



**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Kauppinen, Merja; Aerila, Juli-Anna

**Title:** Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus

**Year:** 2020

**Version:** Published version

**Copyright:** © Kieliverkosto & kirjoittajat, 2020

**Rights:** CC BY 4.0

**Rights url:** <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Please cite the original version:**

Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2020). Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus>



**Kieliverkosto** (<https://www.kieliverkosto.fi/fi>)

# Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus

---

**Esittelemme artikkelissamme fiktiivisten tekstien mahdollisuuksia kielitietoisessa kirjallisuuskasvatuksessa. Kokeilumme pohjautuvat IKI-TARU-hankkeeseen, jonka tavoitteena on kehittää kirjallisuuslähtöistä kielenopetusta fiktion ominaisuutta kunnioittaen. Hankkeessa kehitetään ja kokeillaan menetelmiä, jotka yhdistävät fiktiivisten tekstien yksilöllisen merkityksenmuodostuksen, taidelähtöisen toiminnan ja lukukokemusten sekä sanataiteen tuottaman mielihyvän ja nautinnon. Nämä ovat myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvatus monilukutaidon (L4) kivijalkoja. Opetuskokeilujen tavoitteena on väistellä konventionaalisia tekstien tulkintoja ja opetusratkaisuja sekä antaa tilaa oppilaille lukijoina.**

Julkaistu: 13. toukokuuta 2020 | Kirjoittanut: Merja Kauppinen ja Juli-Anna Aerila

## Fiktiiviset tekstit – tulkintojen rikkaus

Fiktiiviset tekstit toimivat kielen eri nyanssien varassa ja ammentavat merkityksiä kaikkialta. Ne yhdistelevät ennakkoluulottomasti kielen rekistereitä, tyylejä ja tekstilajeja sekä eri elämänpiirien kuvastoa. Fiktiivisten tekstien kieli on kuin suuri sulatusuuni, joka synnyttää tutuista aineksista ainutlaatuisia merkityksiä. Lisäksi tekstit tarjoavat vapausasteita poimia niistä kulloinkin itseä puhuttelevia asioita ja merkityksiä.

Samoin kuin fiktiivisten tekstien kirjoittajalla on vapaus kertoa tarinansa, myös tarinan tulkinnassa on vapausasteita (Cohn 2006). Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi runoa on mahdollista lähestyä sanaston kautta, rytmin viemänä, äännesoinnuttelun avulla tai tarinankerrontana. Runon voi ottaa haltuun todellisen tai kuvitellun henkilöhahmon kautta tai sijoittamalla sen eri aikakausiin ja paikkoihin. Näiden näkökulmien lisäksi lukija käyttää tekstin tulkintaan tekstin ulkopuolista materiaalia eli aikaisempia kokemuksiaan kirjallisuudesta ja elämästä. Tämä moninaisuus onkin fiktiivisen kirjallisuuden käyttövoima kielenopetuksessa.

TARU eli Tarinoilla lukijaksi -hankkeessa kirjallisuuskasvatusta on kehitetty toiminnalliseen ja oppilasta aktivoivaan suuntaan niin, että fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen omalajisuus ja merkityksellisyys aukeavat oppilaille erityisesti taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntämällä

(Kauppinen & Aerila 2020). Eri taidemuotojen pohjalta on laadittu harjoituksia, joissa viritellään kirjallisuuden elämyksellistä lukemista, yksilöllisten merkitysten muodostumista ja käsittelyä sekä tulkintojen jakamista ja ilmaisua. Lukukokemusta kuvaava taiteellinen tuotos tekee näkyväksi kirjallisuuden tulkintaa ja avaa mahdollisuuden ymmärtää lukukokemusten välisiä eroja sekä oppia omasta maailmankuvasta. Useat aikaisemmat tutkimukset (Fettig ym. 2016, 2018; Santos ym. 2012) osoittavat myös taidelähtöisen toiminnan arvon vuorovaikutustaitojen ja itsensä ilmaisemisen välineinä. IKI-TARU-hankkeessa taidelähtöinen toiminta ohjaa fiktiivisten tekstien tulkintaa ja merkityksiä eri tavoin sekä yksilöllisiä kokemuksia jakaen että yhteistä tulkintaa tuottaen. Näin kirjallisuuskasvatus ja kielenopetus limittyvät.

