

Kielikukko

Iloksi ja opiksi



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

Finnish Reading Association • 4/2021

Tässä numerossa mm.:

*Lukumummit ja -vaarit lukutaidon tukena
Kielirikasteinen opetus osana kaksikielistä opetusta
Digitaalinen ja painettu kirja kirjallisuuden opetuksessa*

Kielikukko 4/2021

| | |
|---|----|
| Monimuotoinen ja turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa yksilöllisen oppimisen..... | 1 |
| Lukumummit ja -vaarit lasten lukutaidon tukena jo kymmenen vuotta | 2 |
| <i>Adrienn Jalonen ja Annastiina Kettunen</i> | |
| Tarinan lumoissa – digitaalinen ja painettu kirja kirjallisuuden opetuksessa | 6 |
| <i>Lotta-Sofia La Rosa</i> | |
| Videopoesi: konstbaserade ingångar till poesiundervisning | 11 |
| <i>Heidi Höglund</i> | |
| Työhyvinvointi opettajan ammattitaitona ja työnohjauksen merkitys ammatillisen hyvinvoinnin tukena | 16 |
| <i>Ina Härmälä</i> | |
| Teknologisoituvaa leluleikkiä – Moniaistisuuden ja digitalisaation merkityksistä leikillisen lukutaidon ytimessä..... | 21 |
| <i>Katriina Heljakka</i> | |
| Vertaisvuorovaikutusta ja systeemiälykystä sensitiivisyyttä – kertomus tutkimuksesta | 28 |
| <i>Marja Syrjämäki</i> | |
| Kielirikasteinen opetus osana kaksikielistä opetusta..... | 33 |
| <i>Hanna-Kaisa Rautio</i> | |
| Haastattelussa Saana Alanko: Turvallinen tila – lupa oppia omalla tavalla | 39 |
| <i>Vuokko Kaartinen ja Miina Orell</i> | |
| Yhdessä linjoja vetämään – oikeus oppimiseen | 41 |
| <i>Pirjo Vaittinen</i> | |



Monimuotoinen ja turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa yksilöllisen oppimisen

Maailmaan mahtuu paljon erilaisia oppijoita ja erilaisia opiskelumuotoja. Jokaisen meistä on mahdollista ja tärkeää löytää itselleen se mieluisin tapa oppia ja innostua uudesta. Monen oppimista kuitenkin rajoittavat erilaiset haasteet kuten tuen puute tai oppimisen vaikeudet. Osa taas kaipaa puolestaan mahdollisuuksia haastaa omaa oppimistaan ja taitojensa kehittämistä.

Turvallinen oppimisilmapiiri mahdollistaa omien haasteiden tunnistamisen ja selviytymiskeinojen etsimisen. Omalla kielellä toimiminen ja uuden oivaltamisen sanallistaminen itselle mieluisin keinoin on osa turvallisen oppimisympäristön rakentamista. Monipuolisilla oppimismenetelmillä ja -ympäristöillä rakennetaan areenoita, joiden myötä jokaisen on mahdollisuus kehittää omia vahvuuksiaan, kiinnostuksen kohteitaan sekä löytää avaimia omien haasteiden kohtamiseen.

Uuden oppimisen haasteisiin ja oppimisvaikeuksiin vastaaminen on rajoittunut usein koulumaailman sisälle. Intohimo itsensä kehittämiseen ja uuden oppimiseen eivät kuitenkaan katoa iän myötä. Eivät myöskään oppimisvaikeudet, jotka kävelevät vastaan mahdollisesti myös myöhemmin työelämässä. Erilaisilla osaajilla ja oppijoilla on myös paljon vahvuuksia, joita ei aina osata hyödyntää työelämässä eikä erilaisia haasteita pystytä aina tukemaan aikuisiällä.

Erilaiseen oppimiseen sekä lukemisen taitojen kehittämiseen on mahdollista tarjota erilaisia

ratkaisuja monipuolisten opetusmenetelmien ja -välineiden avulla. Lukutaidon kehittämiseen on mahdollista innostaa hyödyntämällä moniaistilista oppimista ja digitaalisia välineitä. Monille tuttuja tukimuotoja ovat lukimurmit ja -vaarit, joiden toiminta on jatkunut pitkään jo parinkymmenen vuoden ajan. Monipuoliset tukimuodot ja innostamisen keinot valjastuvat erilaisten oppijoiden ja lukijoiden käyttöön usein koulun kautta. Näin ollen opettajien monimuotoisesta osaamisesta huolehtiminen nousee keskeiseen asemaan.

Monimuotoisen tukitoiminnan kautta jokaisen lukijan ja oppijan on mahdollista kokea osallisuutta sekä valjastaa omia vahvuuksiaan käyttöön monipuolisten menetelmien avulla. Yhteisöllinen vuorovaikutus ja osallisuuden tunne oppimisyhteisössä rakentuvat vuorovaikutuksen kautta. Yksilölliset vuorovaikutuskeinot nousevat keskeiseen rooliin siinä, miten jokaisella on mahdollisuus toteuttaa omia myötäsyntyisiä tarpeitaan ilmaista sekä kehittää itseään. Tämä haastaa meidät tarjoamaan kaikille mahdollisuuden lukemisen ja oppimisen nautintoon.

Tarjotaan jokaiselle mahdollisuus lukemisen ja oppimisen nautintoon!

Kielikukko-lehden toimituskunnan puolesta
Meri Tanska ja Tiina-Maija Kaarlela



Adrienn Jalonen, FT,

hankevastaava, Lukumummit ja -vaarit -hanke, Niilo Mäki Instituutti

Kuva: Lasse Eskola



Annastiina Kettunen, FM,

projektisuunnittelija, Niilo Mäki Instituutti; kirjoitusviestinnän tuntiopettaja, Monikielisen akateemisen viestinnän keskus, Jyväskylän yliopisto

Kuva: Pauli Kettunen

Lukumummit ja -vaarit lasten lukutaidon tukena jo kymmenen vuotta

Niilo Mäki Instituutin Lukumummi ja -vaari -toiminta viettää tänä vuonna juhluvuotta. Vuodesta 2012 asti Lukumummit ja -vaarit ovat käyneet kouluilla lukemassa lasten kanssa. Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskuksen (STEA) tuella kehitetyssä toiminnassa seniori-ikäiset vapaaehtoiset lukevat koulupäivän aikana koulun tiloissa oppilaiden kanssa kahden kesken. Viikoittaisilla lukutuokioilla luetaan yhdessä sopivantasoista kaunokirjaa ja keskustellaan luetusta. Niilo Mäki Instituutti on luonut tämän tutkimustietoon perustuvan toimintamuodon lukutaidon ja lukemisen tukemiseen. Alusta asti yhteistyökumppanina on toiminut Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL), ja yhteistyö on tiivistynyt entisestään vuonna 2018, jolloin toiminnan ylläpito- ja vakiinnuttamisvaihe käynnistyi. Viimeisen kolmen vuoden aikana MLL:n rekrytoinnin ansiosta vapaaehtoisten määrä on kolminkertaistunut, ja tällä hetkellä vapaaehtoisia on toiminnassa mukana yli 900 ja lapsia noin 3000. Kouluja on mukana toiminnassa ympäri Suomen.

Kuten kaikissa Niilo Mäki Instituutin hankkeissa, myös tässä toiminnassa on kehitetty mallit erilaisiin tarpeisiin ja eri kohderyhmille. Toisessa toimintamallissa Lukumummit ja -vaarit lukevat niiden oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat vahvistusta sujuvaan lukutaitoon ja lukumotivaatioon, ja toisessa suomi toisena kielenä -oppijoiden kanssa keskittyen erityisesti sanavaraston kehityksen tukemiseen. Toimintaan osallistuvat oppilaat ovat alakouluikäisiä.

Asiasanat: lukeminen, lukutaito

Lukumummit ja -vaarit vapaaehtoisina koululla

Lukumummit ja -vaarit saavat ennen toiminnan aloittamista kattavan perehdytyksen lukuteknikoihin ja sanaston tukemiseen. Tämä varmistaa sen, että oppilaat saavat tehokasta ohjausta ja harjoitusta lukutuokioiden aikana niin lukusujuvuuden kuin sanavarastonkin suhteen. Lukumummit ja -vaarit eivät kuitenkaan ole opettajia, ja heidän tärkein tehtävänsä on innostaa lapsia lukemisen pariin ja antaa lukevan aikuisen malli. Vapaaehtoisille ja kouluille on laadittu valmiit materiaalipaketit, joiden avulla varmistetaan toiminnan onnistuminen ja laadukkuus.

Kouluilla tapahtuvan toiminnan lisäksi on kehitetty myös Lukumummi ja -vaari -kerho, jossa seniorit lukevat omalla äidinkielellään lasten kanssa, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Oman äidinkielen kerho on koulupäivän ulkopuolella tapahtuvaa kerhotoimintaa. Kerhossa lapset pääsevät tutustumaan oman kielen kirjoihin ja oppivat uusia sanoja vapaaehtoisten kanssa.

Etälukutuokiot Digilukumummin tai -vaarin johdolla

Maaliskuussa 2020 koronaepidemian alettua Lukumummi ja -vaari -toiminta kouluilla pysäh-

tyi hetkessä. Ikääntyneet ja suurelta osalta riskiryhmään kuuluvat vapaaehtoiset eivät voineet enää toimia kouluilla, ja koordinaattorit joutuivat tekemään nopeita päätöksiä siitä, miten toimintaa voidaan ylläpitää uusissa olosuhteissa. Kun toiminta yllättäen pysähtyi, koordinaattorit pitivät yhteyttä säännöllisesti vapaaehtoisiin ja järjestivät toimintaa ja kokoontumisia etäyhteyksien kautta. Kun tilanne pitkittyi, oli selvää, että toiminnan jatkaminen onnistuu vain toimintaa muuttamalla. Tilanteen ratkaisemiseksi vuonna 2020 kehitettiin uusi etätoiminnan malli ja alettiin kouluttaa Digilukumummeja ja -vaareja.

Etäopetuksen aikana lasten tarve oppimisen tukeen on selvästi lisääntynyt. Tähän tarpeeseen kehitettiin verkkovälitteinen tukijärjestelmä, jotta lasten lukemisharjoittelu olisi poikkeusoloissakin säännöllistä, tuettua ja turvallista. Tarkoituksena oli, ja on edelleen, tarjota tukea ja apua myös poikkeusolosuhteissa ja pitää toiminta käynnissä.

Etätoiminnasta on hyötyä jokaiselle osapuolelle. Se on mahdollista järjestää myös etäopetuksen aikana, ja se on maantieteellisesti vapaa toimintamuoto. Lapset saavat lisää tukea lukemisen harjoitteluun ja samalla harjoitusta digitaalisiin taitoihin. Uusi, verkkovälitteinen ympäristö on lapsille houkutteleva ja motivoiva. Etätoiminnalla pyritään myös ehkäisemään aktiivisten ikäihmisten yksinäisyys ja toimettomaksi jääminen. Tarjoamalla uusia toimintamuotoja pidetään vapaaehtoiset mukana toiminnassa. Mielekkään vapaaehtoistyön tarjoaminen vaikuttaa vapaaehtoisten toimintakykyyn, mahdollistaa sosiaalisia kanssakäymisiä sekä parantaa ikääntyneiden digitaalisia taitoja. Vapaaehtoisille tarjotaan perehdytystä sekä etätoimintaan että sen vaatimiin digitaalisiin taitoihin. Etätoimintaa voi-



Kuva: Miika Pekkarinen

daan hyödyntää myös, mikäli vapaaehtoisella on vaikeuksia liikkumisessa.

Digitaalinen toiminta toteutetaan samaan tapaan kuin koulussa

tapahtuvat lukutuokiot eli luetaan yhdessä kirjoja ja keskustellaan niistä. Suurin ero on siinä, että vapaaehtoinen ei ole fyysisesti paikalla, vaan etäyhteyksien päässä. Etäyhteyteen käytetty sovellus valitaan sen mukaan, mitä koulu on käyttänyt etäopetuksen aikana. Näin sovellus ja sen käyttö ovat lapselle jo ennalta tuttuja. Etätoimintaa voidaan tarjota koulujen lisäksi myös iltapäivällä suoraan kotiin, mikäli se sopii paremmin perheelle. Tekstivaihtoehdot myös monipuolistuvat, sillä verkossa voidaan hyödyntää eri tekstityyppejä, esimerkiksi e-kirjoja, nettikirjoituksia ja blogeja.

Etätoiminnan kehittäminen alkoi syksyllä 2020, ja sitä kokeiltiin pilottiluonteisesti keväällä 2021 muutamalla paikkakunnalla. Syksyllä 2021 tilanne näyttää lupaavalta koulutoiminnan osalta ja osa kouluista on avannut ovensa Lukumummeille ja -vaareille. Monella paikkakunnalla koulutoiminta ei kuitenkaan ole vielä mahdollista, joten etätoimintaa kehitetään ja hyödynnetään myös jatkossa. Lähitulevaisuuden tavoitteemme on saada suurin osa vapaaehtoisista takaisin toiminnan pariin jollain tavalla, joko kouluille lukemaan tai etätoimintaa kokeilemaan.

Kokemuksia toiminnasta – miten koulut hyötyvät?

Lukumummi ja -vaari -toiminnasta on kymmenen vuoden aikana kerätty paljon palautetta toiminnan jokaiselta osapuolelta. Myös koulutuksissa ja vertaistapaamisissa on kuultu vapaaehtoisten omia kokemuksia ja tuntemuksia siitä, miltä tuntuu olla Lukumummi tai Lukuvaari. Kokemukset ja palautteet ovat suurimmalta osin hyvin positiivisia

ja osallistajat pääosin tyytyväisiä. MLL-piirien koordinaattorit kokevat, että Lukumummi ja -vaari -toiminnasta on tullut nopeasti hyvin suosittu ja haluttu vapaaehtoistyön muoto. Toiminta on selkeää ja hyvin suunniteltua. Siihen on helppo tulla mukaan, eikä se vaadi paljon vapaaehtoisilta. Näin ollen Lukumummien ja -vaarien mukaan saanti toimintaan on helppoa, ja tyytyväisistä vapaaehtoisista huolehtiminen on antoisa työ koordinaattoreille.

Vapaaehtoiset saavat toiminnan myötä mielekästä sisältöä arkeensa ja hyvää oloa siitä, että voivat auttaa lapsia. Seniorit kokevat merkityksellisyden tunnetta, kun havaitsevat muutoksen lasten asenteessa ja kehityksen heidän taidoissaan. Vapaaehtoiset ovat hyvin sitoutuneita toimintaan ja pitävät tehtävänsä tärkeänä. Heidän elämänlaatunsa on parantunut vapaaehtoistoiminnan myötä, ja he ovat löytäneet uusia tuttavuuksia elämäänsä. Vapaaehtoisten hyvinvointi ja jaksaminen lisääntyy myös, kun he saavat positiivista palautetta lapsilta tai opettajilta. Vapaaehtoisten palautteet ovat melkein poikkeuksetta hyvin innokkaita ja kertovat vapaaehtoistehtävälle omistautumisesta. Lukumummien ja -vaarien tarinat lasten kanssa käydyistä lukutuokioista lämmittävät mieltä. Monet kertovat, että kouluikänsä jälkeen mieli on koko päivän koholla ja koululta lähdetään hymy huulilla. Vapaaehtoisia innostaa toiminnassa erityisesti lasten kanssa työskentely, lasten auttaminen sekä lukemisen ilosanoman levittäminen. He näkevät myös toi-



Kuva: Miika Pekkarinen

minnan vaikutuksena sen, että heidän oma näkemyksensä avartuu ja he saavat tutustua lapsiin ja nykyiseen koulumaailmaan. Toiminnan myötä sukupolvien välinen vuorovaikutus kehittyy luottamukselliseksi ja lämpimäksi suhteeksi.

Opettajien palautteiden mukaan lukutuokioilla käynti on oppilaille motivoivaa ja mieluista. Lukumummit ja -vaarit mahdollistavat positiivisen ja rauhallisen lukuympäristön,

jossa lapsen ajatuksia ja lukemista kuunnellaan ja lapsi saa ylisukupolvisia kokemuksia. Opettajien kokemuksen mukaan moni oppilas hyötyy kahdenkeskisistä lukutuokioista: luku- ja kuuntelutaito kehittyy, suomen kielen taito kehittyy ja sanavarasto kasvaa. Myös sanojen arvailu lukueksä vähenee. Lukutuokioilla on ollut positiivinen vaikutus myös lasten keskittymiskykyyn, ja toiminta on rohkaissut lukemaan ääneen erilaisia suomenkielisiä tekstejä sekä antanut rohkeutta suulliseen ilmaisuun. Toiminta mahdollistaa lisätuen niille lapsille, joilla on merkittäviä lukemisen sujuvuuden ongelmia, ja toiminta on keskeisen taidon harjoittelemista tukevaa. Pääosin opettajat kokevat roolinsa toiminnassa selkeänä. Myös vanhemmilta on kysytty kokemuksia toiminnasta. Usean vanhemman mielestä lapsen lukutaito on parantunut ja lukemisen mielekkäys lisääntynyt lukutuokioille osallistumisen myötä. Lapsille on muodostunut lisäksi onnistumisen kokemuksia.

Toiminnan vaikuttavuutta tutkittaessa on käynyt ilmi, että pääosin lukutuokioilla käyvät



lapset pitävät Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemisesta sekä yhdessä olemisesta. Moni lapsi kokee lukutuokioiden olleen heille hyödyksi. Osa lapsista kokee olevansa lukutuokioiden jälkeen aiempaa parempia lukijoita, ja osa on innoissaan lukemisen oppimisesta. Lapset kokevat oppivansa vapaaehtoisten kanssa lukemaan paremmin sekä ymmärtämään lukemansa. He oppivat myös uusia sanoja.

Lukutuokioiden myötä lasten rohkeus lisääntyy ja he uskaltavat kertoa, jos eivät ymmärrä tarinaa, tai kysyä, jos jotkin sanat ovat heille tuntemattomia. Tutkitusti Lukumummi ja -vaari -toimintaan osallistuneiden S2-oppilaiden suomen kielen sanaston hallintaan liittyvä minäpystyvyys kohosi tilastollisesti merkitsevästi kontrolliryhmään verrattuna. Lisäksi kirjojen lukemisesta nauttiminen lisääntyi. (Kettunen, Pöyliö, Korhonen & Jalonen 2018.) Toimintaan osallistuvat oppilaat saavat siis vahvistusta minäpystyvyyden tunteelleen ja innostusta lisäharjoituksiin kirjojen parissa. Lukutuokiolla on kaiken kaikkiaan positiivinen vaikutus oppilaiden kouluarkeen.

Lapset itse mainitsevat ainakin yhdeksi kehittymisen syyksi sen, että lukutuokiolla he ylipäättänsä lukevat Lukumummin tai -vaarin kanssa. Erilaiset lukutekniikat helpottavat lasten mielestä lukemista ja sitä kautta lisäävät lukumotivaatiota. Lukumummin tai -vaarin kanssa muodostuva luottamuksellinen suhde ja ilmapiiri auttavat lapsia ilmaisemaan itseään vapaasti ja avoimesti. He voivat turvautua aikuisen tukeen, jatkuvaan ohjaukseen ja palautteeseen. Lasten saamat keuhut kasvattavat minäpystyvyyden kokemusta. Toiminta tarjoaa koululaisille kiireettömän, kahdenkeskisen hetken ja huomion aikuiselta kesken koulupäivän. Lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi ja saa positiivista palautetta.

Lasten lukumotivaatioon vaikuttaa kirjan kiinnostavuus. Kun luettava kirja liittyy lasta

kiinnostaviin aihepiireihin, on lukeminen innostavampaa. Lukemaan motivoivat kirjat ovat lasten mukaan yleensä hauskoja tai jännittäviä ja sopivan vaikeita. Tämä huomioidaan toiminnassa niin, että lapsen mielipidettä kysytään kirjan valinnassa. Kun lapset innostuvat lukemisesta lukutuokioiden aikana, he alkavat lukea myös vapaa-ajalla ja käyvät kirjastossa. Luetun ymmärtämisen tukemiseen toiminta antaa tarvittavat puitteet: mahdollisuus keskustella aikuisen kanssa tarinasta ja sen yhdessä pohtiminen auttavat lapsia. Keskustelut lukemisen lomassa ovatkin keskeisenä tekijänä luetun ymmärtämisen tukemisessa. Keskustelujen ja sanaselityksien myötä S2-oppilaiden suomen kielen taito ja sanavarasto kehittyvät, ja he rohkaistuvat käyttämään kieltä enemmän.

Lukumummien ja -vaarien työllä on suuri tarve myös tulevina vuosikymmeninä. SeinäjoKelaisen Lukumummin opettajalta ja oppilaalta saama kiitoskortti tiivistää hyvin toiminnan merkityksen: “Kiitos Lukumummi sinulle! Olit tärkeä aikuinen meille ja odotimme aina lukutunteja. Sinulle oli mukava lukea, ei jännittänyt yhtään. Meidän kaikkien lukutaito on kehittynyt talven mittaan, ja se on myös sinun ansiotasi!”

Luettavaa Lukumummi ja -vaari -toiminnasta:

Helkala, A. 2015. 2.–6. luokan hitaiden lukijoiden lukuharrastuneisuus ja kodin antama tuki lasten ja vanhempien arvioimana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Karvonen, M. 2014. 2.–6. luokkalaisten kokemuksia Lukumummi ja -vaari -toiminnasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Kettunen, A., Pöyliö, H., Korhonen, K., & Jalonen, A. 2018. Parilukuinterventtion vaikutus S2-oppilaiden sanaston hallintaan liittyvään minäpystyvyyteen ja lukumotivaatioon. Puheen ja kielen tutkimuksen päivät. Helsinki.

