



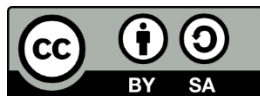
SUUNTA LUKEMISEEN!

Lukutaitoprojekti esittelee:
Materiaalia lukutaitotyön tueksi

RIKTA DIG TILL LÄSNING!

Läskunnighetprojektet presenterar:
Material som stöd för läskunnighetsarbete

Tack Jenny för den fantastiskt fina omslagsbilden!



Suuntaa lukemiseen! Lukutaitoprojekti esittelee: Materiaalia lukutaitotyön tueksi /
Rikta dig till läsning! Läskunnighetprojektet presenterar: Material som stöd för
läskunnighetsarbete © 2022 by Henrik Hurme (Ed.) is licensed under [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

SUUNTA LUKEMISEEN!

LUKUTAITOPROJEKTI ESITTELEE:
MATERIAALIA LUKUTAITOTYÖN TUEKSI

RIKTA DIG TILL LÄSNING!

LÄSKUNNIGHETPROJEKTET PRESENTERAR:
MATERIAL SOM STÖD FÖR LÄSKUNNIGHETSARBETE

Henrik Hurme (toim. / red.)



Suuntaa lukemiseen! Lukutaitoprojekti esittelee: Materiaalia lukutaitotyön tueksi

Turun kaupunki

Kasvatuksen ja opetuksen palvelukokonaisuus

Varhaiskasvatuksen palvelualue

Toimittaja:

Henrik Hurme

Kannen kuva:

Jenny Lucander (Jenny Lucander Illustrations)

Taitto:

Henrik Hurme

Kuvat:

Alina Virtanen (s. 14), Henrik Hurme (s. 60), Veera Saukkonen (s. 129)

Kukin kirjoittaja on vastuussa oman tekstinsä kielestä, sisällöstä ja oikeellisuudesta.

Turku 2022

ISBN 978-952-5991-05-5 (Sähköinen)

Rikta dig till läsning! Läskunnighetprojektet presenterar: Material som stöd för läskunnighetsarbete

Åbo stad

Servicehelheten för fostran och undervisning

Serviceområden för småbarnspedagogik

Redaktör:

Henrik Hurme

Omslagsbild:

Jenny Lucander (Jenny Lucander Illustrations)

Layout:

Henrik Hurme

Bilder:

Alina Virtanen (s. 14), Henrik Hurme (s. 60), Veera Saukkonen (s. 129)

Varje författare ansvarar själv för språk, innehåll och riktighet i sin text.

Åbo 2022

ISBN 978-952-5991-05-5 (Elektronisk)

Sisällys – Innehåll

Esipuhe: Suuntaa lukemiseen!	8
HENRIK HURME	
Förord: Rikta dig till läsning!	11
HENRIK HURME	
Kirjoittajat – Författare	15
I PEDAGOGISET ILTAPÄIVÄT – PEDAGOGISKA EFTERMIDDAGAR	
<i>Lukuteatteri</i>	19
JULI-ANNA AERILA	
<i>Att inspirera till läsning år 2030</i>	25
AGNETA MÖLLER-SALMELA	
<i>2021: Kirjailijaseikkailu</i>	31
MAGDALENA HAI	
<i>Tankar om jobbet som bilderbokskonstnär</i>	34
JENNY LUCANDER	
<i>”Du vet förstås att Finland är tvåspråkigt”</i>	41
WERA KUNNAS	
<i>Monikieliseksi monilukutaituriksi?</i>	45
NIINA KEKKI	
<i>Finns det nyfikenhet så finns det möjlighet</i>	50
RIITTA TAARA	
<i>Kirjasto on paljon muutakin kuin talo täynnä kirjahyllyjä</i>	58
TERHI HANNULA	

II KAKSIKIELISET WEBINAARIPÄIVÄT – TVÅSPRÅKIGA WEBBINARIEDAGAR

Vilka barnböcker får priser och varför? 63

MIA ÖSTERLUND

Siivet lukemiselle löytyvät hyvistä hetkistä ja sopivista kirjoista 77

JULI-ANNA AERILA

Näin aivot oppivat lukemaan 89

MINNA HUOTILAINEN

Lukuiloa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisella toiminnalla 97

JENNI ALISAARI

Johdanto ja innoitus sanataiteeseen 112

JENNI TURUNLAHTI

Den fantasifulla ordkonsten 120

PAOLA FRABONI

III MENETELMIÄ LUKEMISEN TUEKSI – METODER SOM STÖD FÖR LÄSNING

Lukubingo ja menetelmäideoita kirjan käsittelyyn –

Läsbingo och idéer för läsningsmetoder 131

MERI PULKKINEN, SANI UUSITALO & VILMA ÄÄRI

Kuvatekstit – Bildtexter 138

Esipuhe: Suuntaa lukemiseen!

Henrik Hurme

2020-luvulla etenkin lasten heikentynyt lukutaito on puhuttanut niin koulutuksen asiantuntijoita kuin poliittisia päättäjiä. Vaikka Suomi on edelleen yksi lukutaidon kärkimaista, on yksilöiden välillä nähtävissä huomattavia muutoksia. Muun muassa Karvin lokakuussa 2020 julkaiseman selvityksen mukaan yksilöiden väliset erot lukutaidossa ja kielellisissä valmiuksissa näkyvät jo oppilaiden aloittaessa ensimmäistä vuosiluokkaa. Myös 2018 toteutetun PISA-tutkimuksen tulokset osoittavat oppilaiden välisten lukutaitoerojen suurentuneen historiallisen suuriksi viimeisten vuosien aikana.

Lukutaidon heikentyminen sekä lukuinnon vähentyminen koskettavat lasten lisäksi myös aikuisia, ja esimerkiksi Lukukeskuksen 2020 teettämässä tutkimuksessa 60 % aikuisista koki lukevansa tai kuuntelevansa kirjoja liian vähän. Myös tutkimukseen osallistuneista pienten lasten vanhemmista 63 % koki lukevansa lapsilleen liian vähän. Yleisimpänä syynä lukemisen ja kuuntelun vähyyteen oli ajanpuute. Tilastokeskuksen 2017 teettämän tutkimuksen mukaan vain 13 % suomalaisista oli lukenut vähintään 10 kirjaa viimeisen kuuden kuukauden aikana, kun 2002 lukumäärä oli noin 25 %.

Keväällä 2020 opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi lähes neljä miljoonaa euroa valtionavustuksina lukemisen kulttuurin ja lukutaidon vahvistamiseen varhaiskasvatuksessa ja esi- ja alkuopetuksessa. Avustusten tarkoituksena on edistää lukutaitotyötä sekä kehittää yhteistyötä päiväkotien, koulujen, kirjastojen ja kotien kanssa. Lukutaitotyötä on tuettu myös kevään 2020 jälkeen useilla projekti- ja valtionavustuksilla. Vuonna 2021 julkaistiin myös *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*, jonka tavoitteena on vahvistaa monilukutaitoa ja lisätä lukutaidon merkityksen tunnettuutta laajasti kaikilla aloilla. Strategian visiossa tavoitellaan myös yhteiskuntaa, jossa jokainen saa tukea ja vahvistusta omalle lukutaidoilleen läpi elämän.

Lukutaitotyötä turkulaisten lukutaidon, lukuinnon ja lukuharrastuneisuuden edistämiseksi on elokuusta 2020 alkaen tehty Turun kaupungin lukutaitoprojektin *Suuntaa lukemiseen!* (2020–2022) kautta.

Suuntaa lukemiseen! järjesti keväällä 2021 lukutaitotyötä tukevia pedagogisia iltapäiviä sekä kaksi kaksikielistä webinaaripäivää.

Iltapäivien aikana keskusteltiin lukutaitotyöhön liittyvistä ajankohtaisista asioista ja hyvistä toimintatavoista iltapäiviin kutsuttujen lukutaitotoimijoiden kanssa, kun taas webinaaripäivien aikana keskityttiin kasvatus-, opetus- ja kirjastohenkilöstön osaamisen kehittämiseen yhdessä alan asiantuntijoiden kanssa. Iltapäivät ja webinaaripäivät järjestettiin yhteistyössä Lukeva kunta -verkoston *Sanojen sinfonia Lounais-Suomessa* -hankkeen (2021–2022) kanssa.

Tämä käsillä oleva kaksikielinen materiaali kokoaa edellä mainittujen pedagogisten iltapäivien ja kaksikielisten webinaaripäivien antia tilaisuuksissa vaikuttaneiden lukutaitotoimijoiden ja luennoivien asiantuntijoiden kirjoittamien artikkelien kautta. Julkaisun ensimmäisessä osassa esitellään pedagogisilla iltapäivillä käsiteltyjä aiheita. Kaksikielisten webinaaripäivien luentoja ja työpajoja käsitellään julkaisun toisessa osassa. Iltapäivien ja webinaaripäivien aiheiden käsittelyn lisäksi materiaali käsittää myös lukutaitoprojektista tuotettuja toimintamalleja lukutaitotyön tueksi.

Kuten kaikessa lukemisessa, ei myöskään käsillä olevaa julkaisua tarvitse lukea yhdellä kertaa – julkaisua voi lukea sieltä täältä, tarvittaessa, tai ihan vain (luku)ilon vuoksi!

Lukuiloa kaikille!

Turussa, 20. joulukuuta 2021

Henrik Hurme

Henrik Hurme

Lukukoordinaattori

[Suuntaa lukemiseen!](#)

Kirjallisuus

Hurme, H. & Virtanen, A. (2022). Suuntaa lukemiseen – kirjaimellisesti!. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/suuntaa-lukemiseen-kirjaimellisesti> [Luettu 23.3.2022].

Leino, K., Rautapuro, J. & Kulju, P. (toim.). 2021. *Lukutaito – Tie tulevaisuuteen. Pisa 2018 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82. Suomen kasvatustieteellinen seura. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79055/978-952-7411-16-2_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Luettu 4.1.2022].

Lukukeskus. 2020. 10 faktaa lukemisesta 2020. Verkkojulkaisu (2.9.2020). Saatavilla: <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2020/> [Luettu 5.10.2021].

Lukuliike. 2021. Lukeva kunta -verkostosta yhteistyövoimaa lukutaitotyöhön. Tiedote (24.08.2021). Saatavilla: <https://lukuliike.fi/lukeva-kunta-verkostosta-yhteistyovoimaa-lukutaitotyohon/> [Luettu 5.10.2021].

Lukuliike. 2021. *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030> [Luettu 20.12.2021].

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriöltä neljä miljoonaa euroa avustuksina lukutaidon ja -innon edistämiseen. Tiedote (14.2.2020). Saatavilla: <https://minedu.fi/-/opetus-ja-kulttuuriministeriolta-nelja-miljoonaa-euroa-avustuksina-lukutaidon-ja-innon-edistamiseen> [Luettu 5.10.2021].

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017. 1. Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt. Vapaa-ajan osallistuminen [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html [Luettu 5.10.2021].

Ukkola, A., Metsämuuronen, J. & Paananen, M. 2020. *Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä*. Julkaisut 10:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Saatavilla: <https://karvi.fi/publication/alkumittauksen-syventavia-kysymyksia/> [Luettu 5.10.2021].

Förord: Rikta dig till läsning!

Henrik Hurme

Barnens nedsatta läskunnighet har diskuterats flitigt på 2020-talet såväl av experter inom pedagogik och undervisning som av politiska beslutsfattare. Trots att Finland fortfarande är ett av världens ledande länder vad beträffar läskunnighet, förefaller det avsevärda skillnader mellan enskilda individer. Enligt utvärderingsrapporten av Nationella centret för utbildningsutvärdering publicerad 10/2020 märks skillnaderna mellan elevernas läskunnighet och språkliga kompetens redan vid skolstarten. Skillnaderna mellan elevernas kunskapsnivå framkommer också i Finlands PISA-resultat från 2018 där skillnaderna är rekordstora.

Den låga nivån i läskunnigheten samt minskningen av läsiver och -intresse berör utöver barn också vuxna. Enligt Länscentrums studie från 2020 anser 60 % av den vuxna befolkningen att de läser eller lyssnar för lite på böcker. På samma sätt ansåg 63 % av småbarnsföräldrarna som deltog i undersökningen att de läser för lite med sina barn. Tidsbristen tycks vara den främsta anledningen till utebliven läsning. Enligt Statistikcentralens utredning från 2017 hade bara 13 % av finländarna läst minst tio böcker inom de senaste sex månaderna, då andelen 2002 hade varit 25 %.

På våren 2020 beviljade undervisnings- och kulturministeriet nästan fyra miljoner euro i statsunderstöd för främjande av läskunnighet och läskultur inom småbarnspedagogiken och förskole- och nybörjarundervisningen. Syftet med understöden är att främja läskunnighetsarbetet på daghem och i skolor samt att utveckla samarbetet mellan daghem, skolor, hem och bibliotek. Flera projekt- och statsunderstöd har beviljats också efter våren 2020. 2021 publicerades också den *Nationella läskunnighetsstrategin 2030* med syfte att stärka multilitteraciteten samt öka välkändheten av läskunnighet inom alla branscher. Strategins vision eftersträvar också ett samhälle där var och en får stöd för sin egen läskunnighet genom hela livet.

Från och med augusti 2020 har man arbetat för läskunnigheten i Åbo genom Åbo stads läskunnighetprojekt *Rikta dig till läsning!* (2020–2022).

På våren 2021 ordnade Rikta dig till läsning! läskunnighetsarbetet stödjande pedagogiska eftermiddagar samt två tvåspråkiga webinariedagar.

Under pedagogiska eftermiddagarna diskuterades aktuella ämnen inom läskunnighetsarbetet med inbjudna läskunnighetsaktörer, medan webinariedagarna koncentrerade sig på att förstärka fostrares och lärares samt biblioteks- och kulturpersonalens kunnande tillsammans med specialister inom läskunnigheten. Eftermiddagarna och webinariedagarna ordnades i samarbete med En läsande kommun -nätverkets projekt *Ordens symfoni i Sydvästra Finland* (2021–2022).

Den förhandenvarande tvåspråkiga publikationen samlar upp de pedagogiska eftermiddagarnas och de tvåspråkiga webinariedagarnas innehåll i form av artiklar skrivna av läskunnighetsaktörer och specialister inom läskunnigheten som gästade de ovannämnda tillställningarna. Den första delen handlar om ämnen som diskuterades under pedagogiska eftermiddagarna, medan den andra delen inbegriper ämnen som behandlades under lektioner och workshopar under de tvåspråkiga webinariedagarna. Som tillägg till de förutnämnda ämnena omfattar materialet också verksamhetsmodeller skapade ur läskunnighetprojektet.

Såsom med all läsning behöver man inte läsa denna publikation på en gång – den kan läsas än här och än där, vid behov eller bara för (läs)glädjes skull!

Läsglädje för alla!

I Åbo, den 20 december 2021

Henrik Hurme

Henrik Hurme

Läskoordinator

[Rikta dig till läsning!](#)

Litteratur

Finlands officiella statistik. 2017. Förändringar I Läsandet 2017. Fritidsdeltagande [e-publikation]. Helsingfors: Statistikcentralen. Tillgängligt: http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_tie_001_sv.html [Hämtad 5.10.2021].

Leino, K., Rautapuro, J. & Kulju, P. (red.). 2021. *Lukutaito – Tie tulevaisuuteen. Pisa 2018 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82. Suomen kasvatustieteellinen seura. Tillgängligt: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79055/978-952-7411-16-2_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Hämtad 4.1.2022].

Läscentrum. 2020. 10 fakta om läsning. E-publikation (14.9.2020). Tillgängligt: <https://lukukeskus.fi/sv/10-fakta/> [Hämtad 5.10.2021].

Läsrörelsen. 2020. Läsrörelsen beviljade 720 000 euro för arbetet inom En läsande kommun-nätverken. Pressmeddelande (09.10.2020). Tillgängligt: <https://lukuliike.fi/sv/lasrorelsen-beviljade-720-000-euro-for-arbetet-inom-en-lasande-kommun-natverken/> [Hämtad 5.10.2021].

Läsrörelsen. 2021. *Nationella läskunnighetsstrategin 2030*. Utbildningsstyrelsen. Tillgängligt: <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/nationella-laskunnighetsstrategin-2030> [Hämtad 20.12.2021].

Silverström, C., Åkerlund, C., Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2020. *Läget vid skolstarten*. Sammanfattningar 12:2020. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Tillgängligt: <https://karvi.fi/sv/publication/laget-vid-skolstarten/> [Hämtad 5.10.2021].

Undervisnings- och kulturministeriet. 2020. Undervisnings- och kulturministeriet beviljar fyra miljoner euro i understöd för främjandet av läskunnighet och -lust. Pressmeddelande (14.2.2020). Tillgängligt: https://minedu.fi/-/opetus-ja-kulttuuriministeriolta-nelja-miljoonaa-euroa-avustuksina-lukutaidon-ja-innon-edistamiseen?languageId=sv_SE [Hämtad 5.10.2021].



Kirjoittajat – Författare

Aerila, Juli-Anna (KT, dos.), yliopistonlehtori, Turun yliopisto
(PeD, doc.), universitetslektor, Åbo universitet

Alisaari, Jenni (KT), yliopisto-opettaja, tutkija, Åbo Akademi & Turun yliopisto
(PeD), universitetslärare, forskare, Åbo Akademi & Åbo universitet

Fraboni, Paola, sanataideohjaaja, Sydkustens ordkonstskola
Ordkonstpedagog, Sydkustens ordkonstskola

Hai, Magdalena, palkittu lasten- ja nuortenkirjailija
Prisbelönt barnboks- och ungdomsförfattare

Hannula, Terhi (FM, tohtoriopiskelija), informaatikko, Turun kaupunginkirjasto
(FM, doktorand), informatiker, Åbo stadsbibliotek

Huotilainen, Minna (TkT, dos.), aivotutkija, kasvatustieteen professori, Helsingin yliopisto
(TkD, doc.), hjärnforskare, professor i pedagogik, Helsingfors universitet

Kekki, Niina (FM, tohtoriopiskelija), yliopisto-opettaja, Turun yliopisto
(FM, doktorand), universitetslärare, Åbo universitet

Kunnas, Wera (FM), aineenopettaja, Haagan peruskoulu, Helsingin kaupunki
(FM), ämneslärare, Haagan peruskoulu, Helsingfors stad

Lucander, Jenny, palkittu kuvittaja ja graafikko
Prisbelönt bilderbokskonstnär och illustratör

Möller-Salmela, Agneta, erikoiskirjastovirkailija, Hangon kaupunginkirjasto
Specialbiblioteksfunktionär, Hangö stadsbibliotek

Pulkkinen, Meri (HuK), ruotsin ja suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelija, Turun yliopisto
Hum. kand., ämneslärarstudent i svenska och finska språket och litteratur, Åbo universitet

Taara, Riitta (tradenomi, AMK), kirjastonhoitaja, Turun kaupunginkirjasto
Tradenom (YH), bibliotekarie, Åbo stadsbibliotek

Turunlahti, Jenni, sanataideohjaaja, sanataitelija
Ordkonstledare, ordkonstnär

Uusitalo, Sani (HuK), ruotsin ja englannin aineenopettajaopiskelija, Turun yliopisto
Hum. kand., ämneslärarstudent i svenska och engelska, Åbo universitet

Ääri, Vilma (HuK), ruotsin ja suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelija,
Turun yliopisto

Hum. kand., ämneslärarstudent i svenska och finska språket och litteratur, Åbo universitet

Österlund, Mia (FT, dos.), yliopistonopettaja, kirjallisuustieteilijä, August-palkinnon
palkintolautakunnan puheenjohtaja

(FD, doc.), universitetslärare, litteraturvetare, ordföranden för juryn för Augustpriset

I PEDAGOGISET ILTAPÄIVÄT – PEDAGOGISKA EFTER- MIDDAGAR

17.02.2021 14.00–15.00

[Lukuteatteri](#)

Juli-Anna Aerila

18.02.2021 14.00–15.00

[Att inspirera till läsning år 2030](#)

Agneta Möller-Salmela

10.03.2021 14.00–15.00

[2021: Kirjaseikkailu](#)

Magdalena Hai

15.03.2021 14.00–15.00

[Tankar om jobbet som bilderbokskonstnär](#)

Jenny Lucander

26.04.2021 16.00–17.00

["Du vet förstås att Finland är tvåspråkigt"](#)

Wera Kunnas

28.04.2021 14.00–15.00

[Monikieliseksi monilukutaituriksi?](#)

Niina Kekki

12.05.2021 14.00–15.00

[Finns det nyfikenhet så finns det möjlighet](#)

Riitta Taara

17.05.2021 14.00–15.00

[Kirjasto on paljon muutakin kuin talo täynnä kirjahyllyjä](#)

Terhi Hannula

Lukuteatteri

Lukutaidon kehittämistä luovan ryhmätoiminnan kautta

Juli-Anna Aerila

Yhteinen toiminta aktivoi lapsia ja eheyttää oppimista

Lasten aktivoinnilla ja ryhmässä toimimisella on monia positiivisia vaikutuksia lasten kasvuun: opitaan itsestä ja muista, harjoitellaan neuvottelemista ja muita vuorovaikutustaitoja sekä saadaan itseluottamusta. Lisäksi toiminnallisuus tuo oppimiseen monialaisuutta, mikä tarkoittaa tehokkuutta, mielekkyyttä ja erilaisten sisältöjen samanaikaista oppimista. Lukuteatteri-menetelmä on toiminnallinen ja lapsia aktivoiva luovan ryhmätoiminnan menetelmä, jossa lapset voivat ajatella ja työskennellä omalla tavallaan (Lo & Matsunobu 2014). Luovan ryhmätoiminnan aikana myös opettaja on aitiopaikalla: hän pääsee tutustumaan lasten persoonallisuuksiin ja voi havainnoida heidän toimintaansa.

Luova ryhmätoiminta oppimisessa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lopputulosta tai työskentelytapaa ei välttämättä tiedetä etukäteen. Tämä voi joskus olla lapsille hämmentävää, sillä yleensä opettaja tietää vastauksen kaikkeen ja kertoo, miten toimitaan. Tämä tarkoittaa sitä, että luovaa toimintaa on toisinaan harjoiteltava ja lasten tulee tottua sietämään luovan toiminnan epävarmuutta. Lukuteatteri-menetelmän kohdalla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että menetelmän soveltaminen alkaa opettajajohtoisesti ja oppilaiden vastuuta kasvatetaan vähitellen. Epävarmuuden tunteen sietämisessä voi auttaa myös luovan ongelmanratkaisuprosessin ymmärtäminen. Se ohjaa huomaamaan yhtäläisyyksiä erilaisten luovien tehtävien välillä sekä auttaa ymmärtämään, että luovassa ongelmanratkaisussa on luonnollista tuntea hämmennystä ja että kyse on prosessista, jossa ratkaisu ei välttämättä löydy ensimmäisellä kerralla tai lopputulos voi olla erilainen kuin aluksi on ajatellut. (ACTS 2020.)

Ryhmässä toimiminen, lasten aktiivisuus ja luovuus ovat siis itsessäänkin tärkeitä, mutta lukuteatteri-menetelmässä fokus on lukutaidon eri osa-alueiden kehittämisessä ja lukiilossa. Lukutaidon kehittäminen luovan ryhmätoiminnan kautta ei ole itsestänselvyys, sillä kokemukseni mukaan moniin tekstipohjaisiin ja lukemista edellyttäviin harjoituksiin voi osallistua tekstiä lukematta. Esimerkkinä tekstin pohjalta

toteutettava pienoisenäytelmä, jossa kuuntelemalla ja seuraamalla muita voi osallistua ryhmän toimintaan lukematta varsinaista tekstiä lainkaan. Näin pienoisenäytelmään osallistuminen saattaa kehittää luetun ymmärtämisen taitoa, mutta ei ehkä esimerkiksi lukusujuvuutta tai teknistä lukutaitoa.

Väitöskirjaa tehdessäni kysyin vähän lukevilta lapsilta, minkä pitäisi muuttua, jotta lukemisesta tulisi mielekkäämpää. Yllättävän moni vastasi: *lukeminen olisi mukavampaa, jos ei tarvitsisi olla yksin tai istua paikoillaan.* (Aerila 2010.) Lukuteatteri-menetelmä voi olla ratkaisu: luetaan tekstiä porukassa, liikutaan ja jutellaan yhdessä esitystä suunnitellen. Lukuteatterissa luetaan paljon ja pidetään samalla hauskaa.

Lukuteatteri-menetelmässä kaikki toiminta perustuu lukemiseen

Lukuteatteri-menetelmä perustuu lukutaidon kaikkien osa-alueiden tehokkaaseen harjoitteluun. Menetelmä on kehitetty Yhdysvalloissa erityisesti heikkojen poikalukijoiden lukutaidon harjoittelun ja kirjallisuudesta kiinnostumisen motivointiin. (Black & Stave 2007.) Menetelmän nimi on englanniksi paitsi *Reader's Theatre*, myös *Playing for Voices* ja *Radio Drama*. Nämä nimitykset, äänillä leikkiminen ja radionäytelmä, antavat hyvän kuvan menetelmän peruslähtökohdista.

Tarkoituksena on siis tuottaa yleisölle teatteria, jossa lähtökohtana on tekstin ääneen lukeminen. Yleisön eläytymistä tekstin maailmaan tuetaan vivahteikkaalla ääneen käytöllä, pienellä määrällä rekvisiittaa ja tuottamalla ääniefektejä. (Aerila & Kauppinen 2019; Black & Stave 2007.) Voisi ajatella, että lukuteatterissa on kyse kuunnelmasta, jota katsotaan ja johon voi siitä syystä liittää visuaalisia elementtejä, kuten liikettä tai rekvisiittaa. Toisaalta lukuteatteria kuvataan puhekuorona, jossa oleellista ovat rytmit, äänien voimakkuudet, tauot ja ääneen muuntelut. (Mantione & Smead 2005.) Lisäksi lukuteatteriesitys toteutuu usein kuoromaisessa asetelmassa, ja esityksessä voi olla mukana ryhmälukemista tai kaanonia. Nämä kuorolaulusta tutut elementit ovat mainioita tunnelman ja tunteiden tulkkeja lukuteatterissa, sillä esimerkiksi kaanonin avulla saa luotua epävarmuutta, pelkoa ja jännitystä lukuteatteriesitykseen. Koko puhekuoron yhteinen lukeminen puolestaan rytmittää esitystä hyvin ja auttaa erityisesti heikkoja lukijoita onnistumaan ja saamaan itseluottamusta (Aerila ym. 2014).

Lukuteatteri-menetelmässä tekstiä luetaan eikä esitystä varten tarvitse oppia mitään ulkoa tai improvisoida. Lukuteatteriteksti voi olla mikä tahansa teksti, esimerkiksi

proosakatkelmä, runo, uutinen, elämäkerta, mainos, oppikirjateksti tai muu tietoteksti, ja käsikirjoituksen voi antaa lapsille valmiina tai lapset voivat tehdä sen itse. (Black & Stave 2007.) Tehokkainta on antaa lasten itse suunnitella esitys, sillä lukuteatteriesityksen suunnittelu on kirjallisuuskeskustelua ja lukukokemusten jakamista parhaimmillaan. Suunnittelun aikana kehittyvät lukutaidon näkökulmasta luetun ymmärtäminen, sanavarasto ja sanan merkityksen kontekstisidonnaisuuden ymmärtäminen (Black & Stave 2007). Koko suunnitteluhan tähtää ryhmän lukuteatteritekstin tulkinnan näkyväksi tekemiseen esityksessä, eikä näin ollen voi olla sattumaa, mihin kohtaan esiintyjät valitsevat voimakasta ääntä, mikä kohta jätetään ehkä lukematta tai kuka ryhmästä lukee minkäkin kohdan.

Lukuteatteri-esityksen harjoittelu motivoi lukusujuvuuden ja teknisen lukutaidon harjoitteluun sekä eläytyvään lukemiseen, sillä lukutaito kehittyy toistojen kautta. Lisäksi on tärkeää lukea ääneen, jotta muut ja lukija itse varmistuvat lukemisen oikeellisuudesta ja sujuvuudesta. (Aerila & Kauppinen 2019; Black & Stave 2007.) Monien on vaikea motivoitua tähän harjoitteluun, jos lukemisen harjoittelulla ei ole tavoitetta. Lukuteatterissa tavoite on esitys, ja se motivoi. Tekstiä pitää lukea monta kertaa, jotta saavutetaan onnistunut lukuteatterielämys (Black & Stave 2007). Lisäksi on mukava toimia ryhmässä ja onnistua yhdessä. Vaikka käsikirjoituksen laatiminen oppilaiden toimesta on toivottavaa, toisinaan (ainakin aluksi) voi käyttää valmiita käsikirjoituksia tai opettaja voi tehdä käsikirjoituksen. Opettaja voi näin varmistaa, että kaikki lapset saavat lukutaidon tasolleen ja esiintymiskokemukselleen sopivasti tehtävää esityksessä (Aerila ym. 2014).

Lukuteatteri-menettelyn soveltamisessa kannattaa muistaa, ettei kyse ole perinteisestä näytelmäkirjoituksen lukemisesta, vaan tekstin eläytyvästä ja tulkitsevasta lukemisesta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että esitystä ei kannata aina rakentaa niin, että ryhmässä on jäseniä yhtä paljon kuin tekstissä henkilöitä. Yleensä lukuteatteriesitykset kannattaa toteuttaa aika isoissa ryhmissä. Näin haastetaan ryhmät käyttämään kuorolukua, parilukua tai tuottamaan ääniefektejä.

Tietotekstin ja kaunokirjallisen tekstin pohjalta toteutettavat lukuteatterikäsikirjoitukset ovat prosesseina erilaisia. Kaunokirjallinen teksti on taideteos, jota ei voi käsikirjoitukseen kovinkaan paljon muokata: tekstiä voi lähinnä tiivistää tai keskeisiä tekstikatkelmia toistaa. Tietotekstiin puolestaan voi halutessaan tehdä kokonaisen

käsikirjoituksen. (Aerila & Kauppinen 2019; Flynn 2007.) Tyypillisesti tietotekstin pohjalta tehdyssä lukuteatterikäsikirjoituksessa esineitä ja asioita personoidaan tai tekstin ympärille rakennetaan kiinnostava konteksti. Tämä voi tarkoittaa maantieteen tunnilla maiden välistä kauneuskilpailua tai historian tunnilla historiallisten hahmojen huutokauppaa (Aerila & Kauppinen 2019). Vain mielikuvitus on rajana!

Lukuteatteri-menetelmä sopii kaikille ja kaikkiin sisältöihin

Lukuteatteri-menetelmässä on monia hyviä puolia, jotka huomaa nopeasti, kun menetelmää lähtee kokeilemaan. Ensinnäkin menetelmä ei vaadi mitään ylimääräistä materiaalia tai välineitä. Toiseksi lukuteatteri-esityksen valmistaminen on nopeaa ja sitä voi soveltaa kaikkiin oppiaineisiin. Kokemus on osoittanut, että erityisesti alkavien lukijoiden kohdalla harjoitteluun kannattaa kuitenkin varata riittävästi aikaa ja eläytyvää lukemista voi harjoitella erikseen.

Lukuteatteri-menetelmä on esimerkki eri-ikäisten lasten opetussuunnitelmien eheyttävästä ja laaja-alaisesta oppimisesta, sillä pienellä suunnittelulla siihen on helppo liittää useita sisältöjä. Lukuteatteri-menetelmän käyttäminen on helppo aloittaa. Esimerkiksi YouTubesta ja monilta englanninkielisiltä verkkosivuilta löytyy sekä ohjeita, valmiita lukuteatterikäsikirjoituksia että pedagogisia ideoita. Suomenkielisiä käsikirjoituksia puolestaan löytyy esimerkiksi IKI-Taru-hankkeen (2018–2021) verkkosivuilta. Kokemuksemme lukuteatteri-menetelmästä ovat pelkästään positiivisia, eikä oikeaa tapaa toteuttaa lukuteatteriesitystä ole. Lähde rohkeasti kokeilemaan ja nauti lukemisen riemusta!



Juli-Anna Aerila työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina, jonka lisäksi hän toimii lasten lukemisen ja kirjallisuuskasvatuksen dosenttina Oulun yliopistossa. Hän on myös mukana useissa lasten lukemiseen innostamiseen ja kirjallisuuskasvatukseen keskittyvissä hankkeissa. Juli-Anna on *Sytytä lukukipinä* (2020) ja *Kirjasta kaveri* (2021) teosten kirjoittaja yhdessä Merja Kauppisen kanssa.

(Kuva: Juli-Anna Aerila)

Kirjallisuus

Aerila, J.-A. 2010. *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurikasvatuksen välineenä*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4222-0> [Luettu 10.5.2021].

