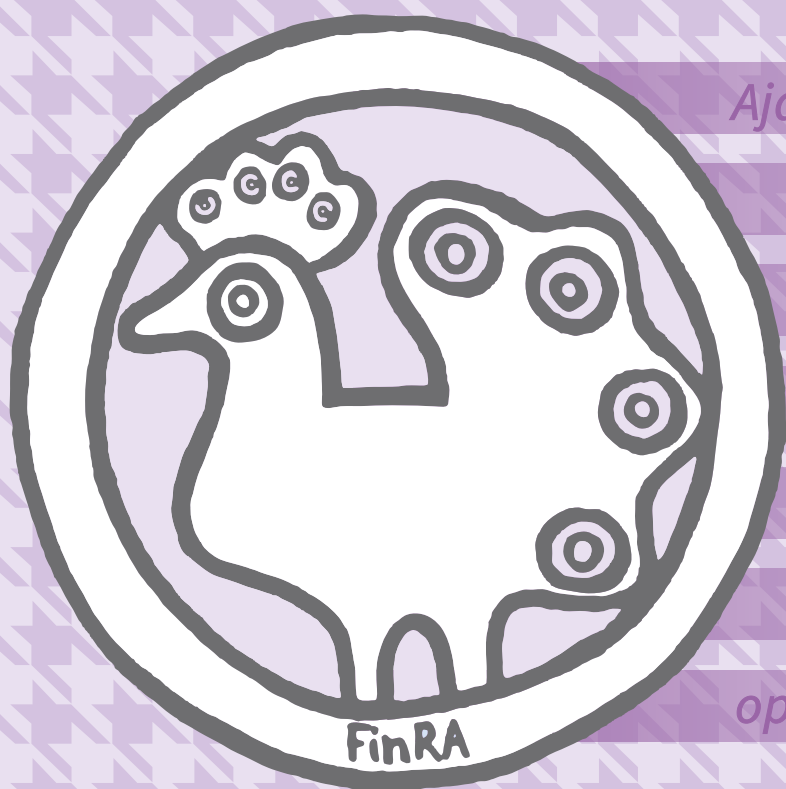


Kielikukko

Iloksi ja opiksi



*Ajankohtaista tietoa
lukemisen,
kirjoittamisen
ja oppimisen
tutkimuksesta
sekä hyvistä
opetuskäytänteistä*

Finnish Reading Association • 1-2/2024

Tässä numerossa mm.:

Miten lukutaito kehittyy ensimmäiseltä luokalta kolmannelle?

Miltä näyttää kirjastojen, varhaiskasvatuksen ja perheiden yhteistyö Lukumaan Lumo -hankkeessa?

Tunnistammeko ja arvostammeko lasten huumoria oppimisessa ja opetuksessa?

Kielikukko 1-2/2024

Hyvä lukija!	1
Uusi johtokunta esittäytyy.....	2
Kolme vuosikymmentä FinRassa..... <i>Ann-Sofie Selin</i>	7
Osaatko jo lukea?	12
<i>Annette Ukkola & Jan Hellgren</i>	
Kohti luottamusta omaan osaamiseen – ja sen yli	18
<i>Sanna Luokomaa</i>	
Lukemista opettamassa	22
<i>Paula Äimälä</i>	
Svagare läsfärdigheter och högre förväntningar: Hur går det ihop?	25
<i>Jan Hellgren</i>	
Nuorten kriittisen nettilukemisen taitoja tutkimassa ja tukemassa	26
<i>Elina Hämäläinen</i>	
Satujen siivillä kirjastoissa – Lukumaan lumo (LULU) -hanke suuntaa kirjastotyön varhaiskasvatusikäisiin	31
<i>Heidi Kähärä, Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen</i>	
Leikkikirjoittamisesta liikkeelle lukemaan opettamisessa	36
<i>Pekka Niemi</i>	
Om formell bokstavkunnskap og funksjonelle språkprosesser	37
<i>Jørgen Frost</i>	
Kohdataan Lukuviikolla!	42
Tulevaisuutta visioimassa.....	43
<i>Johanna Vääräsmäki</i>	
”Oli yhtä vaikeet ja rankkaa ku vuorelle kiipeeminen, mutta sain tehtävän valmiiksi!” – Tunnereflektiot oppilaiden itsearvioinnin perustana ..	47
<i>Susanna Toikka</i>	
Huumori löytyy tavallisesta arjesta	53
<i>Tuula Stenius</i>	
Ateljee – iloa lukemiseen	57
<i>Taina Hämäläinen & Laura Niinikivi</i>	



Hyvä lukija!

Lukutaito ja sen tukeminen kiinnostaa monia. Tämän huomasimme FinRAn ja Lukukeskuksen yhteisessä webinaarissa, jonka puheenvuorot keskittyivät lasten ja perheiden tukemiseen, perheen lukemiskäytänteisiin sekä aikuisille tarjolla olevaan tukeen. Lukutaidon edistämiseksi tehdään paljon, mutta paljon on vielä työtä tehtävänä!

FinRAn lukutaitotyötä tehdään myös Kielikukko-lehden kautta, ja nyt kädessäsi on kevään muhkea kaksoisnumero! Tässä numerossa esittelemme FinRAn uuden johtokunnan. Lisäksi pitkäaikainen puheenjohtajamme Ann-Sofie Selin luo katsauksen FinRAn menneeseen ja nykyiseen toimintaan: FinRA ja sen toimijat ovat sopeutuneet moniin muutoksiin toimintaympäristössään viime vuosikymmenten aikana.

Lisäksi olemme koonneet lehteen tutkimustietoa ja puheenvuoroja lukutaidosta ja sen tukemisesta erilaisin käytäntein. Karvin asiantuntijat Annette Ukkola ja Jan Hellgren kirjoittavat pitkittäisarvioinnin tulosten perusteella lukutaidon kehittymisestä ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan alkuun.

Seuraavaksi äänessä ovat kokeneet opettajat: Sanna Luokomaa pohtii opettajan arjessa ja yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tapahtuneita muutoksia opettajan minäpystyvyyden kokemuksen kautta ja Paula Äimälä kertoo kokemuksistaan alakoulussa. Språktuppen-artikkelissa Jan Hellgren pohtii heikentyneiden lukutaitojen ja entistä vaativamman ylioppilaskokeen välistä haastavaa yhtälöä. Elina Härmäläisen väitöksenalkajaisesityelmä syyskuulta 2023 pitää meidät nuorten parissa, sillä väitös käsitteli nuorten kriittisen nettilukemisen taitoja ja niiden tukemista.

Heidi Kähärä, Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen vievät lukijat varhaiskasvatusikäisten pariin: he kuvaavat Lukumaan Lumo (LULU) -hanketta, jossa tuetaan kirjastojen, varhaiskasvatuksen ja perheiden yhteistyötä.

Tässä lehdessä tuomme teille lukemaan opettamisen näkökulmia myös naapurista, sillä julkaisemme Jørgen Frostin norjankielisen artikkelin aiheesta. Professori emeritus Pekka Niemi on kirjoittanut saatteen, jossa hän avaa artikkelin antia suomalaislukijoille.

Lukukeskus muistuttaa meitä vuosittaisesta Lukuviikosta, jota varten on paljon valmista materiaalia. Toimittajamme Johanna Vääräsmäki on haastatellut uusia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia heidän visioistaan: millaisena he näkevät opettajuutensa ja oppiaineensa tulevaisuudessa?

Susanna Toikka kirjoittaa pienten oppijoiden itsearvioinnista ja esittelee tähän Arviointimaailma-työvälineen. Tuula Stenius puolestaan kirjoittaa huumorista, jota voi liittää oppimiseen monin tavoin: tunnistammeko ja arvostammeko lasten huumoria? Lehden päättää Taina Härmäläisen ja Laura Niinikiven artikkeli Ateljee-toimintamallista, jonka avulla voi sytyttää lukuintoa ja tukea lukutaitoa. Paljon aineksia kokeiltavaksi omassa opetuksessasi!

Antoisia lukuhetkiä!

Toimituskunta

Uusi johtokunta esittäytyy

Aija Lund, FinRAn puheenjohtaja

Keväinen tervehdys kaikille FinRALaisille!

On ilo ja kunnia lähestyä teitä FinRAn uutena puheenjohtajana näin Kielikukon välityksellä – kiitos luottamuksesta ja tuestanne. Lämmin kiitos edelliselle pitkäaikaiselle puheenjohtajallemme Ann-Sofie Selinille sekä johtokunnalle viime vuosina tehdystä hienosta työstä lukutaidon edistämisen saralla, niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Kiitos myös jäsenille osallistumisesta ja saamastamme palautteesta toimintamme kehittämiseksi.

Lukutaidon edistäminen on myös oma tavoitteeni. Lukemaan innostaminen onkin vahvasti läsnä omassa työssäni päivittäin toimiessani erityisopettajana ja opinto-ohjaajana oppilaitosmaailmassa. Osan työstä teen koira-avusteisesti työhön koulutetun (Terapiakoira-akatemia) kolmevuotiaan havannankoirani Lumin kanssa. Toimin myös yrittäjänä kahdella hyvinkin erilaisella toimialalla: yksityisopettajana (aloina lukitestausta ja yksityisopetus) sekä ”puotipuksuna” Muotiliike Belladonnassa.

FinRAn jäsenenä olen kahdesta syystä: Ensiksi FinRA mahdollistaa ammatillisen kehittymiseni tarjoten laajan kattauksen uutta tutkimustietoa (Kielikukko-lehti) sekä käytännön vinkkejä muun muassa webinaareissa ja työpajoissa. Toiseksi FinRAn kautta minulla on mahdollisuus olla mukana kiinnostavassa ja osaavassa yhteisössä, jossa kohtaan samanhenkisiä, samoista teemoista kiinnostuneita henkilöitä eri puolilta Suomea. Itse toivonkin yhdistykseltämme entistä enemmän tapahtumia, joissa voimme kohdata ja jakaa niin osaamistamme kuin kokemuksiammekin.

Tämä työ ei ole mahdollista ilman FinRAn jäsenistöä. Jokainen teistä on tärkeä osa tätä



Aija Lund. Kuva Seppälän koulukuvaamo.

yhteisöä, ja haluankin rohkaista teitä olemaan aktiivisia ja osallistumaan avoimesti toimintaamme – sekä tuomaan esiin omia toiveitanne toiminnan suhteen. Millaisia tapahtumia, koulutuksia, webinaareja tai jäsenetuja sinä toivot? Kerro meille, mistä innostut ja sytyt!

Lopuksi toivon teille kaikille aurinkoista kevään odotusta. Odotan innolla tulevia kohtaamiamme ja yhteistyötämme!



Sari Sulkunen, varapuheenjohtaja

Toimin suomen kielen apulaisprofessorina Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksessa. Alaani on monilukutaito, jossa kirjoitettujen tekstien luku- ja kirjoitustaidolla on tärkeä rooli. Olenkin tutkinut lukutaitoa eri näkökulmista jo sangen pitkään. Tämä työ alkoi jo viime vuosituhaten puolella kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa. Viime vuosina olen keskittynyt tiedonalan tekstitaitoihin ja niiden opettamiseen koulussa ja nyttemmin niiden rooliin suorittavassa työssä. Lisäksi työssäni opetan tulevia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia. Kiinnostus lukutaitoon toi minut aikoinaan mukaan myös FinRAN toimintaan. Ensikosketus syntyi konferensseissa ja yhdistyksen lehden kautta.

Olen toiminut FinRassa viime aikoihin asti lähinnä Kielikukko-lehden toimituskunnassa. Pidän tästä työstä kovasti, sillä artikkeleita lukies- sa ja toimittaessa tutustuu monenlaiseen tutkimukseen ja myös käytännön hankkeisiin. Lisäksi meillä on aktiivinen ja mukava ryhmä toimittamassa lehteä. Lehdessä on ollut minun aikani toimeliaita päätoimittajia, jotka ovat kehittäneet lehden käytänteitä ja luotsanneet toimituskuntaa. Viime vuoden (2023) alusta olen ollut itse lehden päätoimittaja. Koen, että siirtyä on ollut helppo: edeltäjien luomalta vankalta pohjalta on ollut hyvä jatkaa ja kehittää toimintaa edelleen mahtavan porukan kanssa. Viime vuonna minusta tuli myös FinRAN varapuheenjohtaja, mikä antaa näköalapaikan koko yhdistyksen toimintaan.

Toiminta FinRassa ja Kielikukko-lehdessä on kiinnostavaa ja antoisaa. Se on opettavasta sekä antaa mahdollisuuksia monipuoliseen toimintaan samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten kanssa. Jos sinua kiinnostaa tulla mukaan toimintaan vaikkapa lehteä kirjoittamaan, laita viestiä. Olet lämpimästi tervetullut mukaan!

Varajäsenenä johtokunnassa on Heli Ketovuori, joka toimi myös edeltäjänäni Kielikuk-



Sari Sulkunen. Kuva Petteri Kivimäki.

ko-lehden päätoimittajana. Hän työskentelee lukion erityisopettajana ja on Suomen lukioiden erityisopettajien yhdistyksen varapuheenjohtaja.

Jan Hellgren, sihteeri

Jag är FinRAS sekreterare och kommunicerar både på finska och svenska. Jag jobbar för närvarande på Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU/Karvi) i Helsingfors, och har många års erfarenhet av att på olika sätt jobba med läs- och skriftfärdigheter. Modersmål och litteratur är det läroämne i skolan som står mig närmast. I grunden är jag litteraturvetare, har jobbat som



Jan Hellgren. Omakuva.

modersmåslärare, forskare, och under de senaste åren bl.a. på NCU, Utbildningsstyrelsen och Studentexamensnämnden. Jag tycker om att få vara med och utveckla saker, och är alltid lika intresserad av hur texter fungerar och vad som händer i mötet mellan olika läsare och texter.

FinRAs centrala vision är att få lärare och forskare att mötas. Den tanken är också viktig för mig, oavsett på vilket språk det sker. I FinRAs styrelse är jag sekreterare och i tidskriften Kielikukko ansvarar jag i varje nummer för "Språktuppen", det svenskspråkiga inslaget. Ibland blir det en sida, ibland flera. Ibland skriver jag själv

något, ibland blir det en intervju, eller så ber jag någon annan skriva t.ex. en kolumn. Jag tar gärna emot förslag på ämnen eller texter!

Min biträdande medlem är Ann-Sofie Selin som var långvarig ordförande för FinRA. Läs gärna hennes artikel i det här numret av Kielikukko så får du veta mer om vad FinRA sysslar med.

Juli-Anna Aerila, johtokunnan jäsen

Työskentelen äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston Rauman kampuksella. Opetan luokanopettajia ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita. Lisäksi täydennyskoulutan paljon ja käyn puhumassa lukemisesta monissa tilaisuuksissa. Tutkimuksen kentällä kiinnostukseni kohdistuu erityisesti pienten lasten ja heidän perheidensä lukemiseen ja sen lisäämiseen, eheyttävään taidekasvatukseen, kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseen sekä lasten huumoriin. FinRAn johtokunnan jäsenistä työskentelen aktiivisesti Merja Kauppisen kanssa. Olemme kehittäneet yhdessä vuodesta 2017 alkaen TARU – Tarinoilla lukijaksi -konseptia. Työhömmme voi tutustua esimerkiksi IKI-Taru-hankkeen verkkosivujen kautta. Äidinkielen ja kirjallisuuden opintojen lisäksi olen opiskellut draamaa ja sanataidetta.

FinRAn toimintaan olen tullut Vuokko Kaartisen, entisen kollegani, innostamana. Silloin työskentelin Kielikukko-lehden parissa. Toimituskunnan mukava porukka, kiinnostavat artikkelit ja myös taitoltaan laadukas lehti ovat saaneet minut jatkamaan. Kielikukon juttuja on mukava ja kaa ja lukea. Olen itsekin kirjoittanut useamman jutun lehteen. Olen nyt ollut muutaman vuoden mukana FinRAn johtokunnassa. Sitä kautta olen osallistunut myös kansainväliseen toimintaan. Näistä esimerkkejä ovat jäsenyys FELA-research groupissa ja sieltä lähtenyt Erasmus+-hanke "MORE – Setting up a Reading Motivator in the Digital Age: Introducing New Approaches of Rea-



Juli-Anna Aerila. Kuva Juli Aerilan kotialbumista.



Susanna Mononen. Kuva Jarno Mononen.

ding for Pleasure Pedagogy in Primary School” (2023–2026) sekä Nordplus-rahoitteinen Lukupesä-hanke (2022–2024), jolle on nyt haettu jatkoakin.

Varajäseneni on Vuokko Kaartinen, joka on ollut pitkään johtokunnassa. Hän on mukana myös Kielikukko-lehden toimituskunnassa ja oli aiemmin lehden päätoimittaja.

Susanna Mononen, johtokunnan jäsen

Työskentelen äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina sekä erityisopettajana Laukaan lukiossa. Toimin myös Ylioppilastutkintolautakunnan asian-

tuntijäsenenä eli sensorina äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeessa. Olen ollut mukana tekemässä lukion Särmä-sarjan uuden opetussuunnitelman mukaisia oppikirjoja. Lisäksi toimin omassa lukiossani toisena opiskelijakunnan ohjaavana opettajana. Pyrin omalta osaltani kehittämään yhdessä opiskelijoiden kanssa koulumme yhteisöllistä toimintaa ja oppimista. Työskentelen myös Tutorhousella, jossa olen pitänyt pienryhmäopetusta muun muassa ylioppilaskirjoituksiin kertaamisessa. Lisäksi olen opettanut siellä niin Suomessa kuin ulkomailla asuvia suomenkielisiä lapsia ja nuoria. Osa heistä on valmistautunut

ylioppilaskirjoituksiin tai opintojen aloittamiseen Suomessa. Osa on ylläpitänyt suomen kielen taitojaan ulkomailla asuessaan.

Olen omassa työssäni kiinnostunut erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen kehittämisestä. Vaikka erityisopettajana olenkin kiinnostunut heikosti luku- ja kirjoitustaitoisten oppijoiden tukemisesta, haluan myös haastaa taitavia kirjoittajia ja lukijoita omien taitojensa parantamisessa. Olinkin mukana Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki -instituutin yhteisessä LUKILOKI-hankkeessa erityisasiantuntijana kouluttamassa niin varhaiskasvatuksen kuin toisen asteen opettajia ympäri Suomea. Nyt hankkeesta on koottu OPH:n sivustolle LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opetukseen ja tukemiseen -koulutuspaketti opettajille.

FinRAn johtokunnassa olen uusi ja toimin taloudenhoitajana. Olen aiemmin ollut Keski-Suomen äidinkielen opettajain yhdistyksen eli KSÄO:n puheenjohtaja ja taloudenhoitaja. Lisäksi olen ollut mukana Suomen äidinkielen opettajain liiton eli ÄOL:n neuvottelukunnassa, joten yhdistystoiminta on tuttua.

Varajäseneni on Pehr-Olof Rönholm, joka on pitkäaikainen FinRA-aktiivi ja oli aiemmin FinRAn taloudenhoitaja.

Merja Kauppinen, johtokunnan jäsen

Työskentelen suomen kielen ja kirjallisuuden yliopistonlehtorina opettajankoulutuslaitoksessa Jyväskylän yliopistossa. Opetan tulevia luokan- ja aineenopettajia sekä täydennyskoulutan eri asteiden opettajia lähinnä kirjallisuuskasvatuksen ja monilukutaidon aihepiireistä. Tutkin myös aktiivisesti lukemisen oppimista ja opettamista sekä ohjaan opinnäytteitä. Olemme kehittäneet yhdessä Juli-Anna Aerilan kanssa TARU – Tarinoilla lukijaksi -menetelmän lukemaan motivoimiseen, lukijayhteisöjen rakentamiseen ja luovien menetelmien käyttöön lukutaitotyössä. Olen



Merja Kauppinen. Omakuva.

lisäksi kirjallisuusterapiaohjaaja. Opiskelen myös parhaillani kirjallisuusterapeutiksi ja olen mukana toimittamassa Kirjallisuusterapia-lehteä.

FinRA on näköalapaikka suomalaiseen lukutaitotyöhön varhaiskasvatuksessa ja koulussa. Se tarjoaa kansainväliset yhteydet ja mahdollisuudet peilata suomalaisia käytänteitä muiden maiden pedagogisiin ideoihin. Yhdistyksen kautta voimme oppia ja innostua yhdessä. Lukupesä-hanke vuosina 2022–2024 oli tästä erinomainen osoitus. Vastaan jäsenasioista johtokunnassa. Kannattaa siis ottaa yhteyttä ja tulla mukaan toimintaan!



Ann-Sofie Selin, FD, speciallärare

FinRAn puheenjohtaja, ordförande
2014–2023

Kuva: Sofia Lund



Kolme vuosikymmentä FinRAssa

FinRA merkitsee minulle yhteisöä, joka yhdistää tutkimuksen ja käytännön. Molemmilla on arvonsa ja asemansa, joiden yhteisvaikutus on moninkertainen.

Löysin FinRAn rehtorini Pehr-Olof Rönnholmin kautta 30 vuotta sitten. Niin se usein toimii. Kollega on mukana toiminnassa ja kutsuu kaverin mukaan. Kun he vielä toimivat samalla paikkakunnalla, on vielä tehokkaampaa, kun saa kehittää ja innovoida yhdessä.

Silloinen FinRA toimitti julkaisuja ja Kielikukkoa. Koulutustilaisuudet kiersivät ympäri Suomen ja kokosivat runsaasti opettajia. Lisäksi yhdistyksessä oli aluekerhoja. Kielikukkoa tehtiin 80-luvulla 5–7 hengen ryhmissä. Oikoluku tehtiin isolla porukalla kirjapainon eteisessä. Sitten kokoonnuttiin talkoovoimin liimaamaan osoite-tarrat ja niputtamaan lehdet narulla postinumeroiden mukaisiin nippuihin, jotka vietiin autolla postiin. Kielikukko koki suuria muutoksia Paula Malinin aloittaessa päätoimittajana 1990-luvun alussa. Artikkelit alettiin saada sähköpostina käsin kirjoitettujen ruutupaperien sijaan, painustekniikka siirtyi tietokoneelle ja taitto digitaaliseksi. Samaan aikaan myös käännöstoiminta lisääntyi. Uuden tekniikan ansiosta toimituskunnan monet kokoukset vähenivät.

Julkaisut

Lukemisen ja kirjoittamisen testistö toimitettiin vuonna 1985 (Arja Huhtala, toim.) ja uusittiin vuosina 1997 (Virpi Ravolainen) sekä 2019 (Miina Orell & työryhmä). Se on edelleen käytössä kouluissamme. B-sarjassa julkaistiin lähinnä tutkimuksia ja opinnäytetöitä, joiden julkaisu

sittemmin siirtyi yliopistoille. Tuija Panu-Somppi tuotti puheopetuksen pelejä, joista koostui C-sarjan neljä peliä 1994–1997.

1990-luvulla kouluissamme oli vapaus kehittää opetussuunnitelmia tähtäimessä oppilaan oma OPS. FinRA toimitti D-sarjan julkaisuja, joiden periaatteena oli ”Teacher to teacher”-julkaisut: Portfolio – miten aloitin, Så här började jag (1996, toim. Virpi Ravolainen & Pehr-Olof Rönnholm), Alkuopetus – meidän mallimme, Sexåringarna i skolan (1998, toim. Ann-Sofie Lyytinen-Lund) ja Oma OPS – Henkilökohtainen opetussuunnitelma (2001, toim. Arja-Leena Aalto & Ann-Sofie Selin).

D-sarjaa jatkettiin ”Helposti! Tukea, pelejä ja opetusvinkkejä matematiikkaan” -julkaisulla, jonka toimittivat Miina Orell, Heli Ketovuori ja Tiina-Maija Kaarlela vuonna 2022.

Entä millainen on se julkaisu, jonka FinRA tänä päivänä toimittaa huomisen opettajille?

Kansainvälinen toiminta

FinRalla on pitkät perinteet pohjoismaisesta ja laajemmastakin yhteistyöstä. Kunniapuheenjohtajamme Ritva Koivusaari (os. Rauhala) oli IRA:n (International Reading Association) Eurooppa-komitean IDEC:n (International Development in Europe Committee) puheenjohtaja. Hänen jälkeensä puheenjohtajana toimi Pehr-Olof Rönnholm, ja sittemmin tässä tehtävässä toimin myös minä, kukin omalla vuosikymmenellämme. FinRAn



FinRA 40 vuotta. Sari Sulkunen, Inga Arffman, Inga Mutso, Gerry Shiel ja Pirjo Vaittinen vuonna 2008. Kuva: Ann-Sofie Selin.

kansainvälinen toiminta ansaitsee oman lukunsa. Tässä poimintoja:

1970 ja 1980-luvut: Kuudennen pohjoismaisen konferenssin Otaniemessä isännöivät FinRAn puheenjohtaja Irja Hietanen ja “Rönne” Pehr-Olof Rönnholm (1973). Toinen Euroopan konferenssi pidettiin Joensuussa Kari Tuunaisen johdolla (1981) ja 10. pohjoismaisen konferenssi Turussa Pekka Niemen ja Elisa Poskiparran järjestäminä (1988). Lisäksi FinRA järjesti vuosittaiset koulutuspäivät useimmiten vuosikokousten yhteydessä tai aluekerhojen toiminnan puitteissa.

1990-luvulla Rönnen ollessa International Reading Associationin (IRA, nykyisin International Literacy Association ILA) Boardin jäsenenä, hän toi Suomeen FinRAn vieraiksi alan huippuja maailmalta. Mukaan kutsuttiin FinRAn jäsenet ja muut oppimisesta sekä kouluttamisesta kiin-

nostuneet. Donald Graves vieraili Helena Linnan ja Airi Olinin kutsumana. IRAn presidentit Susan Mandel Glazer, Carol Santa ja Linda Gambrell pitivät vuorollaan seminaareja ja tekivät kouluvierailuja kuten myös esimerkiksi John Logan ja Ulla-Britt Persson. Sen lisäksi järjestettiin yhteiset seminaarit EstRAn kanssa Suomenlahden molemmin puolin.

Uskon vakaasti, että ihminen voi hyvin, kun hänen elämänsä kuuluu enemmän kuin hän itse myös ammatillisesti. Tutkimus ja käytäntö on osoittanut, että vapaaehtoistyö on voimaannuttavaa. Antava ihminen saa jotain itsekin.

Vuosituhanne vaihteessa Opetushallitus otti ohjat käsiinsä. Opettajien maailma täyttyi pakollisista koulutustilaisuuksista, jotka annettiin keskitetysti tietyille tahoille järjestettäväksi. Teemaattinen koulutus, kuten Kelpo¹, Hojks² ja kolmiportainen tuki, oli toki tarpeen, mutta kehitys

¹ Kelpo-hankkeen tavoitteena oli erityisopetuksen strategian mukainen kehittäminen.

² Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma



veti maton alta FinRAn koulutustoiminnalta, sillä opettajille ei myönnetty rahallista tukea muihin kuin pakollisiin kursseihin.

Tarvittiin uusi suunta. Lehti etsi uusia uomia ja painottui enemmän tutkimuksen puolelle. Toiminnan tavoitteena oli edelleen tutkimuksen ja käytännön yhdistäminen.

2000-luvulla oli siis aika jättää kurssittaminen ja siirtyä jakamaan hyviä käytänteitä. FinRA ryhtyi järjestämään Call for papers -periaatteella seminaareja ja konferensseja. Saimme tilat ilmaiseksi kouluilta ja yliopistoilta kutsumalla niiden opiskelijat ja tutkijat mukaan. Puhujina toimivat aloittelijat ja konkarit, tutkijat ja opettajat, juuri niin kuin halusimme. Ensimmäinen tilaisuus “Luovuus ja taito opetuksessa” järjestettiin Tampereella, Tammerfors svenska samskolanin tiloissa vuonna 2003. Seuraava tapahtuma nimeltä “Literacy curriculum and individualised teaching” pidettiin Tampereen yliopiston Hä-

meenlinnan kampuksella yhteistyössä EstRAn kanssa vuonna 2007. FinRAn 40-vuotiskonferenssi “Huomisen tekstitaidot” pidettiin Tampereen yliopistolla 2008 ja seuraavana vuonna konferenssi “Tekstitaidot ja uudet teknologiat” järjestettiin Jyväskylän yliopistolla.

FinRAn ja Eurooppa-yhteisömmme FELAn (Federation of European Literacy Association, aiemmin IDEC) periaatteita on mahdollistaa kaikkien kiinnostuneiden osallistuminen pitämällä osallistumismaksut kohtuullisina riippumatta siitä, ketkä alan huiput ovat läsnä. On upeaa kuulla siteerattuja tutkijoita, keskustella heidän kanssaan ja vastavuoroisesti esitellä omaa käytännön työtä, puhumattakaan mahdollisuuksista, jotka aukeavat kanssakäymiselle kansainvälisten kollegoiden kanssa.

2010-luvulla FinRAn yhdistetty 2. Itämeren konferenssi ja 15. Pohjoismainen lukemisen konferenssi toi Suomeen uusimuotoisen



FinRA-aktiivit Virpi Ravolainen, Ann-Sofie Selin, Paula Malin, Pehr-Olof Rönholm ja Ritva Koivusaari vuonna 2011 Jyväskylässä. Kuva: Pehr-Olof Rönholm.



