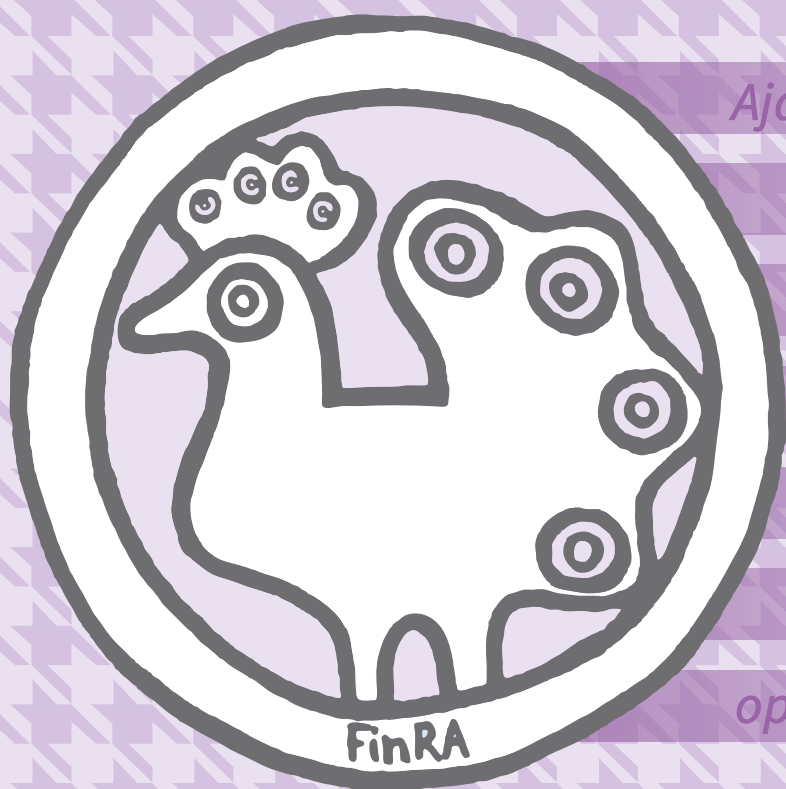


Kielikukko

Iloksi ja opiksi



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

Finnish Reading Association • 3/2024

Tässä numerossa mm.:

*Fysiikan ja matematiikan kielestä ja niiden opettamisesta
Tekoälystä tukiälyyn
Kirjallinen maku: kaikkiruokaista vai valikoivaa?
Erilaisia kirjallisuudenopetuksen menetelmiä, mm.
ennakointikertomus ja lukuteatteri*

Kielikukko 3/2024

Hyvä lukija!	1
Fysiikan tiedonalan kielen rakentuminen monikielisessä luokkahuoneessa 2 <i>Anne Tiermas</i>	
Oletko opiskellut matematiikan kieltä?	6
<i>Maija Rautio</i>	
Opiskelijoiden ja opettajan näkemyksiä ja kokemuksia tekoälystä	9
<i>Maria Raivo</i>	
Matematikkunskaperna har försvagats, men vad har egentligen förändrats?	15
<i>Jan Hellgren</i>	
Kirjallisesta maustaan kertovat lukijat muutoksen tekijöinä.....	17
<i>Roosa Suomalainen</i>	
"Mä rupesin kirjoittaa ja toi oli se, mitä sattuu tuleen mieleen" – Havaintoja ennakointikertomuksen hyödyntämisestä opetuksessa.....	21
<i>Valtteri Kolehmainen, Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen</i>	
Luja-hankkeessa koulujen ja kirjaston väliselle yhteistyölle löytyi yhteinen suunta	26
<i>Suvi Sario, Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen</i>	
Sustaining Equity-Based Instruction for Students Experiencing Literacy Difficulties.....	30
<i>Victoria J. Risko & Doris Walker-Dalhouse</i>	
Terveisiä Euroopan lukutaitokonferenssista!	36
<i>Sari Sulkunen</i>	
Sanat haltuun -hankkeelle myönnettiin FELAn lukutaitopalkinto ansiokkaasta työstä lukutaidon edistämiseksi.....	38
<i>Sari Sulkunen</i>	
Lukutaitoa tulisi ennen kaikkea lähestyä perustaitona	39
<i>Aleksis Salusjärvi</i>	
Kalevalasta lukuteatteriksi Szegedin yliopistossa Unkarissa	41
<i>Mervi de Heer</i>	
Kalevala-äänikirjaa kuunnellessa mieli kevenee.....	48
<i>Johanna Vääräsmäki</i>	
Aapiskukko-palkinto 2024.....	49
ABC-tuppen 2024.....	50



Hyvä lukija!

Olemme palanneet arkeen lämpimän kesän jälkeen. Toivottavasti arkeen siirtyminen on sujunut leppoisasti. Kielikukko-lehdessä paluu arkeen on tarkoittanut muhkean lukupaketin kokoamista lukijoidemme iloksi ja hyödyksi.

Aloitamme tällä kertaa fysiikan ja matematiikan kieltä käsittelevillä artikkeleilla. Aluksi Anne Tiermas kertoo, millaisia havaintoja on tehnyt fysiikan tiedonalan kielen rakentumisesta. Hän on tutkimuksessaan seurannut yläkoulun oppitunteja ja erityisesti monikielisiä oppilaita, mutta tuloksia on mahdollista soveltaa laajemminkin kielitietoisien aineenopetuksen kehittämiseen.

Yläkoulun matemaattisten aineiden opettaja Maija Raution artikkeli keskittyy matematiikan tiedonalan kieleen. Rautio valaisee konkreettisten esimerkkien kautta, miten hän muuntaa matematiikan kieltä yleiskieliseen muotoon ja luo siltoja tiedonalan ja yläkoululaisten kokemusmaailman välille.

Maria Raivo taas esittelee nuorten ajatuksia tekoälystä ja sen käytöstä opiskelussa. Opiskelijoita huolettaa erityisesti tekoälyn käytön tasa-arvoisuus. Raivo pohtii asiaa myös opettajan työn näkökulmasta: miten tunnistaa tekoälyn käyttö kirjoitustehtävissä ja miten ohjata oppilaita käyttämään tekoälyä tukiälynä.

Språktuppen-artikkelissa haastattelussa on Karvin Jari Metsämuuronen, joka kertoo matematiikan oppimistulosten kehittymisestä.

Roosa Suomalainen erittelee väitöstutkimukseensa pohjautuvassa artikkelissa erilaisia lukijaprofiileja. Suomalainen kuvaa, miten erilaiset tavat kertoa omasta kirjallisesta mausta rakentavat moninaisuutta puolustavaa kirjallisuuskeskustelua. Lukijoilla on halu erottaa yksilölliset kokemukset laajemmista ilmiöistä.

Valtter Kolehmainen, Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen kuvaavat ennakointikertomusta ja siihen liittyvää kokeilua, jonka he toteuttivat

alakouluikäisille osana Media-TARU-hanketta. Kirjoittajien mukaan ennakointikertomus on kirjallisuudenopetusmenetelmä, joka tukee luovien ja taidelähtöisten menetelmien hyödyntämistä ja haastaa oppilaita eettis-moraaliseen pohdintaan.

Suvi Sario taas kertoo yhdessä Juli Aerilan ja Merja Kauppinen kanssa, kuinka LUJA-hankkeessa heräteltiin monikielisten lasten lukemisen iloa ja ohjattiin heitä kirjaston käyttöön. Lisäksi hankkeessa lisättiin kirjaston ja koulujen yhteistyötä. Hankekirjastot hyödynsivät useita pedagogisia välineitä ja toimintamalleja kirjastovierailuja syventämään.

Kansainvälistä näkökulmaa lehteen tuovat amerikkalaisprofessorit Victoria Risko ja Doris Walker-Dalhouse, jotka tarkastelevat pitkään kokemukseensa nojautuen lukutaito-opetusta tasa-arvon näkökulmasta.

Sari Sulkunen kertoo terveiset Euroopan lukutaitokonferenssista, joka järjestettiin kesäkuussa Kreetalla. Konferenssissa Sanat haltuun -hanke sai eurooppalaisen lukutaitopalkinnon. Palkinnon vastaanotti Aleksis Salusjärvi, joka kirjoittaa artikkelissaan hankkeen tavoitteista ja näkökulmista.

Mervi de Heer kertoo lukuteatterista ja sen soveltamisesta edistyneille suomen opiskelijoille. Artikkelissa kuvailun lukuteatteriprojektin aiheena on Suomen kansalliseepos Kalevala. Mitä unkarilaiset Szegedin yliopiston opiskelijat ajattelivat Kalevalasta ja miten he muunsivat Kalevalan runoja lukuteatteriesityksiksi? Myös Johanna Vääräsmäki on innostunut Kalevalasta, ja kertoo kokemuksistaan sen äänikirjaversioiden parissa.

Lehden lopussa on lisää palkintoasioita: Aapiskukko-palkinto myönnetään perinteisesti kansainvälisenä lukutaitopäivänä 8.9. Tänä vuonna palkinnon saivat Selkokeskus ja LL-center.

Antoisia lukuhetkiä alkavaan syksyyn!

Toimituskunnan puolesta *Annakaisa Lehtonen,*
Johanna Vääräsmäki ja Sari Sulkunen



Anne Tiermas,
väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto

Kuva: Veikko Somerpuro

Fysiikan tiedonalan kielen rakentuminen monikielisessä luokahuoneessa

Tiedonalan eli oppiaineen opettaminen on sisältöjen opettamisen lisäksi myös tiedonalan kielen opettamista. Millaista on fysiikan tiedonalan kieli ja miten kehittää kielitietoista aineenopetusta siten, että se tukisi koulun opetuskielen oppijoiden lisäksi kaikkia oppijoita?

ASIASANAT: tiedonalan kieli, suomi toisena kielenä, luokahuonevuorovaikutus

Tekeillä olevassa suomen kielen väitöskirjassani tarkastelen, miten tiedonalan eli oppiaineen kieli ja tekstit rakentuvat fysiikan oppitunnilla. Kiinnostuin aiheesta toimiessani suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -opettajana peruskoulussa. Olin mukana samanaikaisopettajana eri oppiaineiden tunneilla ja havahduin siihen, että minun tulisi ymmärtää, miten eri oppiaineiden tekstit rakentuvat, jotta pystyisin tukemaan kielinoppijoita paremmin. Opetussuunnitelmassakin (OPH 2014, 28) mainitaan, kuinka jokainen opettaja on “opettamansa oppiaineen kielen opettaja”, mutta mitä tämä konkreettisesti tarkoittaa? Millaista on esimerkiksi fysiikan kieli ja miten fysiikan oppiaineessa tulisi lukea ja kirjoittaa?

Tutkimustani varten seurasin kahden pääkaupunkiseudulla sijaitsevan yläkoulun eri oppiaineiden tunteja, haastattelin oppilaita ja opettajia sekä videoin fysiikan oppitunteja. Vaikka keskityin monikielisiin oppilaisiin, eli oppilaisiin, jotka arjessaan käyttivät taajaan useampia kieliä, ovat tutkimuksen tulokset sovellettavissa myös suomea ensikielenä puhuviin oppilaisiin. Yksi heistä totesikin, kuinka fysiikan kieltä on vaikea ymmärtää ja opettaja puhuu “siansaksaa” selit-

täessään fysiikan ilmiöitä (Tiermas 2022a). Oppiaineiden kielet ovatkin aluksi kaikille vieraita, ja tiedonalkohtaisten kieli- ja tekstikäytänteiden avaamiseen tarvitaan monenlaisia työkaluja (Sulkunen, Nikula & Kääntä 2023).

Kielitietoisuus aineenopetuksen ytimessä

Oppiaineen tiedonalan kielen ja tekstien ole-musta monikielisen oppijan näkökulmasta pohtii tutkimusaineistossani eräs S2-opettaja. Haastattelin (AT) opettajaa ja kysyin muun muassa, miten hän auttaa oppilaita vaikeissa kirjallisissa tehtävissä.

Esimerkki 1. Oppiaineen sisältöjen kielellinen tarkastelu.

AT: Miten sä semmosis sellaisissa tilanteissa sit niinku autat ja toimit ja tuet?

S2-ope: No mä oon ollut tekemässä joi-tain niit pohjii. Niinku selkeyttämässä. Meilhän on tosi hyvät pohjat ja suunnitelmat ja kaikki tämmöset ohjeet on



fysiikan opettajil jo valmiiksi. Mä oon jossain vaihees niinku parannellu niitä et et pilkotaan pienempiin osiin niitä juttuja ja selkeytetään tosi yksinkertaisiksi lauseiks ne kysymykset. Toki siinä on se riski että yksinkertaistuu liikaa ja se fysiikan kieli jää pois mut sit ne voi olla myös kahella eri tavalla. Et et on se niinku fysiikan tapa ja sit on se semmonen selkeämpi tapa. Et ne ois niinku rinnakkain niin näkee et näin tää toimii ja sit ku ollaan tekemäs niit töitä niin tosi usein me kirjoitetaan ne asiat niinku oppilaat näkee. Et me jätetään vähän niinku tilaa et jos on vaikka että jos tehdään vaikka työ mist kuuluu poreiluun tai vaik sihinää.

AT: Hmmm.

S2-ope: Niin sit mietitään et et kuuluu ääni et hyvä kuuluu ääni. Hyvä kuuluu ääni. Me kirjoitetaan et kuuluu ääni ja jätetään tyhjää tilaa ja sit ku ruvetaan tarkistamaan yhdessä ni sit sit tuleeki niinku se fysiikan sana.

S2-opettajan vastauksesta käy ilmi, kuinka hän ymmärtää kielen ja oppiaineen sisältöjen olevan yhteenkietoutuneita. Luonnontieteiden ilmiöitä on lähes mahdotonta selittää ilman verbaalia kieltä, vaikka toki luonnontieteellisen prosessin kuvauksessa symbolikieli, kuten matemaattiset symbolit, ovat tärkeitä, samoin materiaaliset merkityksenantotavat (ks. Lilja 2023). Haastattelukatkelmassa S2-opettaja pohtii, kuinka kielellisen rakenteen tai tekstin yksinkertaistamisen vaarana on, että ”fysiikan kieli jää pois”. Ratkaisuna hän esittää, kuinka kokeellisessa vaiheessa, jossa oppilaat tekevät mittauksia ja kirjaavat ylös tuloksia, kirjataan arkikielinen il-

maus, jonka rinnalle voidaan myöhemmin lisätä fysiikan termi.

Oppiaineen termit ovatkin näkyvä osa tiedonalan kieltä. Tiedonalan termit ovat usein sellaisia, joihin on helppo tarttua ja jotka tunnustetaan jollakin tavalla ”vieraiksi” (Satokangas & Tiermas 2021). Havaintojeni perusteella opettajat kiinnittävät usein huomiota oppilaille mahdollisesti uusiin termeihin kielellisen tarkastelun kautta. Olen esimerkiksi kirjoittanut kenttäpäiväkirjaani eräältä oppitunnilta, kuinka opettaja avaa *lauhdutin*-termiä ja toteaa, kuinka ”se kuulostaa vähän vanhalta suomen kieleltä”. Sanojen selittämisen lisäksi opettajat tuntuvat hyödyntävän myös samankaltaisuuksia, kuten silloin, kun fysiikan termejä kytetään analogian kautta arkielämään. Esimerkiksi kun kenttäpäiväkirjani mukaan ”aiheena ydinfysiikan jaksoon sisältyvä fissio ja fuusio, S2-opettaja kysyy, onko kukaan kuullut yritysfuusiosta”. Kielitietoisten työtapojen ydin onkin se, että jokainen opettaja tunnistaa kielen keskeisen merkityksen kaikessa opetuksessa (Suuriniemi 2023, 29).

Esimerkissä 1 opettaja mainitsee, kuinka fysiikan opetuksessa on olemassa ”hyvät pohjat”. Tällä hän viittaa siihen, kuinka koulun fysiikkaa opettavat aineenopettajat, erityisopettajat ja S2-opettajat ovat yhdessä työstäneet oppituntehtävien ohjeistuksia niin, että kaikki oppilaat pystyvät osallistumaan. Koulussa on kuitenkin paljon pohdittu kielitietoisia työtapoja, joita S2-opettaja mainitsee haastattelukatkelmassa useita: opetettavan sisällön pilkkominen pienempiin osiin, lauserakenteiden yksinkertaistaminen, tiedonalan termien ja niiden yleiskielisten vastineiden tarkastelu sekä vuorovaikutuksellinen työskentely.

Vuorovaikutus luokassa tärkeää

Kuten pieni lapsi oppii kielen vuorovaikutuksessa, oppii isompikin koululainen oppiaineen kielen-



käyttötapoja luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Tutkimusaineistoni perusteella kielellisiä neuvotteluja käydään niin opettajan kuin oppilaiden aloitteesta. Oppilas saattaa esimerkiksi pohtia ääneen jonkin ilmauksen monia merkityksiä, kuten eräs oppilas, joka kysyi opettajalta, ovatko *fysiikka* oppiaineena ja *fysiikkaharjoitukset* jalkapallossa sama asia (ks. Tiermas 2022a).

Tiedonalan tarkastelu kielellisestä näkökulmasta on siis läsnä niin oppilaiden kuin opettajien toiminnassa. Erilaiset puhuvat tiedonalan kielestä kaiuttavat osallistujien toimijahistoriaa eli sitä, millaisia kokemuksia ja koulunkäyntihistoriaa heillä on, ja esimerkiksi sitä, miten he käyttävät eri kieliä oppiaineen tunnilla. Seuraamillani tunneilla oli ajoittain läsnä muun muassa venäjää tai somalia osaava koulunkäynninohjaaja, jolloin oppilaat keskustelivat heidän kanssaan tiedonalan käsitteistä ensikielillään. Oppilaat myös auttoivat toisiaan hyödyntäen yhteisiä kielellisiä resurssejaan, kuten oppilaspari, joka keskusteli välillä viroksi tehtävän ongelmakohdista, vaikka vastasivatkin tehtäväpaperiin suomeksi.

Havaintojeni mukaan aineenopettajilla näyttäisi olevan monipuolinen valikoima työkaluja tiedonalan kielenkäyttötapojen havainnollistamiseen. Sen lisäksi, että opettajat kiinnittävät huomiota tiedonalan termien kielelliseen asuun, he hyödyntävät muun muassa analogioita ja arjen ilmiötä tiedonalan käytänteisiin johdattamisessa. Tekstien, kuten oppikirjan kappaleiden, tarkastelussa sen sijaan keinovalikoima näyttäisi olevan suppeampi ja oppikirjatekstit usein sivuutettiin liian haastavina. Tässä yhteistyö kielen ja kirjallisuuden opettajan kanssa voisi olla hedelmällistä.

Lopuksi

Mitä enemmän olen pohtinut monikielistä koulua, sitä vaikeammaksi näen rajanvedon suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä -oppi-

määrien välillä. Vahva kielellinen tuki on toki tärkeää kielenoppimisen alkuvaiheessa, mutta yhtä lailla on tarpeen avata oppiaineen kieltä ja tekstikäytänteitä kaikille. Kun olin mukana eri oppiaineiden tunneilla, havaitsin, että oppilaiden kielelliset resurssit vaihtelevat ja tulevat näkyviksi muun muassa siinä, miten he hyödyntävät monikielisiä resurssejaan ja peilaavat omaa toimijuuttaan oppituntitoiminnassa. Toisaalta myös oppilaat, joita ei välttämättä nähdä monikielisinä, kokevat, että heidän kielelliset resurssinsa ovat riittämättömät oppiaineen opiskeluun. Esimerkiksi yksi suomi äidinkielenä -oppimäärää opiskeleva oppilas epäili kirjoitustaitonsa tasoa ja kysyi opettajalta, pitäisikö hänen olla “S2-ryhmässä tai jopa S3- tai S4 -ryhmässä” (ote kenttäpäiväkirjasta).

Mitä oikeastaan sitten onkaan se fysiikan kieli? Valittavasti tähän ei ole yhtä tyhjentävää vastausta. Schleppegrell (2004) nimittää koulun tekstien ja opiskelun kontekstissa tarvittavaa kielimuotoa opiskelun kieleksi (*language of schooling*). Hän toteaa opiskelun kielen piirteitä tarkastellessaan, ettei ole olemassa yhdenlaista koulua eikä yhtä opiskelussa tai tietyssä oppiaineessa käytettävää kielimuotoa, vaan opiskelun kieli on erilaisten kielimuotojen verkosto (mts. 5). Jotakin yleistä fysiikan kielestä voi kuitenkin sanoa, kuten sen, että tietoa usein esitetään tiiviisti pakattuna, ja siten esitystapa eroaa sanastollisesti ja kieliopillisesti arkisesta kielenkäytöstä (Schleppegrell 2004, 143; Martin & Rose 2008). Toisaalta kun seurasin oppitunteja, niin havaitsin, että yhtä lailla arkinen kielenkäyttö on relevanttia esimerkiksi silloin, kun jotakin fysiikan ilmiötä havainnollistetaan lähiympäristöstä löytyvien esineiden avulla.

Palaan lopuksi vielä esimerkkiin 1, jossa S2-opettaja kertoo, miten hän tukee tiedonalan kielen oppimista ja rakentaa siltä arkisen kielenkäytön (*kuuluu ääni*) ja tarkemman fysiikan



tiedonalan mukaisen ilmaisun välille (*sihinä*). S2-opettajan vastauksesta käy lisäksi ilmi, kuinka tärkeää on opettajien yhteistyö kielitietoisien aineenopetuksen kehittämisessä (ks. myös Tiermas 2022b). Tutkimusta aiheesta myös tarvitaan lisää, ja olen monesti miettinyt, kuinka paljon hedelmällisempää tutkimus olisi, jos sitä tehtäisiin usean tieteenalan, kuten kielitieteen, luonnontieteiden ja kasvatustieteiden yhteistyönä.

Lähteet

- Lilja, N. 2023. Matematiikan tiedonalan kielen, oppimisen ja opettamisen multimodaalisuus. Teoksessa Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.) Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun. Tampere: Vastapaino.
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Satokangas, H. & Tiermas, A. 2021. Mitä muuta tiedonalan kieli on kuin sanastoa? – Kuinka lähestyä tiedonalojen kielioppia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/mita-muuta-tiedonalan-kieli-on-kuin-sanastoa-kuinka-lahestya-tiedonalojen-kielioppia> [viitattu 5.8.2024]
- Schleppegrell, M. 2004. *The Language of Schooling: a Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sulkunen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. 2023. Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet aineenopetuksessa. Teoksessa Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen K. & Nikula, T. (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema, 16, 202–222. <https://journal.fi/afinla/article/view/126226>
- Martin, J. R. & Rose, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox Pub.
- Suuriniemi, S.-M. 2023. Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/565117>
- Tiermas, A. 2022a. Tiedonalan kielen rakentuminen yläkoulun fyysisen oppitunnilla. Teoksessa Seppälä, T., Lesonen, S., Iikkanen, P. & D'hondt, S. (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society*. AFinLAn vuosikirja 2022. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 325–346. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114540>
- Tiermas, A. 2022b. Yhteisopettajuus kielitietoisien aineenopetuksen edistäjänä. *Kielikukko* 3, 12–16. https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2023/02/Kielikukko_3_2022_www.pdf [viitattu 5.8.2024]



Maija Rautio, $E = \sum_{i=1}^n \lambda_i \int \int F(\varphi(r) - \varphi(\bar{r})) \left[\frac{d\varphi}{dr} \right] \mu_{\bar{r}} \left[\sum_{j=1}^n \int \int \tilde{D}_z(\phi_r(x,y)) |\nabla(\phi_r(x,y))| dx dy \right]$
kasvatustieteen maisteri ja
matemaattisten aineiden opettaja,
yläkoulu

Omakuva

Oletko opiskellut matematiikan kieltä?

Matematiikka on yksi kieli. Osalle ihmisistä ajatus on itsestäänselvyys, mutta monessa ajatus herättää aluksi ihmetystä. Se on luonnollista, sillä suurin osa meistä ei ole kokenut, että tämä ajatus millään tavalla näkyisi peruskoulun matematiikan opiskelussa.

