

LUKEVA YHTEISÖ KANNUSTAA KIRJAN PARIIN – YTIMESSÄ-HANKE TESTAA JA KEHITTÄÄ YHTEISÖLLISEN LUKEMISEN MUOTOJA

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

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 tunneilmapiirin 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 näkyekin 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) -verkoston 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 konkreettisoin 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 lukemiseen 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 keskustelee 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 tapoihin. 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 tahansa tekemistä, jonka avulla lapset saavat vapaasti tehdä näkyväksi omaa tulkintaansa.

Erilaiset luovat tehtävät auttavat lapsia eläytymään tekstiin. Lukuilossa 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 herkällä 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, ystävyyydestä, 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 vanhemmista 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 aikuisjohtoinen keskustelu; ota kaikkien ilmiöpohjaisten oppimisprosessien lähtökohdaksi jokin teksti; tarjoa monipuolisia työskentelytapoja (draama, tvt, kuvataide, kirjoittaminen) ja anna lasten vaikuttaa tulkinnan tapoihin. Keskustelkaa monenlaisten tekstin tulkintojen pohjalta luetusta ja elämästä, ei esimerkiksi piirroksen laadusta. Muista, että tekstin eläytyminen voi olla paitsi luetun tulkintaa myös itse lukemiseen liittyvää tekemistä (lukuteatteri, tvt, 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 lukutunnista 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 kynnyks 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-minuuttia 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 oppilailteni, 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 kauppakeskuksessa järjestetyssä näyttelyssä. Näyttelyn töissä huomio kiinnittyi paitsi kirjaesittelyihin, myös erilaisiin lempilukupaikkoihin, joita oppilaat olivat maallaneet.

Olen myös viettänyt yön luokkani oppilaiden kanssa Rauman Vanhalla Raatihuoneella, jossa on myös museo. Oppilaat perehtyivät siellä vanhoihin museoesineisiin ja kirjoittivat ja lukivat kokemuksistaan 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 julkaisu 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. Accessed online 14 Dec 2012 at <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>