Suomalaiset osallistajat 16. Pohjoismaisessa konferenssissa Reykjavíkissa vuonna 2012.

jatkeen perinteisille pohjoismaisille konferensseille, joiden juuret johtavat Tanskaan vuoteen 1949. Itämeren alueen maat kutsuttiin mukaan. FinRA järjesti kaksi kansainvälistä konferenssia omin voimin vapaaehtoistyönä Turun opetustoimen ja kaupunginkirjaston myötävai-
kutuksella. Tarjosimme kaupungin opettajille kolmipäiväisen koulutuksen, ja kaupunki tarjosi meille tilat ja vastaanoton. "Literacy Skills – for learning" -konferenssissa esityksiä oli suomeksi, på svenska, in English ja по-русски. Tuloksesta innostuneina järjestimme vielä toisen konferenssin neljällä kielellä vuonna 2016 teemaan "Making meaning – Literacy in action". Kaupunki tarjosi edelleen tilat ja kirjasto upean vastaanoton. Kiitos lankeaa kaikille, jotka tekivät yhdessä mahtavan rupeaman. Näiden konferenssien myötä olemme myös saaneet toimijoita lehden tekoon.

Tänk att den första nordiska läsekonferensen ordnades för 75 år sedan i Köpenhamn. Vårt samarbete med de nordiska systerföreningarna fortgår inom ramen för Östersjökonferenserna. Redaktionerna sänder utbytesexemplar till varandra. Det är både givande och utmanande att fungera på flera språk och en verklig fördel att kunna ta till sig text och upplevelser i original. I fjol 2023 infördes *Språktuppen* i Kielikukko med Jan Hellgren som redaktör. Därtill är målet att i varje nummer av Kielikukko publicera minst en artikel på skandinaviska och/eller engelska. I detta nummer kan vi läsa dansken Jørgen Frosts artikel på norska med ett förord av Pekka Niemi på finska. Artikeln är en exposé över den nordiska synen på läsinlärning idag.



Arkistointi

Ryhdyimme porukalla Turussa kokoamaan arkistoa. Keräsimme vanhojen toimijoiden arkistoista materiaalia. Arkisto on sijoitettu FinRAn kotipaikkakunnan Jyväskylän maakunta-arkistoon ja sisältää laatikkokaupalla materiaalia vuosilta 1973–2018. Arkistossa mukana on myös FinRAn kansainvälinen toiminta, joka kattaa Eurooppa-komitean historian. Kaikki materiaali oli paperilla ja jännittävää oli erityisesti lukea pöytäkirjoihin lisättyjä käsin kirjoitettuja kommentteja ja suunnitelmia. Mitä tapahtuu kaikelle elektroniselle materiaalille? Missä pilvissä ne leijailevat, minne ne päätyvät tai haihtuvat?

Ja sitten 2020-lukumme

Kielikukon muoto ja asema on vakiintunut. Lehtitoimikunnan ohjeistukset ja toimitustyö on vakaata. Teemat kiinnostavat, ja ajoittaiset teemanumerot löytävät lukijansa. Lukupesä-teema viime vuoden (2023) toisessa numerossa on hyvä esimerkki. Tammikuussa 2020 EstRA isännöi Itämeren konferenssia Tallinnassa. Sen jälkeen käynnistyi Lukupesä-hanke. EstRAn johdolla ja NordPlus-ohjelman tuella FinRA on mukana kansainvälisessä projektityössä. Tutkijoiden ohjeistamat koulu- ja esikoulukokeilut, vierailut Virossa, Latviassa ja vastavuoroisesti Suomessa ovat inspiroineet ja rikastuttaneet lukemisen oppimisen käytänteitä. Projekti on soveltavaa tutkimusta, joka vastaa FinRAn perinteistä strategiaa yhdistää käytännön työ ja tutkimus. Projekti vahvistaa myös FinRAn jäsenistöä. Päätöskonferenssi järjestettiin Riiassa 2023. Nyt suunnitellaan jo seuraavaa yhteistyöprojektia. Hakemukset ovat sisällä ja odotamme rahoittajien myönteistä päätöstä kuluvan kevään aikana. Islannin sisarjärjestö on kutsuttu mukaan FinRAn, EstRAn ja LatRAn lisäksi.

Olisiko sinun koulusi kiinnostunut osallistumaan projektiin? Seuraa jäsenkirjeitä ja verkkosivujamme (www.finrainfo.fi) ja ota yhteyttä!

Lukupesä-projekti toteutettiin suurelta osin etäyhteyksillä. Tämä mahdollisti opettajien ja tutkijoiden osallistumisen etäisyyksistä riippumatta. Opintokäynnit olivat kuitenkin olennaisia kokonaisuuden onnistumisen kannalta.

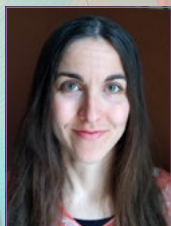
FinRAssakin opimme kokoustamaan näytön edessä. Vapaaehtoisjärjestön luonteeseen kuuluu ihmisten kohtaaminen. Siinä mielessä yhdistystoiminta muistuttaa työelämää, jossa fyysinen kohtaaminen on välttämätöntä, erityisesti uusien toimijoiden perehdyttämiseksi. Jäsenten yhteenkuuluvuuden edistämiseksi tulee järjestää erilaisia lähitapaamisia.

Minkälaista toimintaa ja millaisia tapahtumia suunnittelemme tulevaksi?

Kansainvälinen yhteistyö ja siihen liittyen konferenssit ja koulutus ovat olleet kiinnostukseni kohde. Niistä olen saanut vauhtia omaan työhöni. On erinomaista löytää inspiraatio. Puhutaan siitä, miten paljon olemme Suomessa saaneet yhteiskunnalta. Minäkin olen koulutunut kahteen ammattiin. Velvollisuuteni on antaa takaisin yhteiskunnalle ja samalla FinRAlle. Olen saanut kehittyä yhteisössä ja luoda yhteyksiä. FinRA on vapaaehtoisjärjestö. Jokaiselle löytyy mieluinen tehtävä tai alue, jossa toimia.

Sinä, joka olet kiinnostunut FinRAsta, tule mukaan!

Kiitän antoisista vuosista oppimisen edistämisen yhteisössä. Luovutan hyvillä mielin puheenjohtajan nuijan Aija Lundille!



Annette Ukkola,

arviointiasiantuntija, Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Omakuva



Jan Hellgren,

johtava arviointiasiantuntija, Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Omakuva

Osaatko jo lukea?

Karvin pitkittäisarviointi seuraa oppilaiden lukutaidon kehittymistä perusopetuksen ajan

*Yleiskuva oppilaiden lukutaidosta yhdeksännen luokan lopussa näyttäytyy hyvin samansuuntaisena eri arvioinneissa ja tutkimuksissa. Sekä kansalliset oppimistulosarvioinnit, joita me Karvis-
sa teemme, että kansainväliset PISA-tutkimukset ovat piirtäneet samansuuntaista osaamisen
karttakuvaa: Alueelliset erot Suomen sisällä ovat suhteellisen pieniä, mutta oppilaiden välillä on
suuriakin osaamiseroja ja sukupuolten välinen ero korostuu. Vanhempien koulutustausta ja op-
pilaiden lukuharrastus selittävät suuren osuuden osaamisesta. Suurimmissa kaupungeissa per-
heiden sosioekonominen asema näkyy myös koulutasolla, kun väestö eriytyy eri asuinalueilla.
Karvin arvioinneissa on kerta toisensa jälkeen havaittu, että osaamiserot ovat kirjoitustaidossa
lukutaitoakin suuremmat.*

PISA-tutkimus tuo tietoa 15-vuotiaiden osaami-
sesta, kun taas Karvin arvioinnit kertovat myös
aivan koulutaipaleen alkuvaiheesta. Kun tutki-
mustuloksia eri ikäisten lasten taidoista kootaan
yhteen, alkaa tuloksista muodostua perusteelli-
sempi kuva osaamisen kehittymisestä ja siihen
liittyvistä syistä.

Kuvaamme tässä artikkelissa pitkittäisar-
viointimme tuloksiin perustuen lukutaidon ke-
hittymistä kahdessa kuvitteellisessa koulussa,
Metsärinteen koulussa ja Tellun peruskoulussa,
ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan
alkuun. Miltä lukutaidon karttakuva näyttää pe-
ruskoulun alussa? Millaista on lukutaidon kehi-
tys ensimmäisinä kouluvuosina? Ovatko yhdek-
sännen luokan osaamiserot aavistettavissa jo
tässä vaiheessa?

Kaikissa kouluissa on monentasoisia lukijoita ensimmäisen luokan alussa

Kummassakin kuvitteellisessa koulussamme,
sekä Metsärinteen koulussa että Tellun perus-

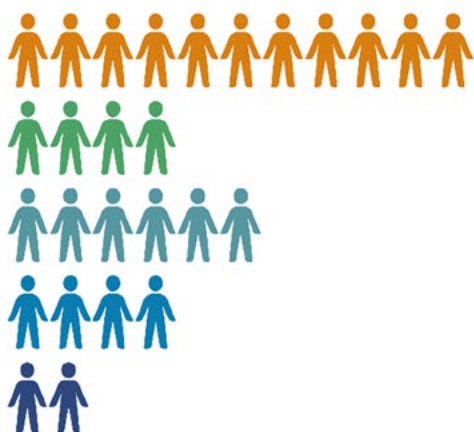
Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi

- käynnistyi syksyllä 2018, jatkuu ainakin vuoteen 2027
- seuraa matematiikan ja äidinkielen taitojen kehittymistä luokilla 1–9
- arvioi opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamista
- mukana on noin 8 000 oppilasta kattavasti eri puolilta Suomea
- tuottaa tietoa koulutuksellisesta tasa- arvosta ja yhdenvertaisuudesta

koulussa, ensimmäisen luokan opettaja saa ryh-
män, jossa on 27 oppilasta. Kokeneet opettajat
tietävät, että nykyään Suomessa monet lapset
osaavat lukea jo kouluun tullessaan. Jopa 60
prosenttia oppilaista osaa lukea ainakin sanoja,
ja noin kolmannes lukee sujuvasti virkkeitäkin.
Kuitenkin ensimmäisen luokan aloittaa myös



1. luokka Metsärinteen koulussa



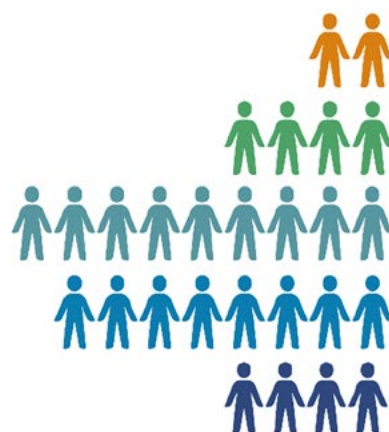
■ Ei osaa lukea ■ Osaa kirjain-äännevastaavuuden ■ Lukee sujuvasti sanoja ■ Lukee sujuvasti virkkeitä ■ Tekee tulkintoja teksteistä

moni sellainen oppilas, jolla ei ole juuri min-käänlaista ymmärrystä kirjaimista tai ään-teistä. Kahdessa koulussamme voimme nähdä, kuinka suuria osaamiseroja erilaisten koulujen tai oppi-lasryhmien välillä voi olla.

Eräänä lukuvuonna Metsärinteen koulun opettajan luokalle tulee oppilaita, joista suuri osa ei tunne lainkaan kirjaimia ja ään-teitä. Luokan oppilaiden taidot ovat kuitenkin todella vaihtelevia, sillä kuitenkin lähes puolet heistä osaa jo lukea ainakin sanoja ja kuusi on edennyt virketa-solle. Myös Tellun peruskoulussa ensimmäiselle luokalle tulee oppilaita, jotka eivät vielä tunne kirjaimia ja ään-teitä, mutta heitä on vain kaksi. Sen sijaan kolme neljäsosaa uusista ekaluokka-laisista osaa lukea vähintään yksittäisiä sanoja, ja jotkut lukevat jo lasten romaaneja.

Opettajat tietävät omasta kokemuksestaan, että lapset tulevat peruskouluun hyvin vaihtelevin taidoin ja valmiuksin. Tämä on vahvistettu myös Karvin pitkittäisarvioinnissa, jossa selvitettiin, millaisin taidoin lapset aloittavat ensimmäisen luokan. Vaikka koulujen keskimääräisessä

1. luokka Tellun peruskoulussa



osaamisessa on eroja, jokaisessa koulussa on kuitenkin monentasoisia lukijoita. Mitään tiettyä lähtötasoa ei koulutulokkailta edellytetä, vaan opettajan tehtävänä on eriyttää opetustaan kun-kin oppilaan tarpeiden mukaisesti. Käytännössä opettajat eriyttävät opetusta kolmelle ryhmälle: alkeista aloittaville, keskitasoisesti eteneville ja sujuvasti lukeville. Oppilaat onkin jaettu lu-kuryhmiin yhdessä rinnakkaisluokkien kanssa. Metsärinteen koulussa suurin ryhmä muodostuu alkeita opettelevista oppilaista. Opettaja käyttää suurimman osan äidinkielen oppitunneista kir-jainten ja ään-teiden käsittelyyn. Virkkeitä lukevil-le oppilaille hän antaa lisätehtäviä ja lukemista.

Tellun peruskoulussa opettaja käyttää yhteisiä oppitunteja erityisesti toiminnalliseen ope-tukseen ja suunnittelee monenlaisia tehtäviä eri vaikeustasoille. Ryhmäjakotunneilla hän kes-kittyy alkeisryhmän kanssa kirjainten ja ään-teiden hallinnan vahvistamiseen ja muiden kans-sa lukusujuvuuteen ja luetun ymmärtämiseen. Syyslomaan mennessä alkeisryhmästä suurin osa lukee jo orastavasti, ja jouluna opettaja voi



todeta, että koko luokka osaa lukea. Kirjoitustaito on kulkenut koko ajan lukemisen rinnalla, ja joulun jälkeen sitä aletaan harjoitella entistä systemaattisemmin.

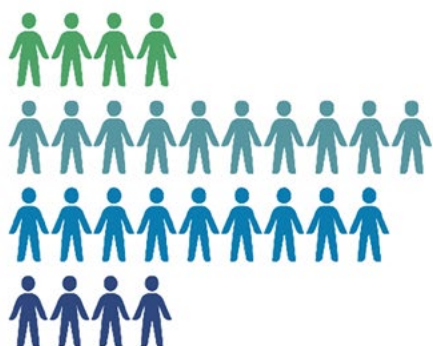
Oppilaiden lukutaidon kehittyessä myös vaatimukset kasvavat

Kolmannen luokan alkuun mennessä lähes kaikki oppilaat molemmissa kouluissa ovat oppineet sujuvan dekodauksittomien, eli he pystyvät mielessään kääntämään kirjoitusmerkkejä erilaisiksi kielellisiksi yksiköiksi kuten tavuiksi ja sanoiksi. Metsärinteen koulussa on kuitenkin edelleen neljä oppilasta, jotka haparoivat sanojen lukemisessa, ja monella oppilaalla virkkeiden lukeminen takkuu. Tellun peruskoulussa toisen luokan kevät on käytetty ymmärtävän ja päättelevän lukemisen harjoitteluun, ja yli puolet oppilaista osaa tehdä tulkintoja teksteistä. Kirjoitustaitojenkin opettamiselle on myös ollut hyvin aikaa. Jokainen oppilas kirjoittaa jo kokonaisia tarinoita, ja edistyneimmät tuottavat pitkiä ja koherentteja tekstejä, joissa on selvä jäsentely.

Jo ensimmäisen luokan alussa sekä Metsärinteen koulussa että Tellun peruskoulussa tyttöjen asennoituminen koulunkäyntiä ja äidinkielen oppiainetta kohtaan on keskimäärin hieman positiivisempaa kuin poikien. Kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa osaaminen ja asennoituminen ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa: kolmannen luokan alussa äidinkielen taidot ovat parhaita niillä oppilailla, jotka asennoituivat äidinkieleen kaikkein positiivisimmin ensimmäisellä luokalla. Ilmiö on nähtävissä sekä tytöillä että pojilla. Asennoitumiseltaan äärimmäisen positiivisten ja äärimmäisen negatiivisten tyttöjen osaamisero on lähes kaksinkertainen verrattuna poikiin. Äärimmäisen negatiivisesti äidinkieleen suhtautuvia poikia on kuitenkin yli kolminkertaisesti tyttöihin nähden. Asenteet siis alkavat eriytyä jo hyvin varhaisessa vaiheessa, ja erot tyttöjen ja poikien keskimääräisissä asenteissa ovatkin yhdeksännellä luokalla jo todella suuria.

Oppilaiden luku- ja kirjoitustaito ovat yhteydessä heidän huoltajiensa koulutustaustaan. Korkeasti koulutetut huoltajat innostavat lastaan

3. luokka Metsärinteen koulussa



■ Ei osaa lukea ■ Osaa kirjain-äännevastaavuuden ■ Lukee sujuvasti sanoja ■ Lukee sujuvasti virkeitä ■ Tekee tulkintoja teksteistä

3. luokka Tellun peruskoulussa





lukutaidon alkeiden harjoitteluun myös kotona jo ennen lapsen kouluikä. Metsärinteen koulu sijaitsee alueella, jossa väestön sosioekonominen tilanne on yleisesti matala, ja alle puolet huoltajista kertoo lukevansa lapsensa kanssa. Tellun peruskoulussa taas lähes jokaisen oppilaan huoltajat lukevat lapsensa kanssa ja keskustelevat perheessään kirjoista. Suuri osa heistä on korkeasti koulutettuja, ja huoltajat odottavat lapsiltaan menestystä koulussa. Koulun alkuvaiheessa huoltajilla on suuri merkitys lasten koulunkäynnille. Koulussa lapsi alkaa saada yhä enemmän perheen ulkopuolisia kontakteja, ja kasvun myötä kaverit muuttuvat jatkuvasti tärkeämmiksi. Suomessa lähikouluperiaate on vahva, ja naapurustojen lapset menevät suurimmaksi osaksi samoihin kouluihin. Siksi asuinalueiden erilaisuus voi näkyä myös koululuokissa.

Jo ensimmäisen luokan alkuvaiheen osaaminen antaa osviittaa tulevista haasteista. Yksittäisistä tehtävistä oppilaat osaavat parhaiten yksinkertaisia tunnistamistehtäviä, joissa vaaditaan esimerkiksi kirjain-äännevastaavuuden tunnistamista ja paikkaa merkitsevien kuultujen sanojen yhdistämistä oikeaan kuvaan. Myös muut sanaston ymmärtämistä mittaavat tunnistamistehtävät sujuvat oppilailta hyvin. Lyhyiden yksittäisten sanojen lukemista tai kirjallisuuteen liittyvien käsitteiden tunnistamista mitanneita tehtäviä voidaan pitää keskivaikeina. Oppilaille vaikeimpia ovat tehtävät, joissa mitataan tarkkaa lukemista tai usean virkkeen pituisten tekstien ymmärtämistä joko kuultuna tai kirjoitettuna. Mitä monimutkaisempia semanttisia rakenteita oppilaat kohtaavat, sitä vaikeampaa ymmärtäminen yleensä on.

Kolmannen luokan alkuun mennessä nähdään, että Metsärinteen ja Tellun oppilaat kehittyvät alkuopetuksen aikana eri tavoin. Kummankin koulun opettajat ovat suorittaneet maisterin tutkinnon ja erikoistuneet alkuopetukseen, eikä

kolmannen luokan osaamistason voida sanoa olevan kiinni pelkästään opettajan ammattitaidosta, kun lähtötilanne kouluissa oli niin erilainen. Vaikka kahdessa koulussamme osaamistaso näyttää myös kolmannen luokan alussa melko erilaiselta, on hyvin mahdollista, että kuudennen luokan tulokset tulevat tuottamaan yllätyksiä. Yksilöiden välillä on aina paljon vaihtelua, ja yksittäisen oppilaan kehitys voi poiketa paljonkin luokka- ja koulutason kehityksestä. Kaikissa kouluissa on mahdollista päästä hyvin tuloksiin.

Pitkittäisarvioinnin ensimmäiset tulokset näyttävät selkeästi, kuinka jokainen oppilas edistyy omassa tahdissaan. Suurin osa oppilaista oppii ja etenee hyvin. Jo tässä vaiheessa on kuitenkin nähtävissä, että osa oppilaista tarvitsisi enemmän tukea perustaitojen harjoitteluun. Kansallisesti vain 51 prosenttia kolmannen luokan aloittavista oppilaista lukee sujuvasti virketasolla, ja viidellä prosentilla oppilaista sanatasoinenkin lukeminen tuottaa vaikeuksia. Ymmärtävässä lukemisessa ja monilukutaidossa oppilaiden väliset erot kasvavat ensimmäisten kouluvuosien aikana. Taitojen eriytymiseen on syytä puuttua jo alkuopetusvaiheessa, kun oppilaita ehditään vielä tukea peruskoulun aikana. Tähän huoleen onkin herätty, ja opetus- ja kulttuuriministeriö on luvannut kaksi viikoittaista lisäoppituntia äidinkieleen ja kirjallisuuteen.

Sujuva lukutaito madaltaa tulevia kynnyksiä

Pitkittäisarviointimme alkumittaus toteutettiin, kun oppilaat olivat juuri aloittaneet ensimmäisen luokan alkusyksystä 2018. Kolmannen luokan mittaus tehtiin 2020 ja kuudennen luokan mittaus toteutetaan keväällä 2024. Yhdeksännen luokan mittaus on tulossa keväällä 2027. Arvioinnissa seurataan noin 8000 oppilaan äidinkielen ja matematiikan taitojen kehittymistä. Kun arviointi päättyi ja oppilaiden osaamisen

Mitä koulussa voidaan tehdä lukutaidon edistämiseksi?

- Kaikki oppilaat eivät lue kotonaan, joten kouluissa pitää tarjota säännöllisesti aikaa lukemiselle.
- Motivaation ylläpitäminen on keskeistä ensimmäisinä kouluvuosina.
- Oppilaille täytyy tarjota oppikirjojen lisäksi myös muuta luettavaa. On tärkeää antaa tilaa oppilaiden kiinnostuksen kohteille ja uskaltaa käyttää myös viihdyttäviä ja humoristisia tekstejä.
- Sujuva lukutaito edellyttää sanojen ymmärtämistä. Tietoinen nimeäminen, lapsen huomion suuntaaminen, ajatuksia kehittävä puhe ja rohkeaan omien ajatusten ilmaisemiseen kannustaminen ovat tärkeitä keinoja kielitaidon ja sanavaraston systemaattiseen kartuttamiseen.
- Ääneen lukeminen on huono ymmärtävän lukemisen mittari. Lukutaidon arvioimiseen täytyy käyttää monipuolisia menetelmiä.
- Ensimmäisen luokan oppilaille luku- ja kirjoitustaito tarkoittavat usein kirjoitetun kielen koodin purkamisen ja tuottamisen taitoa. Mekaanisesti lukeville koulutulokkaille pitää tarjota riittävästi haasteita, jotta hekin pääsevät ensimmäisinä kouluvuosina kehittämään ja laajentamaan luku- ja kirjoitustaitojaan osana laaja-alaista monilukutaitoa.
- Oppilailla on tarve jakaa kokemuksiaan. Oppitunneilla on hyvä varata aikaa luku- ja kirjoituskokemuksista keskusteluun. Näin voidaan kuulla oppilaiden kiinnostavia ajatuksia ja innostaa toisiakin lukemaan.
- Koulussa pitää uskaltaa myös todeta, että lukeminen voi olla tylsää. Joskus riittää pelkkä kirjamaistiainen, joskus taas voi ahmia koko teoksen.
- Kirjoitustaito ei kehity itsekseen lukutaidon rinnalla. Myös kirjoitustaitoa on harjoiteltava systemaattisesti.

kehityksestä muodostetaan kokonaiskuva koko koulutaipaleelta, saadaan aiempaa tarkempaa tietoa siitä, miten myös 15-vuotiaiden osaamisprofiili esimerkiksi PISA-tutkimuksissa on peruskoulun aikana muodostunut. Jo tässä vaiheessa, kun olemme seuranneet oppilaiden lukutaidon kehittymistä ensimmäiseltä luokalta kolmannelle, voimme aavistaa miten kehityskulku mahdollisesti jatkuu. Erittäin kiinnostavaksi jää nähdä mitä kolmannen ja yhdeksännen vuosiluokan välissä tapahtuu.

Kirjoitetut tekstit ovat koulussa keskiössä. Asioita opitaan lukemalla, ja monissa oppiai-

neissa osaamista osoitetaan kirjoittamalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pyritään opetuksen eheyteen ja samalla tietojen ja taitojen kumuloituvuuden huomioimiseen. Tarkoituksena on luoda ehjää tiedollista perustaa, välttää tietojen pirstaloitumista ja muodostaa koulutuksellisia jatkumoa oppiaineiden sisällä ja niitä läpileikkaavasti. Myös lukutaidon vaatimukset kasvavat ja muuttuvat koulupolun edetessä, ja jo ensimmäisten vuosiluokkien tulosten perusteella voimme nähdä, miten oppilaiden lukutaidon osaamisprofiilit muodostuvat erityyppisten kynnysten tai kynnystaitojen hallinnan varaan.



Sujuvan luku- ja kirjoitustaidon pohja luodaan alkuopetuksen aikana. Alkuopetusvaiheessa keskeistä on oppia mekaaninen lukutaito, joka on perusta luetun ymmärtämiselle. Ensimmäisten vuosiluokkien aikana lukemisen kynnystaitoja ovat esimerkiksi dekodaaustaito, lukemisen automatisoituminen, lukusujuvuuden vahvistuminen sekä sana- ja virketasoisien ymmärtämisen ja laajenevan sanavaraston kehittyminen. Kun oppilas hallitsee kirjain-äännevastaavuuden, hän pystyy lukemaan sanoja dekodaaamalla eli yhdistelemällä äänteitä toisiinsa. Lukeminen ja sanojen hahmottaminen vahvistuu ja lopulta automatisoituu, kun dekodausta harjoitellaan tarpeeksi. Sanojen tunnistaminen nopeutuu, kun oppilas alkaa yksittäisten kirjainten sijaan hahmottaa tavuja ja kokonaisia sanoja, ja siten lukutaito kehittyy yhä sujuvammaksi. Sujuva mekaaninen lukutaito on tärkeä eri oppiaineissa, koska se vapauttaa aivojen kapasiteettia luetun ymmärtämiselle. Kolmannen luokan alussa oppilaan pitäisi osata lukea niin sujuvasti, että hän pystyy omaksumaan lukemalla uusia asioita. Kun oppilas kohtaa eri oppiaineiden opetuksessa uusia sanoja, termejä, rakenteita ja merkityksiä, kynnystaitojen hallinta tulee yhä tärkeämmäksi.

Koulutaipaleensa aikana oppilaat tulevat kohtaamaan yhä haastavampia tekstejä, termejä ja aihepiirejä eri oppiaineissa ja niiden oppimateriaaleissa. Koulun kielimaailma vaatii asteittain oppilailta yhä abstraktimman kielien ymmärtämistä ja hallintaa. Vaatimustaso nousee vääjäämättä, ja jollei lukutaito ja myös motivaatio ja kiinnostus kehity samaan tahtiin ja suuntaan, oppilaille voi alkaa kasaantua erilaisia haasteita. Kun oppiminen ei suju, oppilas helposti myös turhautuu ja tylsistyy. Onkin erittäin tärkeää, että jokainen opettaja ymmärtää olevansa myös luku- ja kirjoitustaidon opettaja.

Vaikka pitkittäisarviointimme on seurannut vasta osan oppilaiden koulutaipaleesta ja osaamisen kehittymisestä, on jo selvää, että tulokset herättävät useita kysymyksiä opetuksen jatkumoista ja progressiosta ensimmäisestä vuosiluokasta peruskoulun päättövaiheeseen. Osaamisen ja opetuksen progressio on kenties selkeämpää esimerkiksi matematiikan opetuksessa kuin luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa. Kuinka hyvin peruskoulun yhdeksänvuotinen jatkumo tukee yksittäisten oppilaiden asteittaista lukutaidon kehittymistä? Mitkä ovat lukutaitoa edistäviä ja estäviä tekijöitä, kun oppilaat jatkavat opintojaan kolmannelta luokalta eteenpäin kohti kuudetta ja yhdeksättä luokkaa? Mitä yhdeksänvuotisen peruskoulutaipaleen aikana oikeasti tapahtuu? Oppilaiden osaaminen kehittyy, mutta miksi osaamisen polut aina vain myös jatkavat eriytymistään?

Lähteet:

Raportti osaamisen kehittymisestä alkuopetuksen aikana: <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/matematiikan-ja-aidinkielen-taidot-alkuopetuksen-aikana-perusopetuksen-oppimistulosten-pitkittaisarviointi-2018-2020>

Raportti ensimmäisen luokan osaamisesta ja taustatekijöistä: <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/alkumittauksen-syventavia-kysymyksiä>

Kohti luottamusta omaan osaamiseen – ja sen yli

Teksti käsittelee opettajan arjessa ja yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tapahtuneita muutoksia minäpystyvyyden kokemuksen kautta. Miten tunne opettajan ammatillisen osaamisen romahtamisesta voi lopulta koitua oppilaiden hyväksi? Millaisiin negatiivisiin minäuskomuksiin oppilaat jäävät herkästi jumiin, ja miten positiiviset minäuskomukset tukevat kaikkea oppimista?