Liljander, L. 2013. Alakouluikäisten lasten käsitykset lukemista motivoivista tekijöistä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Oraluoma, E., Kinnunen, I., Salmi, P., Pöyliö, H. & Aro, M. 2014. Lukumummi ja -vaari -toiminta lukemisen tukena koulussa. NMI-bulletin 24 (4), 59–71.



Lotta-Sofia La Rosa,
väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto

Tarinan lumoissa – digitaalinen ja painettu kirja kirjallisuuden opetuksessa

Väitöskirjatutkija Lotta-Sofia La Rosa avaa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ajatuksia digitaalisesta kirjallisuuden lukemisesta ja sen soveltamisesta opetuksessa alan tutkimustaustan valossa. Aineisto on kerätty La Rosan ohjaamassa Nuoret ja digitaalinen lukeminen -täydennyskoulutuksessa, johon osallistui sekä peruskoulun että lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia. Vapaaehtoiseen kyselyyn vastasi kaksitoista opettajaa. Vaikka aineisto on pieni, opettajien vastaukset antavat hedelmällistä pohjaa tieteen ja käytännön opetuksen väliseen keskusteluun eri lukutavoista kirjallisuuden opetuksessa.

Makaan riippukeinussa, tuuli humisee korvissani, ja kasvojani lämmittävät syysauringon laiskat säteet. Valo heijastuu valkoisille sivuille, ja hetken ajan kirjaimet ja sanat poukkoilevat silmissäni. Käänän kirjan sivun piiloon auringolta ja tarkennan katsettani, ympäröivä maailma jatkaa menoaan, äänet vaimenevat ja alan liukua taas sanojen takana aukeavaan todellisuuteen.

Asiasanat: digitaalinen kirjallisuus, lasten ja nuorten kirjallisuus

Kirjaan uppoutuminen, tarinoiden imu on kiehtonut tutkijoita jo pitkään. Miksi joillekin kirjojen lukeminen on koukuttava ja heikumallinen hetki arjessa, ja toiset taas eivät koskaan koe maailmoja sanojen takana? Yhtä kaikki, tutkimuksessa on vallinnut jotakuinkin yhteisymmärrys siitä, että kertomusten lukeminen on sitä nautinnollisempaa, mitä voimakkaammin tarina saa uppoutumaan lukemiseen (esim. Kuijpers ym. 2014). Uppoutumisen kokemus on avain, joka tekee lukemisesta palkitsevaa ja saa lukemaan uudelleen. Kun narratiivi rakentuu paperille vain tekstuaalisesti, siihen uppoutuminen vaatii keskittymistä, pysähtymistä ja siirtymistä todellisuuteen, joka on luotava subjektiivisesti omassa mielessä. Esimerkiksi Busselle & Bilandzic (2008, 260–261) painottavat, että syvällinen uppoutumisen tila voidaan saavuttaa vain täydellisellä keskittymi-

sellä aktiveettiin – tässä tapauksessa lukemiseen.

Tämä illuusio on kuitenkin särkymässä, kun lukemisen merkitys ja tavat ovat muuttuneet. On jopa jo kliseistä puhua monilukutaidosta tai ”uudesta lukemisesta”, mutta selvää on, että myös kaunokirjallisuutta on nykyään mahdollista vastaanottaa monella tavalla. Kirjojen suoratoistopalvelut, e- ja äänikirjat, ovat yleistyneet nopeasti viime vuosien aikana. Varsinkin äänikirjan lukeminen voi olla hyvin erilainen kokemus verrattuna painetun kirjan pysähtyneeseen tilalliseen kokemukseen. Kuunnella voi ”ilman käsiä ja silmiä”, jolloin nämä aistit vapautuvat suorittamaan muita toimintoja samanaikaisesti. Tämä on äänikirjojen suurin etu, jolla niitä markkinoidaan yhä voimakkaammin. Näin kirjan kerronta rinnas-



tuu enemmän musiikkiin ja sen sanoituksiin, joita voi kuunnella taustalla, samalla kun tekee jotakin muuta. Yhteistä on kuitenkin teksti: uppoutuminen kirjan tarinamaailmaan on tekstuaalinen kokemus – huolimatta tavasta, jolla kirja vastaanotetaan.

On selvää, että kehittyvä teknologia on muuttanut myös lasten ja nuorten lukemista suhteessa tekstien vastaanottamiseen, kuluttamiseen ja tuottamiseen. Vapaa-ajan omaehtoinen lukeminen kohtaa lisääntyvää ”kerronnallista kilpailua”, jossa ruudun takana loputtomat visuaaliset, sosiaaliset ja pelilliset viihdykkeet imaisevat mukaansa. Kiinnostus lukemiseen ja siten lukemisen harrastaminen onkin laskenut 2000-luvulla jatkuvasti. Tämä on huolestuttavaa, sillä kiistattomasti on osoitettu, että lukumotivaatio ja sitoutuneisuus omaehtoisesti pitkäjänteiseen lukemiseen ovat yhteydessä vankkaan lukutaitoon. Lukutaito yhdistyy myös muihin oppimistuloksiin, tukee sekä henkistä että ammatillista kasvua ja luo positiivista mielikuvaa omista opiskelutaidoista. (Esim. Guthrie & Klauda 2016; Sulkunen ym. 2010.) Näin ollen jokainen lukemisen tutkija, alan opettaja tai kasvattaja on kiinnostunut kaikista keinoista, joilla nuorten lukumotivaatiota voitaisiin tukea.

On tutkittu, että lukumateriaalin ja lukutavan valinnanmahdollisuudella on positiivinen yhteys lukumotivaatioon (esim. Guthrie & Klauda 2016; Jones & Brown 2011; ks. myös Kucirkova ym. 2017). Laajan Lukuklaani-selvityksen (Aaltonen 2020) mukaan suomalaisissa peruskouluissa opettajat antavat mahdollisuuden luettavan teoksen valintaan, mutta lukutapana on kuitenkin lähes poikkeuksetta perinteinen painettu kirja. Kirjojen suoratoistopalvelut ovat vielä pääosin kaupallisia ja maksullisia palveluita, eivätkä e- tai äänikirjat ainakaan Suomessa ole toistaiseksi yleistyneet laajasti esimerkiksi äidinkielen

ja kirjallisuuden opetuksessa vaihtoehtoisena lukutapana, ehkä osittain digitaaliseen lukemiseen liittyvien asenteiden ja toisaalta osittain saatavuuden takia.

Opettajat lukijoina

”Pidän [- -] enemmän paperikirjojen lukemisesta, sillä silloin lukukokemus tuntuu konkreettisemmalta, oikeamalta, aidommalta.”

Kyselyyn vastanneista opettajista lähes kaikki lukevat mieluiten painettua kirjaa, yksi valitsee e-kirjan. Äänikirja ei ole ykkösenä yhdelläkään. Vain kaksi vastaajista lukee digitaalista kirjallisuutta säännöllisesti ja puolet opettajista joskus. Loput eli neljä opettajaa eivät lue e- tai äänikirjoja koskaan tai juuri koskaan.

Mistä syistä sitten digitaalista kirjaa luetaan, vaikka ensisijainen vaihtoehto lähes kaikilla on painettu teksti? Digitaalisen kirjallisuuden etu on opettajien mukaan sen aineettomuus: kirjat kulkevat aina mukana, työmatkalla ja lenkillä. Opettajien sanoin digikirja on ”kätevä” ja ”näppärä”; se ei paina eikä vie tilaa, ja samassa paketissa on valtava määrä valinnanvaraa lukuhetkiin. Äänikirjaa voi kuunnella, vaikka visuaalinen aisti on varattuna:

”Koiralenkkit ja paikasta toiseen siirtyminen ovat aika monotonista toimintaa, ja äänikirjojen avulla voin samalla matkata muihin todellisuuksiin.”

Toisaalta vastaajista useampi kokee, että ilman digikirjojakin ruutuaikaa on jo sekä työssä että arjessa liiaksikin asti: ”silmit kuivuvat ja päätä alkaa särkeä”. Monen mielestä digikirja ei myöskään ole painetun veroinen taktiisesti; paperin tuntu ja tuoksu, katsekontakti ja

kosketus takaavat paremman keskittymisen tarinaan ilman teknologiaa. Oletettavasti tähän vaikuttavat myös tapa ja tottumus. Todennäköisesti äidinkielen opettajille painettujen kirjojen lukeminen on pitkäaikainen harrastus ja ajanviettotapa, jolloin kirja on muutakin kuin eloton artefakti. Se kantaa merkityksiä ja muistoja lukuhetkistä.

Digikirjat opetuksessa

”Yhdessä kuunteleminen voi olla nykykuorelle elämyksellistä. Novellien/runojen kuunteleminen luokassa yhdessä vaihteluna on opiskelijoille mieleen.”

Opettajaryhmästä kolmannes eli neljä vastaajaa kertoo käyttävänsä e- ja äänikirjoja opetuksessa säännöllisesti. Toisaalta kaksi opettajaa ei ole koskaan kokeillut digitaalista kirjallisuutta opetuksessa. Puolet hyödyntävät digikirjoja silloin tällöin.

”Annan aina opiskelijalle mahdollisuuden valita digitaalisen kirjan. Olen esitellyt kirjaston e-kirjapalvelua. Joskus olemme kuunnelleet esim. alkuluvun jostakin teoksesta.”

Useampi digikirjallisuutta hyödyntävä vastaa antavansa aina oppilaalle mahdollisuuden va-



lita lukutapa itse tai jopa suosittelevansa äänikirjamuotoa tietyille oppilaille. Hyvänä käytäntönä nähdään myös yhdessä kuunteleminen: koko luokan kanssa kuunneltu äänikirja voi olla elämyksellinen ja yhteisöllinen kokemus. Opettajat huomauttavat, että on hyvä tarjota oppilaille vaihtelua, mikä ylläpitää motivaatiota. Opettajista yhdeksän onkin sitä mieltä, että digitaaliset kirjat vaihtoehtoisena lukutapana voisivat lisätä nuorten lukumoti-

vaatiota. Kolme vastaajaa taas ei osaa arvioida motivaation kasvua mutta ei myöskään pidä sitä mahdollisena. Ei liene siis syytä, miksi digitaalista kirjallisuutta ei kannattaisi vähintäänkin kokeilla myös opetuksessa. Vaihtelun ja valinnan mahdollisuuden hyödyt nuorelle lukijalle myöntävät myös opettajat, jotka itse pitävät painettua kirjaa syystä tai toisesta lähempänä sydäntään.

”Netti ja koneet on, mutta saatavuus puuttuu. Käytännössä olemme sen varassa, mitä internetistä löytyy ilmaiseksi.”

Puolet vastanneista opettajista kuitenkin näkee, että esteenä ovatkin enemmän haasteet digitaalisten kirjojen saatavuudessa helposti ja vaivattomasti: digitaalisen lukemisen hyödyntämiselle ei ole tarvittavia resursseja. Oppilaalle, jolla on vanhempien kustantama BookBeat-tili



ja älypuhelin nopealla nettiyhteydellä, on toki helppo ehdottaa äänikirjan kuuntelua vaihtoehtona lukemiselle. Tässä suhteessa oppilaat ja jopa kokonaiset koulut ovat eriarvoisessa asemassa. Sekä lukemiseen sopivat laitteet että lukumateriaalit vaativat rahallista panosta. Vaikka verkosta löytyy jonkin verran ilmaista digitaalista kirjallisuutta, tarjonta on rajallista. Uusimpia nuoria kiinnostavia kirjoja ei juuri julkaista digiversioina ilmaiseksi. Opettajat myös mainitsevat, että materiaalin etsiminen verkosta vaatii aikaa, taitoa ja paneutumista, mikä kiireisessä opetusaikataulussa saattaa tuntua mahdottomalta.

Kirjastot uuden äärellä

”Kirjaston kautta on tarjolla vain muutamia e-kirjoja, joten ne eivät riitä oppilaille. Sähköisen materiaalin laina-aika on vain kaksi viikkoa, joten oppilas ei välttämättä ehdi lukea kirjaa siinä ajassa. En tiedä muita ilmaisia e-kirja/ääni-kirjapalveluja.”

Kun puhutaan kirjojen saatavuudesta, ensimmäisenä mieleen tulee luonnollisesti kirjasto. Opettajien vastausten mukaan kirjastoilla on toistaiseksi vielä rajallisesti ja mitä ilmeisimmin alueellisesti vaihdellen tarjolla digitaalisia kirjoja. Kirjoihin voi olla pitkät jonot, eikä vastaajien mukaan esimerkiksi koko luokalle ole saatavilla samaa kirjaa äänikirjana, toisin kuin painettuna kirjasarjoja. Tämä vaikeuttaa osaltaan kirjojen lukemista yhdessä. Kuten painettujen kirjojen, myös digimateriaalin lainaamisessa vastaan tulevat oppilaiden hukkuvat tai puuttuvat kirjastokortit tai lainauskiellot.

Kyselylomakkeen lopussa opettajilta pyydettiin kehitysehdotuksia, joilla voitaisiin parantaa digitaalisten kirjojen hyödyntämistä opetukses-

sa. Innostuneita ideoita tuli niin kirjastojen kuin koulujen omaankin toimintaan. Moni opettajista pohtii, olisiko kaupallisiin kirjojen suoratoistoversioihin mahdollista saada edullisia koululisessejä, jolloin niihin voitaisiin käyttää koulujen määrärahoja. Osa unelmoi e-oppimateriaalin rinnalle saatavasta digitaalisesta kaunokirjallisuudesta, johon olisi valmiiksi liitetty kirjan käsitteilyyn sopivia tehtäviä. Kirjastoja kehoitetaan ”tarttumaan haasteeseen” ja kehittämään digikirjojen saatavuutta samalle tasolle painettujen kirjojen kanssa.

”Yhteistyö kirjaston kanssa (toimii hienosti jo nyt, joten miksi ei toimisi tässäkin). Kunta toivottavasti toimisi avoimesti ja kokeilunhaluisesti tässä suhteessa, samoin koulu, että hankittaisiin laitteita ja lisenssejä.”

Lasketaanko äänikirjan kuuntelu kirjan lukemiseksi?

Pian julkaistava uusi tutkimus (La Rosa & Lehtimäki) antaa viitteitä siitä, että lukutavat ovat samalla viivalla narratiivisen prosessoinnin, kuten uppoutumisen, eläytymisen ja samastumisen kokemusten suhteen. Merkittävämmän sen sijaan lukukokemukseen vaikuttavat lukijan lähtökohtainen asenne ja motivaatio lukemista kohtaan: lähtökohtaisesti negatiivisesti lukemiseen suhtautuva ei todennäköisemmin saavuta nautinnollista lukemisen imua oli kirja tai lukutapa mikä hyvänsä. Lukutapojen vastakkainasettelun sijaan olisikin tärkeää keskittyä siihen, miten lukutapoja vaihtelemalla voidaan palvella erilaisia tarpeita ja lukijoita sekä vähentää kirjan lukemiseen liittyvää negatiivista stigmaa nuorten keskuudessa.

Esimerkiksi Aaltosen (2019) pilottitutkimuksessa selvisi, että digitaalisuus valinnan mahdollisuutena voi tehdä kaunokirjallisuuden

lukemisesta helpompaa, edesauttaa kiinnostavan kirjan löytymistä sekä tarjota nuorille luontevan alustan lukukokemuksille. Lukemista välttelevälle painetun kirjan loputtomat sivut ja silmissä vilisevät sanat voivat tuntua ylivoimaisilta: tällaiselle lukijalle äänikirja voi olla jopa ensimmäisen kokonaan ”luettu” kirja ja matka tekstuaaliseen tarinamaailmaan. Esimerkiksi Kajanderin (2020) väitöskirjasta selviää, että lukijalle kirjojen uudet formaatit voivat tarjota erilaisia merkityksiä ja mahdollisuuksia: Painettu kirja sopii tilanteisiin, joissa tarinaan voi uppoutua ilman häiriötä aistien kirjan tunnun ja tuoksun, rapisevat sivut ja kauniit kirjaimet siisteissä riveissä sanoiksi ja tarinoiksi kudottuina. E-kirjoja voi pakata vaikka matkalle lukemattomia määriä, ja äänikirja tarjoaa jo kokonaan erilaisen matkan tarinamaailmoin, kun kirjaan voi uppoutua esimerkiksi kotitöiden lomassa tylsyyttä taittaen.

Opettajien vastaukset kertovat, että moni on jo antanut eri lukuformaateille tilaa kirjallisuuden opetuksessa. Selvää kuitenkin on, että kirjojen saatavuus ja helppo hyödynnettävyys opetuksessa vaativat vielä eri toimijoiden yhteistyötä ja uusia ideoita. On tärkeää myös pohtia avoimesti omaa suhtautumista lukemiseen, kun uudet lukutavat herättävät monenlaisia tunteita varsinkin meillä paljon lukevilla. Eri kirjaformaatit eivät ole keskenään kilpasilla, eikä meneillään ole painettujen kirjojen joukkotuhoa. Unohdetaan joko-tai-ajattelu lukutapojen välillä ja valitaan sen sijaan sekä-että.

Kuulokkeet sulkevat metsän äänet ympäriltäni. Askel hakkaa tutulla tahdilla hiekkatiehen, ja samalla rekistöin ympäristöstäni jokaisen uuden mehukkaan värin syksyisissä puissa. Käänän lukijan ääntä vähän nopeammalle antaakseni pontta juoksulle. Sanojen rytmi ja liike sekoittuvat toisiinsa, ja alan saavuttaa tarinan viimeisiä vastauksia.

Kirjallisuutta

- Aaltonen, L.-S. 2019. ”Miks mä lukisin kirjaa?” Digitaalinen lukeminen nuoren lukumotivaation herättäjänä. Nuorisotutkimus, 37(3/4), 69–83.
- Aaltonen, L.-S. 2020. Lukuklaani-tutkimus. Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Tutkimusraportti 2017–2019. Saatavissa: <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2020/01/Lukuklaani-tutkimusraportti-2017%E2%80%932019-1.pdf> [Viittauspäivä 29.9.2021]
- Busselle, R. & Bilandzic, H. 2008. Fictionality and Perceived Realism in Experiencing Stories: A Model of Narrative Comprehension and Engagement. *Communication Theory*, 18(2), 255–280.
- Guthrie, J. & Klauda, S. 2016. Engagement and Motivational Processes in Reading. Teoksessa P. Afflerbach (toim.) *Handbook of individual differences in reading: reader, text, and context*. New York: Routledge, 41–53.
- Jones, T. & Brown, C. 2011. Reading Engagement: A Comparison between E-Books and Traditional Print Books in an Elementary Classroom. *International Journal of Instruction*, 4(2), 5–22.
- Kajander, A. 2020. Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kucirkova, N., Littleton, K. & Cremin, T. 2017. Young children's reading for pleasure with digital books: Six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67–84.
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S. & Doicaru, M. M. 2014. Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4 (1), 89–122.
- La Rosa, L.-S. & Lehtimäki, A.-V. (toimituksessa) 2021. Absorbing narratives and motivation to read: Mode-effect study on young readers. *Scientific Study of Literature* 11(1).
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E., & Reinikainen, P. 2010. Pisa 2009. Ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21.



Heidi Höglund, PeD

Videopoesi: konstbaserade ingångar till poesiundervisning

Poesi är en central del av litteraturundervisningen. Även om många lärare uppfattar poesi som en värdefull del av modersmålsundervisningen visar flera studier att poesiundervisningen är något som många lärare kämpar med. Lärare känner till exempel en osäkerhet inför hur man kan närma sig poesi på ett sätt som engagerar eleverna. I en studie av ungas fritidsbruk av poesi i Sverige (Sigvardsson 2017) visar resultaten att poesiläsningen ofta fungerar som en inspirationskälla för de ungas eget poesiskrivande eller annat konstnärligt skapande.

Asiasanat: litteraturtolkning, videopoesi

Inspirerad av poeten Molly Peacocks beskrivning av poesi som *the screen-size art* (Hughes 2008) – som syftar till att poesi ofta är förtätad till form men inte till innehåll – såg jag intressanta möjligheter till att utforska hur bild och film kunde kombineras med poesi. Jag var nyfiken på vilken potential som ligger i en poesiundervisning som möjliggör för eleverna att använda andra konstformer för att bearbeta, analysera och tolka poesi? Vilken inverkan har den här typen av arbets-sätt på elevers tolkningsarbete av poesi? Dessa frågeställningar var upptakten till mitt doktors-avhandlingsprojekt som ledde till avhandlingen *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations* (Höglund 2017).

Under ett litteraturprojekt med elever i årskurs åtta följde jag på nära håll genom videospelningar fyra elevers gemensamma tolkningsarbete i processen att omvandla Karin Boyes dikt *Jag vill möta...* (Boye 1927) till videofilm. Analytiskt riktades intresset både mot elevernas arbetsprocess och mot den videofilm som de producerade, utgångspunkten var att menings-skapande ligger såväl i elevernas videofilm som i

Heidi Höglund är universitetslärare i svenska och litteratur med didaktiska inriktning vid Åbo Akademi. Hennes forskningsintressen berör litteraturdidaktik och litteraturundervisning med ett särskilt intresse för ungas tolkningsarbete, poesididaktik och litteraturdidaktiska perspektiv på komplexa bilderböcker. För närvarande bedriver hon forskning inom forskningsprojekten *Poesi! Performativa perspektiv på poesiundervisning (2020–2024)* och *Komplexa bilderböcker med ungdomar: litteraturdidaktiska perspektiv (2020–2024)* och är forskningsledare för båda projekten. Höglund är styrgruppsmedlem i *Nätverk för litteraturdidaktisk forskning i Norden* och koordinatör för det internationella nätverket *Special Interest Group Research on Literature Education*.

de val och i de förhandlingar som sker under arbetsprocessens gång.