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. *Sytytä lukukipinä – Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aerila, J.-A., Niinistö, E.-M., Kallio, H., Toivanen, M., Heino, S. & Äimälä, P. 2014. Lukuintoa etsimässä. Teoksessa Atjonen, P., Happonen, H., Korkki, J., Lehikoinen-Suviranta, T., Patrikainen, R. & Vähä, E. (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja. Joensuun opettajankoulutuslaitos. Itä-Suomen yliopisto, 110–125.

ACTS-hankkeen www-sivut. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/acts/> [Luettu 10.5.2021].

Black, A. & Stave, A. 2007. *A comprehensive guide to readers theatre. Enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. Newark, Del : International Reading Association.

Flynn, R. 2007. *Dramatizing the Content with Curriculum-Based Readers Theatre*. Create Space Independent Publishing Platform.

IKI-Taru-hankkeen www-sivut. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/iki-taru/taidelahtoiset-menetelmat/> [Luettu 10.5.2021].

Lo, K. & Matsunobu, K. 2014. Role of Art and Creativity in Child Culture and Socialization. Teoksessa Ben-Arieh, A. (toim.) *Handbook of Child Well-Being*. New York: Springer, 1053–1078.

Mantione, R. & Smead, S. 2005. *Weaving Through Words: Using the Arts to Teach Reading Comprehension Strategies*. Utah: Jenson Books.

Att inspirera till läsning år 2030

Agneta Möller-Salmela

Modellen för att locka till läsning

Jag arbetar på Hangö stadsbibliotek som heltidsläsinspiratör. Där har jag under många års tid utvecklat *Hangömodellen* för att locka till läsning. Den innebär nio litterära program per läsår för varje grupp och klass. Inspirationsprogrammen ger näring för alla sinnen. Varje gång är det *någonting för öronen, ögonen, hjärtat och hela kroppen*.

Besökarna som kommer är 1–2 åringar, daghemsbarn, förskolebarn och lågstadieelever. Högstadiet och gymnasier kommer också, men inte varje månad. Jag tar också emot specialklasser, invandrare, personer med funktionsvariationer och egentligen vilka som helst vuxengrupper som tar kontakt och vill komma. Ofta besöks jag av grupper från andra kommuner som vill höra om Hangömodellen och *Upplevelserummet*. Sammanlagt blir det flera hundra grupper per år och som mest fyra grupper per dag. Jag jobbar på både svenska och finska.

För att jobba som inspiratör ska man ha huvudet i molnen, hjärtat på rätt plats och fötterna stadigt på jorden. Man får gärna vara lite påhittig och kreativ. Man ska tycka om barn och ungdomar, man ska bära sin egen barndom nära och gärna ha funderat över hur man blev den människa man är. Man ska fungera enligt bra värderingar, se varje barn och vilja dem väl! Man ska våga vara närvarande och vara övertygad om att arbetet har betydelse varje dag. Man ska vara modig, våga gå igenom väggar för att utveckla arbetet. Man ska lyssna mellan raderna för att leda betydelsefulla samtal, lyhörd utan att vara påflugan. Samtalet är relevansen mellan varje enskilt barn och boken. Naturligtvis skall man också kunna planera systematiskt och inte vara rädd för att jobba hårt. Det är ett levande och underbart arbete!

Tänk stort!

Nu behöver vi tänka tillräckligt stort, involvera hela samhället och satsa de medel som behövs. Vi har ännu relativt goda resultat i PISA-undersökningen, som är en internationell jämförelse i skolresultat. Där kan vi dock se att vi är på väg nedåt. Dessutom ökar skillnaderna i läsförmåga och läsförståelse oroväckande i vårt land mellan pojkar och flickor. Det blir en demokratifråga och ökar klyftorna i

jämlikhetssträvanden. En siffra som vi verkligen skall oroa oss över är de finländska barnens motivation till läsning. I undersökningen är Finland nämligen på nästsista plats i jämförelsen med andra länder. (Leino et al. 2019.) Om vi inte kan vända denna trend så barkar det utför för finländarna. De som inte vill läsa idag, vill kanske inte som vuxna läsa för sina egna barn eller jobba med läsning på daghem och i förskolor och skolor i framtiden heller. Vi skall inte peka på barnen! Vi behöver förbättra de vuxnas inspirationslust, deras kunnande, deras konkreta möjligheter att inspirera.

Hemmens roll i läsutveckling

Hemmens roll för barns läsutveckling blir allt större. Det behövs läsrutiner i vardagen. Barnen behöver LVL, *levande vuxna läsande förebilder*. I den färskva PIRLS-undersökningen framgår det att vid sidan av familjens socioekonomiska status har föräldrarnas läsvanor och inställning till böcker en avgörande betydelse för elevens läskompetens (Leino m. fl. 2017). Detta är ingen nyhet för dem som läsinspirerar barn. I en barngrupp syns det genast vem som är van att lyssna, vem som dagligen har blivit läst för. Den som har lyssnarvana njuter, tänker, vilar och skapar egna inre bilder samtidigt.

Föräldrar som själva är läsare vet hur de kan stöda sitt barn. De antar alldeles naturligt sin roll som läsfostrare och förebild. Föräldrarnas attityd, stöd och uppmuntran, den tid föräldrarna lägger ner på läsning avspeglar sig direkt i barnens lyssnarkompetens. En förälder som är en närvarande vuxen medläsare kan göra lässtunden relevant och personlig med sitt barn. Läsning är ett bra sätt att praktisera positiv interaktion som stöd för språkinläringen. Att dela en läsoplevelse är ett underbart sätt att vara tillsammans! Den som läser för mig, älskar mig, vill tillbringa tid tillsammans med mig.

Det är oroväckande att en allt större del av föräldrarna inte tycker om att läsa. Föräldrars attityd till läsning går i arv. Samtidigt som föräldrars inställning till läsning har förändrats och blivit mer undvikande har andelen elever som tycker bara lite eller inte alls om att läsa ökat. Att läsa högt för sitt barn är ett av de mest effektiva sätten att påverka hens läsvanor. Enligt en undersökning bland finländska föräldrar till barn i två-tre-årsåldern läser drygt 30 % av mammorna och under 25 % av papporna högt för sina barn (Lerkkanen m. fl. 2018).

För barn i lekåldern erbjuder berättelser och sagor en trygg miljö där man kan undersöka egna känslor och rädslor. Barnets sociala kompetens, fantasi, inlevelseförmåga och empati stärks. Barn som regelbundet får höra högläsning har en bättre utvecklad rättskänsla och klarar sig bättre i grupp. Högläsning för barn har ett tydligt samband med bättre skolframgång och en positiv inställning till skolan och inläring överhuvudtaget. Enligt en tysk läsundersökning gick 83 % av de barn som någon läste högt för dagligen gärna till skolan. Av de barn man sällan läste för gick endast 43 % gärna till skolan. (Läscentrum 2018; Stiftung Lesen 2015.) Detta är ett viktigt argument då vi vet att vi har alltför många ungdomar som hotas av skolleda och utslagning.

Barnens ordförråd växer och blir mångsidigare av högläsningen. Vardagsläsningen genom hela barn- och ungdomen förbereder, ger kraft och mod, visar på livets oändliga möjligheter! Ett rikt språk ger barnet en vidgad tankevärld, en vidgad tankevärld ger skolframgång, skolframgång ger nycklarna till att skapa sig ett gott liv. Det blir ett liv som den unga har haft kompetens att själv önska, välja och jobba för. Kort sammanfattat kan man se att det för barnets framgång i livet har större betydelse hur mycket hen fått höra högläsning, än familjens socioekonomiska status eller föräldrarnas utbildningsnivå.

Läsande förebilders roll

Förebildernas betydelse är särskilt stor för pojkar. När pappor läser högt för sina söner stärks dessas läsmotivation. Enligt en tysk undersökning har pappors regelbundna högläsning stor betydelse för sönerna. 44 % av de pojkar som hade fått höra högläsning tyckte om det. Av de pojkar som man inte läst högt för tyckte bara 24 % om att läsa. (Läscentrum 2018; Stiftung Lesen 2011.)

Det är inte lätt att vara förälder idag. Det är inte lätt att veta vad som är bäst för barnen. Det är tidsbrist, det är mycket som skall hinnas med. Man måste göra medvetna val, man måste tänka långsiktigt och överväga konsekvenser. I denna tid behöver det kanske bli glammigt, trendigt och Instagramvänligt att vara en läsande familj. Det kunde kanske bli mera lockande för nutidsföräldern om man mera delade sin läsning på sociala medier.

Småbarnspedagoger, klasslärare och lågstadielärare behöver mera funktionella idéer för litteraturfostran. Metoder för inspirationsarbete och former för utvecklandet av läsförståelse och läsförmåga behöver uppdateras och via stimulerande, bra och effektiva fortbildningar implementeras. Det är den begründande, reflekterande läsningen som ger resultat. Traditionell högläsning behöver en vuxen medläsare som engagerar sig, analyserar bokens budskap och relaterar till sina elever.

Enligt ny forskning lyckas litteraturundervisning och bokprat endast då läraren har erfarenhet och kunskap om barnlitteratur, samt praktiserar olika sätt och metoder att närma sig böckerna (Aerila & Kauppinen 2019). Att lärarens eget förhållande till litteraturen hålls levande är av yttersta vikt. För att kunna vara en läsande förebild och på ett fungerande och personligt sätt kunna inspirera till läsning krävs ett eget levande intresse för barn- och ungdomslitteratur. Ge lärarna fortbildningsmöjligheter på arbetstid om barnlitteratur och de kommer att bli superivriga att dela sin kunskap med barnen.

Biblioteken behöver mera personal med en arbetsbild som inte är för splittrad. Det behövs modeller och nytänk för att skapa ett utpräglat, prioriterat barnperspektiv i verksamheten. Att kunna skapa funktionerande kontinuitet i samsamarbetsmodellerna med pedagogerna på daghem och i skolor ger starka redskap för läsningsinspirationsarbetet. Alla biblioteksanställda har kanske inte en utåtriktad personlighet, men däremot är de alla synnerligen kunniga. Andra yrkeskategorier med titeln inspiratörer borde anställas på bibliotek. Frigöras från övriga dagliga biblioteksrutiner för att kunna skapa fina inspirationsprogram. En självklarhet är ju att bibliotekens inköp av barn- och ungdomsböcker bör vara tillräckliga. Många kommuner skapar kulturstigar för fungerande samarbete mellan skolor och bibliotek. Dessa innebär av båda parter överenskomna klassbesök på biblioteken kanske vartannat år. Om det är den enda formen för samarbete så räcker det absolut ingenstans. Den frekvensen räcker inte för att skapa lustläsare.

Företagen och näringslivets roll i läslyftandet

Företag och näringsliv kunde involveras i läslyftandet. Det ligger säkert i deras intresse att i framtiden anställa personer med gott språkbruk, personer som är kreativa och som kan föreställa sig nya uppfinningar och lösningar då de genom den livslånga läsningen

har övat upp sin förmåga att tänka nytt och att kunna föreställa sig innovationer i sin fantasi.

Kunde det vara möjligt att få viktig läsningsinfo för familjer tryckt på mjölkburkar och andra produkter som hemmen köper. Det skulle vara påverkande upplysningsarbete! Information och läskunskaper framme på middagsbordet hos barnfamiljerna varje dag. Kunde skolköken döpa om lunchen? Karlsson på takets makaronilåda, Nicke Nyfikens korvsoppa? Harry Potters bästa fiskpinnar? Det kunde finnas texter om den tidiga läsningens betydelse på blöjbyxorna som bebin använder. Hamburgare kunde säljas i papper med texter om att det är coolt att läsa? Vem sponsrar tejpade dekal till bilar "Här kör en läsande familj.", "Jag läser för mina barn.". Det skulle väl vara ursnyggt med ett reklamlakan på Stockmanns vägg i Helsingfors och neontavlor som blinkar fram sanningar om läsningen. Borgbacken kunde döpa om någon karusell till någonting läsningsrelaterat. Kommuner kunde namnge sina bänkar ute i naturen eller i stadskärnan med boktitlar. Utlys förstaklassisternas festivaldag som syns i hela kommunen.

Tänk nytt, tänk bättre, tänk större! Hur genomsyrar vi hela samhället med läsning? Läsning är framtidens demokratifråga för alla Finlands barn och ungdomar i generationer framåt.



Agneta Möller-Salmela är berättare, läsinspiratör och lästlustambassadör. Hon arbetar som specialbiblioteksfunktionär i Hangö stadsbibliotek.

Agneta har utvecklat nya metoder och material för läsinspiration och arbetat för ett fungerande samarbete mellan bibliotek, skola och hemmet.

(Bild: Agneta Möller-Salmela)

*"Jag tycker om att kalla mig Läsinspiratör –
det kan alla vara!"*

Litteratur

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. *Sytytä lukukipinä – Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Pedagogiska forskningsinstitutet. Avläsbar: <https://ktl.jyu.fi/fi/pirls-timss/pirls/tulokset> [Hämtad 10.2.2021].

Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautapuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. *PISA 2018 : ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Undervisnings- och kulturministeriet. Avläsbar: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161922> [Hämtad 10.2.2021].

Lerkkaren, M.-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. 2018. Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 2018(1–2), 20–26. Avläsbar: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63836> [Hämtad 10.2.2021].

Läscentrum. 2018. Fem fakta om barns och ungdomars läsning. E-publikation (2018). Avläsbar: <https://lukukeskus.fi/sv/fem-fakta-om-barns-och-ungdomars-lasning/> [Hämtad 10.2.2021].

Stiftung Lesen. 2011. Vorlesestudie 2011: Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. (2011). En undersökning av Stiftung Lesen, Deutschen Bahn och ZEIT. Institut für Lese- und Medienforschung. Avläsbar: <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=materialien&lid=48495> [Hämtad 10.2.2021].

Stiftung Lesen. 2015. Vorlesestudie 2015. Vorlesen – Investition in Mitgefühl und solidarisches Handeln. En undersökning av Stiftung Lesen, Deutsche Bahn och DIE ZEIT. Institut für Lese- und Medienforschung. Avläsbar: <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=materialien&lid=57020&start=0&display=5> [Hämtad 10.2.2021].

2021: Kirjailijaseikkailu

Magdalena Hai

Johdanto

“Kunpa saisit elää mielenkiintoisena aikana”, kuuluu vanha kirous, tarkoittaen *mielenkiintoisella* sekasortoa, kaaosta ja turbulenssia. Viime aikoina on tuntunut siltä, että mielenkiintoiset ajat ovat täällä, eivätkä ne ole heti päättymässä. Elämme paitsi keskellä pandemiaa, myös ilmasto- ja monimuotoisuuskriisiä, sekä yhteiskunnallisessa kipupisteessä, jossa monet vanhoilliset asenteet joutuvat antamaan tilaa uusille näkökulmille.

Mennyt vuosi vaikutti työhöni kirjailijana jonkin verran. Kirjoittamisen arkiset tapani eivät ole muuttuneet, ja tuskin muuttuvatkaan, ainakaan ennen kuin maailma on suistunut siinä määrin apokalyptiseen tilaan, että joudun vaihtamaan läppärin lyijykynään.

Kirjailijan taloudelle merkittävät oheistyöt, esiintymiset ja kouluvierailut, ovat vaihtuneet kasvokkain tapaamisista virtuaalisiksi vierailuiksi. Kohtaan lukijoitani sen samaisen kannettavan tietokoneen välityksellä, jolla teen kirjoitustyöni. Vuoden jälkeen kaipaankin jo matkustamista ja lukijoiden tapaamista, näsäviisaita takapenkin poikia, tunnustuksia fanituksesta, yllätyshelejä esityksen päätteeksi ja sitä, että sata alakoululaista sanoo yhtä aikaa ”Aww!”, kun näytän Instagramista söpön kuvan koirastani. Mutta toisaalta on mukavaakin, että matkustamisen voi tehdä kätevästi työhuoneestaan.

Ilman kirjamessumia kirjan julkaisu saattaa tuntua siltä, että heittää vuosien työn usvaiselle ulapalle ja toivoo parasta. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden näkyvyyden vähäisyys mediassa oli ongelma jo ennen pandemiaa. Onneksi useat kirjallisuustoimijat ovat innovoineet uusia tapoja tuoda lasten- ja nuortenkirjallisuutta näkyvämmäksi nyt, kun elämme verkossa. Esimerkkinä voi mainita Lukuliikkeen, Lukukeskuksen ja Lastenkirjainstituutin toiminnan kotimaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden näkyvyyden eteen.

Kohti uutta ajattelua

Myös kirjoittamisen sisältöä on pitänyt ajatella uusiksi. Ennen koronaa maltillisesti naurattanut vitsi sikailun ja sikainfluenssan yhteydestä piti poistaa julkaisuun menossa

olevasta lastenkirjasta. Ei naurattanut enää. Tekeillä olevaan nuortenkirjaan puolestaan piti pohtia, mihin aikaan sijoitan tarinan. Käytetäänkö kirjassa maskeja? Onko kauppoissa käsidesiä? Eletäänkö ennen vai jälkeen?

Kirjoissa on aina ennen ollut olemassa ”nykyhetki”, epämääräisen muuttumaton aikakausi, joka sallii lukijan sijoittaa tarinan omaan nykyhetkeensä niin kauan, että hahmojen kännykättömyys alkaa ihmetyttää tai tekstissä mainitaan nolosti vanhentunut slangi-ilmaisu tai sosiaalisen median alusta. Juuri nyt tätä fiktiivistä nykyhetkeä ei käytännössä ole, koska todellinen nykyhetki on muutoksen tilassa, emmekä me tiedä, millaisena tulemme mankelista ulos.

Mitä tehdä, kun huomaa elävänsä mielenkiintoisena aikana? Sitä kirous ei kerro.

Kirjailijan vastaus on tietenkin kirjoittaa.

Kirjailijoiden rooli yhteiskunnan peilinä

Me lasten- ja nuortenkirjailijat teemme maailmaa ymmärrettäväksi sanojen ja tarinoiden kautta. Tarjoamme lukijoille näköaloja, avaamme ovia ja tuupimme kohti tietä, joka johtaa seikkailuun. Olen ensimmäisistä kirjoistani lähtien käsitellyt tarinoissani erilaisia pelkoja, kriisejä ja rajatiloja. Milloin on ollut kyse mörköpelosta, milloin osattomuudesta, ulkopuolisuudesta tai kiusatuksi tulemisesta. Ilmastokriisi on ilmaantunut kirjoihini niin Grönlannin jääpatjan sulamisena (Gigi ja Henry -sarja) kuin ekologisen sadun muodossa (Kurnivamahainen kissa). Pidän tärkeänä, että silloinkin, kun kirjoitan nuorille kauhua, mukana on myös huumoria ja lämpöä. Kriisin keskellä dystopia ja kauhu kaipaavat rinnalleen myös utopiaa. Mihin ihmiskunta voisi olla menossa? Millainen olisi hyvä tulevaisuus? Millainen on hyvä maailma? Itse olen päätenyt pohtimaan asiaa fantasian kautta *Royaumen aikakirjoissa*.

Kirjailijan neuvo selviytymiseen on lukea toivosta silloin, kun tuntuu toivottomalta. Valosta silloin, kun on pimeää. Lohikäärmeistä silloin, kun arki on harmaata. Kummituksista ja hirviöistäkin, silloin kun (sopivasti) hirvittää, koska joskus yliluonnollinen kauhu auttaa käsittelemään todellisen maailman synkkyyttä. Toisinaan mitä karneimmat hirviöt tekevät arkipeloista pienempiä.

Uteltias ja ennakkoluuloton lastenkirjallisuus

Lasten- ja nuortenkirjailijana on ihana olla, nyt niin kuin ennenkin. Lapsilukijat ovat uteliaita, intoa täynnä ja ennakkoluulottomasti heittäytyviä. Sellaista on myös lastenkirjallisuus. Silloinkin, kun seikkailu on synkimmillään, toivoa ei heitetä. Silloin kun väsyttää, juodaan kuppi kuumaa kaakaota. Muistetaan lämpö ja lempeys. Muistetaan huumori.

Nuortenkirjoista lukijat puolestaan löytävät itsensä aktiivisina toimijoina, ratkaisijoina ja ravisuttajina. Aikuisten maailma haastetaan: kyseenalaistetaan kaikki ne järjettömät ja jähmeät säännöt, joita on selvästikin keksitty nuorten nousijoiden, tulevaisuuden tekijöiden, esteiksi ja kiusaksi. Parasta nuoruudessa on kyseenalaistaminen ja kapina – epäoikeudenmukaisuutta vastaan, uuden maailmanjärjestyksen puolesta. Sehän kertoo vain uskosta parempaan huomiseen. Tuota tulevaisuutta rakennetaan kaiken aikaa myös nuortenkirjoissa.

Lukemisen eduista lapsille ja nuorille puhutaan paljon. Mutta ehkä näistä mainitsemistani syistä myös aikuisten pitäisi lukea enemmän lasten- ja nuortenkirjoja... tällaisina mielenkiintoisina aikoina.



Magdalena Hai on palkittu kirjailija, jonka teoksia on käännetty yli kymmenelle kielelle. Hän on ollut kirjailija vuodesta 2012, ja hänen tuotantonsa kattaa yli kymmenen lapsille ja nuorille suunnattua kirjaa kuvakirjoista YA-romaneihin. Magdalenan erikoisalaa ovat spekulatiivinen fiktio ja fantasiaharrastaminen, ja hän pitää niihin liittyen myös työpajoja.

Magdalenalta on 2020-luvulla ilmestynyt mm. romaanit *Neiti Kymenen ihmeellinen talo* (2020) ja *Isetin solmu – Royaumen aikakirjat 2* (2021), sekä lastenkirja *Painajaispuoti ja hirmuinen jumimies* (2021).

(Kuva: Piritta Häkälä)

Tankar om jobbet som bilderbokskonstnär

Jenny Lucander

Inledning



Bild 1. En del av böcker Jenny illustrerat och gjort omslag till. (Bild: Jenny Lucander)

Jag jobbar som illustratör, eller som jag kanske hellre nämner mig, *bilderbokskonstnär*. Jag skapar böcker som oftast riktar sig till barn och unga, men bilderböckerna kan givetvis också vara riktade till en vuxen publik. Jag har hittills arbetat i par så att en författare stått för bildberättandet i text medan jag berättat i bild.

Som bilderboksslukande barn fick jag tillgång till många bilderböcker av hög kvalitet. Bilderna fanns alltid där tydliga i min vardag och illustrationerna fanns som starkt visuellt stimuli som jag imponerades och inspirerades av.

Under åren 2010–2012 studerade jag i Göteborg på HDK, Högskolan för design- och konsthantverk. Kurserna var *Bilderböcker för barn* och *Bild och berättande* under ledning av Linda Holmer. Jag hade tidigare frilansat som illustratör och mest jobbat med tidningsillustrationer och kommersiella samarbeten. Inte långt efter kurserna på

HDK öppnade sig bilderboksvärlden för mig och år 2012 fick jag mitt första uppdrag som illustratör för barnboken *Singer* med text av Katarina von Numers-Ekman.

Jag märkte att bilderboken för mig var ett sätt att kommunicera som passade mig väldigt bra. Och detta behov av att kommunicera växte sig allt starkare.

Vikten av att bli hörd och sedd

För ett par år sedan läste jag en kolumn i *Helsingin Sanomat* skriven av psykoterapeuten Maaret Kallio som gjorde stort intryck. Hon skrev om orsaker till skilsmässor i Finland, och om att i motsats till det allmänna antagandet och i motsats till vad som ofta kommuniceras i media, så ligger de verkliga orsakerna till skilsmässor inte i oenigheter och gräl om sex, pengar eller bråk om föräldraskapet (Kallio 2017).

De orsaker och följder som syns på ytan har en rot som ligger på ett mycket djupare plan. Den mest grundläggande orsaken till skilsmässor ligger i den upplevda ensamheten på en emotionell nivå. Känslan av emotionell ensamhet härstammar från en återkommande upplevelse av att inte bli sedd eller hörd. Inte bli sedd eller hörd som den person man är. Med andra ord verkar det inte finnas något som är mer smärtsamt och skrämmande för oss än känslan av att inte vara bekräftad som den människa vi är. (Kallio 2017.) Kanske handlar det om att vi då känner oss betydelselösa?

Detta tyckte jag att givetvis lät deprimerande, men även intressant. Det är sannolikt livsviktigt för oss människor att bli hörda och sedda som de personer vi verkligen är. Ifall vi inte lyckas kommunicera vem och hur vi är så blir vi ensamma. Och som en följd av det olyckliga.

Plattformen att bli sedd och hörd – att vara jag

Att hamna mitt i en debatt med eldfängda ämnen kan vara uppfriskande men ibland också frustrerande. Själv blir jag lätt emotionell eller frustrerad. Jag vet att det skulle löna sig att behålla lugnet, inte låta sig provoceras och förbli lågaffektiv. Jag tenderar att kämpa med detta då jag debatterar. Oftast känner jag att jag inte reagerar tillräckligt snabbt då det är min tur att ta till ordet. Jag finner inte de exakta orden jag skulle vilja använda för att uttrycka det jag vill säga, jag bara känner vad jag skulle vilja uttrycka. Eller – så vet jag exakt vad jag skulle ha vilja sagt, men detta efteråt, och då är debatten redan över och samtalet har glidit över till nästa ämne.

Detta är en orsak till att jag njuter av mitt jobb som bilderboksillustratör. Här har jag min plattform för att uttrycka mina åsikter, min plattform att bli sedd och hörd, min plats att kommunicera med världen och min plats att vara jag. Kommunikationen får lov att löpa i min prefererade takt och ingen kan avbryta mig här. Jag kan dessutom prata i bilder istället för text eller ord. Otroligt mycket lämpar sig bättre att kommuniceras i bild. Nuförtiden översköjs vi varje dag av tusentals budskap i bilder. Detta innebär också i min mening att man som bilderboksillustratör har ett ansvar att reflektera över på vilket sätt man avbildar miljöer och karaktärer. Vem som får ta plats i bild och vem som inte får plats. Vems röst blir hörd? Vem syns? Det är orsaken till att ämnen som mångfald, representation och diversitet ständigt är aktuella och närvarande i vårt jobb.

Jag har haft turen att bli given chansen att jobba med författare och förlag som antingen delar mina visioner, uppskattar mina visioner eller helt enkelt givit mig fria händer att uttrycka mig i min konst. Stort tack till alla underbara författare jag jobbat med och särskilt min outhärliga redaktör och förläggare Sara Enholm-Hiellm.

För- och nackdelar med att vara illustratör

Då jag började min bana som frilansillustratör var det mest tidningsillustrationer jag fick beställningar på. På den tiden anlätade tidningsredaktioner ännu relativt ofta illustratörer och jag hade rikligt med uppdrag med en deadline så gott som varje dag. Det var nyttigt att skapa sig en rutin att jobba fort och effektivt och att kläcka idéer på beställning. Men det var också stressigt och hektiskt och jag började längta efter en arbetsvardag där det fanns tid för mer eftertanke, research och experimenterande. När jag till min glädje blev anlätad som bilderboksillustratör för kapitelboken Singer kände jag att jag hittat en konstform jag ville fördjupa mig i och det kändes plötsligt som en pusselbit hittat sin plats. Bilderboksberättandet kändes både naturligt, stimulerande och meningsfullt på ett sätt som jag inte upplevt tidigare med beställningsuppdragen.

Jag uppskattar också bilderboken som konstform synnerligen mycket. Jag njuter av själva processen med arbetet – att planera bildberättandet på ett begränsat antal uppslag. Att fundera på dramaturgi, bildvinkel och val av scener. Det inbillar jag mig att påminner en del om hur filmregissörer planerar och skapar. Också bilderbokens fysiska form tilltalar mig. Hur den känns i handen, hur materialet påverkar upplevelsen av boken, hur pappret och omslaget känns under fingrarna. Det finns alltid nytt att lära

sig och möjlighet att utvecklas här. Det publiceras ständigt bilderböcker med nya lösningar och i nya format vi inte sett tidigare.

Efter Singer har det kommit tolv bilder- och kapitelböcker och just nu jobbar jag på min fjortonde bok. Jag känner mig mycket lyckligt lottad som fått chansen att jobba med intressanta bokprojekt och de dessutom fått fina mottaganden, nomineringar och priser. På många sätt mår den finlandssvenska bilderboken mycket bra just nu och våra böcker lyfts upp på olika sätt genom bland annat olika pris och recensioner i dagstidningar.

Det sagt så är arbetet som barnboksillustratör bara ett jobb bland alla andra och även detta yrke har sina skuggsidor. Vi får bland annat leva i ovisshet om framtida ersättningar de perioder vi inte har stipendium. Och längre stipendium än projektstipendium och ettåriga stipendium är mycket ovanliga.

Arbetet med en bilderbok är tung. Processen kännetecknas inte sällan av perioder av både flow och frihetskänslor men också tvivel, självrannsakan och till och med uppgivenhet. En alldeles färsk doktorsavhandling av Laura Valojärvi (2021) behandlar illustratörens arbete, våra kreativa processer och tar även fasta på det mentalt tunga i att jobba i denna bransch. Den bild som ofta romantiseras av ett passionsjobb där alla konstnärer bara får syssla med det de älskar mest att göra stämmer inte. Arbetet kantas även av ekonomisk osäkerhet, en tendens att inte uppskatta illustratörer som "riktiga konstnärer" samt förhållandet till författarna som dem underlägsna. Trots att både författare och illustratörer är upphovskvinnor- och män till böckerna står författarnas namn i regel före namnet på illustratören då verken presenteras och i vissa fall nämns illustratörens namn inte alls.

Stöd och uppbackning från gemenskapen är viktigt

Jag vill trots det avsluta med något positivt. Vi bilderbokskonstnärer har ett rykte om oss att vara lätta att ha att göra med. Vi är inte speciellt knoppiska, oflexibla eller osmidiga. Detta skulle jag nog våga skriva under. Vardagen som bilderboksillustratör underlättas av denna varma gemenskap vi har där vi stöttar varandra, delar med oss av tips och framförallt underhåller varandra. För min del vill jag tacka teatergruppen *Teater Tapir* som är en punkinspireerad rekvisitaälskande teater som består av författaren Annika Sandelin och författarna och illustratörerna Linda Bondestam och

Lena Frölander-Ulf. Sedan ett par år tillbaka är också jag en del av ensemblen. Vi har bland annat hittat på ett underhållande alternativt sätt att presentera våra böcker, att turnera med teatern och presentera böckerna i formen av diktshow. (Se bild 2.)



Bild 2. Teater Tapir framför *Flamingobaletten* av Stella Parland. (Bild: Jenny Lucander)



Jenny Lucander är en välanlitad bilderbokskonstnär och en konstnärlig multitalang. Jenny arbetar som en frilansande illustratör. Hennes illustrationer har prisats såväl i Finland som i Norden och hon har vunnit flera priser.

År 2020 prisbelönades Jenny och författaren Jens Mattsson för bilderboken *Vi är lajon!* (2019) med Nordiska rådets barn- och ungdomslitteraturpris 2020.

Jenny har även illustrerat omslaget till denna publikation.

(Bild: Veikko Somerpuro, Tammi)

Litteratur

Kallio, M. 2017. Ero voi olla hyvä, vaikka päättyneen suhteen tuska olisi suuri. Ett blogginlägg på blogget Lujasti lempeä (19.7.2017). Helsingin Sanomat. Avläsbar för prenumeranter av Helsingin Sanomat: <https://www.hs.fi/blogi/lujastilempea/art-2000005295929.html> [Hämtad 24.4.2021].

Valojärvi, L. 2021. *The Cycle of Creative Resources: The creative process and creative well-being from the perspective of picturebook illustrators*. Aalto University publication series, Doctoral Dissertations, 39/2021. Doktorsavhandling. Institutionen för medier vid Aalto universitetet. Avläsbar: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0312-0> [Hämtad 24.4.2021].

”Du vet förstås att Finland är tvåspråkigt”

En synpunkt på kulturell mångfald och flerspråkighet

Wera Kunnas

Inledning

Finland är ett konstitutionellt tvåspråkigt land och det andra inhemska språket (finska eller svenska) är ett obligatoriskt skolämne i den finländska grundskolan. Detta är ett faktum som alla finländare stöter på under sina liv. I min pro gradu-avhandling, *”Du vet förstås att Finland är tvåspråkigt”*. *Finlandssvenskhet och finskhet i grundskolans läroböcker i A-finska och B-svenska* (2020), behandlas presentationerna av finlandssvenskhet och finskhet i grundskolans läroböcker. I avhandlingen lyfts fram kulturaspekterna i inläringen av finska och svenska i andra språk samt hur man kunde minska klyftan mellan Finlands två språkgrupper. Detta aktuella tema och många principer i studien kan även anpassas till barnböcker och olika åldersgrupper i Finland. Jag vill framhäva hur presentationerna kan påverka attityderna till och uppfattningar om de båda inhemska språken och relationerna mellan de två språkgrupperna.