ASIASANAT: äidinkieli ja kirjallisuus, minäuskomukset

Toisinaan tietyt hetket tallentuvat lihasmuistiin. Kun kuljen ajatuksissani syksyyn 2023, jolloin palasin yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi viiden vuoden tauon jälkeen, menee kehoni välittömästi stressitilaan: Rinnassa painaa, lihaksissa kihelmöi. Tuntuu kuin joku heittäisi minut päin tornadoa, jonka pyörteissä yritän sinnitellä. Kehomuistoon liittyy myös vyöryvä, koulun seinistä kimpoileva ääni. Se on kiivas ja saa edelleen voimattomaksi. Se muistuttaa ajanjaksosta, jonka aikana koin totaalisesti epäonnistuvani opettajan työssä pitkästä kokemuksesta huolimatta. Tunsin, etten pystynyt yhdistämään ammattitaitoani arkeen; luottamus omaan osaamiseen haihtui muutamassa elokuisessa viikossa olemattomiin. Uusi työyhteisö jaksoi silti tukea: “Ei sinun osaamisesi ole mihinkään kadonnut, olet vain uudessa tilanteessa ja se vaatii aikaa.”

Tuosta kokemuksesta on jo tovi; arki on tynnyntynyt. Tätä kirjoittaessani huomaan, että olen jopa pikku hiljaa alkanut luottaa itseeni ja opettajuuteeni. Mutta nämä kehooni jääneet osaamattomuuden ja haavoittuvuuden kokemukset ovat auttaneet minua ymmärtämään paremmin paitsi itseäni, myös oppilaita, joita luotsaan äidinkielen ja kirjallisuuden saloihin keskisuuressa yläkoulussa. Heilläkin on mustat hetkensä. Luottamus omaan osaamiseen saattaa olla hetkellisesti

kateissa tai mieli negatiivisten minäuskomusten vallassa (esim. Peura 2022). Opettajan rooli korostuu, kun on oltava vahva toisen puolesta – kun on esimerkiksi muistutettava, että olet osannut aiemmin, joten osaat edelleen.

Myönteisten minäuskomusten vahvistaminen

Sain siis syksyllä kokea, miten voimaannuttavaa on, kun joku toinen luottaa sinuun silloin, kun itse et siihen pysty. Kun asetelma keikautetaan osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja ja oppijoiden kokemuksia, tilanne on jokaiselle opettajalle varmasti valitettavan tuttu: monella nuorella nimenomaan negatiiviset minäuskomukset varjostavat oppimista. Jos kokee, että omat mahdollisuudet suoriutua esimerkiksi kirjan lukemisesta ja erilaisten tekstien tuottamisesta ovat olemattomat, puhutaan heikosta minäpystyvyydestä (Bandura 1986 Peuran 2022 mukaan). Silloin tehtäviä herkästi vältellään. Tekemättömät suoritukset kasautuvat, mikä kasaa opiskeluun liittyviä paineita entisestään. Negatiivinen kehä on valmis (Peura 2022).

Myös puheissa monen oppilaan oppijaminäkuva hahmottuu nimenomaan negatiivisen kautta. “Mulla on lukivaikeus, olen tosi huono ja hidas lukija” tai “Mulla on ADHD, en osaa mitään.” Vaikka teemme opettajina parhaamme, tuem-



me, kannustamme ja luotamme, sisäinen puhe voi jumiutua osaamisen kanssa ristiriitaan ja alkaa vaikuttaa toimintaan. Osaamattomuuden taakse piiloutuminen on suojamekanismi, jonka avulla lapsi tai nuori varjelee itseään jo valmiiksi mahdollisen tulevan epäonnistumisen varalta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa tätä kohtaa harmillisen paljon. Tehtäviä ei edes aloiteta, joillekin jo pelkkä tuleminen äidinkielen luokkaan saattaa synnyttää reaktion osaamattomuudesta. Puhutaan paljon tuen tarpeesta, joka kohdistuu tiettyyn osaamisalueeseen, mutta entä jos koko oppijan persoonana tarvitsee tukea? Kulunut lukuvuosi on konkretisoinut tuen tarpeen vaihtelevuutta ja eri tuen keinojen ennakoluulotonta käyttöä, osana ihan jokaista oppituntia. Erityisesti motivaatioon ja minäuskomuksiin liittyvissä oppimisen pulmissa on lähdettävä liikkeelle luokahuonevuorovaikutuksesta ja kunkin oppijan myönteisten minäuskomusten vahvistamisesta.

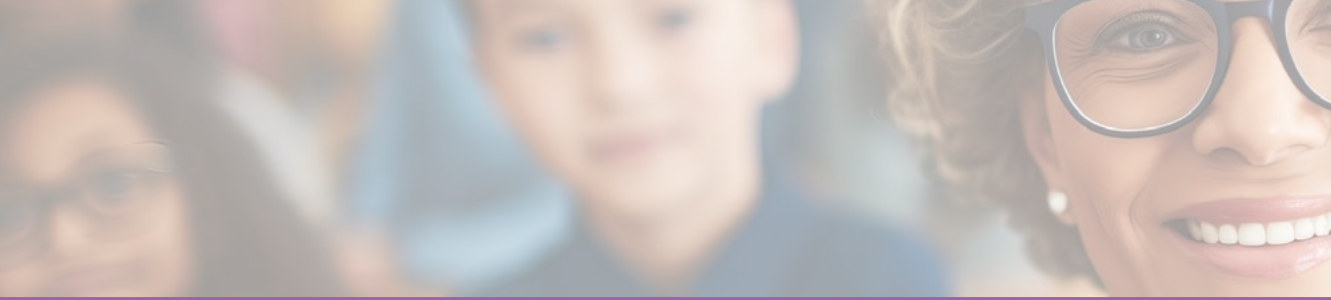
Miten sitten vahvistaa luottamusta omaan osaamiseen? Ensinnäkin täsmällisellä palautteella ja oppimista tukevalla arvioinnilla (Peura 2022; Luukka & Torvelainen 2022). Se lisää luottamusta omiin tietoihin ja taitoihin ja toisaalta auttaa myös tunnistamaan omia vahvuuksia. Osa vahvuuksista saattaa jopa yllättää oppijan: Luokkatilanteessa hiljainen paljastuuikin improvisoivaksi ja innostavaksi yleisöpuhujaksi. Hitaalla lukijalla onkin kyky ymmärtää äärimmäisen hyvin ja tarkasti lukemansa. Vaikka oikeinkirjoitus hakisikin vielä muotoaan, ajattelutaidot saattavat olla huippuluokkaa. Tällaisten huomioiden sanoittaminen on valtavan tärkeää. Kuten lapseni kuvataideopettaja sanoi viisaasti viestissään meille vanhemmille: kukaan ei tiedä olevansa hyvä jossain, ellei joku sitä joskus sano. Tänä vuonna oppilaita ovatkin motivoineet ja auttaneet eteenpäin sellaiset palautteet kuin “sinulla on uskomaton ymmärtävän lukemisen taito”, “löydät nopeasti asioihin monia eri näkökulmia” tai “osaat taitavasti improvisoida puhuessasi ja reagoida yleisön kommentteihin”.

Kun kuulee onnistuvansa ja tulee tietoiseksi taidoistaan, on helpompi uskoa onnistumisiin myös muissa asioissa – ja uskaltaa yrittää.

Toiseksi tehtävät, joista oppija kokee selviytvänsä, vahvistavat hänen luottamusta omiin taitoihin, mutta samalla niissä on oltava sopivaa haastetta (Peura 2022). Heterogeenisessä luokassa tämä tarkoittaa voimakasta portaittaista tukea ja eriyttämistä, sekä suunnitellusti että spontaanisti. Tekstien tuottamisen näkökulmasta apuna ovat esimerkiksi tekstilajin vahva mallintaminen ja/tai mentoritekstien tutkiminen ja hyödyntäminen (Aalto, Abel, Auger, Gilly & Schnitzer 2016; Pentikäinen 2021). Oppijoita on myös auttanut tehtäväkoko- naisuuksien pilkkominen entistä pienempiin osiin: siinä missä osa lukee ja kirjoittaa sen jälkeen lukemastaan, on toisille annettu luku- ja kirjoitus- tehtävät erikseen. Jos asiatekstien tuottaminen on sakannut, koska ajatusten muodostaminen on vaikeaa, on oikeakielisyyden hallitsemista voinut osoittaa fiktiivisen tekstin avulla ja asiateksti on osoittanut tavoitteisiin pääsemistä sisältöjen suhteen. On tehty suullisia esitelmiä, jos kirjoittaminen ei onnistu tai päinvastoin. Kantavana ajatuksena on ollut luoda oppilaille onnistumisia ja myönteisiä tunnekokemuksia opiskeluun liittyen. Tämä on toiminut: kun alkuun on pitänyt eriyttää paljon, monen kohdalla riittää nyt paljon vähäisempi.

Mieltä muovanneet muutokset

Kun palaan pitkän opetustaukoni jälkeisiin hetkiin ja tunteisiin, on helppo ymmärtää, että viisi vuotta poissa koulumaailmasta on tässä kiihtyvän muutoksen ajassa valtavasti. On eletty yksi pandemia ja jääty lähellä riehuvan sodan varjoon. Ilmastokatastrofi tuntuu vain kiihtyvän. Vaikka yhteiskunnassa on nuorille tarjolla vapaammin ja useampia luonnollisia rooleja, silti osa jää näiden roolien ja eri ryhmien ulkopuolelle (Männistö 2024). Kännykkä on kasvanut oppilaiden käsiin, ja heistä on tullut tietoisempia oikeuksistaan. Lukuharrastus on vähentynyt ja



luku- ja kirjoitustaidossa on puutteita (Hiltunen ym. 2023). Yhä useamman yleiskunto on heikko; kuuden tunnin koulupäivä on monelle liian raskas. Globaali some ja toisaalta pelit muokkaavat lasten ja nuorten ajattelua, puhumattakaan siitä, mitä tekoäly tekee samaan aikaan. Turvallisuuden tunne on monin tavoin järkkynyt, monen mielenterveys on järkkynyt. Ei siis ihme, että syntyy hetkittäin tunne, että on vaikea tavoittaa tapaa, jolla oppilaat ajattelevat. Tämäkin on syönyt omaa ammatillista minäpystyvyyden kokemusta.

Mutta vastaava ei voi olla vaikuttamatta oppijoiden kokemukseen. Hälyisät mobiilipelit ja some täyttävät monella välitunnit ja vapaa-ajan. Jo pelkkä peleihin liittyvä tunnelataus heijastuu oppitunteihin, mutta miten siirtyä monta kertaa päivässä hyvin erilaista ajattelua vaativasta ympäristöstä toiseen? Keskittyä kuuntelemaan, jakamaan ajatuksiaan, prosessoimaan ja soveltamaan tietoa? Jos taas rinnastan oman kokemukseni oppilaiden kokemukseen, alkaa nykykoulun ongelma hahmottua yhä selvemmin. Oppilaat elävät vapaa-ajalla kouluun verrattuna hyvin erilaista ajattelua vaativassa ympäristössä, kun he poukkoilevat pelien ja somen koukuttavassa, algoritmisessa ja intuitiivisessa maailmassa. Jo välitunti saa ajatukset harhailemaan, joten mitä tekee viikonloppu tai kokonainen kesäloma?

Vaikka harmittelen sitä, että en ole ollut kädet savessa mukana muutoksessa, koen, että tällainen shokkiherätys koulun arkeen on ollut myös hyväksi. Käytännön työn konkretisoima raadollinen tietoisuus nuorten elämän muutoksesta on pakottanut pysähtymään ja pohtimaan, mikä opettajuudessa on toimivaa ja mikä ei. Miten kohdata nämä nuoret, näine taitoineen ja taustoineen? Miten omalta osalta luoda käytäntöön uutta, tähän aikaan sopivaa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuutta?

Nuorissa on yhteisöllistä voimaa

Jos muutos onkin osin onnistunut viemään ammatilliset jalat alta, on onneksi paljon hyvää, joka

käytännön kokemuksen perusteella on pysynyt koulussa ennallaan. Nuorten kyky tsempata ja rohkaista toisiaan on edelleen voimissaan. Olen saanut todistaa suullisia esityksiä, joissa kaveri on seissyt toisen rinnalla luokan edessä. Seuraava esitys onkin hoitunut omin voimin. Yhteisöllisissä kirjoitustehtävissä on ollut parasta saada kuulla, miten tekstejä tehdessä autetaan ja tsempataan, pohditaan ja oivalletaan yhdessä.

Pystyvyyden tunnetta ruokkiikin usein kokemus samankaltaiseksi koetun oppijan onnistumisesta (ks. Peura 2022). Yhdessä ryhmässä lähti alkuun valloille kierre, jossa kukaan ei oikein olisi uskaltanut tulla luokan eteen sanomaan sanottavaansa, kun harjoittelimme mielipidepuheenvuoron pitämistä. Vaikka lopulta osa rohkeni, muille tehtävä tuntui edelleen ylivoimaiselta. Yritin parhaani mukaan valaa uskoa, mutta se ei toiminut. Sen sijaan kaksi oppilaspuheenvuoroa käänsi lopulta koko muun ryhmän kelkan: yksi totesi, että elämä tulee olemaan täynnä hankalia hetkiä, mutta niistä on vain selvittävä, ja miten tällainen esiintymisharjoituskin valmistaa kohtaamaan niitä. Toinen puheenvuoro oli koskettavampi: Luokassa hyvin vahvaa ja osin opiskeluvastaista roolia vetävä oppilas totesi, miten puheen pitäminen oli hänellekin vaikeaa. "Mutta mä pidin sen puheen ja selvisin siitä." Lopulta jokainen uskaltautui puhumaan koko luokalle pienemmän yleisön sijaan. Puheet olivat upeita. Ryhmä tuntui yllättyvän itsekin siitä, millainen yhteisöllinen voima ja toisaalta miten upeita näkökulmia elämään luokasta paljastui.

Kokemus oli merkittävä paitsi tämän yhden tehtävän kannalta, myös isommassa mittakaavassa. Tällä hetkellä kyseisessä ryhmässä on hyvä hyrinä äidinkielen opiskeluun. Saan opastaa eteenpäin, on rauha eriyttää, koska jokainen uskaltaa olla yhtä aikaa heikko ja vahva. On ehditty tuoda esiin sitä puolta, mikä sujuu, mutta virheet eivät pelota. Luokassa voi aistia, miten oppilaiden minäpystyvyys on vahvistunut. Lukivaikeudet eivät määrittele, esiintymispelot eivät määrittele, vaan



määritteleviä asioita ovat uskallus ottaa kantaa, hyvä ymmärtävän lukemisen taito, hyvät yhteistyötaidot tai ajattelutaidot. Positiiviset minäuskomukset alkavat syrjäyttää negatiivisia (Peura 2022).

Kun ilmapiiiri on oppimiselle avoin ja asioita uskalletaan kysyä ja kyseenalaistaa, se vaikuttaa positiivisesti kaikkeen vuorovaikutukseen. Äidinkielen opiskeluun alkaa selvästi liittyä hyviä tunteita (Korpiää, Koponen & Lerkkanen 2021). Enää niitä ei tarvitse haeskella kuten alkusyksystä, jolloin uusi opettaja vieraine käytänteineen oli tullut järkyttämään oppimisrauhaa ja oli pakko hakea luottamusta puolin ja toisin. Enää ei tarvitse pohtia, onko tuo aikuinen turvallinen tai voiko hänelle kertoa omia näkemyksiään. Vastaavasti olen itsekin taas huomannut, mistä työssä lopulta on kysymys. Voimme puolin ja toisin olla rauhassa ja oppia menemään.

Tulevaisuus usko pitää pinnalla

Vaikka usko ammattitaitooni alkaa siis pikkujalaa palailla, ajattelen, että muuttuvassa maailmassa ja koulussa on myös pakko kyseenalaistaa omaa osaamistaan terveellä tavalla. Olen itse marinoitunut LUKILOKI-hankkeessa (2019–2023), imenyt itseäni tuoretta tutkimustietoa ja saanut reppuuni valtavan määrän uusia käytänteitä sovellettavaksi opetuksessa, mutta se ei riitä: Tiedon soveltaminen vaatii kokeiluja ja yhteistä oivaltamista oppijoita kuullen ja havainnoiden. Oma työtä on reflektoitava koko ajan. Luku- ja kirjoitustaitojen tilaa ei voi jäädä voivottelemaan, vaan jokaisen ryhmän kanssa on ratkottava uudelleen, mitä juuri nämä nuoret tarvitsevat kasvaakseen monilukutaitureina kukin itselleen sopivaan mittaan. Luokassa ei istu tilastoja. Siellä istuu ajattelevia, epävarmoja ja kasvavia nuoria, joilla on huoli sekä omasta että maapallon tulevaisuudesta ja jotka tarvitsevat luottamusta itseensä ja heitä ympäröivään yhteisöön.

Luokahuone on lopulta monenlaisen luottamuksen rakentamisen risteyskohta. Avainase-

massa on paitsi luottamus omiin kykyihin eli minäpystyvyys, myös oppijoiden luottamus opettajaan aikuisena sekä opettajan luottamus oppijoihin ja heidän osaamiseensa. Hannu L.T. Heikkisen essee (Helsingin Sanomat, 18.2.2024) haastoi pohtimaan, mikä on koulutuksen tavoite. Liiallinen tai harhainen itseluottamus ei ole hyväksi, mutta epävarmuuden keskelläkin on pakko valaa uskoa nuoriin, jotta he uskaltaisivat luottaa toisiin ihmisiin ja maailmaan ylipäänsä. Tulevaisuususkossa on lopulta kysymys uskosta mahdollisuuksiin toimia osana suurempaa kokonaisuutta ja yhteiskuntaa – uskosta siihen, että juuri tällaisena minä riitän. Ajatus tästä tuntuu kehossa hyvältä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana saan tehdä nuorten tulevaisuuden eteen merkityksellistä työtä.

Lähteet:

- Aalto, E., Abel, A., Auger, N., Gilly, D., ja Schnitzer, K. 2016. Teaching the language of schooling in the context of diversity: Study materials for teacher development. Graz: European Centre for Modern languages/Council of Europe. Saatavissa: <https://maledive.ecml.at/> [viitatuspäivä 29.2.2024]
- Heikkinen, H. L. T. 2024. Koulutuksessa pitää kysyä, mitä on hyvä elämä. Helsingin Sanomat 18.2.2024. Saatavissa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010122963.html> [viitatuspäivä 29.2.2024]
- Korpiää, H., Koponen, T., & Lerkkanen, M. K. 2021. Minäuskomukset ja matematiikan oppiminen: Matematiikan Maailmaan-hankkeen kokemuksia. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 31(1), 60-67.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P., & Vettenranta, J. 2023. PISA 22 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3> [viitatuspäivä 29.2.2024]
- Luukka, M-R., & Torvelainen, P. 2022. Palaute kirjoittamistaitojen kehityksen tukena. Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). Saatavissa: <https://www.opi.fi/tulkinnat-ja-tuottamisten-taitoja-digiajassa> Julkaistu: 1.1.2023. [viitatuspäivä 29.2.2024]
- Männistö, P. 2024. Suomalaisen setlementtiliikkeen lapsi- ja nuorisotyö Nykytila, yhteiskunnallinen tausta ja tulevaisuuden suunnat. Setlementtijulkaisuja 59. Suomen Setlementtiliitto. Saatavissa: <https://setlementti.fi/wp-content/uploads/2024/02/Lapsi-ja-nuorisotyö-SETLEMENTTI-2023.pdf> [viitatuspäivä 29.2.2024]
- Pentikäinen, J. 2021. Mentoritekstit kirjoittajaksi oppimisen tukena : opettajien kokemuksia ja oppimiskäsityksen luonnostelua. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 8(1), 103-135. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202106153763> [viitatuspäivä 29.2.2024]
- Peura, P. 2022. Minäuskomukset oppimisen tukena. LUKILOKI-hanke 2018–2022. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/Min%C3%A4uskomukset_oppimisen_tukena.pdf [viitatuspäivä 29.2.2024]

Lukemista opettamassa

Syksyllä 2024 saan jälleen ekaluokan opetettavakseni. Olen jo nyt yli puoli vuotta ennakkoon innoissani, ja mieleeni hiipii ideoita ja muistoja. Valmistuttuani luokanopettajaksi 1988 sain 25 oppilaan ekaluokan pääkaupungissa. En ollut erikoistunut alkuopetukseen, ja näin jälkeenpäin lukemaan opettamista ajatellessa minut ”pelasti” toisessa koulussa olevan opettajaystäväni Ullan henkinen tuki ja kotimaiseen tapaan hyvä opettajan opas. Urani aikana olen opiskellut lisää ja mm. suorittanut alkukasvatuksen opinnot. Suurimman osan työvuosistani olen opettanut vuosiluokkia 1–3 eli lukemisen opettaminen on ollut suuressa roolissa työssäni. Viimeisin innostava käymäni täydennyskoulutus oli Polku – positiivisen lukijuuden kautta aktiiviseen lukijayhteisöön. Yritän tähän kirjoitukseeni kirjata keskeisimpiä oppimiani asioita koulupolun alun lukutaidon edistämiseen liittyen.

Keväällä tulevien ekaluokkalaisten kouluun tutustumispäivässä on aina myös kynä-paperi-osuus, jonka aikana saa jo hyvän käsityksen ryhmän taidoista. Eskarin ja ekaluokan nivelvaiheen siirtopalavereissa saamme tietää eskariopettajan näkemyksen lapsen valmiuksista ja taidoista. Yritän selvittää, onko lapsi kiinnostunut kirjoista ja lukemisesta, jaksako hän keskittyä kuuntelemaan kirjan lukemista ja miten kynähommat ja muu hienomotoriikka sujuu. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaali tilataan jo maaliskuussa, joten mahdollisissa vaihtotilanteissa olen tarkkana. Opettajana pystyn yleensä hyödyntämään tuttua materiaalia uutta paremmin. Vaadin oppimateriaalilta paljon.

Lukuvuoden alkaessa teen parhaassa tapauksessa yhdessä rinnakkaisluokan opettajan kanssa karkean lukuvuosisuunnitelman ja viikoittaisen lukukausisuunnitelman. Tällöin rakentuvat opetukseen viikkoteemat, joiden keskusaihe tulee useimmiten ympäristöopista tai koulun toimintasuunnitelmasta. Siihen teemat usein kulkeutuvat valtakunnallisista teemapäivistä ja -viikoista, kuten liikenneviikosta, kodin ja koulun päivästä ja Sibeliuksen eli suomalaisen musiikin päivästä. Suunnitelmaan sisällytetään myös

lukemiseen innostavia sisältöjä, kuten lukuteatteria, kirjastovierailuja ja lukuhetkiä kummioppilaiden kanssa.

Ensimmäiset kouluviikot meillä Rauman norssilla erityisopettaja on ekaluokissa lähes koko ajan. Näin pääsemme heti tukemaan oppilaita, kun erilaisia tarpeita ilmenee. Jokainen oppilas saa kahden kesken opettajan kanssa näyttää mm. kuinka monta kirjainta jo tunnistaa. Käytän hyväksi kokemaani oppimateriaalisarjan lähtötasokartoitusta. Jokainen kokeilee myös luokassa olevia keskittymisen apuvälineitä kuten pulpetille asetettavaa huopasermiä ja kuulosuojaimia, jotta niiden käyttöönotto tarvittaessa olisi helppoa.

Ensimmäisistä koulupäivistä alkaen opetlemme tavoitteellisesti myös työskentelytaitoja. Kun kirjan kuvien katselu tulkitaan jo lukemiseksi, harjoittelemme lukuhetkiä Ateljee-menetelmän oppien mukaisesti. Tällöin jokainen lukee omalla paikallaan itse valitsemaansa lastenkirjaa. Pyrin sisällyttämään jokaiseen koulupäivään lukemista. Usein välitunnilta luokkaan palatessa taululla olevan kuvallisen ohjeen mukaan luetaan joko pulpettikirjaa, aapista tai muuta tekstiä. Pikkuhiljaa kokeillaan myös muita lukupaik-



koja. Luokkatilassa on sohva, jonka yläpuolelle saa laskettua Ikean katoksen ja ikkunan edessä on pöytätaaso, jonka alle voi mennä kirjan kanssa. Maton päälle ja tilan nurkkiin olen sijoittanut tyynyjä, jotka voi ottaa halutessaan käyttöön. Naulakoilla, käytävällä ja koulukirjaston lukumajoissakin voi lukea. Luokassa on myös konepesun kestäviä pehmoleluja, ja niitä käytetään kuuntelu- ja lukukavereina. Monet niistä ovat tuttua lastenkirjallisuuden hahmoja.

Tekstejä luetaan monin tavoin. Ope lukee malliksi, sitten luetaan kaikki yhdessä. Välillä luetaan omalla paikallaan jokainen hiljaa ääneen eli opetellaan porinalukeminen. Yksin ääneen lukeminen muiden kuunnellessa on aina vapaaehtoista. Käytän paljon pari- ja ryhmätyöskentelyä lukemisen harjoittelussa, nämäkin työtavat opetetaan ja harjoitellaan. Vuorotella voidaan monella tavalla. Toinen lukee ensin, toinen perässä saman ja sitten uudestaan aloittajaa vaihtaen. Luetaan samanaikaisesti ääneen tavu, sana tai virke kerrallaan. Luetaan erilaisilla äänillä, vaikka *Sytytä lukukipinä* -kirjan korteilla arpoen. Toisto auttaa oppimaan, joten sitä tavoitellaan monin eri tavoin. Tavallisesti ohjaan oppilaat lukemaan tekstin vähintään kahteen kertaan. Jokaisen on myös opeteltava työskentelemään kaikkien luokkatovereidensa kanssa ja samalla tuntemaan toisensa. Siksi välillä käytän eritasoisia lukijoita pareina. Loppusyksystä parien kirmatessa aapinen kainalossaan luokasta lukemaan sovitun tekstin ja palatessaan tyytyväisenä takaisin paikalleen onnittelen oppilaita ja itseäni: paljon on jo ryhmässä opittu.

Luen oppilaille ääneen kirjaa, jonka olen usein valinnut opetusta eheyttävän teemaan sopivaksi: sadonkorjuuviikolla luetaan ravintoon liittyviä kirjoja ja halloweenin aikaan vaikka Mauri Kunnaksen *Hui Kauhistusta*. Pyrin tuomaan luokkaan tarjolle siellä vakituisesti olevien lastenkirjojen lisäksi myös aina viikkoteemoihin

sopivia lastenkirjoja. Ekaluokalla painottuvat kuvakirjat, mutta myös tietokirjat löytävät aina lukijoita. Välillä esittelen luokalle muutaman kirjan ja sitten niistä äänestetään luokan jatkokirja. Lukiessani luokalle kirja näkyy älytaululla ja sormeni osoittaa lukukohdan, mikä vahvistaa lukusuuntaa. Koitan lukea eläytyen ja mallinnan muutoinkin lukemista mm. tauottamalla selkeästi välimerkkien kohdalla. Joskus luen etenkin oppikirjojen tekstejä tarkoituksellisesti väärin, ja oppilaat korjaavat innoissaan. Perinteiset lastensadut pyrin nykyään lukemaan tai luettamaan alkuopetuksen aikana.

Luetusta ja kuunnellusta keskustellaan päivittäin. Luetun ymmärtäminen on kaiken keskiössä. Selitän lapsille paljon vieraita sanoja ja syötän synonyymejä. Keskimääräisesti nykylasten sanavarasto on heikentynyt. Kotitaustan merkitys on kokemukseni mukaan kasvanut. Osassa perheistä ei ilmeisesti lueta ja keskustella yhtä paljon kuin aikaisempina vuosikymmeninä, tähänkin yritän huoltajia kannustaa. Toki myös eskareiden keskinäiset erot ovat kasvaneet, kun joka paikassa toimitaan omien opetussuunnitelmien ja resurssien mukaan.

Jokaisella oppilaalla on aina pulpetissaan itsevalittu lastenkirja eli pulpettikirja. Ohjaan oppilaita valitsemaan omalle taitotasolleen sopivia kirjoja. Silloin tällöin jokainen esittelee muille, millainen kirja hänellä on paraikaa valittuna. Koulussamme kaikilla luokka-asteilla on eka-luokasta alkaen oma koulukirjastovälitunti. Kirjamaisteluita olemme kokeilleet: kirjat pysyvät paikoillaan, ja oppilaat siirtyvät aikamerkin saatuaan piirissä seuraavan kirjan luo, selailevat ja ennen seuraavaa laittavat kirjan luona olevaan purkkiin liikennevalojen mukaisen lapun, vihreä kiinnostaa, punainen ei. Parin kanssa luetaan samaa parikirjaa alkuun vain koulussa yhdessä, isompina osin koulussa ja yhdessä sovitusti kotona jatkaen. Kolmosella käytän lukupiirikirjoja.



Kaupungin kirjasto-opetukseen osallistutaan, sen lisäksi pyrimme käymään ennen loma-aikoja pääkirjastosta lainaamassa jokaiselle lomalukemista. Kotoa tuodaan lapsuuden lempikirja ja esitellään se. Lukuteatteria on kokeiltu kolmosella. Aapisen vuoropuhelujen esittäminen on ekaluokkalaisten kestopuoliso. Kuorolukemista harjoitellaan myös. Kuvikseen ja käsitöihin eheyttämällä tehdään omia kirjoja, kamishibai-teatteriäkin on kokeiltu.

