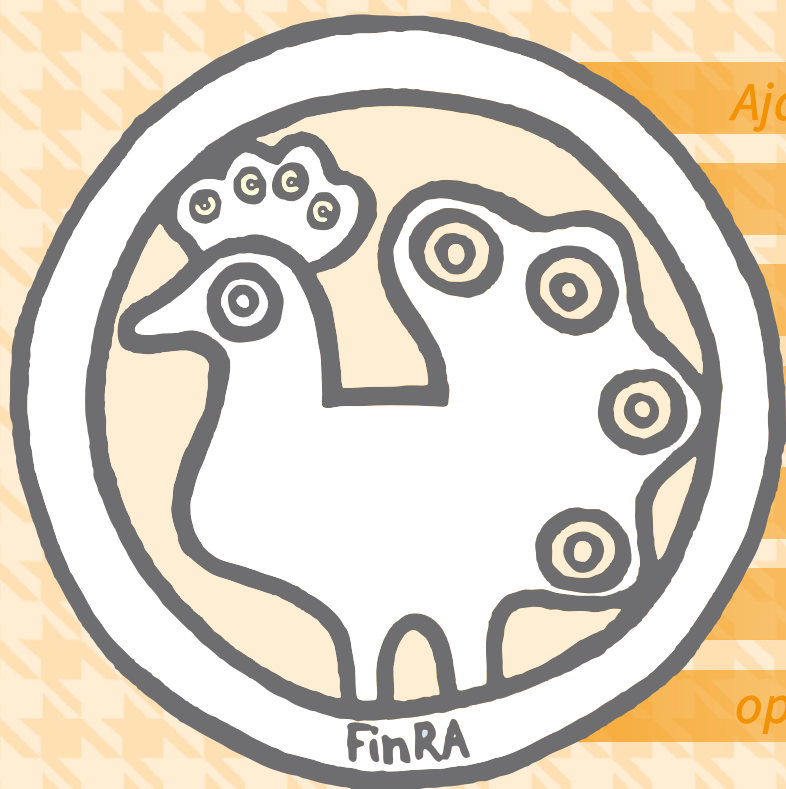


# *Kielikukko*

*Iloksi ja opiksi*



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

*Finnish Reading Association • 4/2023*

**Tässä numerossa mm.:**

*Lukuteatteri harjoittaa lukusujuvuutta oppilaille mieluisalla tavalla  
Sanataiteen mahdollisuudet lukituen muotona  
Millainen aikuisuus voi olla edessä niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on  
haasteita lukemisessa? Tietoa aikuisten tuen tarpeista*

## Kielikukko 4/2023

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Hyvä lukija! .....                                                                                         | 1  |
| Nostoja neljäsluokkalaisten lukutaitotutkimuksen tuloksista .....                                          | 3  |
| <i>Marjo Sirén &amp; Kaisa Leino</i>                                                                       |    |
| Lukuteatteri tekee lukemisen harjoittelusta hauskaa heikommallekin lukijalle.....                          | 8  |
| <i>Roosa Karhunen, Jarkko Hautala &amp; Enni Junttila</i>                                                  |    |
| "Uskon, että sanataide tarjoaa myös heikommille kirjoittajille ja lukijoille mahdollisuuden loistaa" ..... | 12 |
| <i>Veera Kivijärvi</i>                                                                                     |    |
| Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen: satukirja kulttuuriperintökasvatuksen ja lukemisen innoittajana .....   | 17 |
| <i>Outi Kokkonen &amp; Eeva-Maija Niinistö</i>                                                             |    |
| Mielikuvarentoutus – Vanha Rauma .....                                                                     | 22 |
| Lukudiplomi lukemaan innostamisen tukena.....                                                              | 23 |
| <i>Piia Ukura</i>                                                                                          |    |
| Reading Nest – sanctuary for students' and teachers' creativity.....                                       | 29 |
| <i>Meeli Pandis &amp; Maria Jürimäe</i>                                                                    |    |
| Nuoret lukijat kirjakulttuurin murroksessa.....                                                            | 33 |
| <i>Lotta-Sofia La Rosa</i>                                                                                 |    |
| Suomalaispojat pulassa koulukirjojensa ymmärtämisessä.....                                                 | 37 |
| <i>Heikki Lyytinen</i>                                                                                     |    |
| Verkostojen voimaa.....                                                                                    | 41 |
| <i>Mervi Heikkilä</i>                                                                                      |    |
| Koulun ja kirjaston yhteistyö: .....                                                                       | 42 |
| <i>Aino Koivula &amp; Demi Aulos</i>                                                                       |    |
| Tid och rum för läsning.....                                                                               | 44 |
| <i>Jan Hellgren</i>                                                                                        |    |
| Kriittisiä digitaalisia lukutaitoja voi harjoitella Videotyöpajassa .....                                  | 45 |
| <i>Johanna Vääräsmäki</i>                                                                                  |    |
| Myös aikuiset tarvitsevat tukea lukemiseen .....                                                           | 53 |
| <i>Johanna Korkeamäki</i>                                                                                  |    |



# Hyvä lukija!

Tervetuloa vuoden 2023 viimeisen Kielikukko-lehden pariin! Olemme koonneet lehteen tutkimustietoa ja puheenvuoroja lukutaidosta ja lukemisesta sekä runsaasti kiinnostavia artikkeleita, joissa esitellään monenlaisia tapoja tukea lukutaitoa ja lukemista.

Lehden ensimmäisessä artikkelissa Marjo Sirén ja Kaisa Leino kertovat uusimman 4. luokan oppilaiden lukutaitoon kohdistuvan PIRLS-tutkimuksen tuloksista. Kirjoittajat kuvaavat tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia erityisesti kouluyhteisön näkökulmasta.

Roosa Karhunen, Jarkko Hautala ja Enni Junttila esittelevät artikkelissaan ReadDrama-hankkeessa kehitettyä lukuteatterityöskentelyä. Siinä lukemista harjoitellaan draaman keinoin, mikä on osoittautunut tehokkaaksi ja oppilaille mieluisaksi keinoksi kehittää lukusujuvuutta. Luovien tukikeinojen parissa jatkaa myös Veera Kivijärvi, joka kuvaa artikkelissaan opettajien käsityksiä sanataiteesta ja sen mahdollisuuksista tuen välineenä. Lisäksi hän antaa konkreettisia esimerkkejä sanataiteen työtavoista, kun oppilailla on tuen tarpeita.

Outi Kokkonen ja Eeva-Maija Niinistö kertovat kulttuuriperintökasvatuksesta Rauman normaalikoulussa. He esittelevät, kuinka kirjat voivat toimia yhtenä reittinä kulttuuriympäristöön tutustumiseen ja samalla lukemiseen innostajana ja äidinkielen taitojen kehittäjänä. Artikkelissa esimerkkinä toimii lasten satukirja Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen. Piia Ukura taas kuvaa Salon kaupungin perinteisen Salosen lukudiplomin uudistamista Lukeva Salo -hankkeessa vuosina 2020–2021. Uudistettu lukudiplomi on kaikkien käytettävissä, ja siinä on hieno kuvitus.

Kevään toinen lehtemme oli Lukupesä-temanumero. Meeli Pandis ja Maria Jürimäe ku-

vaavat englanninkielisessä artikkelissaan, kuinka Lukupesä (Reading Nest) kehitettiin ja miten siitä on tullut opettajaverkoston levittämä ja kehittävä toimintamalli Virossa. He myös antavat vinkkejä oman Lukupesän tekemiseen.

Lukutaitoa ja lukemista tutkitaan sangen paljon, ja vuoden kiinnostavin väitöstutkimus lienee Lotta-Sofia La Rosan väitöstutkimus *Nuoret lukijat kirjakulttuurin murroksessa* – näin voi väittää ainakin medianäkyvyyden perusteella. Julkaisemme La Rosan väitöksenalkajaisesityksen eli lektion. Kiinnostavaa tietoa nuorten lukemisesta, yhteisön tuesta lukemiselle sekä kaunokirjallisuuden lukemiskokemuksesta eri kirjamuodoissa.

Heikki Lyytinen on tehnyt vaikuttavan uran lukutaitotutkimuksen parissa ja on ollut kehittämässä mm. peruslukutaitoa harjoittavaa Ekapeiliä. Hän pohtii, kuinka luetun ymmärtämistä voisi tukea pelillisesti tilanteessa, jossa vapaa-ajan lukeminen ei enää riitä kehittämään luetun ymmärtämistä ja lukemalla oppimista. Olisiko Tokapelistä ratkaisuksi?

Kirjaston roolia lukemisen edistämässä kuvataan kahdessa artikkelissa. Mervi Heikkilä tuo terveisiä Seinäjoen kaupunginkirjastosta, jolle on Suomessa myönnetty lasten ja nuorten lukemista edistävien kirjastopalvelujen valtakunnallinen erityistehtävä. Hän todistaa, että verkostoissa on voimaa! Seuraavaksi Anu Koivula ja Demi Aulos kuvaavat, kuinka koulun ja kirjaston yhteistyö on järjestetty Keravalla. Keravalla kodin ja koulun yhteistyötä tukee ja toteuttaa kirjastovastaavien verkosto.

Ruotsinkielisessä Språktuppen-puheenvuorossa Jan Hellgren pohtii Virginia Woolfin innoittamana, mitä ”oma huone” lukemiselle käytännössä tarkoittaa ja miten voimme omilla

valinnoillamme sen järjestää. Annammeko aikaa lukemiselle?

Johanna Vääräsmäki keskittyy artikkelissaan kriittisiin digitaalisiin lukutaitoihin. Mitä se on ja kuinka sitä voi opettaa ja opiskella? Kirjoittaja kuvaa kehittämäänsä videotyöpajaa, jossa hyödynnetään nuorten digiarkea ja pelillisyyden keinoja. Kännykän voi ottaa opiskelun kohteeksi ja selvittää, miksi ja miten se koukuttaa!

Lehden lopuksi saamme lukea aikuisista, jotka tarvitsevat tukea lukemiseen arjessaan. Tee-

maan meidät johdattaa Johanna Korkeamäki, joka on tutkinut nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksia. Näemme, millainen aikuisuus kenties on edessä niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on haasteita lukemisessa.

Mukavia lukuhetkiä syystalven iloksi!

*Sari Sulkunen ja muu toimituskunta*

## Korjaus Kielikukko-lehden vuosikertaan

Vuosien varrella on toimituksessa sattunut sekaannus vuosikerran numeroinnissa. Korjaamme vuosikerran numeroinnin tästä lehdestä alkaen. Vuoden 2023 vuosikerta on 42:s ja ensi vuonna (2024) on kyseessä 43. vuosikerta.





**Marjo Sirén**

työskentelee projektitutkijana Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella PIRLS- ja PISA-tutkimuksissa sekä valmistelee kriittiseen lukutaitoon liittyvää väitöskirjaa.

Kuva Petteri Kivimäki

**Kaisa Leino**

työskentelee yliopistotutkijana Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella erityisesti erilaisissa lukutaitoon liittyvissä hankkeissa.

Kuva Martti Minkkinen

# Nostoja neljäsluokkalaisten lukutaitotutkimuksen tuloksista

*Neljäsluokkalaisten lukutaidon tasoa tarkastelevan PIRLS-tutkimuksen (Progress in International Reading Literacy Study) uusimmat tulokset julkaistiin toukokuussa 2023. Viiden vuoden välein toistuva tutkimus sisältää oppilaiden lukutaitokokeen lisäksi laajan taustakyselyaineiston oppilailta, opettajilta, rehtoreilta ja lasten huoltajilta. Vuonna 2021 PIRLS-tutkimus toteutettiin ensimmäistä kertaa tietokoneilla. Samaan aikaan kerätyssä vertailuaineistossa ei kuitenkaan havaittu osaamisessa eroa sen perusteella, käyttivätkö oppilaat paperista vai digitaalista toteutustapaa tehdessään samoja tehtäviä. Digitoituneudessa mukana oli myös verkkolukemista jäljitteleviä tekstejä ja niihin liittyviä tehtäviä. Tässä kirjoituksessa kokoamme PIRLS 2021 -tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja havaintoja erityisesti kouluyhteisön näkökulmasta.*

*ASIASANAT: PIRLS, arviointitutkimus, osaamistulokset, lasten lukutaito*

## Suomalaislasten lukutaidon taso laskenut mutta kansainvälisesti edelleen korkea

Uusimpien tulosten mukaan neljäsluokkalaisten suomalaislasten lukutaidon taso on kansainvälisesti edelleen hyvin korkea. Suomalaisoppilaat olivat Euroopan maiden kärkeä yhdessä Puolan ja Ruotsin oppilaiden kanssa. Kaikista maista edelle nousivat vain Singapore, Hongkong ja Englanti. Niin Suomessa kuin kansainvälisestikin näkyy kuitenkin huolestuttava lasku pistemäärissä, mikä kertoo osaamisen tason heikentymisestä. Suomessa pistekeskiarvo laski 17 pistettä, ja lasku oli tätä suurempi vain Norjassa ja Alankomaissa. Pistemäärä oli Suomessa laskenut merkittävästi sekä tyttöillä että pojilla, tosin tyttöillä vielä hieman poikia enemmän. Sukupuolten välinen piste-ero oli kansainvälisen keskiarvon luokkaa, eli neljäsluokkalaisilla sukupuolten välinen piste-ero oli pienempi kuin esimerkiksi 15-vuotiaiden lukemista tarkastelevassa PISA-tutkimuksessa (ks. Leino ym. 2019). Suomalaistytöjen osaamistaso oli pistemäärän mukaan nyt samal-

la tasolla kuin pojilla kymmenen vuotta aiemmin. Osaamistason lasku näkyi myös kaikissa sosioekonomisissa ryhmissä, vaikkakin eniten osaaminen näyttää heikentyneen ryhmässä, jossa perheen sosioekonominen asema oli keskimääräistä heikompi. Aiempien arviointien tapaan osaamisen taso oli korkeampi kotikielenä koulun kieltä puhuvilla kantaväestön lapsilla kuin maahanmuuttajalapsilla tai muuta kuin koulun kieltä kotonaan puhuvilla lapsilla. On kuitenkin syytä huomata, että maahanmuuttajien osuus aineistossa oli niin pieni, ettei heidän osaamistasonsa juurikaan selitä Suomen laskenutta pistemäärää.

PIRLS 2021 -tutkimuksen tulokset toivat esiin, että oppilaiden väliset osaamiserot olivat Suomessa hieman suurempia kuin aiemmilla PIRLS-kierroksilla. Erityisesti pääkaupunkiseudulla osaaminen näyttää hajaantuvan aiempaa enemmän. Tätä selittävät muun muassa muutokset hyvien ja heikkojen oppilaiden määrissä. Koko Suomessa erinomaisten lukijoiden määrä oli vähentynyt 18 prosentista 14 prosenttiin. Ai-



noastaan pääkaupunkiseudulla erinomaisten lukijoiden osuus oli säilynyt ennallaan 17 prosentissa. Eniten erinomaiset lukijat olivat vähentyneet Itä-Suomessa. Tyydyttävän osaamistason alapuolelle puolestaan jäi koko maassa nyt 16 prosenttia oppilaistamme, kun vastaava luku vuonna 2016 oli vain 9 prosenttia. Pääkaupunkiseudulla heikkoja tai erittäin heikkoja lukijoita oli peräti 19 prosenttia oppilaista. Sekä hyvissä että heikoissa lukijoissa oli tyttöjä ja poikia: Tyttöistä reilu puolet (59 %) ja pojista lähes puolet (48 %) ylsi korkeaan tai erinomaiseen lukutaidon tasoon. Heikkoja tai erittäin heikkoja lukijoita oli neljäsluokkalaisista pojista 18 % ja tytöistä 13 %.

Suomalaiset neljäsluokkalaiset hallitsivat edellisen kierroksen tavoin tietoteksteihin liittyvät tehtävät hieman paremmin kuin kaunokirjallisuuteen liittyvät tehtävät. Sen sijaan tiedon hakemiseen tai tulkitsemiseen ja arvioimiseen liittyvät tehtävät osattiin samanveroisesti. Tiedonhaun hallitseminen on ollut oppilaidemme vahvuus monissa eri luokka-asteilla toteutetuissa lukutaidon arvioinneissa (esim. PISA), mutta myös siihen liittyvien tehtävien osaaminen on viime vuosina ollut heikompaa kuin aiemmin.

Jos verrataan oppimisen olosuhteita vuoteen 2016, on koronapandemia ollut yksi merkittävimmistä niihin vaikuttaneista tekijöistä. Koulujen välillä ei havaittu pandemian aiheuttamia eroja, vaikka lukuvuonna 2020–2021 koulujen välillä oli eroja siinä, olivatko koulurakennukset suljettuna vai eivät. Oppilaiden välisiä eroja oli kuitenkin havaittavissa: Vanhemmista 31 prosenttia koki pandemian haitanneen heidän lapsensa oppimista jonkin verran tai paljon. Yhteys lukutaidon osaamiseen olikin selkeä, sillä ne oppilaat, joiden vanhemmat kokivat pandemian vaikuttaneen paljon, saivat keskimäärin 66 pistettä vähemmän kuin ne oppilaat, joiden oppimiseen pandemia ei ollut vaikuttanut lainkaan. Vaikka niitä oppilaita, joiden oppimiseen koro-

nan katsottiin vaikuttaneen paljon, oli vain noin 3 prosenttia, on heidän oppimisvajettaan syytä tukea vielä tulevinakin kouluvuosina.

### **Oppilaan myönteinen suhtautuminen lukemiseen sekä kouluyhteisöön kuulumisen yhteydessä hyvään lukutaitoon**

Kuten useat tutkimukset ovat osoittaneet, lasten aktiivisella lukemisella, erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisella, on vahva myönteinen yhteys lukutaitoon. Puolikin tuntia lukemista päivässä nosti lukutaidon tasoa merkitsevästi verrattuna vähemmän aikaa lukeviin. Lukemisaktiivisuus on yhteydessä lukemiseen liittyvään myönteiseen suhtautumiseen, jolla myös voidaan havaita olevan yhteys oppimistuloksiin. Aiempaa harvempi lapsi kuitenkin piti lukemisesta verrattuna vuoden 2016 PIRLS-tuloksiin; PIRLS 2021 -tutkimuksessa lukemisesta jonkin verran tai paljon pitäviä oli tytöistä kolme neljästä (74 %) ja pojista kaksi kolmesta (65 %). Vaikka lukemisesta paljon pitävillä oli merkittävästi paremmat pistemäärät kuin lukemisesta vain vähän pitävillä, olivat heidänkin lukutaidon pisteensä laskeneet huomattavasti edelliseen arviointiin verrattuna.

Suomalaislapset luottivat omaan lukutaitoonsa paljon, eikä tyttöjen ja poikien välillä ollut eroja luottamuksessa omaan lukutaitoonsa. Lapset, jotka suhtautuivat lukutaitoonsa erittäin luottavaisesti, saavuttivat lukukokeessa keskimäärin 83 pistettä enemmän kuin lapset, jotka luottivat lukutaitoonsa heikosti. Luottamus omaan lukutaitoon olikin yksi vahvimpia lukutaidon tason selittäjiä.

Hyvään lukutaidon tasoon yhdistyi myös lapsen kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta eli esimerkiksi se, tunsiko lapsi viihtyvänsä koulussa tai oliko hänellä ystäviä koulussa. Vielä tätäkin merkittävämmän lasten osaamisessa näkyi kiusatuksi tulemisen kokemus. Neljäsluokkalais-



ten vastausten mukaan yleisimpiä kiusaamisen muotoja olivat nimittely ja pilkkaaminen sekä leikin tai pelin ulkopuolelle jättäminen. Useasti kiusatuilla osaamistaso oli heikentynyt huomattavasti edelliseen arviointiin verrattuna, joten lasten koulunkäynnin ja oppimisen kannalta on erityisen tärkeää puuttua kiusaamiseen välittömästi, kun sellaista havaitaan.

### **Oppilaiden ja opettajien kokema turvallisuus ja työrauha aiempaa merkityksellisempiä lukutaidon kannalta**

Ilahduttavaa on, että suomalaislasten sitoutuminen lukutaidon opetukseen on lisääntynyt, ja tästä on kiittäminen opettajien hyvää sitouttamistyötä. Neljä viidestä (83 %) lapsesta kuitenkin koki, että lukemisen oppitunneilla oli jonkin verran häiriötekijöitä, joista suurimpana pidettiin sitä, ettei luokassa voinut työskennellä kunnolla liiallisen metelin vuoksi. Työskentelyrauhalla oli merkitystä osaamistulosten kannalta: lapsista noin 8 prosenttia koki, että lukemisen oppitunneilla oli paljon häiriötekijöitä, ja heidän lukutaidon pistemääränsä oli keskimäärin 25 pistettä heikempi kuin niillä, jotka olivat kokeneet häiriötekijöitä vähän.

Myös opettajien kokema turvallisuus ja työrauha olivat yhteydessä lasten lukutaidon tasoon, ja tämä yhteys oli aiempaa vahvempi: turvallisimmiksi ja rauhallisimmiksi koetuissa ympäristöissä lasten lukutaidon keskiarvo oli 34 pistettä korkeampi kuin vähiten turvalliseksi ja rauhalliseksi koetuissa ympäristöissä, kun vuoden 2016 arvioinnissa tämä ero oli vain 10 pistettä. Opettajien mukaan yleisimmät ongelmat liittyivät lasten käyttäytymiseen – ainoastaan 15 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat kunnioittavat toisiaan. Rehtoreiden mukaan yleisimmät ongelmat liittyivät luokassa häiriköintiin.

Yleisesti ottaen rehtorit arvioivat koulukuriin liittyvät ongelmat melko vähäisiksi, mutta

eri ongelmia havainneiden rehtoreiden määrä oli hieman lisääntynyt vuodesta 2016. Samaten opettajien enemmistö koki, että heidän kouluympäristönsä on melko turvallinen ja rauhallinen, mutta hyvin turvalliseksi ja rauhalliseksi koettujen kouluympäristöjen osuus oli laskenut 10 prosenttiyksikköä edellisestä arviointikerrasta.

### **Opettajien lukemiseen liittyvä koulutus sekä täydennyskoulutus Suomessa edelleen vähäistä**

Enemmistöllä suomalaisopettajista on ylempi korkeakoulututkinto siinä missä esimerkiksi muissa Pohjoismaissa opettajilla on tyypillisemmin alempi korkeakoulututkinto. Suomessa luokanopettajat ovat kuitenkin opiskelleet vähäisesti lukemiseen liittyviä osa-alueita tutkintonsa tai koulutuksensa osana, ja lukemisen sisältöihin erikoistuminen on muihin Pohjoismaihin verrattuna vähäisempää. Lukemisen opettamiseen liittyvillä täydennyskoulutuksilla voi tuki täydentää omaa osaamistaan, mutta suomalaisopettajat olivat osallistuneet tällaisiin koulutuksiin varsin vaihtelevasti. Lukutaidon kärkeämaahan Singaporeen ja muihin Pohjoismaihin verrattuna Suomessa oli selvästi enemmän opettajia, jotka eivät kahden edeltävän vuoden aikana olleet osallistuneet lainkaan lukemisen opettamiseen liittyvään täydennyskoulutukseen. Merkittävänä esteenä osallistumiselle olivat aikatauluongelmat.

Täydennyskoulutuksessa kävivät aktiivisimmin sellaiset opettajat, joiden oppilasaines vaatii mahdollisesti enemmän tukea, ja siksi osallistuminen yleisesti ottaen ei ollut suorassa yhteydessä lukutaidon pistemääriin. Täydennyskoulutukseen osallistuminen on kuitenkin tärkeää, sillä koulutuksella on yhteys opettajan käsityksiin omista taidoistaan ja sitä kautta opetukseen ja oppimiseen (Leino ym. 2022).

Opettajien työtyytyväisyydellä ei myöskään ollut yhteyttä lukutaitoon kaikissa maissa.



Suomessa lapset, joiden opettaja oli erittäin tyytyväinen työhönsä, saavuttivat vain hieman korkeammat lukutaidon pisteet kuin lapset, joiden opettaja oli työhönsä melko tyytyväinen tai tyytymätön. Sekä työhönsä tyytyväisten että tyytymättömien suomalaisopettajien määrä oli lisääntynyt vuoteen 2016 verrattuna 3 prosenttiyksikön verran.

### **Lukemisen prosessien ja lukustrategioiden opetusta kaivataan lisää**

Oppitunneilla opettajat näyttävät keskittyvän opetuksessaan vaihtelevasti erilaisiin lukemisen prosesseihin ja strategioihin. Pääajatusten tunnistaminen ja tiedon paikantaminen tekstistä olivat viikkotasolla opetetuimpia lukemisen prosesseja. Näihin ja muihin prosesseihin ja strategioihin verrattuna Suomessa opetettiin varsin vähäisesti tekstin kriittiseen arvioimiseen liittyviä asioita, kuten tekstin tyylin ja rakenteen kriittistä arvioimista, kirjoittajan näkökulman arvioimista sekä verkkosivuston hyödyllisyyden ja luotettavuuden arvioimista. Kriittisen lukemisen harjoitteisiin kiinnitetäänkin huomiota enemmän vasta neljännestä luokasta alkaen, mutta nykyisessä tekstimaailmassamme tiedon määrä ja laatu edellyttävät myös neljäsluokkalaisilta – ja tätäkin nuoremmilta – taitoja arvioida tekstejä.

Yli 90 prosenttia opettajista pyysi lapsia lukemaan joko ääneen tai hiljaa itsekseen vähintään viikoittain. Näihin verrattuna muita lukemisen opetukseen tai lukemiseen liittyviä viikoittaisia toimintoja oli vähemmän, eikä tuntitoiminnoilla havaittu yhteyttä lasten lukutaitoon. Myöskään sillä, millaisia tekstilajeja opettaja opetuksessaan käytti, ei havaittu yhteyttä pistemääriin. Tästä poikkeuksena oli kuitenkin kaunokirjallisuus, jonka aktiivinen lukeminen on perinteisesti ollut yhteydessä erinomaiseen lukutaidon tasoon. Mitä useammin opettajat käyttivät pidem-

piä kaunokirjallisia teoksia opetuksessaan, sitä paremmin lapset menestyivät lukukokeessa.

### **Opettaja on lukemiseen innostaja**

Lukevat aikuiset voivat innostaa omalla esimerkillään lapsia lukemaan ja vaikuttaa näin lasten lukutaidon osaamistuloksiin. Vaikka kodin vaikutus lasten lukuinnostuksen ja lukutaitotulosten kannalta on edelleen vahvempi kuin kouluympäristön, ei opettajien merkitystä voi kuitenkaan vähätellä. PIRLS 2021 -tutkimuksessa lapset, joiden opettaja piti lukemisesta paljon, saavuttivat lukukokeessa keskimäärin korkeamman pistemäärän kuin lapset, joiden opettaja piti lukemisesta vain jonkin verran.

Vaikka opettajat ovat tehneet mainiota työtä lasten sitouttamisessa lukutaidon opetukseen, lapset kokivat jossain määrin, etteivät opettajat tarjoa heille mielenkiintoista luettavaa. Osasyynä lienee se, että useampi kuin joka kolmas (35 %) opettajista ei itse lue lasten ja nuorten kirjallisuutta. Lukuinnostuksen herättämisen kannalta olisikin tärkeää, että opettajat innostuisivat itse lasten ja nuorten kirjoista, jotta he voisivat paremmin suositella kirjoja lapsille ja keskustella lasten lukemista kirjoista (ks. myös Stenvall 2023).