Olen yläkoulussa opettaessani hyvin harvoin kuullut kenenkään puhuvan matematiikasta kielenä tai pohtivan sen kielentämiseen liittyviä lähtökohtia suoraan. Opettajat kyllä tunnistavat ongelman: “oppilas ei vain ymmärrä” tai “jokainen oppilas ymmärtää vähän eri tavalla tai eri esimerkin kautta”. Tämä on sinänsä tärkeä huomio, mutta voisiko ensimmäiseksi mainittuja kokemuksia saada vähentymään muistamalla, että on hyvin hankala edes pyrkiä rakentamaan yhteistä ymmärrystä, jos oletat toisen ymmärtävän kieltä, joka onkin hänelle vieras.

Palataan tähän hieman myöhemmin. Mutta määritellään ensin hieman tieteelliseen tutkimukseen perustuen sitä, mitä tässä artikkelissa tarkoitetaan kun puhutaan matematiikasta kielenä. Entä mitä matematiikan kielentäminen tarkoittaa?

Matematiikan kielentäminen tarkoittaa tässä artikkelissa **matemaattisen ajattelun ilmaisemista**, joka tehdään pääasiassa luonnollisella kielellä (puhe ja kirjoitus), kuviokielellä (piirroksiset/kuvat/graafiset esitykset) ja matematiikan symbolikielellä (Joutsenlahti & Kulju, 2017; Joutsenlahti & Perkkilä, 2019).

Luonnollinen kieli on siis (toivottavasti) oppilaan äidinkieli. Se tavallisin tapa aikuiselle ihmiselle ilmaista itseään. Kuviokieli taas on mitä tahansa piirroksia tai kuvia, joiden avulla yritetään ilmaista itseään tai kuvata eri tapahtumia. Symbolikieli on se, mitä tarkoitan kun väitän, että matematiikka on kieli.

Tietysti matematiikka on paljon muutakin. Mutta kun ihmiset näkevät symbolikieltä, heil-

lä tulee ensimmäisenä mieleen matematiikka. Syvimmältä olemukseltaan matematiikka on loogista päättelyä ja sen ilmaisua, mutta juuri tuohon ilmaisulliseen eli kielelliseen puoleen me tarvitsemme symbolikieltä. Tai meidät opetetaan tarvitsemaan, koska se on maailmanlaajuisesti käytössä oleva järjestelmä, jolla ilmaisemme matematiikkaan liittyvää ajattelua, päättelyketjuja, perusteluja ja tuloksia.

Tässä opettamisessa vain unohtuu herkästi se, että symbolikieli ei ole oppilaiden äidinkieli, ja jos jokin symboli tai sen käyttötarkoitus ei avaudu, se pitäisi pystyä liittämään vahvasti jo oppijan hallussa olevaan kieleen eli ensisijaisesti omaan äidinkieleen. Tällä varmistetaan, että symbolilla ja niistä muodostetuilla lauseilla tarkoitetaan samaa asiaa.

Toisaalta on tärkeää olla sanomatta automaattisesti “väärin” oppijan käyttäessä symbolia eri tavalla kuin sinä, vaan kysyä: *Voitko kertoa, mitä tällä tarkoitat tai mistä tämä kertoo?* Näin päästään keskustelun ja oivallusten kautta yhteiseen ymmärrykseen ja oppimisessa pysyvään lopputulokseen.

Symbolikieli on siis yksi kerronnan tapa. Sen avulla voidaan muodostaa lauseita ja jopa tarinoita. Kun lähestytään oppilaan ilmaisua lähtökohtaisesti uteliaalla ja hyväksyvällä tavalla, päästään kiinni oppijan omaan ajatteluun ja saadaan myös paljon luotettavampaa arviota siitä, mitä oppija osaa ja mitä ei: onko “väärä” vastaus kiinni päättelyketjun ontumisesta vai sen kielentämisen haasteesta.



Itse pyrin opetuksessani luomaan koko ajan mahdollisimman vahvaa yhteyttä luonnollisen kielien ja symbolikielen välille. Tätä voi tehdä sekä sanallistamalla symbolikielellä kirjoitettua tarinaa luonnollisella kielellä että aktivoimalla oppijoita tekemään samaa toistensa ja opettajan kanssa keskustellessa. Kuviokieli on ihan yhtä tärkeä, mutta keskityn tässä artikkelissa avaamaan symbolikielen ja luonnollisen kielen yhteyttä.

Symbolikielen sanallistamista ei riittävällä tasolla ole se, että toistetaan symbolit puhutusti, kuten *yksi plus kolme on yhtä suuri kuin neljä*. Esimerkiksi “plus” ei ole niitä sanoja, joita kaikki lapset käyttäisivät arjessaan välttämättä koskaan, joten sen toistaminen ääneen ei luo toivottua yhteyttä aivoissamme ennen kuin olemme oppineet, mitä *plus*-sanalla tarkoitetaan. Tutumpia ilmaisuja ovat *ja* tai *lisätään*:

Kun otetaan yksi ja sitten vielä kolme siinä on yhtä paljon kuin neljä.

Kun otetaan yksi ja lisätään siihen kolme, saadaan yhteensä neljä.

Tästä pyritään hiljalleen pääsemään tiiviimpään ilmaisuun:

Yksi ja kolme on yhteensä neljä.

Vaikka myöhemmin käytettäisiin yleensä ilmaisua “yksi plus kolme on yhtä suuri kuin neljä” on hyvä välillä viljellä myös muita ilmaisutapoja, sillä jokaisen oppijan prosessi etenee omalla tavallaan, ja aivojen kehitys tuo joka vuosi uusia tapoja käsittää ja sisäistää maailmaa. Siksi emme voi vain olettaa, että jonkin symbolin merkitys on itsestäänselvyys kaikissa tilanteissa kaikille oppilaille, kun se on kerran opeteltu.

Käytän vielä yläkoulussakin usein sanoja “ja” tai “otetaan pois” lukiessani ääneen peruslasku-

toimituksia. Näin pyrin säilyttämään mielikuvan siitä, että kaikki (myös vaikeammat ja uudet) symbolit ja niistä koostetut kokonaisuudet voidaan kertoa sillä “ihan tavallisella”, tutulla kielellä.

Esimerkiksi monille yläkouluikäisille vaikeaksi osoittautunut yhtälöiden opiskelu helpottuu oman kokemuksen mukaan monella oppilaalla huomattavasti kun käytetään piirrettyä ja luonnollista kieltä alkuvaiheessa mahdollisimman paljon. Nämä voi toki jättää hiljalleen pois, kannustaen kuitenkin oppilaita aina käyttämään niitä tukena tarvittaessa.

Sanallistamisessa on aina muistettava se, että sinulle tuttu kielikuva ei ole välttämättä tuttu oppilaalle. Esimerkiksi paljon käytetty vaakamalli ei sanana välttämättä sano yhtään mitään oppilaalle. Me emme enää ole ajassa, jossa asiat punnitaan vaa’alla, jonka toiselle puolelle pistetään punnuksia, vaan digitaalisessa ajassa, jossa punnitseminen näyttäytyy automaattisesti ilmestyvinä lukuina.

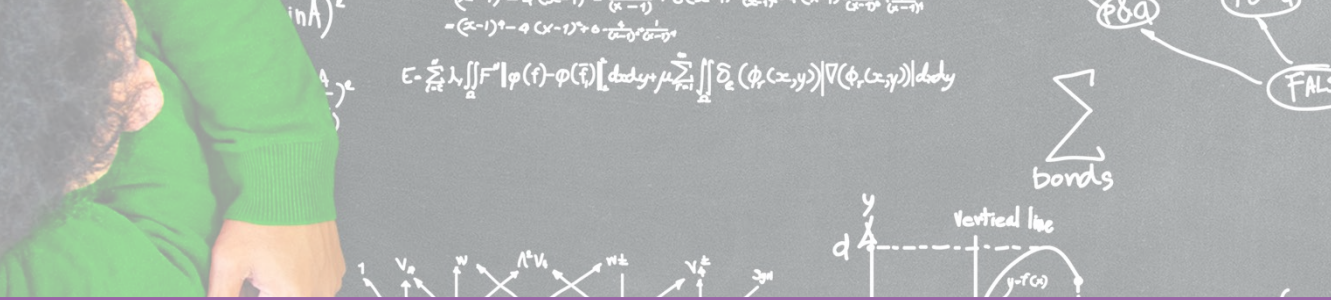
On pyrittävä lähtemään liikkeelle siitä ympäristöstä ja kielestä, minkä oppilaat tuntevat. Itse lähdän puhumaan vaakamallista kiikkulautana ja konkreettisesti näytän tai kerron videon avulla vasta tämän jälkeen, miten ennen vanhaan asioita on punnittu vähän kuin kiikkulaudalla, joka pyritään saamaan tasapainoon.

Yhtälöitä symbolikielellä kirjoitettaessa yleensä sovimme alkuvaiheessa, että ajatellaan kaikki nyt, että pelkkä numero tarkoittaa jonkin asian hintaa ja kirjaimen ja numeron yhdistelmä aina “näin monta tuota asiaa”. Rivin vaihtaminen taas tarkoittaa, että aloitetaan uusi lause, eli kerrotaan jotain uutta, jota on päätelty edellisen lauseen perusteella.

esim. yhtälön $2a = 3000$ ratkaiseminen symbolikielellä

$$2a = 3000$$

$$a = 1500$$



voitaisiin kuvata tarinalla:

Kaksi samanlaista autoa maksaa yhteensä 3000 euroa. JOTEN

Yksi auto maksaa 1500 euroa.

Kielellistäminen tukee matematiikan opetusta monin tavoin, sillä ulkoinen puhe itsessään toimii ajattelun jäsentäjänä ja kehittäjänä. Se rakentaa paitsi kuulijoiden, myös itse puhujan ymmärrystä ja ajattelua. Kukin meistä oppii parhaiten jollakin kielillä tai niiden yhdistelmillä ajasta tai paikasta riippuen. Kun opetuksessa

käytetään eri kieliä ja kannustetaan myös oppijoita tekemään niin, avaaamme paljon enemmän mahdollisuuksia ja yhteyksiä oppimiselle.

Lähteet:

Joutsenlahti, J. & Kulju, P. 2017. Multimodal languaging as a pedagogical model – a case study of the concept of division in school mathematics. *Education Sciences*, 7(1), 9.

Joutsenlahti, J. & Perkkilä, P. 2019. Sustainability development in mathematics education – a case study of what kind of meanings do prospective class teachers find for the mathematical symbol “2/3”? *Sustainability*, 11, 457.

Perkkilä, P. & Joutsenlahti, J. Matemaattisen ajattelun kielentäminen ymmärtävän oppimisen perustana. *Dimensio. Matemaattis-luonnontieteellinen aikakauslehti*. 20.1.2022. <https://dimensiolehti.fi/matemaattisen-ajattelun-kielentaminen-ymmartavan-oppimisen-perustana/>

FinRAn

sääntömääräinen syyskokous

Lauantaina 16.11.2024 klo 13.00
Lapland Hotels Bulevardi, Bulevardi 28, Helsinki.

Esillä sääntömääräiset asiat.

Tervetuloa!

Johtokunta

**Maria Raivo (FM, KM)**

työskentelee Rauman normaalikoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina.

Kuvat: Esa Hakkarainen, työskentelee opetusteknologina Rauman normaalikoulussa.

Opiskelijoiden ja opettajan näkemyksiä ja kokemuksia tekoälystä

Tekoäly on ajankohtainen aihe koulumaailmassa. Kun vuoden 2022 lopulla Open AI julkaisi tekoälynsä ChatGPT:n, se uudisti käsitystä opetuksesta ja oppimisesta. Tämän jälkeen monet teknologiayritykset ovat julkaisseet omia tekoälysovelluksiaan ja vauhti vain kiihtyy. Tämän kaiken keskellä opettajat, opiskelijat ja oppilaat ovat vähän eksyksissä. Mitä aiheesta pitäisi opettaa? Miten tekoälyä pitäisi hyödyntää? Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toiveena on saada konkreettisia ohjeita tekoälyn hyödyntämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus ovat luvanneet laatia tekoälyn käytön suositukset opetukseen ja oppimiseen vuoden 2024 aikana. (Opetushallitus, Tiedote 6.3.2024.)

ASIASANAT: tekoäly, opetus, oppiminen

Tammikuussa 2024 luin 17–18-vuotiaiden opiskelijoiden kirjoittamia kirjoitustaidon vastauksia aiheesta tieto ja tekoäly. Tekstejä oli yhteensä 51. Lukiessa mieleeni tuli, että voisin kirjoittaa artikkelin aiheesta sen ajankohtaisuuden vuoksi. Tässä artikkelissa kerron nuorten ajatuksia tekoälystä sekä heidän kokemuksistaan tekoälyn käytöstä. Koska teksteistä nousee esiin opiskelijoiden huoli siitä, tunnistavatko opettajat, ovatko opiskelijat käyttäneet työssään tekoälyä, haastattelin kollegaani vieraiden kielten lehtori Maarit Rainiota saadakseni vastauksen tähän. Maarit Rainio on koulussamme tekoälyn käytön edelläkävijä, ja hän hyödyntää päivittäin opetuksessaan tekoälyä.

Kolmekymmentä opiskelijaa on antanut luvan tekstinsä lainaamiseen, joten vahvistan tekemiäni tulkintoja opiskelijoiden tekstikatkelmilla. Opiskelijat ovat asioista välillä täysin eri mieltä keskenään, ja tavoitteenani on tuoda tällaisissa tapauksissa vastakkaiset näkökulmat

esiin mahdollisimman objektiivisesti. Aihe jakaa mielipiteitä.

Nuorten näkemyksiä tekoälystä

Nuorille tekoäly on tuttu juttu. Monet ovat käyttäneet sitä, ja käyttö tulee laajenemaan koko ajan. Tekoälyssä nähdään sekä hyviä että huonoja puolia. Aiheeseen liittyy ihastusta, huolia ja pelkoja. Parhaimmillaan tekoäly tuo helpotusta opiskelijan arkeen. Se auttaa koulutyössä ja säästää aikaa. Opiskelijan ei tarvitse muistaa niin paljon. Tekoälyn nähdään myös laajemmin auttavan yhteiskuntaa ja maailmaa.

”Tekoäly on ottanut varsinkin nuoret opiskelijat vähintäänkin ruskean vyön tasoiseen niskalengkkiin ja sen päivittyminen mustaan on vain ajan kysymys.”

”Tekoälystä on ihmiselle paljon hyötyä. Koululaiset voivat käyttää sitä apunaan

koulutehtävissä, sillä tekoäly osaa kirjoittaa niin es-seitä kuin myös auttaa erilaisissa laskutehtävissä.”

”On luotu paljon erilaisia tekoäly-sovelluksia, joista pystyy helposti käyttämään tekoälyn apua. Yleensä jos pyytää tekoälyn apua, se pystyy kirjoittamaan sinulle tekstin aiheesta kuin aiheesta ja mikä parasta siihen ei mene kuin muutama sekunti.”

”Supertekoälyn kehittäminen vielä omalla elinaikanani olisi hienoa olla todistamassa. Jos sen avulla pystytään poistamaan nälänhätä, sodat ja epätasa-arvo, niin minulla ei ole mitään sitä vastaan.”

Kaikki opiskelijat eivät suhtaudu tekoälyyn yhtä positiivisesti. Itse asiassa tekstien kirjoitusajankohtana (tammikuu 2024) suurin osa otoksen nuorista suhtautuu kriittisesti tekoälyyn. Tekoälyn nähdään heikentävän opiskelijoiden tietotaitoja, koska nuorten ei tarvitse etsiä tietoa enää kirjoista tai internetistä, vaan tieto annetaan valmiina. Myös muistin heikkeneminen mainitaan. Nuoret ovat huolissaan siitä, että tekoäly mahdollistaa kiusaamisen ja rikollisuuden, esimerkiksi syväväärnön avulla.

”Tekoälystä on syntynyt huono kuva minun lähipiirissäni.”

”Nykypäivänä tiedonhaku on liiankin helppoa. Voit löytää haluamasi tiedon sormeakaan liikauttamatta sanomalla



”Ok Google”, ”Hi Siri” tai ”Alexa” ja älylaite vastaa välittömästi.”

”Olen monesti kuullut puhuttavan nyky-nuorten huonomuis-tisuudesta, mutta en ole koskaan kuullut puhuttavan sen syis-tä. Yhtälön ratkaisu

lienee tuskin kovin vaikeaa.”

”Viime vuosina on kehitelty maailmaa mullistavia keksintöjä, kuten tekoäly, jolla voi tehdä syväväärnös videoita, tehdä kenestä vain minkälaisia kuvia vain.”

Tekoäly ei kykene ihmismäiseen, empaattiseen ajattelutapaan. Ihmisten monet ominaisuudet ovatkin vaalimisen arvoisia digitaalisessa toimintaympäristössä. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi intuitio, terve järki, kekseliäisyys ja kokonaisuusien hallinta. Ihmisten erityisyyden tunnistaminen onkin tärkeää koko ajan koneellistuvassa maailmassa. (Ruckenstein 2021, 224.) Yhteiskunnallisella tasolla tekoälyn pelätään aiheuttavan työttömyyttä.

”Tarvitsemme omat ihmisaivot, joilla voimme tarkastella erilaisia ongelmia yhteiskunnallisella, kulttuurisella ja ennen kaikkea tasa-arvoisella tavalla, johon kenties tekoäly ei pysty. Emme saa olla täysin tietämättömiä moukkia hakukoneiden armoilla, vaan meidän täytyy tietää ja muistaa asioita myös itse.”

”Tekoäly saattaa korvata monen työtehtävät. Näin ollen yhä enemmän ihmisiä jää työttömäksi ja se tulee olemaan yh-

teiskunnalle suuri rasite.”

Kaiken kaikkiaan tekoälyn eettisyys aiheuttaa paljon pohdintaa. Nuoria mietityttää, voiko tekoälyn luottaa, koska kuka tahansa voi kehittää sitä. Entä jos tekoäly ohjeistaa eettisesti vääränlaiseen toimintatapaan? Kuka on tässä tapauksessa vastuussa? Onko tekoälyllä vastuu? Rusasen (2021) mukaan tekoälyn kehityksessä käytetyt algoritmit eivät ole vastuullisia, koska ne eivät ole moraalisesti ajattelevia. Myös vastuun sysääminen organisaatioille on osoittautunut käytännössä hankalaksi. Vastuukysymysten näkökulmasta on siksi tärkeää, että taataan algoritmien läpinäkyvyys. Opiskelijoiden on kyettävä ymmärtämään, miten ne vaikuttavat esimerkiksi suositusten muodossa päätöksen tekoon. (Rusanen 2021, 226–227.) Vastuu tekoälyn laatiman tiedon käytöstä jää siis nuorille. Heidän tulee pohtia tietojen paikkansapitävyyttä ja sitä, mistä muista näkökulmista asiaa tulisi tarkastella. Nuorten on hyvä oppia tiedostamaan tämä, samoin kuin mahdolliset seuraukset.

”Kun esimerkiksi haemme tietoja tai suosituksia internetistä tai tekoälyltä, kuinka varmoja voimme olla siitä, että tiedot ovat luotettavia ja eettisesti hyväksyttäviä. Jos kone suosittelee huonoja päätöksiä, kuka on silloin vastuussa? Tästä syystä emme voi luottaa täysin tekoälyn ja internetin digitaaliseen maailmaan.”

”Voimmeko luottaa tekoälyn, jos kuka tahansa voi kehittää sitä?”



”Data, johon tekoäly pohjautuu, voi olla virheellistä tai haitallista ja sen takia tekoälyn ulosanti voi olla vääristynyt.”

Nuoria mietityttää oma tietosuojaja sen mahdollinen menetys. He selvästi pohtivat

teksteissään samoja asioita, joista opettajat ja vanhemmat ovat heille vuosien varrella puhuneet. He ovat ymmärtäneet, että tietosuojan menetys on todellinen uhka. Tuntematonta vihollista vastaan on vaikea puolustautua. Jos haluamme kyetä suojaamaan esimerkiksi tietojärjestelmämme rikolliselta toiminnalta, meidän tulee tietää, ketä vastaan taistelemme ja miksi. (Hyppönen 2021, 44.) Tämän vuoksi niin opettajien kuin opiskelijoiden pitäisi saada tarvittava tieto tekoälystä ja sen käytöstä. Valitettavaa on, että tekoäly aiheuttaa nuorille huolta ja pelkoa.

”Tekoälyn kehittyminen on synnyttänyt uusia kysymyksiä, kuten tietosuojaja tekoälyn vastuu. On tärkeää miettiä, miten säilytämme tietosuojan teknologian koko ajan kehittyessä.”

”Tärkeää on säilyttää tiedon laatu ja luotettavuus, varmistaa tietosuojaja sekä edistää teknologian kehitystä vastuullisesti.”

”Olen sitä mieltä, että tekoälyn pelottava osuus ei ole valjennut ihan kaikille. Toisaalta toivoisin, ettei se olisi auennut itsellenikään.”



Nuorten kokemuksia tekoälystä

Nuoret hyödyntävät tekoälyä opinnoissaan. Siitä koetaan olevan apua esimerkiksi esseiden kirjoittamisessa, esitelmien teossa sekä matematiikan ja vieraiden kielten tehtävissä. Opiskelijoiden teksteistä voi lukea, etteivät kaikki opettajat huomaa tekoälyn käyttöä. Osaa opiskelijoista harmittaa, että tekoälyä käytetään eikä sitä huomata. Osa puolestaan luottaa, että opettajat kyllä huomaavat tekoälyn käytön. Tämä kertoo yhteisten sääntöjen puuttumisesta. Tekoälystä pitäisi puhua koulussa ja sopia yhteisesti, saako sitä hyödyntää tehtävässä vai ei. Lisäksi opettajien tulisi saada aiheesta koulutusta, jotta he osaisivat tarpeen vaatiessa tunnistaa luvattoman kopioinnin.

”Myönnetään, että olen itsekin hyödyntänyt tekoälyä ja internetiä tehtäviä tehdessä ja apu on usein ollut hyödyllistä.”

”Onhan mukavaa pitkän koulupäivän jälkeen syöttää tekoälylle kotitehtävät, jotka se ratkaisee sekunneissa.”

”Itse käytän tekoälyä aika harvoin, mutta joskus kun esimerkiksi vieraan kielen tekstin kirjoittaminen on hankalaa, annan tekoälyn tehdä sen ja otan tekoälyn tekemästä tekstistä mallia ja vinkkejä omaan tekstiin.”

”Opiskelijat voivat lähes huoletta pistää kotitehtäviensä ja esseidensä teon tekoälyn harteille, eikä kukaan yleensä edes huomaa sitä, jos tekstiä vain hieman muokkaa valmiin tuotoksen tullessa.”

Opiskelijoiden suhtautuminen tekoälyn käyttöön vaihtelee. Osa opiskelijoista hyödyntää tekoälyä opinnoissaan, osa ei. Toiset eivät ole

koskaan kokeilleetkaan tekoälyä eivätkä osaa käyttää sitä. Tämä asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Opiskelijat kokevatkin vääränä, että tekoälyä hyödynnetään opinnoissa, opettajat eivät tunnista tekoälyn käyttöä ja se palkitaan hyvillä arvosanoilla. Näiden seikkojen vuoksi onkin ensisijaisen tärkeää saada opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen laatimat kansalliset tekoälyn käytön suositukset opetukseen ja oppimiseen. Käytänteitä tarvitsevat niin opettajat kuin opiskelijat ja oppilaat, jotta toimintatavoista tulisi kaikille reilu ja tasa-arvoinen.

”Opiskelijoiden tulisi käyttää tekoälyä opiskeluissaan todella hartaasti harkiten. Täytyy miettiä, onko tekoälyn käyttäminen annetussa tehtävässä mitenkään oikein.”

”Tekoälystä on paljon apua, mutta jotkut käyttävät sitä kuitenkin väärin. Opiskelijat ala-asteesta yliopistoon käyttävät tekoälyä opiskeluunsa. Tekoälystä voi olla opiskelussa hyötyä, jos sillä etsii esimerkiksi tietoa, mutta useat opiskelijat käyttävät sitä esimerkiksi esseitä kirjoittaessa. Tämä esseen kirjoittaminen tekoälyllä on väärin, koska siinä opiskelija ei käytä lainkaan omaa ajattelua. Monet opiskelijat käyttävät tekoälyä myös kokeissa ja se on väärin, koska se on lunttaamista. Tämä lunttaaminen tuo siinä mielessä valtaa, että paremmilla numeroilla saa paremman todistuksen. Onneksi ylioppilaskokeissa ei voi millään käyttää tekoälyä.”