Koulumme pikkuoppilailla on jokaisella käytössään iPad. Kirjaimia ja numeroita harjoitellaan mm. Molla-ABC-sovelluksen kanssa ja Ekapeliä on käytetty paljon. Koulu on panostanut lukutaitoon mm. kustantamalla 1.–3-luokkalaistilalle Lukulumon. Sen avulla moni on löytänyt äänikirjat ja omalle kielitaustalleen sopivaa lukemista. Sovellus auttaa lasta löytämään oman lukutaitotasonsa ja kiinnostuksensa mukaista luettavaa. Päädille on myös nauhoitettu omaa lukemista, tämä on toiminut osalle lapsista harjoittelua motivoivana tapana.

Kahden viimeisimmän oppilasryhmäni kanssa olemme palkittaneet osan rinnakkaisluokkien äidinkielen tunteja ja hyödyntäneet resurssiopettajaa. Erityisopettajakin on välillä ollut mukana. Käytännössä muutaman ensimmäisen kouluvuoden jälkeen olemme jakaneet ekaluokat oppimateriaalisarjan mukaisesti nimettyihin kolmeen taitotasoryhmään ja sopineet opettajien kesken, mitä tunneilla teemme. Jokainen opettaja vastaa ryhmänsä opetuksesta omassa luokkatilassaan. Tämän olen kokenut tukevan jokaisen luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä.

Jokaiselta koulupäivältä annetaan kotitehtäviä. Vanhempainillassa kerron lukemaan opettamistavastani ja sitoutan kodin tukemaan lasten harjoittelua. Taitojen oppiminen vaatii tunnetusti paljon toistoa, jota Suomen lyhyiden koulupäivien aikana emme kaiken muun mukavan ohella ehdi. Tavoitteena on, että kotona

luetaan omaa lukuläksyä päivittäin ainakin 15 minuuttia ja huoltaja kuittaa lukemisen hoideksi. Näin myös kodin aikuiset pysyvät kartalla lapsensa edistymisestä. Lukuläksyt määräytyvät oman taitotason mukaan: tavuja, sanoja, lyhyitä virkkeitä, tekstikappaleita tai jo lukevilla aapisen tarinan selkoversioita. Ainakin kerran läksy luetaan ääneen. Kaikki tämä eli lukusujuvuuden kehittäminen tukee myös luetun ymmärtämisen kehittymistä.

Arviointikeskusteluissa otan lapsen lukemisen aina puheeksi. Tavoitteenani opettajana on kouluttaa jokainen oppilaani lukemiseen. Edetään aapisesta helppolukuisiin lastenkirjoihin, kuvakirjoista tarinoihin ja edelleen sarjakirjoihin. Runoja, sarjakuvia ja tietokirjoja unohtamatta. Pyrin tekemään jokaisen lapsen edistymisen näkyväksi. Vertaamme kynän jälkeä ennen ja nyt, kirjoituksen edistymistä ja lukusujuvuutta esim. kuuntelemalla lukemista muutaman kuukauden takaiselta äänitykseltä. Opettajan on tärkeä tukea myös lapsen luottamusta omaan oppimisen taitoon. Harjoittelun vaikutus kannattaa havainnollistaa. Jokaiselle luokan oppilaalle löydämme myös jonkin harjoittelun kohteen, joten olemme kaikki tässä asiassa samanlaisia ja voimme kannustaa toisiamme. Monet harjoittelevat lukemista, jotkut kynätaitoja, kaikki kaveritaitoja.

Aloittelevalle opettajalle suosittelen tutustumaan perusteellisesti valitun oppimateriaalin opettajan aineistoihin ja verkostoitumaan. Kouluissa kollegoilta voi kysyä heidän tavoistaan toimia. Kokeneenkin opettajan sydän sykähtelee aina, kun oppilaat oppivat lisää saati, kun voi jakaa omista kokemuksista oppimaansa. Jokaisesta voi kasvaa lukija, mutta paljon lapsi tarvitsee aikuisten tukea!



Jan Helligren

ledande utvärderingsexpert, Nationella
centret för utbildningsutvärdering



Språktuppen

Illustration Johan Lund

Svagare läsfärdigheter och högre förväntningar: Hur går det ihop?

Diskussionen om de ungas försvagade läsfärdigheter får mig ibland att tänka på hur studentprovet i modersmål utvecklats under de senaste decennierna. Å ena sidan har de ungas läsfärdigheter och läsvanor säkert försvagats, men å andra sidan kräver dagens modersmålsprov sådana färdigheter av de unga som man knappt ens talade om på 1990-talet. Jag har svårt att få de två historierna att gå ihop.

Traditionellt har modersmålsprovet haft en stark tyngd på skrivande. Läsningen kom mycket försiktigt insmygande i modersmålsprovet år 1992. Då infördes en materialbaserad essä vid sidan av den icke-materialbaserade essän. Att skriva innebar inte längre att sitta för sig själv och formulera sina tankar utan att gå i dialog och ta hänsyn till andra röster. Materialet medförde kontexter, källor, flerstämmighet. Artiklarna, dikterna, kolumnerna osv. krävde också läsförmåga, men fokus låg utan tvekan på skrivandet.

I själva verket kom läsförståelsen in i modersmålsprovet relativt sent. Det skedde först år 2007 då det s.k. textkompetensprovet lanserades vid sidan av essäprovet. Textkompetensprovet krävde träning av helt nya färdigheter: analys och tolkning av olika sorters texter, genremedvetenhet, analys av visuella medel, berättartekniska medel, retorik, argumentation, flerstämmighet o.s.v. Förstås hade man sysslat med mångsidig läsning i undervisningen redan tidigare, men när det krävdes i ett studentprov, fick det från och med år 2007 en helt annan tyngd också i undervisningen. Det höjde samtidigt förväntningarna på läsförmågan; genom det vidgade textbegreppet kunde också t.ex. bilder vara texter och det krävdes en mer analytisk läsförmåga än tidigare.

Då modersmålsprovet digitaliserades år 2018 fick provets två delar nya namn: textkompetensprovet blev läskompetensprovet och essäprovet blev skrivkompetensprovet. Det digitala formatet medförde helt nya sorter av material, rörlig bild, ljud osv. Nya läsfärdigheter började synas: utvärdering, kritisk läsning och förmåga att hitta relevant information. Förväntningarna på läsförmågan definierades som analytisk, kritisk och kulturell läskompetens.

När teknologierna och textmiljöerna förändrats har också modersmålsprovet förändrats. Från papper till dator, från en enstämig text till en flerstämig text och till att ta hänsyn, dialog, möten mellan röster och texter – ett slags multitasking i en miljö där nästan vad som helst kan vara en text. Det paradoxala är att på den tiden när man läste fler böcker, hade läskompetensen nästan ingen betydelse i provet, och nu, då man alltmer sällan läser böcker, har läskompetensen en oerhört stor tyngd i provet.

På 2020-talet värdesätter vi andra kunskaper och färdigheter än på 1990-talet. Modersmålsprovets historia visar framför allt hur läskompetensen fått ett allt större värde som en kompetens som vi förväntas besitta i dagens värld. Då tiderna förändras måste också våra prov förändras, och då läskompetensen förändras måste den alltid definieras på nytt.

Utvecklingen paradoxal: Å ena sidan säger vi att de unga blivit sämre på att läsa, å andra sidan kan många av dem sådant som ingen kunde för 30 år sedan. Talade någon om kritisk läskompetens, källkritik, genrepedagogik, flerstämmighet eller multilitteracitet och analys av olika modaliteter på 1990-talet? Historien om vad som hänt med de ungas färdigheter under de senaste decennierna kan inte beskrivas med bara en nedåtgående linje.



Elina Hämäläinen,

tutkijatohtori, Critical-hanke,
Jyväskylän ja Tampereen yliopistot

Kuva: Petteri Kivimäki

Nuorten kriittisen nettilukemisen taitoja tutkimassa ja tukemassa

Elina Hämäläisen kasvatustieteen alaan kuuluva väitöskirja tarkastettiin 2. syyskuuta 2023 Jyväskylän yliopistossa. Vastaväittäjänä toimi professori Päivi Rasi-Heikkinen Lapin yliopistosta ja kustoksena professori Miika Marttunen Jyväskylän yliopistosta. Julkaisemme Elina Hämäläisen väitöksenalkajaisesityksen kokonaisuudessaan.

”Netti on kuin loputon suo mitä tiedon etsimiseen tulee. Se onkin varsin näppärä apuväline, kun kirjoittaa vaikkapa esitelmää koulua varten. Kannattaa kuitenkin olla tarkkana, miltä sivulta tietonsa hankkii. Internet on nimittäin oikean tiedon lisäksi väärällään mainossivustoja, silkkaa humpuukia ja puhtaita huijareita. Mistä sitten tunnistaa luotettavan tiedonlähteen?”

Kyseinen teksti ei löytynyt internetistä eikä koulujen oppikirjoista. Se osui silmiini lasteni Aku Ankka -lehdestä väitöstutkimukseni alkuaikoina – sen jälkeen teksti onkin muistuttanut minua tutkimukseni kohteesta työpöytäni seinällä. Aku Ankka -lehden luotettavuudesta voidaan toki olla montaa mieltä, mutta ilahduin suuresti, kun huomasi lehden opettavan nuoria lukijoitaan näin tärkeässä ja ajankohtaisessa teemassa.

Aku Ankka -lehti jatkaa: ”Vaihe 1: Tunnista sivun tekijä. Etsi tietoa sivusta. Katso, kuka sen on tehnyt. Onko tekijä mainostaja, alan asiantuntija vai joku, joka kirjoittaa aiheesta huvikseen?”

Aivan, kirjoittajan asiantuntijuuden arviointi on yksi tärkeimmistä taidoista, kun halutaan saada selville nettitekstin luotettavuus. Internet mahdollistaa lähes kenen tahansa julkaisevan mitä tahansa ilman perinteisiä kirjojen ja lehtien portinvartijoita, joten kirjoittajan luotettavuuden arvioinnin taito korostuu netissä surffaillessa. Asiantuntijuuden arvioinnissa on tärkeää tarkas-

tella kirjoittajan taustaa eli esimerkiksi hänen koulutustaan, työkokemustansa ja asemaansa suhteessa aiheeseen, josta hän kirjoittaa. Henkilö voi olla asiantuntija omalla alallaan, mutta ei välttämättä juuri siinä aiheessa, josta hän internetissä kirjoittaa.

”Vaihe 2. Etsi toinen ja kolmas lähde. Vaikka löysit internetsivujen joukosta haluamasi, etsi käsiisi toinenkin lähde ja vertaile, mitä muilla internetsivuilla kerrotaan. Koska kuka tahansa voi julkaista internetissä kirjoituksiaan, joiden asiasisältöä ei välttämättä ole kukaan tarkistanut, kannattaa tästä syystä itse vilkaista myös toista – ja mahdollisesti myös kolmatta – lähdetä.”

Osuvasti Aku Ankka -lehti nostaa esille myös toisen tärkeän luotettavuuden arviointikriteerin eli korroboraaation, informaation vertaamisen toisiin lähteisiin. Yksittäisen nettitekstin luotettavuuden arviointi voi olla joskus haastavaa, joten vertaamalla sen sisältämää informaatiota luotettavaan tiedonlähteeseen voidaan tekstin luotettavuudesta – tai epäluotettavuudesta – paremmin varmistua. Olennaista on kuitenkin verrata arvioitavaa nettitekstiä luotettavina pidettyihin lähteisiin, sillä myös vääristyneellä informaatiolla on taipumus kumuloitua internetissä.

Aku Ankka -lehti siis pyrkii opettamaan lapsille ja nuorille – miksei aikuisillekin – kriittistä nettilukemista. Omassa väitöstutkimuksessani olen



ollut kiinnostunut siitä, millaiset nuorten kriittisen nettilukemisen taidot ovat ja miten näitä taitoja voidaan edistää kouluopetukseen kehitetyillä oppimateriaaleilla ja -menetelmillä. Väitöstutkimuksessani kriittisellä nettilukemisella tarkoitetaan taitoja arvioida tekstien luotettavuutta sekä taitoja hyödyntää lähteitä ja niiden piirteitä kuten kirjoittajaa, julkaisijaa ja heidän asiantuntemustaan sekä motiivejaan tutkivan nettilukemisen eri vaiheiden aikana. Lisäksi väitöstutkimuksessani selvitin, miten yksilölliset tekijät kuten nuorten sukupuoli, lukusujuvuus ja luetun ymmärtäminen sekä aiempi tieto tekstin aiheesta olivat yhteydessä heidän kriittisen nettilukemisen taitoihinsa.

Väitöstutkimuksen aineistot

Väitöstutkimukseni aineisto on kerätty kahdessa Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimusprojektissa. Kummassakin tutkimusprojektissa suunnittelimme intervention, jonka oppitunnit olivat osa normaalia kouluopetusta ja sisälsivät kyseisen kouluasteen opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. Interventioiden aikana käsiteltävät aiheet sekä käytetyt tehtävät ja opetusmenetelmät suunniteltiin ikätasoisesti sopiviksi ja vaihteittain eteneviksi.

iFuCo-tutkimusprojektin interventioon kuului 21 oppituntia, jotka kahdeksan luokanopettajaa toteuttivat omille kuudesluokkalaisille oppilailleen, kun taas kontrolliryhmään kuuluvien seitsemän eri kuudennen luokan oppilaat osallistuivat samaan aikaan normaaliin kouluopetukseen.

Ensimmäisessä opetuskokonaisuudessa luokanopettajat opettivat kuudesluokkalaisille oppilailleen perustaitoja, joita tarvitaan tutkivassa nettilukemisessa. Aluksi oppilaille mallinnettiin videon avulla yhtä tutkivan nettilukemisen osataitaa eli tiedonhakua, nettitekstien luotettavuuden arviointia tai synteesin laatimista, minkä jälkeen oppilaat harjoittelivat taitoa itsenäisesti, taidosta keskusteltiin yhdessä ja lopuksi refleктоitiin opittua.

Luotettavuuden arviointi -oppitunnilla katsottu videolla arviointitaidoiltaan erilaiset, fiktiiviset oppilaat arvioivat yhden nettitekstin luotettavuutta. Videota katsoessaan kuudesluokkalaiset oppilaat vastasivat tehtäväpaperin kysymyksiin, joissa tuli esimerkiksi tunnistaa fiktiivisten oppilaiden käyttämiä arviointikriteerejä sekä vertailla heidän taitojaan. Tunnin lopuksi vastauksista keskusteltiin parin kanssa ja opettajajohtoisesti.

Toisella luotettavuuden arviointitaitojen oppitunnilla itsenäinen harjoittelu tapahtui analysoimalla ja arvioimalla kahta energiajuomia käsittelevää luotettavuudeltaan erilaista nettitekstiä kysymysten avulla. Oppitunnin lopuksi oppilaiden vastauksia ja tekstien luotettavuutta vertailtiin ja niistä keskusteltiin opettajan johdolla.

Kunkin osataidon opettamisen jälkeen oppilaat pääsivät harjoittelemaan tutkivan nettilukemisen taitoja kahdessa projektissa, joista ensimmäinen tapahtui suljetussa ja toinen avoimessa nettiympäristössä. Suurin osa intervention oppitunneista sijoittui äidinkielen oppiaineeseen tai monialaisiin opintoihin, mutta soveltavista projekteista jälkimmäinen kuului sisällöllisesti myös ympäristöoppiin käsitellen energia-aihetta.

Aroni-tutkimusprojektiin kuuluva lukiolaisten neljän oppitunnin tutkivan nettilukemisen interventio oli osa suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan toteuttamaa Tekstit ja vaikuttaminen -kurssia ja kontrolliryhmän opiskelijat osallistuivat vastaavalle tavalliselle kurssille. Viisi aineenopettajaa toteutti intervention oppitunnit yhteensä yhdeksällä lukiokursseillaan.

Ensimmäisellä intervention oppitunnilla opiskelijat valitsivat heitä kiinnostavan terveysaiheen sekä pienryhmän, jossa työskenneltiin koko intervention ajan. Terveysaiheet eli unilääkkeet, aurinko ja terveys, ruoan lisäaineet ja kännykkäsäteily oli valittu sen mukaisesti, että niistä saattoi löytää internetistä luotettavuuden suhteen erilaista, ristiriitaistakin informaatiota.



Ristiriitaisten aiheiden on myös todettu lisäävän huomion kiinnittämistä tekstin kirjoittajan asiantuntijuuteen ja muihin lähteen piirteisiin.

Lukiolaisten intervention kolmella ensimmäisellä oppitunnilla opettaja esitti lyhyet tietois-kut tiedonhausta, nettitekstien luotettavuuden arvioinnista sekä synteessin laatimisesta. Kun-kin tietoiskun jälkeen opiskelijat työskentelivät pienryhmissä vastaamalla yhteisen Google Docs-pohjaisen työskentelydokumentin kysymyksiin ja tehtäviin. Viimeisen oppitunnin seminaarissa opiskelijat jakoivat toisilleen tutkivan nettiluke-misen prosessinsa tuloksia ja oppimaansa.

Alkutestinä ennen interventiota sekä loppu-tes-tinä intervention jälkeen kuudesluokkalaiset ja lukiolaiset tekivät verkkopohjaisessa tutki-musympäristössä tutkivan nettilukemisen tehtä-vän. Tehtävänannossa heitä pyydettiin tutkimaan ristiriitaista aihetta suljetussa nettiympäristössä. Alku- ja lopputesti olivat muuten samanlaisia, mutta tutkittu aihe oli eri. Kuudesluokkalaisten aiheina olivat tietokonepelaaminen ja ruudulta lukeminen, kun taas lukiolaisten aiheina olivat rokottaminen ja ravintorasvat.

Tehtävässä nuoret etsivät ja valitsivat net-titekstejä täsmähakukoneella, arvioivat netti-tekstien luotettavuutta ja kirjoittivat synteessin nettitekstien avulla. Lisäksi nuoret tekivät perus-lukutaitoja mittaavan testin ja lukiolaisilta kartoit-tettiin myös heidän internetiin liittyvät episteemi-set uskomuksensa eli se, miten he itse uskovat arvioivansa nettitekstejä lukiessaan niitä sekä heidän aiempi tietonsa tehtävien aiheista.

Tehtävävastausten pisteyttämisen kohteena oppilaiden käyttämät luotettavuuskriteerit

Aineiston analysointivaiheessa tarkastelin nuor-ten kirjoittamista nettitekstien luotettavuuden perusteluista, mitä lähteiden piirteiden tai netti-tekstien sisällön arviointikriteerejä he käyttivät.

Koska nettitekstien luotettavuuden perustele-minen on haastava taito, tunnistin ja pisteytin kuu-desluokkalaisten vastauksista kaikki heidän käyt-tämänsä relevantit nettitekstien luotettavuuden arviointikriteerit. Lisäksi luokittelin arviointikritee-rit neljään luokkaan, joista kaksi liittyi lähteen piir-teisiin ja kaksi tekstin sisällöllisiin piirteisiin.

Koska lukiolaisilta voidaan odottaa kuudes-luokkalaisia korkeatasoisempaa osaamista, huo-mioin heidän perusteluistaan vain tärkeimpien arviointikriteerien kuten kirjoittajan, julkaisijan, motiivien ja evidenssin arvioinnin ja korroboraa-tion eli vertaamisen käytön sekä arviointikritee-rin käytön syvällisyyden. Näin ollen lukiolaisten arviointipistemäärä sisälsi sekä heidän peruste-luidensa monipuolisuuden että syvällisyyden.

Lisäksi tarkastelin kuudesluokkalaisten teke-mistä kirjoitelmista eli synteeseistä, hyödynsivät-kö he luotettavuuden perusteluissa käyttämiään arviointikriteerejä myös kirjoitelmassaan.

Lukiolaisten tiedontarpeen määrittelystä ja ha-kulausekkeista analysoin, pohtivatko he mahdollisia luotettavia lähteitä jo määritellesään tiedontar-peensa tai muodostaessaan hakusanoja täsmäha-kukoneeseen. Lukiolaisten tekemät nettitekstivalin-nat pisteytin valintojen hyödyllisyyden eli relevanssin ja luotettavuuden mukaisesti. Lisäksi analysoin luki-olaisten kirjoitelmista, miten he esimerkiksi viittasi-vat lähteisiin ja integroivat lähteen sen sisältämään informaatioon tai vertailivat eri lähteitä.

Numeeriseksi muutetun aineiston analysoin monipuolisten tilastollisten menetelmien avulla. Interventioiden tehokkuutta tutkittaessa regres-sioanalyseissa kontrolloitiin useita taustatekijöi-tä kuten alkutestin pistemäärä, sukupuoli, perus-lukutaidot, tehtäväaihe ja aiempi tieto aiheesta, jolloin pystyttiin myös tarkastelemaan erikseen näiden tekijöiden yhteyttä nuorten kriittisen net-tilukemisen taitoihin.

Lisäksi erityisellä Reliable Change Index-analyysillä pystyin selvittämään, millaiset opis-



kelijat hyötyivät – tai eivät hyötäneet – interventiosta. Analysin avulla tutkittavat luokiteltiin neljään luokkaan eli heihin, joiden suoriutuminen heikentyi alkutestistä lopputestiin, pysyi samalla tasolla, parani alkutestistä lopputestiin tai parani merkittävästi alkutestistä lopputestiin. Luokkien muodostamisen jälkeen pystyin tutkimaan, miten yksilölliset tekijät olivat yhteydessä kyseisiin luokkiin kuulumiseen.

Nettilukemisen taidot vaihtelevat

Väitöstutkimuksessani löysin huomattavia eroja niin kuudesluokkalaisten kuin lukiolaistenkin kriittisen nettilukemisen taidoissa. Nuoret erosivat toisistaan esimerkiksi arviointikriteerien käytössä, perusteluiden syvällisyydessä sekä lähteiden ja niiden piirteiden hyödyntämisessä tutkivan nettilukemisen prosessin eri vaiheissa.

Koska löysin selkeitä taitoeroja jo kuudesluokkalaisilla, olisi tärkeää selvittää tarkemmin, miten ja missä vaiheessa erot kehittyvät sekä esimerkiksi mitkä kotiympäristön tekijät vaikuttavat taitojen kehittymiseen. Lisäksi kriittisen nettilukemisen perustaitoja tulisi alkaa opettaa jo alakoulun ylemmillä luokilla ikätasoisesti sopivalla tavalla. Tulosten perusteella lukiolaisten opetuksen tulisi kohdentua haastavampiin taitoihin eli informaation varmentamiseen muiden tekstien avulla sekä syvälliseen arviointikriteerien käyttöön.

Väitöstutkimukseni osoitti, että taitojen mallintamisella ja opettamisella sekä yksilöllisellä ja yhteisöllisellä harjoittelulla tutkivan nettilukemisen prosessin aikana voidaan parantaa nuorten kriittisen nettilukemisen taitoja, erityisesti lähteiden kirjoittajan ja julkaisijan huomioimista, arvioimista ja hyödyntämistä. Tulos on tärkeä, sillä Aku Ankka -lehdenkin korostama kirjoittajan asiantuntijuuden arvioiminen on olennainen osa kriittisen nettilukemisen taitoja ja nettitekstien sisällön arviointia helpompi taitojen opettamisen lähtökohta.

Sen sijaan interventio ei parantanut kuudesluokkalaisten taitoja perustella nettitekstien luotettavuutta sisällöllisillä tekijöillä eikä perustelujen hyödyntämistä kirjoitelmissa. Lukiolaisilla interventio ei puolestaan lisännyt lähteiden piirteiden hyödyntämistä tiedontarpeen määrittelyssä.

Nämä tulokset olivat osin odotettuja, sillä nettitekstien sisällön luotettavuuden arviointi on haastava taito aikuisillekin, varsinkin jos aiempaa tietoa aiheesta ei ole paljon. Lisäksi lukiolaisten interventiossa tiedontarpeen määrittelyn tärkeys tuotiin esille vain implisiittisesti eli tulos korostaa taitojen konkreettisen opettamisen tarkeyttä.

Lisäksi havaitsin, että intervention jälkeenkin niin kuudesluokkalaisten kuin lukiolaistenkin kriittisen nettilukemisen taitojen keskimääräinen taso olisi voinut olla korkeampi. Tulosta selittävät luultavasti myös motivaatiotekijät, sillä observoinnit ja interventio-opettajien näkemykset viittasivat siihen, että oppituntien aikaisessa sitoutumisessa ja keskittymisessä oppimiseen oli selkeitä eroja nuorten välillä.

Kaikki nuoret eivät myöskään luultavasti motivoituneet vastaamaan alku- ja lopputestiin niin hyvin kuin olisivat osanneet, sillä esimerkiksi kuudesluokkalaisilla samanlainen nettiluketestit toistui yhteensä neljä kertaa. Lisäksi testissä suoriutuminen ei vaikuttanut arvosanoihin kummallakaan kouluasteella. Motivaatiotekijöistä huolimatta laajempien ja korkeatasoisempien oppimistulosten saavuttamiseksi tarvitaan luultavasti toistuvaa ja pitempiaikaista kriittisen nettilukemisen taitojen opetusta.

Väitöstutkimuksessani nuorten kriittisen nettilukemisen taitoihin olivat yhteydessä alkutestitulokset, tehtäväaihe, tekstivalinnat sekä episteemisistä uskomuksista nettitekstin asiantuntijuuden arvioiminen ja informaation varmentaminen muiden tekstien avulla. Peruslukutaidoilla eli lukusujuvuudella ja luetun ymmärtämisellä oli



merkitystä nuorten kriittisen nettilukemisen taidoissa, mutta yhteydet eivät olleet yksiselitteisiä.

Sen sijaan sukupuoli tai aiempi tieto aiheista eivät selittäneet nuorten kriittisen nettilukemisen taitoja. Tulevissa tutkimuksissa on syytä tutkia tarkemmin ja vielä laajemmin yksilöllisten ja muiden tekijöiden merkitystä nuorten kriittisen nettilukemisen taidoissa ja niiden oppimisessa.

Lisääntynyt harhaanjohtavan informaation leviäminen internetissä on merkittävä yhteiskunnallinen ongelma, joka vaikeuttaa tutkimukseen tai asiantuntijoiden välittämään informaatioon perustuvaa päätöksentekoa niin meidän jokaisen arjessa kuin ylemmilläkin päätöksenteon tasoilla. Koska internet on nykyään tärkeä tiedonlähde eri ikäisille ja leviävän misinformaation määrään on vaikea suoraan vaikuttaa, on tärkeä kehittää taitoja tunnistaa epäluotettavampi informaatio ja hyödyntää luotettavampaa informaatiota.

Väitöstutkimukseni myös osoitti, että yliopisto-opiskelijoilla kehitetty kysely internetiin liittyvistä episteemisistä uskomuksista on toimiva myös lukioikäisillä ja kahdessa terveysaiheessa. Lisäksi tutkivan nettilukemisen tehtävän yhteydessä käytetyt täsmähakukoneet auttavat rajaamaan tekstivalintoja, mutta mahdollistavat

samalla lähes autenttisen tiedonhaun ja nettitekstien valinnan.

Pedagogisesti väitöstutkimukseni toi esille, että kriittisen nettilukemisen taitojen opetus voidaan integroida koherentisti tutkivan nettilukemisen prosessin eri vaiheisiin. Erilaisista opetusmenetelmistä huolimatta eksplisiittinen opettaminen eli taitojen mallintaminen ja esimerkkien antaminen näyttää olevan välttämätöntä kriittisen nettilukemisen taitojen oppimiselle.

Lukiolaisten interventiossa käytetty jaettu työskentelydokumentti edellyttää opiskelijoilta metakognitiivisten taitojen käyttöä eli yhteistä oppimisen ja työskentelyn suunnittelua sekä korostaa oppimisprosessia vain lopputuloksen sijaan. Digitaalinen työskentelydokumentti myös tekee ryhmäkohtaisen tutkivan nettilukemisen prosessin näkyväksi ja seurattavaksi opettajalle.

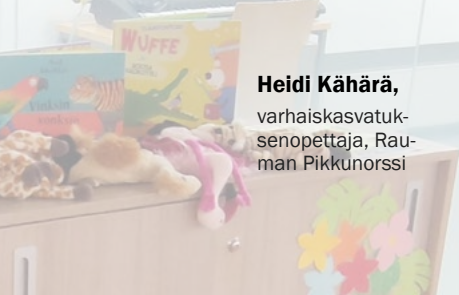
Vaikka väitöstutkimukseni interventiot osoittautuivat suhteellisen toimiviksi, jatkossa on hyvä kiinnittää enemmän huomiota nuorten episteemisiin uskomuksiin, opetuksen eriyttämiseen, motivointiin sekä henkilökohtaisen palautteen antamiseen tutkivan nettilukemisen eri vaiheiden aikana.

FinRAn sääntömääräinen kevätkokous

Lauantaina 27.4.2024 klo 13.00
Lapland-hotelli, Yliopistonkatu 44, Tampere

Esillä sääntömääräiset asiat.
Lisäksi valitaan toiminnantarkastajien varajäsenet, yksi johtokunnan jäsen ja kaksi johtokunnan varajäsentä.

