muotoon**. 2) Kukin opettaja luki vuorollaan tarinansa ja kunkin tarinan herättämistä tunteista, mielikuvista ja muistoista **keskusteltiin**. Tavoitteena oli vapauttaa tunteita fiktiivisten hahmojen ja tapahtumien kautta. 3) Lopuksi kukin osallistuja **maalasi, askarteli tai teki kollaasin** työskentelyn herättämistä ajatuksista jaettavaksi yhteiselle seinälle. Jokaisen työ käytiin **keskustellen** läpi.

Opettajat tavoittivat kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn aikana useita eläytyvän lukemisen aspekteja. Lähtöteksti sisälsi lapsen tajunnan kautta suodatettua kerrontaa nukkeleikistä. Opettajat kielensivät tarinoissaan vahvaa tunnekokemusta ja sen herättämiä muistoja omasta tai tuntemansa lapsen lapsuudesta tai fiktiivisen lapsihahmon kokemuksista. Teksti herätti opettajissa empatiaa ja hoivan tarvetta: ”Tuli kauheen semmonen olo et, niinku et, lapsi odottaa ja sit se, se kattoo ja odottaa, ja sit tapahtuu jotain kauheeta, ja et se menee niinku kipsiin että ei voi oikein tehdä mitään, ja, ja sitte siinku et, et, haluais niinkö auttaa.” Opettajat kuvasivat myös itse tarinan (hahmojen, tunteiden) tunnistettavuutta erityisesti aistikokemuksena: ”Ihan niinku tuntu että pääsi niinku sinne [lapsen päähän], (naurahtaa) näki sen, niinku sen tilanteen-”

Opettajat eläytyivät lisäksi tarinan miljööseen ja kertoivat pystyvänsä kuvittelemaan sen mielessään. He kuvasivat tarkkaan yksityiskohtia ja erityisesti värit olivat merkityksellisiä. Vaikuttaakin siltä, että kun tarinan yksityiskohtat ovat eläviä ja konkreettisia, niiden kautta lukija-kokija pääsee tarinaan sisään. Tällöin eläytymisen ja samastumisen kokemukset syntyvät kerronnan yksityiskohtien kautta lukija-kokijan

mieleen. Opettajien eläytymistä osoittaa myös intertekstuaalisuus. Erään opettajan tarina siitä, millaista on elää alkoholistivanhemman lapsena, herätti opettajien mieleen Kreetta Onkelin (1996) llosen talon. Eläytyvä lukeminen pohjautui näin aiempien lukukokemusten aktivoitumiseen. Samalla lukumuisto herätti eettisen pohdinnan: vanhempien moraalisen vastuun lapsesta. Tästä opettajat pääsivät pohtimaan oman työnsä eettisiä valintoja muun muassa suhteessa vanhempiin ja kodin kasvatuskäytänteisiin.

### Kohti kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikkaa

Eläytyvän, vuorovaikutuksellisen lukemisen harjoitukset saivat opettajat paitsi pohtimaan tekstisuhdettaan myös jakamaan toisilleen ammatillisia kysymyksiä. Tekstit toimivat opettajien omien kokemusten ja tunteiden heijastuspintana. Oma lukuhistoria tulee eläytyvän lukemisen kautta näkyväksi samoin kuin arvomaailma ja sen yhteydet henkilökohtaiseen kasvuun ja ammatilliseen kehittymiseen. Kun tekstiin eläytymisen arvo tulee omakohtaisesti koetuksi, eläytyvä lukeminen merkityksellistyy. Näin sitä kohti on helpompi kulkea myös kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikassa yhdessä oppilaiden ja lapsiryhmien kanssa.

### Lähteet

- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (toim.) 2021. Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. 2019. Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.) Kiinni fiktion: kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta. Äidinkielen opettajain liitto ry. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja, 11–30.
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. 2020. Professional agency and its features in supporting teachers' learning during an in-service education programme. *European Journal of Teacher Education* 43 (3), 384–404. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1746264> [Viitatuspäivä 10.4.2022]
- McCarty Hynes & Hynes-Berry (toim.) 1986/2012. *Biblio/Poetry Therapy: The Interactive Process: A Handbook*. 3. painos. Clearwater: North Star Press of St. Cloud.
- Opetushallitus 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96: 2014.
- Thibault, M. 2004. *Children's Literature Promotes Understanding*. Saatavissa: <http://www.learnnc.org/lp/pages/635>. [Viitatuspäivä 12.3.2021]

**Merja Kauppinen (dos., yliopistonlehtori, OKL, Jyväskylän yliopisto)**

on mukavuusalueellaan kouluttaessaan tulevia ja nykyisiä opettajia kirjallisuuskasvatuksen teemoissa. Eri-ikäisten lukuintoa ja -nautintoa lisäävien menetelmien ja oppimisympäristöjen kehittäminen on lähellä sydäntä. Tiimityö ja yhdessä tekeminen kirjallisuuden parissa pitävät työn mielekkäänä.

**Juli-Anna Aerila, KT, dos.**

työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Hänen tutkimuksensa keskittyy erilaisiin pienten lasten kertomuksiin ja lasten lukemiseen.

# Kerrontapolkua pitkin yhteisölliseen lukemiseen – opettajan ammatillinen kehittyminen keskiössä

*Sukellus opettajan omaan lukijahistoriaan ja tekstimieltymyksiin karttoja piirtämällä ja infograafeja hahmottelemalla. Kannustaminen perheen ja suvun tarinankerrontaan. Lasten lukumuistojen jakaminen yhteisissä lukutuokioissa ja vanhempainilloissa. Hiljaisten kirjojen tarinat näkyviksi draamamenetelmin.*

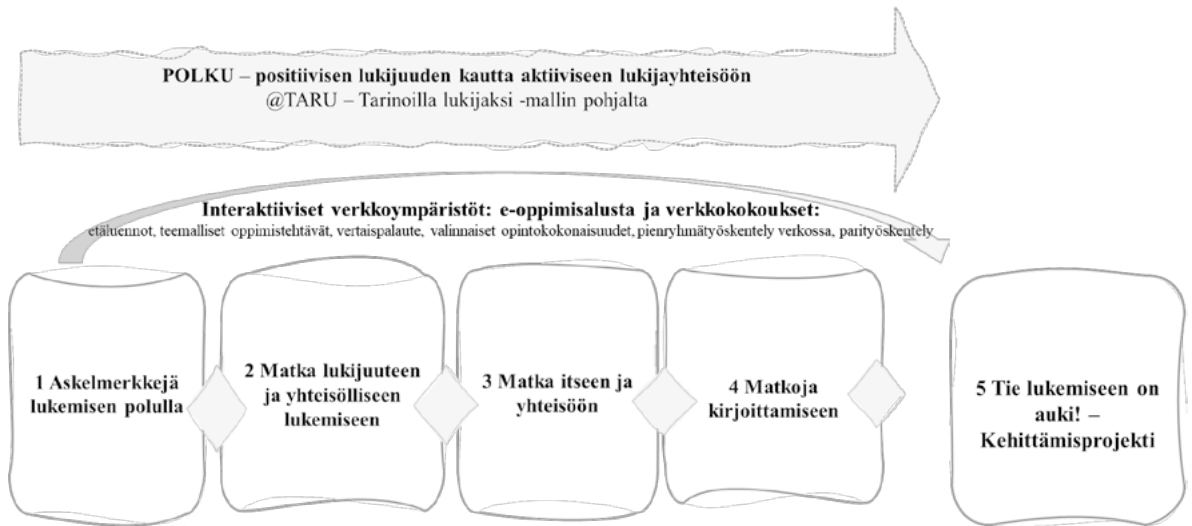
*Opettajille suunnatun POLKU – Positiivisen lukijuuden kautta aktiiviseen lukijayhteisöön -täydennyskoulutuksen läpäisevänä juonteena oli kerronnallisuus eri muodoissaan. Koulutuksessa etsittiin tarinoita itsestä ja ympäristöstä, haettiin miellikuvia ilmaisun eri keinojen avulla, sekä tutkittiin erityyppisiä lukemisen muotoja yhdessä lasten ja kollegoiden kanssa. Puolentoista vuoden aikana puhallettiin satoja tarinoita yhdessä eloon ja haettiin niihin pedagogista näkökulmaa varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen käyttöön.*

**ASIASANAT:** kerronnallisuus, täydennyskoulutus, lukijayhteisöt, lukijuus

Pitkäkestoiset täydennyskoulutukset on todettu opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta olennaisiksi (esim. Kauppinen ym. 2020). Niistä saa tukea omaan toimijuuteen, joka vaikuttaa muun muassa koettuun työn imuun ja työssä jaksamiseen. Ammatillista toimijuutta edistävät erityisesti 1) tuetut opetuskokeilut, 2) itselle soveltuvien työssä kehittymisen menetelmien löytäminen sekä 3) kokemukset työhön liittyvien verkostojen merkityksellisyydestä. Lukutaidon kehittämiseen ja kirjallisuuskasvatuksen tukemiseen tarkoitettuja koulutuksia on järjestetty viime vuosina taajaan eri puolilla Suomea. Osa Lukuliikkeen myötä alkunsa saanutta koulutustarjontaa oli myös POLKU-koulutus vuosina 2020–2022 (ks. kuvio 1). Opetushallituksen rahoittama puolitoistavuotinen koulutus järjestettiin kokonaan etätoteutuksena pandemiarajoitusten vuoksi. Tämä mahdollisti eri puolilla Suomea asuvien osallistujien yhteisöllisen toiminnan ilman paikkaongelmia. POLKU-koulutus toteutettiin hybridimallisena, eli sen pystyi suo-

rittamaan myös täysin omaan tahtiin verkossa tallenteiden ja opintotehtävien avulla.

Kerronnan keinot käytännön sovelluksineen yhdistivät kaikki viisi POLKU-moduulia kokonaisuudeksi. Koska opettajan oman lukijuuden on havaittu olevan keskeinen vaikuttaja ryhmän tai luokan lukijuuteen (Aerila & Kauppinen 2021), ensimmäinen moduuli ”Askelmerkkejä lukemisen polulla” keskittyi siihen. Johtoajatuksena oli herätellä opettajia tarkastelemaan lukijuuttaan ja tekstisuhdettaan. Opettajat laativat lukuvirtoja (Reading River), joissa tuotiin visuaalisesti näkyviin merkityksellisiä lukukokemuksia elämän varrelta. Monet kirjallisuusteemaiseen POLKU-koulutukseen osallistuneista opettajista olivat olleet osa monenlaisia lukijayhteisöjä lapsuudestaan lähtien. Lukuvirta-harjoitus auttoi opettajia ymmärtämään lapsuuden lukukokemusten elementtejä ja niiden merkitystä lukijuuteen kasvamisessa sekä kehittämään pedagogisia sovelluksia lapsille ja nuorille merkityksellisten lukukokemusten ilmaisuun ja jakamiseen. Opintojakson



Kuvio 1. POLKU-koulutuksen sisällöt, eteneminen ja työtavat

aikana opettajat heräteltiin myös huomioimaan lukukokemuksiin liittyviä tunteita osana lukemisen ja kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikkaa.

Toisessa moduulissa “Matka lukijuuteen ja yhteisölliseen lukemiseen” etsittiin omaa roolia osana lukijayhteisöjä ja keinoja lukijayhteisöjen muodostamiseen. Yhdessä mietittiin verkostoitumisen mahdollisuuksia päiväkodin ryhmien ja koululuokkien kesken ja yhteistyötä kirjastojen kanssa. Samalla tehtiin näkyväksi tarinoiden yhteisöllistä voimaa. Lukijayhteisöjen merkityksen ymmärtämiseksi koottiin koulutuksen aikana sekä kokemuksia että tietoa lukijayhteisöjen rakentumisesta ja niiden toimintaan vaikuttavista seikoista.

Lukijayhteisöissä yhdistyvät yksilöiden oma lukijuus - itselle tärkeät tekstit ja teksteille annetut merkitykset - sekä ryhmään kuulumisen myönteiset vaikutukset, kuten kannustava ilmapiiri ja vertaiskokemukset. Yhteisöllisyyden merkitys toteutui POLKU-koulutuksen rakenteessa, sillä toiminta perustui kotiryhmiin ja yhteisten mielenkiinnon kohteiden esiinnostoihin ja niiden pohdintaan.

Opintotehtävät oli mahdollista toteuttaa omien mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden perusteella ja jakaa vertaiskeskusteluissa työprosessin vaiheiden mukaan aina suunnittelusta toteutuksen kautta arviointiin. Toisessa moduulissa opettajat lähtivät liikkeelle muutostarpeesta: miten ja millä kokoonpanolla syntyvät omaan pedagogiikkaan ja ryhmään kiinnittyvät lukijayhteisöt. Näin syntyi perheitä, luokkaa, koulua, kummiluokkia ja opettajia yhdistäviä lukijayhteisöjä. Käytännön sovellukset vaihtelivat pakohuonepeleistä kaupunkisuunnistuksiin, perheiden lukudiplomeihin ja digitaalisiin joulukalentereihin asti.

Kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa tarjosi kolmannessa moduulissa “Matka itseen ja yhteisöön” mahdollisuuksia tutkia lukijan - niin lapsen kuin opettajan - sisältä kumpuavia tarinoita: kokemuksia, muistoja, unia ja aistien mukanaan tuomia ilmiöitä. Heti aluksi opettajat eläytyivät romaanikatkelman kautta leikki-ikäisen lapsen maailmaan ja tapoihin tarkastella hänen omaa ympäristöään ja sisintään. Lukukokemuksen jaka-



misen myötä päästiin omiin lapsuuden kokemuksiin ja haettiin niiden tarkastelun avulla pedagogista pintaa lähestyä lapsen kokemuksia ja antaa niille tilaa kirjallisuuskasvatuksessa. Opettajat ottivat opetuskokeiluihin eläytyvän, dialogisen tavan lähestyä tekstejä. Luokissa ja ryhmissä kokeiltiin monenmoista: itseilmaisua runoillen, lempikirjojen vinkkausta monikielisesti ruokalassa lippuliinon avulla, uuteen työyhteisöön tutustumista voimatekstien avulla ja lasten vahvuuksien esille tuomista pelien keinoin.

Lukijayhteisöissä tuotetut tekstit ovat tärkeää lukumateriaalia. Kirjoittaminen määritteliinkin POLKU-opinnoissa oman ajattelun näkyväksi tekemiseksi ja kommunikaatitavaksi. Kokemusten, tapahtumien ja oman sisäisen maailman kerronnallistamiseen on monta reittiä, joista nelosmoduulissa ”Matkoja kirjoittamiseen” harjoiteltiin erityisesti draamaa ja erimuotoisten tekstien tuottamista. Tarinallinen leikki, digitaalinen tarinankerronta, tekstuaaliset interventiot, omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sekä genrepedagogiikka johdattavat tekstiin niin aikuisia kuin kaikenikäisiä lapsia. Moni osallistuja koki aitoa kirjoittamisen intoa ja kokeili uutta pedagogiikkaa saman tien oppilaidensa kanssa. Toisinaan on hyvä tarkastella oppimisen ja kirjoittamisen merkitystä myös hiukan laajemmin. Tästä syystä opintojaksolla perehdyttiin esimerkiksi ekososiaaliseen oppimiseen ja Freedom Writers -organisaation toimintaan.

Koulutus päättyi omaan isoon opetuskokeiluun ”Tie lukemiseen on aukil!”, joka laadittiin kunkin opettajan omien pedagogisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaan. Lasten lukukokemusten varassa rakentui yhtä lailla uusia tarinoita kuin kerronnallisia jatkumoa ryhmien ja luokkien lukijuutta tukemaan. Neljännellä luokalla järjestettiin lukukarate, säännöllisesti ilmestyvä koulun tapahtumista kertova lehti herätettiin henkiin sekä lukupaikat ja lukemisen tavat laajenivat

ulos koulun pihalle rakennettavaan joustavaan lukemisen polkuun. Kokeilut laajenivat myös oppilaiden välisiin virtuaalisiin lukupiireihin ja kokonaisuksi koulu- ja varhaiskasvatuksen kirjastoihin. Myös vanhempien kirjallisuussuhde ja lukijuus huomioitiin muun muassa oman äidinkielen oppijoiden vanhempien vertaislukupiirissä.

Kerronnallisuus näkyi ja tuntui vahvana koulutuksessa, jossa sitä rakennettiin moduuli moduulilta. Opettajat ottivat kerronnan keinoja ja ympäristöjä omaksi kokeilujen, yhteisideointien ja kirjallisuuden ammattilaisten avulla. Kouluttajien joukossa oli muun muassa kirjailijoita, kirjastoasiantuntijoita ja kirjallisuudentutkijoita. Oppimisympäristöjä kehitellessään kaksi opettajaa innostui rakentamaan kouluunsa kirjaseikkailuseinän yhteistyössä ryhmiensä kanssa. Edelleen opettajat kuvaavat tarinallisuuden merkitystä ja tavoitteita oppilaidensa kirjoittamisen harjoittelussa seuraavasti: ”Taidelähtöiset lukemiseen tekniikat, kirjoittamiseen ohjaavat tehtävätyypit. Yritettiin luoda oma salapoliisiromaanin kaava, kun luova kirjoittaminen muuttuu oppilaille aina vain vaikeammaksi. Miten rohkaistaisi siihen että tarinassa voi olla muutakin kuin yksi tapahtuma tai 5 riviä?” Koulutuksella koettiin olevan suuri vaikutus siihen, miten tarinoiden tulkintaa ja tuottamista opetuksessa pystytään edistämään: ”Että rohkaistuttaisi kokeilemaan, lähettiin kokeilemaan näitä juttuja itseä ja oman työn kehittämistä varten.”

Lue POLKU-koulutuksessa hyväksi havaituista tavoista tukea kerronnallisuutta monimuotoisten tekstien tulkinnassa ja tuottamisessa hankkeen sivuilta <https://sites.utu.fi/polku-materiaalipankki/>.

## Lähteet

- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. 2021. Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers' learning during an in-service education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43 (3), 384–404. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1746264> [Viittauspäivä 11.4.2022]





**Tuula Stenius, KM,**

sadutuskouluttaja, joka tekee väitöstutkimusta pienten lasten huumorista. Tuulan ajatuksista, tutkimuksesta ja lasten huumorista voi lukea lisää hänen Haha-huumorisivustoltaan [www.tuulius.com](http://www.tuulius.com)

# Pottamies, Leena ja oranssi pystytukka – Pidetään hauskaa lasten kanssa

*Pienet lapset ovat taitavia pitämään hauskaa. Jos jokin hauska oivalletaan, sitä jatketaan vielä silloinkin, kun aikuisen mielestä aihe olisi jo loppuun käsitelty. Aikuisen suhtautuminen huumoriin sallivasti ja mukanaolevasti voi olla lasten huumorin oppimisen kannalta merkittävä asia. Huumorintaju on taito, jossa harjaannutaan harjoittelemalla.*

*Asiasanat: huumori, huumorintaju, varhaiskasvatusikäiset, sadutus, lasten kertomukset*

## Huumorintaju on yksilöllinen kokemus

Huumorintaju on haluttu ominaisuus. Amerikkalaistutkimuksessa se oli kumppanin toiseksi tärkein ominaisuus. Yleisesti opettajan huumorintajua arvostetaan. Myös esimerkiksi työpaikan, jalkapallo- ja jääkiekkjoukkueen voimavara on huumori. Jopa astronautiksi pyrkiviltä testataan huumorintajuus. Jopa laivaston yksi resilienssisääntö on kyky nauraa ja vaihtaa näkökulmaa stressaavassa tilanteessa. Eräänlainen paradoksi on, että suurin osa ihmisistä pitää itseään huumorintajuisena, mutta tiedämme, miten vaikeaa on käytännössä sovittaa ihmisten erilaisia huumorintajua. Huumorin käyttöön oppiminen ja huumorin tilanteisuuden ymmärtäminen on tärkeää, sillä useissa tutkimuksissa on todettu nauramisen ja huumorin terveysvaikutukset kaikenikäisille.

Perhe on lapsen ensimmäinen huumoriympäristö, mutta huumoria opitaan myös harjoittelemalla vertaisryhmässä ja aikuisten kanssa. Väitöskirjatutkijana olen perehtynyt huumoriin päiväkodissa. Huumori on sosiaalista, ja yhteisön ilmapiirillä on suuri merkitys huumorintajun harjaantumisessa. Kirjallisuus ja lukeminen ovat helppoja keinoja huumorin syöttämiselle. Lisäksi esimerkiksi opettajan huumoristinen lukutyylitukee lasten luetun ymmärtämisen taitojen kehittymistä. Tässä tekstissä käsittelem huumorin

yhteisöllistä luonnetta ja spontaania vuorovaikutusta sekä sen merkitystä lasten kerrontaan.

## Miten lapset oppivat käyttämään huumoria?

Lasten huumorissa on joitakin erityispiirteitä. Alle kouluikäisten lasten huumori ei ole niinkään vitsejä, vaan huumori tulee esiin spontaanisti lasten arkisissa tilanteissa, leikeissä ja opetushetkissä. Aivan pienillä lapsilla huumori on kehollisempaa ja kielen kehittyessä huumori muuttuu enemmän sanalliseksi. Huumori käynnistyy helposti odotus- ja kyllästyminen tilanteissa, joissa lapset ovat taitavia pitämään hauskaa ja toistavat hauskana pitämiään asioita. *Hauskanpitoon* eli huvitteluun liittyy ajatus sen kestosta. *Pidetään* hauskaa. Jotain sanaa toistetaan, pieruääniä tehdään loputtomasti, nauretaan tikah-tuakseen ja otetaan hauskoista hetkistä kaikki irti.

Kun menin pienten lasten huumoritutkijana lapsiryhmiin ensimmäisiä kertoja, lapset ottivat nopeasti kontaktia. He olivat kiinnostuneita minusta ja videokamerastani. Lähes kaikki lapset halusivat pelleillä kameran edessä siten, että he näkivät itsensä pienestä kuvamonitorista: "Mä nään sut, nääksä mut?" Lapset kävivät tekemässä hassuja kasvonilmeitä, heilumassa ja hassuttelemassa. Lapset omaksuivat myös nopeasti sen tiedon, että olen kiinnostunut lasten hauskoista



asioista. He hassuttelivat eleillä ja ilmeillä, keksivät hauskoja juttuja, ja syntyi jopa kesto-huumoria. Tämä edellytti sitä, että aikuisena kuuntelin ja tarkkailin lasten huumoria. Tavatessa sanottiin: ”Moro, osta poro” tai jotain lasten keksimiä hullunkurisia juttuja kuten erään lapsen keksimä oranssi pyttytukka, joka ei kuvannut minua eikä ketään lapsista (minulla on harmaa lyttytukka).

Veeti: ”Kuka sää oot?” Minä: ”Mä oon Tuula”. Emil: ”Miks?” Minä: ”Mä seurailen teijän leikkiä.” Emil: ”Sulla on oranssi pyttytukka”. Naurua. Minä: ”Ai siis mitä?” Molemmat katsovat minuun. ”Mullon oranssi pyttytukka. Mullon oranssi pyttytukka.” Emil: ”Mistä sää tulit?” Minä: ”Mä tulin ovesta”. Veeti: ”Missä sää asut?” ”Lempäälässä” Veeti ääntä muuttaen: ”Lempiilissä” Nauretaan yhdessä.

Tässä ryhmässä aikuiset hassuttelivat lasten kanssa ja väentelivät sanoja. Kun tapasin Veetin ja Emilin, alkoi kesto- ”oranssi pyttytukka” ja jotain uusia hauskuuksia. Pidettiin hauskaa. Joissain ryhmissä hauskan *pitäminen* piti lopettaa, koska se ei kuulunut yhteisön toimintatapoihin. Niissä ryhmissä koettiin tutkijan kanssa hassuttelut normaalin toiminnan häiriönä, minkä toki ymmärsin.

Toistoa voi olla aikuisen mielestä liikaakin, kun lapset oivaltavat jotain hauskaa. ”Sano hiili.” ”Hiili.” ”Sun päässä on aamupiili.” Naurua. Ja kohta sama uudestaan. Aikuinenkin voi olla aktiivinen. Jonossa aikuinen sanoo: ”Kävelkääs nyt napakasti”, johon jonon perässä tuleva aikuinen: ”Ai napakastiketta tänään?” Kun huumoria viljellään lasten kanssa koko ajan, se tuo leppoisaa ja rentoa ilmapiiriä, jossa oppiminenkin on haus Kempaa. Huumori on kaikin tavoin mainio keino kertoa tarinoita, hassutella yhdessä elein, ilmein, äänin ja loputtomin sanaleikein. Se edellyttää kuuntelemiseen harjaantumista.

## Kuuntelemalla saa tietoa lapsen ajattelusta

Kerro! Sadutus voi alkaa yhdellä sanalla. Aikuisen kirjaa lapsen kertoman sadutustuotoksen muistiin ja lukee lopuksi. Lasten omat tarinat ja kertomukset avaavat aikuiselle lapsen maailmaa. Olen saduttanut paljon kaikenikäisiä ja huomannut, että lapset nauroivat saduille, joille aikuiset eivät. Sadutuksen pääidea on kuunteleminen, ei tuotos. Kaikki kelpaa. Kielen rakenteet eivät ole tärkeitä vaan se, että lapsi saa sanottavansa esille ja aikuinen pysähtyy kuuntelemaan. Tässä äidin kirjaama 3-vuotiaan pojan satu, joka piti lukea lapselle moneen kertaan uudelleen. Lue se ääneen, niin kuulet pienen pojan äänen:

Te pottimiet Pate meni. Te ajaa huvin. Te pottimiet ikkoi pyölään. Äiä. Titte pottimiet vanhat uittimet. Niin. Pottimiet teki. Ajo autoo, patettiautoo. Te äijä ajo itoo patettiautoo. Pottimiet meni vanhoi uittimilla. Jotaki pahaa te ikkoi. Ten pyölään. Yhen pyölään ikkoi maahan. Pottimiet ajoi patettiautoo. Pottimiet meni tinne taloo, on pulettu. Te millä oli tällatet valkut. Itin pitää koljaa. Te ajo pitkaa tieta pyöläällä. Te teki jotai huvaa. Totta te talo on. Te pieni tyttö tai lahjan.