Konstbaserade ingångar till poesiundervisning kan handla om att eleverna ges möjlighet att bearbeta, analysera och tolka poesi genom andra konstformer, till exempel genom att omvandla poesi till fotografi, film eller dans. Stundom riktas kritik mot att den här typen av bearbetningar inom litteraturundervisningen är ett didaktiskt val som leder bort eleverna från de litterära texterna och inte erbjuder de kun-

skafer som litteraturvetenskapen tillhandahåller vad gäller textarbete och texttolkning. Den risken föreligger naturligtvis, men det ligger onekligen en spännande – och förvånansvärt vetenskapligt utforskad – didaktisk potential i en litteraturundervisning som gör det möjligt för eleverna använda andra konstformer för att bearbeta, analysera och tolka skönlitterära texter. Här kan arbete med till exempel perspektiv, utifrån den litteraturdidaktiska principen "vem säger vad, och hur?" (Skaftun & Michelsen 2017, 61–62) utforskas och problematiseras med kamerans hjälp. På samma sätt kan andra konstformer ge intressanta ingångar till att utforska till exempel poesins bildspråk och kontraster.

Litteraturlitning – ett performativt perspektiv

Litteraturlitning kopplas ofta ihop med textnära analytiska läsningar som utgår från olika



stilmedel och berättartechniska grepp med avsikten att ge läsaren redskap för att öppna upp texten och i förlängningen göra tolkningar. Men det kan även handla om att anlägga ett biografiskt perspektiv där texten läses med hjälp av kunskap om författaren eller utifrån ett intersektionellt perspektiv med fokus på att granska hur olika maktförhållanden skapas i skärningspunkter mellan sociala kategorier som kön, etnicitet, klass och ålder. I avhandlingen

utgick jag från ett performativt förhållningssätt till litteraturlitning. Ett performativt förhållningssätt betonar att tolkning är något man gör och förhandlar, inte något som är. Utifrån ett sådant perspektiv ses litteraturlitning som en aktiv, meningsskapande process där fokus inte ligger på en slutgiltig förståelse av texten. Istället riktas intresset mot hur tolkningar skapas och omskapas – görs – i förhållande till sociala och kulturella resurser.

Med utgångspunkt i synen på litteraturlitning som ett görande och förhandlande utforskade jag i avhandlingen hur elever använder semiotiska resurser under en filmskaparprocess för att utforska och uttrycka sin tolkning av den poetiska texten. I följande avsnitt gör jag några nedslag i elevernas arbetsprocess med dels bildspråk, dels diktjaget för att diskutera hur elevernas tolkningsarbete kan förstås som något de gör – eller förhandlar – i arbetet med semiotiska resurser.

Bildspråk och diktjag – två exempel på tolkning som förhandlingsprocess

Arbetsprocessen med att omvandla poesi till videofilm bestod av fyra olika faser. Eleverna inledde med att välja en dikt och förde en gemensam diskussion kring tankar om dikten. Efter det sammanfattade de sina tankar i en synopsis och gick över till att skapa ett bildmanus för hur de tänkte genomföra inspelningen. Därefter gick de över till själva inspelningen och sedan förde de över materialet till dator för att redigera den slutliga videofilmen.

Gruppen inledde sitt arbete genom att göra ett gemensamt val av dikt utgående från ett kompendium med ett urval av både samtida och äldre poesi som var sammanställt av läraren. Enligt lärarens uppmaning skulle eleverna välja en dikt som på något sätt talade till dem. Efter en diskussion kring några dikter ur kompendiet valde de Karin Boyes dikt *Jag vill möta...* ur diktsamlingen *Härdarna* (1927).

Redan vid de första inledande diskussionerna börjar eleverna skissera för hand gällande vad de anser att dikten handlar om och hur det kan gestaltas i bild. Arbetet med vad eleverna uppfattar att dikten handlar om är redan i det här skedet tätt sammankopplat med *hur* de med tillgängliga semiotiska resurser kan gestalta det,

till exempel med hjälp av färgsättning, ljus och text. Arbetet präglas i det här skedet av ett utforskande av bildspråk. Under processens gång arbetar eleverna fram en tolkning av ett diktjag som upplever sig instängt och fångat och som vill visa sitt sanna jag. Den tolkningen kommer till uttryck redan i ett tidigt skede av arbetsprocessen och utmanas kontinuerligt under processens gång i förhållande till möjligheter och begränsningar som olika semiotiska resurser erbjuder och fordrar. Det kommer till uttryck i hur en av eleverna genom att skissa en hjälm och något svepande, som närmast kunde förklaras som en svepande dimma som omger en gestalt, synliggör och kommunicerar sina tankar om en skräck och rädsla som omger diktjaget.

En annan elev följer upp diskussionen och nämner täcke, båda symboliska beskrivningar för att något som hindrar och stänger in diktjaget.

Eleverna prövar sig fram med vilka symboler som bäst motsvarar deras förståelse av dikten och dess bildspråk. Det här explorativa angreppssättet och deras prövande av olika symboler både erbjuder och utmanar eleverna att förhandla om dikten. Genom att testa sig fram med olika symboler som kan beskriva hur diktjaget upplever sig instängt erbjuds eleverna möjligheter att förhandla om dik-



ten. Skisserandet och arbetet med bildspråk fungerar således både som ett sätt för den enskilda eleven att kommunicera sin förståelse till de övriga i gruppen och samtidigt även som ett sätt för eleverna att förhandla fram en gemensam tolkning av dikten. Arbetet med att skissa fram olika symboler handlar på så sätt inte om att presentera en obestridlig eller slutgiltig föreställning om hur något är. Det handlar snarare om hur det explorativa arbetet med symbolerna *uppm*



manar och *utmanar* eleverna att förhandla diktens bildspråk och vilka symboler som bäst kunde användas för att uttrycka deras tolkning(ar).


De olika skedena av filmskaparprocessen, från en inledande diskussion och skrivande av synopsis, till att göra bildmanus, filma och slutligen redigera det inspelade materialet, erbjuder – och fordrar – att eleverna använder olika semiotiska resurser för att utforska och gestalta sin tolkning av dikten. Det leder till ett återkommande förhandlande om dikten och om hur eleverna vill framställa sina tolkningar i bild och videofilm. I synnerhet ett ärende återkommer eleverna till i flera repriser: förhandlingen om könet på diktjaget. Anmärkningsvärt är hur de olika skedena av filmskaparprocessen *erbjuder*, men även *uppm*, eleverna att kontinuerligt förhandla om sin tolkning av diktjaget. I deras inledande diskussion och i arbetet med skrivande av synopsis diskuterar eleverna upprepade

gånger ifall det handlar om ett kvinnligt eller manligt diktjag och en elev framhåller möjligheten att tolka diktjaget könsneutralt, "Alltså jag tolkar den som en helt vanlig människa bara" (se Höglund 2017, 122–127). Att eleverna återkommer till den här frågan visar att de är intresserade av den och de ser en möjlighet att inte behöva könsbestämma diktjaget.

När eleverna övergår till följande skede som är att skapa ett bildmanus utmanas de

att gestalta sin tolkning i tecknade bilder och frågan aktualiseras igen. Även om de har skissat under hela processens gång så är det i det här skedet när de skapar bildmanuset som de definitivt utmanas i att använda ett visuellt uttryck för att uttrycka sina tankar och tolkningar. Fortsättningsvis visar eleverna ett intresse för att gestalta ett könsneutralt diktjag och föreslår att gestalta en person utan ansikte.

Eleverna utforskar på vilka olika sätt de kan uttrycka sin tolkning om ett könsneutralt diktjag under filmskapandets olika skeden. I bildmannuskedet fungerar fortfarande idén om ett diktjag utan ansikte men under inspelningsskedet stöter eleverna på motstånd i hur de ska gestalta detta visuellt. Även om filmkameran inte gjorde deras gestaltning av ett könsneutralt diktjag enklare – snarare tvärtom – så uppmans och utmanas eleverna till förhandling om den poetiska texten. Elevernas tolkningsförhandlingar



ger uttryck för en önskan om att hålla diktjaget könsneutralt även om filmkameran ställer krav på deras gestaltning av diktjaget i rörlig bild. De är måna om att vidhålla möjligheten till öppenheten för olika tolkningar.

Diskussion

Nedslagen i elevernas arbetsprocess ger en inblick i hur eleverna under de olika faserna av filmskapararbetet kontinuerligt *erbjuds*, *uppmanas* och *utmanas* till ett utforskande av den poetiska texten. Det sker delvis genom att de inte enbart diskuterar dikten utan även genom att de behöver fundera på hur deras förståelse av dikten kan uttryckas i synopsis, bildmanus, rörliga bilder men också genom resurser i editeringsskedet som inte har exemplifierats här, såsom ljud effekter och berättarröst (se Höglund 2017 för utförligare analys). Det innebär att vilka resurser som elever har tillgång till och som de förutsätts använda för att uttrycka sin tolkning kan vara av betydelse i deras litterära tolkningsarbete, det vill säga det kan ha betydelse för hur tolkningen kan göras och *förhandlas* utgående från tillgängliga resurser.

Att omvandla poesi till videofilm är komplex process som nödvändigtvis inte underlättas av att en mångfald olika resurser finns till förhållande. Ibland begränsas eleverna i det de vill ha sagt eftersom de inte finner lösningar för hur de kan uttrycka det med de resurser som finns tillgängliga. Vad som är anmärkningsvärt är hur både möjligheterna och motståndet erbjuder, utmanar och uppmanar eleverna att *förhandla* om dikten. Möjligheterna och motståndet är vad som erbjuder och ger utrymme till att förhandla om olika förståelser, skiftande tolkningar och olika perspektiv.

Att tolka poesi genom andra konstformer kan, med stöd i avhandlingens resultat, vara en värdefull ingång till att uppmuntra och stödja elever i utforskandet av en *mångfald* tolkningsmöjligheter. Att *förhandla* om tolkningar består av diverse sätt att kombinera, kontrastera och framhålla olika tolkningar. Avhandlingen ger en inblick i hur den här typen av ingång till poesiundervisning och poesitolkning uppmanar eleverna till en nära läsning av den poetiska texten samtidigt som det ger dem möjlighet att via en annan konstform tolka den utifrån egna erfarenheter; det gav eleverna aktörsskap (eng. agency). Det filmskapande tolkningsarbetet av dikten gav eleverna möjlighet att dryfta frågor som var viktiga för dem, i det här fallet känslan av tillhörighet, utanförskap och att visa sitt sanna jag.

Min förhoppning är att avhandlingen kan inspirera till nya kreativa angreppssätt inom poesiundervisningen, vilket mot bakgrund av tidigare forskning är välkommet. Att använda sig av andra konstformer i poesiundervisningen kan vara ett sätt att sammanlänka de ungas fritidsbruk av poesi med poesiundervisningen i skolan, vilket kan vara ett sätt att engagera såväl elever som lärare i poesiundervisningen.

Referenser

- Boye, K. 1927. *Hårdarna: dikter*. Stockholm: Bonnier.
- Hughes, J. 2008. The 'screen-size' art: Using digital media to perform poetry. *English in Education*, 42(2), 148–164.
- Höglund, H. 2017. Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature. (Diss.). Åbo Akademi. Åbo Akademi University Press. Tillgänglig på <https://www.doria.fi/handle/10024/143702>
- Sigvardsson, A. 2017. Poesiintresserade unga i Sverige – en studie om poesiläsning på fritiden 2015–2016. *Educare*, 2, 145–168.
- Skaftun, A. & Michelsen, P.A. 2017. *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Ina Härmälä, KM.

Kirjoittaja on kokenut perusopetuksen erityisluokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja sekä voimavarakeskeinen työnohjaaja (STORY)

Työhyvinvointi opettajan ammattitaitona ja työnohjauksen merkitys ammatillisen hyvinvoinnin tukena

Koulujen toimintaympäristöissä on tapahtunut oppimiseen ja opetuksen järjestämiseen liittyviä muutoksia. Opettaminen on muuttunut oppimisen ohjaamisen suuntaan muuttuneista kasvatus- ja oppimiskäsityksistä johtuen ja yksin opettamisesta on siirrytty yhdessä tekemiseen. Oppiaineiden opettamisen lisäksi opetukseen sisällytetään oppiainerajoja ylittävää laaja-alaisempaa sisältöä. Inklusiivinen toimintakulttuuri, opettajan rooli moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä sekä tiimityöskentelyyn siirtyminen ovat opetusallalla viime vuosina vakiintuneita ilmiöitä. Opettajan työ vaatiikin epävarmuuden ja muutoksen sietämistä sekä jatkuvassa muutoksessa toimimista. (Komu & Walle, 2020.) Työnohjaus on yksi mahdollinen tapa tukea opettajaa paitsi selviytymään myös nauttimaan työstä.

Asiasanat: työhyvinvointi, työnohjaus, opettajan ammattitaito

Muuttuva työ – sopeutumista ja uusia uria

Opetusalan muuttuminen asettaa työntekijöille haasteen; on joko sopeuduttava muutokseen ja pyrittävä kehittymään mukana tai hyväksyttävä, että omien mielikuvien ja ammatin todellisen luonteen välillä on liian suuri ero. Opettajien hakeutuminen pois opetusallalta muihin tehtäviin on tunnustettu ja huolta herättävä ilmiö sekä Suomessa että laajemminkin maailmalla. Skaalvik & Skaalvik (2011) esittelevät hurjimpia tilastoja Pohjois-Amerikasta; 25% vastavalmistuneista opettajista vaihtaa alaa ennen kolmatta työvuottaan ja melkein 40% opettajista lähtee alalta viiden ensimmäisen työvuoden aikana. Suomalaisten tutkimusten (Heikonen ym. 2017; Räsänen ym. 2020) tulokset ovat maltillisempia; meillä opettajista 20–50 % harkitsee alan vaih-

toa, ja noin 10-15% heistä päätyy vaihtamaan alaa.

Opettajan päätös vaihtaa alaa on tyypillisesti monien osatekijöiden summa, eikä yleensä johdu yhdestä yksittäisestä syystä. Yksityiselämän kriisi, stressi tai turhautuminen ovat yleisesti koettuja henkilökohtaisia syitä alanvaihtoon, kun taas ajalliset rajoitukset työssä, palkka, vähäiset mahdollisuudet sekä henkilökohtaisessa että ammatillisessa kehityksessä ovat tilannekohtaisia syitä alanvaihtoon taustalla. (Räsänen ym. 2020; Skaalvik & Skaalvik 2011.) Työperäiset syyt alan vaihtoon liittyvät pääsääntöisesti työssä jaksamiseen. OAJ:n teettämän työolobarometrin (2017) mukaan opettajat kokevat työkyvyn heikkenemistä ja yhä useampi kokee työtehtävien ja työstressin lisääntymistä. Työssä kuormittavat myös kasvavat oppilasryhmät. Lisäksi vain reilu kolmasosa opettajista kokee,



että pystyy vaikuttamaan omaa työtään koskevaan päätöksentekoon (lukema on alhaisempi kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin). Myös opettajien kokema epäasiallinen kohtelu, kiusaaminen ja väkivalta työpaikalla lisääntyvät. (OAJ 2017.) Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös tutkimuskirjallisuudessa. Räsänen ym. (2020) mukaan opettajat kokevat jatkuvan muutoksen ja vaatimusten lisääntyvän, resurssien puuttuvan sekä varsinaisen opetustyön osuuden työstä vähenevän.

Hetkittäiset alanvaihtoon liittyvät ajatukset ovat siis yleisiä, mutta opettajan työhyvinvoinnin, työstä suoriutumisen sekä koulu yhteisön toimivuuden kannalta olisi tärkeää, että alanvaihdon harkinta ei olisi pysyvä olotila. Opettajien alanvaihdon seurauksena kouluorganisaatio menettää osaamistaan ja alan vaihdosta aiheutuu ylimääräistä työtä ja kustannuksia mm. rekrytointien ja perehdytysten muodossa. Koulu yhteisön on havaittu hyötyvän työhönsä sitoutuneista ja alalleen uskollisista opettajista. Alanvaihto on tyypillisintä etenkin vastavalmistuneiden opettajien keskuudessa, mutta toisaalta myös pidempään alalla toimineiden opettajien keskuudessa on näyttäytynyt enenevässä määrin harkintaa jättää opetusala ja opettajat jäävät eläkkeelle aikaisemmassa vaiheessa esim. sosiaalialan työntekijöihin verrattuna. (Räsänen ym. 2020.) Näiden tulosten valossa alkavat tulevaisuusnäkyvät herättää huolta. Miten takaamme sen, että korkeakoulutettuja opettajia riittää alalla tulevaisuudessakin ja että vastavalmistuneet opettajat eivät vaihda alaa muutamien vuosien sisällä valmistumisestaan?


Moniulotteinen opettajan osaaminen

Opettajan ammatissa tarvittavaa osaamista on kartoitettu suomalaisyliopistojen OVET-yhteistyöhankkeessa. Tavoitteena oli, että eri yliopistojen opettajankoulutuksen pääsykokeisiin saataisiin

yhteneväinen, tutkimustietoon perustuva soveltuvuuskoepohja, jonka avulla voidaan mitata hakijoiden kykyjä ja potentiaalia opettajan ammattitaitoon kuuluvissa osataidoissa. Hankkeen tiimoilta rakennettiin moniulotteinen opettajan osaamisen malli (Multidimensional Adapted Process Model of Teaching) eli MAP-malli, joka tiivistää opettajan työn keskeiset osaamisalueet seuraavasti: 1. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta, 2. Kognitiiviset taidot, 3. Sosiaaliset taidot, 4. Persoonalliset orientaatiot sekä 5. Ammatillinen hyvinvointi. Ammatillinen hyvinvointi on OVET-hankkeen tutkimusten pohjalta jaettu kolmeen osa-alueeseen: työhyvinvointi, stressinhallinta ja resilienssi. (Metsäpelto ym. 2020.)

Työhyvinvointiin sisältyy työtyytyväisyys sekä sitoutuminen työhön. Oppilaiden edistymisen seuraaminen ja taitojen karttuminen ovat tärkeimpiä työtyytyväisyyttä kerryttävistä seikoista. Vastaavasti opettajat kokevat stressiä esimerkiksi ei-motivoituneiden oppilaiden opettamisesta, kurinpidosta, työmäärästä ja ajallisista paineista sekä muuttuvista olosuhteista (Kyriacou, 2001). Työhön sitoutuminen taas merkitsee innokasta, omistautunutta sekä uppoutuvaa asennetta työntekoa kohtaan. Opettajat, jotka pystyvät ammentamaan työstä voimavaroja työnhallinnan, esimiehen tuen sekä innovatiivisuuden kautta, ovat sitoutuneempia työhönsä. Sitä vastoin opettajat, joiden työssä resurssit ja työn vaatimukset eivät kohtaa, saattavat olla vaarassa uupua työhönsä ja sitä kautta menettävät sitoutumista sekä työhön että koulu yhteisöön (Hakanen ym. 2006).

Opettajan työ tunnetaan vaativana ja se altistaa työntekijän kuormitukselle ja stressille. Yksilöt kuitenkin kokevat stressin eri tavoin ja joidenkin kohdalla vaikeudet stressinhallinnan kanssa voivat helpommin johtaa loppuunpalamiseen, emotionaaliseen uupumiseen, kynnistymiseen sekä alentuneeseen ammatilliseen suoriutumiseen



(Metsäpelto ym. 2020). Opettajan stressinhallintakeinot jaetaan tutkimuskirjallisuudessa kahteen osaan; suorat, toiminnalliset tekniikat stressin poistoon sekä stressiä lieventävät tekniikat. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi ongelmien pitäminen oikeissa mittasuhteissa, vastakkainasettelujen välttely, rentoutuminen töiden jälkeen, tilanteesta keskusteleminen toisten kanssa, suunnittelu ja priorisointi. (Kyriacou, 2001.) Stressinhallintakeinojen toimivuus on kuitenkin yhtä yksilöllistä kuin stressin tunteminen kokemuksena. Austin ym. (2005) tutkimuksessa koetun stressin määrän ja siihen käytettyjen stressinhallintakeinojen välille ei löydetty tilastollista korrelaatiota. Ongelmanratkaisu, sosiaalinen ja emotionaalinen tuki, liikunta, rentoutuminen sekä positiivisten merkitysten luominen tilanteelle ovat stressinhallinnan positiivisia keinoja, mutta yksikään keino ei näyttänyt tilastollisesti merkitsevästi vaikuttavan stressitasoihin toista paremmin.

Resilienssi eli muutosjoustavuus kertoo opettajan kyvystä sopeutua muuttuviin olosuhteisiin ja vastata positiivisella tavalla haastaviin tilanteisiin. Resilienssi on yksilön sisäisten tekijöiden ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutusta. (Gu & Day, 2007; Metsäpelto ym. 2020.) Resilientti opettaja pysyy toimintakykyisenä haastavissakin tilanteissa ja kykenee vahvistumaan juuri vastoinkäymisten ansiosta (Vuorinen, 2015).