Johtokunta



Heidi Kähärä,
varhaiskasvatuk-
senopettaja, Rau-
man Pikkuorssi



**Juli-Anna
Aerila,**
äidinkielen ja
kirjallisuuden
yliopistonlehtori,
Turun yliopiston
Rauman kampus



**Merja
Kauppinen,**
yliopistonlehtori,
opettajankoulu-
tuslaitos, Jyväsky-
län yliopisto

Satujen siivillä kirjastoissa – Lukumaan lumo (LULU) -hanke suuntaa kirjastotyön varhaiskasvatusikäisiin

Kaikenikäisten lasten lukemisen tukeminen on suomalaisen yhteiskunnan painopistealueita. Kuntien eri toimijoiden yhteistyöllä ja kuntien verkostoitumisella päästään vaikuttamaan sekä lasten kirjallisuutta ja kirjaston käyttöä koskevaan kiinnostukseen että perheiden lukukulttuurin kehittymiseen. Syksyllä 2023 alkaneessa ja heinäkuussa 2024 päättyvässä Lukumaan Lumo (LULU) -hankkeessa tuetaan kirjastojen, varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatusikäisten lasten perheiden yhteistyötä neljässä kunnassa: Raumalla, Eurajoella, Nokialla ja Kemijärvellä. Kirjastojohtoista hanketta rahoittaa Aluehallintovirasto eli AVI.

Kirjastosta positiivisten elämysten retkikohde

LULU-hankkeen tavoitteena on edistää kirjaston eri palveluiden tunnettuutta ja käyttöä sekä lisätä kirjastoista käsin varhaiskasvatusikäisten lasten kiinnostusta kirjallisuuteen ja lukemiseen sekä kirjaston käyttöön. Hankkeen tavoitteena on luoda kirjastosta paikka, jonne tullaan viihtymään kirjojen parissa ja johon varhaiskasvatusikäiset kiinnittävät positiivisia mielikuvia. Toiveena on, että hankkeen myötä kirjastoretkestä muodostuu yhtä odotettu ja iloinen tapahtuma kuin vaikkapa perheiden arjen puisto- tai metsäretkistä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi hankkeessa tehdään töitä, jotta kirjat tarjoaisivat kirjastoissa elämyksellisiä leikkiympäristöjä ja mahdollisuuden sukeltaa kirjallisuuden, satujen ja mielikuvituksen taianomaiseen maailmaan. Kirjaston ei tarvitse olla paikka, jonne juostaan kiireellä kauppareisun yhteydessä hakemaan muutama kirja.

Lisäksi tavoitteena on, että hankkeen myötä hankekuntien välille syntyy ja mallinnetaan yhteistyöverkostoja, joissa jaetaan tietoa ja hy-



Kuva: Heidi Kähärä.

väksi havaittuja käytänteitä varhaiskasvatusikäisten ja kirjaston yhteistyöhön. Hanke kehittääkin kirjastolaisen asiantuntijuutta varhaiskasvatusikäisten lukemisen pedagogikasta ja lisää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja perheiden tietoisuutta kirjastoyhteistyön mahdollisuuksista. Hanketta koordinoi kirjastossa työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja, mikä mahdollistaa pedagogisen kehittämisen kirjaston ulkopuolella. Jo tässä kohtaa hanketta on huomattu, kuinka hedelmällistä dialogia on syntynyt varhaiskasvatuksen asiantuntijan ja kirjastoväen välille. Se on ollut sekä tarpeellista että toivottua.

Lulu Lukutoukka kulkee hankkeessa lasten mukana

Hankkeen voimaeläimenä toimii Lulu Lukutoukka, joka on muuttanut asumaan jokaisen hankekunnan pääkirjastoon. Tavoitteena on, että Lulu-hahmon kautta varhaiskasvatusikäiset lapset samaistuvat ja eläytyvät lukemisen iloon ja lukijaksi kasvamiseen. Lulu Lukutoukka -hahmoa käytetään lisäksi hankeviestinnässä, sillä Lulu lähettää päiväkodeille kirjeitä, jossa kutsuu lapset kirjastoon seikkailemaan ja informoi samalla varhaiskasvatuksen henkilöstöä kirjaston tapahtumista.

Lulu-hahmoilla on kirjastoissa oma koti, jota lapset saavat käydä ihailemassa ja katsomassa, onko jokin Lulun kotona muuttunut tai vaihtanut paikkaa sitten viime kirjastokäynnin. Lulun kodin vieressä on postilaatikko, jonne lapset saavat ha-



Kauheat käärmee, kuva: Heidi Kähärä.

lutessaan tuoda Lululle kirjeitä tai piirustuksia.

Lulu kiinnittää kaikki piirustukset seinälle kotinsa viereen kaikkien ihailtavaksi. Lulu-hahmo on osoittautunut erinomaiseksi valinnaksi, sillä Lulun kodin seinusta on täytynyt lasten viesteistä ja lapset ovat ottaneet Lulun vastaan kirjastossa asuvana ystävänä, jota halutaan käydä tervehtimässä ja jonka välittämänä lukemisen lumous saa var-

haiskasvatusikäisille sopivan leikkilisen kontekstin. Hankkeen lopussa järjestetään lukemisen ja kirjan juhlat: Lulu Lukutoukan perhosjuhlat. Silloin Lulu-hahmo saa vihdoin lukemalla omat siipensä ja kehittyä omaksi ainutlaatuiseksi lukijaperhoseksi upeiden siipien kera.

Lulu Lukutoukka -hahmon jokaiselle hankekunnan kirjastolle on huovuttanut Villakamarin tai-tava Miia Kirkkopelto ja Lulu Lukutoukka -logon on suunnitellut ja toteuttanut taiteilija Birgit Paavola.

Hanketoiminta rakentuu hankekirjastojen aikaisemmalle toiminnalle

Kaikissa hankekunnissa on ennen LULU-hanketta toteutettu monipuolista toimintaa lapsiperheille. Hankkeen tavoitteena onkin paitsi kehittää uudenlaista yhteistyötä, myös tukea ja jakaa aikaisempia toimivia varhaiskasvatuksen ja kirjastojen yhteistyömalleja. Samalla luodaan kirjastoihin toimintakulttuuria, joka tavoittaa varhaiskasvatusikäisten lasten perheet ja päiväkodit.

Eurajoen kunnan kirjastossa on esimerkiksi jo vakiintuneena käytäntönä iltasatuhylyt (Aeri-



Lulun koti, kuva: Heidi Kähärä.

la & Kauppinen 2019), ja kunnassa on tehty yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, esimerkiksi tarinaan pohjautuvilla liikuntaradoilla. Kemijärven kunnan kirjastolla on pitkät perinteet satutuokioiden järjestämisestä varhaiskasvatusryhmille. Lisäksi kirjasto on ollut mukana järjestämässä Lapin kirjastojen lukumaskotin Hiihku-pöllön Huuhuu-festareita ja organisoinut kirjailijavierailuja. Nokian kaupungin kirjasto on puolestaan tehnyt jo useamman vuoden ajan yhteistyötä kulttuuripolun kanssa, jossa tehdään yhteistyössä kulttuuripalveluiden, varhaiskasvatuksen ja peruskoulujen kanssa sisältöjä erilaisten teemojen ympärillä. Lukuvuonna 2023–2024 teemana on musiikki, ja kirjasto tuottaa sisältöä tähän teemaan tavoittaen samalla kattavasti varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Lisäksi Nokialla on myös järjestetty vuosittain useampia lapsiperheille suunnattuja tapahtumia. Myös Rauman kaupungin kirjastossa on ollut jo jonkin verran yhteistyötä varhaiskasvatuksen kanssa. Esimerkiksi pääkirjasto on järjestänyt muutamana vuonna pehmojen yön, joka on saavuttanut suuren suosion. Lisäksi kirjastosta saa esimerkiksi lainattua toiveiden mukaisia kirjakasseja varhaiskasvatusryhmille ja keväisin lasten kulttuuriviikot tuovat runsaasti satutuokioita kirjastoon.

Hankkeen toiminta tukee Valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa (2022)

Hankkeen vuosi jaettiin viiteen eri oppimisen alueeseen, jotka tulevat suoraan varhaiskasvatussuunnitelmasta (Opetushallitus 2022). Alueet ovat Tutkin ja toimin ympäristössäni, Kasvan, liikun ja kehityn, Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot sekä Minä ja meidän yhteisö.

Tutkin ja toimin ympäristössäni tutustutti kirjastoväen ja vierailevat lapsiryhmät sekä perheet satuhieronnan maailmaan, *Kielten rikas maailma* erilaisiin kielen ja sanavaraston kehittämiseen liittyviin harjoitteisiin, kuten suujump-

paan ja satunoppiin ja Ilmaisun monet muodot tarjosi eläytyvää leikkimistä satujen maailmassa. Hankkeessa on vielä jäljellä *Minä ja meidän yhteisö*, jolloin kirjastojen on tarkoitus hyödyntää jotain paikallista toimijaa kirjastojen satuhetkien järjestämisessä tuoden kuntien omaa historiaa ja kulttuuria esille lapsille ymmärrettävällä tavalla. Hanke päättyy *Kasvan, liikun ja kehityn* -oppimisen alueeseen, jonka aikana kirjastojen on tarkoitus järjestää Lululle liikunnalliset perhosjuhlat.

Jokaisen oppimisen alueen kohdalla on tutustuttu pedagogiseen taustaan sekä erilaisiin toimintatapoihin, joilla näitä oppimisen alueita voidaan kirjastoissa toteuttaa. Hanke on myös kouluttanut kirjallisuuden käyttöä varhaiskasvatuksen ja kirjastojen henkilökunnalle sekä pitänyt kirjavinkkauksia oppimisen alueiden mukaisesti päiväkodeissa.

Hanke on tehnyt yhteistyötä Turun yliopiston Rauman kampuksen kanssa järjestäen opettajaopiskelijoille kirjavinkkauksia ja työpajan sekä tarjonnut heille mahdollisuuksia osallistua Lulu-tapahtumien järjestämiseen tulella paikan päälle pitämään työpajoja tai tuottamalla materiaalia hankkeen käyttöön. Raumalla tehdään keväällä myös paikallisten koulujen kanssa yhteistyöprojekti, jossa oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat toiminnalliset satupolut varhaiskasvatusryhmille.



Satuessu, kuva: Heidi Kähärä.

LULU-hanke kannustaa lapsia leikkimään ja osallistumaan kirjan maailmaan

Kaikkiin kirjastoihin rakennetaan edellä esitellyn oppimisen alueiden mukaisia satumaailmoja, joissa perheet ja lapsiryhmät pääsevät vapaasti leikkimään kirjaston aukioloaikojen mukaisesti. Tämän lisäksi järjestetään perheille lukemaan innostavia, kirjaston palvelujen käyttöön ja kirjallisuuteen perehdyttäviä tapahtumia ilta-aikaan. Perheitä ja lapsiryhmiä on tarkoitus myös osallistaa kir-

jaston eri tapahtumien järjestämiseen. He saavat esimerkiksi äänestää seuraavan satumaailmaan teemaa tai satua. Presidentinvaalien aikaan Raumalla lapset pääsivät äänestämään vuoden satuhahmoa. Voittajan on tarkoitus tulla vierailemaan Lulun perhosjuhliin lasten yllätykseksi.

Hankkeen aikana on hankekuntien kanssa tutustuttu erilaisiin toimintatapoihin, joilla oppimisen alueita voidaan kirjastoissa toteuttaa. Muutamia suosituimpia toimintatapoja ovat olleet **satuessu, satupolut sekä kuvien etsiminen kirjan sivuilta**.

Satuessu toimii satuhetken elävöittäjänä. Essussa on 6 taskua, joista lapset saavat vuorollaan tulla hakemaan satuun liittyviä kuvia tai esineitä, jotka vievät tarinaa eteenpäin. Jouluna Raumalla lapsiryhmät pääsivät kuuntelemaan lasten äänestämää Pete ja Pulmu: Joulukuusi (Scheffler 2018) -joulusatua, jossa tarinassa olleet kuusenkoristeet ilmestyivät satuessun tas-



Joulumaailma, kuva: Heidi Kähärä.

kuista ja lapset pääsivät kiinnittämään niitä tarateipin avulla pahvikuuseen. Tarinassa kuusen koristeet katoilivat yksitellen ja lasten tehtävä oli pohtia, mikä koriste puuttui joukosta.

Satupoluilla tiettyä kirjaa luetaan eteenpäin eri satupolon pisteillä. Pisteiden välillä saattaa olla kirjan tarinan osaan liittyvä tempurata tai polku, jota lasten tulee seurata seuraavalle pisteelle, tai pisteillä saattaa olla kirjan tarinan osaan liittyvä tehtävä. Tammi-helmikuun ajan kirjastoilla oli viidakkoseikkailu, ja satupolon kirjana toimi Julia Donaldsonin Apinan arvoitus (2014). Lapset pääsivät seikkailulle apinan mukaan etsimään pikkuapinan äitiä seuraten satupolon ohjeiden mukaisia vihjekuvia.

Kuvien (tai esineiden) etsiminen on helppo tapa saada lapset keskittymään lukemiseen ja kirjan tarinaan. Jokaiselle lapselle jaetaan tai he etsivät kyseisestä tilasta pieniä kuvia, jotka heidän tulee löytää kirjan sivuilta sitä mukaa, kun kirjaa luetaan. Kuvien avulla voi jo etukäteen pohtia, mitä kirjan tarinassa voisi tapahtua tai muistella tarinan kulkua tarinan lukemisen jälkeen.

Toiminnan kehittäminen tarvitsee tietoa tuekseen

Kehittämishankkeiden sykli on monesti lyhyt ja hanke on ohi kuin huomaamatta. Tästä syystä on tärkeää, että hankkeessa kehitetään tutkimuspohjaisesti toimintamalleja kirjaston ja var-

haiskasvatuksen yhteistyön vakiinnuttamiseksi kunkin kunnan erityispiirteiden mukaisesti. Hankkeessa haastatellaan yhteistyökumppanit kolme kertaa: odotusten kartoittamiseksi alussa, toiminnan suunnan tarkistamiseksi keskivaiheilla ja tavoitteiden saavuttamisen ja jatkon hahmottamiseksi lopuksi. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien odotuksia ja kokemuksia kartoitetaan kyselyn avulla kirjaston järjestämien tapahtumien yhteydessä. Jo nyt hanke on osoittanut, että perheet ja varhaiskasvatuksen henkilöstö hyödyntävät aktiivisesti elämyksellisempää kirjastoa ja että tämäntyyppiselle toiminnalle on selkeä tarve.

Tutustu LULU-hankkeen materiaaleihin

Hanke kokoa Kemijärven, Eurajoen, Nokian ja Rauman yhteistyössä tehtyjä materiaaleja kaikkien kiinnostuneiden käyttöön Lulu Lukutoukan blogiin <https://lukumaanlumo.blogspot.com/> kevään aikana ja Lulun kuulumisia päivitetään myös Lulun instagramiin @lululukutoukka. Tervetuloa seuraamaan Lulun matkaa perhoseksi sosiaalisessa mediassa tai paikan päällä hankekuntien kirjastoissa!

Lähteet:

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
 Donaldson, J. 2014. Apinan arvoitus. Karkkila: Mäkilä.
 Opetushallitus. 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki: Opetushallitus.
 Scheffler, A. 2018. Pete ja Pulmu: Joulukuusi. Karkkila: Mäkilä.



Pekka Niemi,
Professori emeritus, Turun yliopisto

Leikkikirjoittamisesta liikkeelle lukemaan opettamisessa

Julkaisemme tämän Jørgen Frostin artikkelin *Om formell bokstavkunnskap og funksjonelle språkprosesser* alkuperäiskielellä eli norjaksi. Professori emeritus Pekka Niemi Turun yliopistosta on laatinut artikkelille saatteen, jossa hän kuvaa artikkelin antia suomalaisen lukemaan opettamisen kannalta.

Artikkeli on julkaistu aiemmin seuraavissa lehdissä Tanskassa ja Norjassa:

Frost, J. (2023). Om formel bogstavkundskab og funktionelle sprogprouesser. *Læsepædagogen*, 1, 10–13.

Frost, J. (2023). Om formell bokstavkunnskap og funksjonelle språkprosesser. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 1, 69, 22–25.

Jørgen Frostin artikkeli *Om formell bokstavkunnskap og funksjonelle språkprosesser* liittyy pitkään ketjuun pedagogisia menetelmiä, joilla lukemisen alkuopetus on haluttu saada kaikkien lasten omaksuttavaksi. Suomessa on kuljettu pitkä matka kirjainten nimillä tavaamisesta ja sanasokeutena tunnetusta lukivaikeudesta, joista alettiin irtautua 1970-luvulta lähtien. Kehityksen kärjessä olivat erityisopettajat apunaan käytännönläheinen tieteellinen tutkimus. Punaisena lankana olivat työmuistin rasituksen vähentäminen ja luki-vaikeuden ymmärtäminen vähemmän mystisenä dysleksiana.

Vuosituhanne vaihteen tienoilla muutos oli jo arkea. Lukutaitoon ei yritetty enää suoraa reittiä, vaan vauhtia otettiin siitä, mitä lapsi tekee mielellään. Kirjaimen ja sen puhevasteen yhteyttä on helppo opettaa jo ennen koulua. Suomen kieli sopii erinomaisella tavalla tähän, ja tutkijat olivat luoneet kaksi näyttöön perustuvaa menetelmää, jotka kumpikin perustuvat leikkiin. Äännetietoisuuden harjoituksissa lapsi oppii kuuntelemaan sanan eri paikoissa olevia äänneitä, joihin on helppo liittää niiden kirjainvasteet. Ekapeli puolestaan haastaa tunnistamaan äännettä vastaavan kirjaimen massiivisen toiston avulla, mikä tuottaa vahvan assosiaation.

Jonkin aikaa näytti siltä, että luki-vaikeudesta on saatu niskalenkki. Elämä teki kuitenkin vastaiskun. Vaikka iso osa riskilapsistakin saatettiin lukijoiksi, jäljelle jäi joukko, joka ei näyttänyt hyötävän uusitakaan menetelmistä. Tämän osoitti selkeästi Ritva Ketosen väitöskirja Jyväskylän yliopistossa. Intensii-

vinen äännetietoisuuden harjaannuttaminen annettiin kuudelle alkavalle lukijalle, joilla oli perinnöllinen dysleksiariski ja heikot lukemista ennakoivat taidot. Lapset oppivat kyllä opetettuja asioita, mutta nämä eivät yleistyneet lukemiseen. Ketonen osui luki-vaikeuden nivelkohtaan, joka ei aukea opettamalla kaikille lapsille.

Tähän pulmaan osuu Jørgen Frostin artikkeli. Leikkikirjoittaminen lähtee lapsen maailmasta työstämällä hänen omia sanojaan, joiden toteutus aluksi muistuttaa tunnetulla tavalla risuaitea ehkä yhden kirjaimen tukemana tai ilmankin sitä. Opettaja tarkkailee lähikehityksen vyöhykettä, jonka ylärajan tunnumassa on uuden oppimiselle suotuisin kohde eli paikka lisäkirjaimille ja myöhemmin uusille sanoille. Tämän prosessin Frost kuvaa ilmaisulla ”learning instead of teaching”. Siinä toteutuu kaiken kuntoutuksen kultainen sääntö eli oppijan vahvuusalueen hyväksikäyttö. Opettajalle työ on vaativaa, koska se edellyttää hyvää tuntumaa lapsen taitotasoon.

Vaiva näyttää kyllä kannattavan. Frost viittaa Ouellette ym. (2013) tutkimukseen, jossa leikkikirjoittanutta ryhmää verrattiin äännetietoisuutta harjoitelleeseen. Kirjoittajat oppivat siinä sivussa myös äännetietoisuutta sekä edistyivät myöhemmin paremmin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Näin toteutuu hyvän erityisopetuksen yksi tavoite eli oheisoppiminen lapsen oman toiminnan ansiosta.

Lähde:

Ketonen, R. 2011. Dysleksiariski oppimisen haasteena. *NMI Bulletin*, 21 (1), 9–13.



Jørgen Frost,

Professor emeritus ved Universitetet i Oslo. Tidligere lærer, fylkes-veileder i leseopplæring og skolepsykolog på Bornholm, samt seniorrådgiver ved Bredtvet kompetanse-senters dysleksiteam i Oslo fra 1994 til 2007. Ph.d. fra Københavns universitet med tittelen «Enabling skills in early literacy». Artikkelen bygger på konkret erfaring samt andres og egen forskning (jf. referanselisten).

E-mail: jorgen.frost@uv.uio.no

Om formell bokstavkunnskap og funksjonelle språkprosesser

Står vi overfor et skifte i lese- og skriveopplæringen når det gjelder hvordan undervisningen best kan tilrettelegges?

Forskningen har tidlig interessert seg, ikke bare for bokstavene, men også for de underliggende språklige prosessene som må samvirke for at lesing og skrijving kan komme i gang. Man benyttet begrepene analyse-syntese, men i praksis fikk ikke arbeidet med analyse og syntese som språkprosesser noen forrang i forhold til den formelle bokstavkunnskapen – verken i forskning eller i anbefalt lesemetodikk. Skolen har som oftest vært opptatt av metodiske opplegg for bokstavgjennomgangen med ledsagende ordlesing. Det var først og fremst Skjelfjord (1983) som ga de analytiske prosessene forrang i forhold til bokstavlæringen. Det samme gjorde Hagtvet (1988) i forbindelse med 6-åringsprosjektet på Spesiallærerhøgskolen. Her ble barna oppmuntret til å dra skrivingen inn i leken. Dessuten fulgte man tidlig opp med språkleker, hvor de analytiske språkprosessene ble vektlagt og deretter knyttet til bokstavene i den oppdagende skrivingen. Men heller ikke disse positive erfaringene satte varige spor i den allmenne begynneropplæringen. Derfor kan det være viktig nå å poengtere: Bokstaver er primært dører til språk og semantikk. Derfor må kunnskapen om bokstaven tilegnes gjennom bruk.

Spørsmålet er da om ny, forskningsbasert kunnskap om betydningen av de funksjonelle språkprosessene (nevrologisk og eksperimentelt) som ligger utenom den formelle bokstavkunnskapen, vil fremtvinge en endring når det

gjelder metodiske anbefalinger til den første literacy-undervisningen.

Strategier for tidlig innsats

Et av de store ankepunktene som har vært frem satt mot den tradisjonelle begynneropplæringen i skriftspråk med stor vekt på bokstavlæring, har vært at for mange av barna kom dårlig ut fra start. Som motvekt har man rettet stor oppmerksomhet mot metodisk allsidighet og tempo i bokstavgjennomgangen. Men dette har ikke endret ved den prinsipielle holdningen til en grundig bokstavpresentasjon som metodisk inngang for å lære å lese og skrive.

Opplevelsen av effekt på den tidlige leseutviklingen når man jobbet med språklig bevissthet med seksåringene i barnehagen, åpnet fra midt på åttitallet for et sterkere fokus på språket bak bokstaven. Men likevel, integreringen av språklig analytisk kompetanse som basis for å forstå det skriftspråklige prinsippet og gjøre bokstavkunnskapen operasjonell for skrijving og lesing, førte ikke til nye metodiske grep. Språklig bevissthet var én type ferdighet og bokstavkunnskap en annen type ferdighet i de fleste klasser.

Kaipaatto tukea norjankielisen tekstin lukemiseen? Katso keskeiset ilmaukset ruotsiksi verkkosivuiltamme:
<https://finrainfo.fi/kielikukko/artikkeleita/>



I den senere tid har man i internasjonal forskning og i Norge kunnet vise betydningen av tidlig, eksperimenterende skrijving som en effektiv læringsarena for etablering av funksjonell bokstavkunnskap og lesing (Hofslundsengen m.fl., 2013; Martins m.fl., 2016; Ouellette, m.fl., 2013).

Lese- og skriveutviklingens røtter

Men før en kan si hva lesing og skrijving er, må en kunne bestemme hva det er som kan sette hjernen i stand til å utvikle skriftspråklige ferdigheter. Hvilke kognitive prosesser inngår? Hva er utfordringene? I dag kan man ved hjelp av bilde-diagnostikk vise at lese- og skriveferdigheter utvikles og koordineres via et forgrenet nettverk av forskjellige språklige prosesser i hjernen. Her koples symboler, språk på mange nivåer og semantikk sammen og inngår i analyse- og synteseprosesser som etter hvert automatiseres og blir et samlet system for umiddelbar skrijving og lesing (Saygin m.fl., 2013).

Går vi til den eksperimentelle forskningen om skriftspråklig utvikling finner vi detaljerte beskrivelser av variabler i lese- og skriveprosessen som er helt i samsvar med denne nyere hjerneforskningen (Hudson m.fl., 2009). Klassisk leseforskning (Muter m.fl., 2004) kan dessuten spesifisere kjernepunkter i skrive- og leseferdigheten vedrørende både kunnskaper (letter knowledge) og prosesser (segmentation and synthesizing).

Benevning av bokstaver kan forutsi lese- og skriveferdighet (staving), men samtidig viser data at bokstavkunnskapen er i direkte samspill med evnen til å analysere ord i enkeltlyder. Dessuten har man vist at fonologisk analyse (segmentering) også er i direkte samspill med både lesing og staving (Muter m.fl., 1997). Dette forteller at bokstavkunnskap som operasjonelt begrep ikke bare er benevnelse og

gjenkjenning. Bokstavkunnskap er også direkte knyttet til selve språket. Dette klarer en del barn ikke helt å få med seg. De har for eksempel vansker med å danne ord ved å kople bokstaven opp mot et semantisk søk etter ord i hukommelsen (finne ord som begynner på x) (Frost, 2002; Frost & Nielsen, 2015).

Summen av disse erfaringene peker på betydningen av ikke bare formell bokstavkunnskap (form, navn og lyd), men også det at den som skal tilegne seg skriftspråklige ferdigheter må ha dyp forståelse av, hvordan talespråket (og med det ord, som skal skrives eller leses) kan segmenteres og gjenskapes (Hagtvet & Frost, 2022).

Skrive- og leseferdighet oppstår ved hjelp av disse språklig-operasjonelle ferdighetene i en bearbeidingsprosess, som hos den erfarne leser kan settes i gang ved gjenkjenning og bruk av bokstavenes formelle egenskaper. Men når barn ikke kommer i gang med dette, skyldes det for en stor del at de står fast i tilegnelsen av den formelle bokstavkunnskapen, som ikke knyttes sterkt nok til språket. Det vil da overbelaste barnets hukommelse og dermed komme i veien for de operasjonelle strategiene som nettopp er språkbaserte. Det fører lett til terping og utenat-læring som erstatning. Ytterligere trening i bokstaver uten samtidig å vektlegge de språklig-operasjonelle ferdighetene hjelper ikke. Likevel fortsetter man å anbefale tydelig, treningsbasert bokstavpresentasjon, rask eller langsom, både til den generelle begynnermetodikken i skriftspråksopplæringen og til elever med skriftspråkvansker.

Målet med den første skriftspråkopplæringen er å sikre selvforsterkende langtidseffekter av den innsatsen som man forlanger av barna. Det harmonerer med de fleste barns forutsetninger i 1. eller 2. klasse. Men hos de barna, hvor forutsetningene ikke er til stede i tilstrekkelig grad,



blir det hverken effekt på kort eller lang sikt med en tradisjonell bokstavgjennomgang. Her vil den svake eleven i 1. klasse også bli blant de svake i 3. eller 4. klasse.

Nordiske erfaringer

Resultatene fra Hofslundsengen m.fl. (2016) er et eksempel på hvordan norske barn fra fem til seks år har tilegnet seg en metalingvistisk forståelse av skriftspråket gjennom sin eksperimenterende skriving. Frost (2002) viste dessuten at danske barn – som et eksempel på et ikke-transparent språk – ved seks–syv års alder også spontant begynte å skrive, før de begynte å lese. Samtidig viste studiet at især de svakeste av barna profiterte på å få tidlige erfaringer med språkleker og spontan skriving. Både norske og danske barn overførte deretter sine metaspråklige erfaringer til lesing. Begge prosjektene bekreftet på denne måten Frith sin klassiske utviklingsmodell (1985). Både sterke og svake barn fulgte samme selvforsterkende utviklingsrute – de svake bare forsinket. Samtidig har vi da her to forskningsbaserte metodiske opplegg som utgangspunkt: arbeidet med utvikling av språklig bevissthet (segmentering) og eksperimenterende skriving, hvor segmenteringen koples med bokstavene og blir til skriftspråk.

Kvalitet i skriftspråkstimulering

Disse forskningserfarigene viser hvordan det tidlige forebyggende arbeidet med tale- og skriftspråket med fordel kan gripes an. Likevel vil det være nyanser i kvalitet som kan diskuteres. Det gjelder tidspunkt i alder for en bestemt stimulering, rekkefølgen av elementer i innsatsen og intensiteten. De sentrale komponentene som trer frem i dette er da *språklig analyse* (segmentering), *oppdagende skriving* med lyd-bokstav erfaringer og *lydsammenkopling* (syntese) og *lesing*. Tiltak som inneholder minst to av fire komponenter

vil vise gode resultater – svakest om man bare fokuserer på bokstavtrening og lydsammenkopling (Mortensen, m.fl. 2022).

Når det gjelder alder og dermed tidspunktet for den pedagogiske innsatsen med komponentene, er inntrykket fra prosjektene nevnt over, at både arbeidet med den tidlige skrivingen og bruk av phonics-opplegg (systematisk arbeid med bokstavpresentasjon og lydering) fungerer best når barna først har deltatt i aktiviteter som utvikler den språklige bevisstheten (språkleker). I prosjektet til Frost (2002) fant man for elever med *lav fonembevissthet* ved starten av 1. trinn en signifikant sammenheng mellom fonemorientert *skrivning* og både staving og lesing ved slutten av 2. trinn. For elever med *høy fonembevissthet* ved starten av 1. trinn fant man en signifikant sammenheng mellom lesing og staving/lesing ved slutten av 2. trinn.