## Kielitietoinen kirjallisuudenopetus opetussuunnitelmassa

Koska fiktio toimii kielen varassa, jo fiktiivisillä teksteillä työskentely itsessään kehittää kielitietoisuutta sen mukaisesti, kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 käsitteen määrittelee (Opetushallitus 2014, 287). Esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä kielitiedon opetuksen tehtävänä on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja. Kielitietoisuus sisältää myös ymmärryksen kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksellisyyden oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä kielen ja ajattelun yhteyden (Opetushallitus 2014, 28). Kielitietoinen yksilö kykenee tekemään havaintoja erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnassa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä (Opetushallitus 2014, 287). IKI-TARU-hankkeessa tätä toimintaa tuetaan liittämällä kirjallisuuteen luovaa, oppijalähtöistä toimintaa.

Kielitietoisella kirjallisuudenopetuksella on vahva arvoperusta. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen alueista, jota TARU-hankkeen taidelähtöinen kirjallisuuskasvatus tukee sekä kirjallisuusvalinnoissa että kirjallisuuden mahdollistamassa luovassa toiminnassa (Opetushallitus 2014, 21).

## Huomiota luettavan kirjallisuuden määrään, sopivuuteen ja mielekkääseen toimintaan

IKI-TARU-hankkeessa on kehitetty taidelähtöisen kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä, joilla voidaan kehittää oppilaiden kielitietoisuutta. Ryhmissä on esimerkiksi rakennettu miniatyyripuutarhoja kierrätystavarasta ja liitetty niihin valmiita tai omia runoja (Kauppinen & Aerila 2020).

Menetelmät noudattelevat fiktiivisen kirjallisuuden käsittelyssään kolmiosaista MSM-mallia eli määrä-sopivuus-mielekkyys-mallia (Aerila & Kauppinen 2019), joka tarjoaa eväitä myös oppilaiden kielellisen tietoisuuden kehittämiseen. Malli perustuu ensinnäkin lukemisen ja kirjatarjonnan lisäämiselle eli luettavien tekstien määrän (M) kasvattamiselle. Kirjallisuuden tarjonnan on oltava riittävän laajaa, jotta jokainen oppilas löytää tekstien joukosta jotakin itselleen merkityksellistä. Toiseksi kirjallisuutta tarjotaan aina johonkin tarkoitukseen, eikä vain

sen vuoksi, että fiktiiviset tekstit kuuluvat opetussisältöihin. Fiktiivisten tekstien tulee sopia (S) käyttötarkoitukseensa, lukemisen tavoitteisiin, lukijoilleen ja moninaisiin lukemisen tilanteisiin. Erityisesti monikielisissä ryhmissä kirjallisuuden sopivuutta tulee arvioida huolella. Kun tekstivalinnat ovat pohdittuja, eli teksteillä on tavoite ja tarkoitus, lukijan on helpompi tarttua niihin ja tuoda esiin tekstiin liittämääns merkityksiä. Kolmanneksi kirjallisuuskasvatuksessa annetaan oppimisen ympäristöjen ja harjoitusten kautta eväitä yksilölliseen tarinoiden tulkintaan. Yksilölliset tulkinnat on tarkoitettu jaettaviksi, joten harjoituksiin on sisällytetty sellaista yhteisöllisyyttä edistävää taidelähtöistä toimintaa, jonka oppilaat kokevat mielekkääksi. Lisäksi esimerkiksi luetun pohjalta tuotetun maalauksen voi ajatella kuvaavan oppilaan tulkintaa tekstistä, jolloin sitä voidaan käyttää kirjallisuuskeskustelun lähtökohtana (M).

MSM-malli motivoi oppilaita lukemaan, sillä oppilaat näkevät fiktiivisten tekstien lukemisen ja niillä työskentelyn mielekkäänä ja merkityksellisenä. Koetun ilon ja mielihyvän kautta avautuu mahdollisuus tarkastella, miksi teksti herätti minussa lukijana kiinnostuksen ja millaisilla keinoilla se sen sai aikaan. Merkitysten, tulkintojen, kokemusten ja niitä synnyttävien tekstin piirteiden pohdintaa syntyy luontevasti jo aivan pienten oppilaiden kanssa: ”Millainen kuva kirjan kannessa on? Millaisia ajatuksia se herättää? Mistä kirjan tarina voisi kertoa? Miksi?” Tekstilähtöisissä, aitoon dialogiin perustuvissa pohdinnoissa ollaan kielellisen analyysin ja tulkinnan ytimessä – matkalla kielitietoisuuteen kasvamisessa.