Mistä opettaja tunnistaa tekoälyn käytön?

Nuorten teksteistä ilmenee huoli, tunnistavatko opettajat, kun opiskelija on käyttänyt työssään

luvatta tekoälyä. Tämän vuoksi haastattelin aiheesta kollegaani Maarit Rainiota. Toteutin lyhyen haastattelun maaliskuun alussa 2024. Rainio kertoo tutustuneensa tekoälyyn ensi kertaa muutama vuosi sitten Oulun yliopiston täydennyskoulutuskursilla, joka käsitteli robotiikkaa, koodausta ja tekoälyä. Hän käyttää tekoälyä opetuksessaan joka päivä.

Maarit Rainion mukaan osa lapsista tutustuu tekoälyyn jo ennen kouluikää. Tähän vaikuttaa suuresti se, pitääkö perhe teknisistä laitteista ja hyödynnetäänkö perheessä tekoälyä. Alakoululaiset ovat näppäriä oppimispeleissä, jotka perustuvat tekoälyyn. Yläasteikäiset ja lukiolaiset osaavat käyttää tekoälyä jo oppimisen tukena. Tekoälystä käytetäänkin välillä käsitettä tukiäly, joka olisi esimerkiksi tässä tapauksessa parempi termi.

Rainion tutkimuksen mukaan 12 prosenttia Rauman normaalikoulun yläasteikäisistä hyödyntää tekoälyä vapaa-ajallaan. Tutkimus on haastattelun ajankohtana kesken ja vastaneita on tässä kohtaa 73. Tulos näyttää kuitenkin suuntaa siitä, kuinka suuri osa oppilaista hyödyntää tekoälyä. Opiskelijat käyttävät tekoälyä muun muassa esseiden, esitelmien ja tutkielmien kirjoittamiseen, kuvantuottamiseen ja musiikin tekemiseen. Mistä sitten opettaja voi tunnistaa tekoälyllä kirjoitetun tekstin? Maarit Rainion mukaan lähtökohtana on se, että kielen ammattilainen tuntee opiskelijan kirjoittamisen tason. Jos opiskelija ei osaa käyttää esimerkiksi välimerkkejä tekstissään oikein ja kaikki välimerkit ovat yhtäkkiä tekstissä hienosti paikoillaan eikä virheitä juuri ole, se kertoo plagioinnista tai



tekoälyn käytöstä. Osa opiskelijoista voi taas kirjoittaa hyvinkin lyhyitä lauseita, mutta palauttaakin tekstin, jossa on täydellisiä virkerekenteitä. Myös tämän pitäisi laittaa opettajan hälytyskellot soimaan. Aina voi myös pyytää opiskelijaa kirjoitta-

maan tekstinsä uudelleen, edes pienen pätkän siitä, ja tässä kohtaa voi käydä niin, ettei hän pystykään kirjoittamaan edes pientä osaa tekstistään. Tekoäly on voinut käyttää tekstissä myös käsitteitä, joiden merkitystä opiskelija ei kysyttäessä tiedä, toteaa Rainio.

Maarit Rainiolla on erilaisia vinkkejä tekoälyllä kirjoitetun tekstin tunnistamiseen. Tavallisia tekoälyn käyttämiä sanoja ovat voi, saattaa, ehkä ja voisi. Tekoäly käyttää paljon konditionaalia, koska se on epävarma. Se koostaa vastauksensa eri lähteistä ja sen vuoksi se ei ole johdonmukainen. Jos tekoäly on joutunut kääntämään tekstiä toisesta kielestä, se ei käännä tekstiä tarkasti. Esimerkiksi suomi on niin monimutkainen kieli, että voi huomata, että täydellisessä tekstissä onkin kielivirheitä. Käännetyn tekstin käyttö voi paljastua myös siitä, että englannin kielessä monet sanat kirjoitetaan isolla alkukirjaimella, mutta tekoälyn kirjoitettua tekstin suomeksi, se ei muuta alkukirjaimia pieniksi. Kun opiskelija hyödyntää kyseistä tekstiä, isot alkukirjaimet ovat väärissä paikoissa. Tekoäly ei myöskään merkitse lähteitä, ja näin lähteet jäävät uupumaan esitelmän tai tutkielman lopusta.

Opiskelijan teksti voi paljastua tekoälyn kirjoittamaksi, koska kieli on liian ammattimaista, todella korkeatasoista tai vaikuttaa jopa ammatikirjailijan laatimalta tekstiltä, jatkaa Rainio. Toisinaan taas teksti voi olla sellaista, että yksityis-



kohdat ja faktat puuttuvat, mitään ei ikään kuin sanota ja sanoja pyöritellään. Tällöin opettajalle voi herätä kysymys, tietääkö opiskelija edes, mistä aiheesta hän on tekstinsä kirjoittanut. Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytieteen professori Hannu Toivonen toteaaakin, että on paljon helpompaa kirjoittaa perusteksti itse kuin käydä läpi tekstiä, joka näyttää hyvältä, mutta voi sisältää vaikeasti hahmotettavia ongelmia (Raukko 2023).

Rainio kertoo haastattelun lopuksi, että on olemassa erilaisia ohjelmia, joihin voi kopioida opiskelijan tekstin ja testata, onko työ tekoälyn kirjoittama. Nämä ohjelmistot kertovat, montako prosenttia tekstistä on kopioitua. Tällaisia tarkistustyökaluja ovat esimerkiksi Turnitin, Quetext, DupliChecker, Grammarly, CopyScape, PlagScan sekä ChatGPT. Rainion omat suosikit ovat haastatteluhetkellä Turnitin sekä PlagScan.

Lopuksi

Opiskelijoita huolestuttaa tekoäly. Tätä huolta saisi hälvennettyä, kun aihetta käsiteltäisiin ja opiskeltaisiin koulussa ja tekoälyn käytön säännöistä sovittaisiin yhdessä. Osa opiskelijoista käyttää tekoälyä, osa ei osaa käyttää. Tämä eriarvoistava tekijä pitäisi poistaa. Tämä onnistuu siten, että tekoälyn opetus tulee osaksi kouluopetusta. Esimerkiksi laaja-alainen oppimiskonaisuus monilukutaito voisi sisältää myös tekoälylukutaidon.

Opettajat tarvitsevat koulutusta tekoälyn käytössä. Heidän on hallittava tekoälyn käyttö, jotta he voivat varmistaa, että sitä käytetään sovittujen sääntöjen mukaisesti. Opettajat, opiskelijat ja oppilaat tarvitsevat ohjeita siitä, milloin käyttö on sallittua ja milloin ei. Käytäntöjen tulee

olla selkeät sekä opettajille että opiskelijoille ja oppilaille.

Turun normaalikoulun kyselyn mukaan opettajia huolestuttavat tekoälyn käytössä oppilaiden taitojen mahdollinen heikkeneminen, eettiset kysymykset ja yksityisyyden suoja. Samoja asioita pohtivat myös opiskelijat. Opettajien mukaan oppilaille pitäisi opettaa erityisesti, millaista on hyödyllinen ja millaista haitallinen tekoälyn käyttö. Opettajat toivovat myös ohjetta siitä, mitä sovelluksia oppilaiden kanssa voisi käyttää. (Arbol-Lilleberg, Hämäläinen & Korpela 2024.) Toisaalta tällaisia linjauksia on vaikea tehdä, koska tekoäly kehittyy niin nopeasti. Tekoälyn tuotos on joka tapauksessa tärkeää oppia tunnistamaan. Samoin on tärkeää oppia käyttämään tekoälyä tukena ja tiedostamaan sen vaarat.

Aineistolähteet:

Vieraiden kielten lehtori Maarit Rainion haastattelu. Rauman normaalikoulu 5.3.2024.

Nuorten laatimat kirjoitustaidon vastaukset aiheesta tieto ja tekoäly. Aineisto kerätty 26.1.–29.1.2024.

Lähteet

Arbol-Lilleberg, K., Hämäläinen, S. & Korpela, M. 2024. Katsaus tekoälyn käyttöön Turun normaalikoulussa keväällä 2024. eNorsi-julkaisu, Sirius 2/2024. Saatavissa: https://issuu.com/enorsi/docs/sirius02_24

Hyppönen, M. 2021. Internet. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus. 2024. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus laativat tekoälysuositukset opetuksen ja oppimisen tueksi. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/opetus-ja-kulttuuriministerio-ja-opetushallitus-laativat-tekoalysuositukset-opetuksen>

Raukko, E. 2023. Tekoäly muuttaa opetusta ja opiskelua – yliopistolta ensimmäiset linjaukset käytöstä. Saatavissa: <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/node/4008> [viitattu 19.8.2024]

Ruckenstein, M. 2021. Algoritmin kulttuuri. Teoksessa Hietemäki, Kuusisto, Lähteenmäki & Väliaverronen (toim.): Hyvä ja paha tieto. Gaudeamus, 212–225.

Rusanen, A-M. 2021. Algoritmit, tekoäly ja vastuullisuus. Teoksessa Hietemäki, Kuusisto, Lähteenmäki & Väliaverronen (toim.): Hyvä ja paha tieto. Gaudeamus, 226–227.



Jan Helligren

ledande utvärderingsexpert, Nationella
centret för utbildningsutvärdering



Språktuppen

Illustration Johan Lund

Matematikkunskaperna har försvagats, men vad har egentligen förändrats?

Intervju med Jari Metsämuuronen om utvecklingen under 2000-talet

De flesta undersökningar och utvärderingar av elevernas läroresultat har visat på nedåtgående kurvor under hela 2000-talet. Vi kan se utvecklingen i Finland, liksom i många andra länder. De exakta orsakerna till förändringarna i elevernas kunskaper är svåra att ringa in eftersom det handlar om komplexa förändringar och symptom på andra, mer genomgripande förändringar i samhället.

Jari Metsämuuronen som i flera årtionden jobbat med utvärderingar av läroresultat har följt med utvecklingen av elevernas matematikkunskaper ända sedan slutet av 1990-talet. Han har samlat in och analyserat massvis med information om de finländska elevernas matematikkunskaper. Han om någon borde ha tankar om vad som egentligen skett under de senaste decennierna.

1. Du har följt utvecklingen av elevernas matematikkunskaper i Finland från 1990-talet till idag. Vilka observationer har du gjort om förändringarna? Vad har förändrats sedan millennieskiftet?

En uppenbar förändring är svarsbeteendet i nationella utvärderingar. I början av 2000-talet togs nationella utvärderingar på allvar – eller åtminstone betydligt mer på allvar än i de senaste mätningarna som gjorts på 2020-talet. Detta gäller främst elever i årskurs 9. Yngre åldersgrupper tar fortfarande testerna på allvar. Avslappningen i testerna i årskurs 9 syns till exempel i att det saknas mycket fler svar på uppgifterna idag än i bör-



Jari Metsämuuronen har följt med läroresultaten i matematik ända sedan slutet av 1990-talet. Han jobbar på Nationella centret för utbildningsutvärdering och är docent vid Helsingfors och Åbo universitet. Fotografi: Jani Laukkanen

jan av 2000-talet, och i att eleverna inte längre orkar skriva ut beräkningar i digitala prov på samma sätt som i de tidigare papper-och-penna-testerna. En annan förändring är att elever inte längre klarar av verbala uppgifter lika bra som tidigare. Vi undersökte detta med data från 2021 och fann att elever som fick vitsord mellan 5 och 7 presterade betydligt sämre i verbala uppgifter 2021 än motsvarande elevgrupp i tidigare mätningar. Sådana



faktorer har en tydlig inverkan på att kunskapsnivån har varit nedåtgående sedan år 2000.

2. Vi har under 2000-talet upplevt en samhällsomvälvande teknologisk förändring från pappersvärlden till den digitala världen. Vi befinner oss mitt i denna förändring. Tycker du att denna förändring har påverkat elevernas matematiska kunskaper? Eller har den påverkat?

Jag kan inte säga att digitaliseringen i sig skulle ha påverkat kunskaperna. Det är dock tydligt att digital testning har påverkat svarsbeteendet: det finns fler saknade svar än tidigare och eleverna vill inte skriva ut sina resonemang i digitala testformat. Men jag skulle tro att en viktigare trend bakom kunskapsförsämringen är tillgången till så mycket information, utvecklingen av AI och algoritmer. När information är lätt och enkelt tillgänglig, behöver man inte längre lagra den i minnet. Om information behövs, söker man efter den på internet eller frågar AI om hjälp. Så till exempel kan det kännas onödigt för eleverna att memorera matematiska formler, även om memorerandet skulle snabba upp själva beräkningen i testsituationen.

3. Kurvorna för matematikkunskaper och läsfärdigheter visar båda en nedåtgående trend under 2000-talet. Kan man säga att försämringen av olika kunskapsområden (matematik och läsförståelse) återspeglar någon "tredje" dold faktor eller förändring? Vad skulle det kunna vara?

Det här är en bra fråga: Vad skulle förklara både försämringen av matematiska kunskaper och läsfärdigheter? Det verkar som om vi samtidigt som vi har gått över till en digital värld också har sett en ökning i kravet på snabb åtkomst till information. Dagens nyheter är till exempel korta och lättillgängliga. Texter på nätet är korta, koncisa och består oftast av huvudsatser. Det är möjligt att läsarnas

förmåga, vilja eller motivation att läsa längre texter har minskat. Texter läses kanske främst för att få information, vilket kan leda till ökad användning av sökalgoritmer och sökfunktioner. Texter läses inte längre i sin helhet eftersom det inte längre finns ett behov. Det är möjligt att sådant beteende urholkar läslusten. Samtidigt blir det svårare att få en överblick över stora ämnen. Om det här fenomenet ligger bakom både det avtagande intresset för matematik och läsning, är det svårt att åtgärda eller påverka med pedagogiska metoder.

4. Tänk fritt: Om du hade en egen undervisningsgrupp med sjundeklassare. Vad och hur skulle du träna med dem för att förbättra deras matematiska kunskaper? Vad skulle du fokusera på utifrån din kunskap?

Jag skulle tänka mig att undervisningsgruppen består av tre undergrupper: svaga, medelgoda och avancerade elever. Alla grupper skulle behöva olika innehåll och kanske också olika slag av styrning och kontroll. Svaga elever behöver extra arbete och kontroll för att uppnå grundläggande färdigheter, drillövningar och välstrukturerade studieprogram. Studieprogrammen skulle utgå från diagnostisering av utmanande delområden och jag skulle försöka skapa framgångsupplevelser i dem, men utan att fastna där, utan med målet inställt på att nå upp till medelnivån. Medelgoda elever borde motiveras att göra sitt bästa. Många av dem kan genom att öka arbetsmängden uppnå betydligt bättre resultat. De bästa eleverna behöver också motiverande erfarenheter och möjligheter att uppnå och vidga sina gränser. De behöver inte lika mycket kontroll. I alla grupper skulle jag poängtera att det krävs arbete för att uppnå goda resultat, och att möjligheterna att få goda framtida jobb inte åtminstone borde hindras av bristande matematikkunskaper.

Översättning från finska: Jan Hellgren



Roosa Suomalainen

Väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto

Omakuva

Kirjallisesta maustaan kertovat lukijat muutoksen tekijöinä

Lukijuuden ja kirjallisen maun kuvaamista koskevassa diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tarkasteltiin lukijoiden kirjavalkintojen taustalla vaikuttavia asenteita ja merkityksiä. Tässä artikkelissa esitellään tutkimuksessa ilmenneitä tapoja, joilla omasta maustaan kertovat lukijat rakentavat moninaisuutta puolustavaa kirjallisuuskustelua.

ASIASANAT: kirjallinen maku, lukijat, diskurssintutkimus

Kirjallista makua on tutkittu runsaasti sekä Suomessa että kansainvälisesti. Lukijoiden omaksi, lainaan, lempikirjoiksi tai ylipäänsä luettavaksi valitsemista kirjoista on tehty tulkintoja usein käyttäen apuna demografisia taustamuuttujia, kuten koulutusta tai sukupuolta. Eritoten kirjallisuussosiologisessa ja sen lähialojen tutkimuksessa on selvitetty vaikkapa sitä, mitä naiset lainaavat kirjastosta (Launis ym. 2018), millaisia kirjoja suomalaiset lukevat vapaa-ajallaan (Purhonen ym. 2014; Hanifi 2021), miten erilaisten lukijaryhmien mielikirjat eroavat toisistaan (Eskola & Linko 1986) ja ketkä karttavat lukemista ylipäätään (Heikkilä 2022).

Yksi edellä mainituissa tutkimuksissa näkyvistä lähtökohdista on, että hyvin henkilökohtaisiltaan tuntuvat mieltymykset ja valinnat eivät synny tyhjiössä vaan ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutuspiirissä: meille opetetaan sekä avoimesti että piiloisesti, millaiset kirjat ovat huomiomme arvoisia, tilanteeseen sopivia, ihailtavia, noloja tai sopimattomia. Erityisesti Pierre Bourdieun ja hänen erilaisiin pääomiin perustuvaa ajatteluaan soveltaneiden tutkijoiden jalanjäljissä kulttuurista makua, oli kyse sitten kirjallisuudesta, musiikista, ruoasta tai sisustuksesta, ei käsitellä yksilön riip-

pumattomina valintoina vaan tottumuksina, jonka luokka-asemamme on voinut ohjelmoida meihin niin syväälle, että ne eivät välttämättä tunnu valinnoilta lainkaan (ks. Bourdieu 1984).

Bourdieu kehitti teoriansa 1970- ja 80-lukujen vaihteessa, ja tuolloin korkeassa luokka-asemassa olevien ihmisten osoitettiin suosivan korkeakulttuuria. Vuosituhannen taitteen tienoilla valta-asemaan alkoi puolestaan nousta niin sanottu *kaikkiruokaisuus*. Se tarkoitti, että suotavammaksi tuli suhtautua avoimin mielin monenlaiseen kulttuuriin korkeasta populaariin (esim. Peterson & Kern 1996).

Miten kirjallisesta mausta puhutaan?

Tässä artikkelissa esittelemäni tutkimus (Suomalainen 2023) tarkasteli kirjallisen maun kysymystä kirjojen sijaan lukijoiden ja lukijuuden näkökulmasta: Miten lukijat itse puhuvat kirjallisesta mausta? Tutkimus koski itsensä tavalla tai toisella kirjojen (painettujen, e-kirjojen tai äänikirjojen) lukijoiksi määritteleviä suomalaisia aikuisia, jotka ovat vastanneet *Kirjat elämässäni* -verkkokyselyyn vuonna 2021. Kysely toteutettiin osana Helsingin yliopiston ja Suomen Kulttuurirahaston Muuttuva lukijuus -hanketta (2021–2023)¹, ja siihen saatiin 955

¹ Muuttuva lukijuus -hankkeen blogi: <https://blogs.helsinki.fi/muuttuvalukijuus/>



vastausta. Kyse on verrattain melko aktiivisesti ja paljon lukevista: 86 prosenttia vastaajista kertoo lukevansa kirjaa päivittäin.

Tutkimuksessa tarkasteltiin lukijoiden avoimia vastauksia kysymykseen ”Miten luonnehtisit itseäsi lukijana?” diskurssianalyysin keinoin. Kiinnostuksen kohteena olivat lukijoiden itsensä rakentamat merkitykset omalle lukijuudelleen nimenomaan kirjallisen maun näkökulmasta.

Aineistossa näkyy kirjallista makua koskevasta arkikeskustelustakin tuttu genre- ja tyyli mieltymysten kirjo. Lukija voi esimerkiksi pitää erityisen paljon dekkareista tai pyrkiä valitsemaan teoksia, joissa on hyvää kieltä. Yksi kaihtaa kikkailua, toinen kaipaa kokeellisuutta. Analyysini kuitenkin osoittaa, miten kirjallinen maku on myös jotain henkilökohtaisia mielipiteitä kompleksisempaa. Siinä missä monet sosiologiset tutkimukset ovat osoittaneet, miten maku liittyy koulutuksen ja sukupuolen kaltaisiin muuttujiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin, olen omassa tutkimuksessani nostanut tarkastelun kohteeksi lukijoiden kielenkäytön.

Lähtökohtanani on diskurssintutkimuksen keskeinen periaate: kun lukijuutta kuvataan kielen avulla, on lukija sen kautta väistämättä kytköksissä ympäröivään sosiaaliseen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen. Kieli luo yhteyksiä ihmisten ja erilaisten äänten välille silloinkin, kun meneillään ei ole konkreettista vuoropuhelua. (Ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2019.) Tutkimuksessani osoitan, miten kielenkäyttö sitoo makua yksittäistä lukijaa laajempiin konteksteihin: lukijoiden diskurssiyhteisöön sekä lukijuutta koskevaan kulttuuriseen muutokseen.

Kirjallinen maku nivoutuu aineiston vastauksissa yksittäisiä lajeja ja tyyliseikkoja laajempaan suhtautumiseen kirjoja, kirjallisuutta ja lukemista kohtaan. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että omasta maustaan kertoessaan lukija kommentoi myös kirjallisuuskeskustelua yleisemmällä tasol-

la: ”Monipuolinen. Arvostan kaikenlaista kirjallisuutta missä muodossa tahansa. Ärsyttää kevyen kirjallisuuden tai äänikirjojen vähättely, koska koen että kaikelle on paikkansa ja aikansa.”

Kaikkiruokaisesti vai valikoiden?

Vastauksista on erotettavissa kaksi erilaista suhtautumistapaa kirjojen valintaan. Ensimmäisessä korostetaan valikoivuutta ja suppeaa kirjamakua. Toisessa asemoidutaan kaikkiruokaisiksi, monelle avoimiksi lukijoiksi. Aineistossa sekä kaikkiruokaisuuden että valikoivuuden läpäisee ajatus siitä, että lukeminen palvelee lukijaa itseään, oli kyse sitten sivistyksen hankkimisesta, itsensä kehittämisestä, viihtymisestä tai rentoutumisesta. Tutkimuksesta käy ilmi, että kirjamaku voi olla myös käytännöllistä arjessa luovimista: kiireen keskellä luotetaan varmoihin valintoihin, luetaan rentouttavia ”välipalakirjoja” tai ”tyhjennetään pää työpäivän jälkeen”.

Aineiston analyysi vahvistaa myös jo kaikkiruokaisuuden käsitteen esitteleiden tutkijoiden tekemän huomion: kaikkiruokaisuus ja valikoivuus eivät sulje toisiaan pois (Peterson & Kern 1996, 904). Kaikkiruokaiselle ei ole siis täysin yhdentekevää, mitä hän lukee. Tutkimuksessa oli nirsoja lukijoita, jotka kaipasivat ulos mukavuus-alueeltaan, ja kaikkiruokaisetkin lukijat saattoivat karttaa jotakin tiettyä kirjallisuudenlajia.

Ulkoa asetettuja odotuksia ja tavoitteita tarkastellaan aineiston vastauksissa kaikkiaan hyvin kriittisen linssin läpi. Vastauksista välittyä ajatus siitä, että lukija itse tuntee oman lukemisensa parhaiten; hän ”tietää mistä tykkää ja osaa hakea sellaista luettavaa”. Monet lukijat haluavat jättää huomiotta ympäristön todelliset tai oletetut vaatimukset ja määritellä itse, millä perusteella kirjoja arvostavat: ”En tykkää asioiden tai teosten jalustalle nostamisesta vaan haluan arvioida ne itse.”