Työnohjauksesta apua ammatillisen hyvinvoinnin kehittämiseen ja työssäjaksamiseen

Työnohjausta käytetään sosiaali- ja terveysalalla työn kehittämisen sekä työssäjaksamisen tukena, mutta opetuslalla työnohjaus on vielä verrattain harvinaista. Opettajien työnohjauksen tavoitteita on määritelty jo 1980-luvulla; yhtäältä työnohjauksen tulisi tukea opettajan henkilökohtaista kasvua ja työssä motivoitumista, toisaalta suojata ja taata riittävä työsuoritus työkyvyn

Työnohjaaja

- Suomen työnohjaajat ry:n jäsenyys edellyttää yhdistyksen vahvistaman koulutussuosituksen mukaista työnohjaajakoulutusta
- Työnohjaajan opintoja tarjoavat kymmenet eri tahot
- Työnohjaajaopintoihin hakeutuminen edellyttää viiden vuoden työkokemusta
- Työnohjaajakoulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä
- Opinnot kestävät 2–3 lukuvuotta

säilyttämiseksi. Tällaiset tavoitteet sopisivat varmasti opettajien työnohjaukseen edelleen 2020-luvullakin. Miksi työnohjaus ei sitten ole yleistynyt opetuslalla?

Keskinen (2014) esittelee artikkelissaan opetustyöhön liittyviä piirteitä, jotka vaikeuttavat työnohjauksen aloittamista. Ensinnäkin, koska työnohjausta on perinteisesti ollut tarjolla sosiaali- ja terveysalalla, on työnohjaus mielletty ”hoidoksi” eikä niinkään ammattitaidon kehittämisen tueksi. Toisaalta kuntien taloudelliset vaikeudet ovat hankaloittaneet työnohjauksen saamista; tukea ammatilliseen kehitykseen haetaan herkemmin täydennyskoulutusten kautta, jolloin määrärahoja ei jää työnohjaukseen. Kouluorganisaation hierarkkisuus saattaa myös hankaloittaa opettajan oma-aloitteista hakeutumista työnohjaukseen, ja prosessin aloittamiseen tarvitaan rehtorin aktiivinen kannustus. Suomalaisessa koulumaailmassa on totuttu työskentelemään ja pärjäämään yksin, mikä voi muodostua esteeksi etenkin ryhmämuotoiseen työnohjaukseen hakeutumiselle. Lisäksi opettajien työaikakäsitkset vaikeuttavat työnohjauksen järjestymistä; opettajat yleensä edellyttävät, että työnohjaus tapahtuu työajalla, ja kun työaika on määritelty suppeasti opetustuntien pitämiseen, niiden suunnitteluun ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kohdentuvaksi, voi olla vaikea mahduttaa työnohjaus työaikaan.



Voi myös olla, että opettajankoulutuksessa muodostunut mielikuva ohjauksesta opetustaidon arviointina hidastaa kiinnostusta työnohjaukseen. Ammatillinen työnohjaus on kuitenkin hyvin erilaista opetusharjoitteluiden ohjaukseen verrattuna. Työnohjauksessa asiakas valitsee aihealueet, joita hän haluaa työnohjauksessa yhdessä työnohjaajan kanssa käsitellä. ”Oppi” syntyy tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa, keskustelussa ja dialogissa työnohjaajan ja työnohjausasiakkaan välillä. Työnohjaaja tuo oman ajatus- ja kokemusmaailmansa työnohjaustilanteeseen ja on vastuussa ohjauksen etenemisestä asettaen dialogille rakenteet ja suunnaten reflektointia kysymyksillä. Siten työnohjaaja on osaltaan vastuussa työnohjausasiakkaan ammatillisesta kehityksestä. Työnohjaustilanne mahdollistaa erilaisten tapahtumien ja tilanteiden äärelle pysähtymisen ja työnohjaajan avustuksella työnohjausasiakas saa jäseneltyä tunteitaan ja ajatuksiaan, mikä selkiyttää työnäkymiä ja tukee ammatti-identiteetin vahvistumista (Komu & Walle 2020).

Oman ammattitaidon ylläpitäminen ja uusiutuminen työelämän muuttuvien vaatimusten mukaisesti ei välttämättä ole mahdollista ainoastaan itseohjautuvan pohdiskelun ja työskentelyn kautta. Työnohjauksen avulla työnohjausasiakas voi omassa tahdissaan tutkia ammattiosaamisensa tilaa ja uudistamistarpeita. Refleктоimalla toisen kanssa asioita ääneen saadaan näkyväksi näkökulmia, ja uusien näkökulmien ja ajattelutapojen mahdollisuuksien paljastumisen myötä työnohjausasiakas kokee vaikutusmahdollisuksiensa lisääntyvän ja potentiaalinsa kasvavan.

Työnohjauksessa keskeistä onkin opettajan toimijuuden tukeminen ja olemassa olevan asiantuntijuuden vahvistaminen. Tämä tapahtuu lempeän ja sallivan kohtaamisen, vahvan läsnäolon ja tässä hetkessä elämisen kautta. Työnohjaustilanne on turvallinen tila, jossa työnohjausasiakas tulee kohdatuksi ainutlaatuisena yksilönä ja saa

ymmärrystä omille tunteilleen ja valinnoilleen. Työnohjaaja voi lempeästi haastaa asiakasta ajattelemaan vaihtoehtoisia näkökulmia ja toimintatapoja tilanteille. Toimijuutta voidaan tietoisesti vahvistaa pohtimalla, millä tavoin työnohjauksessa käydyt keskustelut ja niistä heränneet oivallukset siirtyisivät arjen tilanteita helpottamaan. Sitä kautta työnohjaus auttaa työntekijää saamaan voimavaroja käyttöön pidemmällä aikavälillä.

Opettajien kokema stressi viriää esimerkiksi haastavista kasvatusta ja vuorovaikutustilanteista. Sen lisäksi että opettajan työ herättää paljon tunteita, se myös edellyttää, että opettaja muokkaa tunteitaan jatkuvasti suotuisaan muotoon työtä tehdessään. Vaatii voimavaroja selviytyä tunne-elämää kuormittavista tilanteista, kun tunteita ei juurikaan voi purkaa itse työtilanteissa. (Keskinen 2014.) Työnohjauksessa voidaan vahvistaa tunteiden tunnistamista ja niiden käsittelyä. Se tapahtuu esimerkiksi omien tunnetilojen sanoittamisen kautta sekä refleктоimalla omien tunnetilojen synnyttämää toimintaa. Omien ajatus- ja tunnereaktioiden tunnistaminen onkin tärkeää, jotta haitallisilla ajatuskehillä ei tule lisänneeksi koettua stressiä. Tunteiden jäsentäminen ja sanoittaminen auttaa opettajaa myös toimimaan arjessa tarkoituksenmukaisesti. Opettaja ei ole toiminnassaan omien tai toisten tunnetilojen viettämissä, vaan hän vie toimintaansa ammatillisesti järkevään suuntaan rationaalista päättelyä hyödyntäen. Työnohjauksessa käytetty myönteinen kieli on puolestaan merkityksellistä siksi, että se herättää toiveikasta ajattelua ja tukee toimeen tarttuvaa tekemistä työssä (Komu & Walle, 2020). Työnohjauksessa syntynyt innostus ilmenee työarjessa kehittämis- ja kehittymishalukkuutena, tahnana panostaa työhön sekä myönteisinä tunteina ja hyvinvointina. Työnohjauksen keskeisimpiä tavoitteita onkin, että työnohjauskeskusteluissa tehdyt hyödylliset oivallukset ja muutokset ajattelutavoissa siirtyisivät arkeen toiminnan tasolle.



Työnohjauksen avulla voidaan myös vaikuttaa opettajan resilienssiin. Työnohjauksessa käydyissä keskusteluissa voidaan pyrkiä luomaan ja tukemaan sellaisten ajatusmallien kehittymistä, joiden avulla opettaja voi kuormittavissakin tilanteissa tehdä tietoisia ja ammatillisia valintoja (Komu & Walle, 2020). Työnohjausasiakas oppii käsittelemään työssä eteen tulevia vaikeitakin asioita uudella tavalla sekä kohtaamaan tilanteet rakentavasti. Toimintakyky muuttuvissa tilanteissa paranee. Onnistumisen tunteet työssä lisäävät hallinnan tunteen saavuttamista ja palauttamista. Tämä puolestaan lisää työtyytyväisyyttä ja lisää sitoutuneisuutta työtä kohtaan.

Lopuksi

Opettajien ammatilliseen hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Suomalainen luokanopettajatutkinto tunnetaan laadukkaana ja monipuolisena koulutuksena, joka antaa hyvät valmiudet toimia opettajan tehtävässä. Silti koulun arjessa kuitenkin opettajat törmäävät tilanteisiin, joihin he eivät ole voineet opiskelujen aikana perehtyä. Etenkin vastavalmistuneiden opettajien käsitykset opettajan työstä ja työn varsinainen luonne voivat joutua uran alkuvuosina törmäyskurssille. Opettajankoulutuksessa toki opiskellaan kirjatenttien ohella myös omaa oppimista ja kehitystä reflektoiden, mutta painotetaanko työelämän reflektiotaitojen merkitystä riittävästi työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta? Opettajien lähteminen opetusosalta muihin tehtäviin on huolestuttava ilmiö ja tarvitaan keinoja sekä alan houkuttelevuuden lisäämiseksi että opettajien ammatillisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Se, että ammatillinen hyvinvointi on tunnistettu osaksi opettajan ammatillisen osaamisen kenttää, on jo osoitus työhyvinvoinnin ja suotuisten työolojen merkityksellisyydestä.

Työnohjauksen merkitys ja mahdollisuudet ammatillisen hyvinvoinnin kannalta olisi tärkeää

tunnistaa myös opetusosalalla. Sekä yksilö- että ryhmämuotoisella työnohjauksella olisi paikkansa opettajan ammatillisen kehittymisen sekä työssä jaksamisen keinona. Työnohjaus tarvitsee sisällyttää rakenteellisesti koulumaailman käytäntöihin, mutta opetusosalalla tarvitaan myös lisää tietoa työnohjauksen hyödyistä ja työnohjauksesta ammatillisen kehittymisen menetelmänä.

Lähteet:

- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63–80
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2017. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 2017-05-27, Vol.45 (3), p.250-266
- Keskinen, S. 2014. Työnohjaus opetusosalalla. Teoksessa: Ranne, K., Keskinen, S. & Tapiala, K. (toim.) Suomalaisen työnohjauksen juurilla – katse tulevaisuuteen. Suomen työnohjaajat ry, STOry
- Komu, S. & Walle, P. 2020. Työnohjaus opetusosalalla. Valterin julkaisusarja nro 5. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. Verkossa: psyarxiv.com/52tvcv
- Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ. Luettu osoitteessa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/> 30.7.2021
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>.
- Vuorinen, K. Resilienssi on kehittyvä ominaisuus – kaisavuorinen.com Luettu osoitteessa: <https://kaisavuorinen.com/positiivinen-pedagogiikka/resilienssi-on-kehittyva-ominaisuus/> 29.7.2021



Katriina Heljakka, TaT,
lelu- ja leikintutkija, Turun yliopisto

Teknologisoituva leluleikki — Moniaistisuuden ja digitalisaation merkityksistä leikillisen lukutaidon ytimessä

Leikin ekosysteemissä tapahtuneet muutokset heijastuvat 2020-luvun leikkiin. Leikin ajankohdittaiset muodot muokkautuvat niin leikkijöiden, leikkivälineiden kuin niitä valmistavan teollisuuden luovuuden ja innovaatiokyvyn mukaan. Nykyleikkiin vaikuttavat myös mitä suurimmassa määrin mediateknologia, etenkin mobiililaitteet ja sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistavat alustat. Kehittyvän teknologian, kuten digitalisaation, verkostoitumisen ja robotiikan, yhteydet nykyleikkiin ovat monimuotoisia; yhtäältä esimerkiksi mobiililaitteita käytetään leikin jatkeena, leikkiä dokumentoidaan ja jaetaan sosiaalisesti. Toisaalta nykyajan leikkivälineisiin upotettu teknologia mahdollistaa verkottuneen leikin. Teknologisoituva leluleikki peräänkuuluttaa monipuolisempaa leikillistä lukutaitoa, jonka ulottuvuuksia tämä kirjoitus käsittelee.

Asiasanat: leikillinen lukutaito, robotiikka, teknologia, leikki

Nykyleikin välineet ja kehittyvä teknologia

Leikki on lapselle luontainen tapa kehittyä fyysisesti, henkisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti. Leikkien opimme ongelmanratkaisuun vaa-dittavia vuorovaikutus- ja viestintätaitoja ja ymmärrämme paremmin paitsi omaa yksilötason toimintaamme myös ympäristöjen ja yhteisöjen toimintaa.

Leikissä on aina käytetty esineitä. Semiootikko ja pelitutkija Mattia Thibault'n (2017) mukaan on epätodennäköistä, että löytäisimme sivilisaation, jossa ei olisi ollut leikkivälineitä. Yhä edelleen myös improvisoidut lelut, kuten luonnosta löytyneet kepit ja kävyt, muokkautuvat pienten leikkijöiden käsissä ja mielikuvituksessa leikkivälineiksi.

Olen aiemmassa tutkimuksessani tulkinut lelut mediaksi, joka edustaa myös lasten en-

simmäistä materiaalisen kulttuurin resurssia. Lelut ovat ikään kuin lasten oma valuutta, jota arvotetaan houkuttelevuuden ja leikittävyuden mukaan. Tänä päivänä lelut kuuluvat myös yhä enemmän aikuisten leikkikulttuureihin, joissa leluja keräillään, kustomoidaan, tarinallistetaan valokuvauksen ja käsityön kautta ja joissa leluhahmoille rakennetaan kokonaisia merkitysmailmoja niin materiaalisessa kuin kertomuksellisessa mielessä.

Hassinger-Das ym. (2017) huomioivat, että mitä tahansa leikkiin käytettävää esinettä voidaan pitää leluna, myös leikissä hyödynnettyjä arkiesineitä. Teollisesti tuotetut lelut sukupuolirajat ylittävinä ilmaisuvälineinä tarjoavat mahdollisuuksia niin viihtymiseen kuin oppimiseen. Nykyään monen tyyppiset teollisesti valmistetut lelut näyttävät pyrkivän saamaan aseman leikkikaluna, jotka palvelevat opetusvälineinä ja

opetusviihteenä (*edutainment*). Näiden lelujen voidaan ajatella edustavan leluja, joilla on vakava tarkoitusperä (*serious toys*, ks. Ihamäki & Heljakka 2021).

Havaintoni mukaan 2020-luvun leikkiin liittyvä teknologia rikastaa leikkiä sitä laajentaen ja monipuolistaen. Nykyajan teknologisesti rikastetut leikkivälineet mahdollistavat leikin moniulotteisen laajentamisen vuorovaikutukseen tavalla, joka ei aiempien leikkivälineiden kanssa ole ollut mahdollista. Verkottunut, globaalien verkkoyhteisöjen kautta toteutuva sosiaalinen leikki, uudella ja henkilökohtaisella sisällöllä päivittyvät älylelut ja sosiaaliseen robotiikkaan laskettavat lelurobotit edustavat kaikki uuden vuosikymmenen teknologisoituvaa leikkiä. Teknologian rikastama leikki liikuttaa leikkijöitä sekä fyysisesti (kehollisesti) että psykologisesti kognitiivisessa, mielikuvituksellisessa ja emotionaaliossa mielessä. Aikalaisteknologiamme laajentaa siten leikin historiallista, digitaalisen materiaalista ja kerronnallista ulottuvuutta.

Teknologisesti suuntautuneeseen leikkiin kuuluu erilaisten teknisten laitteiden, sovellusten ja alustojen käyttö, mikä mobilisoi leikkijöitä monitahoisesti. Ehkä merkittävin piirre 2000-luvun alun leikissä on sen suhde visuaalisuuteen. Nykyleikin silmäkeskeisyyteen vaikuttaa suurelta osin juuri tekniikan käyttö, eli älypuhelimet ja muut leikkiä ohjaavat mobiililaitteet, kuten tabletit, mutta tekniikka ei rajoitu pelkästään



näköaistin käyttöön. Leikissä hyödynnettyjen käyttöliittymien konkreettisuus ja kosketeltavuus, kuten lelujen materiaalisuus ja muoto, ovat myös leikin kannalta tärkeitä. Mobiiliteknologiaa sisältävien laitteiden kuin myös perinteisten leikkikalujen siirrettävyydellä ja liikkuvuudella on taipumus saada leikkijän keho ja mielikuvitus liikkeelle. Tällä tavoin 2020-luvun leikki on tutkimismatkailua niin fyysisissä kuin virtuaalisissakin ympäristöissä.

Nykyajan leikki on myös korostetusti sosiaalista, sillä leikin dokumentoiminen ja jakaminen ovat vaikuttaneet suuresti nykypäivän leikkiin kohdistuvaan kiinnostukseen ja sen leikkijäryhmien laajentumiseen.

Nykypäivän teknologisesti suuntautunut leikki on silminnähden luovaa ja tuottavaa toimintaa: Leikkijöiden luovuus on tullut yhä paremmin havaittavaksi, kun leikkijät taltioivat ja esittävät leikkejään esimerkiksi lelujen kanssa kuvaleikkien, eli niitä valokuvaten, animaatioita ja muita leikkivideoita tehden ja luovuutensa hedelmiä sosiaaliseen mediaan, kuten Instagramiin ja YouTubeen, jakaen. Näille alustoille toisinaan ammattimaisesti tuotetusta ja toimitetusta leikkisisällöstä tulee jaettaessa inspiraatiolähde ja viihdettä muille leikkijöille. On huomionarvoista sinänsä, miten leikin katselemisesta on samalla tullut suosittu ajanviette, kulutusmuoto ja siten merkittävä osa nykyleikkiä.



Käsitys lelun olemuksesta on laajentunut 2010-luvun aikana teknologian ohjaamana: Jotkut pitävät itse mobiililaitteita uuden tyyppisinä leikkikaluna, älypuhelimien ja tablettien näyttöjen kanavoidessa digitaalista leikkiä ja fantasiamaailmoja. Esimerkiksi 2010-luvulla massamarkkinoille laajemmin tulleet opettavaiset älylelut (*smart toys*) ovat yhä enemmän yhteydessä digitaaliseen teknologiaan ja tietoverkkoihin. Yhtä verkottuneiden lelujen ryhmää edustaa *lelujen internet (IoToys)*. Nämä lelut ovat oma alaryhmänsä Esineiden Internetin (IoT) maailmanlaajuisessa ilmiössä. *Esineiden internet* on käsite, joka viittaa minkä tahansa laitteen yhteyttä tietoverkkoihin. Esineiden internetiä voidaan pitää jättimäisenä verkostona, joka yhdistää toisiinsa toimijoita ja esineitä, kuten leluja. Lelujen internet viittaa siis tietoverkkoihin yhdistyviin leluihin, jotka 1) on kytketty online-alustoille Wi-Fi ja Bluetooth-yhteyksien kautta, mutta jotka voivat myös muodostaa yhteyden muihin leluihin, 2) on varustettu antureilla ja 3) liittyvät erityisesti lapsiin (Holloway & Green 2016).

Älyleluista on monimutkaisista teknologiajärjestelmistä huolimatta tulossa hintatasoltaan yhä saavutettavampia etenkin länsimaalaisille kuluttajille ja siksi niiden yleistymistä niin opetuksen kuin vapaa-ajan leikkikonteksteissa pidetään todennäköisenä. Esimerkiksi lelujen internetin piiriin kuuluvien älylelujen myynnin odotetaan kolminkertaistuvan seuraavien viiden vuoden aikana (Juniper Research 2017).

Useimmiten lelut kannustavat mielikuvitusleikkiin, esineleikkiin tai keholliseen leikkiin. Digitalisoituvassa maailmassa älyleluja voidaan käyttää kaikissa leikin muodoissa niiden moniaistiset tarjoumat huomioiden. Marsh ym. (2016, 9) näkevät näillä välineillä tapahtuvan hybridi-leikin hyödyntävän sekä digitaalisia että ei-digitaalisia ominaisuuksia, jolloin leikissä liikutaan sujuvasti tilan ja ajan rajojen yli tavalla, joka ei

ollut mahdollista ennen digitaalista aikakautta. Olennaista on nähdä teknologisoituvien lelujen liikettä, liikkuvuutta ja liikunnallisuutta tukevat ulottuvuudet.

Lelujen internet luo tämän sukupolven lapsille mahdollisuuden vuorovaikutukseen etäleikkijöiden kanssa samalla, kun nämä älylelut päivittyvät uudella sisällöllä leikkijän aktiviteeteista riippuen. Älykkäät leluystävät ovat hybridileluja ja edustavat useimmiten elollistettuja hahmoja – robotteja, fantasiahahmoja tai muovisia ja jopa pehmolelunkaltaisia leikkikumppaneita.

Ohjattua ja opetuksellista leikkiä älyleluilla

Ruckensteinin (2010) mukaan pohjoismaisessa keskustelussa digitaaliset lelut nähdään usein luonnottomana tunkeutumisena pienten lasten elämään. Kuten viime vuosien tutkimukset osoittavat (Heljakka & Ihamäki 2018, 2019), on varhaiskasvatuksen yhteydessä ollut kuitenkin kasvavaa kiinnostusta selvittää, kuinka älyleluja voitaisiin käyttää osana ohjattua ja vapaata leikkiä jäsennellympää leikkilistä oppimista. Kriittinen tapa tutkia nykylelujen tarjoamia mahdollisuuksia on tutkia niitä leikkien osana varhaiskasvatuksen jokapäiväistä kontekstia.