Dette gjenspeiler en tidsmessig forskyving i sammenhengen mellom lese- og staveutviklingen for henholdsvis svake og dyktigere elever. Det samsvarer som nevnt over med Frith sin teori om at forståelsen av det alfabetiske prinsippet kan oppbygges tidligere gjennom barnas egne skriveforsøk enn ved å lære å lese gjennom bokstavpresentasjon og et enkelt leseopplegg. Samtidig gir resultatene en utviklingsmessig forståelsesramme for tidlige vansker med å knekke lese-koden. Men det gir oss også en naturlig anledning til å se kritisk på begynneropplæringen, som primært bygger på en metodisk retning fra tale (språk), via å lese, til å skrive. I et forebyggende perspektiv hadde det vært en fordel å tenke talespråk med segmentering – skriving – lesing. (Studie-hefte 2, 3 og 4. Frost & Pøhler, 2020).

Tekstskaping – felles og individuelt

En sentral premiss for tilretteleggingen av begynneropplæringen i skriftspråket har for det første vært at det er lesingen som er hovedfokus.



For det andre har man grunnleggende tenkt at det er lærerens direkte undervisning som er avgjørende for elevenes utbytte. Det vil si at det er «teaching» fremfor «learning» man har hatt i tankene, også når det gjelder dette temaet.

Den faglige og metodiske konsekvensen av dette kan derfor raskt bli at læreren formidler skriftspråket som system for elevene. Dermed preges leseopplæringen av et formelt fokus på symbolene i skriftspråket. Målet med den første undervisningen blir derved primært å kunne huske bokstaver og erverve tekniske ferdigheter i gjenkjenning, benevning og lydering. Dette blir da også kontrollert ved en ekstern, summativ prøve allerede på 1. trinn. Tydeligere kan dette ikke uttrykkes. Det har medvirket til at lærerne har blitt forsiktige med å gjøre noe annet enn å følge dette opp.

I denne artikkelen betones betydningen av at læreren i stedet for tar utgangspunkt i det språklige grunnlaget for lese- og skriveutviklingen og fokuserer på å tilrettelegge felles aktiviteter hvor skriftspråket oppleves som middel til å uttrykke seg og til å oppleve og utforske det. Som i diskusjonen om forholdet mellom hønen og egget er spørsmålet: Hva kom først: tale eller skriftspråk? Og i metodisk forstand blir det til: Talespråklig bevissthet eller bokstaven? Tradisjonen har vært opptatt av bokstaven som starten. Men konsekvensen av den nyere forskningen vil være at det er kombinasjonen av språklig analyse (segmentering) og enkel, funksjonell bokstavkunnskap (form/lyd assosiering til ord) som er basis for å utvikle de nødvendige strategiene til å håndtere skriftspråket. Da kan bokstavene bli til ord og tekst igjen. Kan du skrive – kan du lese!

Det medfører at barna må utvikle ferdighet i å analysere talespråkets ord, før – eller senest samtidig med at – de begynner å arbeide med bokstaver og skriving.

Utgangspunktet kan være enkle, felles skapte historier på tavlen med basis i temaer eller opplevelser, hvor elever og lærer i fellesskap enes om formuleringer, analyserer ordene og skriver bokstavene, som passer med den språklige analysen (Frost, 2020).

Slik opplever barna at det er deres «egne» ord som de kan rette oppmerksomheten mot. De må gjøre strategiene til sine egne. Med det blir barnets første skriveforsøk så viktige. Samtidig får læreren da mulighet til å støtte barnet på graderte måter i dets forsøk på å forstå det skriftspråklige prinsippet gjennom egne skriveforsøk. Da blir det «learning» med dyp språklig kunnskap og ikke bare «teaching». Og det blir prosess og ikke bare formell kunnskap og hukommelse. God mediering innebærer at læreren i dialog med barnet kan ta utgangspunkt i det eleven faktisk gjør i en gitt skrive- eller lesesituasjon. Dermed innføres barnet i utvikling av strategier som kan føre barnet videre i dets utvikling mot stadig større sikkerhet.

På denne måten opplever barna samtidig at lesing og skriving også er språk og kommunikasjon. Denne opplevelsen står generelt svakt i begynneropplæringen i skolen.

Med en lærerstyrt bokstavgjennomgang er det heller ikke naturlig plass til at eleven kan legge egne intensjoner til grunn for tekstvalg og tekstarbeid. Det gjør det samtidig vanskeligere å bygge bro til barnehagen hvor nettopp barnets spontane vei til læring er den grunnleggende premiss for pedagogiske tiltak.

ICD-11

Et varsel om behov for fornyelse kan kanskje også leses ut ifra en endring, som nylig har funnet sted i den internasjonale diagnosemanualen ICD-11. Her har man fjernet diagnosen «dysleksi». I stedet omtaler man tilstanden som «utviklingsmessige lærevansker knyttet til le-



sing» (Friis, 2022). I praksis betyr det at større lesevansker i mindre grad kan oppfattes som en konstitusjonell og varig skade. Heller oppfattes det som en del av en normalvariasjon for elever som skal lære å skrive og lese. Årsakene til lese- og skrivevansker vil da også i mindre grad bli koplet til permanente nevrologiske forhold. I stedet vil de mer bli sett på som del av en sårbarhet som mange barn har fått i forbindelse med sosiologiske og emosjonelle forhold under oppveksten.

I grunnen kan dette ses som en tilbakevending til tidligere tiders oppfatning og dermed med risiko for ikke å bli tatt tilstrekkelig på alvor i skolen og i samfunnet. Men – dette kan også medføre en motsatt reaksjon fra skolen og samfunnet. Elever med lese- og skrivevansker er ofte i klemme i skolen. Og lærerne som skal håndtere den økte spredningen som dette medfører i en klasse, får en stor utfordring hvis begrepet dysleksi ikke lenger kan kvalifisere til støttemuligheter. I Norge vil noen kanskje hevde at begrepet «tilpasset opplæring» kunne motvirke en uheldig virkning, fordi det skulle sikre at det blir det opplevde opplæringsbehovet som skal avgjøre behovet for støtte. Men praksis har ikke vært entydig overbevisende i den retningen.

Man kommer neppe utenom, både i lærerutdanningen og i kommunen med ansvar for skolen og for elevenes læring, å ta nye, alvorlige grep. Forebygging av lese- og skrivevansker må da dessuten tas langt mer seriøst enn i dag.

Hvor dysleksibegrepet har hatt til formål å beskytte ved hjelp av konkrete tiltak og særlig utdannet personale, så blir det nå ytterligere betont at alle lærere har plikt til å håndtere situasjonen med å få alle med i undervisningen. Men igjen, praksis er sterkt svingende. Utdanningen må da blir bedre, klassestørrelsen mindre, pedagogisk ledelse og lærersamarbei-

det må styrkes, og fokus på læringsprosessene må prioriteres og individualiseres som et svar til styrende læremidler og kopiark. Skolen må dessuten snu seg mot mindre vekt på formidling og i retning av lærings-verksteder, hvor prosjekter og elevengasjement med medierende lærerstøtte kan bli frodige drivhus for faglig og menneskelig utvikling (Frost & Pøhler, 2020).

Referanser

- Friis, K. (2022). Ny forståelse av læsevanskeligheter. *Læsepædagogen*, 4, 10-14.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of dyslexia. I: Patterson, K.E., Marchall, J.C. & Coltheart, M. (red.). *Surface of Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 301-330. London: Erlbaum.
- Frost, J. (2002). Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren. E-bog. Psykologisk Forlag (DK).
- Frost, J. (2020). Merk Språket! – Skriv og Les. Info-Vest.
- Frost, J. & Nielsen, J.C. (2015). IL-basis. Veiledning og prøvemateriell (Dynamisk kartlegging). Hogrefe/PP-tjenestens Materiellservice.
- Frost, J. & Pøhler, L. (2020). Studiehefte 2, 3 og 4 til Merk Språket (Gratis å laste ned). InfoVest.
- Hagtvet, B.E. & Frost, J. (2022). Forebyggende og tidlig innsats i skriveopplæring. I: Næss, K.B. & Hofslundsengen, H. (red.). *Skriveutvikling og skrive vansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B.E. & Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing training in preschool. *Reading and Writing*, 29(7), 1473-1495.
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B., & Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4-32.
- Martins, M.A., Salvador, L., Albuquerque, A. & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology*, 36, 4, 738-752.
- Mortensen, J.O., Møller, H.L. & Elbro, C. (2022). Fra lyd til bogstav og fra bogstav til lyd –stavning i den første læseundervisning. *Læsepædagogen*, 1, 15-20.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor, S. (1997). Segmentation not hyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Ouellette, G., Sénéchal, M. & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 361-279.
- Saygin, Z.M. m.fl. (2013). Tracking the roots of reading ability: White matter volume and integrity correlate with phonological awareness in pre-reading and early-reading kindergarten children. *Journal of Neuroscience*, 33(33), 13251-13258.



Kohdataan Lukuviikolla!

Lukuviikko
läsveckan 22.-28.4.2024

Lukukeskuksen järjestämää Lukuviikkoa vietetään 22.-28.4.2024. Tänä vuonna Lukuviikon teema on kohtaaminen.

Lukuviikko on vuosittainen valtakunnallinen lukemisen ja lukutaidon teemaviikko. Lukuviikko tarjoaa tietoa lukutaidon ajankohtaisista kysymyksistä ja innostavia näkökulmia kirjallisuuteen ja lukemiseen. Tänä vuonna Lukuviikolla halutaan kohdistaa katse kirjallisuuden lukemiseen.

Lukukokemusten myötä maailmat kohtaavat, opimme uutta ja ymmärrys, solidaarisuus ja empatia kasvavat. Ihmisten kohtaaminen voi tapahtua niin fyysisessä tilassa kuin virtuaalistasikin, esimerkiksi satutuokiossa, lukupiirissä, kirjailijavierailulla tai sosiaalisessa mediassa. Kirjallisuus luo kohtaamisia!

Lukukeskus julkaisee tänä keväänä myös uuden 10 faktaa lukemisesta -tietopaketin. 10 faktaa lukemisesta -tietopaketti sisältää ajankohtaista tietoa lukemisesta ja lukutaidosta, ja on vapaasti opettajien, median ja muun yleisön hyödynnettävissä.

Osallistu Lukuviikkoon omalla tavallasi

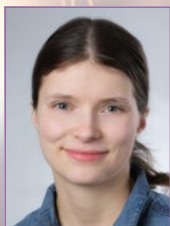
Lukuviikkoon voi osallistua ympäri Suomen muun muassa hyödyntämällä Lukuviikon sisältöjä ja oppituntimateriaaleja, osallistumalla keskusteluun sosiaalisessa mediassa, nostamalla esiin lukutaitoa omasta näkökulmastaan sekä järjestämällä erilaisia tapahtumia, tempauksia ja kirjailijavierailuja.

Lukuviikko tarjoaa nettisivuillaan joka vuosi uusia materiaaleja lukutaitotyöhön ja lukemaan

innostamiseen varhaiskasvatuksessa ja koulussa. Vinkkejä löytyy myös kirjastoille ja koteihin. Omassa Lukuviikon viestinnässä voi hyödyntää kampanjasivustolta vapaasti ladattavia some-materiaaleja.

Tänä vuonna on julkaistu myös Lukuviikon novellit nuorille suomeksi ja ruotsiksi. Novellit ovat kirjoittaneet nuortenkirjailijat Dess Teretjeva ja Julia Wickholm. Novellit ja niiden oheismateriaalit löytyvät Lukuviikon sivuilta.

**Lukuviikko on yksi Suomen pitkäikäisimmistä lukutaitokampanjoista:
Lukuviikkoa on juhlittu jo yli
40 vuotta! Perinne aloitettiin
Lukusunnuntaina vuonna 1977 ja
varsinaista Lukuviikkoa on vietetty
vuodesta 1997. Lukuviikkoa
koordinoi Lukukeskus.
Lue lisää: www.lukuviikko.fi**



Johanna Vääräsmäki,

Kielikukon toimittaja, suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelija, Jyväskylän yliopisto

Kuva Juha Liimatainen, Juhan Kuva Oy

Tulevaisuutta visioimassa

Elämme nopeasti muuttuvaa aikaa, johon liittyy erilaisia kehityskulkuja. Päätin kysyä tulevilta tai juuri valmistuneilta äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajilta, miltä tulevaisuus näyttää. Ensimmäisessä kysymyksessä pohditaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettamista tulevaisuudessa. Vastauksissa näkyy monipuolinen ja kriittinen pohdinta. Katse on suunnattu oppilaiden luovuuden, yhdenvertaisuuden ja lukuinnon kehittämiseen nykyisessä tekstiympäristössä ja oppilaiden tullessa erilaisista kulttuuri- ja kielitaustoista. Toinen kysymys kohdistuu opettajan omiin tavoitteisiin. Millainen opettaja haluaisin olla? Vastauksissa painottuu niin opettajan kuin oppijoidenkin hyvinvoinnista huolehtiminen ja kiinnostus aitoon läsnäoloon ja kohtaamiseen. Toisten ihmisten kunnioittamista ja innostavaa oppimisympäristöä pidetään tärkeänä. Haastatellut luottavat työtä riittävän tulevaisuudessakin.

Elisa Haverinen, ammatinvaihtaja, suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelija, joka suuntaa S2-opetukseen, Jyväskylän yliopisto.

Millaista äidinkielen ja kirjallisuuden opettaminen voisi olla Suomessa vuonna 2030?

Elokuvien, sarjojen, somesisältöjen ja vastaavien analysointi on tätä päivää, mutta toisaalta elämme edelleen tekstitaitoja vaativassa yhteiskunnassa. Tarvitsemme taitoa lukea ja ymmärtää myös pidempiä tekstejä. On tärkeää oppia tunnistamaan eri genreja ja tyylikeinoja kuten vaikkapa ironiaa. Kirjallisuus oppiaineena puoltaa siis paikkaansa.

Romaanien rakenteita ei opi hahmottamaan muutoin kuin romaaneja lukemalla ja analysoimalla. Oppilailta on vaadittava työläitäkin tehtäviä. Lukemisen tärkeyttä voi osoittaa sille osoitetulla ajalla. Olen saanut opettajastävältäni hyvän vinkin käyttää mahdollisimman paljon oppitunteja lukemiseen. Lukuintoa on kuitenkin mahdotonta pakottamalla istuttaa ihmiseen. On siis yritettävä keksiä entistä innostavampia menetelmiä kirjallisuuden käsittelyyn: draamaa ja vaikkapa kuvataidetta.



Elisa Haverinen, kuva: Marras Mustonen.

Näissä tehtävissä on luontevaa ylittää oppiainerajojakin.

Toivon, että tulevaisuudessa lukemisen rinnalla myös luova kirjoittaminen nähdään tärkeäksi. Luovuus kuvitellaan usein pelkäksi taiteen tekemiseksi. Julkisessa keskustelussa se helposti leimataan turhaksi. Luovan kirjoittamisen kautta oppii kuitenkin jäsentelemään ajatuksiaan ja ilmaisemaan itseään. Luovuutta tarvitaan ihan jokapäiväisessä elämässä, varsinkin silloin, kun asiat eivät suju kuten on suunnitellut. Toivottavasti tulevaisuuden opetuksessa painotetaan lisäksi kirjoittamisen ja lukemisen vaikutuksia mielen hyvinvointiin.

Kielioppiakin tarvitaan, mutta ehkä vielä enemmän oppilaat tarvitsevat ymmärrystä siitä, kuinka maailmaa rakennetaan sanoilla. Toisten ihmisten huomioiminen lähtee pienistä teoista, sanojen tasolta. Samalta tasolta lähtee myös demokratiakasvatus: kuinka esimerkiksi somealustoilla voi keskustella järkevästi ja toisia kunnioittaen. Poliittisessa keskustelussakaan ei ole ollenkaan se ja sama, millä sanoilla ilmiöistä puhutaan.

Tulevaisuuden opettajat joutuvat paneutumaan myös tekoälyyn, joka vasta tekee tuloaan. Kuinka teknologiaa hyödynnetään järkevästi? Kehityksessä on pysyttävä mukana, mutta toisaalta perusasioita on hyvä opetella välillä ihan konkreettisesti kynän ja paperin avulla. Käsin kirjoitettaessa aivot työskentelevät aktiivisemmin. Toivon, että lyijykynää ei ole vielä museoitu vuonna 2030.

Millaisena opettajana näet itsesi tulevaisuudessa?

Itseni näen opettamassa aikuisille suomea toisena kielenä. Aikuisetkin oppijat tarvitsevat paljon kannustusta ja motivointia. Innostun siitä, kun onnistun avaamaan vaikeaksi koetun rakanneasian ja tunnistan oivalluksesta kertovia ilmei-

tä oppilaiden kasvoilla. Innostun myös siitä, kun aluksi hiljainen oppilas uskaltautuu puhumaan. Kun hän kertoo oppituntien ulkopuolisesta tilanteesta, jossa hän on lopulta rohkaistunut käyttämään suomen kieltä, suorastaan liikutun.

Haluan tuoda kirjallisuutta ja luovaa kirjoittamista pieninä paloina myös S2-opetukseen. Fiktiiviset tarinat voivat olla joillekin mielekkäämpää lukemista kuin uutiset tai asiatekstit. Tarjoan oppilailleni jo hyvin varhaisessa vaiheessa lukuvinkkejä selkokielisestä kirjallisuudesta.

Vieraan kielen puhuminen on heittäytymislaji. Luovan kirjoittamisen harjoituksilla heittäytymistä voi harjoitella. Niissä harjoituksissa sisältö on ehdottomasti kielen oikeellisuutta tärkeämpää. Ne voi aloittaa esimerkiksi päiväkirjan kirjoittamisella, itselle tärkeiden tunteiden ja ajatusten käsittelyllä. Nekin ovat tärkeitä taitoja ja lisäävät uuden kielen opiskelun merkityksellisyyttä.

Maahanmuuttajat tulevat usein haastavista olosuhteista. Toivon, että saisin luotua oppitunneilleni turvallisen ja leikillisen ilmapiirin. Opettaja voi olla ensimmäinen suomalainen, johon he tutustuvat. Ei ole yhdentekevää, millaisen käsityksen he suomalaisista saavat. S2-opettajana toimin väistämättä jossain määrin myös yhteiskuntaopin opettajana ja koen sen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi tehtäväksi.

Ajattelen, että kaikkein tärkeintä on oppilaiden avoin ja kunnioittava kohtaaminen, molempipuolisen luottamuksen rakentaminen.

Laura Sippola, äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelija, Jyväskylän yliopisto

Millaista äidinkielen ja kirjallisuuden opettaminen voisi olla Suomessa vuonna 2030?

Kun ajattelen tulevaisuuden kehityssuuntaa, mieleeni nousee ensimmäisenä tämän hetken



Laura Sippola, kuva: Laura Sippola.

yhä enemmän huomiota kriittisen medialukutaidon harjoittamiseen. Samaan aikaan uskon, että tulemme yhä tietoisemmiksi somen ja lisääntyneen ruutuajan negatiivisista vaikutuksista. Tämä saattaa johtaa siihen, että rajoitamme teknologian käyttöä opetuksessa.

Millaisena opettajana näet itsesi tulevaisuudessa?

Näen itseni opettajana, jota motivoi päivittäiset kohtaamiset ja keskustelut oppilaiden/opiskelijoiden kanssa. Haluan pyrkiä siihen, että oppitunneillani kaikilla olisi hyvä ja turvallinen olo. Toivon olevani osa kannustavaa ja toisiaan tukevaa työyhteisöä, jossa työhyvinvointia pidetään kaiken perustana.

Haaveenani on päästä tulevaisuudessa kokeilemaan opettajan työtä monipuolisesti esimerkiksi erilaisissa oppilaitoksissa ja erilaisten oppilaiden/opiskelijoiden kanssa. Minua kiinnostaa sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetus että S2-opetus. Tällä hetkellä olen kuitenkin erityisen kiinnostunut aikuisten S2-opettamisesta.

Hanna Leppävuori, jyväskylälinen ammattiopiston S2-opettaja.

Millaista äidinkielen ja kirjallisuuden opettaminen voisi olla Suomessa vuonna 2030?

Vuoteen 2030 ei lopulta ole kovin pitkä aika, sama jos katsoisi taaksepäin vuoteen 2018. Uskon, että kuuden vuoden aikana lukutaito nousee oppiaineen opetuksessa hyvin vahvasti keskiöön. Pisa-tulosten kohentaminen toki vaatii panostuksia myös muilta koulutuksen osa-alueilta, mutta äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineella on varmasti merkittävä rooli. Yhteiskuntamme on hyvin tekstikeskeinen, ja eriytymiskehityksen näkökulmasta luku- ja kirjoitustaitojen jakautuminen on huolestuttavaa.

haasteet. Esimerkiksi lukutaidon heikkeneminen, lukuinnon lasku ja keskittymiskyvyn ongelmat huolestuttavat laajasti. Olen toiveikas sen suhteen, että tulevaisuudessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine pyrkii osaltaan vastaamaan näihin haasteisiin. Ehkäpä tapahtuu jonkinlainen paluu perusasioiden äärelle ja opetussuunnitelmista karsitaan sisältöjä – esimerkiksi lukiossa tämä olisi varmasti erittäin tervetullutta.

Suomi toisena kielenä -opetuksen tarve tulee varmasti lisääntymään entisestään tulevana vuosina. Luulen, että vuonna 2030 olemme oppineet paljon lisää S2-opettamisesta, ja siitä on tullut entistä luontevampi osa oppilaitosten arkea. Tulevaisuudessa tulemme kiinnittämään

Kehittynyt teknologia on kaksiteräinen miekka: Se voi auttaa ymmärtämään maailmaa laajemmin ja tarjoaa mahdollisuuksia erilaisille oppimisen tavoille. Teknologian avulla päästään helposti autenttisten tekstien äärelle. Toisaalta valtava tiedon määrä voi tukehduttaa, etenkin kun seasta olisi osattava tunnistaa luotettava tieto. Tekoälyn periaatteiden osaaminen on varmasti tärkeää niin opettajille kuin oppilaille, mutta en säilyttäisi hirveästi vastuuta sen opettamisesta omalle oppiaineelleni. Vaikka teknologia on luonteva osa nykypäivää, en kannata ruutukeskeistä opetusta. Ruutujen kanssa opiskellessa houkutus selata Tiktokia tai vastaavaa käy yleensä liian suureksi. Toki aiheeseen liittyy myös terveydellinen näkökulma.

Äidinkieli ja kirjallisuus on sisällöiltään laaja oppiaine. Se asettaa haasteita mutta luo myös paljon mahdollisuuksia. Toivon, että oppiaine pysyi sisältörikkaana ja yleissivistävänä.

Millaisena opettajana näet itsesi tulevaisuudessa?

Valmistuin 12/2023, ja olen iloinen, että sain lähes heti töitä S2-opettajana ammattiopistosta. Suuntauduin S2-alalle jo opinnoissani ja jatkan mielelläni samaa linjaa myös työelämässä. Haluaisin jatkossakin asua opiskelukaupungissani Jyväskylässä, mutta opettajankoulutuskaupungissa töistä on kova kilpailu. Onneksi olen saanut jalkaa oven väliin.

Harjoitteluohjaajani sanoi aikoinaan, että S2-opetus on elämänmakuista. Tämän voin alikirjoittaa. Yleistäen pidän S2-oppijoiden moninaisuudesta, avoimuudesta ja uteliaisuudesta. Etenkin aikuisemmilla oppijoilla on usein motivaatiota oppia kieltä. Olen opettajana heidän matkassaan mukana lopulta melko pienen hetken, mutta haluan sinä aikana tukea ja auttaa heitä parhaani mukaan suomen kielen koukeroiden parissa.

Haluan pitää työni työpaikalla. Jos työtehtäviä ei saa hoidettua virka-ajalla, on jotain pielessä. Kukaan muu kuin minä ei voi lopulta pitää huolta jaksamisestani ja työkyvystäni. Siksi pidän töiden rajaamista tärkeänä. En aio uhrata muuta elämäni työn alttarilla. Joku varmaan pitää tätä vastavalmistuneen idealistisena ja naiivina ajatuksena, mutta jokainen työskennelköönsä tavallaan. Minä olen valinnut näin.



Ingen ska behöva komma efter

BLI VÄN MED DET SKRIVNA ORDET

DEN TIONDE NORDISKA KONGRESSEN OM DYSLEXIPEDAGOGIK

22-24 AUGUSTI 2024, STOCKHOLMS UNIVERSITET

- Dyslexi – kognitiva och neurologiska grundvalar
- Tidiga insatser, läsinlärning
- Anpassning och särskilt stöd – bästa pedagogiska praxis
- Dyslexi i ett andraspråksperspektiv
- Dyslexi, språkstörning (DLD), dyskalkyli

MEDVERKAR GÖR BLAND ANNAT PROFESSORERNA

Hugh Catts, Marketta Caravolas, Esther Geva, Juha Kere, Minna Torppa, Monica Melby-Lervåg och Ulrika Wolff

Dyslexi - återblick och framtidsperspektiv

Paneldiskussion med Bengt Westerberg, Elisabet Reslegård och Mats Myrberg

Program och anmälan, se www.dyslexikongress.se

Kongressen anordnas av Svenska Dyslexistiftelsen och Svenska Dyslexiföreningen i samarbete med Göteborgs och Stockholms universitet. Kongressen stöds av forskningsrådet FORTE, stiftelsen Natur & Kultur samt Stiftelsen Clas Groschinskys Minnesfond



Susanna Toikka,

väitöskirjatutkija, soveltavan
kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen
osasto, Itä-Suomen yliopisto

Kuva Niko Juhkimainen

”Oli yhtä vaikeet ja rankkaa ku vuorelle kiipeeminen, mutta sain tehtävän valmiiks!” – Tunnereflektiot oppilaiden itsearvioinnin perustana

Alati muuttuvassa yhteiskunnassa nähdään yhä merkityksellisemmäksi oppilaiden tukeminen elinikäisiksi oppijoiksi. Tällöin myös itsearviointi ja siinä tarvittavat taidot korostuvat, sillä ne ovat olennaisia elinikäisen oppimisen mahdollistumisessa. Siksi oppilaita ohjataan systemaattisesti arvioimaan oppimistaan aina peruskoulun alkuvuosista lähtien. Vaikka pienten lasten kykyä itsearviointiin on kyseenalaistettu, tutkimuksemme tarjoaa näyttöä päinvastaisesta. Jo ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilailla on huomattavia valmiuksia arvioida omaa oppimistaan, kunhan itsearviointi toteutetaan ikäsidonnaisesti. Pienelle oppijalle sopiva itsearvioinnin toteutustapa näyttää olevan tunnereflektioiden tuottaminen. Tämänkaltaisen itsearvioinnin tukemiseksi tutkimuksessamme esitetään mielikuvitusmaailmaan sijoittuvan kuvan hyödyntämistä. Tämä teksti pureutuu kuvaamaan julkaistun tutkimuksemme pohjalta sitä, miten tukea oppilaita itsensä arvioimisen saralla ja miten itsearviointia voidaan toteuttaa pienten oppijoiden kanssa.

ASIASANAT: itsearviointi, reflektio, oppimiseen kohdentuvat tunteet

Itsearviointi avaintaitona kohti elinikäistä oppimista

Arvioinnin on tutkittu ohjaavan oppimista enemmän kuin minkään muun tekijän, mikä on johtanut arviointitutkijat pohtimaan eri arviointimuotojen vaikutusta oppimiselle. Usein arvioinnista keskusteltaessa ajatellaan summatiivista, oppimisprosessien jälkeistä osaamisen arviointia. Tässä artikkelissa keskityn arvioinnin toiseen muotoon eli formatiiviseen, oppimista tukevaan arviointiin, johon myös itsearvioinnin perinteisesti on ajateltu kuuluvan.

Itsearviointi voidaan määritellä monin eri tavoin, mutta olen päätenyt määrittelemään sen taidoksi, jonka myötä oppilas arvioi tekemäänsä, keinoja tavoitteidensa saavuttamiseksi, niiden

yhteyksiä oppimiseensa ja tuloksiinsa sekä tarkkailee itseään oppijana. Perusopetuksen nykyisissä arviointikäytännöissä on selkeä painotus oppilaiden itsearvioinnissa. Tämä osaltaan heijastaa kasvavaa vaatimusta siitä, että yksilön tulee osata ylläpitää ja kehittää omaa osaamista ja oppimista itsenäisesti eli toimia elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Elinikäisen oppimisen ajatellaan mahdollistuvan harjoittelemalla itsearviointia; itseään arvioidessaan oppilaat tunnistavat omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa.

Vaikka itsearvioinnin merkitys on kiistaton, sen onnistuminen vaatii paljon harjoittelua ja siinä tarvittavien taitojen kehittämistä (Harter 2012). Yhdeksi haasteeksi itsearvioinnin toteut-



tamisessa on noussut yleinen epäluulo nuorten oppijoiden taitoon arvioida itseään (esim. Kaderavek ym. 2004). On arveltu, ettei lapsilla ole itsensä arvioimiseen vaadittavia edellytyksiä, esimerkiksi riittävää kehittyneisyyttä tarkastella abstrakteja ilmiöitä, kuten oppimista. Toisaalta haasteita ovat tuottaneet myös itsearviointin käytännöt – miten toteuttaa itsearviointia? Tässä tekstissä pureudutaan edellä mainittuihin haasteisiin tutkimustulostemme (ks. Toikka ym. 2022) valossa esittelemällä tunnereflektioiden tuomia mahdollisuuksia itsearviointin toteutustapana.