Kulturens betydelse och definition diskuteras kontinuerligt

I min undersökning utreder jag på vilket sätt finlandssvenskhet och finskhet behandlas i läroböckerna, vilka innehållskategorier man kan urskilja, i vilka delar av boken informationen framkommer samt om informationen om finlandssvenskhet eller finskhet framkommer explicit eller implicit. Därtill svarar jag på frågorna om eleverna ges endast faktakunskap eller krävs egen reflektion, om språkgrupps- eller identitetsfrågor behandlas, samt vilka likheter eller olikheter det finns i behandling av finlandssvenskhet och finskhet i läroböckerna. Som avhandlingens material används lärobokserien *Suomeksi* för A-finska och *Hallonbåt* för B-svenska och som metod kvalitativ materialbaserad innehållsanalys (Kohlbacher 2006).

I undersökningen bör kulturens utmanande betydelse iaktas. Det pågår en kontinuerlig diskussion om kulturens betydelse och definition (Maijala 2004: 180, Pyykkö 2014: 189). Det är också centralt att notera att kultur inte kan förenklas till homogena vanor eller tankemallar och att kulturmedlemmar sällan betar sig likadant inom ett land eller annat kulturellt begränsat område (Hahl 2020: 181). Enligt Hahl (2020: 178) noterar en

kulturansvarig uppfostran att kultur inte är någon statisk eller monolitisk struktur där det görs en skillnad mellan "oss" och "de andra".

Dessutom är begreppen identitet, finskhet och finlandssvenskhet centrala i min undersökning. Identitet svarar på frågorna om vad en och vem en är och att tillhöra en eller olika språkgrupper är en del av identiteten (Liebkind & Henning Lindblom 2015: 183–187). Att definiera finlandssvenskhet och finskhet går inte på ett enkelt sätt. Enligt Ståhlberg (1995: 25) utgör det svenska språket kärnan i finlandssvenskheten, speciellt i närmiljön. Därtill kan aspekter om två språk, kultur, Norden, familj, släkt, öppenhet, förståelse för andra minoriteter, traditioner, havet, kusten, rätt att tala svenska, få betjäning på svenska, tolerans, humör, massmedia, litteratur och sociala mönster tänkas tillhöra finlandssvenskheten (Magma 2010: 18, 46, 92). Oinonen m.fl. (2005: 17) påpekar att det inte finns någon finskhet i sig och att alla har sina personliga uppfattningar om vad finskhet är (se även Anttila 1993; Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002). Exempelvis upplever vissa att kompositören Jean Sibelius, bastu, "sisu", vinterkrig eller rågbröd kan vara något som beskriver finskhet (Oinonen m.fl. 2005: 17).

Sporra till självreflektion

Resultaten visar att finlandssvenskhet och finskhet är närvarande och behandlas omfattande i läroböckerna. De innehållskategorier som kan utformas är Språk, Populärkultur, Realia, Högtider och traditioner, Åland och Tvetydiga fall i Hallonbåt samt Realia, Natur, Högkultur, Högtider och traditioner, Språk, Populärkultur och Idrott i Suomeksi. I de flesta fall förekommer informationen explicit, men även implicit information påträffas. I de implicita fallen framhävs lärarens ansvar att notera finlandssvenskhet och finskhet. I dessa fall finns en möjlighet att kulturinformation inte alls behandlas i undervisningen. I behandlingssättet framkom också skillnader läroböcker emellan: Hallonbåt presenterar information oftast med kulturrutor och videor, medan Suomeksi oftast har texter eller ordförrådsbaserade uppgifter.

I båda läroboksserierna används ofta faktabaserade uppgifter, men Suomeksi har även uppgifter som efterfrågar egna tankar och reflektioner. Resultaten visar ändå brister i möjligheterna för att reflektera över egna tankar och erfarenheter om kulturer i båda läroboksserierna. Den bild som läroböckerna ger om kulturer baserar sig mest på fakta och därtill behandlas kultur ofta skilt från annat innehåll.

Språkinläring och ökning av kunskaperna i ordförråd står i fokus i båda läroboksserierna. Med andra ord presenteras information i några belägg på så sätt som att läroboken skulle vara en lärobok i främmande kultur. Ändå kan detta också bidra till att skapa en känsla av distans mellan språkgrupperna, öka stereotypierna och minska motivationen (se t.ex. Hahl 2020).

Det viktiga temat om vad det betyder att vara finlandssvensk eller finskspråkig från språkgruppens och identitetens synvinkel utelämnas i läroböckerna. Detta är en stor brist. När obligatoriska språkstudier i det andra inhemska språket diskuteras i det finska samhället har undervisningen och läroböckernas innehåll en central inverkan och möjligheter att öka förståelsen mellan språkgrupper, identiteter och kulturer.



Wera Kunnas (FM) arbetar som ämneslärare i engelska och svenska i Haagan peruskoulu i Helsingfors.

Utöver att jobba som lärare har Wera arbetat inom olika utvecklingsprojekt inom fostran och undervisningen i anslutning till språkundervisning och språkmedvetenhet.

(Bild: Wera Kunnas)

Litteratur

Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. I Hilden, R. & Hahl, K. (red.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Kunnas, W. 2020. *"Du vet förstås att Finland är tvåspråkigt" Finlandssvenskhet och finskhet i grundskolans läroböcker i A-finska och B-svenska*. Avhandling pro gradu. Nordiska språk vid Institutionen för språk- och översättningsvetenskap. Humanistiska fakulteten. Åbo universitet. Avläsbar: <https://www.utupub.fi/handle/10024/149921> [Hämtad: 1.6.2021].

Liebkind, K. & Henning-Lindholm, A. 2015. Identitet och etnicitet – och språk? I Tandefelt, M. (red.) *Gruppspråk, samspråk, två språk. Svenskan i Finland – i dag och i går 1(2)*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Maijala, M. 2004. Kulttuuri on kaikkea – Kohtaavatko kielenoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt? I Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (red.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 2006 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64). Jyväskylä. S. 179–197.

Oinonen, E., Blom, R. & Melin, H. 2005. Onni on olla suomalainen? Kansallinen identiteetti ja kansalaisuus. Raportti ISSP 2003 ja 2004 Suomen aineistoista. I *Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 1*. Helsingfors: Yliopistopaino. Avläsbar: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65479/onni_on_olla_suomalainen_2005.pdf [Hämtad 1.6.2021].

Ståhlberg, K. 1995. Den finlandssvenska identitetens variationer. I Ståhlberg, K. (red.) *Finlandssvensk identitet och kultur*. Åbo Akademi: Ekonomisk-statsvetenskapliga fakulteten.

Monikieliseksi monilukutaituriksi?

Vinkejä monikielisen lukutaidon kehittymisen tukemiseen

Niina Kekki

Johdanto

Luku- ja kirjoitustaidon määrittely on laajentunut aikojen saatossa kyvystä kirjoittaa oma nimi nykyiseen moniulotteiseen monilukutaidon määritelmään, jossa korostuu yksilön kyky ja tarve mukautua monenlaisiin lukutilanteisiin ja teksteihin. (Edwards 2009, Hiidenmaa 2018.) Lukutaidon ajatellaan yhä enenevässä määrin toimivan toisaalta pääsylippuna ja toisaalta portinvartijana esimerkiksi erilaisiin koulutuksen ja työelämän diskursseihin (Edwards 2009, Lehti ym. 2018).

Lukutaidot ja niiden vaatimukset ovat aina tiiviissä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaansa, ja ne myös muuttuvat yhteiskuntien muuttuessa (Lehti ym. 2018). Erilaisista lukutaidon määritelmistä on tärkeää poimia ajatus, jonka mukaan lukutaito nähdään taitona, joka kehittyy tilanteen niin vaatiessa ja jota on mahdollista tietoisesti kehittää.

Eri kielissä käytössä olevat kirjoitusjärjestelmät vaikuttavat jonkin verran siihen, kuinka aikaa vievää lukemaan oppiminen kullakin kielellä on. Lapset oppivat lukemaan esimerkiksi suomen kieltä, jonka kirjoitusjärjestelmän äänne-kirjain-vastaavuus on melko tarkka, keskimäärin nopeammin kuin englantia, jossa yhtä äännettä saattaa vastata monta erilaista kirjoitusmerkkiä tai niiden yhdistelmää. Jos lukutaidon on oppinut yhdellä kielellä, on tämä kertaalleen opittu kognitiivinen taito kirjoitusmerkkien yhdistymisestä sanojen merkityksiin mahdollista siirtää myös kaikkiin muihin opittaviin kieliin. (Edwards 2009.) Monikielinen lukutaito ei kuitenkaan synny itsestään. Jos monikielinen oppija käy koulupolkunsa kokonaan tai pääasiassa vain yhdellä kielellä, on monikielinen lukutaito vaikeampi saavuttaa (Cummins 2007). Suomen lisääntyneestä monikielisyydestä huolimatta monet tilat ovat edelleen visuaalisesti hyvin yksikielisiä, mikä tekee monikielisen lukutaidon kehittymisen haastavaksi. Jotta monikielisen lukutaidon kehittäminen ei jäisi ainoastaan kodin ja vapaa-ajan tehtäväksi, sitä voidaan tukea monin tavoin varhaiskasvatuksessa, koulussa ja muissa julkisissa tiloissa, kuten kirjastoissa.

Monikielinen ympäristö syntyy jo pienillä teoilla

Jo hyvin pienillä teoilla voidaan tuoda yhteisön jäsenten kaikki kielet näkyviin ja kuuluviin ja siten purkaa niitä kuvitteellisia hierarkioita, joita helposti syntyy kielten välille, kun ne eivät ole tasapainoisesti esillä. Kielten näkyväksi tekemisen lisäksi on tärkeää, että oppilaitoksissa toteutetaan monikielistä pedagogiikkaa, jotta oppilaiden elämässä olevat kielet saadaan oppimisen resurssiksi oppimistuloksia tukemaan (Cummins 2007). Ohessa joitakin monikielisen pedagogiikan peruseräiteitä ja hyväksi havaittuja keinoja kielten näkyväksi tekemiseen.

Ideoita kielten käyttöön monikielisissä ryhmissä

Kaikki kielet näkyviin!

- Harjoitellaan tervehdykset eri kielillä
- Lauletaan onnittelulauluja eri kielillä
- Tehdään monikielistä seinätaidetta: kirjoitusmerkit, tervehdykset, runot...
- Järjestetään teemaviikko tai teemakuukausi: mikä on viikon tai kuukauden kieli?
- Vietetään äidinkielen päivää
- Perustetaan kielikerhoja

Monikielinen pedagogiikka

- Vertaillaan kieliä eri näkökulmista
- Hyödynnetään oppilaiden kaikkia kieliä oppiaineiden sisältötiedon hankinnassa ja rakentamisessa
- Jaetaan asiantuntijarooleja eri kielten osaajien kesken
- Kasvatetaan kielellistä itsevarmuutta, lisätään kaikkien kielten arvostusta
- Luetaan kaunokirjallisuutta kaikilla oppilaiden osaamilla kielillä

Tuntemattomalla päähän?

Kaunokirjallisuus tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia monikielisen lukutaidon kehittämiseen, ja esimerkiksi *Tuntemattomalla päähän?* -hankkeessa on saatu hyviä kokemuksia lukupiirimenetelmän käytöstä monikielisten aikuisoppijoiden ryhmässä (Jytälä & Kekki 2021).

Kaunokirjallisuutta voi käyttää oppijan kaikkien osaamien kielten tukemiseen: luettavaksi voidaan ottaa monikielisiä kirjoja, joissa tarina kerrotaan kahdella kielellä, esimerkiksi suomeksi ja arabiaksi, kuten Tapolan, Durubin ja Chalabeen *Sinä sinä olet* -teoksessa (2020). Monikielisten kirjojen avulla voidaan paitsi lukea tarinoita eri kielillä, myös tutkia ja vertailla kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä luontevasti. Monikielisiä ja oppijoiden omilla kielillä kirjoitettuja kirjoja voi etsiä oman kunnan kirjastosta tai niitä voi kaukolainata maksutta Helsingin kaupungin monikielisestä kirjastosta, jonka valikoimassa on aineistoa yli 80 kielellä. Myös niin sanottujen hiljaisten tai sanattomien kirjojen avulla voi tukea monikielisten oppijoiden lukutaidon kehittymistä. Hiljaisissa kirjoissa tarina kerrotaan pelkästään kuvien avulla, eli kielellä, jota kaikki ymmärtävät, ja ne tarjoavat monenlaisia käyttömahdollisuuksia monikielisen pedagogiikan ja monikielisten tarinahetkien toteuttamiseen niin kotona kuin koulussakin.

Viime vuosina erilaisissa hankkeissa on etsitty keinoja monikielisten oppilaiden oppimisen ja lukutaidon kehittymisen tukemiseen. Näistä tuoreimpia on mainittu ohessa olevassa vinkki- ja linkkilistauksessa.

Materiaalivinkkejä monikielisen oppijan tukemiseen

Helsingin kaupungin monikielinen kirjasto: <https://www.kirjastot.fi/monikielinenkirjasto>.

Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeen materiaalia: <https://www.oph.fi/fi/opettajille/monikielisyys-nakyvaksi-kielitetoutta-kaikille>.

Jyväskylän yliopiston Monikielisen oppijan matkassa -materiaali: <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>.

Tuntemattomalla päähän? -hanke: <https://www.tuntemattomalla-paahan.com>.

Turun yliopiston Minästä kiinni ja kielestä koppi -materiaali: <https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/>.

Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston IKI-Taru hankkeen menetelmiä ja materiaalia: <https://sites.utu.fi/iki-taru/taidelahtoiset-menetelmat/>.

Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston IKI-Taru hankkeen menetelmiä hiljaisten tai sanattomien kirjojen käsittelyyn: <https://sites.utu.fi/iki-taru/taidelahtoiset-menetelmat/hiljaiset-kirjat/>.

Turun yliopiston KieliPeda-työväline kielitietoisien pedagogiikan tukemiseen varhaiskasvatuksessa: <http://www.utu.fi/kieku>.



Niina Kekki (FM, tohtoriopiskelija) on suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja. Hän on opettanut suomea aikuisille maahanmuuttajille useissa eri oppilaitoksissa, sekä toiminut kielitietoisien ja kulttuuritietoisien opetuksen opettajakouluttajana.

Tällä hetkellä Niina työskentelee suomi vieraana kielenä yliopisto-opettajana Turun yliopiston Kieli- ja viestintäopintojen keskuksessa.

(Kuva: Niina Kekki)

Kirjallisuus

Cummins, J. 2007. *Promoting Literacy in Multilingual Contexts*. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.

Edwards, V. 2009. *Learning to be literate: Multilingual perspectives*. Multilingual Matters.

Hiidenmaa, P. 2018. Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122(2).

Jytilä, R. & Kekki, N. (käsikirjoitus). *Kohti ylirajaista lukemista. Lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä*.

Lehti, L., Peltonen, P., Routarinne, S., Vaakanainen, V. & Virsu, V. 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. Teoksessa Lehti, L., Peltonen, P., Routarinne, S., Vaakanainen, V. & Virsu, V. (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies*. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. S. 6–21.

Finns det nyfikenhet så finns det möjlighet

En bibliotekaries tankar om barns läskunnighet och läsinspiration

Riitta Taara

Inledning

Som barnbibliotekarie har jag fått i första hand se de utmaningar som barns läskunnighet och läsinspiration står inför idag. I vår tid av smartapparater och sociala medier ses läsning mindre som en hobby och snarare som något man bara måste göra ibland. Men är det verkligen så att barn nuförtiden inte kan eller vill läsa? Eller att de är ointresserade av läsning och berättelser?

För att ta ställning till läskunnighetens nuvarande läge bland barn och unga måste vi först ta en titt på vad som egentligen menas med begreppet. Den finländska tesaurus- och ontologiservicen Finto (2018) definierar läskunnighet som en "färdighet att skaffa, tolka, förstå, bearbeta, producera och presentera information samt att bedöma informationens användbarhet och riktighet". Ja, inte en kort lista precis. Men vid närmare eftertanke är varje komponent lika viktig – det räcker inte med att känna igen alfabetet eller att kunna mekaniskt läsa ord och meningar framför sig, man måste också kunna förstå det man läser och utnyttja informationen man har fått tillgång till.

Det är ingen överraskning i sig att man har velat innefatta så mycket i definitionen med tanke på vad allt vi behöver vår läsförmåga till. Läskunnighet är ytterst viktigt för språk- och kommuniceringsutvecklingen, men den tränar också vår problemlösningsförmåga samt kritiskt tänkande och ger flera andra färdigheter i livet. Läsning utvecklar vår empati och möjliggör att vi kan stiga in i en annan människas skor samtidigt som litteratur låter oss att själv behandla även svåra ämnen från ett tryggt avstånd. Inte nog med det, forskningar har visat att det finns också en koppling mellan läskompetens och bättre framgång i livet, såsom högre utbildning, högre inkomster och lägre arbetslöshet (Brink 2014).

Att kunna läsa kräver läsförståelse

Men hur vi än för fram läsningens nyttor, ser inte utvecklingen i barns läskunnighet särskilt lovande ut. Finlands PISA-resultat har försämrats under de senaste åren, och speciellt klyftan mellan läsare och icke-läsare samt pojkar och flickor har blivit större.

Andra förändringar är svårigheter med att förstå det man läser och att koncentrera sig på längre texter. Med andra ord klarar barn fortfarande av det så kallade mekaniska läsandet, men fler och fler barn har utmaningar i själva läsförståelsen, vilket leder i sin tur till att man har också svårigheter med att förstå till exempel givna anvisningar och uppgifter. Det här är något vi vuxna borde fästa mer uppmärksamhet vid, eftersom svag läsförmåga kan vara svårt att känna igen. Många barn kan i princip läsa förvånansvärt flytande och snabbt, men det är först när vi frågar dem om innehållet som vi får en uppfattning om vad de har faktiskt förstått.

Samtidigt är det ändå viktigt att ta fram även positiva aspekter i utvecklingen av barns läskunnighet. Vi ser bland annat att barns visuella och digitala läskunnighet samt multilitteracitet har i viss mån ökat. Barn är vana vid många olika slags medier såsom nyheter, bloggar, bilder, videor och spel och kan använda dem mångsidigt. Här måste vi dock komma ihåg att den ökade användningen av media förstås ökar också behovet för mediefostran och källkritik – vi måste lära känna igen till exempel verkliga nyheter från falska nyheter. Förutom digitala och sociala medier har konsumtionen av ljudböcker ökat.

Att validera värdet av alla slags texter är viktigt

Nu har vi någon slags uppfattning om läget av barns läskunnighet idag, men hur kan vi inspirera barn till att läsa mer och hjälpa dem med de utmaningar de har? Jag tycker det första steget är att börja betona de rätta sakerna och vända kritiken till uppmuntran. För ofta får jag höra kommentarer av föräldrar och lärare i stilen "Nä, ta inte den där, en ordentlig bok måste du läsa!". Meningen är god, och jag förstår oron som finns i bakgrunden, men det som många inte tänker på är vilket negativt och bakvänt budskap det faktiskt sänder. Om vi vill att barn ska läsa, är det viktigt att validera värdet av alla möjliga slags texter och berättande.

Själv ser jag läsning såsom jag ser biblioteket – det är för alla oavsett människors bakgrund, och man kan utnyttja det precis så som man vill, som nöje eller bildning, eller en blandning av dessa två. För att fortsätta med den tanken, har vi alla möjliga slags läsare i världen, men det finns inget rätt eller fel sätt att läsa. Böcker i sin tur har alla sin egen uppgift, även om de inte tilltalar oss personligen. Det finns förstås alltid skillnader i kvalitet, men även sådant som anses som "skräplitteratur" svarar till ett visst

behov och intresse, och det kan ge lika meningsfulla upplevelser till sina läsare som en högt uppskattad klassiker till en annan.

Summa summarum: jag tycker vi ska alltid glädja oss över att man läser, vad det än är. Förstås finner vi som vuxna den utmanande uppgiften med att försöka vidga barns läsrepertoar och inspirera dem till att läsa mer, men det kommer att ha bättre resultat om vi bygger på det som redan existerar än om vi tvingar barn bort från det de fattat tycke för och skapar dessutom negativa konnotationer till läsning.

Läskunnighet är inte en medfödd gåva

Det är också viktigt att vi påminner oss själva om vilken otroligt fin sak det är att vi har lärt oss att läsa och kan därmed förstå vad som pågår omkring oss. De flesta av oss kommer säkert inte längre ihåg den känslan då vi var små och inte ännu kunde läsa, men man behöver bara resa utomlands där det talas ett främmande språk för att inse hur isolerat och osäkert livet skulle vara utan denna förmåga. Läskunnighet är inte heller en medfödd gåva, utan vi har alla behövt jobba för det. Visserligen måste vissa jobba hårdare än andra, men det finns ingen som skulle ha kommit undan utan några som helst ansträngningar. Det är därför ett utförande vi kan alla vara stolta över.

Nästa steg i läsinspirerandet är att försöka förstå individens utgångspunkt. Ifall ett barn visar ointresse eller motvilja mot läsning, fråga dig själv: var kommer det ifrån? Negativa erfarenheter? Eller inga erfarenheter alls? Negativa erfarenheter och konnotationer kring läsning i barndomen leder ofta till ovilja mot läsning som vuxen. Men även brist på erfarenhet kan ha likadana effekter. Ibland är det så att böcker och läsning aldrig har riktigt haft en plats där hemma; de har inte diskuterats, föräldrarna har inte läst i barnens närvaro och barnen har sällan ens sett böcker. Det är då klart att det är en främmande värld som senare kan vara svår att komma in i. En annan sak som påverkar barns läsinspiration är deras färdigheter. Om man har svårigheter med språket i överlag, kommer många böcker helt enkelt att vara för svåra att läsa. Det behöver ändå inte vara slutet, utan man kan då dra nytta av böcker som är bearbetade till lättläst språk istället. Andra barn kan i sin tur ha svårigheter med att till exempel inbilla sig saker, och då går långa beskrivningar över deras huvud. Kort sammanfattat finns det alltid utmanande fall, men det enda verkliga problemet är opassliga böcker.

Det är också viktigt att barnen får sina röster hörda och att vi visar aktivt intresse för vad de gillar och vad de är nyfikna över. Många föräldrar är vana vid att fråga sitt barn "Nå, vad fick du lära dig idag?" när de kommer hem från skolan eller från sin hobby, till exempel en fotbollsträning eller pianolektion, men hur många ställer frågor och diskuterar med sitt barn efter att de har läst en bok? Det är trots allt det bästa sättet vid sidan om läsande förebilder att ge läsning mer vikt, värde och synlighet. Samtidigt visar det att läsning inte alltid behöver vara en ensam aktivitet, utan det finns sociala aspekter i den också. Man kan alltid läsa tillsammans, dela med sig boktips och främst av allt diskutera om berättelserna, ämnena, karaktärerna eller frågorna som uppstått efteråt. Det här är också ett effektivt sätt att upprätthålla barnens nyfikenhet kring läsning.

Barn föds nyfikna

Detta leder oss till det sista steget i läsinspirerandet, nämligen utnyttjandet av barnens medfödda nyfikenhet. Vi måste inse varför vi egentligen läser. Vuxna kanske uppskattar motiveringar såsom bättre färdigheter i livet och delaktighet i samhället, men för barn säger det ingenting. Det är ju sällan vi läser bara för läsandets skull. Vi läser för innehållet – att vi är nyfikna över handlingen, ämnet, karaktärerna, upplevelsen, konceptet, frågorna och så vidare. Samma gäller andra medier. Så istället för att se konkurrens i till exempel videospel, lönar det sig att fundera på vad som egentligen är kroken i dem och vad för sorts litteratur har likadana saker att erbjuda. Om barn är intresserade av spel där det händer mycket och de gillar den interaktiva aspekten, går det bra att rekommendera en bok som är väldigt actionpackad och där läsaren får aktivt fundera på kluriga frågor och lösa problem.

När någonting intresserar en tillräckligt mycket, tar man också aktivt reda på saker och söker sig till informationskällan. Det här är möjligen det viktigaste vi kan göra för läsinspiration – att vi sår fröet, men det är barnet själv som får det att växa alldeles på egen hand. Och det är ju så det ska vara, att vi skapar en vana för läsning och inte bara tvingar barn till att läsa, vilket knappt leder någonvart. Jag vågar dessutom påstå att varje barn har varit entusiastisk över läsning och böcker då de först har lärt sig att läsa och kunnat själv börja lära om nya saker.

Finns det nyfikenhet, finns det möjlighet.

Bibliotekskortet ger tillgång till flera miljoner saker som kan lånas!

På tal om nyfikenhet måste vi ta upp bibliotekets roll i det läsfrämjande arbetet. Egentligen utgår hela vår verksamhet på läsfrämjande och läsinspirerande samt erbjudandet av mångsidiga samlingar och upplevelser. Vi är som en dörr till en värld full av oändliga möjligheter. Med det budskapet brukar vi också börja våra bibliotekskurser för förskoleelever på Åbo stadsbibliotek där vi berättar för dem att de har tillgång till över två miljoner saker de kan låna med vårt lilla bibliotekskort. Målet med bibliotekskursen är att alla barn ska ha möjlighet att besöka biblioteket innan de har börjat skolan oavsett sin bakgrund. Under besöket gör vi en rundvandring på barn- och ungdomsavdelningen så att barnen får bekanta sig med vad som finns var, hur de söker information, hur man betar sig på biblioteket och använder våra tjänster samt hur man bedömer pålitligheten av information.

För äldre barn ordnar vi program inom Åbo stads *Upplevelsestig*, en plan utarbetad av servicehelheten för fostran och undervisning i Åbo stad som utnyttjar olika lärmiljöer utanför skolan och vilket strävar efter att ge elever upplevelser och allmänbildning samt en omfattande uppfattning om kulturutbudet. Bibliotekets program innefattar bokprat för årsklasser 2 och 5 samt mediestigar, det vill säga mediefostran, för årsklass 4. Båda tacklar läskunnighet på sitt eget sätt. Vi lockar barn till läsning och diskuterar om böcker i bokprat, medan mediestigarna tränar barnens läsförståelse och förmåga att tolka, bearbeta och producera information samt att bedöma pålitligheten av information. Vi pratar mycket om media; vad det är och vad det strävar efter, varför det finns åldersgränser och hur media kan påverka våra känslor.

Förutom bibliotekskurserna, Upplevelsestigen och traditionella sagostunder för dagisbarn har vi ändå mycket, mycket mer att erbjuda med tanke på läsinspirerande. Läsning, litteratur och berättande är ständigt närvarande även i sådan verksamhet som fokuserar mer på aktiviteten, såsom pyssel, babypoesi, rimlekar, ordkonstverkstäder och olika sorters evenemang. Läsinspirerandet behöver nämligen inte alltid stå i förgrunden, utan det kan också komma indirekt genom att väcka barnens nyfikenhet och intresse för innehållet och ämnet. Vi ser det här med till exempel Harry Potter- och Warriors-evenemangen dit vi får årligen hundratals deltagare. Visserligen är största delen redan fans av bokserierna, men det finns också barn som är nya till fantasivärldarna och deltar av ren nyfikenhet och för att få nya upplevelser. En annan

metod till läsinspirerandet i bakgrunden är vårt rymningsspel som vi ordnade under höstlovsveckan 2020. Det hade ingenting med någon bok att göra, men vi hade utnyttjat narrativitet under hela spelet, och barnen tyckte att det var spännande!

Vid sidan om allt program är det viktigt att ständigt utveckla våra tjänster och verksamhet. Speciellt under coronan har vi haft behov att skapa distansversioner av bokprat och mediestigar, och medan barnavdelningen var stängd helt och hållet, erbjöd vi läspass och läsutmaningar till våra kunder istället. Samtidigt måste vi hålla oss uppdaterade med vad som händer i världen; vår mediefostran måste spegla teknologins utveckling och böckerna vi bokpratar om måste ha en igenkänningsfaktor för barnen. Vi provar alltid också nya koncept och verktyg, *spelifiering* (från engelskans *Gamification*) för att nämna ett exempel.

Läsfrämjandet är vår gemensamma insats!

Biblioteket klarar dock inte av allt ensam. Speciellt när det gäller läsande förebilder, högläsning och läsvanor, spelar hemmet, dagvården och skolan en oerhört viktig roll i läsfrämjande insatser. Vi måste som vuxna börja lyssna mer på barnen och visa aktivt intresse för deras läsande. Läsning behöver inte heller alltid mena böcker. Narrativitet kan utnyttjas i lekar och aktiviteter, och ett recept eller en nyhet kan lika väl fungera som högläsningmaterial. Biblioteket välkomnar också föräldrar och lärare att tillbringa tid i biblioteket tillsammans med barnen – oavsett om de lånar någonting eller inte. Vi är en oändlig källa som har många funktioner, ingen mindre viktig än någon annan, men samtidigt är vår koppling till läsning oskiljaktig, vilket kommer att synas i barnens positiva uppfattning om läsning.

Och kom ihåg, finns det nyfikenhet så finns det möjlighet!



Riitta Taara (tradenom, YH) arbetar som bibliotekarie på barnavdelningen Saga i Åbo stadsbibliotek. Hon ansvarar bland annat för programmet inom den svenskspråkiga Upplevelsestigen.

Förutom allmänna biblioteket har Riitta också arbetserfarenhet från skolbiblioteket och har tidigare jobbat som musikpedagog. Hon har även avlagt grundstudier i musikterapi och är intresserad av konstterapi i överlag.

(Bild: Raisa Rosenqvist)

Litteratur

Brink, S. 2014. Barn som läser blir framgångsrika. *Språkbruk 3/2014*. Avläsbar: <https://www.sprakbruk.fi/-/barn-som-laser-bli-ramgangsrika> [Hämtad 10.5.2021].

Finto = Finländsk tesaurus- och ontologiservice. 2018. Finto: Tietotermit: läskunnighet. <https://finto.fi/tt/sv/page/t33> [Hämtad 10.5.2021].

Kirjasto on paljon muutakin kuin talo täynnä kirjahyllyjä

Terhi Hannula

Johdanto

”Aika täällä on meren aikaa, taivaan aikaa, jotakin, joka ei katoa, valu käsistä.”

Kirjastoa käsittelevä lempisitaattini on Mila Teräksen kirjasta *Perhosen varjo* (2012). Se kuvaa sitä kiireettömyyttä ja loputonta ihanien mahdollisuuksien valtamerta, johon kirjastossa uppoaa ihan itsestään. Kaikki maailman tieto on tässä, aivan ulottuvilla. Minun tarvitsee vain poimia se tai kysyä apua tuolta ihmiseltä, joka on paikalla kysymyksiäni varten.

Kun lasten lukutaito laajenee kattamaan medialukutaitoa, kuvanlukutaitoa, pelilukutaitoa ja ohjelmointilukutaitoa, voi joskus vanhempana ja kasvattajana tuntea olevansa hukassa. Kaiken pohjana on kuitenkin lapsena rakentunut peruslukutaito ja innostus sanoihin ja uuteen tietoon. Siinä voi tukea se, että lapsi kasvaa kirjaston käyttäjäksi. Kirjaston käyttö tukee lasten sanamyönteisyyden, lukutaidon ja lukuinnostuksen kehittymistä. Jo se, että lapset näkevät kirjoille ja lukemiselle rakennetun rakennuksen siinä missä pelaamiselle on pelikauppa tai urheilulle on urheilukenttä, kasvattaa lukemisen pisteitä lapsen silmissä.

Kirjastossa voi pitää myös hauskaa!

Kirjastolaiset ovat myös mahdollittoman taitavia luomaan lapsille myönteisen kokemuksen kirjastosta. Sellaisen, että kävin kirjastossa ja siellä oli ihan mahtavan hauskaa. Kannattaa kokeilla! Vauvat voivat kokea ruohonjuuritason sanamyönteisyyttä, kun kuuntelevat loruja koko kehollaan oman aikuisen leikittäessä heitä samalla. Eskarilaiset voivat osallistua jonossa kulkien junamatkaan ympäri kirjastoa, jossa konduktööri ja erilaiset satuhahmot johdattavat heitä tarinoiden maailmaan. Yhdessä saatetaan tehdä varjoteatteria ja kuvata siitä video TikTokiin. Joissakin kirjastoissa järjestetään koululuokille yökirjastoa, jossa nukutaan makuupusseissa, ja yläkoululaisille tärkeiden tyyppien, kuten tubettajien vierailuja. Kirjastolaiset kohtaavat lapsia lorutuokioissa, kirjastoon kohonneen Tylypahkan käytävillä, TikTokissa, koululaisten Mediamatkalla ja eskarilaisten kirjastokursseilla, ja välillisesti vanhemman kouraan annetun iltasatupassin sivuilla.