Moninaisuuden puolesta

Yhtenäiskulttuurin jälkeisessä ajassamme ei lie-
ne yllättävää, että 2020-luvun lukijoiden kirjalli-
sesta mausta ei aineistossa muodostu selkeää
kokonaiskuvaa. Tämä johtuu myös siitä, että ai-
neisto ei lopulta kerro kovin yksityiskohtaisesti,
mihin kirjoihin tai genreihin vastaajat lukijuuten-
sa kytkevät. Kirjoja kyllä luonnehditaan erilai-
sin kanta-aottavin ilmauksin: *hyvä, huono, tylsä,
laadukas tai kiinnostava*. Analyysin keskeisimpiä
havaintoja kuitenkin on, että niiden merkitys jä-
tetään täsmentämättä tai ankkuroidaan ennen
kaikkea lukijan omaan kokemukseen: "[E]n koe
sitä kiinnostavana", eräs lukija kuvaa suhdettaan
scifiin, romanttiseen kirjallisuuteen ja kauhuun.

Yksityiskohtaisten makumieltymysten sijaan
tutkimus valottaa kirjavalintojen taustalla olevia
asenteita ja strategioita. Yleistä makukeskustelua
koskevat kommentit myötäilevät valtaosin kaik-
kiruokaisuuskehitystä ja ovat tulkittavissa maun
moninaisuutta ja lukijoiden valinnanvapautta puo-
lustaviksi. Vastauksissa ei tyypillisesti asetuta krii-
tikkomaiseen asiantuntijarooliin tai esitetä hyvän
ja huonon kirjallisuuden määritelmiä erityisen yk-
siselitteisinä. Eräs lukija esimerkiksi kirjoittaa kaik-
kiruokaisuudestaan näin: "[K]aikki käy, kunhan on
hyvää, oikeanlaisella otteella kirjoitettu, hyvää kiel-
tä." Poikkeuksiakin on; yksi heistä on lukija, joka
ehkä humoristisestikin kuvaa makuaan "ylimieli-
seksi". Hänen vastauksestaan voi tehdä tulkin-
nan, jonka mukaan hyvän ja huonon kirjallisuuden erot-
taa kiistaton periaate "[p]aska kirja on paska".

Esimerkkinä makujen moninaisuutta ja tulkin-
nanvaraisuutta korostavasta käytänteestä voidaan
pitää vaikkapa seuraavaa vastausta, jossa lukemi-
nen vertautuu ruokailuun: "Satunnainen ahmat-
ti, joka pitäytyy herkästi herkuissaan." Viimeisen
sanon omistusliite on tärkeä: sen avulla vastaaja
jättää tilan muiden näkemyksille samalla, kun esi-
tää omansa. Tapa puhua kirjoista kuin lempiruusta
kutsuu lukijalähtöiseen keskusteluun.

Lukijat ovat muutoksen tekijöitä

Tutkimukseni kertoo osaltaan kirjallista makua kos-
kevan keskustelun moniäänistymisestä. Vastaajien
joukossa on toki myös lukijoita, joille on perinteisem-
pään tapaan tärkeää erottaa taide- ja viihdekirjalli-
suus toisistaan tai jotka jopa ilmoittavat pitävänsä
tiettyjen genrejen lukemista ajan tuhmaamisena. Jyr-
kempiä kulttuurihierarkioita edustavat äänet eivät
ole kokonaan kadonneet, vaikka yleisen suhtautu-
misen kirjallisuuteen voidaankin sanoa muuttuneen
merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana.

Arvottaviin rajanvetoihin ja hierarkioihin viita-
taan aineistossa toisaalta myös kontrastin näyt-
tämiseksi: esimerkiksi erään lukijan itseironinen
identifioituminen samanaikaisesti sekä *kaikkiruo-
kaiseksi* että *snobiksi* viestittää niin huumorin- kuin
historian tajua. *Klassikkostatus* tai *korkeatasoisuus*
tai muut niin sanottuun legitiiminä pidettyyn kult-
tuuriin liittyvät maininnat voivat olla osoittamassa,
että niihin nimenomaan halutaan pitää etäisyyt-
tä. Sosiaalinen paine tuntea kaanon lausutaan
ääneen, jotta sitä voidaan vastustaa. Näin lukijat
muistuttavat, että heidän valintansa ovat kriittisesti
punnittuja, että he tietävät, missä kontekstissa kir-
jallisesta mausta keskustellaan tai että he ovat osa
makuun liittyvää laajempaa kulttuurista muutosta.

Lukijoiden maun ja mielipiteiden painoarvo
kirjallisuuden kentällä on monipuolistuneen me-
diankäytön myötä kasvanut. Aineistostani löytyykin
esimerkkejä lukijoista, jotka eivät vastauksissaan
asemoidu ainoastaan omaehtoisiksi lukijoiksi vaan
myös moninaisuuden aktiivisiksi rakentajiksi (ks.
myös Suomalainen 2022). Lukijoiden aloitteelli-
suutta ja luovuutta tarvitaan. On hyvä, että auto-
fiktio ja true crimen määritelmistä, kiinnostavuus-
desta ja eettisyydestä keskustellaan akateemisten
tekstien ja tilaisuuksien lisäksi myös muualla. Do-
kumenttiromaanin merkitysten pohtiminen ei ole
vain kirjallisuudentutkijoiden heiniä, ja esimerkiksi
romantasia ja *dark academia* ovat nimenomaan
lukijayhteisöissä kehkeytyneitä ilmiöitä.



Tavallisia lukijoita osallistava keskustelu kirjallisuudesta ja kaanon(e)ista vahvistaa lukijoiden toimijuuden lisäksi myös perinteisiä kirjallisuusinstituutioita. Lukemisen kulttuurit pysyvät liikkeessä, kun lukijat reagoivat kirjoihin ja kun makuja on monenlaisia. Siksi jokaisen lukijan omien näkemysten ja kokemusten sanoittaminen on keskeinen osa myös lukutaitoja.

Lähteet

- Bourdieu, P. 1984. *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. Käänt. Richard Nice. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eskola, K. & Linko, M. 1986. Lukijan onni. Poliitikkojen, kulttuurieliitin ja kirjastonkäyttäjien kirjallisista mieltymyksistä. Helsinki: Tammi.
- Hanifi, R. 2021. Lukeminen muutoksessa. Teoksessa R. Hanifi, J. Haaramo, & K. Saarenmaa (toim.) *Mitä kuuluu vapaa-aikaan? Tutkimus, tieto ja tulkinnat*. Helsinki: Tilastokeskus, 133–157.

Heikkilä, R. 2022. What Do We Know About Cultural Participation and Non-participation? Teoksessa *Understanding Cultural Non-Participation in an Egalitarian Context*. Palgrave Studies in Cultural Participation. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18865-7_3

Launis, K., Cherny, E., Neovius, M., Nurmi, O. & Vainio, M. 2018. Mitä naiset lukevat? Vantaan kaupunginkirjaston digitaalisen lainausdatan tulkintaa. *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti* 4, 4–21. <https://doi.org/10.30665/av.76461>

Peterson, R. A. & Kern, R. M. 1996. Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review* 61, 900–907.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A (toim.) 2014. *Suomalainen maku : kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.

Suomalainen, R. 2022. Ideaalilukijan jäljillä: käsityksiä tekstinulkoisen lukijuuden ihanteista suomalaisessa lukemiskulttuurissa. *Sananjalka* 64, 161–181. <https://doi.org/10.30673/sja.115645>

Suomalainen, R. 2023. Kirjallinen maku osana lukijan omakuvaa. Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindh, S. Sintonen & R. Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 207–222.



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-sivuilta



Valtter Kolehmainen

työskenteli Media-TARU-hankkeessa projektityöntekijänä ja toteutti tekstissä kuvatus ennakointikertomus-menetelmän kokeilun Raaseporin suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa. Hän on filosofian maisteri ja työskentelee tällä hetkellä palveluasiantuntijana Lappeenrannan Maahanmuuttovirastolla.

Omakuva

”Mä rupesin kirjottaa ja toi oli se, mitä sattuu tuleen mieleen” – Havaintoja ennakointikertomuksen hyödyntämisestä opetuksessa

Tekstissä kuvataan ennakointikertomuskokeilua, joka toteutettiin kahdelle alakouluryhmälle Media-TARU-hankkeen aikana keväällä 2023. Ennakointikertomus-menetelmässä oppilaat tuottavat fiktiivisen tekstin katkelmalle loppuratkaisun kirjoittamalla, piirtämällä, näyttelemällä tai jollakin muulla taidelähtöisellä toiminnalla. Menetelmässä yhdistyvät luova tuottaminen, tekstin tulkinta sekä eettis-moraalinen ajattelu. Menetelmää käytettäessä oppilaat pohtivat erilaisia eettisiä teemoja samalla, kun he tulkitsevat fiktiivisiä tekstejä. Ennakointikertomus-menetelmä elävöittää kirjallisuuskeskusteluja ja osallistaa kaikki oppilaat mukaan keskusteluun. Media-TARU-hankkeessa viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat kirjoittivat ennakointikertomuksen Palacion Ihme (2017) -nimisen nuortenromaanin katkelmalle. Menetelmän avulla jokainen oppilas löysi kirjoitettavaa alkuperäisestä tekstistä. Teksteissään oppilaat osoittivat tuntevansa empatiaa Ihme-teoksen päähenkilöä kohtaan. Tätä vahvisti myös ennakointikertomusten pohjalta käyty opetuskeskustelu.

Ennakointikertomus tekee näkyväksi fiktiivisen tekstin tulkintaa

Ennakointikertomus on taidelähtöinen ja eheytävä kirjallisuuskasvatuksen työskentelytapa. Ennakointikertomus tarkoittaa fiktiivisen tekstin jatkoon tuottamista eri tavoin. Sen tavoitteena on tehdä lukukokemusta näkyväksi sekä tekstin tulkitsijalle että muille, kuten vertaisille, vanhemmalle tai opettajalle. Se kuvaa, mihin asioihin lukija on kiinnittänyt huomiota, mitä vihjeitä tekstin jatkosta lukija on poiminut alkuperäisestä tekstistä, mitä asioita liittännyt tekstiin omasta elämänpiiristään tai ajattelustaan ja miten ymmärtänyt lukemaansa. Ennakointikertomusta käyttämällä voikin arvioida esimerkiksi lukijan lukutaitoa, maailmankuvaa ja sitä, mikä sivujuoni kutakin lukijaa kiinnostaa eniten. Toisin sanoen

ennakointikertomus kuvaa sitä, miten lukijat ymmärtävät erilaisia tekstejä. (Aerila & Kauppinen, 2024.) Parhaiten ennakointikertomukset onnistuvat, kun luettavaksi valittava tekstikatkelma päättyy käännekohtaan eli tilanteeseen, jossa on monia vaihtoehtoja sille, miten teksti jatkuu (Aerila & Mascia, 2024).

Ennakointikertomusta käyttämällä opettaja voi aktivoida kaikki lukijat mukaan kirjallisuuskeskusteluun, sillä menetelmän mukaisessa kirjallisuuskeskustelussa ennakointikertomuksia esitetään ja verrataan yhteisesti (Aerila & Kauppinen, 2024). Ennakointikertomuksen voi toteuttaa millä tahansa taidelähtöisellä menetelmällä, kuten kuvan, tekstin, näytelmän tai vaikka äänimaiseman avulla. Lisäksi sen voi toteuttaa ryhmässä tai yksilötehtävänä. Eettis-moraalisen



Juli-Anna Aerila

työskentelee Turun yliopistossa yliopistonlehtorina. Media-TARU-hanke oli hänen ja Merja Kauppisen yhteinen ponnistus lukutaitopedagogiikan kehittämiseksi ja mediatekstien lisäämiseksi opetuksessa. Hän on kehittänyt ennakointikertomus-menetelmää väitöstutkimuksestaan saakka alkaen vuodesta 2010.

Omakuva

keskustelun näkökulmasta ennakointikertomuksella on etäännyttävä vaikutus, mikä tarkoittaa, että lukijan ajatukset tulevat kuulluksi ennakointikertomuksen kautta, mutta ne eivät henkilöidy ennakointikertomuksen tekijään (Aerila & Kauppinen, 2019; 2024).

Ennakointikertomuksen mukaisella oppimiskokonaisuudella on selkeä rakenne

Ennakointikertomukselle rakentuvat oppimiskokonaisuudet seuraavat monesti melko tarkkaa rakennetta. Oppitunti alkaa pohjustuksella, jossa oppilaille tarjotaan ohjeistusta ja tietoa ennakointikertomuksista. Tätä seuraa ennakointikertomuksen lähtökohdaksi valitun fiktiivisen tekstikatkelman lukeminen tai kuunteleminen. Tekstikatkelman on hyvä olla riittävän pitkä ja dramaattinen, jotta se saa kaikkien mielikuvituksen liikkeelle. Lukemisen jälkeen tehtävänä on kirjoittaa/tuottaa luetulle tekstille lopetus. Erityisen tärkeää on tarjota mahdollisimman vähän vinkkejä siitä, miten teksti voisi jatkua, sillä tarkoituksena on innostaa oppilaita itsenäisen ja luovan tuottamisen pariin.

Kun ennakointikertomukset ovat valmiita, voidaan keskustella sekä tuottamisprosessista että itse kertomuksista. Oppitunnin loppuun opettaja voi lukea fiktiivisen tekstin alkuperäisen loppuratkaisun, jotta oppilaat voivat vertailla omia tuotoksiaan alkuperäisen kirjoittajan tekstiin.

Kuten oppituntien rakenteesta ilmenee, on valitulla tekstillä merkittävä rooli oppitunnin sisällössä. Ennakointikertomusten tehtävänä on haastaa oppilaiden eettis-moraalista ajattelua luovan toteutuksen kautta. Valitun tekstin tulee siis sisältää sellaisia teemoja, joiden pohjalta omia ajatuksia voi reflektoida luovan ajattelun ja toiminnan avulla. Lähdetekstin täytyy olla myös kielellisesti ja sisällöllisesti ikäluokalle sopiva.

Ennakointikertomuksia Palacion romaanin "Ihme" pohjalta

Ryhmän ja lähdetekstin esittely

Ennakointikertomus-menetelmän kokeiluun osallistui kaksi Media-TARU®-luokkaa (5.–6.-luokat), joista toinen oli ruotsin- ja toinen suomenkielinen. Kokeilussa luettavaksi valittiin R. J. Palacion *Ihme* -nuortenromaanin (2017). Kirja kertoo kasvoiltaan epämuodostuneesta Augus-

tista ja hänen päivittäisestä elämästään uuden koulun oppilaana. Teoksessa käsitellään erityisesti kiusaamista, ulkonäköön perustuvaa syrjintää sekä ulkopuolisuuden tunnetta. Kirjan haastavat teemat, ikäluokalle samaisuttavat hahmot sekä helposti ymmärrettävä kieli toimivat ratkaisevina tekijöinä teoksen valinnalle. *Ihme* on käännetty sekä suomeksi että ruotsiksi, minkä puolesta se sopi kokeilumme molemmille opetusryhmille.



Valitse sopiva fiktiivisen tekstin katkelma.



Päätä, mitä taidelähtöistä menetelmää käytät ennakointikertomuksen tekemiseen.



Toteuta ennakointikertomukset ryhmässä tai yksilötyönä.



Rakenna keskusteluhetki pienryhmissä ja koko luokan kesken ennakointikertomusten pohjalta.



Lue loppuksi kirjailijan loppuratkaisu ja keskustelkaa sen pohjalta.

Toteuta ennakointikertomus-menetelmää näin (Aerila & Kauppinen, 2024).



Merja Kauppinen

työskentelee Jyväskylän yliopistossa yliopistonlehtorina. Media-TARU-hanke pohjautui Kauppinen ja Aerilan TARU- Tarinoilla lukijaksi -mallille. Malli keskittyy elämykselliseen lukutaitopedagogiikkaan ja kirjallisuuskasvatukseen. TARU-mallin uusin pedagoginen materiaali ilmestyi Opinkirjossa syksyllä 2024.

Omakuva



Palacion Ihme-teoksen kansi (kuva kustantajan sivuilta).

Oppimiskokonaisuuden aloittaminen

Ennakointikertomukset päätettiin toteuttaa yksilöllisesti kirjoittamalla. Opetuskokonaisuuden alussa kirjaa ei luettu kokonaisuudessaan alusta sopivaan käännekohtaan saakka, vaan teoksesta luettiin katkelmia. Katkelmien tarkoituksena oli pohjustaa oppilaille lyhyesti tarinan sisältöä sekä hahmoja. Ennakointikertomus kirjoitettiin kohdasta, jossa päähenkilö saapuu naamioituneena koulunsa Halloween-juhliin:

Palacion: Ihme (2017)

Rohkaiseva romaani ennakkoluulojen kohtaamisesta. August Pullmanin kasvot ovat pahasti epämuodostuneet. Kotikoulua tähän mennessä käynyt Auggie on nyt aloittamassa viidennen luokan oikeassa koulussa. Se kiehtoo ja pelottaa. Hän on ihan tavallinen nuori epätavallisten kasvojensa takana, mutta saako Auggie uudet koulukaverinsa uskomaan sen? Monen kertojan äänellä etenevässä tarinassa on useita haavoittuneita henkilöitä, joiden taakka ei ole niin näkyvä kuin Auggien, mutta yhtä vaikea käsitellä. Heidän rinnallaan Auggiesta tulee helposti samaistuttava henkilö. (Teksti kustantajan sivuilta <https://www.wsoy.fi/kirja/r-j-palacio/ihme/9789510418918>)

Pakko sanoa, että oli absoluuttisen mahtavaa kävellä sinä aamuna käytävällä kohti lokeroita. Kaikki oli nyt erilaista. Minä olin erilainen. Yleensä minä kävelin katse maassa ja välttelin nähdäksni tulemistä, mutta tänään minä kävelin pää pystyssä ja katselin ympärilleni. Halusin tulla nähdäksni. ... Aloin jo ajatella, että tästä tulisi yksi elämäni mahtavimmista päivistä... (Palacio 2017, 86.)

Tarinan lukemisen jälkeen oppilaat aloittivat ennakointikertomusten kirjoittamisen. Oppilaille annettiin kokeilussa täysi vapaus kirjoittaa, ainoana ohjeena tehdä tekstille lopetus ja jatkaa tarinaa eläytyen kirjoittajan rooliin. Tarinan hahmojen nimet kirjoitettiin luokan taululle, jotta luova toteuttaminen ei jumittuisi nimien muistamiseen. Tätä enempää ei oppilaita ohjeistettu.

Osalla oppilaista kesti pidemmän aikaa saada kirjoittaminen aluilleen, mutta näissäkin tilanteissa oli tärkeää, ettei opettaja johdattele oppilaan kirjoittamista mihinkään tiettyyn suuntaan. Koska tehtävä keskittyi tekstin sisältöön, oppilaille annettiin kuitenkin tukea oikein-



kirjoitukseen ja kielioppiin liittyvissä seikoissa, mikäli oppilaat asiasta kysivät. Oppilaille annettiin noin tunti aikaa kirjoittaa tarinaansa. Oppilaiden tyytymättömyys omiin tuotoksiin liittyi juuri rajoitettuun aikamäärään. Yksi oppilaista kommentoikin: *Nii siit ku huomaa et aika ku loppuu nii sit pitää kirjottaa se loppu sinne perää.* Toisaalta ruotsinkielisen ryhmän keskusteluissa vastakkainen kokemus nousi myös esille: *Jag är nöjd med min berättelse för att jag spenderade mycket tid med det.* Opettajan onkin tärkeää ylläpitää aktiivisesti oppilaiden ajantajua, jotta he voivat suunnitella kirjoittamistaan rajoitetun aikataulun ympärille. Rajattu kirjoittamisaika on tärkeää spontaanien ratkaisujen takia. Kun juonta, henkilöahmoja tai tapahtumaympäristöä ei ole aikaa hioa, teksteistä tulee tilanteisia eikä itesesensuuri pääse vaikuttamaan suuresti tekstuaalisiin ratkaisuihin.

Arkisia ja tajunnanvirranomaisia ennakointikertomuksia ystävyydestä

Sisällöltään oppilaiden kirjoittamat tarinat olivat melko monipuolisia. Molemmissa ryhmissä tarinoita yhdisti tarinoiden arkipäiväisyys sekä tajunnanvirranomaisuus. Oppilaiden lopetuksissa päähenkilö eli suhteellisen normaalia jokapäiväistä elämää ystäviensä kanssa. Oppilaat ammensivat inspiraatiota tarinoihinsa luetusta tekstistä mutta myös omasta elämästään sekä kiinnostuksen kohteistaan. Eräässä ruotsinkielisen ryhmän tarinassa *Harry Potter*-kirjasarjan hahmot yhdistyivät luettuun tekstiin.

Ennakointikertomusten tapahtumat olivat sisällöltään oppilaille arkisia ja tuttuja tilanteita: päähenkilö jännitti esiintymistä luokan edessä, nolostui kaatuessaan ruokalassa ja sairastui flunssaan. *Jag blev röd i ansikte*, kirjoittaa eräs ruotsinkielisen koulun opiskelija teoksessaan, jossa tarinan kertoja menee en-

simmäistä kertaa treffeille. Ennakointikertomusten pohjalta käydyssä keskustelussa yksi oppilas korostikin, että hänen tarinansa voisi olla totta, sillä hänelle itselleen oli käynyt hänen kirjoittamallaan tavalla. Myös tajunnanvirranomaisuus näkyi oppilaiden tarinoista eri tavoin: tapahtumat, hahmot ja miljööt vaihtuvat nopealla tahdilla. Eräs oppilas mainitsikin yhteisessä keskustelussa: *No siis mä oon semmonen kirjottaja että mä rupeen vaa kirjottaa mitä tulee mieleen. Tohon nyt on vähä vaikee vastata että miks se loppu sil tavalla koska koska mä rupesin kirjottaa ja toi oli se mitä sattuu tuleen mieleen.*

Ystävyyssuhteiden merkitys korostui oppilaiden tulkinnoissa. Toisin kuin tarinan alkuperäisessä lopetuksessa, päähenkilön ystävyyssuhteet toimivat positiivisena voimavarana, johon tukeudutaan haastavien tapahtumien yhteydessä. Eräs oppilaista päätti tarinansa seuraavalla tavalla: *Yhtäkkiä joku iso tyyppi tuli kiusaamaan meitä mutta kun hän näki naamani hän säikähti ja juoksi pois. Minä ja Jack nauroimme ihan kamalasti... Aamupäivällä Jack tuli kysymään minulta, että haluaisinko tulla yökyllään... Näin minusta ja Jackista tuli parhaat ystävät. Vaikka oppilaiden ennakointikertomuksissa päähenkilö kohtasi haasteita ulkonäkönsä perusteella, ystävät olivat kantava voima, jonka avulla nämä haasteet voitiin ylittää. Sama teema näkyi myös toisen oppilaan tarinassa, jossa ystävyys näkyi samalla tavoin positiivisena voimavarana: *Jack on harvoin poissa, mutta nyt oli selvästi semmoinen päivä. Minua alkoi harmittaa hirveästi, koska Jack oli aika iso tuki minulle koulunkäynnissä.**

Ennakointikertomusten positiivisuus ilmeni myös muilla tavoin oppilaiden teoksissa. Eräässä tarinassa keiju saapui parantamaan päähenkilön kasvot ja toisessa päähenkilö kävi läpi onnistuneen kirurgisen operaation, jolla hänen kasvonsa



sa parantuivat. Erään ruotsinkielisen opiskelijan tarinassa Augustin onnellisuutta korjautuneisiin kasvoihin ja sosiaalisen verkoston merkitystä korostettiin seuraavanlaisesti: *Men jag har i alla fall ett helt nytt ansikte... Min hela familj var väldigt glada och tacksamma. Alla mina vänner kom hit till mig.* Myös negatiivisesti sävyttyneemmät kertomukset päättyivät useimmiten positiivisesti. Yhdessä tarinassa päähenkilön koulu paloi, mutta uudessa koulussa hän tapasi paljon uusia ystäviä. Vaikka päähenkilö kohtaa kiusaamista ja syrjintää, tuntui oppilaille olevan tärkeää, että teos päättyi onnellisesti. Nekin ennakointikertomukset, jotka eivät sisällä onnellista loppua, sisälsivät monesti hyvin vähäisiä ongelmia päähenkilölle: hänellä saattoi olla tylsää juhlissa tai hänen naamionsa katosi.