Luetusta keskustelu osana opetusta on tärkeää esimerkiksi lasten mielipiteiden ilmaisemisen ja näkemyksien perustelemisen kannalta. Lukemisen näkeminen jaettuna kokemuksena voi myös kannustaa keskustelemaan luetusta koulun ulkopuolella, ja innostaa näin osaltaan lapsia lukemaan. Keskustelun lisäksi on tärkeää, että opettaja lukee itse lapsille ääneen, sillä se mallintaa sujuvaa lukemista ja edistää lukunautinnon saamista myös sellaisille lapsille, jotka eivät vielä lue itsenäisesti pidempiä tekstejä. Enemmistö suomalaisopettajista (78 %) käytti ääneen lukemista osana lukemisen opetusta vähintään viikoittain.





Luokka- ja koulukirjastot sekä kouluilla vierailevat kirjastoautot ovat myös oiva tapa tutustuttaa lapsia kirjoihin. Näiden lisäksi opettajat voivat viedä tai lähettää oppilaansa johonkin muuhun lähikirjastoon. Kirjastovierailut osana koulupäivää ovat tärkeitä ja niitä soisi tehtävän enemmän, sillä edelliseen arviointiin verrattuna koulujen kirjastokäynnit ovat hieman vähentyneet ja lasten lainaamisinto hiipunut.

Huolipuheen ja hiipuvien osaamistulosten keskellä on kuitenkin hyvä muistaa, että innokkaitakin lukijoita löytyy edelleen – sekä tyttöjä että poikia. Lisäksi lukutaidon taso on Suomessa edelleen kansainvälisesti tarkastellen erittäin korkea. Lukemisen arvostuksen säilyttäminen tai sen nostaminen ei myöskään ole yksinomaan opettajien tai kodin tehtävä, vaan koko yhteis-

kunnan. Opettajien työ on kuitenkin tärkeää erityisesti tuettaessa niitä lapsia, jotka eivät saa kotoa vahvaa tukea koulutaipaleelleen.

### Lähteet:

- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. 2023. Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2021. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavissa: <https://doi.org/10.17011/kti-t/37> [Viittauspäivä 16.10.2023]
- Leino, K., Nissinen, K., & Sirén, M. 2022. Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. Large-scale Assessments in Education, 10, 25. Saatavissa: <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4> [Viittauspäivä 18.10.2023]
- Leino, K. ym. 2019. PISA18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Saatavissa: <https://okm.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa> [Viittauspäivä 18.10.2023]
- Stenvall, A. 2023. Miten valita luettavaa lapselle? Miten innostaa lasta lukemaan? Kielikukko 2/2023, 14–17. Saatavissa: [https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2023/06/Kielikukko\\_2\\_2023\\_www.pdf](https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2023/06/Kielikukko_2_2023_www.pdf) [Viittauspäivä 15.10.2023]



**Roosa Karhunen, FM,**

on draamakasvatuksen opettaja ja aineenopettaja, ja työskentelee ReadDrama-hankkeessa projektisuunnittelijana.



**Jarkko Hautala, akatemiutkija, PsT,**

on ReadDrama-hankkeen johtaja ja vastuullinen tutkija. Hänen tutkimuksensa keskittyy lukemisen kognitiivisiin prosesseihin, lukutaidon kehitykseen ja kehityshäiriöihin.

# Lukuteatteri tekee lukemisen harjoittelusta hauskaa heikommallekin lukijalle

*Niilo Mäki Instituutin ReadDrama-hankkeessa tutkitaan lukuteatterityöskentelyn vaikuttavuutta 3.–5.-luokkalaisten heikkojen lukijoiden lukusujuvuuteen ja -motivaatioon. Hankkeessa kehitetty lukuteatterin muoto on lukemisen kohdennetun tuen menetelmä, jossa lukemista harjoitellaan draaman keinoin näytelmäesitystä harjoittelemalla. Draamallinen konteksti tarjoaa lukusujuvuuden harjoittamisen lisäksi mahdollisuuksia luetunymmärtämisen, minäpystyvyyden, ryhmätyötaitojen, tunnetaitojen sekä kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukuteatteri on paitsi tehokas keino lukusujuvuuden kehittämiseen, se on myös oppilaille mieluista lukuharjoittelun tapa (Hautala, Ronimus & Junttila 2022; Junttila, Ronimus & Hautala 2021). ReadDrama-hanke on Suomen Akatemian rahoittama, ja sen tuotoksena on syntynyt kahdeksan viikon mittainen lukuteatterin opetusohjelma, joka on maksutta opettajien käytössä.*

**ASIASANAT:** lukuteatteri, lukusujuvuus, lukemaan innostaminen

## Ääneen lukeminen kehittää lukusujuvuutta

Riittävä lukusujuvuus on keskeinen vaatimus koulutyöstä selviytymisessä, ja luo pohjan kaikelle oppimiselle alkuopetusvaiheen jälkeen. Kuitenkin KARVIN pitkittäisarvion mukaan kolmasluokkalaisten lukutaidossa on suuria eroja, ja kolmannen luokan aloittaa joukko oppilaita, jotka eivät käytännössä osaa lukea (Ukkola & Metsämuuronen 2023). Perustaitojen harjoittamisen merkitystä läpi alakoulun ei siis voi väheksyä. Huoli suomalaislasten lukutaidosta ei ole uusi, mutta se on edelleen kovin ajankohtainen.

Lukutaidon alkuvaiheessa ääneen lukeminen on tärkeää, sillä se harjoittaa tehokkaasti kirjain-äänne-vastaavuuksien hallintaa. Ääneen lukeminen on kuitenkin tärkeää myös myöhemmin koulupolulla. Alkuopetusvaiheen jälkeen lukuharjoittelun keskiöön nousee lukusujuvuuden kehittäminen. Lukusujuvuus tarkoittaa kykyä lukea nopeasti, tarkasti ja ilmeikkäästi, ja se luo pohjan

luetunymmärtämiselle. Kovin hitaasti, työläästi tai arvailen lukevalla lukijalla ei jää mahdollisuutta keskittyä ymmärtämään lukemaansa. Toisaalta taas liian nopeat lukijat, jotka ääneen lukiessa paahtavat välimerkkien ohi eivätkä ilmaise tekstin sisältöjä, saattavat lukea tekstejä ymmärtämättä niiden sisällöstä juuri mitään.

Toistava ääneen lukeminen on todettu tutkimuksissa tehokkaaksi tavaksi kehittää lukusujuvuutta (Lee & Yoon 2017). Ääneen lukeminen antaa myös opettajalle jatkuvaa informaatiota oppilaiden lukutaidon tilasta, lukemisen sujuvoitumisesta sekä mahdollisista haasteista. Ääneen lukemiseen motivoiminen luokassa ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys: suuri osa oppilaista kokee luokassa ääneen lukemisen epämiellyttävänä (Merisuo-Storm 2006, 118). On luonnollista, että etenkin heikoille lukijoille ääneen lukemiseen liittyy paljon negatiivisia tunteita. Moni muistaa omilta kouluajoiltaan kauhunsekaisen jännityksen, kun oma ääneen lukemisen vuoro



**Enni Junttila, FM,**

on draamakasvatuksen opettaja ja aineenopettaja, joka toimii ReadDrama-hankkeessa väitöskirjatutkijana.

Kuvat: Atte Palokangas

oppikirjan kappaleesta lähestyi, sekä yritykset laskea mikä virke osuu itselle luettavaksi. Syn-tyykin itseään ruokkiva kierre: ääneen lukemista jännittävä oppilas välttelee lukemisen harjoitte-lua, jolloin lukusujuvuus ei pääse kehittymään, ja tekstien vaikeustason kasvaessa ääneen luke-minen tuntuu aina vain hankalammalta.

Lukuteatteri on lukemisen harjoittelun muoto, jolla pyritään vastaamaan juuri tähän haastee-seen: Kuinka saada oppilaille lisää ääneen luke-misen harjoitusta, mutta ilman, että lukeminen tuntuu ahdistavalta tai pakkopullalta? Kuinka teh-dä ääneen lukemisen harjoittelusta turvallinen ja positiivinen kokemus heikoillekin lukijoille?

### **Lukuteatterissa luetaan huomaamatta**

Lukuteatteri pohjautuu ajatukselle, jossa luke-misen harjoittelu tapahtuu kuin huomaamatta samalla kun tekstiä harjoitellaan esitykseksi. Lukuteatteri tuo siis toistavan ääneen luke-misen harjoittelun mielekkääseen kontekstiin. Lu-kuteatteri on etenkin Yhdysvalloissa melko laa-jalti tutkittu ja käytetty lukemisen harjoittelun menetelmä. Yhdysvaltalaisessa lukuteatterissa hyödynnetään usein lukuvuoroihin jaettuja ker-tomus- tai oppikirjatekstejä, jotka harjoittelun jälkeen lausutaan esityksenä luokkatovereille (ks. esim. Smith 2011). Tutkimuksissa lukuteat-terityöskentelyn avulla on saavutettu huomatta-vaa kehitystä sekä oppilaiden lukusujuvuudes-sa että lukemisen ilmaisullisuudessa (Keehn 2003). Näissä tutkimuksissa lukuteatteri on kuitenkin ollut intensiivistä työskentelyä, ja lu-kuteatteria on tehty esimerkiksi yksi oppitunti päivässä useamman kuukauden ajan. Tällaista työskentelyä on kenties hankala sovittaa koulun arkeen. ReadDrama -tutkimuksessa pyrimmekin kehittämään vähemmän intensiivisen lukuteat-teriohjelman täydentämään ja rikastamaan ää-neen lukemisen harjoittelua koulussa ja ennen kaikkea tarjoamaan heikoille lukijoille merkit-tävän oppimiskokemuksen lukemisen parissa.

Tutkimuksessamme lukuteatteriin osallistuneet hitaat lukijat saavuttivat jonkin verran tyypillises-ti lukevia luokkatovereitaan ääneen lukemisen sujuvuudessa (Hautala ym. 2022). Lukuteatteri ei siis korvaa kaikkea koulussa tapahtuvaa luke-misen harjoittelua, sillä lukutaidon optimaalinen kehittyminen vaatii päivittäistä harjoitusta. Lu-kuteatteri soveltuu kuitenkin mainiosti täydentä-mään etenkin heikkojen ja lukemiseen heikosti motivoituneiden lukijoiden lukuharjoittelua.

ReadDrama-hankkeessa kehitetyssä luku-teatteriohjelmassa lukemista harjoitellaan työstä-mällä näytelmätekstiä esitykseksi. Jos saman op-pikirjatekstin lukeminen ääneen yhä uudestaan tuntuisikin ikävältä puurtamiselta, tulee näytel-mää harjoitellessa omia repliikkejä luettua tois-tuvasti lähes huomaamatta. Tässä draamakasva-tuksellisessa lukuteatterin muodossa korostuukin draama, leikki ja roolityöskentely. Kun ReadDra-ma-tutkimukseen osallistuneilta oppilailta kysyt-tiin lukuteatteritapaamisten päätteeksi, mitä ta-paamisesta jäi mieleen, korostuivat vastauksissa etenkin näyttelemisen ja esiintyminen (Junttila ym. 2021). Samoin lukuteatterijakson jälkeisissä haastatteluissa osallistuneet oppilaat nostivat mieleenpainuneina asioina esiin esiintymisen, näyttelemisen ja toiminnan yleisen hauskuuden. Näiden heikkojen lukijoiden lukusujuvuus siis ke-hittyi toiminnassa, vaikka oppilaat itse eivät juuri ajatelleet harjoittelevansa lukemista – toiminnan keskiössä oppilaille oli draama ja leikki.

Ihan perinteisestä teatteriesityksen valmistami-sesta ei lukuteatterissa kuitenkaan ole kyse. Omia vuorosanoja ei nimittäin opetella ulkoa missään vai-heessa, vaan myös esityksessä vuorosanat luetaan käsikirjoituksesta. Aiemmissa lukuteatteritutkimuk-sissa on todettu, että etenkin heikoille lukijoille on arvokas kokemus kyetä lukemaan sujuvasti ääneen luokkatovereiden edessä (Rinehart 2001, 70). Täl-laisten lukemiseen liittyvien positiivisten kokemus-ten toivotaan kehittävänsä oppilaan lukijaminäkuvaa ja minäpystyvyyttä lukemisen suhteen.



## Lukuteatteri käytännössä

ReadDrama-hankkeen lukuteatteriohjelma kestää kahdeksan viikkoa, ja lukuteatteria tehdään yhteensä 90 minuuttia viikossa. Ohjelman aikana pienryhmä työskentelee näytelmätekstin kanssa monipuolisesti: työskentelyssä hyödynnetään erilaisia ääneen lukemisen tekniikoita, luetusta tekstistä keskustellaan, tulkintoja syvennetään draamaharjoitteiden avulla ja tekstin kanssa leikitellään.

Lukuteatterin ensimmäisellä viikolla keskitytään ryhmään ja tekstiin tutustumiseen. Ryhmytykseen tulee kiinnittää lukuteatterin alussa erityistä huomiota, jotta ryhmään saadaan luotua turvallinen ilmapiiri lukemisen harjoitteluun. Lukuteatteriryhmään on usein hyvä valita suhteellisen samantasoisia lukijoita, jotta ryhmään saadaan luotua turvallinen harjoitteluympäristö, jossa hitaammankaan lukijan ei tarvitse vertailla lukemistaan muihin tai kokea olevansa jälleen se ryhmän hitain lukija.

Tekstiin tutustutaan matalalla kynnyksellä opettajajohtoisesti ja ääneen lukeminen aloitetaan vasta ryhmän ja tekstin tultua tutuksi. Lukuteatterissa opettaja lukee lukuteatteritekstiä myös tarjotakseen oppilaille mallin sujuvasta lukemisesta. Sujuvan lukemisen mallin antaminen tukee lukusujuvuuden, ja etenkin lukemisen prosodian, kehittymistä ja voi vähentää tekstin ääneen lukemiseen liittyvää ahdistusta (Lee & Yoon 2017, 214).

Tutustumisvaiheen jälkeen lukuteatterissa siirytään tekstin ääneen lukemiseen sekä tekstin monipuoliseen tulkintaan. Harjoittelussa hyödynnetään esimerkiksi kaiku- ja kuorolukemista ääneen lukemisen menetelminä, ja oppilaat lukevat tässä vaiheessa vielä kaikkien roolihenkilöiden vuorosanoja. Läpi ohjelman harjoittelussa korostuu myös opettajan välitön palaute. Opettajan antaman korjaavan palautteen on tutkimuksissa todettu kehittävä lukusujuvuutta (Lee & Yoon 2017, 214). Tämä tarkoittaa esimerkiksi pyyntöjä lukea vaikea, virheellisesti luettu tai arvattu sana uudestaan. Opettajan positiivinen, kannustava palaute on tärkeää oppilaan minäpystyvyyden tukemiseksi sekä

turvallisen ja mukavan harjoitteluympäristön luomiseksi. Tärkeää on siis kehua onnistumisista, yritteliäisyydestä ja heittäytymisestä säästelemättä!

Draamatekstiä työstäessä luetun ymmärtäminen ja tekstin tulkinta nousevat luonnollisesti työskentelyn keskiöön: jotta teksti voidaan esittää näytämöllä, tulee vuorosanojen ja näyttämöohjeiden merkitykset tulkita tarkkaan. Tekstin lukemisen lomassa pohditaan esimerkiksi seuraavia asioita:

Millainen tyyppi tämä hahmo on? Mistä kohtaa tekstiä päättelit tämän? Miten tällainen henkilö voisi liikkua? Kokeillaan! Tuon repliikin perässä näyttää olevan huutomerkki, mitäs se kertoo meille? Miten nämä kaksi hahmoa suhtautuvat toisiinsa? Mistä kohtaa tekstiä päättelit tämän?

Keskustelun lisäksi tekstiä tulkitaan myös erilaisin draaman työtavoin. Luetusta tekstistä voidaan valmistaa ryhmässä esimerkiksi still-kuvia tai patsaita. Kohtauksia voidaan kokeilla lioitellen isosti kaikkia kohtauksen toimintoja, liikkeitä ja tunteita. Voidaan kokeilla tehdä kohtaus aivan vastakohtaisilla tunteilla kuin mitä henkilöillä tekstistä tulkiten olisi, ja pohtia tällaisen version toimivuutta. Tai näyttelijöille voidaan antaa salaiset ajatukset (vaikkapa hirmuinen vessahätä), joita pidetään mielessä ja toteutetaan kohtausta esittäessä. Tällaiset työskentelytavat paitsi tekevät harjoittelusta hauskaa, myös harjoittavat tehokkaasti tekstin tulkintaa.

Ohjelman puolivälissä oppilaille jaetaan omat roolit, ja vasta sitten harjoittelun keskiöön nousee näytelmäesityksen valmistaminen. Oman roolin rakentaminen ja siihen sitoutuminen on usein oppilaille tärkeä ja arvokas asia. Lukuteatteriohjelma huipentuu esitykseen kahdeksan viikon työskentelyn jälkeen. Esiintymisen tavoite on tärkeä osa lukuteatteria, ja ReadDrama-hankkeen vaikuttavuustutkimuksessa huomattiinkin, että lukuteatterin esiintymistavoite lisäsi oppilaiden





kiinnittymistä työskentelyyn ja lukuharjoitteluun sekä vähensi ääneen lukemiseen liittyvää ahdistusta (Hautala ym. 2022). Oppilaiden harjoittelumotivaation kannalta onkin siis merkityksellistä, ettei tehdä vain yksittäisiä draamaharjoitteita lukemisen elävöittämiseksi, vaan työskennellään pitkäjänteisesti yhteisen tavoitteen eteen.

### Lukuteatteri tekee lukemisesta hauskaa!

Lukuteatterissa toiminnan mielekkyys ja hauskuus ovat itseisarvoja – toiminnan on tarkoituskin olla kivaa. Jos lukeminen takkuaa, voi kaikki lukemiseen liittyvä tuntua ärsyttävältä tai ikävältä, jolloin on tärkeää pyrkiä luomaan näille oppilaille positiivisia kokemuksia lukemisen parissa. Toiveena on, että positiiviset kokemukset lukemisen parissa voivat madaltaa kynnystä lukemisen harjoitteluun ja lukuharrastukseen myös lukuteatterityöskentelyn ulkopuolella.

ReadDrama-tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukuteatteri on lapsille mukava ja mielekäs lukuharjoittelun tapa. Etenkin näyttelemineen ja esiintymineen tekevät lukuteatterityöskentelystä lapsille mukavaa, ja lukuteatterityöskentely tuottaa lapsille onnistumisen kokemuksia niin lukemisen kuin esiintymisen kautta (Junttila ym. 2021). Leikki, heittäytyminen ja yhteinen draaman maailmassa hassuttelu ovat draamatyöskentelyn keskeisiä elementtejä, ja onkin tärkeää, että leikille ja vapaalle ilmaisulle on lukuteatterissa mahdollisuus.

Myös pienryhmätyöskentely itsessään on omiaan luomaan positiivisia oppimiskokemuksia: turvallisessa, toimivassa ryhmässä yhteisen tavoitteen eteen työskenteleminen on usein motivoivaa ja luo yhteenkuuluvuuden tunnetta. Draamatunnin salliva ilmapiiri sekä ryhmän tuki ja kannustus luovat otolliset puitteet monenlaiseen oppimiseen. Teknisen lukutaidon ja lukusuvuuden lisäksi lukuteatterissa voidaan oppia ääneen lukemisen rohkeutta, ilmaisullista lukemista, ryhmätyötaitoja, tunnetaitoja sekä esiintymistä ja kokonaisvaltaista ilmaisua.

Lukuteatteri tarjoaa myös arvokkaan mahdollisuuden opettajan ja oppilaan väliseen kohtaamiseen. Jokainen lukuteatteritapaaminen alkaa kuulumisten vaihdolla ja päättyy kokemusten reflektointiin. Sen lisäksi, että opettaja pääsee seuraamaan oppilaan lukusuvuuden kehittymistä läheltä pidemmän aikaa, luo lukuteatteri siis myös aikaa ja mahdollisuuksia sellaiseen kuulumisten, ajatusten ja tunteiden jakamiseen, johon tavallisilla oppitunneilla ei kenties aina ole mahdollisuutta.

Jos siis oppilaan lukemisen suvuuden kehittymistä voidaan tukea tehokkaasti menetelmällä, joka on oppilaalle mieluinen ja mahdollistaa monipuolista oppimista, miksipä ei kokeilla lukuteatteria?

**ReadDrama-hankkeessa kehitetyn maksuttoman lukuteatteriohjelman sekä kaikki oheismateriaalit löydät hankkeen verkkosivuilta, osoitteesta <https://readdrama.nmi.fi/>.**

### Lähteet

- Hautala, J., Ronimus, M., & Junttila, E. 2022. Readers' Theater Projects for Special Education: A Randomized Controlled Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042846> [Viitatuspäivä 21.10.2023]
- Junttila, E., Ronimus, M. & Hautala, J. 2021. "Koska oli extrasuperkivaa" – 3.–4.-luokkalaisten hitaiden lukijoiden kokemuksia lukuteatterista". Teoksessa M. Laakso, A. Nylund, A. Kautto, L. Kanto, & A.-K. Tolonen (toim.), *Kieli, leikki ja peillisuus: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät 25.–26.3.2021*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 53, 27–41. Saatavissa: <https://www.puhejakieli.fi/sites/puhejakieli.fi/files/kielielikkijapeillisuus2021open.pdf>. [Viitatuspäivä 24.3.2023]
- Keehn, S. 2003. The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Literacy Research and Instruction*, 42 (4), 40–61. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/19388070309558395> [Viitatuspäivä 19.10.2023]
- Lee, J., & Yoon, S. Y. 2017. The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of learning disabilities*, 50 (2), 213–224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian journal of educational research*, 50 (2), 111–125. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/00313830600576039> [Viitatuspäivä 21.10.2023]
- Rinehart, S. D. 2001. Establishing Guidelines for Using Readers Theatre with Less-Skilled Readers. *Reading horizons*, 42 (2), 65–75.
- Smith, D. M. 2011. Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among second-grade students. Väitöskirja, Pennsylvania State University. ProQuest Dissertations and Theses.
- Ukkola, A. ja Metsämuuronen, J. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjänteisarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 1:2023. Saatavissa: [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_0123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0123.pdf) [Viitatuspäivä 24.3.2023]



**Veera Kivijärvi, erityispedagogiikan väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto.**

Kirjoittaja on erikoistunut sanataiteeseen tuen tarjoamisen välineenä sekä tukea tarvitsevien lasten osallisuuteen kirjallisessa kulttuurissa. Päivätyössään pedagogisena asiantuntijana Saavutettavuuskirjasto Celiassa Kivijärvi työskentelee lukutaidon ja saavutettavien kirjojen parissa.

Kuva Pekka Kiirala

# ”Uskon, että sanataide tarjoaa myös heikommille kirjoittajille ja lukijoille mahdollisuuden loistaa”

## Sanataide kielellisten ja sosioemotionaalisten taitojen tukena

*Sanataide voi olla portti kirjallisuuteen sellaisille oppilaille, joilla on haasteita kielellisessä ja sosioemotionaalisessa kehityksessään. Kun sanataiteen hyötyjä aletaan tuntea paremmin, voidaan oppilaiden taitoja tukea sanataiteen avulla entistä suunnitelmallisemmin. Tässä artikkelissa kuvaan opettajien käsityksiä sanataiteesta ja sen mahdollisuuksista tuen tarjoamisen välineenä. Lisäksi annan esimerkkejä sanataiteen työtavoista, joita voi hyödyntää opetusryhmissä, joissa oppilailla on tuen tarvetta kielellisissä ja sosioemotionaalisissa taidoissa.*

**ASIASANAT: sanataide, erityisopetus, sosioemotionaaliset taidot**

### **Sanataide inklusiivisena kirjallisuuskasvatuksena**

Sanataide on sateenvarjokäsite työtavoille, jotka herättävät sanoja eloon. Kirjallisuusperustaisissa sanataideharjoitteissa käsitellään kirjoja elämyksellisesti itse keksien, kertoen, kuvitellen tai vaikka kuvittaen (ks. Aerila & Rönkkö 2015; Kivijärvi 2020). Harjoitusten pedagoginen lähestymistapa voi olla lukemisen innostamisen lisäksi lukemisen mahdollistamisessa – jos lapsella on tuen tarvetta kielellisissä taidoissa ja lukemisessa, kirjojen maailma täytyy tehdä hänelle näkyväksi ja kosketettavaksi, jotta niihin pystyy tutustumaan pintatasoa syvällisemmin. Kirjallisuuslähtöisten sanataideharjoitteiden avulla kirjojen ilmiöihin pääsee myös eläytymään. Minkälaisia makuja, tuoksuja tai ääniä kirjoissa kuvataan? Kirjan aistimaailma voidaan loihtia luokkaan esimerkiksi maistiaisten avulla. Millä taval-

la tunteita kuvaillaan kirjassa, voivatko oppilaat tunnistaa tunteita kirjojen ohjaamina? Maalaako suru maailman harmaaksi kuten Jenna Kostetin *Surunmaalaajassa*, vai tuntuuko se painona jos-sain kohdassa kehoa, niin kuin Anna Härmälän *Suruposkessa*? Lukemalla sukelletaan kirjan sisään, mutta sanataiteen avulla kirjan todellisuus nostetaan pinnan alta esiin, kaikkien tutkittavaksi.

Sanataidetta voi harrastaa esimerkiksi sanataidekouluissa ja -kerhoissa. Sanataide on saatu mukaan myös perusopetukseen, ainakin opetussuunnitelman tasolla. Sanataiteeseen kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarkemmin erittele, millä tavalla tekstien tulkintaa tehdään, minkä vuoksi tutkin väitöskirjani osatutkimuksessa, kuinka sa-



nataidetta käytetään perusopetuksessa. Halusin myös selvittää, voisiko opettajien kokemusten mukaan sanataidetta käyttää oppilaiden tuke-  
misen apukeinona. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, minkälaisia hyötyjä opettajat näkevät sanataiteen käyttämisessä työtapana koulutyöskentelyssä. Arvioitavana olevassa artikkelissa (Kivijärvi, Vellonen, Holopainen & Viljaranta) tarkasteltiin opettajien käsityksiä sanataiteen mahdollisuuksista tukea sellaisten oppilaiden kielellisiä ja sosioemotionaalisia taitoja, joilla on näissä haastetta. Aineistonkeruumenetelmänä oli strukturoitu opettajakysely (N=103).

Uusia, elämyksellisiä tapoja käsitellä kirjallisuutta tarvitaan kipeästi perusopetukseen erityisesti siksi, että eriytyvästä lukutaidosta ja lukemisen vähenemisestä ollaan niin laajasti huolissaan. Toimenpiteitä tarvitaan jokaisella luokka-asteella, mutta erityisesti perusopetuksen alkumetreillä, kun oppilaiden käsitys itsestään lukijoina muovautuu. Peuran (2021) mukaan oppilaiden myönteinen kokemus itsestään lukijana vaikuttaa myönteisesti lukutaitoon. Elämykset, onnistumiset ja yhteisölliset kokemukset voivat osaltaan edesauttaa myönteisen suhteen kehittymistä lukemiseen.