Elinikäistä lukuintoa etsimässä

Todella tärkeää houkuteltaessa esiin elinikäistä lukuintoa on tehdä lapsille selväksi se, ettei ole olemassa oikeita eikä vääriä kirjoja. Itse asiassa kaikki mitä pitää osata tulkita on hyödyksi lukutaidolle – kuvat, sanat, pelit tai emoji. Joskus aikuiset ajattelevat, että lapsi, joka viettää aikansa nenä kiinni Aku Ankassa, puuhaa jotain hyödyttö. Kannattaisi sen sijaan kääntää asetelma ylösalaisin ja pohtia sitä, miten sarjakuvat, tietokirjat ja vaikka someviestien tulkinta – parhaimmillaan yhdessä aikuisen kanssa – kehittävät lapsen lukutaitoa. Lapsille tärkeitä kirjallisuudenlajeja, kuten sarjakuvia tai vitsejä, voi arvostaa sanavaraston kartuttamisen sekä sanojen tuottaman ilon näkökulmasta. Lapset, jotka alkavat jo kirjastossa lukea vitsejä ääneen toisilleen, ilahduttavat kirjastolaista, mutta saisivat ilahduttaa myös vanhempaa tai kasvattajaa!

Niin kuin yksi kirjastolainen sanoi: ”kirjastotyö on sanojen rakastamista”. Lisäksi me rakastetaan kaikkia niitä pieniä asiakkaitamme, jotka tulevat tänne ensimmäistä tai sadatta kertaa uppoutumaan tarinoihin ja alkavat itkeä, kun pitää lähteä pois. Toivottavasti jokainen aikuinen tarjoaa lapselleen mahdollisuuden kokea kirjojen ja kirjaston taika!



Terhi Hannula (FM, tohtoriopiskelija) työskentelee informaattikkona Turun kaupunginkirjastossa ja vastaa kirjaston lasten ja nuorten mediakasvatuksesta. Hän on opastanut satoja lapsia oppimaan mediataitoja kirjastossa, tekemään kirjavinkkivideoita, hakemaan tietoa ja arvioimaan sitä kriittisesti. Terhi on työskennellyt myös sanataideohjaajana ja kustannustoimittajana.

(Kuva: Emma Vartiainen)

”Kirjastokortti on ilmainen matkalippu mihin vain mielikuvitus vie!”



II KAKSIKIELISET WEBINAARIPÄIVÄT – TVÄSPRÅKIGA WEBBINARIEDAGAR

27.03.2021 10.00–13.00

Lastenkirjat iskevät lukukipinää! / Det slår läsngistor om barnböckerna!

[Vilka barnböcker får priset och varför?](#)

Mia Österlund

[Siivet lukemiselle löytyvät hyvistä hetkistä ja sopivista kirjoista](#)

Juli-Anna Aerila

10.04.2021 10.00–13.00

Kompasseja hyvään lukutaitoon / Kompasser till en god läskunnighet

[Näin aivot oppivat lukemaan](#)

Minna Huotilainen

[Lukuiloa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisella toiminnalla](#)

Jenni Alisaari

[Johdanto ja innoitus sanataiteeseen](#)

Jenni Turunlahti

[Den fantasifulla ordkonsten](#)

Paola Fraboni

Vilka barnböcker får priser och varför?

De barnlitterära priserna som kompasser

Mia Österlund

Inledning

Då jag var hemma hos barnboksförfattaren Ulf Stark i hans färgstarka lägenhet på Lidingö tittade jag mig förstås nyfiket omkring. Vart jag än vände blicken stod prisstatyetter. En tung guldbagge i fönsterkarmen, en trippel-August samlade damm högt uppe på bokhyllan, i fönstret stod *Deutscher Jugendlitteraturpreis*, och Heffaklumpen. Bekräftelserna på att Stark var en av de främsta fyllde hans hem. Själv förhöll han sig lättsamt till raden av de främsta barnlitterära utmärkelserna: "Ja, nånstans ska man ju ha dem", tyckte han. Hans svar andas samma chosofria stämning som hans böcker. En av de sista han skrev, *Rymlingarna* (2018), bildberättad av ALMA-pristagaren Kitty Crowther, nominerades till Augustpriset. Boken är som ett litterärt testamente. Så här beskrev vi i juryn boken:

Rakt och osentimentalt gestaltar Ulf Stark döden och livet, kärlek, vänskap och tillit över generationsgränserna. Det är humoristiskt, hädiskt och heligt om vartannat. Boken handlar om hur Lill-Gottfrid hjälper sin farfar fly från sjukhuset till sommarstugan, men också om den yttersta rymningen, döden. Lägg till det Kitty Crowthers naivistiska och koloristiska kritteckningar som ger verket ytterligare en dimension. (Augustpriset 2018)

Den som besöker Astrid Lindgrens hem på Dalagatan i Vasastan slås av detsamma. Där står de litterära priserna tätt. Numera kan man göra en virtuell vandring i hemmet och se att på ett fönsterbräde står flera utmärkelser. Johan Palmberg, barnbarn till Lindgren och medlem av ALMA-juryn berättar med en typiskt klurig Astrid Lindgren-formulering att den världsberömda författaren tyckte om när hon fick tunga priser: de var bra att ställa upp fönstret med när hon skulle vädra. (Svartström 2017.)

Dessa två, Stark och Lindgren, är ikoniska för nordisk barnlitteratur, och båda förhåller sig med karakteristisk humoristisk distans till litterära priser: de vet sitt värde, de vet att priser alltid har ett element av godtycklighet över sig, men de vet också att litterärt värde värderas högt. Palmgren beskriver en slumpmässig röra av prydnadssaker

hemma hos Astrid Lindgren och berättar att hon ställde fram de gåvor och prydnadsföremål hon fick. Och uttryckte man sin förtjusning över något fick man det ofta. Priserna behöll hon ändå. Ja minsann fick dessa två erkännande i form av tunga barnlitterära priser.

Eftersom barnlitterära författare sällan eller aldrig nomineras till allmänna litterära pris, tänk Nobel och liknande, har ett eget ekosystem av barnlitterära priser instiftats. Och de är många. *Rikta dig till läsning!* -projektet har redan uppmärksammat fina pristagare och följt litterära priser. Här ger jag en insider-blick på de litterära prisen eftersom jag är eller har varit ledamot i flera jurygrupper, som Augustpriset i klassen barn och ungdom eller Nordiska Rådets barn- och ungdomslitteraturpris där jag satt i åtta år. Jag reflekterar över kvalitetskriterier och lyfter några nominerade och vinnande böcker.

Hur fungerar prisen? Vilka kvalitetskriterier finns? Vem får pris och varför?

Det finns en uppsjö nationella och internationella barnlitterära priser, med mer eller mindre fastslagen kvalitetskompass: ALMA-priset, H.C. Andersen-priset, Deutcher Jugendlitteraturpreis och Bologna Ragazzi hör till de stora; Finlandia Junior, Runeberg Junior, Rudolf Koivu-priset, Arvid Lydecken-priset, Topelius-priset, Vanessa-priset till de inhemska; Augustpriset, Elsa Beskow-plaketten, Nils Holgersson-plaketten, Slangbellan, Snöbollen, Spårhunden till de svenska. Själv har jag Lennart Hellsings, en av portalfiguerna i 1900-talets svenska barnbokshistoria, legendariska uttalande "Konst ska krasa mellan tänderna" som rättesnöre. Det uttrycket myntade barnlitteraturens unga arga kritiker, sedermera nestor på det barnlitterära fältet, i sin bok *Tankar om barnlitteraturen* (1963), en liten men verkningsfull bok om barnlitteraturens poetik, ett slags manual till hur barnlitteraturfältet fungerar, som stått sig ovanligt bra.

Böcker rör sig mellan länder

De litterära priserna kan ses som ett öppet, transnationellt rum för samtal om barnböcker och kvalitet. De senaste decennierna har ritat om den barnlitterära kartan kraftfullt. Under rådande pandemi har det offentliga samtalet om barnlitteratur dessutom tagit ett sjumilakliv. Sedan barnlitteratur uppstod på 1700-talet och fick brett genomslag under slutet av 1800-talet har den varit transnationell. Barnlitterära texter har alltid varit geografiskt rörliga. Tänk bara på Topelius, som influerades av

internationell barnbok och själv blev en gigant i Norden. I dagsläget har tillgången till internationell barnlitteratur formligen exploderat. Från våra hem kan vi följa barnlitterära priser som tar plats digitalt eller författarsamtal. Utbudet är oändligt. Det är en fröjd att se hur medryckande och initierat barnlitteratur behandlas digitalt av proffsiga förmedlare och utövare. Nordisk kulturkontakt och Förlaget är två exempel på instanser som erbjuder digitala författarsamtal av hög kvalitet. (Se Nordisk kulturkontakt 2021; Förlaget M 2021.)

För att lättare hitta fram till barnböcker skulle en samnordisk nätportal som skulle samla allt som görs kring barnlitteratur i Norden vara nödvändig. På det norska nätforumet *Barnelitteraturkritikk* kan man läsa spännande recensioner, barnbokskritikern Päivi Heikkilä-Halttunens informativa blogg *Lastenkirjahylly* berättar kunnigt om finsk barnboksutgivning och de nordiska barnboksinstitutens mångsidiga verksamhet är gedigen. Svenska barnboksinstitutets årliga bokprovning med föreläsningar och statistik och inbjudna talare som berättar om trender i barnboksutgivningen och finska barnboksinstitutets motsvarighet *Kirjakori* är efterlängtrade och populära. (Se Barnebokkritikk.no 2021; Lastenkirjahylly 2021; Svenska barnboksinstitutet 2020; Finlands Barnboksinstitut 2020.)

Men särskilt stor roll spelar de barnlitterära priserna som hjälper till med att orientera sig i utbudet.

Att orientera sig i överflödet

Barnboksutgivningen i de stora nordiska länderna har under flera decennier ökat lavinartat. I Finland utkom 2019 1255 böcker, i Sverige 2217 (Finlands Barnboksinstitut 2020; Svenska barnboksinstitutet 2020; Laaksonen 2020). Det här innebär ändå att kurvan som länge pekat uppåt sakta håller på att vända. Ändå rör det sig om en mycket stor mängd böcker som ges ut och ett återkommande dilemma är hur läsare, föräldrar och förmedlare kan orientera sig i överflödet. Där kommer diskussionen om kvalitet in. Och de litterära priserna, som agerar som ett slags sorteringsinstanser som utgående från en räckta kvalitetskriterier väljer ut det de anser vara de allra bästa barnböckerna.

Under fyra år var jag medlem av Kulturrådets arbetsgrupp för barn- och ungdomslitteratur, ett organ via vilket svenska staten delar ut kulturstöd åt barnböcker och sprider böckerna till bibliotek. Årligen landade kring 800 böcker på mitt bord och

jag fick en bred insyn i vilka barnböcker som utkommer. I en sådan utdelning finns det statligt spikade direktiv för vad kvalitet är: bedömningen ska väga in bokteknisk kvalitet, formgivning, korrektur, språkbehandling, textkritisk granskning och tillförlitlighet i sak. Så här slår Kulturrådet fast vad kvalitet är:

Bedömningen av barn- och ungdomslitteratur ska väga in nedanstående utgångspunkter:

- Originalitet i relation till samtida utgivning och genre.
- Självständighet i gestaltandet i relation till genren.
- Förmågan att tänja gränser för genre, form och innehåll.
- Förmågan att engagera och beröra genom fördjupad gestaltning. Affektivt anslag.
- Förmågan att väcka nyfikenhet. Haja till faktorn.
- Förmågan att förhålla sig öppet och ifrågasättande och gestalta komplexitet. Undvik stereotyper.
- Interaktionen mellan text och bild.
- Bildernas bidrag till en fördjupad gestaltning. Multimodalitet, hur har priser traditionellt sett på detta, ett genombrott för bildkompetens i priserna.

Förutom den traditionella synen på konst som nyskapande och originell sticker aspekter som haja till faktor och ett affektivt anslag ut. Dessutom understryks vikten av att väga för stereotyper. Även barnlitteraturens multimodala beskaffenhet noteras, ett genombrott för att bildberättandet beaktas allt mer kan anas i formuleringen av kriterierna. Kriterierna för bildverk understryker på motsvarande sätt originalitet och komplexitet:

Bedömningen av bildverk och tecknade serier ska väga in nedanstående utgångspunkter:

- Samspelet mellan text och bild.
- Hur grafisk form svarar mot innehållet.
- Bildernas självständighet och originalitet.
- Formmässig och stilistisk bearbetning och gestaltning.
- Bildernas tekniska kvalitet.
- Originalitet inom genren.
- Konstnärlig intensitet och komplexitet.

- En bok som publiceras i samband med en utställning ska ha ett självständigt värde.

Också bedömning av faktaböcker ingår och här framgår att det är ytterst viktigt med faktasäkrad och forskningsförankrad förmedling för barn:

Bedömningen av facklitteratur ska väga in nedanstående utgångspunkter:

- Tillförlitlighet i sak – texten ska vara trovärdig, hänsyn ska ha tagits till tidigare och aktuell forskning samt faktauppgifter och empiri redovisas. Det ingår inte i ledamöternas uppdrag att detaljgranska fakta och källor. Mycket djupgående faktagranskning är författarens och förlagets ansvar. Sara Shephards dinosaurieböcker – den allra senaste paleontologin. Sexupplysningsböckerna – det allra senaste om sexualitet. Mycket informativa. Särskilt historieskrivning genustestas osv.
- Aktivt reflekterande och välargumenterad.
- Tillförande av ny kunskap som inte tidigare finns tillgänglig på svenska.
- Belysning av nytt område eller ett redan etablerat område belyst från ett nytt perspektiv.
- Aktualitet och särskilt intresse i samtiden. Detta gäller såväl forsknings- som debattinriktade texter. Det kan även handla om ett nytt intresse för tidigare forskning eller idé- och samhällsdebatt.
- Tillgång till och behovet av litteratur inom olika facklitterära områden.
- Boken ska rikta sig till en läsekrets utanför akademien.
- Vid debattinlägg tas hänsyn till argumentationen samt om motargument tas upp och bemöts. Hänsyn tas också till om det är en röst som sällan hörs.

Kriterierna andas respekt för barnläsaren och för barnbokens kvalitet. Sedan kan de såklart tolkas på olika sätt. Men som rättesnören är de belysande. Kvalitetskraven som en jury eller bedömningsgrupp följer kan alltså vara väldigt tydligt utmejslade.

Ett återkommande dilemma är representation i jurygrupper i form av vithetsnormer, funktionsnormer, genus, klass och andra intersektionella aspekter. Här försöker förhoppningsvis de som utser jurygrupperna kvalitetssäkra. De litterära prisernas makt och roll som gränsvakter på fältet är avgörande och det är därför viktigt att jurymedlemmar cirkuleras, att det finns en bred representation, och att jurygrupperna ständigt beaktar dessa aspekter.

Prisernas kompassfunktion

Vad gör vi då med så många böcker och varför utkommer det så många barnböcker? En bred utgivning kan ses som en garant för att kvalitet uppstår. Att det punkiga "alla kan tralla"-konceptet, alltså att det behövs en bred massa som grund för att topparna ska uppstå, verkar fungera. För det kommer ut en hel del barnböcker av imponerande kvalitet, nyskapande och estetiskt drivna. Varför mängden utkomna böcker är så överväldigande beror bland annat på att det blivit lättare att ge ut böcker på semiprofessionella förlag och att en stor mängd av egenutgivet berättande finns, som uppenbart uppstått ur berättande vid sängkanten, och det översköljer bokmarknaden. Det finns också en våg av belärande bruksböcker med smak av informationsmanual som vill lära ut saker, särskilt om annorlundaskap, agens och tolerans i form av böcker som berättar om funktionsvariationer eller miljöaktivism.

I den flodvåg av böcker som utkommer uppstår lätt ett orienteringsproblem. Där kommer forskningen, de litterära priserna och barnlitteraturkritiken in som ovärderliga orienterings- och sorteringsredskap. Hur ska vanliga läsare hitta fram till de bästa barnböckerna, de med hög verkshöjd och komplexitet, de som skakar om våra grundvalar och erbjuder djupa läsoplevelser? Hur ska de hitta mer av samma om de snöat in på någon serie eller tematik som matar och mättar läslusten? De litterära priserna fungerar som samtalspart i frågan om vilka böcker man ska välja till sina barn.

Augustpriset för barn- och ungdomslitteratur är svenska Förläggarföreningens pris. Jurygruppen väljs på nytt varje år och ledamöterna kan sitta högst 4 år. Just nu är jag ordförande för Augustjuryen med en helt ny jurygrupp, jag leder samarbetet, som nu är digitalt. Där får förlagen betala en summa för att sända in böcker och under mina år har antalet böcker varierat mellan 150–180 per år. Världens bästa bokklubb har jag kallat möjligheten att få sitta i en jury som består av forskare, bibliotekarier, bokhandlare med flera. Där förs ett initierat och inkännande samtal om varje barnbok som nomineras och varje bok läses noga av samtliga i jurygruppen. Som bonus får man en mängd oersättliga läsoplevelser, en enorm överblick över utgivningen i en lång rad genrer man kanske inte skulle snubbla över annars. Och att få föra ett samtal om varje bok borgar för att rätt böcker sällas fram. Är det då inte svårt att veta vilka böcker som är de bästa? Nej inte alls, de utkristalliserar sig omedelbart. Då man läser såna enorma mängder med barnböcker blir man lite matt, mätt på mer av samma,

tycker sig ha läst det mesta förut. Men så kommer de där kristallklart kvalitativa böckerna, de som tar andan ur en, som engagerar både känslomässigt och intellektuellt. Det kan vara som att ett mellansättsblad i en välvald färg, som i fallet med Rose Lagercrantz och Anneli Furmarks *Detta är mitt liv* (2019) som är så utsökt berättad i en legering av serieroman och barnroman och fångar sårbarheten i att vara annorlunda med fingertoppskänsla. Åsa Linds och Emma Virkes *Kom dagen, kom natten* (2020) August-nominerades, men vann inte. Senare premierades boken med bilderbokspriset Snöbollen. Ofta är det samma böcker som nomineras till de olika priserna, som en bekräftelse på hur de sticker ut. Så här lät Augustjuryns nominering:

Dragspelsformatet kommer till sin fulla rätt i Kom dagen, kom natten, där en dag- och en nattsida vecklas ut. Ur det lilla barnets perspektiv levandegörs en sensommardag på landet, där hjärtat pulserar i marken, solstrålar värmer och ensamhet trollas bort. Vardag övergår efterhand i dröm och i en önskan om att våga släppa sina flytkuddar. Åsa Linds lättflytande vers rymmer ett poetiskt anslag som Emma Virkes perspektivrika illustrationer känsligt fördjupar. Hyllningen till en sinnlig barndomsvärld och nordisk sommar, och till själva bilderboksformatet, hänför. (Augustpriset 2020)

Snöbollen-juryns nomineringstext låter så här:

Kom dagen, kom natten är ett sant bokkonstverk i sitt dragspelsformat som går att läsa åt två håll. Poetiskt vecklar berättelsen ut sig, ögonblicken expanderar och lägger till ännu en rytm, utöver den som markerar dygnets skiftningar. Dagens oro skingras i det lilla barnets nattliga Tummelisa-inspirerade drömmar. Med sinnlig naturkänsla, såväl i dagskildringens stilla betraktande som i nattens dramatik, landar berättelsen i uppvaknandets triumfatoriska visshet. (Lilla Piratförlaget 2021)

Nominerings- eller motiveringstexten är en genre i sig, ett komprimerat värdeomdöme tänkt att fånga bokens essens och dess storhet. Det är därför intressant att jämföra hur samma bok får olika eller likartade beskrivningar.

Juryarbetet är ett både roligt och utmanande grupparbete. Exempelvis ska motiveringstexter skrivas. Och de manglas kollektivt.

Finlandssvensk bilderbok är på frammarsch i prissammanhang, som exempelvis Linda Bondestam, som nominerades för Augustpriset med *Mitt bottenliv : Av en ensam axolotl* (2020), fick denna nomineringstext:

Mitt bottenliv erbjuder en humoristisk och hoppfull klimatberättelse i autofiktionsformat. En utrotningshotad salamander förundras över allt skräp som fyller havet, och sveps iväg av en tsunami förorsakad av människans klimatpåverkan. Fram träder ett ekosystem i fritt fall. Miljökatastrofen gestaltas med dov kolorism och stringent text snillrikt infogad på de välutnyttjade uppslagen. Verket visar Linda Bondestams virtuositet genom att begagna och berika bilderbokens hela repertoar. (Augustpriset 2020)

Samma bok nominerades till Nordiska rådets barnlitteraturpris vars fylliga nomineringstext är för lång för att återge här, men som finns att läsa digitalt (se Nordiskt samarbete 2021).

Nordiska rådets barn- och ungdomslitteraturpris instiftades först 2013, för att skapa bättre förutsättningar för att bra barnböcker ska spridas i Norden. Visserligen hade inget hindrat att barnlitteratur skulle ha nominerats till Nordiska rådets litteraturpris, men det hände aldrig. Inte ens giganter som Astrid Lindgren eller Tove Jansson nominerades. Lobbandet för ett barnlitteraturpris skedde i kulisserna under decennier. Dessutom har det utmynnat i Nordiska ministerrådets storsatsning på ett treårigt lyft för barnlitteraturen har samlat kritiker, forskare, förmedlare, förlagsfolk, författare och illustratörer till gemensamma möten som utmynnat i ett stärkt nordiskt nätverk. En nordisk kommitté utser prisvinnaren, i juryn ingår två medlemmar från varje nordiskt land, från Finland en svenskspråkig och en finskspråkig med goda kunskaper om det egna landets barn- och ungdomslitteratur och gärna om grannländernas och Åland får nominera en egen kandidat.

En ny tendens är nordiska samarbeten, vilket manifesteras i årets vinnarbok (Nordiska rådets barn- och ungdomslitteraturpris 2020) *Vi är lajon!* (2020) av Jens Mattsson och Jenny Lucander som tillsammans följer upp Bröderna Lejonhjärta-tematiken i sin berörande bok om ett barn som insjuknar i cancer. Liksom i Bondestams bok om miljökatastrofen och människans undergång tecknas det svåra i överraskande färgskala och med försonande humor och lätthet. Kolorismen flödar, en tradition från Tove Jansson förvaltas i dagens finlandssvenska bilderbok.

Ett annat exempel på nordiskt samarbete är den nyutkomna *Om du möter en björn* (2021) där danska Martin Glaz Serup, Malin Kivelä och Linda Bondestam nyskapande tar sig an björn-traditionen i nordisk barnbok.

Barnlitterära priser vidgar världen

Det finns också barnlitterära pris där barn ingår i jurygrupper, som Runeberg-junior instiftat 2017, ett läsfrämjande pris där barngrupper i form av skolklasser deltar. En trend inom de litterära priserna är att barns röster beaktas i allt högre grad. Vinnare i år var Karin Erlandssons och Peter Bergtings *Nattexpressen* (2020), samma bok som Åland nominerat till Nordiska rådets barn- och ungdomslitteraturpris. I Norge finns ett motsvarande pris som bygger på en barnjurys val, *Bokslukerprisen*. Där ingår 125 000 barn och exempelvis Ingeborg Arvola och Nora Brechs *Buffy By er talentfull* (2019) har fått närmare 5000 "recensioner" på nätet, visserligen varierar det rätt mycket hur kritiken formuleras (Bokslukerprisen 2021). För de barnlitterära priserna är det bra med bredd och att barnröster beaktas, men det ska inte ske på bekostnad av fältets professionalitet. Bäst är att inte spela ut de båda verksamheterna mot varandra, eftersom båda behövs.

Att vi i Norden förvaltar en livskraftig barnbokstradition står klart. Inte minst manifesteras det av att svenska staten 2002 instiftade världens största barnlitteraturpris som en hyllning till den som skrev fram världens starkaste flicka och andra ikoniska barnfigurer, nämligen Astrid Lindgren. ALMA-priset, *Astrid Lindgren Memorial Award*, har bjudit på en rad internationella namn, som inte annars hade hittat lika lätt till den nordiska barnboksscenen. Originella bildberättare som Shaun Tan, Isol, Kitty Crowther och Baek Heena tar nu plats i ett nordiskt rum. Så här beskriver juryn Baek Heenas bilderbokskonst:

Med utsökt känsla för material, miner och gestik iscensätter Baek Heena filmiska bilderböcker berättelser om barns ensamhet, möten och gemenskap. I hennes suggestivt uppbyggda miniatyrvärldar blandas molnbullar och sorbetmånar, djur, badféer och människor. Dörren till det vidunderliga står alltid öppen. Det är sinnligt, skarpt och svindlande. (Astrid Lindgren Memorial Award 2020)

Som forskare mötte jag Heenas bilderböcker för över ett decennium sedan. Nu får en bredare allmänhet tillgång till dem. De litterära priserna befrämjar översättning av barnlitteratur, vilket är nödvändigt för att syresätta den nationella barnlitteraturen och vidga den estetiska repertoaren. Genom att se hur andra gör klarnar det också hur den egna barnlitteraturen berättar, med vilka konventioner, vilka brottpunkter, vilka nyorienteringar.

Barnlitteraturen mår förträffligt. Utgivningen av finlandssvenska barnböcker är inte stor till sin omfattning, kring tjugoplus titlar per år, huvudsakligen fördelad på två stora förlag och enstaka utgivning på mindre förlag. Men litenheten förvaltats väl, med högt till tak och utrymme för experiment. Det vittnar inte minst det prisregn som finlandssvensk barnbok mötts av under senare år. Böckerna står sig synnerligen väl internationellt och en trend är att böcker ges ut parallellt på svenska och finska, men också översätts till en rad olika språk. Den finska litteraturen har större muskler och bredd, här finns en mångsidig och varierad utgivning av hög standard och flera förlag. Internationell framgång finns det gott om och också de finskspråkiga barnböckerna reser i allt högre grad ut i världen. Staketet är högre då det gäller att nå ut i Norden, då de nordiska länderna i så hög grad översätter från utomnordiska språk.

Maria Laukka (2013) utmejslar kvalitetskriterier för bedömning av bilderbok, att man bör beakta av gestaltning, stil, valör, format och materiella egenskaper för att landa i den provokativa frågan:

Man ger ut en massa bilderböcker i Norden. Det är ett överflöd, som borde analyseras kritiskt. Man kan börja med att fråga inför varje bok: VARFÖR HAR DEN HÄR BOKEN BLIVIT TRYCKT? (Laukka 2013)

Frågan om vilka barn- och ungdomsböcker som i dag kan betraktas som radikala och nyskapande och varför de är brännande måste ständigt ställas. Inte minst för att barnlitteraturen så kraftfullt går i dialog med sin samtid. De litterära priserna är i detta sammanhang en kompass, en riktningsgivare, de är resultatet av vad experter på området tillsammans kommit överens om att är högsta verkshöjd och kvalitet. Juryarbetet för litterära priser är inget en tar lätt på. Tvärtom bygger de på digra bakgrundskunskaper, grundlig inläsning och ett samtal där kvalitetskriterier stöts och blöts.

I förlängningen av mitt juryarbete har mina litteraturstudenter vid Åbo Akademi fått arbeta enligt jurymetoden. De har fått tillgång till alla de nordiska böcker, fått läsa dem, nominera i olika "landsgrupper" och slutligen utse en vinnare. Vi hade dessutom förmånen att åka på studiebesök till Sverige och kunde där besöka det förlag som gett ut just den bok studenterna sållat fram. Det är ett arbetssätt jag varmt rekommenderar. Det kan anpassas för alla åldersgrupper, där man helt enkelt väljer ut några böcker, funderar över kvalitetskriterier, smakar på läsupplevelser och väljer just sin favorit.

Varför inte skapa en skugg-jury, upprätta sitt eget barnlitteraturpris, med motiveringstexter och utdelningsgala? För visst är det festligt med alla dessa priser som hjälper oss att orientera oss i barnboksutgivningen!



Mia Österlund (FD, doc.) är en litteraturvetare med nordisk barnlitteratur som sitt specialiseringsområde. Mia fungerar som docent i nordisk litteratur vid Helsingfors universitet samt jobbar som universitetslärare i litteraturvetenskap vid Åbo Akademi. För tillfället jobbar hon dock för Svenska litteratursällskapet i Finland r.f. med ett barnlitteraturprojekt (KOTI) där man undersöker hur tid berättas fram i barnböcker. Mia fungerar också som ordförande för Augustpriset i kategorin barn- och ungdomsböcker (2020–).

(Bild: Rolf Niskanen)

Litteratur

Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA). 2020. Baek Heena. En artikel på ALMA-prisets webbsida. Stockholm, Sverige. Avläsbar: <https://alma.se/pristagare/baek-heena/> [Hämtad 28.3.2021].

Augustpriset. 2018. Rymlingarna. En artikel på Augustprisets webbsida (22.10.2018). Svenska Förläggareföreningen. Avläsbar: <https://www.augustpriset.se/bidrag/rymlingarna> [Hämtad: 28.3.2021].

Augustpriset. 2020. Dessa titlar är nominerade till Augustpriset 2020. En nyhet på Augustprisets webbsida (19.10.2020). Svenska Förläggareföreningen. Avläsbar: <https://www.augustpriset.se/nyheter/dessa-titlar-ar-nominerade-till-augustpriset-2020> [Hämtad 28.3.2021].

Barnebokkritikk.no. 2021. Nättidskrift för ny norsk fack- och skönlitteratur för barn och unga. Bergen, Norge. Avläsbar: <https://www.barnebokkritikk.no/> [Hämtad 28.3.2021].

Bokslukerprisen. 2021. Buffy By er talentfull. Webbsida för recensionerna skrivna av medlemmar i barnjuryen. Oslo, Norge. Avläsbar: <https://bokslukerprisen.no/tekst/buffy-by-er-talentfull/> [Hämtad 28.3.2021].

Finlands Barnboksinstitut. 2020. Kirjakori 2019. Finska barnboksinstitutets årsöversikt. Publicerad 14.4.2021. Redaktörer: Heidi Juopperi, Kaisa Laaksonen & Päivi Nordling. Tammerfors, Finland. Avläsbar: <https://lastenkirjainstituutti.fi/asiantuntijapalvelut/tietoa-ja-tilastoja/kirjakori/kirjakori-2019> [Hämtad 28.3.2021].

Förlaget M Oy Ab. 2021. Förlagets webbsida. Aktuellt. Förlaget Live. Helsingfors, Finland. Avläsbar: <https://forlaget.com/aktuellt/forlaget-live/> [Hämtad 28.3.2021].

Laaksonen, K. 2020. Kirjakori vs. Bokprovning: Millaista oli Ruotsin lasten- ja nuortenkirjatarjonta vuonna 2019. Ett blogginlägg på Finlands Barnboksinstitutets blogg (22.4.2020). Finlands Barnboksinstitut. Tammerfors, Finland. Avläsbar: <https://lastenkirjainstituutti.fi/blogi/kirjakori-vs-bokprovning-millaista-oli-ruotsin-lasten-ja-nuortenkirjatarjonta-vuonna-2019> [Hämtad 28.3.2021].

Laukka, M. 2013. Femton punkter för analys av bilderboken. I Rhedin, U., Oscar K. & Eriksson, L. (red.) *En fanfar för bilderboken!*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet, 0347-5387; 122. Stockholm: Alfabet.

Lastenkirjahylly. 2021. Päivi Heikkilä-Halttunens blogg. Avläsbar: <https://lastenkirjahylly.blogspot.com/> [Hämtad 28.3.2021].

Lilla Piratförlaget. 2021. Kom dagen, kom natten vinner Snöbollen 2020. En nyhet på Lilla Piratförlagets webbsida (18.2.2021). Stockholm, Sverige. Avläsbar: <https://lillapiratforlaget.se/2021/02/18/kom-dagen-kom-natten-vinner-snobollen-2020/> [Hämtad 28.3.2021].

Nordisk kulturkontakt. 2021. Nordisk kulturkontakts webbsida. Kommande evenemang. Helsingfors, Finland. Avläsbar: <https://www.nordiskkulturkontakt.org/sv/evenemang/> [Hämtad 28.3.2021].

Nordiskt samarbete. 2021. Linda Bondestam: Mitt bottenliv – av en esam axolotl. Bilderbok, Förlaget M, 2020. Nominerad till Nordiska rådets barn- och ungdomslitteraturpris 2021. En artikel på Nordiskt samarbetes webbsida. Nordiska rådet och Nordiska ministerrådet. Nordens hus. Köpenhamn, Danmark. Avläsbar: <https://www.norden.org/sv/nominerade/linda-bondestam> [Hämtad 28.3.2021].