Kirjailijan loppuratkaisu herätti hämmennystä

Oppimiskokonaisuuden loppuksi oppilaille luettiin Palacion lähdeteksti käännekohdasta eteenpäin ratkaisuun saakka. Palacion teksti päättyi dramaattisella paljastuksella, jossa päähenkilölle paljastuu häneen kohdistuva kiusaaminen luokkatovereidensa osalta. Oppilaat kokivat kirjailijan loppuratkaisun yllättävänä. Eräs oppilaista ei halunnut hyväksyä tarinan oikeaa lopetusta ja tulkitsi kiusaamisen kohdistuvan johonkin muuhun henkilöön. Kuten hän keskustelussa mainitsee: *Luulin et ne oli kaverita.* Toisessa ryhmässä sama ilmiö toistuu oppilaiden kommentteissa: *Se oli mun mielest toi oli jopa vähän epärealistinen toi oikea lopetus melkee. Tai sillee no en mä sanois onha toi mahollista mut sillee tosi yllättävä et ne yllättäen puhuu siitä niiku pahasti sen ystävät iha vaa sen takii et sil on vammaan naama.*

On mahdollista, että kokonaisuuteen valitut Palacion tekstin osuudet ohjasivat oppilaiden tulkintoja kohti positiivisempaa lopputulemaa.

Valituissa katkelmissa Augustin ystävyysuhteet korostuvat vahvasti, ja hänen kokemansa kiusaaminen jää lievästi taka-alalle. Myös käännekohta, josta ennakointikertomukset kirjoitettiin saattoi johdatella oppilaita kuvittelemaan päähenkilön toteamuksen ”mahtavimmista päivistä ikinä” kirjaimellisesti.

Huomioita ennakointikertomuksen käytöstä

Oppimiskokonaisuus osoittaa tekstivalinnan merkityksen ennakointikertomusten toteuttamisessa. Vaikka oppilaiden kertomukset erosivat Palacion teoksen todellisesta lopetuksesta, pohjautuivat ne voimakkaasti heidän tulkintoihinsa teoksesta. Samalla oppilaiden omat kokemukset ja näkemykset maailmasta yhdistyivät tekstin tulkintaan. Mikäli oppilaiden eettis-moraalista ajattelua pyritään haastamaan, on tärkeää huomioida, kuinka valitut tekstit kokonaisuudessaan voivat vaikuttaa käsityksiin koko tekstin merkityksestä.

Kokonaisuus kuitenkin osoittaa, että ennakointikertomukset ovat erinomainen keino kannustaa oppilaita tulkitsemaan tekstejä luovan toiminnan kautta. Oppilaiden suhtautuminen kokeiluun oli pääosin positiivista, osa jopa mainitsi kirjoittamisen olevan hauskaa. Vähemmän motivoituneille oppilaille on tärkeää antaa kohdenetusti enemmän tukea, esimerkiksi esittämällä lisäkysymyksiä. Samalla on tärkeää keskittyä kokeilulle varattuun ajoitukseen.

Lähteet

- Aerila J.-A., & Kauppinen M. (2019). Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. PS-kustannus.
- Aerila J.-A. & Kauppinen M. (2024). TARU-opas. Lukutaidon kehittämiseen ja kirjallisuuskasvatukseen. Opinkirjo.
- Aerila, J., & Mascia, T. (2024). Motivating Engagement with Literature: Using the Individual Story Ending (ISE) Method to Reveal Personal Reading Experiences. *The Reading Teacher*, 78(1), 80–85. <https://doi.org/10.1002/trtr.2343>
- Palacio, R. J. (2017). *Ihme*. Wsoy.

**Suvi Sario**

toimii tällä hetkellä lasten- ja nuortenosaston kirjastonhoitajana Laitilan kirjastossa. LUJA-hankkeessa hän työskenteli koordinaattorina.
Omakuva

**Juli-Anna Aerila**

työskentelee Turun yliopiston Rauman kampuksella yliopistonlehtorina. LUJA-hankkeessa hän toimi asiantuntijana, kouluttajana ja tutkijana.
Omakuva

**Merja Kauppinen**

työskentelee Jyväskylän yliopistossa yliopistonlehtorina. LUJA-hankkeessa hän toimi asiantuntijana, kouluttajana ja tutkijana.
Omakuva

Luja-hankkeessa koulujen ja kirjaston väliselle yhteistyölle löytyi yhteinen suunta

LUJA-hanke oli neljän kunnan (Rauma, Uusikaupunki, Laitila ja Eurajoki) yhteishanke, johon saatiin AVIn avustus ajalle 1.3.2021–31.12.2022. LUJA-toiminnan keskiössä olivat erityisesti monikielisten lasten lukemisen ilon herättäminen ja kirjaston käyttöön ohjaaminen sekä kirjaston ja koulujen yhteistyön lisääminen. Neljän eri kunnan hankekirjastot ottivat käyttöön useita pedagogisia välineitä kirjastovierailuja syventämään ja rakensivat yhdessä opettajien kanssa toimintamalleja, joiden katsottiin hyödyttävän myös monikielisiä ja vähän lukevia oppilaita. Hanke kehitti lukemisen ja kirjallisuuskasvatuksen pedagogiikkaa TARU®-toiminnan MSM-mallin mukaisesti: lukemisen ja lukumateriaalien määrä kasvoi, yhä useampi oppilas löysi sopivan tasoista ja kiinnostavaa luettavaa samalla, kun lukeminen ja kirjastovierailut alkoivat näyttäytyä mielekkäämpinä. Hankkeen tuloksena koulujen ja kirjastojen yhteistyö alkoi näyttäytyä dialogisena toimintana.

Yhteisen kehittelyn kautta uusiin toimintamalleihin

LUJA - Lukitukea tarvitsevien oppilaiden luki- ja osallisuuden edistäminen -hankkeen (2021–2022) keskiössä olivat kouluikäisten lukemisen ilon herättäminen ja kirjaston käyttöön ohjaaminen. Näillä on tutkitusti vaikutusta

lasten luku- ja muuhun kielitaitoon ja sitä kautta esimerkiksi osallisuuden kokemukseen, syrjäytymisen ehkäisyyn ja yleiseen hyvinvointiin (Bland 2018; Cremin ym. 2014; Leino ym., 2021, 2023). Hanke kiinnittyi mm. lukemisen tekniikoihin, erilaisiin ja eritasoisiin teksteihin tutustumiseen, lukustrategioihin ja lukemisen eri osa-alueiden kehittämiseen, omaehtoiseen lukemiseen kannustamiseen, yhteisölliseen lukemiseen ja eläytyvän ääneen lukemisen kuuntelemiseen sekä tiedonhankintaan ja kirjastonkäyttöön. Toiminta suunniteltiin ja toteutettiin kirjastojen sekä perusopetuksen kesken sekä hankekunnittain että LUJA-verkostossa.

Hankkeessa kirjastot pyrkivät aktiivisesti kehittämään omaa toimintaansa kolmiportaisen interventiomallin mukaisesti: ensimmäinen interventio toteutettiin yhdessä hankkeen asiantuntijoiden kanssa, toinen interventio yhdessä hankeopettajan kanssa ja kolmas interventio itsenäisesti suunnitellen. Useissa kirjastoissa

Hiljaisia kirjoja

Tervo, Sanni: Lentokala (Mäkelä 2023)

Tuominen, Piia: Missä olet, äiti? (Onnenlääntti 2023)

Janssen, Mark: Saari (Kumma 2022)

Lampinen, Anu-Riikka: Kuomaseni (Enostone 2022)

Palin, Merja: Taikapuikot (Etana Editions 2020)

Netti, Eveliina: Pinnalla pinnan alla (Minikustannus 2019)



asiantuntijoiden ohjaama osuus keskittyi lukemisen ja kirjojen valinnan menetelmien pedagogiseen kehittelyyn. Näistä menetelmistä voi erikseen mainita kamishibai-teatterin ja hiljaiset kirjat, jotka otettiin käyttöön kaikissa kirjastoissa. Lukuteatteri-menetelmä jäi pysyväksi käytänteeksi ainakin Uudenkaupungin kirjastoon.

Osa kirjastoista tuoreutti aikaisemmin vähällä käytöllä olleen toiminnan tai kehitti yhdessä opettajan kanssa jotakin uutta. Vähällä käytöllä olleista menetelmistä voi esimerkkinä mainita lukukoiratoiminnan, joka hankkeen aikana vakiintui kahteen kuntaan, sekä iltasatukirjahyllytoiminnan, joka otettiin nyt suunnitelmallisemmin käyttöön Eurajoen kirjastoissa. Yhteisen kehittelyn kautta syntyi esimerkiksi kirjalaatikko-toimintamalli, LUJA-laatikko, jossa kirjasto toimitti koululuokkaan 50 uutuuskirjan valikoiman lukutunneilla käytettäväksi. Toiminta havaittiin monella tavalla hyödylliseksi. Se lisäsi lasten kiinnostusta kirjallisuuteen ja lukemiseen sekä päivitti opettajan lastenkirjallisuuden tuntemusta vaivattomasti.

Kirjastovierailut saivat jäntevyyttä

LUJA-kehittämisen pohjalta huomattiin tarve kuvata kirjastovierailuja sekä opettajille että kirjaston henkilökunnalle tarkemmin ja miettiä niitä tarveperustaisesti. LUJA-toiminnassa toteutettiin ohjattuja, tuettuja, elämyksellisiä ja vapaita kirjastovierailuita. Jo aiemmin kirjastoissa on toteutettu vastaavaa toimintaa, mutta mallien selkeämmän avaamisen opettajille ja kirjastohenkilöstölle havaittiin lisäävän yhteistyön määrää ja pedagogista merkitystä.

Ohjattu kirjastovierailu kuvaa perinteistä kirjastoon tutustumista ja vapaa kirjastovierailu ti-



Kuva: Suvi Sario.

lannetta, jossa oppilaat saavat vapaasti lainata luettavaa. Tuetut kirjastovierailut suunniteltiin huolella opettajan kanssa vastaamaan ryhmän yksilöllisiä tarpeita, ja

ne saatettiin toteuttaa esimerkiksi kirjaston audioloaikojen ulkopuolella, jolloin kirjastovierailu oli hyvin rauhallinen. Tuetun kirjastovierailun huomattiin soveltuvan esimerkiksi erityisryhmille ja monikielisille perheille. Uudessakaupungissa monikieliset perheet lisäsivät itsenäistä kirjojen lainaamista sekä monikielisestä kirjastosta että kirjaston omista kokoelmista, kun kirjasto- ja lainaustoiminta kuvattiin heille yksilöllisesti. Laitilassa erityistarpeisten lasten tarpeet huomioiva kirjastovierailu lisäsi kiinnostusta kirjallisuuteen ja kirjastoon.

Elämyksellisiä kirjastovierailuja toteutettiin kaikissa kirjastoissa, ja niissä hyödynnettiin esimerkiksi LUJA-menetelmiä. Tavoitteena elämyk-

Mikä ihmeen kirjalaatikko?

- Kirjastolainen valitsee toivotun aihepiirin mukaan luokkaan laatikollisen kirjoja, n. 50 kpl.
- Kirjat lainataan luokan kortille sovituksi ajanjaksoksi (1–3 kk).
- Laatikon sisällön voi vaihtaa esim. kolmesti lukuvuoden aikana.
- Kirjoihin on helppo tarttua, koska ovat lähettyvillä.
- Oppilaat pääsevät vinkkaamaan toisilleen kirjoja.
- Opettajat pääsevät tutustumaan helposti erilaiseen aineistoon.
- Kirjoista voi tehdä arvosteluja, uusia kansikuvia tai takakansitekstejä, jatkaa tarinaa jne..



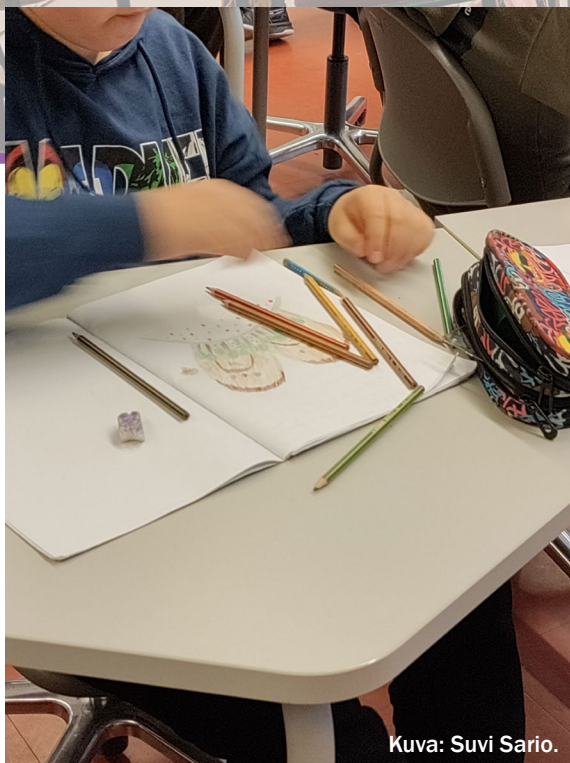
sellisissä vierailuissa oli avata lapsille ovi tarinoiden maailmaan ja lisätä mielenkiintoa tarinoita kohtaan. Lisäksi tavoiteltiin lasten osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia. Rauman kirjastossa elämyksellisyyttä tavoiteltiin myös työpajamaisella tapahtumalla, jossa monikielillä nuorilla oli mahdollisuus tavata heitä kiinnostava populaarikulttuuria edustava henkilö kirjastossa, luoda itse sosiaalisen median materiaalia sekä oppia tuntemaan kirjaston käytänteitä. Myös perinteisiä kirjailijavierailuita kehitettiin osaksi elämyksellistä kirjastovierailua.

LUJA-hankeella oli vaikutusta

Hankkeen lopussa osallistuneille opettajille toteutettiin MSM-mallin (Aerila & Kauppinen 2019, 2021) mukainen verkkopohjainen kysely. MSM-malli kuvaa lukemisen mielekkyyden ja lukutaidon kehittymisen pedagogista mallia, jossa ensimmäinen M viittaa lukumateriaalien ja lukuajan määrän lisäämiseen, S lukumateriaalien

Avaimia toimivaan yhteistyöhön:

- Rohkeasti yhteyttä kirjastoon
- Avoin keskustelu tarpeista, puolin ja toisin
- Turhat ennako-oletukset kannattaa unohtaa
- Hullutkin ideat voi olla mahdollista toteuttaa
- Asiantuntijuuden jakaminen, kunnioitus erilaisista osaamista kohtaan



Kuva: Suvi Sario.

sopivuuteen sekä vaikeusasteen että sisällön suhteen ja viimeinen M viittaa lukemiseen liitetyn toiminnan mielekkyyteen.

Lukemiseen käytetty aika lisääntyi merkittävästi 59 prosentissa hankkeeseen osallistuneista ryhmistä, ja lähes kaikissa ryhmissä (92 %) lukemiseen käytetty aika lisääntyi josain määrin. Hanketoiminnan näkökulmasta opettajat arvioivat luke-

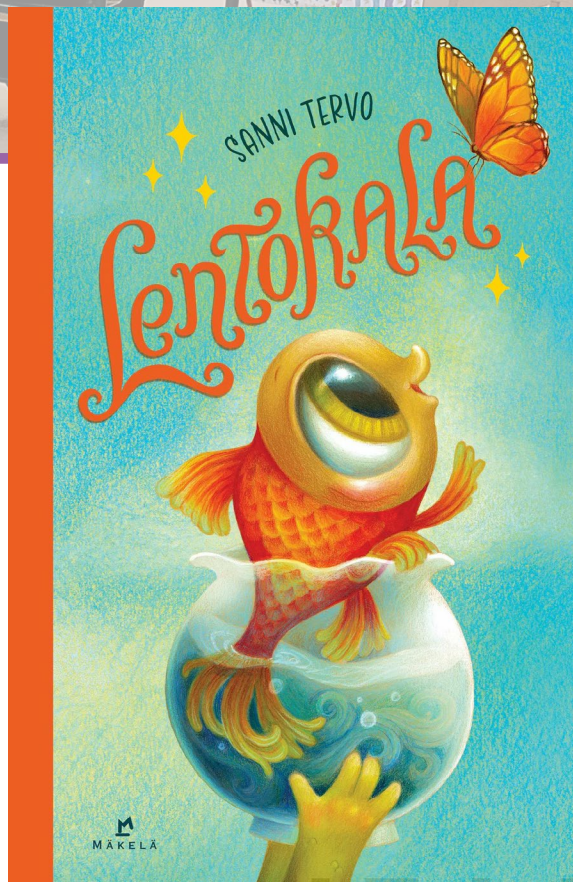
mista lisääväksi toiminnaksi erityisesti oppilaiden väliset lukuryhmät (joko luokkien sisällä tai luokkien välillä), kirjastojen toimittamat lukupaketit ja kirjavinkkaus- sekä lukukoiratoiminnan. Lisäksi opettajat kertoivat, että hankkeen myötä he ovat kiinnittäneet enemmän huomiota lukuajan löytämiseen ja perheiden sekä vapaa-ajan lukemiseen.

Neljäsosa opettajista arvioi lukumateriaalien määrän lisääntyneen merkittävästi hankkeen ai-

Miten saada etäkirjailijavierailusta toimiva:

- Kamerat ja mikrofonit käyttöön koko vierailun ajaksi, koko luokka näkyviin
- Kirjailijan teoksiin tutustuminen etukäteen, esim. lukupiirin tai kirjamaistiaisten avulla
- Kysymysten laatiminen kirjailijalle, luokasta voi valita kysymysten esittäjät etukäteen
- Tehtävät kirjailijan teokseen/teoksiin liittyen, esim. fanifiktio, uudet kannet kirjaan jne.

kana, mutta kaikkiaan 83 prosenttia opettajista koki, että hanke on vaikuttanut positiivisesti materiaalien määrään. Materiaalien määrän lisääminen näyttäisi olevan erityisesti hanketoiminnan vaikutusta, sillä opettajat mainitsivat monikielisen kirjaston käytön, kirjastojen kouluun toimittamat kirjavalikoimat, lisääntyneet kirjastokäynnit, kirjastokorttien hankinnan ja ymmärryksen kirjaston lukumateriaalien monipuolisuudesta esimerkiksi monikielisten oppilaiden suhteen.



Kuva kustantajan sivuilta.

Heikommin hanke vaikutti tutkimustulosten mukaan lukemisen yhteydessä toteutettavien tehtävien monipuolisuuteen, sillä vain 17 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että tehtävänannoissa oli tapahtunut merkittävä muutos ja jonkinlaista muutosta näki

40 prosenttia opettajista. Positiivisina, uusina työtapoina mainittiin kirjailijavierailujen liittyminen kiinteämmin opetukseen sekä teemanmukaiset kirjavinkkaukset ja lukuhetket. Hyvin vastaavanlaatuiset tulokset saatiin myös lukuhetkien mielekkyyden suhteen. Lukuhetkissä hanketoiminnan positiiviset merkitykset näkyvät hyvin: opettajat ovat kokeneet, että kirjastot ovat tarjonneet hankkeen aikana lapsille sopivan-tasoista materiaalia ja monipuolista luettavaa. Myös lukuhetkien mie-

lekkyyteen kiinnitettiin yhdessä enemmän huomiota.

Kiitos Eurajoen, Laitilan, Rauman ja Uudenkaupungin kirjastoille ihanasta hankkeesta!

Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bland, J. (2018). Children's literature and learner empowerment. Children and teenagers in English language education. New York: Bloomsbury Academic.
- Cremin, T, Mottram, M., Collins, F., & Powell, S. (2014). Building communities of engaged readers: Reading for pleasure. New York: Routledge.
- Leino, K., Rautopuro, J., Kulju, P., & Ahonen, A. (2021). Lukutaito - tie tulevaisuuteen : PISA 2018 Suomen pääraportti. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2021. Koulutuksen tutkimuslaitos 2023. DOI: <https://doi.org/10.17011/kti-t/37>

Kamishibain monet mahdollisuudet:

- Vaihtelua satuhetkiin
- Lasten osallistaminen tarinaan äänin, keskusteluihin jne.
- Oman tarinan luominen vanhan tarinan pohjalta
- Täysin uuden oman tarinan luominen
- Erilaiset tehtävät tarinoiden pohjalta esim. mieleenpainuvien hahmojen, tarinan jatkaminen jne.
- Oman minikamishibain askartelu esim. tultikurasiaan



Victoria J. Risko,
Professor Emerita, Vanderbilt University

Photo: Kevin Wimpy Portraits Franklin TN



Doris Walker-Dalhousie,
Professor, Marquette University

Photo: Rick Bate Photography

Sustaining Equity-Based Instruction for Students Experiencing Literacy Difficulties

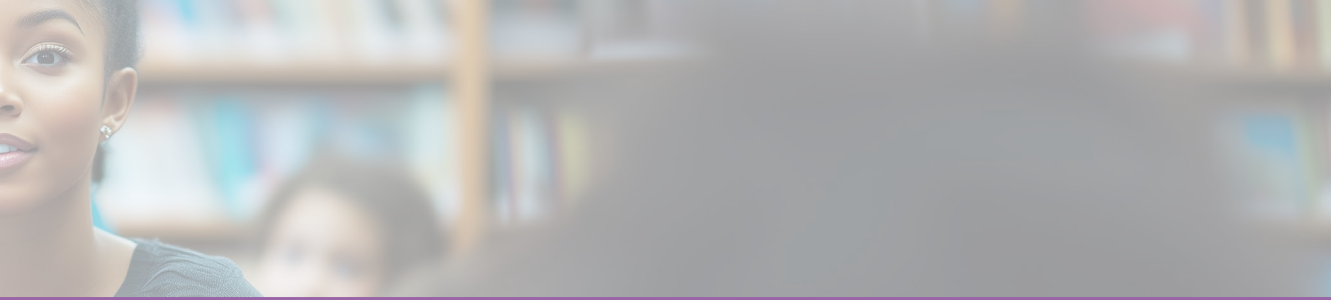
Increasing literacy rates and improving literacy outcomes are longstanding priorities for nations worldwide. While differences across national and international contexts and school settings exist in the methods, materials, and instructional tools and routines used to achieve these objectives, the goal of creating a literate citizenry is shared. Present and future efforts in achieving literacy success must ensure that the issue of equity in access to materials and instructional resources, quality instruction, and opportunities for learning are available to students across all forms of diversity.

KEY WORDS: Equity, Literacy Instruction, Literacy Difficulties

In this paper, we take an equity perspective to guide our discussion of instructional strategies that hold power for supporting students who are experiencing literacy difficulties. We draw on three forms of information, specific to literacy instruction in Finland, to ground our discussion. First, we acknowledge the outcomes of the PISA 2022 testing on which the data illustrate Finland's long history of providing high quality literacy instruction for its students and PISA's rating of highly equitable instruction (combining high levels of inclusion and fairness). Second, we draw explicit connections to the 2030 National Literacy Strategy and its plan for the enhancement of multiliteracy development for all learners in Finland. Last, we refer to information shared with us by Ms. Li Andersson, the Ministry of Education and Culture in Finland (March 2, 2023). Ms. Andersson noted that teachers in Finland are highly qualified and knowledgeable and this assertion seems to support the positive overall PISA results of students' literacy development.

We approach the issue of equity in literacy instruction for students experiencing difficulties informed by our collective teaching experiences with such students and our research focused on readers experiencing difficulties and the preparation of teachers. We understand that a multiplicity of cultural, linguistic, and social factors influence the learning outcomes of students facing challenges, but we firmly believe that teachers and schools must carve new paths and seek new opportunities to meet their academic needs.

We learned from Ms. Andersson and the National Literacy Strategy report that the number of students experiencing literacy difficulties has increased in recent years in Finland. And as described by Ms. Anderson, national goals are set to address this problem. These goals include (a) the provision of maternal and child health services, (b) establishing cooperation between the home and school, starting from the first school day, and (c) the National Literacy Strategy 2030 that was published in November 2021.



The goals for the National Literacy Strategy are consistent with goals set for our students in the United States and include the following multiliteracy objectives for students to:

- engage with multimodal texts depending on the situation
- interpret, produce and critically evaluate texts on different platforms and in ways suitable for different situations
- develop an awareness that texts manifest the culture, values, intentions and points of view of the contexts in which they have been drawn up
- develop the different areas of one's literacy.