Lukutaidon ja kielellisten taitojen lisäksi kirjallisuudella on sosioemotionaalisia taitoja tukevia ominaisuuksia. Sanataide voi tarjota inklusiivisen tavan harjoitella sosioemotionaalisia taitoja. Aikaisemmin sanataidetta osana tukea tarvitsevien lasten opetusta on tutkinut Suomessa Pirjo Suvilehto (2008), jonka sairaalakouluun sijoittuva väitöstutkimus tarkastelee sanataidetta emotionaalisen työskentelyn apukeinona. Yhtä laajoja tutkimuksia sanataiteesta emotionaalisten taitojen tukena ei ole vielä Suomessa ilmestynyt, mutta esimerkiksi Kumschick ym. (2014) ovat kehittäneet Saksassa kirjallisuuslähtöistä, luovaa työskentelyä osana interventiota, jonka tarkoituksena oli tukea emotionaalisia

taitoja. Sanataiteen kaltaisia menetelmiä on hyödynnetty myös kirjallisuusterapian työvälineistössä. Sanataiteen soveltamisesta opetustyöhön tarvitaan kuitenkin vielä paljon lisää tutkimusta, koska kaiken opetustyön tulisi olla tutkimusperustaista. Tuleva väitöstutkimukseni toivottavasti rohkaisee opettajia tarttumaan sanataiteen työtapoihin.

### Tutkimuksen keskeisiä tuloksia

Tutkimuksessani selvisi, että sanataidetta laajasti elämyksellisinä, toiminnallisina kirjallisuuden käsittelytapoina käytetään Suomessa hyvin vähän osana opetusta. Sanataiteen työtavoista luovaa kirjoittamista käytettiin selkeästi eniten. Luovan kirjoittamisen yleisyyttä selittänee, että Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanataiteen ensisijaisena toteuttamisena mainitaan juuri kirjoittaminen, eikä muita työtapoja mainita erikseen. Muita sanataiteen menetelmiä, kuten sadutusta, luetun kuvittamista tai askartelemista ja kirjallisuuteen pohjautuvia draamaharjoituksia, tehtiin huomattavasti vähemmän.

### "Heikoksi oppijaksi itsensä kokeva voi saada onnistumisen kokemuksia"

Kyselytutkimuksessa selvitettiin myös, missä taidoissa opettajat voivat tukea oppilaita sanataideharjoitteiden avulla. Opettajat kokivat, että parhaiten sanataidetta voidaan käyttää kielellisten taitojen harjoitteluun: "Sanataidetuokioilla kielellisistä vaikeuksista kärsivät oppilaat saavat kokeilla omia vahvuuksiaan muulla tavoin kuin esim. perinteisemmässä kielellisessä kuntoutuksessa". Lisäksi opettajat mainitsivat, että sanataiteen menetelmät mahdollistavat tukea tarvitseville oppilaille onnistumisen kokemuksia äidinkielen oppiaineessa. Näin kuvaa eräs kyselyyn vastannut opettaja sanataiteen mahdollisuuksia tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskenneltäessä:

”Se auttaa jäsentämään ja tuo toisen, uuden tavan lähestyä aihetta, mikä elävöittää tarinaa ja ehkä saa luovuuden kukkimaan. Se auttaa erityisesti oppilasta, joka ei hahmota tai ymmärrä, sillä monipuolinen käsittely avaa tarinan ja kaikki saavat siitä kiinni.”

Kuten edellisestä lainauksesta voi tulkita, sanataide edistää opettajan kokemuksen mukaan oppimista tarinoita käsiteltäessä, koska käsitteilytavan monipuolisuus ja elämyksellisyys lisäävät oppilaan kosketuspintaa tarinan ilmiöihin.

Lisäksi opettajat kokivat, että sanataide voi tukea oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja. Erityisesti empatiataidot ja toisten toiminnan ymmärtäminen tulivat opettajien vastauksissa esiin: ”Erityisesti sosiaalisten tilanteiden lukutaidot kasvavat, kun mietitään, miksi joku käyttäytyi tarinassa niin tai noin, voidaan oppia ymmärtämään itseä ja muita”.

### **”Tarinat heräävät henkiin”**

Inklusiivisena kirjallisuuskasvatuksen muotona tarkasteltuna sanataiteen hyödyntämisellä opetuksessa nähtiin monia etuja kaikille oppilaille. Tärkeimpänä sanataiteen hyötynä opettajat kokivat, että oppilaat sitoutuvat innokkaammin tulkitsemaan kirjallisuutta silloin, kun heillä on mahdollisuus olla luovia tulkintaprosessissa. ”Sanataide voi avata oppilaalle uusia näkökulmia. Syventää eläytymistä tarinaan.” Opettajien mukaan sanataidetyöskentelyn myötä oppilaat muistavat käsiteltyjen tarinoiden sisältöjä paremmin. Myös itseilmaisun kehittyminen mainittiin kirjallisuuskasvatukseen liittyvänä sanataiteen hyötynä, kun oppilaat saavat työkaluja kertoa asioista erilaisilla tavoilla ja erilaisista näkökulmista. Sanataideharjoitteissa oppilaat voivat tuoda esiin uusia puolia itsestään esimerkiksi huumorin keinoin. Luovaa kirjoittamista puolestaan pidettiin hyödyllisenä kirjoitustaidon kehittymisen kannalta, mutta se nähtiin myös arvokka-

na itseilmaisun välineenä. Opettajat mainitsivat, että luovan kirjoittamisen menetelmät kehittävät oppilaiden ajattelun taitoja ja mielikuvitusta.

### **Testattuja työtapoja tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmiin**

Kouluissa arastellaan toisinaan sanataideharjoitteiden kokeilemista, koska valmiita malleja sanataiteen käyttöön on ollut niin vähän tarjolla. Sanataiteella on myös hieman mystinen maine toimintana, jota ei voitaisi harjoittaa ilman erityistä vihkiytymistä ja koulutusta. Kannustan kuitenkin kaikkia opettajia tutustumaan sanataiteeseen avoimin mielin. Erityisesti erityisopettajat voivat huomata, että kaunokirjallisuuden käsittely tukea tarvitsevien ryhmissä saa aivan uusia ulottuvuuksia, kun kirjojen käsittely ei jää pelkän lukusuorituksen ja kynä-paperi-tehtävien varaan. Sanataiteeseen perehtyminen palkitsee viimeistään siinä vaiheessa, kun luokassa aletaan toivoa kaunokirjallisuuden käsittelemistä elämyksellisin menetelmin.

Sanataideharjoitteiden keksiminen voi tuntua työläältä erityisesti, jos luokassa on runsaasti tukea tarvitsevia oppilaita. Onneksi nykyään valmiita harjoitteita on saatavilla esimerkiksi sanataidekoulujen internetsivuilla. Seuraavaksi esittelen lyhyesti kaksi sanataidekokonaisuutta, joita olen testannut osana väitöskirjatutkimustani. Tunnit soveltuvat parhaiten 2.–3. luokille. Parhaiten kokonaisuudet toteutuvat, kun niihin käytetään 2 x 45 minuuttia.

### **Ystävyyden kaupunki**

Tunnin tavoitteet: Käsitellä lähiympäristöä yhteisöllisyyden ja osallisuuden näkökulmista. Vahvistaa yhteistyötaitoja, kuten vuoron odottamista ja tilan jakamista toisten kanssa.

Ystävyyden kaupunki -tunnilla käsitellään Tomi Kontion teosta *Koira nimeltä Kissa*. Teoksessa yksinäinen koira nimeltä Kissa saa ystä-



vän kodittomasta miehestä ja he seikkailevat yhdessä Helsingin kaupunginosissa. Opettaja lukee kirjan ääneen ja näyttää samalla kirjan kuvat. Lukemisen jälkeen kirjan sisällöistä keskustellaan esimerkiksi seuraavien apukysymysten avulla:

- Pohditaan, mitä koti merkitsee koiralle, jonka nimi on kissa
- Pohditaan omaa suhdetta kaupunkiin tai omaan lähiympäristöön. Mitkä asiat tuntuvat turvallisilta ja kotoisilta? Onko lähiympäristössä paikkoja, jotka jännittävät tai mietityttävät?
- Levitetään lattialle pitkä paperi, esimerkiksi tapettirulla. Jaetaan oppilaille omat paikat paperilla. Ohjeistetaan oppilaita luomaan yhteinen kaupunki, jossa on kouluja, kaupunpoja, paloasema, puistoja, leikkipaikkoja ja niin edelleen. Jokainen saa valita, mitä piirtää omalle tontilleen. Kun piirtäminen on lähtenyt hyvin käyntiin, aletaan pohtia, onko kaupungissa teitä tai siltoja, jotka yhdistävät oppilaiden kuvittamia paikkoja ja kuinka näitä voitaisiin luoda yhteistyössä. Lopuksi kuvitetaan mahdollisia kohtaamisia kaupungissa. Voisinko minä piirtää lapsia leikkimään sinun piirtämäsi puistoon?
- Ripustetaan ystävyyden kaupunki seinälle kaikkien ihailtavaksi
- Jos kirjan parissa työskentelyä halutaan jatkaa luovilla menetelmillä, voidaan koira nimeä Kissa sijoittaa seikkailemaan oppilaiden luomaan kaupunkiin esimerkiksi sadutamalla tai kirjoittamalla.

## Varjostajat

Tunnin tavoitteet: Oppia nimeämään pelon ja surun tunteita. Oppia hyväksymään tunteita ja antamaan niille sopivan kokoinen tila.

Tunnilla käsitellään Maija Hurmeen ja Anssi Hurmeen kirjaa *Varjostajat*. *Varjostajat* kertoo

pienen lapsen ja isän kriisistä, jossa perheen äiti on kadonnut. Opettaja lukee kirjan ääneen ja näyttää samalla kirjan kuvat. Sitten kirjasta keskustellaan esimerkiksi seuraavien apukysymysten avulla:

- Pohditaan, mitä kirjan päähenkilöiltä, pieneltä lapselta ja isältä, puuttuu? Mitä puuttuvan henkilön tilalle on tullut? Miksi varjostajat kasvavat koko ajan isommiksi? Millä keinolla lapsi ja isä pääsisivät varjostajista eroon? Mitä tapahtuu, kun varjostajat lähtevät?
- Ovatko varjostajat ystävällisiä vai pahan- tahtoisia? Mistä tulkinta johtuu? Onko varjostajilla jotain asiaa, vaikka ne eivät puhu mitään? Mitä asiaa niillä voisi olla?
- Kirjassa varjostajat eivät sano mitään. Piirretään omia varjostajia, mutta piirretään niille myös puhekuplat. Huom! Opettaja ohjaa puhekuplien piirtämisessä, koska niistä tulee usein hyvin pieniä.
- Mietitään yhdessä, mitä sanottavaa varjostajilla voisi olla.

## Lopuksi

Vaikka sanataidetta käytetään vielä melko vähän osana opetusta, tämän tutkimuksen mukaan opettajat näkevät sanataiteella paljon potentiaalia oppilaiden kielellisten ja emotionaalisten taitojen tukemisessa. Sanataidetta voidaan käyttää inklusiivisena tapana käsitellä kaunokirjallisuutta, jolloin kaikille oppilaille mahdollistetaan hyviä hetkiä kaunokirjallisuuden parissa. Samalla voidaan herättää lukuinnostusta ja näin kehittää myös peruslukutaitoa.

Sanataiteen työtavoista luova kirjoittaminen on melko yleisesti kouluissa käytössä muihin työmuotoihin verrattuna. Kirjoittamisen harjoittelu onkin kiistatta äärimmäisen tärkeää. Tarinoiden kirjoittaminen itsenäisenä kynä-paperi-työsken-





telynä ei kuitenkaan aina ole erityisen inklusiivinen työmuoto varsinkaan silloin, jos oppilaan kirjoitustaito on vasta kehittymässä eikä hän ei pysty ilmaisemaan luovia ideoitaan kirjoittamalla. Tällöin oppilas voi kokea epäonnistumista kirjoitustehtävässä, vaikka jollakin muulla menetelmällä hän olisi voinut kokea toteuttaneensa mainion tuotoksen. Jos tehtävän tavoitteena on siis ensisijaisesti luova työskentely ja vasta toissijaisesti kirjoittamisen tekninen harjoittelu, kannattaa harkita erilaisten työtapojen kokeilua ja yhdistelyä oppimistavoitteen saavuttamiseksi.

On rikkaus, että aktiivinen taiteen perusopetuskenttämme tarjoaa sanataideopetusta ainakin Suomen suurimmissa kaupungeissa. Sanataide vapaa-ajan harrastuksena tavoittaa kuitenkin enimmäkseen sellaisia lapsia ja nuoria, jotka ovat jo valmiiksi kiinnostuneita kirjallisuudesta, tarinoista ja luovasta lukemisesta. Sanataidetta

tarvittaisiin kouluissa paljon nykyistä enemmän siksi, että silloin kirjojen elämyksellinen tutkiminen tavoittaisi myös oppilaat, jotka eivät itsenäisesti hakeudu kirjallisuuden äärelle.

### Lähteet

- Aerila, J., & Rönkkö, M. 2015. Enjoy and interpret picture books in a child-centered way. *Reading Teacher*, 68 (5), 349–356.
- Kivijärvi, V. 2020. Literary art supporting literacy skills in adulthood. *Scriptum – Creative Writing Research Journal*, 7 (1), 4–33.
- Kivijärvi, V., Vellonen, V., Holopainen, L. & Viljaranta, J. Teachers' Perceptions of Literature-based practices with Primary School Students in Finland. (Arvioitavana.)
- Kumschick, I., Beck, L., Eid, M., Witt, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. 2014. Reading and feeling. The effects of a literary-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5 (1448), 1–11.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (Viittauspäivä 2.10.2023)
- Peura, P. 2021. Children's reading self-efficacy: specificity, trajectories of change and relation to reading fluency development. JUY Dissertations 397. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Outi Kokkonen, FM, KM,**

luokanlehtori ja historian aineenopettaja,  
Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto.

**Eeva-Maija Niinistö, varhaiskasv.  
opettaja, KM,**

luokanlehtori, Rauman normaalikoulu,  
Turun yliopisto.

# Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen: satukirja kulttuuriperintökasvatuksen ja lukemisen innoittajana

*"Vanha Rauma*

*Ikkunasta näkyy Raatihuone,*

*Oi kun mä joskus pääsisin tonne.*

*Markkinoilta ostan kukkia,*

*ja talvea varten sukkia.*

*Raumassa on hienoja taloja,*

*ja joessa vähän kaloja.*

*Viikonloppuna kävelen korin kanssa torille."*

(Mandi)

## **Kulttuuriperintökasvatusta Rauman normaalikoulussa**

Yksi YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon toimialueista on maailman kulttuuri- ja luonnonperinnön suojeleminen kansainvälisellä ja kansallisella tasolla. Unescon yleiskokouksessa (1972) perustettiin Maailmanperintöluettelo ("The List"). Suomessa on kaikkiaan seitsemän tähän listaan kuuluvaa maailmanperintökohdetta, joista kaksi sijaitsee Raumalla: Vanha Rauma ja Sammallahdenmäki. Rauman normaalikoulussa harjoitetaan aktiivista maailmanperintökasvatusta, jolla tarkoitetaan maailmanperintökohteisiin liittyvien arvojen, tietojen ja taitojen opettamista. Koulu toimii Unesco-kouluna ja noudattaa erityistä Unesco-suunnitelmaa, jossa tärkeinä sisältöalueina ovat Vanha Rauma ja Sammallahdenmäki. Nämä maailmanperintökohteet on huomioitu koulun opetussuunnitelmassa. (Kokkonen 2019, 18–29.)

Vanha Rauma on yksi Suomen vanhimmista kaupungeista. Se on saanut kaupunkioikeudet vuonna 1442. Kaupunki on hieno esimerkki Pohjoismaisesta puukaupungista ja sellaisena laajin.

Rakennuksissa näkyy purjelaivakauden 1800-luvun loppupuolella mukanaan tuoma vauraus. (Niittyranta, Puolamäki, Tammi & Teleranta 2016.)

Oman kulttuuriympäristön tunteminen on todettu tärkeäksi identiteetin muodostajaksi. Opetussuunnitelman perusteet korostaa oppiaineista riippumatta elämyksiä, kokemuksia ja avoimia oppimisympäristöjä. Kulttuuriperinnön välittäminen on kasvatuksellista toimintaa jo sinänsä, koska sillä vaikutetaan yksilön kehitykseen ja arvomaailmaan. Museot ja Vanha Rauma kuuluvat kaikille, siksi on tärkeää tutustua niihin ja tuntea ne omikseen jo varhaisella koulutaipaleella. (Kokkonen 2019, 18–29.)

Keskeisenä toimintaympäristönä ja oppimisen kohteena toimi Vanha Raatihuone. Rauman Vanha Raatihuone valmistui vuonna 1776. Raatihuone on kaksikerroksinen tornilla varustettu rakennus. Yläkerran suuri huone on ollut alun perin raatisalina. Rakennus on toiminut Rauman museon näyttelytiloina vuodesta 1903. Museossa on esillä Rauman historiaan liittyvää esineistöä ja osa Rauman museon pitsikokoelmaa. (Nurmi 1985.) Nykyisin museon alakerrassa toimii paikallisia tuotteita myyvä museokauppa.

Yhtenä reittinä kulttuuriympäristöön tututtaessa voivat olla myös kirjat. Seuraavassa kuvataan, miten lasten satukirja, Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen, voi toimia siltana kulttuuriympäristöön ja samalla lukemiseen innostajana ja äidinkielen taitojen kehittäjänä.

Tuula Nikala-Soihan kirjoittama fantasiasatu Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen ilmestyi ensimmäisen kerran vuonna 1985.

mäisen kerran vuonna 1991. Kirja tuli tilaajien koteihin Lasten oman kirjakerhon kuukauden kirjana. Kirjan on kuvittanut Leena Lumme. Rauman museon ystävien toimesta kirjasta tehtiin näköispainos vuonna 2022. Kirjan tapahtumat sijoittuvat Vanhaan Raumaan ja erityisesti Vanhaan Raatihuoneeseen. (Nikala-Soiha 1991.)

Kirjaa hankittiin Rauman normaalikouluun kymmenen kappaletta, ja jo ennen kirjan saamista koululle ryhdyttiin tekemään suunnitelmia kirjan käyttämisestä mahdollisimman monipuolisesti 2. ja 4. luokkien lukukummitoiminnassa.

Kummitoiminta jatkui opetusharjoittelussa keväällä 2023. Luokkiemme kummitoiminnassa olemme painottaneet yhteisöllistä lukemista. (ks. Niinistö & Kokkonen 2019).

Kahdelle didaktisen harjoittelun opiskelijaryhmälle (4. luokan ja 1. luokan opetusharjoittelijat) annettiin aiheeksi suunnitella äidinkielen jakso Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen-kirjan pohjalta. Tavoitteena oli tutustua kirjaan sekä käsitellä kirjan teemoja monipuolisin oppimismenetelmin lukien, käyttäen draamaa ja luovaa kirjoittamista. Opetusjaksoon liittyi kaksi oppituntia Raatihuoneella Vanhassa Raumassa. Työskentely koulussa tapahtui yhdessä kummi-luokan kanssa sekä molemmissa luokissa erillisinä toimintoina.



Raatihuone on ollut aikaisemmin poliisiasema. Vangin kahleet kiinnostivat oppilaita. Kuva: Eeva-Maija Niinistö



Oppilaat tutustuivat museon esineistöön. Kuva: Eeva-Maija Niinistö

Tavoitteena oli myös oppilaan kannustaminen kehittämään kirjallisuudentuntemusta ja kiinnostusta ikätasolle tarkoitettua kirjallisuutta kohtaan luomalla mahdollisuuksia myönteisiin lukukokemuksiin ja -elämyksiin ja tiedonhalun tyydyttämiseen. Tärkeää oli myös jakaa lukukokemus yhdessä.

### Kirjaan tutustuminen

Oppitunnin aluksi opiskelija luki pienen katkelman kirjasta Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen. Oppilaat tutustuivat tämän jälkeen teokseen lukemalla kirjaa yhdessä kummiparin kanssa. Parin kanssa et-

sittiin mukava lukupaikka. Pönthiittisen parissa oli tarkoitus sujuvoittaa 1.-luokkalaisten lukutaitoa, mutta myös neljäsluokkalaiset lukivat aktiivisesti ja auttoivat 1.-luokkalaisia erityisesti vaikeissa ja pitkissä sanoissa. Tarkoituksena oli myös kehittää oppilaiden kirjallisuuden tuntemusta. Tunnin päätteeksi opetusharjoittelija käytti kirjan kuvia kysellessään kirjan tapahtumista.

### Retki Vanhalle Raatihuoneelle

Aamun ensimmäisellä tunnilla kerrottiin seuraavalla tunnilla tapahtuvasta vierailusta Vanhalle Raatihuoneelle. Monelle oppilaalle paikka oli jo entuudestaan tuttu, ja ainakin sen sijainnin torin laidalla tiesivät lähes kaikki. Raatihuoneelle siirryttiin kummipareittain opiskelijoiden ja opetta-



jien ohjaamana. Perillä museovirkailija kertoi Raatihuoneesta lyhyesti ja lapsentajuisesti. Sen jälkeen lähdettiin houkuttelevalle elämyskierrokselle kummiparin kanssa. Tehtävänä oli etsiä museon kuvamonisteissa olevia esineitä. Seuraavaksi kummiparit jaettiin kahteen ryhmään ja tehtiin aistiharjoitusmatka: Kuunneltiin lattialankkujen narinaa ja eläydyttiin vanhan rakennuksen ja esineiden tunnelmiin. Kuunneltiin silmät kiinni ääniä, joita Raatihuoneen edessä olevalla torilla oli kuullut yli sata vuotta sitten. Oppilaat saivat kurkistaa jännittävstä ovesta, joka johti kellotorniin.

Opiskelijat olivat rakentaneet Raatihuoneen pihalle aikajanän, johon oli vuosilukuina merkitty tärkeitä tapahtumia kuten Rauman kaupungin synty, Raatihuoneen rakentaminen, Suomen itsenäistyminen, Pönthiittinen-kirjan ilmestyminen, nykyisen normaalikoulun rakennusvuosi, oppilaiden syntymävuosi ja nykyhetki. Oppilaat saivat hypellä aikajanalla ja hahmottaa ajankulkua.

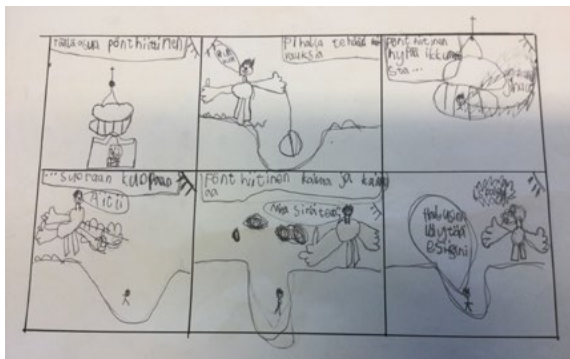
Oppilaille kerrottiin, että syksyllä aloitetaan Raatihuoneen pihan arkeologiset kaivaukset. Pi-



Oppilaat pohdiskelivat, johtavatkohan kellotornin portaat Pönthiittisen asunnolle. Kuva: Eeva-Maija Niinistö



Oppilaat saivat hypellä aikajanalla ja hahmottaa aikaa. Kuva: Eeva-Maija Niinistö



Pönthiittisen asunto Vanhalla Raatihuoneella. Piirros: Atte Asikanius. Kuva: Eeva-Maija Niinistö

halla oppilaat pohtivat, mitä kaikkea jännittävää Raatihuoneen pihalta voikaan löytyä. Sitten kävelimme takaisin koululle yhteisen aterian ääreen.

Raatihuone-vierailua käsiteltiin 1. luokassa sarjakuvan keinoin. Oppilaat saivat kuvittaa Pönthiittisen asunnon Raatihuoneelle.

### Pönthiittisen seikkailut Raatihuoneella

Neljännessä luokassa keskusteltiin Raatihuone-vierailusta. Sen jälkeen oppilas kirjoitti mielikuviuksellisen tarinan Pönthiittisestä Raatihuoneella. Tarkoituksena oli ohjata oppilasta kielentämään ajatuksiaan ja harjoittelemaan kertovien ja kuvailevien ilmaisujen tuottamista. Kirjoittamista helpotettiin tekemällä ensin käsitekartta omasta Pönthiittisen-tarinasta.

Katkelmia oppilaiden kirjoitelmista:

*"Pönthiittinen kävelee Vanhassa Raumassa ja avaa Raatihuoneen oven. Pönthiittinen haistaa makaroonilaatikon. Pekka, Pentti ja Pönthiittinen syövät makaroonilaatikon."* (Oskari)



*"Olipa kerran Raatihuone, jossa asui Pönthiittinen. Torimyyjä oli nähnyt Pöntthiittisen. Pönthiittinen oli oikeasti hiiri ja hän käytti isoa valeasua. Hän halusi kavereita, mutta ihmisten mielestä Pönthiittinen oli pelottava. Hän löysi 5000 vuotta vanhan miekan ja vanhoja kolikoita. Hän elää vielä tälläkin hetkellä Raatihuoneen tornissa."* (Mandi)

*"Pöntti oli Raatihuoneella, siellä oli myös vanha rouva, joka nypläsi. Pöntti ei tiennyt kuka nainen oli. Hän oli siellä aina. Pöntti ei ajatellut, että se olisi ongelma, jos hän menisi yläkertaan rahahuoneeseen. Sitten kuului kirkaisu."* (Hilma)

## Runoilua

Seuraavaksi tarkoituksena oli kannustaa oppilasta kehittämään tekstin tuottamisen prosesseja runoharjoituksen avulla. Ensimmäiseksi tutustuttiin eri runotyyppeihin. Opiskelijat olivat kirjoittaneet mielikuvarentoutuksen Vanhasta Raumasta, jonka he lukivat runolajien esittelyn jälkeen. (Katso seuraava aukeama.)

Tämän jälkeen oli mahdollista kirjoittaa esimerkiksi haiku, käyttää runokonetta tai riimitellä vapaamuotoisesti.

*"Oli eka päivä kesäkuuta,  
voin jo maistaa ja  
haistaa jäätelön maun.  
Iso lämmin aurinko paistaa,  
jäätelööni päin,  
jonka ostin torin myyjältä näin."* (Olavi)

## Draama ja Pönthiittis-lukuteatteri

Tunnin aluksi oppilaat tekivät draama- ja improvisaatioharjoituksia. Still-kuvien aiheita olivat:

1. Raati kokoontuu Vanhalla Raatihuoneella, 2. Raatihuoneella on poliisilaitos. Poliisit pidättävät rosvoporukan. 3. Raatihuoneen pihalla suorite-

taan arkeologisia kaivauksia. Kaivauksissa löytyy mm. timantteja, haulikko ja kolikko.

Lukuteatteriesitykseen, "Olento Raatihuoneella", harjoittelijat olivat valinneet esitettävät tekstikatkelmat oppilaiden tuotoksista. Lukuteatteriesityksiä harjoiteltiin pienryhmissä. Esitystä tehostettiin äänin. Koko ryhmä yhdessä tuotti esityksen äänet.

Olento Raatihuoneella (neljä lukijaa)

1: Kuului kovaa kolinaa, kun jokin juoksi läpi Raatihuoneen yläkerran narisevien lattioiden. (reisien taputusta)

2: Kuului ääntä, kun puinen ovi aukesi naristen. (narinaa)

3: Yhtäkkiä ovi pamahti (yksi taputus)

4: Mikäköhän se mahtoi olla?

1: En osaa sanoa, mutta nyt se kapuaa jo kapeita portaita kohti Raatihuoneen tornia! (tömistelyä)

2: Se meni varmaan torniin tähystämään! Kuulen kuinka tuuli ujeltaa tornissa. (tuulen ujellusta)

3: Mennään katsomaan! (askeleita)

4: Nyt se katosi tuonne nurkan taakse salamanopeasti. (viuh)

1: Miten se onkin noin vikkellä?