Svartström, A. 2017. Här blev berättelsen om Pippi till – Astrid Lindgrens hem är öppet för besök. En webbartikel på Hufvudstadsbladet (4.8.2017). KFS Media. Helsingfors, Finland. Avläsbar: <https://www.hbl.fi/artikel/har-blev-berattelsen-om-pippi-till-astrid-lindgrens-hem-ar-oppet-for-besok/> [Hämtad 28.3.2021].

Svenska barnboksinstitutet (Sbi). 2020. Bokprovning® på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2019. Stockholm, Sverige. Avläsbar: <https://www.barnboksinstitutet.se/bokprovning/bokprovning2020/> [Hämtad 28.3.2021].

Se också:

Allen, R. 2020. *Children's book Prizes: An Evaluation and History of Major Awards for Children's Books in the English-Speaking World*. London: Routledge.

Kidd, K. B. & Thomas, J. T., Jr. 2017. *Prizing Children's Literature: The Cultural Politics of Children's Book Awards*. London: Routledge.

KOTI = Konkurrerande tidsordningar (KOTI) – Krononormativitet i 2000-talets finlandssvenska litteratur och kultur för barn och ungdomar (2019–2022). Svenska Litteratursällskapet i Finland r.f. Helsingfors, Finland. Avläsbar: <https://www.sls.fi/sv/forskningsprojekt#konkurrerande-tidsordningar-koti-krononormativitet-i-2000-talets-finlandssvenska-litteratur-och-kultur-fr-barn-och-ungdomar-20192022> (Hämtad 19.10.2021).

Nordiskt ministerråd. 2019. *På tværs af Norden. Nye tendenser i børne- og ungdomslitteratur med nedslag i forskning og formidling*. Redaktörer: Magnus Öhrn, Yukiko Duke & Sofie Hermansen Eriksdatter. Köpenhamn, Danmark. Avläsbar: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden.org:diva-5811> [Hämtad 28.3.2021].

Nordiskt ministerråd. 2021. *På tværs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Redaktörer: Nina Goga, Marianne Eskabæk & Sofie Hermansen Eriksdatter. Köpenhamn, Danmark. Avläsbar: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden.org:diva-7198> [Hämtad 28.3.2021].

Statens kulturråd. 2021. Statens Kulturråds webbsida. Stockholm, Sverige. Avläsbar: <https://www.kulturradet.se/> [Hämtad 28.3.2021].

Siivet lukemiselle löytyvät hyvistä hetkistä ja sopivista kirjoista

Juli-Anna Aerila

Lukemisesta innostumisen lähde on hyvissä lukukokemuksissa

Pienille lapsille lukeminen on leikkiä ja kirjat luonnollinen osa päivää. Lapsi kiinnostuu kirjallisuudesta ja lukemisesta luontevasti, jos hänellä on saatavilla kirjoja tai muuta luettavaa ja lähellä aikuinen, joka käyttää aikaa kirjallisuuteen tai lukemiseen liittyvään toimintaan (Aerila & Kauppinen 2021). Jo hyvin pienenä lapset haluavat valita itse luettavan ja lukuhetken ajankohdan. Lukuhetket voivat luettavasta ja ajankohdasta riippuen olla erilaisia: toisinaan lapsen on mukava tutkia kirjoja itsekseen tai ottaa kirjat mukaan leikkiin, toisinaan on mukava viettää aikaa aikuisen kanssa kirjaan tutustuen. Aikuisen ja lapsen yhteisetkin lukuhetket voivat olla vaihtelevia, sillä kirjoihin voi tutustua kuvia katsomalla ja niistä keskustelemalla tai voidaan keskittyä kirjan tarinaan. Kirjallisuutta on tarjolla moniin hetkiin ja monenlaisille lapsille.

Edellä kuvattu osoittanee, kuinka helppoa lukemiseen sitoutuminen voi olla. Tarvitaan vain aikaa, materiaalia ja yhteisiä hetkiä. Tarinoilla lukijaksi (TARU) -menetelmän MSM-malli kuvaa tätä lukemiseen kiinnittymisen kokonaisuutta. Mallissa ensimmäinen M tarkoittaa kirjallisuuden ja lukemiseen käytetyn ajan lisäämistä, S sopivantasoisien ja lapselle sopivan kirjallisuuden (esim. kiinnostava aihepiiri tai henkilöt) tarjoamista ja viimeinen M lukemiseen liitettyä mielekästä toimintaa, oli sitten kyse lasten kirjallisuuspohjaisesta toiminnasta tai lukuhetkistä. (Aerila & Kauppinen 2019.) Keinot lasten innostamiseen ovat yksinkertaisia, mutta valintoja on paljon ja lapset ovat yksilöitä. Valintojen mahdollistaminen myös lapsille itselleen on yksi motivaation avaimista, ja jo pienetkin valinnat motivoivat. Valintaa on lukuhetkikirjan valitseminen kahdesta vaihtoehdosta tai lukuhetkipaikan valitseminen. Valintojen mahdollistaminen pienestä alkaen onkin tärkeää, sillä samalla opitaan esimerkiksi kiinnostavan luettavan valitsemista myös tulevaisuutta varten (Allington & Gabriel 2012).

Uuden-Seelannin kansalliskirjaston (2021) sivuilta löytyy ideoita lasten lukemiseen innostamiseen, ja siellä yhtenä keinona mainitaan lapsuuden lukukokemusten hyödyntäminen: mitä tunteita, aistimuksia tai kokemuksia lapsuuden lukemiseen tai kirjoihin liittyy? Omista lapsuuden lukuhetkistä voikin ammentaa ideoita muiden

innostamiseksi tai oman innostuksen uudelleen herättelyyn. Itse olen esimerkiksi monesti miettinyt, kuinka halusin aina lukea isäni suosikkikirjoja enkä toisaalta ollut lainkaan kiinnostunut lukemiseen liitetystä toiminnasta. Lapsuuden lukukokemusten vaikuttavuudesta kertoo myös se, kuinka joillekin pelkän lempikirjan kannen näkeminen herättää voimakkaita tunteita, tai se, kuinka omia lapsuusajan kirjoja säilytetään tulevia lapsia varten.

Lukeminen ja kirjallisuuden käyttö nähdään monesti kasvatuksen kontekstissa ennen kaikkea akateemisenä taitona, jolloin vaarana on, että lukemisen ilo ja mielihyvä jäävät taustalle (Pennac 1995). Se vaikuttaa moniin asioihin. Usein puhutaan lukuläksyistä, luetusta pidetään kokeita, kirjan lukemisen yhteydessä kysytään paljon muistia mittaavia kysymyksiä ja fiktiivistä kirjallisuutta luetaan, jotta oppikirjatekstin lukemisen taito kehittyisi. Tämä näkyy myös siinä, että lapset eivät juuri pohdi, pitääkö opettaja lukemisesta (Merga 2016), tai siinä, että opettajien on vaikea yhdistää vapaa-ajan lukukokemustensa myönteistä tunnemaailmaa kirjallisuuskasvatukseen tai lukemisen pedagogiikkaan (Kauppinen & Aerila 2019). Pahimmillaan voi käydä niin, että lapset liittävätkin lukemisen vain pakkoon tai läksyihin.

Tukeakseen lasten lukuiloa Daniel Pennac (1992) on listannut lukuilon rakennusaineita lukijan oikeuksiksi (*Reader's Bill of Rights*). Lukijan oikeuksia on kymmenen, ja ne imitoivat lukemisesta pitävien ihmisten tapaa lukea:

1. Oikeus olla lukematta. (*The Right to Not Read.*)
2. Oikeus hyppiä sivujen ja lauseiden yli. (*The Right to Skip Pages.*)
3. Oikeus lopettaa lukemisen kesken. (*The Right to Not Finish.*)
4. Oikeus lukea uudestaan. (*The Right to Reread.*)
5. Oikeus lukea ihan mitä vain haluaa. (*The Right to Read Anything.*)
6. Oikeus paeta arkea kirjan maailmaan. (*The Right to Escapism.*)
7. Oikeus lukea missä haluaa. (*The Right to Read Anywhere.*)
8. Oikeus selailla. (*The Right to Browse.*)
9. Oikeus lukea ääneen. (*The Right to Read Out Loud.*)
10. Oikeus olla puolustamatta omia mieltymyksiään. (*The Right Not to Defend Your Tastes.*)

(Pennac 1992, suomennokset: Juli-Anna Aerila)

Lukemisen oikeuksien kunnioittaminen on erityisen tärkeää vastahakoisten tai lukemiseen sitoutumattomien lasten kohdalla: mitä mukavammalta lukeminen ja lukuhetket tuntuvat, sitä enemmän luetaan ja sitä paremmaksi lukutaito kehittyy. Näin sekä lukutaito että lukemiseen sitoutuminen kasvavat.

Osa lukijan oikeuksista voi ensisilmäyksellä vaikuttaa siltä, että ne antavat luvan olla lukematta. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä esimerkiksi oikeus olla lukematta tarkoittaa, että lukijalla on halutessaan oikeus katsella kirjojen kuvituksia, keskustella tekstin herättämien ajatusten pohjalta tai kertoa tarinoita. Tällaiset vaihtoehdot ovat tärkeitä esimerkiksi toisen kielen oppijoiden ja sellaisten lukijoiden kohdalla, joilla on lukemisesta huonoja kokemuksia tai vaikka lukemisen vaikeutta. Oikeudet lukea tekstiä silmäilemällä tai selaamalla ovat lukemisen tapoja, joita kaikki lukijat käyttävät, ja esimerkiksi kirjojen selaaminen voi auttaa löytämään kiinnostavaa kirjallisuutta. Toisaalta esimerkiksi silmäilevästä lukutyylistä on hyvä keskustella lasten kanssa: toisinaan se on hyvä strategia, toisinaan ei. (*The Reading Round Up 2021.*) Suurin osa lukijan oikeuksista on opettajille ja muille kasvatuksen ammattilaisille tuttuja, mutta vanhemmille ja lapsille voi olla hyvä kertoa esimerkiksi oikeudesta lukea samoja tekstejä useampaan kertaan: jokin teksti voi antaa lapselle lohdutusta ja voimaa haastavassa tilanteessa tai tukea jossakin kehitysvaiheessa. Silloin saman tekstin lukeminen yhä uudestaan ja uudestaan on lapselle lähes terapeutista. Lisäksi samaa tekstiä useampaan kertaan lukiessa lukusujuvuus kehittyy.

Lukusujuvuutta parantaa myös tekstin lukeminen ääneen (Pennac 1992). Tosin niin sanotulla perinteisellä järjestyksessä ääneen lukemisella on pahimmillaan lähes ainoastaan kielteisiä vaikutuksia (Finley 2014). Sen tilalla voi ääneen lukemisen menetelmänä käyttää porinalukemista, simultaanilukemista, kaanonlukemista ja parilukemista tai kokeilla lukuteatterimenetelmää. ([Ks. Aerila tässä julkaisussa.](#)) Usein muille ääneen luettaessa on hyvä antaa lukijalle mahdollisuus harjoitella lukemista ensin itseksensä.

Lukijan oikeudet havainnollistavat, kuinka jokainen meistä on lukijana hyvin yksilöllinen. Lapset sitoutuvatkin lukijuuteen, kun saavat itse olla aktiivisia: valita kiinnostavaa luettavaa, lukea haluamallaan tavalla yksin tai yhdessä ja etsiä itselleen mukavia lukupaikkoja. Muutama vuosi sitten Ivey ja Broaddus (2001) selvittivät lapsille mieleisiä työtapoja kirjallisuuden käsittelyyn. Tutkimuksessa vaihtoehtoja oli paljon

draamasta elokuvan tekoon ja kirjoittamiseen, mutta lasten vastaus oli yksinkertainen: *Just plain reading!* (suomeksi: Ihan vain lukeminen!). Liian usein tehtävät vievät aikaa itse lukemiselta, vaikka tavoitteena on juuri lukemisen lisääminen (Tauveron 2006). Lukemiselle pitäisikin varata riittävästi aikaa (Aerila ym. 2014): on mukava uppoutua rauhassa kirjan maailmaan kokonaisen lukutunnin ajan. Esimerkiksi pulpettikirjankäytäntö voi toisinaan tukea vain lukemisesta innostuneita lapsia, joille lyhytkin aika riittää kirjaan eläytymiseen ja jotka jo lyhyessäkin ajassa etenevät kirjan tarinassa (Allington & Gabriel 2012). Vastahakoinen lukija ei tartu vapaaehtoiseen pulpettikirjaan yhtä innokkaasti.

Lukevassa yhteisössä lukeminen on helppoa ja luontevaa

Lukemiseen sitoutumisesta on paljon tutkimusta, jotka kaikki vaikuttavat edellä kuvatun MSM-mallin taustalla. Lukemiseen sitoutumisessa tärkeitä asioita ovat lukevaan yhteisöön kiinnittyminen, lukemiseen liittyvät onnistumisen ja mielihyvän kokemukset sekä henkilökohtainen merkityksellisyys (Aerila & Kauppinen 2021). Lukeva yhteisö rakentuu yhteisessä toiminnassa lukukokemuksia jakamalla ja yhteistä lukijahistoriaa synnyttämällä (Cremin ym. 2014). Yhteisen toiminnan kautta lukeminen alkaa näyttäytyä myös yksilöllisesti merkityksellisenä.

Monilla lapsilla ensimmäinen lukeva yhteisö on perhe. Aina näin ei kuitenkaan ole. Silloin varhaiskasvatus tai perusopetus voivat ottaa tämän roolin, tai pohtia, miten voisivat hienovaraisesti ohjata perheitä lukijuuteen (Aerila & Kauppinen 2020). Lukemisesta innostumisella ei ole ikärajaa, mutta mitä pienempänä sen kokee omakseen, sitä helpompaa innostuminen on (Aerila & Kauppinen 2021). Perheet ovat erilaisia ja lukemiseenkin kannattaa kannustaa monin tavoin: joillekin perheille sopivat selvät lukutehtävät ja ohjeet, toisille perheille kannattaa tarjota vaihtoehtoja tai lähestyä pienesti ja hienotunteisesti. (Open the Doors for Reading 2020.) Kaikenlaiset oletukset esimerkiksi sopivasta lukumateriaalista, lukuajankohdista tai kirjastokäynneistä voi unohtaa ja keskittyä kuulemaan perheiden toiveita ja näkemyksiä lukuhetkistä ja lukumateriaaleista. Erityisen tärkeää tämä on monikielisten perheiden kohdalla, sillä monissa maissa ei esimerkiksi ole ilmaista kirjastojärjestelmää (Aerila & Kauppinen 2021).

Perheiden ja luokan tai ryhmän lukevan yhteisön rakentamisessa kannattaa olla ennakkoluuloton. Perheitä voi kutsua seuraamaan lukuhetkiä, perheet voivat rakentaa

mukavia lukemisen paikkoja ryhmien tiloihin tai perheille voidaan järjestää yhteisiä kirjallisuusteemaisia tapahtumia. *Open the Doors for Reading* -hankkeessa (2020) päätettiin valita perheille luettavaa vanhempien mielenkiinnon kohteiden mukaan. Näin ajateltiin innostettavan vanhempia lukuhetkiin: jalkapallosta innostunut vanhempi haluaa ehkä tutustua jalkapallosta kertovaan kirjaan ja jakaa lukukokemuksensa lapsen kanssa.

Yksinkertainen tapa aloittaa lapsiryhmän perheiden yhteinen matka lukijayhteisöön on kirjallisuuden tarjoaminen niin, että lukumateriaalia on helposti saatavilla (Morrow 2016). Iltasatukirjahylly on hyvä esimerkki tästä. Se on pieni kirjakokoelma luokan tai varhaiskasvatusryhmän eteisessä. Lapset voivat lainata kokoelmasta kirjoja kotiin yhden yön lainoina. (Aerila ym. 2019.) Iltasatukirjahyllyssä kirjallisuutta on helposti saatavilla perheille, ja lapset ovat aktiivisia lukulähettejä kodin ja koulun välillä. Lisäksi toiminta on koko ryhmän lapsille yhteistä, jolloin mahdollistuu lukukokemusten jakaminen ja lukijayhteisön muodostuminen monella tasolla. Kirjallisuus näihin hyllyihin on saatu lahjoituksina, perheiltä, kirjastosta tai määrärahoista. Iltasatukirjahyllyyn rinnastettavaa toimintaa ovat esimerkiksi ryhmien tiloissa toteutettavat pop-up-kirjastot, jotka sopivat hyvin myös ylempien luokkien oppilaille (Lamminen ym. 2020).

Perheiden lukijuuteen kannustamisen rinnalla myös luokan ja ryhmän sekä opettajan toiminta ovat merkityksellisiä lukijayhteisöön kiinnittymisessä. Teresa Cremin on tutkinut paljon opettajien lukijuutta ja lukijayhteisön muodostumista. Mitä enemmän opettaja kokee itse lukuiloa, tuntee lastenkirjallisuutta sekä lukemisen pedagogiikkaa, sitä sitoutuneemmin hän rakentaa lukijayhteisöjä, tuottaa lukuiloa ja kunnioittaa lukemisen yksilöllisyyttä (Cremin ym. 2014). Creminin (2019) mukaan oppilaita ei voi eikä pidä pakottaa pitämään kirjoista tai lukemisesta, mutta opettaja voi järjestää lukemiselle aikaa koulussa ja yrittää tehdä lukemisesta niin mielenkiintoista ja hauskaa kuin mahdollista. Lukuhetket voivat olla odotettuja elämyksiä kaakaohetkineen ja lukumajoineen, lapset voivat lukea itse valitsemiaan kirjoja tai tutustua opettajan lempikirjoihin ja luokassa voi olla esillä kaikenlaista lukemiseen liittyvää ja kannustavaa materiaalia. Toisinaan opettaja voi toimia hyvinkin tietoisesti lukijayhteisöä rakentaakseen. Tällöin opettaja huolehtii, että yhteisesti luettuihin kirjoihin palataan ja koulun käytävillä tai opettajan omalla pöydällä on näkyvillä lapsia mahdollisesti

kiinnostavaa kirjallisuutta. Opettajan eläytyvän ääneen lukemisen merkitystä ei voi koskaan vähätellä!

Lukemisen merkityksellisyys löytyy samastumisesta ja luovasta toiminnasta

Myönteisessä lukukokemuksessa tärkeitä ovat samastumisen kokemukset (Alsup 2015). Tekstissä tulisi olla henkilöitä, tapahtumia tai yksityiskohtia, joihin lukija voi samastua. Ne kiinnittävät lukijan tekstiin. (Aerila 2010.) Aikuislukijan kohdalla tämä on usein itsestään selvyyttä, sillä valitsemme monesti luettavaksi tekstejä, jotka koskettavat elämäntilannettamme tai liittyvät esimerkiksi johonkin tulossa olevaan tapahtumaan. Kirjallisuusvalinnoissa kannattaakin olla tarkkana: kukaan lapsista ei saa kokea olevansa ulkopuolinen tekstin maailmassa (Aerila & Kauppinen 2021). Tämä on vaarana erityisesti monikielisten tai erityistarpeisten lasten kohdalla. Monesti voikin olla hyvä ratkaisu lukea kirjallisuutta, joka ei kuvaa arkitodellisuutta, vaan sijoittuu esimerkiksi fantasiamaailmaan, tai jonka henkilöt ovat eläinhahmoja. Näin kaikki voivat eläytyä. (Aerila & Kauppinen 2019.) Tietokirjallisuuden kohdalla eläytyminen on toisenlaista, ja lapset valitsevat tietokirjallisuutta mielenkiinnon kohteidensa mukaan. Usein tietokirjallisuuden kohdalla ei ole merkitystä sillä, minkä ikäisille tietokirja on suunnattu, ja jo hyvin pienille voi tarjota aikuisten tietokirjallisuutta (Larsen 2021). Esimerkiksi auto- ja luontoteemaisissa kirjoissa riittää paljon katsottavaa kaikenikäisille lapsille.

Lasten lukemisen tarpeet vaihtelevat iän mukana. Tämä on hyvä ottaa huomioon kirjallisuuden valinnassa. Ihan pienimmät nauttivat loruista ja rytmistä, hiukan isommat saduista ja erilaisista realistisista seikkaluista. Murrosiän kynnyksellä lukemisen keskiössä ovat oman elämän ja minuuden pohdinnat. (Appleyard 1990.) Monikielisten lasten kohdalla on hyvä pohtia myös kirjallisuuden kieltä: kirjallisuutta voi tarjota niin ensikielillä, toisella kielellä kuin vieraalla kielellä. Tekstiin eläytymisessä tärkeää on lukijan sanavarasto. Sanavaraston laajuus saattaa vaihdella eri kielten kesken aihepiireittäin ja myös tästä syystä kirjallisuutta kannattaa tarjota lapsen kaikilla kielillä. Kieli on osa identiteettiä ja vaikuttaa näin hyvin kokonaisvaltaisesti lukemisen merkityksellisyyden kokemuksiin. (Nemeth 2016.) Kirjallisuuden ymmärrys ei aina vaadi verbaalista kieltä, vaan merkityksellisyyden kokemus voi syntyä visuaalisesta tarinasta tai verbaalisten ja visuaalisten merkkien yhteisvaikutuksena. Silloin voi

käyttää hiljaisia tai sanattomia kirjoja. (Aerila & Lähteelä 2020.) Joskus myös ääneen lukeminen kieltä ymmärtämättä on koskettavaa.

Kirjallisuuden tulkintaan vaikuttavat monet seikat. Aikaisemmin mainittiin jo sanavaraston merkitys, mutta sen lisäksi lukija tuo tulkintaan kaikki aikaisemmat elämäkokemuksensa, lukukokemuksensa, asenteensa ja arvonsa. Lisäksi lukutilanne ja muut lukijat vaikuttavat tulkintaan. Tulkinta saattaa muuttua jopa lukukerran aikana niin, että aikaisemmin luettu vaikuttaa edessä olevaan tekstiin. (Aerila 2010.) Mitä lähempänä olemme lukijoina esimerkiksi aikaisempien kokemustemme suhteen toisiamme, sitä lähempänä tulkintammekin ovat (Appleyard 1990). Näin voi olla, että ryhmä opettajia tulkitsee jonkin tekstin lähes samalla tavalla, mutta lapsiryhmässä tulkinnat eroavat paljonkin toisistaan. Lasten kohdalla tulkintojen eroihin vaikuttaa myös tekstilajituntemus sekä kertomuksen rakenteen hallitseminen. Lukemisen tulkintaa verrataan usein salapoliisin toimintaan, jossa ratkaisu löytyy johtolankoja etsimällä. Luetun tulkinta syntyy vihjeistä, joita havaitaan tekstistä ja tekstin ulkopuolelta. (Toivonen 1998; Aerila & Kauppinen, 2021.) Kokematon lukija voi kiinnittää huomiota esimerkiksi juonen kannalta epäolennaisiin yksityiskohtiin, kun kokenut lukija on ikään kuin juonen vietävissä.

Yksilöllisen merkityksenannon ja merkityksellisyyden kokemusten ymmärtämisessä taidelähtöinen toiminta on tärkeää. Taidelähtöiset, luovat tehtävät tekevät kirjallisuuden herättämät ajatukset, tunteet ja kokemukset näkyviksi. (Aerila & Kauppinen 2021; Lo & Matsunobu 2014.) Taidelähtöiset, luovat tehtävät kiinnittävät lukukokemukset lukijan elämään ja konkretisoivat sitä, kuinka jokainen tulkitsee kirjallisuutta omista lähtökohdistaan tai kuinka näistä tulkinnoista voi oppia itsestään ja muista (Kauppinen & Aerila 2020).

Tekstin merkityksellisyys rakentuu tulkinnassa ja linkittää lukemisen tehokkaasti lukijan omaan elämään, jolloin kirjallisuus ja lukeminen alkavat näyttäytyä merkityksellisinä ja lukija sitoutuu lukijuuteen. Taidelähtöistä toimintaa tarvitaan, sillä tulkinnat ovat aina yksilöllisiä ja lukijan voi olla vaikea sanallistaa tulkintaansa tai ymmärtää sitä. Taidelähtöinen toiminta tekee näkyväksi kirjallisuuden ymmärrystä sekä tietoisella että tiedostamattomalla tasolla (Aerila ym. 2019). Näin esimerkiksi luetun pohjalta tehdyn piirroksen perusteella voivat sekä lukija itse että muut ymmärtää omaa ja toistensa tulkintoja. Asettamalla eri henkilöiden tekemät piirrokset vierekkäin

niitä voidaan verrata ja niiden pohjalta voidaan keskustella kirjallisuuden herättämistä kokemuksista, tunteista ja ajatuksista. (Aerila & Kauppinen 2021.) Taidelähtöisen, luovan työskentelyn voi toteuttaa myös ryhmätyöskentelynä. Silloin tuotoksessa on kyse yhteisestä tulkinnasta. Taidelähtöisen, luovan ryhmätyöskentelyn aikana kannattaa seurata työskentelyn aikaista keskustelua. Kun sovitaan, mitä piirretään, rakennetaan, esitetään tai vaikka kuvataan, käydään koko ajan laadukasta kirjallisuuskeskustelua. (Aerila 2010.)

Kirjallisuuden yksilöllistä merkitystä tukeva taidelähtöinen toiminta voi olla mitä tahansa ja tekstin sekä sen tulkinnan ympärille voi rakentaa monenlaisia eheyttäviä monialaisia projekteja. Vain mielikuvitus on rajana! Tulkinta voi olla muunnettu tekstilaji, esimerkiksi luetun kirjoittaminen kirjeeksi toisen henkilön näkökulmasta, tai se voi olla miniatyyripuutarhan rakentaminen, maataideteos, veistos, maalaus, näytelmä, tanssi tai tekstin ääneen lukeminen (Aerila & Kauppinen 2021). Suosittu menetelmä on ennakoitukertomus, jossa alkuperäinen teksti katkaistaan käännekohdassa ja lukijat toteuttavat näkemyksensä tekstin jatkosta luovalla tavalla. Mikään luovassa tuotoksessa ei ole sattumaa, vaan kaikella on merkitystä. Yksityiskohdat kertovat tekstin tulkinnasta ja siitä, miten lukijan oma kokemusmaailma yhdistyy tekstin maailmaan. (Aerila ym. 2019.)

Onnistumisen kokemukset synnyttävät lukuharrastuksen

Lukuilo tai lukemiseen sitoutuminen eivät noudata tiettyä kaavaa, eikä niihin ole yhtä oikeaa reseptiä. Kaikenlaiset onnistumisen kokemukset sitouttavat ja tuottavat iloa. Monesti jaettu ilo on moninkertainen.

Lukemiseen kannustamisessa on hyvä muistaa, että lukemisen ilon löytämisessä ei aina, tai pelkästään, ole kyse mitattavasta osaamisesta. Osaaminen tarkoittaa yksilön tietoja ja taitoja yhdistettynä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Lukemisessa osaaminen kasvaa vain innostamalla lapsia kasvattamaan lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja ahkeran, mutta merkityksellisen harjoittelun kautta yksilöllisiä ominaisuuksia kunnioittaen ja niistä ponnistaen. Näin syntyy onnistumisia, jotka motivoivat jatkamaan toimintaa.

Lukemisen siivet kasvavat kautta elämän: kokemattomalle tai vastahakoiselle lukijalle pienetkin pyrähdykset kirjan ja lukemiseen maailmaan voivat kantaa pitkälle!



Juli-Anna Aerila työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtorina, jonka lisäksi hän toimii lasten lukemisen ja kirjallisuuskasvatuksen dosenttina Oulun yliopistossa. Hän on myös mukana useissa lasten lukemiseen innostamiseen ja kirjallisuuskasvatukseen keskittyvissä hankkeissa. Juli-Anna on *Sytytä lukukipinä* (2020) ja *Kirjasta kaveri* (2021) teosten kirjoittaja yhdessä Merja Kauppisen kanssa.

(Kuva: Juli-Anna Aerila)

Kirjallisuus

- Aerila, J.-A. 2010. *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita. S. 297. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4222-0> [Luettu 10.5.2021].
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. 2019. Arts-Based Activities and Stories Convey Children's Learning Experiences. Teoksessa Kerry-Moran, K.J. & Aerila, J.-A. (toim.) *Story in the Lives of Children: Contributions of the Narrative Mode*. New York: Springer.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. *Sytytä lukukipinä – Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2020. TARU – Lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa Nietola, M., Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (toim.) *Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Turku: OPH ja Rinnalla-hanke. S. 155–172.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2021. *Kirjasta kaveri – Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aerila, J.-A. & Lähteelä, J. 2020. Hiljaiset kirjat. *Onnimanni 4*.
- Aerila, J.-A., Niinistö, E.-M., Kallio, H., Toivanen, M., Heino, S. & Äimälä, P. 2014. Lukuintoa etsimässä. Teoksessa Atjonen, P., Happonen, H., Korkki, J., Lehikoinen-Suviranta, T., Patrikainen, R. & Vähän E. (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja. Joensuun opettajankoulutuslaitos. Itä-Suomen yliopisto. S. 110–125.
- Allington, R., & Gabriel, R. 2012. Every child, every day. *Reading: The core skill*, 69(6), 10–15.
- Alsup, J. 2015. *A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. New York: Routledge.
- Appleyard, J. A. 1990. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.

- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. 2014. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*. New York: Routledge.
- Cremin, T. 2019. Reading communities. Why, what and how. *NATE Primary matters magazine*, 4–8.
- Finley, T. 2014. 11 Alternatives to Round Robin (and Popcorn) Reading. Edutopia. Saatavilla: <https://www.edutopia.org/blog/alternatives-to-round-robin-reading-todd-finley> [Luettu 12.5.2021].
- Ivey, G. & Broaddus, K. 2001. “Just Plain Reading”: A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle Schools. *Reading Research Quarterly* 36, 350–377.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2019. Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*. Suomen Ainedidaktinen Seura. S. 144–153.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2020. Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Saatavilla: www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus [Luettu 12.5.2021].
- Lamminen, A., Alhoke, M., Laaksonen, P., Sironen, T. & Viianen, J. 2020. Tarinointia TARUsta – Lastenkirjallisuus sosiaalisemotionaalisten taitojen vahvistajana mentoreiden silmin. Teoksessa Neitola, M., Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (toim.) *Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Turku: OPH ja Rinnalla-hanke. S. 173–176.
- Merga, M. 2016. “I don't know if she likes reading”. Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined? *English in Education*, 50(3), 255–269.
- Morrow, L. M. 2016. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. New York: Pearson.
- Nemeth, K. 2016. *Many languages – one classroom*. Lewisville: Gryphon House.
- Open the Doors for Reading. 2020. IKI-TARU-hankkeen verkkosivut. Saatavilla: www.utu.fi/iki-taru [Luettu 12.5.2021].
- Pennac, D. 1992. *The Rights of the Reader*. Massachusetts: Candlewick.

Pennac, D. 1995. *Som en roman. Om lusten at läsa*. Stockholm: Brombergs bokförlag AB.

Tauveron, C. 2006. Literature in French primary school. Teoksessa Sarmavuori, K., Rauramo, S.-L. & Koponen, A. (toim.) *Äidinkielen opetustiede. Aikakauskirja 35/2006*. Äidinkielen opetustieteen seura. Helsinki: Edita. S. 3–37.

The Reading Round Up. 2021. Blogimerkintä The Reading Round Up -blogissa. Saatavilla: <https://thereadingroundup.com/readers-bill-of-rights/> [Luettu 15.5.2021].

Toivonen, P.-M. 1998. *Uusien maailmojen viestit. Kirjallisuuskasvatuksen semioottis-psykologingvistisen työprosessin teoria ja käytäntö*. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Uuden-Seelannin kansalliskirjasto. 2021. Uuden-Seelannin kansalliskirjaston verkkosivut. Services to Schools. Saatavilla: <https://natlib.govt.nz/schools> [Luettu 12.5.2021].

Näin aivot oppivat lukemaan

Aivotutkimuksen näkökulmia lukemiseen

Minna Huotilainen

Johdanto

Lukeminen on niin syvälle elämäntapaamme juurtunut toiminta, että sitä voidaan tarkastella monista näkökulmista. Pedagoginen näkökulma lukemaan oppimiseen ja lukemisen opettamiseen tulee varmasti ensimmäisenä mieleen. Varsinkin nuorten osalta keskustelua herättää lukutaidon polarisaatio: osa ikäluokasta lukee hyvin ja paljon, mutta heikoimpien lukeminen on aiempaa heikompaa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa puhutaan kirjallisuuden ja kirjastojen roolista ja merkityksestä, toki myös kirjallisuudesta taiteena tai yhteiskunnan muutosten heijastajana. Tässä tekstissä lukemista käsitellään aivotutkimuksen uusimpien tutkimustulosten näkökulmasta. Tämä katsantokanta ei ehkä ole se kaikkein yleisin lukemisen tarkasteluun liittyen, mutta itse uskon, että myös aivotutkimuksella on annettavaa käsitykseemme lukemisesta.

