

Ytimessä

KIRJA KAIKEN OPPIMISEN KESKIÖÖN

Ytimessä

KIRJA KAIKEN

OPPIMISEN

KESKIÖÖN

Toim. Eeva-Maija Niinistö, Juli-Anna Aerila, Suvi Sario & Merja Kauppinen

Ytimessä

-Kirja kaiken oppimisen keskiöön

Kustantaja: Turun yliopisto / Rauman normaalikoulu
Taitto: Esa Hakkarainen
Kuvitus: Jani Karppi
ISBN: 978-951-29-7871-7
Painopaikka: Grano, Vaasa 2019
2. Painos

Oikoluku: Irene Vehanen
Toimituskunta: Eeva-Maija Niinistö, Juli-Anna Aerila, Suvi
Sario ja Merja Kauppinen
Instagram: ytimessakirja
Facebook: Ytimessä – kirja
Verkkosivut: <https://sites.utu.fi/ytimessa>

© Kirjoittajat ja kuvien oikeuksien omistajat

Opetushallituksen rahoittama hanke



TURUN
YLIOPISTO



Ytimessä

-Kirja kaiken oppimisen keskiöön

Sisällys

01 Johdanto	11
<i>Eeva-Maija Niinistö</i>	
02 Lukeminen on kaikille hyväksi	14
<i>Tapio Heino</i>	

LUKU 1

Lukevat yhteisöt kannustavat kirjan pariin

03 Ytimessä-hanke testaa ja kehittää yhteisöllisen lukemisen muotoja	21
<i>Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen, Eeva-Maija Niinistö & Suvi Sario</i>	
04 Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana	33
<i>Johanna Lähteelä, Merja Kauppinen & Juli-Anna Aerila</i>	
05 Kirjat näkyviksi	46
<i>Antti Aaltonen & Johanna Lähteelä</i>	
06 Monilukutaito ei arvota	52
<i>Sara Sintonen</i>	

LUKU 2

Koko koulu lukemaan

07	Miten saada koko koulu lukemaan? <i>Maria Korpela & Susanna Nera</i>	58
08	Lukulähettiläät - kolmasluokkalaiset esikouluvierailulla <i>Miina Orell</i>	63
09	Lukituki <i>Tuire Silvennoinen</i>	69
10	Fyysinen oppimisympäristö lukemista kannustavaksi <i>Johanna Alpia-Sormunen & Camilla Koskinen</i>	77
11	Sarjakuvat uuden tulemisensa kynnyksellä <i>Tapio Nenonen</i>	84
12	Lukukummitoiminta lukemisen innostajana <i>Eeva-Maija Niinistö & Outi Kokkonen</i>	88
13	Kirjallisuudesta draamaa <i>Juha Ståhlberg</i>	104
14	Museokäynnit lukemisen innoittajina <i>Outi Kokkonen</i>	107
15	BookBeat-äänikirjasovellus opetuskäytössä <i>Maria Raivo</i>	112
16	Iltasatukirjahyllyillä tasa-arvoa ja tukea perheiden lukemiseen <i>Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen, Eeva-Maija Niinistö & Suvi Sario</i>	116
17	Ateljee – iloa ja strategioita lukemiseen <i>Antti Aaltonen, Taina Hämäläinen & Laura Niinikivi</i>	123
18	Lukemisen lumo – kirjallisuuspohjainen taidetapahtuma <i>Annukka Tiitinen, Esko-Pekka Tiitinen & Inkeri Tiitinen</i>	130
19	Romaanin käsittelyä draaman ja taiteen keinoin <i>Maria Raivo</i>	133

LUKU 3

Kirjastot ja seurat lukemista tukemassa

- | | | |
|----|---|-----|
| 20 | Koulukirjaston merkitys
<i>Tomi Aunio & Suvi Sario</i> | 146 |
| 21 | Koulukirjastot lukemiseen ohjaajina
<i>Tomi Aunio</i> | 151 |
| 22 | Päivä lukemisen sydämessä
<i>Suvi Sario</i> | 155 |
| 23 | Koko joukkue lukee
<i>Juli-Anna Aerila & Harri Laiho</i> | 158 |
| 24 | Kirjailijaseuratoiminnalla lukuharrastusta edistämään
<i>Paula Äimälä & Juli-Anna Aerila</i> | 165 |
| 25 | SAMKin ja Rauman Akateemisten Naisten "pöpöinen" lukuhetki
<i>Minna Keinänen-Toivola</i> | 171 |
| 26 | Aikuiset maahanmuuttajaopiskelijat lukivat lapsille
<i>Karoliina Väre</i> | 174 |

LUKU 4

Lukuharrastus on jokaisen oikeus

- | | | |
|----|--|-----|
| 27 | Miten pitää lukijoina nekin lapset, joilla on lukemisen pulmia?
<i>Marja-Sisko Paloneva</i> | 180 |
| 28 | Lukemisen iloa Intian kyliin
<i>Juli-Anna Aerila</i> | 190 |
| 29 | Lukumummitoimintaa normaalikoulussa
<i>Mervi Palviainen</i> | 193 |

LUKU 5

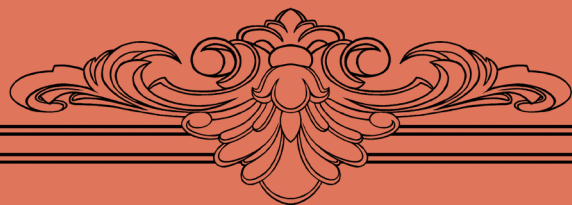
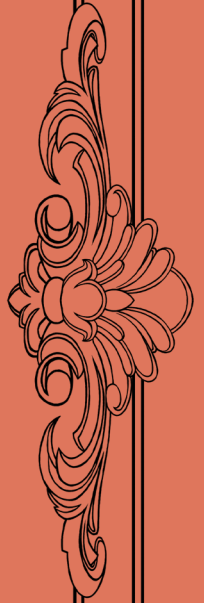
Tutkittua tietoa yläkoululaisten lukutaidosta

- 30 Yläkoulun oppilaiden luetunymmärtämis- ja oikeinkirjoitustaidot 203
Tuula Merisuo-Storm
- 31 Yläkoulun oppilaiden lukemis- ja kirjoittamisasenteet ja itsetunto 224
Tuula Merisuo-Storm

Kaikki teksteissä mainitut liitteet löytyvät hankkeen verkkosivuilta.



Johdanto



Johdanto

Eeva-Maija Niinistö

Opetushallituksen rahoittama kolmen normaalikoulun Ytimessä-hanke alkoi elokuussa 2018 ja loppuu keväällä 2020. Hankkeeseen ovat osallistuneet Turun yliopiston Rauman normaalikoulu ja Turun normaalikoulu sekä Itä-Suomen yliopiston Joensuun normaalikoulu.

Kaikissa hankkeessa mukana olleissa normaalikouluissa on ollut hankekoordinaattori ja kehittäjäopettajia. Jokaisella koululla on ollut erilaisia painotuksia kouluissa tehdyissä kokeiluissa. Joensuun normaalikoulussa on otettu kehittämiskohteeksi yhteistyö paikallisten kirjailijoiden ja uimaseuran kanssa. Turun normaalikoulun kokeilutoiminnassa on otettu huomioon koulun oppilaiden monikulttuurinen tausta. Raumalla hankkeeseen on kuulunut ohjausryhmä, joka suunnitteli tulevan toiminnan sisältöjä ja kutsui eri tahojen asiantuntijoita ryhmän paikallisiin kokouksiin. Myös paikalliset urheilu- ja harraste-seurat tekivät hienoa yhteistyötä koulun kanssa.

Ytimessä-hankkeen promootorina on toiminut Juli-Anna Aeriala. Hän on vaikuttanut myös asiantuntijana hankkeessa ja ideoinut tieteellisiä näkökulmia eri artikkeleihin yhdessä Merja Kauppinen kanssa. Juli-Anna on myös kiertänyt tapaamassa kaikkia kehittäjäopettajia eri paikkakunnilla ja kannustanut kokeilemaan uusia toimintatapoja.

Pääpaino hankkeessa on ollut kirjan merkityksen monimuotoisuuden painottamisessa oppimisessa: kirja kaiken oppimisen keskiöön eri oppiaineissa ja erilaisilla menetelmillä opittaessa. Takanamme on merkityksellinen tutkimus- ja kokeiluperiodi eri-ikäisten oppilaiden ja erilaisista harrastuksista koostuvien yhteisöjen kanssa.

Ytimessä-kirjaan on koottu kolmen normaalikoulun hankeaikana toteutettuja hyviä käytänteitä, yhteistyössä eri toimijoiden kanssa

tapahtuneita lukemisen kokeiluja sekä tieteellisen tutkimuksen artikkeleita.

Ensimmäisessä luvussa artikkelien tekstit kuvaavat lukevien yhteisöjen merkitystä lukemiseen kannustamisessa. Luvussa on esitelty myös sosiaalisen median tarjoamia erilaisia mahdollisuuksia kirjallisuuden esille tuomiseksi, kuten Booktube. Ytimessä-kirjan lukujen lopuissa on esitelty lyhyitä erilaisiin kirjakokeiluihin opastavia ohjeita. Toivottavasti lukijoissa löytyy ennakkoluulotonta kokeilumieltä kirjan antamien ideoiden pohjalta.

Toinen luku kuvaa Ytimessä-hankkeen aikana eri puolilla Suomea sijaitsevista normaalikouluissa toteutettuja kirjallisuuden kokeiluja. Pääpainona näissä on ollut saada lukeminen näkyväksi, koko koulun yhteiseksi tavaksi. Erilaiset menetelmät kirjavinkkauksista pakohuonepeleihin sekä draaman käytön mahdollisuudet kirjallisuuden opetuksessa ovat luoneet kouluihin uusia käytänteitä kirjan merkityksen vahvistamiseen.

Perheiden mukanaolo Ytimessä-hankkeessa tuli konkreettiseksi iltasatukirjahylly-kokeilun muodossa. Alkuopetusikäiset oppilaat saivat valita kirjallisuutta päivittäin kotona luettavaksi. Kokeilusta saatu palaute oli kannustavaa ja myönteistä, ja ideointia uusien lukutapojen löytymiseksi lapsiperheitten arkeen jatketaan.

Kirjastojen ja eri harrasteryhmien mahdollisuudet lukemisen innostamiseen ovat pääsisältöinä kirjan kolmannessa luvussa. Koulu-kirjastojen rooli kirjallisuuskeskeisessä koulutoiminnassa osoittautui keskeiseksi. Koulukirjastonhoitajien apu esimerkiksi aineistohankintojen osalta on ollut korvaamatonta. Paikallisten urheiluseurojen ja kulttuuritoimijoiden yhteistyö lasten ja nuorten kanssa saa aikaan uusia innostavia kirjallisuuskokemuksia. Lukeminen vaikkapa uidesa ei ole este, jos on löytynyt koukuttavaa luettavaa. Lukukerhot ja erilaiset kirjallisuustapahtumat kouluissa ja kirjastoissa ovat olleet tärkeitä lukuharrastukseen innoittajia.

Kirjan neljännessä luvussa verrataan lukuharrastusta jokamiehen oikeuksiin. Lukemisen oikeudet eri puolilla maailmaa oleville eri-ikäisille on nostettava huomion kohteeksi. Sujuva lukutaito ja luetun ymmärtäminen ovat merkityksellisiä syrjäytymisen estämiseksi. Sen vuoksi on tärkeää luoda erilaisia tapoja tutustua kirjoihin ja kirjallisuuteen, jotta jokainen löytäisi oman tapansa lukea kirjoja ja kokea myönteisiä elämyksiä ja voisi kokea pärjäävänsä itse asioihin ja tilan-

teisiin vaikuttavana.

Viimeinen Ytimessä-kirjan luku käsittelee tieteellisesti tutkittua tietoa yläkoululäisten oppilaiden lukutaidosta. Tutkimus on tehty viime keväänä, joten se antaa tuoreen kuvan nykyhetkestä yläkoululaisten lukemisen taidoista.

Opettajille suunnatun kyselyn mukaan merkittävimmäksi tekijäksi hankkeessa koettiin lukemisen nostaminen elintärkeäksi kansalaistaidoksi. Lukemisen merkitys haluttiin saada koko kouluyhteisön näkyville. Yhtenä toteutustapana oli esimerkiksi paikallisten urheiluseurojen edustajien osallistuminen eri hankepaikkakunnilla tapahtumiin, joissa oli monipuolisesti ”kirja keskiössä” ja ”lukeminen luopissa”. Kehittäjäopettajat odottivat Ytimessä-hankkeelta uusia ideoita käsitellä kirjallisuutta ja innostaa oppilaita lukemisen nautintoon.

Kouluissa järjestetyt erilaiset tapahtumat, kirjailijavierailijat sekä koko koulun aktivointi lukemaan ovat olleet nostamassa kirjan merkitystä oppilaan oppimisessa ja pyrkineet vastaamaan hankeodotuksiin. Äänikirjat ovat olleet koulujen kokeilussa mukana aktivoimassa lukukokemusta myönteiseksi erilaisilla ja eri-ikäisillä oppijoilla.

Kirjan suosio ja käyttö monipuolisesti opetuksessa ja oppimisessa ei tämän hankkeen pohjalta saaduissa kokemuksissa näytä laantumisen merkkejä. Tulevaisuuden skenaarioissa voivat lukupaikat ja -tilanteet olla nykyistä monipuolisempia ja kirjan tarjoama lukukokemus voi olla jokaiselle yksilölle ainutlaatuinen. Silloin kun lukemisen lumo vaikuttaa, ollaan kirjan ytimessä.

Tiivistäen voidaan Ytimessä-hankkeesta todeta, että sen aikana ovat oppikirjat ja kirjallisuus olleet monipuolisesti, idearikkaasti ja korostetusti esillä lukuisten oppilaiden elämässä ja luokkien toiminnassa. On syytä olettaa, että tämänkaltainen intensiivinen jakso jättää pysyviä jälkiä oppilaiden lukemisen harrastukseen ja vaikuttaa myös tulevaisuudessa heidän asenteisiinsa lukemiseen.

Lukeminen on kaikille hyväksi

Tapio Heino

Suomalaisten koululaisten lukutaidon heikkeneminen ja lukemisen harrastamisen vähentyminen ovat viimeisten PISA-raporttien (Programme for International Students Assessment) kertomaa. Näihin huoliin on Rauman normaalikoulussa pyritty vastaamaan muun muassa kirjastoa kehittämällä.

PISA on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma, jossa kartoitetaan kansainvälisessä vertailukehyksessä 15-vuotiaiden nuorten osaamista matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa. PISA-tutkimusohjelma on aloitettu vuonna 2000, joten aineistoja on kerätty yhteensä seitsemän kertaa. Lukutaitoa on painotettu vuosina 2000, 2009 ja 2018. Vuoden 2018 aineistoa analysoidaan parhaillaan.

Suomi on kaikissa mitattavissa lukutaidon osa-alueissa edelleen maailman kärkeä, mutta valitettavasti tulokset ovat huonontuneet kautta linjan. Sulkunen lainaa OECD:n vuodelta 2009 olevaa määritelmää, jonka mukaan "Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi". (Sulkunen, 2012.)

Lukutaidossa Suomi oli ylivoimainen ykkönen vuonna 2000, mutta erityisesti vuodesta 2006 alkaen tulokset ovat heikentyneet merkittävästi. Lukutaidon osalta osaaminen heikentyi vuosina 2006–2015 noin 20 pistettä, mikä vastaa noin puolen vuoden opintoja. Osaamistaso laski vuoteen 2012 saakka, mutta vuoden 2015 tutkimuksessa

lasku on pysähtynyt. Tärkeää olisi kuitenkin saada trendi kääntymään siten, että heikkojen lukijoiden määrä pienenesi ja huippulukijoiden, tai ainakin hyvien lukijoiden, määrä lisääntyisi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että olisi tärkeää pystyä sitouttamaan nuoria lukemiseen ja lukemisen harrastamiseen. (Vettenranta ym., 2016.)

Välijärven ym. (2015) mukaan tuhansien suomalaisnuorten lukutaito on peruskoulun päättyessä niin heikko, että se rajoittaa heidän elämäänsä ja saattaa nostaa tien pystyyn jatko-opintoihin ja työelämään. Kaikkien 15-vuotiaiden lukutaidon taso ei ole heikentynyt samalla tavoin, vaan erot lukutaidossa jakavat yhä selvemmin nuoret menestyjiin ja kelkasta putoajiin. Huolestuttavaa on se, että lukutaidon taso on heikentynyt eniten huono-osaisimpien perheiden lapsilla. Hyväosaisissa perheissä lukutaidon taso sen sijaan on yleensä pysynyt erinomaisena. Tekninen lukutaito on kutakuinkin tallella, mutta ongelmia on tekstin ymmärtämisessä ja sisäistämisessä. Myös ero tyttöjen ja poikien välillä on kasvanut. Monet suomalaistyöt ovat edelleen erinomaisia lukijoita. Pojissa sen sijaan on entistä enemmän niitä, joiden lukutaito on surkea. Ero tyttöjen ja poikien välillä vastaa jo noin puolentoista kouluvuoden opintoja.

Yksi selitys lukutaidon rappeutumiseen on kaunokirjallisuuden lukemisen väheneminen, joten koulujen kirjastot ovat omalta osaltaan avainasemassa lukemisen innoittajina. Niitä on ryhdytty kehittämään usein epämääräisistä tai olemattomista kirjavarastoista houkutteleviksi ja toimiviksi tietokeskuksiksi, joita hyödynnetään aktiivisesti kaikessa opetuksessa ja oppiaineiden välisessä yhteistyössä. Omat kirjastot ovat erityisen tärkeitä sellaisille kouluille, joiden välittömässä läheisyydessä ei ole yleistä kirjastoa. PISA-tutkimuksessa onkin selvinnyt, että myös erot kaupunkien ja maaseutujen oppilaiden oppimistuloksissa ovat isot.

Rauman normaalikoulussa kirjaston kehittämisen tavoitteena on ollut innostaa lapsia ja nuoria tarttumaan kirjoihin ja nauttimaan lukuelämyksistä. Kouluun perustettiin vuonna 2015 kirjastotyöryhmä, jonka tehtäväksi annettiin yli sata vuotta koulussa toimineen koulukirjaston toiminnan kehittäminen. Yhteistyötä tehtiin erityisesti oman yliopiston kirjastoasiantuntijoiden kanssa. Hankkeen alusta asti oli selvää, että lisäseiniä ei kirjastoa varten ollut mahdollista rakentaa. Kun tilakysymystä pohdittiin ja kaikki mahdolliset vaihtoehdot käytiin läpi, tilat saatiin koulun ylimmän ja alimman kerroksen oppimai-

semista, joihin yliopiston tilasuunnittelu suunnitteli kirjastoon sopivia uusia kalusteita. Kouluun hankittiin myös uutta kirjallisuutta. Suomessa vain 3 prosenttia oppilaista on kouluissa, joissa koulukirjaston koko on yli 5 000 kirjaa ja 40 prosenttia oppilaista on kouluissa, joissa koulukirjastossa on 501–5000 kirjaa. Oppilaista 26 prosenttia on kouluissa, joiden koulukirjastossa on 500 kirjaa tai vähemmän, ja 30 prosenttia oppilaista on kouluissa, joissa ei ole koulukirjastoa ollenkaan. (Leino ym., 2017.) Tällä hetkellä Rauman normaalikoulu kuuluu edellisen perusteella niin sanottuihin kolmen prosentin kouluihin. Nimekseen uudistettu kirjasto sai Lukula, ja avajaisia juhlittiin tammikuussa 2017. Ulkoiset edellytykset lukemisen lisäämiseen ovat nyt erittäin hyvät. Kirjastoon on voitu palkata kokopäiväinen kirjastosihteeriksi, jonka toimenkuvaan kuuluu kirjaston kehittäminen ja kiinteä yhteistyö opetushenkilökunnan kanssa. Ilman kirjastosihteeriksi kehittämistyö olisi hankalaa. Tiedossa on, ettei kaikilla kouluilla ole taloudellisista syistä mahdollisuutta palkata omaa kirjastosihteeriksi. Tällaisissa tapauksissa olisi syytä kartoittaa kunnan mahdollisuuksia palkata koulujen yhteinen kirjastosihteeriksi.

Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS antaa arvokasta tietoa neljäsluokkalaisten lukutaidon tasosta ja täydentää näin PISA-tutkimusten tuottamaa tietoa lasten ja nuorten osaamisesta. Koulutuspoliittisia ratkaisuja mietittäessä olisikin syytä ottaa huomioon molempien tutkimusten tulokset. Yhteistä kummankin tutkimuksen tuloksille on se, että lasten ja nuorten asenteet lukemista kohtaan ovat avaintekijöitä lukemiseen sitoutumisen kannalta, mikä taas näyttäytyy parempana lukutaitona. On tärkeää huomata, että merkittävä muutos lukemisessa tapahtuu nimenomaan neljännen luokan jälkeen. PIRLS-tutkimuksessa neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien välinen ero Suomessa ei ollut kovinkaan paljon kansainvälistä keskiarvoa suurempi, mutta 15-vuotiailla ero on jo maailman suurimpia. Tyttöjen keskimääräinen lukutaito on jopa puolentoista kouluvuoden verran poikia edellä. (Leino ym., 2017.) Lisäksi sellaisetkin tulokset, jotka vaikuttavat kansainvälisessä vertailussa erinomaisilta, voivat kansallisiin tavoitteisiin suhteutettuina olla vaatimattomia. Esimerkiksi kansainvälisesti vähäinen heikkojen lukijoiden määrä Suomessa tarkoittaa jokaisessa ikäluokassa tuhansia nuoria. Väkilukumme suhteutettuna tämä on paljon, etenkin kun tavoitteena on olla maailman osavin kansa vuonna 2020. (Sulkunen & Välijärvi, 2012.)

Sukupuolieron kasvamisen lisäksi myös heikkojen lukijoiden osuus kasvaa iän myötä: kun PIRLSissä vähimmäistason alle jäi vain 2 prosenttia oppilaista, oli PISA:ssa vastaava luku 11 prosenttia (Vettenranta ym., 2016). Tämän vuoksi olisikin erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten kiinnostus ja sitoutuminen lukemiseen pystyttäisiin säilyttämään lapsuudesta aikuisuuteen asti. Kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa (PIRLS, PISA) oppilaan perheestä, erityisesti perheen sosioekonominen asema sekä lukemiseen sitoutuminen, kuten lukemisharrastus ja asenteet lukemista kohtaan, ovat olleet joka maassa ja kaikkina tutkimusajankohtina merkittävimpiä lukutaidon vaihtelua selittäviä taustamuuttujia. Suomessa sosioekonomisen taustan yhteys oppimistuloksiin on ollut kansainvälisessä vertailussa keskitasoa heikompi, mutta viimeisimmän PISA-tutkimuksen mukaan se näyttää voimistuneen. (Vettenranta ym., 2016; Leino ym., 2017.)

Hyvä lukutaito parantaa koulumenestystä. Nuori, jolla on 17 000 sanan sanavarasto, on oppimis- ja ilmaisukyvyltään aivan eri sarjassa kuin sellainen, jonka sanavarasto on 50 000–70 000 sanaa. Ero lukevien nuorten hyväksi on oppimistuloksissa viisinkertainen. Lukutaidon tekniikan oppiminen on kuitenkin vasta lukijuuden alku. Varsinainen lukemisen taito syntyy harjoittelemalla eli lukemalla paljon. Luku- ja kirjoitustaito ovat merkittäviä taitoja kaiken oppimisen kannalta. Hyvä lukutaito on kaiken oppimisen perusta. Lukeva ihminen kehittää niin ajattelu-, ongelmanratkaisu-, keskittymis- kuin empatiakykyäänkin ja lisää tietojaan ympäröivästä maailmasta. Lukutaitoa pidetään perustaitona, jota ilman meidän on mahdotonta selvitä. Maailmassa on tällä hetkellä 260 miljoonaa lasta, jotka eivät osaa lukea ollenkaan tai lukevat niin huonosti, ettei taidolla tule toimeen.

Lukuisat tutkimukset todistavat nimenomaan luetun tekstin merkityksestä ihmisten ja yhteiskuntien hyvinvoinnille. Valitettavasti niin aikuisten kuin lastenkin kirjojen parissa viettämä aika on vähentynyt. Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan (SVT, 2017) luetujen kirjojen määrä vähenee koko ajan. Vielä 1981 noin joka kolmas yli kymmenvuotias oli lukenut vähintään kymmenen kirjaa puolessa vuodessa, mutta 2017 tähän ylsi enää 13 prosenttia väestöstä. Tutkija ja tietokirjailija, entinen Kansalliskirjaston johtaja Kai Ekholm kirjoitti Helsingin Sanomien kolumnissaan 6.8.2019, että kirjaa luetaan Suomessa 8–13 minuuttia päivässä, kun verkossa vietetään joka viikko

lähes vuorokausi. Aivotutkija, Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori Minna Huotilainen toteaa Helsingin Sanomissa 11.8.2019, että myös lukualustalla on väliä. Painetusta kirjasta omaksuttu asia-tieto jää mieleen paremmin kuin näytöltä luettu. Huotilaisen mukaan lukemisesta on monenlaisia hyötyjä. Lukemisen opettelu on syste-maattista, sitkeää harjoittelua, joka kestää vuosia, ja se on terveel-listä aivojen kehitykselle. Pitkien tekstien lukeminen kehittää pitkä-kestoista muistia, jota tarvitaan monissa vaativissa töissä, samoin empatiakykyä. Lisäksi se vähentää stressiä. Lukeminen harjaannut-taa pitkäjänteisyyttä tavalla, jollaista on yhteiskunnassa koko ajan vähemmän tarjolla.

Suomella väkiluvultaan pienenä kansakuntana ei ole varaa menet-tää ainoatakaan kansalaistaan syrjäytymisen vuoksi, mihin heikot valmiudet erilaisten tekstien ymmärtämisessä saattavat johtaa. Hyvä lukutaito parantaa huomattavasti oppilaiden ja myöhemmin työelä-mässä olevien mahdollisuuksia menestyä elämässään. Meidän on kaikin keinoin pyrittävä motivoimaan oppilaita lukemisen pariin. Yti-messä-hanke on oiva esimerkki halusta vastata tähän haasteeseen. Sen tavoitteena on kehittää keinoja peruskouluikäisten oppilaiden lukemiseen innostamiseen niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Koulun rehtorina olen voinut kannustaa tätäkin hanketta liikkeelle ja antaa opettajille mahdollisuuden panostaa aikaansa ja tarmoansa oppilai-den lukemisen edistämiseen. Hankkeessa ovat mukana Turun, Joen-suun ja Rauman normaalikoulut sekä tutkijoita Turun ja Jyväskylän yliopistoista, eli se toteuttaa kaivattua normaalikoulujen ja yliopisto-tutkijoiden yhteistyötä ja verkostoitumista. Lukeminen on saanut rin-nalleen paljon muita kiehtovia aktiviteetteja, joten siitä olisi nyt teh-tävä entistä tärkeämpää ja kiinnostavampaa. Tähän haasteeseen on syytä tarttua kaikissa kouluissa ja päiväkodeissa. Käsillä oleva kirja antaa lukijoille varmasti sekä teoreettisia lähtökohtia että käytännön toteutusmalleja lukemaan innostamisessa.

LÄHTEET

Leino K., Nissinen K., Puhakka E. & Rautopuro J. 2017. Lukutai-to luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

OECD 2009. PISA 2009. Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. OECD: Pariisi.

Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen

muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012 PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 12–33

Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012. PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.

SVT 2017 = Suomen virallinen tilasto: Vapaa-ajan osallistuminen. [verkkajulkaisu].

Lukemisen muutokset 2017. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_tie_001_fi.html. Viitattu 2.10.2019.


Vettenranta J., Välijärvi J., Ahonen A., Hautamäki J., Hiltunen J., Leino K., Lähteinen S., Nissinen K., Puhakka E., Rautopuro J. & Vainikainen M.-P. 2016. PISA 15: ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

Välijärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen, R. 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.



Luku 1

*Lukevat yhteisöt
kannustavat kirjan
pariin*



Ytimessä-hanke testaa ja kehittää yhteisöllisen lukemisen muotoja

Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen, Eeva-Maija Niinistö & Suvi Sario

JOHDANTO

Lukutaito on sosiaalinen taito: pääsylippu ymmärrykseen, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Se on ihmisenä kasvun ja kouluttautumisen avaintaitoja, sillä se vaikuttaa merkittävästi koulumenestykseen, itsetuntoon, tunnetaitoihin ja minäkuvaan oppijana sekä ehkäisee syrjäytymistä (Unesco, 2006). Lukutaidon vakiintumisella ja aktiivisella lukuharrastuksella on kauaskantoisia seurauksia yksilön kasvuun yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi ja hänen vaikutusmahdollisuuksiinsa kansalaisena (Nutbeam, 2009).

Varhainen kiinnostus lukemiseen syntyy kolmiomaisessa suhteessa kirjaan ja lähimpiin ihmisiin vuorovaikutuksen ja tunnesiteiden kautta. Lukukiinnostuksen pontimena on kirjan tuottama yhteinen mielihyvä. Tätä tunnesidettä on tärkeä pitää yllä ja rakentaa jatkuvasti lukemista tukevien yhteistyömuotojen ja verkostojen avulla. Lapsen ensimmäinen lukijayhteisö on oma perhe tai lapsen muu lähiyhteisö. Kirjan parissa läheisten kanssa vietettyjen mukavien hetkien myötä lapselle alkaa vähitellen kehittyä myönteinen tunneside myös kirjaa kohtaan. Hän alkaa liittää siihen miellyttävän läheisvuorovaikutuksen ja positiivisen tunneilmapiiirin mielikuvia. Näin kirjasta tulee sosiaalis-emotionaalisen vuorovaikutuksen symboli. (Suvilehto ym., 2019.)

Lasten lukutaitoon ja -motivaatioon vaikuttaa merkittävästi vanhempien koulutustausta ja kodin lukemisen resurssit, kuten kirjojen

määrä. Lukutaito siis periytyy kodin lukukulttuurin ja arvostuksen kautta. Koulutuksen tasa-arvon pyrkimysten mukaisesti kaikkia vanhempia yritetään tukea heidän kasvatustyössään. Varhaisimmista yhteisöllisen lukemisen tuen muodoista ovat tärkeimpiä neuvolan, varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen kodeille antama tieto ja mallit lukemisen ja kirjojen merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Parhaimmillaan lukemisen tuki näkyikin sekä yksittäisten lapsien lukuinnossa että koko lapsiryhmän tai luokan lukukulttuurissa.

Myöhemmin kodin lukukulttuurin rinnalle tulevat kaverien, opettajan, muiden aikuisten ja median tuottamat lukemisen mallit. Yhtä kaikki omaa lukijuutta tukeva vertaisryhmä ruokkii kiinnostusta kirjaan ja halua jatkaa lukuharrastusta. Jos lukevan vertaisen, aikuisen tai idolin mallia ei löydy, kirjan voi syrjäyttää muu harrastus tai toiminta. Näin ollen lukevien yhteisöjen (communities of readers) rakentamiseen kannattaa varata aikaa ja kehittää ideoita.

MITÄ YHTEISÖLLINEN LUKEMINEN ON?

Yhteisöllinen lukeminen on tekstiin perustuvaa neuvottelua yhteisten merkitysten tuottamiseksi, tulkitsemiseksi, jakamiseksi ja arvioimiseksi (Kauppinen, 2010; POPS, 2014). Kirjallisuuskasvatuksessa yhteisöllistä lukijuutta käytetään kirjallisuuspedagogiikan kehittämiseen ja uusien lukijayhteisöjen vakiinnuttamiseen. Opetuksessa lukemista rakennetaan yhteisölliseksi tuomalla lukemisen ja kirjojen merkitystä esiin, jakamalla lukukokemuksia ja jatkamalla merkityksiä erityyppisin välinein ja monimuotoisin oppimisen ympäristöin. Tällöin oppilaan valinnanvapaus ja oma toimijuus ovat keskeisiä motivaattoreita. (Kauppinen & Aerila, 2019.)

Yhteisöllinen lukeminen pohjautuu perinteiselle lukutaidolle, jota viedään tekstien elämyksellisen lukemisen ja tuottamisen suuntaan. Opetuksessa painotetaan osallisuuden kokemuksia ja vuorovaikutusta sekä mallinnetaan oman mielipiteen ja omien ajatusten esittämistä (Campbell & Murray, 2004; Estacio, 2013). Yhteisöllinen lukijuus pitää yllä lukemisen mielekkyyttä ja lukuiloa.

Lukevien yhteisöjen merkitys lasten lukemiselle on osoitettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Cremin et al., 2014). Sen sijaan Suomessa lukemisen mielekkyyteen tähtäävä pedagogiikka on vielä osittain vierasta. Ytimessä-hankkeen tarkoituksena on tuoda

yhteisöllisen lukemisen pedagogiikkaa kotiin, kouluun ja vapaa-aikaan. Yhteisöllinen lukijuus on yksi Tarinoilla lukijaksi (TARU) -veroston peruspilareista. Tavoitteena on tukea opettajien lukijuutta ja lukemisen pedagogiikan kehittämistä erilaisten materiaalien ja toimintojen avulla. Lukevia yhteisöjä syntyy, kun kaikki lukevat ja jakavat aktiivisesti lukukokemuksiaan. Yhteisöjä voi rakentua perheen, luokan, koulun tai laajemman ihmisryhmän, esimerkiksi urheiluseuran, ympärille. Näihin kuuluu lasten lisäksi myös aikuisia. Lapset kiinnostuvat lukemisesta, jos aikuiset näyttävät mielenkiintonsa kirjoihin, lukukokemuksiin ja kirjoista käytäviin keskusteluihin. Tässä tekstissä kuvataan lukevia yhteisöjä, niiden toimintatapoja ja toimintaan vaikuttavia tekijöitä. Tavoitteena on innostaa lukijoita muodostamaan omia yhteisöllisen lukemisen ryhmiään lähipiirissään.

LUKEMISEN ARVOSTUS NÄKYVÄKSI

Yhteisölliset lukukokemukset vaikuttavat osaltaan lasten ajatuksiin lukemisen mielekkyydestä ja kirjallisuuden merkityksestä. Koska asenteet kirjallisuutta kohtaan ja lukemisen rutiinit syntyvät osittain jo varhaiskasvatuksessa ja vahvistuvat alkuopetuksen aikana, tulee lapsuuden lukijayhteisöjen muodostumista tukea konkreettisilla keinoin (Appleyard, 1998).

Lukemiseen sitoutuminen on ennen kaikkea arvovalinta nykypäivän hektisissä, virikkeitä täynnä olevissa toimintaympäristöissä. Tästä syystä yhteisölliseen lukemiseen kasvamisessa on samoja tekijöitä kuin arvokasvatuksessa yleensä: lasten sitoutuminen lukemiseen tapahtuu konkreettisten toimintojen kautta. Toimintamme pitää siis viestiä samoja asioita kuin mistä puhumme. (Aerila, 2010.) Tämä pätee etenkin aikuisiin, jotka toimivat lukemisen malleina lapsille (Kauppinen & Aerila, 2019; Applegate & Applegate, 2014). Merga (2015, 2016) on havainnut, että lapset tekevät päätelmiä opettajansa suhteesta lukemiseen pitkälti näkemänsä ja kuulemansa perusteella. Opettaja pitää lukemisesta, kun hänen pöydällään on vaihtuva kirjakokoelma, luokassa on luokkakirjasto, opettajakin lukee lukutunneilla ja kertoo omista lukukokemuksistaan lapsille. Myös lapsen muu lähiyhteisö toimii lukevan aikuisen mallina, ja kääntäen: jos kotona ei lueta, jos siellä ei ole lukumateriaalia tai jos siellä ei keskustella luetusta, on epätodennäköistä, että lapsi ryhtyy omatoimisesti lukemaan (Aerila & Kauppinen, 2019). Koulupolun alussa opettajan merkitys lukemi-

seen motivoitumiselle on keskeinen, sillä opettaja toimii lapselle lukevan aikuisen mallina ja voi näin tukea erityisesti niitä lapsia, joiden kotona ei ole lukemista tukevaa kulttuuria (Kauppinen & Aerila, 2019; Cremin et al., 2014; Merga, 2016).

Lukemista tukeva yhteisö on luonteeltaan dialoginen, eli se toimii vuorovaikutteisesti, vastavuoroisesti ja tasa-arvoisesti ja hyväksyy erilaisuutta. Lapsen lukijuutta tukevan aikuisen on lisäksi tunnettava lastenkirjallisuutta (Cremin et al., 2014). Creminin (2009) tutkimukset osoittavat, että lastenkirjallisuutta tunteva opettaja keskustelelee spontaanisti lasten kanssa kaikkien lukukokemuksista. Hän antaa yksilöllisiä suosituksia luettavista kirjoista, löytää vaivattomasti lapsia kiinnostavia kirjoja ja on kiinnostunut lasten kirjasuosituksista. Lisäksi luokan kirjallisuuskeskustelut muuttuvat luontevaksi ajatusten vaihdoksi, jossa kirjallisuus linkittyy opettajan ja lasten kokemuksiin. Vastaava vaikutus voi olla myös lapsille tutulla kirjastonhoitajalla, joka vielä opettajaa tehokkaammin voi tehdä lapsille näkyväksi lukemisen mielekkyyttä, osoittaa kiinnostusta lasten lukemista kohtaan ja rakentaa koulujen lukemisen kulttuuria.

LUKEMISEN MÄÄRÄ, SOPIVA KIRJALLISUUS JA MIELEKÄS TOIMINTA (MSM-MALLI) TAKAAVAT LUKUILON

Aerila ja Kauppinen (2019) ovat esitelleet MSM-mallin, (Määrä, Sopivuus, Mielekkyys), yhteisölliseen lukemiseen ohjaamiseksi. Malli nojaa kolmeen pilariin: lukemisen ja kirjatarjonnan määrän lisäämiseen, yksilöllisiin valintoihin ja monenlaisille lukijoille sopivaan kirjallisuuteen sekä mielekkäisiin lapsen aktiivisuutta ja ryhmätoimintaa edistäviin työtapoihin. Näihin lukukulttuuria synnyttäviin pilareihin voidaan vaikuttaa monin tavoin. Sekä koulu- että kotiympäristössä tulisi olla lukemiseen houkuttavia värikkäitä, esteettisiä ja sisustukseltaan lukemista tukevia tiloja sekä yksityisiin että yhteisiin lukuhetkiin. Koulussa pitäisi voida lukea sekä isoissa että pienissä ryhmissä, pareittain ja yksin; siten, että lukutilanteessa tuetaan lasten keskustelu-, yhteistyö- ja oman toiminnan ohjauksen taitoja. Keskustelua on mahdollista tukea rooli- tai kysymyskorttien avulla. Draama ja digitaaliset sovellukset tekevät lukukokemuksia näkyviksi. Lisäksi ne edellyttävät yhteistyötä. Lukemisen monitorointia ja säätelyä voi edistää ryhmässä ja luokassa kirjalippujen, digitaalisen lukupäiväkirjan ja yhdessä tehtävien kirja-arvostelujen pohjalta.

Yhteisöllinen lukeminen on tehokasta ja kognitiivisesti selkeää silloin, kun lukuhetket koostuvat ohjauksesta ja harjoituksesta ja huomiota kiinnitetään motivointiin, jonka kautta muodostuu lukemisen ilo. Sekä kotona että koulussa tulee olla riittävästi materiaalia lukemiseen. Lukumateriaalin tulee olla helposti löydettävissä, toisin sanoen järjestyksessä, ja sen tulee olla lapsia kiinnostavaa ja vaihtuvaa. Lisäksi on hyvä ottaa huomioon monenlainen luettava materiaali, esimerkiksi digitaalinen ja painettu. Yhteisön lukemista on hyvä tehdä näkyväksi monin tavoin. Lapsen huoneessa tai muussa toimintaympäristössä voi olla näkyvillä ohjeita lukemiseen, lukuvinkkejä ja tietoa kodissa, harrastusryhmässä tai koulussa jo luetuista kirjoista innostavalla, esteettisellä ja lapsia kiinnostavalla tavalla. (Cassidy & Grote-Garcia, 2012; Roskos & Neuman, 2013.)

Lukuharrastusta selvittäneet tutkimukset (Aerila, 2010; Allington & Gabriel, 2012) osoittavat, että lukemiseen tuo mielekkyyttä lukukokemusten jakaminen ja keskustelu luetun herättämistä ajatuksista muiden kanssa. Tästä huolimatta luetun sisällön kertaaminen on meillä edelleen yleinen kirjallisuudenopetuksen käytäntö (Kauppinen & Aerila, 2019). Jokainen lukija kokee lukemansa eri tavoin, ja näitä erilaisia kokemuksia tulee kunnioittaa (Aerila, 2010). Jokaisen lukukokemuksen näkyväksi tekeminen onkin kirjallisuudenopetuksen kulmakiviä. Allingtonin ja Gabrielin (2012) mukaan vastahakoiset ja heikot lukijat jakavat muita vähemmän lukukokemuksiaan, sillä usein he käyttävät koko lukemiselle ja luetusta keskustelulle varatun ajan itse lukemiseen eivätkä saa näin tilaisuutta kertoa omista ajatuksistaan. Lisäksi heikoilta lukijoilta kysytään usein opettajan mielestä helppoja, muistamiseen perustuvia kysymyksiä, kuten "kuka oli päähenkilö", mikä vielä osaltaan vie heikkoa lukijaa kauemmaksi kokemusten jakamisesta.

Taitavankin lukijan on toisinaan vaikea kuvata lukukokemustaan, ja koko luokan kirjallisuuskeskustelut aktivoivat vain osan oppilaista. Ryhmässä toteutettava luetun jakaminen ja jatkaminen eri välinein auttaa lapsia kuvaamaan omaa lukukokemustaan. Luova toiminta, kuten kirjoittaminen luetun pohjalta, draama, piirtäminen, elokuvan tekeminen tai vaikka rakentelu tekee näkyväksi lasten tulkintoja ja kokemuksia luetusta, ja ryhmänä luovaa tehtävää toteuttaessaan lapset keskustelevat lukukokemuksestaan ahkerasti. (Aerila & Kauppinen, 2019.) Luetun tulkintaan liittyvä luova toiminta voi olla mitä ta-

hansa tekemistä, jonka avulla lapset saavat vapaasti tehdä näkyväksi omaa tulkintaansa.

Erilaiset luovat tehtävät auttavat lapsia eläytymään tekstiin. Luokillassa keskeistä on kyky ja mahdollisuus eläytyä luettuun. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tekstissä tulee olla päähenkilö ja tapahtumia, jotka resonoivat lukijan kokemuksiin. (Alsup, 2015.) Jos aikuinen tuntee lastenkirjallisuutta monipuolisesti ja ajantasaisesti, lapsen on helpompi löytää itselleen oikeanlainen kirjan. Jääkiekkoa harrastava poika haluaa usein lukea jääkiekkoilijoista, kun taas rakastunut poika haluaa ehkä lukea teoksen, jossa kuvataan seurustelua. Jo eläytyminen itsessään auttaa lapsia ymmärtämään kirjallisuutta ja nauttimaan siitä, mutta tuttu aihepiiri tukee luetun ymmärtämistä. Mitä enemmän tekstissä on tuttuja sanoja, rakenteita ja asioita, sitä helpompaa lukeminen on. Samasta syystä lapset usein nauttivat sarjakirjoista. Niissä on paljon tuttuja toistuvia asioita, henkilöitä ja tapahtumakulkuja. Rutiinit ovat tärkeitä alaluokilla, ja monille lapsille ja nuorille vielä myöhemminkin. (Aerila & Kauppinen, 2019; Merisuo-Storm, 2017.)

Lukijayhteisö koostuu yksilöistä, mikä on hyvä muistaa kirjasuosituksissa ja tehtävävalinnoissa. Lapsetkin eroavat lukijoina toisistaan, sillä heidän mielenkiinnon kohteensa ja kokemuksensa, lukutaitonsa ja suhteensa lukemiseen vaihtelevat. Yleisesti voi sanoa, että opettajat tarjoavat luettavaksi liian haastavaa kirjallisuutta. Tämä johtuu siitä, että opettajan lukutaito on lasten taitoa kehittyneempi, ja siksi lasten mielikirjat voivat vaikuttaa opettajasta tylsiltä ja liian tutuilta. Lasten mielikirjaperusteluja kannattaa kuitenkin kuunnella herkäällä korvalla ja rakentaa kirjatarjontaa myös niiden varaan. (Aerila & Kauppinen, 2019; Aerila & Merisuo-Storm, 2017.)

Eri-ikäiset lapset valitsevat lukemisensa hieman eri pohjalta ja painottavat kirjassa erilaisia asioita. Noin kymmeneen ikävuoteen saakka lapset haluavat lukea seikkailutarinoita, joissa omanikäinen päähenkilö selviää voittajana ja tarinoita, joissa annetaan tietoa lapsille tutuista tai heidän lähitulevaisuudessa kohtaamistaan tilanteista, kuten koulun aloittamisesta, ystävydestä, lemmikkieläimistä tai matkoista. Pienille lukijoille tärkeää on onnellinen loppu ja varmuus siitä, että asiat päättyvät hyvin. Yläkouluikäinen lukija rakentaa omaa identiteettiään ja lukee usein kirjallisuutta, jonka kautta valmistautuu aikuistumiseen, kuten seurusteluun, ammatinhankintaan ja vanhem-

mista irtautumiseen. Isommille on tärkeää lukea myös synkemmistä aiheista, sillä myös elämässään he alkavat kohdata erilaisia ongelmia ja vastoinkäymisiä. (Appleyard, 1998.)

LUKEVAN YHTEISÖN RAKENNUSPALIKAT

Lukumyönteinen ympäristö ja lukemisen mallina toimivat vertaiset ja aikuiset saavat lapset ja nuoret lukemaan. Lukuharrastuksen aloittamiseen ja jatkamiseen sekä lukemisen mielekkyyteen vaikuttavat lasten ja nuorten toimintaa tukevat yhteisöt. Ohessa on lueteltu keinoja, joiden avulla kirjan ja tarinoiden ympärille syntyy lukijayhteisöjä.

1. LUKEMISTA TUKEVA OPPIMISYMPÄRISTÖ

Sijoita eri paikkoihin (luokka, koti, koulu, kirjasto) lukemisen merkityksestä kertovia julisteita ja seinälehtiä; aseta esille lasten lukemista kirjoista kertovia kuvia ja kuvauksia; suunnittele mukavia paikkoja lukea; ompele omat lukukaverit tai hanki lukupehmokaveri; ja huolehdi, että näkyvissä ja tarjolla on ehjiä, kiinnostavia ja ajankohtaisia kirjoja.

2. LUKIJAN TULKINTAA JA ELÄYTYMISTÄ TUKEVAT LUOVAT TOIMINTATAVAT

Mieti tekstien lukemisen yhteyteen jokin muu kuin aikuisjohdoinen keskustelu; ota kaikkien ilmiöpohjaisten oppimisprosessien lähtökohdaksi jokin teksti; tarjoa monipuolisia työkentelytapoja (draama, tv, kuvataide, kirjoittaminen) ja anna lasten vaikuttaa tulkinnan tapoihin. Keskustelkaa monenlaisen tekstin tulkintojen pohjalta luetusta ja elämästä, ei esimerkiksi piirroksen laadusta. Muista, että tekstiin eläytyminen voi olla paitsi luetun tulkintaa myös itse lukemiseen liittyvää tekemistä (lukuteatteri, tv, lukupiirit).

3. KOKEMUKSEN JAKAMISEEN TÄHTÄÄVÄ KESKUSTELUKULTTUURI

Parhaat kirjallisuuskeskustelut käydään tasa-arvoisessa pienryhmässä. Luota lapsiin ja anna heidän keskustella pareittain tai pienryhmissä jokaisen lukuhetken jälkeen ja varaa riittävästi aikaa keskusteluihin, joissa toteutetaan luovia tehtäviä. Huolehdi, että myös hitaat tai vähän lukevat ehtivät keskustella.

4. RIITTÄVÄ LUKUAIKA MUKAVASSA PAIKASSA

Pulpettikirjakäytäntö on hyvä, mutta monet lapset nauttivat, kun saavat keskittyä lukemiseen riittävän pitkän ajan. Tee luku-tunnista rutiini ja huolehdi, että lukuhetkessä on valinnanvaraa mutta että lukeminen on pakollista. Osalle lapsista tekstiin voi olla mukava tutustua välillä toisten ääneenlukemista kuunnellen, äänikirjoista nauttien, lukupiirissä tai pareittain.

5. MONIPUOLINEN KIRJALLISUUSVALIKOIMA

Parhaat lukijat ovat kouluissa, joissa on koulukirjasto tai jotka sijaitsevat kirjaston lähellä. Ohjaa kirjastokäynneillä lapsia hankkimaan itsenäisesti lukemista itselleen ja huolehdi siitä, että kynnys kirjastovierailulle on matala. Monesta luokasta ja koulusta puuttuu (Kauppinen & Aerila, 2019) kunnollinen kirjasto. Jos kirjoja on vaikea hankkia koulun määrärahoilla, ole yhteydessä kirjastoon ja lainaa kirjat. Monilla paikkakunnilla on myös vapaaehtoisia (tavaratalot, kirjakaupat, seurakunnat), jotka voivat lahjoittaa kirjoja koululle. Myös vanhempainyhdistykset voivat järjestää kirjanhankintatempauksia.

6. YHTEISTYÖVERKOSTOJEN JA KIRJASTOYHTEISTYÖN RAKENTAMINEN

Lapsille on tärkeää nähdä, että monet ihmiset, myös heidän erityisesti arvostamansa, lukevat vapaa-ajallaan ja nauttivat lukemisesta. Monet paikalliset toimijat, kuten urheiluseurat, hyväntekeväisyysjärjestöt ja isommat oppilaat, tulevat mielellään kouluun lukemaan ja kertomaan lukuharrastuksestaan. Mannerheimin Lastensuojeluliitto kouluttaa erityisiä lukevia isovanhempia, mutta kuka tahansa aikuinen voi poiketa koululla lukemassa. Kaikkea ei tarvitse tehdä tai tietää itse, vaan kannattaa rakentaa paikallisten kirjastojen ja koulukirjastojen kanssa yhteistyötä. Kaikkea voi ehdottaa, sillä kirjaston henkilökunta kuuluu kirja-alan ammattilaisiin.

7. VANHEMPIEN JA LAPSEN LÄHIPIIRIN INNOSTAMINEN LUKEMISEEN

Perheiden merkitys lasten lukemiselle on suuri. Kaikissa perheissä ei ole lukemisen kulttuuria, ja tuolloin perheet tarvitsevat tukea ja ideoita perhelukemiseen. Monissa luokissa 15-minuut-

tia päivässä -lukurutiini toimii hyvin. Vähän lukevissa perheissä 5 minuuttiakin voi olla hyvä alku. Lisäksi kannattaa kannustaa isovanhempia, kummeja ja sisaruksia lukemaan. Heissä on paljon voimavaroja, eikä moni heistä lue, koska luulee, etteivät lapset pidä lukemisesta. Tämä on täysin väärä luulo, sillä oikeilla kirjoilla ja kannustuksella jokaisesta tulee lukija. Lapsia voi motivoida lukemiseen myös vaikka työpaikkavierailuilla tai aikuisten haastatteluilla. Lasten on hyvä konkreettisesti tietää, että ammatissa kuin ammatissa tarvitaan lukemista. (Aerila & Kauppinen, arvioinnissa.)

MILLAINEN LUKIJA SINÄ OLET?

Tunnetko sinä oman lukijaminäsi? Osaatko kertoa mielikirjoistasi, lukupaikoistasi tai tavoista tulkita erilaisia tekstejä? Puhutko vaikutuksen tehneistä kirjoista muille? Vinkkaatko meheviä tekstejä sosiaalisessa mediassa? Aikuisen oma kokemus lukemisen merkityksellisyydestä heijastuu lähipiiriin. TARU-tutkimus (Kauppinen & Aerila, 2019) osoittaa, että suurin osa luokanopettajista pitää lukemista tärkeänä ja harrastaa lukemista. Kuitenkaan opettajan oma lukuharrastus tai lukemiseen liittyvät kokemukset eivät juurikaan ole läsnä luokkatoiminnassa. Sekä lukemisesta pitävät että vähemmän lukevat opettajat korostavat lukemisen pedagogiikassaan lukemisen välineellistä merkitystä: lukemisen ymmärtämisen arvoa faktuaalisten tekstien lukemisessa. Tekstiin eläytyminen ja lukukokemukset jäävät vähemmälle lukutaitoa käsiteltäessä. Lukevat opettajat nauttivat kirjallisuuden tarjoamasta mahdollisuudesta eläytyä sekä itselle tuttuun että vieraaseen, mutta tämä kokemus ei ole läsnä oppitunneilla. Myös muissa tutkimuksissa (Cremin et al., 2014) on huomattu, kuinka eri tavoin opettajat kuvaavat opetuksessaan käyttämiään kirjoja ja omia lempikirjojaan. Aina ei tarvitse opiskella monimutkaisia työtapoja tai uutta pedagogiikka, vaan riittää, että luottaa omiin voimavaroihinsa ja ohjaa lapsia nauttimaan lukemisesta samalla lailla kuin itse tekee.

OPETTAJAN KOKEMUS

EEVA-MAIJA NIINISTÖ:

Olen jo vuosia panostanut luokassani lukemisen näkyväksi tekemiseen ja lukemisen yhteisöllisyyteen. Pidän myös tärkeänä, että lapset saavat olla mukana opetuksen suunnittelussa.

Muutama vuosi sitten oppilaat innostuivat erikseen suunnitelluista ja rakennetuista lukupaikoista, sillä harva lapsi haluaa lukea pulpetin ääressä. Lapset rakensivat laatikoista muun muassa lukumajoja, joissa he mahtuivat kaksin lukemaan. Se oli menestys. Tänä vuonna kävimme kokeilemassa joogaliinoissa lukemista. Sekin oli osalle oppilaista niin rentouttava lukupaikka, että he nukahtivat kirjan ääreen.

Pyrin liittämään lastenkirjoja ja lukemista kaikkeen tekemiseemme. Esimerkiksi kuvaamataidontyön voi ideoida kirjan pohjalta. Oppilaat ovat suunnitelleet monia näytelmiä kirjan tekstejä mukaillen. Käsitöissä voi tehdä lukumaskotin tai -tyynyn. Kun pääsee alkuun, ideointi on yllättävän helppoa. Olen myös kutsunut isiä ja isovanhempia koululle lukemaan oppilailleni, ja teen paljon yhteistyötä koulukirjaston kanssa. On mahtavaa huomata, kuinka oppilaat käytävällä huikkaavat kirjastosihteerille ajatuksiaan lukemastaan.

Positiivisten lukukokemusten kautta lapsen itsetunto kasvaa, sanavarasto kehittyy ja tunne omasta riittävydestä ja pärjäämisestä lisääntyy. Merkille pantavaa on myös väärin ymmärretyksi tulemisen väheneminen, koska oppilaan vuorovaikutustaidot paranevat sanavaraston laajentuessa. Kirja kiinnostavana kaverina -teema on ollut oppilaiden kuvataidetoiden aiheena paikallisessa kaupakeskuksessa järjestetyssä näyttelyssä. Näyttelyn töissä huomio kiinnittyi paitsi kirjaesittelyihin, myös erilaisiin lempilukupaikkoihin, joita oppilaat olivat maallanneet.

Olen myös viettänyt yön luokkani oppilaiden kanssa Rauman Vanhalla Raatihuoneella, jossa on myös museo. Oppilaat perehtyivät siellä vanhoihin museoesineisiin ja kirjoittivat ja lukivat kokemuksestaan myöhemmin luokkatilanteissa. Kokemus oli voimakkaasti tunteisiin vetoava ja tietoihin vaikuttava. Emotionaalisen oppimisen periaatteet tulivat hyvin toteutetuiksi, ja erilaisten tiedonhankintamenetelmien käyttö oli luontevaa.

LÄHTEET

- Aerila, J.-A.** 2010. Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä. Turun yliopiston julkaisuja C: 297.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M.** 2019. Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M.** (arvioinnissa) Stories Make Readers: Enhancing the use of fictional literature with multilingual students in school and leisure time settings. Teoksessa A. Krulazt (toim.) Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms. Pennsylvania, USA: IGI-Global.
- Aerila, J.-A. & Merisuo-Storm** 2017. Emergent Readers and the Joy of Reading: A Finnish Perspective. *Creative Education* 8(15) 2485-2500.
- 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.
- Applegate, A. J. & Applegate, M.** 2014. The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction* 53(3), 188-204.
- Appleyard, J. A.** 1998. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C. & Murray, M.** 2004. Community health psychology: Promoting analysis and action for social change. *Journal of Health Psychology* 9: 187-195.
- Cassidy, J. & Grote-Garcia, S. (Eds.)** 2012. *Literacy trends and issues: What's hot.* Dubuque, Iowa: Kendall Hunt.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., & Powell, S.** 2014. *Building Communities of Readers.* London: PNS/UKLA.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K.** 2009. Teachers as Readers: Building communities of readers. *Literacy* 43(1):11-19.
- Estacio, E. V.** 2013. Health literacy and community empowerment: It is more than just reading, writing and counting. *Journal of Health Psychology* 18(8) 1056-1068
- Kauppinen, M.** 2010. Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities*, 141.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A.** 2019. Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.)

Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen Ainedidaktinen Seura, 144 -153.

Merga, M. 2015. Access to Books in the Home and Adolescent Engagement in Recreational Book Reading: Considerations for secondary school educators. *English in Education*, 49(3).

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.

Nutbeam, D. 2009. Defining and measuring health literacy: What can we learn from literacy studies? *International Journal of Public Health* 54: 303–305.

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Roskos, K. & Neuman, S. 2013. Common core, common places and community in teaching reading. *The Reading Teacher* 66(6), 469 - 473.

Suvilehto, P., Kerry Moran, K. J. & Aerila, J.-A. 2019. Supporting Children's Social and Emotional Growth through Developmental Bibliotherapy. Teoksessa K.J. Kerro Moran & Aerila, J.-A. (toim.) *Story in the Lives of Children: Contributions of the Narrative Mode*. New York: Springer.

UNESCO 2006. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>. Viitattu 14.12.2012.

Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana

Johanna Lähteelä, Merja Kauppinen & Juli-Anna Aerila

TAUSTAA LUKIJUUDESTA

Lukemaan motivoituminen ja lukemisen harrastaminen on monen eri tekijän tulos. Esimerkiksi lukukokemukset, lähipiirin lukuharrastus, mielipiteet kirjoista ja käsitykset luettujen tekstien kiinnostavuudesta vaikuttavat siihen, harrastaako lapsi tai nuori lukemista ja syttyykö lukuinto luokkaan. Joka tapauksessa lapsi ja nuori tarvitsee runsaasti kannustusta lukemiseen. Lukuharrastus, samoin kuin muut harrastukset, ovat myös ryhmätason ilmiöitä. Jos lapsella ja nuorella on lukevia kavereita, joiden kanssa puhua kirjoista, kynnyks tarttua kirjaan madaltuu ja kiinnostus kirjaan kasvaa. (Aerila & Kauppinen 2019.)

Koulukirjastot ovat yksi keino tukea oppilaiden lukijuutta. Englannissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että koulukirjastojen käyttäjät nauttivat lukemisesta muita enemmän ja kertoivat olevansa hyviä lukijoita. Lapsilla, jotka käyttivät koulukirjastoa, oli myös myönteisempi asenne lukemista kohtaan. Koulukirjaston käyttö väheni selvästi iän myötä. Syiksi kirjastossa käymättömyyteen mainittiin, ettei kirjastossa ole kiinnostavia kirjoja eivätkä kaveritkaan käy kirjastossa. Lisäksi kirjastoa käyttämättömät lapset ja nuoret eivät usko, että kirjastossa käyminen auttaa heitä koulunkäynnissä. (Clark 2010.)

PIRLS 2016 -tutkimuksessa korostettiin koulun merkitystä lasten lukutaidon tukemiselle. Etenkin alakoulun lukutunnit ovat tärkeitä, ja kaikilla kouluilla tulisikin olla pieni kirjasto tai yhteistyötä kunnan kirjaston kanssa. PIRLS 2016 -tutkimus keskittyi neljäsluokkalaisiin ja sen mukaan 45 prosenttia Suomen neljäsluokkalaisista oppilaista opiskelee luokassa, jossa on luokkakirjasto. Suomessa vain kolme prosenttia neljäsluokkalaisista opiskeli kouluissa, joiden koulukirjastoissa oli yli 5000 kirjaa. Suurin osa Suomen neljäsluokkalaisista (40 %) kävi koulua, joiden koulukirjastossa oli 50–5000 kirjaa. Kansainvälisesti

vertailtuna Suomessa oli seitsemänneksi eniten neljäsluokkalaisia sellaisissa kouluissa, joissa ei ollut koulukirjastoa. Toki täytyy ottaa huomioon, että näiden koulujen lähiympäristössä saattaa olla kunnankirjasto, jonka kanssa koulu tekee yhteistyötä. PIRLS 2016 -tutkimuksessa havaittiin myös yhteys koulukirjaston koon ja oppilaiden lukutaidon välillä: mitä suurempi oli koulun kirjasto, sitä parempi oli keskimääräinen lukutaidon osaamisen pistemäärä. (Leino ym. 2017.)

Tässä tekstissä tarkastellaan Ytimessä-hankkeessa mukana olleiden oppilaiden kokemuksia, käsityksiä ja mielipiteitä lukemisesta. Erityisesti pyritään saamaan esiin hankkeen vaikutuksia oppilaiden lukijuuteen ja lukemisen harrastamiseen. Ensin esitellään oppilaiden lukukokemuksia. Tämän jälkeen kuvataan oppilaiden vapaa-ajan lukuharrastusta ja sen ilmenemistä arjessa sekä oppilaiden käsityksiä lukemisesta. Lopuksi tarkastellaan kirjastojen merkitystä oppilaiden lukemisen tukemisessa ja esitellään opettajille konkreettisia vinkkejä.

YTIMESSÄ-OPPILAIKEN LUKUKOKEMUKSIA KUVAAVA AINEISTO

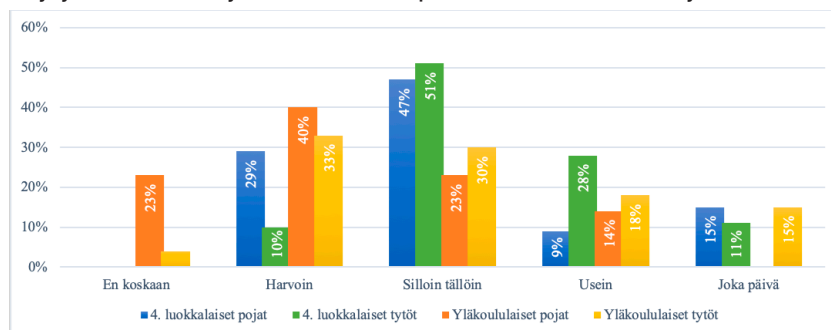
Ytimessä-hankkeen lukemista koskeva verkkokysely oli kaksiosainen seurantakysely, joka käsitti kahden ikäryhmän oppilaita: 4.-luokkalaisia sekä 7.–9.-luokkalaisia. Kyselyyn vastasi syksyllä 2018 82 neljäsluokkalaista ja 62 yläkoululaista ja keväällä 2019 68 neljäsluokkalaista ja 79 yläkouluikäistä. Neljäsluokkalaisten seurannassa oli jonkin verran katoa, kun taas yläkoululaisten vastaajien määrä oli keväällä suurempi. Kysely koostui neljästäkymmenestä kysymyksestä, jotka käsittelivät oppilaiden lukukokemuksia ja -tottumuksia. Syksyn ja kevään kyselyissä olivat samat kysymykset. Tämän lisäksi keväällä tiedusteltiin lukemisen muuttumista kuluneen lukuvuoden aikana.

Aineisto käsiteltiin määrällisellä ja laadullisella sisällönanalysilla. Tulosten raportoinnissa kiinnitettiin erityistä huomiota eri-ikäisten oppilaiden sekä tyttöjen ja poikien lukijuuden eroihin ja niihin vaikuttaviin tekijöihin. Raportoinnissa pyrittiin hahmottamaan Ytimessä-hankkeen vaikuttavuutta oppilaiden kokemuksiin ja käytänteisiin lukemisesta.

OPPILAIKEN KOKEMUKSET LUKEMISESTA JA ASEENTEET LUKEMISTA KOHTAAN

Oppilaiden lukemisen määrän on useissa tutkimuksissa ja arvioinneissa havaittu laskevan iän mukana (Leino ym., 2017; Sulkunen 2012). Ytimessä-aineiston tulokset tukevat sitä näkemystä, että lukuinto vähenee kouluvuosien lisääntyessä. Suurin osa neljäsluokkalaisista lukee vähintään silloin tällöin kirjoja, kun taas yläkoululaisista vain alle puolet.

Neljäsluokkalaiset tytöt olivat innokkaimpia lukijoita, sillä jopa 90 % heistä luki kirjoja vähintään silloin tällöin. Vähintään silloin tällöin kirjoja lukevia neljäsluokkalaisia poikiakin oli 71 %. Pojista harvoin



Kuvio 1.
Kirjojen lukeminen vapaa-ajalla.

kirjoja luki 29 %. Huomionarvoista on, että neljännellä luokalla sekä tytöt että pojat lukivat kirjoja vapaa-ajalla edes jonkin verran, ja yli 10 % neljäsluokkalaisista vastasi lukevansa kirjoja joka päivä (kuvio 1). Vapaa-ajalla lukeminen vähenee Ytimessä-aineiston mukaan selvästi yläkoulussa. Vähintään silloin tällöin kirjoja vapaa-ajalla lukevia tyttöjä oli yläkoulussa enää 63 % ja poikia vain 37 %. Osa yläkoululaisista ei lue koskaan vapaa-ajallaan kirjoja (pojista 23 %, tytöistä 4 %). Kukaan yläkouluikäisistä pojista ei vastannut lukevansa kirjoja joka päivä (kuvio 1). Yläkouluikäisten poikien innostaminen kirjojen pariin vaatii näin ollen erityistä kannustusta.

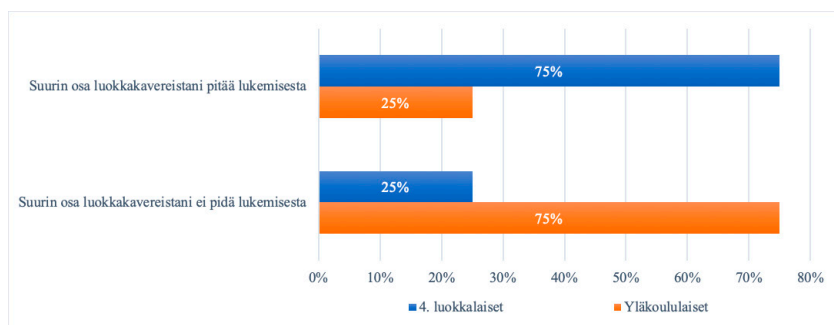
Suurin osa neljäsluokkalaisista ja yläkoululaisista nimesi lukemattomuutensa syyksi sen, että he tekevät mieluummin vapaa-ajallaan muuta kuin lukevat. Neljäsluokkalaisilla on omasta mielestään aikaa lukemiselle, kun taas yläkoululaisista 64 % on nimennyt lukemattomuutensa syyksi ajan puutteen. Myös sopivien kirjojen puute mainittiin syyksi lukemattomuudelle (yläkoulun pojista 35 %). Monesti kiinnostavien kirjojen löytäminen ja suosittelemalla oppilaille on hankalaa.

Apuna ovat lasten ja nuorten omat kokemukset lukemisen arvoisista kirjoista. Artikkelin liitteenä onkin koosteet neljäsluokkalaisten ja yläkoululaisten suosittelemista kirjoista.

Lukevat lapset, nuoret ja aikuiset ovat tärkeitä roolimalleja lukemiseen innostamisessa. Lähes kaikki neljäsluokkalaisten vastasivat jonkun perheenjäsenensä ja osan ystävistään lukevan mielellään.

Oppilaiden käsitykset luokkakaverin lukijuudesta vaihtelivat yläkoululaisten ja neljäsluokkalaisten välillä. Neljäsluokkalaista 75 % on sitä mieltä, että luokkakaverit pitävät lukemisesta, kun taas yläkoulussa tilanne on kääntynyt pääläelleen: 75 % on sitä mieltä, etteivät luokkakaverit pidä lukemisesta (kuvio 2). Tässä voikin olla kyseessä vuosiluokka vuosiluokalta voimistuva kehä: kun käsitys kaverien lukemattomuudesta lisääntyy, myös oma sitoutuminen lukemiseen vähenee. Yläkoulussa ollaan jo siinä pisteessä, että vain neljännes oppilaista ajattelee kaveriensä pitävän lukemisesta.

Lukeminen ei siis innosta kaikkia lapsia ja nuoria. Jos lukeminen



*Kuvio 2.
Luokkakaverin
lukemisesta pitä-
minen oppilaiden
arvioimana.*

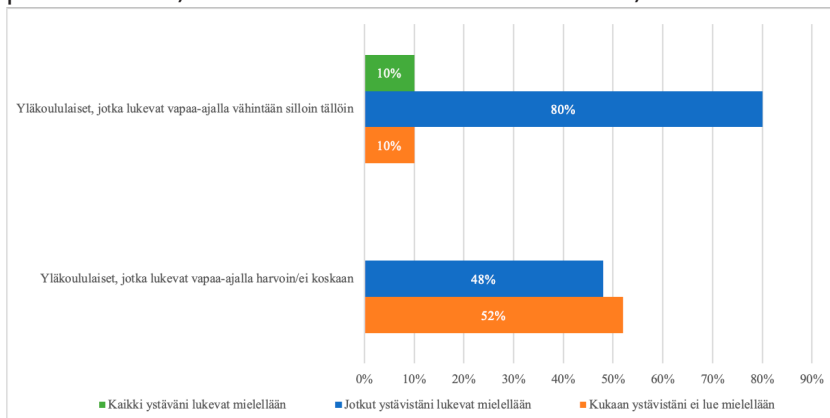
on vaikeaa eikä hyvää luettavaa löydy helposti, alkavat lukemiseen liittyvät kokemukset muotoutua huonoiksi. Aikuisten lukemisella on puolestaan merkitystä lasten lukuasenteisiin. Myös kaveripiirillä on suuri vaikutus lukuintoon. Jos kaverit eivät lue, tämä vahvistaa oppilaan mielikuvaa lukemisen tylsyydestä. (Aerila & Kauppinen, 2019.) Ytimessä-yläkoululaisten säännöllinen lukeminen oli yhteydessä sekä lukeviin ystäviin että perheenjäseniin.

Yläkoululaisilla, jotka lukevat säännöllisesti kirjoja, on myös enemmän lukevia ystäviä yläkoululaisten itsensä arvioimana. Noin puolet yläkoululaisista, jotka eivät lue kirjoja säännöllisesti, arvioi, ettei myöskään kukaan heidän kavereistaan pidä kirjojen lukemisesta. (Kuvio 3.) Lisäksi säännöllisesti lukevilla yläkoululaisilla oli lähes kai-

killä joku perheenjäsen, joka piti lukemisesta (kuvio 4).

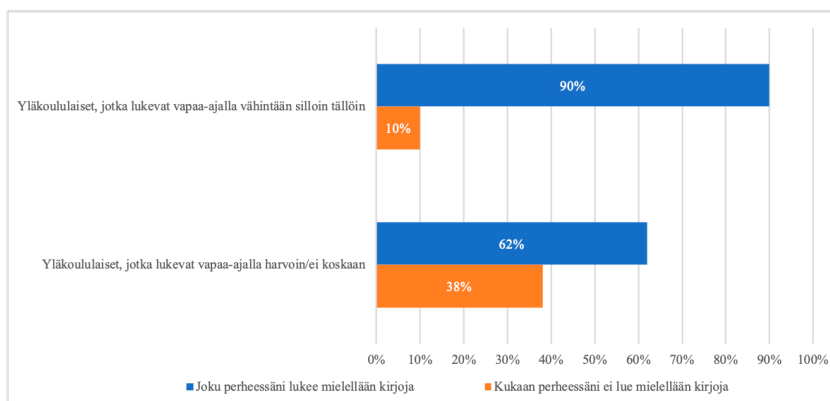
Eri-ikäiset oppilaat kiinnittivät huomiota samoihin seikkoihin arvioi-
dessaan luokkakaveriensa lukijuutta. Niitä olivat lukemiseen liittyvät
tunteet, kirjoista keskusteleminen ja kirjojen näkyminen arkitoimin-
nassa. Neljäsluokkalaiset perustelivat luokkakaveriensa lukemisesta
pitämistä sillä, että lukutunneilla kaikki ovat iloisia, sillä "kaikkihan

*Kuvio 3.
Ystävien lukemi-
sesta pitäminen
ja yläkoululaisten
lukeminen va-
paa-ajalla.*



pitävät lukemisesta". He ovat nähneet ystäviensä lukevan tai kuulleet
heidän puhuvan kirjoista. Lisäksi he kertovat kaveriensa lainaavan
kirjoja ja lukevan niitä kirjastovälitunnilla. Vastaavasti yläkoululaiset
antoivat kaveriensa lukemattomuudelle perusteluiksi muun muassa

*Kuvio 4.
Perheenjäsenen
lukemisesta
pitäminen ja
yläkoululaisten
lukeminen va-
paa-ajalla.*



sen, ettei kukaan puhu kirjoista, lukeminen on tylsää tai että kaikki
ovat kiinnostuneempia puhelimistaan kuin kirjoista. Lukemiseen liit-
tyvät tunteet koettiin vahvoina: "He masentuvat aina kun tulee luke-
misaiheinen tunti."

Lukemisesta pitämiseen liittyvät sukupuolistereotyyptit näkyvät sekä lasten että nuorten käsityksissä:

- Kaikki tytöt lukee varmaan paljon. (neljäsluokkalainen)
- Suurin osa luokasta on poikia ja pojat eivät tykkää kauheesti lukemisesta. (yläkoululaisten)

Sekä neljäsluokkalaiset että yläkoululaiset mieltävät tyttöjen lukevan poikia enemmän. Tällaiset yleistävät kategorisoinnit vaikuttavat tehokkaasti asenteisiin ja ovat siksi toistuessaan ja yleistyessään erityisen harmillisia (Sulkunen & Kauppinen, 2018).

OPPILAAT PITÄVÄT LUKEMISTA TÄRKEÄNÄ TAITONA

Säännöllisesti lukemista harrastavia on aineiston neljäsluokkalaissa 81 % ja yläkoululaisissa 48 % (ks. kuvio 1). Vaikka vain noin puolet yläkoululaisista harrastaa säännöllisesti lukemista, oppilaat kuitenkin arvostavat lukemista. Kirjojen lukemisen koki tärkeäksi enemmistö sekä neljäsluokkalaista (87 %) että yläkoululaisista (80 %). Vaikka oppilaat pitävät lukemista tärkeänä taitona, etenkin yläkoululaiset eivät koe sitä erityisen mukavaksi harrastukseksi.