Sadutus voi tuoda myös yllätyksiä, kuten Teijalle, joka oli saduttanut 12-vuotiaasta kummipoikaansa, jolla Teijan mielestä oli ”kärsimätön luonne ja epäselvä puhe”. Kuitenkin poika kertoi sadun, joka ällistytti kirjakielisytyllään:

”Olipa kerran Matti, joka käveli joka päivä saman lenkin ja hän löysi sieltä Miro-koiran. Hän otti Miro koiran ittelleen ja meni kotiin ja soitti kaverille koska se oli kaverin koira. Kaveri tuli hakemaan koiran kotiin koska se oli hänen koiransa ja se tykkäsi maksalaatikosta. Sitten kun Miro oli syönyt maksalaati-



kon, se oli vietävä pissalle ja kakalle, koska hän on niin vanha koira, että se voi muuten kakata lattialle. Tarina loppui siihen”.

Se, tuleeko jostain lasten kertomasta yhteistä hauskuutta, ei voi aina tietää etukäteen. Sannin sadusta, jossa sanotaan viisi kertaa peräkkäin ”Leena meni kauppaan” tuli lasten suosikkisatu. Ryhmässä kertominen voi olla hauskaa ja vitseihin aletaan tutustua vähän ennen koulua.

Olin sijaisena esiopetusryhmässä ja ajattelin tutustua lapsiin kuuntelemalla ja kirjaamalla heidän satujaan. Reipas poikaporukka alkoi kukin vuorollaan kertoa. Ensimmäinen kertoi *Pikku-Kallesta, joka meni kauppaan ja osti munia, kurkkua ja maksaa. Matkalla Pikku-Kalle kaatui pyörällä ja mummo tuli siihen ja kysyi, miten kävi. Kurkku katkes, munat meni mäsäksi ja maksa halkes.* Luin tarinan pojalle, naurahdin asianmukaisesti ja poika oli tyytyväinen. Seuraava poika alkoi kertoa samaa tarinaa, samoin kolmas poika, mutta muutti vähän loppua. ”Sitten Pikku-Kalle jäi auton alle. Sit isi kysyi: meniks sulta munat rikki. Pikku-Kalle vastasi: meni, kananmuna meni rikki.” Otin jokaisen tarinan samalla innolla vastaan. Vitsin idea ei heille ehkä vielä auennut. Se kuitenkin haluttiin kokea uudelleen ja uudelleen. Monimerkityksellisyyden verho alkoi raottua jo ennen kuin se sitten kouluiässä rävähtäisi auki ja alkaisi koululaisvitsien kulta-aika.

### Dialogia vai monologia?

On tutkimuksia, joissa todetaan, että koulussa huumori kukkii lasten kesken, mutta se voi olla salattua opettajilta. Valitettavasti kouluiässä kehitty myös kyky käyttää huumoria kiusaamisen välineenä. Väitän, että opettajan mukanaolo ja yhdessä hauskanpitiäminen voi vaikuttaa siihen, että huumori ei jää vain lasten keskeiseksi tai vallan osoittamisen välineeksi. Naapuruston kolme alakoululaista tyttöä kertoivat, että heillä on ihana opettaja: ”Se on huumorintajuinen”. Kysyin, mikä on huumorin-

tajuinen vastakohta. He vastasivat kuorossa: tylsä. Kielitoimiston sanakirja määrittelee tylsän synonyymeiksi muun muassa ikävyyttävä, mielenkiinnoton, yksitoikkoinen, ikävä.

Eihän se ole helppoa. Koska huumorin olemus on spontaania, siitä on vaikea etukäteen sopia, eikä viittaamalla useinkaan voi pyytää tilaa hassuttelelulle. 10-vuotias Milla kertoi, että hän hassuttelee koulussa, koska siitä tulee muille hyvä mieli. Kysyin, milloin ei voi hassutella? Milla kertoi, että opettaja keskeyttää hassuttelun, jos on asia kesken. Huumorin oikean ajoituksen taito on haastavaa kaikenikäisille ja sitäkin pitäisi voida harjoitella.

Catherine Price (2022) on tutkinut hauskanpitoa ja toteaa, että siihen kuuluu leikillisyyttä, kokemus yhteydestä ja flow. Omissa tutkimuksissani pienten lasten kanssa toimiessa ovat samat asiat tulleet esiin. *Leikillisuus* aikuisen ominaisuutena tarkoittaa, että siinä ei ole tavoitteellisuutta niin kuin ei leikissäkään ole. Leikillisuus on luovuutta ja heittäytymistä. *Kokemus yhteydestä* edellyttää sitä, että on vastavuoroisuutta. Monologiassa kumpikin voi vuorollaan puhua pulputtaa, mutta jutut eivät kytkeydy toisiinsa. Dialogissa on yhteys, joka aloitetaan ja lopetetaan yhdessä. Jos vuorovaikutus on monologeja, huumori ei sovi toimintatapoihin. *Flow* määrittellään siten, että ajatukset, aikomukset ja tunteet suuntautuvat samaan päämäärään. Kun näin tapahtuu, ihminen ikään kuin kelluu ja ajantaju katoaa. Jokainen on tämän kokenut yhteisessä ilonpidossa.

Huumori on tärkeä kaikenikäisten ihmisten elämää keventävä ilmiö, jolla on terveysvaikutuksia mieleen ja kehoon. ”Pitääkö aina olla hauskaa” -kysymykseen vastaus on helppo. Ei aina, mutta useammin.

### Lähteitä

- Price, C. 2022. The power of fun. Why fun is the key to a happy healthy life. London: Bantam Press.
- Stenius, T., Karlsson, L. & Sivenius, A. 2021. Huumori lasten kanssa – ovi yhteisöllisyyteen? Journal of Early Childhood Education Research 10 (2), 239–263. Saatavissa: <https://journal.fi/jecer/article/view/114165/67364> [Viittauspäivä 8.4.2022]



**Juli-Anna Aerila, KT, dos.**

työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Hänen tutkimuksensa keskittyy erilaisiin pienten lasten kertomuksiin ja lasten lukemiseen.



**Marja-Leena Rönkkö dos., KT**

toimii Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella käsityötieteen yliopistonlehtorina

# Oppimisentarina on kertomus lapsen toiminnasta

*Kertomusten perimmäinen tarkoitus on jäsentää ja auttaa ajattelemaan erilaisia ihmiselämän tapahtumia ja ympäröivää todellisuutta. Niiden avulla niin lapset kuin aikuisetkin voivat selittää tapahtumien syitä ja seurauksia. Varhaiskasvatuksessa suullinen, epävirallinen, arviointi tapahtuu usein kertomuksen muodossa, sillä esimerkiksi lasta varhaiskasvatusryhmästä noudettaessa opettajalla on jakaa monia kertomuksia lapsen toimista päivän aikana. Pedagogiseen dokumentointiin kertomuksia käytetään harvemmin, vaikka kertominen on lapsille luontainen tapa oppia ja ymmärtää erilaisia asioita. Jo hyvin pienet lapset osaavat esimerkiksi kuvata ja arvioida omaa toimintaansa sadutus-menetelmällä (Karlsson 2014), jossa lapsi saa kertoa vapaasti haluamiaan asioita aikuisen kirjatessa lapsen kerrontaa muistiin. Jalongon (2019) mukaan lapset oppivatkin jo varhain, ettei heitä tulkiteta ainoastaan heidän toimintansa perusteella, vaan myös sen perusteella, mitä ja miten he tekemisistään kertovat. Uudessa-Seelannissa kehitetty oppimisentarina on kertomuksellisuuden perustuva pedagogisen dokumentoinnin menetelmä. Tässä tekstissä esittelemme oppimisentarina-menetelmän käyttöä pienimuotoisten käsityöprojektien arvioinnin välineenä.*

*Asiasanat: oppimisentarina, pedagoginen dokumentointi, eheyttävä oppiminen, kertomukset, varhaiskasvatus*

## Oppimisentarina-menetelmässä jaetaan myönteisiä kertomuksia

Oppimisentarina-menetelmässä varhaiskasvatuksen henkilöstön edustaja tuottaa lapsen toimintaan liittyvien havaintojensa pohjalta pienen kertomuksen, joka jaetaan lapsen ja hänen lähipiirinsä kanssa. Jakamisen hetkessä sekä lapsi että hänen lähipiirinsä saavat paitsi tutustua valmiiseen kertomukseen, myös täydentää sitä kuvaamaan omia senhetkisiä ajatuksiaan lapsen vahvuuksista tai kehittymisen tarpeista (Carr 2001; Aerila & Kauppinen 2021). Oppimisentarina-menetelmä on osa varhaiskasvatuksen pedagogista dokumentointia. Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen työmenetelmä. Se perustuu var-

haiskasvatuksen henkilöstön havaintoihin, siitä mitä lapsi osaa, mistä hän on kiinnostunut ja mitä hän haluaa oppia (Aerila & Neitola 2020; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017).

Oppimisentarina-menetelmässä havainnoinnin kohteena on aina jokin myönteinen ja lapsen kehityksen kannalta merkityksellinen hetki (Carr 2001). Henkilöstön edustajan havaintojensa pohjalta kirjoittaman kertomuksen pituus ja muoto vaihtelevat kirjoittajan, lapsen iän ja tilanteen mukaan, mutta pääsääntöisesti oppimisentarina on pituudeltaan yhdestä kappaleesta yhteen sivuun. Se sisältää perinteisen, verbaalisen tarinan, mutta sitä voi tarvittaessa täydentää kuvilla tai videokatkelmilla, jotka auttavat tarinassa kuvatun tilanteen havainnollistamisessa ja muistamisessa. (Aerila & Kauppinen 2021; Carr 2001.) Oppimisentarinan aiheina ovat usein muut kuin perinteiset oppisi-



### Virpi Yliverronen, KT

työskentelee käsityökasvatuksen yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Pääasiallisena tehtävänä on varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityön opetus.

sällöt, sillä oppimisentarina-menetelmässä kerrotaan lapsen tavasta työskennellä, kohdata toisia lapsia ja kokea tunteita (Aerila & Neitola 2020). Kertomuksen muoto ja kertomuksen elementit – ympäristökuvaus, houkutteleva otsikko ja muiden lasten toiminnan kuvaukset – tukevat oppimisentarinassa kuvattuun oppimisenhetkeen eläytymistä (Aerila & Kauppinen 2021). Oppimisentarinassa kuvataan usein välillisesti myös opettajan omaa toimintaa, jolloin opettajakin oppii (Drummond 2019; Nyland & Ackern 2012).

Oppimisentarinan tuottaminen on vain osa oppimisentarina-menetelmää, sillä menetelmään kuuluvat kertomuksen jakaminen ja täydentäminen lapsen ja hänen perheensä kanssa. Perhettä ja lasta itseään kannustetaan kirjamaan oppimisentarinaan ajatuksiaan kertomuksessa kuvattuun havaintoon tai havainnon merkityksestä lapsen tulevaisuuden kannalta. Oppimisentarina tekeekin lapsen oppimista ja kehitystä näkyväksi moniäänisesti. (Aerila & Neitola 2020.) Oppimisentarina on aina jossain määrin subjektiivinen tulkinta lapsen toiminnasta. Subjektiivisuudesta huolimatta oppimisentarina sopii hyvin pohjaksi lapsen ja aikuisen väliseen keskusteluun. (Nyland & Ackern 2012.) Samalla lapsi oppii kielentämään ja refleктоimaan oppimistaan myös muissa tilanteissa (Aerila & Kauppinen 2021; Aerila & Neitola 2020).

Oppimisentarina-menetelmässä käytettävä kertomuksen muoto tukee lasten osallisuutta arvioinnissa, sillä lapsille kertomukset ovat luonteva tapa ymmärtää ja kuvata asioita (Aerila & Kauppinen 2021). Hahmotamme elämäämme ja kokemuksiamme kertomuksina (Bruner 1987). Kertomalla tarinoita lapset ilmaisevat esimerkiksi tunnekokemuksiaan itselleen ominaisella tavalla (Aerila & Kauppinen 2021). Toisaalta aikuiset opettavat ja jakavat kokemuksiaan lasten kanssa yleisemminkin kertomuksina (Schank 2004). Kertomukset tarjoavat mahdollisuuden tulla kuul-

luksi ja nähdä oma toiminta muiden silmin. Perinteisesti kertomukset noudattavat vakiintunutta rakennetta, jossa alkua seuraa keski- tai huippukohta ja lopetus. Tämä vakiintunut kaava auttaa seuraamaan juonta eli tapahtumien kulkua. Tuttu rakenne auttaa muistamaan asioita ja ohjaa kiinnittämään huomiota samoihin asioihin kuin muutkin. Jo hyvin pienet lapset hyötyvät kertomuksen muodosta oppimisessa ja ymmärtämisen tukemisessa. Esimerkiksi noin kaksivuotias ymmärtää juonellista kertomusta ja osaa kertoa pieniä tarinoita jokapäiväisestä elämästä (Appleyard 1990). Oppimisentarina-menetelmää voikin käyttää myös aivan pienimpien lasten kanssa. Silloin tosin visuaalisen kerronnan osuus on suurempi.