Aivotutkimusmenetelmät eivät tietenkään ole lukemisen tutkimiseen suunniteltuja, vaan ennemminkin niiden suunnittelun lähtökohtana on aivosairauksien löytäminen ja ymmärtäminen. Lukemista voidaan kuitenkin tutkia monilla aivotutkimusmenetelmillä. Esimerkiksi toiminnallinen magneettikuvantaminen (fMRI), jonka avulla voidaan selvittää aivojen eri osien aineenvaihdunnan muutoksia eri tehtävissä, on ollut käytössä useissa lukemiseen liittyvissä tutkimuksissa. Jo 1920-luvulta peräisin olevat aivosähkökäyrän mittaamiseen perustuvat tutkimusmenetelmät ovat kokeneet uuden renessanssin, sillä näissä tutkimuksissa ei tarvita suuria, pelottavia ja äänekkäitä laitteita laboratorioissa vaan tutkimukset voidaan tehdä lukemiseen paremmin soveltuvassa paikassa, vaikkapa koulussa, päiväkodissa tai kirjastossa. Lisäksi suosittua on viime aikoina ollut tutkia autonomisen hermoston toimintaa eli aivojen niitä toimintoja, jotka liittyvät esimerkiksi stressin säätelyyn ja palautumiseen. Näitä mittauksia voidaan tehdä kiinnittämällä pieni laite tarroilla paidan alle tai käyttämällä rannelaitetta tai älysormusta, joten mittaukset voivat jatkua pitkäänkin, jopa päiviä tai viikkoja. Näillä menetelmillä voidaan saada erinomainen kuva siitä, millaisessa roolissa lukeminen on ihmisen arjessa – onko se juuri se ahdistavin oppitunti koulussa vai se

työpäivän jälkeen kaikkein parhaiten rentouttava tekeminen. Aivotutkimuksen menetelmäarsenaali on laaja, mutta jokaisella menetelmällä on omat puutteensa. Siksi kokonaiskuvan saamiseksi tarvitaankin useita erilaisia mittauksia eri tutkimusryhmiltä.

Lukemaan oppiminen aivotutkimuksen valossa

Lukemaan oppiminen vaatii aivoilta paljon. Kielitaidon on oltava aika hyvällä tasolla, jotta lukemaan oppiminen on mahdollista. Aivojen on kyettävä tunnistamaan sanoja ja myös niissä esiintyviä äännteitä. Vauva kuuntelee puhetta tarkasti ja tämän seurauksena hänen aivonsa automaattisesti muodostavat tilastollisia malleja. Jotkin mallit koskevat tavuja: millaisia tavuja kielessä esiintyy, mitkä tavut ovat yleisiä, mitkä tavut esiintyvät usein yhdessä ja kuinka äänenpainot eri tavujen suhteen vaihtelevat. Toiset mallit koskevat äännteitä: millaisia äännteitä kielessä on ja millaisia ei ole. Äännteitä koskevaa mallia kutsutaan äännekartaksi. Sen avulla aivot noin 12 kuukauden iässä pystyvät tunnistamaan äidinkielen vokaalit ja aktiivisuus muiden kielten vokaaleille on jo tuolloin heikompaa. Tämä on lukemisen perusta, sillä lukemaan oppiessa äännteet on pystyttävä yhdistämään niitä vastaaviin kirjainmerkkeihin, mikä on mahdollista vain, jos äännteet sinänsä ovat hyvin tuttuja.

Tilastollisten mallien rakentuminen aivoissa tapahtuu ”piilossa” eli se ei näy vauvan tai lapsen käyttäytymisessä, joten siihen ei useinkaan kiinnitetä huomiota. Eikä tarvitsekaan, paitsi silloin, jos jokin menee pieleen. Esimerkiksi ennenaikaisena syntyneillä on todettu äännekartan muodostumisen hidastumista – osalla ennenaikaisena syntyneistä havaitaan, etteivät heidän aivonsa pystykään muodostamaan mallia äännteistä yhtä nopeasti ja tarkasti kuin muilla lapsilla, ja tämä varmasti vaikuttaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen, vaikka ei mitenkään muuten näkyisikään.

Kirjoittaminen on ihmiskunnan keksimä keinotekoinen tapa merkitä visuaalisilla merkeillä puheääntä. Kirjoittamisen eri merkkijärjestelmät, kuten kuviin perustuvat sanamerkit, tavumerkit tai meillä käytössä olevat äännteitä kuvastavat kirjaimet ovat kaikki täysin keinotekoisia järjestelmiä eikä niissä ole mitään ”luonnollista”. Ihminen, joka lukee sujuvasti ja nauttii siitä, tuskin tulee ajatelleeksi, kuinka montaa eri aivoaluetta lukemiseen tarvitaan ja kuinka sujuvaksi ja automatisoituneeksi näiden alueiden toiminta on tuhansien ja tuhansien lukemistuntien aikana muovautunut.

Lukeminen voi tuntua helpolta ja yksinkertaiselta, mutta sen oppiminen on vaatinut aivoilta paljon.

Lukemiseen liittyvät aivoalueet

Lukemiseen osallistuu aivoissa useita aivoalueita. Tehtävä lähtee liikkeelle näköjärjestelmästä. Näköalueemme sijaitsevat aivojen takaosassa ja sinne saapuu kaikki näkö tieto. Näköjärjestelmä käsittelee näkö tietoa täysin samalla tavalla, katsommepa mitä tahansa, eli näköjärjestelmä ”ei tiedä”, että kyseessä on teksti. Järjestelmä etsii viivoja ja viivojen yhtymäpisteitä, kuten kulmia. Näitä kaikkia kirjaimissa on runsaasti. Tieto viivoista, kaarista ja pisteistä kootaan yhteen ja lähetetään aivoalueelle, jota englanniksi kutsutaan nimellä *visual word form area*. Suomenkieliseksi nimeksi on vakiintumassa sanamuotoalue.

Sanamuotoalue on aktiivisen aivotutkimuksen kohteena, sillä tällä alueella tapahtuu kirjainmuotojen tunnistus ja niiden yhdistäminen niitä vastaavaan ääneen (kuultu puhe) ja liikesarjaan (tuotettu puhe). Tutkijat arvelevat tämän aivoalueen ottavan lukemiseen liittyvän tärkeän tehtävänsä lukemaan oppimisen aikana. Alue ei siis ole synnynnäinen siinä mielessä kuin monet muut aivoalueet, joiden tehtävät ovat yleisellä tasolla samat syntymästä lähtien. Lukemiseen osallistuu myös aktiivisesti paljon sellaisia alueita ohimolohkolla, joiden toiminta liittyy käsitteisiin ja merkityksiin, sekä myös paljon ääntämiseen ja suun, huulien ja kielen liikuttamiseen liittyviä aivoalueita. Vaikka hiljaa lukiessamme emme tuota ääntä, aivot silti mallintavat sitä motorista prosessia, joka ääneen lukemiseen tarvittaisiin. Kaikki tämä tuntuu helpolta ja sujuu automaattisesti, mutta on vaatinut tuhansien ja tuhansien tuntien lukuharjoittelua, jonka aikana aivoilla on ollut mahdollisuus muovautua, tarkentaa ja automatisoida lukemiseen liittyvät prosessit.

Aikuisella lukeminen on niin automaattista, että emme oikeastaan voi olla lukematta. Jos istut tietokoneellasi keskittyneesti uppoutuen johonkin tehtävään, ja näytöllesi ilmestyy yhtäkkiä ponnahdusikkuna, jossa on muutama sana tekstiä, sinun on käytännössä lähes mahdotonta olla lukematta noita sanoja. Katse tarkentuu ponnahdusikkunaan kuin itsestään, aivot tunnistavat, että siinä on tekstiä ja ikkunassa olleiden muutaman sanan lukeminen on tapahtunut jo ennen kuin tietoisuutesi saa tiedon siitä, mitä olet tekemässä. Ja silloinhan keskeytys on jo tapahtunut: ponnahdusikkunan sanat ovat jo aktivoineet aivoissasi merkityksiä, jotka liittyvät

sanojen sisältöön. Ainut tapa välttää keskeytys onkin estää ponnahtusikkunat jo ennalta.

Entä kun lukeminen ei suju – lukivaikeus aivojen näkökulmasta

Suomessa on tutkittu lukivaikeuden aivomekanismeja jo useiden vuosikymmenten ajan. On tärkeää, että suomalaiset tutkimusryhmät tekevät tutkimusta aiheesta, sillä suomen kielen lukemista ja siihen liittyvää lukivaikeutta eivät tutki tutkimusryhmät missään muualla. Lukivaikeus ei ole harvinainen, sillä lukemiseen liittyviä haasteita tai lukemaan oppimisen hitautta esiintyy eri arvioiden mukaan 5–15 % ihmisistä – jokaisessa koululuokassa siis keskimäärin pari kolme oppilasta. Jokainen lukivaikeus on yksilöllinen, ja tarkoissa neuropsykologian tutkimuksissa voidaan havaita hyvin erilaisia lukemisen haasteita. Joillakuilla on ongelmia katseen suuntaamisessa, jolloin silmien liike lukiessa ei olekaan sujuvaa, sopivan mittaisin harppauksin vasemmalta oikealle etenevää. Joillakuilla on haastetta erityisesti kirjainmuotojen tunnistamisessa, toisilla niiden nimeämisessä, ja monilla on ongelmia myös äänteiden automaattisessa ja nopeassa tunnistamisessa, siis puheen kuulemisessa. Äänteiden kuulemiseen ja kuulotiedon käsittelyyn liittyvät haasteet ovat aivoista mitattavissa jo vauvana, eli niihin liittyy lukivaikeuden periytyvyyttä.

Aivotutkimuksissa on havaittu, että tietyt aivoalueet ja varsinkin tietyt aivoalueita yhdistävät hermoradat ovat rakentuneet eri tavoin niillä, joilla on lukivaikeus. Erityisesti Yhdysvalloissa, mutta viime aikoina myös muualla, on herätty kyseenalaistamaan lukivaikeus pelkkänä lukemiseen liittyvänä ongelmana. Niin sanottu dysleksia-aktivismi on nostanut päätään ja on haluttu tuoda esille lukivaikeuteen liittyviä menestystarinoita. Aktivistit ovat lähteneet etsimään lukivaikeuden yhteydessä esiintyviä myönteisiä piirteitä, ja tämä on hyvällä tavalla laajentanut käsitystä siitä, miten lukivaikeuteen kannattaisi suhtautua. Lukivaikeudesta puhutaan jopa ”supervoimana”. On kiistatta selvää, että lukivaikeus tarkoittaa sitä, että lukemaan oppiminen on vaikeampaa, vaatii paljon enemmän työtä ja siitä huolimatta lukemisesta ei välttämättä koskaan tule helppoa ja sujuvaa. On kuitenkin meidän aikuisten käsissä, miltä tämä lapsesta tuntuu. Lukivaikeudesta ei nykyaikaisessa pedagogiikassa tarvitse enää ”kärsiä”, vaan oppimista yksilöllistetään ja jokaiselle pystytään tarjoamaan oppimisen kokemuksia ja iloa. Esimerkiksi Ekapeli on erinomainen hauska ja tehokas tapa harjoittaa lukemisen sujuvuutta (Lukimat 2021).

Supervoimaksi lukivaikeus muuttuu esimerkiksi siinä vaiheessa, kun nuori aikuinen oivaltaa ymmärtävänsä paljon omasta oppimisestaan ja sen erityisyydestä, pystyy jakamaan muillekin oppimisvaikeuksiin liittyvää tietoaan ja kokemuksiaan, ja huomaa löytävänsä itselleen paikkansa yhteiskunnassa lukivaikeudestaan huolimatta.

Lukeminen rentoutumisen välineenä

Elämme yhteiskunnassa, jossa palautumisen taidot ovat nousseet kriittisen tärkeään rooliin. Työelämä on stressaavaa ja katkonaista ja sairaslomien ja sairaseläkkeiden yleisimpinä syinä eivät enää olekaan asbesti keuhkoissa tai sairaalahoitoa vaativa sydänsairaus, vaan mielenterveyden haasteet. Opiskelijoiden ja jopa koululaisten masennus ja ahdistuneisuus vaativat koko yhteiskunnan reagointia. Kun työpaikoilla ja kouluissa pyritään tekemään jatkuvasti enemmän ja nopeammin, palautuminen sakkaa. Palautumiseen tarvitaan konkreettisia tekoja ja aikaa.

Voisiko lukeminen olla rentoutumisen ja palautumisen väline? Entä mitä se vaatisi?

Ihmisiltä, jotka ovat tottuneet rentoutumaan lukemalla, on mitattu autonomisen hermoston reaktioita lukemisen aikana. Tutkimukset osoittavat, että lukeminen on erinomainen rentoutumisen ja palautumisen väline, sillä jo muutamien minuuttien lukemisen jälkeen autonominen hermosto lähtee muokkaamaan elimistön tilaa. Pulssi laskee, sykevälivaihtelu kasvaa, hengitys syvenee ja verenpaine laskee. Nämä kaikki ovat somaattista terveyttä edistäviä muutoksia, joilla on myös myönteisiä vaikutuksia mielenterveyteen ja jaksamiseen.

Miten sitten lukemista voisi oppia käyttämään rentoutumisen välineenä? Suurimmalle osalle ihmisistä se onnistuu yksinkertaisesti lukemalla enemmän. Kun ihminen lukee itseään kiinnostavaa kirjallisuutta ja viihtyy lukemisen parissa, hän samalla jatkuvasti opettaa autonomista hermostoaan rentoutumaan ja keskittymään paremmin. Jos lukeminen kuitenkin tuntuu vastenmieliseltä esimerkiksi lukivaikeuden tai tarkkaavuuden pulman takia, tilanne ei paranekaan yrittämällä hammasta purren lukea enemmän. Ehkäpä silloin äänikirjojen kuuntelusta, lyhyempien tekstien säännöllisestä lukemisesta tai erilaisista kannustavista lukuhaasteista voisi olla apua.

Aikuinen voi systemaattisesti kehittää omaa kykyään rentoutua ja keskittyä lukemisen avulla. Tätä taitoa tarvitaan arjessa päivittäin, mutta erityisen tärkeä taito on

stressaavissa elämäntilanteissa. Silloin on hyvä olla jokin rentoutumisen tapa, joka on jo aiemmin opeteltu toimivaksi.

Lukeminen ja empatia

Aivotutkimusten ja erityisten kokeellisten empatiatutkimusten avulla on havaittu, että laadukkaan kaunokirjallisuuden lukeminen kehittää empatian eri osa-alueita. Empatia on hyvin monisyinen ilmiö ja siihen liittyvät esimerkiksi empaattiset tunteet ja teot, joita näissä tutkimuksissa ei oikeastaan voida lähestyä lainkaan.

Empatia on juuri nyt laajan tieteellisen tutkimuksen kohteena eri näkökulmista, ja uutta tietoa saadaan jatkuvasti. Nykyiset empatiatestit keskittyvät yhteen empatian keskeiseen osa-alueeseen, eli toisen ihmisen tunteiden tunnistamiseen. Aiheen kokonaisvaltaisempi tutkiminen on vielä harvinaista ja kokeellisten tutkimusasetelmien laatiminen kaikista empatian osa-alueista ei ehkä ole koskaan mahdollista. Joka tapauksessa on kiinnostavaa, että fiktiiviset sanalliset kertomukset ihmisten elämäntapahtumista, keskusteluista ja ajattelusta muokkaavat ajatteluamme. Osa tutkijoista korostaakin kertomusten tärkeää roolia ihmisen itseymmärryksen ja ihmisten välisen yhteisymmärryksen kehittämisessä.

On vaikeaa ajatella, miten lapsen empatiakyky voisi kehittyä ilman tarinoita, kertomuksia ja lastenkirjallisuutta, sillä empatiaa oppiaksemme meidän on jollain menetelmällä pystyttävä eläytymään toisen ihmisen tilanteeseen. Vaikka lukemiseen liittyvät aivotutkimukset ja empatiatutkimukset ovat vielä lapsenkengissään ja vaikka kokeelliset asetelmat vaativat rajuja yksinkertaistuksia, on selvää, että lukeminen ja kertomukset ovat ihmiskunnan tärkeimpiä välineitä sekä yksittäisen ihmisen empatiakyvyn, että koko yhteiskunnan yhteisymmärryksen kehittämiseen.

Aivotutkimus ja lukeminen

Aivotutkimuksella on omia, tutkimusmenetelmälle erityisiä tulokulmiaan lukemiseen. Koska menetelmät edellyttävät kokeellisia asetelmia, ne eivät pysty eivätkä pyrikään muodostamaan holistista kuvaa lukemisesta. Päinvastoin. Voidaan ajatella, että aivotutkimus tuo lukemisen ymmärtämiseen yksittäisiä pieniä palapelin palasia. Harvoin yksi palanen (yksi tutkimustulos) on erityisen tärkeä kokonaiskuvan muodostamiselle, vaikka toki joskus näin voi olla. Yleisesti ottaen aivotutkimus voi

kuitenkin tuoda pieniä, yksityiskohtaisia tiedonmurusia monitieteiselle lukemisen ymmärryksen kentälle.

Aivotutkimusta, ja kokeellista tutkimusta yleensäkin, syytetään usein välineellistämisestä. Kyseessä on väärinymmärrys. Aivotutkijana ymmärrän, ettei minulla ole menetelmiä tutkia lukemista tai kirjallisuutta sinänsä, vaan ainoastaan niitä mitattavissa olevia muutoksia ja ilmiöitä, jotka siihen liittyvät. Kun aivotutkimuksen avulla löytyy lukemisen vaikutuksia esimerkiksi rentoutumiseen tai toisen ihmisen mielen toiminnan ymmärtämiseen, tieto on mielestäni arvokas palanen lukemisen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta. Menetelmistä johtuen tieto keskittyy lukemisen välinearvoon ja vaikutukseen, eikä menetelmillä voida lähestyä lukemisen itseisarvoa. Ei ole helppoa oivaltaa, millä tutkimusmenetelmällä olisi yksinoikeus tätä itseisarvoa lähestyä. Tämä ei tietenkään tarkoita, että aivotutkijana ajattelisin, että lukemisella on vain välinearvoa. Yksinkertaistava tiedeuutisointi kohuotsikoineen voi antaa asiasta vääristyneen kuvan.

Mitä enemmän lukemista ja kirjallisuutta aivotutkimusmenetelmillä tutkitaan, sitä selvemmin tulevat esille tutkimusmenetelmien rajat ja lukemisen ja kirjallisuuden kokonaisvaltainen, vaikeasti yksittäiseen tieteenalaan lokeroituva merkitys koko ihmiskunnalle.



Minna Huotilainen (Tkt, dos.) on aivotutkija ja Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori. Minna on tutkinut muun muassa oppimista, muistia ja tarkkaavaisuutta sekä musiikin roolia oppimisen edistäjänä. Hän on myös kirjoittanut useita kirjoja aivoista ja oppimisesta, muun muassa *Tunne aivosi* (2017), *Näin aivot oppivat* (2019) ja *Uuden ajan muistikirja* (2020).

(Kuva: Otavamedia, Kari Hautala 2016)

”Lapsen aivot rakastavat oppimista!”

Kirjallisuus

Carlson, S. & Hari, R. 2021. *Aivoaakkoset*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Huotilainen, M. 2019. *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Huotilainen, M. & Moisala, M. 2018. *Keskittymiskyvyn elvytysopas*. Jyväskylä: Tuuma.

Huotilainen, M. & Peltonen, L. 2017. *Tunne aivosi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Huotilainen, M. & Peltonen, L. 2020. *Uuden ajan muistikirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lukimat. 2021. Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Verkkosivu. Niilo Mäki Instituutti. Saatavilla: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli> [Luettu 21.4.2022].

Mäkelä, M., Björninen, S., Hämäläinen, V., Karttunen, L., Nurminen, M., Raipola, J. & Rantanen, T. 2020. *Kertomuksen vaarat – kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino.

Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., & Ukkola, S. 2020. *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lukemista käsitteleviä podcasteja

Takakansi. Marko Suomi. Saatavilla: <https://takakansi.fi/>.

Sivumennen. Jonna Tapanainen ja Johanna Laitinen. Saatavilla: <https://radioplay.fi/podcast/sivumennen/>.

Oma huone. Anniina Nirhamo ja Ulla Lehtinen. Saatavilla: <https://soundcloud.com/omahuonepodcast>.

Kirjakerho. Niina Mäkeläinen, Kaisa Pulakka ja Jukka Kuosmanen. Yle Areena. Saatavilla: <https://areena.yle.fi/audio/1-1257264>.

Lukuiloa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisella toiminnalla

Jenni Alisaari

Johdanto

Yhteiskuntamme kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on ilmiö, jota kannattaa hyödyntää myös lukuilon vahvistamisessa. Lukijat ovat moninaisia, ja nykyään löytyy myös hyvin monenlaista luettavaa. Eräs ystäväni totesi kerran, että kirjallisuus on kuin hajuvesi: se mikä miellyttää yhtä voi olla toiselle kauhistus. Lukuilon tukemisen kannalta tämä ajatus on mielestäni erityisen viisas.

Tässä artikkelissa käsittelen sitä, miten lukuiloa ja lukemista voi tukea kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen toiminnan avulla, ja mitä kyseinen vastuullisuus ylipäänsä tarkoittaa. Lisäksi annan muutamia esimerkkejä tehtävistä, joilla lukuilon voi sytyttää.

Kulttuuri – tapa elää ja ymmärtää maailmaa

Jotta kulttuurista vastuullisuutta voidaan tehokkaasti soveltaa, on tärkeä pohtia, mitä kulttuurilla tarkoitetaan. Aika usein käsite kulttuuri tuo mieleen kirjallisuuden, teatterin, ruoan, musiikin ja kenties myös pukeutumisen. Näiden näkyvien kulttuuristen ilmentymien lisäksi kulttuuri on kuitenkin paljon laajempi käsite: kulttuuri on tapa elää, ajatella ja toimia. Kulttuurin voikin ajatella olevan kaikkea, mikä vaikuttaa siihen, mistä perspektiivistä asioita katsotaan ja miten maailmaa ymmärretään.

Marjo Räsänen (2015) on kuvannut kulttuurin osa-alueita kukan terälehtien muodossa. Jokainen terälehti kuvaa sitä kulttuurista moninaisuutta, joka meissä jokaisessa on ja joka vaikuttaa tapamme toimia ja ajatella. Näitä eri osa-alueita ovat etninen tausta, kieli, asuinpaikka, jossa ihminen asuu tai on asunut aiemmin, sosiaaliryhmä, johon kuuluu nyt tai johon kuului esimerkiksi lapsena, sukupuoli, jota edustaa, maailmankatsomus, joka sisältää uskonnot ja muut katsomukset, ikä ja kyvyt. Nämä kaikki kulttuuriset osa-alueet yhdessä, mutta myös käsitykset itsestämme ja kyvyistämme, kuten esimerkiksi lukemisen haasteet, vaikuttavat siihen, miten koemme asioita ja millaiseksi identiteettimme muodostuu. Vuorovaikutus ja kohtaamiset eri ihmisten kanssa muovaavat identiteettejämme jatkuvasti, mutta myös fyysiset muutokset tai fyysinen ympäristömme vaikuttavat siihen, millaisia olemme. Esimerkiksi

ikä on hyvin muuttuva identiteettimme osa-alue ja sen myötä myös muuttuu se, miten me toimimme ja miten suhtaudumme ympäristöömme.

Meihin myös kohdistuu hyvin erilaisia odotuksia kulttuuristen osa alueiden mukaan. Esimerkiksi 30-vuotiaaseen kohdistuu usein hyvin erilaisia odotuksia kuin 10- tai 50-vuotiaaseen, ja toisaalta myös eri sukupuolten edustajiin kohdistuu edelleen erilaisia oletuksia ja odotuksia. Lisäksi kulttuurisiin tekijöihin liittyvät stereotypiat ja ennakkoluulot vaikuttavat tapaamme hahmottaa maailmaa ja arvioida ihmisiä. Ulkopuolelta kohdistuvat ennako-oletuksiin pohjautuvat odotukset eivät välttämättä vastaa yksilön omia kiinnostuksen kohteita tai toiveita, eikä odotusten saisi siksi antaa määrittää tapaa, jolla kohtaamme muita. Erilaiset ennako-oletukset saattavat ohjata myös esimerkiksi sitä, millaista lukemista, joko kirjoja tai muita tekstejä, suosittelemme nuorille lukijoille. Tämä ei kuitenkaan välttämättä edistä lukuiltoa, päinvastoin. Ennakkoluuloja ja oletuksia onkin siksi tärkeä pyrkiä tiedostamaan. Emme välttämättä vapaudu niistä, mutta kun olemme tietoisia siitä, mihin ajatuksemme perustuvat, osaamme välttää toimimasta ennako-oletusten mukaisesti, suhtautua avoimemmin ympäristöömme ja toimia vastuullisesti.

Kulttuurinen vastuullisuus kuuluvuuden tunnetta edistämässä

Kulttuuri on siis tapa ymmärtää asioita ja puhua niistä, tapa hahmottaa maailmaa. Kulttuuri on myös arvojemme pohja. Kulttuurinen vastuullisuus taas tarkoittaa sitä, että erilaisia kulttuureja ja tapoja toimia pidetään rikkautena ja arvostetaan moninaisuutta. Kulttuurisesti vastuullinen ihminen kohtaa ihmiset yksilöinä ja tiedostaa omat asenteensa ja ennakkoluulonsa. Kulttuurisesti vastuullista ajattelutapaa auttaa, jos ymmärtää maailmanhistoriaa ja syitä ilmiöiden taustalla sekä tiedostaa valtaan ja erioikeuksiin liittyviä epäkohtia, eikä hyväksy rasismia tai epäoikeudenmukaisuutta. (Deardorff 2004; Deardorff & Jones 2012; Hunter ym. 2006; Ladson-Billings 1995; Paris & Alim 2014; 2017.)

Koska kulttuurisen taustamme lisäksi vuorovaikutus muiden kanssa vaikuttaa identiteetteihimme, voimme kulttuurisella vastuullisuudella vaikuttaa siihen, millaiseksi kohtaamamme ihmiset kokevat olonsa ja miten he kokevat kuuluvansa joukkoon. Kuuluvuuden tunne on osa perusturvallisuutta: jokainen meistä haluaa olla arvostettu ja kunnioitettu, osa yhteisöä (Baumeister & Leary 1995). Esimerkiksi positiivinen kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta vaikuttaa myönteisesti oppilaiden

koulumenestykseen ja edistää tunnetta siitä, että oppilas on arvostettu jäsen omassa kouluyhteisössään (Schachner ym. 2019). OECD-maissa maahanmuuttotaustaiset oppilaat kokevat usein heikompaa kuuluvuutta kouluun kuin valtaväestön oppilaat (Borgonovi 2018; THL 2018), mutta kulttuurista moninaisuutta arvostavilla käytänteillä voidaan vaikuttaa positiivisesti jokaisen oppilaan kuuluvuuden tunteeseen ja sitä kautta hyvinvointiin ja koulumenestykseenkin (Heikamp ym. 2020; Phalet & Baysu 2020). Ulkopuolisuuden tunteet taas aiheuttavat sen, että oppilaiden viihtyvyys laskee ja he sitoutuvat heikommin oppimiseen (Heikamp ym. 2020; Zacheus 2019). Sama koskee toki myös koulun ulkopuolista maailmaa.

On tärkeää myös huomata, että esimerkiksi koulussa tai varhaiskasvatuksessa tapahtuvilla lukemisvalinnoilla, kuten yleisemminkin oppimateriaalivalinnoilla, voidaan vaikuttaa siihen, miten lapset ja nuoret kokevat identiteettiään arvostettavan, ja voivatko he kokea osallisuutta eläytyen luettaviin kertomuksiin ja samastuen niissä esiintyviin henkilöihin. Se, heijastelevatko luettujen kirjojen päähenkilöt lapsiryhmän identiteettejä, vaikuttaa merkittävästi osallisuuden ja kuuluvuuden tunteeseen sekä identiteettien kehitykseen (Cummins 2001). Lisäksi esimerkiksi kirjastojen kirjavinkkauksissa olisi huomioitava, että tarjotaan esimerkkejä monenlaisiin kulttuurisiin konteksteihin liittyvistä kirjoista ja monenlaisista päähenkilöistä. Onkin hyvä miettiä sitä, miten luettaviksi tarjotut tai yhdessä luetut tarinat voivat vahvistaa tai vähentää kuuluvuuden tunnetta. Ulkopuolisuuden tunteet voivat lähteä liikkeelle jo varhain, ja siksi myös esimerkiksi varhaiskasvatuksessa luettavien kirjojen valinnat ovat tärkeitä.

Kuuluvuuden tunteeseen vaikuttaa myös se, miten ihminen pääsee osalliseksi kielellisestä vuorovaikutuksesta. Kuuluvuutta voidaankin joko vahvistaa tai heikentää kielellisillä valinnoilla. Esimerkiksi ilmaisut, joita käytämme puhutellessamme ihmisiä tai puhuessamme asioista, vaikuttavat kokemuksiin osallisuudesta ja siitä, kuulummeko me esimerkiksi johonkin kohderyhmään vai jäämmekö sen ulkopuolelle: ilmaisut ”tyttökirjat” ja ”poikien seikkailukirjat” alkavat jo onneksi jäädä historiaan.

Kielellinen vastuullisuus ja mahdollisuudet osallistumiseen

Kielellinen vastuullisuus tarkoittaa muun muassa tietoisuutta kielen keskeisestä merkityksestä koulutuksen oikeudenmukaisuuden, oppimisen, identiteetin kehittymisen ja yhteisöön integroitumisen kannalta (Alisaari & Heikkola 2020; OPH

2014; Lucas & Villegas 2013). Kielellisesti vastuullinen ihminen ymmärtää, että kieli on jokaiselle meistä sekä oppimisen kohde että oppimisen väline. Kun olemme tietoisia kielen monipuolisesta roolista, meidän on myös huomattavasti helpompaa kantaa oma vastuumme erilaisissa kielenkäyttötilanteissa (Alisaari ym. 2020). Tarjoammeko esimerkiksi tasavertaisia mahdollisuuksia erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistumiseen? Annammeko kaikille mahdollisuuden tuoda esiin mielipiteensä keskustellessamme luetuista kirjoista tai teksteistä? Pääsevätkö kaikki osallisiksi yhteisistä teksteistä esimerkiksi ilmauksia avaamalla, vai suljemmeko toiset kielitaidon ja vaikeiden ilmaisujen takia ulkopuolelle?

Käytännössä kielellinen vastuullisuus voi näkyä eri tavoin. Jos ajatellaan esimerkiksi varhaiskasvatusta tai perusopetusta, on tärkeää lähteä liikkeelle tarkastelemalla sitä, millainen kielitaito lapsilla tai nuorilla on. Erot kielitaidossa voivat johtua esimerkiksi kotona luetun kirjallisuuden määrästä tai siitä, käytetäänkö lapsen kotona varhaiskasvatuksen tai koulun kieltä vai muita kieliä. Kielellisesti vastuullisina aikuisina pohdimme, miten voimme mahdollistaa sen, että jokainen lapsi saa tukea yhdessä käytetyn kielen ymmärtämiseen ja toisaalta myös kielellisiin tilanteisiin osallistumiseen. Kaikenlaisissa puhetilanteissa kannamme vastuun siitä, että keskustelukumppani tai kuulija ymmärtää keskustelua tai puhetta. Vaikutamme omalla toiminnallamme siihen, miten keskustelukumppanimme rakentavat identiteettejään vuorovaikutuksen pohjalta, ja siksi kielellisesti vastuullinen toimintatapa sopii kaikkiin kielellisiin kohtaamisiin missä tahansa yhteydessä.

Kielitaidon kasvattaminen lisää osallisuutta

Kielelliseen vastuullisuuteen kuuluu myös kielitaidon kehittäminen ja rikastaminen (Lucas & Villegas 2013). Voimme edistää muun muassa lasten ja nuorten kielenoppimista sekä omalla toiminnallamme että yleisiin asenteisiin vaikuttamalla. Varhaiskasvatussuunnitelman (OPH 2018) ajatus kielen rikkaan maailman tarjoamisesta kaikille lapsille olisi hyvä laajentaa myös muihin konteksteihin. Tämä tarkoittaa sitä, että olisi tärkeää tarjota koko ajan mahdollisuuksia kielitaidon kasvattamiseen monipuolisesti. Kielellinen vastuullisuus ei siis merkitse pelkkää automaattista, suoraviivaista ilmaisun yksinkertaistamista, vaan lasten ja nuorten osaamistason huomioivaa ymmärtämisen tukemista lähikehityksen vyöhykkeellä kielitaitoa rikastaen (ks. lähikehityksen vyöhykkeestä esim. Vygotsky 1986).