Kielenopetus on nykyopetussuunnitelmissa tekstilähtöistä oppiaineesta tai -määrästä riippumatta. Kielenopetuksessa vallitsee laaja tekstikäsitelmä (monilukutaito L4; Opetushallitus 2014, 22), joten minkätyyppinen teksti tahansa voi olla opiskelun keskiössä. Teksti voi hyödyntää tai yhdistää erilaisia semioottisia järjestelmiä, kuten kuvaa, liikkuvaa kuvaa, ääntä ja sanallista materiaalia. Teksti voi muodostua jonkin välineen avulla tapahtuvassa tai suorassa vuorovaikutustilanteessa, kuten fanifiktiosivun nettikeskusteluketjussa, kirjailijan live-esiintymisessä tai lavarunoudessa (Mun tarina 2020). Kielenopetuksessa tekstin sisältö ei ole keskeinen reaaliaineen tapaan, vaan sen merkityksen muodostavat tekstuaaliset piirteet, jotka avautuvat opetuksessa analyysille ja tulkinnalle (Aerila & Kauppinen 2020a).

## Kielitietoisuus on sosiaalistumista kirjallisuuden maailmaan

Reaaliaineita opiskellaan tyypillisesti tekstipohjaisesti, ja tällöin huomio kiinnitetään tekstin sisältöön ja niihin reaaliaineiden merkityksiin, joita tekstissä on. Kielenopiskelussa tekstejä tarkastellaan sen sijaan käyttötarkoituksen pohjalta, materiaalina, eikä sisältöinä. Kielitietoisuus kirjallisuuskasvatuksessa merkitsee literacy-ajattelun pohjalta sosiaalistumista kirjallisuuden maailmaan: tapoihin nähdä, kokea ja tulkita fiktion avaamia metaforisia merkityksiä. Samalla kirjallisuutta kuitenkin jäsennetään omien tunnekokemusten läpi eli ohjataan ottamaan huomioon fiktiivisten tekstien mielihyvää ja tulkinnan iloa tuottavat piirteet.

IKI-TARU-hankkeessa on kehitetty malleja nimenomaan fiktiivisten tekstien tulkintaan. Fiktiivisissä teksteissä merkitysten rakentamisen keinot ja tulkitseminen saavat aina myös metaforis-poeettisen tason, jonka pohjalta esteettiset kokemukset lukijalle muodostuvat.

Kirjallisuus rakentuu kielelle, joten kieli on siinä kaikkimensa läsnä myös opetuksen tarpeisiin. Fiktiiviselle kirjallisuudelle on ominaista, että se rakentaa merkityksiä kaikilla kielen tasoilla, esimerkiksi leikittelee äänneillä, loppusoinnulla ja rytmillä (foneettinen, fonologinen), uudissanoilla (sanasto), lauserakenteilla ja -rytmillä (lausetaso), luo monin tavoin tarinallisuutta ja rikkoo konventioita (tekstuaalinen taso), yhdistää, muuntaa ja innovoi olemassa olevaa ennakkoluulottomasti (intertekstuaalisuus) (Kuvio 1.).

Foneettinen, fonologinen taso	Sanasto	Lausetaso	Tekstuaalinen taso	Intertekstuaalinen taso
<ul style="list-style-type: none"> <li>•äänteet</li> <li>•alku- ja loppusoinnut</li> <li>•rytmi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•uudissanat</li> <li>•temaattinen sanasto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•lauserakenteet</li> <li>•lauserytmi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•tarinallisuuden synnyttäminen</li> <li>•kerronnan konventioiden rikkominen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•monentyyppisten tuotosten yhdistäminen, muuntaminen, kierrättäminen ja innovointi</li> </ul>

Kuvio 1. Fiktiivisen kirjallisuuden keinot synnyttää merkityksiä

Seuraavassa esittelemme kielitietoisen kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuuksia kahden TARU-menetelmän avulla: kamishibai-teatterin ja iltasatukirjahyllytoiminnan. Kumpikin menetelmä on hyvin joustava ja voi toimia lähtökohtana monenlaiselle taide- ja kirjallisuuslähtöiselle toiminnalle.