### Oppimisentarina-menetelmä käsityöprosessin pedagogisena arviointimuotona

Oppimisentarina sopii hyvin osaksi käsityöprosessin pedagogista arviointia, sillä käsityössä lapsella on paljon mahdollisuuksia ilmaista itseään ja harjoittaa monenlaisia taitoja. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja (2018) kuvaa käsityötoimintaa tutkivana, keksivänä ja kokeilevana työskentelynä, jossa lapsia ohjataan toimimaan ennakkoluulottomasti, toteuttamaan monipuolisia ratkaisuja erilaisista materiaaleista sekä kokeilemaan erilaisia teknisiä ja visuaalisia toteutuksia ja valmistusmenetelmiä. Samalla lapsen avaruudellinen hahmottaminen, tuntoaisti, käsillä tekeminen ja motoriset taidot kehittyvät. Käsityöilmaisussa prosessi on monesti yhtä tärkeä kuin itse tuote. Oppimisentarina-menetelmässä huomion kohteena voivat olla niin prosessin eri osatekijät kuin valmiin tuotteen synnyttämä onnistumisen kokemus.

Varhaiskasvatuksen käsityöprosessit toteutetaan kokonaisen käsityöprosessin mallin mukaan eli lapset suunnittelevat ja valmistavat tuotteen itse sekä arvioivat prosessin kulkua.



Oman tuotteen suunnittelu ja valmistaminen aikuisen tuen avulla ei ole lapsille yleensä vaikeaa. Prosessin hankalimman vaiheen muodostaa kokonaisuuden arviointi, jolloin suunnitteluun, valmistukseen ja valmiiseen tuotteeseen liittyvät merkitykset tulisi sanallistaa. Lapsilla ei useinkaan ole riittävää kielellistä taitoa kertoa ajatuksistaan, vaikka avuksi otettaisiin myös eleet ja ilmeet. (Yliverronen 2022.) Arviointi on oleellinen osa käsityöprosessia, koska arvioidessaan tekijä joutuu tarkastelemaan kokonaisuutta eri näkökulmista, refleктоimaan suoritustaan ja palaamaan ajatuksissaan prosessin vaiheita taaksepäin. Lasten reflektointi- ja päättelytaidot ovat vasta kehitymässä (Annevirta & Vauras 2001), jolloin tietoisuuden lisääminen omasta ajattelusta ja oman käsityöprosessin tarkastelun opettaminen tukee heidän kykyään siirtää kokemuksiinsa uusiin tilanteisiin (Rönkkö ym. 2021).

Oppimistarina-menettelmän kertomus auttaa lapsia tarkastelemaan omaa käsityöprosessiaan aikuisten sanoittamana. Kun varhaiskasvatuksen henkilöstön tuottama oppimistarina jaetaan lapsen kanssa, se auttaa lasta näkemään oman työskentelynsä ulkopuolisen silmin samalla tavoin kuin hänen tulisi itse tarkastella prosessiaan. Oppimistarina toimii näin ollen myös toimintastrategioiden oppimisen välineenä. Vaikka kertomukset muodostuvat aikuisten havainnoista, lapsilla ja heidän läheisillään on mahdollisuus täydentää kertomusta käsityöprosessin kulusta ja lapsen onnistumisista prosessin aikana.

## **Dinomaailma- ja heijastin-projektien arviointia oppimistarina-menettelmällä**

### **Opettajaopiskelijat tuottivat oppimistarinat lapsille**

Oppimistarina-menettelmä voisi soveltua arvioinnin menetelmäksi erityisesti varhaiskasvatukseen, sillä esimerkiksi käsityössä koulu-

käisten lasten käsityöprosessien arvioinnissa keskitytään usein näihin samoihin näkökulmiin, mutta niin, että lapset itse kertovat tai kirjoittavat näkemyksistään esimerkiksi e-portfolioissa (Saarinen 2021). Testasimme oppimistarina-menettelmää varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityöinterventtioiden yhteydessä erään kaupunkialueen päiväkodissa syksyllä 2022. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ohjasivat esikoululaisten ja 3–5-vuotiaiden pienryhmien pienimuotoisia kahden toimintakerran käsityöprojekteja. Esikoululaiset valmistivat huovuttamistaan kappaleista heijastimia ja taittelivat paperiset lahjapussit läheiselle annettavan lahjan pakkaamiseen, 3–5-vuotiaat jatkoivat aiemmin aloittamaansa teemaa rakentelemalla ”dinomaailmaa” leikkejä varten. Varsinaisen ohjauksen ohella opiskelijoiden tuli havainnoida lasten työskentelyä niin, että jokaiselle lapselle voitaisiin tuottaa oma oppimistarina.

Opettajaopiskelijoille ei annettu mitään varsinaista kaavaa oppimistarinan tuottamiseen, mutta kertomuksen tuottamisen helpottamiseksi sovittiin yhtenäinen rakenne. Kaikki oppimistarinat alkavat henkilökohtaisen tervehdyksen jälkeen pienellä kuvauksella käsityöprosessista, minkä jälkeen tekstit siirtyvät kuvailemaan lapsen toimintaa yleisemmin sekä joissakin kertomuksissa myös yksittäisten esimerkkien kautta. Tavoitteena oli kuvata tapahtumia reflektoiden ja lasten vahvuuksia korostaen. Kysymykset toimivat oppimistarinoissa retorisina keinoina, jotka henkilökohtaistivat tekstiä ja auttoivat lasta eläytymään menneeseen käsityöprosessiin. Alla kahden opiskelijan tuottaman oppimistarinan aloitus:

“Me opiskelijat tulimme tekemään kansanne käsityöjuttuja kahtena perjantaina heti aamusta. Tarkoituksena oli tehdä jollekin läheiselle lahjaksi heijastimet, joissa on huovutettu pohja. Aloitimme tutustumal-

la villaan. Muistatko, millainen haju villasta lähti ja millainen outo, rasvainen tunne siitä jäi sormiin? Otit rohkeasti villaa käsiin ja tutustuit siihen eri aistien avulla: katsellen, haistellen ja tunnustellen.”



Kuva 1. Kuva dinomaailmasta.

Oppimistarinoiden lähtökohtana toimivat välittömästi toimintakertojen jälkeen kirjatut muistiinpanonomaiset havainnot. Tavoitteena oli havainnoida erityisesti lapsen tähtihetkiä prosessin aikana ja tuottaa oppimistarina niiden ympärille. Oppimistarinoissa tehtiinkin näkyväksi lapsen onnistumisia ja myönteisiä hetkiä koko prosessin aikana. Näin myös lapselle havainnollistettiin sitä, mitä hän prosessin aikana oppi tai mitä hän jo osasi. Kuten alla olevista esimerkeistä näkyy, myönteiset havainnot kohdistuivat sekä käsityötaitoihin että esimerkiksi sinnikkyyteen, keskittymiseen, rohkeuteen tai taitoon suunnitella.

“...Olit todella kärsivällinen huovuttaja, vaikka villa ei aluksi oikein suostunutkaan taipumaan tahtosi ja huopumaan. Kastelit rohkeasti kätesi ja keskityit työskentelyyn.”

“Suunnittelit ja leikkasit [heijastinteipistä] taitavasti monta erikokoista sydäntä, osa niistä oli tosi pieniäkin eli leikkaaminen vaati todellista sorminäppäryyttä.”

Opettajaopiskelijat keskittyivät oppimistarinoissaan kertomusten henkilökohtaisuuteen ja

kannustavaan rehellisyyteen. Tämä on tärkeää oppimistarinas- sa: vaikka kertomukset ovat subjektiivisia ja kannustavia, ne eivät saa olla yltiöoptimistisia tai liioittelevia. Osassa oppimistarinoita kuvataan myös, mikä on käsityöprosessin ja sen aikana syntyvän tuotteen merkitys lapselle ja millaisia tunteita siihen liittyy. Esiopetusikäisten ryhmässä valmistettu heijastin oli lahja. Se oli lapsille tärkeää.

“Kerroit, että kässätuokioilla oli kivaa. Huovutit meidän kanssamme ensimmäistä kertaa, ja sehän sujui valtavan hienosti! Kerroit antavasi lahjan mielelläsi isälle lahjaksi. Meillä oli kanssasi tosi mukavaa, ja meillä on hyvä mieli siitä, että sinullakin oli kivaa.”

## Oppimistarinat jaettiin lasten kanssa

Oppimistarinoiden tuottamisen jälkeen oppimistarinat jaettiin menetelmän mukaisesti lasten kanssa, minkä jälkeen ne lähetettiin lasten koteihin. Lapsille oppimistarinan jakaminen, sen pohjalta keskusteleminen ja oppimistarinan täydentäminen oli myönteinen kokemus. Lapsille luetut oppimistarinat jäivät elämään lasten mielissä ja rakentavat heidän itsetuntoaan ja käsitystä omasta osaamisestaan. Reflektointi omasta oppimistarinasta oli lapsille merkityksellistä. Esimerkissä esikoululainen täydentää hänelle luettua, huovutustehtävään liittynyttä oppimistarinaa:

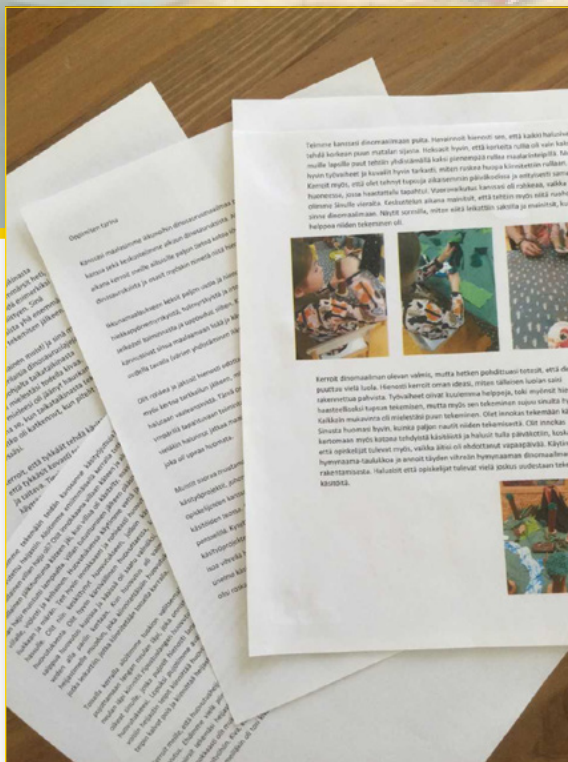
“Hyvin kuvattu. Kaikki oli oikein. Oli kiva, kun kerrottiin helmistä, sillä ne olivat kauniita ja lempiväriäni. Pinkki! Haluan huovuttaa lisää. Nyt olen tehnyt kaksi huovutusta. Olen hyvä käsitöissä.”

Toinen lapsi kehitti omaa tarinaansa eteenpäin näin:

“Oranssi puuttuu tarinasta. Oranssi on niin kiiltävä ja siisti. Arvaas, mikä siitä puuttui? Siitä puuttui dinosaurus, koska sillä oli piikkejä. Se menee sinne, missä on valoa. Se pitää myös siistejä ääniä. Se otti pesukannun ja otti pesusankon ja sitten tuli räjähdys.”

Lapsen palaute oppimisentarinaa koskee dinosauruksia. Se kuvaa hänelle tärkeitä, leikkiin ja mielikuvitukseen liittyneitä asioita juuri tuolla hetkellä. Käsiyöprosesseissa oppimisentarinat sanallistivat lasten tuotosten merkitystä sekä antajalle että saajalle. Toisaalta oppimisentarinat saattoivat tukea lapsen minäpystyvyyttä: lapsi opetteli uusia taitoja ja havainnoija kirjasi sen ylös, minkä jälkeen hän sai myös korjata havaintojen oikeellisuutta sekä merkitystä itselleen. Prosesseja ohjanneet opettajaopiskelijat oppivat palasia lasten ajattelusta ja suhteesta käsitöiden tekemiseen, mutta myös laajemmin asioista heidän ympärillään.