Reflektio itsearviointin mahdollistajana: harjoittelun abc

Itsearviointin tiedetään rakentuvan reflektiolla, ja siksi reflektiota voidaan pitää perusteltuna itsearviointin harjoittelun kohteena (Eronen & Toikka 2021). Vaikka reflektiosta on esitet-

ty monenlaisia määritelmiä, on määritelmissä useimmiten yhteistä reflektion ja kokemuksen suhde: reflektiossa on kyse omien kokemusten käsittelystä (Clarà 2015). Refleктоimalla oppilas siis käsittelee oppimiskokemustaan pohtimalla muun muassa, mitä hän teki ja miksi hän teki jotakin. Siten reflektio käsittää omien ajatusten, kokemusten ja tunteiden tietoisien pohdinnan. Etenkin omien tunteiden käsittely vaatii taitoa reflektoida (Toikka ym. 2022).

Kuten itsearviointi, vastaavasti reflektointi on haasteellinen ja vaativa prosessi. Esimerkiksi Boud ym. (1985) ovat jo 1980-luvulla huomauttaneet reflektion olevan jotakin sellaista, mitä oppilaat eivät tee luonnostaan, vaan sen kehittymisen tukeminen on sisällytettävä opetussuunnitelmiin. Lisäksi tiedetään, että reflektio kehittyy moninaisten vaiheiden kautta (Eronen & Toikka 2021). Siksi harjoittelun keskeisiä lähtökohtia ovat pitkäjänteisyys ja systemaattisuus (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Reflektioinnin harjoittelun kulmakivet.



Yksi tärkeä lähtökohta reflektoinnin harjoittelussa on ikäsidonnaisuus. Tähän sisältyy harjoittelun aloittaminen helpoilla toteutustavoilla ja mielekkäillä arvioinnin kohteilla. Toteutustapoja ja arvioinnin kohteita pohdittaessa tulisi huomioida, miten kykenevä oppija on arvioimaan itseään. Onko oppilas kenties jo harjaantunut itsearvioija vai vasta-alkaja? Itsearviointi voi kohdistua moniin asioihin, mutta tunteet näyttävät olevan perusteltu kohde erityisesti harjoittelun alkuvaiheessa. Ensinnäkin tunteet ovat olennainen ja luontainen osa oppimista (Pekrun ym. 2002). Itsearvioinnin harjoittelun tulisi alkaa tilanteesta tai asiasta, josta on jo ennestään kokemusta, kuten tunteista tavallisesti on. Lisäksi Pekrun ym. (2002) ehdottavat, että avain elinikäiseen oppimiseen on kyky tiedostaa oppimiseen liittyvät tunteensa.

Itsearvioinnin kohteen lisäksi harjoittelutilanteesta tulee ottaa huomioon oppilaan kehitystaso eli arviointi on tuotava oppilaan maailmaan. Nykyisin tutkijat (Goswami & Bryant 2007) eivät usko lasten ja nuorten ajattelevan eri tavoin kehityksen vaiheissa (vrt. Piagetin kehitysteoria), vaan lasten ja nuorten on tutkittu ajattelevan pitkälti samoin tavoin kuin aikuiset. Yksilöillä nähdään olevan kaikki ajattelun muodot jo pienestä alkaen, mutta lapsilta ja nuorilta puuttuvat kokemukset ja havainnot erilaisista asioista. Lisäksi heidän kognitiivinen toimintansa kehittyy edelleen. Edellä mainittujen syiden takia lapset ja nuoret tarvitsevat usein tukea itsearvioinnissa. Tutkijoiden mukaan kognitiivista kehitystä voidaan tukea parhaiten toimittaessa lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin tuen ja mallin merkitys korostuvat (Goswami & Bryant 2007). Opettajan keskeisimpinä tehtävinä on mahdollistaa oppilaan itsearvioinnin harjoittaminen, eli häntä on ohjattava sopivan arviointikohteen äärelle sekä tuettava ja kannustettava riittävästi (Harter 2012).

Tutkijat näkevät myös kielen merkityksen erittäin tärkeänä kognitiivisen kehityksen tukemiseksi (Goswami & Bryant 2007). Ääneen puhumisen eli ajatusten kielentämisen myötä opimme tiedostamaan omia ajatuksiamme ja ymmärtämään monimutkaisia suhteita. Ajatusten kielentäminen rohkaisee mentaalisten kokemusten prosessointia, mikä puolestaan vahvistaa abstrakteja ajatuksia. Esimerkiksi reflektios- ta tulee keskustellen osa formatiivista arviointia, kun opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja analysoi heidän ajatuksiaan. Opettaja voi tukea oppilaan reflektiota kysymyksin, jotka auttavat oppilasta kohdentamaan huomion reflektion kannalta olennaisiin asioihin (Eronen & Toikka 2021). Järjestelmällinen ja pitkäaikainen ikäsidonnainen harjoittelu yhdistettynä tukeen pedagogisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa on reflektion kehittymisen keskiössä.

Mielikuvitusmaailma itsearvioinnin harjoittelun tukena

Kuten aiemmin jo todettiin, moni opettaja on kertonut kokeneensa itsearvioinnin harjoittelun oppilaiden kanssa haasteelliseksi – niin myös Joensuun normaalikoulun opettajat. Tämän seurauksena kyseisen koulun opettajat yhdessä tutkijoiden kanssa pyrkivät kehittämään opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ilmeneviä itsearviointitodotuksia noudattavan ja oppilaita motivoivan arviointivälineen. Arviointivälineen haluttiin kohdistuvan oppilaiden maailmaan leikin ja mielikuvituksen keinoin, karsivan oppilaiden keskinäistä vertailua ja edistävän arvioinnin yksilöllisyyttä. Kehittämistyön yhtenä ajatuksena oli, että arviointitaitojen kehittäminen aloitetaan itsearviointitaitojen perusteista. Siksi keskityttiin omien tunteiden reflektointiin. Tämän kehittämistyön tuloksena syntyi käytännön ongelmaan ratkaisuksi Arviointimaa (ks. www.arviointimaa.fi; kuva 1).



Kuva 1. Arviointimaa-työväline.

Arviointimaa perustuu oletukselle, että oppilaiden kielentämistä tulee tukea käyttämällä konkreettisia apuvälineitä (Goswami & Bryant 2007). Arviointimaassa konkretia pohjautuu mielikuvitusmaailmaan sijoittuvaan kuvaan. Tiedetään, että kuvat voivat toimia välineinä itsetarkkailuun ja samalla lisätä tietoisuutta ajatuksista. Kuvien tarkastelu voi herättää reaktioita, jotka auttavat pääsemään kosketuksiin tunteiden ja kokemusten kanssa. Vastaavasti tarinoiden kautta ajatteluprosessit konkretisoituvat, ja toisaalta tarinoiden on havaittu edistävän itseilmaisua auttamalla tavoittamaan sanoja tunteille ja kokemuksille.

Mielikuvitusmaailmaan sijoittuva Arviointimaa on suunniteltu herättämään ja kuvastamaan erilaisia tunteita. Tarkoituksena on, että oppilas harjoittaa itsearviointi- ja reflektointitaitojaan sanoittamalla omat ajatuksensa ja tunteensa tarinaksi Arviointimaahan. Opettaja on tilanteessa läsnä ja voi tarvittaessa tukea lasta ohjaavin kysymyksin:

Opettaja: "Mikä paikka Arviointimaassa kuvastaa matematiikkaa oppiaineena sinun mielestäsi?"

Oppilas: "Hmm... Ehkä toi kanootti vois olla."

Opettaja: "Ai kanootti? Miksi valitsit kanootin?"

Oppilas: "Koska kanootin kyydissä pitää olla tosi varovainen... Ja tarkka. Muuten voi pudota vaikka jyrkänteeltä. Se satuisi... Vähä niiku matikassaki pitää olla tarkka. Pittää katsoo kaikki numerot tarkasti."

Arviointimaata on mahdollista käyttää oppilaan arviointitaitojen kehittämiseen joko spontaaneissa tai ennalta suunnitelluissa arviointitilanteissa. Työvälinettä voidaan käyttää yhdessä



koko luokan kanssa, pienryhmissä, pareittain tai itsenäisesti.

Alkuopetusikäiset refleктоimassa: itsearvioinnin harjoittelua oppimiseen kohdentuvien tunteiden kautta

Seuraavaksi kuvaan keskeisimpiä havaintoja tutkimuksestamme (Toikka ym. 2022), jossa tutkittiin alkuopetusikäisten oppilaiden taitoa reflektoida oppimiseen kohdentuvia tunteitaan Arviointimaan avulla. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluin 23 alkuopetusikäiseltä oppilaalta. Oppilas ratkaisi ensin matemaattisen ongelmanratkaisutehtävän ja sen jälkeen esitin hänelle kysymyksiä. Haastattelukysymykset suunniteltiin tukemaan alkuopetusikäisiä tuottamaan oppimiseen kohdentuvia tunteita (ks. Pekrun ym. 2002) ja kielentämään niitä tietoisesti ääneen eli refleктоimaan. Kysymykset koskivat ongelmanratkaisuprosessin alun, keston aikaisia ja jälkeisiä tunteita sekä vastauksen oikeellisuutta. Kysymykset käsittelivät myös sitä, miltä matematiikan opiskelu ja matematiikka oppiaineena tuntuvat.

Tulokset osoittivat, että alkuopetusikäiset oppilaat pystyvät monipuolisesti refleктоimaan ongelmanratkaisuprosessin, matematiikan ja sen opiskelun herättämiä, oppimiseen kohdentuvia tunteita. Tuloksia tarkasteltiin Pekrunin ym. (2002) jäsennyksen avulla. Erityisesti 2.-luokkalaisten havaittiin refleктоivan ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheiden herättämiä tunteita kattavammin kuin 1.-luokkalaisten. Toisaalta huomionarvoista on myös se, että 1.-luokkalaiset kykenivät tuottamaan ainakin yhden tunne-reflektion. Tutkimuksen mukaan Arviointimaan avulla voidaan tukea oppilaiden omaan oppimiseen kohdentuvia tunnereflektiota ja tunnistaa ikäryhmiä erottelevia piirteitä. Tutkimuksemme tulokset myös antavat viitteitä siitä, että alkuopetusikäisten reflektion harjoittelu voidaan aloittaa

matemaattisten tilanteiden herättämien tunteiden kielentämisestä.

Tutkimuksestamme teimme myös havainnon kysymyksenasettelun tärkeydestä reflektionnin aktivoinnin kannalta. Reflektionnin aktivoiminen onnistui kaikilla haastattelukysymyksillämme paitsi ongelmanratkaisun oikeellisuuteen kohdentuvalla kysymyksellä: *Uskotko selvittäneesi äskeisen tehtävän oikean vastauksen?* Kyseinen kysymys kohdistui osaamiseen, eikä oppimiseen, ja siten se oli huonosti asetettu. Ongelmana kysymyksen asettelussa oli se, että osaamiseen kohdistettuna se aiheutti muutamassa oppilaassa voimakkaita, negatiivisia suoriutumistunteita. Nämä tunteet puolestaan harhauttivat oppilaan todellista kuvaa osaamisestaan ja siten muutama oppilas näki osaamisensa ja kykynsä virheellisesti kielteisessä valossa. Tämä korostaa tarvetta kohdistaa kysymykset oppimiseen kohdentuvaan tunnekokemukseen osaamisen sijasta. Esimerkiksi kysymykset, kuten *Miltä tehtävän tekeminen sinusta tuntui?* tai *Mitä ajattelit tai tunsit, kun teit tätä tehtävää?* voivat tarjota oppilaalle mahdollisuuden tarkastella kokemustaan ja oppimistaan ilman suorituspaineita. Myös kysymys *Miltä nyt tuntuu, kun sait tehtävän ratkaistua?* suuntaa huomion oppimiskokemukseen ja tunnereflektion.

Lopuksi

Kuten kiipeilijä, joka on juuri saavuttanut vuoren huipun ja huokaisee helpotuksesta, voivat myös oppilaat kokea syvää tyydytystä, kun he saavat vaikean tehtävän päätökseen. Tämän tekstin otsikossa esitetty sitaatti erään ekaluokkalaisten haastattelusta kuvastaa osuvasti sitä, miten oppimisprosessi voi olla yhtä aikaa haastava ja palkitseva. Itsearviointi ja tunnereflektiot ovat keskeisiä taitoja, sillä ne auttavat oppilaita tunnistamaan ja käsittelemään oppimiseen liittyviä tunteita. Kuten vuorikiipeilijä, joka oppii jokaises-



ta askeleestaan ja esteestään, oppilaatkin voivat oppia tunnistamaan ja arvioimaan omia oppimiskokemuksiaan ja edistymistään.

Tämä teksti on käsitellyt sitä, kuinka jo peruskoulun nuorimmat oppijat voivat hyödyntää itsearviointia oppimisprosessissaan ja erityisesti sitä, miten opettajana voi tukea oppijoiden itsensä arvioimiseen tarvittavia taitoja reflektion näkökulmasta. Teksti pohjautuu tutkimukseemme (Toikka ym. 2022), joka osoittaa jo ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden kykenevän tuottamaan merkityksellisiä tunnerefleksioita ja käsittelemään oppimiseen liittyviä tunteita, kunhan heille tarjotaan ikäsidonnaisesti sopiva väline, kuten Arviointimaa. Tutkimuksemme avaa näkökulman oppilaiden itsearviointiin tunnerefleksioiden tukemisen kautta. Itsearvioinnin kehittäminen perustuu vahvasti reflektioon, ja siksi myös pienimpien oppilaiden itsearviointivalmiuksien harjoittamista reflektion keinoin on systemaattisesti tuettava.

Reflektion merkitys nousee esiin muuttuvassa yhteiskunnassa, jossa oppimisen jatkuvuus ja oman osaamisen tarkastelu ovat avainasemassa. Elinikäisen oppimisen edistämiseksi on tärkeää tukea oppilaita itsearvioinnin harjoittelussa jo varhaisessa vaiheessa. Tämä tuki voi sisältää esimerkiksi mielikuvitusmaailmaan sijoittuvan kuvan käytön tunnerefleksioiden tuottamisessa. Tällainen lähestymistapa auttaa oppilaita konkretisoimaan abstrakteja käsitteitä ja harjoittamaan reflektiota ikäsidonnaisesti sopivalla tavalla. Kun oppilaat harjoittelevat itsearviointia ja reflektiota, he kehittävät taitoja, jotka ovat välttämättömiä elinikäisen oppimisen polulla.

Reflektion ja itsearvioinnin suhde elinikäiseen oppimiseen on monitahoinen ja keskeinen. Itsearviointi, joka on oppilaan taitoa arvioida omaa oppimistaan, tekemistään ja oppijana olemistaan, on elinikäisen oppimisen kulmakivi. Se mahdollistaa oppilaalle omien vahvuuksien

ja kehittämiskohteiden tunnistamisen, mikä on välttämätöntä itsensä kehittämisessä ja osamisen ylläpitämisessä. Reflektio puolestaan on prosessi, jossa oppilas käsittelee omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan, ja se on perustavaa laatua oleva osa itsearviointia. Reflektio mahdollistaa syvällisen ymmärryksen omasta oppimisesta ja toimii siten itsearvioinnin lähtökohtana.

Toisaalta opettajan merkitystä ei voi liiaksi korostaa; opettajan tehtävä on keskeinen, sillä hän ohjaa oppilaita itsearvioinnin äärelle ja auttaa heitä kohdentamaan huomionsa olennaisiin asioihin reflektioprosessissa. Tämä tuki on tärkeää, sillä se auttaa oppilaita ymmärtämään ja arvioimaan omaa oppimistaan, mikä on elinikäisen oppimisen kannalta olennaista.

Lähteet

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Routledge.
- Clarà, M. 2015. What is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0022487114552028> [Viitatuspäivä: 11.3.2024]
- Eronen, L., & Toikka, S. 2021. Alkuopetusikäisen valmius reflektoida matemaattisissa ongelmanratkaisutilanteissa. *FMSERA Journal*, 4(1), 1–15.
- Goswami, U. C. & Bryant, P. 2007. *Children's cognitive development and learning*. Cambridge: University of Cambridge.
- Harter, S. 2012. *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations* (2. p.). New York: Guilford Publications.
- Kaderavek, J. N., Gillam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M. & Eisenberg, S. N. 2004. School-Age Children's Self-Assessment of Oral Narrative Production. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 37–48. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/15257401040260010401> [Viitatuspäivä: 13.3.2024]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Viitatuspäivä: 11.3.2024]
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. Saatavissa: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4 [Viitatuspäivä: 11.3.2024]
- Toikka, S., Eronen, L., Atjonen, P., & Havu-Nuutinen, S. 2022. Matemaattisen ongelmanratkaisun aktiiviset tunnerefleksiot ja niiden fasilitointi alkuopetuksessa. *Kasvatus*, 53(4), 335–349. Saatavissa: <https://doi.org/10.33348/kvt.122512> [Viitatuspäivä: 11.3.2024]



Tuula Stenius,
kasvatustieteen tohtori, opettaja

Huumori löytyy tavallisesta arjesta

Eräs opettaja kertoi pitävänsä huumoria tärkeänä, mutta lapset eivät aina ymmärrä hänen huumoriaan. Kysyin, millaista huumoria on oppilailla. Hän totesi, että ei ollut koskaan edes ajatellut asiaa. Tämä on ollut monen pedagogin toteamus viimeisen kuuden vuoden aikana, kun olen tehnyt väitöskirjaa pienten lasten huumorista (Stenius 2023). Huumoria yleisesti arvostetaan, mutta lasten huumoria ei juurikaan tunneta. Sopiiko huumori ja oppiminen yhteen? Onko huumori vain aikuisen etuoikeus?

ASIASANAT: lasten huumori, toimintakulttuuri, huumorityylit

Mihin nauru katoaa?

Tutkimukseni keskeisiä löydöksiä oli, että pienten lasten huumori on jokseenkin erilaista kuin aikuisten huumori. Se on kehollista sisältäen ilmeitä, eleitä, liikettä ja sanaleikkejä. Huumorin sisällöllä ei ole niin suurta merkitystä kuin huumorin tuottamalla kokemuksella ja vuorovaikutuksella. Päiväkotiryhmässä huumori oli spontaania, pitkin päivää tapahtuvaa hassuttelua tai hyperhauskuutta. Vitsejä pienimmät eivät kertooneet. Noin viisivuotiaat alkavat kertoilla vitsejä, vaikka eivät ymmärrä vitsin sisältöä tai niissä ei ole päättä eikä häntää.

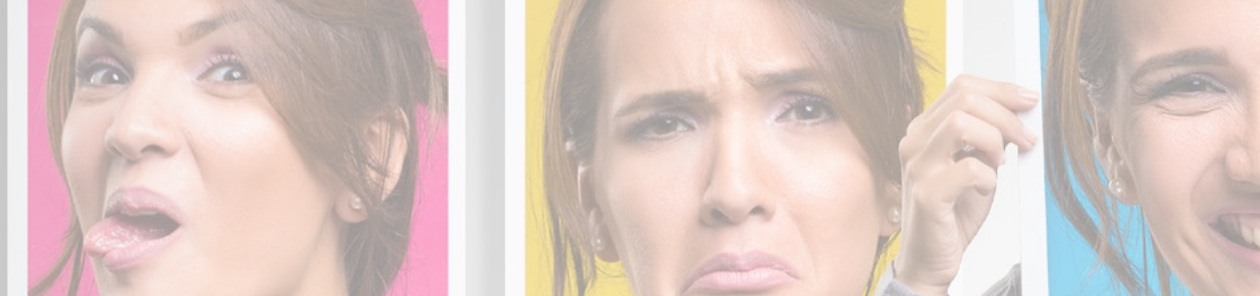
”Haluakko kuulla hyvän vitsin? Joo. Lintu söi, söi ja söi. Ja arvaa mitä - pullistui.” Loppuun kuuluu ovela katse, joka tarkoittaa, että tälle pitää nauraa. Ja minähän nauran, johon lapsi: ”Mää keksin ton itte.”

Määrittelen huumorin, että se on kokemus, jonka tuottaminen tai vastaanottaminen saa aikaan hymyä, naurua tai positiivista asennetta ilmaisevia ilmeitä, eleitä tai toimintaa. Lapset nauravat enemmän kuin aikuiset. Eräessä amerikkalaisessa gallupissa kysyttiin, koska oli viimeksi nauranut oikein kunnolla (Aaker & Bagdonas 2021). Päätuloksena voidaan esittää: 4-vuotias nauraa 300 kertaa päivässä ja keskiverto nelikymppinen saman verran kahden

ja puolen kuukauden aikana. Voiko tämä pitää paikkansa? Olen havainnoinut lasten naurua myös tutkimukseni ulkopuolella ja täytyy sanoa, että lapset kyllä keksivät naurun aiheita koko ajan. Ovikello soi ja avaan oven, mutta ketään ei näy. ”Jaahas, ei täällä olekaan ketään”, sanon. Oven takaa ilmaantuu kaksi kuusivuotiaista, jotka nauravat tikahtuakseen. Halaan heitä ja ihmettelen, että tekö siellä olittekin. Nauramme sille yhdessä ja kauan ja aina uudestaan ja uudestaan. Varsinkin pienille lapsille huumori on yhdistävää ja myönteistä. Osallistuessani näihin lasten hassutteluihin saan naurupisteitä helposti. Tämä olisi sykemittareille uusi aluevaltausta, kun aikuiset voisivat alkaa laskea päivän naurujen määrää. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että naurulla on selviä terveysvaikutuksia, sillä nauraminen lisää mielihyvähormoneja ja laskee stressihormoneita. Mihin nauru katoaa meiltä aikuisilta?

Huumori opitaan yhteisöissä

Aikaisemmissa huumoritutkimuksissa pienten lasten huumoria on pidetty kehittymättömänä kielen ja kognitiivisen kehityksen kypsyymättömyyden takia. Huumorin pohja luodaan kuitenkin ennen kouluikää perheissä, päiväkodeissa ja kaveripiirissä sekä lastenkulttuurin ja medi-



an välityksellä. Suomalaista tutkimusta lasten huumorista on vielä vähän, mutta kansainvälisistä tutkimuksista on enemmän. 2000-luvun pienten lasten huumoritutkimuksissa on osoitettu, että jo alle yksivuotias tuottaa omaa huumoria. Oikeaan aikaan oikeassa paikassa huumorin käyttämisen oppiminen on valtava prosessi, johon tarvitaan aikuisten apua. Eri yhteisöjen sietokyky on erilainen huumorin suhteen. *Lällä lällä lieru* voi olla jossain ryhmässä hauska loru ja toisaalla sitä pidetään kiusaamisena. Aikuiset tarvitsevat tietoa lasten huumorista, sen hyvinvointivaikutuksista ja siitä, miten huumoria voi hyödyntää voimavarana. Lapset tarvitsevat aikuisen mukanaoloa, sallivuutta ja tuimien kieltokatselujen sijaan lempeyttä huumorin oppimisessa.

"Lempeys on miltei poikkeuksetta älykkyyttä. Älykkyys usein julmaa." (Eeva Kilpi)

Näyttää siltä, että laajassa kuvassa aikuiset arvostavat huumorin älyllisyyttä eivätkä niinkään sen tuomaa hyvinvointia. Aikuismainen huumori alkaa ilmaantua noin kouluiässä, jolloin huumorin sisältöinä alkaa olla monimerkityksellisyys ja älykkäämmät oivallukset. Eräs äiti kertoi, että koululainen oli innoissaan kertonut vitsin eli pyytänyt kääntämään suomeksi lauseen: *Black fire monkey*. Siinä jo tarvittiin älykkyyttä. Myös negatiiviset huumorin piirteet tulevat esiin ja huumorin varjolla voidaan kiusata, alistaa ja loukata. Joidenkin tutkimusten mukaan ironia ja sarkasmi opitaan vasta noin 10 vuoden iässä. Opettajankin on hyvä tämä tietää. "Ope, mulla ei oo kynää", johon opettajan vastaus "onko sulla joskus ollut" ei uppoa välttämättä huumorina. Opettaja ei voi silloin syyttää lasta huumorintajuttomuudesta vaan itseään huonosta huumorista.

Huumoritaidot opitaan

Huumorintaju on persoonallisuudenpiirre ja osittain periytyvää, mutta *huumoritaidot* opitaan. Tutkimukseni toi esiin, että päiväkodin toimintakulttuurilla oli paljon merkitystä sen suhteen, kuinka paljon lapsilla oli mahdollisuus harjoittaa huumoritaitojaan. Huumorilla ei ollut tilaa toimintakulttuurissa, jossa hallinta oli keskeistä. Vuorovaikutustilanteet olivat aikuisjohtoisia, joissa isoissa ryhmissä vain rohkeimmat lapset olivat esillä. Kaaos puolestaan tarkoitti tilanteita, joissa oli paljon lapsia ja aikuisia eikä ollut oikeastaan minkäänlaista järjestystä. Molemmissa tapauksissa yhteys lasten ja aikuisten välillä oli heikko. Järjestyksen ja kaaoksen välissä oli vastavuoroisuutta ja yhteistä tekemistä. Lasten ja aikuisten yhteinen huumori tuli esiin osallisuutta painottavassa toimintakulttuurissa, jossa toimitiin pienissä ryhmissä. Lapset saivat rönsyillä ja hiljaisemmatkin lapset pääsivät huumorillaan esiin. Rönsyily tarkoittaa, että lapset helposti saattavat keskeyttää aikuisen esitelmöinnin, kun mieleen juolahtaa innostuksen siivittämänä oma ajatus. Eräs lapsi oli sanonut aamupiirissä, että enon jalka oli mennyt poikki, johon opettaja oli sanonut, että tänään ei puhuta siitä, kun aiheena on luontokato. Taitava pedagogi osaa ottaa lasten asiasta poikkeamisen huomioon ilman, että aikuisen suunnitelmat ja toiminnan tavoitteet jäävät toteutumatta.

Huumori on kieli, jota osaa puhumatonkin puhua. Kuntoutuksessa ollut lapsi asetti itselleen tavoitteen oppia tekemään kainalopierun. Se kuvastaa sitä, miten tärkeää lapselle on saada toiset nauramaan. Huumori on lapsille tärkeä vuorovaikutuksen muoto ja sen avulla solmitaan ystävyyssuhteita, vahvistetaan omaa itseluottamusta, opitaan divergenttiä ajattelua, opitaan mukavammassa ilmapiirissä ja koetaan yhdessä hauskaa. Huumori tuo myös leppoisuutta koululuokkaan ja sanotaankin, että huumori on yhteisön liima.