2: Mikä se oikein mahtaa olla?

3: Tuolla se on! Näettekö?

4: Mutta sehän on...

Kaikki yhdessä: Pönthiittinen!

Lukuteatteriesitys Millainen on Pönthiittinen? (viisi lukijaa)

(kaikki yhdessä) Hmm... Hmm..

1: Millainen se Pönthiittinen oikein on?

2: Ai millainen Pönttis on? No, se on ...

3: hauska

4: salaperäinen

5: ihmeellinen

2: täsmällinen

3: luotettava

4: ja vikkellä!



2: lisäksi se on ...

3: ystävällinen

4: rohkea

5: ja älykäs!

1,2,3,4, 5: Oi!

2: Pönthiittinen kuu-  
lostaa kyllä oikein erin-  
omaiselta kaverilta!

3: Sitä se kyllä onkin!

4: Niinpä, Pönttis on todella ainutlaatuinen

5: ja ihan korvaamaton!

2: Kaiken lisäksi Pönttis on maaailman paras  
piiloutuja.

3: Niin on, olen nähnyt sen vain muutaman ker-  
ran ja vilaukselta.

1: Onpa kummallista... miten sitten tiedätte tä-  
män kaiken Pönthiittisestä?

2, 3, 4, 5: Hmmm... (hämmentyneesti)

4: No, se on salaisuus...

1, 2, 3, 4 ja 5: shhhh...

## Pönthiittinen-jakson päätösjuhla

Juhlan aluksi toivotettiin 4. luokka tervetulleek-  
si. Ensimmäisenä 1. luokka esitti keppipaperi-  
nukke-esityksen Kamishibai-teatterin avulla.  
Kamishibai on lähtöisin Japanista ja tarkoittaa  
paperiteatteria. (Aerila 2019.) Oppilaat olivat  
itse valmistaneet paperinuket ja tehneet "kä-  
sikirjoituksen". Esityksien jälkeen annettiin  
palaute värikoodatuilla lapuilla. Palaute perus-  
teltiin. Seuraavana ohjelmassa oli nelosluok-  
kalaisten harjoittelemat lukuteatteriesitykset:  
Olento Raatihuoneella ja Millainen on Pönthiit-  
tinen? Juhlaan kuului myös karkkitarjoilu ja lop-  
pumusiikin soidessa opiskelijatkin villiintyivät  
tanssimaan.

Pönthiittinen Seikkailukierros on nyt ilmesty-  
nyt netissä. Se on syntynyt Väinö Riikkilä Seuran,  
Turun yliopiston Rauman kampuksen ja Rauman



Ensimmäisen luokan oppilaat kertoivat Pönthiittis-tari-  
naa Kamishibai-teatterin avulla. Kuva: Eeva-Maija Niinistö

museon yhteistyönä.  
Kierros löytyy CityNo-  
madi-alustalta, joka on  
selainpohjainen sivus-  
to. Erillistä sovellusta ei  
siis tarvita. Kierros so-  
veltuu alakouluikäisille.

Kierroksella tutustutaan Vanhaan Raumaan ja  
kuunnellaan Pönthiittinen-tarinaa. (Länsi-Suomi  
27.9.2023)

Kiitämme seuraavia opetusharjoittelijoita  
Pönthiittinen -tunneista:

Laura Koivula

Kirsi Lahtinen

Jane Lamber

Verna Myllymaa

Laura Ojalehto

Iida Oksanen

## Lähteet:

Aerila J. 2019. Kamishibai - japanilaista teatteria ja sadunkerron-  
taa. Iki-Taru. Tarinoilla lukijaksi. Saatavissa: <https://sites.utu.fi/iki-taru/kamishibai-japanilaista-teatteria-ja-sadun-kerrontaa/>  
[Viittauspäivä 5.10.2023.]

Kokkonen, O. 2019. Taustaa ja teoriaa Rauman normaalikoulun  
maailmanperintökasvatukselle. Teoksessa Metsärinne, M. & Hei-  
no, T. & Korhonen, R. & Esko, M.(toim.) Maailmanperintö ja kult-  
tuurikasvatus. World Heritage and Cultural Education. Rauman  
normaalikoulu. Teacher Training School. Turun yliopisto. Turun  
yliopisto.

Niinistö, E.-M. & Kokkonen, O. 2019. Lukukummitoiminta lukemisen  
innostajana. Teoksessa E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M.  
Kauppinen (toim.) Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön.  
Turun yliopisto.

Nikala-Soiha, T. 1991. Vanhan Raatihuoneen Pönthiittinen. Lasten  
kirjakerhon kuukauden kirja 201. Vantaa 1991. Näköispainos.  
Rauman Painopiste Oy. 2022.

Niittyranta, J., Puolamäki, L., Tammi, M. & Teleranta, J. 2016. Old  
Rauma – an outstanding example of Nordic wooden town. Teok-  
sessa World Heritage in Finland. Helsinki. National Board of Anti-  
quities. 2016.

Nurmi, L. 1986. Raatihuone. Rakennusvaiheita. Rauman museo.

Sanomalehti Länsi-Suomi 27.9.2023. Verkkolehti. Saatavissa: [https://ls24.fi/uutiset/lastenkirjasta-toiminnallinen-tehtavapol-  
ku-alakouluikäisille](https://ls24.fi/uutiset/lastenkirjasta-toiminnallinen-tehtavapolku-alakouluikäisille) [Viittauspäivä 10.10.2023]



# Mielikuvarentoutus – Vanha Rauma

Tervetuloa seikkailulle Vanhaan Raumaan! Ota mukava asento ja sulje silmäsi. Kuljet pitkin Vanhan Rauman katuja ja ihastelet kauniita puutaloja, jotka reunustavat katuja. On vaaleansinisiä, keltaisia, punaisia ja vihertäviä taloja. Näet erilaisia ikkunoita ja yksityiskohtia.

Saavut hetken päästä Kitukrännille, Suomen kapeimmalle kadulle. Ihmettelet kadulla olevaa ihmeellisen näköistä vanhaa kylttiä, jossa käsketään olemaan roskaamatta sakon uhalla. Saavut Kitukrännin varjoista aurinkoiselle Kuninkaankadulle. Voit melkein haistaa nenässäsi Kaffebaarista leijailevan tuoreen munkin tuoksun.

Kadulla käy aikamoinen ihmisvilinä ja lähdet kulkemaan toria kohti. Et voi kuitenkaan vastustaa tuoreen munkin tuoksua ja päätätkin napata mukaasi munkin Kaffebaarista. Katselet pienten putiikkien näyteikkunoita ja kuljet ihmisjoukon mukana. Nautiskelet munkkia ja yrität samalla olla lipomatta huuliasi sokerista. Se on vaikeaa, etkä tälläkään kertaa pysty siihen. Mutta ai että, kun munkki maistuihin hyvältä!

Pyyhit viimeiset sokerit suunpielestäsi, kun saavut torille. Torilla käy iloinen puheensorina, kun kalakauppiaat ja muut torimyyjät käyvät vilkasta kauppaa kojuissaan. Silmiesi edessä hämmöttää kaunis ja mahtipontinen Raatihuone. Rakennuksen symmetrisyys ihmetyttää sinua. Miten jokin rakennus on voitu rakentaa noin yli 200 vuotta sitten. Lämmin tuulenvire osuu kasvohisi.

Päätät astua Raatihuoneen punaisista pariovista sisään. Poikkeat Kistupuadissa, museon kaupassa, ja päätät ostaa postikortin. Valitset postikortin, jossa on kuva Rauman Pyhän Ristin kirkosta. Aiot lähettää kortin isovanhemillesi, sillä haluat kertoa heille, kuinka kaunis kaupunki Rauma on ja miten tapahtumarikas päivä sinulla on ollut. Ulkona tiputat postikortin postilaatikoon ja päätät vielä jatkaa seikkailujasi Vanhassa Raumassa.

Opetusharjoittelijat:  
*Kirsi Lahtinen, Verna Myllymaa ja  
Laura Ojalehto*



**Piia Ukura,**

Lukeva Salo -koordinaattori, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja

Kuva Nick Tulin

# Lukudiplomi lukemaan innostamisen tukena

## Salosen lukudiplomin kehittäminen osana Lukeva Salo -hanketta

*Salon kaupungin perinteinen Salosen lukudiplomi koki pedagogisen uudistuksen ja sai uuden kauniin ulkoasun OKM:n rahoittamassa Lukeva Salo -hankkeessa lukuvuonna 2020–2021. Hankkeen alkukartoituksessa oli käynyt ilmi, että opettajat luetuttivat lukuvuoden aikana oppilaillaan hyvin vaihtelevan määrän kirjoja. Osassa luokkia luettiin hälyttävän vähän. Lukudiplomin käyttöä lisäämällä ja diplomia kehittämällä pyrittiin lisäämään paitsi lukemista myös tasa-arvoa eri koulujen oppilaiden välillä.*

*ASIASANAT: lukudiplomi, lukemaan innostaminen, lukemisen pedagogiikka*

### Lukudiplomiuudistuksen lähtökohdat

Lukudiplomin sai aiemmin eri kouluissa hyvin eri kriteerein. Näitä kriteereitä haluttiin yhtenäistää ja selkiyttää. Vanhassa Salosen lukudiplomissa kirjoja piti lukea kuusi. Kaupunkikohtaiseen opetussuunnitelmaan puolestaan on kirjattu, että oppilaiden tulee lukea lukuvuoden aikana viisi kokonaista kaunokirjallista teosta. Osa opettajista laski nämä viisi kirjaa osaksi lukudiplomia, ja osa puolestaan luetutti lukudiplomikirjat pakollisten kirjojen lisäksi. Uudistettuun Salosen lukudiplomiin otettiin käyttöön 5+5-malli, jossa lukudiplomiin otetaan mukaan sekä opetussuunnitelmaan kirjatut viisi pakollista kirjaa että viisi muuta kirjaa.

Vanhassa Salosen lukudiplomissa kirjat tuli valita kirjallistojen eri ryhmistä. Tästä kriteeristä haluttiin luopua, sillä vanha lukudiplomi oli var-

sinkin yläkoulussa ollut lähinnä ylöspäin eriyttämisen keino ja lukudiplomiuudistuksen tavoitteena oli tehdä lukudiplomista entistä saavutettavampi myös heikoille ja vastahakoisille lukijoille.

Salosen lukudiplomi oli alun perin tarkoitettu vain alakoululaisille. Myöhemmin siihen oli lisätty kirjallistat yläkoululaisille. Heille ei kuitenkaan ollut tarjolla tehtäviä eikä todistuksia, mikä oli entisestään lisännyt variaatioita eri koulujen käytäntöjen välillä. Uudistuksen myötä kaikille tuli lisää monipuolisia tehtäviä. Tehtäviä tehtiin ja muokattiin oppilaiden kanssa.

Salosen lukudiplomin ulkoasu vaati myös piristystä. Uusi kaunis ulkoasu syntyi paikallisen kuvataiteilijan ja kuvittajan Keanne Van de Kreeken kuvien sekä näiden innoittamien Halikon lukion kuvataiteenryhmän tekemien kuvien avulla.



Keanne Van de Kreeken mäyräkoira ja pöllö Salonen kuvastavat kirjaston ja koulun yhteistyötä.

### Salosen lukudiplomin pedagogista taustaa

Salosen lukudiplomin tavoitteena on auttaa kaikkia oppilaita saamaan lukemisesta mukava arjen rutiini. Pienin askelin lukemisesta tehdään mahdollisimman vähän ikävää siten, että oppilaalla on paljon valinnanmahdollisuuksia niin tehtävissä kuin kirjoissakin (Guthrie 2011). Lisäksi opettajan tuki niin kirjan valinnassa, lukuprosessissa kuin luetun käsittelyssäkin on tärkeää (Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford 2014, 17).

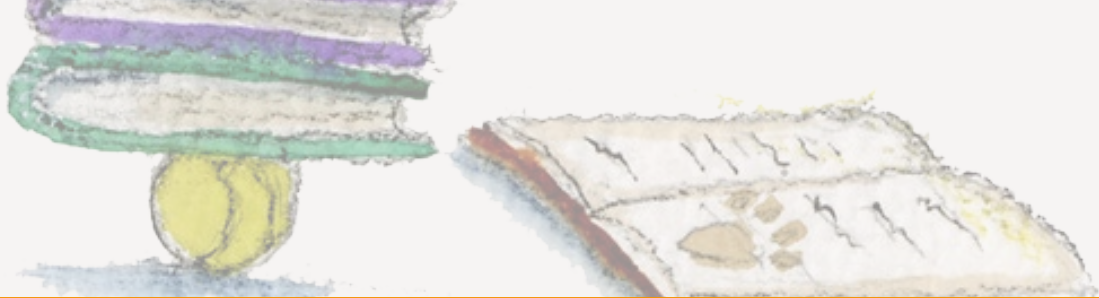
Lukevan yhteisön luominen ja opettajan oppilaantuntemus nähdään tärkeinä lukemiseen innostavina ja lukemista tukevin seikkoina (Cremin ym. 2014, 3). Pikkuhiljaa suorittaessaan lukudiplomia oppilas oppii myös löytämään itselleen sopivaa luettavaa, ja lukemalla

erilaisia kirjoja sekä tekemällä vaihtelevasti diplomitehtäviä oppilas oppii uusia asioita kirjallisuudesta.

Salosen lukudiplomin on tarkoitus olla koko luokan yhteinen projekti, vaikka jokainen tekeekin omaa diplomiaan. Lukuhaastetta yhdessä tehden lukemisesta innostutaan ja luettua tulee paljon (Heiting 2015). Lukudiplomin avulla kirjallisuuden lukemisesta tehdään näkyvä osa suomen kielen ja kirjallisuuden opetusta ja saadaan lukeminen osaksi perheiden jokapäiväistä arkea. Salosen lukudiplomin on tarkoitus olla suomen kielen ja kirjallisuuden arvioitava työ, jolla oppilaan on mahdollista nostaa arvosanaa.

Salosen lukudiplomia ja sen materiaaleja systemaattisesti käyttämällä opettajan on mah-





dollista tukea oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä. Lukuvuoden alussa oppilaille kerrotaan lukudiplomin vaatimukset ja oppilas asettaa itse tavoitteensa. Lukuvuoden aikana oppilasta ohjataan suunnittelemaan, seuraamaan ja aikatauluttamaan lukemistaan.

Opettajan kannattaa ottaa huoltajat mukaan innostamaan lapsia ja nuoria lukemaan, sillä parhaat tulokset lukutaitotyössä saadaan kodin, koulun ja oppilaiden yhteistyöllä (Cremin ym. 2014, 3; Kennedy & Bearne, 2009). Hankkeen alkukartoituksessa huoltajat toivoivat kouluilta ja opettajilta enemmän tukea lasten ja nuorten vapaa-ajan lukemiseen innostamiseen ja esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukemista entistä enemmän läksyksi. Salosen lukudiplomin tarkoitus onkin auttaa myös kodin, koulun ja kirjaston yhteistyössä.

### Lukudiplomin portfolio

Lukudiplomisuuritukset suositellaan Salosen lukudiplomissa keräämään portfolioon, sillä sen on koettu motivoivan oppilasta ja auttavan opettajaa arvioinnissa (Axton 2012). Lisäksi se voi auttaa myös huoltajaa lukemisen tukemisessa. Portfolion voi tehdä joko sähköisenä tai vihkoon. Portfolion avulla oppilaan lukeminen tehdään näkyväksi.

Portfolioon kirjataan aluksi oma lukutavoite tulevaksi lukuvuodeksi. Halutessaan oppilas voi tehdä myös lukusuunnitelman. Jokaisesta luetusta kirjasta merkitään portfolioon perustiedot. Portfolioon voidaan kirjata myös lukudiplomitehtäviä, opettajan antamia tehtäviä, kirjallisuuskeskustelussa heränneitä ajatuksia, itsearviointeja yms. Kun portfolioon alkaa kertyä luettuja kirjoja, innostuu oppilas keräämään kirjoja lisää, ja sellainenkin oppilas, joka on ehkä lukuvuoden alussa ajatellut pakollisten viiden kirjan lukemisen riittävän hänelle, voi innostua suorittamaan lukudiplomin.

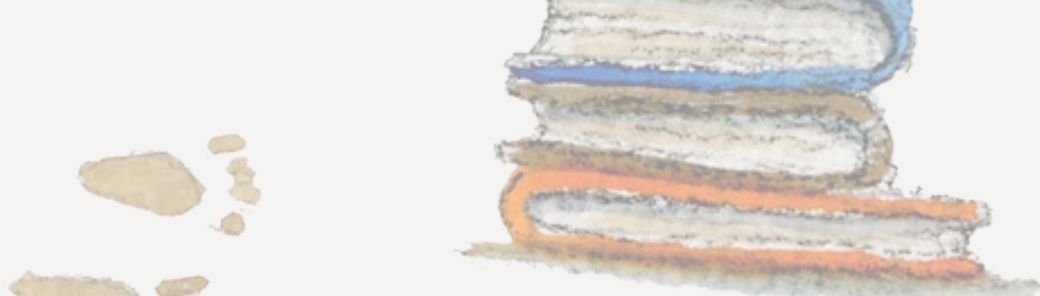
### Kirjojen valitseminen

On tärkeää, että oppilaita ohjataan valitsemaan omaa lukutaitoaan ja kiinnostuksen kohteitaan vastaavaa kirjallisuutta (Allington 2012; Cremin ym. 2014, 35). Oppilaille tarjotaan myös tarpeen mukaan ääni- ja selkokirjoja. Kirjat voivat olla koko luokan kirjoja, ryhmässä tai parin kanssa luettavia kirjoja ja vapaasti valittavia kirjoja. Lukemaan innostamisen kannalta on tärkeää, että oppilas saa mahdollisuuden itse valita kirjoja luettavaksi (Guthrie 2011). Näin hän oppii myös etsimään itselleen luettavaa. Jos valinta ei onnistunutkaan, kirjan voi lopettaa myös kesken. Kesken jäänytkin kirja merkitään portfolioon ja perustellaan, miksi se jäi kesken. Kirjojen on tarkoitus olla osa niin äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta kuin osa opittavia ilmiöitä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksiakin.

Kirjojen valitsemisessa voi käyttää apuna Salon kaupunginkirjaston henkilökunnan laatimia kirjalistoja eri luokka-asteille sopivista kirjoista. Kirjalistoille on kerätty monipuolinen valikoima Salon kaupunginkirjaston kokoelmista löytyviä teoksia. Opettajat voivat pyytää kirjastoja keräämään kirjakasseja eri teemojen ympärille ja kirjastot tarjoavat koululuokille myös kirjavinkkauksia opettajan toiveiden mukaan. Kirjavinkkauksia tarjotaan ensisijaisesti kulttuurikasvatussuunnitelman mukaisesti luokille 2, 5 ja 8. Muille ryhmille vinkkauksia annetaan resurssien mukaan. Vinkkauksia saa myös etäyhteyden kautta.

### Lukudiplomikirjojen lukeminen ja luetun käsitteleminen

Oppilaan on jollakin tavalla osoitettava, että hän on lukenut diplomiin hyväksyttävät kirjat. Opettaja voi itse valita tavan, jolla oppilaat käsittelevät lukemiaan teoksia. Toisaalta on tärkeää, että osa kirjoista käsitellään perusteellisesti. Toisaalta taas lukemisesta ei saa lähteä ilo eikä tehtävien



## Esimerkkejä teemoista

1.–2. lk.

Ystävyys ja riidat

Eläimet

Urheilu

Tunteet

Lapset ympäri maailman

Kestävä kehitys

3.–4. lk.

Erilaiset harrastukset

Ystävyys ja riidat

Eläimet

Seikkailu

Huumori

Kestävä kehitys

Erilaiset kulttuurit

5.–6. lk.

Ihastuminen

Ystävyys ja kateus

Sosiaalinen media

Ihmisen kehittyminen ja murrosikä

Kestävä kehitys

Erilaiset kulttuurit

7.–9. lk.

Erilaiset harrastukset

Aikuistuminen

Erilaisuus ja vähemmistöt

Kokeileva kirjallisuus

Yhteiskunnallisesti vaikuttavat teokset

Erilaiset kulttuurit

Eri vuosiluokilla olevien oppilaiden kehitysvaiheisiin sopivia teemoja koottiin lukudiplomisivustolle.

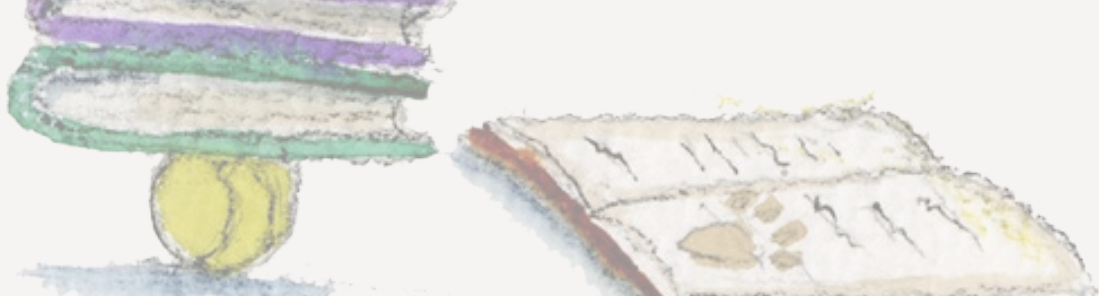
tekemisen nousta lukemista tärkeämpään rooliin (Aerila & Merisuo-Storm 2017; Cremin 2007). Tämän takia on opettajan harkinnan varassa, kuinka paljon ja millaisia tehtäviä hän oppilailta vaatii. Halutessaan opettaja voi hyödyntää lukudiplomitehtäviä, joiden avulla oppilas erittelee lukemaansa.

### Eriyttäminen

Salosen lukudiplomin tavoite on saada kaikki erilaiset lukijat suorittamaan lukudiplomia, ja sen avulla voi eriyttää niin ylös kuin alaskin päin. Eriyttämällä kaikille oppilaille voidaan tuottaa onnis-

tumisen kokemuksia ja kaikilla on mahdollisuus kehittyä omista lähtökohdista käsin (Laes ym. 2018). Kirjavalinnat lienevät tärkein eriyttämisen muoto. Vastahakoiset lukijat on tärkeintä saada lukemaan, ja kun hyvä kirja on löytynyt, voi oppilasta rohkaista lukemaan lisää saman kirjailijan tai samaa teemaa käsitteleviä kirjoja. Lukemiseen sitoutunutta oppilasta taas kannattaa rohkaista lukemaan kirjoja eri kirjallisuuden lajeista ja lajityypeistä. Kaikille lukijoille on tärkeää löytää sopivan tasoista ja heitä kiinnostavaa luettavaa.

Eriyttämistä kannattaa tehdä myös lukemisen aikana sekä sen jälkeen. Joku pystyy ja halu-



aakin lukea kirjat kotona itsenäisesti mutta osa tarvitsee vielä yläkoulussakin vahvaa tukea niin opettajalta kuin huoltajiltakin. Säännölliset lukutunnit ja erilaiset mahdollisuudet keskustella luetusta kesken kirjan tukevat ja innostavat lukemaan.

Salosen lukudiplomin tehtäviin on yritetty kerätä paljon erilaisia ja eritasoisia tehtäviä, joiden avulla eriyttäminen on helppoa. Opettajan kannattaa tarkoin punnita, kuinka paljon ja mitä tehtäviä hän oppilaillaan teettää.

### Lukudiplomi on kaikkien käytettävissä

Salosen lukudiplomi kuten muukin Lukeva Salo -hankkeen materiaali on kaikkien saatavilla ja vapaasti käytettävissä hankkeen kotisivuilla <https://salo.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/lukeva-salo/>. Lukudiplomisivuista on pyritty tekemään mahdollisimman lyhyet ja ytimekkäät mutta samalla kattavat. Sivuilla on suppeasti kuvattu Salosen lukudiplomin pedagogista taustaa ja vinkkejä siitä, miten lukudiplomia voi käyttää. Diplomin materiaaleissa on niin opettajaa, oppilasta kuin kotiakin tukevia materiaaleja. Oppilaille tarkoitetut tiedostot on tehty valmiiksi sopiviksi A4-kokoiseen vihkoon. Materiaaleja ei ole pakko käyttää, vaan ne on tarkoitettu avuksi ja inspiraatioksi. Opettaja voi vapaasti soveltaa ja muokata lukudiplomia ja siihen liittyviä materiaaleja kaiken muun paitsi kirjamäärän osalta.

### Materiaalit

Kirjojen valintaan on tarjolla kirjaston ylläpitämät kirjalistat. 1.–2.-luokkalaisille, 3.–4.-luokkalaisille, 5.–6.-luokkalaisille sekä yläkoululaisille on tarjolla kullekin omat kirjalistansa, joihin kirjat on ryhmitelty vähän eri tavoin. Uutena jokaiseen listaan tuli selkokirjoja ja helppolukuisia kirjoja. Näiden lisäksi alkuopetuksen listassa on kertomuskirjat, kuvakirjat, tietokirjat ja runot, 3.–6.-luokkien lis-

toissa on jako romaaneihin, runoihin, sarjakuviin ja tietokirjoihin. Yläkoulun listassa kirjat on jaettu kirjallisuuden lajien ja lajityyppien mukaan.

Tiedote huoltajille helpottaa opettajaa tiedottamaan lukudiplomin suorittamisesta

Taulukon Lukusuunnitelmani ja -tavoitteeni avulla oppilas voi asettaa itselleen vuositavoitteen ja seurata sen etenemistä. Taulukon avulla myös opettajan ja huoltajan on helppo seurata sitä, kuinka oppilaan lukeminen etenee.

Tehtäviä kehitettiin oppilaiden kanssa yhteistyössä. 1.–2.-luokkalaisille, 3.–4.-luokkalaisille, 5.–6.-luokkalaisille sekä yläkoululaisille on tarjolla kullekin omat tehtävänsä. Alkuopetuksen tehtävät keskittyvät lukemaan innostamiseen ja tehtävät ovat yhteisöllisiä. 3.–6.-luokkalaisten tehtävät harjaannuttavat luetun muistamista, ymmärtämistä ja päätelmien tekemistä. Yläkoulun tehtävien avulla oppilas voi samalla harjoitella monipuolisesti erilaisia tekstityyppejä. Näin tehtävät sopivat hyvin äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaan, mikä helpottaa lukudiplomitehtävien ottamista osaksi opetusta. Monissa tehtävissä rohkaistaan oppilasta eläytymään kirjan tapahtumiin ja henkilöihin. Tehtäviä voi tehdä yksin tai yhdessä.

Kirjanmerkki auttaa oppilasta suunnittelemaan ja sekä oppilasta, opettajaa että huoltajaa seuraamaan kesken olevan kirjan lukemista. Opettaja voi pyytää myös oppilasta ottamaan huoltajalta kuittauksen kirjanmerkkiin luetusta lukuläksystä.

Oppimismerkkejä opettaja voi käyttää kannustimena liimaamalla merkin esimerkiksi portfolioon diplomitehtävien perään.

Genremerkit ovat oppimismerkkejä, joita voi käyttää monella tapaa. Luettuaan kirjan ja tehtyään siihen liittyvät tehtävät oppilas voi valita kirjaan sopivan merkin ja liimata sen kirjan kohdalle Lukusuunnitelmani ja -tavoitteeni -taulukkoon merkiksi. Näin taulukosta näkee



nopeasti, mitä genrejä oppilas on lukenut. Käyttääkseen genremerkkejä oppilaan ei tarvitse tuntea genrejä vaan hän voi myös valita merkin, joka hänen omasta mielestään sopii kirjaan parhaiten.