Sekä neljäsluokkalaiset että yläkoululaiset perustelivat lukemisen tärkeyttä samalla tavoin. Oppilaiden mielestä lukuharrastus kehittää lukutaitoa, keskittymistä, sanavarastoa, mielikuvitusta, muistia ja empatiakykyä. Sen avulla voi saada tietoa ja oppia lisää suomen kielestä ja siitä on apua työelämässä. Lisäksi muutama vastasi lukemisen olevan itsessään hauskaa ja mukavaa. Neljäsluokkalaisten eniten käyttämä perustelu lukutaidon tärkeydelle oli lukutaidon kehittyminen. Monet olivat sitä mieltä, että lukemalla oppii lukemaan paremmin ja nopeammin. Yläkoululaisten eniten käyttämä perustelu lukutaidon tärkeydelle oli sanavaraston kasvaminen.

Säännöllisesti lukevat oppilaat mainitsivat muita enemmän myönteisiä asioita lukemisesta. Eniten perusteluja lukemisen hyödyllisyydestä tuli niiltä neljäsluokkalaisilta, jotka lukevat säännöllisesti. Osa niistäkin oppilaista, jotka eivät lukeneet säännöllisesti, perustelivat silti lukemisen tärkeyttä monipuolisesti. (Taulukko 1.)

4. luokkalaiset (lukevat vähintään silloin tällöin vapaa-ajalla)	Yläkoululaiset (lukevat vähintään silloin tällöin vapaa-ajalla)
No lukeminen kehittää kärsivällisyyttä, jos ei lue yhtään niin ei ikinä jaksa odottaa pitkään	Koska työelämässä tarvitsee lukutaitoa ja silloin pääsee helpomalla mitä paremmin ja nopeammin lukee.
Saa uppoutua kirjan mukaan ja se parantaa lukutaitoa.	Koska silloin on enemmän sanavarastoa. Ja sit sun suomenkieli parantuu.
Koska se on hyväksi silmille ja aivoille.	Lukeminen parantaa maailmantietoutta, keskittymistä ja sanavarastoa.
Oppii lukemaan sujuvasti ja voi jopa ruveta tykkäämään siitä.	No se auttaa mielenkuvitustasi, se lisää sanavarastoa ja se on hauskaa.
4. luokkalaiset (lukevat harvoin vapaa-ajalla)	Yläkoululaiset (lukevat harvoin tai ei koskaan vapaa-ajalla)
Kirjojen lukeminen on tosi tärkeää koska siinä oppii lukemaan ja joissain kirjoissa on tärkeitä opetuksia.	Koska lukeminen parantaa minun suomenkieltä kun en puhu kotona suomea.
Jos sinulla ei olisi lukutaitoa eläminen olisi paljon vaikeampaa.	On että luku nopeus paranee ja tottuu tuleviin koe lukuihin.
koska oppii samalla asioita ja jos se on kivaa	koska voit lukea jotain muuta kuin kirjoja

*Taulukko 1.
Oppilaiden perusteluja lukemisen tärkeydelle.*

Oppilaat perustelivat myös sitä, miksi lukeminen ei ole tärkeää. Näitä toivat esiin vain oppilaat, jotka vapaa-aikanaan lukevat harvoin tai eivät lue lainkaan vapaa-ajalla. He kokevat, ettei kirjojen lukemisesta ole hyötyä, niiden lukeminen vie aikaa ja sopivia kirjoja on vaikeaa löytää. (Taulukko 2.)

4. luokkalaiset (lukevat harvoin vapaa-ajalla)	Yläkoululaiset (lukevat harvoin tai ei koskaan vapaa-ajalla)
Siinä ei opi paljonkaan mitään.	Voin laskea lukemani kirjat sormillani, enkä ole vielä nähnyt tarvetta lukea kirjoja elämässäni.
Koska en tykkää melkein mistään kirjoista.	Elämässä pärjää ilman kirjojen lukemista.
kirjojen lukeminen vie aikaa	Opit koulussa tarpeeksi.

*Taulukko 2.
Oppilaiden perusteluja sille, miksi lukeminen ei ole tärkeää.*

KIRJASTOT OPPILAIEN LUKEMISEN TUKIJOINA

Ytimessä-hankkeessa kannustettiin luokka- ja koulukirjastojen kehittämiseen ja tuettiin koulujen ja kirjastojen yhteistyötä. Hankkeen alussa 32 % neljäsluokkalaisista ja 37 % yläkoululaisista kertoi, että heidän luokkahuoneessaan on kirjasto. Hankkeen lopussa luokkakirjastojen määrä oli oppilaiden mukaan kasvanut, sillä 67 % neljäsluokkalaisista ja 44 % yläkoululaisista vastasi, että luokkahuoneessa on kirjasto. Ytimessä-hankkeen keskeisenä tavoitteena oli lisätä lukemista ja kehittää erilaisia tapoja innostaa oppilaita kirjan pariin. Luokassa pyrittiin panostamaan lukemaan innostamiseen monin eri tavoin, ja yksi tapa innostaa lukemiseen on luokka- tai koulukirjaston kehittäminen. Oppilaiden kokemuksista voi päätellä, että tässä työssä oli Ytimessä-hankkeessa onnistuttu.

Opettajan lukemisen pedagogiikkaa tutkittaessa on havaittu, että opettajan voi olla vaikeaa tietää, mitä kirjoja hankkisi luokkahuoneeseen tai suosittelisi kirjastossa oppilailleen (Kauppinen & Aerila, 2019). Voi tuntua houkuttevalta antaa oppilaiden valita kirja täysin vapaasti tai sitten määrätä tietty kirja koko luokalle luettavaksi. Kumpikaan ratkaisu ei välttämättä ole paras mahdollinen. Eräs yläkoululainen kiteytti kantansa seuraavasti: "Kaikki lukemani kirjat, jotka olen itse valinnut enkä ole ollut pakotettu valitsemaan jonkun tylsän kirjan on ollut parhaimmat." Omaehtoiset valinnat saavat lukemisen tuntumaan mielekkäältä, ja oppilaiden lukumotivaatiota lisäkin mahdollisuus valita kirja itse. Toki valintaa voi tukea vinkkaamalla kirjoja eri tavoin ja "maistattamalla" oppilailla monentyyppisiä kirjoja, joista saattaa löytyä yllättäviäkin suosikkeja. (Aerila & Kauppinen, 2019.)

MUUTOKSET LUKEMISESSA OPPILAIDEN KOKEMANA

Sekä neljäsluokkalaiset että yläkoululaiset kuvasivat lukemisessaan Ytimessä-hankkeen aikana tapahtuneita muutoksia. Lukuvuoden kuluessa lukemisen koettiin selvästi lisääntyneen: 41 % yläkoululaisista vastasi lukeneensa koulussa ja 25 % vapaa-ajallaan enemmän kirjoja kuin yleensä. Lisäksi 61 %:lla yläkoululaisista e-kirjojen ja muun sähköisen materiaalin lukeminen oli lisääntynyt lukuvuoden aikana. Myös 30 % neljäsluokkalaisista oli lukenut koulussa ja 35 % vapaa-ajalla enemmän kirjoja kuin yleensä.

Noin joka viides oppilas (neljäsluokkalaisista 21 % ja yläkoululaisista 19 %) oli huomannut hankkeen aikana luokkakavereidensa pitävän lukemisesta. Näkyvimpänä erona näiden oppilasryhmien välillä on se, että neljäsluokkalaisista 63 % koki Ytimessä-hankkeen aikana joitakin muutoksia lukemisessaan, kun taas yläkoululaisista 55 % ei havainnut Ytimessä-hankkeen vaikuttaneen ollenkaan lukemiseensa. Yläkoululaisten lukuintoon vaikuttaminen saattaakin olla vaikeampaa kuin alakoululaisten.

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet neljäsluokkalaiset vastasivat lukemisensa muuttuneen siten, että he lukevat nykyään enemmän ja heidän lukuopeutensa on kasvanut. Oppilaat myös mainitsivat saaneensa hyviä kirjavinkkejä ja löytäneensä uusia kiinnostavia kirjoja. (Taulukko 3.) Yläkoululaiset vastasivat puolestaan kiinnostuksensa lukemiseen lisääntyneen ja lukutaidon parantuneen. Useampia mainintoja saivat myös äänikirjat sekä jokapäiväinen koulussa lukeminen 15 minuutin lukusiestän ajan. (Taulukko 4.)

Lukuinnostus	Lukutaito
Luen enemmän ja luen ennen kuin menen nukkumaan.	Lukunopeus on kehittynyt.
Olen lukenut enemmän ennen nukkumaanmenoa.	Nyt luen parempi ja nopeampi.
Olen alkanut lukea erilaisia kirjoja.	Olen oppinut lukemaan nopeammin.
Olen käynyt enemmän kirjastossa ja tykkään nykyään lukea.	Kun luen enemmän kirjoja niin opin paremmin lukemaan.

Taulukko 3.
Muutokset lukemisessa neljäsluokkalaisten kokemana.

Lukuinnostus	Lukutaito
No olen löytänyt enemmän kiinnostavaa luettavaa ja sarjoja.	Luen nykyään vaikealukuisia kirjoja ja pidempiä.
Olen saanut hyviä vinkkejä uusiin kirjoihin ja kirjasarjoihin. Niin olen lukenut vähän enemmän.	Rupesin lukee paremmin ja nopeammin.
Siitä on tullut kiinnostavampaa.	Luen enemmän ja nopeammin kuin ennen.
Tosi hyvin ja en osaa sanoa. Mutta lukeminen on hauskaa.	Lukeminen muuttu silleen, että rupesin lukee paremmin ja nopeammin.
Luen nykyään paljon, mutta en löydä kiinnostavia kirjoja.	Olen nykyään parempi lukemaan kuin ennen.
Luen paljon enemmän.	
Minä luen enemmän kirjoja	
Olen alkanut lukea paljon Aku Ankkoja	
Minun kirja makuni on muuttunut enkä löydä enää löydä sopivia kirjoja sen takia olen lukenut vähemmän	
No olen löytänyt enemmän kiinnostavaa luettavaa ja sarjoja.	

4. luokkalaiset (lukevat harvoin vapaa-ajalla)	Yläkoululaiset (lukevat harvoin tai ei koskaan vapaa-ajalla)
Olen alkanut lukemaan enemmän esim. Harry Potteria.	Lukutaitoni on huomattavasti parantunut.
Olen lukenut enemmän kirjoja vuoden aikana kuin koko elämäni aikana.	Luen nopeammin kuin ennen.
Luen useammin e-kirjoja.	Lukutaitoni on parantunut.

4. luokkalaiset (lukevat harvoin vapaa-ajalla)	Yläkoululaiset (lukevat harvoin tai ei koskaan vapaa-ajalla)
Kuunnellut enemmän äänikirjoja.	Lukeminen on kehittynyt paljon kavereiden kanssa peleissä chät-täilemässä jne.
Olen lukenut enemmän bookbea-tissa.	
Haluan enemmän lukea.	
Vuoden aikana olen ruvennut kiinnostumaan kirjoista ja olen lukenut niitä enemmän. Olen myös tajunnut lukemisen merki-tyksen.	
Kiinnostus kirjojen lukemiseen on huomattavasti korkeampi.	
Ei ihan hirveästi. Luin ehkä hieman enemmän kirjoja ja myös parempia kirjoja kuin aikaisem-min.	
Olen lukenut enemmän kirjoja vapaa-ajalla.	
Olen alkanut lukea hiukan enem-män	
Luen joka päivä ainakin 15 min koska lukusiesta.	
Luen joka päivä 15 min. lukusiesta aikana.	
Lukusiesta joka on ollut koulussa on muuttanut lukemistani hyvällä tavalla luen enemmän. Luen 13.30–13.45	
Olen aina lukenut paljon kirjoja, mutta kuluneena keväänä en ole saanut aikaiseksi, olen kuin unohtanut.	

*Taulukko 4.
Muutokset
lukemisessa
yläkoululaisten
kokemana.*

4. luokkalaiset (lukevat harvoin vapaa-ajalla)	Yläkoululaiset (lukevat harvoin tai ei koskaan vapaa-ajalla)
Koulu vie yhä enemmän aikaa, enkä siksi lue yhtä paljon kuin ennen.	

YTIMESSÄ-HANKKEEN SALDO JA VINKIT OPETTAJILLE

Ytimessä-hanke kesti lukuvuoden verran, ja sen tavoitteena oli lisätä oppilaiden lukemista ja innostaa oppilaita lukemaan. Hankkeeseen osallistuneiden yläkouluikäisten lukuinto oli hankkeen alkaessa alhaisempi kuin neljäsluokkalaisten (ks. kuvio 1). Vaikka molempien ikäryhmien lukuinto lisääntyi hankkeen aikana, yläkoululaisten innostus kirjoihin jäi matalammaksi kuin neljäsluokkalaisten.

Sekä neljäsluokkalaisten ja yläkoululaisten käyttöön tuli hankkeen myötä enemmän koulu- ja luokkakirjastoja kuin aiemmin. Oppilaita kannattaa osallistaa kirjastojen suunnitteluun, sillä se sitouttaa lukemiseen. Esimerkiksi Jyväskylän eräässä alakoulussa oppilaat ovat itse tehneet kirjahyllyt ammattipuusepän ohjauksessa (Siljamäki, 2018).

Luokkakirjastojen perustamisen lisäksi on tärkeää antaa aikaa lukemiselle. Toimivaksi käytännöksi osoittautui lukusiesta, jossa ideana on lukea joka päivä 15 minuuttia. Oppilaiden mukaan tämä oli hyvä asia, ja se sai heidät lukemaan enemmän (ks. taulukko 3). Myös oppilaiden omat kirjavalinnat ovat tärkeitä, joten oppilaiden suosittelemat kirjalistat tarjoavat hyödyllisiä vinkkejä opettajille ja kirjastojen henkilöstölle (ks. liitteet 1 ja 2).

Neljäsluokkalaisilta eniten kehuja saivat Neropatin päiväkirja, Lasse-Maijan etsivätoimisto, Harry Potter ja Kepler62. Näistä kirjasarjoista suosittuja yläkoulussa olivat Kepler62, Neropatin päiväkirja sekä Harry Potter. Aineiston perusteella lapsia ja nuoria vaikuttaisivat kiinnostavan eniten spefi-kirjat (scifi-, fantasia- ja kauhukirjallisuus) sekä kirjat, jotka käsittelevät lasten ja nuorten omaa kokemusmaailmaa. Neljäsluokkalaisia kiinnostavat myös eläinkirjat sekä kirjat, joissa ratkotaan erilaisia arvoituksia ja mysteerejä.

Ytimessä-hanke osoitti, että jo lukuvuoden kestäväällä panostamisella lukemisen innostamiseen oppilaat kiinnostuvat lukemisesta enemmän kuin aiemmin. Tehokas tapa innostaa oppilaita lukemaan on perustaa kouluun tai luokkaan oma kirjasto, jolloin kynnys tutus-

tua kirjojen maailmaan pienenee. Koulu- tai luokkakirjasto tarjoaa matalan kynnyksen lähestymisen kirjallisuuden pariin. Tärkeää on myös raivata aikaa lukemiselle ja antaa oppilaiden valita heitä kiinnostavia kirjoja.

LÄHTEET

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

Clark, C. 2010. Linking School Libraries and Literacy: Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. National Literacy Trust.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Siljamäki, T. 2018. Kirjat pitää viedä lukijoiden luokse. Kirjastolehti. 16.11.2018. Saatavissa: <http://kirjastolehti.fi/artikkelit/kirjat-pitaa-viada-lukijoiden-luokse/> Viitattu 28.8.2019.

Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Välijärvi, J. & Sulkunen, S. (toim.) PISA2009 pääraportti: Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. 12–32. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 20.8.2019.

Sulkunen, S. & Kauppinen, M. 2018. "Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan": poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 205. Vastapaino. 146–173.

Kirjat näkyviksi: Instagram, Youtube ja pod- castit yhteisöllisinä kirjavink- kareina

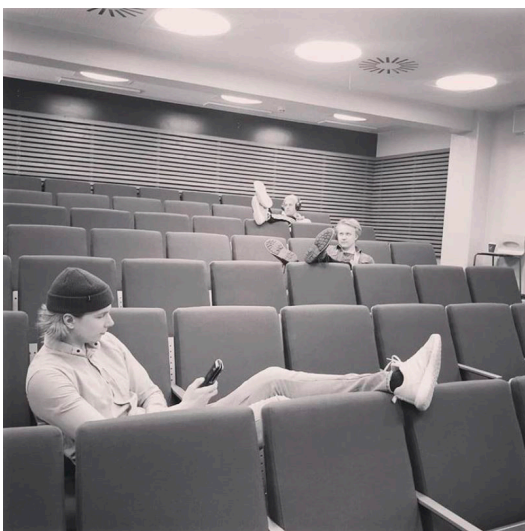
Antti Aaltonen & Johanna Lähteelä

Internet ja sosiaalinen media ovat muuttaneet lukutottumuksia huomattavasti. Verkkoympäristön uudet lukutaidot pohjautuvat sosiaaliseen kanssakäymiseen, mutta verkosta löytyy myös eriytynyttä yhteisöllisyyttä, kuten erilaisia blogirinkejä (Herkman & Vainikka, 2012). Verkko yhteisöllisyys tarjoaakin paljon hyviä työkaluja lukemaan innostamiseksi.

BOOKSTAGRAM

Kirjavinkkariyhdistys määrittelee blogissaan bookstagramin Instagramin kirjanurkaksi, jossa käyttäjät julkaisevat Instagram-tileillään kuvia kirjoista, joita ovat ostaneet, lukeneet, haluaisivat lukea ja niin edelleen. Instagramista löytyy tunnisteella #bookstagram lähes 34 miljoonaa mainintaa, joten kyse on hyvin laajasta ilmiöstä. Suomenkielisellä tunnisteella #kirjagram julkaisuja on kirjoitushetkellä reilut 25 000.

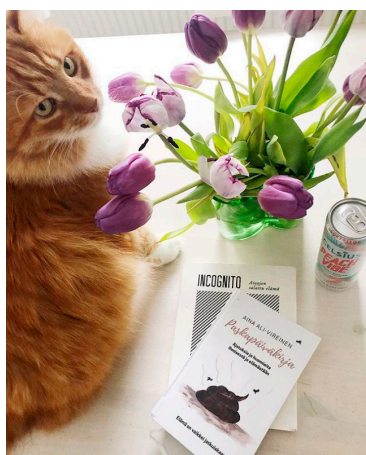
Rauman opettajankoulutuslaitoksen toisen vuoden luokanopettajaopiskelijat saivat lukuvuodeksi



Kuvat 1 – 2.
Letkealukemista-tilillä on paljon opettajaopiskelijoiden bookstagram-päivityksiä, joista saa erilaisia lukuvinkkejä.

2018-2019 käyttöönä BookBeat-sovellukset, joiden avulla on mahdollista kuunnella äänikirjoja tai lukea e-kirjoja. Kurssin kantavina teemoina olivat multimodaaliset tekstit, lukemisen muuttuvat tavat sekä luetun kirjallisuuden käsittelyn keinot. Jokaisen opiskelijan piti lukea tai kuunnella kurssin aikana vähintään yksi vapaavalintainen kirja ja tehdä siitä julkaisu koko kurssin yhteiselle Instagram-alustalle, joka sai nimekseen "Letkeää lukemista". Instagram-palvelussa profiili on nimellä letkeaalukemista. Nimi kuvaa sitä, ettei lukemisen tarvitse olla jäykkää pönöttämistä vaan nykyään esimerkiksi mobiililaitteiden ansiosta kirjaan voi syventyä missä vain, milloin vain ja miten vain – vaikkapa äänikirjaa kuuntelemalla. Julkaisuja Instagram-tilille tuli yhteensä 75, ja ne kuvaavat esimerkiksi lukutapaa, lukupaikkaa, lukukaveria tai luettua kirjaa. Useassa julkaisussa yhdistyy monta elementtiä. Lisäksi jokaisen kuvan alla on lyhyt kuvaus, jolla houkutellaan muita lukemisen tai luetun pariin. Esimerkiksi lentokonekuvassa on tekstinä: "Kirjojen kuuntelu onnistuu kätevästi myös offlinessa. Omalla lennollani kuuntelin Michelle Obaman Minun tarinani -teosta, joka vie kuuntelijan kulissien taakse. - Susanna"

Bookstagram sopii parhaiten yläkouluun ja lukioon, sillä sovelluksen ikäraja on 13 vuotta. Kuitenkin monilla alakouluilla on luokan tai koulun yhteisiä Instagram-tiliä. Esimerkiksi helsinkiläisen Vallilan alakoulun tilillä (vallilan_ala_asteen_koulu) on seuraajia noin 250 ja vaikkapa vantaalaisella Jokiniemen koululla (jokiniemen.koulu) melkein 600. Sosiaalisen median kanava Instagram on ikärajastaan huolimatta hyvin yleisessä käytössä alakoululaisilla ja osittain myös kouluilla.



IDEOITA LUOKKAAN

- Luokan tai koulun yhteinen bookstagram-sivusto on helppo toteuttaa niin, että henkilökunta julkaisee sisällön oppilaiden puolesta. Kanavaa voidaan tarkastella yhdessä ja jakaa kirjavinkkejä.
- Oppilaiden kanssa voi toteuttaa historiallisten tai fiktiivisten henkilöiden bookstagram-tilit.

PODCASTIT

Kielitoimiston sanakirjan mukaan podcast-lähetys tarkoittaa ääni- tai videotallenteen lähettämistä verkkosyötteenä tietokoneeseen tai muuhun vastaanottimeen. Suurin osa podcasteista on äänimuotoisia ja niiden suosio on kasvanut suuresti 2010-luvulla. Monet kuuntelevat podcasteja mukana kulkevalla mobiililaitteella, jossa on verkko-yhteys. Näin erilaiset viihdettä tai tietoa tarjoavat tai yhdistelevät ääniohjelmat kulkevat mukana missä tahansa. Podcastien etu on myös se, että ne ovat käytännössä aina maksuttomia.

Kirjallisuusteemaisissa podcasteissa keskustellaan kirjallisuudesta hyvin laajasti. Teemat liittyvät tuoreisiin julkaisuihin, teosten analysointiin, arvioihin ja vinkkaukseen, kirjallisuuden hyötyihin, lukuharrastukseen ja eri genreihin. Niissä voidaan myös tarkastella kuuntelijoiden kysymyksiä, jolloin kirjallisuuden käsittelystä tulee entistä vuorovaikutuksellisempaa. Jaksojen nimet ovat usein hyvin informatiivisia ja kertovat, mistä jaksossa keskustellaan. "Kirjapinon takaa"-podcastin jaksoja ovat esimerkiksi "Äitienpäivän kirjavinkit", "Synkkiä kartanomaisemia ja yksi varsin outo kissa – luimme toistemme suosikkikirjat" tai "Kevään kirjakatalogien kimpussa".

Podcastista huomaa myös nopeasti, mikäli teema tai käsittelytapa ei tempaa mukaansa. Jaksoa on helppo vaihtaa, ja tarjolla on hyvin eripituisia jaksoja. Esimerkiksi Jenni Lindvallin ja Essi Rötkösen Lukuvika-podcastin jaksojen pituus pyörii tunnin molemmin puolin, kun vaikkapa Bazian Prudensin Kirjapodin jaksoista suurin osa on parikymmenminuuttisia. Jaksojen pituus kuitenkin vaihtelee usein myös saman podcastin sisällä.

Reader, why did I marry him? -blogissa on listattu suomenkielisiä kirja-aiheisia podcasteja:

- Sivumennen (Jonna Tapanainen ja Johanna Laitinen)
- Takakansi (Marko Suomi)
- Kirjan taajuudella (Tuomas Aitonurmi)
- Oma huone (Anniina Nirhamo ja Ulla Lehtinen)
- Ääniä kirjastosta (Lahden kirjasto / Maisku Myllymäki)
- Kertojan ääni (Essi Pulkkinen ja Jukka Ahola)
- Kirjava kammari (Karoliina Timonen)
- Kirjapinon takaa (Lilli ja Sonja)
- Lukuvika (Jenni ja Essi)
- Kirjapodi (Bazian Prudens)

IDEOITA LUOKKAAN

- Yksin, pareittain tai ryhmässä käsikirjoitettu podcast on yksi mahdollisuus tarkastella esimerkiksi koulussa luettuja kirjoja. Mikäli kaikki ovat lukeneet saman teoksen, opettaja voi apukysymysten avulla ohjeistaa oppilaita keskustelemaan kirjasta ja äänittämään keskustelun.
- Jokaisen oppilaan ei välttämättä tarvitse lukea samaa teosta. Ryhmässä voidaan keskustella esimerkiksi omista lempikirjoista tai arvostella viimeksi luettuja teoksia. Myös esimerkiksi lukemiseen liittyvistä lapsuusmuistoista tai omista lempilukupaikoista ja -tavoista (äänikirja, e-kirja, printti) voidaan puhua.
- Podcast on helppo äänittää esimerkiksi ilmaisella Audacity-ohjelmalla. Käytännössä myös koulun tarjoamilla mobiililaitteilla, esimerkiksi iPadilla, on hyvät nauhoitus- ja leikkausominaisuudet, joiden avulla omia podcasteja on helppo ja nopea luoda.

BOOKTUBE

Youtube-videossa näkyy vaaleatukkainen 16-vuotias tyttö, käyttäjänimeltään Pinkku Pinsky, joka nostaa käsiinsä kirjan, jonka hän on lukenut. Hän selostaa, mistä kirjasta on kysymys ja kertoo lopulta oman mielipiteensä kirjasta: "Tää oli oikeesti ihan sikaihana kirja ja helposti ymmärrettävä ja luettava." Videolla on yli 58 000 katse-lukertaa. Kyseessä on booktube-ilmiö, eli bloggaajat suosittavat Youtubessa kirjoja toisilleen. Ei liene kenellekään opettajalle yllätys, että Youtube on tällä hetkellä suuressa suosiossa oppilaiden parissa. Booktube-kanavissa on monipuolista sisältöä kirjallisuudesta: kirja-arvosteluja, viime aikoina hankittujen kirjojen esittelyä, lukulistoja tai kuukauden lukusuosituksia, yleistä keskustelua kirjallisuudesta, lukupiirejä sekä erilaisia haasteita eli tägejä (tag).

Nuorille on tärkeää kokea kuuluvansa johonkin. Booktube tarjoaa nuorille yhteisön, jossa luetaan ja tuotetaan mediasisältöä. Nuorien booktubettajien mukaan erityisen tärkeää videoiden tuottamisessa on huumori ja oma tyyli. (Ehret et al., 2018.) Booktubettajat oppivat teknisiä (ääni ja valaistus), teknologisia (videoiden muokkaus ja niiden lataus Youtubeen), retorisia (mielipiteen perustelu), sosiaalisia sekä kaunokirjallisia taitoja (oppivat puhumaan kirjoista ja ymmärtämään kirjallisuutta) (Albrecht, 2017). Booktube-ilmiö kattaakin useita POP-

Sin (2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Se opettaa tekemään havaintoja, tuottamaan ja jakamaan tietoa sekä argumentoimaan ja kokeilemaan erilaisia työtapoja (L1). Booktube rohkaisee vuorovaikutukseen ja itseilmaisuun (L2), ja sen avulla tekstejä voi tulkita audiovisuaalisesti ja digitaalisesti (L4). Booktube-videoiden tuottaminen kehittää myös luovia tv-taitoja sekä mahdollistaa omien ideoiden ja ajatusten näkyväksi tekemisen (L5). (POPS, 2014.)

Suomalaisia booktubettajia

- Anniina's books
- Syyslukija
- lukutiloissa
- Bibbidi Bobbidi Book
- kirjakultti
- FOR YA: keskustelua YA-kirjoista (Young Adults) eli nuorten aikuisten kirjallisuudesta
- Lukuhirvu Hertan lukuvinkit: 10-vuotias Hertta antaa lukuvinkkejä

Suomalaisia tubettajia, joiden videoissa käsitellään toisinaan myös kirjallisuutta

- mansikkka: oman elämän kummelluksia ja kirjasuosituksia
- punaviinimaria: kirjoja, kauneutta, vaatteita, musiikkia
- Kalenterikarju: 29-vuotias Mikko puhuu kestävästä kehityksestä, masennuksesta ja kirjoista
- Kirjastokaista: lukukoira Sylvin seikkailuja ja julkisten haastatteluja

IDEOITA LUOKKAAN

- Pyydä oppilaita etsimään yksi hyvä booktube-video ja kertomaan: Miksi video on hyvä? Millaisia perusteluja tubettaja käyttää mielipiteissään? Löytyykö itseäsi kiinnostavaa kirjaa?
- Pohtikaa, mitä hyviä ja huonoja puolia booktubessa on. Tässä voi ottaa huomioon myös helpon plagioinnin mahdollisuuden sekä tubettajien kaupallisen yhteistyön kustantajien kanssa. Entä mitä kaikkea booktubettajan tulee ottaa huomioon videota tehdessään?
- Tehkää kirja-arvostelu tai lukupiiri booktube-videona.

- Etsikää verkosta tai keksikää itse erilaisia tägejä eli haasteita, joita voitte toteuttaa luokassa ja haastaa muita. Hyvä esimerkki on suomenkielisissä booktube-videoissa kiertävä haaste "Onko sinulla kirja, jossa...?", jossa on 20 kysymystä ja kahdeksan minuuttia aikaa esitellä kirjahyllystä näitä kysymyksiä vastaavia kirjoja. Esimerkiksi: "Onko sinulla kirjaa, jonka kannessa on vähintään kolme ihmistä?"
- Verkossa on myös paljon sivustoja, joissa suositellaan kirjoja. <https://www.goodreads.com> : kansainvälinen kirjojen luettelointisivusto, johon voi tehdä omat tunnukset ja tallentaa kirjoja lukulistalle sekä arvioida kirjoja
<https://www.kirjavinkit.fi/> : suomenkielinen sivusto, kattavasti eri genrejen suosituksia
<https://www.risingshadow.fi/> : suomenkielinen sivusto, speifi eli scifi- ja fantasiakirjallisuuden suosituksia

LÄHTEET

Albrecht, K. 2017. Positioning BookTube in the publishing world: An examination of online book reviewing through the field theory. *Book & Digital Media Studies*. Leiden University.

Ehret, C., Boegel, J. & Manuel-Nekouei, R. 2018. The Role of Affect in Adolescent's Online Literacies: Participatory Pressures in BookTube Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62 (2), 151–161.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2014. Helsinki. Saatavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 8.8.2019.

Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere.

Monilukutaito ei arvota: paperin ja näytön maailmoissa

Sara Sintonen

Keskustelua lukemisesta sävyttää toisinaan kahtiajako analogisiin ja digitaalisiin teksteihin, mikä käytännössä tarkoittaa asetelmaa kirja ja paperi vastaan ruutu. Kun lukeminen on monella tavalla yhteydessä siihen materiaaliseen pintaan, jossa luettavana oleva teksti on, on syytä pohtia hieman tarkemmin analogista ja digitaalista maailmaa.

Tutkimuksista tiedetään, että digitaalinen teknologia ja erityisesti erilaiset kosketusnäyttöiset sähköiset pinnat ovat tulleet jäädäkseen myös lasten ja nuorten elämään. Kosketusnäytölaitteet ovat intuitiivisia ja helppokäyttöisiä, kun taas esimerkiksi kirjan sylissä pitäminen ja sivujen käänteleminen edellyttää motorisesti enemmän erityisesti aivan pieniltä lapsilta. Tiedetään myös, että operoidessaan kosketusnäyttöisillä laitteilla jo pienetkin lapset oppivat monia taitoja samanaikaisesti: he navigoivat, vetävät, pyyhkivät, klikkaavat ja tulevat näin liikkuneeksi monentasoisissa kerrostuneissa monimodaalisissa teksteissä. Näitä tutkija Karen Wohlwend kutsuu dynaamisiksi teksteiksi juuri niiden kerrostuvan monimodaalisen luonteen vuoksi. Minna-Riitta Luukan mukaan monimodaalisuudella viitataan monilukutaitoisen kykyyn toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisia muotokielä käyttävien tekstien parissa (Luukka, 2013).

Jos digitaalisella päätteellä lukeminen on dynaamisen tekstin äärellä olemista ja kohtaamista, näyttäytyy painettu kirja lukijalleen stabiilimpana. Kosketus on tärkeässä roolissa tällöinkin, sillä tyypillisesti käsissä pidettäessä kirja tuntuu myös objektilta, konkreettiselta materiaalilta. Sivun kääntäminen on toiminto, jossa on fyysisesti samaa ruudun pyyhkäisemisen kanssa, mutta painettua kirjaa lukiessa käsi saattaa konkreettisemmin sivun perille ja lukijan sylissä on uusi aukeama. Käsin voi myös osoittaa sivuilla olevia kuvia, tunnustella

teoksen pintaa sekä paperimateriaalia ja painojälkeä.

Kun painettua kirjaa lukevan tarina etenee rivi riviltä ja aukeama aukeamalta, toki suuntaan tai toiseen, yleensä lineaarisesti, voi digitaalisen tekstin äärellä tarina muotoutua myös sivuhaaroista käyttäjän poukkoillessa ei-lineaarisesti sisällön äärellä valitsemallaan tavalla. Poukkoileminen voi tuottaa hallinnan tunnetta ja näyttäytyä leikillisenä varsinkin, jos luettavana olevassa tekstissä on moninaisia kerroksia, joissa on myös hyödynnetty monimodaalisia elementtejä. Jos analogista ja digitaalista tekstiä verrataan tällaisista lähtökohdista, analoginen ei pysty vastaamaan ajan tarpeisiin dynaamisuudesta, leikillisyydestä ja monimodaalisuudesta.

Analogisen ja digitaalisen vertaamisessa ja vastakkainasettelussa ei taidakaan olla mitään järkeä. Sen sijaan on syytä ajatella, että erilaisilla tekstien esittämistavoilla on paikkansa ja tehtävänsä. On suunnaton rikkaus, että meillä on mahdollisuus lukea monin eri tavoin. Esimerkiksi paperilla ja kosketusnäytöllä on oma materiaalin luonteensa, joita ei kannata verrata toisiinsa. Kirja on omanlaisensa käyttöliittymä ja niin ovat myös erilaiset digitaaliset tekstiympäristöt. Tärkeintä on lopulta kuitenkin se, millaisia merkityksiä ja tunteita erilaiset tarinat ja muut lukemisen kohteena olevat sisällöt lukijassaan herättävät.

LÄHTEET

Luukka, M-R., 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieli, koulutus ja yhteiskunta-verkkolehti, joulukuu 2013. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>. Viitattu 16.10.2019.

Kirjallisuusaiheinen joulukalenteri

KIRJALLISUUSAIHEINEN JOULUKALENTERI

Joulukalenteriin on perinteisesti liitetty lastenkirjallisuutta: kalenterin luukusta voi tulla runo ja siihen liittyvä tehtävä, tai sitten voi lukea ns. kalenterikirjoja, joissa on 24 lukua. Joulukalenterin voi myös liittää kirjavinkkaukseen vaikkapa seuraavilla tavoilla:

KIRJA INSPIRAATIONA KOLMIULOTTEISEEN KALENTERIIN

Hanki laatikoita (ei kovin syviä) tai laatikoiden kansia. Esimerkiksi iPad-laatikot ovat erinomaisia. Pyydä lapsia valitsemaan suosikkikantensa tai -kuvansa jouluaiheisesta kirjasta. Ota värikopio kannesta tai kuvasta.

Liimaa kannen kopio laatikon pohjaan ja rakenna sen eteen (esim. laatikon reunapahveille) maailma, jolla laajennat kirjan kannen kolmiulotteiseksi. Rakentelussa voi käyttää kaikenlaisia pieniä esineitä, tekolunta ja hilettä, lasten askarteluita, mitä vain. Vain mielikuvitus on rajana. Laattikomaisemaan voi johonkin kohtaan piilottaa esittelytekstin tai katkelman kirjasta.

Joulukuun päivinä lapset saavat nähtäväkseen yhden laatikon kerrallaan ja kuulevat kirjaan liittyvän esittelytekstin. Niiden pohjalta on helppo valita luokkaan tai joululomalle luettavaa.

PAKETOI KIVOJA KIRJOJA JOULUPUUHUN

Tuo luokkaasi tukeva oksa (voi olla muukin, vaikka naulakko), joka toimii kalenterin runkona. Lainaa kirjastosta kiinnostavia kirjoja ja paketoi ne kauniisti. Numeroi paketit ja ripusta oksaan. Jokaisesta joulukalenterin luukusta kuoriutuu näin lukuvinkki lapsille. Voit valmiiksi miettiä, miten esittelet teoksen heille ja miten lapset pitävät kirjanpitoa itseään kiinnostavista kirjoista. Kiva muunnos tästä joulukalenterista on pyytää lapsia valitsemaan syksyn aikana lukemistaan kirjoista suosikkinsa. Hanki nämä kirjat ja paketoi ne joko lapsilta salaa tai ainakin järjestyksen salaten. Lapsista on jännittävää odottaa, milloin oma kirja löytyy kalenterista ja pääsee esittelemään sen muille.

Juli-Anna Aerila, Suvi Sario & Heidi Lehtonen

Italialainen lukemisen mauste

Ytimessä-hanke mahdollisti osallistumisen kouluvierailulle Italiaan. Vierailun kohteena olleessa esi- ja alkuopetuksen koulussa kirja oli sananmukaisesti kaiken opetuksen keskiössä. Se oli sekä tiedon hankinnan että tiedon aktivoinnin olennainen väline koulun oppilaille.

MONIMATERIAALINEN NÄYTTELY

Käsiteltävinä aiheina alkuopetuksessa olivat peruselementit ilma, vesi, tuli ja maa. Aiheista luettiin koulussa kirjoja sekä lehtiartikkeleita. Tästä lähti liikkeelle kestävän kehityksen vuosi, jonka opetuksellisina näkökulmina olivat ilmastomuutos ja ihmisen vaikuttavuus luonnonsuojelussa.

Tekemällä oppimisen idealla oppilaat toteuttivat aiheesta monimateriaalisen näyttelyn, jossa kaikki näkyvillä oleva oli toteutettu kierrätysmateriaaleista. Oppilaiden tekemässä näyttelyssä osallistujat saivat moniaistisia kokemuksia kaikista elementeistä eri aistien välityksellä.

VESI, MAA, ILMA JA TULI

Vesien suojeleminen teema aloitettiin valaskertomuksen kautta. Oppilaiden huomio kiinnitettiin vesien likaantumiseen ja niihin syihin, jotka aiheuttavat saastumista. Maaperässä olevien aineiden erilaisuuden havainnoinnissa olivat kirjat olennaisena aiheen avaajina ja alustajina. Maaelementtinä oli huomioitu myös juurien merkitys kasveille ja yhtä lailla ihmisten tarve olla osa jotakin: omat juuret ovat jokaiselle yksilölle tarpeelliset tiedostaa ja tietää.

Kolmas elementti, ilma, oli saanut lasten tekemissä näyttelytöissä mielenkiintoisuuksia muotoja: kuumailmapallot ja mehupilleistä koostuvat erilaiset pelit olivat upeita oivalluksia ilman monipuolisista vaikutuksista. Tulen merkitys ihmiselle oli oppilaiden näyttelyssä tuotu esille esimerkiksi luolamaalauksien kuvioiden välityksellä.

Ympäristöarvot ovat tärkeitä kaikkialla ja kaikenikäisille. Kyseinen koulu otti vanhemmat ja isovanhemmat mukaan koulun toimintaan, kunkin omilla vahvuuksillaan, tekemään hyvää tulevaisuutta oppilaille ja näin yhteiselle ympäristöarvoja kunnioittavalle tulevaisuudelle.

Eeva-Maija Niinistö

Kirjat kilometreiksi

Tämän tempauksen tarkoituksena on herättää mielenkiinto kirjallisuutta kohtaan. Kun kilometrejä kerätään yhdessä, urakka ei tunnu henkilökohtaisesti toivottomalta. Paineita ei aseteta siitä, että kaikkien täytyisi lukea yhtä monta kirjaa. Jokainen osallistuu kilometrien keräämiseen oman tuntumansa mukaisesti. Toivottavasti yhteishenki kuitenkin antaa puhtia heikommillekin lukijoille. Tarkoitus on, että jokainen voi kokea lukunautintoa ja huomata, että yhteen hiileen puhaltamalla saavutetaan suuria asioita.

ALOITA TÄSTÄ

Keskikokoisessa nuortenkirjassa on keskimäärin 100–150 sivua. Jos kirjan rivit laitettaisiin peräjälkeen yhdeksi pitkäksi riviksi, se olisi noin puolen kilometrin mittainen. Kun oppilas on lukenut kirjan, hän kertoo siitä opettajalle. Jokainen oppilas laittaa muistiin lukemansa kirjat ja opettaja hallitsee luokan kokonaisuutta. Luokka kerää kirjoista kilometrejä yhteiseen pottiin. Tässä kisassa ei tavoitella henkilökohtaista voittoa, vaan työt tehdään yhteiseksi hyväksi.

YHDESSÄ MATKALLE

Kun luokalle alkaa kertyä lukukilometrejä, se päättää, mihin kaupunkiin pääsyä ryhmänä aletaan tavoitella. Matkat taitetaan tietysti linnuntietä, kuten runoratsu Pegasoskin tekee. Lukumatkaa voi seurata syksyn aikana vaikkapa luokan seinälle kiinnitetyltä kartalta. Jotkut luokat pääsevät varmasti ulkomaille saakka. Samalla kun lukumatka edistyy, voidaan toki ottaa selvää, minkälaista luontoa ja nähtävyyksiä niissä kaupungeissa on, joihin on päästy lukemalla.

Tapio Nenonen



Luku 2

*Koko koulu
lukemaan*



Miten saada koko koulu lukemaan?

Tavoitteena lukemisen osallisuus, näkyvyys ja jatkuvuus

Maria Korpela & Susanna Nera

Opetussuunnitelman arvoperustassa (2014) korostetaan oppilaiden kokemusta omasta osallisuudestaan sekä sitä, että oppilaat voivat yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Turun normaalikoulun yläkoulussa halusimme Ytimessä-hankkeen aikana edistää kaikkien oppilaiden lukemista. On helppoa innostaa niitä, jotka ovat jo ennestään innostuneita kirjoista ja lukemisesta, mutta halusimme tavalla tai toisella saavuttaa kaikki oppilaat ja saada heidät kokemaan osallisuutta.

Pohdimme paljon sitä, miten saada lukemaan juuri ne nuoret, joiden mielestä lukeminen on tylsää tai joiden lukutaito on jäänyt heikoksi. Tavoitteemme hankkeessa voisi tiivistää kolmeen sanaan: osallisuus, näkyvyys ja jatkuvuus. Näkyvyydellä tarkoitamme sitä, että pyrimme tuomaan luettavaa ja lukemaan kannustavia tekijöitä visuaalisestikin näkyville arkisiin oppimisympäristöihin. Jatkuvuudella taas pyrimme siihen, että hankkeessa aloitetut käytännöt eivät jäisi kokeiluiksi, vaan tulisivat pysyväksi toimintakulttuuriksi.

Koulussamme oli entuudestaan kaikkien oppilaiden lukemista tukeva käytäntö: lukusiesta. Tämä lukemiselle päivittäin pyhitetty neljännestunti pidetään aina samaan aikaan iltapäivällä ruokailun jälkeisellä tunnilla. Oppilaat ja opettajat ovat ottaneet käytännön omakseen, ja tuo viisitoistaminuuttinen on odotettu rauhoittumis-

hetki, jolloin oppilaille on yleensä oma kirja mukanaan. Opettajan on tarkoitus toimia lukevan aikuisen mallina, joten myös opettaja saa lukuhetken päiväänsä. On sovittu, että luetaan perinteistä paperista kirjaa. Sähköiset materiaalit jätämme lukusiestän aikana pois, jotta ruutuaikaan saadaan tauko ja luku-aika säilyy häiriöttömänä.

YTIMESSÄ-HANKKEEN TOIMINNASSA OTETTIIN HUOMIOON KAIKKI KOULUN TOIMIJAT

Ytimessä-hankkeen aloitimme teettämällä kyselyn kaikille yläkoulun oppilaille (N 302). Halusimme selvittää oppilaiden lukutottumuksia, ja -mieltymyksiä sekä asenteita lukemista kohtaan. Kysely toteutettiin luokanohjaajan tuokion yhteydessä koko yläkoululle, joten halusimme pitää kyselyn lyhyenä. Sama kysely teetettiin koulussamme myös osalle alakoulun oppilaita. Asenteiden ja lukutottumusten lisäksi kysyimme oppilaiden toiveita siitä, mitä tai millaisia kirjoja ja lehtiä he toivoisivat koulun kirjastoon tilattavan. Oppilaiden vastaukset otettiin huomioon, kun koulukirjaston aineistoja ryhdyttiin täydentämään. Uskomme tämän vahvistavan oppilaiden kokemuksta heidän osallisuudestaan: heillä oli mahdollisuus esittää toiveita kirjaston sisällöstä ja reflektoida samalla omia lukutottumuksiaan. Oppilaiden mieltymykset otettiin huomioon myös koulun omaa lukudiplomia suunniteltaessa.

Kyselyn vastauksista päättelimme myös, että lukemisen edistämiseen on todella tarvetta. Tähän meillä opettajilla oli toki tuntumaa jo muutenkin. Alakoulun puolella lukemisesta pidettiin enemmän kuin yläkoulussa, koska yläkoululaiset kuluttivat alakoululaisia enemmän aikaa sosiaalisen median ja pikaviestimien parissa. Kyselyyn vastanneista alakoululaisista lukemisesta piti aina tai usein 79 %, kun yläkoulun puolella vastaava luku oli 47 %. Otimme alusta asti myös opetusharjoittelijat mukaan ideoimaan lukemisen edistämistä, jotta kehittämämme käytännöt siirtyisivät myös heidän mukanaan mahdollisimman laajalle. Harjoittelijat toteuttivat muun muassa lukemaan innostavan lyhytelokuvan. Sen päähenkilönä oli superhahmo Kirjaperhonen, joka esiintyi myöhemmin myös koulun kirjoituskilpailua mainostavalla videolla. Lyhytelokuvan voi katsoa YouTubesta edelleen. Se löytyy haulla Kirjaperhosen paluu.

Koulumme oppilaista valtaosa puhuu äidinkielenään muuta kuin suomen kieltä. Tämän takia suunnittelimme koulullemme oman luku-

diplomin, jossa otetaan huomioon eritasoiset lukijat ja heidän erilaiset kiinnostuksen kohteensa. Diplomissa luettavat teokset on ryhmitelty genreittäin, ja ne on jaettu kolmeen tasoon: ensimmäinen taso on kiinnostuneelle lukijalle, toinen innostuneelle lukijalle ja kolmas mestarilukijalle. Lukudiplomin tavoitteena on tutustuttaa oppilaat useampaan kirjallisuuden lajiin, jotta lukemista laajennettaisiin myös totutun ulkopuolelle. Lukudiplomi on tarkoitus laittaa koulumme Internet-sivuille kaikkien saataville.

TYÖPAJOJA, KIRJALLISUUSVIERAITA JA OPPIMISYMPÄRISTÖN RIKASTAMISTA

Oppilaille annettiin erilaisia mahdollisuuksia toimia itse tekijöinä. Ideana oli, että sanoilla leikkiminen, sanataide ja luova kirjoittaminen herättäisivät samalla innostuksen kieleen ja kirjallisuuteen. Tätä edistettiin muun muassa kirjailijavierailujen yhteydessä luovan kirjoittamisen pajoilla ja lempikirjapäivänä koululle pystytetyllä kirjallisuusradalla. Kirjarata oli kymmenestä eri puolille koulua asetettua rastista koostuva valokuvasuunnistus, joka on helppo toteuttaa missä tahansa koulussa ilman rahallisia resursseja. Radan jokaisella rastilla oli oppilaita aktivoiva tehtävä, joka liittyi kirjoittamiseen, lukemiseen tai kirjallisuuteen. Rastit tekivät samalla teemat näkyväksi koko koululle. Rata oli käytössä noin viikon, minkä jälkeen oppilaiden tuotokset jäivät vielä seinille.

Yhdellä rastilla tehtiin black out -runoutta mustaamalla paksulla tussilla vanhan kirjan sivulta osa sanoista yli niin, että syntyvään runoon kuuluvat sanat jäivät näkyviin. Runot ripustettiin näkyvälle paikalle koulun käytävän seinälle. Yhdelle rastille oli ripustettu viireiksi oppilaiden vanhempien lempikirjoja perusteluineen, ja oppilaat saivat valita niistä mielestään kiinnostavimman. Jossakin kirjoitettiin yhteistä jatkokertomusta koulun seinään, jossakin liimattiin post-it-lapuilla kirjasuosituksia kaikkien nähtäväksi. Oli tietovisoja ynnä muuta. Rataa sai kiertää yksin tai parin kanssa. Jokaiselta rastilta sai mukaansa sanan, ja kun kaikki sanat oli kerätty, niistä koostettiin lukemaan innostava lainaus J. K. Rowlingilta: "Jos et pidä lukemisesta, et ole vain löytänyt oikeaa kirjaa." Kun radan oli selvittänyt, sai nousta pienen makean palkinnon.

Kirjallisuuden näkyvyyttä lisättiin myös oppimisympäristöissä, käytävillä ja ruokalassa. Ruokalaan askarreltiin kartioita, joihin laitettiin

runoja oppilaiden luettavaksi ruokailun yhteydessä. Tavoitteena oli samalla lisätä tilaisuuksia keskustella kirjallisuudesta. Ruokapöytäteksteillä voidaan oppilaiden arkeen tuoda matalalla kynnyksellä monenlaisia aiheita ja tekstilajeja tutkittaviksi. Kirjallisuuteen tutustutettiin kirjavinkkauksilla ja kirjailijavierailuilla sekä kirjallisuudesta aktiivisesti keskustelemalla. Vinkkauksia järjestettiin opetusharjoittelijoiden ja oppilaiden voimin sekä esittelyinä kirjastossa että julisteina koulun seinillä. Vertaisvinkkaukset ovat usein tehokkaampia kuin opettajan tekemät, koska oppilaiden maailmat kohtaavat helpommin ja luokkatoverin kiinnostuksen kohde on houkuttelevampi kuin auktoriteettiasemassa olevan, erityisesti yläkouluikäisillä nuorilla. Itse tekeminen myös vahvistaa osallisuutta ja lisää parhaassa tapauksessa keskustelua kirjallisuudesta.

Ytimesä-hankkeen rahoitus mahdollisti meille kaksi kirjailijavierailua keväällä 2019. Ensin vieraanamme oli runoilija Susinukke Kosola, joka kertoi auditoriossa suhteestaan kirjoittamiseen ja polustaan kirjailijaksi. Ennen vierailuja opetusharjoittelijat keräsivät oppilailta kysymyksiä, joita nämä halusivat kirjailijalle esittää. Yläkoulun kaikille oppilaille suunnatun auditoriotilaisuuden jälkeen muutamat ryhmät pääsivät vielä kirjailijan ja opetusharjoittelijoiden johdolla luovan kirjoittamisen työpajoihin. Toiseksi vieraaksi saimme maskulaisen fantasiakirjailijan Magdalena Hain. Ennen vierailua oppilaat pääsivät tutustumaan Hain kotisivuihin ja värittämään hänen luomiaan piirroshahmoja värityskuvina opetusharjoittelijoiden järjestämässä työpajoissa. Kirjailijat valittiin paikallisuuden ja toisaalta kiinnostavuuden mukaan. Onnistuneita ja oppilaita innostavia olivat erityisesti luovan kirjoittamisen työpajat, joissa oppilaat pääsivät itse tuottamaan tekstiä ja leikittelemään sanoilla.

Oppimisympäristöissä kirjojen ja lukemisen läsnäoloa pyrittiin lisäämään myös rakentamalla yläkoulun luokkien ulkopuolelle lukunurkkauksia, joissa oppilaat pystyvät rauhoittumaan lukemiseen vaikka välitunnin aikana. Yhden lukunurkan yhteyteen sijoitettiin myös kirjanvaihtopiste, jonne oppilaat saattoivat tuoda teoksia, joista halusivat luopua ja ottaa tilalle kirjan kotiin vietäväksi. Ytimesä-hankkeen aikana lukunurkkia oli useita, mutta havaitsimme, että kaikki nurkat eivät toimineet halutulla tavalla, sillä irrallisilla elementeillä oli taipumus lähteä kulkemaan. Tärkeää on, että lukunurkassa on pysyvät kalusteet ja että se on valvottu.

KOHTAAMISIA JA KOHTAUSPAIKKOJA KIRJALLISUUDELLE

Jatkuvaan käyttöön vakiintui yksi suosituimmista nurkkauksista, jossa voi jatkossakin syventyä rauhassa lukemiseen. Hankkeen aikana tavoitteenamme oli tuoda kirjallisuus jokaisen oppilaan luettavaksi, koettavaksi ja keskusteltavaksi. Erilaisilla pienemmillä ja suuremmilla toimilla saimmekin lukemista aiempaa näkyvämmäksi koulussamme. Yksi lukuvuosi on kuitenkin lyhyt aika ison toimintakulttuurin muutoksen aikaansaamiseksi.

Tärkeintä on ollut antaa kaikille mahdollisuuksia kirjallisuuden kohtaamiseen. Jatkamme hankkeessa luotuja hyviä käytänteitä koulussamme, ja luotamme siihen, että ajan mittaan kotiloistakin kuoriutuu kirjaperhosia.

Lukulähettiläät - kolmasluokkalaiset esikouluvierailulla

Miina Orell

LUKULÄHETILÄS-TOIMINTA ON HYÖDYLLISTÄ JA MUKAVAA KAIKILLE OSAPUOLILLE

Tekstissä kuvataan Turun normaalikoulussa lukuvuonna 2018–2019 aloitettua lukulähettiläs-toimintaa, jossa vaihtuva ryhmä koulun kolmasluokkalaisia vieraili viikoittain esiopetusryhmissä lukemassa ääneen lyhyitä satuja. Toiminnan taustalla oli halu tiivistää yhteyttä lähialueen esiopetusyksiköiden kanssa.

Toiminnan päästyä vauhtiin lukulähettiläs-vierailut osoittautuivat monipuoliseksi yhteistyötavaksi, josta hyötyivät kaikki mukana olleet: Opettajalle säännöllinen vierailu tarjosi mahdollisuuden tutustua henkilökohtaisesti esiopetuksen henkilöstöön ja esiopetuksen arjen toimintatapoihin (ks. EOPS 2014). Koululaisia vierailut kannustivat lukuharjoitteluun ja tuottivat tilanteita, joissa heidän lukutaitoaan ihailtiin. (ks. POPS 2014) Esiopetuksessa päästiin käytetyn lukumateriaalin kautta tutustumaan perusopetuksen oppimateriaaleihin. Aikuiset keskustelivat paljon kielellisten valmiuksien kehittämisestä ja vaihtoivat ideoita puolin ja toisin. Esikoululaisille vierailut olivat tärkeitä tapahtumia, joista puhuttiin paljon: etenkin esikoulukevään lähestyessä loppuaan tulevilla koululaisilla oli paljon kysyttävää vierailijoilta.

LUKULÄHETILÄS-TOIMINNAN LÄHTÖKOHTANA OLEMASA OLEVA YHTEISTYÖ

Syksyllä 2018 Turun normaalikoulussa haluttiin tiivistää yhteistyötä alueen esiopetuksen kanssa ja etsiä molempia osapuolia hyödyt-

täviä tapoja toimia yhdessä. Esi- ja perusopetuksesta tulisi syntyä oppimisen jatkumo, jossa eri kouluasteilla toimivan henkilöstön tulisi tuntee niin toimintakulttuurin muodostavia käytäntöjä kuin oppimiselle asetettuja tavoitteita. Velvoite yhteistyöhön on esitetty niin esiopetusta kuin perusopetusta ohjaavissa normeissa. (EOPS 2014; POPS, 2014)

Yhteistyömuodon suunnittelun lähtökohtia oli kaksi:

1. Säännöllisyys. Kasvatusyhteistyön kehittyminen vaatii aktiivista yhteistyötä (Kykyri, 2007).
2. Tarkoituksenmukaisuus. Opettajat sitoutuvat vahvemmin toimintaan, jonka hyödyt ovat selkeästi perusteltavissa ja havaittavissa (Kruse & Seashore, 2007).

Samaan aikaan koulussa säännönmukaistettiin lukutaidon kehittämisen seuranta ja esille nousi selkeä tarve kehittää lukemisen taitoja asennekasvatusta. Koska koulun erityisopettajalla oli myönteisiä kokemuksia lukuharjoittelun ja esiopetussyhteistyön yhdistämisestä, syntyi ajatus lukulähtettiläs-toiminnasta.

Lukulähtettiläs-toiminnan tavoitteena oli siis tiivistää yhteistyötä esiopetuksen kanssa tavalla, joka olisi myös oppimistavoitteiden näkökulmasta tarkoituksenmukainen. Turun normaalikoulun oppilaista yli puolet on taustaltaan monikulttuurisia ja monikielisiä. Monelle lapsista koulu on ainoa suomenkielinen ympäristö, ja koulun näkökulmasta haasteena on kielitaidon syventäminen niin, että opiskelu omien edellytysten ja kiinnostuksen kohteiden mukaan on mahdollista.

Lukulähtettiläiksi valikoituivat koulun kolmasluokkalaiset. Syitä tähän oli useita: Oppimisen seuloissa oli havaittu lukutaidon tason olevan ryhmätasolla selvästi alle ikäkausiodotusten. Suurella osalla lapsista motivaatio lukutaidon kehittämiseen vaikutti olevan vähäinen, ja koulussa haluttiin muun tehostetun lukuharjoittelun ohessa löytää tapoja vahvistaa myönteistä asennetta lukutaitoa kohtaan ja esitellä lukutaito ihailtavana taitona siinä missä vaikkapa jalkapallo- taidot. Valintaan kannusti myös koulun kummioppilasperinne, jossa neljäsluokkalaiset toimivat uusien ensiluokkalaisten koulukummeina. Tähän tekstiin on kuvattu lukulähtettiläs-toiminnan eteneminen ja kirjattu ylös vinkit vastaavan toiminnan aloittamiseksi.

LUKULÄHETILÄS-TOIMINNAN SUUNNITTELU

Lukulähetiläs-toiminnan suunnittelu koulussa aloitettiin etsimällä mukana olevien kolmen rinnakkaisluokan lukujärjestyksistä yksi säännöllinen tunti vierailuja varten. Lukulähetiläs-toimi haluttiin esitellä oppilaille tärkeänä kunniatehtävänä, ja vierailuryhmä haluttiin pitää riittävän pienenä tämän erityisroolin painottamiseksi. Tämän vuoksi päädyttiin siihen, että yhdestä luokasta nimettäisiin joka viikolle kaksi oppilasta lukulähetiläs-vierailijoiksi. Näin vierailuryhmän kooksi tuli kuusi oppilasta. Samalla sovittiin, ettei lukulähetiläinä toimiville oppilaille annettaisi ylimääräisiä koulutehtäviä vierailuun kuluneen ajan osalta, jottei toiminta muutu oppilaille epämiellyttäväksi.

Erityisopettajalle annettiin päävastuu toiminnan suunnittelusta ja vierailujen toteutuksesta. Luokanopettajien tehtäväksi jäi viikoittaisten lukulähetiläiden nimeäminen ja ohjaaminen lukuharjoittelun osalta. Erityisopettaja toimi yhteyshenkilönä esiopetuksen suuntaan. Kiinnostus lukulähetiläs-toimintaan oli varmistettu jo ennen koulussa aloitettua suunnittelua, ja esiopetuksesta oli saatu alustavia vinkkejä sopivasta aikataulusta.

Turun normaalikoulussa lukulähetiläs-päiväksi varmistui tiistai. Työnjaon mukaan erityisopettaja vastasi lukutekstien valinnasta. Tekstien kerääminen vaati odotettua enemmän vaivaa ja ponnistelua. Materiaaliksi soveltuvia satuja löytyi jonkin verran alkuopetuksen oppimateriaalisarjoista, mutta pääasiassa satuja piti etsiä kirjoista ja Internetin satupalveluista. Useimmiten sadut vaativat vielä lyhentämistä ja selkokielistämistä, sillä sekä lukulähetiläistä että esikoululaisista yli puolella suomen kielen taito oli vielä keskeneräinen.

Erityisesti maahanmuuttajataustaiset lapset olisivat hyötäneet satuihin liittyvistä kuvista, mutta jokaiselle vierailukerralle niitä ei ehditty etsiä. Satujen valinnassa oli tärkeää, että lukija itse pystyi paitsi harjoittelemaan lukemaan sadun sujuvasti, myös ymmärtämään sadun kuvaamat asiat ja tapahtumat.

LUKULÄHETILÄS-TOIMINTAAN KUULUI VALMISTAUTUMISTA, MATKANTEKOA JA LUKUVIERAILU

Vierailua edeltäneenä perjantaina lukulähetiläs-toiminnasta vastaanottanut erityisopettaja toimitti luokkiin seuraavalla vierailulla luettavat sadut. Sadun mukana oppilaat saivat kotiin vietäväksi kirjeen, jossa

kerrottiin lyhyesti lukulähettiläs-toiminnasta, kuvattiin vierailun kulku ja annettiin ohjeita harjoitteluun. Luokanopettaja valitsi ryhmästään ne kaksi oppilasta, jotka saivat harjoiteltavakseen saman tekstin, ja vastasi harjoitteluun liittyvistä rutiineista koulupäivien osalta.

Osassa luokista satu laitettiin reppuun ja harjoittelu hoitui kotona, osassa taas opettaja varasi harjoittelulle aikaa myös koulussa. Ko-keiluvuoden aikana tehtyjen havaintojen mukaan opettajan pienikin kannustus riitti motivoimaan oppilaita harjoitteluun. Mitä enemmän opettaja painotti vierailun merkittävyyttä, sitä enemmän oppilaat tehtävää arvostivat. Havaintojen perusteella voikin neuvoa, että myös harjoitteluun kannatti suunnitella rutiineja, kuten harjoitteluvälitunti tai lukuhetki koulunkäynninohjaajan seurassa.

Vierailulle lukijat lähtivät yhdessä lukulähettiläs-toiminnasta vastaan erityisopettajan kanssa. Lyhyet siirtymät käytettiin aina edessä olevaan tilanteeseen valmistautuen: Miten näytämme koululaisen mallia? Miten voi toimia, jos lukee väärin? Mitä voi tehdä, jos esikoululainen ei keskity kuuntelemaan?

Esiopetuksen tiloissa lapset jaettiin muutaman lapsen ryhmiin. Ryhmäjoista vastasi esiopetuksen henkilökunta, ja jokaisessa pienryhmässä tilannetta oli ohjaamassa esiopetuksen aikuinen. Lukulähettiläs kiersi lukemassa harjoittelemansa sadun kahdessa tai kolmessa ryhmässä. Koulun puolelta mukana ollut erityisopettaja keskittyi ohjaamaan lukulähettiläiden siirtymistä ryhmästä toiseen ja saattoi keskittyä tukemaan niitä oppilaita, joita esiintymistilanne jännitti eniten.

Luetun päätteeksi keskusteltiin hieman lukulähettilään ja aikuisen ohjatessa keskustelua. Tilaisuus osoittautui koululaisten näkökulmasta ennakoituakin paremmaksi oppimistilanteeksi. Jokainen oppilas sai lisäharjoitusta esiintymisessä ja sai itse havaita, miten ääneen lukeminen kehittyi lukukertojen välillä. Paluumatkalla käytiin vastavasti läpi koettua, ja monesti lapset olivat tehneet paljon oivallisia havaintoja ja ryhtyneet miettimään asioita uusista näkökulmista oltuaan hetken verran "ison koululaisen" roolissa.

LUKULÄHETILÄS-TOIMINTA OLI KAIKILLE PALKITSEVAA

Monelle heikolle lukijalle kokemus oli erityisen voimaannuttava: esiintymistilaisuus oli kannustanut opettelemaan tekstin huolellisesti, ja hyvin harjoiteltu lyhyt satu kuulosti omissakin korvissa sujuvalta.

Muutamalle oppilaalle lukulähettiläs-kokemus olikin käänteentekevä hetki lukutaidon sujuvoitumisessa. Havainto harjoittelun tehosta innosti paitsi kotiväkeä myös lasta itseään kehittämään lukutaitoaan.

Aikuisten näkökulmasta vierailutuokioista sai paljon irti. Lyhyesäkin hetkessä esiopetuksen toimintakulttuurista sai hyvän yleiskäsityksen ja henkilöstöön ehti hieman tutustua. Esiopetuksen henkilökunta tutustui kiinnostuneena alkuopetuksen materiaaleihin, ja sadut avasivat hyvin tavoitteita kielellisen kehityksen osalta. Osa esikouluopettajista tallensikin itselleen kaikki luetut sadut ja hyödynsi niitä edelleen vierailun jälkeen. Lukukauden päätteeksi jokainen kolmasluokkalainen oli saanut mahdollisuuden edustaa koulua lukulähettiläänä ja koulussa järjestettiin juhlallinen tilaisuus, jossa jokainen lukulähettiläänä toiminut oppilas sai itselleen kunniakirjan ja rintamerkin.

LUKULÄHETILÄS-TOIMINNASTA VAKIINTUNUT TYÖTAPA TURUN NORMAALIKOULUUN

Lukulähettiläät-toiminta jatkuu Turun normaalikoulussa tulevinakin vuosina. Aloitusvuoden suuri työ sopivan lukumateriaalin kokoamiseksi on takana, ja jatkossa toiminnan pyörittäminen on vaivattomampaa. Sopivien satujen etsiminen toki varmasti jatkuu, sillä syvyyttä tekstien valintaan on toiminnan edistyessä syntynyt lisää: yhdellä kerralla selityssatuja, toisella kertaa tarinoita tunteista ja kolmannella kertomuksia siitä, miten ongelmat ratkeavat ja niin edelleen. Satujen ja tarinoiden tunteminen on myös mitä arvokkainta kulttuurikasvatusta, minkä arvo korostuu monikulttuuristen lasten kohdalla. Lukuvuoden aikana kirkastui ajatus siitä, että lukumateriaalia kannattaisi jakaa etukäteen myös esiopetuksen henkilöstölle, jotta se voi halutessaan ennakoida satujen aihepiirejä ja toisaalta jatkaa ryhmässään mielenkiintoa herättäneiden tekstien käsittelyä myös vierailun jälkeen. Vierailusta vastanneelle erityisopettajalle vuosi oli erinomainen tapa tutustua lähialueen esiopetuksen toimintakulttuuriin ja tulla jo hieman tutuksi tulevien koululaisten kanssa. Mahdollista on, että toiminnan vastuuopettajaa voidaan vaihtaa vuosittain, jotta useammalla opettajalla on tilaisuus tutustua esiopetuksen arkeen.

VINKKEJÄ LUKULÄHETILÄS-TOIMINNAN ALOITTAMISEEN OMASSA KOULUSSA

1. Toiminnan päälinjojen ja vastuunjaon suunnittelu. Kiinteän aikataulun sopiminen vierailuille.
2. Lukulähettiläs-toimintaan sopivan materiaalin kokoaminen oppimateriaaleja, kirjoja ja Internetin satupalveluita hyödyntäen.
3. Luettavan materiaalin antaminen oppilaille ja lukuharjoitteluun ohjeistaminen. Tärkeää on kannustaa ja mallintaa arvostusta tehtävää kohtaan.
4. Vierailu: Vierailun tapahtumien ennakointi lukulähettiläiden kanssa. Tilanne kannattaa järjestää niin, että koululta mukana oleva aikuinen voi keskittyä kannustamaan ja tukemaan luki-joita.
5. Saavutuksien juhliminen ja arvostuksen osoittaminen.
6. Ylläpitäminen ja kehittäminen.

LÄHTEET

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Kykyri, V. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeiliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.), Suuntana yhtenäinen perusopetus. Juva: Bookwell. 105–141.

Kruse, S. D. & Seashore, L. K. 2007. Developing collective understanding over time: reflections on building professional community. Teoksessa Stoll, L. & Seashore, K. L. (toim.) Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Berkshire: Open university press, 106–118.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Lukituki

– seitsemän viikon intensiivijakso lukemisen ja kirjoittamisen kehittymisen tukemiseen

Tuire Silvennoinen

"MINUSTA TAITAA TULLA KIRJAILIJA!"

*Alakoulun oppilas, 11 vuotta,
lukivaikeus ja neuropsykiatrinen häiriö*

LUKEMISEEN INNOSTAMINEN KIELENOPETUKSEN LÄHTÖKOH- TANA

Lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot ovat keskeisimpiä työvälineitä koko yksilön koulunkäynnin ja opiskelun ajan. Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan professori Leena Holopainen (2017) näkee lukemisen merkittävänä tekijänä oppilaan koulupolkua ja elinikäistä oppimista ajatellen: "Lukuharrastukseen on hyvä kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa. Lukeminen auttaa sanavaraston kasvamisessa ja kehittää näin luetun ymmärtämistä. Lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen ovat koulun kielenopetuksen lähtökohta." PISA 2015 -tutkimuksen mukaan noin joka kymmenes peruskoulunsa päättävä suomalaisnuori ei kuitenkaan saavuta selkeää tekstin ymmärtämisen tasoa, että hän voisi aktiivisesti osallistua yhteiskuntaan ja jatkaa opintojaan ongelmitta. (Leino ym., 2017; PISA, 2015.)

YHTEISOPETTAJUUDESTA VIRTAA LUKEMISEEN JA KIRJOITAMISEEN

Pidimme keväällä 2018 alakoulun 5. luokka-asteelle seitsemän viikon pituisen intensiivisen lukemiseen ja kirjoittamiseen keskittyvän lukitukijakson. Keskeisenä tavoitteena oli kaunokirjallisuuden sujuva lukeminen ja fiktiivinen kirjoittaminen. Tiimissämme oli noin 70 oppilasta, kolme luokanopettajaa, erityisopettaja, suomi toisena kielenä -opettaja ja koulunkäynninohjaaja. Kaikki oppilaat olivat yhteisiä, ja ryhmiä jaettiin joustavasti tarpeen mukaan. Opetus oli monimuotoista, ja tuen kolmiportaisuus oli oppilasjoukossa vahvasti läsnä. Työskentelimme lukemisen ja kirjoittamisen parissa muun muassa lukupäiväkirjan avulla. Lukemisen ja kirjoittamisen intensiivijaksoa varten olimme jakaneet oppilaat ryhmiin, joista heidät jaettiin vielä osassa tehtävistä pareihin. Ohjasin itse erityisopettajana lukijaksolla kahta oppilasta. Parina olivat yleisen tuen piirissä oleva maahanmuuttajataustainen oppilas ja erityisen tuen piirissä oleva oppilas, jolla oli diagnosoitu lukivaikeus sekä neuropsykiatrinen häiriö. Eriytyisen tuen piirissä olevan oppilaan lukivaikeus näkyi etenkin hitaana ja virhealttina kirjoittamisena. (Ahvenainen & Holopainen, 2005; Mäkihonko, 2006.) Oppilaan neuropsykiatriseen häiriöön kuuluivat keskeisinä vaikeudet vastavuoroisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ei-kielellisessä kommunikaatiossa ja kyvyssä luoda, ylläpitää ja ymmärtää ihmissuhteita (Parikka ym., 2017; Sandberg, 2018). Maahanmuuttajataustainen, yleisen tuen piirissä oleva S2-oppilas oli ollut Suomessa ja suomenkielisessä opetuksessa neljä vuotta. Hän tarvitsi tukea erityisesti lukemisen sujuvuuteen ja kuvailevaan kirjoittamiseen.

Yhteisopettajuuden tuoma monipuolinen oppilaantuntemus mahdollisti oppilaskeskeisen pedagogiikan. Opettajina pystyimme keskustelemaan avoimesti ja rakentavasti siitä, miten tuemme oppilaita. Opettajalta edellytetään vahvaa pedagogista osaamista ja sensitiivisyyttä, jotta hän voi ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta löytämään sisäisen motivaationsa kielellisten taitojensa kehittämiseen. Opettajien vahvuusalueiden hyödyntäminen ja yhteissuunnittelu ovat tärkeä voimavara oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden huomioon ottamisessa, toteaa luokanopettaja Minna Haring. Tiimin jäsenenä täydennämme toistemme osaamista ja löydämme näin parhaan mahdollisen tavan tukea oppilasta, hän jatkaa. Valitsimme tietoisesti parin, joista

toinen oli empatiakyvyltään sellainen, joka pystyi tukemaan toista oppilasta auttavan vuorovaikutuksen tasolla. Hän ymmärsi oppilaspariaan niin asia- kuin tunnetasolla. Aktiivinen, rakentava vuorovaikutus edisti oppimistulosten saavuttamista. Vahvuuksien huomaaminen, niiden tunnistaminen ja sanoittaminen on ensiarvoisen tärkeää oppimista tukevassa vuorovaikutustilanteessa. Intensiivinen, ohjattu parityöskentely ryhmämuotoisen työskentelyn ohessa oli palkitsevaa ja oppimista edistävää. Lukijaksossa oppilaiden oppimisprosessin seuraaminen oli tiivistä. Pystyimme keskittymään prosessiin, sen havainnointiin sekä tuloksiin suhteuttaen havainnot oppilaiden yksilöllisiin lähtötasoihin ja tavoitteisiin. Oppilaat saivat rakentavaa palautetta kaikilta opettajilta, jotka olivat mukana lukijakson toteuttamisessa.

LUKITUOKIOISSA TOTEUTUIVAT YKSILÖLLISET TAVOITTEET JA PARITYÖSKENTELEN TEHOKKUUS

Erityisopettajan ohjaamia oppimistuokioita oli viikon aikana 3–4. Lukupäiväkirja oli koko luokan opetuksen aiheena, joten lukemista ja kirjoittamista harjoiteltiin lisäksi päivittäin erilaisissa ryhmissä. Oppimisympäristöinä käytettiin omaa luokkatilaa, koulun kirjastoa sekä erillistä pienempää luokkaa. Opetustilanteissa pyrittiin tukemaan oppilaita ottamalla huomioon heidän yksilölliset tavoitteensa, jollaisten asettaminen onkin erittäin tärkeää oppimisprosessissa kehittymisen kannalta.

Parityöskentelyssä tukea tarvitseville oppilaille annettiin muutama vaihtoehto selkokirjoja, joista he yhdessä valitsivat kiinnostavimman. – Väljä palstoitus, selkeä juoni ja havainnollistavat kuvat auttavat oppilaita saamaan onnistumisen kokemuksia ja iloa lukemisesta. Selkokirjat tukevat lukemista. Niitä on hyvä käyttää oppilaille, jotka tarvitsevat tukea lukemisessa, vinkkaa S2-opettaja Camilla Koskinen selkokielisistä kirjoista ja niiden merkityksestä. – Selkokirjat sopivat niin maahanmuuttajataustaisille kuin tukea tarvitseville oppilaille. Äänikirjat tarjoavat myös hyvän mahdollisuuden helpottaa asioiden ymmärtämistä, toteaa Koskinen. Oppilaiden sanavarastoa pyrittiin laajentamaan, ja heille opetettiin käsitteitä sekä vuorovaikutustaitoja. Kirjan sisältö avautui yhdessä lukien helpommin kuin yksin ja tuki sosiaalisten taitojen kehitystä, kommunikointia ja vuorovaikutusta.