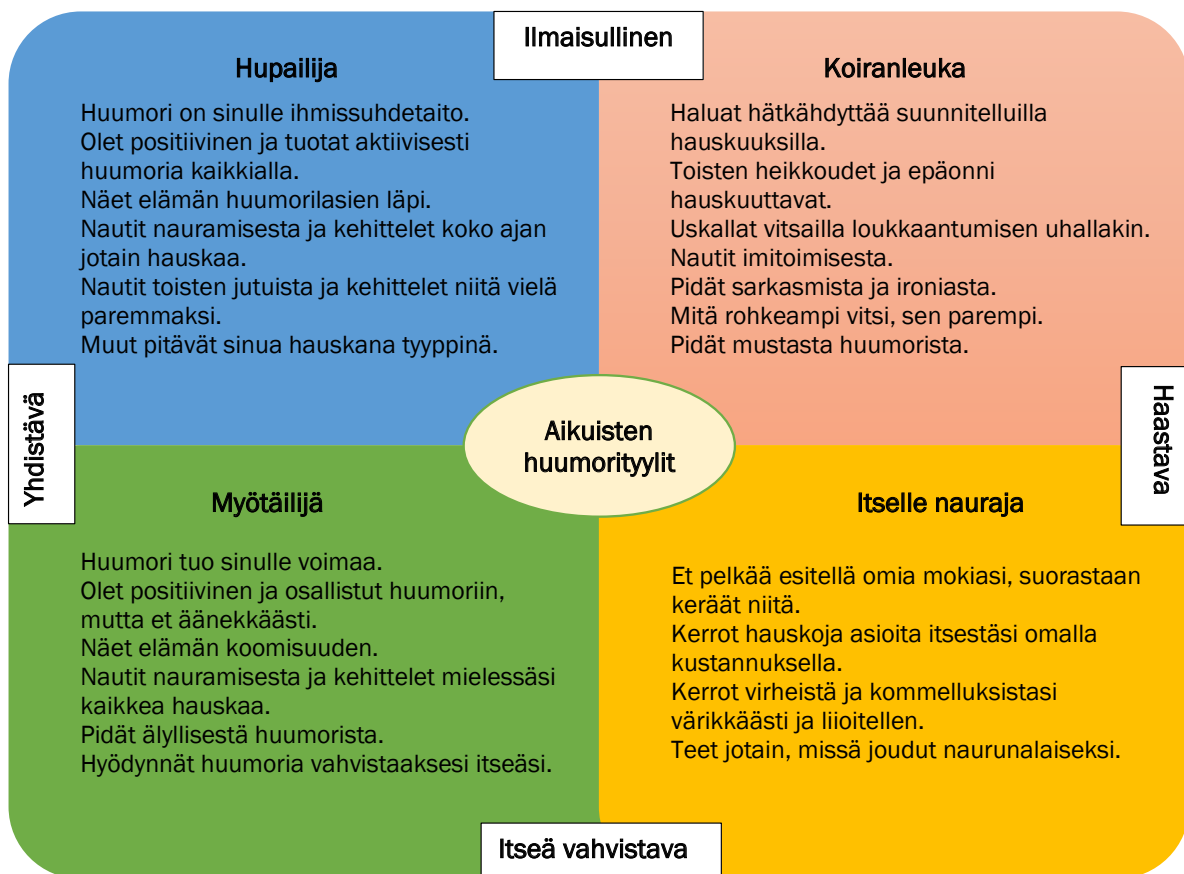


Yhdistävä huumori rakentaa huumorikulttuuria

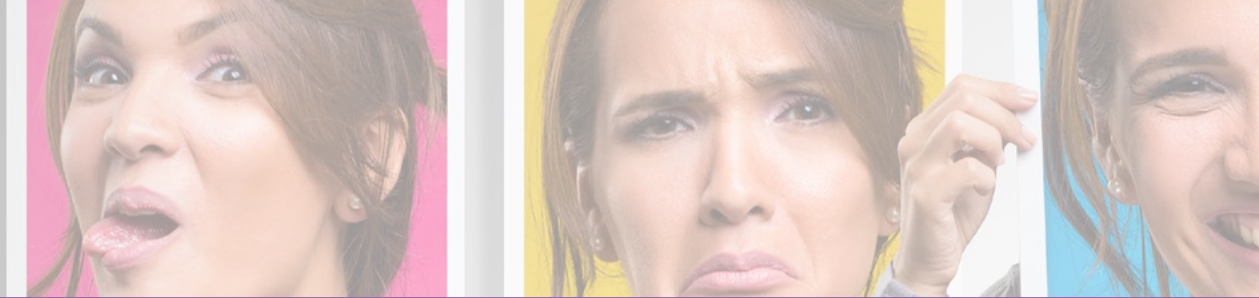
Väitöstutkimukseni jälkeen olen paneutunut ryhmän huumoriin. Martin ja kumppanit (2003) laativat huumorityylitestin, jonka pohjalta oli mahdollista selvittää, käyttääkö ryhmän jäsen hyvinvointia edistävää vai estävää huumorityyliä. Olen tämän tutkimuksen pääkohtien ja oman tutkimukseni löydösten perusteella rakentanut nelikentän, jonka perusteella voi havainnoida omaa huumorityyliään. Tarkoitus ei ole lyödä leimaa otsaan vaan kohdistaa valokeila huumorin olemukseen. Ryhmässä on erilaisia huumorityy-

lejä sekä lapsilla että aikuisilla. Jotta huumori olisi yksilön ja yhteisön voimavara, sen ominaisuudet pitäisi tunnistaa. Voit tarkastella nelikenttää ja pohdiskella, kuinka paljon arvioit itselläsi olevan nelikentän eri tyylejä. Pikatesti näyttää, mitä tyylä edustat eniten sillä hetkellä tietyssä ryhmässä. (Pikatesti: <https://www.tuulius.com/testaa-huumoriasi/>)

Hupailija ja myötäilijä tuovat ryhmään hyvinvointia. Hupailija on ekstrovertti ja hauskuuttaa muita. Myötäilijällä voi olla todella rikas huumori, mutta hän ei tuo sitä kaikkialla esiin. Hän voi olla hupailijan seurassa varma nauraja. Koiran-



Kuvio 1. Aikuisten huumorityylit. Sovellettu Martin ym. 2003 tutkimuksen pohjalta.



leuka ja itselle nauraja haastavat ryhmää omalla huumorillaan ja samanmielisten kanssa voi olla todella hauskaa. Koiranleuka saattaa loukata ronskilla tyyllillään ryhmän jäseniä. Voisi sanoa, että tämä huumorin muoto sopii samanmielisten kesken, mutta usein ei sovellu esimerkiksi työpaikalle. Itselle nauraja voi olla myönteisellä tavalla hauska, kuten Sinikka Nopola tarinoissa, joissa oivalletaan jotain yhteistä inhimillistä. Mutta se voi myös olla rasittavaa jonkun mielestä. Yhteenvetona voisi sanoa, että eniten kannattaisi lasten kanssa välttää koiranleukatyyliä.

Akateemiseen oppimiseen ei kuulu huumori, sanoi minulle eräs opettaja. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että huumoria voidaan käyttää opetuksessa paljonkin. Huumori voidaan nähdä ilmapiirinä, jolloin aikuisen leppoisuus ja vastavuoroisuus vähentävät lasten tarvetta kapinoivaan huumoriin. Huumoria voidaan sisällyttää opetukseen tietoisesti projektina (Aerila, Stenius, Laes & Laes 2021; Aerila, Rönkkö & Stenius 2023; Gültekin & Ulutas 2022). Innokkaimmille ryhmän hupailijoille voidaan järjestää mahdollisuuksia toteuttaa huumoria. Hyvän ja huonon huumorin rajoista voidaan keskustella, kun tiedetään mitä ne ovat. Sietokykyä voidaan kasvattaa, kun tunnistetaan huumorin eri tyyliä ja opitaan hassuttelemaan yhdessä. Koulussa voidaan järjestää tiloja ja aikaa huumorin toteuttamiselle. Ben Furmanin (2023) taitolähtöinen ongelmanratkaisu toimii paljon huumoria käyttävien lasten kohdalla, jos se häiritsee oppitunteja. Taitolähtöisyys tarkoittaa, että huumori on myönteistä ja sanotaan se lapselle. Todetaan myös, että huumorin oikea ajoittaminen on tärkeä tai-

to, jos haluaa koomikoksi. Aletaan siis harjoitella oikeaa ajoitusta.

Huumori on lahja meille kaikille varsinkin aikoina, kun uutiset pullistelevat ikäviä tapah-tumia. Ihailemani kirjailija Sinikka Nopola osasi käyttää kaikkia huumorinlajeja taitavasti sekä aikuisten että lasten kanssa. Hän teki tavallisuudesta huumoria ja kertoi tekevänsä niin, koska se keventää elämää. Se on meille kaikille mahdollista.

Lähteet:

- Aaker, J. & Bagdonas, N. 2021. *Humor, seriously*. Penguin Random House.
- Aerila, J.-A., Laes T. & Laes, T. 2017. Clowns and explosions: Drawings as reflections of children's humor. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 108–135.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Stenius, T. 2023. Humor as a source for collaborative storytelling – Perspectives to dynamic and static stories. *Humor*. <https://doi.org/10.1515/humor-2023-0047>
- Aerila, J.-A., Stenius, T., Laes, T. & Laes, T. 2021. Opettajan ei tarvitse olla humoristi – pierusta ja sen vierestä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 269–281.
- Furman, B. 2023. Ben Furman & lasten haasteet taidoiksi. Viisas elämä.
- Gültekin, D. & Ulutas, I. 2023. "Less stress more learning." Views of teachers and parents on the early humor education program. Teoksessa J. D. DeHart (toim.) *Exploring Comics and Graphic Novels in the Classroom*. Information Science Reference, (ss. 64–78). <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4313-2.ch004>
- Kilpi, Eeva, 1976. *Terveisin: runoja*. WSOY.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. 2003. Individual differences in use of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37, 48–75. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Stenius, T. 2023. Lasten huumorin rakentuminen. "Mua kikattaa, kun mä teen jekkuja". Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9467-1>
- Stenius, T. 2023. Pienten lasten huumorin rakentuminen "Mua kikattaa kun mä teen jekkuja". *Lectio praecursioaan perustuva artikkeli*. *Jecer* 12(3), 268–277. <https://orcid.org/0000-0002-8519-5243>



Taina Hämäläinen

on työskennellyt erityisopettajana, erityisopetuksen ohjaavana opettajana, hankekoordinaattorina, rehtorina. Nykyään hän työskentelee lukukoordinaattorina ja kouluttajana.

Omakekuva



Laura Niinikivi

työskentelee luokanopettajana Laurentius-koulussa Lohjalla, kouluttajana sekä Lohja lukee! Lojo läser! -hankkeen lukututorina.

Kuva Timo Raunio

Ateljee – iloa lukemiseen

Toimintamalli lukutaidon opettamiseen ja lukuinnon synnyttämiseen

Hyvänkin lukutaidon omaava oppilas tarvitsee motivaatiota kehittyäkseen vielä paremmaksi lukijaksi, kun taas vasta lukemaan opettelevien oppilaiden on tärkeä saada lukea omaa tasoaan vastaavia tekstejä. Ateljee-toimintamalli tukee oppilaiden lukutaidon kehittymistä ja lukuinnon syntymistä. Se perustuu vahvalle ajatukselle osallisuudesta, henkilökohtaisista tavoitteista sekä mallintamisesta. Lukemista samoin kuin muita äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita vaivaa usein kognitiivinen epäselvyys, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät aina ymmärrä, mikä on toiminnan tavoite tai mitä arvioidaan. Ateljee-toimintamalli tuo selkeyttä oppimiseen.

AVAINSANAT: kirjallisuus, lukutaito, lukuilo

Ateljee-toiminta pähkinäkuoressa

Ateljee on äidinkielen opettamisen toimintamalli, jonka avulla jokaisesta oppilaasta voi tulla taitava lukija. Ateljee-toimintamallin tavoitteena on tukea lasten lukutaidon kehittymistä ja lukuinnon syntymistä kasvattamalla asteittain oppilaiden lukuintoa ja lukemisen kestävyttä. Ateljee-toimintamalli on hyvin järjestelmällinen. Se helpottaa opettajan työtä antamalla työskentelylle selkeän struktuurin, jonka avulla opettaja voi keskittyä innostavien sisältöjen kehittämiseen. Ateljee-tunneilla harjoitellaan lukemista monipuolisesti ja yhdistetään lukemiseen myös muita äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä.

Ateljee-toimintamalli on tapa organisoida

äidinkielen tunnit siten, että oppilaat työskentelevät aktiivisesti merkityksellisen lukemisen ja kirjoittamisen tehtävien parissa. Kun oppilaat osaavat työskennellä itsenäisesti lukemisen tai kirjoittamisen parissa, opettaja voi tavata lukuhetken aikana yhtä oppilasta tai pienryhmää.

Tässä alakouluikäisten oppilaiden lukutaidon ja lukuinnon kehittämiseen suunnitellussa toimintamallissa ideana on äidinkielen osataitojen mallintaminen, luetun ymmärtämisen strategioiden mallintaminen, tavoitteen asettaminen, harjoittelu ja arviointi.

Samalla äidinkielen tunnilla on suuryhmän, pienryhmän ja/tai yksilön opettamisen vaihtelua opettajan harkinnan



Kuva 1. Ateljee-toimintamalli kasvattaa oppilaiden lukuiloa ja kestävyttä. Kuva: L. Niinikivi.

mukaan. Toimintamallin mukainen oppitunti koostuu lyhyestä koko ryhmän opetustuokios-
ta ns. ateljeepiirissä ja itsenäisestä työskente-
lystä. Itsenäisen työskente-
lyksen kesto vaihtelee
oppilaiden iän ja keskit-
tymiskyvyn mukaan. Keskittymiskykyä harjoitel-
laan systemaattisesti.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita kutsutaan ateljeiksi

Ateljee-toimintamallissa on kuusi erilaista ateljeeta eli äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitealuetta. Ne ovat vuorovaikutus, itsenäinen lukeminen, kuunteleminen, yhdessä lukeminen, oikeinkirjoitus ja kielitieto sekä luova kirjoittaminen.

Taulukko 1. Perusopetuksen opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet sekä Ateljeet

Perusopetuksen opetussuunnitelma	Ateljeet
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen	Vuorovaikutus
Tekstien tulkitseminen	Itsenäinen lukeminen Yhdessä lukeminen (parin kanssa) Kuunteleminen
Tekstien tuottaminen	Oikeinkirjoitus ja kielitieto Luova kirjoittaminen

Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen puuttuu ateljeista, koska koko toimintamallin perusta on autenttisen kirjallisuuden käyttö opetuksessa.

Ateljeet otetaan käyttöön pienin askelin mallintamalla ja harjoittelemalla uusia osatekijöitä. Osatekijät tarkoittavat sellaisia taitoja,



Kuva 2. Koko ryhmän opetustuokio tapahtuu ns. Ateljeepiirissä. Kuva: L. Niinikivi.

joita tarvitaan ateljeetuntien sujuvaan toteuttamiseen. Tällaisia ovat muun muassa paikan valintaan ja työvälineiden palauttamiseen liittyvät tilanteet. Mallintaminen alkaa yhteisten pelisääntöjen

laatimisesta. Tämä takaa sen, että kaikki tietävät mitä ja miten tekevät. Oppilaiden kanssa voidaan laatia esimerkiksi yhdessä sääntötaulu siitä, miltä opetettava asia näyttää, kuulostaa ja tuntuu.

YHDESSÄ LUKEMINEN

- Meistä tulee sujuvia lukijoita
- Me ymmärrämme lukemamme
- Yhdessä lukeminen on hauskaa

OPPILASPARI

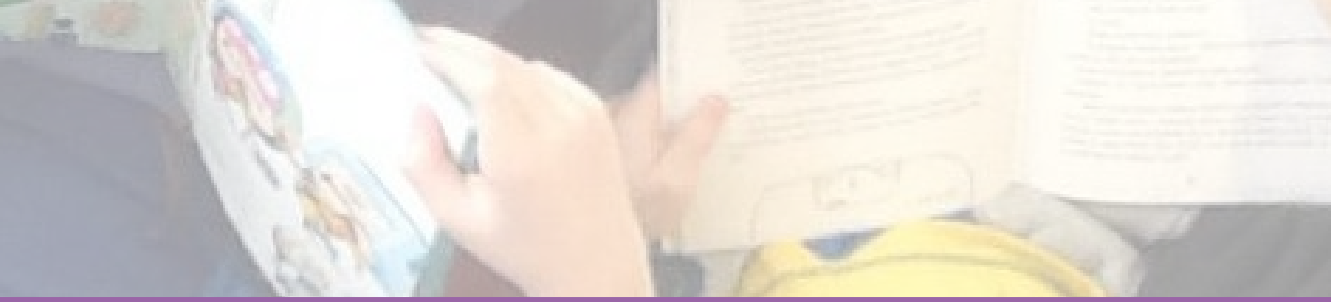
- Aloittavat heti
- Lukevat koko ajan
- Lukevat hiljaisella äänellä
- Etenevät järjestyksessä
- Istuvat paikoillaan
- Harjoittelevat kestävyyttä
- Pitävät työrauhakuplan ehjänä

OPETTAJA

- Kuuntelee pareja
- Työskentelee yhdessä oppilaan

Ateljee - Iloa lukemiseen

Kuvio 1. Yhdessä luodut säännöt lisäävät kognitiivista selkeyttä. (Kuva: Hämäläinen & Niinikivi (2024) Ateljee-opas. Kuvion taitto: Annaliisa Salmelin.)



Lukeminen kuuluu jokaiseen päivään

Lukeminen on osa jokaista päivää ja lukustrategioiden oppimiselle varataan paljon aikaa. Opetuksen pohjana on autenttinen kirjallisuus: kaunokirjallisuus, tietokirjat ja lehtiartikkelit. Oikea kirjallisuus toimii oppikirjana. Kirjallisuutta on luokassa runsaasti. Lapselle annetaan mahdollisuus strukturoituun valintaan ja teksteistä keskusteluun.



Kuva 3. Ateljee-toimintamallissa luetaan joka päivä.
Kuva: L. Niinikivi

Taitojen lisäksi Ateljee-malli korostaa luokinnon merkitystä lukemisen harjoittelulle. Mitä innostuneempi oppilas on, sitä todennäköisemmin hän jaksaa harjoitella ja jatkaa lukemista vielä aikuisiällä. Oppilas saa kokemuksia siitä, että kirjan kansien sisältä löytyy kiehtovia tarinoita. Lukemisen ilo löytyy tarinoita kuuntelemalla, itse kirjoja lukemalla ja luetusta keskustelemalla.

Lukustrategioiden systemaattinen opettaminen

Mallintamisen avulla opetetaan myös strategioita henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Asioiden mallintaminen onkin keskeinen osa

ateljeetyöskentelyä ja kaikki uudet asiat mallinetaan oppilaille.

Ateljee korostaa oppilaiden osallisuutta ja oman oppimisen omistajuutta, sillä jokaisella oppilaalla on oma henkilökohtainen lukemisen tavoite, jonka oppilas määrittelee yhdessä opettajan kanssa. Oppilaiden lukuintoon vaikutetaan antamalla heidän edetä strukturoidusti yksilölliseen tahtiin. Valinnan mahdollisuuden lisäämisen on huomattu vaikuttavan positiivisesti oppimismotivaatioon. Oppilaat saavat muun muassa mahdollisuuden päättää tietyin reunaehdoin, mitä ja missä järjestyksessä opiskelevat. Opettaja ja oppilas myös arvioivat jatkuvasti oppimisen edistymistä.



Kuva 4. Oppilailla on omat tavoitteensa. Kuva: T. Rautio

Valinta motivoijana

Ateljee-toimintamalli sisältää paljon valinnan mahdollisuuksia. Oppilaat saavat pääsääntöisesti itse valita luettavansa opettajan antamien rajojen sisällä. He saavat valita työskentelypaikkansa luokassa, kun sitä on ensin mal-



TALON TAIDOT



TAVOITTELEN SUJUVUUTTA

Luen valtavasti
Luen minulle sopivan
fasoisia kirjoja
Luen tekstipätkän
monta kertaa
Huomaan välimerkit,
jotta osaan pysähtyä
oikeisiin kohtiin
Luen eläytyen ja
ilmeikkäästi

AVARRAN SANAVARASTOANI

Luen valtavasti
Huomaan
mielenkiintoiset sanat
ja käytän niitä
puheessani ja
kirjoittaessani
Käytän kuvia, taulukoita
ja diagrammeja
apunani
Käytän apuna aiempaa
tietoani ennustaessani
sanon merkitystä ja
tarkistan tekstistä
Kysyn mitä sana
tarkoittaa
Katson sanakirjasta tai
 netistä

LUEN YMMÄRTÄEN

Pysähdyn ja kerron mitä luin
Peruutan ja luen uudestaan
Kerron tarinan omin sanoin
Ennustan ja tarkistan tekstistä
Piirrän kuvan tai mielikuvan
Kuuntelen sisäistä puhettani –
ajatustiani
Teen kysymyksiä, kun luen tarinaa
Hyödynnän tekstin ominaisuuksia
(otsikot, lihavoinnit, kuvat, taulukot)
Teen tiivistelmän
Mietin mikä on kirjailijan tarkoitus
Mietin mitä tiedän aiheesta
ennestään
Huomaan kirjalliset elementit (laji,
juoni, henkilöt, tapahtumapaikka,
ongelma/ratkaisu, teema)
Teen tulkintoja
Huomaan ja osaan selittää
syy-seuraus -suhteita
Vertailen tekstin sisällä ja eri tekstejä
keskenään
Käytän oleellista tietoa ja sitä tukevia
tietoja päätelläkseni mikä on tärkeää

OLEN TARKKA JA LUEN OIKEIN

Osaan kirjaimet ja niiden
äänteet
Yhdistän äänteitä tavuiksi
Luen tavuja
Luen pitkät sanat tavuittain
Sopiiko sanan kirjaimet
lukemaani sanaan? Onko
järkeä?
Käytän kuvia apunani
Sopiiko sanat ja kuvat
yhteen?
Huomaan sanan alku- ja
loppuäänteet
Hyppään sanan yli ja
palaan takaisin

NÄIN OPIN

Ponnistelen
Kuuntelen tarkasti
Katson tarkasti
Vertailen
Luokittelen
Etenen järjestyksessä



Ateljee

Iloa lukemiseen

Pohjautuu The Daily CAFE -malliin

Kuvio 2. TALON taidot sisältävät lukemisen tavoitteet ja strategioita niiden saavuttamiseksi. Kuvion taitto Annaliisa Salmelin.

linnettu ja harjoiteltu. He voivat myös miettiä, valitsevatko he ensin itsenäisen lukemisen vai esim. luovan kirjoittamisen. Kaikki valinnan paikat ovat kuitenkin viime kädessä opettajan päätettävissä.

Ateljee-toimintamallissa ei oikeastaan ole mitään uutta. Se poikkeaa kuitenkin totutusta mm. seuraavien toiminnalle oleellisten seikkojen kautta:

- Oppitunnin rakenne poikkeaa totutusta tuntirakenteesta.
- Opetustuokiot pidetään opetuspiirissä ja ne ovat niin lyhyitä, että jokainen oppija jaksaa keskittyä yhdessä opiskeltavaan asiaan.
- Lukemisen strategioita opetetaan järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti.
- Vahva mallintaminen tukee oppimista.
- Lukemisen eri puolia tuodaan esiin tasa-arvoisesti.

- Lukemiselle raivataan tilaa niin että koulussa luetaan päivittäin.
- Lukuläksyä tulee päivittäin *kaikilla vuosiluokilla*.
- Oppilaat saavat itse valita kirjan, paikan ja toiminnan. Valintaa opetetaan ja tarvittaessa rajataan.
- Oppitunnin rakenne ja oppilaiden itsenäinen työskentely vapauttavat opettajan pienryhmä- ja yksilötapaamisiin.
- Oppilailla on henkilökohtaiset lukemisen tavoitteet ja edistymistä seurataan.

Ateljee-toimintamallin tausta

Ateljee-toimintamallin taustalla on amerikkalainen The DailyCAFE -menetelmä, jonka ovat luoneet sisarukset Gail Boushey ja Joan Moser. Heidän toimintansa pohjautuu alan tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden, muun muassa Richard Allingtonin, Regie Routmanin, Debbie Millerin,

61

lyCAFE-mallia kahvikupposen äärellä ja kyseli halukkuuttani lähteä kokeilemaan sitä kakkosluokassani. Malli, jota lähdimme kehittämään suomalaiseseen opetussuunnitelmaan sopivaksi ja joka myöhemmin nimettiin Ateljee-toimintamalliksi, toi luokkaan autenttisen kirjallisuuden lisäksi selkeän struktuurin, vahvan mallintamisen ja strategioiden opettamisen. Opetukseni muuttui toistamiseen!

Opiskelimme, pohdimme, kokeilimme, testasimme, syvensimme, opimme, laajensimme, kehitimme... Lukuinto-pilotti, hundRED-hanke, Jyväskylän yliopisto ja Lukiloki, Turun yliopisto ja POLKU-hanke sekä useat pitämämme koulutukset ovat luoneet uskoa siihen, että olemme oikealla tiellä Ateljeen kanssa. Oikealla tiellä, mutta emme vielä maalissa!

Ateljee-toimintamallin opas

Ateljee-koulutuksissa osallistujat ovat toivoneet Ateljee-opasta koulutuksen ja työnsä tueksi. Opetushallituksen rahoittama Lohja lukee! 2 Lojo läser! 2 -hankerahoituksen turvin oppaan kirjoittaminen mahdollistui. Ateljee-opas ilmestyy OPH:n aoe.fi -sivustolla kevään 2024 aikana.

Lähteet:

Boushey, G. & Behne, A. 2020. The CAFE Book. Engaging All students in Daily Literacy Assessment and Instruction. Portland: Stenhouse Publisher.

Boushey, G. & Moser, J. 2014. The Daily 5: Fostering literacy in the elementary grades. Portland: Stenhouse Publisher.

DailyCAFE -verkkosivusto: www.thedailycafe.com

Hämäläinen, T & Niinikivi, L. 2024. Ateljee-opas. Opas Ateljee-toimintamallin aloittamiseen luokassa. Saatavissa keväällä 2024 www.aoe.fi



FinRAn tuore HELPOSTI!-julkaisu on ilmestynyt!

Kaipaatko toiminnallisuutta ja uusia näkökulmia matematiikan opetukseen? Helposti!-kirja tarjoaa runsaasti tuoretta tutkimustietoa lukijaystävällisessä muodossa alan huippututkijoilta. Lisäksi julkaisusta löytyy runsaasti kopioitavaa materiaalia ja sovellettavia ideoita suoraan oppitunneille koko peruskoulun ajalle.

Helposti!-julkaisun tilaat osoitteesta finrainfo@gmail.com.

Kirjaa myydään jäsenille hintaan 29€ + toimituskulut 6 euroa/kpl.

Ei-jäsenille kirjan myyntihinta on 44€ + toimituskulut 6 euroa/kpl.

Nyt viimeistään kannattaa liittyä FinRA:n jäseneksi!

Helpoiten se onnistuu www.finrainfo.fi-sivuilla



LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN TESTEJÄ

FinRA ry:n julkaisema lukemisen ja kirjoittamisen testistö on palvellut opetus- ja kuntoutustyötä tekeviä asiantuntijoita 80-luvulta asti. Vuosien varrella julkaisua on päivitetty vastaamaan ajan tarpeita ja tuorein uudistettu laitos vuodelta 2018 on saanut hyvää palautetta niin opettajilta kuin esimerkiksi puheterapeuteilta.

Joko Sinun hyllystäsi löytyy uusin A7? Jäsenenä saat lukemisen ja kirjoittamisen testistön edulliseen jäsenhintaan.

A7 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN TESTEJÄ

Ei-jäsen	43 €
Jäsen	35 €

Postituskulut 6 €/kpl, ALV 0%

Tilaa omasi nyt lähettämällä lähettämällä sähköpostia osoitteeseen finrainfo@gmail.com. Kirjoita viestiin nimesi, toimitusosoite sekä laskutusosoite.



Kielikukon toimituskunta

Päätoimittaja Sari Sulkunen
sari.sulkunen@finrainfo.fi

Toimituskunnan jäsenet

Juli-Anna Aerila
julaer@utu.fi

Jan Hellgren
jan.hellgren@abo.fi

Mervi de Heer
mervi.deheer@gmail.com

Vuokko Kaartinen
vuokkokaartinen@gmail.com

Annakaisa Lehtonen
annakaisa.a.lehtonen@gmail.com

Aija Lund
aija.lund@gmail.com

Johanna Vääräsmäki
johanna.s.vaarasmaki@student.jyu.fi

FinRAn johtokunta 2024

Puheenjohtaja | Ordförande | Chairperson
Aija Lund

Varapuheenjohtaja | Viceordförande | Vice-chair
Sari Sulkunen
varajäsen Heli Ketovuori

Sihteeri | Sekreterare | Secretary
Jan Hellgren
varajäsen Ann-Sofie Selin

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |
Member of the Board
Juli-Anna Aerila
varajäsen Vuokko Kaartinen

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |
Member of the Board
Susanna Mononen
varajäsen Pehr-Olof Rönholm

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |
Member of the Board
Merja Kauppinen

Taloudenhoitaja | Kassör | Treasurer
Susanna Mononen

Sposti: etunimi.sukunimi@finrainfo.fi

Kansi ja ulkoasu Susan Johnsson
Taitto Painosalama Oy

Painosalama Oy, Turku 2024
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 2024

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 Sari Sulkunen
sari.sulkunen@finrainfo.fi
puh. +358 40 762 9559

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

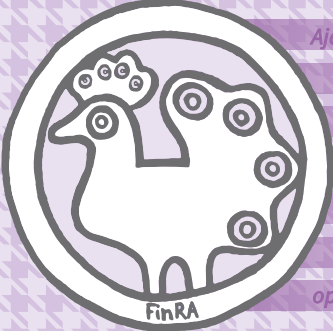
Vuosikerta (4 numeroa) 40 euroa

LEHDEN TILAUSOSOITE

finrainfo@gmail.com

Kielikukko

Iloksi ja opiksi



Ajankohtaista tietoa
lukemisen,
kirjoittamisen
ja oppimisen
tutkimuksesta
sekä hyvistä
opetuskäytännöistä

Finnish Reading Association • 1–2/2024

Tässä numerossa mm.:
Miten lukutaito kehittyy ensimmäiseltä luokalta kolmannelle?
Miltä näyttää kirjastojen, varhaiskasvatuksen ja perheiden
yhteistyö Lukemaan Lumo -hankkeessa?
Tunnistammeko ja arvostammeko lasten huumoria oppimisessa ja
opetuksessa?

AINEISTOAIKATAULU 2024

Nro	Aineisto	Postitus
1–2	1.3.	viikolla 15
3	1.8.	viikolla 36
4	18.10.	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 opetuskäytännöistä.

Kielikukossa julkaistaan artikkeleita, kuvauksia opetuskokeiluista ja tuen menetelmistä, puheenvuoroja, haastatteluja ja kirja-arvioita.

Tänä vuonna Kielikukko tarjoaa mielenkiintoista luettavaa muun muassa matematiikan ja luonnontieteiden kielen ja tekstien opettamisesta sekä kieli- ja kirjallisuuskasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi käsitellään muun muassa oppimisen tukea sekä esitellään monipuolisesti Suomessa tehtävää lukutaitotyötä. Pysy siis mukana tänäkin vuonna!

Otamme mielellämme vastaan ehdotuksia artikkeleista. Materiaalin jättö- ja lehden julkaisuaikataulut löytyvät Kielikukon mediakortista lehden takakannen sisäsivulta. Artikkeliehdotukset ja itse artikkelit toimitetaan lehden päätoimittajalle osoitteella sari.sulkunen@finrainfo.fi.

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.