Arviointilomake on tarkoitettu sekä oppilaan itsearviointiin että opettajan arviointityökaluksi. Lukudiplomin arvioinnin on aina tarkoitus olla kannustavaa ja kaikesta lukemisesta tulee palkita. Lukudiplomin arvioinnin ei myöskään tarvitse millään vuosiluokalla olla numeerista. Kuitenkin opettajalle on tarjolla, hänen sellaista halutessaan, myös arviointilomake, johon voi antaa portfolioista arvosanan.

Todistukset oppilaille voi tulostaa vuosittain, kun oppilas on suorittanut lukudiplomin. Koko peruskoulun lukudiplomisuorituksesta voi lisäksi antaa vielä oman todistuksen.

### Salosen lukudiplomin kehitystyö jatkuu

Lukeva Salo -hanke on saanut jatkoa tällä kertaa OPH:n rahoittamana, ja muun lukutaitotyön ohella Salosen lukudiplomia kehitetään edelleen, nyt tutkimusperustaisesti sekä opettajilta, oppilailta että huoltajilta kerättyjen kokemusten perusteella.

Uudistettu Salosen lukudiplomi on otettu hyvin vastaan ja sen uudistettua pedagogiikkaa, innostavia tehtäviä sekä kaunista ulkoasua on kiitelty, ja monissa kouluissa on otettu lukudiplomi osaksi koko koulun kirjallisuuden opetusta ja lukutaitotyötä. Opettajat kokevat, että lukudiplomin avulla kirjallisuuden lukemisesta tulee helpommin osa koulun arkea ja sen avulla he saavat innostettua yhä useampaa oppilasta lukemaan enemmän. Kehitettävääkin kuitenkin vielä on.

Erityisesti luokanopettajat tukeutuvat valmiisiin kirjalistoihin ja tehtäviin, joten niitä on tarpeen entisestään kehittää. Kirjalistoissa olisi hyvä olla enemmän tietoa kirjoista. Tehtäviin puolestaan on tarve lisätä esimerkiksi erilaisia

keskustelu- ja draamatehtäviä. Myös ohjeita varsinkin eriyttämiseen liittyen pitää tarkentaa.

Perheet tulisi ottaa entistä vahvemmin mukaan lukutaitotyöhön, ja uuden rahoituskauden painopiste onkin perhelukemisessa. Perheiden tukemiseen on tarve tehdä lisää materiaalia myös osaksi lukudiplomia.

Hankkeen tavoitteena on luoda koko kaupungin kattava lukeva yhteisö. Tässä työssä lukudiplomia käyttävät opettajat ovat tärkeässä asemassa. Pedagoginen keskustelu, kokemusten vaihto ja säännölliset koulutukset ovat tärkeä osa niin lukudiplomin kuin lukevan yhteisönkin kehittämistä, ja niille pitää antaa tilaa jatkossakin.

### Lähteet

- Aerila, J. and Merisuo-Storm, T. 2017. Emergent Readers and the Joy of Reading: A Finnish Perspective. *Creative Education*, 8, 2485–2500. Saatavissa: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=81308> [Viitauspäivä 10.10.2023]
- Allington, R. & Gabriel, R. 2012. Every Child, Every Day. *Educational Leadership*, 69. Saatavissa: [https://www.researchgate.net/publication/265739450\\_Every\\_Child\\_Every\\_Day](https://www.researchgate.net/publication/265739450_Every_Child_Every_Day) [Viitauspäivä 10.10.2023]
- Axton, K. 2012. The role of portfolios in student motivation. *VISIO: Research Reports*, 42, 23–42.
- Cremin, T. 2007. Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. Teoksessa Gooch, Kathy and Lambirth, Andrew (toim.) *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective*. s. 166–190. Milton Keynes: Open University.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F.M., Powell, S., & Safford, K. 2014. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure* (1. painos). Abingdon: Routledge.
- Guthrie, J. T. 2011. Best practices in motivating students to read. Teoksessa L.M. Morrow & L.B. Gambrell (toim.), *Best practices in literacy instruction* (4. painos, s. 177–198). New York, NY: Guilford.
- Heiting, A. 2015. Socializing reading: facilitating dynamic adolescent reading communities. *Illinois reading council journal*, 44 (1), 23–34.
- Kennedy, R. & Bearne, E. 2009. *Summer Reading Challenge 2009 Impact Research Report*. Ukla.
- Laes, T., Juntunen, M.-L., Heimonen, M., Kamensky, H., Kivijärvi, S., Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I., Elmgren, H., Linna- puomi, A., & Korhonen, O. 2018. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. *Taideyliopisto. ArtsEqual policy brief*, 1/2018. Saatavissa: <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Saavutettavuus-+toimenpidesuositus+%28PDF%29/9143ee82-6222-433f-9538-0a91009c08ba> [Viitauspäivä 10.10.2023]





**Meeli Pandis,**  
EstRA project manager, past president

Kuva Made Pandis-Raie



**Maria Jürimäe,**  
University of Tartu, EstRA board member

Kuva Katrin Visnapuu

# Reading Nest – sanctuary for students’ and teachers’ creativity

*Reading Nest is a project initiated by Estonian Reading Association aimed to create supportive literacy environments for early childhood and primary education.*

## **Nest weaving – How it started**

After the re-independence of Estonia in 1991 there was an obvious need in Estonia to transfer the Soviet education system into contemporary child-centred and active learning-based education. Many examples from Nordic countries helped to shape it. Also, Soros Foundation financed initiatives like the Reading and Writing for Critical Thinking project for teachers and Step by Step program for kindergarten and primary teachers.

The idea of a new reading environment was inspired by the Step by Step program where child-centred learning in activity centres, including reading centres, was implemented. This gave rise to an idea to popularise reading centres in those kindergartens and schools where the Step by Step methodology was not used, and involve families and community in helping to set up such centres and arrange activities.

It was a lucky coincidence that the Embassy of the Netherlands had opened an application round for MATRA-KAP projects for funding small-scale education initiatives.

The project was officially launched in August 2004 with the first training seminar for future mentors at Tallinn University. The course had 86 participants, of whom 54 became active mentors of reading nests. One group of mentors comprised teachers from Russian-speaking schools and kindergartens. Mentors trained

teachers all over Estonia, each in their own region. Each mentor trained and supervised 10–25 teachers. In the first project year, 1042 kindergarten and primary school teachers attended the training.

From the very beginning the project aimed to disseminate knowledge on literacy environments and to ensure these ideas reach as wide an audience as possible. Modern research-based approaches to reading as well as the importance of a reading environment were introduced to participants, along with practical advice on how to set up reading nests in classrooms. The name “Reading Nest” communicates the sense of safety and cosiness which initiators of the project wished to emphasise.

The project has been practical and hands-on. Simple guidelines help teachers to realise what are the essential features of a literacy environment and how to create a similar environment in their own classroom. It was and still is extremely important that mentors as project trainers were also practising teachers. They had set up a reading nest in their classroom and could tell from first-hand experience how such a place can impact children’s motivation to read and develop literacy skills, and what wonderful things may be undertaken in the nest.

A special feature of the project was that it was largely based on voluntary input, and from the very beginning dissemination of information



from teachers to teachers followed the snow-ball effect principle. Setting up a network, collaboration with like-minded colleagues, sharing experiences and learning from each other have been valued highly. The Association's annual conferences have brought together practitioners with their fresh ideas and latest research results.

For the end of this stage, within the Reading Nest project, over 200 mentors and over 4000 teachers have been trained across Estonia. The project received the Award for Innovative Literacy Promotion in Europe of the Federation of European Literacy Associations in 2009.

The project ended in 2011 but continued as teachers' voluntary movement with no central funding and management. The Reading Nest had outgrown its project-phase and evolved into a training system with the vision – the reading nest as a mentality.

### **Nesting – How to do it**

Maili Liinev (née Vesiko), that time a student of special education at Tallinn University, who was interested in writing her master's paper on the topic of reading, became the project manager. Under mentorship of Meeli Pandis, main principles of Reading Nests were developed and verified in practice and with scientific evidence during the project.

A reading nest is created in a kindergarten, school, or library or elsewhere in cooperation, where both the children and the adults are creators who make a cosy place in which to browse and read books, play reading games and engage with different literacy related activities.

The reading nest should have something soft and comfortable in it, the nest is somewhat separated from the rest of the room, books are displayed well, and there are reading games, toys and other items that attract children to visit the

place. The nest could tempt children cunningly too, for example a splendid car with a car book in the nest might do the trick and spark interest in books.

The reading nest is a place with a purpose, created with love and care. This is the place for reading, looking at pictures, browsing, or playing games.

If, after reading this, you would like to set up a reading nest, we have some advice:

### **Physical environment in the reading nest**

Furniture in a school or a kindergarten classroom is arranged in a way that it enables a child to "slip into the nest", and work there alone, with a pair or a small group.

Furniture and furnishings are soft, cosy, wholesome and age-appropriate. Thus, a reading nest might have cushions, a sofa, an armchair, a rag rug, shelves, a table, chairs etc. Children can use various sources of light and do their reading on their own or with others.

Books/materials are accessible, age-appropriate, thematic, varied, interesting, at different levels of complexity, and change according to topics covered in the study programmes. The reading nest should contain a variety of texts: books (fiction and nonfiction), periodicals, applied literature, manuscripts and books created by children. The nest should also have audio books (CDs, MP3 player, digital reading pen or other form of digital systems), materials for writing and crafting (papers, pencils, crayons, scissors, paints, a paper hole punch, string, a staple punch, leftover materials etc.), reading and picture materials, reading games, board games and creative games (puppets, costumes etc.).

A reading nest has a sign to show that it is a reading nest (logo). Rules of the reading nest



are set with children and displayed and visible to everybody.

Children who may need some help in discovering the written word, would benefit from using a digital reading pen (a digital device without a screen), which enables the child to explore texts independently. The reading pen reads pre-recorded books, asks questions and riddles, and provides immediate feedback. The advantage of the reading pen is the absence of the screen, and the child is able to discover real (paper) books, maps, drawings etc. in an exciting and interactive way.

Should the reading nest have a computer? Teachers have a difference of opinion in this matter. If the computer is an older model and unsuited for gaming, it can be used by younger children who can create texts (even if lines of letter) and obtain literacy. An up-to-date multimedia computer or digital device would allow playing various games enhancing literacy, do search and create texts. However, the reading nest should not become another computer lab.

It is a matter of agreement between teachers, children, and parents whether and how technology is used for writing in the nest. If agreements are concluded and followed, a computer would be of great help. Furnishings and tools should not be limited to modern technology only. Children are similarly interested in old-fashioned tools, such as slate pencils, chalks and chalk boards, quills and pens, or typewriters.

As for books and other materials it is important that they change and alternate hand in hand with learning topics. A reading nest could also have some dear old picture and fairy tale books, which are always available, but certainly fiction, popular scientific and research texts should be available in accordance with current topics the children are learning. Craft and writing tools and games should also be re-circulated every now

and then, this helps to make the nest more attractive, prevents cluttering and ensures a cosy and tidy environment.

### **Mental environment in the reading nest**

A cosy place to snuggle in, an accessible array of texts, and handicraft supplies – they would only come to life if there is a supportive mental environment:

- Positive mood which entices entry into the nest, an attractive selection of texts and books, which fosters interest in reading.
- Recognition of little (even tiny) achievements.
- Example and joy from collaboration – both from peers and teachers. Parents, authors and people with interesting professions could be invited to the nest, for example a footballer, actor or chef could talk about their favourite books.
- Good company and safe reading mates: nests are frequently inhabited by a mascot, made by the teacher, parents or children.
- Inclusive learning culture – children and parents alike feel that the nest belongs to them, they are engaged in setting up and furnishing it, and planning activities. Rules have been composed or revised with children and rules are worded positively. For example instead of “We do not interrupt others” it is stated “We hear each other with respect”.
- Activities devised by the teacher – playful and appealing – should enable discovery of various aspects of literacy and foster positive emotions.
- Adults and children have discussed why the nest is important and the children know they are always welcome in it.



When children accept the nest, and they have regular opportunities to do interesting, creative, fun activities in the nest, use books during class or free time – they would enjoy being in the nest and become readers.

### **Flights from the Reading Nest – Expansions**

About 10 years reading nests operated independently but at the same time they formed a community, each member knowing that there are similar minded teachers all over Estonia and a lot of creative ideas to motivate and teach children to read. In 2014, Anneli Laamann investigated the supportive literacy environment in her master thesis. She found out that in kindergarten groups with a reading nest the environment supporting literacy was better in several aspects as compared to standard groups. Books were better organised and displayed, and special spots had been set up for working with books. Groups with a reading nest gained better results in the curriculum and learning environment in terms of textual richness and support given to literacy.

These results need to be shared widely, so Anneli invited many members of EstRA who had been actively involved in the Reading Nest project to gather their ideas and expertise. It seemed to be a huge project that needed some funding. The first help came from the ELINET project. Some main principles of the future book were gathered then, but the team also discovered that it is just the tip of an iceberg, because during the years a lot of useful knowledge about supportive literacy environments has been gathered.

All this rich knowledge had to be collected and shared. The time came in 2021 when with the support of the Nordic Council of Ministers the Reading Nest Handbook was compiled by the

best Reading Nest experts of Estonia – kindergarten and schoolteachers, teacher trainers, special education experts, and edited and illustrated by Maria Jürimäe. For now, it is translated into English, Latvian and Russian and posters developed based on it in the four languages. The webpage [lugemispesa.eu](https://lugemispesa.eu) was created to share visual examples, stories and methods of the Reading Nests.

And last but not least – partners from Finland and Latvia joined and enriched the project with ideas, methods and materials. International comparative research led by Tartu and Jyväskylä Universities was carried out in cooperation with Tallinn, Tartu and Latvian University.

In many cases lifelong friendship with books is sparked by a single event, by an example of an important person. For many children it is a kindergarten or class teacher whose opinion matters and who is an idol for the child. When children have opportunities to freely express themselves, outcomes may be exciting and comprise funny and even deep, thought-provoking creative work.

A good teacher can create a motivating learning environment from very few to very many.

A good learning environment should activate, encourage initiative, allow exploring and experiencing and facilitate finding creative solutions to issues.

A good Reading Nest is a sanctuary for students and teachers' creativity.

If you have created one, please add it to the Reading Nests map at: <https://lugemispesa.eu/eng/kaart/registreerimine/>

### **Readings:**

Vesiko, M. 2005. Lugeskeskkond lasteaia ja esimeses kooliastmes: lugemispesa loomine ja toimimine. Magistritöö. Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste teaduskond, eri- ja sotsiaalpedagoogika õppetool.

Laamann, A. 2014. Kirjaoskust toetav õpikeskkond lasteaia tavarühmas ja lugemispesaga rühmas. Magistritöö. Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste teaduskond, eelkoolipäedagoogika osakond.





Lotta-Sofia La Rosa, FT,  
vapaa tutkija

Kuva Video Hasari

# Nuoret lukijat kirjakulttuurin murroksessa

*Lotta-Sofia La Rosan kasvatustieteen alaan kuuluva väitöskirja tarkastettiin 25. elokuuta 2023 Helsingin yliopistossa. Vastaväittäjänä toimi apulaisprofessori Sari Sulkunen Jyväskylän yliopistosta ja kustoksena vanhempi yliopistonlehtori Satu Grünthal Helsingin yliopistosta. Julkaisemme Lotta-Sofia La Rosan väitöksenalkajaisitelmän kokonaisuudessaan.*

Vuonna 2016 ensimmäisiä kertoja äidinkielen opettajan sijaisena ollessani näin luokan ovela juliste sinisellä pohjalla. Julisteessa oli hymyilevä nuori, jolla oli sormi pystyssä, ja puhekupliksi listattuna erilaisia kirjojen lukemisen hyötyjä. Juliste kannusti lukemaan. Minussa se herätti lähinnä mielle yhtymän lapsuuteen ja hammaslääkärin pelontuoksuisen odotushuoneen seinällä irvistelleeseen hammaspeikkojulisteseen, joka kannusti pesemään hampaita. Tajusin ensimmäistä kertaa kyseenalaistaa myös omaa tulo kulmaani lukemiseen. Itse olen kasvanut siihen itsestäänselvytyteen, että kirjojen lukeminen on tärkeä osa elämää. Väitän, että en kuitenkaan koskaan, en edes aikuisena, ole lukenut sen vuoksi, että se on hyödyllistä. Luin ja luen, koska se on ihanaa: on parasta uppoutua hyvään kirjaan, kuvitella uusia maailmoja, tutustua erilaisiin tyyppisiin kirjojen sivuilla, viihtyä, liikuttua, rakastua ja vaikuttua. Olen oppinut siihen jo lapsesta, ensin vanhempia kuunnellen ja sitten itse lukien ja teininä kirjasarjoja ahmien. Myöhemmin on ollut pitkiäkin kausia, jolloin olen lukenut vähemmän, harvakseltaan. Silti halu lukea on ollut aina; olen tiennyt, että kun otan kirjan käteen, tuttu taika palaa. Mitä jos tällaista halua ei synny? Eikä opettamillani nuorilla ole yhtäkään myönteistä kokemusta lukemisesta? Saavatko silloin lukemisen hyödyt innostumaan?

Lukemisen tärkeydestä tai hyödyistä puhuminen saattavat tuntua nuoresta yliannostukselta. Kärjistetysti: Innokkaat lukijat tietävät ne jo, ja lukemista vältteleviä tieto ei saa lukemaan. Niin tutkimuksessa, koulutuksessa kuin mediassakin ollaan viime vuosikymmenten aikana painotettu lukemisen merkitystä ja nimenomaan omaehtoisesta kiinnostuksen ja innostuksen ensisijaisuutta. Lukuhalun historiaa tarkastellut Ilkka Mäkinen linjaa, että lukuhalupuhe on näinä aikoina merkittävä kansallinen ja jopa kansainvälinen diskurssi. Taustalla ovat lukutaitotulokset, jotka ovat monissa länsimaissa kääntyneet 2000-luvun jälkeen laskuun. Suomessa 14 prosenttia jää lukutaidossa alle tason, jonka ajatellaan olevan välttämätön yhteiskunnassa toimimiselle. Lukuisat tutkimukset taas ovat näyttäneet, että juuri omaehtoinen kirjojen lukemisen määrä korreloi lukutaidon tason kanssa. Kyse on toisaalta kahdensuuntaisesta liikkeestä. Lukemiseen sitoutuminen, harastuneisuus – halu lukea myös vapaa-ajallaan – johtaa myönteiseen kierteeseen, jossa toistuva lukeminen vahvistaa taidollisia valmiuksia ja taas onnistumisen tunne, myönteiset lukukokemukset ja lukemisen helppous saavat lukemaan lisää. Vahva lukutaito heijastuu myös opiskelutaitoihin ja muidenkin aineiden oppimistuloksiin positiivisesti sekä ehkäisee syrjäytymistä. Lukuhalun tukemiseksi on siis vahvat perusteensa.



Monesti kuitenkin lukuhalu puhe kuuluu aikuis-  
ten suusta. Nuorten ääni on hiljaisempi. Erityisesti  
yläkouluikässä tapahtuu tilastollinen notkahdus.  
Monesti vielä alakouluikäiset suhtautuvat kirjojen  
lukemisen myönteisesti. Vähitellen asenteet kui-  
tenkin muuttuvat kielteisimmiksi, ja 15-vuotiaissa  
nuorissa innokkaita lukijoita on vähemmän. On  
vaikeaa keksiä ratkaisuja lukuhulun ongelmaan,  
jos ei kuulla ensin nuorten omia mielipiteitä.

Olen huomannut, täysin epätieteellisen  
oman observoinnin avulla, että usein on niin, että  
jos lukemistapahtumissa, messuilla tai muissa  
vastaavissa sattuu olemaan myös nuoria (eikä  
vain aikuisia) puhumassa omista ajatuksistaan  
kirjojen lukemisesta, ovat he juuri niitä innokkai-  
ta lukijoita. He kertovat lukemisen ilosta ja nau-  
tinnollisuudesta ja heille tärkeistä kirjoista.

Myönteiset lukukokemukset ja se, mistä  
lukijat löytävät intonsa, on toki ensiarvoisen  
tärkeää kuultavaa, mutta omasta mielestäni  
näissä, lähinnä alan aikuisille toimijoille, opet-  
tajille, tutkijoille ja niin edelleen, suunnatuissa  
tilaisuuksissa ja tietenkin myös tutkimuksessa  
pitäisi tuoda esiin nimenomaan myös niitä toisia  
ääniä. Pitäisi kuunnella myös niitä nuoria, joista  
kaikilla on huoli. Niitä, jotka ovat otsikoiden kär-  
jessä lukutaitopudokkaina. Niitä, joiden mielestä  
lukeminen on tylsää, turhaa tai vaikeaa. Miksi  
he ajattelevat niin? Onko keinoja, joilla kumota  
näitä tuntemuksia ja siten muuttaa odotusarvoa  
kirjojen lukemista?

Väitöstutkimuksessani olen pyrkinyt avaa-  
maan näitä vähemmän kuultuja ääniä kaunokir-  
jallisuuden lukemisesta. Pääaineistoni perustuu  
kahdeksasluokkalaisten nuorten lukukokeiluun,  
jossa selvitin nuorten kaunokirjallisuuden luku-  
motivaatiota sekä perheen tai kavereiden tukea  
lukuharrastukselle. Lisäksi tarkastelin tarina-  
maailmaan uppoutumisen kokemusta eri kirja-  
muodoilla (painettu, e-kirja, äänikirja) sekä nii-  
den käyttäjäkokemuksia. Keväällä 2019 lukuko-  
keilussa 137 nuorta luki tai kuunteli Salla Simu-

kan nuortenkirjan Punainen kuin veri kirjaston  
painettuna kirjana, e- tai äänikirjana tai kauppal-  
lisessa lukuaikapalvelussa. Ennen kokeilua mit-  
tasin nuorten lukumotivaatioprofiilit, ja kokeilun  
jälkeen selvitin tarinamaailmaan uppoutumisen  
kokemusta ja eri kirjamuotojen käyttäjäkoke-  
muksia. Aineistoa analysoin sekä määrällisesti  
että laadullisesti.

Tuloksistani täytyy ensin sanoa, että on edel-  
leen nuoria, jotka nauttivat lukemisesta: ”Pidän  
lukemisesta ja on hauska eläytyä kirjan tarinaan.  
Sen kautta pääsee elämään jonkun muun elä-  
mää”, yksi nuorista kuvailee. Oman arvionsa pe-  
rusteella säännöllisesti lukevia on kuitenkin 137  
nuoresta vain kuusi. Vaikka osasinkin olettaa jo  
aiempien tutkimusten perusteella, että kirjojen  
lukeminen ei monella kuulu ykkösharrastuksiin,  
olin yllättynyt, kuinka kielteistä suhtautuminen  
tilastollisesti tarkasteltuna aineistossani oli. Mo-  
nen mielestä kaunokirjan lukeminen on tylsää:  
”Pelkät rivit täynnä tekstiä – ei sitä pitkään jak-  
sa”, eräs aineiston nuorista pohtii. Tuntuu, että  
paikoin nuoret potivat jonkinlaista yleistä lukuin-  
hoa. Siksi erityisen mielenkiintoisia – ja huoles-  
tuttavia – ovat tulokseni nuorten sosiaalisen pii-  
rin tuesta lukuharrastukselle.

Vain viidenneks aineistoni nuorista juttelee edes  
joskus kavereiden kanssa kirjoista vapaa-ajallaan.  
Monen mielestä kirjoja lukevat ovat ennemmin tyl-  
siä kuin kiinnostavia tyyppejä. Suurin osa uskoo,  
että kaveritkin pitävät lukemista tylsänä. Noin puo-  
lella ei ole myöskään kotoa tai lähipiirissä ketään,  
joka kannustaisi lukemaan. Tulokseni myös tois-  
tavat aiempien tutkimusten osoittamaa sukupuol-  
lieroa: vähän lukevissa ja lukemiseen kielteisesti  
suhtautuvissa on enemmän poikia kuin tyttöjä. He  
myös saavat tyttöjä harvemmin sosiaalisen piirin  
tukea lukemiseen. Toisaalta aineistossani myös  
tytöt lukevat pääosin harvoin tai ei koskaan. Su-  
kupuolieroa tärkeämpää – ja huolestuttavampaa  
– onkin, että kirjojen lukeminen ei aineistoni mu-  
kaan näytä todellakaan trendaavan nuorten pii-



reissä. Koska motivaatio ja tietyn toiminnan, kuten lukemisen, arvostaminen rakentuu sosiaalisesti, on tämä tulos tuore ja hälyttävä.

Kysyin aineistoni nuorilta, minkä takia heidän mielestään nuoret lukevat nykyään vähemmän kirjoja. Syy on heidän mielestään älypuhelin, pelit, some ja videot. ”Miks mä lukisin kirjaa?” yksi nuori vastaa. Jokainen tietää, kuinka koukuttavasta maailmasta puhutaan. Jo tällä hetkellä monen meistä tässä salissa tekisi jo mieli vilkaista puhelinta. Sieltä löytyvät päivän polttavat uutiset, sosiaalinen media, viestit kymmenestä eri ryhmästä pikaviestipalvelussa ja kiinnostavan sarjan tuorein jakso. Enää nettiin ei mennä, kuten vielä kymmenen vuotta sitten – se on olemisen tila, kuten Ella Pitkänen ja Kaisa Saarenmaa kirjoittavat artikkelissaan (2021). Nuorelle puhelin on tylsyyden tappaja, viihdyttävä, herätyskello, tiedonlähde ja kavereiden ääni. Viihtyminen, vuorovaikutus ja vaikuttaminen – kaikkeen portti on puhelimesta.

Sosiomateriaalisesta näkökulmasta myös materiaalilla, kuten esineillä, on osansa sosiaalisessa toiminnassa, joita myös lukemiskäytänteet ovat. Käytänteet ovat myös jatkuvassa muutoksessa. Lukemisen digitalisoituminen muokkaa väistämättä myös käsitystä kirjojen lukemisesta. Yksi aineistoni nuorista sanoittaa: ”Nykyään eletään tosi paljon niinku tässä ajassa ja kirjat taas on enemmän sitä niinku vanhaa aikaa.” Tutkimuksessani olen tarkastellut, voisiko kirja nuorille tutulla laitteella e- tai äänikirjana olla motivaation mahdollisuus. Digitaaliseen lukualustaan liittyy kuitenkin myös ongelmia, joita on aiemmassa tutkimuksessa tuotu kattavasti esiin. Digitaalisessa lukemisessa saattaa painottua selaileva ja silmäilevä lukutapa, jolloin syventyminen ja uppoutuminen tekstiin vaikeutuu. Niin ikään painettu teksti on luetun ymmärtämisen suhteen vahvempi kuin digitaalinen. Äänikirjoja taas on paikoin kohdeltu niin populaarikeskustelussa kuin tutkimuksessa jonkinlaisena toisarvoisena lukemisen tapana, joka tehdään liikkeessä pinnallisesti multitaskail-

len ja kevyitä lukemisen sisältöjä painottaen. Kansainvälisesti tunnettu digitaalisen lukemisen tutkija, Naomi Baron, painottaa kuitenkin parin vuoden takaisessa digitaalisen lukemisen metatutkimuksessaan, että vaikka on totta, että tilastolliset tutkimustulokset melko yhtenevästi kertovat painetun tekstin eduista lukemiselle, ne eivät aina ota huomioon henkilökohtaisten mieltymysten tai kykyjen vaihtelua. Tällainen vaihtelu voi juontua aiemmasta lukustaudesta tai persoonallisuudesta sekä iästä, sukupuolesta, etnisyydestä, koulutustasosta tai kulttuurista. Lisäksi Baron kehottaa tulevia tutkimuksia myös tarkastelemaan, kuinka paljon lukualusta on määräävä tekijä verrattuna siihen mielentilaan, jolla lukijat lukevat tekstiä tietyllä lukualustalla.