Tekstin merkitykset eivät aina avaudu kertalukemisella, vaan tekstien lukemisen tulisi olla monivaiheinen prosessi. Tutustuimme tekstiin eri tavoin. Kuuntelimme S2-opettajan lukeman tekstin ja seurasimme kirjoitettua tekstiä. Seuraavaksi luin itse tekstin ääneen oppilaiden seurattessa samalla tekstiä. Ääneen luettaessa on tärkeää, että lukunopeus sovitetaan oppilaan kykyyn seurata tekstiä. Vähitellen siirryimme lukemaan tekstiä yhdessä, minkä jälkeen oppilas luki tekstin vielä itsenäisesti.

Simultaanilukemisen systemaattinen käyttäminen paransi lukunopeutta ja artikulaatiota sekä vähensi virheiden tekemistä. Tekstin tuottamisen taitojen ja oikeinkirjoituksen kehittämiseksi annettiin malleja sekä yhteisöllistä ja yksilöllistä tukea. Lukupäiväkirjaan oli tehty luettavasta kirjasta erilaisia kysymyksiä, jotka tukivat sisällön ja kielikuvien ymmärtämistä, oikeinkirjoitusta, lausekirjoitusta ja sanaston kehittymistä. Sanaston kehittyminen ja sanontojen merkityksien oivaltaminen lisäsivät elävien kielikuvien käyttöä omissa kirjoituksissa. Vastavuoroinen omien ja toisen vastausten ääneen lukeminen lisäsi oman oikeinkirjoituksen analysointia. Molempien oppilaiden tuottava kirjoittaminen kehittyi ison askeleen eteenpäin.

Niukka sanavarasto ja heikko lukutaito vaikuttavat koulun arjessa toimimiseen ja kouluviihtyvyyteen. Oppilaille oli tärkeää, että joku muukin luki samaa kirjaa niin, ettei yhden oppilaan tarvinnut olla ainoa selkokirjan lukija isossa oppilasjoukossa. Intensiivinen harjoitusjakso sujuvoitti lukemista, kasvatti sanavarastoa ja kehitti vuorovaikutustaitoja. Onnistumisen kokemukset lisäsivät oppilaiden intoa lukemiseen.

Parityöskentelyssä sanavarasto kasvoi ja vahvistui molemmilla oppilailla. Vuorovaikutukseen keskittyvissä tilanteissa oppilaat pystyivät käyttämään vahvuuksiaan oppimisen tukena. Natiivi suomen kielen puhuja antoi sanastoon ja ilmaisun täsmällisyyteen liittyviä vinkejä, ja S2-oppilas pystyi tukemaan oppilasta, joka tarvitsi apua vuorovaikutustilanteissa. Toinen etsi kirjan tekstistä merkityksiä ja harjoitteli suomen kielen sanastoa. Toinen puolestaan harjoitteli hänelle räätälöidyn tehtävän avulla lauseenkirjoitusta ja oikeinkirjoitusta. Oppimistilanne tuki näin kummankin oppilaan edistymistä ja antoi onnistumisen kokemuksia. Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu on erittäin tärkeää etenkin niille lapsille, joilla on merkittäviä vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa ja kaverisuhteissa

(Kauppila, 2006). Intensiivinen ohjattu kirjallisuusjakso antoi mahdollisuuden harjoitella ja kehittää kyseisiä taitoja turvallisessa ohjatussa ympäristössä.

Lukupäiväkirjan monipuoliset tehtävät mahdollistivat myös sosiaalisten toimintamallien harjoittelun. Vuorovaikutuksessa taitava S2-oppilas pystyi antamaan tukea oppilaalle, jonka vuorovaikutustaidot eivät olleet yhtä hyvät. Kun molemmat auttoivat toisiaan, tilanne säilyi tasa-arvoisena vertaistukena, joka tuki kummankin oppilaan edistymistä. Englannin kielen lehtori Hilikka Koivistoinen kertoo, että myös osallistuminen vieraalla kielellä toimimista edellyttävissä ympäristöissä vahvistui. Sosiaalinen vuorovaikutus on ollut suuri voimavara myönteisten oppimiskokemusten saamisessa, tavoitteiden saavuttamisessa ja lukiprosessin kehittymisessä. On hyvä, että uskallamme kokeilla erilaisia lähestymistapoja ja työmuotoja.

Monipuoliset työskentelytavat ja materiaalit toivat lukijaksolla intoa tekemiseen, eivätkä ne rajoittaneet luovaa prosessia liikaa. Käsin kirjoittamisen lisäksi kehitimme oppilaiden näppäintaitoja sekä tuotimme tekstiä digitaalisten työkalujen avulla. OCR (Optical Character Recognition) tekstistä puheeksi -sovellukset mahdollistivat kirjoitetun, käsinkirjoitetun ja painetun, kuvassa olevan tekstin muuntamisen sähköisesti muokattavaan muotoon. Puheesta tekstiksi -työkalun avulla oppilaat harjoittelivat tarkkaa lukemista ja oikeinkirjoitusta. Vaikka nykyteknologia ei vielä mahdollista täysin sujuvaa ja virheetöntä sovellusten käyttöä, se voi kuitenkin toimia uudenlaisena motiivina apukeinona oppilaalle.

Oppimisteknologian hyödyntäminen vaatii opettajalta monipuolista teknologista osaamista ja pedagogista asiantuntijuutta. Erilaisten digiratkaisujen käyttäminen ja etenkin niiden yhdistäminen mielekkääksi oppimisprosessiksi on tärkeää. Perinteisen luku- ja kirjoitustaidon hallinta ei myöskään enää riitä takaamaan tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia viestintään liittyviä taitoja. Digioppiminen ei tarkoita pelkästään uusien digikeinojen sujuvaa käyttöä, vaan myös aktiivista ja sujuvaa lukemista ja sisältöjen kirjoittamista. (Kallionpää, 2014.) Opettajan kannattaakin rohkeasti kokeilla erilaisia menetelmiä ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen. Lukupäiväkirjaa ja siihen tehtävää materiaalia oli erityisopettajana helppo seurata ja kommentoida koko luokan yhteisen digialustan kautta, vaikka itse ei ollutkaan mukana jokaisella oppitunnilla.

Monipuolisen materiaalin käyttäminen tuo virikkeitä ja toiminnallisuutta oppimiseen. Toiminnallisuuden lisääminen opetustilanteessa parantaa motivaatiota. Sen avulla voidaan elävöittää lukemista ja harjoitella kirjan roolien avulla esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa toimimista. Joskus toiseen rooliin asettuminen auttaa unohtamaan omat toimintamallit ja voikin huomaamattaan tehdä jotakin tavallisesta poikkeavaa saaden uusia ja erilaisia ajattelu- ja ratkaisumalleja koulu- ja kotiarkeen.

Vertaisarvioinnin merkitys on tärkeää. Oppilaat voivat tukea toistensa oppimista, ja heidät ohjataan löytämään onnistumiskokemuksia oppimistilanteista. Meidänkin parityöskentelyssämme oppilaat oppivat pikkuhiljaa tukemaan toista juuri siinä asiassa, missä toinen tarvitsi apua. Toinen oppilaista luki ääneen melko sujuvasti, mutta toisen lukeminen oli verrattain hidasta ja vaikeaa. Toinen oppilaisista puolestaan ymmärsi kielikuvia ja toinen ei. Ohjaavien kysymysten avulla oppilaat voivat myös auttaa toisiaan löytämään asiat, joihin pitäisi kiinnittää huomiota: Mitä tuo lause tarkoitti? Mitä voit kertoa tuosta sanasta? Mikä tarkoitus tällä asialla on? Kehittävän ja kannustavan, rakentavan palautteen antamista harjoitellaan yhdessä, opettajan tuen ja esimerkin avulla. Saimme virittäytyä yhdessä lukemiseen ja kirjoittamiseen ja niihin liittyviin haasteisiin sekä ilon ja onnistumisen tuntemuksiin.

MYÖNTEISET LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISKOKEMUKSET

EDISTÄVÄT SISÄISTÄ MOTIVAATIOTA

Lukemisen ja kirjoittamisen intensiivijaksolla oppilaiden motivaatio kirjoittamiseen lisääntyi todella paljon. Motivaatiolla on merkittävä rooli kaikessa oppimisessa. Arvioinnin eettiseltä kannalta on oleellista, että kaikilla oppilailta on mahdollisuus menestyä, näyttää osaamistaan ja saada mahdollisuuksia itseluottamuksen lisääntymiseen (Atjonen, 2007; Huurinainen-Kosunen & Törmä, 2018). Myönteiset lukemis- ja kirjoittamiskokemukset tukevat sisäisen motivaation kehittymistä. Kansainvälisen lasten lukutaitotutkimuksen (PIRLS, 2016) mukaan neljäsluokkalaisten suomalaislasten lukemismotivaatio ja sitoutuminen lukemisen opetukseen olivat vertailumaiden heikoimpia. Myönteinen suhtautuminen lukemiseen vahvistaa lukutaitoa ja lisää näin lukemisesta saatuja onnistumisen kokemuksia (Leino ym., 2017). Lukemiseen innostaminen onkin yksi perusopetuksen keskei-

simmistä tavoitteista.

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan identiteettiään (POPS, 2016). Kieli- ja kulttuuritietoisuuden opetuksen tulisi olla läsnä päivittäisessä koulun arjessa. Kieli kuuluu kaikille, ja sen merkitys on tärkeää kasvamisessa, oppimisessa, identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus edistää yhteiskunnallista ja koulutuksellista tasa-arvoa ja ehkäisee syrjäytymistä. Kieli on oppimisen tärkein voimavara.

Opetuksen keskiöön ovat nousseet joustavat, kaikkien osallisuutta korostavat opiskelujärjestelyt. Ajankohtaisia tavoitteita ovat uudet oppimisympäristöt ja digioppiminen. Oppiminen nähdään turvallisena, välittävänä ja yhteisöllisenä prosessina, jossa jokainen kuitenkin etenee yksilöllisesti. Oppilaan omaa vastuuta itsestään, oppimisestaan ja muista oppilaista kasvatetaan, mutta kuitenkin niin, että koulun aikuiset ohjaavat oppimaan oppimista. Oppilaat ovat oikeutettuja saamaan erilaisia tukitoimia, joita järjestetään yksilö- ja ryhmätasoisesti. Tuen kolmiportaisuus on monimuotoistanut opetusta ja opetusryhmiä. Kolmiportainen tuki vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen ja ennaltaehkäisevään oppimiseen ja kasvun tukeen.

”Minusta taitaa tulla kirjailija!” totesi oman ensimmäisen fiktiivisen, useampisivuisen kirjoitelmansa kirjoittamisen jälkeen 11-vuotias erityisen tuen oppilas, jolla on diagnosoitu lukivaikeus sekä neuropsykiatrinen häiriö. Oppilas on kuluneen vuoden aikana edistynyt sanatasoisesta kirjoittamisesta lausetason tuottavaan kirjoittamiseen. Lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu ovat vaatineet paljon ohjausta ja harjoitusta, yhteistyötä koulun aikuisten kesken, vertaistukea, oppilaan omaa sinnikkyyttä sekä koulun ja kodin toimivaa yhteistyötä. Tämä kaikki on osoitus siitä, että yhdessä oppimisessa on voimaa.

Tekstiäni varten haastattelin kokeiluun osallistuneita koulumme opettajia. Nimet mainittu lainausten yhteydessä.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E.** 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Atjonen, P.** 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L.** 2017. Professori: Lapsen lukuharrastus on paljon enemmän kuin iltasatu. Yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-9513745>. Viitattu 30.9.2019.
- Huurinainen-Kosunen, A. & Törmä, E.** 2018. Vuorovaikutuksessa tapahtuva arviointi. Teoksessa Lepistö, H. & Saarivirta, T. (toim.) Oppimista edistävä arviointi. Bedömning som stöder lärande. eNorssi – opettajankouluttajien yhteistyöverkosto, 1–32.
- Kallionpää, O.** 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. Media & viestintä. 37:4, 60–78.
- Kauppila, R. A.** 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J.** 2017. Luku-taito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study). Koulutuksen tutkimuslaitos 2017.
- Mäkihonko, M.** 2006. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen
- alkuopetuksen aikana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 116.** Joensuu.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A.** 2017. Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- PISA 2015.** PISA-tutkimus 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:41.
- POPS 2016.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Sandberg, E.** 2018. ADHD ja oppimisen tuki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fyysinen oppimisympäristö lukemista kannustavaksi

Johanna Alpia-Sormunen & Camilla Koskinen

OPPIMISYMPÄRISTÖ AUTTAA OPPIMISESSÄ

Oppilas on lukuvuoden aikana koulussa peräti 190 koulupäivää. Tästä ajasta valtaosa vietetään luokkahuoneissa ja koulun muissa yhteisissä tiloissa, kuten käytävillä, ruokalassa ja pihalla. Tämän takia on tärkeää, että koulun tilat ovat toimivia, turvallisia ja motivoivia. Fyysisen ympäristön viihtyisyys ja toiminnallisuus ovat myös oppimisen kannalta tärkeitä asioita. (esim. Piispanen 2008; Lodge, 2007.)

Koska koulun tavoitteena on opettaa ja kasvattaa, myös sisutuksessa on otettava huomioon pedagogiset lähtökohdat. Monissa luokissa onkin esillä oppiaineeseen liittyvää materiaalia, kuten julisteita, kirjoja, karttoja, kaavioita, pienoismalleja, akvaarioita ja muita havaintovälineitä. Näiden tavoitteena on johdatella oppilas opetettavan aiheen pariin, herättää mielenkiintoa ja ohjata huomiota tärkeinä ja tavoitteellisina pidettyihin asioihin. (Piispanen, 2008.) Voisiko koulun fyysisiä tiloja käyttää entistä paremmin myös lukemaan kannustamiseen?

Lukuvuonna 2018–2019 osallistuimme Ytimessä – kirja kaiken oppimisen keskiössä -hankkeeseen, jonka tavoitteena oli kasvattaa lasten ja nuorten lukuinnostusta. Työparina mietimme erityisesti sitä, miten pystyisimme tuomaan yksinkertaisilla ja helposti toteutettavilla keinoilla kirjoja ja lukemista entistä näkyvämmäksi myös fyysisessä oppimisympäristössä.

SEINÄT JA NURKAT KÄYTTÖÖN

Tutkijoiden mukaan yksi syy lasten ja nuorten lukuinnostuksen laskuun on se, että lukevien esikuvien määrä on vähentynyt (esim. Leino ym., 2017). Kilpailevat viihteen muodot, kuten suoratoistopalvelut, videopelit ja elokuvat, verottavat myös lukevien aikuisten määrää. Lukevia nuoria toki on – he eivät vain välttämättä pidä lukuharrastuksesta kovin suurta ääntä.

Poikkeuksiakin onneksi on. Esimerkiksi viime keväänä jääkiekon maailmanmestari Kevin Lankinen toi aktiivisesti lukuharrastustaan esille useissa haastatteluissa, mikä sai ihmiset kiinnostumaan konk-



Kuva 1. Joensuun uima-seuran nuoret uimarit Roope Ruohtula ja Akseli Kontiainen tarttuivat innokkaasti lukemisen edistämiseen. Kuvaaja: Anna Talkkari.

reettisesti Lankisen lukemista kirjoista. Pelkästään pääkaupunkiseudun kirjastoissa Lankisen lukemilla kirjoilla oli äkkiä yli 400 varausta. Halusimmekin kiinnittää huomiota siihen, ettei harrastusmuotojen, kuten lukemisen ja urheilumisen, tarvitse sulkea toisiaan pois. Otimme yhteyttä Joensuussa suosittujen urheilulajien harrastajiin ja ehdotimme yhteistyöprojektia, jonka aikana tekisimme lukemiseen innostavia julisteita. Sekä kiipeilykeskus Ote että Joensuun uimaseura kiinnostuivat projektistamme.

Julisteiden avulla halusimme välittää kahta merkittävää viestiä: sitä, ettei lukemista ja urheilumista tarvitse asettaa vastakkain ja

että lukeminen on samanlainen elintärkeä kansalaistaito kuin esimerkiksi uiminen. Julisteiden slogan, Lukeminen kannattaa, valikoitui monimerkityksellisyytensä takia: lukeminen on tärkeää, ja lisäksi se kannattelee elämässä eteenpäin. Tavoitteena oli tehdä hauskat ja kiinnostavat julisteet, jotka eivät kuitenkaan syyllistäisi katsojaansa vähäisestä lukemisesta. Koska ajatuksena oli tavoittaa erityisesti



Kuva 2.
Nuutti Forsström
on Ote-kiipeilykeskuksen vakio-Tarzan – tällä kertaa kirjan kanssa.
Kuvaaja: Anna Talkkari.

nuoret, halusimme nuorten äänen sekä kuviin että kameran taakse. Valokuivissa poseeraavat lajin nuoret harrastajat, ja valokuvaajaksi valikoitui oman koulumme entinen oppilas, Anna Talkkari, jolle lukeminen on aina ollut sydäntä lähellä.

Lopputulokseksi saimme kahdeksan julistetta, jotka koristavat nyt koulumme seiniä. Julisteet saivat hyvin innostuneen vastaanoton, ja tavoitteenamme on kuvata vielä lisää samankaltaisia julisteita esimerkiksi ratsastuksen parissa.

LUOKKAKIRJASTO ELÄVÄKSI

Halusimme vaikuttaa myös oppilaiden mielikuviin siitä, millaista lukeminen on koulussa ja millainen lukeminen on arvokasta. Olemme huomanneet, että negatiiviset mielikuvat koulussa tapahtuvasta "pakkolukemisesta" ovat jopa nuorilla oppilailla yllättävän sitkeässä. Luokan sisustuksella ja kirjavalinnoilla halusimme osoittaa, että kaikenlainen lukeminen on arvokasta. Rakensimme pikku hiljaa

äidinkielen luokkaan kirjahyllyä, jossa olisi tarjolla monentasoista ja -tyylistä luettavaa. Hankimme luokkaan esimerkiksi Aku Ankan taskukirjoja ja muita sarjakuvia, joita oppilaat saivat lukea aina sopivan hetken tullen. Laitoimme tarjolle myös suosittuja romaaneja ja sellaisten henkilöiden elämäkertoja, jotka saattaisivat kiinnostaa teini-ikäisiä. Teimme hankintoja paljon myös kirpputoreilta ja divareista, koska sieltä saa tuorettakin kirjallisuutta muutaman euron kappalehintaan.

Oman luokkakirjaston rakentaminen toikin nopeasti tuloksia. Oppilaat odottivat uusia kirjoja innokkaasti ja myös lainasivat niitä useammin kuin ennen. Se, että kirjat olivat luokassa jatkuvasti näkyvillä, muistutti oppilaita lukemisesta, eikä heidän tarvinnut mennä erikseen kirjastoon etsimään itselleen sopivaa luettavaa.

Luokkakirjaston lisäksi pyrimme kiinnittämään huomiota oman koulukirjaston visuaaliseen ilmeeseen. Otimme esille esimerkiksi oppilaiden ja opettajaopiskelijoiden tekemiä top 5 -listoja, kirjavinkkejä ja vaihtuvia kirjanäyttelyitä. Ennen joulua rakensimme kirjastoon vanhoista poistettavista kirjoista kirjakuusen, joka ilahdutti sekä oppilaita että koulun henkilökuntaa muutaman viikon ajan.

NUORTEN ÄÄNI ESIIN

Kaupungissamme kirjastovirkailijat tekevät loistavaa työtä. He tekevät kirjavinkkauksia kouluille ja järjestävät niitä myös kirjastoissa. Näiden palveluiden lisäksi halusimme kuulla myös nuorten omia kirjavinkkejä. Jokaisessa ikäryhmässä on nuoria, jotka ovat kirjojen suurkuluttajia, ja he nauttivat siitä, että pääsevät kertomaan omista lukukokemuksistaan toisille. Pyysimme oppilaita ja opettajaopiskelijoita kirjoittamaan noin A5-kokoiselle paperille lyhyen kuvauksen suosittelunsa kirjasta. Vinkistä piti löytyä kolme tietoa: kirjan nimi, kirjoittajan nimi ja lyhyt selostus siitä, mitä kirjassa tapahtuu ja miksi kirja kannattaa lukea. Vinkit liimattiin kartongeille, joiden toi-



*Kuva 3.
Kirjaston kirjojen elämä jatkuu kuusessa. Kuvavaajat: Johanna Alpia-Sormunen ja Camilla Koskinen.*

selle puolelle laitoimme kuvan kunkin kirjan etukannesta. Lopuksi vielä laminoimme vinkit, jotta niistä olisi hyötyä myös myöhempinä vuosina. Saimme kirjasuosituksia kaikkiaan yli 50 kappaletta. Laitoimme vinkit roikkumaan koulun kattoon ripustettaville ”pyykkinauruille”, joissa vinkit olivat kaikkien koululaisten nähtävillä.

Kirjavinkkien kokoaminen oli hyvin helppoa, ja se tuotti hyviä tuloksia. Oppilaat innostuivat tehtävästä, ja saimme hyvin laajan kattauksen erilaisia kirjoja; myös sellaisia, jotka eivät olleet meille opettajille entuudestaan tuttuja. Laminoituja kirjavinkkejä on helppo käyttää niin luokahuoneitten visuaalisena piristeenä kuin apuvälineinä opitunneilla, kun oppilaat etsivät itselleen sopivaa luettavaa.

LUKEMINEN ON YHTEINEN ASIA

Ehkä merkittävin saavutus projektissamme oli se, että lukeminen oli koko vuoden koulussamme aktiivisesti esillä. Syksyllä yhteiseen lukuhetkeen osallistui viikoittain yli tuhannen ihmisen yhteisö, joka toimii kolmessa eri koulurakennuksessa. Lukuhetken aikana kaikki oppilaat ja opettajat keskeyttivät työskentelynsä ja keskittyivät lukemaan 15 minuutin ajaksi. Yhteinen lukuhetki sai hyvin innostuneen ja myönteisen vastaanoton. Kun matematiikan, fysiikan, kemian, psykologian ja historian opettajat kertoivat oppilaille omista mielikirjoistaan ja pitivät lukemista esillä, oppilaille kävi selväksi, että lukeminen on todellakin meidän kaikkien yhteinen tärkeä asia, jota on syytä vaalia.

Aloitimme projektin koko työyhteisön kakkukahveilla ja pyrimme pitämään lukemista innostavaa henkeä yllä koko lukuvuoden. Kevään viimeisellä työviikolla yksi opettajistamme toi muuttonsa alta työhuoneeseemme ison laatikollisen kirjoja lukuprojektiamme varten – viesti siis todellakin kantoi koko lukuvuoden ajan. Meidän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien olisi vuodesta toiseen syytä muistaa pitää ydinalueestamme lukemisesta sopivasti meteliä. Sen tämä lukuvuosi meille osoitti – oli mukava huomata, että yllättävän pienellä vaivannäöllä saa yllättävän paljon iloa aikaan. Lukeminen kannattaa!

NÄIN TEET YKSINKERTAISEN JA KESTÄVÄN KIRJAVINKIN

- Käännä Word-tiedosto vaakatasoon ja jaa se kaksipalstaiseksi. Toiselle puolelle tulevat teoksen tiedot ja toiselle puolelle kuva.
- Kirjoita tiedoston vasemmalle puolelle kirjan nimi, kirjailijan nimi sekä lyhyt selostus siitä, mitä kirjassa tapahtuu ja miksi kirja kannattaa lukea. Lyhyt selostus riittää – vinkin on mahdollista puolikkaalle A4-paperille.
- Liitä oikealle palstalle kuva kirjan etukannesta.
- Tulosta vinkit ja laminoi ne. Laita vinkit esille esimerkiksi Mielikirja-viikon ajaksi ja kerää ne talteen seuraavaa kertaa varten.
- Tehtävä sopii useille eri luokka-asteille alakoulusta lukioon saakka. Jos toteutat vinkkikeräyksen esimerkiksi vuosittain, saat itsellesi hyvin kattavan vinkkipankin pienellä vaivalla!



Kuva 4.
Tie lukemisen ytimeen käy vatsan kautta!
Kuvaajat:
Johanna Alpia-Sormunen
ja Camilla Koskinen.

LÄHTEET:

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lodge, C. 2007. Regarding learning: Children´s drawings of learning in the classroom. *Learning Enviroments Research* 10 (2), 145–156.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto.

Sarjakuvat uuden tulemisen- sa kynnyksellä

Tapio Nenonen

Nykyisen mediatulvan aikana painetun tekstin lukeminen on vähentynyt huippuvuosistaan selvästi. Tämän todistaa myös tilastokeskuksen tutkimus vuodelta 2017. (SVT.) Sarjakuviakin luetaan entistä vähemmän. Aiemmin monet opettajat väheksyivät sarjakuvia ja koettivat ohjata koululaisia lukemaan kirjoja. Nykyään oppilaiden tietämys sarjakuvien moninaisista sisältöalueista on sen verran ohutta, että valistunut opettaja joutuu houkuttelemaan heitä tarttumaan laadukkaaseen sarjakuvaan. Pekka A. Manninen (1995) väitteli neljännesvuosisata sitten tohtoriksi aiheenaan suhtautuminen sarjakuvaan sukupolvien välisen kuilun ilmentymänä. Nykyään tilanne on joiltakin osin samanlainen, eli tietty ikäluokka kahlaa sarjakuvia innostuneena, kun taas toiset ikäryhmät eivät niistä juuri innostu. On tainnut kuitenkin käydä niin, että roolit ovat vaihtaneet paikkaa. Aiemmin lapset ja nuoret olivat sarjakuvan suurkuluttajia; nyt tuo asema on aikuisemmalla, joskin melko harvalukuisella väestöosalla.

Sarjakuva on viimeisten vuosikymmenien aikana laajentanut merkittävästi aihealueitaan ja tematiikkaansa. Tällä kuvan ja sanan yhdistävällä ilmaisumuodolla voidaan kuvata käytännössä kaikkea sitä, mitä pelkällä kielelläkin; joitakin asioita jopa huomattavasti pelkkää kirjoitusta vaikuttavammin tai selkeämmin. Nykyisin sarjakuvaa tehdään parin ruudun mittaisista stripeistä aina lähes tuhatsivuisiin sarjakuvaromaaneihin asti - ja tietysti kaikkea siltä väliltä. Oikeastaan mikään aihepiirikään ei ole poissuljettu. Sarjakuva taipuu niin informatiiviseen opastukseen (erilaiset käyttöohjeet), dokumentaariseen esittämiseen (historian tapahtumat, vuosikertomukset ym.), opetukseen, viihteeseen, ajatusten herättämiseen, yhteiskunnallisen keskustelun avaamiseen, esteettisen mielihyvän tuottamiseen ja lähes kaikkeen muuhunkin. Väite "kuva kertoo enemmän kuin tuhat

sanaa” ei ole aivan tuulesta temmattu. Henkilöille, jotka oppivat helpoimmin visuaalisella esitystavalla, sarjakuva voi olla tehokkain painetun materiaalin formaatti. Tästä seuraa innostus esitettävää asiaa kohtaan.

Painetun sarjakuvan virallinen historia ulottuu vajaat pari sataa vuotta taaksepäin. Tuohon aikaan sarjakuvatyylistä kuvitusta käytettiin esimerkiksi lapsille suunnatuissa runomuotoisissa kirjasissa. Ilmaisumuodon ensiaskeleet painoutuivat sisältönsä puolesta komiikkaan. Sanomalehdissä sarjakuvat löivät itsensä läpi 1800-luvun lopussa. Siellä ne olivat useimmiten yhden rivin mittaisia humoristisia strippejä, joten sanomalehdissä tilanne ei ole juurikaan ajan kuluessa muuttunut. (Kaukoranta & Kempainen 1982.)

Ensimmäiset sarjakuvalehdet alkoivat ilmestyä hieman ennen toista maailmansotaa. Jos sanomalehtisarjakuvat olivat olleet enemmänkin aikuisten hupia, nyt myös nuoriso innostui sarjakuvista, olivathan supersankarit ottaneet päähenkilöiden saappaat jalkoihinsa ja viitan harteilleen. Kun 1950-luvulle tultaessa sarjakuvan silloisessa johtavassa maassa, Yhdysvalloissa, myös kauhusarjakuvien suosio kasvoi, alkoi vastareaktio. Huolestuneiden kansalaisten aloitteesta syntyi ajan myötä sarjakuvaseksensuuri eli Comics Code. Tässä sarjakuvakustantajat sitoutuivat julkaisemaan ainoastaan tervehenkisiä sarjakuvia. (Tolvanen, 1981.) Viimeistään tällöin sarjakuva sai hieman epäilyttävän maineen, jota se on joutunut kantamaan jossain määrin 2000-luvulle saakka.

Sarjakuvailmaisussa on piirteitä kuvataiteesta, elokuvasta ja kirjallisuudesta. Pitäisikö se siis luokitella kuuluvaksi johonkin näistä? Tuskinpa vain. Antaa sarjakuvan toimia omilla ehdoillaan. Juonellinen sarjakuva on kuitenkin tarinankerrontaa, joten se on lähintä sukua kirjallisuudelle. Vai olisiko manga, jossa juonta eteenpäin vieviä tekstejä on niukasti, sittenkin elokuvan pikkuserkku? Parasta lienee unohtaa turhat kategorisoinnit ja keskittyä sisältöön.

Mitä käyttöä sarjakuvalla voisi olla kouluopetuksessa? Asiaa kannattaa tarkastella kahdelta eri suunnalta. Sarjakuvaa voi hyödyntää minkä tahansa aineen oppikirjoissa. Opetustarkoituksessa yhden tai kahden ruuturivin mittaiset kiteytykset toiminevat parhaiten. Esimerkiksi taannoin suosittu Ahaa matematiikkaa -oppikirjasarjan opetus perustui kolmen ruudun mittaisiin strippeihin, joiden avulla kunkin kappaleen uusi asia selvitettiin oppilaille. Savonlinnan normaalikou-

lussa pidettiin 2010-luvulla vapaavalintainen sarjakuvaharjoittelu, jossa opiskelijat piirsivät oppimateriaalin sarjakuvina. Aiheina olivat äidinkieliessä sanaluokat ja verbin taiputus sekä ympäristöopissa kodin turvallisuuteen liittyvät asiat.



Kuva 1.
Verbin perusmuodon löytäminen.

Toinen tarkastelusuunta on sarjakuvien lukeminen ja niiden ominaispiirteisiin perehtyminen. Tässä koululaitoksella olisi huomattavasti parantamisen varaa. Kokemuksieni mukaan eri kaupunkien kirjadiplomiluetteloissa ei sarjakuvia ole juuri lainkaan. Onneksi valistunut opettaja pystyy itse vaikuttamaan asiaan suosittamalla laadukkaita sarjakuvia. Olisi herkkua vertailla saman teoksen toteutusta proosana, sarjakuvana ja vaikkapa elokuvana. Tällainen analyysi tarjoaisi oivan mahdollisuuden perehtyä eri ilmaisumuotojen keinoihin.

Opettajan on tärkeää olla perillä asiasta, jota aikoo opettaa. Jos omaa sarjakuvataustaa ei juuri ole, on oppilaiden syvällisempi perehdyttäminen sarjakuvan maailmaan mahdotonta. Useimmille nykyoppilaille sarjakuvan lukemista pitäisi kuitenkin todella opettaa. Oppilaat eivät suhtaudu vastahakoisesti sarjakuvaan, mutta heiltä puuttuu tietämystä ja asianharrastusta. Kuinka tilanteeseen saataisiin parannusta? Lääke on vanha tuttu, eli opettajia pitää ensin kouluttaa aiheeseen, jotta he voivat puolestaan jakaa tietämystään eteenpäin. Esimerkiksi teso-päivänä asiaa tunteva opettaja tai muu asiantuntija voisi jakaa kokemuksiaan vaikka sarjakuva-aiheisessa pajassa. Kun tuonkaltaisessa tilaisuudessa verkostoituu muiden asiasta kiinnostuneiden kanssa, on myöhemmin mielenkiintoista vaihtaa kokemuksia ja jakaa näkemyksiä sarjakuvaopetuksesta.

Sarjakuvaopetusta helpottaa merkittävästi, jos koululla on oppilas-kirjasto ja jos sinne on hankittu tai on mahdollista hankkia perusvalikoima laadukkaita sarjakuvia eri ikäisille lapsille ja nuorille. Koulukirjaston puuttuessa kannattaa hyödyntää kunnan kirjastopalveluja. Kunnallisissa kirjastoissa on monesti hyvinkin kelvollinen sarjaku-

vavalikoima. Henkilökunta myös yleensä auttaa auliisti, kun asiasta kysyy.

Joensuun normaalikouluissa panostettiin keväällä 2019 sarjakuva-valikoiman parantamiseen. Koulujen kirjastoihin hankittiin yhteensä noin sata sarjakuva-albumia ja -romania. Hankinnoissa otettiin huomioon oppilaat peruskoulun alaluokilta aina lukioon asti. Sarjakuvien joukossa on sekä alan klassikoita että kiinnostavia uudempia tuotoksia.

Elämme visuaalisuuden ja nopeiden muutosten aikaa. Luulisi tähän kuvallisuutta korostavaan ilmapiiriin sarjakuvankin soveltuvan erinomaisesti. Nykyinen tekniikka mahdollistaa sarjakuvien levittämisen Internetin välityksellä. Kuitenkaan verkkosarjakuva ei ole lyönyt itseään ainakaan kaupallisessa mielessä läpi. Toisin sanoen he, jotka haluavat hankkia sarjakuvan itselleen, ostavat sen paperisena eivätkä ole valmiita maksamaan virtuaalisarjakuvasta. Kehitys on nopeaa eikä sen suuntaa pysty tarkkaan ennustamaan. Toivotaan sarjakuvalle uutta nousua ja monipuolista käyttöä sen kaikkia mahdollisuuksia hyödyntäen.

LÄHTEET

Kaukoranta, H. & Kemppinen, J. 1982. Sarjakuvat. 2. laajennettu painos. Keuruu: Otava.

Manninen, P. A. 1995. Vastarinnan välineistö: sarjakuvaharrastuksen merkityksiä. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.

SVT 2017. Suomen virallinen tilasto: Vapaa-ajan osallistuminen. Lukemisen muutokset 2017. 1. Kirjojen lukeminen lisääntynyt - luettujen kirjojen määrä pienentynyt. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html. Viitattu 25.8.2019.

Tolvanen, J. 1981. Comics Coden synty. Sarjainfo 2/1981.

Lukukummitoiminta lukemisen innostajana

Eeva-Maija Niinistö & Outi Kokkonen

LASTEN OIKEUS LUKEA

Lasten perustaviin ihmisoikeuksiin kuuluu oikeus lukea.

Lapsilla on oikeus saada käsiinsä sekä painettua että digitaalisessa muodossa olevaa tekstiä.

Lapsilla on oikeus valita, mitä he lukevat.

Lapsilla on oikeus lukea tekstejä, jotka peilaavat heidän omia kokemuksiaan ja kieltään; tekstejä, jotka toimivat ikkunana toisten elämään ja tekstejä, jotka avaavat ovia monimuotoiseen maailmaan.

Lapsilla on oikeus lukea nautinnon vuoksi.

Lapsilla on oikeus lukemiseen kannustavaan ympäristöön, jossa on osaavia kumppaneita.

Lapsilla on oikeus saada lukemiselle varattua aikaa.

Lapsilla on oikeus jakaa lukemalla oppimaansa työskentelemällä yhdessä paikallisesti ja globaalisti.

Lapsilla on oikeus lukea ja käyttää lukemista ponnahduslautana toisiin kommunikaatiomuotoihin, kuten kirjoittamiseen, puhumiseen ja visuaalisiin esitysmuotoihin.

Lapsilla on oikeus hyötyä hallituksen ja organisaatioiden taloudellisesta ja materiaalisesta tuesta, joka kohdistuu lukuharrastukseen ja lukemaan opettamiseen.

(Niinikivi & Hämäläinen, 2019.)

Turun yliopiston Rauman normaalikoulussa kokeiltiin lukuvuonna 2018–19 lukukummitoimintaa 1. ja 4. luokkien yhteistyönä. Molemmissa luokissa oli kokeilun alkaessa 16 oppilasta, joista usealla oli äidinkielenään muu kuin suomi. Artikkelimme käsittelee lukukummitoiminnan toteuttamista lukuvuoden aikana ja myös osana opetus-harjoittelua.

LUKEMISEN VAIKUTUS LAPSEN ELÄMÄÄN

Kirjallisuudella ja kirjojen lukemisella on monia positiivisia vaikutuksia. Lukemisen on todettu lisäävän elinikää. Tutkimukset osoittavat lukemisen hidastavan muistisairauksien alkamista ja vähentävän stressiä sekä masentuneisuutta. Lukeminen aktivoi mielikuvitusta, jonka avulla ihminen voi ulottaa ajatuksensa konkreetian ulkopuolelle, joten se tarjoaa mahdollisuuden lähestyä todellisuutta kriittisesti ja empaattisesti. Mielikuvitus on myös kognitiivista älykkyyttä, jonka avulla voi luoda uusia merkityksiä vuorovaikutustilanteitten kautta. (Jokimies, 2016.)

Empatiataidot paranevat, koska lukemisen jälkeen aivot aktivoituvat jäljittelemään luettuja todellisia ja mielikuvituksellisia tapahtumia. Tällä tavalla lukeminen auttaa ymmärtämään paremmin omia ja toisten mielentiloja. (Hyyppä, 2018.) Hintikka (2016) esittelee väitöskirjassaan Rose-Krasnorin mallia (1997) mukailleen sosiaalisemotionaalisen kompetenssin osatekijöitä, joita lukeminen kehittää. Näitä ovat 1) tunne- ja itsesäätelytaidot, jotka sisältävät esimerkiksi empatiakyvyn sekä tunteiden tunnistamisen ja säätelyn; 2) sosiokognitiiviset taidot sisältävät havaintojen tekemisen ja tulkinnan; 3) sosiaalisiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi kommunikointi, kuunteleminen, jakaminen, auttaminen ja yhteistyö; 4) kiintymyssuhteet ja osallisuus pitävät sisällään minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen sekä sosiaalisen kanssakäymisen.

Kokeilemassamme lukukummitoiminnassa oli tavoitteena tarjota monipuolista kirjallisuutta ja kehittää näin kirjallisuuden avulla oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia. Molemmissa kokeiluun osallistuvissa luokissa oli useita S2-oppilaita, joten sanavaraston kasvattaminen ääneen lukemisen avulla oli olennaista.

Sanavaraston laajetessa oppiminen helpottuu ja vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa lisääntyy. Myös itsevarmuus ja ryhmässä selviytyminen kehittyvät, koska ihmissuhdetaidot parantuvat laajan

sanavaraston hallinnan myötä. Juuri lukemaan oppinut lapsi tarvitsee ääneen lukemista oman lukemisensa rinnalle, koska lapsen oma lukutaito ei vielä ole kypsynyt monimutkaisten ja pitkien tekstien lukemiseen. Ääneen luetut tekstit kehittävät lapsen sanavarastoa ja ajattelua monella tavalla ja ovat siksi tarpeellisia. Tutkimuksissa on todettu samojen tarinoiden kuulemisen kehittävän lapsen kielen oppimista nopeammin kuin se, että heille aina luettaisiin eri tarinoita. (Heikkilä-Halttunen, 2015.)

LUKUKUMMITOIMINTA YHTEISÖLLISENÄ TAPAHTUMANA

Lukeminen voi olla yhteisöllistä toimintaa kahdella tavalla: kyseessä voi olla yhteisö, joka ei tunne jäseniään; tai lukeminen voi olla tietoisesti suunniteltu toimivaksi jossakin tietyssä paikassa ja ajassa (Laine 2018). Lukukummikokeilussa peruslähtökohtana oli suunniteltu yhdessä lukeminen. Kokeilussa neljännen luokan oppilaat lukivat paljon kirjoja ensimmäisen luokan oppilaille. Lisäksi molemmissa luokissa aikuiset lukivat säännöllisesti kirjoja oppilaille.

Pitkäkestoinen ääneen lukeminen on vanha tapa, ja koska se on sellaisenaan säilynyt, on sillä ollut, ja on edelleen, merkitystä erityisesti lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta. Ääneen lukemisen merkityksellisyyden vuoksi sen määrää on tärkeää lisätä. Yhdessä lukeminen lisää turvallisuuden ja läheisyyden tunteita. Lisäksi lukuhetkeen liittyvä eläytyminen mahdollistaa luovuuden kehittymisen. Ääneen lukeminen edistää sosialisatiota, ja samalla ryhmään kuulumisen tunne kasvaa. (Laine, 2018.)

Toimiminen kummiparina toi lukukokemukseen läheisyyden ja turvallisuuden tunteen, jonka merkitys on yhteisöllisessä lukemisessa huomattava. Heikkilä-Halttunen (2015) mukaan lapset arvostavat aikuisten heille antamaa aikaa, kiireetöntä ja leppoisaa yhdessä olemista. Lukemiseen, lukemisen kohteiden valintaan ja lukukokemusten jakamiseen liittyy paljon joko todellisia tai mielikuvituksen tuottamia suhteita. Niiden avulla rakentuu kuva itsestä lukijana ja yhteisön jäsenenä. Osa näistä suhteista kuuluu lukijaidentiteettiin, ryhmän jäsenenä olemiseen ja näin erottautumiseen muista ryhmistä. (Herkman & Vainikka, 2012.) Kahdeksannen luokan oppilas kertoo, miten ”aloitti lukemaan kirjoja hiljattain, koska innostui koulussa luetuista kirjoista” (Hakalin & Kivimäki, 2019). Koulun pitäisikin olla herkkä tarjoamaan sopivaa luettavaa eri-ikäisille oppilaille, jotta

myönteinen lukijaidentiteetti kehittyisi ja vahvistuisi mahdollisimman varhain.

”Elämä on hauskaa, kun sen lukemisella maustaa”

(5. luokan oppilaan ajatus)

Lukemisen opetuksen tavoitteena tulee olla, että lukeminen on mukavaa ja että siihen liittyy positiivisia mielikuvia. Lukuympäristöllä eli sillä, missä ja miten lukee, on merkitystä. Kun lukija tuntee lukiessaan mielihyvää, myönteiset tunnejäljet vahvistuvat. Näin lukemisesta tulee yksilölle ja yhteisölle jaettu arvo ja mielenkiinnon kohde. (Aerila & Kauppinen, 2019.) Kirjailija Kirsti Kuronen on todennut, että jos lapsena oivaltaa lukemisen ilon, rakkaus kirjoihin säilyy läpi elämän. Kurosen mielestä lapsella on oikeus saada kutsu tarinoiden ja loru- jen ihmemaahan. (Strandén & Kaartinen, 2016.) Niinistön ja Aerilan (2018) lukemisen innostamiskokeiluissa ilmeni, että lapsen itse valitsemalla kirjalla on merkitystä lukumotivaatioon ja sen säilymiseen. Lukukokemuksen jakaminen keskustelemalla antaa lapselle merkitystä tiedonjakajana ja lisää näin lukukokemuksen positiivisuutta.

RAUMAN NORMAALIKOULUN KOKEMUKSIA JA YTIMESSÄ-KO- KEILU LUKUKUMMITOIMINNASTA

Rauman normaalikoulussa on perinteisesti toteutettu Mannerheimin Lastensuojeluliiton koulukummitoimintaa. Kummioppilastoiminta tukee alakoulun oppilaiden osallisuutta ja kouluviihtyvyyttä. Tavoitteena on luoda kouluun yhteisöllisyyttä ja edistää uusien oppilaiden turvallista koulun alkua. (MLL:n kummioppilastoiminta.)

Useimmiten ykkösluokkalaiset ovat saaneet Raumalla kummeikseen nelösluokkalaiset. Joskus yhdellä kummilla on ollut useampi kummilapsi tai kummilapsella on ollut useita kummeja luokkien koon mukaan. Kummitoiminnan yhteydessä on järjestetty erilaista yhteistä toimintaa, esimerkiksi pihaleikkejä, kummiruokailuja, retkiä, askarteluhetkiä, projektitöitä, puutarhatöitä sekä juhlahetkiä, kuten pikkujouluja ja ystävänpäiviä. Ytimessä-hankkeen pohjalta toteutettu kummitoiminta sisälsi pääasiassa eri tavoin järjestettyä lukemista. Tavoitteena oli lisäksi kehittää yhteisopettajuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia yhdessä opetusharjoittelijoiden kanssa. Kokeilun keskiössä olivat lukeminen ja äidinkielen taidot, erityisesti lukutaidon

kehittäminen ja tukeminen sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Luokanopettajakoulutuksen viimeisen opetusharjoittelun teemana on Raumalla tutkiva ja kokeileva opettaja luokassa.

Syksyllä 2018 Rauman normaalikouluun viimeiseen harjoitteluunsa tuleville opiskelijoille Adele Pentille ja Julia Ollonqvistille annettiin ohjeeksi toteuttaa äidinkielen harjoittelu lukukummitoimintana, jonka keskiössä olisi yhteisöllinen lukeminen. Kaikki lukemista edistävää ja siihen innoittava toiminta oli sallittua. Ohjeeksi annettiin, että aiheeseen pitää heittäytyä eikä "hullujakaan" kokeiluja kannattaisi kaihtaa. Mottona oli "Kokeileva ja kekseliäs mieli mukaan!". Kirjaa oli mahdollista hyödyntää millä tavalla tahansa. Suunnittelussa piti ottaa huomioon, että suurin osa ensiluokkalaisista oli lukemisen alkutaipaleella ja tavoitteena oli löytää lukemisen ilo. Vinkiksi annettiin, että koulun puutarhaa voi käyttää oppimisympäristönä. Yhtenä ajatuksena oli kokeilla "koulua ennen vanhaan". Koko kymmenen tunnin äidinkielen harjoittelujakso toteutui niin, että kirja oli kaiken ytimessä.

Kummiluokat olivat toimineet yhdessä lukemisen merkeissä muutamia kertoja jo ennen opetusharjoittelua. Molemmista luokissa oli 16 oppilasta, ja he kaikki olivat saaneet oman lukukummin. Opettajat olivat yrittäneet valita kullekin oppilaalle juuri "sopivan" kummin. S2-oppilaat toimivat suomenkielisen kummin kanssa.

Opiskelijoiden ensimmäinen yhteinen tunti alkoi sadulla hiirestä, joka oli menossa häihin. Sen jälkeen keskusteltiin ensin kummipareittain ja sitten yhdessä siitä, mikä on kunkin lempipaikka lukea. Opiskelijat ja halukkaat oppilaat kertoivat lempilukupaikastaan. Luokissa oli useita S2-oppilaita, joten kielen ymmärtäminen toi välillä haasteita.

KIRJATAR, PUUTARHAN HALTIJATAR – SATUHAHMO OPE- TUKSEN INNOSTAJANA

Opetusharjoittelijoiden tuntien keskiössä oli heidän luomansa mielikuvitushahmo kirjatar. Hän oli haltijatar, joka asui koulun puutarhassa (Rauman seminaarin puutarha). Kirjatar ei osannut lukea, mutta hän eli saduista, ja siksi oli tärkeää, että hän kuuli mahdollisimman paljon satuja. Tutustumisen kirjattareen oli tarkoitus tapahtua puutarhassa, mutta kovan vesisateen vuoksi tämä tapahtui puutarhan kasvihuoneessa. Kun kirjatar saapui kasvihuoneeseen, ensiluokka-

laiset olivat haltioituneita tästä pinkistä ja kimaltelevasta olennosta; neljäsluokkalaiset olivat lähinnä hölmistyneitä. Oppilaat ja toinen opiskelija haastattelivat kirjataria. Tämä kertoi hukanneensa kirjan (Marjatta Kurrenien Onnelin ja Annelin talo) ja pyysi oppilaita apuun sen etsimisessä. Kirja löytyi kasvihuoneesta banaanikasvin juurelta. Kirjatar kertoi olevansa lukutaidoton, eikä hän tiennyt, mikä koulu oli. Hän kertoi elävänsä saduista ja pyysi apua kirjan lukemisessa. Opiskelija luki Onneli ja Anneli -kirjasta osan, jossa kerrotaan Tingelstiinan ja Tangelstiinan puutarhasta. Kirjatar kertoi myös kasvattavansa joulupalloja. Oppilaat keräsivät ympäri kasvihuonetta kirjattarelle joulupalloja ja auttoivat kummipareittain häntä koristelevaan niillä kotinsa. Oppilaat kutsuivat kirjattaren seuraavaksi tunniksi kouluun.



Kuva 1.
Kirjatar – puutarhan haltijatar.

Seuraavan tunnin aluksi tehtiin satusopimus, koska joidenkin isompien oppilaiden oli aluksi hieman vaikea sopeutua kirjattareen. Sovittiin, että näillä tunteilla uskottaisiin taikuuteen ja satuolentoihin. Näin kaikilla olisi paljon hausempaa. Oveen koputettiin ja kirjattaren sijaan luokkaan saapui poliisi. Kirjatar oli kadonnut, ja poliisi halusi etsimisessä oppilaiden apua; erityisesti häntä kiinnostivat kirjattaren tuntomerkit. Kirjatar oli lähettänyt opiskelijalle videon, jossa hän oli

hyvin huonovointinen ja pyysi apua. Ilkeä noita oli kaapannut hänet! Noita halusi hävittää maailmasta kaikki sadut ja kirjattaren niiden mukana. Oppilaat voisivat auttaa kirjatarta lukemalla hänelle paljon satuja. Oppilaat ryhtyivät innokkaasti kummipareittain lukemaan satuja.

Seuraavalla tunnilla muistutettiin ensin satusopimuksesta. Kouluvustaja toi luokkaan joulupalloihin käärittyjä kirjeitä. Kirjeet oli kirjoittanut menninkäinen, joka oli lisähahmo, jota oppilaat eivät tavanneet. Kummiparit saivat liimata kirjeen yhteiseen vihkoon. Tämän jälkeen kummioppilaat saduttivat pikkuoppilaita ja kirjoittivat ainakin osan sadusta muistiin.

Kun seuraava äidinkielen tunti alkoi, luokkaan oli tuotu taikalaatikko. Taikalaatikosta löytyi joulupalloja ja kirje. Kirjeessä kirjatar kertoi menninkäisen avustuksella olinpaikkansa. Taikalaatikossa oli myös kartta. Oppilaat lähtivät etsimään kirjatarta. Seuraava vihje löytyi käytävän rappusten alta. Opetusharjoittelijat pukeutuivat jälleen rooliasuihinsa ja kattoivat luokkaan herkkuja. Tällä välin oppilaat etsivät kartan avulla kirjattaren ja noidan olinpaikkaa. Luokan ulkopuolella noita nauroi ja käkätti: "Aion tuhota kaikki sadut!" Kirjatar kertoi oppilaille kirouksen poistamislorun. Oppilaat lukivat yhdessä tämän lorun, ja noita vapautui kirouksesta ja muuttui kiltiksi mumoksi. Mummo ja kirjatar päättivät asua yhdessä puutarhassa, ja mummo lupasi lukea kirjattarelle paljon satuja ja opettaa häntä lukemaan.

Oppitunneilla, joissa kirjatar ja noita esiintyivät, oppilaat saivat heittäytyä mielikuvituksen avulla sadun maailmaan, ja samalla mielikuvi-
kuvitus kehittyi. Oppilaat suhtautuivat kirjattaren roolihahmoon empaattisesti.

ELÄINTENPÄIVÄ – KOIRA JA KANIT SATUJEN KUULIJOINA

Eläinten viikolla opiskelijat halusivat kokeilla, miten lukeminen koirille ja kaneille onnistuisi. Opiskelijat käyttivät runsaasti aikaa näiden tuntien järjestelyihin. Kouluun tulivat Rauman seudun kaverikoiriin kuuluva koira emäntineen ja opiskelijan kaksi kania. Oppilaita ohjeistettiin, miten eläinten kanssa tuli käyttäytyä. Yhteistyössä kummiparit lukivat eläimille satuja. Oppilaat käyttäytyivät näillä tunneilla huomattavan rauhallisesti, ja he lukivat satuja hillitysti vuorotellen eläinten ja muiden kuunnellessa. Samalla opittiin paljon asioita eläimistä ja niiden hoitamisesta.

SATUJA ENNEN JA NYT

Satuja ennen ja nyt -tunnilla tutustuttiin Tuhkimo-sadun erilaisiin versioihin. Tunnin aluksi kerrottiin satujen historiasta. Opiskelijat heijastivat kuvia sadusta ja lukivat sitä samalla rooleihinsa eläytyen. Sitten katsottiin osa Disneyn Tuhkimo-versiosta. Viimeksi tutustuttiin sadun näyteltyyn versioon. Yhdessä keskusteltiin siitä, miten sadut ovat aikojen kuluessa muuttuneet ja mitä eri versioita oppilaat tunsivat eri saduista. Luokissa luettiin tämän tunnin jälkeen Tuhkimo-kuvakirjoja.

ALEKSIS KIVEN PÄIVÄ – KOULUA ENNEN VANHAAN

Aleksis Kiven päivänä opiskelijat pitivät ”koulutunnin vanhaan tapaan”. Opiskelijoiden pukeutuminen ja luokkaan tuoma rekvisiitta auttoivat tunnelmaan pääsemisessä. Opettajat puhuivat kirjakieltä ja pitivät ”kovaa kuria”. Oravan laulu laulettiin vanhan version mukaan. Piti seistä selkä suorana ja laulaa kuuluvasti. Oppilaille oli jo aiemmin päivällä kerrottu Aleksis Kivestä, ja heillä oli hänestä hyvät etukäteistiedot. Tunnilla näytettiin myös videota kirjailijasta. Lopuksi opiskelijat ja oppilaat lukivat yhdessä Kunnaksen *Seitsemää koiraveljestä*.

SEITSEMÄN VELJESTÄ – LIIKUNTATUNTI VELJESTEN TAPAAN

Opiskelijat pitivät kaksoistunnin *Seitsemästä veljeksestä*, ja asut olivat aiheeseen sopivat. Tuntien aluksi puhuttiin yhdessä myös Mauri Kunnaksesta. Opettajat lukivat luvun lukkarista, ja oppilaat piirsivät kummipareittain kuvat Seitsemästä veljeksestä. Toinen tunti oli liikuntatunti samasta aiheesta. Tunnin aluksi neljäsluokkalaiset lukivat ääneen kertomuksen siitä, kuinka veljekset juoksivat sonneja pakoon hiidenkivelle. Opiskelijat olivat kehittäneet tähän Pakoon hiidenkivelle -pelin. Kolme oppilasta oli sonneja ja he ottivat muita kiinni. Sitten luettiin kirjasta kohta, jossa veljekset heittivät omaa hevostaan kuumilla kekäleillä, kun luulivat tätä erehdyksessä hirviöksi. Pelin nimi oli Yksisilmäisen hirmun metsästys. Tämä oli opiskelijoiden viimeinen tunti ja oppilaat ehdottivat, että otetaan lopuksi ryhmähalaus.

OPISKELIJOIDEN TUNNELMIA YTIMESSÄ-JAKSOSTA

Opiskelijat pitivät hyvänä mahdollisuutta opettaa pareittain ja yhdistää oppitunneilla kaksi eri luokka-astetta. Kokeilu oli opiskelijoista työläs mutta antoisa ja antoi paljonkin eväitä tulevaisuuteen. Paras ta opiskelijoiden mielestä oli se, että he saivat toteuttaa ”niitä hul-

luimpiakin ideoita”. Näiden tuntien aikana oli hienoa seurata myös molempien luokkien S2-oppilaiden toimintaa. Yhteistyö harjoitteluparin kanssa sujui hyvin. Erilaisten roolivaatteiden pukeminen ja roolien vetäminen oli antoisaa. Päällimmäiseksi jäi tunne, että he olivat omalla alallaan.

PELOTTAVIEN KIRJOJEN TUNTI

Marraskuussa toinen opiskelijapari piti luokassa ”Pelottavien kirjojen tunnin”. Opiskelijat olivat valinneet luettavaksi Lena Frölander-Ulfen kirjan *Minä, Muru ja metsä*. Opiskelijat lukivat kirjaa vahvasti eläytyen ja valotehosteita käyttäen. Oppilaat istuivat luokassa kummipareittain ja kuuntelivat täysin hiljaa. Tämän jälkeen pidettiin muutamia kummitunteja, joissa luettiin pareittain erityisesti pelottavia kirjoja, ja niitä oli esillä myös molemmissa luokissa. Pelottavat kirjat innostivat oppilaita lukemaan. Ryhmässä oli turvallista kuunnella jännittävää kertomusta. Yhteisen kokemuksen jakaminen lähensi oppilaita (ks. Laine 2018).

TEATTERIRETKI

Marraskuussa kävimme yhdessä Porin teatterissa katsomassa Peppi Pitkätossua. Oppilaat lukivat erilaisia versioita Pepistä kummipareittain ja kuuntelivat myös opettajien luentaa. Teatterikäynnin jälkeen luimme muitakin Astrid Lindgrenin kirjoja, erityisesti Vaahteramäen Eemeliä. Peppi ja Eemeli olivat oppilaille ennestään tuttuja, mutta eivät niinkään kirjoina vaan elokuvaversioina. Teatterikäynnillä opittiin myös kulttuuripalvelujen käyttöä. Astrid Lindgrenin kirjat sisältävät paljon epätavallisia ja lapsen aktiiviseen sanavarastoon kuulumattomia sanoja. Peppiä ja Eemeliä kuunnellessa oppilaiden sanavarasto laajeni.

VANHAN AJAN JOULU – ÄÄNIMAILMA SATUUN

Vähän ennen joulua tuli ensimmäiseen luokkaan harjoittelemaan Juulia Mäki-Paavola. Juulian harjoittelun aihe oli vanhan ajan joulu, joka liittyi sekä Kirja kaiken ytimessä -hankkeeseen että maailmanperintökasvatukseen kuuluvaan kokeiluun Ensiaskeleita maailmanperintöön. Rauman normaalikoulu on Unesco-koulu, ja maailmanperintökasvatus kuuluu koulun opetussuunnitelmaan. Opiskelija halusi kokeilla, miten satuja pystyy elävöittämään äänimaailman avulla (ks. Aerila & Kauppinen, 2019). Satua voidaan tulkita muullakin tavalla

kuin pelkästään lukemalla, ja äänimaailma tuo satuun eloa erilaisin äänitehostein. Äänimaailmasatu ilman kuvia antaa lapsen mielikuvitukselle täyden vapauden kuvitella satu. Koko tätä jaksoa sitoi yhteen Mannisen ja Kanervan (1995) kirja *Olipa kerran joulu*. Lasten joulunviettoa viime vuosisadan Suomessa. Kirja kertoo yksityiskohtaisesti entisajan joulun valmisteluista. Tunnit pidettiin kummi-luokassa. Äänimaiseman tehosteina käytettiin esimerkiksi hevosen hirnahtelua, puuron sekoittamista ja kirkonkelloja. Sadun lukemisen jälkeen jokainen kummipari sai katkelman Mauri Kunnaksen *Joulupukki-kirjasta* toteuttaakseen osioon äänimaailman. Lopuksi koko satu luettiin yhdessä ääneen ja oppilaat loivat siihen vuorollaan äänimaailman.

Tämän äänimaailmasadun toteuttamisen jälkeen oppilaat loivat äänimaailman myös kummiparinsa kanssa keksimäänsä satuun. Lopuksi sadut äänimaailmoineen esitettiin. Tunnelma luokassa oli rauhallinen, kannustava ja rento. Luokissa oli esillä myös runsas koelma jouluaiheisia kirjoja, ja niitä luettiin myös muilla tunneilla.

Teatterimatalla Poriin kävimme Satakunnan museossa, jossa oli perinteinen Tontunäyttely. Retken jälkeen oppilaat kirjoittivat kummipareittain sieltä otettuihin kuviin tarinoita, ja nämä kuvat ja tarinat laitettiin joulunajaksi esille ruokalaan.

SADUT ERI KULTTUUREISSA – SATUJEN TULKITSEMINEN DRAAMAN AVULLA

Opetusharjoittelija Reetta-Maria Mäkitalon teemana olivat sadut eri kulttuureissa. Tämä oli osa koulun monialaista oppimiskokonaisuutta, jossa monikulttuurisuus pyritään ottamaan huomioon kaikissa oppiaineissa. Opiskelijat kokeilivat eri maiden satujen tulkitsemista draaman avulla. Tämä toteutettiin pöytäteatterina. Toteutettaviksi valikoituivat kreikkalainen satu *Kaskas* ja muurahainen, venäläinen satu *Masha* (Salmela 2003) ja englantilainen satu *Kolme päkäpää pukkia* (Kauppila 2011). Sadut luettiin ensin ryhmissä niin, että mahdollisimman moni pääsi lukemaan. Ensiluokkalaisistakin kaikki pysyivät lukemaan pienen osan satua. Kummiparit oli jaettu ryhmiin, joille arvottiin työstettävä satu. Ryhmät pyrkivät kirjoittamaan *Bookcreator*-ohjelmalla lyhyen suunnitelman esityksestä. Eräs oppilaista oli itsenäisesti ryhtynyt ryhmänsä kanssa työstämään satua *mind-map*-kartan avulla. Seuraavaksi toteutettiin esityksessä tarvittavat

keppinuket ja lavasteet. Oppilaat tekivät esitystä innokkaasti. Seuraavalla kerralla esitykset harjoiteltiin ja kuvattiin. Erityisesti sadun esittäminen keppinukketeatterina oli toimiva ja motivoiva tapa tutustua satuihin.

YSTÄVÄNPÄIVÄ – RENTOA LUKEMISTA LUKUMAJOISSA

Ystävänpäivänä vietimme yhteistä tuntia neljännessä luokassa. Oppilaat makailivat lukumajoissa, joina toimivat lakanoilla peitetyt pöydät, kirjoja lukien ja karkkeja syöden. Kirjat oli valittu päivän ystävyysteemaan sopiviksi.

OMALLA ÄIDINKIELELLÄ LUKEMINEN

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan koulun tehtävä on kehittää ja tukea oppilaan kielellisiä resursseja siten, että oppilas tiedostaa oman kielensä ja arvostaa sitä. Koulun ei tule pyrkiä yksikielisyyteen. Omalla äidinkielellä on myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen. Oppilaan omaa kieltä ja kulttuurista identiteettiä tulee tukea.

Seuraavan opetusharjoittelun teemana oli monikulttuurisuus ja aiheena sadut, tarinat ja kirjat eri kulttuureissa. Molempien luokkien oppilaiden erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat otettiin huomioon. Tavoitteena oli nostaa esille lastenkirjoja eri puolilta maailmaa ja innostaa lapsia lukemaan myös omalla äidinkielellään, jos se oli muu kuin suomi. Opetusharjoittelijat esittelivät kukin oman lempikirjansa, ja satuja pohdittiin laajasti yhdessä. Seuraavalle äidinkielen tunnille oppilaat saivat tuoda oman lempisatukirjansa. Oppilaat lukivat omissa kummiryhmissään ääneen lempisatujaan. Lukeminen onnistui useimmilta ekaluokkalaisilta hienosti. Osa oppilaista luki kirjoja omalla äidinkielellään.

Seuraavalla kummitunnilla tutkittiin satujen aloituksia. Oppilaat kirjoittivat kummipareina mielestään hyviä ja lyhyitä aloituksia, jotka luettiin toiselle parille. Seuraavalla kerralla kummiluokat työskentelivät omissa luokissaan. Leikittiin tavuleikkejä, niin että tavut koostuivat eri kielten sanoista, ja esillä olivat myös maiden liput. Opettajan lukiessa tarinaa oppilaat antoivat toisilleen satuhierontaa.

Seuraavaa kummituntia varten opiskelijat ottivat yhteyttä S2-oppilaiden vanhempiin ja pyysivät heitä kouluun lukemaan satuja omalla kielellään. Kolme ykkösluokan vanhempaa ilmoittautui lukijoiksi. Lisäksi arabiankielinen koulunkäyntiohjaaja tarjoutui lukemaan omaa

satukirjaansa. Oppilaat saivat kuulla sekä puolan- että saksankielisiä satuja. Vanhempien lukutavat olivat hyvin eloisia, ja lapset kuuntelivat heitä tarkkaavaisesti. Opiskelijat pitivät vironkielistä satupistettä neljännen luokan vironkielisen oppilaan avustuksella. Toiminta toteutettiin kiertopistetyöskentelynä, ja kaikki oppilaat saivat kuulla satuja kaikilla neljällä kielellä. Opiskelijat auttoivat satujen ymmärtämisessä. Jokaisen S2-oppilaan oman kotimaan lippu oli esillä. Neljäsluokkalaiset olivat aloittaneet saksan opiskelun syksyllä ja tunnistivat jo joitakin sanoja. Vironkieliset kirjat olivat oppilaista hauskoja sanastoitan. Opiskelijat pitivät kyseistä tuntia koko jakson antoisimpana, ja opetuksen organisointi sekä tunnin kulku onnistuivat hienosti.

Seuraavalla tunnilla monikulttuuristen satujen ja kirjojen tutkiminen jatkui. Maiksi opiskelijat olivat valinneet Japanin, Ranskan ja Ruotsin. Ruotsin-pisteellä tutustuttiin ruotsalaisiin satuihin, ja oppilaat saivat esittää niistä pienen pantomiimin muille ryhmille. Japanin-pisteellä tutustuttiin tunnettuihin japanilaisiin satuihin ja mangaan. Ranskan-pisteellä luettiin ääneen Pikku Prinssi -satua ranskaksi, ja toinen opiskelija luki saman kohdan kirjasta suomeksi. Oppilaat pääsivät myös arvuuttelemaan ranskankielisiä sanoja ja harjoittelemaan "ranskalaista" r- kirjainta. Jokaisella pisteellä oli kunkin maan lippu ja muutamia kuvia kyseisestä maasta.

Tämä jakso lopetettiin kertaamalla monikulttuurisuusteemoja ja pelaamalla yhdessä väittämäleikkiä. Lopuksi opettaja luki Pikku Prinssi -satua suomeksi ja oppilaat saivat piirtää siihen kuvitusta. Jakson aikana pystyttiin käymään läpi monikulttuurisuusteeman lisäksi draaman kaari sadun aloituksesta sen loppuun. Sekä ensi- että neljäsluokkalaiset tekivät itsearviointin siitä, miten jakso oli kunkin kohdalla sujunut. Opiskelijat olivat tyytyväisiä jaksoonsa, vaikka kokivatkin ensimmäisen luokan ja neljännen luokan yhdistämisen haasteelliseksi tasoerojen vuoksi. Kirja oli koko ajan kaiken ytimessä, ja opiskelijat onnistuivat tuomaan hienoja elementtejä monikulttuurisuusteemaan.

KIRJA TIEDON LÄHTEENÄ

Monikulttuurisuusteemaa toteutettiin myös käyttämällä kirjaa erityisesti tiedon lähteenä. Tämän jakson toteuttamista auttoi kirjastonhoitaja Suvi Sario. Jakson aiheet valikoituivat aika paljon sen mukaan, minkälaisia tietokirjoja koulun kirjastosta löytyi.

Opiskelijat laativat valitsemistaan tietokirjoista kysymyksiä, jotka oppilaat saivat eri työskentelypisteissä QR-koodin avulla luettaviksi. Lisäksi he tekivät videon, jossa annettiin ohjeita tunnin tehtävien suorittamiseen. Tunti aloitettiin avaamalla QR-koodin avulla ohjevideo. Kummiparit kierisivät koulussa eri pisteissä, joissa oli tietokirjoja eri aiheista. Kysymykset aukesivat koodin avulla ja vastaukset kirjoitettiin lomakkeeseen. Rasteilla käytiin läpi kirjojen sisällysluettelo, hakemistoa ja sanastoa. Tämä työskentelytapa onnistui kummipareilta erinomaisesti. iPadin sovellukset toivat kummityöskentelyyn lisävirettä, mutta kaikki vastaukset etsittiin kuitenkin kirjoista.

Seuraavalla tunnilla kirjastonhoitaja piti kirjastossa tiedonhakuun liittyvän tunnin, ja sen päätteeksi oppilaat saivat lainata tietokirjoja.

MINUUTTILUKEMINEN JA ROOLIKORTIT

Kummiparit kokeilivat tietokirjojen minuuttilukemista roolikorttien ohjeiden mukaan (Aerila & Kauppinen, 2019). Roolikortti määräsi lukutavan eli sen, millä tyylillä tietokirjaa piti lukea. Minuutti oli kuitenkin liian lyhyt aika, ja seuraavaksi kokeiltiin kahta minuuttia. Tämä tapa motivoi hienosti kummipareja, eivätkä he olleet malttaa lopettaa lukemista. Lukemisen jälkeen lähdettiin kummipareittain etsimään tietoja kirjasta annettujen apukysymysten avulla. Saadut tiedot esitettiin viimeisellä kummitunnilla.

LUKULIUSKAT

Ensiluokkalaisten kanssa kokeiltiin myös lukuliuskoja. Lukuliuskat sisälsivät tehtäviä, ja tehtävänä liuskassa saattoi olla esimerkiksi: "Piirrä kuva jostain kirjan asiasta, tai kerro mitä löytyy kirjan sivulta 8". Lukuliuskat olivat erivärisiä, jotta ensiluokkalaisten olisi helpompaa valita uusi kysymys. Oppilaat käyttivät lukuliuskojen tehtävissä itse valitsemiaan ja heitä kiinnostavia tietokirjoja. Oppilaiden vastauksia käytiin yhdessä läpi dokumenttikameran avulla.

LUKUTEATTERIA TIETOKIRJOISTA

Tiedonhakutehtävät liittyivät maantietoon. Kun tietoa oli koossa tarpeeksi, neljäsluokkalaisten menivät omaan luokkaansa harjoittelemaan lukuteatteriesitystä. Ensiluokkalaisten puolestaan kirjoittivat vähintään kolme lausetta omasta esitysaiheestaan.

Viimeisellä tietokirjatunnilla ensiluokkalaisten esittelivät oman ai-

heensa, kuten esimerkiksi Australia, Amazon ja Kiina, minkä jälkeen neljäsluokkalaiset toteuttivat lukuteatteriesityksen samasta aiheesta. Opiskelijat näyttivät samalla, missä mikin maa tai alue sijaitsee. Esitykset tukivat toisiaan, mutta olivat silti aivan erilaisia. Lukuteatteriesitykset oli tehty samojen kirjojen perusteella kuin tiedonhaku-tehtävätkin.

Tiedonhajakokouksen lopuksi kaikki oppilaat osallistuivat vertaisarviointiin. Mikäli jossakin asiassa oli onnistuttu, nostettiin vihreä paperiliuska ilmaan.

LUKUPIKNIK KUKKIVIEN OMENAPUIDEN ALLA

Kevään viimeinen yhteinen kummitunti vietettiin lukemisen merkeissä puutarhassa lukupiknikillä. Mukaan oli saatu herkkuja sisältävä piknik-kori. Oppilaat loikoilivat nurmikolla vilteillä kirjaa lukien yhdessä kummiparinsa kanssa. Lopuksi saatiin munkkeja ja mehua. Opettajat vielä muistuttivat, että kesällä on hyvää aikaa lukemiselle.

POHDINTOJA

Lukeminen on vuorovaikutuksellinen prosessi. Tekstin merkitys rakentuu lukijan ja tekstin välisenä vuorovaikutuksena lukukokemuksen kautta. (Laine 2018; Leino ym., 2017.) Lukuvuoden aikana tämä vuorovaikutuksellinen prosessi toteutui jokaisena kummituntina.

Lukukummitunneilla oli paljon tilanteita, joissa oppilaiden piti heittäytyä mielikuvituksen vietäväksi. Heittäytymistä helpotti vieressä oleva kummi. Yhdessä solmittu satusopimus auttoi eläytymään tekstiin ja kohoamaan konkreettisen yläpuolelle. Kummitunneilla luettiin paljon ääneen. Lukijoina olivat oppilaat, opiskelijat ja opettajat. Kuunteluun eläytymisen on todettu lisäävän empatiakykyä.

Monesti lapset haluavat, että heille luetaan, vaikka he osaisivat jo lukea. Syynä tähän voi olla läheisyyden kokemuksen kaipaus tai pelko sitä vaille jäämisestä. Useasti lapset eivät osaa ilmaista tällaista tarvetta, tai se jää epämääräiseksi ilmapiiiriin liittyväksi asiaksi. (Laine, 2018.) Lukukummitunneilla lapset olivat kiinnostuneita kuuntelemaan satuja ja kertomuksia, vaikka enemmistö osasi itse lukea.

Oppilaat harjoittelivat usealla tunnilla argumentointitaitoja. Sanavaraston kasvaessa vuorovaikutus ryhmässä ja oman kummiparin kanssa kasvoi. Onnistumisen kokemukset yhteistoiminnallisissa tilanteissa vahvistivat oppilaan itsetuntoa. Erityisesti tämä oli havaittavissa S2-oppilailla. Lukukummitoiminta tarjosi runsaasti vuo-

rovaikutustilanteita, joiden avulla oppilaiden sosiaalisemotionaalinen kompetenssi kehittyi.

Kiireettömät ja rauhalliset lukutilanteet kummin kanssa rohkaisivat oppilaita ääneen lukemiseen ja luetusta keskusteluun. Oppilaat arvostivat lukemiselle annettua aikaa. Koulumme monikulttuuriset oppilaat saivat tilaisuuden esitellä omaa äidinkieltään ja lukea omalla äidinkielellään. Lukutilanteet olivat esimerkkejä siitä, miten eri kielten opiskelu kannattaa, ja tämä motivoi kaikkia oppilaita.

Oppilaiden lukijaidenteetti muotoutui ja vahvistui myönteisistä lukutilanteista. Hyvä lukutilanne on turvallinen, hyväksyvä, kiireeton, rentouttava ja tapahtuu miellyttävässä ympäristössä hyvässä seurassa. Lukuhetki on jokaiselle yksilöllinen valinta, ja joku nauttii aina myös yksin lukemisesta.

Lukupiknikillä omenapuiden alla kaikki ensiluokkalaiset osasivat lukea, joten voitiin vaihtaa rooleja kummiparien kesken. Seuraavassa kokeilussa aiomme sitten jakaa oppilaille enemmän vastuuta ja roolia jo toiminnan suunnitteluvaiheessa.

LÄHTEET

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.Frölander-Ulf, L. 2016. Minä, Muru ja metsä. Porvoo: S&S. Bookwell Oy.

Hakalin, M. & Kivimäki, N. 2019. Innostuin koulussa luetuista kirjoista” – Viikin normaalikoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien hanke nuorten lukuharrastuksen lisäämiseksi. Virke 2/2019, 30–33.

Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Lastenkirjainstituutin julkaisuja 33. Jyväskylä: Atena.

Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Uudet lukemisyhteisöt, uudet lukutavat. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus. Tampereen yliopisto.

Hintikka, J. 2016. Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat – opetusohjelman avulla. Kielikukko 3, 12–19.

Hyyppä, M.T. 2018. Kirjastokortti pidentää ikää. Mitä tiede on saanut selville kaunokirjallisuuden lukemisen vaikutuksista? Parnasso 3, 16–19.

Jokimies J. 2016. Mihin mielikuvitusta tarvitaan lukiopetuksessa. Näkökulmia suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Kielikukko 3, 37–40.

Juuso, H., Kielinen, M., Kuure, L. & Lindh, A. (toim.) 2010. Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Dialogeja 13. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja.

Laine, T. 2018. Lukeminen - yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12./2, 21 – 35. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/74128>. Viitattu 29.8.2019.

Leino, K. & Nissinen, K. & Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuskeskus: Jyväskylä.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. PIRLS 2016. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuskeskus. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>. Viitattu 29.8.2019.

MLL:n kummioppilastoiminta. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kummioppilastoiminta>. Viitattu 20.8.2018.

Martikainen, T. 2010. Opettajuuteen ohjaaminen – ohjaajat, ohjauspyrkimykset ja koulutustarve. Teoksessa Juuso, H., Kielinen, M., Kuure, L. & Lindh, A. (toim.) 2010. Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. *Dialogeja* 13. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja, 25–37.

Niinikivi, L. & Hämäläinen, T. 2019. Ateljee-koulutus 5.8.2019.

Niinistö, E-M. & Aerila, J-A. 2018. Tavoitteena lukemisen riemu. Teoksessa Heino, T., Kokkonen, O., Uskali, T., Urmson, K. & Niinistö, E-M. Rauman normaalikoulu – oiva opinahjo. Katsaus vuosiin 1997–2018. Rauman normaalikoulu. Turun yliopisto.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.

Strandén, T. & Kaartinen, V. 2016. "Lapsella on oikeus tulla kutsutuksi tarinoiden ja lorujen ihmemaahan!" Kirsti Kurosen haastattelu. *Kielikukka* 4, 43–45.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Opetushallitus. <https://www.opph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>. Viitattu 25.8.2019.

Kiitämme seuraavia opetusharjoittelijoita Ytimessä-kummitunneista:

Susanna Lehtelä
Juulia Mäki-Paavola
Reetta-Maria Mäkitalo
Julia Ollonqvist
Adele Pentti
Satu Savimäki

Kirjallisuudesta draamaa

Juha Ståhlberg

Kirjallisuuspohjaisen draamaprosessin lähtökohtana on jokin teksti. Se voi olla kirja, satu, kertomus, kirje, uutinen, runo tai novelli. Tekstin valinnan ratkaisee se, mikä kulloinkin on oppimisen tavoitteena: olemassa oleva ongelma, ilmiö, tapahtuma tai käytännönasia.

Draamaprosessi rakentuu aina samojen vaiheiden kautta ja ne kannattaa erikseen suunnitella kulloiseenkin tavoitteeseen ja tekstiin sopiviksi. Prosessi aloitetaan kysymällä osallistujien kuulumiset, kertomalla mitä prosessin aikana tullaan tekemään. Lisäksi tehdään draamasopimus, jolla sitoutetaan kaikki osallistujat työskentelyyn.

Aloituksen jälkeen seuraa lämmittely ja virittäytyminen, jonka aikana ryhmäydytään ja tehdään keskittymistä tukevia toimintoja. Lämmittelyn aluksi ryhmä asettuu piiriksi. Ohjaaja aloittaa sanomalla jonkin sanan, josta seuraava osallistuja jatkaa sanomalla sanan, joka hänen mieleensä tulee edellisestä sanasta. Tätä jatketaan muutaman kierroksen ajan ja lopetetaan ohjaajan merkistä. Virittäytyminen voidaan tehdä esimerkiksi ”Tarina sana kerrallaan”-toiminnan avulla. Jokainen piirissä olija jatkaa vuorollaan tarinaa yhdellä sanalla. Tarina päättyy, kun ohjaa lausuu: ”Tämän tarinan opetus on...”, johon viimeinen osallistuja vastaa valitsemallaan sanalla.

Seuraavaksi siirrytään varsinaiseen harjoitussarjaan. Harjoitussarja aloitetaan jakamalla osallistujat 4-5 hengen ryhmiin. Ryhmille jaetaan lyhyet tekstit, jotka on valittu ryhmälle sopivan teeman mukaisesti. Ydinharjoitus on joka kerta haastavampi, oppimisen tavoitteeseen liittyen. Esimerkkinä Bertolt Brechtin runo.

BERTOLT BRECHT: RENKAANVAIHTO (1953)

Minä istun maantien vieressä.
Kuljettaja vaihtaa rengasta.
En ole kernaasti siellä mistä tulen.
En ole kernaasti siellä minne menen.
Miksi minä katselen renkaan vaihtoa
Kärsimättömänä?

Harjoitus aloitetaan eläytymällä päähenkilöön. Jokainen ryhmäläinen lukee tekstin itsenäisesti, miettien samalla tekstin teemaa sekä kertojaa. Tämän jälkeen ryhmälle jaetaan isot paperit ja tusseja. Ryhmäläiset rakentavat mielikuviansa perusteella päähenkilön piirtämällä paperille ”pullapojan”. Paperille kuvaillaan henkilön ulkonäköä, ammattia, asuinpaikkaa, perhesuhteita, yhteiskunnallista asemaa ja muita mieleen nousevia asioita. Samalla ryhmäläiset pohtivat henkilön suhdetta tekstiin: kuka hän on, mihin hän on menossa, mistä hän on tulossa ja niin edelleen.

Harjoitusta jatketaan suunnittelemalla kolmen still-kuvan sarjan henkilöstä. Ensimmäisessä kuvassa kuvataan henkilön ihmissuhteita, onko hän esimerkiksi yksin, naimisissa tai perheellinen. Toisessa kuvassa tuodaan esiin henkilön ammatti tai mitä henkilö tekee. Kolmas kuva on salaa otettu kuva henkilön nykyisestä elämäntilanteesta. Still-kuvat esitetään muille ryhmille. Muut ryhmät keskustelevat ääneen tekemistään huomioistaan. Lopuksi muut ryhmät saavat haastatella still-kuvia esittelevää ryhmää. He voivat tehdä tarkentavia kysymyksiä henkilön elämästä saadakseen selville enemmän hänen elämästään.

Tekstin käsittelyä voidaan jatkaa myös sen teeman näkyväksi tekemisellä. Tekstin pohjalta ryhmät voivat luoda esimerkiksi patsaan, mobilen, tanssin tai rituaalin, joka esitetään muille ryhmille. Muut ryhmät voivat kommentoida ja tulkita näkemäänsä, mutta oikeaa teemaa ei välttämättä paljasteta katsojille.

Ryhmät voivat myös toteuttaa painajais- tai uniperformanssin esimerkiksi liikkeen, puheen, äänen tai musiikin avulla. Performanssin voi toteuttaa vaiheittain: ensin pelkoja henkilön menneisyydestä,

mahdollisia syitä onnettomaan tilanteeseen, sitten toiveita tulevaisuuteen. Performanssi voi myös käsitellä henkilön pelkoja ja toiveita, unelmia tai pelottavia asioita sekä menneisyydessä että nykyhetkessä.

Ryhmät voivat kehitellä improvisaation keinoin tilanteita, joissa ryhmien kehittelemät päähahmot tapaavat jossain yleisön antamassa paikassa. Teksti voidaan esittää myös aikahyppy-esityksenä, jossa tekstin tapahtumista on kulunut kymmenen vuotta. Esityksessä näytetään mitä henkilölle kuuluu nyt.

Harjoituksen loppuksi tehdään loppupurku, jossa käydään läpi harjoituksen esiintuomia mietteitä.

Museokäynnit lukemisen innoittajina

Outi Kokkonen

TURRE LAIVAKOIRAN MATKASSA SEKÄ MERITÄHTI JA MUITA MUISTOJA MAAILMAN MERILTÄ

Rauman merimuseo kehitti uuden, lapsille suunnatun "Laivakoiran satumainen seilaus"-opastuksen. Opastusta pilotoi Rauman normaalikoulun 1b-luokka.

Rauman merimuseon sivuilla kerrotaan, että Laivakoiran satumainen seilaus perustuu Margaret Wise Brownin 1953 ilmestyneeseen alkuperäisteokseen *The Sailor Dog*, joka julkaistiin uudelleen vuonna 1981. Kirja on julkaistu Tammen kultaiset kirjat -sarjassa nimellä *Laiivakoiira*. Tarina vie lukijan Turre-koiran mukana purjelaivalle, haaksirikkoon, kaukaiselle saarelle ja lopulta onnellisesti takaisin kotiin. Opastus on suunnattu 3–6-vuotiaille lapsille, mutta se sopii myös 1.-luokkalaisille. Opastuksessa seurataan väljästi *Laivakoiira*-kirjan tarinaa, joten museoon tulevan ryhmän on hyvä tutustua kirjaan ennakolta. Niinpä ennen "seilaukseen" osallistumista valmistauduimme hyvin. *Laivakoiira*-kirja luettiin tarkasti, ja siitä keskusteltiin kuvien avulla laajasti. Aihe kiinnosti oppilaita huomattavan paljon, vaikka siinä oli heille tuntematonta sanastoa.

Oppilaat tiesivät, että purjelaivaa kuljettaa tuuli ja että ankkuri laiteetaan veteen, jotta laiva pysyy paikallaan. Neljä oppilasta tunsivat kirjan entuudestaan ja kertoivat, että sitä oli heille luettu. Lukemisen ohessa kirjan kuvat heijastettiin dokumenttikameralla näytölle.

Oppilaiden omat merikokemukset liittyivät enimmäkseen laivaristeilyihin. Moni oli ollut kesällä laivalla ja tavannut Vile Vikingin ja Harri Hylkeen. Joillakin oppilailla oli mökillä soutuvene tai "sellainen vene, jossa on moottori". Yhdessä keskusteltiin sellaisista kirjassa esillä tulleista sanoista kuin purjeet, ankkuri, kaukoputki, sukellusvene, majakka, kajuutta, lamppu, pyöreä ikkuna, laivansänky, ajopuu ja aarrearkku. Ainakin kajuutta ja ajopuu olivat oppilaille ennestään

tuntemattomia sanoja.

Museossa meitä odotti opas Jenny Ranta. Aluksi katsottiin pienoismallilaivan kantta ja purjeita. Samalla selvitettiin, missä olivat ankuri ja kajuutta. Menimme ulos ja jo kaukaa ”kuului kajuutasta Turren kuorsaus”. Menimme sisälle kajuuttaan ja herätimme Turren, joka nukkui laatikkosängyssä. Sitten katsottiin Turren pesupaikkaa, ja opas kertoi, että vettä nostettiin laivan kannelle merestä tai kerättiin sadevettä. Ulkona museon edessä koetettiin ryhmänä nostaa ankkuria. Sisällä puhuttiin hylyistä ja katsottiin niiden pienoismalleja. Yhdessä keskusteltiin myös siitä, että myrskyssä laiva voi ajautua karille. Turren laiva ajoi karille, mutta siitä ei tullut hylkyä, sillä se ajautui rantaan. Kurkistimme vuoron perään laivan pyöreään venttiili-ikkunaan. Käsi kädessä oppaan johdolla jatkettiin merimatkaa. Opas kertoi, että Turre korjasi laivan ja lähti kaukasiin maihin. Museossa oli esillä myös appelsiineja. Keripukki oli hassusta nimestään huolimatta vaikea sairaus. Matkan aikana piti syödä hedelmiä, jotta pysyi terveenä.

Tämän jälkeen tutustuimme merimiesten matkamuistoihin, katsoimme hain hampaita ja kaskelottivalaan leukaluuta. Kurkistimme myös laivan hellan kattilaan. Opas kertoi, että merimiesten ruokana oli puuro ja hernekeitto ja hernekeitto ja puuro. Lapset tunsivat lapskoussin ja tiesivät sen merimiesten ruoaksi. Pelastusrenkaista luettiin laivojen nimiä ja pelastusrenkaiden käyttötarkoitus selvitettiin. Kaukoputkella etsittiin oppaan mainitsemia esineitä, ja Turren laivan lampukin löytyi. Tutustuimme eteisessä majakan valoon, joka auttoi merimiehiä olemaan ajamatta karille.

Saimme vierailulta mukaamme merimuseon leimalla varustetut Turre Laivakoira -väriyστεhtävät, joita sitten koulussa innokkaasti väritettiin ja keskusteltiin samalla mieluisasta käynnistä. Turre-aihetta toteutettiin lisäksi luokan käsityötunneilla.

MERITÄHTI JA MUITA MUISTOJA MAAILMAN MERILTÄ

Koska merimuseon näyttelykierros ”Laivakoiran satumainen seilaus” oli herättänyt oppilaissa suurta innostusta, ryhdyimme valmistelemaan käyntiä Rauman museon Marelan Meritähti-näyttelyyn. Meritähti ja muita muistoja maailman meriltä -näyttely esitteli kirjavan kokoelman raumalaisten merimiesten maailman meriltä tuomia matkamuistoja. Museon sivuilla kerrotaan, että Rauman museon ensimmä-

mäinen näyttely avattiin Raatihuoneella vuonna 1910, jolloin museon kävijät näkivät monia ulkomaisia, pääasiassa luonnontieteellisiä ja etnografisia esineitä. Samanlaisia esineitä oli koottu uuteen näyttelyyn. Näitä olivat muun muassa valaan selkänikama, täytetty boakkäärme, borneolaiset myrkkynuolet ja Vesuviuksen tuhka. Lasipurkkirivistössä oli jopa tölkki, johon oli säilötty Alaskasta 1900-luvun alussa tuotuja lohenpoikasiasia. Suurin osa eksoottisista matkamuuiesineistä oli päätynt museolle 1800–1900-lukujen taitteessa. (Marela – Museo – Rauman kaupunki; Merimiehet toivat matkoilta monenlaisia muistoja. LS-24.)

Ennen museokäyntiä tutustuimme Marelaan. Katsoimme kuvia sekä Internetistä että Marela-kirjasta (Nurmi-Nielsen & Lybeck, 1983). Lisäksi tutustuimme Marela-postikortteihin ja esitteisiin sekä teimme Marela-palapelejä. Kerroin alustavasti Marelassa asuneen Granlundien laivanvarustajaperheen vaiheista. Jokainen oppilas sai oman Marela-museoesitteen.



Kuva 1.
Oppilaat tutkivat
museoesineitä.

S2-oppilaiden koteihin vietiin lisäksi saksan- ja englanninkielisiä esitteitä. Muutama oppilas mainitsi käyneensä Marelassa aikaisemmin. Tutustuimme vielä ennen vierailua Vanhan Rauman karttaan ja katsoimme siitä tulevan kulkureittimme.

Keskustelumme matkamuuiesineistä antoivat hyvän pohjan oppilaiden kouluun tuomat "kesämuistolaatikot", joihin he olivat kesän aikana keränneet omia matkamuuiesineitä, kuten simpukoita ja

hienoja kiviä. Lisäksi opettaja kävi Meritähti-näyttelyssä tekemässä ensiluokkalaisille sopivat tehtävät. Tehtävissä tarvittiin yhteistyötaitoja ja jo hieman luku- ja kirjoitustaitoa.

Koko matka Marelaan oli opetustapahtuma. Pysähdyimme Vanhan Rauman rajalle ja teimme havaintoja siitä, miten rakennukset muut-

tuvat. Matkamme varrella olivat Vanha Raatihuone ja Rauman tori. Torilta näkyi Pyhän Ristin kirkko. Marelaan sisään mentäessä käytöstävät olivat hyvin mielessä: tervehdittiin ja otettiin lippalakit pois päästä.

Salin lattialla istuen oppilaat kuuntelivat oppaan lyhyttä ja selkeää, noin kymmenen minuutin opastusta. Opas kertoi talossa asuneesta varakkaasta Granlundin perheestä, laivanvarustuksesta, kaakeliuuneista ja niiden lämmittämisestä sekä siitä, että talossa oli jo varhain puhelin ja sähkö.

Sitten siirryimme Meritähti-näyttelyyn, joka oli kahdessa huoneessa. Oppilaat liikkuvat kuudessa ryhmässä, jotka olin suunnitellut etukäteen. Kaikissa ryhmissä oli lukutaitoinen oppilas tai oppilaita. Eriyisesti S2-oppilaat tarvitsivat toisen oppilaan apua. Ensimmäisessä huoneessa oppilaat etsivät tehtäväpaperissa mainittuja jännittäviä esineitä. Tämä vaati jo jonkin verran lukutaitoa ja sitäkin enemmän yhteistyökykyä. Esineiden etsiminen oli kuitenkin motivoivaa. Mieli-pidekysymyksistä pidettiin, sillä niissä piti löytää esimerkiksi jännittävin esine ja suosikkieläin.

Toisessa huoneessa tutkittiin merirosvon aarrearkkia ja oppilas saattoi kuvauttaa itsensä merirosvona. Gabriel Granlundin laivojen vieminen kartalla satamiin ja palapelit vaativat aikuisen apua. Oppilaat tunnistivat hyvin kaukaisten maiden eläimiä kuvatauluista. Solmujen tekeminen oli useimmille liian vaikeaa, mutta yritystä kyllä oli. Oppilaat olisivat halunneet vielä tutkia muuta taloa tarkemmin, ja lupasinkin, että tulemme uudelleen. Lopuksi siirryimme Marelan pihalle syömään "laivakorppuja" ja juomaan mehua. Ne auttoivat jaksamaan paluumatkan. Seuraavana päivänä kävimme yhdessä läpi oppilaiden vastauksia mielipidekysymyksiin sekä puhuimme matkalla nähdystä asioista. Teimme vihkoon muutaman sanan muistiinpanot kuvituksen kera ja katselimme museossa otettuja kuvia.

Kirja kaiken ytimessä -hankkeen lukukummitoiminnan ansiosta olimme lukeneet paljon meriaiheisia lastenkirjoja. Molemmat museokäynnit liittyivät lisäksi opetuskokeiluun Ensiaskeleita maailmanperintöön, joka on julkaistu kirjassa Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus - World Heritage and Cultural Education (Kokkonen 2019). Museokäyntien jälkeen luokassa oli oikea "merikirjojen buumi". Luokan takapöydällä oli tarjolla runsaasti paitsi meriaiheisia satukirjoja myös tietokirjoja esimerkiksi laivoista. Osa kirjoista oli koulun kir-

jastosta, osa Rauman kaupunginkirjastosta ja osa opettajan omasta hyllystä. Tässä yhteydessä huomasi, että iso osa kirjoista kertoo merirosvoista. Pohdiskelin, mahtakohan oppilaille syntyä käsitys, että kaikki merimiehet ovat merirosvoja. Oppilaiden suosikkikirjaksi nousi Lööfin (1987) kirja "Vaarini on merirosvo ja kaksi muuta satua", joista ensimmäinen satu vaarista luettiin oppilaiden pyynnöstä kahteen kertaan. Kirjoja luettiin ja katseltiin yhdessä useampi viikko. Vähitellen kehittyi niidenkin oppilaiden lukutaito, jotka eivät vielä elokuussa osanneet lukea. Tämän merikirjojen suosion keskeytti oikeastaan vasta opiskelijoiden marraskuussa pitämä "Pelottavien kirjojen tunti", jonka jälkeen merirosvot vaihtuivat kummituksiin, mörköihin ja hirviöihin. Pienetkin oppilaat rakastavat jännitystä.

LÄHTEET

Kokkonen, O. 2019. Ensiaskeleita maailmanperintöön. Teoksessa Metsärinne, M., Heino, T., Korhonen, R. & Esko, M. (toim.) Rauman normaalikoulu. Teacher training school. Turun yliopisto. 168–187.

Marela – Museo – Rauman kaupunki. <https://www.rauma.fi/museo/marela/>. Viitattu 20.8.2019.

Marela-näyttelyt. <https://www.rauma.fi/tapahtumat/tapahtuma/meritahti-ja-muita-muistoja-maailman-merilta-nayttely/>. Viitattu 20.10.2018.

Merimiehet toivat matkoilta monenlaisia muistoja. LS-24. <https://ls24.fi/uutiset/merimiehet-toivat-matkoiltaan-monenlaisia-muistoja>. Viitattu 23.10.2018.

Nurmi-Nielsen, A. & Lübeck, J. 1983. Marela – kaksi ja puoli vuosisataa Rauman historiaa. Rauman museon julkaisuja.

Rauman merimuseo. <https://www.rmm.fi/suomi/tilavuokraus/opastuspalvelut/laivakoiran-satumainen-seilaus>. Viitattu 22.10.2018.

BookBeat-äänikirjasovellus opetuskäytössä

Maria Raivo

BOOKBEAT-SOVELLUKSEN KÄYTTÖ ERI OPPIAINEIDEN TUNNEILLA

Rauman normaalikoulun kahdeksannen luokan oppilaat saivat käyttöönsä BookBeat-sovelluksen lokakuussa 2018. BookBeat on äänikirjapalvelu, josta löytyy tuhansia ääni- ja e-kirjoja (www.bookbeat.fi). Sovellus ladattiin oppilaiden koulutabletille, mutta sen sai ladata myös omaan älypuhelimeseen. BookBeatia käytettiin aina toukokuun 2019 loppuun asti.

Aloitin syyslukukauden pitämällä oppilaille äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla lukutunteja, jolloin oppilaat saivat kuunnella omavalmintaisia kirjoja BookBeatista. Kevätlukukaudella kuuntelimme kaikki saman kirjan ja käsittelimme sitä oppitunneilla (ks. Ytimessä-kirjan toinen teksti Maria Raivolta). Sain houkuteltua mukaan BookBeatin käyttöön myös muita koulumme aineenopettajia, ja äänikirjoja kuunneltiin varsinkin englannin ja matematiikan tunneilla.

Englannin tunneilla BookBeatia sai kuunnella 15 minuuttia viikossa. Oppilaat saivat itse päättää, mitä kirjaa kuuntelivat englanniksi, mutta opettajan piti hyväksyä valinta. Myöhemmin keväällä oppilaat laativat fanifiktioita kuuntelemaansa kirjan pohjalta. Fanifiktio on fiktiota, jossa jäljitellään sellaisen teoksen maailmaa tai hahmoja, jolla on tekijänoikeus olemassa jossakin muualla. Se on selkeää jäljittelyä jonkun toisen kirjasta. (Henriksson, 2018.) Englannin opettajan mukaan oppilaat pitivät niin BookBeatin kuuntelusta kuin fanifiktio kirjoittamisesta. Kirjoitetut fanifiktioit yllättivät opettajan erinomaisuudellaan. Liitteestä löytyy yhden oppilaan tuotos (liite 1).

Matematiikassa, jossa opiskelumenetelmänä oli ”flipped learning”

eli itseohjautuvuuteen perustuva opetus, BookBeatia käytettiin opiskelun tauottamiseen. Kaksoistunneilla sai lukea tai kuunnella itselle sopivassa kohdassa 15 minuuttia omaavalintaista kirjaa. Matematiikan opettajan mukaan oppilaat pitivät tästä ja oppitunti tuli käytettyä aiempaa tehokkaammin. BookBeatin käyttö tauotti mukavasti laskeamista, antoi aivojen hetken levätä, minkä jälkeen laskeminen sujui taas.

OPPILAIEN MIELIPITEITÄ ÄÄNIKIRJASOVELLUKSEN KÄYTÖSTÄ

Toukokuussa 2019 tein kahdeksannen luokan oppilaille Webropol-kyselyn, jossa oli kysymyksiä BookBeatista ja sen käytöstä. Kyselyyn vastasi 40 oppilasta koulumme 8a ja 8b -luokilta. Vastaajista 57,5 % oli tyttöjä ja 42,5 % oli poikia.

Kyselyssä tiedusteltiin, missä muodossa oppilaat mieluiten lukevat kirjaa. Vaihtoehtoja oli annettu neljä: perinteinen kovakantinen kirja, pehmeäkantinen kirja eli pokkari, äänikirja sekä e-kirja eli sähkökirja. Suurin osa oppilaista, eli 45 % vastaajista, mieluiten kuunteli kirjaa, eli vastauksena oli äänikirja. Vastaajista 25 % puolestaan luki mieluiten kovakantista kirjaa ja 22,5 % suosi pehmeäkantisia kirjoja. Oppilaista 7,5 % luki mieluiten kirjansa tablettilta tai älypuhelimelta eli e-kirjana. Tulos ei yllätä. Äänikirja mahdollistaa tekstin omaksumisen uudella tavalla. Samalla kun kuuntelee kirjaa, voi käydä vaikka lenkillä tai tehdä kotitöitä. Nykyaika ei kannusta joutilaisuuteen, ja näin pystyy yhdistämään kaksi erilaista tekemistä. E-kirja-muodon jotkut sen sijaan kokevat raskaaksi. Koska ihmiset viettävät muutenkin paljon aikaa älylaitteiden parissa, kirjaan halutaan uppoutua eri tavalla kuin laitetta tuijottamalla.

Kyselyssä tiedusteltiin, lisääntyikö oppilaiden kirjojen lukeminen tai kuunteleminen BookBeatin myötä. Tähän kysymykseen 65 % oppilaista vastasi "kyllä" ja 35 % "ei". Oppilaat ottivat BookBeatin käytön opetuksessa hyvin ja innostuneesti vastaan. Moni näki sen uutena ja vähän erilaisena mahdollisuutena viettää aikaa oppitunneilla. Äänikirjapalvelua pidettiin myös käytännöllisenä, koska kirjat olivat helposti löydettävissä ja käden ulottuvilla. Opettajan näkökulmasta BookBeat toi rentoutta lukutunteihin. Muutamat oppilaat viettivät lukutunnin kuulokkeet korvilla, silmät kiinni sohvalla tai säkkituolilla maaten.

Webropol-kyselyn avoimessa vastausosiossa oppilaat saivat kertoa mielipiteensä BookBeatista. Kysymys poiki paljon erilaisia vastauksia. Suurin osa piti sovellusta hyvänä, mutta ei juuri perustellut vastauksiaan. Seuraavassa joitakin oppilaiden perusteluita äänikirjasovelluksen käytön eduista: "Paljon eri kirjoja", "Ihan kiva, mutta en haluaisi maksaa siitä", "Se on hyvä äppi ja se auttaa joitakin, jotka haluaisi lukea, mutta ei ole intoa", "Sovellus on selkeä ja kokoelma on laaja", "Hyvä, mutta äänitehosteita vois laittaa (tehdä äänikirjoista kuunnelmia)", "Hyvä, koska voi kuunnella, kun liikkuu", "Tykkäsin paljon lukea siellä, tutustuin yhteen sarjaan sen kautta ja nyt olen fani!", "Kiva idea, ei ole vain tarpeeksi aikaa ja kuuntelemiseen pitää keskittyä yllättävän paljon", "Hyvä sovellus, varsinkin kun moni kuuntelee / lukee enemmän sen ansioista", "Kuuntelin paljon kirjoja ja joitakin jäi kesken eli oli todella hyvä", "Se oli mukava, sai valita, lukeeko e-kirjana vai kuunteleeko (joissain kirjoissa, joissain oli vain toinen)", "Tosi hyvä, haluan uudelleen".

Negatiivista palautetta antoi vain kaksi vastaajaa kirjoittamalla "Aika mälsä" ja "Lol". Näiden vastausten valossa BookBeat vaikuttaa olleen menestys: neljästäkymmenestä oppilaasta 38 antoi positiivista palautetta ja vain kaksi negatiivista.

Webropol-kyselyn neljännessä BookBeatia koskevassa kysymyksessä tiedustelin, mitä kirjoja oppilaat olivat lukeneet tai kuunnelleet kokeilujakson aikana. Olen koonnut mainitut kirjat listaksi, joka löytyy liitteestä (liite 2). Samoja kirjoja mainittiin useasti. Osa kirjoitti, ettei muista kaikkien lukemiensa kirjojen nimiä. Joka tapauksessa listasta saa hyvän käsityksen siitä, millaisia suomeksi ja englanniksi kirjoitettuja kirjoja kahdeksannen luokan oppilaat haluavat lukea.

ÄÄNIKIRJASOVELLUKSELLE ON PAIKKANSA PERUSOPETUKSESSA

Oppilaiden Webropol-kyselyn vastauksista on helposti pääteltävissä, että BookBeatin kaltaiselle äänikirjapalvelulle olisi tilausta oppilaiden keskuudessa ja opetusikäikässä. Se tuo monipuolisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla pidettäviin lukutunteihin ja antaa erilaisen mahdollisuuden nauttia niistä. Sitä pystyy hyödyntämään myös muiden aineiden tunneilla. Positiivisista kokemuksista kuulin varsinkin koulumme englannin ja matematiikan opettajilta, mutta myös muita aineenopettajia lähti kokeiluun mukaan. Muun muassa liikunnassa

BookBeatia hyödynnettiin niiden oppilaiden kanssa, jotka eivät syystä tai toisesta osallistuneet liikuntatunneille. BookBeatia oli kätevä kuunnella liikuntasalin seinustalla tai uimahallin katsomossa. Näin ollen kirjallisuus oli osana opetusta myös muilla kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla.

Äänikirjapalvelut sopivat nykyaikaan, koska oppilaat muutenkin viettävät paljon aikaa älylaitteiden parissa ja kantavat niitä mukanaan. BookBeatin käyttäminen opetuksessa kannatti. Se antoi opettajille ja oppilaille mahdollisuuden monien erilaisten kirjojen käyttöön. Kirjoja on palvelussa laaja kirjo, joten jokaisen on helppo löytää mieleistään lukemista.

Ongelmana vielä tällä hetkellä on se, että BookBeatin käyttö on kouluille kallista. Äänikirjapalvelutoimintaa kannattaisikin kehittää niin, että palveluja voitaisiin käyttää kouluissa. Tämä hyödyttäisi äänikirjapalveluiden tuottajakin pidemmän päälle. Äänikirjapalveluihin tottuneesta ja ihastuneesta käyttäjästä voisi saada elinikäisen asiakkaan.

LÄHTEET

Leiwo, Hannele. 2019: Mitä jos? Mitä sitten? Fanifiktio jatkaa siitä, mihin kirja jäi. Yle.fi. uutiset 10.4.2018. Haastattelussa kirjailija Saara Henriksson. <https://yle.fi/uutiset/3-10151374>. Viitattu 25.8.2019.

Iltasatukirjahyllyillä tasa-arvoa ja tukea perheiden lukemiseen

Juli-Anna Aerila, Merja Kauppinen, Eeva-Maija Niinistö & Suvi Sario

Iltasatukirjahylly-toiminta on yhteisöllisen lukemisen käytänne, joka johdattaa sekä lapsia että aikuisia perhelukemisen pariin. Lisäksi koulun ja kodin lukemisen kulttuuri linkittyvät sen avulla toisiinsa. Kokeilussa valtaosa perheistä on kokenut iltasatukirjahylly-toiminnan myönteiseksi ja katsonut sen vaikuttaneen sekä lapsen lukijuiden että perheen lukukulttuurin kehittymiseen positiivisesti. Etenkin niissä perheissä, joissa ei ollut ennestään vahvaa lukukulttuuria, iltasatukirja toi perheen arkeen lukuhetken. Yhteinen kirja teki lukemisen näkyväksi ja lapsen oma kirjavalinta lukemisesta lapsilähtöistä; lukeminen perustui toisin sanoen lapsen haluun lukea tietty kirja ja ikään kuin johtaa lukutapahtumaa. Lisäksi iltasadun lukemiseen liittyi perheissä jaettua mielihyvää: lukemisesta muodostui läheinen, odotettu iltahetki, ja iltasatu yhdisti perheenjäseniä toisiinsa vuorovaikutuksen kautta. Yhdessä luettu kirja kirvoitti ajatuksenvaihtoa ja pohdintaa, ja koko perheelle uudet kirjat motivoivat kaikkia perheenjäseniä.

JOHDANTO

Perheen tuella on merkittävä vaikutus lapsen lukemiseen ja lukemisen arvostamiseen. Aikaisemmat tutkimukset (PIRLS, 2016; Swain et al., 2015) osoittavat, ettei kaikissa perheissä ole lukevan aikuisen mallia tai lapsen lukemista tukevaa kulttuuria. Lapset ovatkin lukemisen tuen suhteen eriarvoisessa asemassa. Perheiden lukukäytänteiden tukeminen on merkityksellistä myös lapsen yleisen kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta, sillä yhteiset lukuhetket synnyttävät myönteisiä tunnekokemuksia, kuten mielihyvän ja turvallisuuden tunteita (Aerila & Sarmavuori, 2010).

Perheissä lukemiseen ja lukukulttuurin muodostumiseen vaikuttavat useat asiat (Swain & Cara, 2017). Saatavilla olevan lukumateriaalin lisäksi lukukäytänteitä säätelevät perheen koko, vanhempien äidinkieli ja koulutus. Myös vanhempien omat lukutottumukset ja -asenteet vaikuttavat, esimerkiksi vanhempien lukemisen määrä ja laatu sekä käsitys lukutaidon merkityksestä lapselle. Vanhempien kokemukset ja käsitykset akateemisesta lukemisesta ja lukutaidosta, esimerkiksi kotitehtävien arvostus ja tietämys koulun tavasta opettaa lukemiseen liittyviä asioita, ovat keskeisiä. Lisäksi perheen lukemisen tavat ja käytänteet, esimerkiksi lukemiseen perheessä käytetty aika, lukemisen ajankohta ja vanhempien osallistuminen lukemista vaativiin kotitehtäviin, vaikuttavat yhteisen lukukulttuurin muodostumiseen.

PIRLS-tutkimuksen (2016) mukaan noin kolmasosalla (37 %) suomalaisista lapsiperheistä on hyvät mahdollisuudet tukea lapsen lukemista. Lukemista tukeviksi tekijöiksi mainittiin kodin kirjojen, ja erikseen lastenkirjojen, määrä, vanhempien koulutustausta ja ammatti sekä lapsen oma huone ja kodin internetyhteys. Yhdenkään suomalaisperheen ei katsottu kuuluvan ryhmään, jossa perheellä olisi vain vähän resursseja tukea lapsen lukijuutta.

Monissa maissa on erityisiä perhelukemisen (family literacy) ohjelmia, joissa tehdään näkyväksi perheiden lukemisen tapoja (Hannon & Bird, 2004). Ohjelmat voivat olla rajattuja, jolloin sekä lapsille että vanhemmille annetaan tarkat toimintaohjeet. Tyypillisesti vanhempainillassa kerrotaan tietystä lukemisen menetelmästä, jota käytetään sekä luokkatoiminnassa että perheessä. Väljemmissä ohjelmissa ei ole suoranaisia ohjeita, vaan lukemaan kannustetaan epäsuorasti esimerkiksi esittelemällä kirjaston käyttöä. Tällainen ohjelma on esimerkiksi suomalaisissa äitiyspakkauksissa jaettava kirjakassi, joka koostuu lastenkirjoista, lukumateriaalista ja vanhempainoppaasta. Perhelukemiseen kuuluu lisäksi lapsille ja vanhemmille erikseen suunnattuja lukemisohjelmia. (Van Steensel et al., 2011.)

Tässä luvussa esitellään iltasatukirjahylly-toimintaa perheiden lukemisen tukikeinona. Se on suunniteltu kannustamaan kodeissa tapahtuvaa lukemista luokista käsin. Tarkoituksena on lisätä paitsi lasten myös aikuisten lukemisen määrää ja ylipäänsä kiinnittää huomiota lukemiseen päivittäisenä toimintana.

ILTASATUKIRJAHYLLY PERHELUKEMISEN KÄYTÄNTEENÄ

Iltasatukirjahylly on esi- ja alkuopetuksen luokassa oleva, noin 25 kuvakirjan kokoelma. Siinä riittää lukemista 20 lapsen ryhmälle noin kuukaudeksi. Kirjakokoelmasta lapset saavat kotiin lähtiessään valita itselleen iltasatukirjan. Iltasatukirja luetaan kotona vielä saman illan aikana ja palautetaan kouluun seuraavana aamuna. Ajatus iltasatukirjahyllystä on syntynyt TARU-opettajaverkostossa, ja sitä myös pilotoitiin TARU-hankkeessa 2017–2018 (TARU-hankkeen [www-sivut](http://www.sivut); Aerila & Kauppinen, 2019). Iltasatukirjahyllyjen käyttöä laajennettiin Ytimessä-hankkeessa, jossa niiden vaikutusta lukijuuteen ja mahdollisuuksia perhelukemisen käytänteeseen tutkittiin.

Iltasatukirjahyllyn kirjat ovat lapsille suunnattuja kuvakirjoja: ne ovat lapsille tuttuja ja riittävän helppoja myös lasten itsensä luettaviksi (Aerila & Kauppinen, 2019). Iltasatukirjahylly-toiminta mahdollistaa lukukokemusten jakamisen ja yhteisölliset lukuhetket monella tavalla. Kun opettaja esittelee toimintamallin sekä lapsille että aikuisille, lukemista tehdään näkyväksi. Valitessaan kirjoja lapset keskustelevalt niistä ja suosittelevat luettavaa toisilleen.

Kotona kirjaan tutustumisen yhteydessä lapset ja vanhemmat keskustelevalt luetusta. Lisäksi monissa ryhmissä lapset arvioivalt kirjoja myöhemmin ja kertovalt lukemastaan muille lapsille. (Davis, 2013.) Aikaisemmat tutkimukset (Aerila & Niinistö, 2014) osoittaval, että monet vanhemmat hyötyväl myös perheen lukuhetkien mallintamisesta. Vanhemmille voi olla outoa kokoontua yhdessä kirjan ääreen esimerkiksi siksi, ettei lapsuudenperheessä tällaisia tapoja ole ollut. Perheille iltasatukirjahylly tarjoaakin kognitiivisesti selkeän tavan tukea lasten lukijuutta.

Iltasatukirjahyllyn ohjeistuksessa korostetaan lasten aktiivista roolia lukemisessa. Lasten tulee itse saada valita kirja, jonka he lainaaval, ja lainaamisen tulee olla vapaaehtoista. Lainamiseen kuitenkin kannustetaan esimerkiksi antamalla lapsille koulupäivän aikana tilaisuuksia esitellä kirjansa ja keskustella lukemastaan muiden lasten kanssa. Lisäksi korostetaan, että luetun kontrollointi ei saa rasittaa lapsia ja koko ryhmän lukemisen määrän voi tehdä näkyväksi erilaisilla listoilla: kirjaketjuilla tai muilla koonneilla.

VANHEMPIEN KOKEMUKSET ILTASATUKIRJAHYLLY-TOIMINNASTA

Iltasatukirjahylly-toiminnasta on kerätty kyselyin kokemuksia lapsilta, lasten vanhemmilta ja opettajilta. Kyselyjen tarkoituksena oli selvittää, mikä on iltasatukirjahyllyn merkitys perheiden lukijuudelle ja miten toiminta tukee perheen lukemista. Kyselyyn vastasi 64 esi- ja alkuopetusikäisen lapsen vanhempaa Rauman, Jyväskylän ja Rovaniemen alueelta vuoden 2019 tammi–helmikuun aikana.

Yli puolet kokeiluun osallistuneista vanhemmista koki iltasatukirjahylly-toiminnan vaikuttaneen myönteisesti perheen lukemiseen. Vanhempien mukaan kirjallisuuden valinta itsenäisesti rajatusta valikoimasta edisti lasten mielenkiintoa kirjoihin ja luettavan omatoimista valintaa. Lisäksi itse valittu kirja tuki lasten aktiivisuutta: lapset valvoivat, että kirja todella tuli luettua; he ottivat kirjan mukaansa sänkyyn ja selasivat sitä yhä uudelleen. Lisäksi he saattoivat kutsua kaikki perheenjäsenet kuuntelemaan satua, kun he lukivat sen itse.

Lähes kaikkien vanhempien mukaan iltasatukirjahylly-toiminta lisäsi koko perheen kiinnostusta kirjallisuuteen ja kirjojen merkitystä perheen arjessa. Tämä näkyi paitsi kirjojen määrän lisääntymisenä kodeissa, myös lisääntyneenä kirjoista keskusteluna. Iltasatukirjahylly-toiminta lisäsi yhteisöllisyyttä perheissä, mikä näkyi vuorovaikutuksessa. Perheissä keskusteltiin enemmän lukukokemuksesta, kirjan herättämistä ajatuksista ja kirjallisuusvalinnoista. Lisäksi lapset kertoivat kotona, mitä luokkakaverit olivat lainanneet ja mitä nämä olivat pitäneet kirjoista tai mitä he itse haluaisivat lainata seuraavalla kerralla. Koko luokan osallistuminen rajatun kirjallisuusvalikoiman lukemiseen innosti lapsia myös keskinäiseen ajatustenvaihtoon: kirjallisuusvalintoja suunniteltiin etukäteen, ja kirjaa selailtiin ahkerasti koulupäivän aikana. Useat perheet mainitsevat myös kirjaston käytön lisääntyneen ja lasten olevan aktiivisempia kirjallisuuden valinnassa myös kirjastossa.

Vaikka monissa perheissä iltasatujen lukeminen oli jo rutiini, osa vanhemmista oli sitä mieltä, että iltasadun lukemisesta tuli vielä enemmän koko perheen yhteinen tapahtuma. Tämä näytti liittyvän erityisesti lasten aktiivisuuteen: esimerkiksi sisarukset halusivat tulla kuuntelemaan tai lukemaan pikkuveljen valitsemaan kirjaa. Vanhemmat myös korostivat perheen yhteisen ajan lisääntyneen. Monille

oli tärkeää, että koko perhe oli yhdessä iltaisin ja vanhemmat saivat nauttia lasten läheisyydestä.

Vanhempien mukaan iltasatukirjahylly-toiminnassa oli myös kehitettävää. Paljon lukevat lapset olivat pahoillaan koulun antamasta lukehtävästä: he kokivat iltasatukirjan lukemisen läksynä ja joutuivat luopumaan iltaisin muusta lukemisesta. Myös lapsen lukumotivaation ylläpitäminen koettiin hankalana: lapsen kiinnostus lukemiseen saattoi lopahtaa iltasatukirjahylly-toiminnan loputtua. Luokissa, joissa on monikielisiä lapsia, kiinnitettiin huomiota siihen, että tarjolla oli vain suomenkielisiä kirjoja.

KOKEILE ILTASATUKIRJAHYLLY-TOIMINTAA

Iltasatukirjahylly-toiminta on osoittautunut vaikuttavaksi perhelukemisen käytänteeksi. Kotikirjalainaus antaa sysäyksen perheen luku-kulttuurin muodostumiselle ja kehittämiselle perhelähtöisesti. Paljon lukevien perheiden lukemisen rutineja koulusta tuotu iltasatukirja saattaa sekoittaa, mutta valtaosassa perheitä kirja ja siihen liittyvät toiminnot saavat aikaan perhekeskeistä lukemista. Kirjallisuuskeskustelut sekä luetun pohjalta tapahtuva vuorovaikutus ovat merkkejä yhteisöllisestä lukemisesta, joka näkyy paitsi kotona perheen kesken myös koulussa oppilaiden välillä ja luokkavuorovaikutuksen vilkastumisena.

Iltasatukirjahylly-toiminta kannattaa valmistella huolellisesti. Esimerkiksi vanhemmille tiedottamiseen kannattaa kiinnittää erityistä huomiota ja mahdollisuuksien mukaan esitellä kirjahylly vanhemmille ihan konkreettisesti. Vanhempien on tärkeää tietää käytänteen tausta ja tavoitteet perhelukemisen kannalta. Vaikkapa iltasatukirjahyllyn kuva auttaisi vanhempia hahmottamaan käytännettä. Iltasatukirjahyllyn kirjakokoelmaa kannattaa lisäksi miettiä huolellisesti. Joku vanhemmista oli lukenut iltasaduksi synnytystä koskevan kirjan, joka oli vienyt lapselta yöunet, ja osa vanhemmista toivoi monipuolisempia tai teemoitettuja valikoimia. Kirjavalikoimaa kannattaisikin miettiä yhdessä vanhempien kanssa ja kuunnella mahdollisuuksien mukaan sekä lasten että vanhempien toiveita.

Iltasatukirjahylly-toimintaa kehitettäessä tulee ottaa huomioon myös monikieliset perheet sekä kirjojen tarjonnassa että lukemisen tavoissa (ks. Van Steensel et al., 2011). Tässä kokeilussa monikielisten perheiden vanhemmat olivat hyvin aktiivisia. Kun iltasatukirjahylly-

tä ei löytynyt omakielistä kirjallisuutta, he rakensivat kotiin vastavan kirjahyllyn. Lapsi luki kirjoja kodin kirjahyllystä ja kertoi näistä kirjoista koulussa muille. Toisaalta luokkaan sijoitettu monikielinen kirjahylly houkuttelisi lapsia tutustumaan eri kieliin ja tarjoaisi näin väylän kielitietoisuuden kehittämiseen. Myös hyllyjen käyttöohjeiden antoon tulee kiinnittää lisähuomiota monikielisissä ryhmissä.

Vanhempien kysely paljasti, että he odottavat koulun tukevan koteja lukemisessa, ja heillä oli myös vihjeitä tuen muotoihin. Yksi vanhemmista ehdotti koulukirjaston avaamista ja kirjastonhoitajan paikallaoloa lapsia kotiin haettaessa, jolloin kirjan lainaaminen olisi nopeaa ja vaivatonta. Lisäksi toivottiin kouluun lisää lukutunteja, palkintoja lukemiseen, koko luokan lukuteemoja, lukemiseen liittyviä tapahtumia ja sitä, että opettajalla olisi tarjota uusi kirja lapselle heti, kun edellinen on luettu loppuun.

Yleisesti ottaen vanhemmat olivat tyytyväisiä iltasatukirjahyllyjä koskevaan kokeiluun:

”Tämä on myös yksi hyvä idea, joka ei vaadi mitään ponnisteluja. Tällä tyylillä voitaisiin esim. tutustuttaa perheet uusimpiin ja laadukkaisiin lastenkirjoihin. Hyvä kun kirjoja tulee kotiin vain yksi kerrallaan, niin ei myöskään kuormita perheitä.”

Opettajan kokemus:

”Kokeilin iltasatukirjahyllyä keväällä 2019 tois- eli ”toppuluokkalaisteni” kanssa. Oppilaat innostuivat kovasti. Heistä oli mukava lainata kirja kotiin luettavaksi ja tutkia sitä kotona vaikkapa pikkuveljen kanssa. Myös vanhemmat suhtautuivat iltasatukirjoihin myönteisesti, sillä se helpotti kodin satuhetkeä. Opettajan näkökulmasta iltasatukirjahylly tarjoaa oivan tavan eriyttää lukemisharjoittelua ja motivoida oppilaita lukemaan. Kun kirjahyllyssä on valittavana oppilaan tasolle sopivaa ja innostavaa lukemista, lukemisinto kasvaa. Oppilaat myös juttelivat keskenään lukemistaan kirjoista, ja kaverin kehuun kirjaan oli helppo tarttua. Lisäksi oli hyvä, että laina-aika oli rajattu yhdeksi illaksi, jolloin kirjojen kierto oli taattu.”

- Virve Kalliomaa, luokanopettaja

LÄHTEET

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M.** 2019. Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.A. & Niinistö, E-M.** 2014. Lukuilo syntyy mukavista luku-hetkistä, hyvästä seurasta ja kiinnostavasta kirjallisuudesta. Teoksessa Karasma, K. & Rauramo, S-L. (toim.) Juhlakirja Inkeri Vikaisen 100-vuotispäivänä. Helsinki: Äidinkielen opetustieteen seura, 106 – 130.
- Aerila, J.-A. & Sarmavuori, K.** 2010. Kuvakirjat ja sadut porttina kirjallisuuden maailmaan varhaiskasvatuksessa. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J.-A. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turun opettajan-koulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turun yliopisto, 31-44.
- Davis, D.S.** 2013. What Fifth-Grade Students Reveal About Their Literacies by Writing and Telling Narratives. *Reading Horizons* V52.2, 121-141.
- Hanon, P. Bird. V.** 2004. Family Literacy in England: Theory, Practice, Research and Policy. Teoksessa B. H. Wasik (toim.): *Handbook of Family Literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- The PIRLS 2016.** International Results in Reading. <https://timssand-pirls.bc.edu/pirls2016/index-pirls.html>. Viitattu 17.2.2019.
- Swain, J. & Cara, O.** 2017. Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy* 0(0) 1-28.
- Swain, J., Cara, O., Vorhaus, J. & Litster, J.** 2015. The impact of family literacy programmes on children's literacy skills and the home literacy environment. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy.
- TARU - Tarinoilla lukijaksi 2018.** <https://peda.net/id/b7896a1230b>. Viitattu 11.5.2018.
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J. & Herppich, S.** 2011. How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 81(1), 69-96.

Ateljee – iloa ja strategioita lukemiseen

Antti Aaltonen, Taina Hämäläinen & Laura Niinikivi

Ateljee-malli pohjautuu kirjallisuuden käyttöön kaikessa oppimisessa. Mallissa tähdätään siihen, että jokaisesta voi tulla hyvä lukija. Malli nojaa Gail Bousheyn ja Joan Moserin kehittämiin Daily 5 ja CAFE -toimintatapoihin. Suomessa mallia ovat soveltaneet omassa luokanopettajan tai erityisopettajan työssään Taina Hämäläinen ja Laura Niinikivi. He ovat käyttäneet sitä kaikilla alakoulun eri luokka-asteilla, ja tämä teksti perustuu sekä heidän koulutuksiinsa että lähdekirjallisuuteen.

TAVOITTEELLISTA LUKEMISTA

Ateljee-toimintamalli on tapa organisoida äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen tunnit siten, että jokainen oppilas työskentelee aktiivisesti merkityksellisten lukemis- tai kirjoittamistehtävien parissa. Oppitunnin aikana vuorottelevat suurryhmäopetus ja itsenäinen harjoittelu. Ateljee on inklusiivinen toimintamalli, joka mahdollistaa eriyttämisen, jatkuvuuden ja systemaattisuuden (Hämäläinen, 2019).

Ateljee-mallin yksi keskeinen ajatus on se, että koulussa luetaan joka päivä ja opetus rakentuu kirjallisuuden ympärille. Lukemiseen käytetyllä ajalla on suuri merkitys muun muassa lapsen sanavaraston karttumiseen. Mikäli lapsi lukee esimerkiksi 20 minuuttia päivässä, hän käyttää kouluvuoden aikana noin 3600 minuuttia lukemiseen. Tässä ajassa keskivertolukija ehtii lukea noin 1,8 miljoonaa sanaa. Jos taas aikaa käytetään esimerkiksi viisi minuuttia päivässä, on luettujen sanojen määrä 280 000. Minuutin päivässä lukeva lapsi lukee vuodessa enää 8 000 sanaa. (Nagy & Herman, 1987.) Esimerkiksi Hämäläinen ja Niinikivi luetuttavat kirjallisuutta oppilaillaan

vähintään kymmenen minuuttia päivässä, joten koko alakoulupolun aikana päästään valtaisaan määrään luettua tekstiä.

Ateljee-toimintamalli tuo selkeyttä oppimiseen. Lukemista, samoin kuin monia muitakin äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä, vaivaa usein kognitiivinen epäselvyys, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät aina ymmärrä, mikä on toiminnan tavoite tai mitä arvioidaan. (Hämäläinen, 2019.) Ateljee-mallin mukaisessa toiminnassa oppilaat muun muassa asettavat itse tavoitteita ja arvioivat jatkuvasti omaa toimintaansa, jolloin oppimisesta tulee merkityksellisempää ja tavoitteellisempaa.

Tavoitteiden asettelussa opettaja tapaa kaikki oppilaat kahden kesken. Tapaamisessa keskustellaan oppilaan lukutaidosta ja oppilas saa kertoa, millainen lukija on. Sen jälkeen opettaja kertoo havainnoistaan aloittaen oppilaan vahvuuksista. Tämän jälkeen sovitaan yhteisesti tavoite, jonka avulla oppilasta ohjataan kohti parempaa lukijuutta. Apuna voidaan käyttää Talon taidot -kuvauksia (taulukko 1), joita Hämäläinen ja Niinikivi ovat kehittäneet Bousheyn ja Moserin (2009) malliin perustuen. Oppilas voi valita, tai oppilaalle voidaan valita, toimintoja, joihin kulloinkin kiinnitetään erityistä huomiota. (Hämäläinen, 2019.)

ATELJEE-OPPITUNTI

Toimintamallin mukainen tunti koostuu lyhyestä koko ryhmän opetustuokiosta ja itsenäisestä työskentelystä. Itsenäisen työskentelyn kesto vaihtelee oppilaiden iän ja keskittymiskyvyn mukaan. Alkuperuksessa itsenäisen työn vaihe kestää 10–15 minuuttia ja ylemmillä luokilla jopa 30 minuuttia. Itsenäisen työn aikana opettaja tapaa pienryhmiä tai yhtä oppilasta. (Hämäläinen, 2019.)

Ateljee-toimintatapaan kuuluu itsenäisen työskentelyn mallintaminen, jonka avulla erilaiset oppimisen strategiat ja opetuksen tavoitteet havainnollistetaan oppilaalle selkeästi. Yhdellä tai useammalla oppitunnilla voidaan esimerkiksi harjoitella Talon taidoista "Avarran sanavarastoani"-kuvauksen alta strategiaa "Kysyn, mitä sana tarkoittaa?". Oppilas voi tekstin lukemisen lomassa listata sanoja, joiden merkitystä hän ei tunne tai joiden merkityksestä ei ole varma. Tämän jälkeen kaikkien strategiaa harjoitelleiden sanat voidaan koota koko ryhmän tuokiossa ja keskustella niistä yhteisesti. Näin oppilaan sanavarasto karttuu eivätkä sanojen merkitykset jää epäselviksi.

KIRJALLISUUDEN VALINTA OPPILAALLE

Mikäli ateljee-tunti aloittaa esimerkiksi salapoliisi- tai dekkarijakson, voi opettaja tuoda koko ryhmän tuokioon eritasoisia kirjamaistaisia. Houkuttelevuuden lisäämiseksi voi pienempien oppilaiden kanssa käyttää rekvisiittaa tai taustatarinaa, jotka lisäävät kirjoihin tarttumisen intoa. Sopivien kirjojen valitsemisessa luokanopettajan kannattaa konsultoida esimerkiksi lähikirjaston henkilökuntaa, joka tuntee tuoreen ja kiinnostavan lastenkirjallisuuden erinomaisesti.

Sopivantasoisen kirjallisuuden valitseminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta oppilas motivoituu lukemiseen. Tärkeää on, että lapsen ei oleteta osaavan jotakin, vaan käydään yhdessä läpi, mitä erilaisia lukemisvaihtoehtoja on. Varsinkin alkuopetuksen oppilaat tarvitsevat opettajalta paljon tukea kirjan valintaan, sillä omaa lukemisen



*Kuva 1.
Ateljee -
koulutuksessa
Raumalla.*

taitotasoa saattaa olla vielä vaikea hahmottaa. Esimerkiksi Niinikivi tuo koulutulokkaille tarjolle muun muassa kuvakirjoja, tavutettuja helppolukuisia kirjoja, lasten romaaneja sekä eritasoisia tietokirjoja. Erityisesti koulupolun alussa lukusujuvuudessa on suuria eroja, joten omantasaisen kirjallisuuden tarjoaminen oppilaalle on erittäin merkityksellistä positiivisten lukukokemusten synnyttämiseksi.

Ateljee-toimintamalli sopii tukemaan myös monikielisen oppilaan

oman äidinkielen taitoja, mikäli kirjallisuutta tarjotaan muulla kuin suomen kielellä. Mikäli omasta koulukirjastosta tai lähikirjastosta ei löydy kirjoja oppilaan omalla äidinkielellä, on Helsingin Pasilan pääkirjaston yhteydessä toimivasta monikielisestä kirjastosta mahdollista tilata lastenkirjoja lähes millä tahansa kielellä ilmaiseksi kunnan lähikirjastoon.

Mikäli oppilaalla on lukemisessaan haasteita, hänelle voidaan tilata maksutta tunnukset kirjastojen yhteiseen Celia-palveluun, josta löytyy muun muassa runsaasti selkokielellä luettua lasten äänikirjallisuutta sekä helppolukuisia e-kirjoja. Ateljee-mallin etuja ovat juuri monipuolisten ja yksilöllisten työtapojen käyttö sekä mahdollisuus tarkoituksenmukaiseen eriyttämiseen.

ERILAISIA ATELJEITA

Ateljee-toimintamalli ei rajoitu vain kirjallisuuden opetukseen, vaan sopii osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia tai esimerkiksi kirjoittamisen harjoittelua. Niinikivi muun muassa toteutti luokassaan siiliaiheisen monialaisen kokonaisuuden, jossa hyödynnettiin ateljee-mallia. Taikataikinasta muovailtiin ensiksi oma siili, jolle annettiin nimi. Nimeäminen ruokkii mielikuvitusta ja tekee teoksesta oppilaalle tärkeän ja henkilökohtaisen. Tämän jälkeen oppilailta kerättiin ennakkotietoja siilistä. Näiden tietojen pohjalta luotiin yhteinen ajatuskartta, joka täydentyi jakson myötä. Oppilaat saivat luettavakseen sekä tieto- että kaunokirjallisuutta siiliteeman ympäriltä. Tietokirjallisuuden avulla ajatuskarttaan kerättiin runsaasti lisätietoja, kun kaunokirjallisuus taas valmisteli oppilaita oman siilitarinan kirjoittamiseen.

Ennen kuin omaa siilitarinaa alettiin työstää, jokainen oppilas teki kartan oman siilinsä seikkailuista. Vuoret, metsät, lammet, ystävät ja ryövärit täyttivät siilien reitit, joten kirjoittamisprosessin aloittaminen oli luokan aloittelevillekin kirjoittajille helppoa. Lukuvuoden aikana tehtiin oma siilikirja, johon kerättiin muun muassa faktatiedot ja kuvitus siileistä, koko luokan yhteinen siiliaiheinen runo sekä omat siilitarinat. Ateljee-mallin mukaisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen käytettiin runsaasti aikaa ja jokainen oppilas sai tuottaa omantasoisensa kirjan. Lukuvuosi huipentui kirjanjulkistusjuhlaan, johon osallistuivat oppilaiden lisäksi huoltajat.

Esimerkiksi luovan kirjoittamisen ateljeita voidaan soveltaa suurempiin kokonaisuuksiin, jolloin niistä tulee rutiinia ja osa arkea. Toi-

minta ei jää tällöin irralliseksi vaan on näkyvää ja nivoutuu useisiin oppiaineisiin. Aina ateljee-toiminnan ei kuitenkaan tarvitse olla osa suurempaa tuotosta, vaan monenlaisia pienempiä luku- ja kirjoitus-harjoituksia voidaan käyttää irrallisinakin harjoittamaan oppilaiden strategioita, jotka valitaan TALON-mallin pohjalta. Tärkeintä on, että joka päivä luetaan ja että erilaiset lukemisen strategiat mallinnetaan ja tuodaan näkyviksi oppilaille.

Lisää mallintamisesta, lukemisen strategioista ja mallista ylipäänsä voi lukea Sytytä lukukipinä -teoksesta (2019) sekä esimerkiksi Bousheyn ja Moserin The Daily 5 -teoksesta (2014), johon ateljee-malli pohjautuu.

TAVOITTELEN SUJUVUUTTA

- Luen valtavasti.
- Luen minulle sopivantasoisia kirjoja.
- Luen tekstikatkelman monta kertaa.
- Huomaan välimerkit, jotta osaan pysähtyä oikeisiin kohtiin.
- Luen eläytyen ja ilmeikkäästi.

AVARRAN SANAVARASTOANI

- Luen valtavasti.
- Huomaan mielenkiintoiset sanat.
- Luen ympäröivän tekstin, kun mietin sanan merkitystä.
- Käytän kuvia, taulukoita ja diagrammeja apunani.
- Käytän apuna aiempaa tietoa ennustaessani sanan merkitystä ja tarkistan tekstistä.
- Kysyn, mitä sana tarkoittaa.
- Katson sanakirjasta.

LUEN YMMÄRTÄEN

- Pysähdyn ja kerron, mitä luin.
- Peruutan ja luen uudestaan.
- Kerron tarinan omin sanoin.
- Ennustan ja tarkistan tekstistä.
- Mietin, mitä tiedän aiheesta ennestään.
- Mietin, mikä on kirjailijan tarkoitus.
- Piirrän kuvan tai luon mielikuvan.

- Teen kysymyksiä, kun luen tarinaa.
- Hyödynnän tekstin ominaisuuksia, kuten otsikoita, lihavoitteja, kuvia ja taulukoita.
- Teen tiivistelmän.
- Huomaan kirjalliset elementit: laji, juoni, henkilöt, tapahtumapaikka, ongelma ja sen ratkaisu sekä teema.
- Teen tulkintoja.
- Huomaan ja osaan selittää syy-seuraussuhteita.
- Vertailen tekstin sisällä ja eri tekstejä keskenään.
- Käytän oleellista tietoa ja sitä tukevia tietoja päätelläkseni, mikä on tärkeää.

OLEN TARKKA JA LUEN OIKEIN

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

NÄIN OPIN

- Kuuntelen tarkasti.
- Katson tarkasti.
- Vertailen.
- Luokittelen.
- Etenen järjestyksessä.
- Olen sinnikäs.
- Pohdin, auttaako tämä strategia minua.

LÄHTEET

Hämäläinen, T. 2019. Ateljeessa kirja on paras interventio – the Daily Cafe -malli eriyttää, yksilöllistää ja innostaa. Teoksessa Aerila, J. & Kauppinen, M. (toim.) Sytytä lukukipinä – pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Keuruu: PS-kustannus, 185–191.

Nagy, W. E. & Herman, P. A. 1987. Breadth and depth of vocabulary

knowledge – Implications for acquisition and instruction. Teoksessa McKeown, M. G: & Curtis, M. E. (toim.) The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 19–35.

LISÄÄ LUETTAVAA AIHEESTA

Boushey, G. & Moser, J. 2009. The CAFE Book: Engaging all students in daily literacy assessment and instruction. Portland: Stenhouse.

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

www.thedailycafe.com.

Lukemisen lumo – kirjallisuuspohjainen taidetapahtuma

Annukka Tiitinen, Esko-Pekka Tiitinen & Inkeri Tiitinen

”Näin, kuulin, tunsin”

TAVOITTEET

Projektin ensisijaisena tavoitteena oli innostaa lapsia lukemaan ja saada eri taiteenlajien avulla uudenlaisia lähestymistapoja kirjallisuuteen sekä syvyyttä lukemiseen. Kirjoittamisen, näyttelemisen, tanssin, musiikin ja kuvataiteen kautta oppilaat pääsivät tulkitsemaan lukemiaan teoksia moniulotteisesti yksilöinä ja ryhmässä, kokeilemaan erilaisia ilmaisutapoja sekä ottamaan vastuuta ryhmänsä toiminnasta.

KÄYTÄNNÖN TOIMET

Alkuperäisenä ideana oli luoda Joensuussa sijaitsevaan kasvitieteelliseen puutarha Botaniaan kirjallisuuspolku, jossa projektin aikana syntyneitä töitä esiteltäisiin koulun muille oppilaille ja yleisölle eri pisteissä. Polulla oli tarkoitus esittää oppilaiden näyttelemiä kohtauksia kirjoista, musiikkia, runoja ja tansseja sekä sijoittaa sinne taideteoksia ja installaatioita. Polku jouduttiin kuitenkin projektin loppuvaiheessa siirtämään Botanialta oppilaiden omalle koululle ja suunnitellut pisteet rakentamaan sinne. Polkuajatuksista luovuttiin ja päätettiin tehdä samat pisteet hajautetummin koululle vapaampaan muotoon ja ohjata yleisöä kartan ja oppaiden avulla.

Tapahtumaa alustettiin kolmen kirjallisuuteen ja taiteisiin liittyvän työpajan avulla. Ensimmäisen teema oli ”Kirjailijan työ ja kirjojen kuvitukset sekä muut taiteet luovuuden herättäjinä”. Työpajan piti kirjailija Esko-Pekka Tiitinen.

Seuraava työpaja käsitteli draamaa, improvisaatiota ja liikettä. Työpajaa ohjasi teatterintekijä ja lasten liikunnanohjaaja Inkeri Tiitinen.

Kolmas työpaja käsitteli runon tekemistä ja tulkintaa. Työpajassa oppilaat tutustuivat runouteen ja tekivät oman runon. Työpajaa veti äidinkielen opettaja Annukka Tiitinen.

Seuraavilla kerroilla lapsille esiteltiin eri taiteen- ja kirjallisuuden lajeja, minkä jälkeen oppilaat lähtivät pienissä ryhmissä miettimään, mikä taiteenlaji voisi toimia minkäkin kirjallisuuslajin esittämisessä ja miten näitä voisi yhdistää toimivaksi pisteeksi. Aikaa käytettiin myös muuhun vapaaseen assosiaatioon aiheen piirissä. Oppilaita kannustettiin ideointiin myönteisessä ilmapiirissä ja toisten ideoita arvostaen. Yhteisten tuntien jälkeen oppilaat jaettiin pienryhmiin heidän kiinnostuksensa mukaan ja varsinainen työ alkoi. Jokainen lapsi valitsi opettajien avustuksella itselleen roolin projektissa. Seuraavilla tapaamiskerroilla oppilaat toimivat pienryhmissä ja aikuisten tehtävänä oli ohjata ryhmien toimintaa. Jokainen tapaaminen alkoi yhteisellä ohjeistuksella ja aikataulun sekä tavoitteiden selvennyksellä.

ESITYS

Projektin loppuhuipennus toteutettiin toukokuun toiseksi viimeisellä kouluviikolla. Koulupäivän aikana Lukemisen lumo -kirjallisuustapahtuman kohdeyleisönä olivat koulun 1.–2.-luokat, yhteensä kahdeksan luokkaa. Iltaesitys oli avoin kaikelle yleisölle. Esitykseen ei ollut pääsymaksua, mutta oppilaat keräsivät rahaa leirikouluunsa pitämällä kahviota ja myymällä kirjallisuusteemaan nimettyjä leivonnaisia.

Lukemisen lumo -tapahtumaan päätyivät lopulta seuraavat pisteet:

Teatteri

Oppilaille dramatisoitiin lyhyet kohtaukset tutuista lastenkirjoista ja ohjattiin ne pieniksi näytelmäesityksiksi. Esitettäväksi valikoituivat satu Prinsessa Ruususesta, Peppi Pitkätossu, Ronja Ryövärintytär ja Kepler62. Kohtauksia esitettiin päiväesityksissä 12 ja iltaesityksissä 11 kertaa. Puvustukseen ja lavastukseen oli oma oppilasryhmänsä.

Runous

Jääkaappirunous-pisteessä yleisö pääsi tekemään itse runoja valmiiksi kirjoitettujen sanakorttien avulla. Valmiit tuotokset tallennettiin.

Musiikki

Musiikkiryhmäläiset olivat opetelleet djembe-rummuilla perintei-

sen länsiafrikkalaisen rytmin, ja sitä sovellettiin tuttuihin lauluihin. Yleisö sai soittaa ja laulaa mukana. Lauluiksi valittiin kirjoihin perustuvista elokuvista ja teatteriesityksistä tuttuja kappaleita.

Tanssi / liike

Oppilasryhmä esitti ideoimansa tanssin, joka pohjautui Harry Potter -kirjasta tuttuun huispaukseen.

Kuvataide

Selfie-seinä: Oppilaat maalasivat isoille pahveille supersankarihahmoja, joiden päiden kohdalle leikattiin reikä. Paikalla oli yksi oppilas ottamassa valokuvia yleisöstä.

Minimaailmat: Kenkälaatikoihin askarreltiin sarjakuviin liittyviä minimaailmoja (Roopen rahasäiliö, Karvisen sänky, Muumilaakso)

Muut

QR-koodisuunnistus: Suunnistuksessa etsittiin koulun pihalta lasten- ja nuortenkirjojen klassikkoteoksia pistesuunnistuksena. Rastilta löytyi kirjan kansi ja QR-koodin takaa erilaisia lisätietoja kirjasta (videoita, tekstejä ja kuvia).

Kirjavinkkaukset: Oppilaat tekivät lukemistaan kirjoista kirja-arvosteluja ja vinkkasivat hyviä lukemiaan kirjoja. Näitä oli esillä lukupuussa koulun kirjastotilassa.

Kuvakirjanäyttely: Kirjastoon oli koottu kirjanäyttely eri tekniikoin ja tyylein kuvitetuista kirjoista.

VR-lasit: Tekniikkakerho oli ideoinut Star Wars -aiheisen tehtävän toteutettavaksi VR-laseilla.

Tietokilpailu: Oppilaat tekivät kirjallisuutta koskevan tietovisan Kahoot-ohjelman avulla.

LOPPUYHTEENVETO

Projektiin varattu aika oli lyhyt niin kokonaiskestoltaan kuin oppilaiden kanssa pidettävien tapaamisten osalta. Tämä antoi haasteen suunnitelman tiivistämiseen ja lisäsi entisestään yhteistyötä opettajien ja oppilaiden välillä.

Itse Lukemisen lumo -kirjallisuustapahtuma onnistui hyvin. Oppilaiden innostuneisuus välittyi yleisöön asti. Oppilaat myös sitoutuivat hyvin valitsemaansa rooliin ja hoitivat sen vastuullisesti, vaikka päivä oli pitkä. Uskomme, että projektin tavoitteet saavutettiin varsinkin sillä osin, että kirjojen tarinat ja hahmot tulivat tutuiksi eri tavalla kuin vain luettuna olisivat tulleet.

Romaanin käsittelyä draaman ja taiteen keinoin

Maria Raivo

TAVOITTEENA KAHDEKSASLUOKKALAISTEN LUKUILO

Tein kahdeksannen luokan oppilaille Webropol-kyselyn heidän lukutottumuksistaan Rauman normaalikoulussa syyskuussa 2018. Kyselyyn vastasi kahdelta kahdeksannelta luokalta yhteensä 36 oppilasta. Vastausten mukaan oppilaista 42 % ei lue lainkaan kirjoja vapaa-ajallaan, 28 % lukee joka kuukausi, 14 % loman aikana, 11 % joka viikko ja 5 % joka päivä. Tavoitteenani oli panostaa lukemiseen kahdeksannen luokan aikana, toisin sanoen saada oppilaat lukemaan enemmän ja saada heidät innostumaan kaunokirjallisuudesta. Lisäksi tavoitteenani oli saada heidät pohtimaan lukemaansa, tulkitsemaan sitä ja tekemään siitä johtopäätöksiä. Tarkoitus oli lähestyä luettua myös eettis-moraalisista lähtökohdista.

Lokakuussa 2018 saimme Ytimessä-hankerahoituksella käyttöömmme Bookbeat-äänikirjasovelluksen, josta kerrotaan enemmän toisessa tämän kirjan tekstissä. Tammikuussa 2019 otimme kaikki saman teoksen joko luettavaksemme tai kuunneltavaksemme. Kirjaksi valikoitui John Greenin vuonna 2012 kirjoittama draamaromaani Tähtiin kirjoitettu virhe. Se kertoo 16-vuotiaasta Hazelista, joka sairastaa parantumatonta keuhkosityöpää, minkä vuoksi hän joutuu pitämään nenänsä alla happiviiksiä ja kuljettamaan mukanaan happisäiliötä. Hazel ihastuu vuotta vanhempaan Augustukseen, jolla on jalkaproteesi, koska hän on sairastanut luusyövän. He tapaavat syöpäsairaiden nuorten vertaistukiryhmässä.

Valitsin Greenin teoksen, koska pidän siitä itse, se on nuorille suunnattu ja nuorten elämästä kertova. Romaanissa on paljon draamallisia käänteitä, ja sitä oli tarkoitus käydä läpi draaman ja taiteen

keinoin. Näin kirjassa olevan paljon mahdollisuuksia käsitellä sellaisia tärkeitä aiheita kuin rakastuminen, seurustelu, sairastuminen ja kuolema.

Tavoitteena oli pitää lukutunti joka toinen viikko. Tuolloin oppilaat saivat hengähtää hetkeksi ja lukea kirjaa omassa rauhassaan. Joka toinen viikko taas käsiteltäisiin kirjan tapahtumia eri tavoin ilman pulpetteja olevassa luokkatilassa. Lopuksi oli tarkoitus laatia kirjaan pohjautuva luova kirjoitelma. Jos aika riittäisi, muuttaisimme sen myös äänikirjaksi iPadin Pages-ohjelmalla. Tavoitteena oli siis työskennellä kirjan parissa kahdella tavalla: Toisaalta se olisi kommunikaation harjoittelun lähtökohta, jolloin sitä käsiteltäisiin esimerkiksi kirjallisuuskeskustelun ja draaman avulla. Toisaalta kirjaa pidettäisiin toisen tekstin tuottamisen lähtökohtana, jolloin sen pohjalta kirjoitettaisiin toinen fiktio.

LUOVA TOIMINTA KIRJALLISUUDEN TULKKINA JA KESKUSTELUN VIRITTÄJÄNÄ

KESKUSTELUA, ELÄYTYMISTÄ, DRAAMAA JA STILL-KUVIA

Ensimmäisellä draamatunnilla yritimme ajatuksen tasolla siirtyä sairaan ihmisen maailmaan. Tavoitteena oli siis yrittää asettua toisen ihmisen asemaan. Aloitimme eläytymisen keskustelemalla yhdessä siitä, miten syöpäsairaus vaikuttaisi ajatteluamme, tunteisiimme, pelkoihimme ja iloihimme. Mitä tekisimme eri tavalla kuin nyt? Mitä tekisimme vapaa-ajalla? Tämän jälkeen siirryimme esittämään draamallista vertaistukiryhmää, jossa oppilaat saivat keksiä itselleen uuden, sairaan ihmisen identiteetin ja tehdä itselleen englanninkielisen nimilapun rintaan (Kuva 1). Itse toimin vertaistukiryhmän ohjaajana, Patrickina, ja käytin kirjassa toistuvia vuorosanoja, kuten "Tervetuloa Jeesuksen kirjaimelliseen sydämeen", "Olemme tukenasi" ja "Elämä on parasta tänään". Ideana oli, että jokainen oppilas saisi esittäytyä ja kertoa kuulumisiaan. Lahtisen (2011) mukaan Sklar on kirjoittanut, että lukijan romaanihenkilöä kohtaan tuntema myötätunto voi lisätä emotionaalista ja moraalista herkkyyttä myös lukemisen ulkopuolisessa elämässä. Kirjallisuuden avulla voidaan siis opetella elämässä tärkeitä taitoja.

Saman tunnin aikana teimme 4–5 oppilaan ryhmissä still-kuvia eli patsaita siitä, miten henkilö saattaisi kuolla. Kirjan henkilöt ovat erittäin vakavasti sairaita, ja toinen päähenkilöistä kuolee kirjan aikana.