Plowman ja kumppanit (2010) kuvaavat digitaalista leikkiä tieto- ja viestintäteknikoiden kanssa käytävänä vuorovaikutuksena, jota voidaan aktiivisesti tukea esikouluopetuksessa. Ohjattu digitaalinen leikki on yksi leikin alatyypeistä, jossa esikoulunopettajilla on mahdollisuus ohjata digitaalista leikkiä oppimistarkoituksessa esimerkiksi kielitaidon ja matemaattisten taitojen opettamisessa.

Oppimisympäristöt muuttuvat nopeasti digitalisaation ulottuessa varhaiskasvatuksen ympäristöihin. Kun älylelut muodostavat yhteyden verkkoympäristöihin, voi niihin ladata esimerkiksi uusia oppisisältöjä. Onkin syytä huomioida,

miten leikillistyvässä ajassa oppimista ei lähestytä pelkästään pelaamisen ja pelillistymisen kautta, vaan myös älyleluilla tapahtuvan leikillisen ja lelupohjaisen oppimisen kautta, kun teknisesti rikastetut lelut, kuten Lelujen Internet ja muut älykkäät lelut, tulevat laajemmin osaksi esikouluopetusta (Heljakka & Ihamäki 2018).

Affordansseina käsitellyt tarjoumat (Gibson 1979) viittaavat esimerkiksi teknologisten välineiden käyttömahdollisuuksiin ja potentiaaliin, mutta myös arjen esineistöä voi lähestyä affordanssien kautta: tuoli mahdollistaa istumisen, oven kahva oven avaamisen. Lelu tarjoaa tunnetusti erilaisia fyysisiä, fiktiivisiä, funktionaalisia ja affektiivisiä, eli valmistusmateriaaleihin, tarinallisuuteen, toiminnallisuuteen ja tunteisiin liittyviä tarjoumia leikkiin (ks. Heljakka 2018 lähteessä Paavilainen & Heljakka 2018). Millaisia ovat oman aikamme leluystävien sisältämät opetukselliset ja toiminnalliset tarjoumat?

Liike, valot ja ääni ovat monista historiallisista leluista tuttuja ominaisuuksia, mutta digitalisoituneina ja verkottuneina nämä ominaisuuden saavat entistä monipuolisempia piirteitä. Opetusviihde tarjoavan, yli 5-vuotiaille tarkoitetun Dash-robotilelun kanssa voi esimerkiksi harjoitella koodaamista ja saada lelu liikkumaan soveluksen kautta yksinkertaisten koodausharjoitusten kautta. Hieman nuoremmille soveltuva, englantia puhuva Junior Smart Bear taas sisältää



tarinallistettuja sisältöjä, joiden avulla voidaan harjoitella yksinkertaisia arjen toimintoja — hyviä käytöstapoja, kellonaikoja ja viikonpäiviä tai vaikkapa englannin kieltä.

Opetusvälineiden yksilöllistäminen tarjoaa oppimisen kannalta merkittäviä etuja (Gordon 2014, 3). Verkottuneet älylelut, kuten Lelujen Internet, voivat myötävaikuttaa opetusvälineenä niin muodollisessa kuin epämuodollisessa oppimisessa (Montgomery

2015, 268). Älykkäitä ominaisuuksia sisältävien lelujen avulla voidaan tukea yksilöllistä oppimista personoimalla niiden sisältöä, jolloin lelut kasvavat leikkijöidensä mukana. Älylelujen yleistyessä ja arkipäiväistyessä on syytä pohtia niiden edellyttämää lukutaitoa.

Leikillinen lukutaito on moniaistista ja digitaalista

Digitalisoituvaan lelumediaan ja teknologisoituvaan leikkiin liittyy näiden ymmärtämistä ja kriittistä tarkastelua palveleva lukutaito. Medialukutaito syntyy median ja käyttäjän rajapinnasta ja näiden välisestä vuorovaikutuksesta. Digitaaliseen lukutaitoon liitetään esimerkiksi viestintä-tekniinen lukutaito, tietotekniinen lukutaito, medialukutaito, verkkolukutaito, multimedialukutaito ja muut uudet lukutaidot (Markauskaite 2006). Se viittaa myös tietoon siitä, miten tekniikat ja media vaikuttavat maailmaan. Lankshear ja Knobel (2003) kuvaavat uusia lukutaitoja uuden tyypp-



pisenä tietona, joka liittyy "digitaalisesti kyllästettyihin sosiaalisiin käytäntöihin". Suomessa monilukutaidon merkityksiä ovat käsitelleet muun muassa Kupiainen ym. (2015), jotka kirjoittavat: "Monilukutaito on yksi osaamiskokonaisuuksista, joilla viitataan siis tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaan kokonaisuuteen" (Kupiainen ym. 2015, 15). Kuten Lehti ym. (2018, 12) toteavat, ovat digitaaliset menetelmät osa nykyaikaista oppimista, mutta niiden käytön tulisi olla harkittua ja mahdolliset riskit huomioitava sekä pedagogisesti perusteltua.

Mäyrä (2016) on todennut ludistisen (*ludic literacy*) eli pelillisen lukutaidon sisältävän ymmärryksen, teknologiasta, kulttuurista ja pelien sosiaalisista ulottuvuuksista sekä kyvystä siirtyä peliin, olla vuorovaikutuksessa muiden pelaajien kanssa ja kyvystä luovuuteen näiden kehysten sisällä. Leikillinen lukutaito ulottuu pelillisen lukutaidon ohella leluihin. Myös avoimempaan leikkiin liittyviin välineisiin on nähty liittyvän oma lukutaitonsa. Jo edesmennyt leikintutkija Brian Sutton-Smith nosti jo 1980-luvulla esille lelulukutaidon (*toy literacy*) merkityksen. Sutton-Smith korostaa tarvetta ymmärtää leluja hyvin nuorille kohdistettuna "esineiden aakkosina".

Nykyajan lelut, moniulotteinen ja monitasoinen media itsessään, vaativat siksi ludistista (pelillistä) lähestymistapaa laajempaa käsitystä medialukutaidosta. Nämä nykyajan leikkivälineet kutsuvat monenlaiseen vuorovaikutukseen, mikä tuottaa leikkijöille sekä aistinvaraisia, emotionaalisia että kognitiivisia kokemuksia. Ymmärtämyksemme mukaan lukutaitojen luetteloa olisi siksi täydennettävä leikillisellä ja lelullisella eli *paidisella lukutaidolla*.¹ Nykypäivän lelulukutaitoa on niin ikään arvioitava sekä digitaalisen leikin että digitaalisen lukutaidon näkökulmista. Leikillisen lukutaidon avulla sen paidisessa mie-

lessä voivat oppijat ikään katsomatta kehittää kykyään ymmärtää lelujen internetin kaltaisten leluhahmojen ja sosiaalisen robotiikan alueeseen liittyvien lelurobottien toiminnallisuutta, oppimismahdollisuuksia ja myös niihin liittyviä riskejä.

Älyleluja voidaan käsitellä myös transmediaalisena, mediarajat ylittävänä ja siten hybridisenä ilmiönä – ne voivat muistuttaa ulkomuodoltaan perinteisiä avoimessa leikissä yleisesti käytettyjä leluja, mutta niiden toiminnallisuuteen liittyy myös pelillisiä piirteitä. Lelujen kokonaisvaltainen ymmärtäminen leikki- ja oppimiskumppaneina vaatii siksi transmediaalista lukutaitoa. Alper ja Herr-Stephensonin (2013) mukaan transmediakokemukset kutsuvat lapsia hyödyntämään useita lukutaitoja, mukaan lukien digitaaliset ja visuaaliset lukutaidot, teksti- ja medialukutaidot sekä sosiaaliset taidot ja kulttuuritaidot. Tutkijat toteavat miten transmedia voi olla oppimisen voimavara erilaisissa yhteyksissä. Yksin mediarajat ylittävä olemus ei älyleluja tarkastellessa kuitenkaan riitä – ymmärtääkseen niiden tarjoumia sekä pelilliseen että avoimempaan leikkiin on hyvä pohtia nykyajan lelulukutaitoa laajemmin. Siksi sekä vanhempien että opettajien olisi hyvä perehtyä leikillisen lukutaidon eri käsitteisiin.

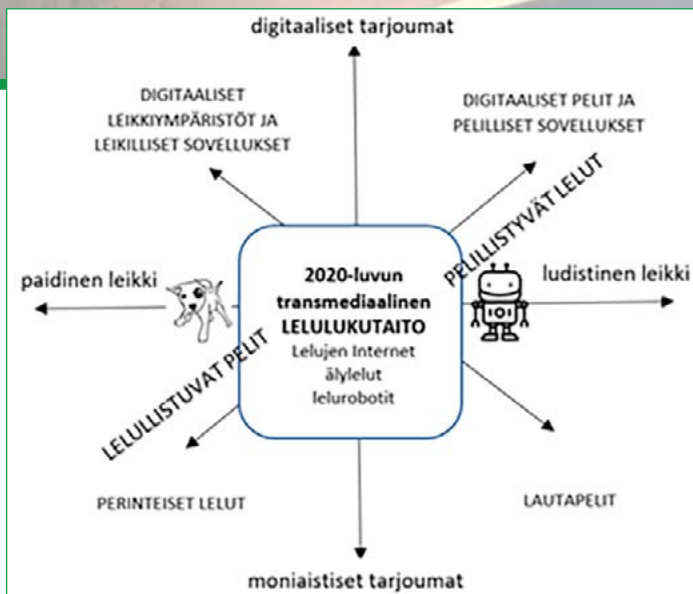
Robottilelut tulevat, osaatko jo lukea niitä?

Lelulukutaito ei nyky muodossa tarkoita pelkääntään materiaalin ymmärtämistä, vaan yhä enemmän myös teknologista ymmärtämistä: Sillä viitataan lelujen digitaalisiin valmiuksiin, sisältöihin ja tarjoumiin. Toimiakseen uudessa mediaympäristössä, johon kuuluvat viestintäteknologian ohella tässä kirjoituksessa käsitellyt älylelut eri muodoissaan, tarvitsevat eri-ikäiset ihmiset yhä enemmän digitaalista tietoisuutta, osaamista

¹ Käsitteet paidia/paidinen ja ludus/ludistinen on jäsenetty leikkiteoreetikko Roger Caillois'n (1958) ajattelusta.



ja taitoja mukaan lukien tietotaito teknologian toiminnallisuudesta. Lisäksi tarvitaan leikillistä lukutaitoa (Heljakka & Ihamäki 2018), jota olen tässä kirjoituksessa käsitellyt ludistisen lukutaidon ohella paidistisena lukutaitona. Leikillisen lukutaidon molem-



Kuvio 1. 2020-luvun transmediaalisen lelulukutaidon ulottuvuudet.

mat alueet auttavat ymmärtämään leikkiin valjastettua teknologiaa.

Teknologisestisesti rikastettuun leikkiin kuuluu lelujen internet -hahmojen ohella sosiaalinen robotiikka. Robottihahmot ovat yleistyneet esimerkiksi terveydenhuollon alalla, mutta tekoälyn käytön kehittäminen ihmisen viihdyttämiseksi ja kouluttamiseksi on vielä aluillaan. Yksi poikkeus tähän ovat älykkäät ja interaktiiviset robottilelut, kuten eläinrobotit. Robottileluja kehitetään yhä enemmän sisällyttämällä niihin "piilotettuja" teknologisia ominaisuuksia sekä luonnollisia rajapintoja ja käyttöliittymiä. Ne muistuttavat toisin sanoen hyvin läheisesti perinteisiä leluhahmoja, kuten pehmoleluja, tai lähestyvät ulkomuodoltaan jopa eläviä lemmikkejä, kuten koiria ja kissoja. Lelurobottien leikkijöiden tulisi 2020-luvun lelulukutaidon mukaan ymmärtää (ja omaksua) piilotetun teknologian toimintaperiaatteet ominaisuuksineen ja tarjoumineen ja ymmärtää leluun rajoitukset (mitä lelu voi ja ei voi tehdä) sekä ymmärtää, ettei robottihahmon kohdalla kyseessä ole robotin liikkuvuudesta tai eläimenkaltaisuudesta huolimatta elollinen olento vaan leikkijän elollistama lelu.

Vaikka lelurobotteja sekä inhimillistetään että eläimellistetään intuitiivisesti esimerkiksi robottikoirien tapauksessa, kuuluu lelulukutaitoon ymmärtää roboti keinotekoisena kokonaisuutena, joka ei voi korvata ihmisen ja eläimen (tai ihmisen

ja ihmisen) välistä vuorovaikutusta. Leikillisen ja nimenomaan paidisen lukutaidon mukaisesti taas kyetään ymmärtämään, miten robottikoiran kaltainen leikkikumppani voi tarjota toveruutta ja leikillistä seuraa. Tästä syystä tulisi aikuisten kasvattajina, vanhempina sekä isovanhempina ja lasten itse leikkijöinä omaksua transmediaalinen lelulukutaito sen ajankohtaisessa mielessä digitaalisine ja moniaistisine avautuvine tarjoumineen, ja pohtimalla nykyelujen tarjoumia paitsi ludistisessa myös paidisessa mielessä (ks. kuvio alla).

Kuten tässä kirjoituksessa todetaan, tulisi 2020-luvun moniaistiseen ja digitalisoituvaan lelulukutaitoon sisällyttää niin monilukutaidon ja leikillisen lukutaidon kuin digitaalisen lukutaidonkin käsitteistö ymmärtäen sen merkitys nykyisten teknologisoituville leikkikokemuksille. Nämä kokemukset perustuvat kasvavissa määrin paitsi moniaistisuuteen myös verkottuneen ympäristön ja sosiaalisen robotiikan leikillisiin tarjoumiin.

Ennustan, että verkottuneet älylelut ja robotikumppanit tekevät seuraavan vuosikymmenen aikana huomattavan invaasion varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöihin niin



seuralaisina kuin oppimiskumppaneina, mutta kenties myös oppimisen avustajina, järjestyksenvalvojina tai jopa oppijoiden henkilökohtaista hyvinvointia monitoroivina olentoina.

Joko sinulla on hallussasi teknologisoituvaan nykyleikkiin liittyvä sanasto? Ajatteletko omaasi 2020-luvulla riittävän lelulukutaidon? Moniaistinen, leikkivälineiden digitaalisuutta ja materiaalisuutta niiden toiminnallisuuteen peilaava lähestymistapa aiheeseen auttaa alkuun, mutta se ei yksin riitä. Tietoisuus lemmikkirobotin muodon saaneista luonnollisista käyttöliittymistä, verkottuneista esineistä ja älykkäistä leluista elollistamispotentiaaleineen sekä näihin liittyvän teknologian kriittinen tarkastelu ovat osa lähitulevaisuuden leikin ja lelulukutaidon kompetensseja.

Lähteet

- Alper, M., & Herr-Stephenson, R. 2013. Transmedia play: Literacy across media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 2.
- Caillois, R. 1961. *Man, Play and Games*. University of Illinois Press.
- Gibson, J. 1979. *An Ecological Approach to Visual Perception*. London: Lawrence Erlbaum.
- Gordon, N. 2014. *Flexible Pedagogies: Technology-enhanced learning*. York: The Higher Education Academy.
- Hassinger-Das, B., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. & Michnick Golinkoff, R. 2017. Toys. Teoksessa K. Peppler (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*, Thousand Oaks: SAGE Publications 781–783. <https://doi.org/10.4135/9781483385198.n297>
- Paavilainen, J. & Heljakka, K. 2018. *Analysis Workshop II: Hybrid Money Games and Toys*. Teoksessa J. Paavilainen, K. Heljakka, J. Arjoranta, V. Kankainen, L. Lahdenperä, E. Koskinen, J. Kinnunen, L. Sihvonen, T. Nummenmaa, F. Mäyrä, R. Koskimaa & J. Suominen (toim.) *Hybrid Social Play Final Report*, TRIM Research reports 26, 17. Tampereen yliopisto.
- Heljakka, K. & Ihamäki, P. 2018. Preschoolers learning with the Internet of Toys: From toy-based edutainment to transmedia literacy. *Seminar.net* 14(1), 85–102.
- Heljakka, K. & Ihamäki, P. 2019. Persuasive Toy Friends and Preschoolers: Playtesting IoT Toys. Teoksessa G. Mascheroni & D. Holloway (toim.) *The Internet of Toys. Practices, Affordances and the Political Economy of Children's Smart Play*, 159–178. Cham: Palgrave Macmillan.
- Heljakka, K. & Ihamäki, P. 2019. Robot dogs, interaction and ludic literacy: Exploring smart toy engagements in transgenerational play. *Revista Lusófona de Educação*, 46.
- Heljakka, K. & Ihamäki, P. 2021. Robot Pets as “Serious Toys”- Activating Social and Emotional Experiences of Elderly People. *Information System Frontiers*. Saatavissa: <https://rdcu.be/czIFp> [Viitatuspäivä: 12.10.2021]
- Holloway, D. & Green, L. 2016. The internet of Toys. *Communication Research and Practice*, 2(4), 506–519.
- Juniper Research 2017. *Juniper Research: Smart Toy Sales to Grow Threefold to Exceed \$15.5 Billion by 2022*. <https://prn.to/2p88PP4>
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Lankshear, C., & Knobel, M. 2003. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Lehti L., Pelttonen, P., Routarinne, S., Vaakanainen, V. & Virsu, V. 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa. Lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. *AFinLAN vuosikirja 2018*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76. Jyväskylässä, 6–21.
- Montgomery, K. C., & Chester, J. 2015. Data Protection for Youth in the Digital Age. *Eur. Data Prot. L. Rev.*, 1, 277.
- Mäyrä, F. (2016) *Pokémon GO and the Ludification of Culture*. Keynote-puheenvuoro. *MindTrek 2016*, lähteessä <https://www.slideshare.net/fransmayra/pokmon-go-and-the-ludification-of-culture> [Viitatuspäivä: 12.10.2021]
- Plowman, L., Stephen, C. & McPake, J. 2010. *Growing up with technology: Young children learning in a digital world*. London: Routledge.
- Ruckenstein, M. 2010. Toying with the world: Children, virtual pets and the value of mobility. *Childhood*, 17(4), 500–513.
- Sutton-Smith, B. 1986. *Toys as Culture*. Gardner Press.
- Thibault, M. 2017. *The meaning of play. A theory of playfulness, toys and games as cultural semiotic devices*. *Julkaisematon väitöskirja*, University of Turin.



Marja Syrjämäki, KT,

Yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto

Kirjoittajan kuva: Tiina Airanne

Vertaisvuorovaikutusta ja systeemiälykästä sensitiivisyyttä – kertomus tutkimuksesta

Vuorovaikutus ja yhteen kuuluminen ovat ihmiselämän keskeistä sisältöä ja jokaisen ihmisen myötäsyntyisiä tarpeita – sekä oleellinen osa inklusiivista arvomaailmaa. Yhteenkuuluvuuden tunne ja sosiaalinen osallisuus vertaisryhmässä eivät kuitenkaan aina toteudu toivotulla tavalla, ja pedagogiikan ammattilaisten väliintuloa tarvitaan. Vuosina 2015–2019 toteutuneessa väitöstutkimuksessani olen tarkastellut vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tässä artikkelissa esittelen kolmivaiheisen tutkimukseni tuloksia erityisesti kommunikaation näkökulmasta.

Asiasanat: vertaisvuorovaikutus, kommunikaatio, varhaiskasvatus

Kehykset

Olin videoimassa lasten leikkutilannetta päiväkodin integroidussa erityisryhmässä tammikuussa 2016. Videointi oli osa väitöstutkimukseni toista vaihetta – halusin tarkastella varhais(eritys)kasvatuksen toimintaympäristössä ja erityisesti lasten leikissä toteutettavaa pedagogiikkaa, joka tähtää lasten vertaisvuorovaikutuksen vahvistamiseen:

Aleksi on ajanut pienistä legoista rakennetulla metrojunalla lähellä huoneessa leikkiviä muita lapsia. Hän jättää metron ja kiipelee hetken penkkien päällä. Joni näkee junan, ottaa sen käteensä ja alkaa ajella, kuten on nähnyt Aleksin tekevän. Hetken kuluttua Aleksi huomaa junan Jonin kädessä. Hän tulee lähelle, koskettaa junaa kädellään ja siirtyy kauemmas. Hän löytää pari palikkaa, liittää ne yhteen lyhyeksi junaksi ja tulee takaisin Jonin lähelle – katsoo tätä tarkkaan ja alkaa ajaa junallaan tämän vieressä.