## Kamishibai-teatteri kielitietoisen kirjallisuuskasvatuksen menetelmänä

Kamishibai (紙芝居) on lähtöisin Japanista ja tarkoittaa paperiteatteria. Kamishibai-teatterin historia juontaa 700-luvun buddhalaisiin luostareihin, joissa tätä teatterimuotoa käytettiin kertomaan luostareiden historiasta. Munkit kutsuivat kamishibai-teatteria kuvarullakerronnaksi (*emakimono*), ja se edustaa varhaisimpia tapoja yhdistää kuva ja teksti tarinankerronnassa. Kamishibai-teatteri tunnetaan monissa Euroopan maissa, mutta Suomessa menetelmää ei ole juuri käytetty. Kamishibai-teatteriin tarvitaan kolme osatekijää: kertoja (*kamishibaiya*), näyttämö, jonka voi rakentaa laatikkoon, ja kuvitettu tarina irrallisina papereina. Kertoja istuu tai seisoo näyttämön vieressä ja kertoo kuvien tarinaa. Näyttämörakennelman sivussa on kolo, josta voi pujottaa kuvan näyttämölle. Näyttämörakennelmaan kuuluu usein esirippu, jonka avulla näyttämön voi sulkea eri kohtausten eli pahvikuvien välissä.



Kuva 1. Kamishibai-teatteri esirippuineen ja paperitarinoineen

Kamishibai-teatterissa tarina voi tulla monesta lähteestä (Aerila 2019). Kertoja voi kertoa tarinaa omin sanoin ja eläytyä tarinaan voimakkaasti, tarina voi olla valmiiksi kirjoitettuna aina seuraavan kuvan takana, jolloin tarinaa voi lukea sanasta sanaan. Kamishibai-esityksen kuvat voivat olla valmiita kamishibai-tarinakuvia, taidekuvia, lasten piirroksia tai mitä tahansa kuvia. Kun kehystä silkkipaperin kamishibai-kuvaksi ja käyttää vaikka kännykkää valona, voi tehdä myös varjoteatteri-kamishibai-esityksen.

IKI-TARU-hankkeessa kamishibai-menetelmää on käytetty eri kielten tunneilla. Kamishibai yhdistää useita taidemuotoja. Tarinan kertominen jo itsessään on teatteriesitys, jossa yhdistyvät visuaaliset ja auditiiviset elämykset. Kertojan eläytyvä tekstin esittäminen kertoo katsojille kertojan tulkinnasta ja tukee samalla sekä kuvan että tekstin ymmärtämistä. Kertojina voivat toimia sekä opettajat että oppilaat. Kun oppilaat ovat kertojina, tukee esitykseen valmistautuminen laajasti tekstin tulkitsemisen ja tuottamisen sisältöalueita (Opetushallitus 2014), sillä esittäessään tarinaa kertojan on ymmärrettävä esitettävänä oleva tarina, tunnettava tarinan sanasto, esitettävä tarina sujuvasti ja käytettävä oikeaa intonaatiota. Oppilaat voivat kirjoittaa kamishibai-tarinoita itse ja kuvittaa ne erilaisin kuvataiteen tekniikoin. Näin oppilaat saavat mahdollisuuden tuottaa omia tulkintojaan ja tuoda omaa kulttuuriaan näkyväksi esityksen muodossa. Haluttaessa kamishibai-teatteriin voi liittää musiikkia, ääniefektejä, tanssia tai muuta liikehdintää ja erilaisia kertojan rooleja.

Katsojalle pedagoginen kamishibai-esitys näyttäytyy teatterina, joka ohjaa tarkkaavaisuuteen ja auttaa keskittymään kuunteluun. Kielitietoisuuden näkökulmasta kamishibai-teatterissa on paljon elementtejä, jotka tukevat tarinan ymmärtämistä ja sanaston oppimista. Lisäksi esitystä on tarinan ja kuvien avulla helppo seurata, vaikka itse kieltä ei ymmärtäisikään. Parhaimmillaan kamishibai-menetelmä tuo oppitunneille teatterin illuusion, turvallisen välineen käyttää kieltä eläytyvästi, mahdollisuuden näyttää ja kokea erilaisia tunteita ja tehokasta eheyttävää oppimista eli oppiaineiden sekä sisältöjen keskinäistä integrointia. Teatteriesitykseen kuuluvat esiintyjät, esityksen rakentajat (kuvien tekijät ja tarinan kirjoittajat) sekä katsojat. Näin kamishibai-esitys tuottaa ryhmään yhteisöllisyyttä ja yhteisen kokemuksen synnyttämää iloa.