Jokaisen kuvan jälkeen muut ryhmäläiset arvuuttelivat, mikä kuolemansyy on kyseessä. Keskustelimme myös ylipäätään kuolemasta ja siihen liittyvistä peloista. Ensimmäisen tunnin aihe tuntuu näin jälkikäteen ajateltuna raskaalta, mutta oppilaat eivät mielestäni kokeneet asiaa siten, koska aihe ei ole heille ajankohtainen. Aihe on myös vaikea, mutta toisaalta mitään aihetta ei saisi väistellä kirjallisuuden tunneilla. Vain käsittelemällä vaikeita asioita voi oppia niistä jotakin uutta, koska lukemisen ja keskustelun jälkeen lukija ei ole enää sama ihminen. Hän omaksuu uusia asioita, tunteita ja mielipiteitä. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013.)

LÄMMITTELYÄ, KIRJOITTAMISTA JA JATKOTYÖSTÄMISTÄ PANTOMIIMILLA

Toisen draamakerran aloitimme lämmittelyharjoituksella. Oppilaat valitsivat itselleen parin, takimmainen otti etummaista luokkakaveriaan lantiosta kiinni, ja etummainen oli ohjaavinaan autoa. Näin he muodostivat yhdessä ikään kuin auton. Laitoin taustalle autoiluun sopivaa musiikkia, kuten Anna Puun "Matkalla" ja Egotripin "Matkustaja". Välillä tauotin musiikkia ja huusin oppilaille heidän ajamiseensa vaikuttavia kommentteja, kuten "Olet proteesijalkainen kuljettaja" tai "Olet vahvojen lääkkeiden alainen kuljettaja", joihin oppilaiden tuli reagoida liikkeillään. Harjoituksen jälkeen pohdimme, miten kohtaus liittyy kirjaan. Moni muisti kohtauksen, jossa Augustus pyytää Hazelia autonsa kyytiin. Koska Augustuksen toinen jalka on proteesi, matkanteko on poukkoilevaa.

Jatkoimme parityöskentelyä tekemällä huoneentaulun. Jaoin jokaiselle parille valmiin huoneentaulupohjan ja värikynät. Heidän tehtävänä oli kirjoittaa paperille lause, joka olisi heidän mielestään tärkeä tai joka jollakin tavalla kannustaisi menemään elämässä eteenpäin. Ahvenjärven ja Kirstinän (2013) mukaan kaikissa kirjoissa on rivien väleissä ilmaistuja arvosisältöjä, jotka löytyvät pohdiskelemalla ja tulkitsemalla. Tavoitteena oli, että oppilaat tulkitseivät näitä kirjasta löytyviä merkityksiä. Augustuksen äiti on kirjassa varsin ihastunut aforismeihin ja ajatelmiin ja niitä löytyy heidän kodistaan kaikkialta, kuten seiniltä ja sohvatyynyihin kirjailtuna. Myös oppilaat löysivät pohdinnan jälkeen omat kannustuslauseensa. Aina kirjaan liittyviä harjoituksia tehdessämme tapanani oli kysyä oppilailta, miten harjoitus liittyy kirjaan. Välillä vastaaminen oli oppilaille helppoa, välillä vaikeampaa. Joka tapauksessa kirjan asiat tulivat varsin konk-

reettisiksi harjoitusten avulla.

Saman tunnin aikana teimme kirjasta pantomiimikohtauksia. Oppilaat nostivat pareittain hatusta lauseita ja sanoja, kuten "Augustus ennen sairautta", "Hazel ennen sairautta", "Hazelin äiti", "Augustuksen äiti", "Isaac", "Monica" ja "Kaitlyn". Lapun noston jälkeen parilla oli hetki aikaa suunnitella, miten esittää asia tai henkilö pantomiimina. Esityksen jälkeen muut oppilaat arvasivat, mikä tilanne oli kyseessä tai ketä esitettiin. Lukuintoa nostattaa kirjan pohjalta tapahtuva versiointi eli jatkotyöstäminen. Tällaista on esimerkiksi kirjan tapahtumien tai henkilöiden käsittely draaman avulla. (Ikonen, Innanen & Tikkinen 2015.)

IMPROVISAATIOTA JA KESKEN JÄÄVIÄ REPLIIKKEJÄ

Kolmannella draamatunnilla kerroimme aluksi omista lempipaikoistamme. Muistelimme myös kirjan henkilöiden lempipaikkoja ja -asentoja. Tämän jälkeen kukin oppilas vuorollaan näytti oman lempiasentonsa ja muut ottivat saman asennon. Virittäydymme taas hiljalleen kirjan maailmaan.

Varsinaisena aiheenamme oli ero poika- tai tyttöystävästä. Kirjassa Monica jättää Isaacin, jota Hazel ja Augustus yrittävät lohduttaa. Improvisoimme vastaavanlaisia tilanteita. Jaoin oppilaat neljän hengen ryhmiin, joissa aina yksi oli eronnut tyttö- tai poikaystävästään. Annoin hänelle lisätietoa asiasta ja syyn, miksi hänet oli jätetty. Tämän jälkeen neljän hengen ryhmä kerääntyi pyöreään pöydän ääreen keskustelemaan siitä, mikä yhtä ystävää vaivaa. Hänen tehtävänä oli kertoa erosta ja sen syistä. Muiden tehtävänä oli yrittää lohduttaa häntä ja keksiä hänelle muuta ajateltavaa. Sanotaan, että fiktio antaa lukijalle mahdollisuuden lähestyä tärkeitä asioita, jotka vaikuttavat asenteisiin ja arvoihin. Vaikka fiktio on sepitettä, olennaista on sen yhteys tosimaailmaan ja ihmisen mieleen. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013.)

Samoissa neljän hengen ryhmissä teimme pieniä näytelmäkohtauksia. Oppilaat saivat nostaa hatusta lauseen, johon kohtaaminen päättyisi. Kaikki lauseet jäivät kesken, kuten "Hyvää syntymäpä..." (liite 1). Oppilailta oli kymmenisen minuuttia aikaa suunnitella kohtaaminen, minkä jälkeen he esittivät sen luokkakavereilleen. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että viimeinen repliikki jää kesken, koska lauseen sanova henkilö kuolee tai menettää tajunsa. Kirjassa Hazel rakastaa kirjaa

nimeltä Viistoa valoa. Kirjan loppu kuitenkin mietityttää häntä, koska päähenkilön viimeinen repliikki jää kesken ja kirja päättyy siihen. Hazel pohtii usein, mitä hänen lempikirjansa lopussa tapahtuu: kuo-leeko päähenkilö. Tähän päätelmään kahdeksannen luokan oppilaat tulivat esittäessään omia näytelmiään, jotka päättyivät kesken jää-vään repliikkiin.

PIIRTÄMISTÄ, IMPROVISAATIOTA TEINI-IÄSTÄ JA VÄITTELYÄ

Neljäs draamatunti aloitettiin piirtämällä isoon paperiin tytön ja po-jan ääriviivat. Oppilaat miettivät piirtämisen aikana, mitä ominaisuut-ta pitäisivät tärkeänä omassa tyttö- tai poikaystävässään. Paperinuk-kepoika ja -tyttö leikattiin ääriviivoja myöten irti paperista ja täytettiin toivotuilla ominaisuuksilla. Poikien kommentit liittyivät suurimmaksi osaksi ulkonäköön, kun taas tytöt kirjoittivat enemmän luonteenpiir-teitä. Pojilta tällaisten tehtävien ottaminen vakavasti tuntuu vaativan enemmän kuin tytöiltä. Ehkä pelätään, mitä muut ajattelevat, jos kir-joittaa jotakin herkkää ja syvällistä. Siinä missä tytöt syventyvät jo mielellään parisuhteen pohdintaan, pojat eivät ainakaan luokassa kaikkien kuullen halua puhua tunteistaan (Pollari 2004). Tähtiin kir-joitetussa virheessä Hazel pohtii paljon sitä, millainen hänen unel-miansa poikaystävä on ja millainen Augustus on. Samaa pohdiskele-vaa filosofiaa yritin tartuttaa oppilaisiin.

Romaanissa käsitellään myös teini-ikää. Hazel toteaa välillä käyt-tyytyvänsä kuin teini-ikäinen, välillä näin ajattelevat hänen vanhem-pansa. Oppilaiden tehtävänä oli suunnitella 3–4 hengen ryhmissä improvisaatio, jonka aiheena on teini-ikäisyys. Suunnitellessaan imp-roa oppilaiden tuli pohtia, miten teini-ikäisyys näkyisi ainakin yhdes-sä henkilössä: mikä on tyypillistä teini-ikäisessä. Odotin, että esityksissä näkyisi esimerkiksi kuulokkeet päässä kulkeminen, väittely kotiintu-loajoista, ovien paukuttelu, pelaaminen ja väsymys. Osan oppilaista oli helppo päästä suunnittelussa alkuun ja he keksivät teini-ikään liit-tyviä asioita, jotka eivät tulleet minulle ensimmäisenä mieleen. Osa ryhmistä tarvitsi suunnitteluapua ja he hyödynsivät esityksissään vinkkaamiani aiheita. Kirjallisuustunneilla esityksille saa taputtaa, huumorille nauraa ja voi esittää mitä hulluimpia ja rohkeimpia tulkin-toja (Lötjönen ym., 2004). Tämä tekee tunteista viihdyttäviä.

Tunnin aikana oli tarkoitus myös väitellä kirjasta nousevista ai-heista. Aiheita olisivat olleet muun muassa ”Kuuluuko munakok-

keli aamuun?” tai ”Voiko kuolemansairaana syöpäpotilaan päästää lentokoneeseen?”. Oppitunnin aikana ehdimme kuitenkin toteuttaa vain kolme harjoitusta. Tunnin viimeisessä harjoituksessa istuimme piirissä ja jokainen nosti vuorollaan hatusta yhden lapun. Lapussa saattoi lukea vaikka ”Hamsteri Sisyfos”, ”Huippumalli haussa” tai ”McDonalds -ateria” (liite 2). Oppilaiden tehtävänä oli kertoa muille, miten sana liittyy kirjaan. Jos joku ei osannut kertoa, kysyi hän asiaa luokkakavereiltaan.

KESKUSTELUA, SALATTUJA AJATUKSIA JA KIRJANÄYTELMIÄ

Viidennellä draamakerralla jatkoimme samalla tavalla kuin edellisellä kerralla: Oppilaat saivat pareittain nostaa hatusta kirjaan liittyvän sanan. Tehtävänä oli kertoa mahdollisimman monisanaisesti, miten sana liittyy teokseen. Tämän jälkeen keskustelimme yhdessä aiheista, kuten oletko isä, jos lapsesi on kuollut. Kirjassa päähenkilö Hazel pohtii tätä muun muassa käydessään Anne Frankin talossa. Anne Frankin isä Otto Frank menetti juutalaisvainojen aikana molemmat tyttärensä ja hänelle jäi muistoksi tyttäristään vain Annen päiväkirja. Kirjallisuudenopetuksessa pohditaan käsityksiä ja totuuksia, joita kirja esittää elämästä. Tähän kirjallisuus tarjoaa erinomaisen hyviä mahdollisuuksia. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013.) Lisäksi keskustelimme Hazelin lempikirjasta ”Viistoa valoa”. Hazel pohtii usein, miten kyseinen kirja päättyy, koska se tavallaan jää kesken ja päättyy kesken-eräiseen repliikkiin. Pohdimme luokassa samoja asioita kuin Hazel: Mitä päähenkilö Annan kuoleman jälkeen tapahtuu hamsteri Sisyfokselle? Entä Annan äidille tai hollantilaiselle tulppaanimiehelle?

Tähtiin kirjoitetussa virheessä Hazel, Augustus ja Lidewij vierailivat Anne Frankin talossa. Talo on täynnä rappusia, minkä vuoksi Hazelin on hankala kulkea siellä happipullon kanssa, samoin kuin Augustuksen, jolla on proteesijalka. Lidewij puolestaan on aikuinen, joka tuo nuoret vierailemaan taloon. Tämän tekstin pohjalta teimme harjoituksen nimeltä ”Ajatustunneli”. Yksi oppilas esitti Hazelia, toinen Augustusta ja yksi Lidewijtä. Kaikki kulkivat vuorollaan ajatustunnelin läpi, jonka muodostivat muut, jäljelle jääneet oppilaat. Ajatustunnelissa seisovat oppilaat saivat sanoa ajatuksiaan ääneen. Ideana oli puhua ääneen niitä ajatuksia toisista ihmisistä, jotka tavallisesti pidämme sisällämme, eli niin sanottuja salaisia ajatuksia. Mitä ajatuksia herättää tilanne, jossa vakavasti sairas tyttö tai poika

kiipeää vaikeissa olosuhteissa tikapuita aina vain ylemmäs ja ylemmäs? Millaisia ajatuksia syntyy perässä kulkevasta aikuisesta? Lukija käy lukiessaan koko ajan jonkinlaista väittelyä tekstin kanssa. Kun hän lukee, hän ottaa samalla kantaa. Hän merkitsee mielessään kohdat, joissa on samaa tai eri mieltä. Hän keskustelee tekstin kanssa mielipiteistään ja perustelee väitteensä mielessään. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013.) Osa oppilaista kannusti ajatustunnelissa kulkevaa henkilöä, osa ihmetteli ääneen, miksi kyseinen ihminen oli tällaisessa paikassa. Harjoituksen jälkeen keskustelimme ihmisten erilaisista tavoista reagoida. Keskustelimme myös siitä, ajatteleeko joku, mitä muut ajattelevat hänestä ja haittaako se, mitä muut ajattelevat. Painotin, että positiivinen palaute muille luo positiivista energiaa ympärillemme, kun sen sijaan negatiivinen ja lannistava palaute on raskasta myös puhujalle itselleen.

Kolmantena harjoituksena rakensimme pareittain näytelmäkohtauksia, joissa toinen lukee toiselle henkilölle kirjaa ääneen. Oppilaat saivat itse päättää, millainen tilanne on kyseessä, ketä he ovat, kumpi lukee ja kumpi kuuntelee. Kun tilanne oli suunniteltu, oppilaat valitsivat tilanteeseen sopivan kirjan koulumme kirjastosta ja valitsivat ääneen luettavaksi sopivan pätkän. Kohtaukset esitettiin muille. Kirjassa Hazel ja Augustus lukevat usein toisilleen ääneen, esimerkiksi matkustaessaan lentokoneella Amsterdamiin.

OMAN TEKSTIN TUOTTAMINEN LUETUN KIRJAN REFLEKTIONA

Kun kirja oli kuunneltu tai luettu loppuun, oppilaat saivat pareittain laatia sen pohjalta luovan kirjoitelman (liite 3). Kirjoitelman tuli liittyä osittain kirjan juoneen, mutta oppilaat saivat teksteissään käyttää myös mielikuvitustaan. Vaihtoehtona oli kirjoittaa teksti, joka käsitelisi tapahtumia ennen kirjaa. Tällöin kirjoitelma saattoi käsitellä esimerkiksi Hazelin elämää ennen sairastumista. Vaihtoehtona oli kirjoittaa myös teksti tapahtumista kirjan jälkeen. Tällöin aiheena saattoi olla muun muassa Augustuksen vanhempien elämä tämän kuoleman jälkeen. Yksi vaihtoehto oli valita joku kirjan monista sivuhenkilöistä, tehdä hänestä päähenkilö ja kirjoittaa hänen tarinansa. Tällainen henkilö voisi olla esimerkiksi Isaac, Monica tai Peter Van Houten. (Liite 4, oppilastyö.) Osa oppilaista teki kirjoitelmastaan myös äänikirjaversio. Tämä toteutettiin iPadin Pages-ohjelmalla. Äänikirja liitettiin sähköisesti kirjoitetun luovan kirjoitelman loppuun.

Luova kirjoitelmamme muistutti monilta osin fanifiktiota, jossa tuotetaan jonkin toisen teoksen pohjalta omia tarinoita. Alkuperäisteoksena voi olla kirja tai elokuva, kuten tässä tapauksessa. Ideana on, että luodaan samoilla hahmoilla ja tapahtumapaikoilla omaa tekstiä ja käsitellään esimerkiksi sellaisia asioita, joita teoksessa ei mainita. Fanifiktiossa kirjoittaja voi syventyä jo ennalta tiedettyyn faktaan tai luoda jotakin täysin omaa valmiiksi tehtyyn maailmaan. Siinä ei ole rajoja, vaan hahmoille ja tapahtumille voi tehdä, mitä haluaa. (Benigni & Virman 2011.) Fanifiktioon liittyy kuitenkin myös fanittaminen, ihailu, kyseistä teosta tai henkilöä kohtaan. Koska kirja oli oppilaille valmiiksi valittu, tämä kriteeri ei täyty. Siksi käytän termiä luova kirjoitelma.

LUKEMISEN MEININKI TUOTTAÄ TULOÄTA

Toukokuussa 2019 tein samoille oppilaille uuden Webropol-kyselyn heidän lukutottumuksistaan. Pidän merkittävänä sitä, että 65 % oppilaista on kyselyn mukaan sitä mieltä, että heidän lukemisen-sa lisääntyi BookBeatin sekä draama- ja taidekokeilumme myötä. BookBeat tarjosi heille rauhallisen hetken kesken päivää matkustaa toiseen maailmaan ja sulkea muu ympäristö hetkeksi pois. Teoksen käsittely draaman ja taiteen keinoin tarjosi heille erilaisia oppitunteja. Varsinkin oppilaat, jotka opiskelevat valinnaisaineenaan ilmaisutaitoa, nauttivat tunteista ja heittäytyivät rooleihin rohkeasti. Kahdeksaluokkalaisista noin puolet opiskelee ilmaisutaitoa valinnaisaineenaan. Muutkin oppilaat saivat draamatuntiemme ansioista pohtia kiperiä asioita ja heittäytyä erilaisiin, mahdollisesti elämän varrella vastaan tuleviin tilanteisiin.

Onnistuin osittain tavoitteessani ja sain yli puolet oppilaistani innostumaan lukemisesta. Yhdessä lukemisen meininki onkin avainasemassa, kun puhutaan lukemisen motivaatiosta (Pollari 2004). Kukaan ei ole lukijana koskaan valmis, ja pohtiva ja arvioiva lukeminen on suomalaisnuorille suhteellisen haasteellista. Juuri tulkinta- ja pohdintataitojen kehittämiseen kirjallisuudenopetus tarjoaakin hyviä mahdollisuuksia.

LÄHTEET

Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. SKS, Helsinki.

Benigni, M. & Virman, E. 2011. Fan Fiction. Teoksessa Kiiskinen, S.

& Koivisto, P. (toim.) Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä ja teorioita. ÄOL, Helsinki, 124–126.

Ikonen, K.; Innanen, K. & Tikkinen, S. 2015. Lukuinto-opas. Lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä. Oulun yliopisto.

Lahtinen, A.-M. 2011. Eettinen lähestyminen kirjallisuuteen. Teoksessa Kiiskinen, S. & Koivisto, P. toim.) Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita. ÄOL, Helsinki, 155–166.

Lötjönen, S., Piskonen, H. & Sorjonen, M. 2004. Onnistumisen elämyksiä kirjallisuuden opetukseen. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 239–242.

Pollari, J. 2004. Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta? Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 243–248.

Lukuteatterissa yhdistyvät kuoro, kuunnelma ja teatteri

Lukuteatteri-menetelmä on kehitetty Yhdysvalloissa erityisesti poikien lukutaidon edistämiseksi. Se yhdistää esityksen rakentamisen lukemisen eri osa-alueiden harjoitteluun.

ELÄYTYVÄÄ LUKEMISTA

Lukuteatteriesityksessä esiintyjät lukevat tekstiä eläytyen - tekstiä ei siis saa opetella ulkoa - ja käyttävät draamallisia keinoja oman tulkintansa esiintuomiseksi. Lukuteatteriesitys muistuttaa kuoroesitystä, sillä usein esityksessä seistään kuoromaisessa muodostelmassa ja tekstiä luetaan soolona, duettona, kaanonina tai koko kuoron voimin. Lisäksi äänen voimakkuuksilla, rytmillä ja tauotuksella on iso vaikutus siihen, miten yleisö ryhmän esittämää tekstiä tulkitsee.

LUKUTEATTERI ON VERRATTAVISSA KUUNNELMAAN

Usein lukuteatteria verrataan kuunnelmaan, sillä eläytyvä lukeminen ja erilaiset ääniefektit ovat keskeisiä lukuteatteriesityksessä. Toisaalta lukuteatteri on teatteria, jossa eleet ja ilmeet on harjoiteltava hyvin. Lukuteatteriesityksen voi valmistaa joko tieto- tai kaunokirjallisesta tekstistä. Kaunokirjallista tekstiä ei voi juurikaan muokata, vaan esitys rakentuu luettavien osuuksien jakamisesta, harjoittelusta ja esityksen visuaalisen ja auditiivisen kokonaisuuden rakentamisesta. Tietotekstiä muokataan enemmän ja siitä voidaan tehdä perinteisempi käsikirjoitus, jossa voi olla keksittyjä henkilöitä ja tapahtumapaikkoja.

LUKUTEATTERI ON MONIPUOLINEN LUKUTAIDON HARJOITTAJA

Lukuteatteriesitystä on hauska suunnitella, sillä siinä yhdistyvät luovuus ja yhteinen toiminta. Lisäksi lukuteatterissa tekninen lukutaito sekä luetun ymmärtäminen kehittyvät ja esitystä valmisteltaessa jaetaan erilaisia lukukokemuksia luonnollisella tavalla.

Lukuteatteri-menetelmä on suosittu pedagoginen väline Yhdysvalloissa ja hakusanalla "Reader's Theatre" löytää paljon ideoita lukuteatteriesityksen rakentamiseen.

Juli-Anna Aerila

Hetki jonkun muun saappaissa

Bookfacet eli kirjanaamat ovat mukava tapa tutustua erilaisiin kirjoihin ja tehdä kirjallisuutta näkyväksi. Kirjanaama voi myös toimia lähtökohtana mahtaville mielikuvitustarinoille!

mikä on bookface?

Bookface tai kirjanaama tarkoittaa kirjan kansikuvan valokuvaamista osaksi omaa kuvaa. Tavallisimmin kuvataan oma vartalo, johon lisätään kirjan kannessa olevat kasvat. Kirjanaamojen toteuttamisessa on kuitenkin rajattomat mahdollisuudet: kirjan kannen käsi voi olla osa käsi-vartta tai kannessa oleva käsilaukku voi roikkua omassa kädessäsi. Ideoita kirjanaamoista löytyy helposti verkosta hakusanalla: bookface.

MITEN TOTEUTETAAN BOOKFACE?

Bookfacen toteuttamiseen tarvitaan yleensä kolmen hengen ryhmät: yksi asettuu valokuvattavaksi, toinen huolehtii, että kirjan kansi on oikealla etäisyydellä (liittyy saumattomasti kuvattavana olevaan) ja kolmas nappaa kuvan.

IDEOITA BOOKFACE-KIRJOIKSI

John Churchman: Bäättöntä menoa

John Cleese: Piti sanomani

Blake Crouch: Wayward pines – ei pakotietä

Debi Gliori: Lohikäärme ja pingviini

Juha-Pekka Koskinen: Hallava hevonen

Tiina Kuu: Tuhansien villasukkien maa

Sofi Oksanen: Kun kyyhkyset katosivat

Tuula Pere: Tulesta turvaan

Salla Simukka: Kun enkelit katsovat muualle

Pjotr Socha: Mehiläinen

Maria Turtschaninoff: Naondel

David Walliams: Ensimmäinen virtahepo kuussa

MUISTATHAN JOKA PERJANTAISEN BOOKFACE-PÄIVÄN!

Suvi Sario ja Juli-Anna Aerila

Ole oman elämäsi kirjailija!

Kiinnostus kirjallisuuteen voi herätä oman kirjoittamisen kautta. Yhdysvaltalainen opettaja Martha Miller vieraili Turun yliopistossa ja kertoi, kuinka hän aloittaa kirjallisuuteen tutustumisen niin isojen kuin pienten lasten kanssa toteuttamalla oman kirjan.

TAITTELE KIRJA

Oman kirjan valmistaminen on helppoa. Taittele A4-kokoinen paperi ensin puoliksi ja sitten vielä puoliksi. Taitellussa paperissa on kaksi avointa ja kaksi suljettua reunaa. Leikkaa lyhyempi suljettu reuna auki ja niittää näin syntyneet kaksi A5-kokoista yhteen pitkältä suljetulta reunalta. Kahdeksansivuinen pikkukirja on valmis!

ALOITA ELÄMÄKERRALLA

Martha Millerin mukaan ensimmäinen kirja on aina kertomus kirjoittajasta itsestään. Jokaiselle sivulle voi miettiä jonkin itsestä kertovan teeman, ja kirjan sisältönä voi olla tekstiä, piirroksia tai kuvia. Ensimmäisen kirjan kirjoittamiseen voi pyytää apua myös vanhemmilta, sisaruksilta tai muilta läheisiltä. Sopivia teemoja eri sivuille voi olla vaikka oma nimi, omat henkilötiedot, itselle tärkeät ihmiset ja asiat, tulevaisuudensuunnitelmat tai lempiasiat.

YHDESTÄ PIKKUKIRJASESTA KIRJASARJAKSI

Kokemuksemme mukaan niin isot kuin pienet rakastavat näitä kirjasia ja lapset toteuttavat niitä parhaimmillaan useita kymmeniä. Yleensä ideoita ei juuri tarvitse antaa, mutta hyviksi kirjan aiheiksi ovat osoittautuneet itse keksittyjen henkilöiden päiväkirjat tai elämäkerrat, oma päiväkirja esimerkiksi tarha- tai koulupäivän tapahtumista, jonkin tutun tarinan jatkaminen tai muuntaminen omanlaiseksi, erilaiset yhteistarinat (toinen tekee kuvat ja toinen tarinan) ja tietokirjat omasta harrastuksesta, lempijoukkueesta tai ruokalajista.

JAKAMISEN ILO ON MONINKERTAINEN ILO

Tarinavihkosia voi koota luokkaan vaikka kenkälaatikoihin tai ripustaa pyykkinarulle. Sieltä on mukava napata kertomus, tarina tai ajatus päivän piristykseksi!

Juli-Anna Aerila



Luku 3

*Kirjastot ja seurat
lukemista tukemassa*

Koulukirjaston merkitys lukemaan innostamisessa ja lukutaidon kehittämisessä

Tomi Aunio & Suvi Sario

KOULUKIRJASTOT TUKEVAT OPETUSTA

Suomessa koulukirjastoilla on pitkät perinteet. Ensimmäiset koulukirjastot ovat toimineet jo 1700-luvulla Ruotsin vallan aikaan. Koulukirjastoista säädettiin 1800-luvun puolivälissä asetus, joka edellytti omaa kirjastoa jokaiseen lukioon. (Kurttila-Matero 2011.) Tällä hetkellä varsinaista lakia tai asetusta koulukirjastoista ei ole, mutta mainintoja koulukirjastotoiminnasta ja sen toteuttamisesta löytyy useammasta virallisesta lähteestä, kuten kirjastolaista ja uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (Finlex 2019; POPS 2014).

Ohjeistuksia koulukirjastotoiminnan järjestämiseen ovat laatineet niin kirjastoalan järjestöt kuin opetusalan viralliset tahot. Kansainvälinen kirjastoalan järjestö International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) on määritellyt ohjeistuksen koulukirjastoille ensimmäisen kerran vuonna 2002. Ohjeistus pohjautuu IFLAn ja Unescon yhdessä tekemään koulukirjastomanifestiin (1999), Yhdistyneiden kansakuntien lastenoikeuksien julistukseen (1959), lasten oikeuksien yleissopimukseen (1989) sekä alkuperäiskansojen oikeuksien julistukseen (2007). Ohjeistusta päivitetään säännöllisesti, viimeksi vuonna 2015 (IFLA, 2015). Suomessa Opetushallitus ja Suomen koulukirjastoyhdistys ry. ovat yhteistyössä toteuttaneet Hyvä koulukirjasto -ohjeistuksen, joka IFLAn laatimien ohjeiden lailla antaa suuntaviivoja koulukirjastotoiminnan toteuttamiselle Suomessa (Frantsi ym., 2014).

Kirjastoa pidetään useissa maissa kiinteänä osana koulutusjärjestelmää. Osa tutkijoista kutsuu kirjastoa koulun selkärangaksi, jota ilman ei saavuteta hyviä oppimistuloksia (Daniel, 2004; Smith, 2002). Koulukirjastoilla on lisäksi erityinen rooli oppimisessa, sillä ne tavoittavat jokaisen ikäluokan kokonaisuudessaan (Kurttila-Matero, 2011).

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on mainittu useasti sellaiset koulukirjaston ydinalueen toiminnot, kuten kirjallisuuden hyödyntäminen, tiedonhankintataitojen opetus sekä yleisivistyksen laajentaminen. Nämä tulevat esiin esimerkiksi perusopetuksen arvoperusteissa sekä opetuksen tavoitteissa.

Koulukirjastojen keskeisenä tehtävänä on oppimisen tukeminen koulun pedagogisten tavoitteiden mukaisesti (Kurttila-Matero, 2011). Kirjastolla ja opetuksella on yhteiset tavoitteet: saada oppilas oppimaan ja tukea hänen koulutyötään. American Association of School Librarians (AASL) määrittelee koulukirjaston yhteistyön opettajien kanssa tärkeäksi. Yhteistyön sujuvuus vaikuttaa ratkaisevasti kirjaston toimintaan, minkä vuoksi koulukirjaston henkilökunnan tulee tuntea mahdollisimman hyvin opettajien ja oppilaiden tarpeet kirjastopalveluiden suhteen. (AASL, 2010; Reed & Mohammed, 2017.)

MILLAINEN ON TOIMIVA KOULUKIRJASTO?

Sujuvaa lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä pidetään hyvin tärkeinä taitoina, sillä ne ovat opetuksen perustyökaluja ja kaiken oppimisen pohja. Hyvä lukutaito ja kyky ymmärtää lukemansa ovat välttämättömyyksiä myös elämässä selviämisen kannalta. Lukeminen kehittää laajojen kokonaisuuksien hallintaa, olennaisen tiedon erottamiskykyä sekä kriittistä ajattelua. (Tella & Akande, 2007; Heikkilä-Haltonen, 2015; Kuhlthau, 2015; Aerila & Kauppinen, 2019) Säännöllinen lukeminen rikastuttaa sanavarastoa, harjaannuttaa kielen rakenteiden tajuja sekä auttaa erilaisten tyylien hahmottamista. Lisäksi lukeminen toimii itsetutkiskelun välineenä, mielikuvituksen rikastuttajana ja keinoa rentoutua. (Eyre, 2005; Aerila & Kauppinen, 2019.) On tärkeää ymmärtää koulukirjaston pedagogiset mahdollisuudet ja hyödyntää niitä mahdollisimman monipuolisesti (Kurttila-Matero, 2011).

Koulukirjaston houkuttelevuutta lisää sopivan aineiston tarjoaminen eri oppilasryhmille. Aineiston valinnassa tulee ottaa huomioon heikoille lukijoille sopivan aineiston hankinta, sillä liian vaikea kirja lannistaa nopeasti. Nielen ja Bus (2013) havaitsivat Alankomaissa, että koululaisten kiinnostus pitkien tekstien lukemiseen heikkeni, kun he etenivät ylemmille luokille. Samantyyppisiä havaintoja on tehty suomalaisoppilaiden lukemisesta, ja Suomen PISA-tulokset ovat laskeneetkin viime vuosina (OECD, 2015).

Koulukirjaston toiminnan ylläpidossa ja kehittämisessä on keskeisessä roolissa kirjastoalan ammattilainen, joka yhdessä opetushenkilöstön kanssa suunnittelee koulukirjaston toimintaa koulun opetussuunnitelman tarpeiden mukaan. Etenkin harjoittelukouluissa aikataulut ovat tiukkoja ja työn kuormittavuus suurta, jolloin yksittäiselle opettajalle lisätty vastuu kirjastonhoidosta voi kuormittaa kohtuuttomasti. Onkin perusteltua, että koulukirjastoa hoitaa kokoaikaisesti kirjastoalan ammattilainen.

Hyvin toimiva koulukirjasto vaatii jatkuvaa ylläpitoa: Aineiston on oltava ajantasaista, ja sen on vastattava koulun tarpeisiin. Lisäksi aineisto pitää käsitellä asianmukaisesti ennen lainaukseen päättymistä, ja toimintaa sekä palveluja tulee kehittää koulun tarpeiden mukaisiksi. Pelkkä hyllyjärjestyksen ylläpitäminen sekä lainaus- ja palautustoiminnasta vastaaminen eivät riitä. Parhaimmillaan koulukirjasto toimii opetushenkilökunnan apuna ja oppilaiden oppimisen tukena sekä lukemisen ilon työssijana.

Ranganathanin (1931) toisen ja kolmannen kirjastolain mukaan jokaiselle lukijalle on kirja, ja jokaiselle kirjalle lukija. Kuka yhdistääkään nämä kaksi toisiinsa paremmin kuin koulukirjastonhoitaja, joka tuntee sekä kokoelman että oppilaat. Tavanomaisten koulukirjasto-toimien lisäksi koulukirjastonhoitaja voi järjestää kirjastossa erilaisia tapahtumia ja toimintoja, jotka innostavat lukemaan ja tukevat näin oppimista kokonaisuudessaan. Esimerkkeinä toimivista käytänteistä ovat luokissa sijaitsevat iltasatukirjahyllyt (Aerila & Kauppinen, 2019), luokille tehtävät kirjavinkkaukset sekä kirjoihin liittyvät tapahtumat, kuten kansainvälinen Harry Potter -päivä.

KOULUKIRJASTON YLLÄPITÄMINEN ON ARVOVALINTA

Toimivan koulukirjaston ylläpito on arvokysymys. Kyse on siitä, millaisen mallin koulu antaa oppilaille kirjallisuuteen ja lukemiseen suhtautumisesta. Erityisesti harjoittelukouluilla on merkittävä vaikutus koulutuspolitiikkaan, ympäröivään yhteiskuntaan sekä kasvatukseen, opetuksen ja oppimisen kehittämis- ja laatutyöhön valtakunnallisella tasolla (eNorssi, 2009).

Opetusharjoittelijoiden saama koulukulttuurimalli leviää muihin kouluihin heidän siirtyessään työelämään. Myös rehtorilla on tärkeä rooli vaikuttaa yleiseen asenteeseen koulukirjastoa kohtaan, mikä näkyy muun muassa työn organisoinnissa sekä opettajien ja kou-

lukirjastonhoitajien koulutuksessa (Kurttila-Matero, 2011). Koulukirjastoista hyötyvät etenkin oppilaat: heidän lukutaitonsa paranee ja tietonsa karttuvat. Koulukirjastosta on helppo napata kirja mukaan koulupäivän aikana. Näin nekin oppilaat, joiden on vaikea hyödyntää yleisiä kirjastoja, pääsevät kirjojen ääreen. Toivottavasti koulukirjastoja aletaan jälleen arvostaa ja niiden merkitys oppilaidenkehitykselle ymmärrettäväksi. Koulukirjastoihin panostaminen tulee ajan myötä moninkertaisesti takaisin.

LÄHTEET

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

American Library Association and American Association of School Librarians. 2010. ALA/AASL Standards for Initial Preparation of School Librarians (2010). www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010_standards_with_rubrics_and_statements_1-31-11.pdf. Viitattu 1.8.2019.

Daniel, C.I. 2004. Efforts/Activities at schools' level by Principals, Headmasters, PTA to support provision of library services in school : the case of Abuja Federal Capital Territory. *Nigerian School Library Journal* 5 (1), 60–65.

eNorssi 2009, Harjoittelukoulujen strategia 2020. http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/suho-harre/Harjoittelukoulujen_strategia_2020.pdf. Viitattu 15.9.2019.

Eyre, G. 2005. The development and practice of literacy: A voyage of discovery. <http://www.iasl-slo.org/ifla2005-eyre.doc>. Viitattu 1.8.2019.

Finlex 2019. Laki yleisistä kirjastoista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161492?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kirjastolaki>. Viitattu 15.9.2019.

Frantsi, H., Kolu, K. & Salminen, S. 2014. Hyvä koulukirjasto. Opetushallitus ja Suomen koulukirjastoyhdistys 2014. <http://suomenkoulukirjastoyhdistys.fi/wp-content/uploads/2014/05/Hyv%C3%A4koulukirjasto2014.pdf>. Viitattu 15.9.2019.

Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Jyväskylä: Atena kustannus.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) 2015. IFLA School Library Guidelines. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>. Viitattu 8.9.2019.

Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K. & Caspari, A.K. 2015. Guided Inquiry: Learning in the 21st Century. Libraries Unlimited Guided Inquiry. Santa Barbara: ABC-Clío.

- Kurttila-Matero, E.** 2011. School Libray: A tool for developing the School`s operating culture. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-9736-6>. Viitattu 8.9.2019.
- Nielen, T.M.J., & Bus, A.G.** 2013. Development of reading attitude in primary school and the role of gender, reading skill, home literacy environment, and schoollibrary characteristics. Netherlands.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development.** 2015. PISA 2015 results in focus. (Vol.1). <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Viitattu 1.8.2019.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS).** 2014. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 8.8.2019.
- Ranganathan, S.R.** 1931. The Five Laws of Library Science. New Delhi: Ess Ess Publication.
- Reed, K. N. & Mohammed, A. A.** 2017. School Librarians` Views of the Every Student Succeeds Act (ESSA): Perceived Impact on Literacy Instruction Role and Career. Tennessee Libraries 67(1). www.tnla.org/page/TL67_1_Essa? Viitattu 1.8.2019.
- Smith, D.** 2001. Massachusetts reaches out and spreads the word about library media centres. Book Report (19) 14, 10–11.
- Tella, A. & Akande, S.** 2007. Children reading habits and availability of books in Botswana. Reading Matrix: An International Online Journal 7 (2), 117–142.

Koulukirjastot lukemiseen ohjaajina

Tomi Aunio

KIRJASTON ESITTELY

Turun normaalikoulun kirjasto on Turussa Varissuon kaupunginosassa. Kirjasto sijaitsee koulukiinteistössä, eikä sinne ole pääsyä ulkopuolisilla. Siksi se palvelee vain koulun oppilaita, opettajia, opetusharjoittelijoita sekä muuta henkilökuntaa.

Vuonna 2019 kirjaston kokoelma on kaikkiaan noin 5000 nidettä. Kokoelmasta yli puolet on suomenkielistä kertomakirjallisuutta. Vieraskielistä aineistoa on yhteensä tuhatkunta nidettä: englanniksi noin 700, ruotsiksi 160 ja venäjäksi noin 200 nidettä. Kirjastoon tulee useita suomenkielisiä aikakausi- ja sarjakuvalehtiä sekä kotimaan sanomalehdistä Turun Sanomat, Helsingin Sanomat ja Åbo Underrättelser.

MITÄ OPPILAAT LAINAAVAT?

Luettavan kirjan valintaan vaikuttaa joillakin oppilailla ratkaisevasti kirjan sivumäärä. Tämä korostuu eniten oppilailla, jotka eivät lue kirjoja lainkaan, ellei ole pakko. Kansikuvalla ja typografialla on vaikutusta kirjan valinnassa, kuten usein on aikuisasiakkaidenkin kohdalla. Oppilaan näkökulmasta kirja, jossa on tylsä kansi, ei välttämättä kierrä niin nopealla syklillä kuin sellainen, jossa kansi on kiinnostavampi. Nuoret asiakkaat voivat olla kriittisiä: he eivät anna mahdollisuutta tuntemattomalle kirjalle, vaan se voidaan hylätä ulkoasun perusteella. Toisaalta aikuisasiakkaatkin toimivat näin.

Yläkoululaiset lainaavat modernia 2000-luvulta olevaa kertomakirjallisuutta, mikäli on mahdollisuus valita omavalintainen kirja. Klassikkokirjallisuus, kuten Goldingin Kärpästen herra, Anne Frankin päiväkirja, Stephen Kingin tai Tove Janssonin tuotanto on lainattua.

Sekä kotimainen että käänöskirjallisuus on lainattua. Englanninkielistä kaunokirjallisuutta lainataan aktiivisesti. Lukiolaiset lainaavat pääasiassa kotimaista ja ulkomaista kaunokirjallisuutta.

Toisinaan oppilaat haluavat lukea muun muassa jalkapalloilijoiden, koripalloilijoiden tai nyrkkeilijöiden elämäkertoja. Tällaista kirjallisuutta ei kuitenkaan ole runsaasti suomennettuna jalkapalloilijoiden elämäkertoja lukuun ottamatta. Asia voi johtua siitä, että esimerkiksi koripallo tai nyrkkeily on merkittävä laji rahallisesti lähinnä englanninkielisissä maissa eikä tästä syystä ole Suomessa tai Pohjoismaissa niin tunnettu.

Sarjakuvia lainataan aktiivisesti, vaikka sarjakuvakokoelma on varsin rajallinen, noin 200 nidettä. Yläkoulun oppilaat eivät lainaa aktiivisesti lehtiä, mutta alakoulun osalta lehtilainaus on säännöllistä. Runot, näytelmät, novellit ja tietokirjat ovat myös sellaisia, jotka eivät ole yläkoululaisten aktiivisesti käyttämiä.

TURUN NORMAALIKOULUN ERIKOISPIIRTEITÄ

Selkokirjatarjonta suomeksi on vähäistä. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että kirjan tekeminen, selkomukautus sekä kustantaminen on liiketoimintaa. Vastaavasti kustannusalalla lasketaan tarkkaan, mitä julkaista ja mitä ei, koska kustannettavista teksteistä on aina ylitarjontaa. Erittäin harva kustantaja ottaa tietoisia riskejä liiketoiminnassaan. Mieluiten kustannetaan sellaista, mikä myy, kuten jo ennalta tunnettujen kotimaisten kirjailijoiden uutuudet. Selkokirjat eivät tule koskaan olemaan listaykkösinä vähäisen tarjonnan ja toisaalta vähäisen kysynnän vuoksi. Kotimaiset selkokirjat ovat hankintahinnaltaan huomattavasti korkeampia tavalliseen versioon verrattuna.

Selkokirjat ovat korvaamattomia oppilaille, joilla suomi on toisena kielenä. Lukihäiriöstä kärsiville selkokirja on helpommin lähestyttävä tavalliseen painokseen verrattuna. Suomen kieltä opettelevat voivat saada tukea selkomukautusten kautta. Kirjasto voi olla osalle oppilaista sellainen paikka, jota ei välttämättä omassa kotimaassa ole ollut käytössä lainkaan tai kirjastoon ei ole ollut eri syistä pääsyä.

LUKEMISEEN OHJAAMISTA?

Tärkeimpiä syitä koulukirjaston olemassaoloon on se, että tehdään kirjasto ja sen toimintaperiaatteet tutuksi jollain tasolla. Lainaminen sekä kirjastonkäyttö ovat maksuttomia, lainamiseen tarvitaan kir-

jastokortti, jonka saa kirjastosta. Samalla tutustutaan siihen, mitä kirjasto voi tarjota kirjojen lisäksi. Kirjastotoiminta ja aineiston hankinnat katetaan Suomessa pääasiassa verovaroista. Näin ollen kirjaston käyttö ei erikseen maksa asiakkaille.

Koulukirjaston yksi tehtävä on tukea opiskelua, tiedonhakua sekä kiinnostavien kirjojen löytämistä. Suuri osa yhteiskunnasta toimii erilaisten automaattien ja itsepalvelun kautta; koulukirjastossa varsinkin nuorimmat oppilaat pääsevät turvallisesti harjoittelemaan omatoimiasiointia, henkilötietojen antamista ynnä muuta. Toki kirjastoammattilainen määrittelee kirjaston merkityksen tavallaan ja tekee työtä tavallaan. Joillekin, etenkin aktiivisesti ja pitkään lukemista harrastaneille oppilaille, syventyminen kirjaan voi tarjota rentoutumista opiskelulta tai muilta arkiaskareilta. Osalle oppilaita kirjan lukeminen on vain pakollinen osa koulunkäyntiä.

Kirjasto tai kirjastoammattilainen itsessään tuskin rohkaisee kehtään pelkästään omalla panoksellaan himolukijaksi tai kirjallisuuden harrastajaksi. Tietysti näinkin voi käydä, mutta ehkä kipinä kirjoihin tulee jotain muuta kautta luontaisesti esimerkiksi harrastuneisuuden tai lähipiirin kautta.

Koululaisten vapaa-ajasta kilpailee suuri määrä eri aktiviteetteja. On vaikea perustella, miksi jokin aktiviteetti tai ajanviettotapa olisi objektiivisesti toista parempi. Vapaa-ajanviettotapojen kirjo on ehkä jollain tasolla aiheuttanut sen, ettei lukuharrastus ole ehkä enää niin suosittua kuin joskus aikoinaan, mikäli suosittuutta voisi yleispevästi mitata.

Vanhemmillä oppilailla korostuu eniten se, että uskaltaa kysyä neuvoa, jos ei itse tiedä tai löydä tai osaa. Asiat liittyvät yleensä kirjan etsintään, tulostamiseen ja niin edelleen. Usein suomalaiseseen asiointikulttuuriin kuuluu, ettei kehdata kysyä, koska koetaan, että kysymällä asiakas paljastaa oman tietämättömyytensä ja avuttomuutensa. Tai ei kysytä siksi, koska pelätään, että häiritään kirjastohenkilökuntaa.

Laajemmin voi ajatella, että jos oppilas on saanut ammattitaitoista palvelua koulukirjastossa, hän on ehkä potentiaalinen asiakas myöhemmin esimerkiksi jatko-opinnoissaan yliopistokirjastolle, kaupunginkirjastolle tai muulle sellaiselle. Toisinaan oppilaan haluamaa kirjaa ei ole kokoelmassa eikä ole tukkureilla tai kauppiailakaan. Tässä tapauksessa oppilas ohjataan hakemaan kirja kävelymatkan päässä olevasta Varissuon kirjastosta.

Oman koulukirjaston sekä kirjastoammattilaisen merkitys on koululle korvaamaton, sillä opettajien työaika ei riitä kirjaston hoitoon. Vain kirjastoammattilainen tuntee riittävän hyvin kirjastonhoidon käytänteet sekä kirjastotoiminnan keskeiset periaatteet. Toisaalta kirjastotyöntekijän ammattitaito, asiantuntijuus sekä kokeneisuus vaikuttavat jonkin verran toimintaan ja sen toteuttamiseen. Lisäksi palvelualltius, tiedonhakutaidot sekä oppilaiden tunteminen ovat tärkeitä asioita toiminnan jatkuvuuden ja sujuvuuden kannalta.

Päivä lukemisen sydämessä

Suvi Sario

Rauman normaalikoulun koulukirjasto on hyvä esimerkki henkiin elvytetystä koulukirjastosta. Uudistunut, aktiivinen koulukirjastotoiminta on tuottanut hedelmää, ja meillä on nyt koulussa kirjastoon ja lukemiseen positiivisesti suhtautuvien oppilaiden joukko. Uudistus ei ole kuitenkaan tapahtunut itsekseen, vaan kirjaston toimivuuteen on panostettu.

Rauman normaalikoulun kirjastolla on pitkät perinteet. Historia ulottuu yli sadan vuoden taakse vuoteen 1910. Vuosien varrella kirjastotoiminta on kehittynyt vajaan 300 niteen luokkahuonekokoelmasta lähes 10 000 niteen kokoelmaksi, joka palvelee monipuolisesti oppilaita, opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa.

Koulukirjasto toimii kahdessa eri tilassa. Pienemmille oppilaille suunnattu Alalukula sijaitsee koulun pohjakerroksessa, iltapäiväkerhon ja alempien luokkien välittömässä läheisyydessä. Ylälukula taas sijaitsee koulun ylimmässä kerroksessa, jossa sijaitsevat pääsääntöisesti isommille oppilaille suunnattujen oppiaineiden luokat.

Kirjaston toiminta näkyy koulun arjessa muun muassa kirjastovälitunteina, kirjavinkkauksina sekä kirjastossa järjestettyinä tapahtumina. Kirjastosta on myös mahdollista pyytää esimerkiksi aineistopaketteja eri aiheisiin ja aineisiin. Aineistohankintoja tehdään tarvittaessa myös koulukirjaston ulkopuolisilta tahoilta, kuten kaupunginkirjastosta ja monikielisestä kirjastosta. Myös opetusharjoittelijat voivat hyödyntää kirjaston palveluja harjoitteluidensa aikana.

Toimintaa kehitetään koko ajan esimerkiksi tiedonhaun opetuksessa. Lisäksi kodin ja koulukirjaston välistä yhteistyötä on lisätty iltasatukirjalaatikoiden ja iltapäiväkirjaston avulla.

Käytännössä on todettu, että koulukirjaston toiminnan sujumuuden sekä toiminnan kehittämisen kannalta kirjastoammattilaisen päivittäinen läsnäolo on perusteltua. Kokoelman hoidon lisäksi se mahdol-

listaa koulukirjaston monipuolisemman hyödyntämisen. Oppilaiden lukutarpeisiin on myös helpompi vastata, koska kirjastolainen tuntee kokoelmassa olevat kirjat hyvin.

KOULUKIRJASTONHOITAJAN TYYPILLINEN PÄIVÄ:

7.55 – 8.20	Sähköpostien läpikäynti ja niihin vastaaminen, erääntyneiden lainojen uusinta
8.20 – 8.40	Uusien kirjojen luettelointi yo:n kirjaston tietokantaan (n. 10 kpl)
8.40 – 8.45	Siirtyminen Alalukulaan, valmistautuminen kirjastovälituntiin (järjestelmät auki, palautuslaatikon tyhjennys), matkalla vinkkaus opettajalle jääkiekkopojalle sopivasta kirjasta
8.45 – 9.00	Kirjastovälitunti: kirjojen lainaus ja palautus oppilaille, oppilaiden avustaminen esim. oikeanlaisen kirjan etsinnässä, kirjojen lukua lapsille (liian harvoin ehtii)
9.00 – 9.45	Palautuslaatikon tyhjennys jatkuu, kirjojen palautus, kirjojen hyllytystä, kirjaston siistimistä. Vaihtuvat askareet, kuten ajankohtaisten julisteiden ja tiedotteiden esillelaitto, kirjanäyttelyn kokoaminen ja muu esillelaitto
9.45 – 10.00	Kirjastovälitunti Alalukulassa, oppilaat kertovat lukemistaan kirjoista ja vinkkaavat kirjoja toisilleen
10.00 – 10.45	Kirjastonkäytön opetus uusille ykkösille, tunnin alku luokassa, kirjastoon tutustuminen ja kirjojen lainaus loppuksi
10.45 – 11.15	Kirjastovälitunti Alalukulassa, oppilailta kirjailausehdotuksia sekä vinkkejä heidän mielestään hyvistä kirjoista
11.15 – 11.45	Lounastauko
11.45 – 12.15	Kirjaston siistiminen: kirjojen hyllytys, tuolit paikoilleen, kirjojen siirto oikeaan kokoelmaan, korjattavien kirjojen kerääminen ym.

12.15 – 13.00	Kirjastonkäytön kertaus 9.-luokkalaisille luokassa, elämäkertojen vinkkaus, uuden luettavan etsimisessä avustaminen ja kirjojen lainaus kirjastossa
13.00 – 14.00	Uusien kirjojen päällystäminen, selkä- ja genretarrojen sekä sarjamerkintöjen lisääminen kirjoihin + hyllytys/esillepano
14.00 – 14.30	S2-oppilaille kirjavinkkaus elämäkerroista + kirjojen lainaaminen
14.30 – 16.00	Kirjavarauksen tekeminen kaupunginkirjastosta, kirjatilaukset (uudet kirjat), ajankohtaisen kirjanäyttelyn suunnittelu (kirjallisuus, rekvisiitta), iltasatukirjalaatikoiden toimitus luokkiin, iltasatukirjalaatikoiden nouto luokista ja sisällön tarkistus, kirjaston tapahtumapäivän suunnittelu ja järjestely (kirjailijavierailutilaus, mainoksen teko, aikataulujen suunnittelu, tarjoilut, hotelli- ja matkalippujen varaukset jne.), kirjatilaus monikieliseen kirjastoon

Päivään kuuluu vaihtelevasti myös iltapäiväkirjaston pyörittämistä, vierailuja toisissa kouluissa lukemisen edistämisen merkeissä, työryhmien kokouksia, henkilöstökokouksia, isompien tapahtumien suunnittelua, järjestämistä ja toteuttamista, kirjojen korjausta, lukuvuosisuunnitelman tekemistä, tiedonhankinnassa opastamista, yhteistyötahojen kanssa yhteydenpitoa, kirjojen nouto ja palautus kaupunginkirjastoon, tiedonhankinnan opastuksen ja siihen liittyvien tehtävien suunnittelu, kirjojen lainaamista oppitunneilla, kirjavinkkauksia eri aihepiireihin ja oppiaineisiin liittyen, opintokokonaisuuksien suunnittelussa avustamista.

Koko joukkue lukee

– Jääkiekkoilijat kannustavat poikia lukemaan

Juli-Anna Aerila & Harri Laiho

Urheilua harrastavia lapsia ja nuoria on paljon. Monet heistä toimivat seuroissa, joista huipulle ponnistaneet urheilijat ovat lapsille ja nuorille tärkeitä esikuvia, joiden elämää seurataan ja jäljitellään. Urheilijoiden arvokkaaksi kokemat asiat, kuten lukeminen ja kirjat, voivat siirtyä näin myös nuorten arvomaailmaan. Usein ajatellaan, että urheilijat eivät harrasta lukemista, minkä vuoksi lukemisestaan kertovien urheilijoiden tarinat ovatkin lapsille ja nuorille tärkeitä.

MM-jääkiekkjoukkueen Kevin Lankinen nosti jääkiekon MM-kisojen aikaan lukemisen ja kirjojen merkityksen esiin haastattelussa. Hän kertoi omasta lukemisestaan, lukemisen merkityksestä urheilulle, lempikirjoistaan ja jääkiekkjoukkueen vapaamuotoisesta lukupiiristä. Tieto kirjoja lukevasta huippupelaajasta ylitti uutiskynnyksen niin iltapäivälehdissä kuin Helsingin Sanomien kulttuuripalstalla. Lankisen MM-kisojen aikana lukema Hanya Yanagiharan Pieni elämä -teos loppui kustantajalta, siitä otettiin uusi painos, ja kirjailija itse lähetti terveisiä jääkiekkoilijalle. Kevin Lankisen lukuharrastus oli lähtenyt lentoon Zlatan Ibrahimovićin elämäkerrasta, ja sitä hän suosittelee muillekin nuorille. (Karhapää, 2019.) Lankisen lukuharrastuksesta syntyneen mediajulkisuuden jälkeen myös muiden urheilijoiden lukeminen on kiinnostanut mediaa, ja esimerkiksi Suomen Kuvalehti teki erillisjutun urheilijoiden suosikkikirjoista ja heidän tavastaan lukea (Jussila, 2019).

Lasten ja nuorten lukevat roolimallit muuttavat lukemisen arvostusta konkreettisemmaksi. Monesti aikuisten puheet ja toiminta lukemisen tärkeydestä ja sen harrastamisesta eivät kohtaa. Tähden-

nämme kyllä lukemisen tärkeyttä, mutta emme näytä sitä lapsille ja nuorille lukemalla itse, pitämällä kirjoja esillä tai juttelemalla kirjoista, niiden teemoista ja luetun herättämistä ajatuksista. Tästä syystä lukevat roolimallit ovat erityisen tärkeitä.

Tässä tekstissä kerromme Väinö Riikkilä -seuran yhdessä Rauman Lukon ja kirjailija Tapio Koivukarin kanssa toteuttamasta, erityisesti yläkoululaisille suunnatusta Kaikki lukemaan -projektista. Tekstin tarkoituksena on antaa mallia ja ideoita vastaavan projektin toteuttamiseen. Mukaan voi pyytää mitä tahansa paikallisia toimijoita. Onnistunut yhteistyö sekä kirjailijan että Rauman Lukon kanssa kertoo siitä, että monilla ihmisillä ja yhteisöillä on voimavaroja ja halua osallistua vastaavaan projektiin. Kaikki lukemaan -projektin materiaalit ovat Väinö Riikkilä -seuran verkkosivuilla ja näin vapaasti käytettävissä.

KAIKKI LUKEMAAN -PROJEKTI TOTEUTUI MONESSA VAIEESSA

Monet hyvät jutut alkavat usein sattumalta ja epämääräisestä ideasta, jota joku tai jotkut rohkeat lähtevät toteuttamaan. Näin kävi tässäkin projektissa: Kaikki lukemaan -toiminta lähti poikien lukemista koskevasta vapaamuotoisesta keskustelusta. (Aerila, 2019.) Keskustelun lopuksi todettiin, että kirjailija Tapio Koivukarilla olisi nuortenkirjakäsikirjoitus, joka saattaisi kiinnostaa yläkoulun seitsemäsluokkalaisia ja Väinö Riikkilä -seuralla yhteistyössä Turun yliopiston Rauman kampuksen kanssa resursseja rakentaa kirjan ympärille toimintaa. Tämän joulukuun 2016 tapaamisen jälkeen suunnitelmat etenivät tasaiseen tahtiin.

Kevään 2017 aikana keksimme idean yhteistyöstä Rauman Lukon kanssa ja sovimme Lukon tapahtumajohtaja Mikael Eklöfin kanssa Koivukarin kirjan lukujen lukemisesta YouTube-kanavalle sekä jääkiekon pelaajien osallistumisesta lukupiiritoimintaan. Samaan aikaan kaksi Rauman kampuksen opettajaopiskelijaa ryhtyi suunnittelemaan teoksen kuvitusta yhdessä Tapio Koivukarin kanssa. Kuvitukset jaettiin Charlotta Syrenin ja Tiia Rantasen kanssa niin, että Tiia piirsi luetun ymmärtämistä tukevia kuvia ja Charlotta teoksen historiallista taustaa valottavia tietokuvia. Lisäksi koko Väinö Riikkilä -seuran johtokunta luki käsikirjoitusta etsien nuorille mahdollisesti vieraita sanoja ja arvioi teosta nuoren lukijan näkökulmasta. Tämän

työskentelyn pohjalta tekstin yhteyteen lisättiin vieraiden sanojen selityksiä ja lukuja lyhennettiin.

Kevään 2018 apurahahaut tuottivat tulosta, ja ryhdyimme etsimään teokselle kustantajaa. Ennen kirjan taiton ja painon aloittamista kirjailija Tapio Koivukari vielä kirjoitti teoksen loppuun epilogin, joka kertoi kirjan historiallisesta taustasta. Kansikuvaksi valittiin Koivukarin aikaisemman sama-aiheisen aikuistenromaanin kansi. Lopuksi koko ryhmä mietti teokselle nimen: Gartzia – eloonjäänyt.

Syksyn 2018 alussa teos tuli painosta, ja lukujen videoinnit Lukon pelaajien kanssa alkoivat. Kaikkiaan kahdeksan Lukon pelaajaa lukee videoklipissä katkelman jostakin teoksen luvusta ja kertoo omasta lukuharrastuksestaan. Lisäksi kuvattiin videoklippii, jossa projektin päätoimijat kertovat ajatuksiaan lukemisesta ja Kaikki lukemaan -projektista. Syksyllä 2018 projektiin saatiin sattuman kautta onnellinen lisä: saimme kuulla, että riihimäkeläinen lukiolaispoika Markus Männistö olisi kiinnostunut lukemaan teoksen äänikirjaksi. Nyt äänikirja löytyy luvuittain luettuna seuran verkkosivuilta. Se on ollut erittäin merkityksellinen osa lukupiiritoimintaa.

Joulukuussa 2018 pidettiin projektin lehdistötilaisuus, ja lukupiirit alkoivat heti keväällä. Lukupiirejä pidettiin kevään aikana lähes 15. Ensimmäisten lukupiirien aikana yksi opettajista ehdotti kirjan rinnalle elokuvaa, ja toukokuussa lukupiiritoiminta huipentui elokuvatapahtumaan, jossa kaikki halukkaat luokat pääsivät katsomaan elokuvaa nimeltään "In the Heart of the Sea" (2015). Myösokuva perustuu tositapahtumiin, ja sen teemana on valaanpyynti. Se kertoo Essex-nimisen valaanpyyntialuksen uppoamisesta 1820-luvulla. Elokuvan lähtökohtana on Nathaniel Philbrickin romaani.

Kaikki lukemaan -projekti sai paljon medianäkyvyyttä, ja syksyllä 2019 olimme Turun kirjamessuilla esittelemässä toimintaa. Lukupiiritoiminnasta pyritään tekemään pysyvää.

KAIKKI LUKEMAAN -PROJEKTISSA SYNTYI MONENLAISTA MATERIAALIA KAIKKIEN KÄYTTÖÖN JOKO ERIKSEEN TAI YHDESSÄ

TAPIO KOIVUKARIN ROMAANI GARTZIA – ELOONJÄÄNYT (2018)

Tapio Koivukarin nuortenromaanin Gartzia – eloonjäänyt on kertomus nuoren pojan matkasta valaanpyyntialuksen tynnyrintekijänä 1600-luvulla. Teos pohjautuu tositapahtumiin, ja sen taustalta löytyy

Koivukarin samaisesta matkasta kertova aikuisten romaani "Ariasma". Koivukarin nuortenromaanissa on paljon ominaisuuksia, jotka voivat innostaa poikia lukemaan: Teoksessa on lukijoiden ikäinen päähenkilö, joka tarinassa kasvaa nuoresta pojasta mieheksi. Teoksen pääjuoni on jännittävä seikkailukertomus, mutta teoksessa on myös pieni romanttinen sivujuonne. Tapahtumapaikat ovat todellisia, ja valaanpyyntialuksen matkaa Espanjasta Islantiin voi seurata vaikka Google Mapsin avulla. Lisäksi kirjassa on lyhyet luvut, vaikeat sanat selitetty ja ymmärtämistä tuettu kuvin.

Teoksen äänikirjaversio on ilmaiseksi kuunneltavissa Väinö Riikkilä-seuran sivuilla. Se on rytmitetty luvuittain, joten kuunteleminen on helppoa. Äänikirjaa voi kuunnella joko ilman painettua tekstiä tai painettua tekstiä itse samalla lukien. Äänikirja edistää teknisesti heikkojen lukijoiden lukutaitoa, auttaa keskittymään luetun ymmärtämiseen ja auttaa eläytyvää lukemista.

LUKON PELAAJIEN YOUTUBE -VIDEOT

Lukon pelaajien YouTube -videot ovat vapaasti katsottavissa Väinö Riikkilä -seuran kanavalta. Videoita on kahdeksan, ja niiden kesto on noin viisi minuuttia. Jokaisessa videossa yksi Lukon liigajoukkueen pelaajista kertoo ensin omasta lukuharrastuksestaan ja lukee sitten joko yhden luvun tai luvun alun Koivukarin teoksesta. Videoklipit on kuvattu yhdellä kameralla, eikä lukemista ole erityisesti elävöitetty, vaan keskiössä ovat Lukon pelaaja ja teksti. Videoiden avulla lukemista on helppo rytmittää sopiviin jaksoihin, ja videoita voi joko vain kuunnella tai lukea pelaajan mukana. Yhdessä videoklipissä kerrotaan lukemisen merkityksestä ja projektista. Se soveltuu esimerkiksi vanhempainillassa näytettäväksi.

LUKUPIIRIT

Kaikki lukemaan -hankkeen tavoitteena oli, että Gartzia-kirja saataisiin luettua noin viiden lukukerhokerran aikana ilman, että osallistujille tulisi paljoakaan luettavaa kotona. Alustavan suunnitelman mukaan lukukerhoihin osallistuisivat vapaaehtoiset seitsemännen luokan pojat, mutta kirjaa luettiin myös esimerkiksi viidennellä luokalla. Lukupiirit kokoontuivat koulupäivän aikana pääasiassa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, ja lukupiiriohjaajina oli Turun opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita. Lukupiiriryhmät pyrittiin pitämään

alle kymmenen hengen ryhminä, jotta kaikki saisivat varmasti kokemuksen osallisuudesta.

Alustavasti tarkoituksena oli, että teosta luettaisiin lukupiireissä mahdollisimman paljon jollakin kivalla tavalla niin, että kaikissa lukupiireissä kirja luettaisiin loppuun asti. Lisäksi luettua työstettäisiin toiminnallisilla menetelmillä. Heti ensimmäisten lukupiirikertojen aikana tuli selväksi, että lukemiseen oli käytettävä paljon aikaa. Aika usein aikataulu rakentui niin, että oppilaat katsoivat lukupiirissä ensin Lukon pelaajan lukuvideon, kertoivat ja keskustelivat luetusta, lukivat kirjaa eteenpäin ja saivat läksyksi kuunnella tai lukea seuraavan luvun. Tämä tarkoitti noin kahdeksaa tapaamista. Lisäksi tapaamisessa tehtiin joitakin draamaharjoituksia tai katsottiin esimerkiksi videoita valaanpyynnistä.

Rauman Lukko ja kirjailija Tapio Koivukari osallistuivat mahdollisuuksien mukaan kaikkiin lukupiireihin. Lukon pelaajat kertoivat lukuharrastuksestaan, lukivat yhden luvun kirjasta ja keskustelivat luetusta vierailun aikana. Koivukari kertoi kirjailijan työstä ja valotti lukupiiriläisille teoksen historiallista taustaa. Nämä vierailut olivat piiriläisille tärkeitä ja edistivät paljon lukemisen positiivista arvoa. Lisäksi jokainen lukupiiriin osallistuva sai itselleen Gartzia-kirjan Lukon pelaajien sekä kirjailijan nimikirjoituksella varustettuna ja vapaa-lipun johonkin Lukon otteluun. Väinö Riikkilä -seuran verkkosivuilta löytyy ohjeita ja ideoita lukupiirien järjestämiseen.



*Kuva 1.
Raumanmeren
koulun seitsemän-
männen luokan
pojat tekivät
pihamaalla pat-
saita kirjan koh-
tauksista.*

KOTITREENIOHJEET LUKEMISEEN

Lukupiiriohjaajina toimineille opettajaopiskelijoille oli yllätys, kuinka vaikeaa lukeminen joillekin lukupiiriin osallistuville oli. Erityisen yllättävää heille oli huomata lukemisen painottuminen pelkkään tekniiseen suoritukseen. Oppilaille saattoi tulla yllätyksenä, että luetusta piti muistaa jotakin tai että omaa lukukokemustaan voisi jakaa. Tästä syystä lukupiirit keskittyivät lukemiseen ja luetusta keskusteleminen. Lisäksi Väinö Riikkilä -seuran sivuille tehtiin isommille lukijoille suunnatut lukutreeniohjeet. Lukutreeniohjeita löytyy lähes kaikkiin lukemisen osa-alueisiin, ja ne on pyritty kirjoittamaan niin, että isommat oppilaat voivat niiden avulla vaikka salaa harjoitella omaa lukutaitoaan.

IN THE HEART OF THE SEA -ELOKUVA

Parhaat lukijat ja lukijat, jotka nauttivat lukemisestaan, lukevat usein intertekstuaalisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että lukija osaa liittää lukemansa aikaisempiin lukukokemuksiinsa tai vaikka omaan elämäänsä. In the heart of the sea -elokuva kertoo Gartzia-kirjaan rinnastuvan tarinan valaanpyyntimatkasta 1800-luvulla. Elokuva esitettiin lukupiirien päätöksenä ja se sai erittäin positiivisen vastaanoton. Elokuva on joidenkin tutkimusten mukaan oppilaiden mielestä paras tapa käsitellä kirjallisuutta. Väinö Riikkilä -seura osti elokuvan itselleen ja sitä voi halutessaan lainata. Esitysoikeudet lainaaja maksaa itse. Elokuvan traileri löytyy Väinö Riikkilä -seuran verkkosivuilta.

LUKEVAN ROOLIMALLIN EI TARVITSE OLLA URHEILIJA

Tekstissä kuvaamamme Kaikki lukemaan -projekti oli nappiosuma raumalaisille nuorille lukijoille. Raumalla pelaaminen Lukon liigajoukkueessa on monen pojan haave, ja liigapelaajat ovat Raumalla aikamoisia idoleita. Projektin onnistumista tuki myös se, että lukeminen ja pelaaminen oli helppo liittää toisiinsa monin tavoin. Sekä lukeminen että urheileminen ovat taitoja, joita voi ja täytyy kehittää koko ajan. Lukeminen parantaa keskittymiskykyä, joka auttaa myös urheilusuoritukseen keskittymisessä, ja lukutaitoa tarvitaan myös urheilukentällä, sillä pelatessa tarvitaan pelinlukutaitoa ja toisen asemaan asettumista. Tärkeitä ovat myös kirjat, joissa kerrotaan itseä kiinnostavasta urheilulajista.

Lukevan roolimallin ei kuitenkaan tarvitse olla urheilija tai muu jul-

kisuuden henkilö. Lukupiireihin osallistuneiden oppilaiden mielestä parasta koko projektissa olivat lukupiiriohjaajat, jotka olivat aivan tavallisia nuoria. Ohjaajat kuuntelivat lukupiiriläisten ajatuksia, olivat läsnä ja aidosti kiinnostuneita luettavana olevasta kirjasta. Jokaiselta paikkakunnalta löytynee joukko halukkaita, joiden kanssa voi rakentaa vastaavan projektin joko Väinö Riikkilä -seuran materiaaleista tai jonkin muun kirjan pohjalta. Lukeva porukka voi olla partiolaisia, ylemmän luokan oppilaita, paikallinen Martta-kerho, kaupungin- tai kunnanvaltuutetut, jokin luokan vanhemmista koottu ryhmä, kouluavustaja tai vaikka jokin eläkeläisten yhteisö. Meidän tapauksesamme sopivan porukan löytämistä ehkä helpotti se, että lukupiirit pidettiin koulupäivän aikana, jolloin valvontavastuu oli opettajalla. Myös opettajat nauttivat lukupiiritunneista, sillä silloin heillä itsellään oli pienemmät ryhmät.

Parhaimmillaan lukupiiritoiminnasta hyötyvät kaikki: moni yhteisö esimerkiksi kaipaa mielekästä toimintaa ja lukupiiriohjaajuus voi tulla heille kuin tilauksesta. Moni on kysynyt, kuinka kallista oli saada Lukon liigajoukkue mukaan toimintaan, ja on samalla unohtanut, että myös liigajoukkueelle tämänkaltainen toiminta on tärkeää. Parhaimmillaan projekti muutti ihmisten ajatusmaailmaa siinä, että lukeminen ja urheilu todella kuuluvat yhteen.

Projektin materiaalit ovat saatavissa osoitteesta <http://vainoriikkilaseura.fi/>.

LÄHTEET

Aerila, J.-A. 2019. Lukeminen on taitolaji – ihan niin kuin jääkiekkokin. Onnimanni 1/2019.

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jussila, V. 2019. Sellaista syvällistä, minä olen enemmän... Kun maalivahti Kevin Lankinen kertoi lukevansa Hanya Yanagiharan romaania, kirja loppui kaupoista ja kirjastoista. Myös moni muu leijona harrastaa lukemista. Suomen Kuvalehti 20.6.2019.

Karhapää, S. 2019. Maalivahti Kevin Lankisen lukuharrastus on herättänyt valtavaa kiinnostusta, ja nyt hän kertoo, mitä kirjoja suosittelee ja miksi. Kevin Lankinen nimeää lempikirjaksen Yuval Noah Hararin Sapiensin. Helsingin Sanomat 8.6.2019.

Kirjailijaseuratoiminnalla lukuharrastusta edistämään

Paula Äimälä & Juli-Anna Aerila

VÄINÖ RIIKKILÄ -SEURA TUKEE LASTEN JA NUORTEN LUKE- MISTA

Väinö Riikkilä -seura on vuonna 1986 perustettu raumalainen lasten ja nuorten luku- ja kirjoitusharrastuksen edistämiseen keskittynyt kirjailijan nimikkoseura. Seuran toimintaa rahoitetaan erilaisilla avustuksilla, joiden hakeminen on keskeinen osa johtokunnan työtä. Väinö Riikkilä -seuran toiminnassa on mukana peruskoulun opettajia, kirjaston väkeä, opettajankouluttajia ja muita lasten lukemisesta sekä lastenkirjallisuudesta kiinnostuneita eriikäisiä aikuisia. Seuran toimintaa pyörittää kymmenisen aktiivijäsentä, ja seurassa on noin 70 vuosimaksun maksavaa jäsentä. Seuran toiminnasta saa lisätietoa verkkosivuilta <http://vainoriikkilaseura.fi/>

Väinö Riikkilä -seuralla on hyvät yhteistyösuhteet paikallisiin kirjastoihin, kaupungin kulttuuri- ja opetustoimeen sekä kouluihin. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampus on innokas yhteistyökumppani. Yhteistyö muidenkin paikallisten seurojen ja toimijoiden kanssa on lisääntynyt vuosi vuodelta. Muutama vuosi sitten seura teetti Rauman kuvataidekoulun oppilailla yleiseen käyttöön lukukalenterit.

LUKUDIPLOMEJA, KIRJALLISUUSTAPAHTUMIA JA MUUTA TOIMINTAA

Väinö Riikkilä -seuran vakiintunutta toimintaa ovat jokavuotinen luki-
diplomitoiminta ja joka toinen vuosi järjestettävä lasten ja nuor-

ten kirjallisuustapahtuma: Pertsu ja Kilu -päivät. Seuralla on myös lukumummu- ja -pappatoimintaa. Seura lainaa kahta erikokoista sa-tuarkkua kouluihin ja päiväkoteihin. Arkut sisältävät lastenkirjoja ja lukemiseen sekä luetun käsittelyyn innostavaa materiaalia.

Lukudiplomitoimintaa järjestetään tiiviissä yhteistyössä kirjastojen ja alakoulujen kanssa. Käytännössä luokanopettajat kannustavat oppi-laitaan lukemaan luokkatasoille tehtyjen kirjalistojen kirjoja, seuraavat lukemista ja ilmoittavat huhtikuun loppuun mennessä luettujen kirjojen määrän perusteella tarvittavien lukudiplomien määrät seu-ran yhdyshenkilölle. Ennen lukuvuoden loppua seurasta toimitetaan kouluille tilauksen mukaan pronssisia, hopeisia ja kultaisia lukudip-lomeja. Erityisen paljon lukeville oppilaille voivat opettajat anoa ti-manttidiplomia. Tämän diplomin saavat lapset kutsutaan huoltaji-neen toukokuussa Timanttijuhlaan, jossa on pientä tarjoilua, kirjoihin ja lukemiseen liittyvää ohjelmaa sekä timanttidiplomien juhlallinen jako.

Lukudiplomi on suunniteltu niin, että sitä suorittaessaan lapset tu-tustuvat monipuolisesti eri kirjallisuudenlajeihin ja saavat paljon va-linnanvaraa sekä lukumateriaalien että lukukokemuksen jakamisen suhteen. Riikkilä-seuran sivuilta löytyvät vuosittain päivittyvät kirja-listat, ohjeita diplomin suorittamiseen ja ideoita luetun kontrollointiin. Tärkeintä on lukeminen, ja opettajalle annetaankin paljon vapauksia siinä, miten lukudiplomia suoritetaan.