Hetken päästä Aleksi menee opettaja Tiinan luo, vilkaisee taas Jonia ja räpyttelee käsiään. ”Joni, arvaa mitä, Aleksi haluaisi junansa takaisin”, Tiina sanoo. Aleksi jatkaa käsien räpyttelyä. Joni antaa pidemmän junan Aleksille. ”Tehän voitte ajaa yhdessä. Aleksilla on tosi pitkä juna”, Tiina ehdottaa. ”Mehän voitaisiin tehdä tunneli”. Hän ottaa huoneessa olevasta korista peittoja. Elisa, yksi ryhmän työistä tulee lähemmäs. ”Joo, tehdään vaan”, hän sanoo ja alkaa levittää peittoja penkin yli yhdessä Tiinan kanssa. Aleksi ja Joni makaavat lattialla, ajaen pidemmällä ja lyhyemmällä metrojunalla. Elisa osoittaa tunnelia ja nostaa peiton kulmaa. Joni ajaa junansa tunneliin. ”Aleksi, katso mihin juna menee! Aja sinunkin juna tunneliin”, ehdottaa Tiina. Pojat ryömivät tunneliin. Elisa jatkaa rakentamista ja levittää peiton poikien päälle.¹

¹ Aineistoesimerkki on julkaistu mm. artikkelissa Syrjämäki 2020. Esimerkeissä osallistujien nimet on korvattu pseudonyymeillä.



Tein tutkimustani päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä, jotka ovat osa varhaiserityiskasvatuksen palvelurakennetta. Integroitu ryhmä on myös inklusiivinen toimintaympäristö, jossa tunnistetaan moninaisia tarpeita ja vastataan niihin, ja jossa ”tyypillisesti kehittyvät” sekä ”tukea saavat” lapset toimivat päivittäin yhdessä. Tutkimukseni lähtökohdaksi oli ajatus vuorovaikutuksesta ja sen merkityksestä. Oppimisen tutkimus korostaa vertaisuhteiden keskeistä asemaa ja oppijoiden yhteisöä tärkeänä osana oppimisprosessia (ks. esim. Vygotsky 1978). Leikki toimii paljolti lasten välisen vuorovaikutuksen näyttämönä, ja lapsuuden sosiologit kuvaavatkin leikkiä lasten omana alueena, jossa aikuisilla on varsin vähän tilaa (esim. Corsaro 2005). Itse haluan korostaa vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista jokaisen ihmisen myötäsäntäisenä, lajityypillisenä toimintana ja psykologisena perustarpeena, joka on säilynyt ennallaan biologisen ja kulttuurisen evoluution tuomista muutoksista huolimatta (esim. Baumeister & Leary 1995). Kokemus ryhmään kuulumisesta ja vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa on myös *sosiaalisen inklusion* ydintä (Nilholm & Alm 2010). Leikin ja vuorovaikutuksen haasteet on usein yhdistetty tunnustettuihin tuen tarpeisiin esimerkiksi silloin, kun lapsen on vaikea ylläpitää tarkkaavuutta tai mukauttaa omaa toimintaansa tai intentioitaan suhteessa vertaisiinsa. Leikissä toteutuvaa vuorovaikutusta rakennetaan paljolti leikki-idea sekä leikin kulkua verbaalisesti jakaen ja sanoittaen (esim. Juutinen 2015). Leikkiin liittyminen ja yhdessä toimiminen näyttävät hyvinkin pulmallisina silloin, kun yhteistä kieltä ei ole tai kielen avulla tapahtuva ilmaisu ja kommunikaatio tuottavat lapselle vaikeutta. Vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka on erityisen merkityksellistä silloin, kun lapsen oma, aktiivinen ja osallistuva toiminta ei vielä kanna, ja kun leikkiin liittyminen tai yhteisen vuorovaikutteisen toiminnan

ylläpitäminen tarvitsee aikuisen antamaa tukea ja kannattelua (ks. Rogoff 2008).

Tutkimussuunnitelmaan kirjaamani tutkimustehtävänä oli tunnistaa päiväkotien integroiduista erityisryhmistä vertaisvuorovaikutusta vahvistavia pedagogisia toimintamalleja sekä huomioida erityisesti niitä lapsia, joille yhteiseen toimintaan liittyminen oli ikätovereita vaikeampaa. Väitöskirjatutkimus muodostui kolmesta osatutkimuksesta, joista kustakin on julkaistu kansainvälinen tutkimusartikkeli (ks. Syrjämäki 2019). Vaiheittaiseksi nimeämäni tutkimusasetelma, jossa kunkin osatutkimuksen tulokset johtivat seuraavaan, on esitelty kuviossa 1.

Lähikuva

Ensimmäisessä osatutkimuksessa arvioin oppimisympäristön laatua 17 pääkaupunkiseudun integroidussa erityisryhmässä. Käytin mittarina ensisijaisesti ryhmien itsearvointiin kehitettyä Oppimisympäristön arviointi -lomaketta (Strain & Joseph 2004, suom. E. Suhonen). Tein huomioita viidestä osa-alueesta: tilajärjestelyistä, toiminta- ja siirtymätilanteista, koko ryhmänä ja pienryhminä toimimisesta, tiimin työskentelyn suunnittelusta sekä lasten käyttäytymisen ohjaamisesta. Jokaiseen osa-alueeseen sisältyi kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyviä väitteitä, jotka koskivat esimerkiksi tilan ja toiminnan visuaalista strukturointia, aikuisen ja lapsen välistä (ohjaus)vuorovaikutusta, sosiaalisten taitojen harjoittelua ja taitojen myönteistä vahvistamista sekä tarkoituksenmukaisten kommunikaatiokeinojen käyttöä. Havainnointi täydentyi ryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten pienimuotoisilla haastatteluilla. Pedagogisen ympäristön laatu osoittautui keskimäärin hyväksi sekä kokonaisuudessaan että erikseen vertaisvuorovaikutuksen ohjauksen osalta arvioituna. Laadussa oli vaihtelua, mutta selkeä konsensus vallitsi leikin merkityksestä;

OSATUTKIMUS 1

VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN VAHVISTAMINEN PEDAGOGISESSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Oppimisympäristön laadun arviointi erityisesti vuorovaikutuksen vahvistamisen osalta: laatu hyvää mutta vaihtelevaa – leikki ”kaikkein tärkein asia”

Kutsuttiin 2. osatutkimukseen ”vuorovaikutuslaadun” suhteen eritasoisia ryhmiä. Keskiöön vertaisvuorovaikutuksen vahvistaminen aikuisen ohjaamassa leikissä

OSATUTKIMUS 2

VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN VAHVISTAMINEN LEIKISSÄ

Leikki-ilanteiden videointi: viisi pedagogista ohjaustapaa ja ohjauksen tyyppittely. Eroa mm. siinä, kuinka lasten teemiin aloitteisiin reagoitiin.

Aloitteet ja niihin vastaaminen tarkastelun kohteeksi 3. osatutkimuksessa.

OSATUTKIMUS 3

ALOITEET, VASTAUKSET JA ALOITE-VASTAUS -KETJUJEN SEURAUKSET VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN VAHVISTAMISEN NÄKÖKULMASTA

Videoaineiston uudelleen analysointi: verbaalit, toiminnallis-verbaalit ja nonverbaalit aloitteet, verbaalit ja nonverbaalit vastaukset sekä aloite-vastaus -ketjujen seuraukset

Kuvio 1. Vaiheittainen tutkimusasetelma.

se oli ”kaikkein tärkein asia”, kun puhuttiin vuorovaikutuksen taitojen kehittymisestä ja vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisesta.

Ilahduttavana esimerkkinä näyttöä tapa suunnitella fyysistä ympäristöä ja toimintaa vuorovaikutuksen näkökulmasta: ”Vastikään on yhdessä lasten kanssa rakennettu kaksi uutta leikkialuetta, teatterileikki ja kauppa. Kauppaleikkiin voi osallistua, vaikka puhetta olisi vähemmän.” — Yhteistyötaitojen vahvistaminen koetaan ryhmän tärkeimmäksi tehtäväksi, halutaan antaa mahdollisuus myös toiminnalliseen kommunikaatioon. Leikeissä huomioidaan lasten piirteet ja tarpeet. Vetäytyvään lapseen kiinnitetään erityistä huomioita. (Haastattelumuistiinpano).

Monessa ryhmässä oli käytössä viikoittainen leikkipäivä, jolloin aikuiset osallistuivat ja ohjasivat erilaisia roolileikkejä ja leikkivät yhdessä koko lapsiryhmän kanssa. Tulkitsin eriarvoistavaksi ja jopa pois sulkevaksi järjestelyn, jossa eräällä ryhmän lapsella oli säännöllinen puhe-terapia nimenomaisena leikkiaikana, eikä lapsi näin ollen päässyt koskaan osallistumaan yhteiseen ohjattuun leikkiin. Toisessa ryhmässä lapsen leikki keskeytyi kuin seinään, kun terapeutti

ilmestyi leikkihuoneen ovelle ja lapsi lähti hänen kanssaan harjoittelemaan kommunikaatiokansion käyttöä. Myöhemmin ryhmän opettaja totesi ”[Nimi] ei osannut itse hyödyntää kansion käyttöä [leikin aikana] - - Meidän aikuisten pitäisi ensin itse osata.” (Haastattelumuistiinpano).

Havainnot ja mielipiteet puhetta tukevien tai korvaavien kommunikointimenetelmien (AAC) käytöstä ryhmässä jakautuivat. Usein AAC oli tärkeä osa ryhmän arkipäivää. Joissakin ryhmässä henkilökunta kuitenkin vaihtui usein, eikä tarvittavaa osaamista ollut. Myös asenteet vaikuttivat: ”Kansion käyttö ei toimi päiväkodin arjessa! Varsinkaan siirtymissä...” (Haastattelumuistiinpano). Toisaalta moni ammattilainen hyödynsi sujuvasti sekä tukiviittomia että erilaista kuvamateriaalia toiminnan ohjauksessa ja erityisesti aikuisen ja lapsen välisessä kommunikoinnissa. Ilman yhteistä kieltä lapsi jäi helposti sivuun leikistä ja toiminnasta. Aikuisen tehtävä oli tulkita – ja parhaassa tapauksessa myös ohjata muuta lapsiryhmää käyttämään monipuolisia kommunikaation tapoja yhteisessä toiminnassa.

Toiseen osatutkimuksessa keskityttiin ”tärkeimpään asiaan” eli leikkiin. Kysyin, millaista oli aikuisten antama pedagoginen ohjaus leikki-



tilanteissa, ja miten vertaisvuorovaikutusta kaikkien ryhmän lasten välillä tuettiin. Osatutkimukseen osallistui neljä integroitua erityisryhmää, yhteensä 10 ammattilaista aikuista ja 33 lasta, joista 15 oli tunnistettu erityistä tukea saaviksi. Ryhmät oli kutsuttu mukaan ensimmäisen vaiheen laatuarvioin perusteella. Kokosin yhteensä 18 leikkilanteesta 1041 minuuttia videoaineistoa, josta 678 minuuttia päätyi lopulliseen analyysiin. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia soveltamalla luokittelin viisi pedagogista tapaa toimia (havainnointi, kontrollointi, leikkiminen, kommunikaation tukeminen ja lasten aloitteisiin vastaaminen). Kun eri leikkilanteita tarkasteltiin rinnakkain, oli mahdollista tyypitellä ammattilaisten toteuttamat pedagogisen ohjauksen tavat viiteen erilaiseen ohjaajatyyppiin. Näistä ”kontrolloijaksi”, ”havainnoijaksi” ja ”leikkikumppaniksi” nimeämäni leikin ohjaajat keskittyivät – joskus koko tallennetun leikkituokion ajan – vain yhteen ohjaustapaan kerrallaan. Tämä yksilötoteiseksi määrittämäni ohjaus painottui aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen, joka on sinänsä tärkeä osa pedagogiikkaa, mutta vertaisvuorovaikutuksen rakentumisen näkökulmasta riittämätöntä. Kaksi muuta, moniulotteiseksi nimettyä ohjaajatyyppiä liikkui joustavasti eri ohjaustapojen välillä. ”Kannattelijä” havainnoi, joko leikkiessään tai leikin ulkopuolelta, sekä ryhmän dynamiikkaa, että yksittäisen lapsen tarpeita. Hän tuki monipuolisen ohjauksen keinoin leikkiyhteyden muodostumista. ”Mahdollistaja” sanoitti ja mallitti vuorovaikutusta ja käytti tarvittaessa AAC-keinoja kommunikaation tukena.

Kolmannessa osatutkimuksessa analysoin tutkimuksen edellisessä vaiheessa tuotetun aineiston uudelleen selvittääkseni tarkemmin, millaisia sosiaalisia aloitteita lapset leikkilanteissa tekivät, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset aloitteisiin vastasivat ja mitä näistä seurasi. Analyysi paljasti yhteensä 295 aloite – vastaus – seuraus -ketjua.

Lähes kaksi kolmannesta kaikista aloitteista oli sanallisia, joko kohdistamattomia tai pääosin aikuiselle kohdistettuja. Vajaa kolmasosa oli nonverbaaleja ja loput toiminnallis-verbaaleja (toiminnalliseen leikkialoitteeseen liittyi lyhyt, usein kohdistamaton sanallinen ilmaus). Yli kolmannes tukea saavien lasten aloitteista oli nonverbaaleja tai toiminnallis-verbaaleja, muiden lasten osalta vajaa viidesosa. Aikuiset reagoivat tunnistamiinsa aloitteisiin puheella; yli 80 % vastauksista oli verbaaleja. Aloitteita kommentoitiin, sanallistettiin tai laajennettiin – joskus vastattiin myös vahvasti, jopa negatiivisesti kontrolloiden. Puhtaasti nonverbaalia reagoitua oli häviävän vähän, vain 3,9 % kaikista vastauksista. Huomioita jäi tai jätettiin 14,4 % lasten aloitteista.

Puolet tutkimuksessa määrittämistäni aloite – vastaus – seuraus -ketjuista johti joko lyhyempään vuorovaikutukselliseen hetkeen tai yhteiseen leikkiin lasten välillä. Huomattavaa kuitenkin oli, että valtaosa ammattilaisten ilmaisusta oli verbaalia. Verbaalit aloitteet saivat myös nonverbaaleja enemmän huomiota. Kuvion 2 esimerkit valottavat aikuisen tekemän tulkinnan ja reagoinnin merkitystä vertaisvuorovaikutuksen syntymisessä.

Laajakuva

Tutkimukseni piirsi kuvaa keskimäärin korkealaatuisesta mutta osin vaihtelevasta pedagogiikasta, jonka kautta vertaisvuorovaikutusta vahvistettiin rakentamalla fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä pedagogisen tavoitteen (tässä vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen) suuntaisesti. Leikin merkitys vuorovaikutuksen kenttänä näyttäytyi kiistattomana ja vuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka toteutui leikissä monimuotoisena, joskaan ei aina tavoitteen näkökulmasta riittävänä. Esittelin viisi pedagogista ohjaustapaa, joilla kaikilla on oma paikkansa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa sekä viisi niiden toteuttamisesta kuvaavaa ohjaajatyyppejä. Erilaiset ohjaajatyypit reagoivat ja



Kuvio 2. Esimerkkejä aloite – vastaus – seuraus -ketjuista.

vastasivat eri tavoin lasten tekemiin sosiaalisiin aloitteisiin. Identifioimani havainnointiin, kontrollintiin tai leikkiin keskittyneet yksilolotteiset ohjaajat ohittivat erityisesti nonverbaaleja ja heikkoja aloitteita. Näin tapahtui myös silloin, jos vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa ei nähty ensisijaisena pedagogisena tavoitteena. Artikkelin alussa esitetyn aineistokatkelman *Tiina* on esimerkki moniolotteisesta ohjaajatyypistä. Hän havainnoi lasten leikkiä ja tunnisti sensitiivisesti *Aleksin* kontaktialoitteen. Hän myös tulkitsi aloitteen merkitystä *Jonille* ja hyödynsi samalla laajemman pedagogisen mahdollisuuden vertaisvuorovaikutteisen hetken luomisessa ja osallistuvassa kannattelussa.

Väitöskirjani yhteenveto-osassa (Syrjämäki 2019) tulkitsin tutkimukseni tuloksia systeemiäly-konstruktion kautta (Törmänen, Hämäläinen & Saarinen 2016). Käsite kuvaa kykyä havainnoida vuorovaikutuksen näkökulmasta ympärillään olevia tilanteita ja sosiaalisia järjestelmiä eli systeemejä sekä tarkastella omaa toimintaansa näiden systeemien osana. Systeemiälyäs pedagogi osaa hyödyntää havaintojaan oman toimintansa suunnittelussa ja virittäytyä systeemiseen vuorovaikutukseen (emt.). Tulkintani mukaan moniolotteisen ohjaajatyypin joustavuus ja vuorovaikutustilanteiden herkkä havainnointi – kyky hahmottaa oma paikkansa ja toimia tarvittaessa aktiivisesti – kertovat systeemiälystä. Itse kutsun tätä **systeemiälykkääksi sensitiivisyydeksi**. Lanseeraamani ilmaus laajentaa lapsen ja aikuisen herkkää suhdetta kuvaavaa sensitiivisyyden käsitettä, yhdistäen sen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Systeemiälykäs sensitiivisyys on sekä praktinen että metakognitiivinen käsite, jonka avulla

me varhaiskasvatuksen ja opetuksen ammattilaiset voimme tunnistaa oman toimintamme merkityksen osana sosiaalisten suhteiden – systeemien – verkostoa. Oma tutkimukseni paikantuu varhais(erityis)kasvatuksen toimintaympäristöön ja -kulttuuriin. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia havaintoja systeemiälykkäästi sensitiivinen pedagogi tekee esimerkiksi alkuopetusikäisten oppilaiden sosiaalisista systeemeistä ja omasta pedagogisesta toiminnastaan sekä siitä, miten nämä havainnot peilautuvat oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, hyvinvointiin ja oppimiseen.

Lähteet

- Corsaro, W.A. 2005. *The sociology of childhood*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(2), 497–529.
- Juutinen, J. 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Nilholm, C. & Alm, B. 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teachers' strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252.
- Rogoff, B. 2008. Observing sociocultural activities in three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa K. Hall, P. Murphy & J. Soler (toim.) *Pedagogy and practice: culture and identities*. Milton Keynes: Open University, 58–74.
- Syrjämäki, M. 2019. Leikkien, havainnoiden, kannatellen – Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 59. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjämäki, M. 2020. Vertaisvuorovaikutusta vahvistamassa. Lasten tekemät aloitteet, aikuisten reagointi ja aloite-vastaus-ketjujen seuraukset (inklusiivisessa) varhaiskasvatuksessa. *e-Erika*, 1/2020, 18–24. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/136/73> [Viitatuspäivä 1.7.2021]
- Strain, P. S., & Joseph, G. E. (2004). Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 39–50.
- Törmänen, J., Hämäläinen, R.P. & Saarinen, E. (2016). Systems intelligence inventory. *The Learning Organization*, 24(3), 218–231.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.



Hanna-Kaisa Rautio

Artikkelin kirjoittaja on tohtorikoulutettava ja kokenut kielirikasteopettaja joka on ollut mukana koostamassa Helsingin kaupungin kielirikasteisen opetuksen käsikirjaa Handbook for English-enriched teaching and learning, Grades 1-6.

Kielirikasteinen opetus osana kaksikielistä opetusta

Tämä artikkeli tarjoaa lukijalle perustietoa kaksikielisen opetuksen lähtökohdista ja erilaisista tavoista toteuttaa kaksikielistä opetusta. Artikkelissa kuvataan tarkemmin kielirikasteista opetusta, joka on yksi kaksikielisen opetuksen muoto. Kielirikasteisen opetuksen ja CLIL-pedagogiikan mukaisia toimintatapoja voi hyödyntää paitsi kaksikielisessä opetuksessa, myös niissä tilanteissa, joissa oppilas käy koulua muulla kuin omalla äidinkielellään.


Asiasanat: kielirikasteinen opetus, CLIL-pedagogiikka

Perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman (2014) mukaan suomenkielisessä perusopetuksessa opetuskielenä toimii suomi, mutta opetusta voidaan antaa osittain myös muilla kielillä. Tällöin puhutaan kaksikielisestä opetuksesta. Opetuksen kaksikielisyydellä ei ole vaikutusta opetuksen sisältöihin tai tavoitteisiin, vaan ne ovat täysin samat kuin yksikielisessä opetuksessa. Sisällön ja tavoitteet määrittelee kaksikielisessä opetuksessakin valtakunnallinen opetussuunnitelma. Kaksikielisen opetuksen yhteydessä käytetään käsitteitä *opetuskieli*, jolla viitataan siihen kieleen, jolla koulua pääsääntöisesti käydään (suomi tai ruotsi), sekä käsitettä *kohdekieli*, jolla tarkoitetaan opetuskielen rinnalle nostettua vierasta kieltä. Opetus kahdella kielellä tarjoaa mahdollisuuden saavuttaa sujuvaa kielitaitoa paitsi koulun opetuskielessä myös koulun valitsemassa kohdekielessä. Kohdekieltä opitaan sekä oppiaineiden sisältöjen kautta että osana koulun arkea.

Suomenkielisessä perusopetuksessa koulun opetuskieli on suomi. Oppiaineista äidinkieli ja kirjallisuus on varattu vain koulun opetuskielellä opiskeltavaksi. Kaikkien muiden oppiaineiden kohdalla myös valittua kohdekieltä voidaan käyttää opetuskielenä suomen kielen rinnalla. Kou-

lun kielten opetusta suunniteltaessa joko A1- tai A2-kielen on hyvä olla kaksikielisen opetuksen kohdekieli. Kielten oppitunneilla opitut sanastot ja kielen rakenteet tukevat tällöin eri oppisisältöjen opiskelua kohdekielellä ja sisältöjen kautta opittu kieli tukee taas formaalia kielten oppimista. Kaksikielisen opetuksen suunnitteluvastuu on pääasiassa uusien oppisisältöjen opettavalla opettajalla, mutta yhteissuunnittelu kielenopettajan kanssa nousee korkeaan arvoon kaksikielisen opetuksen kokonaisuutta, ja sujuvan kielitaidon oppimista, tarkasteltaessa.