The National Literacy Strategy indicates that multiliteracy skills (i.e., reading, understanding, interpreting, and writing/producing multimodal texts in different contexts and environments) is required for all students (The National Literacy Strategy 2021, page 6).

Additionally, the National Literacy Strategy asserts the importance of providing high quality instruction for immigrants and students with an immigrant background who speak languages other than the two official languages (Finnish and Swedish). Such instruction would also support those students whose first language is Sámi languages, the Finnish Roma language, sign languages and the Karelian language with the goal to equally develop their literacy skills in their own languages.

As we have learned in the United States, that even when strong instruction is supported within our schools, there are students that are vulnerable and not achieving as expected. There are multiple reasons for students' vul-

nerability, which might include students' fear of failure, students' feeling that they don't belong, and/or instruction that fails to respond to students' individual experiential histories, capabilities and differences. Instruction might also fail students when their linguistic and cultural differences are not recognized as assets that lay a foundation for new learning. Students' histories and experiences, and their cultural and linguistic knowledge provide an important and necessary connection to new learning, and when they are not acknowledged, the results can be described as missed opportunities. Students' vulnerability and literacy difficulties, as compared to students who are successful literacy learners, is described as reflective of an "opportunity gap" as opposed to a gap in ability. Opportunity gaps are associated with educational inequities and thus, need to be buttressed with approaches that assure equitable instruction and opportunities to succeed.

We take an opportunity gap point of view as we describe literacy instruction that can make an important difference for students experiencing literacy difficulties. We believe there is no instructional equity when that instruction does not provide for access and meaningful opportunities to engage in high quality instruction that is differentiated and responsive to students' capabilities and differences; believing that every student can succeed is at the heart of equitable instruction. Such instruction moves away from quick fixes, such as a "same for all" approach or skills taught without applications to real-world, authentic texts or problems (Walker-Dalhouse & Risko in press.) And as we demonstrate in the following recommendations, this instruction positions students as knowledgeable participants in the learning process.



Equity Based Literacy Instruction for Students Experiencing Literacy Difficulties

Strong Comprehension Instruction Engages the Reader in Co-constructing Knowledge while Addressing Authentic Problems

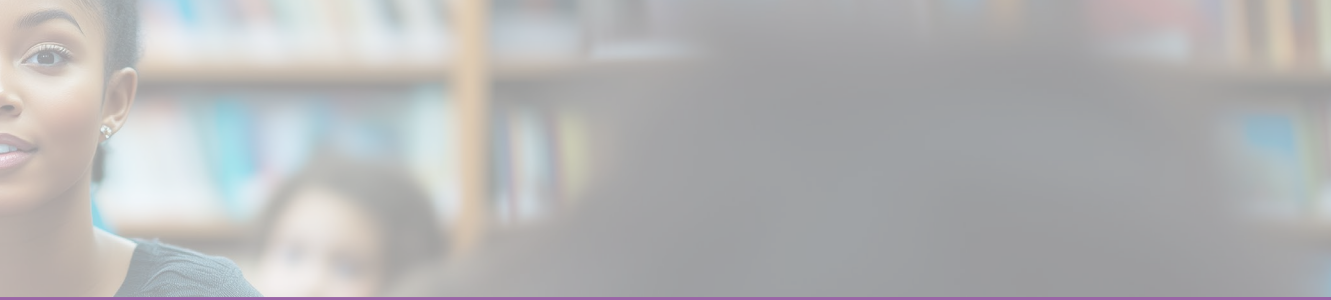
During a visit to Finland and Finnish primary schools in 2017, Risko observed that students across the primary grades were actively involved in building new knowledge by their participation in problem solving activities. Questions generated by the students led to collaborations with peers as they accessed multiple sources of information and derived hunches before arriving at evidence-based solutions. Relatedly, Kivinen (2023) describes Finnish science instruction that supports children's problem solving within the instructional goal that she references as "each schoolchild a scientist". As "scientists" students are taught to identify misinformation that appears in print and/or social media platforms. Students as young as those enrolled in kindergarten engage in problem solving with fact-checking actions. For example, they analyze news reports to determine accuracy of facts, math lessons in which statistics may be misleading, and/or deceptive actions depicted in folk lore. Kivinen and her colleagues report that the children enjoy playing Sherlock Holmes as they address the questions: "Who's behind the information? What's the evidence? And what do other sources say?" (p. 42). When attention to fact checking occurs during instruction, students are learning that science and other disciplinary forms of knowledge can be trusted.

Another example of the value of problem-based learning was demonstrated by Schultz (2018) in the United States. Schultz engaged his middle school students in a project that

required them to identify how their school and learning opportunities could be improved. Students generated problems and associated questions to be addressed, read and collected information from multiple sources, and met in groups for collaboration and to refine their understandings of texts they read. Small groups developed surveys that led to additional reading and reporting of information. Students developed movie documentaries to explain what they were observing. Ultimately, the students produced reports, documenting the input of participants and referencing their reading, and concluding with recommendations for change. With this example, students were using their prior knowledge and newly-learned knowledge as analytical tools for problem solving. Multiple texts, such as narratives, information, and architectural texts, were read for authentic purposes and included a wide range of reading and writing activities. And as students gathered evidence, they were developing critical thinking skills and building arguments that are cross disciplinary to address their questions. As students engaged in problem identification and resolutions to questions they asked, strategies were developing to guide future learning.

The above two examples represent multiple iterations of instruction that are possible to engage students in identifying and solving real-world problems and in the process extending students' existing knowledge. As advanced by cognitive scientists such as John Bransford and Nancy Vye (Bransford & Vye 2015), students' understanding and appreciation of disciplinary knowledge and perspectives develops alongside use of information for problem solving.

Text discussions are dialogic inviting each student to participate and providing teachers with opportunities to capture their students' knowledge and identities. Enright, Wong, and



Sanchez (2021) describe text discussions as “gateway opportunities” for students

to be viewed as knowledgeable. Such discussions can capture the knowledge, the fears and questions, and the experiences that students bring to their reading, and as Enright and her colleagues argue, without such knowledge, we cannot expect student engagement and learning. Posing open ended questions and encouraging students to ask questions and generate interpretations of their reading are characteristics of dialogic conversations. Such conversations provide opportunities for students to apply what they know while making sense of new concepts and ideas offered by others; students take ownership of their own information and ideas. Yet these opportunities can fall short of building comprehension when teachers fail to respond to students’ observations and questions; opportunities for learning are denied. Responding to students’ observations and questions acknowledges to the students that they are capable and with guidance can apply their prior knowledge to new information. Also, such responses provide opportunities to invite students’ strategic actions (e.g., revisiting text content to substantiate an argument).

Strong Comprehension Instruction is Anchored to Multidisciplinary and Multimodal Texts and High-level Concepts

Exposing all students to a variety of texts types in classrooms impacts their reading engagement and success. The disparities in student access to digital technologies is an issue in the U. S. although the importance of digital literacy is emphasized when addressing equity and social justice. Examining issues of equity and social justice is reflected in the *Definition of Literacy in a Digital Age*, a position statement published in 2019 by the National Council of

Teachers of English (NCTE). The statement states that “learners need opportunities within the curriculum to author multimodal stories in order to examine power, equity, and identities, and to grow as digitally savy and civic-minded citizens.” The use of multimodal texts allows children experiencing reading difficulties to develop identities as text-makers or meaning makers using digital and multimodal resources (Jocius 2017) and to improve their reading comprehension. Opportunities for students to engage in collaborative digital storytelling can enable them to become more successful learners and, for example, promote understandings of issues related to diversity and migration (Boix-Mansilla et. al 2023). However, as noted by Dahlström (2022) designing digital and multimodal texts requires specific text-making skills and knowledge (i.e. photography, film, film editing, image searching, and audio recording) which differ from that of print-based texts. Thus schools need to provide all students with the opportunity to gain the knowledge and master the skills required for contemporary (21st century) text making (p.391). Pacheco, Smith, Deig, and Amgott (2022) identified seven types of scaffolding that support students’ multimodal learning. These are: collaboration (with peers during design and learning from multimodal texts), direct instruction, exemplary texts, trans-languaging and discussion (with students using their home languages with peers that have the same home languages), encouragement, and questioning. Collaboration also occurs at home as parents and students compose texts and learn from each other, often, with parents learning from their children who might be more technically experienced.

As texts are developed within the classroom and at home, students are drawing on their experiences and cultural knowledge while deepening



their knowledge of new content. In the process of composing texts, students who might otherwise be silent in classrooms frequently take on active roles and are positioned as knowledgeable and engaged in authentic text development.

Instruction For Multilinguals Encourages Multilingualism

Classrooms that support multilingualism are based on the belief that students' language abilities are assets. To achieve this goal, teachers are challenged to re-assess how they get to know students and to use new strategies to invite multilingual students who are hesitant about participating in text-based discussions. With the support of multilingual colleagues, monolingual teachers engage in conversations with their students that honors their students' home languages. Initially, students may be taught simple conversational expressions (e.g., "May I explain in --- (student's preferred language?" or "May I ask my friend for help?") while also encouraging exchanges across languages to continue. Teachers' use of strategic talk moves (i.e. invite, praise, prompt shared, re-flooring, repeating, revoicing, and summarizing) as instructional scaffolds are important supports for multilingual students in whole class or small group discussions to foster student engagement and reasoning about texts.

Multilingual learners benefit from access to multiple texts as they read, discuss and listen to complex texts. They benefit from texts that represent a wide range of genres (e.g., narratives, informative texts). Implementing a translanguaging strategy, students are encouraged to discuss text ideas with peers who share a common home language before sharing their ideas with others who might now share the same language. Translanguaging honors students' languages and demonstrates the value

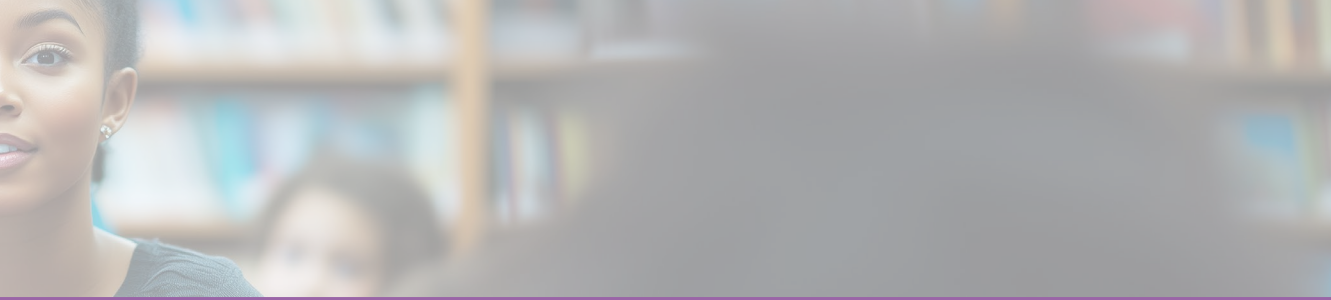
of having multiple languages to support text comprehension (e.g., as students connect words across languages or events across countries and customs). Comprehension processing is supported through the opportunity to discuss with peers and elaborate on text meaning.

To guide teachers in implementing multilingual literacy instruction, Proctor et al. (2021) identified the following four principles that might be applied from their extensive work and research with multilingual learners: 1) focus on language and metalinguistic awareness; 2) enact dialogic approaches to engage students; 3) use multimodal texts and scaffolds to support comprehension and expression; and 4) take a multilingual perspective in instruction. The authors concluded that it is important to center language and student voice in multilingual literacy instruction.

Other evidence-based practices found to support language learning and the literacy performance of multilingual learners and their peers are cross-age peer learning opportunities (i.e. reading buddies) (Silverman, Martin-Beltrán, Peercy, & Taylor 2021) and the use of multilingual children's literature that focuses on global issues in the classroom.

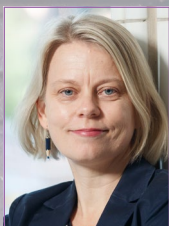
Conclusions

The instruction we identify in this paper is optimal when situated within goals for providing equitable instruction for all students. Increased attention to equity-based instruction holds promise for supporting the literacy learning of all students, and in particular, those students who too frequently are kept at the margins and experience literacy difficulties. The goal is for instruction to afford educational opportunities for all students to grow as capable literacy learners.



Bibliography

- Boix-Mansilla, V., Salmon, A.K., & Melliou, K. 2023. Collective stories of voice and influence: Weaving together stories and cultures for a world on the move. *Journal of Research in Childhood Education* 37 (3), 423–441.
- Bransford, J. D., & Vye, N. J. 2015. Anchored instruction: Then and now. In J. Michael Spector (Ed.), *Encyclopedia of education technology*, pp. 27–29. Sage Publications.
- Dahlström, H. 2022. Students as digital multimodal text designers: A study of resources, affordances, and experiences. *British Journal of Educational Technology* 53, 391–407.
- Enright, K. A., Wong, J. W., & Sanchez, S. L. 2021. Gateway moments to literate identities. *Journal of Literacy Research* 53 (4), 437–467.
- Jocius, R. 2017. Good student/bad student: Situated identities in the figured worlds of school and creative multimodal production. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 66 (1), 198–214.
- Kivinen, K. 2023. In Finland, we make each school child a scientist. *Issues in Science and Technology* Spring 2023, 41–43.
- National Council of Teachers of English (NCTE) 2019. Definition of literacy in a digital age. Retrieved from <https://mcte.org/state,emt/nctes-definition-literacy-digital-age>.
- Pacheco, M. B., Smith, B. E., Deig, A., & Amgott, N. A. 2021. Supporting multimodal composition with emergent bilingual students. *Journal of Literacy Research* 53 (2), 149–173.
- Proctor, C. P., Silverman, R.D., & Jones, R.L. 2021. Centering language and student voice in multilingual literacy instruction. *The Reading Teacher* 75 (3), 255–267.
- Walker-Dalhouse, D., & Risko, V. J., in press. *Equitable literacy instruction for students in poverty*. New York: Teachers College Press.
- Schultz, B. D. 2018. *Spectacular Things Happen Along the Way: Lessons from an Urban Classroom*. Second Edition. Teachers College Press.
- Silverman, R., Martin-Beltrán, M., Peercy, M.M., & Taylor, K.S. 2021. Revisiting reading buddies to support multilingual learners and their peers. *The Reading Teacher* 75 (3), 279–289.



Sari Sulkunen

Apulaisprofessori, kieli- ja viestintätieteiden
laitos, Jyväskylän yliopisto

Kuva: Petteri Kivimäki

Terveisiä Euroopan lukutaitokonferenssista!

Euroopan lukutaitokonferenssi (European Conference on Literacy) järjestettiin Haniassa Kreetalla 24.–26. kesäkuuta 2024. Noin 300 lukutaitotutkijaa ja käytännön toimijaa 40 maasta koontui esittelemään työtään ja keskustelemaan lukutaidosta. Konferenssin järjestivät Hellenic Association for Language and Literacy ja Federation of European Literacy Associations (FELA).

Vietin konferenssissa kolme mielenkiintoista päivää yhdessä monien kollegoiden kanssa kuunnellen kiehtovia esityksiä ja keskustellen ajankohtaisista lukutaitoon liittyvistä kysymyksistä. Tärkeitä olivat myös lukuisat epäviralliset tapaamiset kahvitauoilla, lounailla ja illallisilla. Nautimme tapaamisista kasvotusten Zoomin sijaan ja jaoimme ajatuksiamme lukutaidosta, siihen liittyvistä haasteista sekä uusista avauksista tutkimuksessa ja koulutuksessa!

Konferenssiin oli kutsuttu kolme erinomaista pääpuhujaa, joilla oli kullakin erilainen näkökulma lukutaitoon ja jotka täydensivät hienosti toistensa näkemyksiä. Ensimmäisenä pääpuhujana oli Mary Kalantzis Illinoisin yliopistosta Yhdysvalloista. Mary Kalantzis tunnetaan erityisesti hänen työstään, joka käsittelee monilukutaitoa ja sen opettamista. Yhdessä Bill Copen kanssa hän on kirjoittanut aiheesta muun muassa monelle tutun teoksen ”Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures”. Viime vuosina Kalantzis on tarkastellut viestinnän ja oppimisen luonnetta digiaikana ja keskittynyt uusien teknologioiden rooliin varhaislapsuudesta korkea-asteen koulutukseen.

Puheenvuorossaan ”Multiliteracies revisited” Mary Kalantzis tarkasteli alkuperäistä monilukutaidon kehystä kolme vuosikymmentä sen ensijulkaisemisen jälkeen, kuvasi monimodaal-

listen merkitysten muodostamista varten kehitettyä kielioppia ja esitteli ideoita ja käytännön sovelluksia tekoälyn pedagogiseen käyttöön. Viime vuosina Kalantzis on ollut kehittämässä monimodaalista verkkotyöympäristöä (<http://learning.cgscholar.com/>), joka hyödyntää myös tekoälyä vertaispalautteen antamisessa ja monipuolisessa formatiivisessa arvioinnissa. Mary Kalantzisin viesti meille kaikille oli: Kontekstuaalinen tekoäly on tulossa pian! Emmekä ole vielä täysin sopeutuneet kielimalleihin perustuvaan generatiiviseen tekoälyyn. Edessä on suuria haasteita kasvattajille, mutta myös mahdollisuuksia.

Toisena pääpuhujana oli Cathy Burnett Sheffield Hallamin yliopistosta Iso-Britanniasta. Hän käsittelee puheenvuorossaan tarvetta monipuolisiin lähestymistapoihin lukutaitotutkimuksessa. Hän esitteli muun muassa uusia tapoja kerätä ja käsitellä tutkimusaineistoa. Hän visioi tutkimuksen ja käytännön yhdistämistä tavoilla, jotka arvostavat moninaisia tietämisen tapoja, tunnus-tavat lukutaidon muuttuvan luonteen ja antavat tilaa opettajien toimijuudelle ja vuoropuhelulle. Nämä kaikki ovat tarpeen, kun tulkitaan tutkimustietoa, tarkastellaan sitä kriittisesti ja kehitetään uusia tutkimus- ja opetuskäytänteitä.

Kolmannen pääpuheenvuoron piti Kate Cain Lancasterin yliopistosta Iso-Britanniasta. Hän pu-

hui luetun ymmärtämisen monimutkaisuudesta ja ehdotti, ettei dekodeerausta ja kuullun ymmärtämistä painottava yksinkertainen näkemys lukemisesta riitä. Sen sijasta meidän pitäisi siirtyä näkemykseen, joka tuo esille, kuinka monimutkainen ja dynaaminen prosessi lukeminen on.

Konferenssissa ei tällä kertaa ollut mukana kovin monta suomalaisosallistujaa, mutta monelle FinRALaisille tutut kollegat muun muassa ELINET-verkostosta olivat näkyvästi läsnä konferenssissa. Yhdessä ELINET-kollegoiden kanssa olin esitelmöimässä kahdessa symposiumissa. Yhdessä Aydin Durgunoglun (Yhdysvallat/Turkki), Sandra Langerin (Saksa) ja Tiziana Mascian (Italia) kanssa käsitelimme elinikäistä oppimista, lukutaitoa ja voimaantumista eri yhteisöissä. Colin Harrisonin (Iso-Britannia), Jeroen Clemensin (Hollanti) ja Sandra Langerin kanssa taas käsitelimme uusia käsitteellisiä työkaluja digitaalisen lukutaidon ymmärtämistä varten. Itse painotin monilukutaidon käsitettä työssä eli ammatillisista monilukutaitoa (lue tästä tarkemmin artikkelistani Kielikukon numerosta 1/2023). Lisäksi Tiziana Mascia ja Mairin Wilson Irlannista pitivät mielenkiintoisen esityksen ilmastonmuutoksesta ja lukutaidosta nimeltä ”Eco-literacy: children's non-fiction literature and the ecological pact”. Laura Schmidt Saksasta taas puhui erilaisten lukitukijärjestelmien institutionaalisuudesta. Hän viimeistelee väitöstutkimusta tukijärjestelmistä, ja yksi tarkastelluista maista on Suomi. Kiinnostavaa tutkimusta siis tulossa!

Konferenssiesitysten aiheet heijastivat lukutaidon moninaisuutta. Edellä mainittujen lisäksi kuulemani esitelmät käsittelivät ymmärtämisstrategioita ja visuaalisia elementtejä luonnontieteiden oppikirjoissa, kriittistä lukutaitoa, multimodaalisia opetushankkeita ja monilukutaidon roolia opettajankoulutuksessa, monikielisten oppilaiden vanhemmille suunnattuja kurseja, luetun ymmärtämisen strategioita verkkoarvioinnissa ja koulukirjastojen työtä. Mukana oli siis luku- ja kirjoitustaitoon liittyvien hankkeiden esittelyä, mutta myös laajemmin monilukutaitoon ja monikielisyysyteen liittyvää tutkimusta ja käytännön hankkeita. Paljon kiinnostavia esitelmiä jäi myös kuulematta.

Erityisen ilahduttava hetki meille suomalaisille oli konferenssin toisena päivänä, kun FELA Literacy Award -palkinto innovatiivisesta lukutaidon edistämishankkeesta Euroopassa myönnettiin Sanat haltuun -hankkeelle. Aleksis Salusjärvi otti palkinnon vastaan hankeryhmän puolesta ja piti esityksen tästä innovatiivisesta ja mahtavasta hankkeesta. Lue tarkemmin hankkeesta Aleksis Salusjärven artikkelista tästä lehdestä.

Euroopan lukutaitokonferenssi tarjoaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen sekä tutkijoille että käytännän lukutaitotyötä tekeville. Seuraava Euroopan konferenssi järjestetään heinäkuussa 2026 Ljubljanassa, Sloveniassa, ja sitä ennen järjestetään Itämeren konferenssi Tallinnassa 4.–7.10.2025. Ehkä näemme siellä?



Sari Sulkunen

Apulaisprofessori, kieli- ja viestintätieteiden
laitos, Jyväskylän yliopisto

Kuva: Petteri Kivimäki

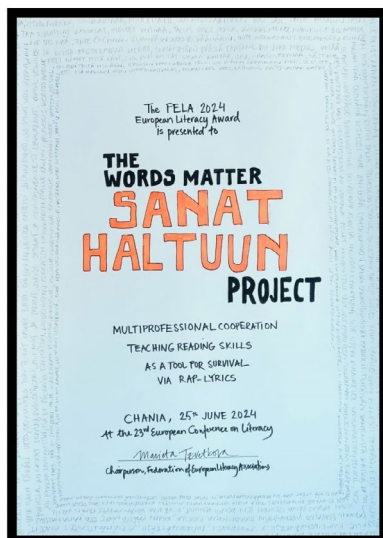
Sanat haltuun -hankkeelle myönnettiin FELAn lukutaitopalkinto ansiokkaasta työstä lukutaidon edistämiseksi

FELA (Federation of European Literacy Associations) myönsi Lukukeskuksen Sanat haltuun -hankkeelle eurooppalaisen lukutaitopalkinnon: The 2024 FELA Award for Innovative Literacy Promotion in Europe. Aleksis Salusjärvi vastaanotti palkinnon Kreetalla pidetyssä Euroopan lukutaitokonferenssissa (European Conference on Literacy) kesäkuun lopussa.

Sanat haltuun -hankkeen työpajoissa lukutaitoa ja tekstien tuottamista opetellaan rap-lyriikan avulla. Tavoitteena on ollut tavoittaa kaikkein heikoimmin lukevat ja lukemiseen kielteisesti suhtautuvat nuoret ja luoda heille toimivia menetelmiä lukemisen ja lukutaidon edistämiseen. Sanat haltuun -työpajoja on pidetty ammatillisissa oppilaitoksissa, peruskoulun erityisopetuksessa, sairaalakouluissa ja vankiloissa. Työpajatoiminnan ansiosta on kehitetty uusia lähestymistapoja nuorten lukutaidon edistämiseksi. Hankkeessa työskentelevät kirjallisuuden ammattilainen ja oppikirjailija Aleksis Salusjärvi, Atomirottaja Notkea Rotta -yhtyeistä tunnettu muusikko Mikko Sarjainen sekä puheterapeutti Hanna Markkanen.