Kannattaa muistaa, että kirjalistat ovat käyttökelpoisia myös niille perheille ja vanhemmille, jotka eivät suorita lukudiplomia. Vanhem-mat voivat esimerkiksi käyttää kirjalistoja apuna etsiessään luettavaa lapsilleen. Lukudiplomien suorittaneiden määrä on kasvanut vuosit-tain, ja vuonna 2019 seura jakoi lähes 1500 diplomia, joista timanttisia oli noin 200. Tällä hetkellä diplomitoimintaa järjestetään alakouluille, mutta toiveissa on laajentaa toimintaa myös yläkouluun. Kansallinen lasten ja nuorten kirjallisuustapahtuma, Pertsu ja Kilu -päivät, kestää noin viikon. Päivien ohjelma on suunnattu pääasiassa peruskoulu-laisille, ja ohjelmaa, kuten koulupäivänaikaisia työpajoja ja kirjailija-vieraita, tarjotaan opettajien kautta koululuokille. Tapahtumaan so-vitaan jokin ajankohtainen kirjallisuuteen liittyvä teema (ja päivien nimi), joita ovat olleet muun muassa runous (Runon silta yli kaupun-gin), jännitys (Pelon ääniä), seikkailu, huumori, tarinasta toimintaa (ACTION!) ja kirjasarjoja ja sarjakirjoja (Lukuretkellä).



Kuva 1.
Timanttidiplomi-
juhlissa.

Suurin osa tilaisuuksista järjestetään kouluilla ja seura kustantaa ne. Pertsu ja Kilu -viikolla jaetaan seuran myöntämä Laivakello-palkinto kirjailijalle ja Adventure-kuvittajapalkinto. Tilaisuuksissa esiintyy paikallisia lapsia ja nuoria. Vuonna 2019 kirjallisuuspalkinto myönnettiin Kalle Veirtolle ja kuvittajapalkinto Sanna Pelliccionielle.

KÄYTÄNNÖN IDEOITA LUKEMISEN LISÄÄMISEKSI

Seuraavassa esittelemme joitakin hyviksi kokiamme toimintatapoja muidenkin käyttöön.

KIRJOITA OMA KIRJA

Kaupungin 575-vuotisjuhlien yhteydessä pyrittiin saamaan lapsilta saman verran itsekirjoitettuja pikkukirjoja lähikirjastoihin kaikkien luettavaksi. Alle kouluikäisten lasten keksimiä juttuja sai aikuinen kirjoittaa (=sadutusta). Osan kirjoista seura luetti äänikirjoiksi.

ESIKOULULAISTEN JA IKÄIHMISTEN TARINATUOKIOT

Ikäihmiset kertoivat tarinoita lapsuudestaan ja lapsuuden leikeistään. Ne kirjoitettiin kirjeinä esiopetuksen oppilaille, jotka maalasivat niiden pohjalta taideteoksia ja kertoivat sadun, joka kirjattiin kuvan yhteyteen. Lopuksi lapset ja vanhukset tapasivat yhteisessä taide-

näyttelyssä ja jatkoivat tarinoiden sekä muistojen jakamista.

SATUNÄYTELMÄT JA NUKKETEATTERI

Koululaiset ja opiskelijat ovat valmistaneet ja esittäneet nuoremmille lapsille satunäytelmiä. Välillä lapsiryhmät ovat tulleet katsomaan näytelmiä jonnekin, ja välillä näytelmät on viety kouluihin ja päiväkoteihin. Lapset ovat työpajoissa myös itse päässeet toteuttamaan pieniä näytelmiä eri tavoin.

LAPSILLE LUKEMINEN ERI YMPÄRISTÖISSÄ

Aikuinen, toinen lapsi tai nuori on lukenut lapsille päiväkodeissa, kouluissa, kirjastoissa ja muun tapahtuman yhteyteen pystytetyssä lukuteltassa. Välillä lapsi tai lapset ovat itse saaneet valita luettavan kirjan.

LUKUTEATTERI

Lukuteatterissa kuuntelijoille luetaan etukäteen harjoiteltu teksti, jota elävöitetään draaman keinoin muun muassa äänensävyillä, tempoilla ja dynamiikalla sekä kehon kielellä.

TYÖPAJAT ERI AIHEISTA

Työpajoissa on toteutettu muun muassa kuunnelmia ja animaatioita sekä julkaistusta lastenkirjallisuudesta että lasten itse kirjoittamista teksteistä. Ennen työpajaa on luokille annettu ennakkotehtäviä.

KISAT JA KILPAILUT

Uuden, jännittävän sanoituksen keksiminen tuttuun melodiaan, lukemiseen kannustavan julisteen tekeminen sekä uuden hauskan päähenkilön keksiminen ovat olleet Pertsan ja Kilun -päivien kilpailuja. Kilpailuihin on voinut osallistua usein joko piirtämällä tai kirjoittamalla.

KIRJAILIJAVIERAILUT

Seuran palkitsemien kirjailijoiden ja kuvittajien sekä muiden kirjailijoiden vierailuja on toteutettu sekä perinteisesti livenä että virtuaalisesti myös yläkouluille. Myös kirjojen hahmojen (mm. Herra Hakkarainen) vierailut eri tapahtumissa ovat olleet suosittuja. Apua kirjojen hahmojen puvustukseen voi kysyä paikallisesta pukuvuokraamosta, teatterista ja kirjastoista.

NÄYTTELYT

Lasten kirjallisuusaiheisten töiden ja palkittujen lastenkirjakuvittajien näyttelyt kirjastoissa on pyritty ajoittamaan niin, että useat lapsiryhmät pääsisivät niissä vierailemaan. Näyttelyt on pystytetty joko heti alkusyksystä tai ”parhaaseen luokkaretkiaikaan” toukokuussa.

KIRJAVINKKAUKSET

Sekä aikuisten että lasten pitämät kirjavinkkaukset eri tapahtumissa toimivat hyvin. Lastenkirjallisuutta työssään käyttävien vertaisvinkkaus lapsille luettavista kirjoista koettiin osallistujien mukaan hyödylliseksi.

ÄÄNESTYKSET

Luokissa äänestettiin kolmesta etukäteen valitusta kirjakatkelmasta hauskin. Osassa luokista opiskelijat lukivat katkelmat, osassa opettajat. Aineisto välitettiin kouluille sähköisesti.

KONSERTIT

Opiskelijat esittivät lasten sanoittamia kauhulauluja.

AIKUISILLE SUUNNATUT TILAISUUDET

Seura on aikaisemmin järjestänyt useita kirjallisuuspäiviä ja -seminaareja. Viime vuosina tilaisuuksissamme on ollut lyhyitä, ammattilaisten pitämiä esitelmiä muun ohjelman lisäksi. Toiminta on viime vuosikymmenenä suunnattu enemmän suoraan lapsille ja nuorille.

KAIKENLAISET IDEAT OVAT TERVETULLEITA LASTEN LUKE- MISEN LISÄÄMISEEN

Tulevia vuosia varten olemme ideoineet lukujuhlan järjestämistä kaikille lukeville lapsille, ei siis vain jo paljon lukeville, kuten Timanttijuhla. Lisäksi suunnittelemme kirjanvaihtotoria sekä Koko koulu lukee -tapahtumia Pertsä ja Kilu -viikoille. Lasten ja nuorten lukemista kannustavaa toimintaa voi järjestää yhteistyössä monien jo olemassa olevien paikallisten yhdistysten ja toimijoiden kanssa. Parhaiten lapset ja nuoret tavoittaa varhaiskasvatuksen ja koulujen kautta. Raumalla olemme hyötäneet suuresti lastentarha- ja luokanopettaja-opiskelijoiden äidinkielen opintoihin liittyvistä kursseista.

Olemme käyttäneet tapahtumissamme paikallisten lasten, nuorten ja opiskelijoiden harrastusryhmien musiikki- ja tanssiesityksiä. Kun seuran toiminnot ovat tulleet paikkakunnalla tutuksi, niitä osataan odottaa. Isot kiitokset suuntaamme päiväkotien ja koulujen aikuisille vuosia jatkuneesta yhteistyöstä. Kaikilla paikkakunnilla ei ole kirjailijaseuraa, mutta vastaavaa yhteistyötä voi rakentaa minkä tahansa seuran tai yhdistyksen kanssa. Yhteinen tavoite ratkaisee.

Muita kirjailijoiden nimikkoseuroja löytyy täältä: <https://www.nimikot.fi>.

SAMKin ja Rauman Akateemisten Naisten ”pöpöinen” lukuhetki

Minna Keinänen-Toivola

Yhteistyö Kirja kaiken ytimessä -hankkeen tiimoilta sai alkunsa Turun yliopiston Rauman normaalikoulun 1B-luokan oppilaan äidin ehdotuksesta. Hän oli hankkeen ohjausryhmän jäsen ja pyysi Rauman Akateemisia Naisia (RaAkaNa) yhteistyöhön tammikuussa 2019. Yhdistys on tehnyt monenlaista yhteistyötä Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen kanssa, ja jäsenistössä on paljon opettajia. Lupasin keskustella asiasta 91-vuotiaan yhdistyksemme hallituksen kanssa. Olemme yksi Suomen Akateemisten Naisten liiton 18:sta paikallisyhdistyksestä, ja tunnuslauseemme on ”Viihdy, verkostoidu ja vaikuta”. Hallituksessa suostuttiin yhteistyöhön, ja laitoimme jäsenistölle kyselyn halukkuudesta osallistua hankkeeseen.

Toimin Satakunnan ammattikorkeakoulun (www.samk.fi) tutkimuspäällikkönä (kuva 1). SAMK on alueen osaajien tekijä, kehittäjä, kansainvälistäjä ja yrittäjyyden edistäjä. Toiminnan keskiössä ovat sidosryhmät eli kaikki satakuntalaiset lapsista vanhuksiin. Toisaalta SAMKissa on tehty töitä vesi- ja mikrobiologia -asioiden parissa. Itämeren tilan parantamiseksi julkaistiin verkkotyökalupaketti (www.waterchain.eu) vuonna 2018. Parhaillaan työskentelemme Itämeren suojelun parissa pyrkimällä estämään jätevesipäästöjen pääsyn kaupunkialueilta mereen tulvatilanteissa (Interreg BSR NOAH -projekti). Ilmastonmuutos lisää säänvaihteluja voimistaen rankkasateita Itämeren alueella. Konkreettisen kokemuksen tulvasta Rauman kaupunkialue sai heinäkuussa 2018.

Oma taustani huomioon ottaen oli itsestään selvää, että luen opilaille jotakin tietokirjaa. Mieleeni muistui vuosia aiemmin selailemani professori Pentti Huovisen (2007) kirjoittama Heippa – täällä

bakteeri!. Huovinen on kliinisen mikrobiologian erikoislääkäri, Turun yliopiston bakteeriotopin professori sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen osa-aikainen tutkimusprofessori. Tietokirja sai Tiedonjulkistamisen valtionpalkinnon vuonna 2008. Kirjan on kuvittanut Irmeli Matilainen, ja sen sivuilla seikkailee pikku-ukkeli Sulevi. Kirja kertoo, mitä mikrobit ovat, sillä niitä on kaikkialla, vaikka niitä ei voi paljaalla silmällä nähdä. Monet mikrobit liittyvät terveyteen. Ilman "kilttejä pöpöjä" emme pysyisi terveinä, ja siksi on opittava elämään yhdessä kaikkien mikrobien kanssa. Monet mikrobit ovat myös tarpeellisia esimerkiksi veden puhdistuksessa.

Pelkän kirjan lukeminen 45 minuutin oppitunnin ajan tuntui

vuorovaikutuksen kannalta yksipuoliselta. Niinpä suunnittelin lukuhetken kirjan kappaleiden lukemisen lisäksi oppilaiden kanssa keskustelua ja pehmoöpöjä. Haasteena olivat myös eri-ikäiset oppilaat. Kansainvälisenä lastenkirjan päivänä (2.4.2019) luin kirjaa ja jutustelin 1B-luokan oppilaille. Toisella kerralla (17.4.2019) vuorossa olivat esikoululaiset ja 5. luokka. Jokainen lukukerta piti sopeuttaa kuulijakuntaan ja oppilaiden tietotasoon. Omat lapseni ovat 6-, 9- ja 11-vuotiaita, joten eri-ikäisten lasten maailmankatsomus ja ymmärrystaso oli tuttua. Esikoululaisten ja ensiluokkalaisten kanssa lukupätkät olivat lyhyempiä ja keskustelu käytiin pehmoöpöjen kautta. Viidesluokkalaisten kuuntelivat pidempiä pätkiä. He ovat myös hyvin tietoisia eri teemoista ja ilmastomuutoksesta ja asioiden syistä ja seurauksista.

Kirja kaiken ytimessä -hanke kannusti myös henkilökohtaiseen



Kuva 1. Minna Keinänen-Toivola yhdisti työn ja yhdistystoiminnan Kirja kaiken keskiössä -luku-tuokioissa.



*Kuva 2.
Pehmopöpot
ovat sekä lasten
että aikuisten
suosikkeja.*

kokeiluun. Kotona lapsillemme on luettu ja luetaan iltasatu joka ilta. Lukeminen on myös tärkeä osa omaa elämääni. Lapsena ahmin kotipaikkakuntani kirjaston lasten ja nuorten kirjaosaston teoksia. Nuorena luin paljon erilaisia tietokirjoja erityisesti luonnontieteen alalta. Nykyään luen tietokirjoja ja henkilökuvauksia, toisinaan myös romaaneja. Ytimessä-hankkeen lukuhetkissä luin kuitenkin ensimmäistä kertaa laajemmalle joukolle lapsia toimien samalla oman alani asiantuntijana ja kansantajuistajana. Lukuhetkistä jäi mieleen oppilaiden innostus, kiinnostus ja opitut asiat. Heippa, täällä bakteeri ja Minna!

LÄHTEET

Huovinen, P. 2007. Heippa, täällä bakteeri. Helsinki: WSOY.

LISÄLUKEMISTA

www.waterchain.eu

Aikuiset maahanmuuttaja-opiskelijat lukivat lapsille

Karoliina Väre

Raumalla toimiva valmennuskeskus järjestää osana muuta toimintaansa kielenopetusta maahanmuuttajille. Monella aikuisopiskelijalla on alakouluikäinen lapsi, joten lasten kotiin tuomat kirjat ja kouluasiat ovat heille tuttuja. Saimme idean vastavuoroisesta kielenopetuksesta, jossa maahanmuuttaja-aikuiset lukevat lapsille omankielisiä kirjoja. Kaikille olisi antoisaa kuulla luettavan tekstejä eri kielillä varsinkin, jos jokaisesta luokasta löytyisi myös samaa kieltä puhuva lapsi, joka pystyisi olemaan aktiivisesti osallinen äidinkielellään luetussa tekstikatkelmassa.

Järjestimme Rauman normaalikoulun monikulttuurisuuden teemaan liittyvän monikielisen lukuhetken keväällä 2019. Jokaiseen luokkaan tuli aikuisia maahanmuuttajia eri kulttuureista lukemaan lasten kuvakirjaa omalla kielellään. Kirjasta heijastettiin kuvat ja tekstiä kaikille nähtäväksi. Lukijoita oli muun muassa Ranskasta, Turkista, Puolasta, Syyriasta ja Venäjältä. Kaikissa luokissa aikuiset esittelivät itsensä muutamalla lauseella, ja usein lapsilla oli myös joitakin kysymyksiä vierailleen, joiden suomen kielen taito vaihteli alkeista melko sujuvaan.

Aikuisopiskelijoiden mielestä lukuhetki oli onnistunut, sillä he kokivat tärkeäksi päästä lukemaan omalla kielellään. Mukavaa oli myös se, että luokassa oli aina joku lapsi, joka ymmärsi, mitä luettiin. Luetut katkelmat olivat tutuista saduista, jolloin myös kieltä taitamattomat pystyivät kuvien avulla seuraamaan, mistä puhuttiin. Aikuiset opiskelijat kokivat myös onnistumisen iloa saadessaan jakaa jotakin toisille omalla äidinkielellään.

Opettajana oli mielenkiintoista seurata lasten reaktioita ja aikuisten opiskelijoiden hyväntuulista valmiutta mennä luokan eteen lukemaan. Lukemisen tärkeys sellaisenaan sekä monikulttuurisuuden ja monikielisyyden teemat tulivat selkeästi esille. Oppilaat kuuluivat erilaisia suomen kielen aksentteja ja puhetapoja sen lisäksi, että kie-

likorva harjaantui itselle uuden kielen rytmiin ja äänneisiin. Oli myös ilahduttavaa, että jotkut opiskelijat pääsivät verkostoitumaan luokanopettajien kanssa ja tarkastelemaan suomalaisen koulun toimintakulttuuria osallisina, sisältä päin.

Toivomme, että samantyyppisiä lukuhetkiä tulee runsaasti lisää tulevaisuudessakin!

Kirjamaistiaisiet - Booktasting

Kirjamaistiaisiet voi verrata markettien ruokamaistiaisii: niissä tutustutaan eri kirjallisuudenlajeihin nopealla tahdilla ja mahdollisimman matalalla kynnyksellä. Kirjamaistiaisiet voidaan toteuttaa monella eri tapaa, joten se on myös helposti muokattavissa koulun ja kirjaston tarpeisiin sopivaksi. Kirjat voidaan asetella pöytiin valmiiksi pinoiksi tai ne voidaan laittaa esille tilaan vapaamuotoisemmin, jolloin oppilaat noutavat kiinnostavan aineiston omaan pöytänsä. Oppilaat voivat joko keskustella kirjoista ryhmissä tai kirjoittaa valmiille lapulle muistiinpanoja tutkimistaan kirjoista. Lappua voi muokata omien tarpeiden mukaisesti. Siihen voi esimerkiksi koota kirjan perustietojen lisäksi tietoja kirjan genrestä, lyhyen arvon kirjasta, suosittelisiko oppilas kirjaa (kenelle ja miksi), mikä kirjassa kiehtoi/tuntui vastenmieliseltä.

TEE NÄIN:

- Valitse kirjoja n. 2-3 kpl/oppilas
- Laita kirjat esiin houkuttelevasti
- Jaa oppilaat 3-6 hengen ryhmiin
- Ohjeista oppilaat:
 - * Kirjan valinta 30 s.
 - * Tutustu kirjaan 2-3 min. (kannet, selailu, lukupätkät...)
 - * Keskustelua kirjasta 1-2 min./oppilas
- Kirjan/pöytäryhmän vaihto
- Toistetaan tarvittavan monta kertaa

IDEOITA TOTEUTUKSEEN:

- Kirjapinot genreittäin (fantasia, runot, tietokirjat jne.)
- Kirjapinot aiheittain (viikingit, keskiaika, karhut jne.)
- Pöydät eri lähteille (kirjat, lehdet, netti jne.)
- Eri kieliset kirjat
- Ravintolamenu rekvisiitan kera (pöytäliinat, menut, servetit jne.)

Suvi Sario

Treenaa lukutaitoasi!

Ohjeet löytyvät kokonaisuudessaan Riikkilä-seuran verkkosivuilta <http://vainoriikkilaseura.fi/treenaa-lukutaitoasi/>.

Lukutaito on taito siinä missä esimerkiksi mikä tahansa urheilulaji, pelaaminen tai kädentaito. Se tarkoittaa, että lukutaitoa voi treenata ja lukutaito paranee treenaamalla. Ylikuntoon lukemalla ei taida päästä!

HARJOITUSIDEOITA TEKNISEEN LUKUTAITOON

Tekninen lukutaito on itsenäisen lukemisen pohja. Jos sanojen selvittämiseen ja kirjainten yhdistämiseen menee paljon aikaa ja jos se on hankalaa, ei tekstin ymmärtämiseen jää aikaa.

Lähes kaikki teknisen lukutaidon treenit edellyttävät aluksi ääneen lukemista. Kannattaa valita riittävän helppo teksti jostakin itsellesi tutusta aihepiiristä. Ei kannata ottaa liian isoa tavoitetta, vaan miettiä, millainen harjoitus on toteutettavissa. Löytyisikö harjoitteluun aluksi aikaa vaikka 15 minuuttia päivässä? Voi käyttää luovuutta: Jos ainoa vapaahetki on wc-käynti, voi lukea siellä. Voisiko pelaamisesta luopua 15 minuutiksi?

HARJOITUSIDEOITA LUETUNYMMÄRTÄMISEEN

Eri tekstit vaativat erilaista luetunymmärtämistä. Jokainen ymmärtää mielikuvituskirjojen tekstin eri tavalla aiempien kokemustensa pohjalta, mutta oppikirjateksti kaikkien on tarkoitus ymmärtää samalla tavalla. Tekstien rakenteet vaihtelevat, ja rakenteen hahmottaminen helpottaa lukemista. Esimerkiksi kertomuksessa tärkein asia on usein keskellä tai lopussa, mutta uutinen alkaa tärkeimmästä asiasta.

Jos tekninen lukutaito on vielä hiukan haparoivaa ja vie paljon energiaa, kannattaa välillä kuunnella äänikirjoja. Kuunnellessa voi enemmän keskittyä ymmärtämiseen. Myös kuvalliset kirjat auttavat luetunymmärtämisessä, sillä kuva voi tarjota sellaista tietoa, mikä auttaa ymmärtämään tekstiä.

Valitse jokin kirjasarja, jossa on kiinnostava aihepiiri. Luetunymmärtäminen helpottuu, kun tunnet tekstin sisältöä ennestään ja sinulla on tietoa, miten kirja etenee (ne metakognitiot!). Kirjoja löytyy melkein kaikesta, jos et itse löydä, kysy kirjastosta!

Juli-Anna Aerila

Elämäkerrat vieraiden kielten opetuksessa

LYHYET ELÄMÄKERTATARINAT

Vieraiden kielten opetuksessa kirjallisuutta voi hyödyntää monella tavalla. Yksi tapa on käyttää lyhyitä tarinamaisia elämäkertoja, kuten Good night stories for rebel girls tai Stories for boys who dare to be different. Edellä mainitut kirjat sisältävät lyhyitä, sivun mittaisia tarinan muotoon kirjoitettuja elämäkertoja erilaisista ihmisistä. Mukana on historiallisesti tunnettuja henkilöitä, mutta mukana on myös nykypäivän nuoria vaikuttajia. Henkilöitä on laaja-alaisesti eri aloilta urheilijoista tähtitieteilijöihin ja poliittisiin vaikuttajiin. Yhdistävänä tekijänä on henkilön omaan asiaan uskomisen sekä rohkeus toimia yksilöllisesti omaperäisellä tavalla.

Oppilaat saavat valita kirjoista henkilön, johon haluavat tutustua. He lukevat elämäntarinan läpi ja hankkivat tarvittaessa muista lähteistä lisätietoa henkilöstä - luonnollisesti eri oppiaineenkielisisistä lähteistä.

Keinoja tutustuttaa muu luokka valittuun henkilöön ja hänen ajatusmaailmaansa:

- kirje henkilöltä jollekulle hänelle tärkeälle henkilölle (äiti, isä, sisarus, rakastettu, koira...)
- kirje henkilöltä toiselle vaikuttajalle/kilpakumppanille/vastustajalle/kollegalle
- kirjoitus henkilöltä esimerkiksi lehteen
- kirje kyseiselle henkilölle
- lapsuuden/nuoruuden tarina, ote henkilön elämästä
- puhe henkilöltä jollekin valitulle taholle
- jatkotarina, miten hänen elämänsä jatkuu
- vaihtoehtoinen elämäntarina, mitä jos...

Esitystä voidaan tehostaa esimerkiksi henkilön kasvokuvasta tehdyllä naamarilla, asusteilla ja hänelle kuuluvilla esineillä. Henkilöstä voidaan tehdä vaikkapa pieni kuvaelma pieneen rasiaan toteutettuna. Hänestä voidaan tehdä myös tarina Kamishibai-teatterin tyyliin. Tämän voi toteuttaa esimerkiksi tulitikkurasiaan.

Suvi Sario ja Iida Reiman



Luku 4

*Lukuharrastus on
jokaisen oikeus*



Miten pitää lukijoina nekin lapset, joilla on lukemisen pulmia?

Marja-Sisko Paloneva

KAIKENLAISET LUKIJAT TARVITSEVAT KEHITTÄNYTTÄ LUKUTAITOJA

Maailmasta on tullut tekstipohjainen. Koulu, työelämä ja yhteiskunta palveluineen toimivat digitaalisen tiedon jakamisen varassa. Heikoilla lukemisen ja kirjoittamisen taidoilla ei ole mahdollista suoriutua opinnoissa ja työssä. Jos nämä taidot jäävät heikoiksi, on minkä ikäinen kansalainen tahansa vakavassa syrjäytymisen vaarassa.

Kirjojen maailma antaa lapselle paitsi tietoja ja taitoja, myös runsaasti iloa, jännitystä, elämyksiä, tunnekokemuksia ja mahdollisuuden käsitellä sellaisia arjessa vastaan tulevia asioita, joihin hänellä ei, eikä välttämättä kenelläkään, ole suoraa vastauksia. Kirja voi toimia ainakin ystävänä, opettajana ja terapeuttina.

Kirjallisuuden kieli on myös rikkaampaa kuin arkinen puhe. Niillä, jotka lukevat paljon, on laajempi sanavarasto, ja he ymmärtävät käsitteitä paremmin kuin ne, jotka eivät lue. Lukevilla on paremmin hallussaan kielen rakenne ja viittaukset, symbolit ja merkitykset. He hallitsevat useampia tekstilajeja. Kirjallisuuden kielen kanssa tekemisissä oleva ymmärtää lukemaansa paremmin kuin toverinsa, joka ei lue. Tämä luetun ymmärtämisen kehittyneisyys ei ole yhteydessä siihen, millä keinolla – silmillä vai korvilla – yksilö lukee.

On kuitenkin joukko lapsia, joiden lukutaito ei kehity odotetulla tavalla. He havaitsevat varhain, että ”lukeminen ei ole minun juttuni”. Usein he alkavat vältellä lukemista, mikä hidastaa osaltaan lukutaidon kehittymistä, ja taitoero muihin samanikäisiin kasvaa.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia esiintyy noin 5–10 %:lla väestöstä kaikissa ikäluokissa. Diagnoosit löytyvät kansainvälisestä tautiluokituksesta ICD 10:n kohdalta (luokat F81 ja R48). Lukivaikeudet ovat pääosin perinnöllisiä, eivätkä ne katoa koulun päätyessä. Ne seuraavat opintoihin ja työhön, koko elämään. Lisäksi useihin muihin diagnooseihin liittyy lukemisen esteitä. (Kinnarinen, 2001; Hannula-Jouppi ym., 2005; Kere, 2012.) Kun on viimeistään kouluun-

tulosta alkaen päivästä, viikosta ja vuodesta toiseen tekemisissä saman asian kanssa, jonka kanssa ei tunne pärjäävänsä, koulupolku alkaa näyttäytyä synkeänä.

Vaikka lukemisen vaikeudet eivät liity yksilön muuhun kapasiteettiin, ne tuottavat kantajalleen suurta haittaa. Lukihaitta ei korjaannu, vaan sillä on tapana kasvaa vuosien myötä. Kun pulmat ovat usein elinikäisiä, tarvitsemme harjoittelun lisäksi keinoja lieventää tai kiertää niitä.

TEKNIikka AVUKSI LUKEMISEN PULMIIN

Lukemisen pulmiin on mahdollista saada apua monikanavaisesti teknisten välineiden avulla. Teksti voidaan valokuvata älypuhelimella tai tabletilla ja kuunnella se välittömästi puheena. Uudet käyttöjärjestelmät ja sovellukset, kuten Office 365, Edge ja Chrome sekä älylaitteet (iOS ja Android -puhelimet ja -tabletit) mahdollistavat digitaalisessa muodossa olevan tekstin, internetsivujen ja pdf-dokumenttien kuuntelun samaan aikaan, kun tekstiä luetaan silmillä. Äänikirjat mahdollistavat pitkienkin kokonaisuuksien kuuntelun. (Ks. esim. Hämäläinen ym., 2010.)

Silloin kun äänikirja on tallennettu sellaisessa muodossa, että siinä on teksti, kuvat ja puhe, tekstiä luetaan samanaikaisesti sekä silmillä että korvilla. Esimerkiksi Celian tuottama Tatu ja Patu -äänikirja on trio-kirja. Siinä ovat mukana puhe, kuvat ja teksti, joka korostuu sitä mukaa, kun lukeminen etenee. Luettava paikka ei voi näin mennä hukkaan, ja tekstin seuraaminen toimii myös lukemisen harjoituksena. (Ks. kuva 1.)

Kun vaihtoehtoisia lukemisen välineitä otetaan kirjallisuuden lukemisessa käyttöön varhain, lapsi, jolla on lukivaikeuksia, ehtii lukea samat kirjat kuin ikätoverinsa samassa ajassa. Hänelle jää aikaa tehdä muitakin asioita lukemisen ohella, eikä lukemisesta tarvitse luopua muiden harrastusten vuoksi. Lukemisesta ei myöskään tule vastenmielistä, kun työläys katoaa, ja lapsi voi nauttia kirjan sisällöistä. Holopaisen ja Kuismasen (2013) mukaan 95 % äänioppikirjoja käyttäneistä koki äänikirjoista olevan hyötyä. Oppilaat kertoivat oppivansa kuuntelemalla ja ymmärtävänsä lukemaansa paremmin kuin ennen. He kertoivat pystyvänsä lukemaan ilman ulkopuolista apua. Äänikirjojen käyttö auttoi oppilaita lukemaan nopeammin ja keskittymään luettuun. Osa vanhemmista mainitsi äänikirjojen vapauttaneen

heidät lukemasta läksykappaleita lapsilleen.

Huotilaisen (2018) mukaan äänikirjan kuuntelulla on samankaltaisia stressiä lievittäviä ominaisuuksia kuin lukemisella. Oleellista on rauhallisuus ja pitkään tarinaan uppoutuminen. Äänikirja kartuttaa lisäksi sanavarastoa ja nopeuttaa lukemista, mikä on tärkeää etenkin suuria tekstimassoja luettaessa. Huotilaisen mukaan kognitiivinen kapasiteettimme taantuu ja tyhmennämme itseämme, jos tyydymme lyhyisiin Twitterin kaltaisiin tarinoihin ja pompimme nopeasti asiasta toiseen. Pitkien tarinoiden ja suurien kokonaisuuksien lukeminen tai kuunteleminen tukee kaiken ikäisten muistijärjestelmää ja kognitiivisia kykyjä.

Taikofon on esimerkki äänituntumakaiuttimista, joiden käyttö vapauttaa kädet. Rutiinitehtävät sujuvat mukavasti hyvää kirjaa kuunnellessa, ja keskittyminen hankalaan tekstiin saattaa parantua, kun samaan aikaan tekee käsillä jotakin automaattista helppoa toimintaa, esimerkiksi askartelea, maalaa, siivoaa tai neuloo. Kirja auttaa rentoutumaan esimerkiksi silloin, kun sitä kuunnellaan kuulokkeilla tai äänituntumakaiuttimella.

Ne, jotka kuuntelevat oppikirjoja ja käyttävät myös muita teknisiä lukivälineitä, tuntevat saavansa helpotusta hitaaseen ja kankeaan lukemiseen. He kertovat, että tuntuu, kuin raskas reppu putoaisi hartioilta. Äänikirjojen ja muiden lukemisen apuvälineiden käyttöönotto nopeuttaa lukemista ja tehtävien tekemistä. Hitaat lukijat ehtivät lukea paljon enemmän kuin ennen ja selviävät lukemistehtävistään samassa ajassa kuin muutkin. Kun kaikki aika ei mene opiskeluun tai koulutehtävien tekemiseen, jää heillä aikaa tehdä myös muita heitä kiinnostavia asioita, muun muassa harrastaa ilman, että koulu kärsii. He myös ymmärtävät lukemansa paremmin, kun tekstiä ei tarvitse "tankata", vaan he voivat keskittyä tekstin sisältöön. Tämän myötä myös oppimistulokset paranevat. Opiskelijoiden käsitys itsestään on muuttunut: he eivät enää pidä itseään "tyhminä". He ovat tyytyväisempiä itseensä ja kokevat voivansa paremmin. (Paloneva, 2017.)

Kun lukemisen taidot eivät kehity odotetulla tavalla, mutta lapsi on tottunut lukemaan kuuntelemalla, kynnys äänioppikirjan käyttöön on selvästi matalampi. Kun tottuneelta kuuntelijalta kysyy, miltä tuntui lukea läksyjä äänikirjana, hän vastaa: "Ei miltään. Ihan tavalliselta!" Sen sijaan jos äänioppikirjat otetaan käyttöön ensi kertaa esimerkiksi vasta murrosiässä, on niiden käyttöönottokynnys korkeampi.

Kuva 1.
Taikofon –
äänituntumakai-
utin.



Korkeakouluopiskelijat sen sijaan kysyvät: "Miksi en saanut näitä käyttöön jo lukiossa?"

Äänikirja toimii silloin, kun lukeminen on vaikeaa ja aikaa vievää. Opiskellessa on hyvä pitää esillä paperikirjaa samanaikaisesti, kun tekstiä kuunnellaan. Opittu asia ei ole vähemmän arvokas, vaikka lapsi olisi oppinut sen tekstiä kuunnellen verrattuna paperilta lukemalla oppimiseen. Oleellista on se, ettei lapsi jää heikon lukemisen taidon vuoksi muista jälkeen ja että hänellä on koulusta lähtiessään sellaiset taidot ja välineet, joilla hän selviää tulevaisuudessa laajoista luettavista materiaaleista sekä opiskelussa että työssä. Lukivaikueiden kompensoimiseen teknisillä välineillä velvoittavat muun muassa Perusopetuslaki (2010) ja Yhdenvertaisuuslaki (2014). Koulu on vastuussa oppimisessa tarvittavista apuvälineistä, ja kohtuulliset mukautukset on tarjottava silloin, kun jokin toiminnan este haittaa arjessa suoriutumista. Mikäli näin ei toimita, puhutaan syrjinnästä.

NELJÄ EHDOTUSTA ÄÄNIKIRJAN KÄYTTÖÖNOTON TUKEMISEEN

Äänikirjoja on sekä kaupallisia että ei-kaupallisia. Ei-kaupallisia äänikirjoja tuottaa Suomessa Celia. Oikeus tuottaa Suomessa julkaistavia kirjoja perustuu lakiin Celia-kirjastosta. Celian asiakkaaksi päästäk-

seen henkilöllä tulee olla jokin lukemisen este, joka voi olla monenlainen, eikä siitä tarvitse olla kirjallista todistusta. Oma kertomus riittää. Tämän jälkeen käyttäjä rekisteröidään Celian asiakkaaksi. Sen voi tehdä esimerkiksi koulun erityisopettaja tai kirjasto. Myös jotkut muut toimijat, kuten Datero ry. Vaasan seudulla kirjaavat asiakkaitaan Celiaan.

Vaikka äänikirjojen lainauskäytäntö vaikuttaa ongelmattomalta, on optimistista ajatella, että lapsi tai nuori menisi omin päin pyytämään kirjastoa rekisteröimään hänet äänikirjojen käyttäjäksi. Kun lukemisen taidot eivät ole kehittyneet vuosiin ja taitoero ikätovereihin on vain kasvanut, tarvitaan keinoja auttaa lapsi tai nuori alkuun. Keskeistä on "saada lapsi tai nuori keksimään", että äänikirjan kuuntelu voisi olla mukavaa ajanvietettä. Oppikirjoihin voi siirtyä luontevasti ja tarpeen mukaan sitten, kun äänikirjojen tekninen käyttäminen ja vapaa-ajan kirjojen lukeminen on "ihan tavallista". Kivan kautta päästään parempiin tuloksiin. Toiminta jakaantuu kahteen osaan, joten siitä vastaa yhteistyössä kaksi ohjaajaa. Toinen puuhaa lasten kanssa ja toinen ottaa vastaan lasten vanhemmat. Ryhmä kokoontuu kirjaston lastenosastolla. Lasten ohjaaja kuljettaa lapsia kirjaston hyllyjen välissä ja ohjaa vaivihkaa siihen, miten kirjat löytyvät hyllyistä ja miten löytyy tietoa jostakin tietystä aiheesta. Hyllyistä poimitaan muutamia kirjoja. Ohjaajat ovat tarkistaneet, että nämä kirjat löytyvät myös Celian äänikirjoina tai kirjaston vapaasti lainaamina äänikirjoina.

Kirjoja katsellaan, niistä luetaan otteita tai kuunnellaan otteita äänikirjoina. Kirjojen aiheista askarrellaan, keksitään omia juttuja sekä leikitään tai näytellään niitä (ks. esim. Laaksonen, 2017). Toinen ohjaaja antaa aikuisille saman ohjauksen kuin henkilökohtaisessa äänikirjojen käytön ohjauksessa. Heille perustellaan ohjauksen ohella se, miksi äänikirjojen käyttöönotto on tärkeää heti, kun havaitaan, että lukemisen taidot eivät kehity odotetulla tavalla. Lisäksi perheen omalle laitteelle ladataan juuri ne kirjat, jotka ovat aiheena lasten ryhmässä. Kotiin mentäessä perheellä on näin ladattuna samat kirjat, joihin lapsi jo tutustui, ja lapsi voi heti jatkaa suosikkikirjansa kuuntelua.

Vanhemmat osaavat tämän jälkeen tukea lapsen äänikirjojen käyttöönottoa. Melko usein vanhempi myös toteaa, että näistähän on hyötyä minullekin. Moni perhe päättää tulla myös ajanvarauksella

tapahtuvaan muiden lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineiden neuvontaan ja ohjaukseen. Palaute äänikirjakerhosta on ollut hyvää: ”Meidän lapsi on alkanut lukea kirjoja – niin, tai siis kuunnella!”

3. KOULUN JA KIRJASTON YHTEISTYÖ

Datero ry. toimii myös läheisessä yhteistyössä koulujen ja kirjastojen kanssa. Yhteistyö on kuitenkin hyvin mahdollista toteuttaa koulun ja kirjaston yhteistyönä kokonaan ilman kolmatta osapuolta. Yhteistyö alkaa koulun aloitteesta. Dateron pedagoginen ohjaaja menee kouluun tavallisesti erityisopettajan tunnille. Oppilaat, jotka on valittu projektiin, eivät lue vapaaehtoisesti. Usein oppilas jopa laittaa kädet puuskaan ja toteaa: ”Ja minähän en sitten lue!” Siinä tilanteessa todetaan vain, että et varmaankaan lue kotona, mutta nyt ollaan koulussa ja meillä on oppitunti.

Oppilaiden kanssa käydään ryhmässä läpi henkilökohtaisen ohjauksen ohjelma. Ensimmäisellä tapaamiskerralla kuunnellaan etukäteen valittua kirjaa. Oppilaille näytetään Pratsam Reader -kuunteluohjelma puhelimelta tai tabletilta ja opastetaan sen toiminta. Yhdessä käydään läpi sen ominaisuudet, kuten lukunopeuden säätö ja lukemisen ajastin. Lisäksi kokeillaan, miten lainaaminen tapahtuu. Oppilaat rekisteröidään (alle 16-vuotiaat huoltajan luvalla) Celiän asiakkaisiksi ja varmistetaan, että jokainen osaa lainata kirjan. Seuraavalla tapaamiskerralla mennään kirjastoon, missä kirjastopedagogi tapaa ryhmän. Oppilaat ovat olleet kirjastossa aikaisemmin isomman ryhmän mukana, mutta koska heille on jo muodostunut käsitys siitä, että he eivät ole lukijoita, he ovat vain kulkeneet ryhmän mukana oppimatta juuri mitään. Nyt he saavat henkilökohtaisen ohjauksen kirjaston toiminnasta ja kirjojen ja tiedon etsimisestä. Osa heistä löytää jo jotakin kiinnostavaa ja voi lainata tavallista materiaalia.

Joko kirjastopedagogi tai oma opettaja haastattelee kunkin oppilaan henkilökohtaisesti. Näiltä oppilailta ei voi kysyä, millaisia kirjoja he lukevat, sillä he eivät lue. Haastattelussa ”kaivetaan esiin” lapsen tai nuoren harrastuksia ja mielenkiinnon kohteita etukäteen luodun haastattelupohjan tuella.

Seuraavaksi tapaamiskerraksi kirjastopedagogi kokoaa kullekin oppilaalle oman listan kirjoista, jotka voisivat kiinnostaa häntä ja jotka löytyvät Celiasta. Oppilas lataa jonkin niistä laitteelleen. Ryhmässä keskustellaan siitä, millaisissa tilanteissa kirjan kuuntelemi-

nen voisi olla mukavaa. Oppilaille vinkataan myös mahdollisuudesta saada Taikofon -äänituntumakaiutin kokeilulainaukseen.

Oppilas voidaan haastatella toisen, tai jopa useammankin kerran, sopivien kirjojen löytämiseksi. Opettaja tukee lukuharrastusta koulun kautta pitämällä asiaa esillä ja käyttämällä luettavia kirjoja materiaalina opetuksessaan. Mahdollisuuksien mukaan pyritään saamaan perheet mukaan tukemaan äänikirjojen käyttöä kotona.

Yhteistyön tuloksena moni murrosikäinen, joka ei ole aikaisemmin lukenut yhtään kirjaa vapaaehtoisesti, on aloittanut lukemisharrastuksen äänikirjoilla. Ensimmäinen kokeilu tehtiin keväällä 2018 Närpes högstadiumissa (Närpiön yläkoulussa). Saman vuoden syksyllä erityisopettajan puheille tuli nuori, joka halusi tehdä ”tunnustuksen”.

1. ÄÄNIKIRJAN KÄYTÖN HENKILÖKOHTAINEN OHJAUS

Daterossa on mahdollisuus varata aika maksuttomaan henkilökohtaiseen äänikirjan käytön ohjaukseen. Ohjauksessa toimitaan seuraavasti:

- Tutustutaan äänikirjan kuunteluun ohjaajan laitteelle ladatulla kirjalla.
- Ladataan äänikirjan lukuohjelma asiakkaan omalle laitteelle.
- Rekisteröidään asiakas Celiaan.
- Otetaan lainaus käyttöön yhdessä. Kun käyttöönotto viedään loppuun ohjauksessa, on aloittamiskynnys matalampi, kuin jos se jää tehtäväksi omin päin.
- Pyritään löytämään kiinnostuksen kohteita haastattelella asiakas.
- Ladataan yksi tai useampi kiinnostava kirja asiakkaan omalle laitteelle.
- Opastetaan siinä, millaisissa tilanteissa kirjojen kuuntelu on mukavaa.
- Jos on kyse oppikirjasta, opastetaan lukemisen tekniikassa ja muistiinpanojen tekemisessä.
- Ohjeistetaan palaamaan asiaan, jos tulee ongelmia.
- Kun asiakas on lapsi, annetaan käytön ohjaus aina myös vanhemmalle tai muulle aikuiselle.

2. ÄÄNIKIRJAKERHO

- Datero on tarjonnut Vaasan kaupunginkirjastossa äänikirjakerhoja lapsille. Ryhmään voi tulla kuka tahansa, mutta se on tarkoitettu ensisijaisesti niille lapsille, joilla lukemaan oppiminen ei etene odotetusti.

Hän oli lukenut kesän aikana kuusi kirjaa. Seitsemäs oli meneillään.

4. ÄÄNIKIRJALLISUUSPIIRI KIRJASTOSSA TAI KOULUSSA

Esimerkiksi Vaasan kaupunginkirjastossa on toiminut äänikirjallisuuspiiri vuodesta 2011. Kirjoja korville / Böcker för öronen -kirjapiirissä käy ihmisiä, jotka eivät ole koskaan aikaisemmin lukeneet ko-



Kuva 5. Äänikirjakerhoa pidetään kirjaston lastenosastolla.

konaista kirjaa tai jotka eivät enää pysty lukemaan kokonaista kirjaa. Muutama jäsen on käynyt kirjapiirissä alusta alkaen, ja siitä on tullut heille osa sosiaalista elämää. Kirjasto tai Datero rekisteröi Celiaan ne osallistujat, joilla on oikeus saada käyttöönsä Celian materiaalia. Datero antaa äänikirjan käyttöohjauksen ja auttaa alkuun äänikirjojen käytössä. Muut osallistujat kuuntelevat CD-muotoisia Celian äänikir-

joja (kirjallisuuspiirin kautta tämä on mahdollista) tai kirjaston kautta lainattavia äänikirjoja.

Piiri toimii vapaamuotoisesti. Siellä kahvitellaan ja puhutaan kirjoista ja kulttuurista laajemminkin. Kukin kuuntelee niitä kirjoja, jotka häntä kiinnostavat. Tapaamisissa kerrotaan, mitä kukin on kuunnellut ja keskustellaan kirjasta ja sitä sivuavista aiheista. Kirjastopedagogi, joka on kirjaston puolelta mukana piirissä, esittelee uusia kirjoja. Sama kirja tulee esiin eri kerroilla useamminkin, ja siihen saadaan jokaisella kerralla vähän erilaisia näkökulmia. Hyvien kirjojen löytäminen kirjaston laajoista valikoimista ei ole aina helppoa paljon lukevillekaan. Niille, jotka eivät ole lukeneet juuri mitään, se on vielä vaikeampaa. Äänikirjapiiri auttaa siinäkin asiassa. Jokainen osallistuja saa äänikirjapiiristä ideoita siitä, mitä haluaisi lukea, tai kuunnella, seuraavaksi. Vastaavan äänikirjapiirin voi hyvin perustaa myös kouluikäisille yhteistyössä lähikirjaston kanssa joko kirjaston tai koulun tiloihin.

LÄHTEET

- Hannula-Jouppi, K., Kaminen-Ahola, N., Taipale, M., Eklund, R., Nopola-Hemmi, J., Kääriäinen, H. & Kere, J.** 2005. The axon guidance receptor gene *ROBO1* is a candidate gene for developmental dyslexia, *PLoS Genetics*, October 2005.
- Holopainen, L. & Kuismanen, M.** 2013. Daisy-äänioppikirjat opiskelun tukena. Selvitys äänioppikirjojen käytöstä ja mahdollisuuksista perusopetuksen oppilaiden opetuksessa Suomessa. Itä-Suomen yliopisto.
- Huotilainen, M.** 2018. Kannattaako ahmia kirjaa silmillä vai korvilla. - Äänikirjat vähentävät stressiä ja ovat näppäriä, mutta toisinaan kannattaa myös pysähtyä lukemaan. *Yle uutiset*, 31.8.2018.
- Hämäläinen, R., Kotiranta P-R., Paloneva, M-S. & Valkama A.** 2010. Apuvälineitä erilaisen oppijan arkeen. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.
- Kansainvälinen tautiluokitus ICD 10.** 1999. www.thl.fi -> documents -> ICD 10.pdf
- Kere, J.** 2012. Lukihäiriön biologinen tausta. *Potilaan lääkärilehti* 17:2.2012.
- Kinnarinen, T.** 2001. Lukivaikeus täsmentyy. Kromosomi 15:ssä sijaitseva *DYX1C1* on ensimmäinen dysleksiageeni. *Tiede-lehti* 3/2001.
- Paloneva, M-S.** 2017. Yhteenveto Vaasan keskussairaalan tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tikoteekin luki-vaikeuslähetteen saaneiden asiakkaiden palautekyselystä keväällä 2017. Julkaisematon aineisto.
- Perusopetuslaki 24.6.2010/642**

Yhdenvertaisuuslaki. www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325
Katsottu 20.6.2019.

LISÄTIETOA VERKOSTA:

Datero (2018) www.datero.fi/ **organisaatio.** Viitattu 20.6.2019. (Eri-tyisryhmien TVT-keskus)

Dyslexiförbundet. www.dyslexi.org. Viitattu 20.6.2019. (Dysleksia-yhdistyksen sivut. Kieli valittavissa.)

<http://www.fdb.nu>. Viitattu 10.6.2019 (Dysleksialasten vanhempainyhdistyksen sivut)

<https://www.lukihairio.fi>. Viitattu 16.10.2017.

Erilaisten oppijoiden liitto. <http://www.eoliitto.fi/>. Viitattu 20.6.2019.

(Vertaistukea, tietoa ja neuvontaa; koulutusta ja tapahtumia. Erilaisille oppijoille ja ammattilaisille.)

Föräldraföreningen för dyslektiska barn FDB. www.fdb.nu.

Katsottu 10.6.2018

Kuntoutussäätiö. <https://kuntoutussaatio.fi/sv/hem/>. Viitattu 31.8.2018. (Kuntoutussäätiön kotisivut)

Laki Celia-kirjastosta 23.8.1996/638

Logopedbyrån Dynamica. www.logopedbyran.se. Viitattu 10.6.2018.

Logopeden i skolan. <http://www.logopedeniskolan.se/>. En blogg om språk, läs- och skrivsvårigheter och digitala lärverktyg. Katsottu 20.6.2019.

Oppimisvaikeus. www.oppimisvaikeus.fi. Viitattu 20.6.2019. (Tukea oppimisvaikeuksiin)

Skoldatatek. www.skoldatatek.se. Viitattu 31.8.2018. (Tarjolla olevaa koulutusta)

Skolappar. www.skolappar.nu. Viitattu 20.6.2019. (Teknologiaa lukemisen ja kirjoittamisen avuksi)

Språkforskning. En sida av logopeden, forskaren och föreläsaen

Anna Eva Hallin. www.sprakforskning.se . Viitattu 20.6.2019.

(Tutkimusprojekti oppilaiden kirjallisesta ja suullisesta kertomisesta)

Svensk talteknologi. www.svensktalteknologi.se Viitattu

20.6.2019. (Apua lukemiseen, kirjoittamiseen ja kielenoppimiseen)

Så skapas läsare för livet – steg för steg. (2017) Svenska Dagbaldet. 1.4.2017. Viitattu 20.6.2019.

Taikofon. www.taikofon.fi Viitattu 20.6.2019. (Äänituntumasoin)

Tearapiaapsi. www.terapiapsi.fi Viitattu 20.6.2019. (Kuntoutukseen sopivia mobiililaitesovelluksia)

TorTalk. www.tortalk.se Viitattu 20.8.2018. (Tekstistä puheeksi)

Lukemisen iloa Intian kyliin

Juli-Anna Aerila

Intiassa on vielä lukuisia kyläyhteisöjä, joissa lukeminen ja kirjat ovat lähes tuntemattomia. Lukutaidon merkitys hyvinvoinnin ja kouluttautumisen näkökulmasta on kuitenkin keskeinen. A & A Booktrust on kustannusalan yritys, joka toimii intialaislasten lukemisen edistämiseksi hyväntekeväisyysperiaatteella. Kustantamo toimii eri mante-reilla. Se ostaa lastenkirjojen oikeuksia, kääntää ne sekä julkaisee ja myy kirjoja edullisesti. Ansaitemansa varat se käyttää lasten lu-kemisen edistämiseen Intiassa. Vaikeissa olosuhteissa ja rajallisin varoin kustantamo vie lastenkirjallisuutta kouluihin. Monissa paikois-sa on aloitettava aivan alusta. Kustantamon toimintatapa voisi olla siirrettävissä myös suomalaiseen koulu-yhteisöön, vaikka olosuhteet ovat täysin erilaiset.

Kustantamon omistaja Arundhati Deasthale ja hänen tyttären-sä vierailivat touko-kesäkuun 2019 vaihteessa Ytimessä-hankkeen vieraina Rauman normaalikoulussa. Deasthale on yhdessä miehen-sä kanssa perustanut A & A Booktrustin. Kustantamo tekee paljon muutakin lasten lukemisen edistämiseksi kuin julkaisee ja toimittaa kirjoja kouluihin. Se rakentaa lukunurkkauksia, kirjastoja ja aktiviteet-tikeskuksia kyliin ja pieniin kaupunkeihin motolla Making the whole village read. Kylissä vain hyvin harva osaa lukea, eikä varallisuutta kirjojen ostamiseen ole. A & A Booktrustin tavoitteena on saada joka vuosi sata uutta lastenkirjaa joko englannin tai hindin kielellä kylien kirjastoihin. Tavoite on niin kunnianhimoinen, että suuri osa kirjoista on valittava, käännettävä ja kustannettava itse.

A & A Booktrust valitsee käännettäväksi ja kustannettavaksi vain korkeatasoista lastenkirjallisuutta monista Euroopan maista, myös

*Kuva 1.
Arundhati
Deosthale
tekee merkintöjä
suomalaisista
kirjoista.*



Suomesta. Deasthalen kirjallisuuden tuntemus ja rakkaus kirjallisuutta kohtaan on käsittämätöntä, sillä hän tuntuu tuntevan kaikki suomalaiset lastenkirjailijat. Julkaistavaksi valittu kirjallisuus käännetään aina alkukielestä ja kuvitus säilytetään autenttisenä. Tämä on Deasthalelle tärkeää, sillä kirjallisuuden kautta lapset tutustuvat maailmaan, joka heille muuten jäisi vieraaksi – Books are our window to the world.

A & A Booktrust etsii jatkuvasti uutta kirjallisuutta toimitettavaksi kyliin. Kustantamiseen he tarvitsevat tekstilahjan kuvittajalta ja kirjailijalta sekä lahjoituksen kustantamisen kuluihin. Näin he voivat lahjoittaa kirjat kirjanurkkauksiin ja myydä kirjoja erittäin edulliseen hintaan. Englannin- ja hindinkieliset kirjat maksavat 1–5 euroa kappaleelta. Kirjat ovat näin edullisia, jotta mahdollisimman monilla olisi mahdollisuus saada luettavakseen laadukasta lastenkirjallisuutta.

Arundhati Deosthale työskentelee miehensä kanssa kouluissa päivittäin. Apunaan heillä on eri maiden lastenkirjailijoita, jotka saavat asua Deosthalen kotona. Suomesta heillä on vierailut kirjailija Salla Savolainen. Sekä kirjailijavieraat että Deosthale lukevat lasten kanssa kirjoja ja kannustavat myös heidän vanhempiaan lukemaan. Lasten lukunurkkausten lisäksi kouluihin rakentuu erityisesti äideille suunnattuja naistenlehtinurkkauksia. Naisten aseman edistäminen onkin kustantamon toiminnan keskiössä, sillä lastenkirjallisuutta valitessaan kustantaja kiinnittää erityistä huomiota siihen, että kirjoissa esiintyy vahvoja tyttöähahmoja.

Kustantamon verkkosivuilla <http://www.aabooktrust.org> on paljon käyttökelpoisia vihjeitä kirjojen ja lukemisen näkyväksi tekemiseen. Jos koulussa ei ole kirjahyllyjä, voi kirjat ripustaa pyykkinarulle. Kirjat voivat olla fyysisesti taitetun A3-arkin kokoisia kirjoja vaikka vain yhdestä runosta tai tarinasta. Yhden tarinan kirjat ovat hinnaltaan todella edullisia ja näin ollen lähes kaikkien saatavilla. Suomalaisis-

ta kirjailijoista A & A Booktrust on kustantanut muun muassa Tove Appelgrenin (Vesta Linnea -sarja), Markus Majaluoman (Isä-sarja) sekä Juha Virran ja Marika Maijalan (Sylvi Kepponen -sarja) tuotantoa. Kirjoja voi tilata Suomeenkin 1–5 euron hintaan joko englanniksi tai hindiksi.

Arundhati Deosthalen tytär, Avanti, oli hänen mukanaan Raumalla. Avanti järjesti työpajan normaalikoululla: työpajassa neljäsluokkalaisten toteuttivat tarinoita esikoululaisten kanssa. Lapset kastoivat peukalonsa vesiväriin, jonka jälkeen he lisäsivät sormenjälkiin pieniä jalkoja ja muita yksityiskohtia. Näistä hahmoista he saduttivat tarinoita neljäsluokkalaisten kanssa.

On mielenkiintoista huomata, että Suomen ja Intian lukutaiteroista ja kirjojen saatavuuden erilaisuudesta huolimatta meillä on samojakin haasteita. Myös Intiassa pojat ovat vähemmän innokkaita lukijoita kuin tytöt. Lisäksi monet intialaiset lapset kyllä lukevat, mutta lukeminen on vain mekaaninen suoritus, josta ei jää mitään mieleen.

Kokemuksen perusteella voimme lämpimästi suositella kansainvälisiä kirjailijavieraita. Vierailu oli hyvä esimerkki monialaisesta oppimisesta: lastenkirjoihin tutustumisen lisäksi tutustuimme intialaiseen kulttuuriin ja opimme englantia. Voiko tehokkaampaa ja hauskeempaa enää olla!



*Kuva 2.
Avantin työpajassa.*

Lukumummitoimintaa normaalikoulussa – lukumummin kokemuksia

Mervi Palviainen

NIILO MÄKI INSTITUUTIN LUKUMUMMIT JA -VAARIT OVAT MONIKIELISTEN LASTEN LUKUKAVEREITA

Hyvä lukutaito on kaikkien oikeus. Visuaalinen ympäristö houkuttelee lukemaan kuvia ja tekstejä. Joku hankkii lukutaidon omin päin, ja joidenkin on vaikeaa oppia varsinkin, jos äidinkieli ei ole suomi. Kouluihin on viime aikoina tullut yhä enemmän suomea toisena kielelään puhuvia lapsia. Lukiessaan lapsi tarvitsee riittävän sanavaraston ymmärtääkseen tekstin. Vieraat sanat hidastavat lukemista ja ymmärtämistä, mikä vie lukuiloa ja heikentää lukemismotivaatiota. Lukutaito paranee sanavaraston karttuessa, ja lukeminen auttaa uusien sanojen omaksumisessa. On luonteva ja vaikuttava oppimistilanne, kun joku lukee lapselle, kuuntelee lapsen lukiessa ja pohtii vaikeita kohtia hänen kanssaan. Mutta kuka voisi olla lukukaverina silloin, jos koulun voimavarat eivät riitä? Voitaisiko saada vapaaehtoisia lukemaan?

Niilo Mäki Instituutissa Jyväskylässä on tutkittu lasten erilaisia niin kielellisiä kuin matemaattisiakin oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen pohjalta on 2010-luvulla yhteistyössä Mannerheimin Lastensuojeluliiton kanssa kehitetty paremman lukutaidon oppimiseen ja lukuhallun lisäämiseen tärkeitä materiaaleja ja toimintatapoja erilaisille ryhmille. Hankkeen toteuttajiksi kouluun tarvittiin apua. Vuonna 2014 keksittiin vapaaehtoiset lukumummit ja -vaarit.

Maassamme on suuri hyvinvoivien eläkeläisten joukko, joka harrastaa, lukee paljon ja osaa vieraita kieliä. Monella on mahdollisuus

olla mukana lastensa perheiden elämässäpuuhailemassa lastenlastensa kanssa ja lukemassa heille. Aina tämä ei onnistu, ja kuitenkin monet isovanhemmat kaipaivat lasten kanssa toimimista. Mummit ja vaarit ovatkin osallistuneet koulujen toimintaan eri tavoin. Ajatus lukumummeista ja -vaareista tuntuukin luonnolliselta ratkaisulta. Tehtävään voivat osallistua tavalliset auttamishaluiset ihmiset ilman opettajan tutkintoa, eikä taida isovanhemmuuskaan olla osallistumisen edellytys.

MITÄ ON LUKUMUMMI JA -VAARI -TOIMINTA?

Niilo Mäki Instituutti on järjestänyt lukumummien ja -vaarien perehdytystä vapaaehtoisille useilla paikkakunnilla. Raumalla tapahtuma järjestettiin keväällä 2017, jolloin myös kirjoittaja perehtyi menetelmään. Muutaman kerran tapaamisilla syvennyttiin lukutaidon oppimiseen ja vaikeuksiin siinä, nähtiin videoita lukutilanteista, kuultiin tuloksista ja keskusteltiin. Harjoiteltiin eri keinoja vaikeiden sanojen selittämiseksi ja havainnollistamiseksi sekä erilaisia tapoja lukea lapsen kanssa. Käytiin läpi myös vastuuasiat, kuten kunkin osapuolen oikeudet ja velvollisuudet, oppilaan yksilönsuojan turvaaminen sekä tarve lukumummien ja -vaarien rikostaustan selvittämiseen. Korostettiin toiminnan vapaaehtoisuutta ja siihen perustuvaa oikeutta lopettaa halutessaan.

Lukumummi- ja lukuvaaritoimintaan osallistujat saavat perehdytyksessä "toimintapaketin" lukutuokioita varten. Se sisältää kattavan materiaalin kodin, koulun ja opettajan kanssa toimimiseen sekä jakson suunnitteluun. Ohjeet ovat hyvät ja kaikki materiaali on myös verkossa. Oppilaan materiaaliin kuuluu kirjanmerkki, joka toimii samalla osallistumismerkintänä, koska joka lukutuokiosta saa lukutarran. Myös komea lukudiplomi lasta varten on paketissa.

LUKUMUMMINA RAUMAN NORMAALIKOULUSSA

Kirjoittajalle koulun valinta oli helppo, koska lukumummiksi perehdytetty kirjoittaja oli toiminut opettajana normaalikoulussa. Siellä kiinnostuttiin asiasta ja sovittiin, että toiminta aloitetaan syksyllä 2017 jonkin ohjausta tarvitsevan hiukan isomman alakoululaisen kanssa.

Lukumummin tulee ohjeen mukaan toimia tavallaan koko luokan lukumummina, jolloin vuorovaikutus voi vaikuttaa positiivisesti mui-

denkin lukuhaluihin. Ensi tapaaminen luokan kanssa kesti puoli tuntia ja sisälsi tutustumista ja vähän lukemistakin. Ohjeet määrittivät aika tarkasti, mitä lukumummi voisi esittäytyessään tehdä. Tiesin harjoittelukoulun lasten tottuneen vaihtuviin ihmisiin luokassa, ja lyhyt tutustuminen riitti. Joillekin perehdytyksessä annetut ohjeet voivat olla kovinkin tarpeellisia. Myös jakson päättyessä ohjattiin pitämään tuokio koko luokalle.

LUKUTUOKIOISSA TOIMITAAN JA LUETAAN JOUSTAVASTI YHDESSÄ

Opettajan valitsemalle S2-oppilaalle haettiin sopiva aika koulupäivän sisällä tai jatkoksi iltapäiväkerhon aikaan. Kymmenen kahdenkeskistä 30-minuuttista lukuhetkeä sovittiin periaatteessa kerralla eli kymmeneksi viikoksi. Rauhallista lukupaikkaa ei täydessä koulussa ollut helppo löytää, mutta lukijoiden kiinnostus ylitti häiriötekijät.

Kirjan valinta oli oppilaan, opettajan ja koulukirjastonhoitajan harjoilla, ja hyvät kirjat saatiin. Lukumummi valitsi tekemisen aloitus- ja lopetustunneilla ottaen huomioon opettajan vinkit. Kirjastonhoitajan, opettajan ja isomman oppilaan valinta sopi myös ajankohdan kulttuurikasvatukseen, sillä oli Suomen itsenäisyyden juhlavuosi ja teemana suomalainen kulttuuri. Valittu kirja oli Timo Parvelan Sammon vartijat 1, Tuliterä.

Oppilas osasi melko hyvin suomea. Ongelmana olivat kiirehtiminen ja sanaston ajoittainen vaikeus. Vuorotellen lukeminen ja vaikean kohdan toisto rauhoittivat ja auttoivat vaikeiden kohtien hahmottamista. Oli hienoa huomata, kuinka maahan muuttanut peruskoululainen näkee ja ymmärtää eri tavalla kuin suomalainen mummo. Keskusteluahan siitä syntyi. Suomalaista kulttuuria kanteleineen ja Sampoineen yritettiin ymmärtää mielikuvituksen avulla. Hyvä kirja antoi siihen mahdollisuuden. Kantele ja Sampo olivat aiheena myös luokan muussa opiskelussa. Sinnikkyys lisääntyi ja itseluottamus antoi rohkeutta esiintyä luokkatovereille lopetuskerralla, tietysti harjoiteltuna. Tietääkseni oppilas luki aloittamansa kirjan kotona loppuun.

Syksyllä 2018 ja talvella 2019 lukumummi toimi pienempien oppilaiden luokalla. Oppilas oli kiinnostunut kirjoista, käytti koulukirjastoa ahkerasti ja luki ikäisekseen hyvin. Kiinnostusta kielen oppimiseen oli, ja painopiste olikin sanojen merkityksissä. Oppilas valitsi

kirjastonhoitajan tarjoamista kirjoista kuvakirjoja, joissa tekstikoot vaihtelivat puhetta kuvaillen ja juonet olivat selkeää fiktiivistä eläinten ja ihmisten seikkailua ja vetosivat tunteisiin. Ne olivat sanaston kartuttamisen kannalta sopivia kirjoja ja sisälsivät muun muassa ilmeikkäitä kuvia, kokoeroja, vastakohtia ja erilaisia tekstillä kuvattuja puhetapoja. Kuvien ja tekstin pohjalta oli kiva harjoitella kieltä.

Pienten luokan lopetustunnilla oppilas ja lukumummi lukivat lyhyen harjoitellun tarinakohtan luokalle heijastaen kirjan kuvia dataprojektorilla. Oppilas onnistui hyvin, koska hän selvästi uskoi pystyvänsä lukemaan ja oli määritellyt itse, mitä tekee. Ei se ihan niin mennyt, ja silti hyvin. Lopuksi lukumummi luki luokalle Tiitiäisen satupuuta ja yhdessä tehtiin runo mummin taulupiirroksista. Innokkaita runoniekkoja riitti!

Koska lukuoppilaiden äidinkieli ei ollut suomi, luettaessa keskusteltiin paljon sanoista, näyteltiin ja piirrettiinkin, jotta sanat ymmärrettäisiin ja painuisivat mieleen. Lukutuokion lopussa sai valita lukumummitarran kirjanmerkkiin, joka kuuluu oppilaan materiaaleihin. Luokan opettaja sai koosteen lukutuokioiden kulusta jakson päättyessä, mutta keskustelua käytiin tarvittaessa. Lopuksi kumpikin oppilas luki kirjaa lukumummin kanssa omalle luokalleen ja sai lukudiplomin.

Lukumummikoulutukseen menemistä ei ole tarvinnut katua. Lukumummi lähti koulusta aina lukutuokion jälkeen tyytyväisenä mieltään lukijan onnistuminen ja innostuminen ja luokkakavereidenkin iloiset tervehdykset ja halaukset. Entisen työpaikan muutoksia ja koulun kehitystä oli kiinnostavaa seurata. Työtovereiden ja koulun uusien opettajien tapaaminen virkisti ja ilahdutti.

LUKUMUMMI- JA LUKUVAARIHANKE ELÄÄ JA TOIMII VASTATEN TARPEISIIN

Niilo Mäki Instituutin lukumummi ja -vaaritoimintaa voi toteuttaa kolmella tavalla. Rauman normaalikoulussa on käytetty tapaa, jossa suomenkieliset lukumummit lukevat suomi toisena kielenä eli S2 -oppilaiden kanssa keskittyen erityisesti sanavaraston kehityksen tukemiseen ja siten parempaan luetun ymmärtämiseen. Toinen toimintatapa on, että lukumummit ja -vaarit lukevat suomenkielisten oppilaiden kanssa lukuhalun vahvistamiseksi ja sujuvan lukutaidon saavuttamiseksi. Kolmas tapa on, että maahanmuuttajaseniorit luke-

vat äidinkielellään lapsille iltapäivätoiminnassa.

Lukumummit ovat keskimäärin 68-vuotiaita ja heidän ammattitaustansa vaihtelee. Erityisesti kouluihin toivotaan lisää lukuvaareja. Kiedo meidät tarinaan -sarjassa lukuvaarit lukivat lyhyitä satuja ja kertomuksia, joita voitiin katsoa verkosta koulussa ja kotona. Lukukausien aikana järjestetään lukuviikkoja.

Lukumummi ja -vaaritoiminnan vaikutuksia on kartoitettu sekä oppilailta että vapaaehtoisilla. Lukutuokioihin osallistuneiden oppilaiden luottamus kykynsä oppia lukemaan sujuvammin ja tarkemmin vahvistui ja lukutaitokin parani. Samanlainen kokemus saatiin myös Rauman normaalikoulussa: rohkeus kasvoi, kiinnostus sanoja kohtaan lisääntyi ja sujuvuus innoitti lukemaan lisää.

Niillä paikkakunnilla, joilla lukumummi ja -vaaritoiminnassa on ollut useita osallistujia ja toimintaan osallistuneilla vertaistukea toisistaan, todettiin vapaaehtoisten seniorien hyvinvoinnin lisääntyneen esimerkiksi uuden ystävän löydyttyä toiminnan piiristä. Raumalla tällaista senioriyhteisöä ei ollut – ainakaan vielä. Verkossa voi kuitenkin tutustua toiminnassa mukana olevien ihmisten kokemuksiin ja mielipiteisiin. Siellä jaetaan uutisia, videoita toiminnasta, haastatteluja ja toimintavinkkejä. Sieltä olen lukenut, että kouluissa vapaaehtoiset otetaan joskus mukaan kahvikeskusteluihin ja jopa lounaspöytään.

Lukumummeille ja -vaareille lähetetään kuukausittain hanketiedote, ja lukukausien päättyessä on palautekyselyjä. Kokoontumisiakin on ollut. Tuen tarve on otettu huomioon jokseenkin hyvin. Kiinnostuksesta ryhtyä vaikka lähikoulun lukumummiksi tai -vaariksi voi ilmoittaa verkon kautta. Verkossa on runsaasti tietoa lukumummi ja -vaaritoiminnan kehittymisestä aina nykytilanteeseen. Käytännön toimijoina ovat Mannerheimin Lastensuojeluliitto, MLL, ja Niilo Mäki Instituutti, NMI, joka tutkii laaja-alaisesti oppimisvaikeuksia ja kehittää menetelmiä oppimisvaikeuksien voittamiseksi.

LukumummiRÄP2 on "Lukeminen kannattaa aina"-niminen lukumummi Anneli Jokisen sanoittama räppi. Sen voi kuunnella ja katsella Pupuhundan koulun 4A-luokan esittämänä verkosta Lukumummit ja -vaarit -sivuston etusivulta.

Räp-esityksen ydinsanoma on: "Äidinkielellä ajattelen, vaikka suomen kielellä luen, ymmärtääkseni tarvitsen lukumummin tai -vaarin tuen."

LUE LISÄÄ:

Lukumummin ja -vaarin opas, 2016. Moniste. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä.

1. <https://lukumummitjavaarit.fi>
2. <https://lukumummitjavaarit.fi/toiminta/toimintamallit/maanmuuttajalapsille/>
3. [https://lukumummitjavaarit.fi/wp-content/uploads/2018/08/Toiminta- Toiminta-pähkinänkuoressa-S2.pdf](https://lukumummitjavaarit.fi/wp-content/uploads/2018/08/Toiminta-Toiminta-pähkinänkuoressa-S2.pdf)
4. <https://www.nmi.fi/hankkeet/>
5. <https://lukumummitjavaarit.fi/wp-content/uploads/2018/08/NMI-Lukumummi-esite-2017.pdf>
6. <https://lukumummitjavaarit.fi/yhteystiedot/>

Kamishibai – japanilaista teatteria ja sadun kerrontaa

TAUSTAA

Kamishibai on lähtöisin Japanista ja tarkoittaa paperiteatteria. Kamishibai-teatterin historia juontaa juuriltaan 700-luvun buddhalaisiin luostareihin, joissa kamishibai-teatteria käytettiin kertomaan luostareiden historiasta. He kutsuivat esitystapaa kuvarullakerronnaksi (emakimono) ja kamishibai-teatteri edustaakin varhaisimpia tapoja yhdistää kuva ja teksti tarinankerrontaan. Tuon ajan jälkeen kamishibai-teatteri oli erityisen suosittua 1930-luvun laman aikana ja sodan jälkeen ennen kuin televisiosta tuli osa kaikkien elämää.

MIKÄ ON KAMISHIBAI ?

Kamishibai-teatteriin tarvitaan kolme osatekijää: kertoja (kamishibaiya), pieni teatterin näyttämönoloinen rakennelma ja kuvitettu tarina irrallisina papereina. Kertoja istuu tai seisoo teatterirakennelman vieressä ja kertoo kuvissa näkyvää tarinaa. Näyttämörakennelman sivussa on kolo, josta voi työntää kuvituksena toimivan kuvan näyttämölle. Näyttämörakennelmaan kuuluu olennaisena osana pieni esirippu, jonka avulla näyttämön voi sulkea eri kohtausten eli pahvikuvien välissä.

MITEN KÄYTÄN KAMISHIBAI- TEATTERIA?

Kamishibai-teatterissa tarina voi tulla monesta lähteestä. Kertoja voi kertoa tarinaa omin sanoin ja eläytyä siihen voimakkaasti. Tarina voi olla myös valmiiksi kirjoitettuna aina seuraavan kuvan takana, josta tarinaa voi lukea sanasta sanaa. Kamishibai-teatteriesityksen kuvitus voi olla tilattavia kamishibai-tarinakuvia, taidekuvia, lasten piirroksia tai mitä tahansa. Joku kertoi suurentavansa lastenkirjojen kuvituksia kortteihin. Tätä en suosittele tekijänoikeussyistä, mutta muita tapoja kyllä. Hakusalla "kamishibai" löytyy paikkoja, joista voit tilata valmiita tarinoita.

Kamishibai-teatterin näyttämön voi tilata monesta paikasta, mutta sellainen on helppo rakentaa itsekin. Sen voi rakentaa talouspaperirullista ja pahvista, kenkälaatikoista tai tulitikkuaskeista. Verkossa on myös valmiita malleja kamishibai-näyttämön rakentamiseen. Kun kehystää silkkipaperin kamishibai-pahviksi ja käyttää vaikka matkapuhelinta valona, voi tehdä myös varjoteatterikamishibaita.

Juli-Anna Aerila

Pakopelivinkkejä opettajille

- Pakopelejä voi tehdä eri kirjasarjoista: Yhdessä luetun kirjan loputtua oppilaat pääsevät muistelemaan kirjan tunnelmia pakopelin muodossa. Arvoitukset voivat liittyä kirjan tapahtumiin tai henkilöihin, tai pakopelin miljöö voidaan rakentaa muistuttamaan kirjan tapahtumapaikkaa.
- Palapelit ja erilaiset numerolukot ovat helposti toteuttavia arvoituksia. "Millä sivulla on..."-tyylinen kysymyksenasettelu mahdollistaa numerolukkojen ja kirjojen yhdistelmän.
- Pakopelin ei tarvitse kestää tuntia! 10 minuuttiakin riittää aktivoimaan ajattelua.
- Luokassa yhdeksi suurimmista ongelmista muodostuu oppilaiden suuri määrä: 20 oppilasta ei voi pelata yhdessä huonepakopeliä. Ratkaisuna voi olla luokan jakaminen neljään osaan ja välituntisin yksi ryhmä kerrallaan suorittaa haasteen.
- Jos materiaaleja löytyy paljon, voi saman pakopelin rakentaa kolmeen kertaan huoneen sisälle ja antaa kaikkien pelata samanaikaisesti ryhmissä.
- Pakopeli voi olla ulkona luonnossa tai vaikka koulun pihalla. Koko koulun voi yrittää saada mukaan esimerkiksi liikuntapäivinä.
- Luokassa voi olla vakio "aarreakku", joka avataan viikoittain. Aarreakun avaimen löytämiseen voi yhdistää pienen pakopelin.
- Luokkaan voi ilmestyä perjantaisin salainen kirje, joka antaa taustatarinan tulevalle pakopelille.
- Isommat oppilaat voivat suunnitella itse pakopelejä kummioppilailleen tai rinnakkaisluokilleen.
- Inka ja Markus Brand ovat suunnitelleet EXIT-lautapelisarjan, josta löytyy suomenkielisiä pakopelejä (esim. Faaraon hautakammio, Hylätty mökki sekä Salainen laboratorio). Pelien hinnat ovat 15–20 euroa. Näitä voi pelata sellaisenaan, ottaa näistä inspiraatiota tai hyödyntää pelin osia luokan omassa pakopelissä.
- Avainlukoilla ja numerolukoilla pääsee jo pitkälle. Lisää materiaalia voi etsiä kirpputoreilta, Tigerista, Ikeasta, Clas Ohlsonista sekä rautakaupoista.
- Parhaiten pakopeleistä oppii pelaamalla: www.pakopelit.fi listaa kaikki Suomen pakopelit yhdelle sivustolle.