Käsityön näkökulmasta oppimisentarina-menetelmä näyttää tukevan hyvin käsityöprosessin



**Kuva 2. Oppimisentarinat voivat sisältää piirroksia, kuvia ja tekstiä.**

etenemisen tarkaste-  
lua, sillä kertomuksessa  
prosessia voidaan kuva-  
ta sekä yleisemmästä  
että yksityiskohtaisem-  
masta näkökulmasta.  
Jatkossa oppimisentari-  
nan tuottaja voisi vielä  
jututtaa lapsia työskentel-  
telyn aikana esimerkiksi  
suunnitteluun liittyen ja  
kysellä kunkin lapsen  
perusteluja erilaisille  
työskentelyn aikana ta-  
pahtuville valinnoille.  
Näin oppimisentarina  
tukisi ehkä vielä fo-

kusoidummin käsityöprosessin arviointia ja lap-  
sen oppimisen näkyväksi tekemistä. Tällainen  
toimintatapa vie luonnollisesti enemmän aikaa  
ja toimintaresursseja. Oppimisentarina tallentaa  
kuitenkin oppimisen pysyvään muotoon, johon  
voidaan palata esimerkiksi seuraavissa käsityö-  
prosesseissa ja näin oppimisentarina-menetel-  
män hyödyt kantavat yksittäisen oppimisproses-  
sin tallentamista pidemmälle.

## Aloita oppimisentarina- menetelmän käyttäminen (Aerila & Kauppinen 2021; Paack 2016)

1. Kirjoita kertomus, jossa kuvaat, mitä positiivista lapsi on tehnyt tai sanonut. Lisää sitten kertomukseen oma näkökulmasi ja otsikko. Jokainen meistä osaa tehdä kertomuksen. Mieti, mitä kertoisit suullisesti lapselle hänestä ja laita se paperille. Halutessa voit täydentää kirjallista tarinaa kuvin tai videoklipein. (Suomenkielisiä malleja oppimisentarinoinhin ks. Aerila & Kauppinen 2021 ja Neitola, Aerila & Kauppinen 2020.)



- Lue ja/tai näytä oppimistarina lapselle. Kuuntele hänen ajatuksiaan tarinasta ja kirjaa oppimistarinaan hänen palautteensa. Joskus henkilökohtaisia oppimistarinoita voi jakaa varhaiskasvatusryhmän kaikkien lasten kesken. Näin lapset oppivat toisiltaan ja toisistaan. Oppimistarinan voi tuottaa myös ryhmälle.
- Suunnittele, miten lapsi voisi kehittää tai laajentaa toimintaansa. Oppimistarina antaa opettajalle välineitä tulevan toiminnan suunnitteluun joko koko ryhmän tai yksittäisen lapsen näkökulmasta. Haluatko kehittää toimintaa jollakin laajennetulla tai erilaisella toiminnalla?
- Jaa oppimistarina perheen kanssa. Voit esimerkiksi kopioida oppimistarinan ja toimittaa sen perheelle luettavaksi tai voit pyytää perhettä vierailemaan päiväkodissa ja lukea oppimistarinan heille. Tärkeää on oppimistarinaan tutustumisen jälkeen pyytää perheiltä kommentteja tai ajatuksia ja kirjata nekin oppimistarinaan.

## Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2021. Kirjasta kaveri – Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Neitola, M. 2020. Oppimistarina – positiivisia huomioita lasten vahvuuksista. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.) Rinnalla – Taide, kerronta ja sosiaalisemioti-

- naalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Rauma: Rinnalla-hanke, Opetushallitus, 96–113.
- Annevirta, T. & Vauras, M. 2001. Metacognitive knowledge in primary grades – A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education* 16 (2), 257–282.
- Appleyard, J. A. 1990. *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood.* Massachusetts: Cambridge University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social research*, 71 (3), 691–710.
- Carr, M. 2001. *Assessment in early childhood settings.* London: Sage.
- Drummond, T. 2019. Looking closely at children. Saatavissa: <https://tomdrummond.com/looking-closely-at-children/examples/> [Viit-tauspäivä 15.2.2019]
- Jalongo, M. 2019. *Personal Stories: Autobiographical Memory and Young Children's Stories of Their Own Lives.* Teoksessa K. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the Lives of Children Contributions of the Narrative Mode.* New York: Springer.
- Karlsson, L. 2014. *Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyland, B. & Ackern, A. 2012. Young children's musical explorations: The potential of using Learning Stories for recording, planning and assessing musical experiences in a preschool setting. *International Journal of Music Education* 30 (4), 328–340.
- Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- Pack, J. 2016. Learning Stories. *Teaching Young Children* 9 (2). Saatavissa: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2015/learning-stories> [Viit-tauspäivä 25.4.2020]
- Rönkkö, M.-L., Yliverronen, V. & Kangas, K. 2021. Investigative activity in pre-primary technology education – The Power Creatures project. *Design and Technology Education: An International Journal* 26 (1), 29–44.
- Saariainen, A. 2021. *Pedagogical Dimensions of the ePortfolio in Craft Education.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Schank, R. 2004. *Coloring outside the lines – raising a smarter kid by breaking all the rules.* New York: HarperCollins Publishers.
- Yliverronen, V. 2022. Käsiyöilmaisu varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa I. Ruokonen (toim.) *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 165–178.



## HELPOSTI! -julkaisu on matkalla painoon!

Helposti!-julkaisun tilausohjeet tulevat FinRAn kotisivuille ja Facebook-sivuille lähiviikkoina. Ota siis sivustot seurantaan, jotta saat varmasti omasi. Jäsenenä voit ostaa kirjan etuhintaan.



**FD Jan Hellgren,**

ledande utvärderingsexpert, Nationella centret för utbildningsutvärdering  
(Foto Jan Hellgren)

# Klassiker för 10-åringar!?

## Hur är det möjligt?

Vid årsskiftet fick vi hem en antologi med texter som barnen i min dotters ordkonstgrupp hade skrivit. Jag var nyfiken på vad barnen sysslat med, så jag började bläddra i antologin. Ju mer jag läste, desto mer förvånad blev jag. Bland barnens texter figurerade klassiker som inte ens vuxna läser idag. Tioåringarna hade skrivit om bl.a. Olga, Masja, Irina, alltså Tjechovs Tre systrar, om Världarnas krig av H. G. Wells och Shakespeares Hamlet. En flicka (A.H.) hade skrivit följande dikt, inspirerad av Hamlets monolog:

Lådans monolog

Att vara eller inte vara  
rund  
är en fråga

Om jag är rund  
så kan jag rulla hem  
Men om jag är rund  
så kan någon tro  
att jag är en fotboll

Hur skulle  
jag kunna  
veta?

Allt är en fråga!

Barnen hade helt tydligt inspirerats av Hamlet och de gamla klassikerna. Det förvånade mig eftersom det talas så mycket om att bokläsandet minskat, och att det är så svårt att få barn att intressera sig för litteratur. Folk verkar nästan ha glömt att det överhuvudtaget finns något sådant som klassiker. I kampen om läsarnas uppmärksamhet tenderar de lättare alternativen alltid att segra.

Jag blev nyfiken på vad barnen egentligen sysslat med och fick lust att ställa några frågor till ordkonstläraren Lotta Sanhaie. Hon leder gruppen och är en av ordkonstlärarna på Sydkustens ordkonstskola (ordkonst.fi).

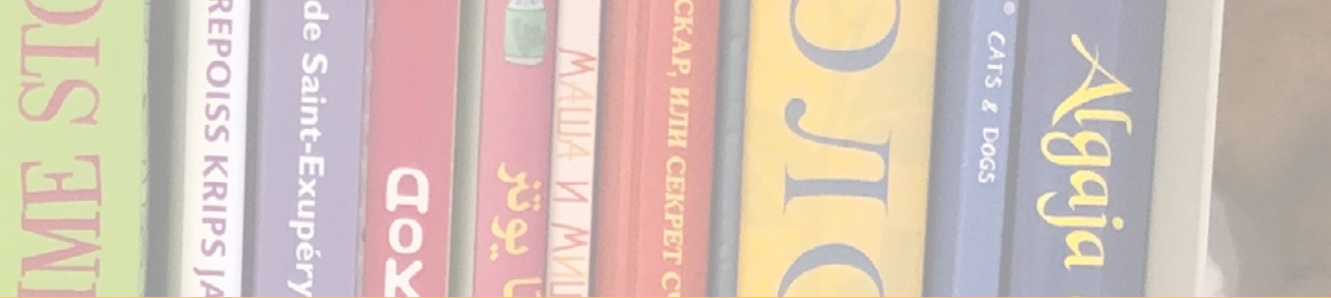


### Hur fick du för dig att börja använda klassiker i din ordkonstverksamhet?

– Detta läsår har vi klassiker som tema i hela ordkonstskolan. Idén kom när vi jobbade med klassiska texter med DuvTeatern. Vi ville helt enkelt fortsätta med klassiker – vi vill att våra elever ska bli bekanta med många klassiker. Där finns mycket inspiration att hämta.

### Vilka klassiker har du använt?

– Oj, jag har använt många klassiker i min undervisning! Romeo och Julia, Hamlet, Spöket på Canterville, Dorian Grays porträtt, Gullivers resor, Odysseen, Alice i Underlandet, Narnia, Hobbiten,



bröderna Grimms sagor, Frankenstein, Dracula, Djurens gård, En julsaga, Världarnas krig... Och så har jag använt dikter av Baudelaire, Södergran, Diktonius, Boye... Och noveller av Poe och Kafka... Det har varit ett alldeles fantastiskt läsår och eleverna har blivit både inspirerade och belästa!

### **Hur brukar du förmedla klassikerna till barnen? Berättar du? Läser de?**

– Jag brukar inleda med att berätta början eller någon detalj utan att avslöja själva klassikern. Sedan tar jag fram boken och presenterar den. Sedan skriver eleverna egna texter inspirerade av klassikern, jag varierar uppgifterna enligt ordkonstskolans läroplan så att eleverna ständigt utvecklas berättartekniskt. Utöver lektionerna en gång i veckan erbjuder ordkonstskolan årligen en temakurs för lite äldre barn som fokuserar på läsning av klassiker: eleverna läser utvalda klassiker och samlas sedan till litteratursamtal.

### **Vilka klassiker tycker du har fungerat bäst?**

– Det var jätteroligt att jobba med Hamlet. Eleverna skrev monologer om Hamlets tvekan och dramatiska berättelser om hans hämnd. Det var också väldigt inspirerande att jobba med Gullivers resor. Ordkonst eleverna skrev fantastiska texter till vår skrivtävling "Skriv för livet!" inspirerade av Jonathan Swift.

### **Har du några tips till lärare som vill jobba med klassiker i de lägre årskurserna?**

– Välj att jobba med klassiker som du själv gillar eftersom din passion smittar av sig. Fokusera på detaljer eller tematiken i stort, inte hela klassikern. Tänk på att fokusera på detaljer och tematik som kan intressera eleverna, annars blir det för svårt för eleverna att ta till sig det. Diskutera med eleverna: varför är denna klassiker fortfarande aktuell för oss?

### **Hurdana barn har du i dina ordkonstgrupper? Är det främst barn som är intresserade av ordkonst och som är ganska bra på det, eller har du också andra barn som är med av andra orsaker?**

– Jag har elever som har sökt sig till ordkonstskolan för att de älskar att skriva och läsa och vill satsa på sitt skrivande och utvecklas. Dessa elever har varit med länge, i många år. I ordkonstskolan har vi också många elever som inte riktigt visste vad ordkonst var först, men som nu älskar ordkonst. Vi har många väldigt begåvade skribenter i ordkonstskolan. Blivande författare, helt klart!

### **Har du barn som verkar ha svårt att uttrycka sig med ord i dina grupper? Verkar ordkonsten ha hjälpt dem?**

– Vissa barn kommer med i vår verksamhet för att få språkstimulans. Ordkonst är alltid bra om man vill utveckla sitt språk, vi jobbar ju ständigt med text. Vi jobbar väldigt kreativt i ordkonstskolan och vi satsar mycket på inkörsportar som ska motivera och locka elever till att använda språket, både muntligt och skriftligt. När man använder språket utvecklas det.

### **Vad har du själv för tankar om klassiker i dagens värld? Behövs de? Varför ska vi inte glömma dem?**

– Det skrivs många fina och nya böcker hela tiden, men det är något speciellt med klassikerna. De finns kvar av en anledning, liksom, eller av flera anledningar. De är helt enkelt väldigt bra: tematiskt, språkligt... Den skribent som läser klassiker hittar inte bara inspiration, utan även sammanhang. All litteratur hör ihop.

**Intresserad av att få veta mera om hur man kan jobba med klassiker i undervisningen? Ta kontakt med Lotta Sanhaie: [lotta.sanhaie@sydkusten.fi](mailto:lotta.sanhaie@sydkusten.fi)**



**Juli-Anna Aerila, KT, dos.**

työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Hänen tutkimuksensa keskittyy erilaisiin pienten lasten kertomuksiin ja lasten lukemiseen.