Yksi kamishibai-menetelmän eduista on sen joustavuus: toisinaan esitys voi olla yksittäinen sana ja siitä piirretty kuva. Lisäksi kamishibai-menetelmä sopii taidemuotona kaikenikäisille lapsille. Kulttuurien välisen oppimisen näkökulmasta esitykseen liittyy kamishibain kautta aina japanilainen kulttuuri: tapa tarinallistaa asioita ja ilmiöitä.

## Iltasatukirjahylly-menetelmä muuntuu kielitietoisen kirjallisuuskasvatuksen välineeksi

Iltasatukirjahyllyjen avulla tehdään monikielisyyttä luokissa ja perheissä näkyväksi, kehitetään lukemisen rutiineja sekä tuetaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä synnyttämällä arvostusta omakielisiä tekstejä kohtaan. Iltasatukirjahyllymenetelmä on syntynyt TARU-hankkeessa mukana olleiden opettajien pedagogisena innovaationa (Aerila & Kauppinen 2019). Iltasatukirjahylly on luokassa tai varhaiskasvatuksen ryhmässä oleva hylly tai laatikko, johon mahtuu riittävästi kuvakirjoja koko ryhmälle. Laatikosta lapset saavat ottaa kirjan mukaansa kotiin ja palauttaa seuraavana päivänä. Hyllyt voivat sisältää jo olemassa olevaa kirjallisuutta, lasten lahjoittamaa kirjallisuutta tai kirjoja paikallisesta tai monikielisestä kirjastosta. TARU-iltasatukirjahyllytoiminta on helppo ottaa käyttöön, ja siitä syystä se on levinnyt laajalle sekä varhaiskasvatuksessa että alkuopetuksessa.

Perhelukemisen menetelmät kannustavat perheitä lukemaan uusin tavoin tai tukevat jo olemassa olevien käytänteiden jatkumista ja kehittelyä. Iltasatukirjahylly-menetelmä laajentaa jo lukevien perheiden kirjallisuuden tuntemusta ja edistää lasten aktiivisuutta perheiden lukukulttuurin kehittämisessä, toisaalta se tarjoaa helposti saatavilla olevaa kirjallisuutta perheisiin, joissa lukemisen kulttuuria ei vielä ole. Iltasatukirjahylly-menetelmä on lapsille mieleinen: lapset nauttivat lukuhetkestä ja kokevat varaavansa kirjallisuuden kautta myös aikaa vanhemmiltaan (Aerila & Kauppinen 2020b; Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019). Lisäksi lapset kokevat oman lukutaitonsa ja kirjallisuustietonsa laajenevan toiminnan kautta. Kotona luettua on käsitelty kouluissa eri tavoin, mutta yhdeksi toimivimmista tavoista on osoittautunut vertaisvinkkaus: kun kirjat palautuvat aamulla, lapset kertovat lainaamistaan kirjoista ja suosittelevat niitä muille.

IKI-TARU-hankkeessa iltasatukirjahyllytoimintaa kehitetään erityisesti monikielisiin ryhmiin ja vanhemmille oppilaille. Monikielisissä ryhmissä iltasatukirjahyllyyn voi hankkia kirjallisuutta lasten ensikielen mukaan, tai sinne voi sijoittaa suomenkielisen kirjallisuuden rinnalle hiljaisia kirjoja. Hiljaiset tai sanattomat kirjat (Aerila & Kauppinen 2020b) ovat tekstittömiä kirjoja, joissa

tarinan lukeminen perustuu kuvien tulkintaan. Iltasatukirjahylly-toiminta on tutustuttanut varhaiskasvatuksen henkilöstön myös tähän, Suomessa vielä varsin tuntemattomaan, kirjallisuuden lajiin.