Johanna Lähteelä

Pakopelit lukemisen innostajana

Pakohuonepelit (Room Escape) ovat tiimityötä vaativia live-pelejä, joissa pelaajien tulee ratkaista vihjeitä ja arvoituksia paetakseen lukitusta tilasta. Pakohuoneen yläkäsitteenä on pakopeli, sillä pelaamisen ei tarvitse rajoittua huoneen sisälle (Kortesus 2018). Pakopelin arvoitukset liittyvät usein fyysisten esineiden etsimiseen, valoihin, laskemiseen, symboleiden käyttämiseen (esim. salakieli), palapeleihin, arvoituksiin, peileihin, abstraktiin logiikkaan (esim. sudoku), tiedon etsimiseen kuvista, kaavojen löytämiseen sekä kosketukseen (Nicholson 2015).

Pakopelit oppimisen tukena

Yritykset tilaavat pakopelejä esimerkiksi ryhmähengen parantamiseen ja ihmissuhdeongelmien selvittämiseen sekä kouluttamiseen ja uuden oppimiseen (Kortesus 2018). Pakopelin käyttäminen opetuksessa onkin itsessään oppimistapahtuma: painopisteenä voivat olla joko sisällölliset tavoitteet, sosiaalisten taitojen kehittäminen tai molemmat. Pelissä oppilaat ovat aktiivisia toimijoita ja sen vahvuus on motivoinnissa ja tarinalisuudessa. (Ropo & von Gizycki, 2019.)

Kortesus (2018) suosittelee, että jos pelin kohderyhmänä ovat tarhikäiset tai alakoululaiset, pelin ulospääsyprosentti eli UPP on 81–100 % ja peruskoululaisille sopii 61–80 %. Etenkin nuorempien oppilaiden tulisi siis lähes aina saada suoritettua tehtävät loppuun asti. Opettajan on hyvä ottaa tämä huomioon tehtäviä suunniteltaessa. Helpotuksia voi aina antaa erilaisilla vihjeillä.

Uudenlainen portti kirjallisuuteen

Pakopelit kehittävät ryhmätöitä, ajattelutaitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja. Parhaimmillaan ne tarjoavat luovan ja tutkivan oppimisen tavan, joka kehittää myös monilukutaitoa. Pakopelit tarjoavat mahdollisuuden uppoutua kirjan maailmaan aivan uudella tavalla.

Lähteet

Nicholson, S. 2015. Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. Saatavissa: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>. Viitattu 30.8.2019

Ropo, A. & von Gizycki, T. 2019. Pakopeli – heittäytymistä, ongelmanratkaisua ja yhdessä oppimista. Teoksessa Aerila, J.A. & Kauppinen, M. (toim.) Sytytä lukukipinä – Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus. 149-157.




Kortesus, K. 2018. Pakohuone – suunnittele, toteuta, pakene. Karisto.

Johanna Lähteelä



Luku 5

*Tutkittua tietoa
yläkoululaisten
lukutaidosta*



Yläkoulun oppilaiden luetunymmärtämis- ja oikeinkirjoitustaidot

Tuula Merisuo-Storm

Ytimessä -hankkeen yhteydessä kartoitettiin yläkoululaisten äidin-kielentaitoja luetunymmärtämis- ja sanelukirjoitustestien avulla. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat tällöin seitsemänsillä ja kahdeksansilla luokilla. Testaukset suoritettiin kevätlukukauden loppupuolella.

LUETUN YMMÄRTÄMINEN

Lähes kaikkien oppiaineiden opiskelussa oppilas tarvitsee hyviä luetunymmärtämisen taitoja. Puutteelliset taidot aiheuttavat ongelmia myös muilla kuin äidinkielen tunteilla. Taitava lukija lukee sujuvasti ja ymmärtää lukemansa tekstin sisällön (Hurry & Doctor 2007; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger 2010; Suggate, Schaughency & Reece 2013). Jo alkuopetusluokilla tulisi aloittaa tekstin ymmärtämistä parantavien strategioiden harjoittelu. Näin oppilaat tottuvat käyttämään lukiessaan erilaisia strategioita, kuten tekstin silmäilyä, ennakointia, tekstiin liittyvien kysymysten tekemistä, tekstin sisältämien tietojen yhdistämistä, järjestämistä ja tiivistämistä sekä päätelmien tekemistä. (Bimmel & van Schooten 2004; McLaughlin 2006.) Ne auttavat oppilaita ymmärtämään sellaisiakin tekstejä, joiden aiheet ovat heille vieraita. Strategioita käyttävät oppilaat myös muistavat tekstien sisällön muita paremmin. Koska tekstejä on monenlaisia, oppilaiden

tulisi saada jo alaluokilla lukea eri tekstilajeja laajasti edustavia tekstejä. (Best, Floyd & McNamara 2008; Duke & Martin 2008.)

Tietotekstiä luettaessa lukijan tulee ymmärtää tekstin kuvaama asia ja löytää sen keskeinen informaatio. Tietotekstit voivat kuitenkin olla keskenään hyvin erilaisia rakenteeltaan. Tämän lisäksi niissä on usein paljon oppilaille entuudestaan vieraita käsitteitä. (Scharer, Pinnell, Lyons & Fountas 2005.) Tietotekstit eivät myöskään ole oppilaille yhtä tuttuja kuin kaunokirjalliset tekstit. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsilla on ensimmäisten kouluvuosien aikana vain harvoin mahdollisuuksia lukea tai kuulla tietotekstejä. Siksi he eivät saa riittäviä valmiuksia eri oppiaineiden oppikirjojen sisältöjen ymmärtämiseen. Tietotekstien runsaampi käyttö opetuksessa antaisi myös oppilaille valmiuksia, joita he tarvitsevat, kun he hankkivat uutta tietoa itsenäisesti lukemalla. (Fang 2008; Reutzel, Smith & Fawson 2005.)

Taitavaan lukemiseen liittyy tärkeänä elementtinä pohdiskeleva päättelyminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että lukija osaa 'lukea rivien välistä'. Hän yhdistelee tekstissä olevia asioita ja päätelee asioita, joita ei tekstissä suoraan ilmaista. (Coiro & Dobler 2007; Parker & Hurry 2007.) Saattaa kuitenkin olla, että kouluissa ei riittävästi paneuduta lukustrategioiden opettamiseen. Tavallisin opettajien käyttämä strategia on tekstistä tehtyjen suorien kysymysten esittäminen. Usein näihin kysymyksiin löytyvät ennalta määrätyt oikeat vastaukset suoraan tekstistä. Tällaiset kysymykset eivät rohkaise oppilaita pohdiskelemaan tekstiä ja muodostamaan omaperäisiä ajatuksia sen pohjalta. (Duke & Martin 2008.)

Oppilaita tulee myös opettaa huomaamaan, että ymmärtämistä helpottavaa tietoa on tekstin lisäksi muuallakin. Esimerkiksi kuvat, kuvatekstit, otsikot ja väliotsikot antavat monenlaista tietoa. Aikaisemmassa tutkimuksessaamme huomasimme, että suuri osa kuudesluokkalaisista ei osannut oppikirjatekstiä lukiessaan käyttää niitä ymmärtämisen apuna. (Merisuo-Storm & Aerila 2018; Merisuo-Storm & Aerila 2016.) Kysymykset taas voivat ohjata siihen, minkälaisia asioita vastauksissa tulisi olla. Usein oppilaat eivät esimerkiksi huomaa, että kysymyksessä on monikko ja antavat vastaukseksi vain yhden asian. Kysymystenkin ymmärtämistä tulee siis harjoitella. (Bryce 2011; Guthrie & Klauda 2012; Swanson, Edmonds, Hairrell, Vaughn & Simmons 2011.)

SANAN MERKITYKSEN PÄÄTTELEMINEN TEKSTIYHTEYDESTÄ

Oppilaan suppea sanavarasto hankaloittaa hänen tekstin ymmärtämistään. Jos hän ymmärtää tekstissä olevan tärkeän sanan väärin, hän voi ymmärtää väärin koko tekstikappaleen. (Hairrell, Simmons, Swanson, Edmonds, Vaughn & Rupley 2011; Harmon, Hedrick & Wood 2005.) Erityisesti heikkojen lukijoiden olisi tärkeää oppia tunnistamaan tekstistä heille vieraat sanat ja käyttämään strategioita, joiden avulla he voivat päätellä niiden merkityksen. Monet oppilaat eivät osaa käyttää tekstiyhteyttä hyväkseen siitäkään huolimatta, että se tarjoaisi selkeitä vihjeitä sanan merkityksestä. Abstraktien sanojen merkityksen selvittäminen on vaikeampaa kuin konkreettisten. Tehtävän vaikeuteen vaikuttaa myös tekstin sisältämän vihjeen ja sanan etäisyys toisistaan. Usein on myös tarpeen yhdistellä tekstin eri paikoissa olevia tietoja toisiinsa. Erityisen vaativaa tämä on oppilaalle, jonka lyhytkestoisen työmuistin kapasiteetti on pieni. (Cain, Oakhill & Lemmon 2004; Fukkink 2005.)

On tärkeää, että opettaja kiinnittää oppilaiden huomion tekstiympäristössä oleviin vihjeisiin. Heidän tulee oppia erottamaan, mitkä vihjeet antavat tarvittavaa tietoa ja mitkä eivät. Jos he valitsevat väärä vihjeitä tai jättävät osan vihjeistä huomiotta, he voivat antaa sanalle väärän merkityksen. Siksi heitä tulee opastaa arvioimaan, sopiiko heidän päättelämänsä sanan merkitys tekstikokonaisuuteen. (Cain 2007; Merisuo-Storm & Soininen 2012.) Opettajan tulee myös opastaa oppilaita huomaamaan, miten tekstiympäristöstä voi löytää vihjeitä, jotka tukevat sanan merkityksen oivaltamista. Oppilaiden taidot kehittyvät, kun he saavat kertoa, miten he ovat päätyneet antamaansa merkitykseen ja kuulevat, onko se oikea. Väärän merkityksen antaneet oppilaat alkavat tällöin pohtia, mitkä tekstin antamat vihjeet ovat jääneet heiltä huomaamatta. Näin heidän päätelykykynsä ja taitonsa arvioida omia selityksiään kehittyvät. Toisten oppilaiden ja opettajan selitysten kuunteleminen kehittää niin ikään oppilaiden taitoja. (Cain 2007.)

Oppilaita tulee jo varhain ohjata huomaamaan, että sanoilla voi olla monia merkityksiä. Ei riitä, että oppii sanalle yhden merkityksen, jos se tarkoittaa toisissa yhteyksissä täysin eri asioita. Ei myöskään riitä, että opettaja kysyy oppilailta, mitä jotkut tunnilla luettavassa tekstissä olevat sanat tarkoittavat tai että hän itse kertoo heille niiden merkityksen. Oppilaiden tulee saada pohtia keskenään ja opettajan

kanssa, mitä sanat tässä tekstiympäristössä voisivat tarkoittaa. Samalla voidaan keskustella siitä, mitä muita merkityksiä sanoilla voi olla. (Merisuo-Storm & Soininen 2012; Rupley & Slough 2010.)

OIKEINKIRJOITUSTAUDOT

Aikaisemmin alakoulussa tehdyissä tutkimuksissamme (Merisuo-Storm 2012a; Merisuo-Storm 2012b; Merisuo-Storm & Storm 2013) tytöt ovat menestyneet poikia paremmin sanelukirjoitusteissa koko alakoulun ajan. Jo toisella, kolmannella ja neljännellä luokalla tyttöjen arvosanat olivat paremmat kuin poikien ($t = -2.54$, $p = .012$; $t = -5.19$, $p = .000$; $t = -3.07$, $p = .003$). Viidensillä ja kuudensilla luokilla tytöt tekivät niin ikään vähemmän virheitä kuin pojat. Tyttöjen sanelukirjoitusten arvosanat olivat molemmilla alakoulun ylimmällä luokalla tilastollisesti erittäin merkitsevästi paremmat kuin poikien ($t = -3.47$, $p = .001$; $t = -3.52$, $p = .001$). Näillä luokilla oppilaat tekivät useimmiten *yhdyssanavirheitä*. Viidensillä luokalla niitä oli 72 prosentilla ja kuudensilla 91 prosentilla oppilaista.

Kuudensilla luokilla pojat tekivät niitä vielä erittäin merkitsevästi enemmän kuin tytöt ($t = 3.48$, $p = .001$). Yli kolmannes viidesluokkalaisista (37%) ja lähes puolet kuudesluokkalaisista (45%) oli jättänyt sanoista pois *lisämerkkejä* (t-viivoja, i:n, ä:n tai ö:n pisteitä). Pojat olivat tehneet näitä – yleensä huolimattomuudesta johtuvia – virheitä molemmilla luokka-asteilla merkitsevästi tyttöjä useammin ($t = 2.68$, $p = .008$; $t = 3.48$, $p = .002$). Tytöt olivat jaksaneet tarkistaa kirjoittamansa tekstin poikia useammin, jolloin tämällyypisiä virheitä ei niihin ollut jäänyt.

Viidensillä ja kuudensilla luokilla oli tavallista, että sanassa oli *väärä kirjain* (5.lk 32%, 6.lk 54%). Puolet kuudesluokkalaista oli jättänyt pois sanoja tekstistä (49%). Kolmannes oppilaista (5.lk 32%, 6.lk 37%) oli tehnyt virheitä, jotka luokiteltiin muihin virheisiin. Tällainen virhe oli useimmiten sanan *väärä tavujako* silloin, kun sana ei mahtunut kokonaan riville. Testien tuloksia tarkasteltaessa huomattiin, että oppilaat, joilta puuttui sanoja tekstistä olivat myös usein kirjoittaneet siihen *vääriä sanoja*. Yhteys näiden kahden virheen välillä on voimakas ($r = .737^{**}$, $p = .000$; $r = .409^{**}$, $p = .000$). Nämä oppilaat eivät kirjoittaessaan aina muistaneet, mitä oli saneltu. Heiltä meni muita enemmän aikaa kirjoittamiseen, ja siksi tekstipätkän mielessä pitäminen oli vaikeaa. Tämä voi toki kertoa näiden oppilaiden lyhytkestoisen muistin

heikkoudestakin.

Viidennellä ja kuudennella luokalla oppilaat eivät enää juurikaan tehneet *geminaattavirheitä*, joita oli vielä toisella luokalla noin kolmanneksella (29%). Joillekin oppilaille ne kuitenkin tuottivat yhä ongelmia. He eivät kuulleet eroa yhden ja kahden konsonantin välillä. Tämä näkyi myös siinä, että samat oppilaat kirjoittivat usein sanoihin *ylimääräisen kirjaimen* ikään kuin 'varmuuden vuoksi'. Näiden virheluokkien välillä oli merkittävä korrelaatio ($r = .369^{**}$, $p = .000$; $r = .596^{**}$, $p = .000$).

TUTKIMUS

LUETUN YMMÄRTÄMINEN

Oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoja mitattiin sekä seitsemänsillä että kahdeksansilla luokilla kahden eri tekstin avulla (Merisuo-Storm & Storm 2019). Ensimmäisen tekstin avulla sisällön ymmärtämistä mitattiin kolmella eri tavalla. Oppilaat vastasivat kysymyksiin ja selittivät sanojen merkityksiä sekä laativat tekstin yhteydessä oleville kuville sopivat kuvatekstit. Aluksi oppilaat lukivat koko tekstin ja sitten he vastasivat *kymmeneen kysymykseen*. Tekstit olivat koko ajan oppilaille esillä, ja heitä kehoitettiin käyttämään niitä vastaamisen apuna. Seuraavaksi he kirjoittivat tekstin yhteydessä oleville viidelle kuvalle niihin sopivat *kuvatekstit* kuvien ja tekstin antaman informaation perusteella. Oppilaita pyydettiin tarkastelemaan kuvia ja miettimään, miten ne liittyvät tekstin sisältöön. Heille kerrottiin, että hyvä kuvateksti antaa tietoa, mutta sen pitää olla lyhyt ja ytimekäs. Lopuksi oppilaat *selittivät tekstistä alleviivattujen kymmenen sanan merkitykset*. Tässä tehtävässä oli erityisen tärkeää, että oppilaat lukivat tekstistä kohdat, joissa sanat olivat. Osa sanoista oli sellaisia, että niillä on erilaisia merkityksiä eri yhteyksissä.

Toiseen tekstiin liittyvien tehtävien avulla mitattiin oppilaiden kykyä ymmärtää, mitkä ovat tekstin keskeisiä asioita. Aluksi tekstiä tarkasteltiin kappale kerrallaan. Oppilaiden tehtävänä oli keksiä jokaiselle tekstin neljälle kappaleelle sopivat *väliotsikot*. Koska keskeisten asioiden löytäminen tekstistä on vaikeaa, oppilaat keskittyivät aluksi tekstiin kappale kerrallaan. Väliotsikoiden keksiminen on sekin vaativa tehtävä. Sen lisäksi, että oppilas ymmärtää, mistä kappaleessa puhutaan, hänen pitää miettiä, mikä siinä on keskeistä. Sitten hänen täytyy vielä kertoa se lyhyesti otsikossa. Lopuksi oppilaat miettivät,

mitkä olivat koko *tekstin keskeiset asiat*. Väliotsikko-tehtävä oli valmistanut heitä tähän tehtävään. He olivat jo pohtineet, mitkä ovat eri kappaleiden keskeiset asiat. Nyt he miettivät vielä, mitkä olivat koko tekstin tärkeimmät asiat ja kirjoittivat ne neljällä tai viidellä virkkeellä.

LUETUN YMMÄRTÄMINEN 7. LUOKALLA

Seitsemännen luokan luetun ymmärtämisen testin ensimmäinen teksti Merenpohjan ruuhka-aika kertoo Jason deClairen Taylor -nimisestä englantilaisesta kuvanveistäjästä, joka on tehnyt eri puolille maailmaa vedenalaisia patsaspuistoja. Niitä on valtamerissä ja keskellä Lontoota. Lontoon Thames-joessa olevat ratsastajapatsaat tulevat näkyviin laskuveden aikaan, mutta peittyvät kokonaan veden alle nousuveden aikaan. Taiteilija haluaa muistuttaa patsaidensa avulla ihmisiä luonnonsuojelun tärkeydestä. *Merenpohjan ruuhka-aika* -tehtävästä on mahdollista saada yhteensä 25 pistettä. Oppilaiden kokonaispistemäärät vaihtelivat välillä 3 – 23 (ka. 12.6, kh. 4.8), ja heidän saamiensa arvosanojen keskiarvo oli 7.3 (kh. 1.5).

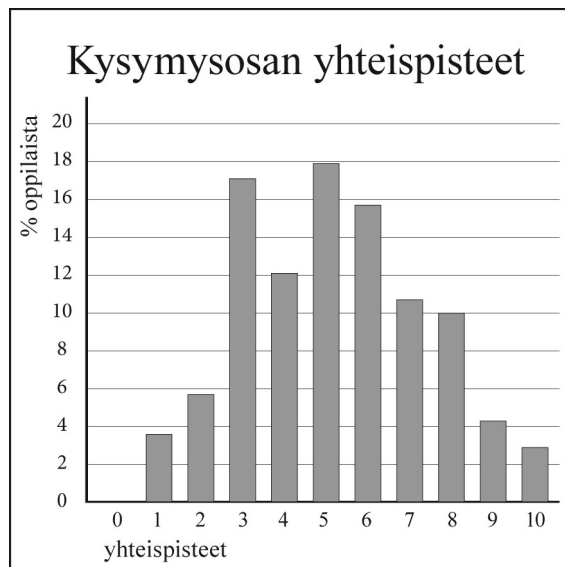
KYSYMYKSET

Vaikeimmat kysymykset, joihin yli puolet oppilaista antoi väärän vastauksen olivat sellaisia, joihin piti löytää useita asioita. Oppilaat eivät olleet huomanneet, että kysymys jo osoitti, että yksi asia ei riitä. Kaikkein vaikeimmaksi osoittautui kysymys *Minkälaisia asioita Taylor haluaa viestittää patsaillaan?* Pisteen saivat ainoastaan ne oppilaat, jotka olivat löytäneet tekstin eri osista vähintään kolme asiaa. Vain 11 prosenttia oppilaista oli onnistunut siinä. Niin ikään kysymykseen *Miksi vuorovesi-ilmiö Thames-joessa vaikeuttaa monia toimintoja?* vastatessaan harva oli kertonut muusta kuin siitä, että patsaita ei voitu kiinnittää nousuveden aikana. Hyväksytyissä vastauksissa puhuttiin myös esimerkiksi vuorovesi-ilmiön epäsäännöllisyydestä. Vain neljännes oppilaista (24%) sai vastauksestaan pisteen. Kysymykseen *Taylorilla on kolme ammattia. Miten ne vaikuttavat hänen toimintaansa?* vastatessaan vain runsas neljännes oppilaista (26 %) oli kertonut siitä, että Taylor käytti kaikkien näiden kolmen ammatin taitojaan merenalaisten patsaspuistojen luomisessa. Osa oppilaista oli ainoastaan luetellut ammatit. Jotkut oppilaat taas epäilivät, että kolmen ammatin vuoksi Taylor oli stressaantunut ja kiireinen eikä

pystynyt keskittymään mihinkään niistä. Teksti ei kuitenkaan antanut minkäänlaista vahvistusta tällaisille ajatuksille. Helpoimmat kysymykset olivat sellaisia, että vastaukset niihin löytyvät tekstistä nopeasti.

Ne myös liittyvät asioihin, jotka todennäköisesti jäävät jo ensimmäisen lukemiskerran jälkeen lukijan mieleen. Kysymykseen *Miksi sukeltaja voisi luulla meren pohjassa olevien patsaiden olevan oikeita ihmisiä?* 94 prosenttia oppilaista vastasi oikein. Kysymykseen *Mitkä*

asiat olivat saaneet Flamingo Bayn merenpohjan huonoon kuntoon? oikean vastauksen antoi 78 prosenttia vastaajista. Kysymysosan yhteispisteiden prosentuaaliset jakaumat ovat kuviossa 1.



Kuvio 1. Merenpohjan ruuhka-aika -testin kysymysosan yhteispisteiden prosentuaaliset jakaumat.

KUVATEKSTIT

Jos kuvateksti sopii kuvaan, siitä sai 1/2 pistettä. Tällainen vastaus olisi ollut

mahdollista kirjoittaa ilman tekstin lukemistakin. *Yhden pisteen arvoinen* kuvateksti antoi muutakin tietoa kuin sen, mitä kuvasta suoraan näki tai se oli omaperäinen, osuva ja siihen oli taitavasti tiivistetty kuvan sanoma. Joidenkin oppilaiden kuvatekstit olivat aivan liian pitkiä. Niistäkin sai vain 1/2 pistettä. Kaikki oppilaat eivät aivan ymmärtäneet, mitä kuvatekstit ovat. He kirjoittivat kuvatekstin alkuun "Kuvassa on..." tai "Tässä näkyy..." sen sijaan, että olisivat vain kirjoittaneet, mitä kuvassa on. Näistäkin kuitenkin annettiin 1/2 pistettä.

Oppilaat keksivät hyviä kuvatekstejä useimmin kuvista 2 ja 4. Ensin mainitussa on merenpohjassa makaava betonista tehty kuplavalokkari, johon tekstin mukaan äyriäiset, hummerit ja merisiilit ovat asettuneet asumaan. Kuvassa 4 ovat Thames-joen ratsastajapatsaat. Sitä vastoin kuva 3 tuotti ongelmia. Siinä lasketaan vaijereilla isoa patsas-

ta mereen. Suuri osa oppilaista kirjoittaa, että kuvassa on Ocean Atlas -veistos. Tämä johtuu varmasti siitä, että kuvan yläpuolella olevassa tekstissä kerrotaan tästä patsaasta. Kuvaa ja tekstiä vertaamalla olisi kuitenkin helposti huomannut, että kuvan patsas ei voi olla Ocean Atlas. Tekstissä kerrotaan, että se kuvaa tyttöä, joka kannattelee käsillään yläpuolella olevaa merta. Kuvassa olevan patsaan kädet sitä vastoin ovat vartalon vierellä. Lisäksi tekstissä kerrotaan, että Ocean Atlas on niin suuri, että se piti viedä paikoilleen osina. Kuvassa patsasta taas lasketaan mereen kokonaisuena. Tällaisista kuvateksteistä ei voitu antaa pistettä. Esimerkkejä hyvistä kuvateksteistä ovat nämä kuvasta 5 oppilaiden kirjoittamat kuvatestit: 'Vedenalaiset olosuhteet saavat aikaan elävän taidemuseon', 'Merenpinta heijastaa valoa monella tavalla' ja 'Hieno valaistus hiipii pohjaan asti!'

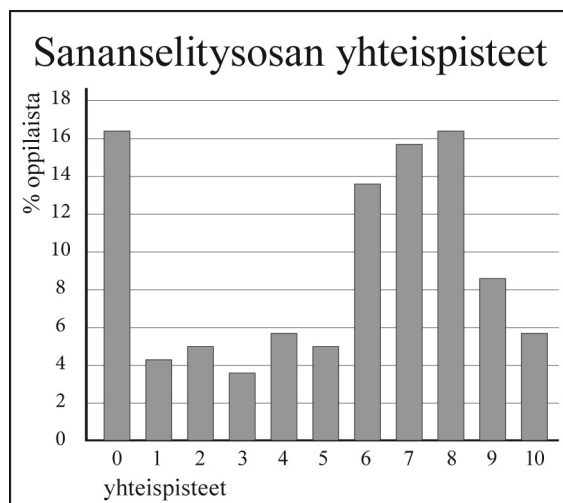
SANOJEN SELITTÄMINEN

Useille oppilaille sanojen selittäminen oli ollut vaikea tehtävä. He olivat kirjoittaneet sanan selitykseksi tekstistä kohdan, jossa sana on. He siis antoivat selitykseksi kysytyn sanan. Näin he eivät saaneet ahkerasta kirjoittamisesta huolimatta tehtävästä yhtään pistettä. Sanojen selittämistä kannattaisikin harjoitella enemmän. Vaikein selitettävä sana oli *laskuvesi*, jonka osasi selittää hyväksyttävästi vain 14 prosenttia oppilaista. Moni oli kirjoittanut selitykseksi, että vesi laskee tai on matala. Se ei kuitenkaan riittänyt. Hyviä selityksiä olivat esimerkiksi 'Vesi laskee kuun liikkeiden mukaan, tietyn ajan jälkeen' ja 'Vesi laskee kaksi kertaa vuorokaudessa jopa 7 metriä'. Toiseksi vaikein sana oli *karu*. Sen selitti oikein 38 prosenttia oppilaista. Monet ajattelivat sen tarkoittavan jotain inhottavaa tai pahaenteistä. *Tarkistaa*-sanalla on eri yhteyksissä erilaisia merkityksiä. Osa oppilaista oli kirjoittanut sellaisen selityksen, joka ei sopinut tähän tekstiin.

Mikään sana ei ollut sellainen, että kaikki oppilaat olisivat osanneet sen selittää. Vain noin 3/4 oppilaista (74 %) selitti hyväksyttävästi helpoimman kysytyn sanan, *kaltainen*. Tekstiympäristö antoi vahvan tuen sanojen *huojua* ja *vaurioitunut* merkityksille. Ne oli osannut selittää oikein 62 prosenttia ja 61 prosenttia oppilaista. Tytöt menestyivät poikia paremmin sanojen selittämisessä ($t = -2.57$, $p = .011$). Sananselitysosan yhteispisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 2.

Luetun ymmärtämisen -testin toinen teksti *Pistekirjoitusjärjestel-*

män keksijä kertoo Louis Braillesta. Hän sokeutui lapsena ja pääsi opiskelemaan Pariisin Nuorten sokeain kuninkaalliseen instituuttiin. Koulussa käytettiin oppikirjoja, joiden kirjaimet olivat koholla. Lapset tunnustelivat kirjaimia sormillaan. Se oli kuitenkin hankalaa. Kirjai-



Kuvio 2.
Merenpohjan ruuhka-aika -testin sananselitysosan yhteispisteiden prosentuaaliset jakautumat.

met olivat niin isoja, ettei yhdelle sivulle mahtunut kuin yksi lause. Niinpä Louis alkoi suunnitella sokeille paremmin sopivaa järjestelmää, pistekirjoitusta. Uusi järjestelmä kohtasi kuitenkin voimakasta vastustusta, ja Louis masentui ja sairastui.

Pistekirjoitus-

järjestelmän keksijä -tehtävästä on mahdollista saada yhteensä 10 pistettä. Oppilaiden kokonaispistemäärät vaihtelivat välillä 1 - 10 (ka. 6.30, kh. 2.16). Tytöt menestyivät tehtävässä paremmin kuin pojat. Sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = -2.25$, $p = .026$).

VÄLIOTSIKOT

Väliotsikosta sai pisteen, jos se sopi kappaleen sisältöön. Aivan niin kuin ensimmäisen testin kuvatekstivastauksissa, väliotsikot olivat joillakin oppilailla aivan liian pitkiä. He eivät olleet ymmärtäneet, että väliotsikkoon tiivistetään kappaleen sisältö hyvin lyhyeen muotoon. Väliotsikon tulee myös innostaa lukijaa lukemaan tekstiä. Tällaista ei kuitenkaan tässä testissä vaadittu, vaan pisteen sai jos väliotsikko sopi alla olevan tekstin sisältöön. Lähes puolet oppilaista sai tehtävästä täydet pisteet (46 %). Koska kaikki eivät kuitenkaan onnistuneet tehtävässä yhtä hyvin, väliotsikoiden laatimista on syytä harjoitella seitsemäsluokkalaisten kanssa vielä enemmän. Onnistuminen väliotsikoiden laadinnassa oli tavallisinta niillä oppilailla, jotka onnistuivat hyvin myös *Merenpohjan ruuhka-aika* -testissä. Niiden välillä on merkittävä yhteys ($r = .411^{**}$, $p = .000$).

KESKEISET ASIAT

Keskeisten asioiden löytäminen tekstistä oli monelle oppilaalle hyvin vaikeaa. He eivät ymmärtäneet sitä, että pienet sivuseikat (joita he esittivät pääasioina) ovat vain esimerkkejä, joiden tarkoituksena on osoittaa keskeisten asioiden merkitys. Ainoastaan 12 prosenttia oppilaista sai tehtävästä täydet kuusi pistettä. Tytöt löysivät keskeiset asiat merkitsevästi paremmin kuin pojat ($t = -3.10$, $p = .002$).

Merkittävä korrelaatio keskeisten asioiden löytämistehtävän ja väliotsikkotehtävän tulosten välillä ($r = .418^{**}$, $p = .000$) kertoo siitä, että oppilaan hyvin onnistuneesta väliotsikkotehtävästä on ollut apua, kun hän on tehnyt koko tekstin keskeisten asioiden löytämistehtävää. Onnistuminen keskeisten asioiden löytämisessä oli myös tavallisinta oppilailla, jotka menestyivät hyvin Merenpohjan ruuhka-aika -testissä. Niiden välillä on merkittävä korrelaatio ($r = .461^{**}$, $p = .000$).

LUETUN YMMÄRTÄMINEN 8. LUOKALLA

Kahdeksannen luokan luetun ymmärtämisen testin ensimmäinen teksti *Vaarallinen sola* kertoo Val Cenisin solasta. Korkea Alppien vuoristo erottaa Ranskan ja Italian toisistaan. Vuorten rinteitä kiemurtelevat tiet eli serpentiinit johtavat kahden kilometrin korkeudessa olevaan Val Cenisin solaan. Vuosituhansien ajan tämä vuorten välissä oleva sola on ollut tärkeä kulkureitti näiden kahden maan välillä. Sen kautta ovat kulkeneet monet sotajoukot, kauppiat, pyhiinvaeltajat ja muut matkalaiset. Vaarallinen sola -tehtävästä on mahdollista saada yhteensä 25 pistettä. Oppilaiden kokonaispistemäärät vaihtelivat välillä 6 – 25 (ka. 14.4, kh. 4.4) ja heidän saamiensa arvosanojen keskiarvo oli 7.1 (kh. 1.5). Tyttöjen arvosanat olivat merkitsevästi paremmat kuin poikien ($t = -275$, $p = .007$).

KYSYMYKSET

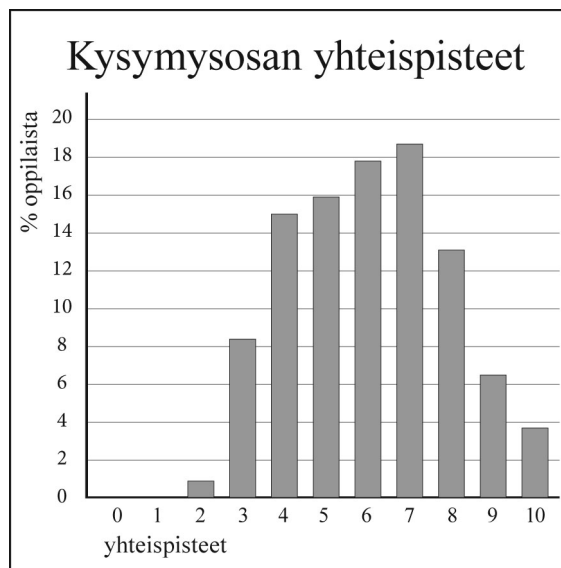
Vaikeimmat kysymykset, joihin yli puolet oppilaista antoi väärän vastauksen, vaativat omaa ajattelua, päättelyä ja asioiden yhdistämistä. Vaativia olivat myös kysymykset, joiden vastauksiin piti löytää useita asioita. Monet oppilaat eivät olleet huomanneet, että kysymys jo osoitti, että yksi asia ei riitä. Kaikkein vaikein oli kysymys *Miksi roomalaiset varmasti pelästyisivät Hannibalin elefantteja?* Pisteiden saivat ainoastaan ne oppilaat, jotka olivat ymmärtäneet, että roomalaiset sotilaat eivät olleet koskaan nähneet näitä valtavan suuria eläimiä.

Ainoastaan neljännes (25 %) oppilaista sai pisteen.

Omaa ajattelua vaati myös kysymys *Mitä luulet, miksi Mussolini julisti taistelun olleen hänen joukoilleen loistava voitto?* Vastauksista huomasi, että suuri osa oppilaista ei ollut ymmärtänyt tekstiä lukiessaan, että Mussolinin joukot olivat italialaisia. He kirjoittivat, että Mussolinin joukot kärsivät pienempiä tappioita kuin italialaiset. Kysymyksestä sai pisteen vain 33 prosenttia oppilaista.

Lähes yhtä vaikeita olivat kysymykset *Mitä ammatteja Leonardo da Vincillä oli?* ja *Mitä eri sotajoukkoja solan kautta kulki?* Pisteeet saadakseen oppilaiden piti luetella kolme Leonardon ammattia ja neljä eri sotajoukkoa. Kaikki eivät olleet löytäneet tekstistä niitä kaikkia. Leonardo-kysymyksestä sai pisteen kolmannes (34 %) ja sotajoukoista vähän alle puolet oppilaista (46 %). Vain vähän yli puolet oppilaista (58 %) oli lukenut tekstin niin tarkkaan, että löysi kaikki kolme syytä, kysymykseen *Minkä asioiden vuoksi Hannibalin joukoista vain pieni osa pääsi hengissä vuorten yli?* Kolmeen helpoimpaan kysymykseen: *Missä on Val Cenisin sola?*, *Miksi Napoleon oli solalle tärkeä henkilö?* ja *Miksi ihmiset haluavat tulla nykyäänkin Val Cenisiin, vaika*

tie sinne on hankala ja joskus jopa vaarallinenkin? vastaus löytyi suoraan tekstistä. Niistä jokaisesta sai pisteen yli 90 prosenttia vastaajista. Kysymyksen yhteispisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 3.



Kuvio 3. Vaarallinen sola -testin kysymyksen yhteispisteiden prosentuaaliset jakautumat.

KUVATEKSTIT

Kuten seitsemännen luokan testissä,

kuvatekstitä sai nytkin $1/2$ pistettä, jos se sopi kuvaan. Tällainen vastaus olisi ollut mahdollista kirjoittaa ilman tekstin lukemistakin. *Yhden pisteen arvoinen* kuvateksti antoi muutakin tietoa kuin sen, mitä kuvasta suoraan näki tai se oli omaperäinen, osuva ja siihen oli

taitavasti tiivistetty kuvan sanoma. Joidenkin oppilaiden kuvatekstit olivat aivan liian pitkiä. Niistäkin sai vain 1/2 pistettä. Kaikki kahdeksaluokkalaisetkaan eivät aivan ymmärtäneet, mitä kuvatekstit ovat. He kirjoittivat kuvatekstin alkuun "Kuvassa on..." tai "Tässä näkyy..." sen sijaan, että olisivat vain kirjoittaneet, mitä kuvassa on. Näistäkin kuitenkin annettiin 1/2 pistettä.

Oppilaat keksivät hyviä kuvatekstejä useimmin kuvista 1 ja 5. Ensimmäisessä mainituksessa on kuva Alppien rinteillä kiemurtelevista serpentiiniteistä. Kuva 5 taas on Tour de France pyöräilykilpailusta. Jos tähän kuvaan liitettyssä tekstissä puhuttiin pyöräilystä serpentiiniteillä yleensä, siitäkin sai pisteen. Sitä vastoin kuva 3, jossa rosvot pysäyttävät matkalaisten hevoset, tuotti ongelmia. Siitäkin huolimatta, että aivan sen alla olevassa tekstissä puhutaan vuoristorosvoista, jotka ryöstivät kauppiaita ja pyhiinvaeltajia.

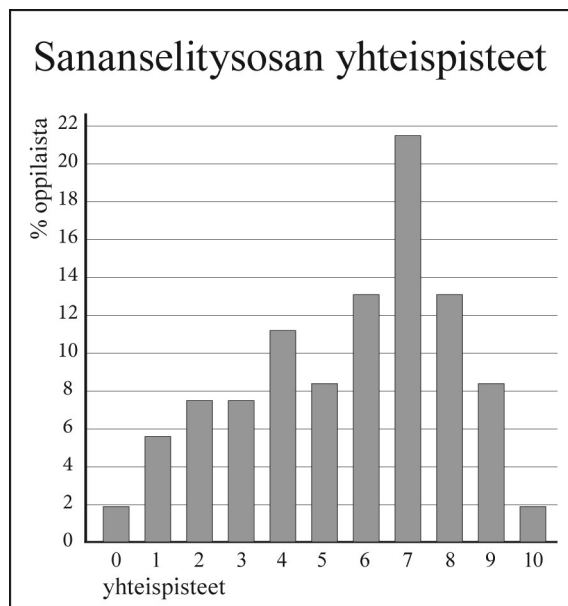
Osa oppilaista ei osannut kirjoittaa kuvasta mitään. Osa taas liitti kuvan William Turnerin epäonniseen solan ylitykseen, kun hänen rekkensä juuttui lumeen. Tämäkin sopii kuvaan, joten siitäkin sai pisteen. Yllättävää on, että niin monet oppilaat eivät osanneet kirjoittaa hyvää kuvatekstiä kuvalle 2, jossa kuvataan Hannibalin joukkojen epätoivoista sotaretkeä. Myös kuva 4, jossa postivankkurit kiitävät Alppien mutkaisilla teillä, tuotti ongelmia monille. Sen alla on teksti, jossa kerrotaan Anthony Trollopen kulkeneen siellä postivankkureilla vuonna 1853. Ilman mainintaa Trollopestaikin sai pisteen, jos kirjoitti postivankkureista. Jotkut oppilaat kuitenkin olettivat vankkureissa olevan Napoleonin tai Mussolinin sotaretkellään. Näistä ei pistettä saanut. Esimerkkejä hyvistä kuvateksteistä ovat nämä kuvasta 3 oppilaiden kirjoittamat kuvatekstit: 'Solon haastavat sääolosuhteet ja rosvot tekivät matkoista vaarallisia' ja 'Solon rikkaat kulkijat houkuttelivat vuoristorosvoja'.

SANOJEN SELITTÄMINEN

Myös monelle kahdeksaluokkalaiselle sanojen selittäminen oli ollut vaikea tehtävä. Heikin olivat kirjoittaneet sanan selitykseksi tekstistä kohdan, jossa sana on. He siis antoivat selitykseksi kysytyn sanan eivätkä saaneet tehtävästä yhtään pistettä. Vaikein selitettävä sana oli *järjestää*, jonka vain kolmannes oppilaista (33%) osasi selittää hyväksyttävästi. Moni oli kirjoittanut selitykseksi, että 'pitää kilpailun'. Se ei kuitenkaan riittänyt. Hyvin sanan selittäneet huomioivat järjestä-

miseen liittyvän sekä valmistelun että toteuttamisen. Olipa joukossa oppilaita, jotka liittivät sanan sen muissa tekstiympäristöissä olevaan merkitykseen: laittaa jotakin siistimpään järjestykseen.

Toiseksi vaikein sana oli *kautta*. Sen selitti hyväksyttävästi 42 prosenttia oppilaista. Noin puolet (51 %) oppilaista osasi päätellä *selusta*-sanan merkityksen tekstistä. Lähes puolet oppilaista (43%) ei huomannut eroa sanojen *rakennuttaa* ja *rakentaa* välillä. Mikään sana ei ollut sellainen, että kaikki oppilaat olisivat osanneet sen selittää. Vaikka sanan *serpentiini* selitys oli samassa virkkeessä tekstistä alleviivatus sanan kanssa, sen selitti oikein vain 88 prosenttia oppilaista. Toiseksi helpoimman sanan *taivaltaa* selitti hyväksyttävästi 65 prosenttia oppilaista. Vaikka tekstiympäristö tuki vahvasti sanan *ansios-ta* ymmärtämistä, sen oli osannut selittää ainoastaan 64 prosenttia oppilaista. Tytöt saivat sananselitysosasta merkitsevästi paremmat pisteet kuin pojat ($t = -3.03, p = .003$). Sananselitysosien yhteispisteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 4.



Kuvio 4. Vaarallinen sola -testin sananselitysosien yhteispisteiden prosentuaaliset jakautumat.

Kahdeksannen luokan luetun ymmärtämisen -testin **toinen teksti** *Vatsastapuhumisen taito* kertoo amerikkalaisesta Vent Haven museosta, jossa on 900 vatsastapuhujien nukkea. Tekstissä kerrotaan myös vatsastapuhumisen historiasta, siitä miten nuket toimivat ja mitä taitava vatsastapuhuminen

vaatii nukan kanssa esiintyvältä ihmiseltä. Vatsastapuhumisen taito -tehtävästä on mahdollista saada yhteensä 10 pistettä. Oppilaiden kokonaispistemäärät vaihtelivat välillä 1 – 10 (ka. 6.32, kh. 1.9). Tytöt menestyivät tehtävässä paremmin kuin pojat. Sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t = -3.51, p = .001$).

VÄLIOTSIKOT

Väliotsikosta sai pisteen, jos se sopi kappaleen sisältöön. Aivan kuten monilla seitsemäsluokkaisilla, kahdeksaslukulaistenkin väliotsikot olivat joillakin oppilailla aivan liian pitkiä. He eivät olleet ymmärtäneet, että väliotsikkoon tiivistetään kappaleen sisältö hyvin lyhyeen muotoon. Väliotsikon tulee myös innostaa lukijaa lukemaan tekstiä.

Tällaista ei kuitenkaan tässä testissä vaadittu, vaan pisteen sai, jos väliotsikko sopi alla olevan tekstin sisältöön. Siksi puolet oppilaista sai tehtävästä täydet pisteet (49 %). Koska kaikki eivät kuitenkaan onnistuneet tehtävässä yhtä hyvin, väliotsikoiden laatimista on syytä harjoitella kahdeksaslukulaistenkin kanssa vielä enemmän. Hyvät väliotsikot olivat tavallisimpia oppilailla, jotka onnistuivat hyvin Vaarallinen sola -testissä. Niiden välillä on merkittävä yhteys ($r = .375^{**}$, $p = .000$).

KESKEISET ASIAT

Keskeisten asioiden löytäminen tekstistä oli monelle vielä kahdeksannellakin luokalla vaikeaa. He mainitsivat usein pääasioina pieniä sivuseikkoja. Moni ei myöskään lukenut ohjetta, jossa pyydettiin kirjoittamaan asiat 4–5 virkkeellä. He kirjoittivat niitä samalla tavalla kuin väliotsikoita, ilman verbejä. Osa oppilaista taas kirjoitti 'Tekstissä kerrotaan, miten ne toimivat, kuka teki...' He jättivät siis itse asiat kertomatta. Ainoastaan seitsemän prosenttia oppilaista sai tehtävästä täydet kuusi pistettä. Tytöt löysivät kahdeksansillakin luokilla keskeiset asiat merkitsevästi paremmin kuin pojat ($t = -4.40$, $p = .000$).

Merkittävä korrelaatio keskeisten asioiden löytämistehtävän ja väliotsikkotehtävän tulosten välillä ($r = .335^{**}$, $p = .000$) kertoo kahdeksannellakin luokalla siitä, että oppilaan hyvin onnistuneesta väliotsikkotehtävästä on ollut apua keskeisten asioiden löytämistehtävää tehtäessä. Onnistuminen keskeisten asioiden löytämisessä oli tavallisempaa oppilailla, jotka menestyivät hyvin Vaarallinen sola -testissä. Niiden välillä on merkittävä yhteys ($r = .466^{**}$, $p = .000$).

OIKEINKIRJOITUS

Seitsemännen luokan sanelukirjoitus on 191 sanan ja kahdeksannen luokan sanelukirjoitus 194 sanan pituinen (Merisuo-Storm & Storm 2019). Seitsemännen luokan *Hiirenloukku hiuksissa* -niminen teksti

kertoo valtavan suurista ja monimutkaisista kampauksista, joita naiset teettivät itselleen 1600-luvun lopulla. Komeat hiuslaitteet olivat suuritöisiä, ja siksi naiset halusivat säilyttää ne ehjinä mahdollisimman pitkään. Tämän vuoksi hiuksia ei pesty pitkiin aikoihin ja siksi niihin ilmestyi kutsumattomia vieraita. Hiusten joukossa majailevia hiiriä yritettiin sitten pyydystää hopeisilla hiirenloukuilla.

Kahdeksannen luokan teksti *Kuningas lentäjänä* kertoo Alankomaiden kuninkaasta Willem Alexanderista, jolla on mielenkiintoinen harrastus. Hän on opiskellut lentäjäksi ja lentää kaksi kertaa kuukaudessa hollantilaisen KLM -lentoyhtiön matkustajakoneita Euroopan eri kaupunkeihin. Lennoilla ei koskaan kerrota, että lentoperämiehenä on tällä kertaa kuningas. Koneessa istuvat hollantilaiset matkustajat kuitenkin tunnistavat heti hänen äänensä, kun hän toivottaa heidät tervetulleiksi lennolle. Jokaisesta oppilaan tekemästä kirjoitusvirheestä annettiin yleensä yksi virhepiste. Kuitenkin tekstistä puuttuvasta sanasta tai siellä olevasta väärästä sanasta sai kolme virhepistettä. Kolme virhepistettä sai myös niin sanotusta rauniosanasta tai epämielekkästä sanasta. Sanelukirjoituksissa olevien vieraskielisten nimien kirjoitusvirheistä ei annettu virhepisteitä. Virhepisteen sai kuitenkin, jos nimessä oli pieni alkukirjain.

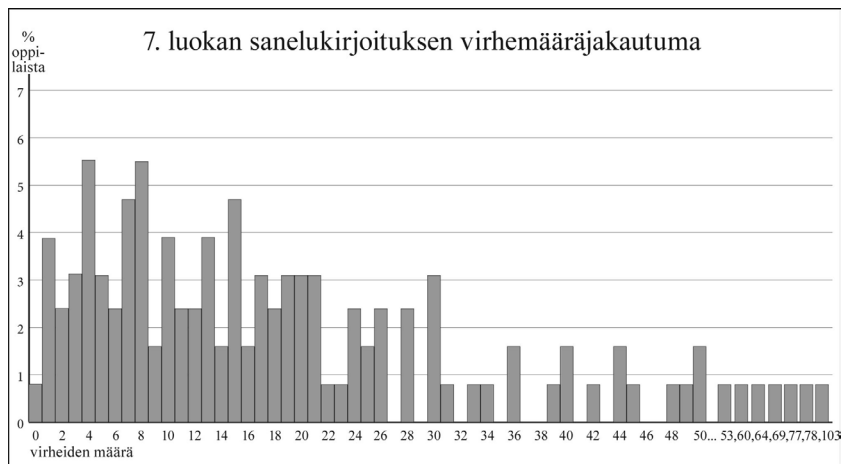
OIKEINKIRJOITUSTUIDOT 7. LUOKILLA

Seitsemäsluokkalaisille annettiin sanelukirjoituksesta keskimäärin 19.8 virhepistettä (kh. 17.9). Virhepisteet vaihtelivat 0–105 välillä. Joukossa oli siis oppilaita, joiden papereissa on hyvin paljon virheitä. Seitsemäsluokkalaiset olivat tehneet eniten *alkukirjainvirheitä* (78 % oppilaista) ja *yhdysanavirheitä* (76% oppilaista). Yhtä tavallista oli, että sanan *loppuosa oli väärin* (76% oppilaista). Oppilaat olivat jättäneet sanan lopusta pois possessiivisuffiksin, vaikka se sanottiin saneltaessa. Samoin monet eivät kirjoittaneet verbiä monikkomuotoon, vaikka subjekti oli monikossa (43% oppilaista). He olivat luultavasti toistaneet tekstipätkää mielessään ja jättäneet nämä sanojen loput sitä tehdessään pois.

Tavallisia virheitä olivat lisäksi sanassa oleva *väärä* (73 % oppilaisista) tai *ylimääräinen kirjain* (68% oppilaista). Yli puolella oppilaista (53%) *puuttui* tekstistä vähintään yksi *sana*. Niin ikään monet oppilaat (41%) olivat kirjoittaneet tekstiin ainakin yhden *väärän sanan*. Eniten virhepisteitä saaneilla oppilailla näitä puuttuvia tai vääriä sanoja oli

useita. Testin tuloksia tarkasteltaessa huomattiin, että oppilaat, joilta puuttui sanoja tekstistä olivat myös kirjoittaneet siihen vääriä sanoja. Yhteys näiden kahden virheen välillä on merkittävä ($r = 6.88^{**}$, $p = .000$). Nämä oppilaat eivät kirjoittaessaan aina muistaneet, mitä oli saneltu. Heiltä meni muita enemmän aikaa kirjoittamiseen, ja siksi tekstipätkän mielessä pitäminen oli vaikeaa. Tämä voi toki myös kertoa näiden oppilaiden lyhytkestoisen muistin heikkoudesta.

Tekstissä oleva vuosiluku 1690 osoittautui yllättävän vaikeaksi muistaa. Monet oppilaat kirjoittivat sen väärin. Heidän papereissaan oli sen tilalla 600, 1600, 1609, 1610, 1640, 1680, 1698, 1890, 1900, 1960, 1970 tai 1990. Huomio kiinnittyi myös siihen, että monen seitsemäsluokkalaisen oli vaikea hahmottaa sanojen *tavutusta*. He katkaisivat rivin lopussa sanan väärästä paikasta. Toiset taas välttelivät sanojen katkaisemista ja tunkivat sanan loppuosan väkisin samalle riville. Tällaisesta ei kuitenkaan annettu virhepisteitä, joten tavutusongelmia on todellisuudessa enemmän kuin, mitä virhepisteiden määrästä voi päätellä. Pojilla oli merkitsevästi enemmän ison/pienen alkukirjaimen virheitä kuin tytöillä ($t = 3.00$, $p = .003$). Poikien papereissa oli myös merkitsevästi useammin väärä sana kuin tytöillä ($t = 2.86$, $p = .005$). Tyttöjen testistä saamat arvosanat olivatkin erittäin merkitsevästi paremmat kuin poikien ($t = -3.63$, $p = .000$). Kuviossa 5 näkyvät oppilaiden virhepistemäärien prosentuaaliset jakautumat.



Kuvio 5. Seitsemännen luokan sanelukirjoituksen virhepistemäärien prosentuaaliset jakautumat.

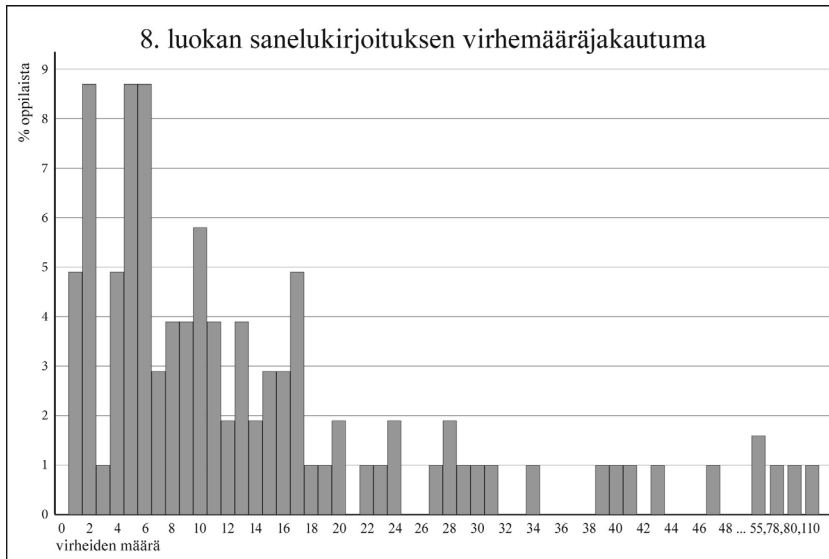
OIKEINKIRJOITUSTAITOJEN 8. LUOKILLA

Kahdeksasluokkalaiset tekivät hieman vähemmän virheitä kuin seitsemänsien luokkien oppilaat. Heillä oli keskimäärin 15.3 virhettä (kh. 17.4). Virhepisteet vaihtelivat 1–110 välillä. Joukossa oli kuitenkin taas oppilaita, joiden papereissa on hyvin paljon virheitä. Lähes kaikki kahdeksasluokkalaiset olivat tehneet *yhdyssanavirheitä* (90 %). *Vääriä kirjaimia* oli 76 prosentilla oppilaista ja *alkukirjainvirheitä* 61 prosentilla. Yli puolella oppilaista (59%) oli vähintään yhden sanan *loppuosa väärin*. Aivan kuten seitsemäsluokkalaiset, hekin olivat jättäneet sanojen loppuista pois possessiivisuffikseja, vaikka ne sanottiin saneltaessa.

Monilla oppilailta (40%) *puuttui* tekstistä vähintään yksi *sana*. Niin ikään monet (34%) olivat kirjoittaneet siihen ainakin yhden *väärän sanan*. Eniten virhepisteitä saaneilla oppilailta näitä puuttuvia tai vääriä sanoja oli monta. Testin tuloksia tarkasteltaessa huomattiin, että ne oppilaat, joilta puuttui sanoja tekstistä olivat myös kirjoittaneet siihen vääriä sanoja. Yhteys näiden kahden virheen välillä on merkittävä ($r = .708^{**}$, $p = .000$). Todennäköisesti heiltä meni muita enemmän aikaa kirjoittamiseen kuin muilta, ja siksi tekstipätkän mielessä pitäminen oli vaikeaa.

Huomio kiinnittyi myös kahdeksannella luokalla siihen, että monen oppilaan on vaikea hahmottaa sanojen *tavutusta*. He katkaisivat rivin lopussa sanan väärästä paikasta. Toiset taas välttelivät sanojen katkaisemista ja ahtoivat sanan loppuosan väkisin samalle riville. Muutenkin tulokset olivat samanlaiset kuin seitsemänsillä luokilla. Pojilla oli merkittävästi enemmän ison/pienen alkukirjaimen virheitä kuin tytöillä ($t = 4.18$, $p = .000$). Muita virheitä, joita pojat tekivät erittäin merkittävästi enemmän kuin tytöt, olivat yhdyssanavirhe ($t = 5.50$, $p = .000$), puuttuva kirjain ($t = 4.63$, $p = .000$) ja väärä kirjain ($t = 3.82$, $p = .000$). Tyttöjen testistä saamat arvosanat olivat kahdeksansilla-kin luokilla erittäin merkittävästi paremmat kuin poikien ($t = -5.07$, $p = .000$). Kuviossa 6 näkyvät oppilaiden virhepistemäärien prosentuaaliset jakautumat.

On mielenkiintoista verrata yläkoululaisten oikeinkirjoitustaitoja alakoulun ylimpien luokkien oppilaiden taitoihin (Merisuo-Storm 2013). Yläkoulussa tyttöjen ja poikien tasoerot olivat vielä selvemmät kuin alakoulussa. Lisäksi näyttää siltä, että poikien ja tyttöjen arvosanojen välinen ero kasvaa yhä kahdeksannella luokalla. Poikien arvo-



Kuvio 6. Kahdeksannen luokan sanelukirjoituksen virhepistemäärien prosentuaaliset jakaumat.

sanojen keskiarvo oli seitsemänsillä luokilla 6.82 (kh. 1.43) ja tyttöjen 7.74 (kh. 1.43). Kahdeksansilla luokilla keskiarvo oli pojilla 6.72 (kh. 1.35) ja tytöillä 8.05 (kh. 1.26).

On niin ikään ikävä huomata, että oppilaat tekevät yhä yläkoulussa samoja virheitä kuin alakoulussa. Suurin osa oppilaista teki yhdyssanavirheitä viidensillä (72%), kuudensilla (91%), seitsemänsillä (76%) ja kahdeksansilla luokilla (90%). Alkukirjainvirheet jopa lisääntyivät yläkoulussa, jossa niitä teki seitsemänsillä luokilla 78 ja kahdeksansilla luokilla 61 prosenttia oppilaista. Sanojen tavaraja oli epäselvä kolmanneksella sekä alakoulun ylimpien luokkien että yläkoulun oppilaista. Ainoastaan alakoulussa tavalliset lisämerkkien (esim. ä:n pisteet) puuttumiset olivat harvinaisia yläkoululaisilla. Monilla yläkoululaisilla on kuitenkin erittäin epäselvä käsiala. Siksi testipapereiden lukeminen oli usein hyvin työlästä. Oppilaiden käsiala ei myöskään kehity, koska he eivät ole halukkaita kirjoittamaan mitään kynällä.

Yläkoulun sanelukirjoitustehtävien ja luetunymmärtämistehtävien tulosten välillä on merkittävä yhteys ($r = .387^{**}$, $p = .000$; $r = .513^{**}$, $p = .000$). Tämä kertoo siitä, että oppilailta, joilla on hyvät oikeinkirjoitustaidot on yleensä myös hyvät luetun ymmärtämisen taidot.

POHDINTA

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että poikien ja tyttöjen lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa on huolestuttavan suuri ero, joka jopa kasvaa yläkouluun tultaessa. Suuri osa oppilaista tarvitsisi lisää tekstin ymmärtämistä parantavien strategioiden harjoitusta. Toisessa tässä kirjassa olevassa artikkelissani esitetään oppilaiden omia ajatuksia siitä, kuinka vaikeaa heidän on ymmärtää joidenkin oppikirjojen tekstiä. Eri oppiaineiden kirjat voivat olla keskenään hyvin erilaisia sanastoltaan ja rakenteeltaan. Siksi oppilaita tulisi perehdyttää niiden lukemiseen myös eri oppiaineiden tunneilla. Luettavien tekstien kiinnostavuuteen tulisi myös kiinnittää huomiota. Kuten Guthrie ja Klaua (2012) kirjoittavat, kaikkein suurin este lukemiselle on se, että lukija pitää tekstiä tylsänä. Ei kuitenkaan tule unohtaa sitäkään, että kukaan ei helposti innostu sellaisesta asiasta, joka on vaikeaa. Jos tekstiä ei ymmärrä, sitä ei jaksakaan lukeakaan.

Monien oppilaiden kirjoitustaidot ovat heikot. He tekevät paljon virheitä eikä heidän käsialastaan saa selvää. Toisessa artikkelissani kerrotaan myös siitä, mitä oppilaat vastasivat, kun kysyttiin, mitä on mukavinta tehdä äidinkielen tunneilla. Hyvin monet mainitsivat, että he haluaisivat tehdä tehtäviä, joissa ei tarvitse kirjoittaa mitään. Oppilaiden oikeinkirjoitustaitoja kannattaa kuitenkin yläkoulussakin kartoittaa ja harjoittaa. Jos oppilaan tekstin tuottaminen muuttuu varmemmaksi ja sujuvammaksi, kirjoittaminenkaan ei ehkä enää ole yhtä ikävää.

LÄHTEET

- Best, R.M., Floyd, R.G. & McNamara, D.S.** 2008. Differential competences contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology* 29 (2), 137-164.
- Bimmel, P. & van Schooten, E.** 2004. The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 4 (1), 85-102.
- Bryce, N.** 2011. Meeting the reading challenges of science textbooks in the primary grades. *Reading Teacher* 64 (7), 474-485.
- Cain, K.** 2007. Deriving word meanings from context: does explanation facilitate contextual analysis? *Journal of Research in Reading* 30 (4), 347-359.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K.** 2004. Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal*

of Educational Psychology 96 (4), 671–681.

Coiro, J. & Dobler, E. 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly* 42 (2), 214–257.

Duke, N.K. & Martin, N.M. 2008. Comprehension instruction in action. Teoksessa C.C. Block and S.R. Parris (toim.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York, NY: Guilford Press, 241–257.

Fang, Z. 2008. Going Beyond the Fab Five: Helping Students Cope with the Unique Linguistic Challenges of Expository Reading in Intermediate Grades. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51 (6), 476–487.

Fukkink, R.G. 2005. Deriving word meaning from written context: a process analysis. *Learning and Instruction* 15 (1), 23–43.

Guthrie, J.T. & Klauda, K.L. 2012. Making textbook reading meaningful. *Educational Leadership* 69 (6), 64–68.

Hairrell, A., Simmons, D., Swanson, E., Edmonds, M., Vaughn, S. & Rupley, W.H. 2011. Translating vocabulary research to social studies instruction: before, during, and after text-reading strategies. *Intervention in School and Clinic* 46 (4), 204–210.

Harmon, J.M., Hedrick, W.B. & Wood, K.D. 2005. Research on vocabulary instruction in the content areas: implications for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly* 21 (3), 261–280.

Hurry, J. & Doctor, E. 2007. Assessing literacy in children and adolescents. *Child and Adolescent Mental Health* 12 (1), 38–45.

Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J. & Meisinger, E.B. 2010. Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly* 45 (2), 230–251.

McLaughlin, M. 2006. *Guided comprehension in the primary grades*. Newark, DE: International Reading Association.

Merisuo-Storm, T. 2012a. *Laivan lapsi. Toisen ja kolmannen luokan lukemisen ja kirjoittamisen testistö*. Turku: Agricola.

Merisuo-Storm, T. 2012b. *Tontut ja elefantit. Neljännen luokan lukemisen ja kirjoittamisen testistö*. Turku: Agricola.

Merisuo-Storm, T. & Aerila, J-A. 2018. Boys' and girls' reading skills and attitudes during the first six school years. Teoksessa P. Orellana Garcia & P. Baldwin Lind (toim.) *Reading achievement and motivation in boys and girls*. Cham: Springer International Publishing, 157–181.

Merisuo-Storm, T. & Aerila, J-A. 2016. Providing skills and support to primary school pupils in content-area reading. *IJCDSE, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* 7 (3), 2880–2888.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012. Constructing a research-based program to improve primary school students' reading

comprehension skills. *IJCDSE, International Journal for Cross-Disiplinary Subjects in Education* 3 (3), 755–762.

Merisuo-Storm, T. & Storm, R. 2019. Alpeilla ja merenpohjassa. Testejä yläkouluun. Turku: Agricola.

Merisuo-Storm, T. & Storm, R. 2013. Kengurun pussi. Kirjoittamisen testit ja tehtäviä alakoulun ylimmille luokille ja yläkoulun erityisopetukseen. Turku: Agricola.

Parker, M. & Hurry, J. 2007. Teachers' use of questioning and modeling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review* 59, 299–314.

Reutzel, D.R., Smith, J.A. & Fawson, P.S. 2005. An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly* 20, 276–305.

Rupley, W. & Slough, S. 2010. Building Prior Knowledge and Vocabulary in Science in the Intermediate Grades: Creating Hooks for Learning. *Literacy Research and Instruction* 49 (2), 99–112.

Scharer, P. L., Pinnell, G. S., Lyons, C. & Fountas, I. 2005. Becoming an engaged reader. *Educational Leadership* 63 (2), 24–26.

Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. 2013. Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 33–48.

Swanson, E., Edmonds, M.S., Hairrell, A., Vaughn, S. & Simmons, D.C. 2011. Applying a cohesive set of comprehension strategies to content-area instruction. *Intervention In School & Clinic* 46 (5), 266–272.

Yläkoulun oppilaiden lukemis- ja kirjoittamisasenteet ja itsetunto

Tuula Merisuo-Storm

Toinen Ytimessä -hankkeen yhteydessä tehty tutkimus kartoitti yläkoulun oppilaiden asenteita lukemista ja kirjoittamista kohtaan sekä itsetuntoa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat tällöin seitsemänsillä ja kahdeksansilla luokilla. Testaukset suoritettiin kevätlukukauden loppupuolella.

ASENTEET LUKEMISTA JA KIRJOITTAMISTA KOHTAAN

Koululaisten äidinkielenaidoissa oleviin sukupuolten välisiin ta-soeroihin vaikuttavat ennen kaikkea tyttöjen ja poikien erilaiset lukemis- ja kirjoittamisasenteet. Tehokkaimmin sukupuolten välisiä suorituseroja tasattaisiin, jos voitaisiin muuttaa poikien asenteita siten, että he huomaisivat, ettei lukeminen ole ajanhaaskausta tai ainoastaan tiedonhankintakeino, vaan mukava harraste. (Linnakylä & Malin 2003.) Erilaiset asenteet johtuvat poikien ja tyttöjen erilaisista arvoista, tavoitteista ja koulun ulkopuolisista harrastuksista. Koulussa tulisi löytää uusia tapoja, joilla voitaisiin herättää poikien kiinnostus ja auttaa heitä saamaan iloa lukemisesta. Näin olisi mahdollista edistää poikien lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. (Välijärvi ym. 2007.)

Äidinkielenopetuksen tärkeä tavoite on herättää oppilaiden mielenkiinto kieleen ja kirjallisuuteen. Opettaja voi lisäksi vaikuttaa siihen, minkälainen kuva oppilaalle muodostuu itsestään oppijana. Jos oppilas kokee onnistuvansa ja saa opettajalta kiitosta, hänen luottamuksensa itseensä oppijana vahvistuu. (Cunningham & Cunningham 2002.) Tämän vuoksi on tärkeää kehittää oppilaiden taitojen heikkoja osa-alueita ja varmistaa, että jokainen oppilas saa onnistumisen ko-

kemuksia. Myös pitkälle taidoissaan edistyneiden oppilaiden kehitystä tulee tukea. Kun he saavat riittävän vaativia tehtäviä, he ovat motivoituneempia opiskelemaan kuin silloin, kun tehtävät ovat heille liian helppoja. (Merisuo-Storm 2007.) Luokkatoverien ja ystäväpiiriin mielipiteet vaikuttavat vahvasti oppilaiden asenteisiin. Yksittäisten oppilaiden asenteet eivät säätele ainoastaan heidän omaan toimintaansa, vaan ne vaikuttavat koko luokan ilmapiiriin. Useimmille pojille on tärkeämpää olla kaverijoukon jäsen kuin menestyä koulussa. Poikien lukemisen esteenä voivatkin olla kavereiden negatiiviset lukemisasenteet. He voivat pitää lukemista passiivisena ja tyttömäisenä toimintana. Esimerkiksi urheilu on heidän mielestään heille sopivampi, miehekäs harrastus. (Smith 2003.) Kun luetaan, pitää yrittää eläytyä tekstiin, joka on vierasta poikien ajattelutavalle. Siitä huolimatta monet pojat tutkivat innokkaasti esimerkiksi tekniikkaan ja urheiluun liittyviä lehtiä. (Alloway, Freebody, Gilbert & Muspratt 2002.)

ITSETUNTO

Itsetunnon on todettu olevan yksi vahvimmin ihmisen elämään vaikuttavista tekijöistä. Se alkaa kehittyä ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tähän prosessiin vaikuttavat merkittävästi lapsen elinympäristössä olevat aikuiset ja lapset. Lapsi tarkkailee ympäristöään ja oppii pian huomaamaan, mikä on hänen asemansa muiden joukossa. Lapsen varhaisella ympäristöllä on vahva vaikutus lapsen itsetuntoon ja sosiaalisiin suhteisiin niin kouluiässä kuin sen jälkeenkin. (Cole & Cole 2001.) Itsetunto rakentuu kognitiivisista, affektiivisista ja käyttäytymiseen liittyvistä elementeistä. *Kognitiiviseen* puoleen liittyy se, että ihminen tietoisesti vertailee sitä, minkälainen hän haluaisi olla ja minkälainen hän todellisuudessa on. *Affektiiviseen* puoleen kuuluu se, minkälaisia tunteita tämä vertailu ihmisessä herättää. (Reasoner 1992.) *Käyttäytymiseen* liittyvät elementit tulevat näkyviin itsevarmuutena, joustavuutena, sinnikkyytenä, päättäväisyytenä ja muiden huomioimisena.

Käsite sisältää sekä positiiviset että negatiiviset tunteet, joita ihmisellä voi olla itseään kohtaan. Itsetunto näyttää olevan yhteydessä ihmisen mielentilaan. Siksi nuorten oppilaiden itsetuntoa mitattaessa on pohdittava, kuinka pysyvä heidän mittaushetkellä todettu itsetuntonsa todellisuudessa on. (Hewitt 2007.) Vahva, terve itsetunto koostuu viidestä rakenneosasta (Borba 1994, Reasoner 2010):

1. *Perusturvallisuus* ilmenee siten, että ihminen tuntee olonsa mukavaksi ja turvalliseksi. Hän tietää lisäksi, mitä häneltä odotetaan, ja hän voi luottaa muihin ihmisiin. Hän tuntee olonsa turvalliseksi erilaisissa tilanteissa ja hän ymmärtää tilanteisiin liittyvät säännöt ja rajoitukset.
2. *Itsensä tiedostaminen* tarkoittaa sitä, että ihminen tiedostaa oman persoonallisuutensa. Hän alkaa tunnistaa itsestään henkisiin ja fyysisiin ominaisuuksiinsa liittyviä asioita.
3. *Liittymisen tunteeseen* sisältyy läheisyys, johonkin kuuluminen ja muiden luottamuksen saavuttaminen. Se tarkoittaa myös muiden hyväksyntää ja arvostusta.
4. *Tehtävä tietoisuus* tulee esille päämäärätietoisuutena ja motivoituneisuutena. Sillä voidaan myös tarkoittaa ihmisen taitoa asettaa itselleen realistisia tavoitteita. Ihminen haluaa lisäksi ottaa vastuun omien päätöstensä seurauksista.
5. *Pätevyyden tunne* tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee menestyvänsä ja onnistuvansa saattamaan päätökseen asioita, joita pidetään tärkeinä tai arvokkaina. Hän on tietoinen omista vahvuuksistaan ja pystyy hyväksymään omat heikkoutensa.

TUTKIMUS

LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISASENTEET

Asennemittarissa (Merisuo-Storm & Storm 2019) on 42 kysymystä, joihin oppilaat vastasivat rastittamalla vaihtoehdon, joka parhaiten vastasi heidän mielipidettään kysytystä asiasta. Vaihtoehdot olivat: *mukavaa* (3 pistettä), *aika mukavaa* (2 pistettä), *aika kurjaa* (1 piste) ja *tosi kurjaa* (0 pistettä). Mittarin viimeisellä sivulla oppilas kertoi, kuinka vaikeita kysytyt asiat hänelle ovat. Tällöin vaihtoehdot olivat *helppoa* (3 pistettä), *aika helppoa* (2 pistettä), *aika vaikeaa* (1 piste) ja *tosi vaikeaa* (0 pistettä). Lisäksi mittarissa on seitsemän avointa kysymystä. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan vastanneet niihin kaikkiin.

Aluksi kartoitettiin, *mitä oppilaat mieluiten lukisivat* ja minkälaiset tekstit eivät heitä kiinnosta. Kirjoittamiseen liittyvien kysymysten avulla saatiin selville, *mitä oppilaat mieluiten kirjoittaisivat* ja minkälaiset kirjoitustehtävät eivät heitä kiinnosta. Opiskeluun liittyvät kysymykset antoivat tietoa siitä, *minkälaiset aktiviteetit ja tehtävät* innostaisivat oppilaita äidinkielen tunneilla. Viimeisten kysymysten avulla selvitettiin, *minkälaisena lukijana ja kirjoittajana oppilaat itseään pitivät*. Avoimet kysymykset antoivat tietoa siitä, mitkä kirjat olivat op-

pilaiden mielikirjoja, mistä aiheista he mieluiten lukivat, mitä he lukivat netistä ja minkälaisia tehtäviä heidän mielestään oli mukavinta tehdä äidinkielen tunneilla. Lopuksi he kertoivat, minkä oppiaineiden oppikirjojen tekstiä heidän oli vaikea ymmärtää.

Mittarin maksimipistemäärä on 126 pistettä. Oppilaiden kokonaispistemäärät vaihtelivat seitsemänsillä luokilla välillä 25–116 ja kahdeksansilla luokilla välillä 32–95. Seitsemäsluokkalaisten keskiarvo oli 71.8 (kh. 18.0) ja kahdeksansluokkalaisten 67.0 (kh. 14.6). Seitsemänsien luokkien pisteet olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi korkeammat kuin kahdeksansien luokkien ($t=2.16$, $p=.032$). Tyttöjen pisteet olivat molemmilla luokka-asteilla korkeammat kuin poikien. Seitsemänsillä luokilla tyttöjen keskiarvo oli 74.8 (kh. 17.4) ja poikien 68.7 (kh. 18.3). Kahdeksansilla luokilla tyttöjen keskiarvo oli 69.7 (kh. 14.4) ja poikien 65.2 (kh. 14.6).