## Suomenoppija Peten pakun matkassa

Tuula Merisuo-Stormin ja Rauli Stormin käsistä on jo useamman vuosikymmenen ajan lähtenyt materiaaleja erilaisiin lukemisen ja kirjoittamisen tarpeisiin. Kaikissa materiaaleissa näkyy Tuula Merisuo-Stormin vankka kokemus sekä aihealueen opettamisesta ja tutkimuksesta että rakkaus oppilaisiin. Vuosien saatossa materiaalit ovat jossain määrin muuttuneet: uusimpana muutoksena on suomenoppijoiden huomioiminen ja harjoituskirjojen tarinallistaminen. Tarinallistaminen tarkoittaa, että harjoitusmateriaali pohjautuu teoksen alusta alkaen tekstiin, joka on mahdollista lukea myös yhtenäisenä tekstinä. Yhtenäinen teksti tukee oppilaan luetun ymmärtämistä, motivoi jatkamaan harjoitustehtävien parissa ja tuottaa kokemuksen kokonaisen, laajan tekstin lukemisesta. Hyvä tarina tuottaa oppilaalle myös iloa ja opettaa esimerkiksi tekstien rakenteita. Uusimpia materiaaleja ovat Hauskoja juttuja – Oikeinkirjoituksen ja tarinankirjoituksen harjoituksia (2020), Mielenkiintoisia juttuja – Oikeinkirjoituksen ja asiatekstien kirjoittamisen harjoituksia (2020) ja Peten paku – Luettavaa ja tehtäviä S2-opetukseen (2021).

Peten paku – Luettavaa ja tehtäviä S2-opetukseen kertoo Petestä, joka kuljettaa pakettiautollaan tavaroita erilaisiin paikkoihin. Hänen mukanaan tutustutaan uusiin paikkoihin ja niissä työskenteleviin ihmisiin. Tutuiksi tulevat esimerkiksi rakennustyömaat, erilaiset museot, tietokonepelien suunnittelijat ja televisiotyö. Harjoituskirja etenee niin, että jokaisen harjoituskokonaisuuden alussa on yhden sivun kuvitettu teksti Petestä. Teksti on kirjoitettu selkokielen periaattein ja ymmärtämistä tuetaan kuvin. Tekstiä seuraa kaksi harjoitustehtävää sivua, jotka keskittyvät luetun ymmärtämiseen, sanaston vahvistamiseen sekä omaan tuottamiseen. Tehtävät ovat vaatimustasoltaan vaihtelevia, ja monissa oppilaan työskentelyä tuetaan kuvin.



**Tuula Merisuo-Storm & Rauli Storm (2021). Peten paku. Luettavaa ja tehtäviä S2-opetukseen. Turku: Agricola-kustannus.**

Harjoitusmateriaali sopii käytettäväksi monin tavoin ja hyvin eri-ikäisille. Harjoitusmateriaali voi olla pääasiallinen oppimateriaali esimerkiksi yläkoulun S2-tunneilla tai siitä voi poimia tarkoitukseenmukaiset materiaalit luokan käyttöön. Vaikka materiaalissa on ajateltu erityisesti sanavarastoa, luetun ymmärtämistä, teknistä lukutaitoa ja oikeinkirjoituksen vahvistamista, voi materiaalin huolella valittujen aihepiirien pohjalta keskustella ja oppia monia sisältöjä tai laajentaa oppimista lasten omaan työskentelyyn. Itseäni inspiroi erityisesti taidemuseosta, taideteoksista ja taiteilijoiden nimikirjoituksista luotu osuus. Lisäksi oli mukava huomata, että harjoitukset ovat varsin vaihtelevia ja että osa harjoituksista on suunniteltu myös paritai ryhmätyönä toteutettavaksi, jolloin materiaali kannustaa myös vuorovaikutukseen ja suulliseen viestintään. Kiva toteutus materiaalin pedagogiseen käyttöön olisi antaa oppilaiden valita itse kiinnostavat aihepiirit ja koota yksilölliset mielenkiinnon kohteet yhteisenä projektina yhteen.

Tuula Merisuo-Stormin ja Rauli Stormin kaikki materiaalit ovat opettajien vapaasti kopioitavissa. Tämä tekee materiaalista paitsi käytöltään joustavan, myös taloudellista.

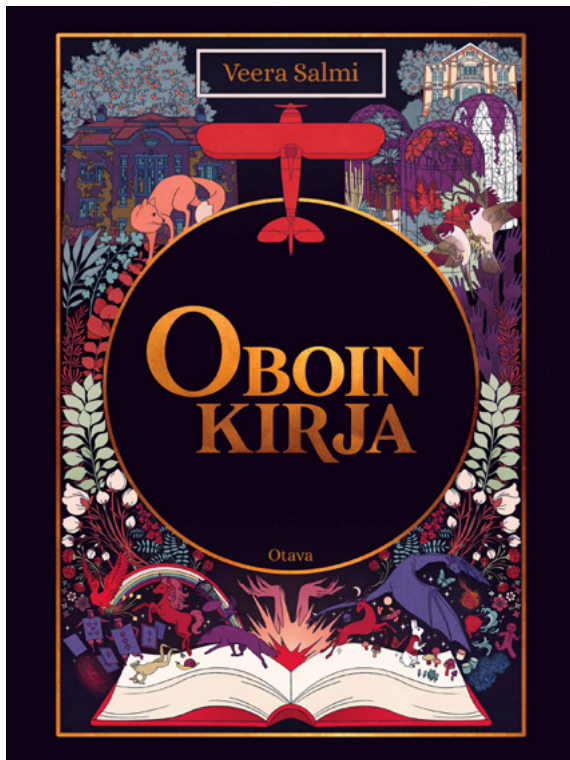
Anni Hänninen,

HuK, äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelija

# Oboin kirja – tarina lukutaitoisesta pojasta, joka halusi löytää takaisin kotiin

Veera Salmen *Oboin kirja* on lukutaidon ja kestävä kehityksen teemojen ansiosta hyvin ajankohtainen nuortenkirja. Romaani tarjoaa dystopisen, fantasialla maustetun tarinan pojasta, jonka täytyy pelastaa maailma tarinoiden avulla. Teos sisältää runsaasti aineksia hyödynnettäväksi yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunneille.

*Minä, Oboi, seisoin yksin kaupungin laidalla. Olin juuri saapunut. Ympäriälläni väreili elokuisen hikinen kuumuus. Olin väsynyt ja kehoni tuntui kipeältä pitkän matkan ja huonosti nukuttujen öiden jäljiltä, olinhan juossut jo viikkoja pakoon kaikenlaisia verenhimoisia metsäneläimiä.*



Veera Salmi (2022). *Oboin kirja*. Otava. 304 s.

Näin alkaa tarina Oboista, joka on päättänyt löytää perheensä vanhan kotitalon hinnalla millä hyvänsä. Tavoitteensa saavuttaakseen hänen on täytynyt paeta vankilasta, Tómos-Raamatista, johon kaikki hänenlaisensa lukutaitoiset nuoret ovat suljettuina. Tarinan miljöönä on maailma, josta lukutaito on rangaistava ominaisuus, ja näin ollen lähes täysin hävinnyt taito. Juuri tämä dystopinen yksityiskohta sai minut tarttumaan teokseen. Kirjan sivuilta löytyi lopulta kokonainen maailma täynnä ajankohtaisia puheenaiheita ja kiinnostavia aineksia erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Salmen teos sopii parhaiten yläkoululaisille, mutta se vaatii moniäänisyytensä ja intertekstuaalisuutensa vuoksi lukijalta tarkkuutta. Etevimmillä lukijoille teos on varmasti sellaisenaan kiinnostava ja opettavainen lukukokemus, vähemmän lukevat tarvitsevat sen sijaan kertomuksen sisälle päästäkseen hieman apua ja tukea. Kirjan aiheet ja teemat ovat kuitenkin niin osuvia, että lukukokemuksen soisi jokaiselle nuorelle ja miksei aikuisellekin. Yhteisöllisen lukemisen periaatteen monenlaiset lukijat voisivatkin saada tarvittavaa tukea lukukokemuksen syventämiseksi.



Kirja sisältää paljon kaunokirjallisia aineksia, jotka on huomioitu kirjan rakenteessa. Sen ensimmäisiltä sivuilta löytyy selkeä sisällysluettelo, ja kirjan lopussa on epilogin jälkeen listaus sitaateista, viittauksista ja inspiraatiosta. Moniäänisyys ja intertekstuaalisuus tuodaan näiden rakenteen valintojen kautta selkeästi esille niin, että niihin ei tarvitse kuin itse tarttua. Kirja jakautuu neljään osaan, joista ensimmäisessä *Kaupunki, jossa mikään ei ole kohdallaan* Oboin seikkailu kohti ”Keltaista taloa” alkaa. Toisessa osassa *Kirja alkaa puhua* Oboi ystävineen saa avukseen maagisen kirjan, joka ohjeistaa heitä kohti toivottua päämäärää. Kolmannessa osassa *O tai kuu tai aurinko* kirjan juoni alkaa tiivistyä, ja viimeisessä osassa *Keltainen talo* sytyttää valon kertomuksen tapahtumat alkavat selvitä ja Oboin seikkailu huipentuu. Pidän teoksen strukturoidusta muodosta, sillä se selkeyttää kirjaa kokonaisuutena ja tarjoaa mahdollisuuden kertomuksen palasteiluun.

Aiheiltaan teos soveltuu perhesuhteiden, henkilön yksilöllisen kasvun, lukutaidon merkityksen ja ekologisuuden käsittelemisen välineeksi. Teoksessa päähenkilö Oboin tavoite on saattaa perheensä takaisin yhteen maailmassa, joka on repinyt heidät erilleen toisistaan. Tavoitteeseen pyrkiessään Oboi oppii, ymmärtää, oivaltaa ja hyväksyy monenlaisia asioita, joita ei välttämättä olisi tullut ajatelleeksi aiemmin. Tarinassa käsitellään myös lukutaidon merkitystä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle sekä maalataan dystopista kuvaa tilanteesta, jossa kyseinen taito ei olekaan enää itsestäänselvyys. Miljöössä vaikuttavat

vahvasti läpi teoksen ekologisuuden kuvasto sekä tieteiskirjallisuudelle ominaiset ratkaisut, joita ei ole vielä meidän ajassamme jouduttu ilmaston muuttumisen seurauksena toteuttamaan. Nämä kaikki näkökulmat ovat esillä myös perusopetuksen kansallisessa opetussuunnitelmassa.

Salmen teoksessa riittää siis tärkeitä aiheita ja teemoja käsiteltäväksi. Aiheet ovat todella ajankohtaisia, mutta varsin ajattomia. Kirjaa on mahdollista käyttää monipuolisesti suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen osana. Teos sulautuu mielestäni erityisen hyvin esimerkiksi koko luokan yhteiseksi lukukirjaksi, oppilaiden muodostaman lukupiirin kirjavalinnaksi tai havainnollistavaksi esimerkiksi useampaankin aiheeseen. Salmen teoksesta on mahdollista hahmottaa seuraavia opetussisältöjen kiintopisteitä luokka-asteittain: seitsemäsluokkalaisten proosan käsitteistö, kahdeksaluokkalaisten kirjallisuuden vaikuttavuus ja lajityypit sekä yhdeksäsluokkalaisten kirjallisuuden tulkinta. Näkisinkin siis, että tarinaa osiksi palastelemalla ja kertomusta keskustelevasti käsittelemällä teoksesta on moneksi.

Mikä parasta, Salmen teoksen anti ei rajoitu pelkästään opetuskontekstiin. Oboin tarina viihdytti, ilahdutti, mietitytti ja laittoi ajattelemaan aikaamme laajemminkin. Teos kuvaa kaunokirjallisilla vapauksilla piirretyn tulkinnan lukutaidon polarisoitumisesta, antaa näkökulman ilmastonmuutokseen ja muistuttaa siitä, mikä elämässä on tärkeintä. Teos pitää otteessaan loppuun saakka, ja siitä riittää makusteltavaa parhaimmillaan toisen lukukierroksen verran.



### Charlotte Rytter

Föreläsare och läroboksförfattare, bland annat Hop på skrivebussen – din vej till den gode skriveundervisning och SkriveKlar-serien, Gyldendal.



## Håll fast vid framställningsformerna!

Undervisning i framställningsformer är obligatorisk. Det är fastslaget i den danska läroplanen. Detta ger en tydlig signal om att modersmålsämnet också är ett språkämne som innehåller mycket mer än stavnings- och språkregler. I ett ämne där texter, språk och kommunikation är nyckelorden får framställningsformerna inte reduceras till mål i sig. För de är viktiga bidragsgivare till att främja elevernas kommunikativa fostran och språkutveckling. Artikeln ger exempel på hur man kan undervisa om framställningsformer på ett sätt som ger mening i undervisningen och främjar den språkliga utvecklingen.

Återge, berätta, beskriva, förklara, instruera, argumentera, reflektera. Det här är de sju obligatoriska framställningsformer som presenteras i läroplanen 2019 och som danska lärare nu är skyldiga att undervisa om. Eleverna ska alltså lära sig att språkligt bygga upp en text genom att använda de olika framställningsformerna. Med "text" avser jag naturligtvis begreppet text i vid bemärkelse. I handledningen för ämnet danska från 2019 nämns nio olika exempel på skrivhandlingar, som motsvarar några av de nämnda framställningsformerna, och som eleverna kan möta i det skriftliga provet i åk 9 och 10. Men innan du tappar andan och vi börjar jaga de här termerna i blindo och ta in dem i undervisningen fragmenterat, så som vi har gjort med begreppet genrer i många år, före-

Artikeln har ingått i *Læsepædagogen* nr 4, årg. 69 augusti 2021. Översättning till svenska Ines Sjöblom och Pehr-Olof Rönholm.

slår jag att vi stannar upp, drar ett djupt andetag och begrundar dem lite. För det är inte så dumt med dessa framställningsformer ändå.