Sanat haltuun -hanke oli FinRAN johtokunnan nimeämä ehdokas palkinnonsaajaksi. Johtokunta oli yhtä mieltä siitä, että hanke täyttää erin-

omaisesti palkinnonsaajalle asetetut kriteerit innovatiivisista tavoista edistää lukutaitoa ja lukemista. FinRAN perusteluissa korostettiin, että Sanat haltuun -hanke on ansiokas kohdistuessaan nuoriin, jotka usein jäävät lukutaitotyössä marginaaliin. Lisäksi hankkeessa on kehitetty toimivia, hyvin kohdennettuja ja innovatiivisia työtapoja lukutaidon edistämiseksi. Rap-lyriikan valinta on erinomainen oivallus, sillä rap puhuttelee nuoria ja tekee näkyväksi tekstien ja tekstitaitojen monimuotoisuutta. Näiden lisäksi Sanat haltuun on syntynyt aikanaan Suomessa uudenlaisten kumppanuuksien tuloksena: Hanke on ensimmäinen yksityisen yrityksen rahoittama lukutaitohanke, joka on sittemmin laajentunut ja saanut rahoitusta myös julkisilta tahoilta. Lisäksi hankkeen asiantuntijat muodostavat moniammatillisen ja kohderyhmälleen uskottavan tiimin.





Aleksis Salusjärvi

Kirjoittaja on helsinkiläinen kirjallisuuden ammattilainen ja oppikirjailija, joka opettaa lukutaitoa eloonjäämistaitona Sanat haltuun -hankkeessa hankaluuksiin ajautuneille nuorille.

Kuva: Mari Lehtisalo

Lukutaitoa tulisi ennen kaikkea lähestyä perustaitona

Tulenteko, veroilmoituksen täyttäminen ja lukutaito ovat eloonjäämistaitoja korkean osaamisen yhteiskunnassa.

Kävelyn tai uimisen kaltaiset perustaidot määrittävät vahvasti ihmisen autonomisuutta. Ne eivät ole kaikille mahdollisia, mutta niiden hyötyjä ei tarvitse perustella. Samanlaisia perustaitoja ovat lukeminen ja laskeminen. Perustaito on sellainen kyky, joka mahdollistaa ensi kädessä eloonjäämisen ja viime kädessä erikoistumisen kapeampiin osaamisalueisiin.

Lukutaito on kiehtova perustaito, sillä sen määrittely on monimutkaista. Lukutaito yksinkertaisimmillaan tarkoittaa, että osaa muodostaa kirjaimista äänteitä, osaa siis yhdistää kirjainten symbolimerkityksen puheen tuottamiseen äänne kerrallaan niin, että syntyy tavuja, sanoja ja virkkeitä, joista sitten rakentuu abstrakti merkitys.

Juuri "abstrakti merkitys" on lukutaidon suhteen keskeinen. Käsitteellinen ajattelu on haastavaa ja vaikeaa, ja meistä jokainen epäonnistuu siinä säännöllisesti. Muutama sivu Martin Heideggerin tekstiä vaatii vihkiytyneeltäkin koko keskittymiskyvyn – ja useampi sukupolvi ihmisiä on historian saatossa kyseenalaistanut Heideggerin kryptisyyden siihen pisteeseen, että hänen vaikeaselkoisuudestaan on tavanomaista laskea leikkiä.

On siis olemassa tekstejä, joiden lukeminen on niin vaativaa, että on yleisempää epäonnistua kuin onnistua niiden parissa. Samalla ympärillämme on peruslukutaitoon liittyviä ilmauksia,

joiden lukemisen epäonnistumisesta rangaistaan lailla. Esimerkiksi viranomaisaluetta rajaa va kyltti, jossa lukee "pääsy kielletty", on tästä hyvä esimerkki.

Missä menee raja? Mikä on sellaista lukutaitoa, jonka voimme olettaa perustaidoksi – ja mikä on taas kapeamman osaamisalueen erikoistaitoon lukeutuvaa lukutaitoa?

Kysymykseen ei ole helppo vastata. Peruskoululaitoksessa tekstitaitojen opetussuunnitelma on vaikuttava ja monipuolinen ja selkeästi paljon kattavampi kuin moni nuori ajattelee olevan tarpeellista. Melkoinen osa heistä alisuoriutuukin tahallaan perustaitoina opetettavan lukutaidon hienouksista kuvitellen sen sisältävän tarpeettomia ja epäkäytännöllisiä, triviaaleja asioita.

Motivaation merkitys on keskeinen siihen, mitä ihminen kuvittelee osaavansa lukea. Vielä suurempi merkitys motivaatiolla on siinä, kuinka paljon ihminen on valmis haastamaan käsityskyk्याän edessään olevan tekstin parissa.



Jos käsillä on teksti, joka koskee sitä lukuvaa ihmistä henkilökohtaisesti, hän on valmis ponnistelemaan sen salojen avaamiseksi paljon perusteellisemmin kuin yhdentekevältä tuntuvalta tekstin. Rappilyriikoiden avulla tekstitaitojen opettaminen on juuri siksi niin mielekästä.

Kun opetan lukutaitoa eloonjäämistaitona, etualalla on ajatus kirjallisuudesta perustaitona, ilmiönä, jonka merkitykset läpäisevät kaikkia ihmisiä. Kirjallisuushistoriasta on helppo nähdä, että vähemmistöt tulevat juuri kirjallisuuden myötä nähtyiksi. Kirjallisuus yhteiskunnallisena voimana saa meidät näkemään maailman toisten ihmisten silmin, ja ilman tarinoita vähemmistöistä emme osaisi ottaa heitä huomioon.

Rappilyriikoiden maailma edustaa sekä historiallisesti että lähtökohtaisesti vähemmistöjen näkökulmaa. Juuri se tekee siitä kirjallisuutena keskeistä ja ilmaisuvoimaista. Samalla hyvin harva ihminen, räppäristit mukaan luettuna, ajattelee, että räppilyriikat olisivat kaunokirjallisuutta. Se on ikään kuin kirjallisuuden ulkopuolista kirjallisuutta.

Tämä ajatus synnyttää kaksoisvahinkoa lukutaidolle. Samalla kun nuoret saattavat ymmärtää metaforisen kielen ja ironian räppilyriikasta täydellisesti, he epäonnistuvat näiden asioiden tunnistamisessa kouluteksteistä. He eivät osaa yhdistää tekstitaitoja siihen analyysiin, jota he te-

kevät lyriikasta siitä huolimatta, että ne ovat täysin sama asia. Samalla nuorilla saattaa olla laajaakin kirjallista sivistystä räppiharrastuksesta johtuen, mutta he eivät pidä itseään sivistyneinä tai lukutaitoisina. He jäävät sen takia kirjallisen kulttuurin ulkopuolelle.

Melko samalla tavalla minä en osaa laskea veroilmoitukseen vähennyskelpoisia kuluja, vaikka se on melko yksinkertaista matematiikkaa. Suhtaudun rahaan niin suurella vastenmielisyydellä, että mieluummin annan valtion viedä tuhansia euroja tililtäni kuin pakerran kuittien kanssa ja pidän puoliani. Veroasioissa minusta tulee resignoituneen ahdistunut. Perustaidon sijaan kuvittelen, että verolainsäädäntö kuuluu spesialisteille ja tilintarkastajille, vaikka se on niin keskeinen perustaito, että väärin tehdyistä verovähennyksistä saa petossyytteen.

Korkean osaamisen yhteiskunnassa syntyy helposti suuriakin alisuoriutujien vähemmistöjä, kun raja perustaitojen ja erikoistaitojen välillä hämärtyy. Kun itseymmärryksemme rakentuu kiinnostuksen kohteille, olemme tahallisesti uusavuttomia monien sellaisten asioiden äärellä, jotka ilman muuta ja automaattisesti lukeutuvat perustaitoihin.

Tämän takia onkin ensiarvoisen tärkeää ymmärtää laajojen tekstitaitojen hallitseminen eloonjäämisen perustaitona, samoin kuin kävelminen ja uiminen – ja veroilmoituksen täyttäminen.



Mervi de Heer

on suomen kielen ja kulttuurin vieraileva lehtori Szegedin yliopistossa Unkarissa ja fennougristikan väitöskirjatutkija Uppsalan yliopistossa

Kalevalasta lukuteatteriksi Szegedin yliopistossa Unkarissa

Lukuteatteri on suosittu taidelähtöinen menetelmä, joka vahvistaa niin lukutaidon kuin kielitaidon eri osa-alueita. Se auttaa myös eläytymään taideteksteihin syvällisesti. Lukuteatteria on käytetty sekä lasten että aikuisten kielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Kalevala Suomen kansalliseepoksena tarjoaa ainutlaatuisen lähdetekstin kielellisiin ja esteettisiin elämyksiin. Szegedin yliopistossa laadittiin edistyneiden suomen opiskelijoiden kursseilla Kalevalasta lukuteatteri-projekti, jonka aikana luettiin ääneen, laadittiin lukuteatteritekstit ja käännökset sekä esitettiin tekstit yleisölle. Opiskelijat pitivät lukuteatteria hauskana ja kokivat tuntevansa Kalevalan nyt paremmin. Lukuteatteri on palkitseva metodi Kalevalan käsittelyyn.

ASIASANAT: Lukeva yhteisö, lukuteatteri, kirjoittaminen, S2, Kalevala, Unkari

Kalevala suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen opinnoissa Szegedissä

Kalevala on Suomen kansalliseepos ja siksi sen asema on suomalaisen kulttuurin opetuksessa tärkeä. Suomen ulkopuolella tapahtuvassa suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa Kalevala on suomalaisuuden symboli. Se tutustuttaa opiskelijat esimerkiksi runokieleen, kansanperinteeseen ja mytologiaan. Kalevalan kokoamisprosessin ja vastaanoton historian kautta voi tarkastella myös suomalaisen kansallisidentiteetin rakentumista. Maailmankirjallisuuden klassikkona Kalevala voi olla monelle suomen kielestä kiinnostuneelle tärkein kiinne kohta suomen kielen ja kulttuuriin.

Szegedin yliopistossa Unkarissa suomen kieli ja kulttuuri -aine on osa suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen opintoja. Opiskelijat voivat sisällyttää BA-tutkintoon suomen kielen ja kulttuurin opintoja enintään 18 opintopistettä, MA-tutkintoon 26 opintopistettä. Eurooppalaisen kielitaidon tasoja seuraten opiskelija voi edetä

suomen kielen opinnoissaan A1 tasolta taitotasolle B2–C1 asti. Lisäksi suomen kieltä tarjotaan vapaina opintoina yli oppiainerajojen. Pakollisten opintojen puitteissa Kalevalaan tutustutaan kirjallisuuden kursseilla ja se nostetaan esiin myös suomen kielen sanastoa ja historiaa käsittelevillä kursseilla.

Suomen ulkopuolella yliopistotason suomen kielen ja kulttuurin opetusta tarjotaan usein suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen laitoksilla. Opiskelijat ovatkin kielitieteellisesti orientoituneita ja siksi Kalevalaa käsitellään itämerensuomalaisessa kontekstissa. Sen kautta voidaan opettaa karjalan kieltä, suomen itämurteita tai Elias Lönnrotin työn vaikutusta suomen kirjakielen kehitykseen. Kalevalaa hyödynnetään myös kielitieteellisen kenttätöiden etiikan ja kulttuurisen omimisen teemojen käsittelyssä, mikä on tärkeää, sillä suurin osa suomalais-ugrilaisista kielistä on vähemmistökieliä. Vahvan kielitieteellisen asiantuntemuksen ohella moni suomalais-ugrilaiseen kielentutkimukseen erikoistuva tarvitsee myös monialaista ymmär-



rystä esimerkiksi kirjallisuuden, sanataiteen ja folkloristiikan saralla. Kalevala-teema saattaa kuitenkin helposti jäädä vain muutamaan näkökulmaan.

Pääsääntöisesti kieleen ja kielitieteeseen keskittyvän opettajan näkökulmasta Kalevalan käsittely kaunokirjallisuuden teoksena voi tuntua haastavalta ja opiskelijoita voi olla vaikea motivoida tutustumaan Kalevalaan taideteoksena. Haasteet voivat johtua esimerkiksi vaikeasti ymmärrettävästä kielestä, runomitasta, episodimaisista tapahtumista sekä teoksen pituudesta. Tässä raportissa kuvailen miten Kalevalan runoja voi käsitellä esteettisenä elämyksenä lukuteatterin keinoin kielenopetuksen tavoitteita unohtamatta. Ehdotan, että lukuteatteri tarjoaa helposti sovellettavan ratkaisun Kalevalan käyttöön aikuisten S2-opetuksessa. Kokeiluun osallistui neljä opintojensa loppuvaiheessa olevaa Szegedin yliopiston suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen MA-opiskelijaa, jotka toteuttivat lukuteatteriprojektin aina formaattitekstin laatimisesta esitykseen asti. Lukuteatteriprojektin päätavoitteina oli syvä immersio Kalevalan maailmaan ja lukuteatterimetodiin tutustuminen sen jokaisella osa-alueella.

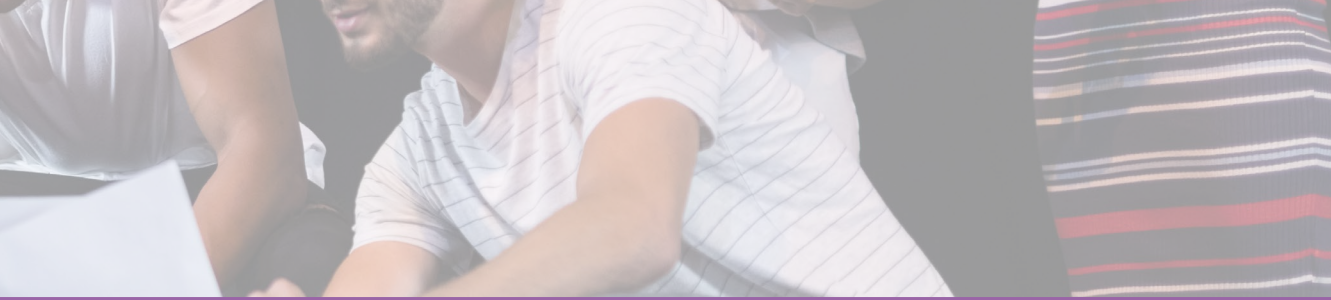
Lukuteatterin edut

Lukuteatteri on taidelähtöinen menetelmä, jonka lähtökohta on tekstin ääneen lukeminen tapahtumiin ja hahmoihin eläytyen. Perinteisessä lukuteatteriesityksessä esiintyjät lukevat lukuteatteri-formaattiin laaditun tekstin suoraan paperista seisten rivissä yleisön edessä. Tekstiä ei ole tarpeen opetella ulkoa, mutta esitykseen on suotavaa valmistautua tilanteen vaatimalla tavalla. Taidemuotona lukuteatteri vakiinnutti asemansa 1960-lukuun mennessä erityisesti Englannissa ja Yhdysvalloissa (Coger & White 1967). Lukuteatteriformaatin mukaisessa tekstissä repliikit ja kertovat osuudet on jaettu eri rooleille. Osuu-

det on jaettu paperille eri riveille. Tavallisesti yksi esiintyjä lukee oman roolinsa rivin, mutta sama rivi voi kuulua myös usealle roolille, jolloin se luetaan yhteen ääneen. Lukuteatteritekstiin voi merkitä näyteltäväksi myös ääniefektejä tai eleitä.

Lukuteatteria hyödynnetään ja tutkitaan laajasti lukutaidon oppimisen ja opetuksen kontekstissa. Tutkimukset osoittavat lukuteatterimetodin tukevan lukusujuvuutta ja -tarkkuutta lapsilla (Young & Rasinski 2009). Myös lukuteatteriin liittyvät lisäaktiviteetit, kuten tekstistä keskustelu ja uusien sanojen opiskelu, vaikuttavat positiivisesti lukutaitoon (Young ym. 2019) Vanhempien lasten englanti toisena kielenä -opetuksen piirissä oppilaat pitävät lukuteatteria hyvänä tapana kehittää suullista kielitaitoa (Drew & Pedersen 2010). Suomessa lukuteatteria on tutkittu Turun yliopiston TARU® -Tarinoilla lukijaksi -hankkeessa ja Niilo Mäki-instituutin ReadDrama-hankkeessa, jossa lukuteatterin todettiin esimerkiksi parantavan lukemiseen liittyvistä vaikeuksista kärsivien lasten lukutarkkuutta ja vähentävän lukemiseen liittyvää ahdistusta (Hautala ym. 2022). TARU®-hankkeessa lukuteatteria on sovellettu myös monikielisten lasten kirjallisuuskasvatuksessa (Aerila & Kauppinen 2020).

Aikuisten opiskelijoiden ryhmissä on myös mahdollista laajentaa lukuteatterikokemusta tekstien tuottamiseen omana kirjoitusharjoituksenaan. Lukuteatterin laatimisen ja esittämisen yhdistelmän onkin osoitettu lisäävän motivaatiota englannin kielen opetukseen osallistumiseen ja parantavan lukusujuvuutta yliopisto-opiskelijoilla (Liu 2000). Lukuteatteria käytetään myös muiden kuin kieliaineiden opetukseen aikuisilla. Esimerkiksi hoitotieteen alalla lukuteatteri vahvistaa opiskelijoiden empaattista ajattelua ja valmiuksia monitieteiseen työskentelyyn (Khanlou et al. 2022). On mahdollista, että myös aikuiset



S2-opiskelijat hyötyvät lukuteatterista, sillä tekstiä lukiessa on tärkeää kiinnittää huomiota muiden kielen elementtien ohella sanojen ääntämiseen ja prosodisiin keinoihin. Tämä kuitenkin vaatii vielä lisätutkimusta.

Kalevala-lukuteatteriprojektin vaiheet

Lukuteatteriprojekti toteutettiin Szegedin yliopistossa kahden viimeisen MA-tason suomen kielen (Finn 7 ja Finn 8) kurssin puitteissa talvella 2023–2024. Lukuteatteriprojektia työstiin vaiheittain oppituntien osana. Kursseille osallistuneet neljä opiskelijaa olivat edistyneitä, joten kaikki opetus pidettiin pääsääntöisesti suomeksi. Viimeisten suomen kurssien tavoitteena on monipuolistaa opiskelijoiden suullisia- ja tekstitaitoja, sillä suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen parissa työskenteleville suomi on eräs tärkeimmistä työkielistä. Kursseilla opiskeltiin suomenkielisten tekstityyppien ja -lajien ominaisuuksia sekä tarkasteltiin syvemmin kirjoitetun ja puhutun suomen varianttien

eroja. Opiskelijat tuottivat kahden kurssin aikana kahdeksan erilaista tekstiä, joista kaksi liittyi lukuteatteriin. Lukuteatteriprojektin vaiheet ja sovitut oppimistavoitteet esitellään taulukossa 1.

Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat lukivat opettajan ohjauksessa lapsille suunnattuja suomenkielisiä lukuteatteritekstejä osana puhutun kielen jaksoja kahdella oppitunnilla. Tekstit ovat saatavissa Tarinoilla lukijaksi -sivustolla (Materiaalit). Kieleltään yksinkertaiset tekstit antoivat selkeän mallin lukuteatterin formaatista ja mahdollistivat keskittymisen muun muassa suomen kielelle ominaisiin prosodisiin keinoihin. Opiskelijat harjoittelivat eläytyvää lukemista roolissa, sillä opiskelijoiden aiemmat esiintymiskokemukset painoutuivat tieteellisiin konteksteihin. Ryhmä sai ja antoi palautetta ääntämyksestä. Edistyneillä unkarinkielisillä opiskelijoilla ääntämys on tarkkaa, eikä suuria puutteita ole.

Toisessa vaiheessa opiskelijat kirjoittivat tunnetusta Kalevalan runosta tai sen osasta

Taulukko 1. Lukuteatteri-projektin vaiheet ja oppimistavoitteet.

Vaihe	Oppimistavoitteet
1. Yksinkertaisten lukuteatteritekstien lukeminen yhdessä	Tutustuminen formaattiin Ääntämisen ja lukusujuvuuden hienosäätö Suomenkielisen eläytyvän lukemisen harjoittelu
2. Lukuteatteritekstin kirjoittaminen suomeksi Kalevalan runojen pohjalta	Perehtyminen Kalevalan hahmoihin, tapahtumiin ja teemoihin Sanavaraston ja retoristen keinojen laajentaminen Selkokielen periaatteisiin tutustuminen
3. Suomenkielisten lukuteatteritekstien kääntäminen unkariksi	Sanaston, tyylikeinojen ja konseptien tarkastelu eri kielissä Taiteellisen tulkinnan vs. tarkkuuden pohdinta
4. Kalevala-lukuteatterin esittäminen suomeksi ja unkariksi yleisölle = tekstien julkaisu	Kalevalaan eläytyminen Lukuteatterin ja ääneen luetun suomen kielen mallintaminen

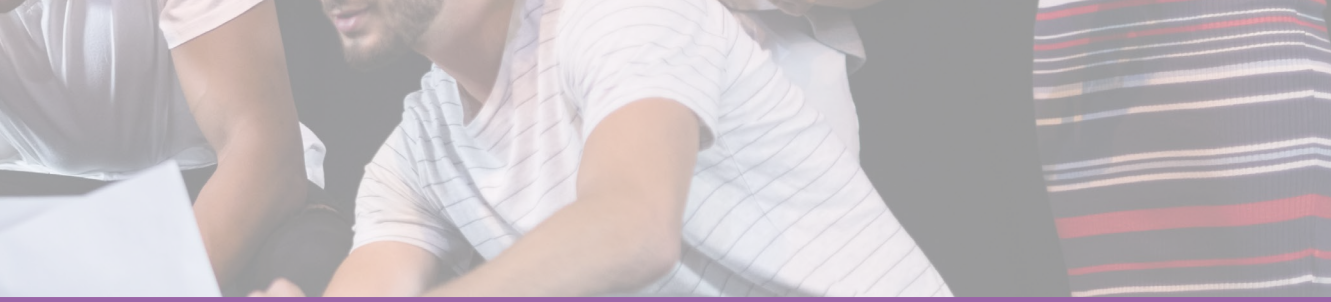


lukuteatteriformaattiin sopivan tekstin. Työstetäviksi valittiin seuraavat kohtaukset ja niihin liittyvät runot: Ainon kohtalo, Koivuinen kantele, Lemminkäisen äiti ja Sammon ryöstö. Nimet on otettu suoraan Kalevalan lyhennetystä laitoksesta (Lönnrot 1862) ja ne kuvaavat hyvin myös lukuteatteritekstejä. Yleisenä pyrkimyksenä oli tehdä vaikeaselkoisesta runosta helpommin lähestyttävä myös vähemmän edistyneiden suomen oppijoiden näkökulmasta. Kirjoittaessa sovellettiin selkokielen periaatteita (Selkokeskus, 2021), mutta luovan kirjoituksen harjoituksena taiteellisella vapaudella oli tärkeä rooli.

Tekstit laadittiin opettajan ennalta valitsemien Kalevalan kohtausten pohjalta. Jos Kalevala on opiskelijoille hyvin tuttu, on mielekästä antaa heidän valita suosikkirunonsa tai kohtauksensa. Oman tekstin laadintaa varten opettaja antoi opiskelijoiden käyttöön alkupe räiset runot Kalevalan 27. painoksesta (1985) ja niiden mukaelmia. Näihin lukeutuivat muun muassa lyhennetty Kalevala (Lönnrot 1862), Selko-Kalevala (Rajala & Murtosaari 2006) ja Avoin Kalevala (Hämäläinen et al. 2020) ja eri-ikäisiä unkarinkielisiä käännöksiä. Ensimmäiseksi opiskelijat lukivat oman kohtauksensa suomeksi ja unkariksi. Tämän jälkeen kukin esitteli suullisesti suomeksi kohtauksen tärkeimmät henkilöt ja tapahtumat opettajan täydentäessä tietoja. Seuraavaksi opiskelijat kirjoittivat lukuteatteritekstin itselleen mielekkäitä taiteellisia ratkaisuja käyttäen. Näihin lukeutuivat esimerkiksi kertojan käyttö, huumorin rakentaminen tragikomiikan avulla ja ääniefektien edellyttäminen kerronnassa. Tekstiä työstettiin oppitunnilla opettajan ohjauksessa ja kotona itsenäisesti. Jokainen opiskelija sai lopuksi tekstistään henkilökohtaisen palautteen, jossa opettaja kommentoi retorisia keinoja ja kielioppia.