Esimerkiksi kirjallisuutta valittaessa tai kirjavinkkauksia tehtäessä olisi hyvä pohtia, miten niiden sisältöä voi avata ja selittää niin, että mahdollisimman moni pääsee osalliseksi kirjallisuudesta ja erilaisista kirjoista sen sijaan, että alkaisimme lukea tai tarjota ainoastaan sellaista luettavaa, joka varmasti sopii kuulijan tai lukijan nykyiselle kielitaidon tasolle: ihmisen osaamista ja kiinnostuksen kohteita ei tulisi yrittää määrittää kielitaidon perusteella.

Kielitaidon kehittäminen lisää kielenkäyttäjän osallisuutta ja toisaalta myös valtaa suhteessa itseensä ja ympäristöönsä. Jokaisella on tarve tulla kuulluksi, kunnioitetuksi ja ymmärretyksi, ja jokaisella on myös tarve kertoa tarinoita (ks. esim. Lambert ym. 2013). Kykyä itsensä ilmaisuun pitää siis tukea ja kehittää aktiivisesti. Tässä kehitystyössä lukeminen on keskeisellä sijalla, sillä lukemisen yhteys esimerkiksi sanavaraston kehittymiseen on osoitettu kiistattomasti: mitä enemmän ihminen lukee, sen paremmaksi hänen kielitaitonsa kasvaa (Nation 2017). Tämä koskee luonnollisesti kaikkia kieliä, joita ihminen elämänsä aikana oppii. Luetun ymmärtämistä taas tukee erilaisten lukemisstrategioiden, kuten ennakoinnin, kysymysten teon ja yhteenvetojen tekemisen, opettaminen (Gibbons 2002; Walqui 2006). Lukustrategioiden opettelu tukee kokonaisten tekstien lukemista, mikä on ilmaisuvarannon kasvattamisen kannalta erittäin hyödyllistä. Lisäksi kaikenlaisen kirjallisuuden lukeminen on hyödyllistä esimerkiksi koulussa tarvittavan opiskelukielitaidon kehittymisen kannalta.

Miten lukuiloon ja lukemiseen voidaan vaikuttaa kieli ja kulttuuri huomioiden?

Kun pohditaan, miten lukuiloon ja lukemiseen voidaan vaikuttaa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisesti, on ensinnäkin tarkasteltava, mitä luetaan ja miten luetaan. Kirjojen valinnassa myös esimerkiksi niiden ulkoasuun ja fonttiin on kiinnitettävä huomiota. Kun lukeminen on haasteellista, suurempi ja selkeämpi fontti sekä mielenkiintoa herättävät ja ymmärtämistä tukevat kuvat voivat saada kirjaan tarttumisen tuntumaan mielekkäämmältä ja lukuilon heräämään. Kirjojen valinnassa kannattaa pohtia myös sitä, miten jokainen lapsi tai nuori voisi vuorollaan kokea mahdollisuutta samastua kirjojen henkilöihin: kuten jo aiemmin mainitsin, kulttuurisesti moninaisten kirjojen lukeminen on tärkeää osallisuuden tunteen vahvistamiseksi.

Lukemisen tapaan voi vaikuttaa esimerkiksi yhteisissä lukutuokioissa monin tavoin. Keskusteleva lukeminen tarjoaa mahdollisuuksia osallisuuteen silloinkin, kun kertovan

tekstin ymmärtäminen on haastavaa. Lukemista ennen on hyvä keskustella esimerkiksi kirjan aiheesta, nimestä ja kansikuvasta ja ennakoida, mikä tarinassa on aiheena. Lukemisen aikana taas keskeytykset, kuvien katsominen ja niistä keskustelu, kysymykset luetusta tekstistä tai tekstin merkitysten avaaminen helpommin ilmaisuin tukevat tarinan seuraamista ja sitovat kuulijat paremmin osallisiksi lukuhetkestä. Tarinaa kuuntelevia lapsia voi myös pyytää selittämään merkityksiä ja avaamaan ilmaisuja – usein toisten lasten on helpompi ymmärtää ikäistensä kuin aikuisten selittämiä asioita. Keskeytyksiä ei kuitenkaan tulisi olla liikaa, jotta tarinan voima säilyy eheänä. Onkin hyvä opettaa lukijoita tai kuulijoita myös siihen, ettei kaikkia sanoja tarvitse ymmärtää, vaan on myös tärkeää osata hyppiä joidenkin kohtien yli ja etsiä merkityksiä niiden ympäriltä.

Mikäli kirjoja luetaan itsenäisesti tai pienryhmissä, luetun ymmärtämistä voi tukea sekä valmiiksi tehdyin kuvasanastoin tai sanaselityksin, että erilaisin ohjaavin kysymyksin, jotka auttavat lukijaa löytämään tarinasta keskeiset seikat ja pysymään siinä mukana. Ryhmissä tekstejä voidaan lukea samaan tahtiin ja kysymyksistä voidaan keskustella lyhyiden osioiden lukemisen jälkeen tai vaihtoehtoisesti jokainen voi lukea pidemmän osion omaan tahtiin ja keskustelu voi tapahtua jälkeinpäin. Toimintatavan valinta riippuu ryhmän heterogeenisyydestä muun muassa lukunopeuden suhteen, mutta usein pienempien osioiden lukeminen ja niistä keskustelu voi olla hyvä tapa tukea luetun ymmärtämistä ja tarjota vahvempia onnistumisen kokemuksia. Luettavan tekstin pituudesta riippuen kysymyksiä voi olla esimerkiksi neljästä seitsemään, ei kuitenkaan liikaa, ja nämä ohjaavat kysymykset voivat olla joko ennakoivia tai taaksepäin suuntaavia. Ryhmissä luettaessa on hyvä antaa ryhmille sellaisia kysymyksiä, jotka herättelevät keskustelua ja pohdintaa, jotta toiminnasta saadaan lukupiirin tavoin lukuiloa herättelevää. Keskustelu voi tapahtua millä kielellä tahansa, kunhan ryhmän jäsenet ymmärtävät toisiaan. Alkavalla kielitaidolla luettaessa on hyvä hyödyntää muuta kielellistä resurssia tarinan ymmärtämisen lisäämiseksi – tähän samankielisten ryhmäläisten tuki sopii mainiosti. Lisää ideoita tekstin avaamiseen ja luetun ymmärtämisen tukemiseen saa teoksesta *Kielestä koppi* (2020), joka on vapaasti saatavilla verkossa.

Mahdollisuus lukea omalla kielellä

Lukuiloon vaikuttaa myös se, millä kielillä luetaan (Cummins 2001). Opettajan tai kasvattajan ei itse tarvitse osata kieliä, joiden lukemiseen muita ohjaa, vaan tärkeintä on kannustava ja kaikkia kieliä arvostava asenne. Siksi on hyvä tarjota joustavasti mahdollisuuksia hyödyntää kaikkea kielitaitoa, jota lukijoilla tai tarinankuulijoilla on. Suomessa on mahdollista tilata esimerkiksi Pasilassa sijaitsevasta monikielisestä kirjastosta luettavaa eri kielillä, ja myös monien paikalliskirjastojen tarjonta on kielellisesti kattavaa. Lisäksi verkon mahdollisuuksia, kuten esimerkiksi sähköisiä kirjoja, äänikirjoja ja podcasteja, kannattaa hyödyntää eri kielillä tapahtuvaan lukemiseen tai tarinoiden kuuntelemiseen. Varhaiskasvatus tai koulu voi lisäksi tehdä yhteistyötä kirjastojen kanssa ja tilata samaa kirjaa eri kielisinä versioina huoltajien tai oppilaiden lainattaviksi samaan aikaan, kun koulussa samasta tarinasta luetaan esimerkiksi suomenkielistä versiota.

Tarjolla on jo myös jonkin verran kaksikielisiä kirjoja, joissa sama tarina esitetään rinnakkaisilla sivuilla eri kielillä. Tällaisia kirjoja voi lukea ryhmissä, joista löytyy edes yksi kyseistä kieltä lukeva henkilö. Lapset ovat usein hyvin kiinnostuneita eri kielistä ja kuuntelevat mielellään uusia kieliä, vaikka eivät niitä ymmärtäisikään. Erikielistä tekstiä voidaan myös vain katsella, mikäli lukutaitoa sillä kielellä ei ole kenelläkään ryhmän jäsenellä. Tälläkin tavoin saadaan kasvatettua tietoisuutta ympärillämme olevista kielistä ja lisättyä arvostusta monikielisyyttä kohtaan. Toisille ryhmän jäsenille esimerkiksi arabialaiset aakkoset ovat ne ”oikeat kirjaimet” erään pienen koululaisen sanoja lainatakseni. Tämä on hyvä pitää mielessä kirjoja ja luettavaa valitessamme: monikieliset kirjat ja niiden läsnäolo oppimisympäristöissä kasvattavat kaikkien kielitietoisuuden lisäksi erityisesti monikielisten ryhmien jäsenten osallisuuden ja kuuluvuuden tunnetta.

Mahdollisuus saada tukea visuaalisesti

Lukemiseen innostamisessa ja lukuilon kasvattamisessa kaikki keinot kannattaa ottaa käyttöön. Esimerkiksi visuaalinen tuki lukemisen ohella tarjoaa laajempia mahdollisuuksia päästä osalliseksi tarinasta kuin pelkkä kirjoitettuun tai puhuttuun tekstiin pohjautuva esitys. Tarinan pääkohtia voi havainnollistaa kuvin henkilöistä, tapahtumapaikoista ja keskeisistä tapahtumista, tai ymmärtämistä voi tukea esimerkiksi esittämällä joitakin keskeisiä ilmaisuja kuvin, elein tai liikkein. Kuvat voi

koota etukäteen sarjaksi ja asettaa ne näkyville jo valmiiksi, tai sitten niitä voi nostaa esiin esimerkiksi yhdessä luetun tarinan aikana aina kullekin sopivassa kohdassa.

Eräs käyttämäni työskentelytapa on ollut sellainen, jossa lapsista ne, jotka ovat jo kielitaidoltaan hieman muita pidemmällä, näyttelevät yhdessä luettua tekstiä improvisoiden kerronnan aikana. Tämä on ollut hyvin antoisaa ja riemukasta toimintaa niin lapsista kuin opettajastakin! Lisäksi kirjasta Kielestä koppi (2020) löytyy paljon ideoita siihen, miten kuvia voi käyttää ymmärtämisen tukena tai miten haastavia pikkusanoja, kuten esimerkiksi "todennäköisesti" tai "aiheutua", voi selittää ja miten voi esimerkiksi yhdessä pohtia, kuinka varmaa tarinassa esitetty asia on, jos sanaa "kenties" käytetään tarinassa.

Mahdollisuus tuottaa itse tarinoita

Lukuiloon voi ohjata myös oman kirjoittamisen ja tarinankerronnan kautta, sillä tarinallisuus eri muodoissaan voi tuottaa kiinnostusta lukemiseen. Kun lisäksi omaa identiteettiä saa tuotua mukaan tarinoihin ja ilmaistua itseään omin sanoin, vaikutus kuuluvuuden ja osallisuuden tunteisiin sekä itsetuntoon on suuri. Kanadassa kehitetty työskentelytapa, identiteettitekstit, hyödyntävät kirjoittajien monikielisyyttä tarinankerronnassa. Koska kieli on merkittävä osa ihmisen identiteettiä, on tärkeää tukea lasten ja nuorten mahdollisuuksia ilmaista itseään kirjallisesti myös muilla kielillä kuin esimerkiksi koulun opetuskielellä. Käytännössä sama tarina voidaan kirjoittaa rinnakkain kahdella eri kielellä tai pyytää joltakulta apua jommallekummalle kielelle kääntämisessä. Tarinoita voi myös tallentaa suullisesti eri kielillä, erityisesti varhaiskasvatuksessa, ja toki myös lasten koteja voi pyytää avuksi tarinoiden kerronnassa.

Eräänlaisena identiteettitekstien versiona olen itse käyttänyt soveltaen Haiku-videoidea, jonka sain vuosia sitten eräästä koulutuksesta Lotta Petronellalta. Samasta paikasta otetaan viisi kuvaa hieman eri kuvakulmista ja sen jälkeen kirjoitetaan viisi virkettä: Mitä näen? Mitä kuulen? Missä olen? Mikä ajankohta on? Miltä minusta tuntuu? Kuvista tehdään video, johon virkkeet tulevat kuvateksteiksi. Kehittelin ideaa eteenpäin niin, että kuvien ja tekstien lisäksi videoon tallennetaan ääniraita, jossa virkkeiden teksti kerrotaan jollakin muulla kielellä, yleensä tekijän omalla ensikielillä. Olen huomannut, että tämä työskentelytapa on erittäin toimiva ja lisäksi se herättää usein niin videoiden tekijöissä kuin niiden katsojissakin voimakkaita

tunteita ja liikutusta. Hieman toisenlainen versio samantyyppisestä tehtävästä löytyy *Minästä kiinni* -oppimateriaalista (2020) nimellä ”Minä kuvarunona”. Tehtävän voi toteuttaa hyvin eri-ikäisten kanssa: nuorin lapsi, jonka kanssa olen tehtävän tehnyt, oli kaksivuotias! Monikielisen työskentelyn merkitys oppilaille ja heidän identiteeteilleen tiivistyy mielestäni hyvin erään yhdeksänvuotiaan kommentissa videon valmistuttua:

”Onpa ihanaa näyttää tää kotona! Nyt on ensimmäinen kerta, kun pikkusisko ymmärtää, mitä koulussa tapahtuu!”

Lukemisen ja tarinoiden maailmaan voidaan siis johdatella monin eri tavoin, ja mainitussa *Minästä kiinni* -materiaalissa on runsaasti tähän sopivia tehtäviä. Esimerkiksi hyvin monenikäisille sopivassa ”Minä elokuvajulisteenä” -tehtävässä voidaan miettiä, minkälaisia tarinoita ja tunteita itsestä kertova elokuva välittäisi. ”Minä supersankarina” -tehtävä taas sopii, jos on esimerkiksi luettu erilaisista supersankareista, ja halutaan pohtia, millaisia supervoimia itsellä olisi. Lisäksi materiaalissa on vinkkejä sähköisten, monikielisten kirjojen tekemiseen tai vaikkapa omien muistojen käsittelyyn ja niistä tarinointiin. Esimerkiksi tehtävä ”Silloin, kun” herättää pohtimaan itselle tärkeitä hetkiä elämässä. Tätä tehtävää voi tehdä myös lasten kanssa, jotka eivät vielä itse kirjoita: aikuinen voi toimia kirjuriina, kun lapset muistelevat esimerkiksi hetkeä, jolloin he oppivat ajamaan pyörällä tai aloittivat esikoulun. Tehtävää voi tehdä myös alkavalla kielitaidolla esimerkiksi kuvakorttien avulla.

”Keitä me ollaan” -valokuvatehtävässä kerrotaan kuvin omasta ryhmästä ja harjoitellaan samalla kuvanlukutaitoa ja tarinan kerrontaa kuvien avulla. Oman tarinan kertomista tai kirjoittamista voi lisäksi harjoitella esimerkiksi tehtävien ”Fiktiivisen tarinan kirjoittaminen” tai ”Seitsemästä virkkeestä tarinaksi” avulla. Näiden kaikkien edellä mainittujen tehtävien avulla tarinantuottamiseen päästään hyvin helpoilla keinoilla käsiksi ja onnistumisen elämyksiä syntyy kuin itsestään, ja tehtävät voidaan toteuttaa hyvin pientenkin lasten kanssa aikuisen toimiessa saduttajana ja kirjuriina.

Mahdollisuus kuunnella suullista tarinankerrontaa, laulaa ja lorutella

Kirjojen lisäksi myös lorut, laulut ja suullinen tarinankerronta ovat tärkeä osa tarinaperinnettä ja siten myös tapaa heijastella omaa kulttuuriperintöä. Siksi loruja, lauluja ja tarinankerrontaa on hyvä hyödyntää myös lukemiseen innostamisessa ja

lukuilon kasvattamisessa. Laulujen ja lorujen sanoista on helppo myös oppia kieltä: usein toistuvat, rytmikkäät ilmaisut jäävät mieleen, ja kun niihin yhdistyy vielä melodiakin, muistijälki tehostuu (Alisaari 2016). Lasten huoltajia voi myös kutsua loruttelemaan, laulamaan tai kertomaan tarinoita eri kielillä varhaiskasvatukseen, kouluun tai kirjastoon. Eläytyen toteutettu suullinen tarinankerronta usein vangitsee kuulijansa taianomaisesti tilanteeseen – riippumatta siitä, ovatko tarinan kaikki ilmaisut merkityksiltään tuttuja. Tarinankerrontaesitystä ei kannatakaan lähteä keskeyttämään merkitysten avaamiseksi, vaan tarinan ymmärtämisen kannalta tärkeimmät ilmaisut voi tarvittaessa käydä läpi ennen tarinan alkua.

Laulujen tarinoiden tarkastelu on mielenkiintoinen tapa luoda kiinnostusta tarinoihin ja innostaa lukemiseen. Tarinoita voi pohtia esimerkiksi itselle tärkeän kappaleen, oman lempilaulun tai ryhmässä usein laulettuun laulun osalta. Minästä kiinni -oppimateriaalissa on tehtävä ”Elämäni biisi”, jossa pohditaan itselle merkityksellisiä kappaleita ja niiden herättämiä muistoja ja tunteita sekä niiden kertomia tarinoita. Tehtävää voi soveltaa hyvin monenikäisille kohderyhmille. Loruja ja runoja kannattaa tehdä myös itse. Samaisessa Minästä kiinni -materiaalissa on ”Runo minusta” -tehtävä, jossa tuotetaan oma runo täydentämällä valmiissa pohjassa oleviin aukkoihin itseä kuvaavia sanoja. Tehtävä on hauska tapa herätellä kiinnostusta kirjalliseen ilmaisuun ja lukemiseen sanataiteen keinoin, ja sitä voi käyttää monissa eri tilanteissa, kuten vaikkapa kirjastossa kirjavinkkauksen yhteydessä. Runomaailmaan voidaan houkutella myös Kielestä koppi -kirjan tehtävällä ”Räpin kieltä” tarkastelemalla räpissä käytettyjä ilmaisuja ja keskustelemalla kielestä eri yhteyksissä.

Kielellä kannattaa myös leikkiä ja hassutella. Hauskassa ”Auvaistaan möhjöä” -tehtävässä tarkastellaan möhkinkieltä ja yritetään pohtia, mitkä sanat ilmaisevat tekemistä. Tehtävän avulla voi herätellä kiinnostusta kielen tarkasteluun ja kielellä leikkimiseen – lukuilon herättelyssä huumori onkin usein tervetullutta! Toisaalta kiinnostusta ja tietoisuutta kielestä ja kielistä voi herätellä myös monikielisten tehtävien avulla. Esimerkiksi kirjasta Kielestä koppi löytyvät tehtävät ”Maailman kielet” tai ”Päätelmiä tekstistä uudella kielellä” kehittävät kielitajua eivätkä vaadi varsinaista uuden kielen osaamista vaan ennemminkin uteliaisuutta kieltä kohtaan.

Tärkeintä lukuilon herättämisessä ja lukemiseen innostamisessa on avoin ja ennakkoluuloton asenne sekä sopiva kielellinen ja kulttuurinen vastuullisuus. Aikuinen

voi myös itse avartaa lukukokemuksiaan tutustumalla uusiin kielellisiin ja kulttuurisiin maailmoihin: lukemalla voi matkustaa hetkessä uusiin kulttuureihin! Oman kulttuurisen ikkunan avaaminen uusille tuulahduksille kannattaa aina. Toivotankin iloisia löytöretkiä kaikille tarinoiden maailmassa!



Jenni Alisaari (KT) on tutkija ja yliopisto-opettaja Åbo Akademiasta ja Turun yliopistosta. Hänen keskeisimmät tutkimusaiheensa liittyvät kielitietoisuuteen, monikielisyyteen ja kielen oppimiseen. Väitöskirjassaan Jenni käsitteli suomen kielen oppimista laulaen, laulua kuunnellen tai laulujen sanoituksia rytmikkäästi laulaen.

Jenni on kouluttanut satoja opettajia ja opiskelijoita aiheenaan kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen opetus. Jenni on työskennellyt myös suomi toisena kielenä -opettajana.

"Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka voimaannuttaa oppijat toimimaan täyden kykynsä mukaisesti!"

Kirjallisuus

Alisaari, J. 2016. *Songs and poems in the second language classroom – The hidden potential of singing for developing writing fluency*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis*, B: 426. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6673-8> [Luettu 30.8.2021].

Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N. & Kivipelto, S. 2020. #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta> [Luettu 30.8.2021].

Alisaari, J. & Heikkola, L. M. 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista – Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus-lehti* 51(4). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://research.utu.fi/converis/portal/detail/Publication/50011070> [Luettu 30.8.2021].

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117(3), 497–529.

Borgonovi, F. 2018. How do the performance and well-being of students with an immigrant background compare across countries? *PISA in Focus*, No. 82. OECD Publishing, Paris. Saatavilla: <https://doi.org/10.1787/a9e8c1ab-en> [Luettu: 30.8.2021].

Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.

Deardorff, D. K. 2004. Internationalization: In search of intercultural competence. *International Educator*, 8(2), 13–15.

Deardorff, D. K. & Jones, E. 2012. Intercultural Competence: An Emerging Focus in Post-Secondary Education. Teoksessa Deardorff, D. K., de Wit, H., Heyl, J. D. & Adams, T. (toim.) *The Sage Handbook of International Higher Education* (283–303). SAGE Publications.

DivED. Kulttuuritietoisia käytänteitä opettajille. Saatavilla: <https://dived.fi/kulttuuritietoisia-kaytanteita-opettajille/> [Luettu 30.8.2021].

Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Heikamp, T., Phalet, K., Van Laar, C. & Verschueren, K. 2020. To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal Psychology*, 55, 779–788.

Hunter, B., White, G. P. & Godbey, G. C. 2006. What Does It Mean to Be Globally Competent?. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 267–285.

Krogager Andersen, L. & Ruohotie-Lyhty, M. 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa> [Luettu 30.8.2021].

Ladson-Billings, G. 1995. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

Lambert, N. A., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F. & Fincham, F. D. 2013. To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39:11, 1418–1427.

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. *AFinLan vuosikirja 2017*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75, 11–29.

Lucas, T. & Villegas, A. M. 2013. Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into practice* 52(2), 98–109.

Nation, K. 2017. Nurturing a lexical legacy: Reading experience is critical for the development of word reading skill. *Npj Science of Learning*, 2(1), 3. Saatavilla: <https://www.nature.com/articles/s41539-017-0004-7> [Luettu 30.8.2021].

OPH = Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus. Saatavilla:

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus [Luettu 30.8.2021].

OPH = Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [Luettu 30.8.2021].

Paris, D. & Alim, H. S. 2014. What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85–100.

Paris, D. & Alim, H. S. (toim.) 2017. *Culturally Sustaining Pedagogies. Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press.

Perälä, M. & Weintraub, D. 2021. Kulttuuritietoisuus – Ymmärrystä itsestä ja muista. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kulttuuritietoisuus-ymmarrysta-itsesta-ja-muista> [Luettu 30.8.2021].

Phalet, K. & Baysu, G. 2020. Fitting in: How the intergroup context shapes minority acculturation and achievement. *European Review of Social Psychology*, 31:1, 1–39.

Räsänen, M. 2015. *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Saarinen, M. & Zacheus, T. 2019. “En mä oo samanlainen”. Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus. S. 170–199.

Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R. & Noack, P. 2019. How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716.

THL = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018. Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. Saatavilla: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk3/summary_syntypera1?alue_0=87869&koulua

[ste_0=161293&sukupuoli_0=143993&mittarit_0=200138&mittarit_1=199868](#) [Luettu 30.8.2021].

Zacheus, T. 2019. Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotoustaistat nuoret ja koulutus*. Gaudeamus. S. 137–169.

Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Walqui, A. 2006. Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.

Minästä kiinni ja Kielestä koppi -materiaalit, joihin tekstissä esitettyt tehtäväesimerkit perustuvat:

Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Tyrer, M. & Vigren, H. 2020. *Kielestä koppi – Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/hanke/kielesta-koppi/> [Luettu 30.8.2021].

Alisaari, J., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Tyrer, M. & Vigren, H. 2020. *Minästä kiinni – Perusopetuksen oppimateriaali moninaisista identiteeteistä*. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/hanke/minasta-kiinni/> [Luettu 30.8.2021].

Johdanto ja innoitus sanataiteeseen

Jenni Turunlahti

Mitä sanataide on?

Sanataide on kuin sateenvarjo, jonka alle mahtuu kaikkea, mitä sanoilla voi tehdä. Sanataide on puhuttua tai kirjoitettua kieltä, sanoilla leikkimistä ja seikkailua tarinoiden maailmoissa. Sanataide on taidetta itsessään ja itseilmaisun väline. Käytännössä sanataide voi olla esimerkiksi runoja, satuja, ajatelmia, liikettä tai taiteidenvälistä ilottelua. Sanataidekasvatuksessa taiteen kokemisen lisäksi tekijyys on keskiössä. Tärkeää on, että lapset saavat käyttää kieltä ilman epäonnistumisen pelkoa. Sanataiteessa ei ole vääriä vastauksia!

“Sanataide on iloa sanoista; leikkimistä, yhdessä sadun ihmeen äärellä hengittelyä, kynän kuljettamista ja suun avaamista, kasvamista lukevaksi kirjoittavaksi ihmiseksi, sellaiseksi jolle sanat ovat omia.” (Ekström ym. 2018)

Sanataiteen historiasta ja nykytilasta

Suomessa on vahva luku- ja kirjoitustaidon perinne, ja vuodesta 1992 alkaen on ollut myös olemassa sanataiteen perusopetussuunnitelma. Siitä huolimatta sanataide ei ole vielä kovin tunnettua, ja sanataideopetukseen osallistumisen mahdollisuudet vaihtelevat eri kunnissa. Opetusta tarjoavat esimerkiksi sanataideyhdistykset ja sanataidekoulut, kirjastot ja yksityiset toimijat. Sanataide voi antaa lisäarvoa hyvin laajalla sektorilla siellä, missä ihmisten kanssa toimitaan.

Lapsi, joka saa sanataiteilla, on yleensä myös lapsi, joka ryhtyy lukemaan!

Sanataideohjaajakoulutus

Sanataideohjaajilla on moninainen koulutustausta, ja sanataideohjaajan opinnot ovat hyvä lisä esimerkiksi varhaiskasvattajan tai opettajan ammatilliseen työkalupakkiin. Sanataiteen korkeakoulutusta ei vielä Suomessa ole tarjolla, vaan kyse on lähinnä ammatillisesta täydennyskoulutuksesta. Turussa sanataideohjaajia kouluttaa esimerkiksi Kirjan talo – Bokens hus ry. Monet sanataideohjaajat työllistävät itse

itseään erilaisten hankkeiden ja projektien parissa, ja usein sanataideohjaajana toimitaan jonkin muun työn ohessa.

Sanataide varhaiskasvatuksessa

“Lorut, sanaleikit ja yhteinen hassuttelu vahvistavat myönteistä ilmapiiriä, mikä tukee oppimista ja hyvinvointia.” (Opetushallitus 2018)

Sanataidesisällöt mainitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, ja niitä voi rohkeasti lähteä lisäämään omaan toimintaan. Esimerkkinä sanataidepainotteisesta varhaiskasvatuksesta on Turunlahden perhepäivähoito, joka on kahden kasvattajan varhaiskasvatussyksikkö Turun Iso-Heikkilässä. Ryhmässä toteutetaan sanataidepainotteista kokopäiväpedagogiikkaa: lasten arjessa ovat näkyvästi esillä sanataiteen menetelmät, lastenkirjallisuus, yhdessä taiteen tekeminen ja kokeminen sekä kielellä ja sanoilla leikkiminen.

Sanataidesisältöjen lisäämistä on helppo perustella, sillä sanataiteella tiedetään olevan myönteisiä vaikutuksia lasten kielen kehitykseen ja muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen sekä oman identiteetin rakentumiseen. Yhdessä taiteen tekemisellä on myös osallisuutta ja yhteisöllisyyttä lisääviä vaikutuksia.

Kirjallisuuslähtöinen sanataidekasvatus

Kirjallisuuslähtöisen sanataidekasvatuksen ajatuksena on ideoida toimintaa luetun lastenkirjan tai tarinan pohjalta yhdessä lapsiryhmän kanssa. Esimerkkinä Turunlahden perhepäivähoidon Taikatalvi-projekti helmikuulta 2021.

Osana projektia:

- luettiin ääneen Tove Janssonin Taikatalvi-kirjaa,
- maalattiin revontulia vesiväreillä,
- kalastettiin Tuu-tikin lorukaloja sisällä ja ulkona,
- tehtiin omat talvirunot,
- syötiin muumien ruokia,
- pulkkailtiin Pikku Myyn tapaan, sekä
- keksittiin sanoituksia omiin kevätlauluihin.

Toiminnan ideat nousivat lukukokemuksen myötä lapsilta itseltään. Tärkeää on siis muistaa, ettei aikuisen tarvitse keksiä ja suunnitella kaikkea etukäteen. Parasta on antaa tarinan viedä mukanaan ja sukeltaa itsekin mukaan mielikuvitusmaailmaan!

Lue lisää Taikatalvi-projektista [Turunlahden sanaversomon blogista \(24.2.2021\)](#).

Toiminnalliset sanataidemenetelmät

“Runoilu on kuin legoilla rakentelua; siihen on hyvä syventyä hartaudella, mutta sitä ei kannata ottaa liian vakavasti. Runon avulla voi hassutella, sanoja voi muovailta ja niillä voi leikkiä.” (Ilmanen 2019)

Sanataidesisältöjä voi lisätä omaan toimintaan käyttämällä yksittäisiä sanataideleikkejä tai sanataidemenetelmiä, ja siten rikastaa jo olemassa olevaa toimintaa.

Alla on esiteltynä kaksi toiminnallista sanataidemenetelmää, lorukalastus ja runon säilöminen purkkiin eli vuodenaikaruno.

Lorukalastus

Lyriikka on pienen lapsen tekstilaji, ja vain mielikuvitus on rajana, miten runoja ja loruja lapsille tarjoilee. Perinteistä lorupussia voi muokata omaan toimintaan sopivaksi ja lapsia innostavaksi. Lorukorteista voi esimerkiksi tehdä kalanmuotoisia “lorukaloja”, joita lapset voivat onkia pienillä ongilla.

Runon säilöminen purkkiin eli vuodenaikaruno

Runo syntyy leikkien! Vuodenaikaruno syntyy siten, että pyydetään ensin lapsia keräämään pihasta tai vaikka metsäretkeltä läpinäkyvään lasipurkkiin luonnonmateriaalia, esimerkiksi risuja, lehtiä, keppejä ja mutaa. Lopuksi kokoonnutaan purkin ääreen “lukemaan” runo lasin läpi (ks. kuva 1). Vuodenaikarunoon on valmis pohja olemassa (ks. talviruno alla), ja aikuinen voi osallistua runon tekoon muistamalla säkeiden aloitukset ulkoa ja kysymällä lapsilta esimerkiksi “Mitä säilöt runopurkkiin?” tai “Mitä näet?”. Purkkia voi myös ravistaa ja kysyä “Mitä kuulet?”. Ehkä runoa voi myös haistaa, tunnustella tai jopa maistaa?

Esimerkkinä Turunlahden perhepäivähoidon 2–4-vuotiaiden lasten tammikuussa 2021 tekemä talviruno:

*“Minä säilön
talvirunopurkkiin
pehmeää ja valkoista lunta,
kovaa ja kylmää jäätä
ja ruskean lehden.
Minä säilön talvirunopurkkiin
omenapuusta irronneen
kaarnanpalan
ja vielä lisää lunta!
Kuulen jään kilisevän
ja haluaisin mennä
pulkkamäkeen.”*



Kuva 1. Talviruno säilöttynä purkkiin. (Kuva: Jenni Turunlahti)

Sadutus ja satukirjeenvaihto

Sadutus on Monika Riihelän ja Liisa Karlssonin (2014) kehittämä menetelmä, jossa lasta pyydetään kertomaan tarina omin sanoin, ja aikuinen kirjoittaa kaiken muistiin juuri niin kuin lapsi sanoo. Lopuksi aikuinen lukee sadun vielä ääneen, ja lapsi voi halutessaan korjata sitä. Menetelmää voi soveltaa myös runojen tekoon.