Varhaiskasvatuksen ryhmissä iltasatukirjahyllytoiminta aloitettiin yhteisellä satutapahtumalla, jossa vanhemmat tutustuivat iltasatukirjallisuuteen pistetyöskentelynä. Hyllyn kirjallisuus oli aseteltu näytille houkuttelevasti, varhaiskasvatuksen opettajat lukivat kirjallisuutta satuhetkissä ja perheet saivat tutustua kirjallisuuteen itsenäisesti. Erityisen kiinnostava oli monikielinen satuhetki, jossa samaa kirjaa luettiin usealla kielellä. Näissä hetkissä myös kirjojen kuvitusten kulttuurisidonnaisuus herätti keskustelua. Yhteisen tapahtuman jälkeen kirjallisuutta sai lainata kotiin.

Monikielinen iltasatukirjahylly kasvatti lapsia ja perheitä monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen arvostamiseen vielä tapahtuman jälkeenkin, sillä monet lapset lainasivat kotiin myös itselle vieraalla kielellä kirjoitettua kirjallisuutta. Iltasatukirjahyllytoiminnalla voi monikielisissä ryhmissä olla myös sivutavoitteita. Osalle perheitä suomalainen kirjastotoiminta voi olla vierasta, ja iltasatukirjahyllytoiminta osoittaa konkreettisesti esimerkiksi sen, että Suomessa on saatavilla kirjallisuutta monilla kielillä.

Iltasatukirjahyllymenetelmän yhtenä periaatteena on positiivinen pakko: Kun kirja on riittävän ohut ja se on palautettava seuraavana aamuna, kirja on luettava samana iltana. Monesti lapset lukevat kirjoja vanhempien tai muiden perheen lasten kanssa. Tämäkin innostaa monia. (Aerila ym. 2019; Aerila, Neitola & Kauppinen 2020). Menetelmää on käytetty myös vanhempien oppilaiden valmistavassa opetuksessa suomen kielen oppimista tukemassa. Tällöin hyllyyn on usein varattu tietyn teeman mukaisia kirjoja tai enemmän tietoa sisältäviä kuvakirjoja. Isompien oppilaiden iltasatukirjahyllytoiminnassa vanhempien rooli voi olla pienempi, mutta monet oppilaat ovat lukeneet kirjoja mielellään vanhemmilleen tai perheen muille lapsille.

Huolella valittu iltasatukirjakokoelma soveltuu käytettäväksi myös oppitunneilla eri oppisisältöjen opettamiseen. Hyllyn kirjoja voidaan lukea ensin yhdessä, minkä pohjalta voidaan toteuttaa taidelähtöistä toimintaa, kuten esityksiä tai piirroksia. Yhdessä voidaan lukea kirjojen aloituksia ja kirjoittaa tai kertoa ennakkointikertomuksia (ennakkointikertomuksesta esim. Aerila, Rönkkö & Grönman 2019), tai kirjojen pohjalta voidaan rakentaa luokan yhteistä sanastoa. Näin iltasatukirjahyllymenetelmä rakentaa parhaimmillaan koko ryhmän yhteistä kirjallista lukemisen kulttuuria. Ryhmälle muodostuu yhteinen lukemisen historia, kun kaikki jäsenet kuuluvat yhteiseen lukevaan yhteisöön (lukevasta yhteisöstä ja lukemisen historiasta ks. Cremin 2019). Tämä on tärkeää erityisesti monikielisissä ryhmissä, joissa kirjallisuus voi toimia yhteisenä kielenä ja joissa osalle lapsista fiktiiviseen kirjallisuuteen kiinnittyvä kulttuuri voi olla vieras.

## Kirjallisuus koskettaa yksilöä ja yhteisöä

TARU-menetelmissä painotetaan lapsilähtöisyyttä ja oppijan aktiivista toimijuutta. Samoin kuin formaalissa oppimisessa ylipäänsä, TARUssa tasapainoillaan oppijan omaehtoisen ja innovatiivisen toiminnan sekä oppimistavoitteiden saavuttamisen välillä. Fiktion mahdollisuudet ovat kuitenkin rajattomat, ja kirjallisuusperustaisessa toiminnassa voidaan hyödyntää myös



hyvinkin kekseliäitä merkityksen muodostamisen keinoja (moniaistiset tekstit, nonsense-ilmaisu). IKI-TARU-hankeessa kehitettyjen taidelähtöisten menetelmien tarkoitus on avata monentyyppisille oppijoille oma, yksilöllisen merkityksen taso. Sitä kautta hänen on mahdollista edetä tekstin eri kerrosten tarkasteluun jakamalla hahmottamiaan merkityksiä ja rikastamalla niitä muiden lukijoiden tulkinnoin ja oivalluksin. Tällä tavoin yksilön lukijuus kehittyy ja hän pääsee osaksi monenlaisia lukijayhteisöjä.