Väitöskirjani tulokset vastaavat osaltaan näihin vähän tutkittuihin tekijöihin eri alustojen vertailussa. Tarkastelin tarinamaailmaan uppoutumista eri kirjamuodoilla kaunokirjaa lukiessa. Uppoutuminen koostuu neljästä eri osa-alueesta: huomiosta, kuvittelusta, eläytymisestä ja siirtymisestä tarinamaailmaan. Tulosten mukaan mikään kirjamuoto ei nouse näissä toisen edelle. Uppoutumisen kokemukseen vaikuttaa sen sijaan nuoren lähtökohtainen lukumotivaatio: mitä kielteisemmin suhtautuu, sitä epätodennäköisempää on kirjaan uppoutuminen. Näin ollen väitän, että painetun kirjan lukemisen nostamiselle syvällisimmäksi tai parhaimmaksi lukemisen tavaksi – kuten vieläkin kuulee sanottavan ja kirjoitettavan – ei ole perusteita, ainakaan kun luetaan kaunokirjallista tekstiä vapaa-ajalla. Enemmän tulisi tarkastella tekijöitä, joilla parantaa lähtökohtaista asennetta lukemiseen, jotta uppoutuminen on ylipäättään mahdollista.

Vaikka on selvää, että esimerkiksi teknisen lukutaidon ja lukemisen sujuvuuden kehittämisessä äänikirja ei millään korvaa tekstin lukemista, voidaan tuloksistani varovasti tulkita, että myös äänikirjaa kuuntelemalla saavutetaan kaunokirjallisuuden lukemisen hyötyjä, kuten tulkin-



nan ja arvioinnin taitoja, mielikuvituksen ja sanavaraston kasvua. Hyötyjä kiinnostavampaa on omasta mielestäni, että äänikirjat saattavat olla portti kaunokirjallisuuden ihmeelliseen, upottavaan, rentouttavaan ja hoitavaan maailmaan, joka muuten jäisi kokematta. Tulosteni mukaan nimittäin erityisesti kaunokirjallisuuden lukemiseen heikosti motivoituneet nuoret voivat nähdä juuri äänikirjat myönteisenä vaihtoehtona.

Kaikissa kirjamuodoissa on kuitenkin nuorten mielestä sekä hyviä että huonoja puolia: painetussa kirjassa miellyttää kosketustuntuma, tuttuus ja sivujen kääntely, mutta sitä on rasittavaa kantaa mukana. E-kirjaa on helppoa kuljettaa, mutta sen lukeminen on monen mielestä silmille raskasta. Äänikirja on sananmukaisesti mobiili: sitä voi kuunnella myös liikkeessä ja sen kuunteleminen tuntuu monesta helpommalta kuin lukeminen. Toisaalta äänikirjaan on joidenkin mielestä vaikeaa keskittyä. Nostamatta yhtä kirjamuotoa toisen edelle merkityksellistä on, että painetun kirjan rinnalla digitaaliset kirjat tarjoavat valinnanmahdollisuuden erilaisille lukijoille ja erilaisiin tilanteisiin.

Sekä oman tutkimukseni että aiempien tutkimusten mukaan lähtökohtainen motivaatio siis vaikuttaa lukukokemukseen. Vastahakoinen lukija lukee helpommin pinnallisesti silmäillen, syventymättä, eikä myöskään tavoita tekstin takaa aukeavia maailmoja. Lukeminen ei silloin koske, vaikuta, ei liikuta – ei tarjoa nautintoa, eikä siis saa lukemaan uudestaan, ainakaan omaehtoisesti. Syntyy kielteinen kierre, jossa tylsistytävät tai turhauttavat lukukokemukset saavat välttelemään lukemista. Tämän estämiseksi kaikki keinot, jotka tukevat lähtökohtaista myönteistä asennetta kirjan lukemiseen, ovat merkityksellisiä. Jotta tutkimukseni ei jäisi vain ongelmaluokaksi nuorten lukumotivaation haasteista, olen hahmotellut aikaisempaan tutkimukseen ja omiin tuloksiini perustuvan lukukokemusmallin, jota toivottavasti voidaan kehittää edelleen ja hyödyntää

jatkotutkimuksessa ja esimerkiksi ihan käytännönläheisesti kirjallisuuden opetuksessa.

Hieman yksinkertaistaen mallissa lukukokemus muodostuu kolmen tekijän eli lukijan, tekstin eli kirjan sisällön ja kirjamuodon välisessä vuorovaikutuksessa. Mikäli nuorella lukijalla on mahdollisuus valita sekä kirjan sisältö että kirjamuoto omien toiveidensa, lukemisen tilanteen ja odotusten mukaisesti, hän suhtautuu todennäköisesti lukemistehtävään ainakin hieman myönteisemmin ja siten hyvän ja nautinnollisen lukukokemuksen mahdollisuus on parempi. Myönteinen lukukokemus taas on lukuhalun ja lukumotivaation polttoainetta.

Palatakseni hampaidenpesuun – tai siis lukemiseen – kannustavaan julisteeseen, näen että hyötyjen listaamisen sijasta tulisi pohtia keinoja, joilla nuoret saadaan itse kokemaan lukemisen ilo ja viehätys. Yksi aineistoni nuorista pohtii: ”Mun mielestä sitä [lukemista] mainostetaan aika paljon kouluissa enemmänki silleen saarnamaisesti, mut jos sitä muuallaki mainostettais – ei silleen, et kuinka se hyödyttää sua elämässä vaan enemmänki sillee, et se on kivaa.” Nuoren kuvaama ”mainostaminen” ei kuitenkaan ole helppoa, varsinkaan, jos vierellä oleva kaveriakaan ei pidä lukemisesta eikä perheessä ole yhtään innokasta lukijaa. Tulevissa tutkimuksissa tulisikin ennen kaikkea tarkastella nuorten lukemisen arvostamisen sosiaalisia tekijöitä sekä vahvistaa lukuharrastuksen yhteisöllistä tukea.

Väitöstutkimus on luettavissa osoitteessa:

<https://helda.helsinki.fi/items/d1c846cd-cc82-4da1-84b7-6c1a3d67e23d>

### Lähteet:

Baron, N. 2021. How we Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio. Oxford University Press.

Pitkänen, E. & Saarenmaa, K. 2021. Mobiiliteknologia mullisti lasten arjen – nettiin ei mennä, vaan siellä ollaan. Tietorendit. Saatavissa: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/mobiiliteknologia-mullisti-lasten-arjen-nettiin-ei-menna-vaan-siella-ollaan/> [Viitaspäivä 17.10.2023]



# Suomalaispojat pulassa koulukirjojensa ymmärtämisessä

*Viimeksi PIRS-tutkimuksessa havaittu 4. luokan oppilaiden luetun ymmärtämisen heikkeneminen (Leino, Sirén, Nissinen & Puhakka 2023) osoittaa – ei niin yllättäen – että poikien luetun ymmärtäminen jatkaa laskemistaan, mikä on näkynyt jo vuosia PISA-tuloksissa. Heikkojen lukijoiden määrä nousi edellisistä PIRLS-tuloksista 9 prosentista 16 prosenttiin. PISA-tulokset ovat laskeneet vuodesta 2006 jatkuvasti, keskimäärin 27 pistettä kun muissa maissa lasku on ollut keskimäärin 5 pistettä. Sukupuoliero oli PISA-tutkimukseen osallistuneiden maiden suurin jo aiemmin, mutta kasvaa jatkuvasti. Lisäksi 13,5 prosentilla suomalaisnuorista arvioidaan PISA-tulosten perusteella olevan lukutaito, joka ei riitä yhteiskunnassa pärjäämiseen. (Leino ym. 2019.)*

Tämän kehityksen ensi merkit näkyivät jo aiemmin koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) kouluoppimista koskevissa tuloksissa. Ensimmäisillä luokilla ei vielä näy sukupuolieroja (Ukkola & Metsämuuronen 2021), kun kaikki oppivat peruslukutaidon, mutta 9. luokkaan mennessä ero on kasvanut jo melkoiseksi (8.4 vs. 7.4) (Kauppinen & Marjanen 2020). Kiinnostus lukemiseen selittää enemmän kuin kyvykkyys. Tytöt lukevat koulun ulkopuolella, mutta nykukeinot (jäätelöpalkinnot ja lukudiplomit) eivät saa poikia lukemaan. On arvioitu, että 30 minuutin lukeminen päivässä riittäisi nostamaan lukutaidon tyydyttävästä hyväksi (Leino, Sirén, Nissinen & Puhakka 2023). Pikaiseen pysäytykseen on keksittävä keinot. Arviointitutkimusten tulokset vain masentavat, jos eivät johda välittömiin korjaustoimiin.

Ongelma kulminoituu poikiin. Tyttöjen lukuinto pitää heidät edelleen maailman kärkejoukossa. Poikien ongelma on vakava, koska tiedon oppimista lukemalla voi pitää kaikkein tärkeimpänä yksittäisenä taitona, joka poikienkin tulisi hallita selvittääkseen koulussa. Vuosikymmeniä lukemaan oppimista tutkineena (ks. heikki.lyytinen.

info) haluan tuoda esiin korjauskeinoja, joiden tarpeellisuutta olen jo pari vuotta yrittänyt saada koulualan päättäjiä ymmärtämään.

Koulun opetusmenetelmiä ei traditiossamme ole valittu tiedepohjaisesti niin, että käytettäisiin vaikuttavuudeltaan parhaiksi näytettyjä menetelmiä. Suomen Akatemia ja säätiöt käyttävät runsaasti varojaan mm. sellaisen tutkimuksen rahoittamiseen, jolla vaikuttavuutta tutkitaan. Harjoittelutavan valitsijoita ovat joskus mieluumminkin lapset itse kuin muut. Esimerkiksi peruslukutaitoa harjoittavan Ekapelin käyttöön lapset päätyvät usein kavereidensa viiheistä. Siksi peruslukutaidossa ongelmia kohtaavia on ollut vaikea löytää edes väkirikkaasta Etelä-Suomesta.

Ekapelillä ei kuitenkaan opi ymmärtämään lukemaansa. Ymmärrystä ei suomen kielen mekaanisessa lukemaan oppimisessa tarvita. Sana tai merkityksetön epäsana saadaan luetuksi ja äännetyksi oikein yhtä helposti ja tarkasti. On mahdollista, että tämän vuoksi huomion suuntautuminen luetun ymmärtämiseen jää sekä lapsilta että opettajilta huomaamatta, kun sitä ei ole helppo mitata.



Aiemmin luettua opittiin ymmärtämään huomaamatta, kun lapset alkoivat lukea peruslukutaidon opittuaan myös muita kuin koulukirjojaan. Lapsi oivaltaa oikean lukustrategian kiinnostavia kirjoja lukemalla, koska muuten ne eivät paljastu kiinnostaviksi. Liian monet pojat eivät enää nykyään lue koulun ulkopuolella lainkaan, koska arvattavasti etenkin tietokonepelaaminen on lukemista kiinnostavampaa. Luetun ymmärtämistä heidän käyttämänsä pelit eivät harjaannuta.

On aika keksiä, miten pojatkin saavuttaisivat lukutaidon tavoitteen: viestin välittymisen tekstistä, lukemisesta nauttimisen ja lukemalla oppimisen – eli täyden lukutaidon. Se onnistuu, jos innostuu lukemaan hvin vuoksi koulun ulkopuolella, kuten ennen pojatkin tekivät.

Yksinkertaisin vaihtoehto olisi, että lapsille tarjottaisiin sopivasta valikoimasta yksi salapoliisitarinan tapainen kirja, joka lapsen kuuluisi lukea kotiläksynä. Tästä kirjasta opettaja pyytäisi lasta kirjoittamaan. Opettaja voisi myös esittää kysymyksiä, joiden avulla hän pääsisi perille siitä, kenelle olisi tarpeen tarjota vielä toista kirjaa, kun ensimmäisen kirjan ”murhaajan” löytämisen tapa olisi oppilaille kerrottu. Sitä varten olen itse tehnyt lyhyen Sudentappaja-tarinan, minkä luettaminen luokassa tyypillisesti osoittaa, ettei syyllisen löytäminen ole tytöille mikään ongelma, mutta on sitä monelle pojalle.

On haastavaa opettaa se, miten tarinassa on vain muutama lause, jotka pitäisi pystyä erottamaan syyllisen löytämiseksi. Tehokas ymmärtävä lukutaito perustuu juuri olennaisen löytämiseen – useimmiten se tarkoittaa vastauksen hakemista tekstistä esitettyyn kysymykseen. Kaikki kirjoituksen sanat tai lauseet eivät ole yhtä arvokkaita. Lukemaansa oppii ymmärtämään se, joka tajuaa tämän yksinkertaisen asian. Työmuistiin sopii vain muutama lause, jotka pitäisi saada siirrettyä kestämuistiin, jotta lukemisesta

jäisi pysyvä jälki. Kovin monta lausetta on turha yrittää työmuistiin kerralla mahdollistaa. Se ei onnistu.

Jos halutaan ilmaiseksi saatavilla oleva harjoituskeino luetun ymmärtämistä varten, on tarjolla Tokapeli (ks. tokapeli.info; Lyytinen & Louleli 2023). Sitä ainakin jokaisen Ekapeliä tarvitsevan olisi hyvä käyttää, jos ei ole kiinnostunut lukemisesta koulun ulkopuolella. Tokapelin pelaaminen auttaa oivaltamaan huomattavasti oikean lukemisen strategian, jolla luettu ymmärretään. Sillä oppii selviämään koulukirjoista annetuista läksyistä poikiakin kiinnostavalla tavalla, jos opettaja haluaa varmistaa, että oppikirjojen lukujen olennaiset asiat varmasti tulevat opituiksi. Lopputuloksena on tehokas lukemalla oppiminen. Lisäksi vahvistuu valmius suhtautua teksteihin kriittisesti, jota tarvitaan koko ajan enemmän.

Tokapelillä oppilaat/opettajat voivat optimoida oppimisensa/opettamisensa tehon. Tokapelisivustolta saa tutkittua tietoa lukemisesta. Lisäksi sivustolla on ohjeet pelin käyttämiseksi. Tarkoitus on kerätä verkkosivuille kaikki se, mitä lukemisesta on vuosikymmenien varrella tämän kirjoittajalle kertynyt lukemisesta – satoja artikkeleita, osa niitä suomeksikin. Näin kaikkein kiinnostuneimmallekin opettajalle riittää opiskeltavaa. Etenkin viimeisimmät artikkelit antaisivat myös opettajankoulutuslaitoksille materiaalia, jolla jakaa lukemaan opettamiseen liittyvää tietoa opettajaopiskelijoille. Nyt kaikki resurssit on suunnattu peruslukutaidon opettamiseen. Tämä ei olisi tarpeen, koska lapset oppivat peruslukutaidon kustannuksitta Ekapelillä ([www.lukimat.fi](http://www.lukimat.fi)), vaikka eivät harjoittelisi millään muulla tavalla.

Ekapeli ei siis yksin vie lukutaidon maaliin. Ymmärtävän ja oppimisen kannalta tehokkaan lukutaidon oppii harjoittelemalla Tokapelillä, joka opettaa, miten tietoa oppikirjoista poimitaan niin,



että sen oppiminen helpottuu. Mallina on valmiin 2. luokan oppikirjan ydinsisällöt. Niillä voi harjoitella keskeisen kouluoppimisen lähtökohdat eli lukemalla oppimisen.

Tokapelin tehokas käyttö edellyttää, että opettajat ottavat sen käyttöönsä sivustolta löytyviä suosituksia seuraten. Paras aika pelin avulla luetun ymmärtämiseen harjoitteluun on heti, kun sujuva lukutaito on opittu eli yleensä toisella luokalla. Opettaja voi pelin avulla seurata oppilaiden etenemistä. Dynaamiseen arviointiin perustuva peli tunnistaa oppimisen pullonkaulat, joita se alkaa välittömästi avata, kunnes läksy on opittu. Peli tarjoaa tavanomaista opettelemista huomattavasti kiinnostavamman tavan oppia tuloksellisesti.

Pelillä voi oppia tietoa aikuismaisesti (varmaan poikien mielestä ”tylsästi”) tai vaihtoehtoisesti pelinomaisesti. Tokapeli toimii Androidin, Applen ja Windowsin laitteilla ilmaiseksi. Peliä voi käyttää selaimella, jos tyytyy valmiisiin materiaaleihin. Suositeltavampaa on, että opettajat jakavat hyödyntämiensä 2. luokan oppikirjojen materiaalin kokonaisuuksiksi, joiden mukaisesti haluavat oppilaidensa etenevän.

### **Mistä luetun ymmärtämisessä on kysymys?**

Luetun ymmärtämisen harjoittelu alkaa tekstin ydinkohteen löytämisen harjoittelulla. Se onnistuu, jos opetettavan sisällön taustatiedot ja käsitteet on jo aiemmin opittu. Näinhän koulujen opetus on rakennettu – kumulatiiviseksi. Vasta kun lapsen peruslukutaito on riittävän sujuva, voi ydinsisällön tunnistukseen kyetä riittävän hyvin muistiin painamisen kannalta. Uskon, että useimmat oppilaamme pystyvät siihen jo toisella luokalla opittuaan ydintiedon tunnistuksen.

Ydintiedon tunnistus mahdollistaa työmuistin tehokkaan käytön kokonaisuuksien hahmottamiseksi, kun peruslukutaito on automatisoitu-

nut ja vapauttanut ajattelun resurssit merkityksen seuraamiseen. Työmuistia voi hallita, kun tietää, että sinne mahtuu kerrallaan vain muutama ydinlause. Tämän pohjalta isonkin tietomassan integrointi ja siten kokonaisuuden haltuunotto on mahdollinen siirtämällä tietoa askel askeleelta työmuistista kesto-muistiin (eli opituksi).

Olemme osoittaneet Tokapelin harjoittavan täysin lukutaidottomatkin ymmärtämään lukemaansa. Se on onnistunut perättäin käytettyjen Eka- ja Tokapelien paikalliskieliversioilla Sambian maaseudullakin, siis ympäristöissä, joissa sitä eniten tarvitaan ja joissa lähtökohtaisesti ei ole minkäänlaista lukutaitoa. Näyttö tästä ja muista tämän artikkelin väitteistä löytyy Tokapeli-sivustolla olevista julkaisuista.

Monipuolisuudessaan ja skaalautuvuudessaan Tokapeli täydentää tehokkaasti muita koulun digitaalisia ympäristöjä, kuten Kahootia. Lisäksi Tokapeli harjoittaa kriittistä lukutaitoa, joka nykyään tulee aina vain tarpeellisemmaksi.

Tämä menetelmä pitäisi saada 2. ja 3. luokan opettajille tiedoksi ja käyttöön. Kärsivällinen opettaja saa pelin käyttöön muutaman tunnin perehtymisellä. Kun peli tukee läksyjen oppimista, vapauttaa se aikaa asioihin, joita digitaalisilla keinoilla ei voi opettaa.

Verkkosivulta tokapeli.info löytyy kaikki tarvittava. Yliopisto-opiskelijoiden tekemät versiot 2. luokan oppikirjoista ovat tarjolla malliksi siitä, miten opettaja voi laatia lukumateriaalit peliin. Siinä pojatkin oppivat lukemaan 2. luokalta lähtien niin, että pelin ulkopuolinen lukeminen ei enää ole välttämätöntä lukutaidon oppimiseksi. Tokapelillä aikaa vapautuu muihin harrastuksiin, koska sillä oppikirjan luvun asiat oppii nopeasti, jos opettaja on poiminut luvun ydinasiat peliin. Samalla opettaja tulee ajatelleeksi, mikä todella on kussakin oppikirjan luvussa olennaista oppilaille, olivat opetettavat millä tahansa luokalla koulussaan.

Todettakoon vielä, että Tokapelillä voivat aikuisetkin, esim. poikien isät pojilleen malliksi, oppia kiinnostavien tietokirjojen ydinsisällöt nopeasti. Sivustolta löytyy myös muita innovatiivisia keinoja opettaa lukutaitoa myös esimerkiksi Afrikassa, jossa lapsilla ei ole kirjoja, joilla voisi harjaantua ymmärtämään lukemaansa. Se käy sivustolla kuvatulla sadunluentatekniikalla, jossa lapsi alusta asti oppii tavoittelemaan tarinan ymmärtämistä sitä hänelle luettaessa niin, että lukijan eteneminen tekstissä näkyy samalla kun tarinaa luetaan. Tavoitteena on saada kaikki maailman lapset lukemaan, minkä menetelmien riippumattomuus kielestä mahdollistaa.

## Lähteet:

- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vetteranta, J. 2019. Suomi parhaiden joukossa. PISA18. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. 2023. Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lytyinen, H. & Louleli, N. 2023. In search of finalizing and validating digital learning tools supporting all in acquiring full literacy. *Frontiers Psychology & Educational Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142559>
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2021. Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.



## 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 opittunneille koko peruskoulun ajalle.

Helposti!-julkaisun tilaat osoitteesta [finrainfo@gmail.com](mailto: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](http://www.finrainfo.fi-sivuilta)



*Lasten ja nuorten lukemista ja lukuharrastusta tukevien kirjastopalvelujen valtakunnallisen erityistehtävän vuosi 2023 on sisältänyt uusia verkostoja ja yhteistyökumppaneita.*

Tänä vuonna olemme olleet erityisen iloisia verkostojen toiminnasta ja voimasta. Koordinoimme useampaa kirjastojen henkilöstöstä koostuvaa ver-

Ruotsinkielisen Erten toiminnan mieleenpainuvimmat hetket koettiin syksyllä Shared reading -koulutuksissa. Alun perin Englannista lähtöisin oleva metodin mukaisia, matalan kynnyksen lukupiirejä tullaan jatkossa varmasti järjestämään Suomen kirjastoissa. Ja sanomattakin selvää on, että Shared reading -ohjaukselle on perustettu oma verkosto.



**Aino Koivula,**  
kirjastopedagogi,  
Keravan kaupunginkirjasto



**Demi Aulos,**  
varhaiskasvatuksen opettaja,  
Ibby Finland ry:n puheenjohtaja

# Koulun ja kirjaston yhteistyö:

## Miten yhteistyö on järjestetty Keravalla?

*Koulut ja kirjastot tekevät tärkeää työtä lukemisen eteen. Parhaimmillaan lukutaitotyötä voitaisiin tehdä yhteistyössä. Mitä rakenteita se vaatii? Miten lähteä rakentamaan yhteistyötä? Kuka siitä on vastuussa? Keravalla kirjasto ja koulut ponnistelevat yhdessä lukutaidon eteen.*

Keravalla on tehty kaupunginkirjaston ja koulujen väliseen yhteistyöhön suunnitelma, johon on kirjattu kirjaston tarjoamat luokkakohtaiset sisällöt ja ohjatut ryhmäkäynnit. Suunnitelma takaa yhdenvertaisen, monipuolisen ja kehittyvän palvelun. Osa ohjatuista käynneistä kuuluu Keravan kulttuurikasvatussuunnitelmaan.

Kirjasto on aktiivinen toimija lukutaidon kentällä. Se osallistuu erilaisiin tapahtumiin ja tempauksiin. Esimerkiksi kansallisen Lukuviikon aikana Keravan kirjasto toteutti koulujen ja päiväkotien kanssa sanataidenäyttelyn. Ryhmien ja luokkien teokset olivat viikon ajan esillä kirjastossa. Lukuviikolla järjestettiin myös muuta lukemiseen liittyvää ohjelmaa kirjaston ja paikallisyhdistysten kautta.

Kirjasto ja koulu tekevät yhteistyötä lisäksi kirjastovastaavien verkoston kautta. Verkostoon kuuluu koulujen yhdysopettaja ja kirjastosta 1–2 työntekijää. Verkosto kokoontuu kaksi kertaa lukuvuodessa. Yhteisissä tapaamisissa jaetaan toimivia käytänteitä, kuullaan toiveita ja kehitetään palveluita vastaamaan koulun tarpeita. Kirjasto vastaa koolle kutsumisesta ja toteutuksesta.

### Kuka on yhteistyöstä vastuussa?

Koulun ja kirjaston yhteistyöstä Keravalla vastaa kaksi kirjastopedagogia yhdessä lasten ja nuorten kirjastotiimin kanssa. Koulujen puolella yhteyshenkilönä toimivat yhdysopettajat sekä

rehtorit. Jokainen opettaja on vastuussa kulttuurikasvatussuunnitelmaan sisältyvistä sisällöistä, kuten lukudiplomin suorittamisesta 2.-luokkalaistille.

Myös kasvatuksen ja opetuksen toimialan hallinto on osana yhteistyötä mm. tiedotuksen kautta. Hallinnon kautta kirjasto on perillä isoista linjauksista ja painotuksista perusopetuksessa. Keravalla on esimerkiksi linjaus, että jokainen koululainen lukee tunnin viikossa koulupäivän aikana. Yhteistyö on tärkeää, jotta voidaan keskittää voimia, oppia toinen toisilta ja kehittää toimivia palveluita.

### Mitä yhteistyö “vaatii” opettajalta?

Opettajalta odotetaan vastaanottavuutta ja aktiivisuutta. Kirjastoon kannattaa olla rohkeasti yhteydessä ja kysyä apua. Myös muiden opettajien osallistaminen ja lukemisesta keskustelu koulussa lisää lukemisen kulttuuria ja siten innostusta sekä arvostusta lukemista ja kirjallisuutta kohtaan.

Opettajilla on vaikutusta oppilaan lukuinnon luomiseen. Avain lukuintoon on oikean kirjan löytäminen. Harva jaksaa lukea tylsää kirjaa loppuun asti vain koska pitäisi. Tämän takia aikaa ja vaivaa kannattaa käyttää kirjan valitsemiseen. Yhdistämällä opettajan oppilaan tuntemus ja kirjastolaisten kirjallisuuden tuntemus päästään toimivimpaan lopputulokseen.



## Miten opettaja voi tuoda lukemista näkyväksi koulun arjessa?

Se, mistä puhutaan, vahvistuu. Lukemisen tulisi olla näkyvillä arjessa. Kouluun olisi hyvä saada lukemisen kulttuuri, jolloin myös lapset ja nuoret näkevät, että lukemista arvostetaan. Lukuhetkellä myös ope saa ja hänen pitääkin lukea!

Pieniä tekoja ovat lukuvälkät ja koko koulun yhteiset teot esimerkiksi lukuhetket, lukuhaasteet, kirjastovierailut ja lukupiirit oppitunneilla. Lukemiseen tarvitaan myös monipuolisuutta. Parhaimmillaan lukeminen on yhteisten kokemusten jakamista, yhdessä tekemistä ja toimimista. Lukeminen kasvattaa ja tukee kriittistä ajattelua, empatiakykyä, keskittymiskykyä ja kaverisuhteita. Lukutaito vähentää syrjäytymistä.

## Vinkit sujuvaan yhteistyöhön

**Opettaja:** Jos et tiedä, miten yhteistyö on järjestetty, soita kirjastoon ja kysy. Tuo omia ideoita esille.

**Kirjasto:** Ota selvää ja tapaa yhteistyökumppanisi. Jos vain mahdollista, mene paikan päälle pullapitkon kanssa esittämään. Luo valmiit pohjat, joita voi hyödyntää yhteistyöhön ja tiedotukseen.