Saduttamalla saadaan lapsen oma ääni ja ajatukset kuuluviin, ja sillä on itsetuntoa vahvistava vaikutus. Joskus lapsi saattaa pystyä sadun keinoin kertomaan jostain tärkeästä asiasta, jota hän ei muuten osaisi sanoittaa. Sadutusta on myös helppo dokumentoida ja esimerkiksi lähettää lasten vanhemmillekin luettavaksi. Aikuisen läsnäolo ja pysähtyminen ovat tärkeässä roolissa.

Turunlahden perhepäivähoidon lapsilla oli suomenkielisiä satukirjeenvaihtokavereita Saksan Frankfurtin Suomi-koulussa. Postissa kulkee satuja, kuvia ja kuulumisia. (Ks. kuva 2.)



Kuva 2. Satukirje lähdössä kohti Frankfurtia. (Kuva: Jenni Turunlahti)

Vinkki: Kirjeenvaihtoa voi ehdottaa myös esim. senioritalon asukkaiden, samalla paikkakunnalla toimivan erikielisen lapsiryhmän tai vaikkapa toisella puolen maata asuvan ryhmän kanssa. Satukirjeenvaihdolla voi siis olla monikulttuurista tai monikielistä tai vaikka ylisukupolvista yhteisöllisyyttä lisääviä vaikutuksia.

Lue lisää satukirjeenvaihdosta [Turunlahden sanaversomon blogista \(8.12.2020\)](#).

Ajankohtaista Turun alueella

Huhtikuussa 2021 oli käynnissä Sanat, joihin yletyn -yhteisösanataidenäyttelyn aineiston keruu. Varhaiskasvatus- ja alakouluikäiset lapset olivat mukana kokoamassa sanataidenäyttelyä osana Olohuone 306,4 km² -kaupunkitaidefestivaalia (ks. kuva 3). Festivaali järjestettiin 3.–5.6.2021, ja sen teemana oli KORKEAmatala.



Kuva 3. Sanat, joihin yletyn -yhteisösanataidenäyttely esillä Turun Barkerin puistossa kesäkuussa 2021. (Kuva: Jenni Turunlahti)

Lisätietoa yhteisösanataidenäyttelystä voi lukea [Turunlahden sanataideversomon blogista \(2021\)](#).



Jenni Turunlahti on turkulainen sanataideohjaaja ja sanataiteilija. Hän kirjoittaa Turunlahden sanataideblogia, josta löytyy juttuja ajankohtaisesta lastenkirjallisuudesta, mielenkiintoisista sanataideprojekteista sekä varhaiskasvatuksessa toteutettavasta sanataiteesta.

Sanataideohjaajana Jenni on erikoistunut lasten kanssa tehtävään sanataidetyöhön sekä yhteisöllisiin ja osallistaviin menetelmiin.

Jenni toimi myös lukutaitoprojektin Sanataideakatemia (2021–2022) kouluttajana.

(Kuva: Sonja Siikanen)

Kirjallisuus

Ekström, N., Puikkonen, E., Suoniemi, K. & Anttonen, A. 2018. *Sanataidetta on! Työtavat, tekijät ja teoria*. Turku: Kirjan Talo – Bokens hus ry.

Ilmanen, P., Kotka, R., Pulli, E., Venho, J. & Mäkipää, M. (kuv.). 2019. *Runomatkaopas. Harjoituksia ja työpajoja lapsille*. Rajamäki: Aviator.

Karlsson, L. 2014. *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lastenkirjainstituutti. 2021. *Onnimanni 1/2021*. Tammikuun Onnimanni-lehti on sanataideteemainen. Saatavilla: <https://lastenkirjainstituutti.fi/onnimanni-lehti/etsi-onnimannista/onnimanni-1-2021> [Luettu 19.10.2021].

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 19.10.2021].

Nuotio, E., Snellman, M., Pelliccioni, S. (kuv.). 2015. *Maami Mustikka. Satuja ja satutehtäviä*. Helsinki: Bazar.

Turun Seutusanomat. 2021. Yhteinen näyttely innostaa lapsia sanataiteilemaan. Verkkootikkeli Turun Seutusanomissa (12.4.2021). Saatavilla: <http://turunseutusanomat.fi/2021/04/yhteinen-nayttely-innostaa-lapsia-sanataiteilemaan/> [Luettu 19.10.2021].

Vuori, K. & Hurme, M. (kuv.). 2020. *Tarinataikurit. Sanataideharjoituksia lapsille*. Helsinki: Lasten Keskus.

Katso myös:

Kirjan talo – Bokens hus ry. Turkulainen lukemista ja kirjoittamista edistävä yhdistys: <https://kirjantalo.org/>.

Suomen sanataideopetuksen seura: www.sanataide.fi.

Turunlahden sanaversomo: www.turunlahti.com.

Turun sanataideyhdistys ry: www.turunsanataideyhdistys.wordpress.com.

Den fantasifulla ordkonsten

Paola Fraboni/Sydkustens ordkonstskola

Inledning

Ordkonst är skapande och tvärkonstnärlig användning av språk och litteratur, där eleverna stärker sin språkkänsla genom kreativt skrivande, muntligt berättande, läsning och tolkning av litteraturen. Eleverna inspireras av kreativa metoder som väcker glädje och skapar upplevelser samt främjar fantasin och ger eleverna insikter. Eleverna skapar och finslipar olika typer av texter och väljer, bedömer och analyserar stilar och textgenrer och utvecklar sin röst som ordkonstnär.

I Sydkustens ordkonstskola kan man utöva ordkonst som hobby eller inom ramarna för grundläggande konstundervisning. Skolan följer en läroplan som baserar sig på fyra olika områden: fantisera, formulera, presentera och tolka. Ordkonstskolan ansvarar även för många olika projekt, bland annat Unga Poeters Sällskap, samt skapar pedagogiskt material till litteratur, arrangerar utbildningar för vuxna och program inom småbarnsordkonst.

Här följer en kort intro om de olika huvuddelarna i Sydkustens ordkonstskolas läroplan med egna praktiska exempel.

Att utvecklas som ordkonstnär

Eleven lär sig att göra iakttagelser om fenomen i världen och att undersöka deras narrativitet. Eleven lär sig hitta och välja sådant som är viktigt för hen själv att berätta genom att utveckla användningen av olika sinnen och sin känslighet. Eleven övar på att relatera sitt skapande till den litterära traditionen samt att utveckla sin egen identitet som skapare av ordkonst.

Ordkonstnärlig uppgift: Bygg en gata eller en hel stad

Mål: att fantisera, berätta och skriva

Material: papper, pennor, färgpennor, sax, tejp eller häftmassa, kartong

Metod: att iaktta sin närmiljö och använda den i sitt skapande

Uppgiften går ut på att skapa en egen gata eller stad av berättelser. Börja med att skapa en kartbotten för gatan eller staden med hjälp av kartongbitar. Markera gator, parker samt eventuellt bibliotek, hälsocentral och så vidare. För de yngre barnen kan detta vara ett utmärkt sätt att synliggöra närmiljön, medan för de äldre barnen kan man skapa en mer fiktiv miljö som startpunkt för det kreativa skapandet. (Se bild 1.)

Markera även ut tomma tomter på kartan med hjälp av kartongbitar. På baksidan av tomt-kartongen kan man skriva en instruktion om vad tomten förväntas innehålla eller så kan man låta barnen själva välja vad de vill bygga på tomten. Barnen kan sedan rita byggnaden och (beroende av ålder) skriva eller berätta om byggnaden, vem eller vilka som bor i byggnaden eller vad byggnaden används till. Olika åldersgrupper kan även samarbeta så att de yngre ritat husen medan de äldre skapar berättelserna. Gatan eller staden kan byggas ut så länge man vill med nya fastigheter. Gatan eller staden får liv av alla berättelser.



Bild 1. Berättelsernas stad. (Bild: Paola Fraboni)

Att finna sin egen röst i skrivandet

Eleven söker sin egen röst i uttryck och kreativitet och lär sig gestalta och ge ord åt sina egna iakttagelser, tankar och känslor för att skapa fantasihelheter. Eleven har chans att utvidga sitt ordförråd och att använda ett mångsidigare språk samt nya uttryckssätt genom att skapa ordkonst i olika genrer, öva med olika metoder och analysera hur olika stilar byggs upp.

Ordkonstnärlig uppgift: Berättelsearmband

Mål: att skapa, berätta och skriva, att synliggöra textanalys

Material: lera, tandpetare, akrylfärger, snören, papper och penna

Metod: att illustrera textanalys

Uppgiften går ut på att skapa ett berättelsearmband där pärlorna i olika färger illustrerar olika delar av en text. Rulla små pärlor av lera och gör ett hål i dem med hjälp av en tandpetare. När pärlorna har torkat, målas de i olika färger. Alternativt kan man använda sig av färdiga träpärlor. (Se bild 2.)

Färgerna symboliserar olika element i berättelsen, till exempel:

röd = **människor eller karaktärer**

blå = **djur**

grön = **platser eller miljöer**

gul = **händelser**

vit = **repliker**

rosa = **känslor**

svart = **tider**

Man kan välja så många berättelseelement man anser vara lämpligt för gruppen. Alla elever behöver flera pärlor i alla färger.

När pärlorna är färdiga är det dags att trä armband. Man kan antingen låta barnen skapa armband utan att veta hur armbandet ska användas eller först beskriva uppgiften. Då armbanden är trädde, så ska eleven följa färgmönstret hen skapat och

berätta eller skriva en text som innehåller berättelseelement enligt färgkoderna. Eleverna kan också byta armband sinsemellan och berätta enligt kompisens mönster. Pärlorna kan också användas för textanalys. Man kan be eleven skapa ett armband på basen av en tidigare skriven text, av en sida i en favoritbok eller båda. Då kan eleven jämföra sitt eget uttryck med hur favoritförfattaren bygger upp sin berättelse av olika element i texten och fundera över hur eleven kunde utveckla sitt eget skrivande. Genom att visuellt analysera olika stilar och berättelseelement utvecklas elevens textmedvetenhet.



Bild 2. Ett färdigt färgglatt berättelsearmband och vita lerpärlor. (Bild: Paola Fraboni)

Att läsa med inlevelse

Eleven övar att leva sig in i det som hen läser och hör samt att dela sina läsoplevelser. Eleven bekantar sig med ordkonstens genrer och uttrycksmedel samt med multimodala texter. Hen utvecklar sitt eget kreativa läsande och hittar olika sätt att läsa i förhållande till ordkonstens miljöer. Eleven lär sig att lyssna på andras läsande och skapa inre miljöer utgående ifrån det samt att analysera kommunikation.

Ordkonstnärlig uppgift: Fiskar som ingen sett utom vi

Mål: att läsa, rita, skriva och berätta, att samarbeta

Material: stort papper, pennor, färgpennor, boken *Djur som ingen sett utom vi* (Stark & Bondestam 2016), eventuellt annat inspirerande material kring temat sjö/hav

Metod: från bokens dikter till egna skapelser

Uppgiften går ut på att skapa egna skapelser baserat på inre bilder samt skapa tillsammans. Inred utrymmet med inspirerande havsmaterial, till exempel mjukisfiskar, blåskimrande tyg, fisknät, burkar med havsdofter och snäckor. Placera ut en stor plansch som eleverna ryms runt. Be eleverna blunda och läs upp dikten om Celansetten. Visa inte bokens bilder till eleverna före de har gjort klart hela uppgiften!

När eleverna har hört dikten, får de rita varsin version av fisken på planschen. Kom ihåg att påpeka att ingen har "rätt" utan att allas inre bilder är lika rätt. Precis som Bondestams illustration är hennes inre bild av Starks text, har alla eleverna egna, inre bilder. Upprepa med dikterna Havsgiganten och Vadfisken och planschen har förvandlats till en spännande undervattensvärld! Eleverna har inspirerats av en text och kan gå runt planschen och titta på hur andra har föreställt sig samma fiskar. (Se bild 3.)

Tips! För att undvika att de mest osäkra eleverna inte vågar rita sin inre fisk utan i stället kopierar kompisens bredvid, kan man påminna att det roliga med uppgiften är att det kan bli så olika fiskar!

Uppgiften kan utvecklas genom att eleverna berättar om sina fiskar och lägger till olika egenskaper, fakta om fiskens familj och karaktär. Eleverna kan skriva berättelser om fiskarnas upplevelser eller skapa nya dikter med nya vattenvarelser. Ett exempel att jobba vidare med är boken *Havsodjur* (2020) av Laura Ruohonen (förf.), Erika

Kallasmaa (ill.) och Annika Sandelin (övers.). I boken kan man skapa varelser av olika delar samt läsa dikter om dessa.



Bild 3. Bilder på fiskar eleverna har ritat enligt boken *Djur som ingen sett utom vi* (2016). (Bild: Paola Fraboni)

Konstprocessen och presentationen

Eleven bekantar sig med de olika skedena i processen för skapande av ordkonst och lär sig målinriktat skapa ordkonst. Eleverna övar på att ge och ta emot respons då de delar och presenterar sina ordkonstverk. Eleverna upplever att skapande av ordkonst är en pågående process, hur själva processen kan se ut och kännas.

Ordkonstnärlig uppgift: Mysteriet på badhotellet

Mål: att lyssna, titta, analysera, skapa, presentera, samarbeta

Material: planscher, sax, lim, pennor, färgpennor, papper, en bok i serien *LasseMajas detektivbyrå* av Martin Widmark

Metod: från individuellt arbete till gruppuppgift genom mysterier och intrig

Uppgiften går ut på att befolka ett badhotell samt skapa ett detektivmysterium kring dessa. Rita upp fasaden av ett badhotell på en stor plansch och klipp ut fönstren som

luckorna i en adventskalender. Placera en annan plansch under och markera konturerna på fönsterluckorna på den. Klipp ut små lappar, lika stora som fönsterrutorna, som senare kan fästas på de markerade rutorna på den andra planschen.

Inled med att diskutera detektivmysterier som genre och bekanta eleverna med intrig, ledtrådar, alibi och motiv. Introducera sedan ett av LasseMajas mysterier och visa persongalleriet i början. Eleverna får sedan skapa egna karaktärer som befinner sig på badhotellet, alltså miljön för detta mysterium. Man kan välja om eleverna helt fritt får skapa sina karaktärer eller om vissa yrkesgrupper bör finnas representerade. Man kan också tillsammans spåna om vem som kunde ha tagits in som gäst på hotellet eller låta eleverna i grupp bestämma ramarna för vilka karaktärerna kan vara med. Varje elev får en fönsterlapp där hen ritat sin karaktär som om karaktären skulle stå vid fönstret. Fäst lapparna vid de markerade fönsterluckorna på planschen. Då alla fönster är fyllda, placeras badhotellsilhuetten ovanpå och fönsterluckorna stängs. (Se bild 4 och 5.)

Nästa steg i konstprocessen är att eleverna skriver eller berättar om sina karaktärer. Vilka är de, varför har de kommit till badhotellet, hur ser deras liv ut utanför hotellet. Då alla elever är bekanta med alla karaktärer introduceras mysteriet: diamanterna i receptionens kassaskåp har försvunnit! Vem har stulit diamanterna och varför? Eleverna kan tillsammans fundera över var de olika hotellgästerna befann sig då stölden genomfördes: vad de gjorde, har någon eller några alibi? Var är diamanterna nu? Hittar man ledtrådar på trapporna eller i hissen? Vem har motiv att stjäla diamanterna? Man kan skriva ner en gemensam berättelse och/eller visa upp händelserna som korta dramaövningar. Man går genom en konstprocess då man själv skapar men också då man sätter sig in andras skapelser.



Bild 4. Bygget på badhotellet görs tillsammans! (Bild: Paola Fraboni)

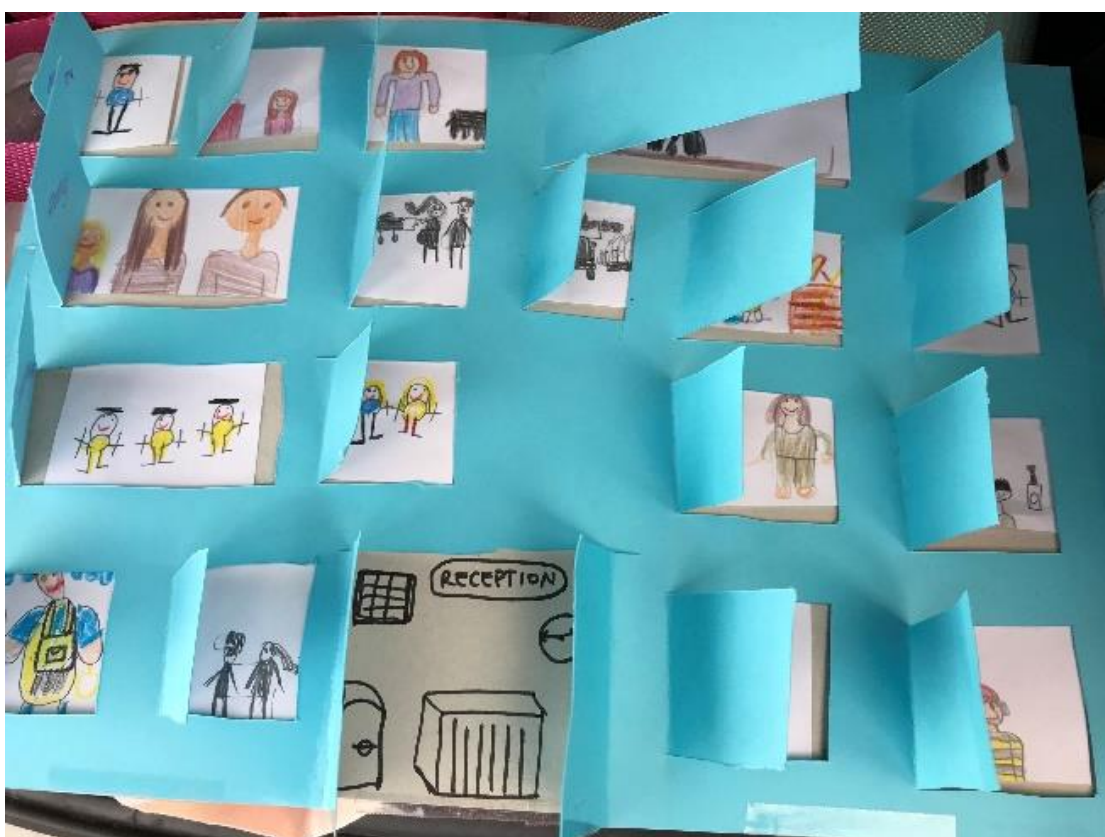


Bild 5. Så här kan ett gemensamt byggt mysteriebadhotell se ut! (Bild: Paola Fraboni)

Sydkustens ordkonstskola i siffror

- Kontor i Pargas och i Helsingfors
- 46 undervisningsgrupper
- ca 450 elever i 10 kommuner
- 1 rektor, 6 ordkonstlärare/planerare, 10 timplärare

Läs mera på Sydkustens ordkonstskolas webbsida: <https://www.ordkonst.fi/sv/start/>.



Paola Fraboni arbetar som ordkonstpedagog på Sydkustens ordkonstskola i Åboland och undervisar i ordkonst i Pargas och i Åbo. Utöver att undervisa i ordkonst koordinerar Paola den allmänna verksamheten i Åboland.

Ordkonsten hör till en av de sakerna som Paola gärna hade varit med som barn – om den alltså hade funnits då! Att hon nu som vuxen undervisar i ordkonst känns det lika roligt som om hon själv varit med som barn och *ordkonsta!*

(Bild: Sydkustens ordkonstskola)



III MENETELMIÄ LUKEMISEN TUEKSI – METODER SOM STÖD FÖR LÄSNING

Lukubingo ja menetelmäideoita kirjan käsittelyyn – Läsbingo och idéer för läsningsmetoder

Meri Pulkkinen, Sani Uusitalo & Vilma Ääri

On monia erilaisia tapoja lukea ja nauttia kirjoista!

Laadimme *Suuntaa lukemiseen!* -projektia varten kaksikielisen lukubingon ja menetelmäideoita kirjan käsittelyyn. Lukubingon ja menetelmäideoiden tarkoituksena on saada lapset viihtymään kirjojen parissa ja luoda lukemisen iloa. Ne myös havainnollistavat, että tapoja lukea ja nauttia kirjoista on monia erilaisia. Koska lukutaito on tärkeä osa kielitaitoa, haluamme tulevana kieltenopettajina olla mukana edistämässä lukutaitoa ja luomassa positiivisia lukukokemuksia!

Lukubingo on matalan kynnyksen tutustumista kirjoihin ja lukemiseen. Menetelmäideat kirjan käsittelyyn puolestaan tarjoavat monipuolista ja luovaa yhteistä tekemistä koko ryhmälle.

Toivomme, että lukubingomme ja menetelmäideamme kirjan käsittelyä varten innostavat lapsia lukemaan ja tutustumaan erilaisiin tarinoihin! Lukuiloa kaikille!

Det finns flera olika sätt att läsa och njuta av böcker!

Vi gjorde en tvåspråkig läsbingo samt samlade idéer för bokhandling för projektet *Rikta dig till läsning!*. Meningen med de ovannämnda är att få barnen att trivas med böcker och ha nöje av att läsa. De visar att det finns många olika sätt att läsa och njuta av böcker. Läskunnigheten är en viktig del av språkkunskapen och vi som blivande språklärare vill vara med i att främja läskunnigheten och att skapa positiva läserfarenheter!

Läsbingon är ett lättillgängligt och roligt sätt att bekanta sig med böckerna och läsandet. Idéerna för bokhandlingen för sin del erbjuder mångsidiga och kreativa sysslor att göra tillsammans med hela gruppen.

Vi hoppas att vår läsbingo och våra idéer skulle uppmuntra barnen att läsa och bekanta sig med olika slags historier! Läsglädje för alla!

Lukubingo

Laatimaamme lukubingo on mahdollista hyödyntää usealla eri tavalla, eikä bingoruudukon täyttämiseen ole olemassa yhtä oikeaa tapaa. Lukubingo voi hyödyntää niin opetuksessa kuin osana esimerkiksi harrastus- tai lukupiiritoimintaa.

Riippuen ryhmän tasosta ja siitä, kuinka paljon bingon täyttämiseen halutaan käyttää aikaa, voi bingoa täyttää:

- koko ruudukon verran,
- vaaka- tai pystyriiveittäin tai vinosti kulmasta kulmaan (tavallinen bingo),
- tietyn lukumäärän verran (esim. viisi ruutua mistä kohtaa tahansa) tai
- kotiläksynä niin, että toteuttaa yhden ruudun kerrallaan.

Lukubingo suomeksi, katso [Lukubingo](#).

Läsbingo

Läsbingon som vi har utarbetat kan användas på flera olika sätt och i olika sammanhang, och det finns inte ett rätt sätt att använda den. Läsbingon kan utnyttjas i undervisning eller som en del av hobby- eller läsecirkelverksamhet.

Beroende på gruppens nivå och på hur mycket tid man vill använda på att spela bingon, kan man spela bingo:

- genom att fylla i hela bingorutan,
- genom att fylla i vågrät rad, lodrät rad eller diagonalt (en vanlig bingo),
- genom att fylla i en viss mängd rutor (t.ex. 5 rutor var som helst i bingorutan) eller
- som hemläxa så att elever väljer en ruta som de utför.

För läsbingo på svenska, se [Läsbingo](#).

Lukubingo

Lue kirja, joka sijoittuu luontoon.	Kirjan päähenkilö on eläin.	Kirjassa on kaveriporukka.	Lue ulkona.	Maalaa tai piirrä kirjan tapahtumapaikka.
Lue runo.	Lue vessassa.	Pidä herkkuhetki lukiessasi kirjaa.	Suosittele kirjaa kaverillesi.	Lue yhdessä aikuisen kanssa.
Piirrä tai askartele kirjan tapahtuma.	Lue kirja, jossa on reseptejä tai jossa käsitellään ruokaa.	Lue kaverin suosittelema kirja.	Rakenna lukupesä tai lukumaja.	Lue pehmolelulle tai lemmikille ääneen.
Pidä jumppatauko lukemisen lomassa.	Lue kirja, joka kertoo urheilusta tai urheilijasta.	Lue iltasatu.	Kirjoita runo.	Vaihda lukuasentoa joka toisella sivulla.
Kirjan tapahtumat sijoittuvat merelle.	Lue autossa, bussissa, junassa tai laivalla.	Kirjoita viisi sinulle uutta sanaa, jotka löysit kirjasta.	Lue kirjaa ääneen puhelimessa.	Kirjoita kirje jollekin kirjan hahmolle.

Läsbingo

Läs en bok som utspelar sig i en skog.	Huvudpersonen i boken är ett djur.	Det finns ett kompisgäng i boken.	Läs utomhus.	Måla eller teckna bokens miljö.
Läs en dikt.	Läs på toan.	Ät något gott medan du läser en bok.	Rekommendera en bok till en kompis.	Läs tillsammans med en vuxen.
Rita eller pyssla en händelse i boken.	Läs en bok som innehåller matrecept eller som handlar om mat.	Läs en bok som din kompis har rekommenderat.	Bygg ett bo eller en koja där du kan läsa i.	Läs högt till ett mjukisdjur eller ett keldjur.
Ha en kort gympapaus från läsandet.	Läs en bok som handlar om idrott eller en idrottare.	Läs en godnattsaga.	Skriv en dikt.	Byt ställningen på varannan sida av boken.
Bokens händelser utspelar sig på havet.	Läs i bilen, på bussen, på tåget eller på båten.	Skriv ner fem för dig nya ord som du hittade i boken.	Läs högt till någon i telefonen.	Skriv ett brev till någon av bokens figur.

Kirjojen käsittelyideoita

Ryhmä on lukenut saman kirjan tai heille on luettu ääneen jokin kirja.

- Maalataan / piirretään / askarrellaan kirjan tapahtumapaikka.
- Piirretään kirjalle uusi kansi, joka kuvaa esim. tapahtumia tai henkilöitä.
- Tuodaan luokkaan kirjaan liittyviä esineitä ja pohditaan niiden avulla sitä, mitä kirjassa tapahtui.
- Esitellään kirja siihen liittyvien esineiden avulla.
 - Yksin / ryhmissä / koko ryhmän kanssa.
- Asetetaan tapahtumapaikkoja kuvailevia lappuja eri puolille tilaa. Oppilaat menevät sen tapahtumapaikan lapun alle, jossa heidän mielestään tapahtuu kirjan jännittävin / surullisin / kivoin kohtaaus, jonka jälkeen keskustellaan lukukokemuksista.
- Yhdistetään kirjan tapahtumapaikka ja tapahtumia kuvaava esine.
 - Esim. kirjoitetaan lapulle 'metsä', 'koulu' ja 'koti' ja asetetaan laput eri puolille tilaa, jonka jälkeen tapahtumia kuvaavat esineet viedään oikeisiin tapahtumapaikkoihin.
- Esitetään kohtaus jostain kirjan keskeisestä tapahtumasta ja otetaan still-kuva.
- Askarrellaan kartta kirjan henkilösuhteista.
 - Sydän = rakkaus, salama = riita yms.
- Tehdään juonikaavio.
 - Piirtäen / kirjoittaen / näytellen.
- Näytellään kohtaus/kohtauksia kirjasta.
- Kuvataan kirjan pohjalta näytelty kohtaus/kohtauksia ja editoidaan video.

Idéer för läsningsmetoder

Gruppen har läst samma bok eller de har lyssnat på en bok som läraren har läst till dem.

- Vi målar / ritar / pysslar någon plats i berättelsen.
- Vi ritar en ny pärm till boken som skildrar handlingar eller personer i boken.
- Vi tar med oss föremål till klassen som är förknippade med boken. Med hjälp av föremålen funderar vi det som händer i boken.
- Vi presenterar boken med hjälp av de föremål som är förknippade med boken.
 - Ensam / i små grupper / tillsammans med hela gruppen.
- Vi sätter lappar på väggar i klassen där det står namnet på miljöer i boken. Eleverna går till den miljön där de tycker den mest spännande / sorgligaste / roligaste scenen utspelar sig i. Därefter diskuteras läsutlevelser tillsammans.
- Vi parar samman bokens miljö och föremålen som skildrar handlingarna.
 - T.ex. vi skriver på lappar 'skog', 'skola' och 'hem' som vi sedan sätter på väggar i klassen. Sedan tar vi föremålen som framställer handlingarna till de miljöer de tillhör.
- Vi gör en pjäs om en central händelse i boken och tar en stillbild.
- Vi pysslar en karta över de personliga relationerna i boken.
 - Hjärta = kärlek, blixtnedslagen = bråk osv.
- Vi gör en tankekarta över storyn.
 - Genom att rita / skriva / uppföra.
- Vi gör en pjäs om bokens mest centrala händelser.
- Vi filmar pjäsen som är gjort enligt bokens händelser och redigerar videon.



Meri Pulkkinen on humanististen tieteiden kandidaatti ja tuleva ruotsin ja suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja. Meri opiskelee pohjoismaisia kieliä ja suomen kieltä ja kirjallisuutta Turun yliopistossa.

Meri Pulkkinen är kandidat i humanistiska vetenskaper och en blivande ämneslärare i svenska och finska språket och litteraturen. Meri studerar nordiska språk och finska språket och litteraturen vid Åbo universitet.



Sani Uusitalo on humanististen tieteiden kandidaatti ja tuleva ruotsin ja englannin aineenopettaja. Sani opiskelee pohjoismaisia kieliä ja englantia Turun yliopistossa.

Sani Uusitalo är kandidat i humanistiska vetenskaper och en blivande ämneslärare i svenska och engelska. Sani studerar nordiska språk och engelska vid Åbo universitet.



Vilma Ääri on humanististen tieteiden kandidaatti ja tuleva ruotsin ja suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja. Vilma opiskelee pohjoismaisia kieliä ja suomen kieltä ja kirjallisuutta Turun yliopistossa.

Vilma Ääri är kandidat i humanistiska vetenskaper och en blivande ämneslärare i svenska och finska språket och litteraturen. Vilma studerar nordiska språk och finska språket och litteraturen vid Åbo universitet.

Kuvatekstit – Bildtexter

Kuva 1. Bild 1. (s. 14)

Lukukoordinaattori Henrik ja Hattujahdin kana. Lukutaitoprojekti yhdessä paikallisten lukutaito- ja kulttuuritoimijoiden kanssa järjesti sanataidepäivän *GO SANATAIDE GO!* Kupittaanpuistossa 6.7.2021. Sanataide- ja sarjakuvatyöpajojen, pop-up-kirjastopyörän jne. lisäksi puistossa saattoi törmätä TEHDAS Teatterin Hattujahti -esityksen Kanaan. Esiintyjät: Nanna Mäkinen ja Lotta Virtanen (Aura of Puppets). Nukke: Maiju Tainio. Musiikki: Aino Lehtovaara. Lisätietoa sanataidepäivästä [Lukuiloa-blogissa \(8.7.2021\)](#).

Läskoordinator Henrik och Kana från TEHDAS Teatteris pjäs Hattujahti. Läskunnighetprojekt i samarbete med lokala läskunnighets- och kulturaktörer ordnade en *GO ORDKONST GO!* -ordkonstdag på Kuppisparken 6.7.2021. Utöver ordkonst- och serieverkstäderna, pop-up-bibliotekscykeln osv. kunde man stöta på Kana från TEHDAS Teatteris pjäs Hattujahti. Skådespelare: Nanna Mäkinen och Lotta Virtanen (Aura of Puppets). Dockan: Maiju Tainio. Musik: Aino Lehtovaara. Närmare information om ordkonstdagen finns på [Läsglädje-bloggen \(8.7.2021\)](#).

Kuva 2. Bild 2. (s. 60)

Lukukoordinaattorin veikeä koira Vincent toivottaa kaikille lukuiloisia lukuhetkiä!

Läskoordinators lustiga hund Vincent önskar alla läsglädjefyllda läsestunder!

Kuva 3. Bild 3. (s. 129)

Lukukoordinaattori Henrik ja filosofian ylioppilas Alina Virtanen järjestivät kesällä 2021 Gläskvarten-lukuhaasteen. Lukuhaaste kannusti kaikkia jäätelönnälkäisiä lukemaan – tarkoituksena oli lukea niin kauan kuin syö jäätelöä. Lisätietoa lukuhaasteesta mm. [Vakka-Suomen Sanomissa \(15.7.2021\)](#).

Läskoordinator Henrik och filosofie studerande Alina Virtanen ordnade på sommaren 2021 en läsutmaning, *Gläskvarten*. Genom läsutmaningen sporrades alla glass-sugna till att läsa – idén med utmaningen var enkel, läs boken under tiden du njuter av din glass. Närmare information om utmaningen finns på [läsutmaningens Facebook-evenemang](#).

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ
UNDERVISNINGS- OCH KULTURMINISTERIET



Suuntaa lukemiseen! Rikta dig till läsning!



TURKU
ÅBO