*Merja Kauppinen toimii lehtorina opettajankoulutuslaitoksessa Jyväskylän yliopistossa. Hän on kiinnostunut monenlaisten tekstien voimasta yksilöiden kasvussa ja yhteisöjen teksteille antamista merkityksistä.*

*Juli-Anna Aerila toimii yliopistonlehtorina opettajankoulutuslaitoksessa Turun yliopistossa. Hän on kiinnostunut lukijayhteisön muodostumisesta ja lukemiseen innostamisesta erilaisissa yhteisöissä.*

*IKI-TARU kartoittaa kirjallisuuden käyttöä, kirjallisuuspedagogiikkaa, lukumateriaaleja ja lukemisen määrää sekä haastatteluin että kyselyin. IKI-TARUn keskiössä on lukemisen ja kirjallisuuden (myös muiden lukumateriaalien) käytön lisääminen kaikkien kielten opetuksessa. IKI-TARUn verkkosivut <https://sites.utu.fi/taru/iki-taru/> (<https://sites.utu.fi/taru/iki-taru/>)*

## Lähteet

Aerila, J.-A. 2019. Kamishibai. Sadun kerrontaa teatterin keinoin. Teoksessa E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.) Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön. Helsinki: OPH.

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

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2020a. StoRe – Stories make readers. Enhancing the Use of Fictional Literature with Multilingual Students. Teoksessa G. Neuokleous, A. Krulatz. & R. Farely (toim.) Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms. Hersley, P.: IGI-Global. (painossa)

Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2020b. Lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Tarinoilla lukijaksi (TARU) – menetelmä. Teoksessa J.-A. Aerila, M. Neitola & M. Kauppinen (toim.) Rinnalla - Taide- ja kerrontalähtöinen mentoritoiminta lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen tukijana varhaiskasvatuksessa. Helsinki: OPH. (painossa)

Aerila, J.-A., Kauppinen, M., Niinistö, E.-M. & Sario, S. 2019. Iltasatukirjahyllyillä tasa-arvoa ja tukea perheiden lukemiseen. Teoksessa E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.) Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön. Helsinki: OPH.

Aerila, J.-A., Neitola, M. & Kauppinen, M. 2020. Bedtime Story Shelf -activity creates safe spaces for discussions on social-emotional skills and reading experiences. NERA-konferenssi 6.3.2020. Turku: Turun yliopisto.

Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. 2019. Arts-based activities and stories convey children's learning experiences. Teoksessa K.J. Kerro Moran & J.-A. Aerila (toim.) Story in the lives of children: contributions of the narrative mode. New York: Springer, 333 - 353.

Cohn, D. 2006. Fiktion mieli. Helsinki: Gaudeamus.

Cremin, T. 2019. Reading communities. Why, what and how. NATE Primary matters, 4–8.

Fettig, A., Schultz, T. & Ostrosky, M. 2016. Storybooks and beyond: teaching problem solving skills in early childhood classrooms. Young Exceptional Children 19, 18–31.

Fettig, A., Cook A.L., Morizio, L., Gould, K. & Brodsky, L. 2018. Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. Journal of Early Childhood Research 16(4); 436–448.

Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2020. Potrettikuvista miniatyyripuutarhoihin ja lukuvirtoihin. Kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt). Kielikukka 1/2020, 2–8.

Mun tarina 2020. Lavarunous ja spoken word äidinkielen opettamisen tukena.

<https://lukukeskus.fi/mun-tarina-lavarunous-ja-spoken-word-aidinkielen-opettamisen-tukena/>  
(<https://lukukeskus.fi/mun-tarina-lavarunous-ja-spoken-word-aidinkielen-opettamisen-tukena/>)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Santos, R.M., Fettig, A. & Schaffer, L. 2012. Helping families connect early literacy with social-emotional development. Young Children 1/2012, 88–93.

## Artikkeliin viittaaminen

Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2020). Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus>)