Kaksikielisellä opetuksella on paljon positiivisia vaikutuksia oppimiseen (Mehistö, Marsh & Frigols 2008). Oppimisen kannalta merkittävin ilmiö kieli (OPS 2014; Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer 2015, 21–31; Kajasto 2015; Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015.), nousee oppimisen keskiöön. Oppilaille ei siis tarjoudu mahdollisuus kehittää osaamistaan pelkästään eri oppisisällöissä vaan aina myös kielessä. Kun oppilaat prosessoivat opitavaa asiaa sekä opetuskielellä että kohdekielellä, tukee tämä syväoppimista (Coyle 2018; Katajamäki, 2016). Sanomattakin selvää, että kahden kielen käyttämisestä on hyötyä kielten oppimisessa. Tämän lisäksi kaksikielisyy-



muokkaa aivoja siten että siitä on hyötyä myös ongelmanratkaisussa, sopeutumiskyvyssä, joustavassa ajattelussa sekä luovuutta vaativissa tehtävissä (Coyle 2018; Mehistö, Marsh & Frigols 2008).

Se, kuinka suuri osuus opetuksesta tapahtuu kohdekielellä, riippuu valitusta kieliohjelmasta. Kaksikielisen opetuksen alle kuuluvat **kielikylpy-opetus** (kohdekieli ruotsi, opetus kohdekielellä 100%-50% riippuen oppilaan ikätasosta), **laajamittainen kaksikielinen opetus** (kohdekielen osuus vähintään 25% opetuksesta) sekä suppea kaksikielinen opetus eli **kielirikasteinen opetus** (kohdekielen osuus korkeintaan 25% opetuksesta) (OPS 2014).

Kielirikasteisen opetuksen periaatteita

Kielirikasteisesta opetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan suppeaa kaksikielistä opetusta. Tällöin alle 25 % oppiaineiden *sisällöstä* opetetaan muulla kuin koulun opetuskielellä. Opetuksen tavoitteena on kannustaa ja aktivoida oppilaita kohdekielen käyttöön ja kehittää kielitaitoa monipuolisesti. Kielirikasteiseen opetukseen haakeuduttaessa ei järjestetä soveltuvuuskokeita vaan opetukseen osallistuminen on mahdollista kaikille halukkaille. Kieli on kielirikasteisilla oppitunneilla ensisijaisesti oppimisen väline ja sen rakenteita sekä sääntöjä tarkastellaan sisällön oppimisen lomassa. Formaali kielen opetus tapahtuu kuitenkin kielen oppitunneilla, jossa kohdekielen rakenteisiin pystytään paneutumaan syvemmin.

Kielirikasteisessa opetuksessa lähdetään liikkeelle samoista sisällöistä kuin perinteisessä yksikielisessä opetuksessa. Periaatteessa opetuksessa ei vaihdu muu kuin kieli, mutta käytännössä opetuksessa tulee ottaa huomioon paljon eri asioita. Ajatuksena on, että uusia oppisisältöjä opiskellaan kielirikasteisilla oppitunneilla kokonaan kohdekielellä. Kyse ei siis ole pienistä

tuokioista tai kielisuihkutuksesta, vaan sisältöä opiskellaan ja sitä tarkastellaan aina mahdollisuuksien mukaan kohdekielen kautta kokonaisuudessaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opetettavaa sisältöä ei saisi opiskella myös koulun opetuskielellä. Kielirikasteisessa opetuksessa sisältöä voidaan esimerkiksi käsitellä ensin kohdekielellä ja sen jälkeen opiskeltu asia kerrataan opetuskielellä tai toisin päin. Näin pystytään myös varmistamaan, että sisältö ja siihen kuuluvat käsitteet, on ymmärretty käytetystä kielestä riippumatta ja yhteys kahden eri kielen välillä vahvistuu.

Kun käytetään opetuskielenä kohdekieltä, joka ei ole oppilaille entuudestaan tuttu, tulee sekä sisällön että kielen oppimista tukea monin eri tavoin. Esimerkiksi kaikenlainen visuaalinen tuki, sana- ja lausetuki sekä opettajan ilmeet ja eleet ovat tärkeä tuki kielirikasteisessa opetuksessa. Oppilaiden tulee oppia sietämään tilanteita, joissa he eivät ymmärrä kaikkea kuulemaansa. Sen sijaan tutkimalla oppimisympäristöä aktiivisesti ja seuraamalla opettajaa tarkasti, voi oppilas selvittää mistä opetettavassa asiassa on kysymys. Sisällön ja kielen oppiminen samanaikaisesti on kuin salopoliisityötä, jossa jokainen johtolanka täytyy ottaa tarkasti huomioon tapausta selvittäessä. Opettaja ei saa kääntää oppilaille kaikkea sitä kohdekielellä annettua sisältöä, jota oppilas ei ymmärrä. Kielen ja sitä kautta opetettavan sisällön ymmärtämisen tukemiseksi on käytettävä monipuolista ja oppilaiden ikä- ja taitotasolle sopivaa tukea (scaffolding).

Vuosiluokalta toiselle siirryttäessä kielen osaamisen perusta vahvistuu ja näin ollen eri sisältöjä käsittelevästä kohdekielestä löytyy koko ajan enemmän tuttuja sanoja ja rakenteita, joi- ta voi hyödyntää uutta sisältöä opiskeltaessa. Tätä perustaa vahvistaa myös A1-tai A2 -kieleksi valittu kohdekieli. Myös kotona oppilaita



tulee kannustaa käyttämään ja harjoittelemaan kaikkia osaamiaan kieliä. Myös huoltajien tulee oppia sietämään tilanteita, joissa lapsi ei heti ymmärrä kaikkea kuulemaansa tai näkemäänsä esimerkiksi läksyjen parissa. Tällaisessa tilanteessa kaiken kielen kääntäminen lapsen äidinkielelle ei ole ratkaisu, vaan sisältöä täytyy uskaltaa lähteä tutkimaan tarkemmin ja etsimään siitä ”johtolankoja”, eli jotakin tuttua, jonka avulla sisällön ja kielen merkitys avautuu lapselle. Huoltajien ei tarvitse osata kohdekieltä, jotta lapsi voisi osallistua kielirikasteiseen opetukseen. Jos kotona kohdekielellä olevissa tehtävissä ilmenee suuria haasteita, on huoltajan hyvä olla heti yhteydessä opettajaan, jotta ratkaisuja tilanteeseen voidaan ryhtyä miettimään yhdessä.

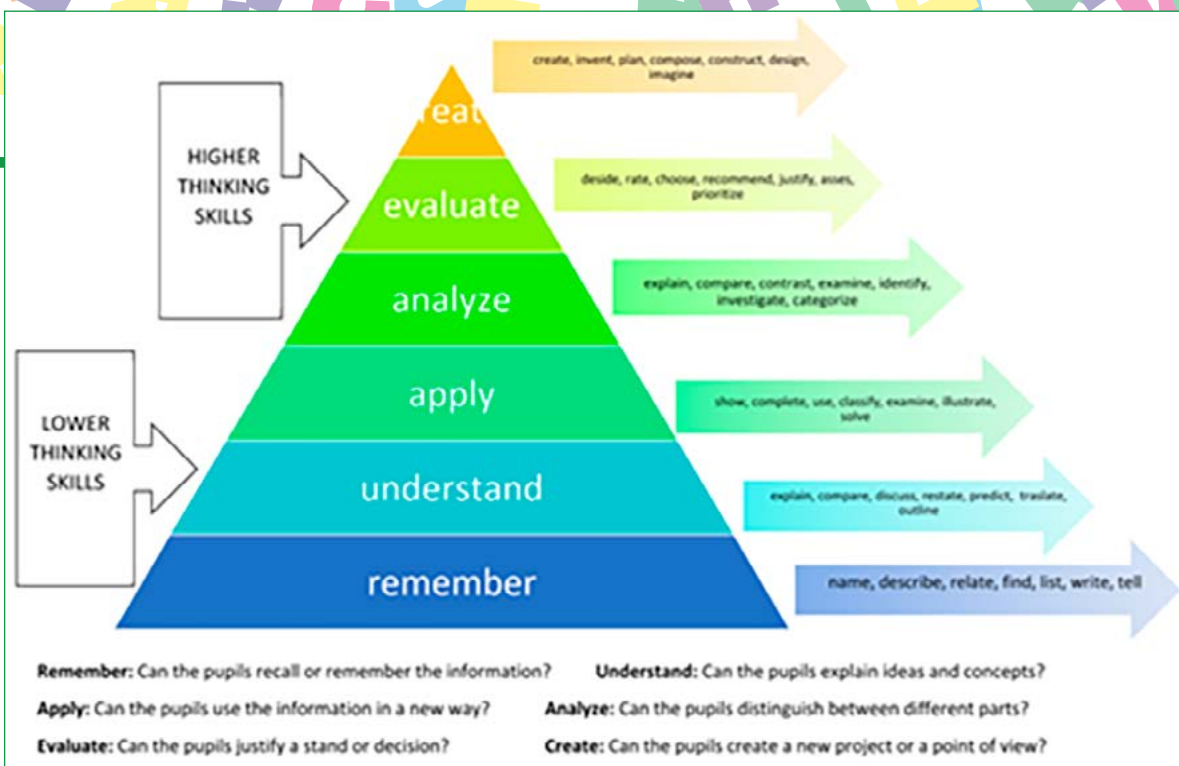
CLIL-pedagogiikka kielirikasteisen opetuksen taustana

Kielirikasteisen opetuksen taustalta löytyy CLIL-pedagogiikka, jossa lyhenne CLIL tulee sanoista *Content and Language Integrated Learning*. David Marsh (2002), kuvaa ajatusta pedagogian taustalla seuraavasti: *“CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language.”*

CLIL-pedagogiikan keskeinen ajatus on näkemys oppilaasta aktiivisena kohdekielen prosessoija ja käyttäjänä, ei pelkästään passiivisena kielen vastaanottajana. Opetukseen liittyvät kielelliset tavoitteet ohjaavat oppijaa oppimisen välineenä olevan kielen rakenteiden ja sääntöjen tarkasteluun, ja sitä kautta kielitaidon kehittymiseen yhtäaikaaisesti sisällön oppimisen kanssa. CLIL-pedagogiikassa kielelliset tavoitteet yhdistyvät sisällöllisten tavoitteiden kanssa opittavaksi kokonaisuudeksi.

Suomalaisessa peruskoulussa sisällölliset tavoitteet nousevat valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja niiden tulee olla yhtä haastavat kuin yksikielisessä opetuksessa. Kun opetuskieli ei ole oppilaan äidinkieli, joutuu hän ponnistelemaan enemmän saadakseen selville, mitä sisältöä aihe käsittelee ja minkälaista kieltä eri sisältöjen kohdalla käytetään. CLIL-pedagogiikassa sisältöjen tarkastelua ohjaakin neljän C:n periaatteet. Opiskeltaessa uutta asiaa, tulee opettajan tarjota oppilaille tutkittavaksi uutta tietoa ja uusia taitoja (content), antaa heille mahdollisuus vuorovaikutukseen opettajan ja muiden oppilaiden kanssa uutta sisältöä tarkasteltaessa (communication) sekä mahdollistaa oman tiedon ja ymmärryksen rakentuminen hyödyntämällä ajattelun ylempiä tasoja (cognition). Opiskelu kahdella kielellä nostaa esille myös kulttuurisen aspektin ja oppilaiden tulisivatkin pystyä tarkastelemaan eri ilmiöitä myös muiden kulttuurien näkökulmasta (culture).

CLIL-pedagogiikassa sisältöjen tutkiminen ei siis perustu tiedon siirtämiseen ekspertiltä (opettaja) noviisille (oppilas). Jotta opiskelu tuottaisi hyviä tuloksia ja olisi tehokasta, oppilaita tulee haastaa ajattelemaan ja arvioimaan asioita sekä löytämään yhteyksiä uuden tiedon sekä aikaisemmin opittujen asioiden välille. CLIL-pedagogiikassa oppiminen pohjautuu vahvasti Bloomin taksonomian tasoihin (1972), jossa asioita ei vain tarkastella ulkopuolelta, vaan oppija toimii aktiivisesti tiedon rakentajana ja sen tutkijana. Alemmilla ajattelun tasoilla (lower thinking skills) saatua tietoa kuvaillaan, vertaillaan, luokitellaan ja esitellään. Asioista keskustellaan, asioita tutkitaan ja ongelmia ratkaistaan. Ylemmillä ajattelun tasoilla (higher thinking skills) saadun tiedon pohjalta voidaan jo luoda uusia asioita, asioita voidaan oikeuttaa ja priorisoida. Tärkeää kaiken sisällön opiskelussa on hyödyntää kaikkia tasoja, syväoppimisen saavuttamiseksi. CLIL-pedago-



Kuva 1. Bloomin taksonomia.

giikan tavoitteena on vahvasti ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. (Coyle, Hood & Marsh 2010.) Pedagogiikan periaatteet soveltuvat hyvin myös yksikielisen opetuksen toteuttamiseen.

Kielirikasteisessa luokassa

Kohdekieli on osa kielirikasteista luokkaa. Kielirikasteisen luokan tunnistaa usein seinillä olevista erilaisista kuva-sana-listoista, joissa tuodaan esille arkeen tai eri oppisisältöihin liittyvää keskeistä sanastoa kohdekielellä. Tämä johtuu siitä, että kielirikasteisissa luokissa kohdekielen tulee olla selkeästi näkyvillä. Kieli tuodaan näkyville vahvasti, sillä se tukee oppilaiden aktiivista kielen tuottamista. Oppilaiden puheen määrää (student talking time) pyritään kasvattamaan ja opettajan puheen määrää (teacher talking time) vähentämään eri keinoin. Näkyvillä oleva kieli voi toimia sekä sisällön että kielen oppimisen tukena. Pikkuhiljaa, ylemmille luokille siirryttäessä, kielen ja sisällön tukilis-

toja (speaking frames, writing frames) voidaan vähentää sitä mukaan, kun oppilaat omaksuvat käytetyn kielen.

Kielirikasteisessa luokassa opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on luoda oppilaille sellainen oppimisympäristö, jossa hän pystyy toimimaan turvallisesti kohdekielellä. Oppilasta ei jätetä yksin tutkimaan kieltä ja sisältöä, vaan prosessia tuetaan koko ajan vahvasti erilaisin keinoin. Kun oppilaat oppivat käyttämään tukena luokasta tai tehtävistä löytyviä sana- tai lauseistoja, pystyvät he toimimaan koko ajan itsenäisemmin ja aktiivisemmin kielen käyttäjinä.

Heti ensimmäisestä luokasta asti näkyvillä oleva kieli luo myös pohjaa kohdekielen kirjoittamiseen, vaikka alkuopetusluokilla usein keskitytäänkin pääasiassa kielen ymmärtämiseen ja suulliseen tuottamiseen. Oppilaita tulee kuitenkin kannustaa alusta asti myös kielen kirjoitetun muodon käyttämiseen ja tunnistamiseen. Opettaja antaa mallin oppilaille kirjoitetun kielen lukemisesta ja ääntämisestä. Sanamuotoja tunnis-

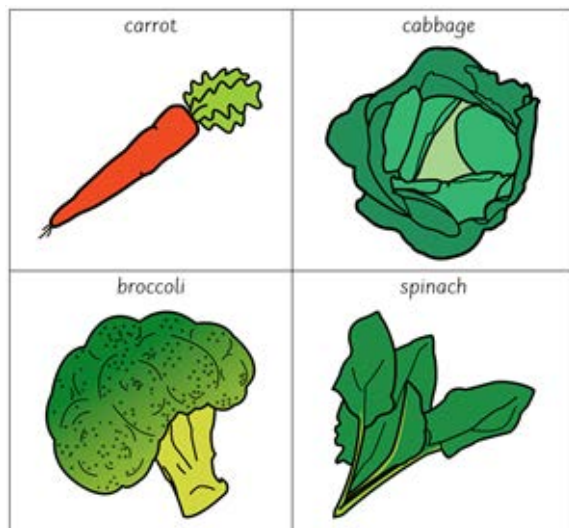


tetaan kokonaisuuksina, niitä voidaan luokitella ja aluksi vaikkapa kopioida. Kun oppilaan taidot kasvavat, myös vaatimukset kohdekielen käyttöön sekä suullisesti että kirjallisesti kasvavat. CLIL-pedagogiikkaan kuuluu vahvasti ajatus opilaiden haastamisesta. Opettajalla tulee lähtökohtaisesti olla korkeat odotukset oppilaidensa oppimista kohtaan ja tarjota tästä syystä heille myös tarpeeksi haastavaa sisältöä ja kieltä tutkittavaksi.

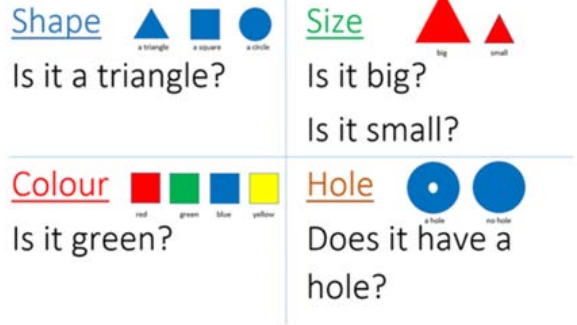
Kuvat 2.–4. Esimerkkejä sana- ja lausetusta 1.lk kielirikasteisesta luokahuoneesta:



Kuva 2. Luokan kalenterin speaking frame.



Kuva 3. Ympäristöopin sanalista.



Kuva 4. Matematiikkapelin "Guess what shape?" speaking frame.

Laadukkaan kielirikasteisen opetuksen toteutuminen

Kielirikasteinen opetus vaatii tarkkaa suunnittelua ja pitkäjänteisyyttä, aivan kuten yksikielinenkin opetus. Kielirikasteisen opettajan on oltava valmis kehittämään osaamistaan, kielitaitoaan ja opetustaan jatkuvasti. Itsensä ja osaamisensa kehittämiseen voi perinteisen opiskelun ja täydennyskoulutusten ohella sisältyä muun muassa varjostamista (job shadowing) sellaisissa kouluissa ja luokissa, joissa kielirikasteista opetusta toteutetaan ja esimerkiksi kielen täydennyskoulutuksia.

Arjen tasolla yksi tärkeimmistä elementeistä laadukkaan opetuksen toteutumisessa on opettajan suunnittelu-aika. Kielirikasteisessa opetuksessa suunnittelu-aikaa tarvitaan työparin yhteiseen suunnitteluun, yhteistyöhön luokan- ja kielenopettajien kanssa sekä kaikkien koulun CLIL-opettajien kanssa. Yhteistyö muiden kaksikielisten koulujen kanssa sekä kohdekielisten yhteistyötahojen kanssa on opetuksen kehittämisen kannalta keskeistä. Koska suurin osa koulujen materiaaleista on opetuskiellellä, vaatii myös materiaalien etsiminen ja valmistaminen paljon aikaa kielirikasteiselta opettajalta. Koulun tuleekin mahdollistaa kohdekielisten kirjojen ja muiden materiaalien käyttö opetuksessa.



Opettajien on tunnettava kielirikasteisen opetuksen tavoitteet ja ymmärrettävä CLIL-pedagogiikan periaatteet. Kielirikasteisuuden toteuttaminen ei ole kuitenkaan pelkästään opetuksesta vastaavien opettajien vastuulla, vaan sen toteuttamiseen tarvitaan koko koulun tuki. Jotta kielirikasteisuus toteutuu laadukkaasti koulun tasolla, tulee koulun rakenteiden tukea kielirikasteista opetusta; sen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Kieliohjelman ja opetuksen tavoitteet tulee olla selkeät ja koko koulun tulee olla sitoutunut näihin yhdessä sovittuihin tavoitteisiin. Kun koulussa aloitetaan kielirikasteinen opetus tulisi sen olla osa jokaisen lukuvuoden, opetusjakson, viikon ja oppitunnin suunnittelua. Myös huoltajien tulee olla tietoisia kieliohjelmasta ja sen tavoitteista.

Kielirikasteisen opetuksen lopputuloksena voi syntyä yhtäaikaaisesti sellaista osaamista eri oppisisällöissä sekä kielessä, jotka eivät välttämättä ole mahdollisia yksikielisessä opetuksessa. Opiskeltaessa eri oppisisältöjä kohdekielellä sanasto on laaja ja itseluottamus kielen käyttämiseen kasvaa, sillä kieltä käytetään koulussa ajallisesti enemmän. Kielirikasteisen opetuksen ja CLIL-pedagogiikan periaatteita voi hyödyntää myös sellaisissa tilanteissa, joissa koulun opetuskieli ei ole oppilaan äidinkieli. Oppilaiden sujuva kielitaito kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen osalta mahdollistuu sekä opetuskielessä että kohdekielellä, kun molempia käytetään rinnakkain aktiivisesti osana arkea ja eri oppiaineiden opiskelua.