I den här artikeln börjar jag med att förenkla och reducera de många framställningsformerna till en handfull. Det gör jag bland annat genom att koppla ihop några av dem. En handfull är alltid en bra princip. Dem kan både elever och lärare bättre komma ihåg. Samtidigt lägger jag in framställningsformerna i ett fostransperspektiv. De får inte fortsätta att vara fristående mål,



Figur 1.  
Skrivebussen  
tecknad av  
Anette Carlsen  
(Rytter, 2021).



som vi har sett att genrerna har varit i många år. De ska och kan göra danskundervisningen meningsfull. Framställningsformerna är verkligen ett gott sätt att främja elevernas kommunikativa färdighet och språkutveckling.

## Bussar

### Berätta (återge)

#### – Den sociala människan

Att kunna berätta/återge en historia hör till den sociala kompetensen. Berättelser hjälper oss att förstå oss själva och knyta kontakter med andra. Berättelser ger gemenskap. Som människor berättar vi många historier för varandra. Det kan vara berättelser från vårt eget liv eller från fantasivärlden. Att berätta en god historia kan öppna många sociala dörrar. Den kan innehålla allt från den kusliga godnattsagan, den pinsamma semesterupplevelsen till skrönor, anekdoter och småprat. Om du tänker efter har du förmodligen själv ofta berättat historier.

Skillnaderna mellan att berätta och återge är så små att jag har valt att slå samman de två begreppen här. I båda framställningsformerna handlar det om att förmedla en bra historia så att läsarna hänger med ända till slutet. Att du snabbt fångar läsarnas intresse, att de nappar på kroken och vill höra mer och att du inte tappar dem på vägen. För att kunna behärska det goda berättandet måste man lära sig något om komposition, poäng och berättandets ekonomi.

Det berättande elementet i form av den lilla berättelsen används i många typer av texter och genrer, som t.ex. inledning till en kolumn, en anekdot i ett tal, ett exempel i en debatt osv.

## Beskriva

#### – Den nyanserade människan

Att kunna beskriva kräver ett nyanserat, brett och varierat ordförråd. Det är en presentationsform som vi i danskämnet arbetar med i många sam-

manhang, t.ex. när vi lär eleverna att använda bestämmningar, att upptäcka synonymer, att leka på ordtrappor, att använda sinnena i skrift osv.

Du har kanske, liksom många andra dansklärare, lagt märke till att det finns en tendens att elevernas ordförråd blir mindre och mindre. Just därför finns det så mycket större anledning att arbeta med beskrivande framställningsformer. Ett beskrivande språk ger inte bara tillgång till ett mer nyanserat språkbruk, utan det speglar också hur vi iakttar världen. Det vill säga att det hjälper oss både att iaktta världen och att uttrycka våra iakttagelser. Det gör man till exempel genom att lägga märke till detaljer i de texter man läser för att sedan kunna imitera det i sina egna texter, och genom att lära sig nya ord och varianter av samma ord och därigenom upptäcka nyanser i språket. Det förutsätter att man i undervisningen slår ner på takten, stannar upp vid ord och begrepp, utforskar andra möjligheter och därigenom också öppnar elevernas syn på världen.

Ett beskrivande språk är ett kraftfullt och fängslande och förföriskt verktyg i många olika typer av texter och genrer.

## Informera (förklara, instruera)

#### – Den insiktsfulla människan

Att undervisa i informativt skrivande är förmodligen en av de saker vi dansklärare har minst erfarenhet av, eftersom det traditionellt är en framställningsform som har förknippats med andra ämnen. Men i och med de nya centrala proven med gemensamma mål blev skrivning utgående från undersökta källor en del av danskämnets skriftliga framställningsformer. I och med att våra elever växer upp i ett kunskapsamhälle finns det god anledning att uppgradera de informativa framställningsformerna. En av farorna med att veta att allt går att googla på nätet är att informationen inte automatiskt omvandlas till verklig kunskap i elevernas huvuden, utan helt





enkelt blint kopieras in i elevernas texter och andra produktioner. Det är en paradox, eftersom vi aldrig så lätt har haft tillgång till information, men samtidigt måste vi som aldrig förr se upp med desinformation och bedrägerier. Den enkla lösningen är alltför ofta att återge information som andra har uttryckt utan att ta ställning till den. Om vi ska behålla och bidra till att vårt land förblir ett kunskapssamhälle, förutsätter detta att eleverna får pröva på att omvandla fragmenterad information till verklig och sammanhängande relevant kunskap och att inte bara blint upprepa vad andra har skrivit. Därför bör de informativa framställningsformerna få lika stor uppmärksamhet som de andra fyra. Jag har valt att inkludera framställningsformerna *förklara* och *instruera* i denna kategori, eftersom de ofta används för att förmedla professionell kunskap.

De informativa framställningsformerna kräver några helt andra grepp än att berätta, beskriva, argumentera och reflektera. Här handlar det också om att kunna uttrycka sig sakligt utan att det behöver vara tråkigt på något sätt. När man förmedlar ämneskunskaper måste man kunna organisera sitt innehåll med en tydlig struktur, till exempel genom att använda mellanrubriker. Senare ska eleverna lära sig hur man utvecklar ett ämne utan att dränka läsaren i en textgröt med anhopningar av obearbetad information och hur man gör texten levande, informativ och relevant för läsaren. Innan eleverna lämnar grundskolan måste de också ha erfarenhet av att hänvisa till, citera och referera källor. Inte bara för att det är ett krav i det centrala provet, utan också för att de behöver göra folk klokare i livet utanför skolan. Dessutom kommer användningen av källor att göra dem mer medvetna och kritiska när de själva ska bedöma var informationen kommer ifrån.

Informativa presentationsformer används som ett element i många olika typer av texter, t.ex. i journalistiska artiklar, kampanjtexter, infor-

mationsbroschyrer, debattinlägg, reseskildringar, matbloggar mm.

## Argumentera (kommentera, diskutera)

### – Den demokratiska människan

Att kunna uttrycka sina åsikter är fundamentalt för det demokratiska samhället och därför också en förutsättning för att vara en demokratisk samhällsmedlem. Det är möjligt för oss idag att uttrycka, eller få utlopp för våra attityder och åsikter överallt på internet, t.ex. i sociala medier, på webbplatser, i utrop online, på tidningarnas debattsidor osv. Och för att demokratin inte ska drunkna i patos, men bäras upp av saklig argumentation och samtidigt vara öppen för andra uppfattningar och påståenden, då är de argumentativa framställningsformerna rätt approach. Till gruppen argumentativa framställningsformer hör *att kommentera* och *att diskutera*.

För att kunna delta i en demokrati och för att kunna argumentera för en sak eller sig själv, kan man använda många olika texttyper, t.ex. läsarbrev, kampanjtexter, jobbsökningar, recensioner, klagomål med mera. När man argumenterar måste man göra mer än bara postulera som t.ex. *Därför tycker jag alltså ...* Man måste också kunna utveckla, motivera, förklara och exemplifiera varför man tycker som man gör. Vi övar det i danskämnet när vi ber eleverna analysera texter och hitta exempel som belägg för sina observationer och tolkningar.

## Reflektera

### – Den tänkande människan

Att kunna uttrycka sina tankar och nå djupare i sitt eget tänkande är en del av att vara en fritt tänkande människa. Lyckligtvis har vi ett samhälle där det finns och måste finnas utrymme för oss att undra, fundera över livet, överväga betydelser, sätta ord på känslor och upplevelser, se alternativ och i allmänhet låta tankarna vandra fritt. Vi rör oss här i den mjukare dimensionen,



men också i en viktig del av dansk tradition med referenser till både Grundtvig, Kierkegaard, Løgstrup och hela folkhögskolekulturen.

Det är särskilt i de reflekterande framställningsformerna som vi bygger på vår egen livserfarenhet. Den kan vara kort eller lång, men erfarenheter och minnen har vi alla, oavsett ålder. Det är också här vi ofta känner igen oss i varandra som människor och till och med kan uppleva en gemenskap och kanske skriva oss fram till nya insikter.

Den reflekterande formen bygger på alla de andra fyra framställningsformerna och är därför också lite svår att ringa in eller definiera med en formel. Att uttrycka sig på ett reflekterande sätt liknar en situation där vi diskuterar budskap och teman i texter och sätter texter i perspektiv i samband med tolkningsarbetet i litteraturundervisningen. Många modersmåslärare kommer förmodligen också att nicka igenkännande till att några av de bästa undervisningssamtal de har haft med sina elever har haft en viss reflekterande karaktär.

### Framställningsformer handlar om *hur*

Framställningsformerna förväxlas ofta med texttyper, men de är inte riktigt desamma. Texttyper är ett överordnat begrepp inom genrepedagogen, medan framställningsformerna har ett tydligt språkligt fokus och inte är direkt kopplade till en viss genre. Istället för att använda termen framställningsform kan man också tala om språk- och skrivhandlingar, uttryckssätt m.fl.

I all sin enkelhet handlar framställningsformer om att lära eleverna *hur* de använder språket för att uttrycka sig när de vill förmedla fantasi, erfarenheter, känslor, tankar, kunskaper, attityder och åsikter. Det gäller både i tal och skrift. Många dansklärare ger uttryck för att i synnerhet elevernas skrivna texter domineras av talspråk. Dessutom klagar många dansklärare

över att elevernas ordförråd minskar. Jag tror att ett ökat språkligt fokus i undervisningen faktiskt kan motverka båda tendenserna.

Framställningsformerna är alltså nära kopplade till själva syftet med texten, det vill säga *vad* man skulle vilja uppnå med sin text. Och valet av presentationsform visar *hur* man uttrycker det språkligt.

### Framställningsformerna i det skriftliga provet

Den tilltagande fokuseringen på framför allt framställningsformerna är också tydlig när man tittar närmare på uppgiftsformuleringarna i det centrala provet skriftlig framställning. I uppgifterna står framställningsformerna eller skrivhandlingarna som det allra första ordet. Här är ett exempel i en uppgift från maj 2021.

Du skal skrive teksten til dit mundtlige oplæg. Efterfølgende bringes teksten på sitet, madkulturen.dk.

Som forberedelse skal du læse artiklen og søge informationer om måltidets betydning.

I din tekst skal du:

- beskrive, hvad måltider betyder for dig og dine nærmeste
- redegøre for forskellige syn på måltidets betydning
- inddrage Mathilde Vejes holdning
- reflektere over måltidets betydning i fremtiden.

Figur 2. Uppgiftsformulering ur grundskoleprovet i danska, skriftlig framställning maj 2021.



Genren utgör fortfarande ramen för själva uppgiftssvaret. I det här fallet är det en muntlig presentation, där texten därefter ska laddas upp på en webbplats. I exemplet här måste eleverna: beskriva, förklara, inkludera och reflektera över temat måltidens betydelse.

Här är ett antal andra exempel från olika uppgifter ur de senaste årens prov, där jag har kursiverat varje enskild framställningsform:

- *berätta* om en episod från ditt eget liv där allsången har haft en speciell betydelse
- *beskriv* vad det har inneburit för din årskurs att gå just i er skola
- *förklara* vilka kompetenser som krävs för att bli en bra e-sportutövare
- *argumentera* för vad elevrådet rekommenderar för din skola
- *reflektera* över varför vi tittar på serier och hur det kan påverka oss

De centrala proven ger goda skäl till att man i sin undervisning ger framställningsformerna mycket fokus och kärleksfull uppmärksamhet. Inte enbart i form av kompendier med oöverskådliga översikter som kan delas ut till eleverna. Det är oftast bara de smartaste och duktigaste och de som har följt med i undervisningen som får ut något vettigt ur dem. Men genom att tala om dem, förtydliga dem i uppgifterna, pröva dem i praktiken och i allmänhet låta eleverna leka och experimentera med framställningsformerna kan vi förbättra deras insikt. Det hjälper till att ge ämnet en språklig dimension som innehåller mycket mer än stavnings- och språkregler. Att lära eleverna olika sätt att uttrycka sig genom att utforska sitt modersmål bidrar till att främja

I brevet ska eleverna:

1. skriva en introduktion med en hälsning och en inledning där eleven vänder sig direkt till mottagaren, t.ex. frågar hur personen mår och varför eleven skriver detta brev (inte för att det är en skoluppgift, men det kallas en introduktion).
2. skriva ett avsnitt där de berättar om en särskilt fin upplevelse under lovet. Läraren instruerar och visar hur man berättar genom att länka samman avsnitten med orden *först*, *senare*, *sist*, osv. Beroende på elevernas erfarenheter och nivå kan läraren också visa dem hur de kan använda sinnesintryck i denna del för att beskriva sina upplevelser.
3. skriva ett avsnitt där eleverna förmedlar sina tankar och känslor (reflektioner) om sina upplevelser under ferien. Läraren visar muntligt vilka tankar och känslor hen har mött under lovet. I klassen försöker eleverna i helklass eller i små grupper muntligt finna lämpliga ord. Tillsammans formulerar eleverna inledande uttryck som eleverna kan använda, och läraren förklarar skillnaden mellan å ena sidan att berätta/återge – vilket eleverna är bekanta med – och å andra sidan det nya de nu fokuserar på, nämligen att reflektera.
4. avsluta brevet med en hälsning. Klassen återkallar andra sätt de har lärt sig att skriva avslutningar på, och läraren visar dem hur de i denna del av brevet ska närma sig sin mottagare, skriva om förhoppningar och önskemål för framtiden. Dessutom samtalar man om de många olika fraser vi använder, såsom kära hälsningar, kram, med vänliga hälsningar och skillnaden i deras användning och funktion.