Kolmannessa vaiheessa valmiit lukuteatteritekstit käännettiin unkariksi. Käännösharjoituksen tavoitteena oli kokeilla lyhyen käännöskirjallisen tekstin kääntämistä sekä herättää keskustelua käännösten ekvivalenssista. Joululoman aikana opiskelijat olivat saaneet teksteihin etäisyyttä ja heillä oli mahdollisuus uuden lukukauden alkaessa tehdä tekstiinsä muutoksia. Kaikki tekstit luettiin ääneen samaan tapaan kuin vaiheessa 1. Lukemisen yhteydessä pidettiin vapaamuotoinen kirjallisuuskeskustelu, jonka aikana palautettiin mieleen jo tuttuja Kalevalan hahmoja ja tapahtumia sekä keskusteltiin hahmojen merkityksestä tarinassa. Käännösosuuteen osallistui kolme opiskelijaa. Kaksi opiskelijaa piti mielekkäämpänä kääntää toisen opiskelijan teksti, yksi käänsi mieluummin oman tekstistä. Kääntäessä ryhmä keskusteli taiteellisten ratkaisujen huomioinnista, mutta yhteisestä päätöksestä käännöksistä tehtiin pääsääntöisesti idiomaattisia. Ryhmä halusi, että myös ne, jotka eivät puhu suomea, voivat nauttia Kalevalan hahmoista ja ymmärtää tekstien tapahtumat. Lisäksi suunniteltiin, että unkaria vieraana kielenä puhuvat voivat harjoitella ääneen lukemista samaan tapaan kuin suomen opiskelijat. Kolmannessa vaiheessa kaikki projektin tekstit luettiin vielä uudelleen, mutta aikapulan vuoksi harjoitus jäi lyhyeksi.

Neljännessä vaiheessa lukuteatteritekstit julkaistiin lukemalla ne ääneen Szegedin suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen laitoksen järjestämässä Kalevalan päivän juhlassa. Tilaisuutta mainostettiin kaikille suomen kielen opiskelijoille ja se oli myös avoin laitoksen Facebook-sivun seuraajille. Tilaisuuteen osallistui yhteensä noin 20 opiskelijaa ja opetushenkilökuntaan kuuluvaa henkilöä. Kalevala-juhla oli rakennettu kahden osallistavan ryhmätehtävän varaan. Tilaisuudessa vuorottelivat viihteellinen



tietovisa Kalevalan hahmoista ja lukuteatteriesitykset kaikista teksteistä. Tietovisan valmisteli ja ohjasi laitoksen harjoittelija. Esitysten avulla oli mahdollista saada vinkkejä tietovisaan ja syventyä tarkemmin Kalevalan hahmoihin lyhyessä ajassa. Lukuteatteriosuuksissa esiinnyttiin ensin suomeksi. Seuraavaksi sama teksti esitettiin uudelleen unkariksi. Ennen lukuteatteriosuutta metodia ja sen etuja esiteltiin lyhyen esitelmän avulla. Ensimmäisissä lukuteatteriosuuksissa lukemassa oli aina äidinkielen suomen puhuja, edistynyt suomen kielen opiskelija tai opettaja. Unkarinkielisissä osuuksissa tehtiin päinvastoin. Tilaisuuden ilmapiiri oli innostunut ja leikkisä. Viimeisissä esityksissä mukaan lukemaan tuli spontaanisti myös sellaisia opiskelijoita, jotka eivät olleet koskaan opiskelleet suomen kieltä. Vapaan keskustelun aikana he mainitsivat haluavansa kokeilla ”miltä suomen kieli tuntuu” ja olla mukana myös esityspuolessa. Lukuteatteri-projektin vastaanotto oli erittäin positiivinen ja teksteistä pidettiin.

Yhteenveto ja ehdotuksia jatkokehitykseen

Szegedin yliopiston suomen kursseilla MA-opiskelijat laativat Kalevalasta yhteensä neljä suomenkielistä lukuteatteritekstiä ja kolme käännöstä unkariksi. Kaikki tekstit ja käännökset julkaistiin lukemalla ne ääneen yleisölle Kalevalan päivän juhlatilaisuudessa. Lukuteatteri-projektissa opiskelijat syventyivät Kalevalaan kaunokirjallisenä elämyksenä. Samaan aikaan he harjoittelivat lukuisia suomen kielen opiskelun osa-alueita yhtä aikaa: ääntämistä, lukusujuvuutta, kirjoittamista laajaa retoristen keinojen repertuaaria käyttäen, kääntämistä suomesta äidinkielelle ja lukuteatterin mallintamista uudelle yleisölle.

Tekstit noudattavat lukuteatterin formaattia, mikä viittaa formaatin olevan helppo op-

pia. Luokkahuonekeskustelun perusteella mallitekstit selkiyttivät lukuteatterin pääidean ja ääneen lukemista pidettiin hauskana yhteisenä toimintana. Kaikki opiskelijat valitsivat käyttäjäkertojan roolia tekstissään samaan tapaan kuin malliteksteissä. Monipuolisempien mallitekstien käyttö voisi laajentaa tuotettavien tekstien taiteellisten keinojen valikoimaa. Selkokieli-taiteellisuuden vuoksi tekstin osia ei sovitettu Kalevalamittaan. Kuitenkin metriikan elementtejä käytettiin inspiraationa luomaan tekstiin Kalevalan tunnelmaa. Näistä esimerkiksi alkusointu ja toisto ovat löydettävissä lukuteatteriteksteistä. Teksteissä käytetään myös suomen kielelle epätavallisia sanajärjestysratkaisuja taiteellisenä tehokeinona. Tekstiin elämyksellisyyttä tuovat myös vanhahtavat tai yleiskielestä poikkeavat sanavalinnat (esimerkiksi kirstu, impi, käkönen). Sanavalinnoista ja sanojen merkityksestä keskusteltiin oppitunneilla tapahtuvan kirjoittamisen aikana. Tietoiset suomen yleiskielestä poikkeavat ratkaisut ja huumorin käyttö vahvistavat opiskelijoiden olevan suomen taidoissaan hyvin edistyneellä tasolla. On todennäköistä, että heikommille oppijoille alkuperäisten Kalevalan runojen käyttö on hankalaa. Lukuteatteritekstin voisi valmistaa myös vain Selko-Kalevalan tai kuvakirjan pohjalta. Kirjoittamisprosessiin ja lukemiseen on myös hyvä varata kokonaisoppitunteja.

Käännökset kertovat, että opiskelijat ovat kielitieteellisen taustansa ansiosta tietoisia suomen ja unkarin eroista. He olivat myös valmiita merkitysneuvotteluun toistensa kanssa, sillä ryhmän sisällä ristiin kääntäminen oli kahden opiskelijan oma valinta. Monikielisessä ryhmässä voisi samasta tekstistä laatia käännöksiä usealle kielelle. Käännösvaiheen voi luonnollisesti jättää myös pois tai siirtää toiselle kurssille, mikä vapauttaisi aikaa tekstien esittämiseksi.

Taulukko 2. Palautekysymykset.

- | |
|--|
| a) Tiesin, mikä lukuteatteri on, jo ennen lukuteatteritekstin kirjoittamista |
| b) Ymmärsin lukuteatterin formaatin helposti |
| c) Lukuteatteri on minusta mielenkiintoinen tapa opiskella suomen kieltä ja kirjallisuutta |
| d) Opin tuntemaan Kalevalan hahmoja paremmin, kun kirjoitin lukuteatteritekstin |
| e) Lukuteatteritekstin lukeminen oli minusta hauskaa |
| f) Paras osa lukuteatteriprojektissa oli (kirjoittaminen, kääntäminen, lukeminen ääneen) |
| g) Lukuteatteri auttoi minua oppimaan uusia sanoja / ääntämään suomea paremmin / ymmärtämään Kalevalaa paremmin / kiinnittämään huomiota suomen ja unkarin kielten eroihin |

Kalevalan päivän juhla toimi lukuteatteritekstien julkaisukanavana ja merkitsi opiskelijoille projektin tulleen päätökseen. Ääneen lukeminen ja lukuteatterimetodin mahdollistama spontaanius olivat yleisöä motivoivaa. Suomen kielen opetushenkilökunnan ja MA-opiskelijoiden esityksen ja mallintamisen myötä myös muut kuin projektissa mukana olleet osallistuivat innokkaasti lukemiseen ja Kalevalan tapahtumien yhteiseen kokemiseen. Esitystä voisi nostaa esille myös vahvemmin käyttämällä harjoittelua oppimistehtävänä erilaisilla kursseilla ja karsimalla esityspäivästä muut interaktiiviset elementit. Lukuteatteriesitys olisi myös mahdollista videoida ja kerätä siten tietoa opiskelijoiden ääntämyksestä ja lukusujuvuudesta.

Lukuteatteriprojektin jälkeen MA-opiskelijoille esitettiin Taulukon 2 palautekysymykset Google Forms -palvelussa. Kyselyn tavoitteena oli kerätä palautetta nopeasti ja vaivattomasti. Siksi kysymyksiin a–e annettiin valmiit vaihtoehdot (kyllä, en, jossain määrin). Kysymyksissä g ja f oli mahdollista valita useampi vaihtoehto. Lisäksi kyselyssä oli avoin kommenttikenttä. Opiske-

lijat vastasivat kysymyksiin anonyymisti, mutta ryhmän pienen koon vuoksi tiivistän vastaukset yleisluontoisesti.

Vain yksi opiskelija oli kuullut aikaisemmin lukuteatterista, mutta kaikki pitivät formaattia helppona oppia. Suurin osa opiskelijoista piti lukuteatteria mielenkiintoisena ja lukemista hauskana (kyllä-vastaus). Ryhmä koki myös tuntevansa Kalevalaa ja sen hahmoja paremmin kuin aikaisemmin. Kysymys g:n kohdalla valittiin kaikki muut vaihtoehdot paitsi ääntämiseen liittyvä kohta. Vapaissa kommentteissa kerrottiin metodin olevan hauska, mutta toivottiin lisää aikaa lukemisen harjoittelulle. Parhaaksi osuudeksi valittiin yksimielisesti kirjoittaminen.

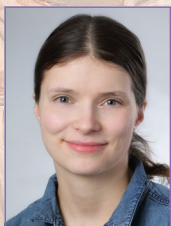
Kalevalasta laadittu lukuteatteriprojekti oli kokonaisuutena onnistunut, sillä se innosti opiskelijoita käsittelemään Kalevalaa kauno-kirjallisuutena kytkien sen samalla suomen kielen oppimistavoitteisiin. Kalevalasta ei ole aikaisemmin kirjoitettu lukuteatteritekstejä aikuisten S2-opetuksen puitteissa ulkomaille. Kalevalan rikas kieli ja esteettiset ominaisuu-



det ovat kuin Sampo suomenoppijan käsissä. Lukuteatteri auttaa kokoamaan tämän Sammon jauhaman rikkauden loogiseksi kokonaisuudeksi.

Lähteet

- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. 2020. Stories Make Readers: Enhancing the Use of Fictional Literature With Multilingual Students. Teoksessa G. Neokleous, A. Krulatz, & R. Farrelly (Toim.), *Advances in Educational Technologies and Instructional Design* (ss. 368–392). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2722-1.ch018>
- Coger, L. I., & White, M. R. 1967. Readers theatre handbook: A dramatic approach to literature. Scott, Foresman and Company.
- Drew, I., & Pedersen, R. R. 2010. Readers Theatre: A different approach to English for struggling readers. *Acta Didactica Norge*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.5617/adno.1051>
- Hautala, J., Ronimus, M., & Juntila, E. 2022. Readers' Theater Projects for Special Education: A Randomized Controlled Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 663–678. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042846>
- Hämäläinen, N., Luhtala, M., Saarelainen, J. & Sykäri, V. 2020. Avoim Kalevala. Kansalliseepoksen digitaalinen, kriittinen editio. Osa II. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. ISSN 2490-1318. <http://kalevala.finlit.fi>
- Khanlou, N., Vazquez, L. M., Khan, A., Oraziatti, B., & Ross, G. 2022. Readers Theatre as an arts-based approach to education: A scoping review on experiences of adult learners and educators. *Nurse Education Today*, 116, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105440>
- Liu, J. 2000. The power of Readers Theater: From reading to writing. *Elt Journal*, 54, 354–361. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.354>
- Lönnrot, E. 1862. Kalevala: Lyhennetty laitos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lönnrot, E. 1985. Kalevala (27. painos). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Materiaalit – Tarinoilla lukijaksi. (ei pvm.). Noudettu 1. elokuuta 2024, osoitteesta <https://tarinoillalukijaksi.fi/materiaalit/>
- Selkokeskus 2021. Pikaopas selkokielen kirjoittamiseen. Saatavissa: <https://selkokeskus.fi/selkokieli/nain-kirjoitat-selkokielta/pikaopas-selkokielen-kirjoittamiseen/>
- Rajala, P., & Murtosaari, J. 2006. Kalevala. BTJ Kirjastopalvelu.
- Young, C., Durham, P., Miller, M., Rasinski, T., & Lane, F. (2019). Improving reading comprehension with readers theater. *The Journal of Educational Research*, 112, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1649240>
- Young, C., & Rasinski, T. 2009. Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *Reading Teacher - READ TEACH*, 63, 4–13. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>



Johanna Vääräsmäki,
äidinkielen ja kirjallisuuden
aineenopettajaopiskelija, Jyväskylän
yliopisto

Kuva: Juha Liimatainen

Kuvat: AdobeStock, dlegograndi

Kalevala-äänikirjaa kuunnellessa mieli kevenee

Heinäkuun helteen huipentanut vesisade ajoi minut sisälle kuuntelemaan äänikirjoja. Yksi niistä oli tällä kertaa Suomen kansalliseepos Kalevala (2009). Sain aikani kulumaan muinoin suusta suuhun liikkuneiden laulujen parissa, jotka Elias Lönnrot on yhdistellyt ja koonnut runokokoelmaksi.

Eläytyvä luenta herätti henkiin muinaiset suomalaiset esi-isät, jotka Kalevalan kankahilla viljelivät kaskimaitaan ja purjehtivat merellä. Puuhakkaan päivän päätteeksi oli ihana istua illalla Kalevalan runoja kuuntelemaan. Mieli keveni, ja siellä alkoivat kierrellä runojen sanat merkityksineen.

Kalevalassa on paljon nykyihmiselle outoja käsitteitä. Ne kuitenkin tulevat tutuksi pikkuhiljaa. Käsityöharrastukseni kautta olen oppinut esimerkiksi, että "Vaskikirjat kintahissa" (Lönnrot 1994, Toinen runo) tarkoittaa *kirjojen* eli viljaisten kirjoneulelapasten ja paksumpien nahkaisten *kintaiden* yhdistelmää. *Vaski* eli metalli näiden käsitöiden materiaalina kuulostaa oudolta ja johdattelee kuulijaa erilaisiin tulkintoihin.

Kalevalasta huomaa, että siinä on vaikutteita eri aikakausilta. Siinä esimerkiksi kuvataan sekä pakanajumalia että kristinuskon Jumalaa. Millaisia mahtoivat olla alkuperäiset vanhat runolaulut? Millaista elämää ihmiset silloin elivät? Jo yksikin sana tai runosäe voi toimia siltana kauas menneisyyteen ja herättää mielikuvia. Kalevala on äärimmäisen rikas merkityksiltään.

Johduin miettimään, miten mukava olisi aloittaa äidinkielen oppitunti kuuntelemalla äänikirja-Kalevalaa aina yhden runon verran eteenpäin. Kuunteleminen voisi toimia taiteellisenä kokemuksena ilman tarvetta selitellä ja tulkita kaikkia sanoja ja säkeitä. Pidetäänkö Kalevalan runoja turhaan liian vaikeaselkoisina nykynuorille, joista osa on kaiken lisäksi suomea toisena kielenä puhuvia?

On hyvä muistaa, että Lönnrot loi aikanaan Kalevalan ruotsia äidinkielenään puhuvalle suomalaiselle sivistyneistölle. Jo Kalevalan syntyaikana on siis ollut haasteena saada sen lukijakunta ymmärtämään runojen merkityksiä (Kalevala-seura).

Löydän runoista oman aikansa ihmisille, ja ehkä myös tuleville sukupolville, tärkeitä opetuksia. Väinämöisen kaataessa kaskea hän jättää koivuja linnuille istuinpuiksi: "Vaka vanha Väinämöinen/ Teetti kirvehen terävän, / Siitä kaatoi kasken suuren,/ Mahottoman maan alisti,/ Kaikki sortii puut soreat,/ Yhen jätti koivahaisen/ Lintujen leposijaksi,/ Käkösen kukuntapuuksi." (Lönnrot 1994, Toinen runo)

Myöhemmin työ palkitaan, kun Väinämöinen joutuu merihätään ja suuri kokkolintu vie hänet maihin kiitokseksi: "Sanoi kokko, ilman lintu:/ "Ellös olko milläskänä,/ Seisotaite selkähäni,/ Nouse kynkkäluun nenille,/ Mie sinun merestä kannan,/ Minne mielesi tekevi;/ Vielä muistan muunki päivän,/ Arvoan ajan paremman,/ Kun ajoit Kalevan kasken,/ Osmolan salot sivallit,/ Heitit koivun kasvamahan,/ Puun sorean seisomahan/ Linnuille lepeämiksi,/ Itselleni istumiksi." (Lönnrot 1994, Seitsemäs runo)

Runot siis ohjaavat muun muassa kunnioittamaan ympäristöä ja kohtelemaan hyvin muita.

Lähteet:

Kalevala 2009. Äänikirja. Helsinki: Otava
Lönnrot, E. 1994. Kalevala. Teoksessa Gallen-Kallela, A. (toim.) Juhla-Kalevala. Porvoo: WSOY
Kalevala-seura: Mikä on Kalevala? Saatavissa: <https://kalevalaseura.fi/mika-on-kalevala/> [viitattupäivä 8.8.2024]



Aapiskukko-palkinto 2024

Vuosittaista kansainvälistä lukutaitopäivää vietetään 8. syyskuuta UNESCO:n aloitteesta. Päivän tavoitteena on muistuttaa koulutuksen ja lukutaidon merkityksestä. FinRA on myöntänyt Aapiskukko-palkinnon tunnustuksena lukutaitoa edistävästä työstä kansainvälisenä lukutaitopäivänä vuodesta 1981 alkaen.

Vuoden 2024 Aapiskukko-palkinto annettiin Selkokeskukselle ja LL-centerille. Kummankin tavoitteena on edistää selkokielen käyttöä ja selkokieltä Suomessa.

Selkokeskuks ja LL-center ovat asiantuntijakeskuksia, jotka edistävät selkokielen lisäksi suomen- ja ruotsinkielistä tiedonvälitystä ja kulttuuria Suomessa. Lisäksi ne pyrkivät parantamaan asemaa ja selkokielen käyttäjien oikeuksia Suomessa. Ne tukevat selkokirjojen kirjoittamista ja kirjojen selkomukautuksia ja tuovat näin kirjallisuutta kaikkien lukijoiden ulottuville.

Selkokeskus ja LL-center tekevät yhteistyötä muun muassa ruotsinkielisen selkokielen lehden LL-bladetin julkaisemisessa sekä selkomediatyöryhmässä, joka kehittää selkokielistä mediaa eli lehtiä ja uutisia.

Selkokielen tarve on lisääntynyt Suomessa, ja viimeisimpien arvioiden mukaan yli kymmenen prosenttia väestöstä tarvitsee selkokieltä. Selkokieltä tarvitsevien tai siitä hyötyvien määrä voi olla tätäkin suurempi, sillä moni selkokieltä tarvitseva väestöryhmä on kasvanut: yli 65-vuotiaita, maahanmuuttajia ja heikosti lukevia lapsia ja nuoria on aiempaa enemmän. Selkokielen tarvearvioiden mukaan vuonna 2019 selkokieltä tarvitsi 100 000 ihmistä enemmän kuin viisi vuotta aiemmin vuonna 2014. Selkokielistet kirjat, uutiset ja muut mediatekstit mahdollistavat

kaikille lukijoille pääsyn kaunokirjallisuuden maailmaan sekä tiedon lähteille. Selkokielen käyttö viranomaisviestinnässä tukee asioiden itsenäistä hoitamista ja palvelujen saavutettavuutta.

Edellisen kerran selkokielifoimijoille myönnettiin Aapiskukko-palkinto vuonna 1990. Vuonna 2024 selkokielen tarve on entistä suurempi. Aapiskukko-palkinto myönnetäänkin paitsi selkokeskusten tekemälle laadukkaalle ja monipuoliselle työlle, myös keskusten proaktiivisuudelle ja pitkäjänteisyydelle selkokielen aseman edistämisessä. Selkokeskukset ovat sinnikkäästi puolustaneet paikkaansa muuttuvassa yhteiskunnassa ja kehittyneet sen rinnalla. Tästä osoituksena on esimerkiksi laadukas kirjallisuustarjonta, jota selkokeskukset lukijoilleen tarjoavat. Selkokielistä kirjallisuutta lukevat ahkerasti myös sellaiset lukijat, joilla varsinaista tarvetta selkokielelle ei ole. Haluamme palkinnolla nostaa esille myös selkokeskusten kärsivällisen työn selkokielen tunnuspiirteiden esillä pitämisestä. Selkokieli ei ole mitä tahansa helpotettua kieltä, vaan oma kielimuotonsa. Tämän työn menestyksekkäästä edistämisestä kertoo esimerkiksi se, että selkokeskusten tuotteista kertova nuolilogo on vuonna 2024 hyvin tunnettu, ja se sisältää monia positiivisia merkityksiä. Tänä päivänä selkokieli on kaikkien kieltä.



ABC-tuppen 2024

Den internationella läskunnighetsdagen firas varje år den 8 september på initiativ av UNESCO. FinRA har delat ut priset ABC-tuppen till individer och organisationer på den internationella läskunnighetsdagen sedan 1981 som erkänsla för främjandet av läskunnighet.

ABC-tuppen tilldelas år 2024 två organisationer: Selkokeskus och LL-center. Båda har som mål att främja användningen av lätt språk i Finland.

Selkokeskus och LL-center är expertorganisationer som främjar användningen av lätt språk och lättläst finsk- och svenskspråkig kommunikation och kultur i Finland. Organisationerna strävar också efter att förbättra användarnas status och språkliga rättigheter i Finland. De stöder skrivandet och bearbetningen av lättlästa böcker gör på så sätt litteraturen tillgänglig för alla läsare.

Selkokeskus och LL-center samarbetar bland annat kring utgivningen av det svenskspråkiga LL-bladet och i en arbetsgrupp som utvecklar lätt språk för medier, i synnerhet tidskrifter och nyheter.

Behovet av lätt finska eller svenska har ökat i Finland och beträffande finskan tyder de senaste uppskattningarna på att mer än 10 procent av befolkningen behöver lätt finska. Antalet personer som behöver eller har nytta av lätt språk kan vara ännu högre, eftersom många av de befolkningsgrupper som behöver lätt språk vuxit på sistone: personer över 65 år, invandrare samt barn och unga med svag läskunnighet. Enligt uppskattning behövde 100 000 fler personer lätt språk år 2019 än år 2014, fem år tidigare.

Böcker, nyheter och andra medietexter på lätt språk ger alla läsare tillgång till en värld av skönlitteratur och olika informationskällor. Användningen av lätt språk i offentlig kommunikation stärker likvärdigheten och delaktigheten i samhället och gör det lättare för individen att använda tjänsterna.



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

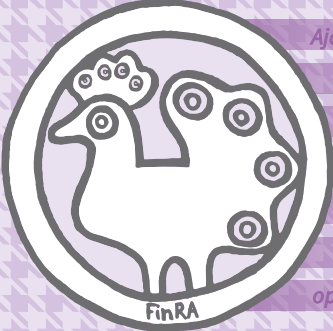
Vuosikerta (4 numeroa) 40 euroa

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.