KIRJALLISUUDENLAJIT

Mittarin ensimmäiset kysymykset liittyvät eri kirjallisuudenlajeihin. Kaikkein mieluiten oppilaat halusivat lukea *lyhyitä tarinoita*. Heistä 84 prosenttia oli sitä mieltä, että niiden lukeminen on mukavaa tai aika mukavaa. Tytöt lukivat niitä vielä merkitsevästi innokkaammin kuin pojat ($t=-3.60$, $p=0.000$). *Sarjakuvat* olivat seuraavaksi suosituimpia (77%). Ne olivat pojille merkitsevästi mieluisampaa luettavaa kuin tytöille ($t=3.77$, $p=.000$). Noin puolet pojista (51%) oli sitä mieltä, että *laitteiden ja pelien käyttöohjeiden lukeminen* on mukavaa tai aika mukavaa. Tytöt eivät sitä vastoin niistä juuri innostuneet. *Runoista* tytöt ja pojat olivat samaa mieltä. Vain viidennes oppilaista (21%) haluaisi lukea niitä. Seitsemäsluokkalaisten ja kahdeksansluokkalaisten vastaukset eivät juurikaan eronneet toisistaan.

Kun oppilaita pyydettiin kirjoittamaan, mitkä kirjallisuudenlajit kiinnostavat heitä eniten, useimmat vastaajat kirjoittivat *fantasian* (21%) tai *jännityskirjat / dekkarit* (21%). Muita suosittuja kirjallisuudenlajeja olivat *kauhu* (16%) ja *scifi* (8%). Lisäksi *tietokirjat*, *elämäkerrat* ja *romantiikka* kiinnostivat joitakin oppilaita. Joillekin ainoa valintakriteeri oli se, että teksti on lyhyt.

AIHEPIIRIT

Seuraavaksi oppilailta kysyttiin, mitä aihepiirejä käsitteleviä kirjoja he haluaisivat lukea. Kaikkein mieluiten oppilaat lukisivat *urheiluun* liit-

tyviä kirjoja. Heistä 67 prosenttia oli sitä mieltä, että niiden lukeminen on mukavaa tai aika mukavaa. Vaikka pojat olivat niistä vielä tyttöjäkin kiinnostuneempia, eri sukupuolten vastauksissa ei ole merkittävää eroa. Yhtä suuri osa tytöistä ja pojista (61%) haluaisi myös lukea *maailman eri paikoista* kertovia kirjoja. Yli puolet oppilaista (62%) oli lisäksi kiinnostuneita *avaruudesta*.

Pojat olivat jonkin verran kiinnostuneempia *historiasta* kuin tytöt (pojat 60%, tytöt 46%). Suurin ero sukupuolten välillä oli *tekniikasta tai keksinnöistä* kertovien kirjojen suosiossa. Pojista 78 prosenttia halusi lukea niitä, mutta tytöistä ainoastaan 25 prosenttia. Ero sukupuolten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t = 9.51, p = .000$). Ehkäpä lukemiseen vastahakoisesti suhtautuvia poikia voisikin houkutella lukemaan tällaisten kirjojen avulla. Edellä todettiin myös, että monet pojat ovat kiinnostuneita laitteiden ja pelien käyttöohjeista. Niitäkin voitaisiin tutkia äidinkielen tunteilla. Niiden ymmärtäminen on toki tärkeä kansalaistaitokin, jota myös tytöt tarvitsevat tulevaisuudessa elämässään. Seitsemäsluokkalaisten ja kahdeksasluokkalaisten vastaukset eivät tässäkään mittarin osassa eronneet paljolta toisistaan.

Sivulla olevaan avoimeen kysymykseen *Mitkä muut aiheet kiinnostavat sinua?* kohdalle useat oppilaat kirjoittivat vielä uudelleen jonkun lomakkeessa jo rastittamansa aihepiirin (esim. urheilun). Kun kysyttiin *Mikä on paras lukemasi kirja?*, mikään yksittäinen kirja ei noussut voimakkaasti esiin.

KIRJALLISUUDEN KÄYTTÖTAVAT

Seuraavaksi oppilailta kysyttiin, miten he mieluiten käyttävät kirjallisuutta. Heidän mielestään *netistä juttujen lukeminen* on kaikkein mukavinta. Lähes kaikki, niin pojat (95%) kuin tytötkin (89%), olivat tätä mieltä. Kun avoimessa kysymyksessä kysyttiin, mitä oppilaat lukevat netistä, vastauksena oli kaikkein useimmin *uutisia* tai *urheiluun* liittyviä asioita. Seitsemäsluokkalaisten olivat kuitenkin merkittävästi innokkaampia netin käyttäjiä kuin kahdeksasluokkalaisten ($t = 3.56, p = .000$).

Aikaisemmissa tutkimuksissamme (Merisuo-Storm & Storm 2018; Merisuo-Storm 2012) suurin osa alkuopetuksen ja neljänsien luokkien oppilaista toivoi, että heidän lukemaansa kirjaan olisi jatko-osa. Yläkoululaiset olivat samaa mieltä. Tytöistä jopa 92 prosenttia ja

pojistikin 83 prosenttia olisi mielissään, jos *heidän lukemaansa kirjaan olisi jatko-osia*. Jotain kuitenkin muuttuu, kun oppilaat siirtyvät alakoulusta yläkouluun. Lähes kaikki alkuopetuksen ja neljänsien luokkien oppilaat suhtautuivat positiivisesti *kirjastossa käymiseen*. Yläkoulussa kuitenkin pojista selvästi yli puolet (62%) ja tytöistäkin kolmannes (34%) oli sitä mieltä, että kirjastossa on kurjaa tai tosi kurjaa.

Kun oppilailta kysyttiin, mitä he tekevät kirjastossa, monet kirjoittivat, etteivät he koskaan käy siellä tai menevät vain, jos joku pakottaa heidät menemään sinne. Tavallinen vastaus oli myös, että siellä vaan "hengailaan". Aika harvat kirjoittivat etsivänsä sieltä kirjoja. Jotkut tytöt kertoivat tekevänsä siellä läksyjä.

Yläkoululaiset suhtautuivat sitä vastoin positiivisesti siihen, että *opettaja lukee luokassa ääneen kirjaa*. Se oli mieleistä niin useimmille tytöille (81%) kuin pojillekin (76%). Kahdeksasluokkalaiset suhtautuivat kuitenkin asiaan seitsemäsluokkalaisia negatiivisemmin. Seitsemäsluokkalaisista 37 prosenttia oli rastittanut kaikkein positiivisimman vastausvaihtoehdon sitä kuvaamaan, mutta yhtä ilahtuneita siitä oli ainoastaan 13 prosenttia kahdeksasluokkalaisista. Ero luokka-asteiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t = 4.34, p = .000$). Kaksi kolmasosa oppilaista (68%) kuuntelisi mielellään myös *äänikirjoja*. Kuitenkin kahdeksasluokkalaiset suhtautuivat tähänkin seitsemänsien luokkien oppilaita merkitsevästi negatiivisemmin ($t = 3.65, p = .000$).

KIRJOITTAMISASENNE

Seuraavaksi oppilailta kysyttiin kirjoittamiseen liittyviä asioita. *Kaverien kanssa viestittely* oli kaikkein suosituin tapa kirjoittaa. Lähes kaikki pojat (98%) ja aivan kaikki tytöt (100%) olivat sitä mieltä, että se on mukavaa tai aika mukavaa. Kukaan ei ollut valinnut kaikkein negatiivisinta vaihtoehtoa "tosi kurjaa" vastaukseksi. Kahdeksasluokkalaiset eivät kuitenkaan olleet aivan yhtä innostuneita asiasta kuin seitsemäsluokkalaiset. Seitsemänsillä luokilla 83 prosenttia oli merkinnyt sille kaikkein positiivisimman vaihtoehdon, mutta kahdeksansilla luokilla tämän vaihtoehdon oli valinnut vain 69 prosenttia oppilaista. Luokka-asteiden välinen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = 2.37, p = .019$). Tytöt olivat poikia erittäin merkitsevästi halukkaampia *kirjoittamaan tarinoita* ($t = -4.75, p = .000$). Heistä 71

prosenttia oli merkinnyt sen olevan mukavaa tai aika mukavaa. Pojista yhtä halukkaita tarinankirjoittajia oli vain 44 prosenttia. *Luokan tai koulun lehteen kirjoittaminen* ei kiinnostanut kuin kolmasosaa oppilaista (32%). Pojista vain viidesosa (22 %) piti sitä mukavana tai aika mukavana ajatuksena. Sitä vastoin yli puolet kaikista oppilaisista haluaisi tehdä *sarjakuvia* (60%) tai *kirjoittaa tietotekstejä* (55%). Kahdeksaluokkalaiset eivät kuitenkaan olleet yhtä kiinnostuneita tietotekstien kirjoittamisesta kuin seitsemäsluokkalaiset. Heistä yli puolet (54%) oli merkinnyt sen olevan kurjaa tai aika kurjaa, kun taas seitsemänsillä luokilla näin negatiivisen arvion siitä antoi ainoastaan vajaa kolmannes (30%) oppilaista. Luokka-asteiden välinen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = 2.18, p = .030$).

Kaikkein eniten vastustusta herätti ajatus *runojen kirjoittamisesta*. Pojista vain 12 prosenttia ja tytöistä 27 prosenttia ajatteli sen olevan mukavaa tai aika mukavaa. Eräs tyttö, joka tekee niitä mielellään, kirjoitti kuitenkin, että niiden laatiminen on todella vaikeaa. Se voikin olla monella esteenä kirjoittamishaluille. Tosin runot olivat epäsuosituin kirjallisuudenlajikin, kuten edellä todettiin. Runojen lukemisen ja kirjoittamisen välillä onkin merkittävä korrelaatio ($r = .622^{**}, p = .000$). Tulokset osoittavat, että runojen kirjoittajat ovat yleensä muutenkin innokkaita kirjoittajia. Runojen kirjoittamisesta positiivisen arvion antaneiden oppilaiden näkemykset tarinankirjoittamisesta ja luokan tai koulun lehteen kirjoittamisesta olivat niin ikään positiiviset. Runojen kirjoittamisen ja näiden kahden kysymyksen vastausten välillä on merkittävä yhteys ($r = .550^{**}, p = .000$; $r = .422^{**}, p = .000$).

OPISKELUASENNE

Pojat antoivat kaikkiin *äidinkielen tunnin tehtäviin* liittyviin kysymyksiin merkittävästi tyttöjä negatiivisemmat vastaukset. Ainoastaan aineiden kirjoittamisen kohdalla tyttöjen ja poikien mielipiteiden välinen ero oli tilastollisesti vain melkein merkitsevä ($t = -2.53, p = .012$). Puolet oppilaista (50%) arvioi äidinkielen tunnin tehtävien olevan yleensä mukavia tai melko mukavia. Kahdeksaluokkalaiset olivat silti merkittävästi seitsemäsluokkalaisia kriittisempiä tehtävien suhteen ($t = 2.55, p = .002$). Erityisesti poikien mielestä *äidinkielen läksyjen tekeminen* ei ollut yhtä mukavaa kuin luokkatehtävät. Läksyjä piti mukavana tai aika mukavana vain 28 prosenttia pojista ja 49 prosenttia tytöistä.

Aineiden kirjoittamista koskevan kysymyksen vastauksia on mielenkiintoista verrata edellisen osion tarinoiden ja tietotekstien kirjoittamista koskevien kysymysten vastauksiin. Oppilaista 56 prosenttia piti tarinoiden kirjoittamista ja 55 prosenttia tietotekstien kirjoittamista mukavana tai aika mukavana tehtävänä. Jostain syystä ainekirjoitukseen heistä kuitenkin suhtautui yhtä positiivisesti ainoastaan 42 prosenttia. Silti ainekirjoituskysymyksen vastauksilla on merkittävä yhteys niin tarinoiden kuin tietotekstien kysymyksiinkin saatujen vastausten kanssa ($r = .610^{**}$, $p = .000$). Kaikkein ikävintä puuhaa oppilaiden mielestä oli *omien kirjoitusten tarkistaminen ja korjaaminen*. Pojista 80 prosenttia ja tytöistä 56 prosenttia oli sitä mieltä, että se on kurjaa tai tosi kurjaa. Silti innokkaat ainekirjoittajat tuntuivat tekevän sitäkin mielellään. Yhteys näiden kahden kysymyksen välillä on merkittävä ($r = .405^{**}$, $p = .000$).

Pojista 72 prosenttia oli sitä mieltä, että *kirjan kotiin lukutehtäväksi saaminen* on kurjaa tai tosi kurjaa. Tytöistä puolet (50%) suhtautui siihen yhtä negatiivisesti, mutta toinen puoli taas piti sitä mukavana tai aika mukavana asiana. Seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisten poikien mielipiteissä oli kuitenkin eroa. Kaikkein negatiivisimman vastausvaihtoehdon oli valinnut 78 prosenttia kahdeksansien luokkien pojista mutta vain 64 prosenttia seitsemänsien luokkien pojista. Avoimeen kysymykseen *Minkälaisia tehtäviä äidinkielen tunnilla on mukavinta tehdä?* oppilaat kirjoittivat useimmin parityöt tai ryhmätyöt. Kirjoitelmien kirjoittaminen oli toiseksi suosituin äidinkielen tunnin tehtävä. Lisäksi oppilaat mainitsivat *esitelmät* eri aiheista. Monien oppilaiden vastahakoisuudesta kirjoittamiseen kertoo, että heidän mielestään *mukavinta oli tehdä tehtäviä, joissa ei tarvitse kirjoittaa*. Näitä ovat esimerkiksi rastitus- ja alleviivaustehtävät sekä kuuntelu-tehtävät.

Kun oppilaat kirjoittivat avoimen kysymyksen viivoille itselleen kaikkein mieluisimman äidinkielen tunnin tehtävän, moni kirjoitti näyttelemisen. *Näyttelemisen* oli kuitenkin voimakkaasti oppilaiden mielipiteitä jakava asia. Lähes puolet oppilaista (47 %) piti sitä mukavana tai ainakin aika mukavana asiana. Monelle näyttelemisen luokkatovereiden edessä oli kuitenkin pelottava ajatus. Kuten eräs tyttö oli kirjoittanut lomakkeen reunaan: pelko! Silti poikia ajatus tuntui hirvittävän vielä enemmän. Heistä vain 37 prosenttia oli merkinnyt sen olevan mukavaa tai aika mukavaa. Kaikkein negatiivisimman

vaihtoehdon näyttöä kuvaamaan oli valinnut 27 prosenttia pojista ja 19 prosenttia tytöistä. He pelkäsivät, että he nolaavat itsensä muiden oppilaiden edessä.

SOSIAALINEN LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN

Kuten edellisellä sivulla mainittiin, oppilaiden mielestä äidinkielen-tunnilla mukavimpia olivat pari- tai ryhmätyöt. Mittarin sosiaalisen lukemisen ja kirjoittamisen osiossa positiivisimmat vastaukset saatiin juuri kysymykseen, joka koski *äidinkielen-tunnin tehtävien tekemistä toisen oppilaan kanssa*. Melkein kaikki tytöt (92 %) olivat sitä mieltä, että se on mukavaa tai aika mukavaa. Pojistakin 84 prosenttia oli samaa mieltä. Lisäksi yli puolet oppilaista (55 %) oli merkinnyt, että *toisen oppilaan kanssa yhdessä lukeminen* oli mukavaa tai aika mukavaa. Silti yli puolet oppilaista (55 %) ei haluaisi *jutella kirjoista kavereiden kanssa*. Eräs poika kirjoitti lomakkeen reunaan, ettei hän eivätkä hänen kaverinsa lue kirjoja. He eivät siis voi jutella niistä. *Lukupiirissä opiskelemisellekin* ainoastaan alle puolet oppilaista (40 %) valitsi jommankumman positiivista vaihtoehdoista.

Kaikkein ikäviintä oppilaiden mielestä oli luokassa *ääneen lukeminen*. Pojista 76 prosenttia ja tytöistä 57 prosenttia oli valinnut jommankumman negatiivisimmista vaihtoehdoista kuvaamaan sitä. Samanlainen vastaus saatiin aikaisemmissa tutkimuksissamme tois- ja neljäsluokkalaisilta oppilailta (Merisuo-Storm & Storm 2018; Merisuo-Storm 2012). Hyvin samankaltaisia tuloksia on saatu myös eri puolilla maailmaa eri ikäisille oppilaille tehdyissä tutkimuksissa. Niiden mukaan monet oppilaat eivät suostu lukemaan mitään ääneen. He ovat huolissaan siitä, mitä luokkatoverit ajattelevat heistä. Näissä tutkimuksissa on huomattu, että oppilaat, jotka eniten kammoksuvat ääneen lukemista, voivat olla yhtä hyvin innokkaita lukijoita kuin niitä, jotka eivät erityisemmin pidä lukemisesta. He ovat myös taidoiltaan hyvin erilaisia keskenään. Joukossa on sellaisia, jotka lukevat sujuvasti ja luetun sisällön hyvin ymmärtäen sekä sellaisia, joiden lukutaito on puutteellinen. (Eriksson 2002, Gambrell 1996; Merisuo-Storm 2006.)

Vain 36 prosenttia oppilaista haluaisi, että *muut lukevat heidän kirjoittamiaan juttuja*. Tämän kysymyksen ja ääneen lukemisen kysymyksen välillä on merkittävä yhteys ($r = .356^{**}$, $p = .000$). Niin ikään oppilaiden halukkuus näytellä luokassa korreloi merkittävästi ($r =$

.399**, $p=000$) sen kanssa, kuinka he suhtautuivat omien juttujensa näyttämiseen muille oppilaille.

LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN MINÄKUVA

Viimeisessä mittarin osiossa oppilaat arvioivat omia äidinkielen taitojaan. Nyt vastausvaihtoehdot olivat: helppoa, aika helppoa, vaikeaa ja tosi vaikeaa. Poikien vastaukset olivat lähes kaikilla osaamisalueilla positiivisempia kuin tyttöjen. Silti nämä samat pojat saivat toisessa artikkelissani kuvatuista luetun ymmärtämisen testeistä ja kirjoitus-testeistä heikommat pisteet kuin tytöt. Heistä monet uskoivat kuitenkin tyttöjä paremmin omiin taitoihinsa.

Oppilaiden mielestä kaikkein helpointa oli ymmärtää *äidinkielen-tunneilla luettavia tekstejä*. Alle 10 prosenttia oli sitä mieltä, että ne voivat olla vaikeita tai tosi vaikeita ymmärtää. Yhtä helposti he mielestään ymmärtävät *koulutehtävien ohjeet*. Vain 10 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että eri *oppiaineiden oppikirjojen tekstejä* on vaikea ymmärtää. Siitäkin huolimatta, että avoimessa kysymyksessä siitä, minkä oppiaineen oppikirjan tekstiä on vaikeinta ymmärtää, monet oppilaat kertoivat joidenkin oppikirjojen ymmärtämisen olevan todella vaikeaa. Vaikka kaikki eivät tähänkään avoimeen kysymykseen vastanneet, varsinkin kahdeksaluokkalaisista suurin osa mainitsi vähintään yhden kirjan. Vastaajista 31 prosenttia ei ymmärtänyt fyysiikan, 20 prosenttia kemian tai ruotsin, 18 prosenttia historian ja 10 prosenttia matematiikan kirjan tekstejä. Lisäksi 20 prosenttia oppilaista mainitsi muita oppikirjoja. Niistä tavallisimmat olivat biologian ja uskonnon kirjat. Huolestuttavaa on, että useat oppilaat luettelivat monta oppikirjaa, joista he eivät saa selvää. Useat jopa kirjoittivat, että kaikki oppikirjat olivat liian vaikeita. Eräs poika kirjoitti: "Kirjat ovat oudolla kielellä eivätkä selkopuheella." Eräs tyttö taas kirjoitti: "Ylipäättään kaikki aineet, joissa on hirveästi termejä, joita ei kirjassa selitetä." Toinen tyttö kirjoitti historian kirjasta: "Siinä on paljon vuosilukuja ja teksti on poukkoilevaa ja epäselvää."

Asia on tullut ilmi myös aiemmassa tutkimuksessamme alakoulun kuudennella luokalla. (Merisuo-Storm & Aerila 2018; Merisuo-Storm & Aerila 2016.) Oppilaat lukivat yhden historian tai biologian kirjan kappaleen. Sitten he vastasivat siitä tehtyihin kymmeneen kysymykseen ja selittivät kymmenen tekstistä alleviivattua sanaa. Monien kuudennen luokan oppilaiden oli vaikea ymmärtää näiden oppikirjo-

jen tekstiä. Erityisesti historian kirjassa oli useita sanoja, joiden merkitystä oppilaat eivät ymmärtäneet. Kymmenestä historian kirjasta kysytystä sanasta ainoastaan kaksi oli sellaisia, jotka yli 70 prosenttia oppilaista selitti oikein, kun taas biologian kirjassa niitä oli neljä.

Ainoastaan kolme prosenttia oppilaista osasi selittää kaikki histo-

KIRJALLISUUDENLAJIT	KIRJOITTAMISASENNE
keskiarvo 9.72 (keskihajonta 2.80)	keskiarvo 9.47 (keskihajonta 3.15)
Lyhyet tarinat ka 2.08 (kh .73)	Viestittely ka 2.76 (kh .45)
Sarjakuvat ka 2.07 (kh .83)	Tarinat ka 1.63 (kh 1.00)
Lehdet ka 1.92 (kh .79)	Sarjakuvat ka 1.60 (kh .90)
Romaanit ka 1.48 (kh .90)	Tietotekstit ka 1.50 (kh .87)
Käyttöohjeet ka 1.23 (kh .89)	Luokan lehti ka 1.14 (kh .83)
Runot ka 0.93 (kh .71)	Runot ka 0.83 (kh .83)
Aihepiirit	OPISKELUASENNE
keskiarvo 9.63 (keskihajonta 3.42)	keskiarvo 7.85 (keskihajonta 3.64)
Urheilu ka 1.90 (kh .92)	Ainekirjoitus ka 1.38 (kh .86)
Avaruus ka 1.73 (kh .93)	Näytteleminen ka 1.38 (kh 1.01)
Eri paikat ka 1.63 (kh .80)	Äidinkielentehtävät ka 1.44 (kh .84)
Tekniikka ka 1.60 (kh .96)	Kirjoitusten tarkastus ka 1.21 (kh .75)
Historia ka 1.49 (kh .92)	Äidinkielen läksyt ka 1.21 (kh .86)
Luonto ka 1.26 (kh .85)	Kirja kotiin ka 1.21 (kh .98)
KIRJALLISUUDEN KÄYTTÖTAPA	SOSIAALINEN LUKEMINEN
keskiarvo 11.58 (keskihajonta 3.12)	keskiarvo 8.86 (keskihajonta 3.41)
Nettijutut ka 2.43 (kh .92)	Yhdessä tehtäviä ka 2.23 (kh .71)
Jatko-osat ka 2.27 (kh .80)	Yhdessä lukeminen ka 1.58 (kh .82)
Opettaja lukee ka 1.99 (kh .80)	Kirjoista juttelu ka 1.38 (kh .90)
Äänikirjat ka 1.91 (kh .92)	Muut lukevat jutut ka 1.28 (kh .82)
Kirjasto ka 1.52 (kh .92)	Lukupiiri ka 1.26 (kh .90)
Kirjalahja ka 1.48 (kh .90)	Ääneen lukeminen ka 1.15 (kh .87)
LUKEMISEN MINÄKUVA	
ka 12.38 (keskihajonta 3.05)	
Ohjeiden ymmärtäminen ka 2.25 (kh .64)	
Tekstien ymmärtäminen ka 2.22 (kh .63)	
Oppikirjojen ymmärtäminen ka 2.15 (kh .61)	
Kirjoitustehtävien tekeminen ka 2.01 (kh .68)	
Sisällön muistaminen ka 1.78 (kh .81)	
Keskeisten asioiden löytäminen ka 1.97 (kh .69)	

*Taulukko 1.
Oppilaiden
asennemittarin
kysymyksiin anta-
mien vastausten
keskiarvot.*

rian tai biologian kirjan kymmenen sanaa oikein. Siksi olisi hyvä, että vielä yläkoulussakin oppilaiden kanssa harjoiteltaisiin kunkin oppiaineen oppikirjan sisällön ymmärtämistä. Tärkeää olisi myös tutustuttaa oppilaat eri oppiaineiden keskeiseen sanastoon.

Suurin osa oppilaista (78 %) oli sitä mieltä, että *keskeisten asioiden löytäminen* tekstistä on helppoa tai aika helppoa. Heidän arvionsa eivät kuitenkaan ole samanlaisia niiden tulosten kanssa, jotka saatiin heidän tekemistään luetun ymmärtämisen testeistä. *Tekstin sisällön muistaminen* oli oppilaiden mielestä vaikeinta. Silti heistä 66 prosenttia oli sitä mieltä, että se on helppoa tai aika helppoa. Taulukossa 1 ovat oppilaiden asennemittarin kysymyksiin antamien vastausten keskiarvot.

ITSETUNTO

Tutkimuksessa käytetty itsetuntomittari (Merisuo-Storm & Storm 2019) on laadittu Borban ja Reasonerin viiden tason itsetuntomallin (Borba 1989) pohjalta:

1. *Perusturvallisuus* (väittämät 1 – 10)
2. *Itsensä tiedostaminen* (väittämät 11 – 20)
3. *Liittymisen tunne* (väittämät 21 – 30)
4. *Tehtävätietoisuus* (väittämät 31 – 40)
5. *Pätevyyden tunne* (väittämät 41 – 50)

Jokaista itsetunnon osa-aluetta selvitettiin 10 väittämän avulla. Yhteensä mittarissa on 50 väittämää. Jokaisen väittämän vieressä on neljä vastausvaihtoehtoa: 1. *olen samaa mieltä*, 2. *olen lähes samaa mieltä*, 3. *olen melkein eri mieltä* ja 4. *olen aivan eri mieltä*. Jokaisesta osa-alueesta voi saada 0–30 pistettä. Koko lomakkeesta on siis mahdollista saada yhteensä 0–150 pistettä.

Kun oppilas on rastittanut *olen samaa mieltä*, väittämästä annettiin 3 pistettä, vaihtoehdosta *olen lähes samaa mieltä* 2 pistettä, vaihtoehdosta *olen melkein eri mieltä* 1 piste ja vaihtoehdosta *olen aivan eri mieltä* 0 pistettä. Käänteisten väittämien kohdalla pisteytys oli päinvastainen: vaihtoehdosta *olen aivan eri mieltä* sai 3 pistettä, vaihtoehdosta *olen melkein eri mieltä* 2 pistettä, vaihtoehdosta *olen melkein samaa mieltä* 1 pisteen ja vaihtoehdosta *olen samaa mieltä* 0

pistettä. Mittarin testaukseen osallistuneet oppilaat olivat täyttäneet lomakkeen jokaisen osion huolellisesti ja väittämiä omalla kohdallaan pohtien.

Sen näkee sisällöltään vastaavien väittämien vastausten välillä olevista merkittävistä korrelaatioista ja merkitsevistä tilastollisista yhteyksistä. Mittarin luotettavuudesta kertoo myös siitä saatu Cronbachin alpha -kertoimen erinomainen arvo 0.90. Oppilaiden itsetunnon osa-alueista keskiarvoltaan korkein oli liittymisen tunne. Koko mittarin yhteispistemäärät vaihtelivat välillä 39 – 142 pistettä (maksimipistemäärä 150). Yhteispisteiden keskiarvo oli 111 pistettä (kh. 15.80). Koko mittarin tai eri osa-alueiden yhteispistemäärissä ei ole merkitsevää eroa eri luokka-asteilla. Myöskään tyttöjen ja poikien yhteispistemäärät eivät eroa toisistaan merkitsevästi.

PERUSTURVALLISUUS

Melkein kaikki oppilaat (90%) olivat samaa tai ainakin lähes samaa mieltä siitä, että *oli mukavaa olla oppilaana juuri heidän omassa luokassaan*. Huolestuttavaa on kuitenkin, että 10 prosenttia oppilaista viihtyy siellä huonosti tai todella huonosti. Myös uudet kokemukset olivat suurimmalle osalle oppilaista niin mieluisia, että he olivat väittämän *Pidän uusista kokemuksista* kanssa samaa mieltä (55%) tai lähes samaa mieltä (40%). Huomio kannattaa kuitenkin kiinnittää siihen pieneen oppilasjoukkoon (5%), joka oli eri mieltä asiasta. Toinen ryhmä, jota ei saa jättää oman onnensa nojaan ovat ne oppilaat, jotka eivät tunne oloaan turvalliseksi koulussa. Vaikka 93 prosenttia oppilaista oli samaa tai lähes samaa mieltä siitä, että *heillä on turvallinen olo koulussa*, osa tunsikin olonsa siellä turvattomaksi. Tämän väitteen ja omassa luokassa viihtymisen välillä on merkittävä yhteys ($r = .513^{**}$, $p = .000$). Jos luokassa ei tunne oloaan turvalliseksi, siellä ei ole hyvä olla.

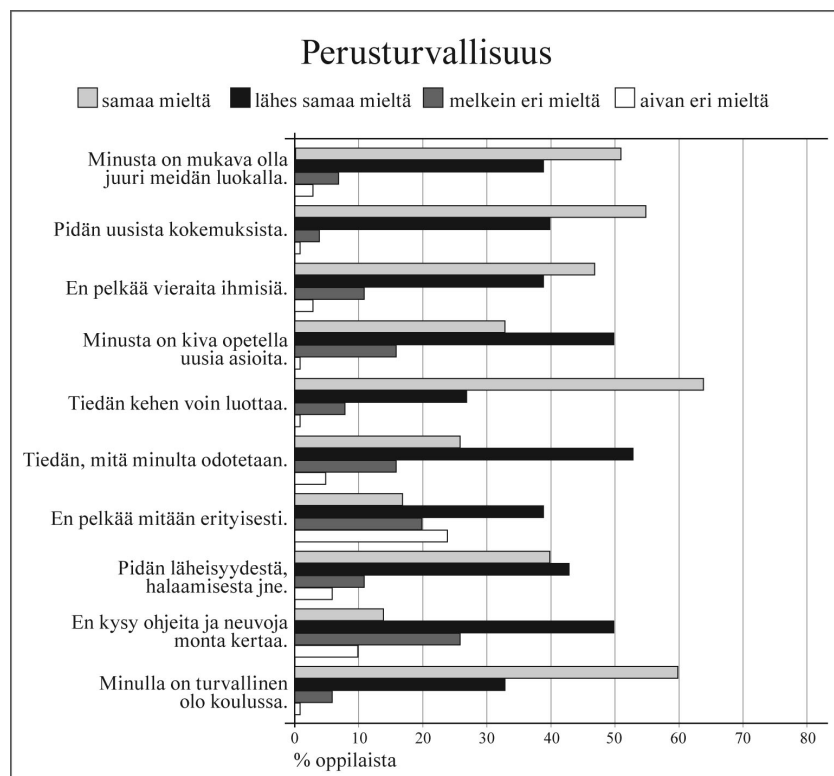
Lähes viidennes oppilaista (17%) ei pidä *uusien asioiden opettelusta* (1 – 0p.). Nämä oppilaat olivat pääosin samoja kuin ne, jotka vastasivat, etteivät he pidä *uusista kokemuksista*. Näiden kahden väitteen vastausten välillä on merkittävä korrelaatio ($r = .432^{**}$, $p = .000$) Yllättävän iso joukko (36%) taas oli samaa tai lähes samaa mieltä siitä, että he *kysyvät neuvoja ja ohjeita monta kertaa*. Mielenkiintoista on verrata yläkoulun oppilaiden vastauksia samasta asiasta aikaisemmassa tutkimuksessamme mukana olleiden alakoulun

toisluokkalaisten vastauksiin. Toisluokkalaisista vain 22 prosenttia kertoi kysyvän ohjeita monta kertaa. Tuntuu siltä, että yläkoulun oppilaat pelkäävät enemmän virheiden tekemistä kuin alkuopetuksen oppilaat.

Monien yläkoulun oppilaiden epävarmuudesta kertoo myös se, että vain neljännes oppilaista (26%) oli aivan samaa mieltä *Tiedän, mitä minulta odotetaan* -väittämän kanssa. Melkein toinen neljännes (21%) oli asiasta melkein tai aivan eri mieltä.

Kaksi väittämää liittyy oppilaiden pelkoihin. *Pelkään jotain erityisesti* -väittämä on laajempi kuin pelkästään ihmisiin kohdistuva *pelkään vieraita ihmisiä* -väittämä. Oppilaat pelkäsivät useammin jotain muuta kuin toisia ihmisiä. Samaa mieltä tai lähes samaa mieltä siitä, että he *pelkäävät jotain erityisesti* oli lähes kaksi kolmasosaa (62 %) tytöistä ja yksi kolmasosa (30 %) pojista. Tyttöjen ja poikien vastauksissa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t= 4.71, p= .000$).

Pojista vähän suurempi osa (17%) kuin tytöistä (11%) oli samaa mieltä tai lähes samaa mieltä siitä, että he *pelkäävät vieraita ihmisiä*.



Kuvio 1. Oppilaiden mielipiteet Perusturvallisuus-osion asioista.

Suurin osa oppilaista kuitenkin *tietää kehen he voivat luottaa*. Samaa mieltä tai lähes samaa mieltä tämän väitteen kanssa oli 91 prosenttia oppilaista. Ne oppilaat, joiden oli vaikea tietää, ketkä ovat luotettavia, vastasivat myös muita useammin, ettei heillä ole turvallinen olo koulussa tai että he eivät viihdy luokassaan. Luottamista koskevan väitteen ja näiden kahden muun väitteen välillä onkin merkittävät korrelaatiot ($r = .413^{**}$, $p = .000$; $r = .337^{**}$, $p = .000$). Tyttöjen ja poikien mielipiteissä, jotka liittyvät väitteeseen *Pidän läheisyydestä, halaa misesta ja taputtamisesta jne.* on merkitsevä ero ($t = -2.91$, $p = .004$). Tytöistä vain pieni osa (9 %) oli merkinnyt olevansa melkein tai aivan eri mieltä väitteen kanssa. Pojista taas negatiivisesti asiaan suhtautui 16 prosenttia. Silti pojista kolmannes (34%) ja tytöistä melkein puolet (47%) oli väitteen kanssa samaa mieltä.

Kuviossa 1 ovat oppilaiden mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat Perusturvallisuus-osion asioista. Osa väittämistä on käänteisinä, mutta yhtenäisyyden vuoksi ne esitetään kuviossa kaikki positiivisessa muodossa.

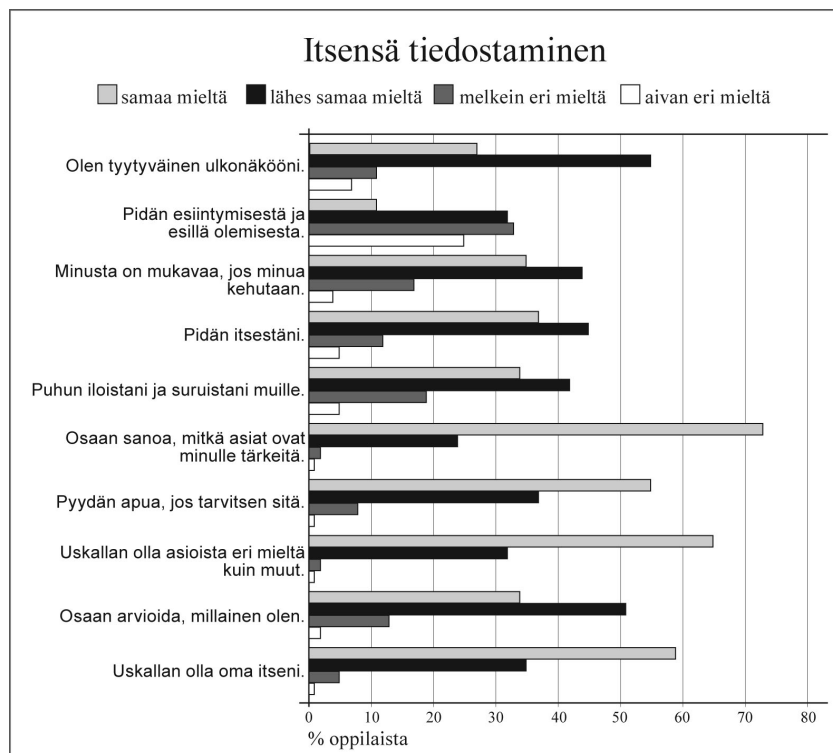
ITSENSÄ TIEDOSTAMINEN

Itsensä tiedostamisen osa-alueen väittämistä oppilailla oli positiivisimmat näkemykset siitä, että *he tietävät, mitkä asiat ovat heille tärkeitä*. Vain muutama oppilas (2%) oli merkinnyt sen yhteyteen jommankumman negatiivisimmista arvioista. Yhtä vähän oli niitä oppilaita (2%), jotka eivät *uskalla olla asioista eri mieltä kuin muut*. Lähes kaikki oppilaat (93 %) olivat myös samaa tai lähes samaa mieltä väittämän *Uskallan olla oma itseni* kanssa. Pojat (72%) olivat kuitenkin huomattavasti useammin valinneet kaikkein positiivisimman vastausvaihtoehdon kuin tytöt (42%). Poikien ja tyttöjen vastauksissa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t = 3.62$, $p = .000$).

Tyttöjen ja poikien vastauksissa on niin ikään erittäin merkitsevä ero ($t = 4.94$, $p = .000$) väittämän *Olen tyytyväinen ulkonäkööni* kohdalla. Pojista melkein puolet (41%) mutta tytöistä vain pieni osa (8%) oli aivan samaa mieltä väittämän kanssa. Huolestuttavaa on myös, että vain 20 prosenttia tytöistä oli aivan samaa mieltä väittämän *Pidän itsestäni* kanssa. Pojista taas puolet (51%) ajatteli näin positiivisesti itsestään Tämänkin väittämän kohdalla tyttöjen ja poikien vastauksissa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t = 3.81$, $p = .000$). Oppilaat, jotka olivat tyytyväisiä ulkonäköönsä pitivät myös itses-

tään. Näiden väittämien välillä on merkittävä yhteys ($r = .726^{**}$, $p = .000$). Samoin oppilas, joka piti itsestään ja oli tyytyväinen omaan ulkonäkönsä, uskalsi olla oma itsensä ($r = .586^{**}$, $p = .000$; $r = .634^{**}$, $p = .000$).

Oman itsen arvioiminen oli monelle vaikeaa. Vain kolmannes op-



Kuvio 2. Oppilaiden mielipiteet Itsensä tiedostamisen osion asioista.

pilaista (34 %) oli samaa mieltä väittämän *Osaan arvioida millainen olen* kanssa. Melkein eri mieltä tai aivan eri mieltä asiasta oli 15 prosenttia oppilaista. Oppilas, joka piti itsestään osasi myös muita paremmin arvioida, minkälainen hän oli. Näiden kahden väittämän välillä on merkittävä korrelaatio ($r = .426$, $p = .000$). Samoin ne, joille oli selvää, mitkä asiat olivat heille tärkeitä, osasivat parhaiten myös arvioida itseään ($r = .421^{**}$, $p = .000$). Noin puolet oppilaista (55 %) oli merkinnyt *pyytävänsä apua sitä tarvitessaan*. Huomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että 10 prosenttia työistä ja seitsemän prosenttia pojista ei tohtinut sitä pyytää. Monet oppilaat (21 %) eivät pitäneet siitä, että *heitä kehuaan muiden kuullen*. Tämä on hyvä huomioida

luokassa. Joillekin oppilaille kannattaa antaa positiivista palautetta kahden kesken. Noin kolmannes (35 %) kuitenkin ilahtui siitä, että muut kuuluivat heidän onnistumisistaan.

Merkitsevästi suurempi osa tytöistä kuin pojista olisi valmis *puhumaan iloistaan ja suruistaan muille* ($t = -2.67, p = .008$). Pojista 30 prosenttia ja tytöistäkin 16 prosenttia oli valinnut jommankumman negatiivista vastausvaihtoehdoista. Samat oppilaat, jotka perusturvallisuus-osiossa *pitivät läheisyydestä, halaamisesta, taputtamisesta jne.* olivat valmiita kertomaan omista asioistaan muille ($r = .398^{**}, p = .000$). Samoin oppilaat, jotka tiesivät, kehen voivat luottaa olivat avoimempia omista asioistaan ($r = .283^{**}, p = .000$).

Vain 11 prosenttia oppilaista *piti esiintymisestä ja esillä olosta*. Neljännes oppilaista (25 %) oli väittämän kanssa täysin eri mieltä. Lisäksi melkein eri mieltä väittämän kanssa oli kolmannes oppilaista (33 %). Lukemisen ja kirjoittamisen asennemittarissa kysyttiin oppilaiden mielipidettä luokassa näyttelymiseen. Kuten edellä kerrottiin, yli puolet oppilaista (53 %) ja vielä suurempi osa pojista (63 %) ei pitänyt siitä. Tämän väittämän vastaukset korreloivat merkittävästi ($r = .532^{**}, p = .000$) näiden mielipiteiden kanssa. Kuviossa 2 ovat oppilaiden mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat Itsensä tiedostaminen -osion asioista. Osa väittämistä on käänteisinä, mutta yhtenäisyyden vuoksi ne esitetään kuviossa kaikki positiivisessa muodossa.

LIITTYMISEN TUNNE

Pojista puolet (49%) oli samaa mieltä väitteen *Ystävien löytäminen on helppoa* kanssa. Tytöille tehtävä ei ollut yhtä helppo. Heistä vain neljännes (26%) oli samaa mieltä väitteen kanssa ja kolmasosa (32%) oli vastannut, että he ovat melkein tai aivan eri mieltä asiasta. Tyttöjen ja poikien vastauksissa onkin tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t = .371, p = .000$). Luokissa oli silti joukko poikiakin (11%), joiden oli vaikea löytää ystäviä. Ei ole yllätys, että tämän väitteen vastaukset korreloivat merkittävästi väitteen *Minulla on monta hyvää ystävää* vastausten kanssa ($r = .622^{**}, p = .000$).

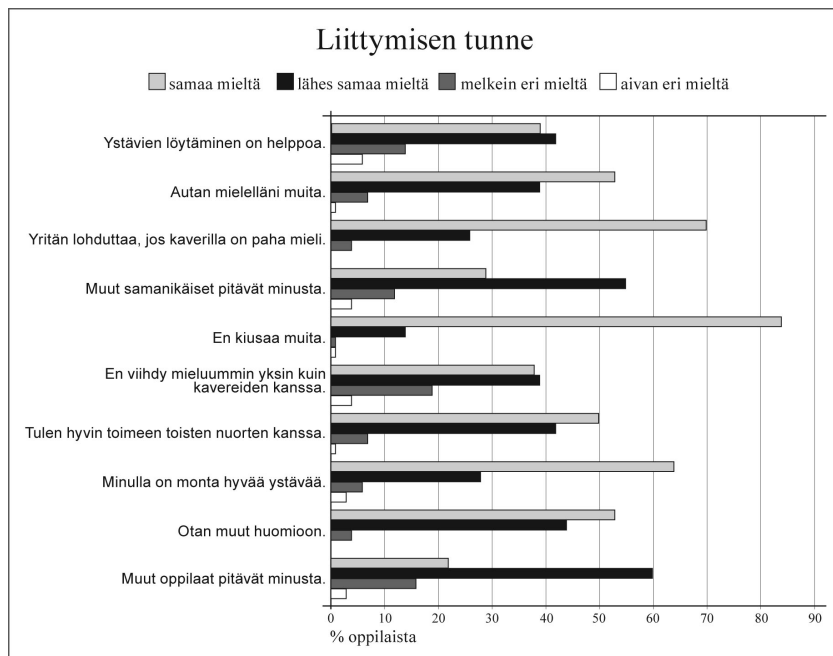
Silti huomattavasti suurempi joukko oppilaita (64%) oli samaa mieltä siitä, että heillä on monta hyvää ystävää. Samaa mieltä väitteen kanssa olevien joukossa oli lähes yhtä suuri osuus tytöistä (62%) kuin pojista (65%). Kuitenkin melkein eri mieltä tai aivan eri mieltä oli suurempi osa tytöistä (14%) kuin pojista (5%).

Lomakkeen kaksi väittämää ovat melkein samoja: *Muut samanikäiset pitävät minusta* ja *Muut oppilaat pitävät minusta*. Näiden kahden väittämän vastausten välillä onkin merkittävä korrelaatio ($r = .779^{**}$, $p = .000$). Näyttää siltä, että varsinkin tytöt olivat kovin epävarmoja siitä, kuinka pidettyjä he olivat. Ensimmäisen väitteen kanssa samaa mieltä oli vain 19 prosenttia tytöistä mutta 37 prosenttia pojista. Tytöistä 23 prosenttia ja pojista 19 prosenttia oli melkein tai aivan eri mieltä asiasta. Tyttöjen ja poikien vastauksissa on tilastollisesti merkitsevä ero ($t = 2.83$, $p = .005$). Jälkimmäisen väitteen kanssa samaa mieltä oli vielä pienempi joukko: 16 prosenttia tytöistä ja 26 prosenttia pojista. Muut samanikäiset pitävät minusta -väite korreloi lisäksi merkittävästi väitteiden *Minulla on monta hyvää ystävää* ($r = .486^{**}$, $p = .000$) sekä *Tulen hyvin toimeen toisten nuorten kanssa* ($r = .565^{**}$, $p = .000$). Puolet oppilaista (50%), sekä tytöistä että pojista, oli samaa mieltä siitä, että he tulevat hyvin toimeen toisten nuorten kanssa. Vain pieni joukko (8%) oli asiasta eri mieltä. Silti huomattavasti suurempi osa oppilaista, 28 prosenttia pojista ja 18 prosenttia tytöistä, oli samaa mieltä tai lähes samaa mieltä väitteen *Viihdyn mieluummin yksin kuin kaverin kanssa*.

Loput Liittymisen tunne -osion väitteet liittyvät siihen, miten oppilas itse kohtelee toisia oppilaita. Yksi niistä on negatiivinen väite: *Kiusaan muita*. Suurin osa oppilaista (95% tytöistä ja 76% pojista) oli aivan eri mieltä tämän väitteen kanssa. Vain kaksi prosenttia oppilaista oli sen kanssa samaa tai melkein samaa mieltä. Suurin osa oppilaista (70%) oli samaa mieltä väitteen *Yritän lohduttaa, jos kaverilla on paha mieli* kanssa. Silti tyttöjen vastaukset olivat vielä merkittävästi positiivisemmat kuin poikien ($t = -3.09$, $p = .002$). Kukaan ei ollut väittämän kanssa aivan eri mieltä. Pojista kuitenkin viisi prosenttia ja tytöistä kolme prosenttia oli melkein eri mieltä asiasta. He ehkä eivät tiedä, miten he toista lohduttaisivat. Samat oppilaat, jotka olivat valmiita lohduttamaan kaveria myös *auttavat mielellään muita* ($r = .495^{**}$, $p = .000$). Vaikka yli puolet oppilaista (53%) oli valmiita tarjoamaan apuaan, 10 prosenttia pojista ja neljä prosenttia tytöistä ei usko omiin auttamishaluihinsa. Lähes kaikki oppilaat (97%) olivat kuitenkin samaa tai ainakin lähes samaa mieltä siitä, että he *ottavat muut huomioon*. Näidenkin kahden väittämän välillä on merkittävä korrelaatio ($r = .368^{**}$, $p = .000$).

Kuviossa 3 ovat oppilaiden mielipiteiden prosentuaaliset jakautu-

mat Liittymisen tunne -osion asioista. Osa väittämistä on käänteisenä, mutta yhtenäisyyden vuoksi ne esitetään kuviossa kaikki positiivisessa muodossa.



Kuvio 3. Oppilaiden mielipiteet Liittymisen tunne -osion asioista.

TEHTÄVÄTIETOISUUS

Oppilaille kaikkein vaikeinta oli keskittyminen tehtävien tekemiseen. Pojista 36 prosenttia ja tytöistä 31 prosenttia vastasi, että he *kyllästyvät helposti tehtävien tekemiseen*. Kun näihin prosenttilukuihin lisätään ne, jotka olivat lähes samaa mieltä, voidaan sanoa, että 76 prosenttia pojista ja 57 prosenttia tytöistä ei jaksa pitkään tehdä samaa tehtävää. Vain kolme prosenttia pojista ja 12 prosenttia tytöistä oli asiasta aivan eri mieltä. Tämä on opettajille melkoinen haaste! Ne oppilaat, jotka kyllästyvät helpoimmin olivat todennäköisesti niitä, jotka *tarvitsevat rohkaisua tehtävien tekemiseen*. Näiden kahden väittämän vastauksilla on merkittävä yhteys ($r = .292^{**}$, $p = .000$). Oppilaista melkein neljännes (22%) oli sitä mieltä tai lähes sitä mieltä, että he tarvitsivat niiden tekemiseen rohkaisua. Vaikka nämä oppilaat olivat useimmiten poikia tässä joukossa oli myös paljon tyttöjä.

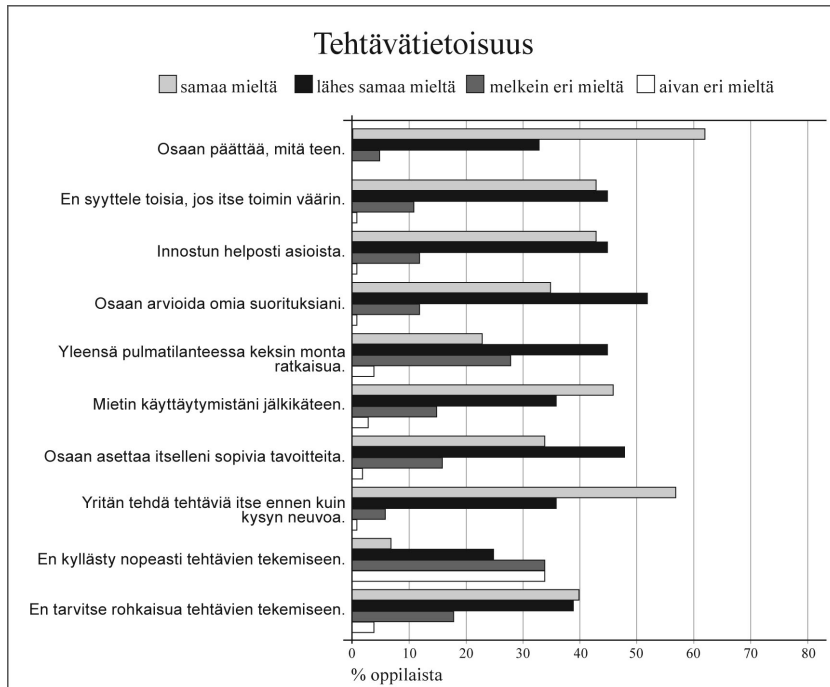
Ratkaisua vaativa ongelma on myös, että 14 prosenttia pojista ja 10 prosenttia tytöistä oli eri mieltä väittämän *Innostun helposti asioista*

kanssa. Aivan samaa mieltä asiasta oli noin kolmasosa pojista (31%) ja hiukan suurempi osa (38%) tytöistä. Yllättävää on, että vain puolet yläkoululaisista oli samaa mieltä väittämän *Yritän tehdä tehtäviä ennen kuin kysyn neuvoa* kanssa. Tytöistä 10 prosenttia ja pojistakin viisi prosenttia oli eri mieltä tai aivan eri mieltä väittämän kanssa. He olivat ilmeisesti huomanneet, että he pääsevät helpommalla, kun he kysyvät heti neuvoa kuin silloin, kun he ensin yrittävät itse keksiä, mitä pitäisi tehdä.

Väittämien *Osaan asettaa itselleni sopivia tavoitteita* ja *Osaan arvioida omia suorituksiani välillä* on merkittävä yhteys ($r = .419^{**}$, $p = .000$). Nehän liittyvät samaan asiaan. Noin kolmasosa oppilaista (34%, 35%) oli samaa mieltä väittämien kanssa. Tavoitteiden asettaminen on vielä jonkin verran vaativampaa, koska 18 prosenttia oppilaista oli melkein tai aivan eri mieltä väitteen kanssa. Omien suoritustensa arvioinnin suhteen yhtä epävarmoja oli 13 prosenttia oppilaista. Suurin osa pojista (70%) oli aivan samaa mieltä väittämän *Osaan itse päättää, mitä teen* kanssa. Tytöistä vain puolet (51%) oli yhtä varmoja asiasta. Tämän väittämän vastaukset korreloivat merkittävästi omien taitojen arviointiin ja sopivien tavoitteiden asettamiseen liittyvien vastausten kanssa ($r = .313^{**}$, $p = .000$; $r = .317^{**}$, $p = .000$). Kouluissa on oppilaita, joille nämä kaikki asiat ovat selviä. Niissä on myös oppilasjoukko, jotka ovat kaikkien niiden suhteen epävarmoja.

Väittämä *Yleensä pulmatilanteissa keksin monta ratkaisua* on melko vaativa. Joku oppilas olikin kirjoittanut lomakkeen reunaan, että hän keksii yhden hyvän ratkaisun ja se riittää. Aivan samaa mieltä väitteen kanssa oli vain noin neljännes oppilaista (23%). Lähes kolmasosa oppilaista (32%) oli melkein eri mieltä tai aivan eri mieltä asiasta. Tyttöjen ja poikien vastauksissa ei ollut juurikaan eroa. Sitä vastoin tyttöjen ja poikien mielipiteissä väittämistä *Syyttelen muita, jos itse toimin väärin* ja *Mietin käyttäytymistäni jälkikäteen* oli merkitsevät erot ($t = -2.81$, $p = .006$; $t = -2.94$, $p = .000$). Yli puolet tytöistä (53%) ja 35 prosenttia pojista oli ehdottomasti eri mieltä toisten syyttelemisestä. Aivan tai melkein samaa mieltä siitä, että he syyttelevät muita omista virheistään oli 16 prosenttia pojista ja seitsemän prosenttia tytöistä. Tytöistä yli puolet (55%) oli aivan samaa mieltä väittämän kanssa käyttäytymisensä miettimisestä. Pojista vain 38 prosentilla oli samat mielipiteet. Neljännes pojista (25%) ja pieni osa tytöistä (8%) taas ei juurikaan jälkepäin mieti tekemisiään.

Kuviossa 4 ovat oppilaiden mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat Tehtävätietoisuus-osion asioista. Osa väittämistä on käänteisinä, mutta yhtenäisyyden vuoksi ne esitetään kuviossa kaikki positiivisessa muodossa.



Kuvio 4. Oppilaiden mielipiteet Tehtävätietoisuus-osion asioista.

PÄTEVYYDEN TUNNE

Melkein kaikki oppilaat (97 %) olivat samaa mieltä tai ainakin lähes samaa mieltä väitteen *Olen iloinen, jos onnistun* kanssa. Tytöt olivat poikia huolestuneempia epäonnistumisesta. Puolet heistä (50%) oli samaa mieltä tai lähes samaa mieltä väitteen *Pelkään, että epäonnistun ja teen virheitä* kanssa. Pojista ainoastaan neljännes (29%) oli yhtä huolestunut asiasta. Sukupuolten mielipiteissä oli erittäin merkitsevä ero ($t= 4.09, p= .000$). Seitsemäs- ja kahdeksasluokkalaisten mielipiteissä oli niin ikään erittäin merkitsevä ero ($t= -3.69, p= .000$). Seitsemänsissä luokissa pelättiin enemmän virheiden tekemistä kuin kahdeksansissa.

Melkein kaikki tytöt (92%) olivat samaa mieltä tai lähes samaa mieltä väitteen *On asioita, joissa olen huono* kanssa. Pojista taas lähes viidennes (18%) oli melkein tai aivan eri mieltä asiasta. Tyttöjen ja poikien mielipiteissä onkin tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t=$

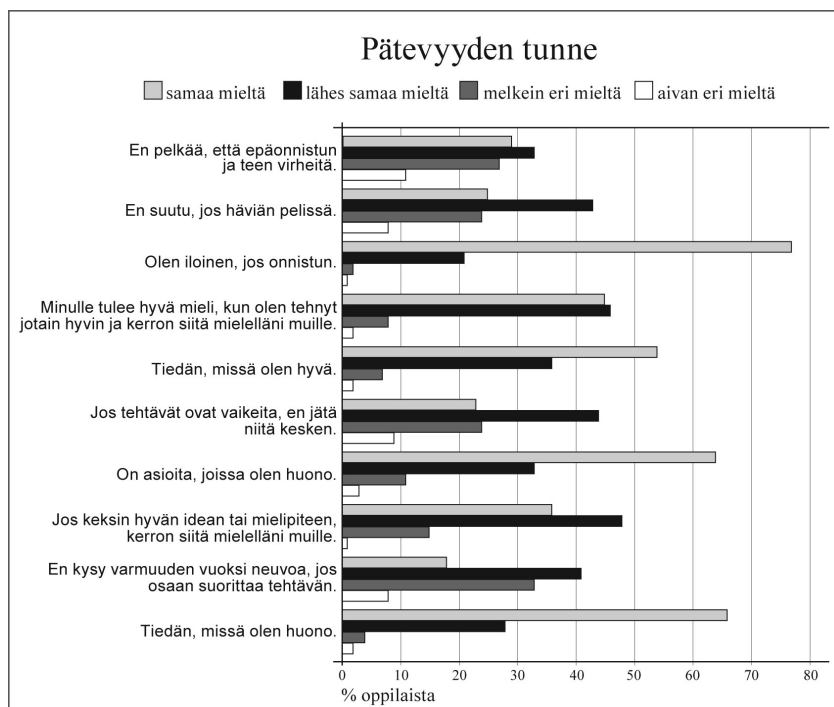
-2.94, $p = .000$). Lähes kaikki pojat (96%) ja melkein yhtä moni tyttö (92%) uskoi myös hyvin tai melko hyvin tietävänsä, missä he olivat huonoja. Väittämä *Tiedän, missä olen hyvä* kuvaa samaa asiaa toisesta suunnasta. Nytkin tytöt olivat omista taidoistaan useammin epävarmoja kuin pojat. Ainoastaan seitsemän prosenttia pojista mutta 13 prosenttia tytöistä oli melkein tai aivan eri mieltä asiasta. Näiden kahden väittämän vastausten välillä on merkittävä korrelaatio ($r = .262^{**}$, $p = .000$).

Mielenkiintoista on, että väitteen *Olen iloinen, jos onnistun* ja väitteen *Tiedän missä olen hyvä* välillä on merkittävä yhteys ($r = .483^{**}$, $p = .000$). Voisiko se tarkoittaa, että oppilas joka on varma siitä, missä on hyvä, osaa myös iloita onnistumisistaan paremmin kuin muut? Oppilaat, jotka olivat iloisia onnistumisistaan, olivat usein niitä, joille tulee hyvä mieli, kun he ovat tehneet jotain hyvin. He myös kertovat siitä mielellään muille. Näiden väittämien vastaukset korreloivat merkittävästi ($r = .411$, $p = .000$). Mittarin Itsensä tiedostaminen -osassa oppilaat arvioivat, miltä heistä tuntui, jos heitä keuhuttiin muiden kuullen. Samat oppilaat, jotka kertoivat pitävänsä siitä, olivat myös tässä kohdassa valinneet positiivisen vaihtoehdon. Näiden väittämien vastausten välillä on merkittävä yhteys ($r = .392^{**}$, $p = .000$). Sekä pojista että tytöistä 16 prosenttia ei mielellään kertoisi muille hyvistä ideoistaan tai mielipiteistään. Ne oppilaat, jotka halusivat kertoa muille hyvistä suorituksistaan ja joilla oli varmuus siitä, missä he olivat hyviä, uskalsivat myös muita paremmin esittää omia ideoitaan ja mielipiteitään ($r = .425^{**}$, $p = .000$; $r = .265$, $p = .000$).

Suurin osa oppilaista (68 %) oli aivan tai melkein sitä mieltä, että he eivät suutu, jos häviävät pelissä. Pojista kuitenkin 40 prosenttia ja tytöistäkin 12 prosenttia oli huonompia häviäjiä. He olivat rastittaneet olevansa eri tai aivan eri mieltä asiasta. Poikien ja tyttöjen vastauksissa on merkitsevä ero ($t = -3.03$, $p = .000$). Pojista 30 prosenttia ja tytöistä 36 prosenttia oli samaa tai lähes samaa mieltä väittämän *Jos tehtävät ovat vaikeita, jätän ne kesken* kanssa. Tämän väittämän vastaukset korreloivat merkittävästi niiden vastausten kanssa, jotka oppilaat antoivat edellisen osion väittämiin *Kyllästyn helposti tehtävien tekemiseen ja Tarvitsen rohkaisua tehtävien tekemiseen* ($r = .413^{**}$, $p = .000$; $r = .362^{**}$, $p = .000$). Yllättävää on, kuinka monet oppilaat myönsivät kysyvänsä varmuuden vuoksi neuvoa, vaikka he osaisivat suorittaa tehtävän. Pojista lähes puolet (44%) ja tytöistäkin yli kolmannes

(36%) oli samaa tai lähes samaa mieltä kuin tämä väittämä. Aivan eri mieltä väitteen kanssa oli ainoastaan 16 prosenttia pojista ja 22 prosenttia tytöistä. Myös tähän väittämään saadut vastaukset korreloivat merkittävästi väittämän *Tarvitsen rohkaisua tehtävien tekemiseen vastausten* kanssa ($r = .292^{**}$, $p = .000$).

Kuviossa 5 ovat oppilaiden mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat Pätevyyden tunne -osion asioista. Osa väittämistä on käänteisinä, mutta yhtenäisyyden vuoksi ne esitetään kuviossa kaikki positiivisessa muodossa.



Kuvio 5. Oppilaiden mielipiteet Pätevyyden tunne -osion asioista.

POHDINTA

Tutkimuksen tulokset näyttävät, että oppilaiden taitojen ja asenteiden välillä on selvä yhteys. Toisessa artikkelissani esitettyjen luetun ymmärtämisen testien ja tässä artikkelissa kuvatun asennetestin tulosten välillä on merkittävä korrelaatio niin seitsemänsillä ($r = .300^{**}$, $p = .000$) kuin kahdeksansillakin luokilla ($r = .271^{**}$, $p = .007$).

Myös oppilaan hyvällä itsetunnolla ja äidinkielenaidoilla on yhteys. Seitsemänsillä luokilla menestyminen sekä luetun ymmärtämisen testissä että sanelukirjoitustestissä korreloivat merkittävästi

itsetuntotestin tulosten kanssa ($r = .344^{**}$, $p = .006$; $r = .316^{**}$, $p = .000$). Lisäksi oppilaiden lukemis- ja kirjoittamisasenteet korreloivat merkittävästi heidän itsetuntotestistä saamiensa tulosten kanssa ($r = .402^{**}$, $p = .000$). Voidaan siis sanoa, että oppilaan itsetunnolla on huomattava vaikutus hänen oppimiseensa ja asenteisiinsa. Siksi on hyvin tärkeää, että koulussa tuetaan jokaisen oppilaan itsetunnon ja opiskeluasenteiden kehitystä.

Eryityisesti monilla pojilla, mutta myös monilla tytöillä, on erittäin negatiiviset lukemis- ja kirjoittamisasenteet. Siksi olisi tarpeen miettiä, minkälaiset tehtävät voisivat kiinnostaa heitä. Monet pojat kertoivat lukevansa mielellään laitteiden ja pelien käyttöohjeita ja tekniikasta kertovia kirjoja. Niiden lukeminen sitä vastoin kauhistutti suurinta osaa tytöistä. Urheilu taas tuntui kiinnostavan suurta oppilasjoukkoa. Silti kaikki oppilaat eivät urheilustakaan pidä, vaan heidän mielestään urheiluaiheisia kirjoja on tosi kurjaa lukea. Yllättävä tulos oli, että luonnosta kertovien kirjojen lukeminen oli vastenmielistä niin suurelle osalle oppilaista. Tutkimuksen tulokset osoittavat siis, että jotta kaikki oppilaat saataisiin kiinnostumaan, tarjolla pitää olla hyvin monenlaisia lukumateriaaleja.

Kun koko itsetuntomittarin yhteispistemäärät vaihtelivat välillä 39 – 142 pistettä (maksimipistemäärä 150), on välttämätöntä kiinnittää huomio niihin oppilaisiin, joiden pistemäärät jäivät huomattavasti keskiarvon (111 pistettä) alapuolelle. He ovat yleensä oppilaita, jotka eivät viihdy koulussa eivätkä menesty opinnoissaan. Nämä oppilaat tarvitsevat kipeästi tukea. He ovat monella tavalla epävarmoja, eivät pidä itsestään eivätkä tunne oloaan turvalliseksi koulussa. Heillä ei ole ystäviä, ja ystävien hankkiminen on heidän mielestään hyvin vaikeaa. Silti suurin osa oppilaista oli innostunut esimerkiksi äidinkielen tehtävien tekemisestä yhdessä toisen oppilaan kanssa. Kun monet oppilaat kuitenkin rastittivat, että he viihtyvät mieluummin yksin kuin kavereiden kanssa, tulee pohtia mistä se johtuu. Onko heillä ehkä negatiivisia kokemuksia toisten oppilaiden kanssa olemisesta?

Huolestuttavaa on, kuinka suuri joukko oppilaista kammoksuu esiintymistä, ääneen lukemista ja omien kirjoitustensa näyttämistä toisille oppilaille. Pitääkin pohtia, miten luokan ilmapiiri saataisiin sellaiseksi, että jokainen uskaltaisi olla siellä oma itsensä. Oppilaita saattaisi auttaa jo sekin, että he huomaisivat, että hyvin monet muutkin oppilaat ovat yhtä arkoja olemaan esillä.

LÄHTEET

- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P., & Muspratt, S.** 2002. Boys, literacy and schooling. Expanding the repertoires of practice. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Borba, M.** 1994. Home Esteem Builders. Torrance, CA: Jalmar Press.
- Borba, M.** 1989. Esteem builders. AK-8 Self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate. Torrance, CA: Jalmar Press.
- Cole, M. & Cole, S.R.** 2001. The development of children. New York, NY: Donneley.
- Cunningham, P.M. & Cunningham, J.W.** 2002. What we know about how to teach phonics. Teoksessa A.E. Farstrup & S.J. Samuels (toim.) What Research has to say about reading instruction. Newark, NJ: International Reading Association, 87-109.
- Eriksson, K.** 2002. Booktalk dilemmas: teachers' organisation of pupils' reading. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (4), 391-408.
- Gambrell, L.B.** 1996. Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher* 50 (1), 14-25.
- Hewitt, J.P.** 2007. Self and society. A symbolic interactionist social psychology. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Linnakylä, P. & Malin, A.** 2003. How to reduce the gender gap in reading literacy? Teoksessa S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (toim.) Northern lights on PISA-Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000. Oslo: University of Oslo Department of Teacher Education and School Development, 39-53.
- Merisuo-Storm, T.** 2012. Tontut ja elefantit. Neljännen luokan lukemisen ja kirjoittamisen testistö. Turku: Agricola.
- Merisuo-Storm, T.** 2007. The development of writing skills of boys and girls during the first six school years. *Nordisk Pedagogik* 27 (4), 373-385.
- Merisuo-Storm, T.** 2006. Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111-125.
- Merisuo-Storm, T. & Aerila, J-A.** 2018. Boys' and girls' reading skills and attitudes during the first six school years. Teoksessa P. Orellana Garcia & P. Baldwin Lind (toim.) Reading achievement and motivation in boys and girls. Cham: Springer International Publishing, 157-181.
- Merisuo-Storm, T. & Aerila, J-A.** 2016. Providing skills and support to primary school pupils in content-area reading. *IJCDSE, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* 7 (3), 2880-2888.
- Merisuo-Storm, T. & Storm, R.** 2019. Alpeilla ja merenpohjassa. Testejä yläkouluun. Turku: Agricola.

- Merisuo-Storm, T. & Storm, R.** 2018. Sammakon loikka. Testejä alkuopetukseen. Turku: Agricola.
- Reasoner, R. W.** 2010. The true meaning of self-esteem. Fulton, MD: National Association for Self-esteem.
- Reasoner, R.W.** 1992. Building self-esteem in the elementary schools. Teacher's manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Smith, E.** 2003. Failing boys and moral panics: Perspectives on the under-achievement debate. *British Journal of Educational Studies* 51 (3), 282–295.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I.** (2007). The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Lukuseula mittaa digitaalisesti lukutaitoa

TEKNISEN LUKUTAIDON MITTAAMINEN

Ytimessä-hankkeessa oppilaiden lukutaitoa arvioitiin digitaalisella lukutaidon arviointivälineellä, jonka nimi on Lukuseula. Lukuseulan kehitystyö on kestänyt noin kolme vuotta ja tehtäviä on rakennettu alusta saakka teoriajohtoisesti. Teknisen lukutaidon tehtävät perustuvat Suomessa ja ulkomailla laajasti käytössä oleviin kynä-paperi-seuloihin ja tekstinymmärtämistä arvioidaan kahdella erilaisella tutkimusperustaisella tehtävätyypillä. Tehtävät tehdään luokassa joko tabletilla tai tietokoneella ja niiden tekeminen kestää 40–60 minuuttia.

LUKUSEULA ANTAA TARKKOJA MITTAUSTULOKSIA

Tähän mennessä Lukuseulalla on arvioitu yli 5000 peruskoulun oppilaan lukutaitoa. Keväällä 2019 julkaistavassa tutkimuksessa osoitetaan, että Lukuseula toimii lukemisen vaikeuksien paikantamisessa ainakin yhtä hyvin kuin käytössä olevat kynä-paperi-seulat.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että tytöt ovat jo alakoulun viimeisillä luokilla poikia reilun vuoden lukutaidossa edellä. Heikkojen lukijoiden ryhmään kuului myös selvästi enemmän vuoden viimeisellä kuin ensimmäisellä vuosikolmanneksella syntyneitä oppilaita. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että digitaalisella Lukuseulalla voi arvioida paperitomasti, tehokkaasti ja monipuolisesti peruskoululaisten lukutaitoa.

LÄHTEET

Lyytinen, S., & Lehto, J. E. 1998. Hierarchy rating as a measure of text macroprocessing: Relationship with working memory and school achievement. *Educational Psychology*, 18(2), 157–169.

Nevala, J., & Lyytinen, H. 2000. *Sanaketjutesti : käsikirja. 2: tekninen opas*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. 1997. Development of objective procedures for screening and assessment of dyslexic students in higher education. *Journal of Research in Reading*, 20(1), 77–83.

Royer, J. M. 2001. Developing reading and listening comprehension tests based on the Sentence Verification Technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*; Hoboken, 45(1), 30–41.

Takala, M., & Kuusela, J. 2009. Tarzan helps to find dyslexics: a pseudo-word test. *Support for Learning*, 24(2), 81–85.

Lauri Ståhlberg

KIRJOITTAJAT:

Aaltonen, Antti

KM, yliopisto-opettaja, Turun yliopisto

Aerila, Juli-Anna

Dosentti, Turun yliopisto

Alpia-Sormunen, Johanna

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Joensuu

Aunio, Tomi

VTM, kirjastosihteerin Turun normaalikoulu, Turun yliopisto

Heino, Tapio

KM, 1.8.2019 Rauman norssin johtavan rehtorin tehtävästä eläköitynyt

Hämäläinen, Taina

KM, rehtori, erityisopettaja, Muijalan koulu, Lohja

Kauppinen, Merja

Dosentti, Jyväskylän yliopisto

Keinänen-Toivola, Minna

FT, Tutkimuspäällikkö Satakunnan ammattikorkeakoulu

Kokkonen, Outi

FM, KM, luokanlehtori ja historian aineenopettaja, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Korpela, Maria

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, opettajankouluttaja, Turun normaalikoulu, Turun yliopisto

Koskinen, Camilla

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Joensuu

Laiho, Harri

Väinö Riikkilä -seuran puheenjohtaja

Lehtonen, Heidi

KM ja TaM, luokanlehtori ja kuvataiteen aineenopettaja, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Lähteelä, Johanna

KM, projektitutkija, Turun yliopisto

Merisuo-Storm, Tuula

KT, dos., Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, Turun yliopisto

Nenonen, Tapio

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, S2-opettaja Rantakylän normaalkoulu, Itä-Suomen yliopisto

Nera, Susanna

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, opettajankouluttaja, Turun normaalikoulu, Turun yliopisto

Niinikivi, Laura

KM, luokanopettaja, Muijalan koulu, Lohja

Niinistö, Eeva-Maija

KM, LTO, luokanlehtori, pätevyys opettaa psykologiaa sivuaineena, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Orell, Miina

Tuntiopettaja, Turun normaalikoulu, Turun yliopisto

Paloneva, Marja-Sisko

Toiminnanjohtaja, Lukuvälineasiantuntija, Datero ry

Palviainen, Mervi

HuK, PkO, Rauman normaalikoulun lehtori, luokanopettaja, vv. 1976-2011

Raivo, Maria

FM, KM, äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Sario, Suvi

Kirjasto- ja tietopalvelualan tradenomi (AMK), kirjastosihteeri, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Silvennoinen, Tuire

KM, erityisopetuksen lehtori, Tulliportin normaalikoulu, Itä-Suomen yliopisto

Ståhlberg, Juha

KM, perusopetuksen rehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Ståhlberg, Lauri
KM, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto

Tiitinen, Annukka
Äidinkielen opettaja

Tiitinen, Esko-Pekka
Kirjailija

Tiitinen, Inkeri
Lasten liikunnanohjaaja, Joensuu

Väre, Karoliina
Kouluttaja, Sataedu

Äimälä, Paula
KM, luokanlehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

”Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön” on teos, jonka kirjoittamiseen on osallistunut useita pitkään opetusalaalla toimineita opettajia, kasvatustutkijoita, koulukirjastonhoitajia ja muita lasten lukemisesta kiinnostuneita toimijoita. Teoksen materiaali on syntynyt 2018–2019 Opetushallituksen rahoituksen mahdollistamana.

Kirjassa esitellään sekä erilaisia lukemisen projekteja että yksittäisiä työtapoja lukemiseen innostamiseen. Kirjoittajat ovat kokeilleet käytännössä erilaisia lukemisen menetelmiä, lukuympäristöjä sekä lukemisen yhdistämistä ja integroimista muihin oppiaineisiin ja opetukseen. Tuloksena on kokonaisvaltaista oppimista ja kokemusta, jossa tiedot, taidot, tunteet ja esteettiset sekä eettiset näkökulmat kietoutuvat yhteen.

Lähtökohtana on ollut kokonaisvaltaisen oppimiselämyksen luominen lukemisen avulla. Kirja on tarkoitettu kaikille niille, joita lukeminen ja sen opettaminen kiinnostavat. Portti lukemisen maailmaan voi aueta draaman, seikkailun, roolimallin, lukusiestan, kirjamaistiaisten tai vaikka pakohuoneen avulla!

Tervetuloa lukemisen ytimeen!