**Opettajat ja kirjasto:** Osallista luokkia/kouluja esim. tapahtumasuunnittelussa. Ota oppilaat mukaan. Näin saat valmiin yleisön ja annat lapsille mahdollisuuden osallistua. Myös kirjasto tulee tutummaksi heille.

Kerää verkostoja. Ole yhteydessä kouluihin, hallintoon, neuvolaan, varhaiskasvatukseen. Muista myös yhdistykset, vanhempaintoimikunnat, oppilaskunnat, nuorisopalvelut... Mitä laajempi yhteistyö, sitä vakaampi pohja!

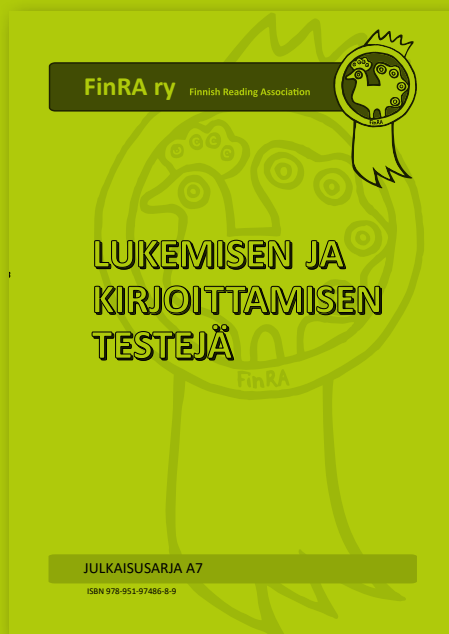
## Joko Sinun hyllystäsi löytyy uusittu A7 lukemisen ja kirjoittamisen testistö?

Ei-jäsen 43 €

Jäsen 35 €

Postikulut 6 €/kpl, ALV 0%

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





**Jan Hellgren,**

ledande utvärderingsexpert, Nationella  
centret för utbildningsutvärdering



**Språktuppen**

Illustration Johan Lund

## Tid och rum för läsning

*Essän Ett eget rum (A Room of One's Own) från år 1929 är en av Virginia Woolfs mest kända texter. I essän frågar sig Woolf varför så få kvinnliga författare är representerade i litteraturhistorien. Hennes svar lyder: För att kvinnorna inte haft ett eget rum.*

Woolf argumenterar för att kvinnor saknat de fysiska förutsättningarna för författarskap: ett eget rum där man kan sitta och skriva. Litteraturens historia framstår som en berättelse om vem som haft makten och möjligheterna att skriva i hushållen och i samhället. Möjligheterna har männen haft och därför handlade litteraturhistorien länge om vad män skrivit genom tiderna.

Woolfs iakttagelse visar att skrivande förutsätter vissa materiella, mycket konkreta och praktiska förutsättningar. Samma gäller läsandet av böcker, skulle jag vilja påstå. Tillgänglighet till romaner, noveller, diktsamlingar eller facklitteratur räcker inte om man inte har "ett eget rum" för läsning.

Vare sig man vill skriva eller läsa en bok grundligt och koncentrerat förutsätter det någon form av rum. Korta enkla texter, meddelanden och annat enkelt kan man läsa var som helst, mitt i vilket stök som helst. Men för att kunna läsa längre, mer komplexa böcker koncentrerat, ord för ord, så att betydelserna i texten vaknar till liv, behöver man ett lugnt och mottagligt medvetande som kan stanna upp för att ta till sig textens innebörder. En harmonisk inramning kan underlätta; läsesalarna och de tysta rummen på biblioteken är platser designade för läsning.

Vissa människor föredrar att läsa i tystnad eftersom det kan hjälpa dem att fokusera bättre på texten. Andra människor kan läsa med bakgrundsljud eller musik utan problem. Vissa

människor kan till och med föredra att läsa i en miljö med lite bakgrundsljud, medan andra föredrar fullständig tystnad. Det viktiga är att skapa de rätta betingelserna för att underlätta läsningen och förståelsen av texten.

Det förefaller åtminstone mig själv helt självklart att man borde sätta undan mobiltelefonen, be om tystnad och kanske stänga dörren då man läser. Jag har själv haft perioder då det varit mycket svårt även för mig som är en utbildad läsare att läsa, även de enklaste texter. Läsning kräver sinnesro och ett medvetande som inte irrar rastlöst omkring.

Ljudbokens framfart under de senaste åren är helt i samklang med läsandets tysta väsen. En tryckt bok avskärmar inte nödvändigtvis omvärldens distraktioner. Hörlurarna skapar rum för koncentration: då omvärldens brus och distraktioner avskärmas, kan hjärnan via hörselsinnet fokusera på det hörda. Det uppstår en tyst plats, precis som läsesalen på biblioteket, det egna rummet eller tystnaden på sommarvistet.

Problemet är kanske inte rummet, utan tiden. Det pågår en kamp om ögonblicken i våra liv. Vi lever i en tid som inte gynnar läsning av böcker. Det tar tid att läsa en bok, och läsning kräver prioriteringar. Olika sorters stimuli, impulser och reaktioner pockar ständigt på uppmärksamhet. Många klagar över bristande koncentrationsförmåga, ADT, stress och belastning. Det paradoxala är att vi väljer bort det som kunde ge oss sinnesro.





**Johanna Vääräsmäki,**

Äidinkielen ja kirjallisuuden  
aineenopettajaopiskelija, Jyväskylän  
yliopisto

Kuva Juha Liimatainen, Juhan Kuva Oy

# Kriittisiä digitaalisia lukutaitoja voi harjoitella *Videotyöpajassa*

Tässä artikkelissa kerron *Videotyöpaja*-nimisestä tehtäväkokonaisuudesta yläkoululaisille. Olen suunnitellut tehtäväkokonaisuuden osana kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamista käsittelevää maisterintutkielmaani (Vääräsmäki 2023). Keskityn erityisesti kuvaamaan tehtäväkokonaisuuden kriittisyyttä harjoittavia opetuskäytänteitä, jotka pohjautuvat alan tuoreimpaan tutkimukseen.

**ASIASANAT:** kriittiset digitaaliset lukutaidot, monilukutaito, kriittisyys, digitaalisuus

## Kriittisyys digitaalisissa ympäristöissä

Nykyään suurin osa yläkoululaisista nuorista viettää paljon aikaa erilaisten älylaitteiden parissa. Myös työelämässä ja kouluissa käytetään yhä enemmän digitaalisia oppimisympäristöjä ja laitteita. Suunnittelemani tehtäväkokonaisuuden tavoitteena on kehittää oppilaiden kriittisiä digitaalisia lukutaitoja, eli lisätä oppilaiden valmiuksia toimia aktiivisina ja kriittisinä sosiaalisen median ja erilaisten digitaalisten laitteiden ja ohjelmien käyttäjinä. *Videotyöpajassa* kriittisen tarkastelun kohteena ovat erityisesti digitaalisen ympäristön pelilliset keinot. Tavoitteena on tuottaa pelillisyyttä hyödyntävä video tai podcast oppijoiden ryhmätyönä.

Tarkoitankin kriittisillä digitaalisilla lukutaidoilla (critical digital literacies) sellaisia taitoja ja käytänteitä, joita tarvitaan kyseenalaistavien digitaalisten sisältöjen luomiseen. Kyseenalaistaminen voi olla epäilemistä, mutta myös pohtimista esimerkiksi mitä- ja miksi-kysymyksiä esittäen. Kyseenalaistamisen kohteena voivat olla niin digitaaliset tekstit kuin erilaiset maailman ilmiötkin. (Ávila & Pandya 2013, 3.)

Aiemmassa tutkimuksessa kriittisillä digitaalisilla lukutaidoilla on tarkoitettu myös laajemmin erilaisia digitaalisen sisällön arvioimiseen ja tuot-

tamiseen, tiedon hankkimiseen ja digitaalisissa ympäristöissä toimimiseen liittyviä taitoja (Gouseti, Lakkala, Raffaghelli, Ranieri, Roffi & Ilomäki 2023). Tällöin huomioidaan laajasti erilaisten koulukuntien ja jopa poliittisten tahojen tapoja lähestyä kriittisten digitaalisten lukutaitojen opettamista.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kriittisen lukutaidon opettamisessa pidetään lähtökohtana kaikenikäisten synnynnäisen kielitietoisuuden ja ajattelun kehittämistä. Kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielen kyvystä sekä heijastaa että rakentaa todellisuutta. (Janks 2013.) Konkreettisella tasolla tämä näyttäytyy ainakin suhtautumisessa digitaalisen ympäristön ohjailemaan pyrkiviin ominaisuuksiin, muun muassa pelillisyyteen.

Aiemmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa on havaittu tarve kehittää teknologiaa kriittisesti tarkastelevia pedagogisia menetelmiä (Knight, Dooly & Barberá 2020). Tällöin kaikenlainen digitaalinen vuorovaikutus, koulussa käytettävästä teknologiasta myös laajemmin internetiin ja erilaisiin digitaalisiin ympäristöihin, voidaan ottaa kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Ohjailevuutta ja pelillisyyttä hyödynnetään oppimisessa, sillä niiden tuottama motivaatio ja tehtävään sitoutuminen ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Esimerkiksi meneillään olevassa *Criti-*



cal-hankkeessa kehitetään kriittisen lukutaidon opetuksen tueksi muun muassa pelejä ja sovelluksia (Critical-hanke 2021).

Pelillisten keinojen kriittinen tarkastelu ei tarkoita kielteistä suhtautumista teknologiaan tai sen avulla tehtävään ohjailuun. Se tarkoittaa pikemminkin oppijoiden ja opettajien omien tavoitteiden ja kielitietoisuuden huomioimista. Tästä näkökulmasta on tärkeää tunnistaa ja tehdä näkyväksi digitaalisen ympäristön ohjailevia ominaisuuksia.

Myös tarve ja kyky kyseenalaistamiseen nähdään kriittisyyden ytimessä, sillä se ilmentää demokraattista sanan- ja ajattelun vapautta. Näin ollen se tukee kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi. Samaan aikaan tunnistetaan myös tekstitaitojen oppimisen merkitys, sillä pelkkä kyseenalaistaminen ei tarjoa mahdollisuutta yhteiskunnan kehittämiseen. (Luke 2013.)

Aiemmassa kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksessa nähdäänkin tarvetta ennen kaikkea luovaan tuottamiseen keskittyvän pedagogiikan kehittämiseen (Gouseti ym. 2023). Tutkimuksen mukaan opettajat painottavat internetsisällön arvioinnin ja funktionaalisten teknologian käyttötaitojen oppimista, vaikka kriittisten taitojen oppiminen edellyttäisi myös autenttista digitaalisten tekstien tuottamista. Myös kriittisyyden yhteys eettiseen pohdintaan nousee aiemmassa tutkimuksessa esiin. Esimerkiksi Johansson ja Stenlund (2022) kehittävät mallia internetympäristön puolueellisten datan esitystapojen tunnistamiseen ja uudelleen suunnitteluun.

Kriittisyys tarkoittaakin käytännössä pysähtymistä jonkin asian äärelle. Janksin (2013, 35) mukaan kriittisyys on katsomista sekä eteenpäin taaksepäin: taaksepäin katsominen on alkuperäisen tekstin kriittistä analyysia, ja eteenpäin katsominen on uuden tekstin luomista. Kriittisyys ei siis ole ainoastaan tekstien tarkastelua ja epäilemistä, vaan siinä tarvitaan myös uusien tekstien tuottamisen osaamista.

Digitaalisiin teksteihin saattaa automaattisesti suhtautua eri tavoin, kun tuntee niiden rakenteosat ja niiden tuottamiseen liittyvät työvaiheet. Esimerkiksi televisio-ohjelmien tuottaja saattaa kiinnittää tv-uutisia katsoessaan huomiota erilaisiin asioihin kuin tavallinen katsoja, joka ei ole perehtynyt uutislähetysten tekemiseen. Sama pätee sosiaaliseen mediaan, jossa erilaiset muokatut kuvat ja editoidut videot tai podcastit ovat merkittävä viestinnän väline. Valmiudet arvioida ja analysoida digitaalista sisältöä siis kehittyvät, kun opettelee kuvien, videoiden ja podcastien rakenteosia ja niiden tekemiseen liittyviä prosesseja. Luken (2013, 26) mukaan nämä ovat kielitietoisuuteen sisältyviä kriittisiä tekstitaitoja, joiden avulla voi tarkastella ideologioiden rakentumista kielen ja muiden esitystapojen välityksellä.

### **Tavoitteena monilukutaidon kehittäminen**

Laadin maisterintutkielmassani *Videotyöpa-* ja-nimisen tehtäväkokonaisuuden, jonka kytken erityisesti monilukutaidon laaja-alaiseen oppimiskokonaisuuteen. Tavoitteeni oli suunnitella tehtäväkokonaisuus, jota voitaisiin äidinkielen oppiaineen lisäksi hyödyntää myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Opetussuunnitelmien perusteissa kuvatulla monilukutaidon laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan sellaisia tekstitaitoja, jotka tukevat oppilaiden ymmärrystä erilaisia kulttuurisia viestinnän muotoja kohtaan ja jotka auttavat oman identiteetin rakentamisessa (Opetushallitus 2014, 22).

Monilukutaidon (multiliteracy) käsite syntyi alun perin New London group -nimisen tutkijaryhmän kokouksessa, jossa pohdittiin tekstitaitojen opettamista kasvavan eriarvoisuuden ja teknologian nopean kehityksen keskellä (Cazden, Cope, Fairlough & Gee 1996). Kansainvälisen monilukutaitotutkimuksen ja kriittisten digitaalisten lukutaitojen tutkimuksen yhtymäkohtana on



kriittistä uudelleensuunnittelua ja oppijoiden yhteistyötä sisältävän pedagogiikan kehittäminen.

Tehtäväkokonaisuudessa hyödynnänkin kansainvälisen monilukutaitotutkimuksen parissa kehitettyä suunnittelemalla oppimisen konseptia (Cope & Kalantzis 2015). Monilukutaidon laaja-alaista oppimiskokonaisuutta ja kansainvälistä monilukutaitopedagogiikkaa yhdistää painotus kielitietoisuuden, luovan tuottamisen ja oppijoiden yhteistyön yhdistämisestä. Lisäksi erilaisten kulttuurien, tässä tapauksessa erilaisten internetin kulttuuristen viestintätapojen, ymmärtäminen on tärkeä lähtökohta tekstien tarkastelulle, tuottamiselle ja arvottamiselle.

Internetin viestintäkulttuurien tarkastelussa on tärkeää huomioida kirjoitetun ja puhutun kielen lisäksi myös muita merkityksen tuottamisen muotoja, joita teknologia mahdollistaa. Monilukutaidon oppimiskokonaisuuden määritelmässä teksteillä tarkoitetaan ” - sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa ja digitaalisessa muodossa.” (Opetushallitus 2014, 22.)

Näistä vaihtoehtoista *Videotyöpajassa* tarkastellaan ja tuotetaan erityisesti videoita ja podcasteja, sillä ne ovat sosiaalisessa mediassa suosittuja ja vaikutusvaltaisia viestinnän muotoja. Ne ovat digitaalisessa ja audiovisuaalisessa muodossa olevia tekstejä, mutta lisäksi niissä voi olla muitakin laaja-alaisen tekstikäsityksen määritelmässä mainittuja muotokieliä. Videot ja podcastit voivat sisältää puhetta, kuvaa tai kirjoitettua tekstiä: äänitehosteet ja taustamusiikki ovat auditiivista muotokieltä; kuvat, kuvakkeet, symbolit ja GIF-kuvat ovat visuaalista muotokieltä; katsojamäärää tai tykkäyksiä mittaava laskuri videon tai podcastin yhteydessä puolestaan on numeerista muotokieltä.

*Videotyöpajassa* työskentely on jäsennelty perinteisten tiedonkäsittelyprosessien mukaan, joiden tarkoituksena on mallintaa luovaa tuottamista sekä auttaa tiedostumaan erilaisista tavoista muodostaa tietoa. Tämä tukee opettajan ja oppilaan kehittymistä oman työskentelyn kriittiseksi suunnittelijaksi. Taulukossa 1 kuvaan *Videotyöpajan* työskentelyn etenemistä tiivistetynä. Työvaiheet jakautuvat kokemiseen, konseptualisointiin eli käsitteellistämiseen, analyysiin ja soveltamiseen. (Cope & Kalantzis 2015, 31–32.)

**Taulukko 1. Videotyöpajan eteneminen.**

| Työvaihe                         | Tiedonmuodostusprosessi     | Oppijoiden aktiviteetti                                                                |
|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Alkuohjeistus                    | Tuttujen asioiden kokeminen | Työvaiheiden ja tavoitteiden läpikäynti                                                |
| Teknologian vuorovaikutteisuus   | Uusien asioiden kokeminen   | Teknologisten tarjoumien havainnointi                                                  |
| Pelilliset keinot                | Havaintojen nimeäminen      | Pelillisyyksien nimeäminen ja luokittelu                                               |
| Pelillisten keinojen luokittelu  | Teorian avulla nimeäminen   | Pelillisten strategioiden tarkastelu                                                   |
| Mediaprojektin suunnittelu       | Funktionaalinen analyysi    | Video- ja podcast-toteutuksiin tutustuminen ja oman pelillisen strategian kehittäminen |
| Kriittinen kehystäminen          | Kriittinen analyysi         | Oman suunnittelun kyseenalaistaminen: puolueellisuuden ja eettisyyden arviointi        |
| Videon tai podcastin tuottaminen | Ohjeen mukaan soveltaminen  | Raakamateriaalin kuvaus ja editointi suunnitelman mukaan                               |
| Innovatiivinen kokeilu           | Luova(sti) soveltaminen     | Edellisessä työvaiheessa syntyneiden ideoiden kokeileminen ja työn viimeistely         |
| Arviointi ja palaute             | Kriittinen analyysi         | Valmiin työn esittäminen, itsearviointi ja opettajan palaute                           |

Tässä artikkelissa keskityn erityisesti kuvaamaan *Videotyöpajan* käsitteellistämistä ja analyysivaiheita. Niissä tehdään aiempaan tutkimukseen pohjautuen havaintoja digitaalisen ympäristön pelillisyydestä ja puolueellisista datan esitystavoista. Tarkempi kuvaus kaikista työvaiheista on maisterintutkielmani luvussa 4.2 ja tutkielman liitteenä olevassa *Opettajan oppaassa* (Vääräsmäki 2023).

## Pelillisten keinojen havainnointi ja käsitteellistäminen

Määrittelen pelilliset keinot ohjailemaan pyrkiviksi tekstilajipiirteiksi digitaalisessa ja multimodaalisessa ympäristössä. Pelillisyyteen keskittyminen ohjaa tarkastelemaan digitaalista ympäristöä kokonaisuutena, ei vain siellä olevaa kirjoitettua kieltä tai kuvia.

Aiemmassa informaatioteknologian tutkimuksessa pelillisyydellä tarkoitetaan erilaisten ohjelmien ominaisuuksia, joiden avulla pyritään muokkaamaan ohjelmien käyttäjän toimintaa ja motivaatiota (Schöbel, Janson & Söllner 2020).

Kyse on sellaisesta ohjailusta, jolla pyritään vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti teknologian käyttäjän ajatteluun ja toimintaan. Pelillisten keinojen avulla voidaan esimerkiksi pyrkiä saamaan käyttäjä viettämään mahdollisimman paljon aikaa jonkin sovelluksen parissa tai vaikkapa tekemään ostoksia.

Nuorten hyödyntämissä digitaalisissa ympäristöissä pelilliset keinot ilmenevät monin tavoin. Ne ovat olennainen osa älypuhelimien ja erilaisten sovellusten muotoilua, mutta niitä voivat hyödyntää myös nuorten suosimat somevaikuttajat video- tai audiosisällöissään.

Alla oleva taulukko 2 on osa muodostamani tehtäväkokonaisuuden materiaaleja. Siinä luetellaan pelillisten keinojen rakenneosia, jotka ovat konkreettisia, digitaalisessa ympäristössä havaittavia pelillisiä keinoja (Schöbel ym. 2020).

Havainnointi ja käsitteellistäminen ovat empiiristä tiedonmuodostusta, jossa havaintoja voidaan nimetä joko itse tai teoriaan pohjautuen (Cope & Kalantzis 2015, 25–26). Pelillisiin keinoihin tutustuttaessa havainnoidaan omassa

**Taulukko 2. Pelillisyydskonseptin rakenneosia ja niiden vaihtoehtoisia termejä (Schöbel, Janson & Söllner 2020).**

| Rakenneosat          | Pelillisyydskonseptin yksittäisiä rakenneosia, joita ohjelmistojen kehittäjät ja suunnittelijat käyttävät rakennuspalikoina rakentaessaan ohjelmistoja. |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pisteet              | Kokemuspisteet, Lojaalisuus pisteet, Mainepisteet, Pisteet, Krediitit, Valuutat                                                                         |
| Palkinnot            | Pokaalit, Mitalit, Kunniamerkit, Kuvakkeet                                                                                                              |
| Palaute              | Äänipalaute                                                                                                                                             |
| Aikapaine            | Deadline, Aikapankki, Aikarajoitus                                                                                                                      |
| Tulostaulu           | Sijoitus, Korkeimmat pisteet-tili, Tulostaulu, Merkkitaulu, Viivakaavio                                                                                 |
| Edistymispalkki      | Edistyminen, Suorituskykykaavio, Suorituskykytähdet, Edistymisilmoitus                                                                                  |
| Taso                 | Käyttäjätaso, Eteneminen                                                                                                                                |
| Tehtävät             | Missiot, Haasteet, Tehtävät, Tavoitteet                                                                                                                 |
| Virtuaaliset esineet | Virtuaaliset lahjat                                                                                                                                     |
| Hahmo                | Roolit, Virtuaaliset hahmot, Hahmot, Käyttäjäprofiilit                                                                                                  |
| Narratiivit          | Merkitykselliset tarinat                                                                                                                                |
| Muistutus            | Historia, Edistyminen, Aikajana                                                                                                                         |
| Keräysjärjestelmä    | Palkitsemisjärjestelmä, Pisteytysjärjestelmä, Mitalien keräysjärjestelmä, Pisteiden luokitusjärjestelmä                                                 |





digitaalisessa ympäristössä, esimerkiksi älypuhelimien tai tietokoneen näytöllä, olevia kohteita. Käytän näistä kohteista nimitystä tarjouma (Kress 2003). Oppilas voi nimetä tarjoumia itse, mutta lisäksi voidaan käyttää apuna myös pelillisten keinojen luokittelua (Taulukko 2).

Esimerkiksi taulukossa 2 mainitut pisteet ovat numeerista tai symbolista muotokieltä. Pisteytystä hyödynnetään ainakin Google-hakukoneessa siten, että internetin käyttäjät voivat pisteyttää yrityksiä tai paikkoja, ja antaa samalla myös sanallista palautetta. Youtube-vaikuttajien videoilla voidaan kerätä pisteitä vaikkapa jonkin tehtävän tai haasteen avulla. Tällöin sekä haaste että pisteytys ovat videon pelillisiä rakenneosia.

Narratiiveihin, eli merkityksellisiin tarinoihin, voi törmätä lähes kaikkialla internetissä. Kressin (2003, 117–118) mukaan tarinallisiin esitystapoihin lukeutuvat kaikenlaiset multimodaaliset esitykset, mukaan lukien tieteellistä tietoa esittävät mallinnukset ja dokumentit.

Pelillisten keinojen analyysissä pohditaan, mikä tehtävä kullakin yksittäisellä rakenneosalla on. Esimerkiksi edellä kuvaamaani narratiivi-kategoriaan kuuluvat multimodaaliset esitykset ovat usein värikkäitä, ne voivat sisältää musiikkia ja kerrontaa, ja niillä on johonkin ajalliseen keston suunniteltu juoni. Vuorovaikutuksen näkökulmasta ne ovat toteavia esitystapoja, jotka eivät tue harkinnan ja merkitysneuvottelun ulottuvuuksia. (Kress 2003, 117–118.)

Taulukoissa 3 ja 4 kuvatut dynamiikkaan ja motivaatioon vaikuttavat ulottuvuudet ovat pelillisten rakenneosien ominaisuuksia. Dynamiikan ja motivaation käsitteiden avulla pelillisiä rakenneosia voidaan luokitella sen mukaan, miten niillä pyritään vaikuttamaan teknologian käyttäjään psykologisella tasolla (Schöbel ym. 2020). *Videotyöpajassa* onkin tarkoitus pohtia tarkemmin erilaisten pelillisten rakenneosien dynamiikkaan ja motivaatioon liittyviä ominaisuuksia.

**Taulukko 3. Pelillisyyden dynaamiset ulottuvuudet (Schöbel, Janson & Söllner 2020).**

| <b>Dynamiikka</b> | <b>Kuuaa miten pelillisen konseptin käyttäjät kokevat yksittäiset rakenneosat. Kokemus riippuu siitä, miten ohjelmistojen kehittäjät yhdistelevät eri rakenneosia niiden ominaisuuksien perusteella.</b> |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Palkinnot         | Kannustimet, Palkinnot                                                                                                                                                                                   |
| Yhteistyö         | Yhteistyö, Joukkue, Tiimin rakentaminen, (Sosiaalisen verkostoitumisen ominaisuudet)                                                                                                                     |
| Kilpailu          |                                                                                                                                                                                                          |
| Haaste            |                                                                                                                                                                                                          |

**Taulukko 4. Pelillisyyden motivaatioon vaikuttavat ulottuvuudet (Schöbel, Janson & Söllner 2020).**

| <b>Motivaatioon vaikuttavat osat</b> | <b>Kuuaa käyttäjien motiiveja tai tunnereaktioita erilaisten rakenneosien toimintaan</b> |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sosiaalisten tarpeiden tyydyttyminen |                                                                                          |
| Omistajuus                           |                                                                                          |
| Saavutukset                          |                                                                                          |
| Itseilmaisu                          |                                                                                          |
| Altruismi/ hyväntekeväisyys          |                                                                                          |

Pelillisyyden tehokkuuden todetaan johtuvan yksittäisten rakenneosien sijaan usean strategisesti valitun pelillisen elementin muodostamasta kokonaisuudesta (Schöbel ym. 2020). Myös *Videotyöpajassa* on tavoitteena tunnistaa, millaisia useammasta pelillisestä rakenneosista koostuvia kokonaisuuksia digitaalisesta ympäristöstä voi havaita. Tämän havainnoinnin pohjalta oppijat suunnittelevat ryhmätyönä oman pelillisen strategian.

Opettajat voivat hyödyntää omaa asiantuntemustaan monilukutaidon opettamiseen liittyvän kielitietoisuuden kautta. Jokainen opettaja on



oman tiedonalansa kielen asiantuntija, joka havainnoi ja analysoi oman tiedonalansa kieltä ja muita esitystapoja. Pelillisten keinojen tarkastelu on osa monilukutaitoa ja äidinkielen oppiainekoh- taisia opintoja. Taustalla on teknologian kehitys, joka on vaikuttanut kaikkien tiedonalojen esitysta- poihin (Kress 2003). Jokainen opettaja on oman tiedonalansa tekstitaitojen opettajana pätevä myös opettamaan digitaalisten tekstien piirteitä oppilaille. Tällöin hän toteuttaa kielitietoisia käy- tänteitä, eli auttaa oppilaita tiedostumaan oman tiedonalansa kielen ja muiden esitystapojen omi- naispiirteistä (Opetushallitus 2014, 26).