Lähteet

- Beacco, J-C, Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. 2015. The Language Dimensions in all Subjects. A Handbook for curriculum development and teacher training. Language Policy Unit DGII – Directorate General of Democracy Council of Europe. Bloom, B. 1972. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. New York: Davin McKay Co.
- Coyle, D. 2018. The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory Into Practice*, 57(3), 166-176.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. CLIL. Planning Tools for Teachers. University of Nottingham School of Education
- Kajasto, A. 2015. Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf Viitattu: 27.11. 2020.
- Katajamäki, J. 2016. Pluriliteracies-malli ja Suomen opetussuunnitelmauudistus. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/pluriliteracies-malli-ja-suomen-opetussuunnitelmauudistus> Viitattu 27.11.2020.
- Marsh, D. 2002. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Bruxelles: The European Union.
- Mehistö, P., Marsh D. & M J. Frigols 2008. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. MacMillan Books for Teachers.
- Mustaparta, A-K, Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf Viitattu: 27.11. 2020.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 27.11.2020.

Lisää luettavaa aiheesta

- Kohl, J., Marjanen, A., Rautio, H-K., Rusama, J., Räisänen, R. & Salomaa, R-L. 2019. Handbook for English-enriched teaching and learning: Grades 1-6. Helsinki Education Division. https://kielet.edu.hel.fi/wp-content/uploads/2020/02/Handbook_for-English-enriched-programme.pdf
- Mehistö, P. & F. Genesee 2015. Building Bilingual education Systems Forces, Mechanisms and Counterweights. Cambridge University Press.
- Mehistö P. 2012. Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals. Cambridge International Examinations.



Haastattelussa Saana Alanko: Turvallinen tila – lupa oppia omalla tavalla

Kirjoittajat Vuokko Kaartinen & Miina Orell

Saana Alanko työskentelee Erilaisten oppijoiden liitossa yhteisöpedagogina ja pyrkii työssään edistämään esimerkiksi lukihäiriöisten tai tarkkaavaisuuden pulmista kärsivien oppijoiden edellytyksiä oppia ja osallistua. Saanan mukaan olennaista on rakentaa oppimiselle turvallinen tila, jossa myös erilainen oppija rohkenee olla oma itsensä. Itsekin erilaiseksi oppijaksi itseään kuvaava Saana on tehnyt aiheesta opinnäytetyönsä. Tässä haastattelussa Saana kertoo Kielikukon lukijoille mitä oppimisen turvallinen tila tarkoittaa ja miten turvallisen tilan muodostumista voi edesauttaa.

Asiasanat: turvallinen oppimisympäristö, digitaalinen oppimisympäristö, erilainen oppija

Mitä tarkoittaa turvallisuus oppimisympäristössä?

Turvallisuus oppimisympäristössä tarkoittaa mahdollisuutta olla oma itsensä ilman, että omaa epätäydellisyyttä täytyy kätkeä. Turvallisuuden tunne korostuu tilanteissa, joissa on tavoitteena tehdä yhteisiä oivalluksia. Olen itsekin ajatellut, ettei minusta ikinä olisi opintoihin, sillä en kykene lukemaan ja kirjoittamaan ja ajattelutapani poikkeaa muista selittämättömällä tavalla, mistä seuraa oppimista häiritsevää ulkopuolisuuden tunnetta.

Miten opinnäytetyösi käytännössä toteutui? Entä miten omat kokemuksesi oppimisesta ovat vaikuttaneet opinnäytetyöhösi?

Opinnäytetyöni tulokset perustuvat kokemusasiantuntijakoulutukseen osallistuneiden erilaisten oppijoiden haastatteluihin. Päädyin aiheeseen koska omien kokemusteni kautta koin, että verkkotyöskentelytilanteiden tutkiminen on merkittävää. Opinnäytetyöni on vuoropuhelua kokemuksen ja teoreettisen tiedon välillä.

Havaitsin opinnäytteessäni, että onnistuneen oppimiskokemuksen yhteydessä erilaiset oppijat korostivat turvallisuuden kokemusta. Turvallisuuden tunteen syntymiselle olennaista oli se, että ryhmä mahdollisti jokaiselle omana itsenään olemisen. Tästä havainnosta syntyi opinnäytteeni punainen lanka: mitä erilaisille oppijoille tarkoittaa

omana itsenään oleminen ja miten sitä pystyttiin mahdollistamaan koulutuksessa?


Mikä sai sinut kiinnostumaan digitaalisista ympäristöistä?

Tasavertaisuus tarkoittaa aitoa pohdintaa siitä, millaisia kansalaistaitoja yhteiskunnan mukana pysyminen vaatii ja ovatko nämä taidot kaikille mahdollisia. Yksi tämän päivän kansalaistaitoja on taito toimia yhdessä muiden kanssa myös digitaalisissa ympäristöissä. Digitaalinen ympäristö jättää vielä herkemmin ulkopuolelle. Kokemus omasta riittämättömyydestä saattaa synnyttää niin pahan olon, että yksilö ei pysty osallistumaan yhteistyöhön.

Yhteisöön pääsyn tapoja voidaan kuitenkin tukea erilaisin keinoin ja tähän tulisi kiinnittää huomioita erilaisten oppijoiden parissa työskennellessä. Opinnäytetyöni pyrkii tuomaan esiin digitaalisessa ympäristössä kätkeytyviä oppimisen haasteita. Tämän lisäksi opinnäytetyö avaa tietoa siitä, millaista oppimisen tukea erilainen oppija tarvitsee, jotta osallistuminen mahdollistuu.

Miten turvallinen tila oppimiselle rakentuu?

Turvallisessa tilassa voidaan luoda yhteiset toimintasäännöt. Nämä säännöt on rakennettu siten, että jokaisella osallistujalla on ollut mahdollisuus avoimen ja rakentavan keskustelun kautta



tuoda esiin esimerkiksi pelkoja, jotka estäisivät yhdessä työskentelyä.

Turvallisen tilan rakentaminen vaatii ennen kaikkea kohtaamisen taitoa. Omaan itsenään olemista voidaan tukea dialogisen kohtaamisen kautta. Koulutustilanteissa merkitykselliset kohtaamiset oppijoiden ja kouluttajan välillä edellyttävät kiinnostusta ja halua ymmärtää toisten todellisuuksia.

Millen turvallisuutta oppimisympäristössä voi lisätä?

Turvallisuutta voidaan edistää sillä, että jokaiselle osallistujalle pyritään luomaan mahdollisuuksia osallistua toimintaan sellaisilla keinoilla, jotka palvelevat asianomaisen tapaa olla. Näin mahdollistetaan sitäkin kautta omana itsenään oloa. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kouluttaja kuuntelee ja reagoi osallistujien tarpeisiin koulutuksen koko kaareissa. Merkityksellisessä kohtaamisessa olennaista on ennen kaikkea se, että kouluttajalla on taito tuoda omaa persoonaansa esille sopivissa määrin. Aitous välittyi osallistujille, minkä kautta merkittävässä kohtaamisessa tarvittava empatia syntyy. Tähän liittyvät esimerkiksi kouluttajan omat tunne- ja vuorovaikutustaidot, joiden avulla voidaan edistää rakentavaa vuorovaikutusta. Rakentava vuorovaikutus syntyy omien rajojensa tunnistamisesta ja mahdollisuuksista puolustautua, jos niitä uhataan. Näillä keinoilla myös kouluttaja suojaa omaa työhyvinvointiaan ja pystyy vetämään rajoja. Tunteiden välittyminen verkkoympäristössä onkin yksi merkittävä keino lisätä turvallisuutta. Esimerkiksi kasvojen näkyminen digitaalisessa ympäristössä voi olla merkittävä osa sosiaalista informaatiota. Yksinkertaisimmillaan turvallisuutta voidaan siis lisätä vaikkapa sopimalla kameroiden käytöstä!

Turvallisuuden kokemuksiin voi vaikuttaa myös työtavoilla. Toiminnallisuus ja luovuus tulivat opinnäytteessäni esille keinoina poistaa oppimisympäristön hierarkkisuutta ja edistää luottamuksen rakentumista. Omien oivallusten tuottaminen erilaisilla menetelmillä kuten piirtämällä osoitti osallistujille, että on monia tapoja tehdä ja oppia. Luovuus vaatii heittäytymistä eli rohkeutta olla

pelkäämättä epäonnistumista. Näin epäonnistumista pelkäävät oppilaat oppivat oppimaan. Mukaansa tempaavat sisällöt auttoivat myös oppimisen tilanteissa: ne auttoivat häivyttämään rankkoja tunteita mielestä. Yhteistoimintaa suunniteltaessa tulee kuitenkin herkästi kuunnella osallistujien tarpeita ja rakentaa sisältöä sensitiivisesti aina sen yhteisön mukaan, jossa työskennellään.

Digitaalisten taitojen tukeminen lisää sekin turvallisuutta. Opinnäytetyössäni havaitsin, että kun erilaiseen oppijaan oltiin jo ennen koulutuksen alkua yhteydessä, autettiin ja opastettiin, poisti se osallistujan epätietoisuutta omasta kyvystä toimia ryhmän mukana. Myös ainutlaatuisien voimavarojen löytäminen ja hyvän huomaaaminen koulutukseen osallistujissa mahdollistaa omana itsenä olemista.

Mitkä ovat suurimmat esteen turvallisuuden kokemiselle?

Yksilötasolla suurin este on oppijan kokemus häpeä. Tekemisessäni haastatteluissa kävi ilmi, että häpeä liittyy tyhmyyden kokemukseen, jota pyritään peittelemään erilaisilla keinoilla kuten oleamalla hiljaa. Pahimmillaan tällainen tyhmyyden kokemus voi jäädä osaksi minuutta ja tulee vastaan pitkin ihmisen elämänkaarta. Häpeän tunteeseen liittyvä todellisen minän piilottaminen puolestaan estää dialogisen kohtaamisen muiden kanssa, sillä häpeäänsä peittelevä ei osallistu vuorovaikutustilanteisiin omana itsenään.

Millaisia hyötyjä kokemukset turvallisesta oppimisympäristöstä tuottavat?

On ollut mielenkiintoista huomata, että turvallisen ympäristön kautta voidaan vaikuttaa myös ihmisten vuorovaikutukseen muissa kuin oman ohjauksen sisällä tapahtuvassa ympäristöissä. Koulutukseen osallistuvien henkilöiden osallistuminen muihin verkossa tapahtuneisiin toimintoihin on muokkautunut rakentaviksi sen kautta, että omaan tapaansa olla on pystytty tutustumaan. Tämän kautta syntyvä empatia itseään ja muita kohtaan on osa sivistystä, jota varsinkin tässä ajassa tulisi edistää. Haastan jokaista huomaamaan omassa työssään hyvää.



Pirjo Vaittinen, FT,
yliopistonlehtori (emerita)

Yhdessä linjoja vetämään – oikeus oppimiseen

*FinRa on mukana laajassa kansallisessa **Oikeus oppimiseen** -neuvottelukunnassa. Sen **Oppimisvaikeudet työelämässä** -työryhmässä on ollut esillä aikuisten tukeminen lukemisen ja kirjoittamisen ongelmassa. Neuvottelukunnan teemaviikon ja **ALLVAR**-webinaarin teemana oli tänä vuonna ”lukivaikeus ja työhyvinvointi”.*

Asiasanat: Oikeus oppimiseen- työryhmä, yhteistyö

Toimintaa vuosina 2020 ja 2021

Oppimisvaikeudet työelämässä -työryhmän kokouksissa on pohdittu oppimisvaikeuksien laajuutta työelämässä ja työelämäiässä olevien henkilöiden keskuudessa ja sitä, miten puheeksi ottaminen, tunnistaminen, ehkäisy, korjaaminen, ohjaus eteenpäin ja seuranta saataisiin mukaan työterveystoimintaan ja miten oppimisvaikeudet saataisiin systemaattisesti osaksi työkyvyn kartoituskyselyjä. Esille tuli myös erilaisia hankkeita ja niiden yhteydessä saatuja kokemuksia, joissa työsuojelu ja työturvallisuus ovat olleet mukana.

Keskustelussa on tullut esille, että tarvittaisiin lisäkoulutusta, koska työterveyden asiantuntijoilta, työpsykologeilta, voi puuttua tietoa ja ymmärrystä oppimisvaikeuksien laajuudesta, ilmenemismuodoista työelämässä sekä tunnistamisesta.

Tavoitteena on tiedon ja ymmärryksen lisääminen sekä asenteisiin vaikuttaminen yleisesti yhteiskunnassa. Vaikuttaminen työelämään/työnantajiin sisältää yhteistyön sekä työnantaja- että työntekijäpuolen ammattiliittojen kanssa sekä toiminnan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Kolmantena on vaikuttaminen suoraan päättäjiin, lopullisena tavoitteena, että julkishallinto (sote-palvelut),

ottaisivat aikuisten oppimisvaikeustestauksen sekä tuen tarjoamisen, esimerkiksi lukiapuvälinepalvelut vastuulleen.

Yhteys eduskuntaan sivistysvaliokunnan kautta

Marraskuun 2020 kokouksessa oli erityisvieraina kansanedustaja Paula Risikko, eduskunnan sivistysvaliokunnan puheenjohtaja, ja aiheena oli oppimisvaikeustyöryhmän tai -verkon kokoaminen eduskuntaan. Datero-yhdistyksen toiminnanjohtaja Marja-Sisko Paloneva ja EOL:n toiminnanjohtaja Sarianna Reinikainen olivat sivistysvaliokunnan kuultavina, ja Eduskuntaan perustettiin Erilaisten oppijoiden tukiryhmä, jonka puheenjohtajina toimivat sivistysvaliokunnan puheenjohtaja, kansanedustaja Paula Risikko (kok.) ja sivistysvaliokunnan varapuheenjohtaja, kansanedustaja Eeva-Johanna Eloranta (sd.).

Allvar-webinaari

Kansainvälisen dysleksiaviikon eli lukivaikeuden teemaviikon (<https://www.eoliitto.fi/dysleksiaviikko>), **Luki-viikon** päätapahtuman **Allvar-webinaarin 2021** teema oli ”Lukivaikeus ja työhyvinvointi” (tallenteita <https://www.eoliitto.fi/dysleksiaviikko/videoita>).

Sanoja, jotka tukevat ja tasapainottavat lukivaikeutta ja työhyvinvointia.



Webinaaria seuranneet kirjoittivat ohjeena "Kirjoita sanoja, jotka tukevat ja tasapainottavat lukivaikeutta ja työhyvinvointia"! Yllä tuotos kirjoittajan kuvakaappauksena.

Allvar-palkinnon sai hiljakkoin eläkkeelle siirtynyt Datero ry:n toiminnanjohtaja Marja-Sisko Paloneva. Hänen kiitospuheensa asiantuntijaelämäkertaan kuului vuosina 1976–77 työskentely erityisoppilaitosten erityisopettajana, ja se sai rinnalleen digitaalisten työkalujen kehittämisen. Tietokoneiden avulla eri tavoin vammaisten lasten oli helpompi tuottaa ja vastaanottaa viestejä, äänikirjoja kuuntelemalla lukutaito kehittyi, muistiinpanoja voi tehdä äänitalenteena ja kirjoitettuja tekstejä voi kuunnella, puhesynteesiäkin on kehitetty. Luki-apuvälineiden kehittäminen ja lainaaminen alueellisessa moniammatillisessa verkostossa tapahtui ensin projektissa, josta kehittyi vuonna 2003 Datero ry. Vaasan seudulle syntyi apuvälineiden

lainaus kirjastoista ja Vaasan keskussairaalan Tikoteekista.

Paloneva korosti tavoitetta, että jokainen kykenee käyttämään omaa kapasiteettiaan uusia teknisiä työvälineitä – ei siis enää apuvälineitä – käyttäen. Lukivaikeudet tulee tulkita kommunikaatiovaikeuuksiksi. Oikeus kommunikaatioon on jokaisen ihmisen subjektiivinen oikeus. Jokaisella ihmisellä on oikeus ilmaista itseään omalla viestintätavallaan, siksi on oltava resurssija tarjolla tukeen. Vastuun pitää olla julkishallinnolla. Palvelut on järjestettävä vastuutahona terveydenhuolto, koska se palvelee kaikkia koko maassa.

Vastauksia, täydennyksiä ja kehittelyä

Seminaariin eduskunnan tervehdyksen tuonut Paula Risikko otti esille **Koulutuspoliittisesta selonteosta** annettavan lausunnon ja budjetin



yhteydessä käytävän keskustelun oppimisva-
jeesta sekä lausunnolla olevan **Lukutaitostrat-
egia 2030**. Riskko toi esille yksilöiden koko
koulupolun resurssoinnin. Apuvälineitä ja oh-
jauspalveluja tulisi olla saatavilla aina korkea-
kouluja ja työelämää myöten. Riskko nosti esiin
sivistysvaliokunnan erityishuolen niin sanotuista
nepsy-lapsista ja -nuorista eli neuropsykiatrisia
erityispiirteitä omaavista henkilöistä, joilla on
tarkkaavuuteen sekä toiminnanohjaukseen liitty-
viä haasteita (esimerkiksi erilaiset autismikirjon
häiriöt).

Samalla tavalla perustavaa laatua olevas-
ta tarpeesta on kyse lukiapuvälinepalveluissa.
**Oikeus oppimiseen -neuvottelukunnan kan-
nanotossa 23.9.2019:** Lukemisen ja kirjoitta-
misen erityisvaikeus (lukivaikeus) on tulkittava
kommunikaatiovaikeudeksi, joka oikeuttaa jul-
kisen terveydenhuollon kustantamiin apuväli-
nepalveluihin. Apuvälinepalvelut edellyttävät
lääkärin diagnoosia. Lukivaikeuden kohdalla
syy on neurobiologinen, se heikentää potilaan

toimintakykyä ja vaikeuttaa hänen itsenäistä
selviytymistään. Arviointi, ohjaus ja neuvonta
voidaan toteuttaa *esimerkiksi* kommunikoin-
nista ja avustavasta tietotekniikasta vastaavien
Tikoteekkien toimintana, ja niiden resursseja
tulee sitä varten lisätä.

Mielestäni ”kommunikaatiovaikeudet” on
hyvä nimitys sille mistä puhutaan. Se on sopivan
neutraali, ja sitä käyttämällä päästään eteenpäin
juuri nykyajan moninaisten puheen, lukemisen
ja kirjoittamisen ja teknisten välineiden käytön
merkeissä. On tärkeää lähteä siitä, että jokai-
sella ihmisellä on oikeus ilmaista itseään omalla
viestintätavallaan. Kommunikoinnin tarve herä-
tellään vahvistamalla henkilön omaa spontaan-
ia ilmaisua ja sitä tuetaan tarpeiden mukaan.
Yhteinen kommunikointitapa luo perustan oh-
jaamiselle ja oppimiselle ja arjessa selviytymi-
selle. Etsitään jokaiselle toimiva keino ilmaista
itseään, ja se on avain omaa elämää koskevaan
päätöksentekoon ja tasavertaisuuteen yhteisös-
sä.



Kielikukon toimituskunta

Päätoimittaja Heli Ketovuori
heli.ketovuori@gmail.com

Toimituskunnan jäsenet

Juli-Anna Aerila
julaer@utu.fi

Anna-Kaisa Heinonen
annakaisa.heinonen@gmail.com

Tiina-Maija Kaarlela
tiinamajjakaarlela@gmail.com

Vuokko Kaartinen
vuokkokaartinen@gmail.com

Miina Orell
miina.orell@gmail.com

Sari Sulkunen
sari.sulkunen@jyu.fi

Meri Tanska
meritanska@gmail.com

FinRAn johtokunta 2021

Puheenjohtaja | Ordförande | Chairperson
Ann-Sofie Selin

Varapuheenjohtaja | Viceordförande | Vice-chair
Vuokko Kaartinen

Jäsenssihteeri | Medlemssekreterare | Membership
Annika Björk

Viestintäsihteeri | Information
Heli Ketovuori

Suvi Sankinen (varajäsen)

Projektisihteeri | Projektsekreterare | Projects
Miina Orell

Juli-Anna Aerila (varajäsen)

Sihteeri | Sekreterare | Secretary
Tiina-Maija Kaarlela

Taloudenhoitaja | Kassör | Treasurer
Heidi Perho

Pehr-Olof Rönholm (varajäsen)

Sposti: etunimi.sukunimi@finrainfo.fi

Kansi ja ulkoasu Susan Johnsson
Taitto Painosalama Oy

Painosalama Oy, Turku 2021
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.

www.finrainfo.fi

Tykkää Facebookissa FinRA (Finnish Reading Association)

KIELIKUKKO

Mediakortti 2021

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
heli.ketovuori@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 • 1/2021

Tässä numerossa mm.:

Miten perusopetuksen päättävät nuoret kirjoittavat?
Kuinka ajankohtaisissa hankkeissa kehitetään kirjoittamisen opetusta?
Miten alakoululaiset arvioivat kirjoittajan luotettavuutta netissä?

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, kuvauksia opetuskokeiluista, puheenvuoroja, haastatteluja ja kirja-arvioita.

Kuluvana vuonna lehden teemoina olivat kirjoittaminen, lasten- ja nuortenkirjallisuus sekä oppimisen tuki ja hyvinvointi. Ensi vuonna luvassa on lisää mielenkiintoista tietoa lukemisen hyvistä käytänteistä, lasten ja nuorten luku- ja kirjoitusharrastuksen tukemisesta, oppimisen tuesta sekä kielitietoisuudesta ja S2-opetuksesta. Pysy siis mukana myös vuonna 2022!

Otamme mielellämme vastaan ehdotuksia artikkeleista. Materiaalin jättö- ja lehden julkaisuaikataulut löytyvät Kielikukon mediakortista lehden takakannesta. Artikkeliehdotukset ja itse artikkelit toimitetaan lehden päätoimittajalle osoitteella heliketovuori@gmail.com.

Kirjoitusohjeet löytyvät FinRAn verkkosivuilta.

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.