även elevernas kommunikativa kompetens och deras språkliga utveckling.

### Framställningsformer i skrift

Jag presenterar ofta följande skrivuppgift på mina kurser, och den är tänkt att användas efter ett lov. Eleverna ska skriva ett brev till en mormor, farfar, farbror, moster, kusin eller annan släkting som de kanske saknar och inte sett på länge. Brevet ska naturligtvis skickas till den det berör när det är klart. Eleverna skriver brevet i etapper, där läraren fokuserar på den exakta formen eller sättet på vilket eleverna ska uttrycka sig i brevet.

I denna lilla och tydliga skrivprocess får eleverna erfarenhet av flera framställningsformer: berätta/återge, beskriva och reflektera. Men formerna sätts in i ett större sammanhang, nämligen i brevet till en släkting, så att texten är en del av en kommunikationssituation och ska skickas på riktigt. Ofta har denna typ av skriftliga uppgifter ett mycket större motivationsvärde än klassiska skoluppgifter. Men poängen med exemplet är just att använda framställningsformerna när det är vettigt att dosera dem i små bitar och att visa eleverna hur de kan uttrycka sig på olika sätt.

### Framställningsformer i tal

I din undervisning kan du skapa god synergi om du arbetar medvetet och synliggör de olika framställningsformerna i både den skriftliga och muntliga delen av ämnet. Till exempel genom att samtala om *hur* man talar. Här visas det med ett exempel där det handlar om analys och tolkning av en text:

- Berätta/återge: Försök berätta vad texten handlar om!

- Beskriva: Försök att beskriva det mest spännande stället i boken.
- Informera: Vad vet vi egentligen om författaren?
- Argument: Kan du argumentera för din tolkning med exempel från texten?
- Reflektera: Vad får texten oss att tänka på?

När jag var medlem i den arbetsgrupp för ämnet danska, som utarbetade gemensamma mål, blev jag ställd gällande framställningsformerna. Här hade jag gått och trott att genren i sig var tillräcklig och att de yttre egenskaperna hos en text kunde utgöra den huvudsakliga grunden i synnerhet i min skriftliga undervisning. Men när man blir utmanad som man måste man ta tjuren vid hornen och försöka göra det obegripliga meningsfullt. Därför testade jag användningen av de olika framställningsformerna, eftersom mina niondeklassare skulle göra presentationer efter en praktikvecka. Här fick eleverna berätta, beskriva, förklara, reflektera och utvärdera i sina framställningar och detta resulterade faktiskt i ganska intressanta presentationer. Och bäst av allt var att det gav upphov till samtal med eleverna om hur vi använder språket i olika sammanhang. Och det är förmodligen ett av syftena med ämnet, där nyckelorden är just *texter, språk och kommunikation*.



Uppgift efter praktikvecka 41 i åk 9 vid Tre Falke-skolan 2014

## En presentation

För att avrunda din praktikvecka ska du göra en 5–8-minuters presentation.

Du kan använda antingen Prezi eller PowerPoint.

Du ska presentera för en liten grupp måndagen den 20 oktober.

Din presentation ska innehålla diabilder med:

- 1) Titelblad med ditt namn, namnet på ditt jobb och namnet på arbetsplatsen. Lägg också in en inbjudande omslagsbild.
- 2) En beskrivning av arbetsplatsen som du var praktikant på. Vad gör man, vad tillverkar man osv? Illustrera gärna med bilder.
- 3) En information om hur man utbildar sig för jobbet.
- 4) En berättelse om dina erfarenheter från praktikveckan. Kom ihåg att infoga foton från veckan.
- 5) En bedömning av vad jobbet kräver både professionellt och personligt. Vad ska du vara bra på?
- 6) En reflektion över vad du har lärt dig under praktikveckan och om jobbet kan vara något för dig. Motivera dina åsikter.

Skriv bara nyckelord till dina bilder.

Men du ska i stället infoga bilder, grafik och illustrationer som du kan använda som stöd för din presentation.

Mycket nöje från Team 9

Figur 3. En praktikpresentation, idé av Charlotte Rytter.

### Referenser

- Bülöw-Olsen, L., Kjær Harms, S. & Skaarup, V. (2017 f.). Tid til at skrive 3.-4. klasse + 5.-6. klasse. Alinea.
- Lieberkind, J. (2018). Thomas Tukan. Læs og skriv fagtekster i 1.-2. klasse. Dansk lærerforenings Forlag.
- Rytter, C. (2020, 2021). SkriveKlar-serien 6.-9. klasse. Gyldendal.

- Rytter, C. (2021). Hop på skrivebussen – din vej til god skriveundervisning. Gyldendal.
- Undervisningsministeriet (2019). Læseplanen for faget dansk. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_L%C3%A6seplan\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Dansk.pdf)
- Undervisningsministeriet (2021). De skriftlige prøver. Dansk, skriftlig fremstilling, maj 2021.



### **Kielikukon toimituskunta**

Päätoimittaja Heli Ketovuori  
(vapaalla 1.1.-18.4.2022)  
[heli.ketovuori@gmail.com](mailto:heli.ketovuori@gmail.com)

Miina Orell  
(päätoimittajan sijainen 1.1.-18.4.2022)  
[miina.orell@gmail.com](mailto:miina.orell@gmail.com)

### **Toimituskunnan jäsenet**

Juli-Anna Aerila  
[julaer@utu.fi](mailto:julaer@utu.fi)

Tiina-Maija Kaarlela  
[tiinamaijakaarlela@gmail.com](mailto:tiinamaijakaarlela@gmail.com)

Vuokko Kaartinen  
[vuokkokaartinen@gmail.com](mailto:vuokkokaartinen@gmail.com)

Sari Sulkunen  
[sari.sulkunen@jyu.fi](mailto:sari.sulkunen@jyu.fi)

Annakaisa Lehtonen  
[annakaisa.a.lehtonen@gmail.com](mailto:annakaisa.a.lehtonen@gmail.com)

Meri Tanska  
[meritanska@gmail.com](mailto:meritanska@gmail.com)

### **FinRAn johtokunta 2022**

Puheenjohtaja | Ordförande | Chairperson  
**Ann-Sofie Selin**

Varapuheenjohtaja | Viceordförande | Vice-chair  
**Heli Ketovuori**

Taloudenhoitaja | Kassör | Treasurer  
**Pehr-Olof Rönnholm**

Sihteeri | Sekreterare | Secretary  
**Jan Helligren**

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Juli-Anna Aerila**,  
varajäsen Ina Härmälä

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Tiina-Maija Kaarlela**

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Suvi Sankinen** (6.2.2022 saakka),  
varajäsen Vuokko Kaartinen

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Miina Orell**

Sposti: [etunimi.sukunimi@finrainfo.fi](mailto:etunimi.sukunimi@finrainfo.fi)

Kansi ja ulkoasu Susan Johnsson  
Taitto Painosalama Oy

Painosalama Oy, Turku 2022  
ISSN 0780-0940

### **Saat Kielikukon liittymällä jäseneksi tai tilaamalla sen!**

FinRAn jäsenmaksu on 39 euroa.

Opiskelija- ja seniorijäsenmaksu on 18 euroa.

Kielikukon tilaushinta on 40 euroa.

Jäseneksi voit liittyä ja lehden voit tilata osoitteessa [finrainfo@gmail.com](mailto:finrainfo@gmail.com).

[www.finrainfo.fi](http://www.finrainfo.fi)

Tykkää Facebookissa FinRA (Finnish Reading Association)

# KIELIKUKKO

## Mediakortti 2022

Kielikukko on FinRA ry:n (Finnish Reading Association) jäsenlehti. Se sisältää lukemaan oppimiseen ja opettamiseen sekä alan tutkimukseen liittyviä artikkeleita. FinRA kuuluu seuraaviin järjestöihin: International Literacy Association sekä Federation of European Literacy Associations.

### TOIMITUS

Päätoimittaja Heli Ketovuori  
heliketovuori@gmail.com  
puh. +358 50 490 6176  
Koivulankatu 31C  
20740 TURKU

### TEKNISET TIEDOT

Lehden koko: B5 (176 x 250 mm)  
Painosmäärä: 300 kpl  
Painopinta: 156 x 178 mm  
Palstaleveys: 2 x 75,5 mm

Aineisto sähköisessä muodossa, ilmoitukset: pdf.  
Kuvat .jpg- tai .tiff-muodossa.

### PAINOPAIKKA

Kirjapaino Painosalama Oy  
Tykistökatu 4 A  
20520 TURKU  
puh. 02 241 0105

### LEHDEN TILAUSHINTA

Vuosikerta (4 numeroa) 40 euroa

### LEHDEN TILAUSOSOITE

finrainfo@gmail.com

# Kielikukko

*Iloksi ja opiksi*



*Ajankohtaista tietoa  
lukemisen,  
kirjoittamisen  
ja oppimisen  
tutkimuksesta  
sekä hyvistä  
opetuskäytännöistä.*

Finnish Reading Association • 1/2022

#### **Tässä numerossa mm.:**

*Lukeva kunta -verkoston lukuagentit esittelevät paikallista lukutaitotyötä  
Ideoita lukemaan innostamiseen koulussa ja kirjastossa  
Hyviä käytänteitä nuorten ja aikuisten tuen tarpeisiin*

### AINEISTOAIKATAULU 2022

Nro	Aineisto	Postitus
1	1.2.	viikolla 10
2	1.4.	viikolla 19
3	1.8.	viikolla 35
4	15.10.	viikolla 49

### ILMOITUSHINNAT € (ALV 0 %)

Koko.....m/v.....	4-värisenä
aukeama.....250 €.....	310 €
1/1.....164 €.....	188 €
1/2.....95 €.....	125 €
1/8.....45 €.....	68 €

### ILMOITUSKOOT

	Leveys x korkeus
1/1 s.....	170 x 256 mm
1/2 s. vaaka.....	170 x 126 mm
1/2 s. pysty.....	85 x 256 mm
1/4 s. vaaka.....	170 x 70 mm
1/4 s. pysty.....	80 x 125 mm
1/8 s. vaaka.....	170 x 40 mm
1/8 s. pysty.....	40 x 256 mm

### PANKKI

Osuuspankki FI20 5800 1320 0633 49



# Kielikukko

## Kirjoittajakutsu Kielikukon 43. vuosikertaan

Kielikukko on FinRAn (Finnish Reading Associationin) julkaisema lehti, jonka tavoitteena on kertoa ajankohtaisesta lukemisen, kirjoittamisen ja oppimisen tutkimuksesta sekä hyvistä opetuskäytänteistä. Kielikukossa julkaistaan artikkeleita, kuvia opetuskokeiluista, puheenvuoroja, haastatteluja ja kirja-arvioita.

Kuluvana vuonna Kielikukko tarjoaa mielenkiintoista tietoa lukemisen hyvistä käytänteistä, lasten ja nuorten luku- ja kirjoitusharrastuksen tukemisesta, oppimisen tuesta sekä kielitietoisuudesta ja S2-opetuksesta. Pysy siis mukana vuonna 2022!

Otamme mielellämme vastaan ehdotuksia artikkeleista. Materiaalin jättö- ja lehden julkaisuaikataulut löytyvät Kielikukon mediakortista lehden takakannen sisäsivulta. Artikkeliehdotukset ja itse artikkelit toimitetaan lehden päätoimittajalle osoitteella [heliketovuori@gmail.com](mailto:heliketovuori@gmail.com).

Kirjoitusohjeet löytyvät FinRAn verkkosivuilta.  
[www.finrainfo.fi/kielikukko/kirjoittajaohjeet/](http://www.finrainfo.fi/kielikukko/kirjoittajaohjeet/)

## *Iloksi ja opiksi*

*Kielikukko on FinRA ry:n (Finnish Reading Association) jäsenlehti. Se sisältää lukemaan oppimiseen ja opettamiseen sekä alan tutkimukseen liittyviä artikkeleita. FinRA kuuluu seuraaviin järjestöihin: International Literacy Association sekä Federation of European Literacy Associations.*