Kriittisyys ja digitaalisuus siis yhdistävät kaikkia peruskoulun oppiaineita kielitietoisuu- den kautta. Pelillisyyden ja puolueellisten datan esitystapojen havainnointi voisi tukea esimer- kiksi luonnontieteiden ja matematiikan oppiai- neissa erilaisten kuvaajien tai luonnonilmiöitä visualisoivien esitysten, kuten animaatioiden ja dokumenttien, kriittistä tarkastelua. Lisäksi peli- listen keinojen vaikuttavuutta voitaisiin tarkastel- la terveystiedon oppiaineen näkökulmasta, sillä pelillisyyden vaikuttavuus pohjautuu ihmisen psykologiaan.

### Digitaalisen tekstin kriittinen analyysi

Kriittinen analyysi tiedonmuodostuksen käytän- teenä tarkoittaa Copen ja Kalantzisin (2015, 27) mukaan huomion kiinnittämistä tekstin sisältä- miin inhimillisiin taustatekijöihin, kuten tekijän mahdollisiin tarkoitukseen. Digitaalisissa teks- teissä voi tällöin tarkastella esimerkiksi datan esitystapojen puolueellisuutta (Johansson & Stenlund, 2022). Taulukossa 5 puolueellisuus jaetaan neljään eri tyyppiin, jotka ovat ”Rajoit- tunut näkökulma”, ”Vaihtelun sivuuttaminen”, ”Syrjiminen” ja ”Harhaanjohtaminen tai aiheen vääristäminen”.

Taulukko 5 on osa *Videotyöpajan* materiaale- ja. Yläkoulun oppijoiden on sen pohjalta tarkoitus

analysoida omia video- tai podcast-projektejaan, mutta myös kuluttamaansa digitaalista sisältöä. Mikäli oppijat havaitsevat puolueellisia esitys- tapoja projektissaan, he voivat tehdä suunnitel- miinsa muutoksia taulukon sarakkeessa ”Mikä on vaihtoehtoinen esitystapa tai ratkaisu?” esi- tettyjen ehdotusten avulla.

Voidaan esimerkiksi havaita, että joidenkin sosiaalisen median alustojen toiminta ei välttä- mättä tue asioiden huolellista ja kattavaa esit- tämistä. Jos käyttäjät voivat vaikkapa julkaista vain lyhyitä video- tai tekstipätkiä, esitys ei tue välttämättömien tai kriittisten näkökulmien huo- mioimista. Näin sosiaalisen median alusta itses- sään toimii helposti harhaanjohtavan tai aihetta vääristävän tiedon levittämiskanavana. Taulu- kon 5 mukaisesti sosiaalisen median käyttäjä voi pyrkiä ratkaisemaan ongelman lisäämällä julkaisuunsa lyhyen tulkitsemista ohjaavan teks- tin, kuten nettisivun osoitteen tai muun lähdeviit- tauksen. Käyttäjä voi myös vaihtaa johonkin sel- laiseen kanavaan, joka mahdollistaa pidempien videoiden tai tekstien julkaisun.

Monilukutaidon näkökulmasta kriittinen ana- lyysi vastaa eettistä ja esteettistä pohdintaa. Siinä on kyse ihmisten tasavertaisesta kohtelusta, objektiivisuudesta, vuorovaikutuksellisuudesta ja tiedon oikeellisuuden pohtimisesta eri näkö- kulmista. Myös omaan toimintaan ja ajatteluun kohdistuva pohdinta on tärkeä osa kriittisiä digi- taalisia lukutaitoja, ja tässä työskentelyvaihees- sa sitä on mahdollisuus harjoitella.

### Videotyöpajan eduista ja käytettävyydestä

Esittelemäni työtavan etuna on painotus luo- vaan tuottamiseen, jota harjoitellaan kielitietoi- sen mallin avulla. Kyse on myös tekemällä op- pimisesta, jossa kriittisiä digitaalisia lukutaitoja opitaan autenttisen tekemisen välityksellä. Mo- nilukutaidon oppimiskokonaisuuden näkökul-



Taulukko 5. Puolueelliset datan esittämistavat (Johansson & Stenlund 2022).

| Puolueelliset datan esitystavat           | Esitystavan kuvaus                                                                                                                                                                                                            | Mitä ongelmia tästä esitystavasta voi seurata?                                                                                                                                                                       | Mikä on vaihtoehtoinen esitystapa tai ratkaisu?                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rajoittunut näkökulma                     | Rutiininomainen datan esitystapa, normi tai perinne esimerkiksi jonkun asiantuntijaryhmän viestinnässä.                                                                                                                       | Vaikuttaa siihen, mitä kysymyksiä ylipäättään kysytään, tai mikä tieto nähdään olennaisena. Kaventaa näkökulmaa ja voi toimia oikeutuksena kurinpidolliselle vallankäytölle, tai muita vahingoittavalle käytökselle. | Mahdollisuus hyödyntää erilaisia esitysmuotoja, jotka mahdollistavat aiheen tarkastelun useammista näkökulmista.                                                                                                                                      |
| Vaihtelun sivuuttaminen                   | Objektiiviselta vaikuttava esitystapa, jota pidetään yleispätevänä ja kaikenlaisiin konteksteihin tai aiheisiin sovellettavana.                                                                                               | Esitystapa vääristää, syrjii tai jättää pois yksittäisen ihmisen tai ihmisryhmän. Esitystapa antaa tarkoituksellisesti väärän kuvan todellisuudesta. Datan keräämisen aikajakso voi esimerkiksi olla liian lyhyt.    | Pohditaan, millaisia seurauksia virheellisellä esityksellä on. Seuraavaksi tarkastellaan esityksen kohteena olevaa ilmiötä sen alkuperäisessä kontekstissa. Tämän tarkastelun pohjalta arvioidaan esitystapaa uudelleen, ja korjataan tehdyt virheet. |
| Syrjiminen                                | Esitystapa ilmentää jonkin hallitsevan ihmisryhmän arvoja, sääntöjä tai kiinnostuksen kohteita.                                                                                                                               | Esitystapa kohtelee ihmisiä epätasa-arvoisesti esimerkiksi heidän alkuperänsä, sukupuolensa tai toimeentulonsa perusteella.                                                                                          | Annetaan ihmisille mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä sellaisesta esityksestä, jossa hyödynnetään heistä itsestään kerättyä dataa. Tarjotaan heille mahdollisuus tehdä omia esityksiä.                                                              |
| Harhaanjohtaminen ja aiheen vääristäminen | Esitetään sellaisia asioita, joita ei todellisuudessa kyetä käsittelemään esityksen mitataavassa. Esityksessä käytetty aikajakso ei siis sovellu välttämättömien ja kriittisten näkökulmien esittämiseen kyseisestä ilmiöstä. | Esitys tukee virheellistä ja harhaanjohtavaa tietoa. Tällä voi olla vakavia poliittisia seurauksia. Harhaanjohtavan tiedon varassa ihmiset voivat esimerkiksi tehdä suuria virheitä elämässään.                      | Esitykseen voi lisätä lukijoiden tulkitsemista ohjaavaa ja helpottavaa tekstiä. Vaihtoehtoisesti käytetään vapaampia esitysmuotoja, eli harkintaa tai asian tarkempaa käsittelyä mahdollistavia esitysmuotoja.                                        |

masta tämä on kuitenkin vain yksi tapa tulkita opetussuunnitelmaperusteita. Lisäksi digitaalinen luova tuottaminen voi olla niin opettajille kuin oppijoille haastavaa. Opettajien kannattaa-kin suhtautua esittämiini työskentelytapoihin ja ajatuksiin resurssina, jota he voivat hyödyntää parhaaksi katsomallaan tavalla opetuksen tukena.

Monilukutaidon laaja-alainen tekstikäsitys fokusoi opetuksen kirjoitetusta tekstistä multi-

modaalisiin ja digitaalisiin sisältöihin. Siirtymä kirjoitetun kielen oppimisesta laajemmin erilaisen muotokielen tuottamiseen saattaa vähentää luku- ja kirjoitustaidon oppimisen resursseja, mikä voidaan nähdä ongelmallisena kehityskuluna. Niin monilukutaitoja kuin kriittisiä digitaalisia lukutaitoja käsittelevä aiempi tutkimus kuitenkin korostaa, että pelkkä kirjoitettujen kielten oppiminen ei muodosta yksilölle riittävää kielitaitoa aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä toimi-

miseen. Lisäksi tarvitaan kykyä tulkita useiden eri muotokielten välityksellä muodostettuja merkityksiä. (Cope & Kalantzis 2015, 3; Luke 2013.) Erilaisten internetin muotokielten osaaminen voi myös tukea perinteisen luku- ja kirjoitustaidon oppimista.

Opintojeni myötä olen pohtinut monista eri näkökulmista, mitä kriittisyys oikeastaan tarkoittaa. Tämä on rohkaissut minua käyttämään erilaisia internetsisältöjä ja digitaalista luovaa tuottamista opetuksessa. Erityisesti kielitietoisuuden ja kriittisten digitaalisten lukutaitojen välisen suhteen pohtiminen on tukenut osaamistani. Toivonkin luonnollisesti, että tämä artikkeli voisi tukea muidenkin opettajien ajattelun ja osaamisen kehittymistä. Kieli ja muut esitystavat ovat resursseja, joilla ihminen voi kuvata ympäristöä tai ilmaista itseään. On oleellista tiedostaa tekstin erillisyyssuhteessa ihmiseen tai monimutkaiseen todellisuuteen.

### Näin opetan kriittisiä digitaalisia lukutaitoja yläkoululaisille:

1. Pyrin kunnioittamaan oppilaiden näkökulmia. Suuntaan kriittisen huomion digitaalisten sisältöjen esitystapoihin, en esimerkiksi erilaisiin mielipiteisiin tai ideologioihin.
2. Hyödynnän ja kehitän omaa asiantuntemustani. Etsin oman tiedonalani tekstikäytännöistä pelillisiä keinoja, joita voisin tarkastella osana opetusta.
3. Mallinnan omaan toimintaani kohdistuvaa kriittistä pohdintaa. Voin esimerkiksi pohtia ääneen omaan älypuhelimeni tai muun teknologian käyttöni liittyviä haasteita ja tekemiäni ratkaisuja.

4. Kiinnitän oppilaiden huomion sanoihin, joilla kuvataan digitaalista ympäristöä. Voimme koota yhdessä käsitteitä havainnointia ja analyysia varten.

5. Kannustan oppilaita pohtimaan, mitä kriittisyys tarkoittaa ja miten se vaikkapa konkreettisesti ilmenee toimittaessa internetissä.

### Lähteet

- Ávila, J. & Pandya, J.Z. 2013. Traveling textual authority and transformation: an introduction to critical digital literacies. Teoksessa J. Ávila & J.Z. Pandya (toim.) *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. New York: Peter Lang, 1–14.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N. & Gee, J. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies – Learning by design*. New York: Palgrave Macmillan, 1–36.
- Critical-hanke 2021. Teknologisia ja sosiaalisia innovaatioita kriittisen lukemisen tukemiseen internetin aikakaudella (CRITICAL). Tilannekuvaraportti 2021. Helsinki: Suomen Akatemia
- Gouseti, A., Lakkala, M., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A. & Ilomäki, L. 2023. Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*, 2023, 1–35.
- Janks, H. 2013. The importance of critical literacy. Teoksessa J.Z. Pandya & J. Ávila (toim.) *Moving Critical Literacies forward: A new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, 32–44.
- Johansson, V. & Stenlund, J. 2022. Making time/breaking time: critical literacy and politics of time in data visualisation. *Journal of Documentation*, 78 (1), 60–82.
- Knight, J., Dooly, M. & Barberá, E. 2020. Getting smart: towards critical digital literacy pedagogies. *Social Semiotics*, 33 (2), 326–349.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. Lontoo: Routledge.
- Luke, A. 2013. Defining critical literacy. Teoksessa J.Z. Pandya & J. Ávila (toim.) *Moving Critical Literacies forward: A new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, 19–31.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. ePerusteet. Saatavissa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/464565> [Viitatuspäivä 31.8.2023]
- Schöbel, S., Janson, A. & Söllner, M. 2020. Capturing the complexity of gamification elements: a holistic approach for analysing existing and deriving novel gamification designs. *European Journal of Information Systems*, 29 (6), 641–668.
- Vääräsmäki, J. 2023. Kriittiset digitaaliset lukutaidot – teoriakatsaus ja tehtäväkokonaisuus. Maisterin tutkielma. Jyväskylän yliopisto





**Johanna Korkeamäki, erikoistutkija, VTT,**

työskentelee Kuntoutussäätiössä. Hän on tutkinut nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksia ja erilaisia terveysongelmia yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien näkökulmasta. Korkeamäen sosiologian alaan kuuluva väitöskirja Piilotetut vaikeudet. Oppimisvaikeuksien diagnosointi, toimijuus ja toimintamahdollisuudet aikuisen elämänculussa tarkistettiin Helsingin yliopistossa 28.4.2023.

Kuva J Korkeamäki

# Myös aikuiset tarvitsevat tukea lukemiseen

*Lukemisvaikeudet ovat yleisiä, ja niillä voi olla monenlaisia seurauksia aikuisen ihmisen elämään. Tuen saaminen oppimisessa koettuihin vaikeuksiin koetaan hyödyllisenä vielä aikuisuudessa. Aikuisten oppimisen vaikeuksista tarvitaan vielä lisää tietoa, ja myös tukimuotoja on tarpeen kehittää.*

**ASIASANAT:** lukivaikeus, aikuiset

## Aikuisten lukutaitopulmat ovat yleisiä

Aikuisten lukutaitopulmat ovat yleisiä, ja PIAAC-tutkimuksen mukaan aikuisista peräti 11 prosentilla on suuria puutteita lukutaidossa (Malin, Sulkunen & Laine 2013). Lukemisvaikeuksien syyt kuitenkin vaihtelevat. Yhtenä syynä ovat kehitykselliset oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus.

Suomessa lukivaikeus näyttäytyy usein lukemisen hitautena ja työläytenä sekä kirjoitusvirheinä. Lisäksi erilaiset keskittymisen ja muistamisen pulmat ja vaikeudet vieraissa kielissä ovat yleisiä. (Korkeamäki 2011 & 2019.) Tarkkoja lukuja lukivaikeuksien esiintyvyydestä on vaikea esittää, sillä erilaiset oppimisvaikeudet esiintyvät jatkumolla. Myös opiskelu ympäristöllä on merkitystä sille, kuinka omat vaikeudet koetaan. Esimerkiksi Kouluterveyskyselyssä lukiolaiset kuvaavat vaikeuksia lukemisessa yhtä usein kuin ammatillisissa opinnoissa opiskelevat, vaikka varsinaiset lukivaikeudet näyttävät olevan ammattiin opiskelevilla yleisempiä (Korkeamäki 2019).

Väestötason tietoa lukivaikeudesta tai muista oppimisen vaikeuksista ei ole saatavilla. Terveys 2000 -tutkimuksessa 18–29-vuotiaista aikuisista viisi prosenttia kuvasi vaikeuksia lukemisessa. Lukemisvaikeuksia ja muita oppimis-

vaikeuksia raportoineista vain hieman yli puolet koki saaneensa tukea koettuihin vaikeuksiin. Koetuissa lukutaitovaikeuksissa ei havaittu eroja sukupuolen mukaan (Lavikainen ym. 2006). Sama havainto on tehty myös aikuisten lukutaitovaikeuksien kohdalla (Malin ym. 2013).

Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että sangen monen lukivaikeus todetaan vasta aikuisuudessa (de Beer, Heerkens, Engels & van der Klink 2022). Aikuisuus näyttäytyy tutkimusten valossa jossain määrin ristiriitaisena elämänvaiheena, sillä vaikeudet on mahdollista yhtäältä saada paremmin haltuun, mutta monet lukutaitoon ja oppimiseen liittyvät vaatimukset myös kasvavat ja tutut työympäristöt muuttuvat (Korkeamäki 2023).

## Oppimisvaikeuksilla voi olla pitkäaikaisia seurauksia aikuisen elämänculussa

Omassa väitöstutkimuksessani (Korkeamäki 2023) tarkastelin 26 eri-ikäisen aikuisen kokemuksia oppimisvaikeuksista osana elämänculua. Tutkimuksessani kysyin, millaisena sosiaalisena ilmiönä oppimisvaikeudet näyttäytyvät osana elämänculua ja miten oppimisvaikeuksia koskevat kokemukset kytkeytyvät yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Sosiologian alaan kuuluva



tutkimukseni havainnollistaa oppimisvaikeuksien merkityksen muuttumisen sekä yhteiskunnallisena ilmiönä että yksilöiden elämänculussa.

Siinä missä nuorempien haastateltavien vaikeudet oli tunnistettu koulussa ja kokemukset saadusta tuesta olivat pitkälti myönteisiä, vanhempien haastateltujen elämänculussa lukutaidossa ja muussa oppimisessä koettuja vaikeuksia oli pitkälti tulkittu tyhmyydeksi ja laiskuudeksi. Kieleiset koulutuskokemukset olivat yleisiä, mikä on havaittu lukivaikeuksia kokevilla aikuisilla yleisemminkin (esim. Deacon, Macdonald & Donaghue 2022).

Tutkimuksessani nuoremmat haastateltavat olivat saaneet usein enemmän tukea kuin vanhemmat haastateltavat. Siitä huolimatta kokemukset tuen vaihtelevuudesta olivat yleisiä eri-ikäisillä haastateltavilla, ja myös nuorempien vaikeudet saatettiin todeta virallisesti vasta aikuisuudessa. Monella oli kokemusta siitä, että tuen saaminen oli jäänyt joiltain osin kesken eräiseksi esimerkiksi yläkouluun siirryttäessä. Toisaalta opiskeluympäristön vaatimuksilla oli myös merkitystä lukutaitovaikeuksien tai muiden oppimisessä koettujen vaikeuksien ilmentäjänä, mitä esimerkiksi lukiossa opiskelleet kuvasivat.

Lukutaidossa ja oppimisessä koetuilla vaikeuksilla oli merkitystä omille elämänvalinnoille ja koulutuspoluille, mutta oppimisvaikeuksiin saatiin vaihtelevasti tukea koulutuksen aikana. Aikuiset kertoivat ehtojen saamisesta ja koulutuksen keskeyttämisestä. Työelämään siirtyminen oli usein helpottavaa, mutta saattoi myös sisältää erilaisia pettymyksiä. Erilaiset koulutukseen ja työhön liittyvät siirtymät, säröt ja katkokset olivat merkityksellisiä oppimisvaikeuksien ilmenemisessä ja avun hakemisessa.

Oppimisvaikeuksien nimeäminen ja selvittäminen aikuisuudessa koettiin usein helpottavana ja omia elämäncokemuksia selittävänä. Sen toivottiin tuovan apua ja lisäävän ymmär-

rystä koetuista vaikeuksista. Tarvittavan tuen saaminen ei kuitenkaan ollut itsestään selvää aikuisten kokemuksissa. Aikuisuus näyttäytyi tutkittavien kokemuksissa ristiriitaisena aikana, jolloin oppiminen saattoi helpottua, mutta avun saaminen koettuihin vaikeuksiin oli usein vaikeaa.

Tutkimuksissa on havaittu, että monissa tilanteissa voi olla helpompi piilottaa omat vaikeudet kuin nostaa niitä esille koulutuksen tai työelämän käytännöissä (esim. de Beer ym. 2022). Näin oli myös omassa tutkimuksessani. Toisaalta mahdollisuus kertoa itseä pitkään vaivanneesta asiasta koettiin helpottavana ja parhaimmillaan omista oppimisvaikeuksista kertominen toi ymmärrystä ja apua omaan tilanteeseen.

### Mikä auttaa aikuista?

Tutkimukseni aikuiset painottivat sekä oppimisvaikeuksia koskevaa ymmärrystä että käytännön tukikeinojen käyttöön saamista. Monet kertoivat perheenjäsenistä, opettajista, muista ammatillisista, työtovereista tai esihenkilöistä, jotka ymmärsivät oppimisen työläyden ja tarjosivat käytännön apua. Aina avun pyytäminen ei kuitenkaan johtanut toivottuun tulokseen.

Avun saamista aikuisena voi hankaloittaa myös, että aikuisia koskeva tutkimus ja käytännön interventiot ovat edelleen vähäisempiä kuin lasten kohdalla. Näyttää kuitenkin siltä, että samantyyppiset keinot, jotka auttavat lapsia ja nuoria, voivat olla avuksi myös aikuisilla. Tällaisia ovat esimerkiksi strategiaperustainen ohjaus sekä opiskelu- ja työjärjestelyjen tekeminen. (Korkeamäki 2019.) Tuore suomalainen väitöstutkimus havaitsi neuropsykologisen kuntoutuksen olevan vaikuttavaa nuorten aikuisten lukivaikeudessa. Oppimisessä koettujen pulmien lisäksi kuntoutuksella havaittiin myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi itsetunnolle. (Nukari 2023.)



Myös teknologian hyödyntäminen, kuten esimerkiksi äänikirjat ja tietokoneen luku- ja puhetuki, voi tuoda aikuisille monenlaisia hyötyjä. Aikuiset tarvitsevat kuitenkin myös ohjausta teknologian käyttöön saamiseksi. (Hock 2012, Korkeamäki 2019.) Usein lukutaitovaikeuksien rinnalla esiintyy myös vaikeuksia teknologian käytössä (Malin ym. 2013).

Työelämän näkökulmasta lukivaikeutta on lähestytty osana neurokirjoa koskevia keskusteluja (Doyle 2020). Tällöin kiinnitetään huomiota työntekijöiden vahvuuksiin ja työtä hankaloittaviin käytäntöihin. Erilaisissa työtehtävissä on esimerkiksi erilaiset mahdollisuudet hyödyntää tietokonetta ja teknologisia apuvälineitä tai turvautua työtovereiden apuun. Työelämässä lukutaidon tarve vaihtelee. Töitä on kuitenkin mahdollista jakaa omien vahvuuksien mukaan. Lukutaito-ohjausta suositellaan myös työelämään esimerkiksi selkokielisten ohjeiden rinnalla.

Tutkimusten ohella käytännön kokemukset kertovat, että aikuiset kokevat saamansa tuen hyödyllisenä ja esimerkiksi äänikirjojen kuuntelu aikuisena voi johdattaa kokonaan uudenlaisten lukukokemusten äärelle.

### Lukutaito toimintamahdollisuutena

Aikuisten lukemisvaikeuksia on mahdollista lähestyä myös toimintamahdollisuusajattelun näkökulmasta (Korkeamäki 2023). Tämä ajattelu korostaa niitä mahdollisuuksia, joita lukutaito avaa aikuiselle nyky-yhteiskunnassa. Yhtäältä lukutaito on muita asioita, kuten koulutusta tai työllistymistä, tukeva resurssi. Toisaalta lukutaito itsessään voi tarjota monenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi demokraattisen kansalaisuuden näkökulmasta.

Vaikeudet lukutaidossa voivat siten hankaloittaa monien muiden asioiden toteuttamista. Lukutaitoa voikin pitää monin tavoin perustavana toimintamahdollisuutena ja resurssina.

Lukutaito onkin näistä näkökulmista aivan olennainen toimintamahdollisuus, joka tulisi turvata myös aikuisilla. Sillä, miten yhteiskunnassa suhtaudutaan lasten ja aikuisten lukemisvaikeuksiin ja millaisia tuen muotoja on tarjolla, on merkitystä myös laajemmin ihmisten mahdollisuuksien näkökulmasta.

### Lähteet

- de Beer, J., Heerkens, Y., Engels, J., & van der Klink, J. 2022. Factors relevant to work participation from the perspective of adults with developmental dyslexia: A systematic review of qualitative studies. *BMC Public Health* 22 (1), 1-20.
- Deacon, L., Macdonald, S. J. & Donaghue, J. 2022. "What's wrong with you, are you stupid?" Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability & Society* 37 (3), 406-426.
- Doyle, N. 2020. Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin* 135 (1), 108-125.
- Hock, M. 2012. Effective literacy instruction for adults with specific learning disabilities: Implications for adult educators. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 64-78.
- Korkeamäki, J. 2011. Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus*, 31 (2), 128-135.
- Korkeamäki, J. 2019. Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Lukivaikeudesta lukitukeen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. Helsinki: Gaudeamus, 239-254.
- Korkeamäki, J. 2023. Piilotetut vaikeudet: Oppimisvaikeuksien diagnosointi, toimijuus ja toimintamahdollisuudet aikuisen elämänsä aikana. *Valtioneuvoston tiedekunnan julkaisuja* 239. Helsingin yliopisto.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka* 41 (6), 402-410.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. 2013. PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Nukari, J. 2023. Effectiveness of individual and group-based neuropsychological interventions for young adults with dyslexia. *Helsingin yliopisto*.



### Kielikukon toimituskunta

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

### Toimituskunnan jäsenet

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

Jan Hellgren  
[jan.hellgren@abo.fi](mailto:jan.hellgren@abo.fi)

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

Heli Ketovuori  
[heliketovuori@gmail.com](mailto:heliketovuori@gmail.com)

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

Aija Lund  
[aija.lund@gmail.com](mailto:aija.lund@gmail.com)

Miina Orell  
[miina.orell@gmail.com](mailto:miina.orell@gmail.com)

### FinRAn johtokunta 2023

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

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

Sihteeri | Sekreterare | Secretary  
**Jan Hellgren**  
varajäsen Pehr-Olof Rönnholm

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Juli-Anna Aerila**  
varajäsen Aija Lund

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Vuokko Kaartinen**  
varajäsen Susanna Mononen

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Merja Kauppinen**

Taloudenhoitajat | Kassörer | Treasurers  
**Susanna Mononen & Pehr-Olof Rönnholm**

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

Kansi ja ulkoasu Susan Johnsson  
Taitto Painosalama Oy

Painosalama Oy, Turku 2023  
ISSN 0780-0940

### Saat Kielikukon liittymällä jäseneksi tai tilaamalla sen!

FinRAn jäsenmaksu on 39 euroa.

Opiskelija- ja seniorijäsenmaksu on 18 euroa.

Kielikukon tilaushinta on 40 euroa.

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

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

Tykkää Facebookissa FinRA (Finnish Reading Association)



# KIELIKUKKO

## Mediakortti 2023

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

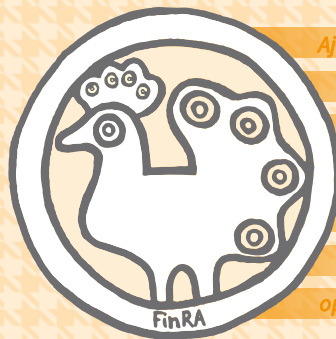
Vuosikerta (4 numeroa) 40 euroa

### LEHDEN TILAUSOSOITE

finrainfo@gmail.com

# Kielikukko

*Iloksi ja opiksi*



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

Finnish Reading Association • 1/2023

#### Tässä numerossa mm.:

Opettajat kertovat lukemis- ja kirjoittamiskäytännöistään  
Kouluvierailut kirjailijoiden silmin  
Digitaaliset tekstitaidot ovat lasten perusoikeus  
Kielivirta-hanke esittelee kieliluokkien toiminnan kehittämistä

### AINEISTOAikataulu 2023

| Nro | Aineisto | Postitus    |
|-----|----------|-------------|
| 1-2 | 1.3.     | viikolla 15 |
| 3   | 6.9.     | viikolla 42 |
| 4   | 18.10.   | viikolla 49 |

### ILMOITUSHINNAT € (ALV 0 %)

|           |            |                             |            |       |
|-----------|------------|-----------------------------|------------|-------|
| Koko..... | m/v.....   | 4-värisenä<br>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.

Tulevana 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 vuonna 2024!

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](mailto:sari.sulkunen@finrainfo.fi).

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

## *Iloksi ja opiksi*

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