

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: Potrettikuvista minatyypipuutarhoihin ja lukuvirtoihin : kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt)

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Finra ry, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2020). Potrettikuvista minatyypipuutarhoihin ja lukuvirtoihin : kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt). *Kielikukko*, 40(1), 2-8.
<https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/07/Kielikukko%201%202020%20www.pdf>



Hyvät Kielikukon lukijat!

Moninaistuva yhteiskunta asettaa uudenlaisia vaatimuksia myös kielen oppimisen ja lukemisen pedagogiikalle. Tässä numerossa kirjoittajat lähestyvät kielen ja lukemisen kysymyksiä monista näkökulmista. Kaikissa teksteissä yhteisenä ajatuksena on kuitenkin osallisuus, yhteisöllisyys ja jakaminen. Olipa sitten kyse lukemaan innostumisesta tai kielen oppimisesta, on tärkeää tuntea itsensä hyväksytyksi ja kuulluksi. Taidelähtöisyys, yhdessä oleminen ja toiminnallisuus tuottavat merkityksellisyyden kokemuksia ja antavat mahdollisuuden tehdä omia ajatuksia ja tulkintoja näkyviksi sekä käyttää ja kehittää kieltä.

Nyt käsissäsi oleva Kielikukon numero on myös teksteiltään monikielinen. Kaukaisimmat kirjoittajat ovat Brysselistä. Kirjastonhoitaja Kathleen Bolue ja opettaja Ine Meersman olivat mukana Open the Door for Reading -projektissa, jossa tavoitteena oli edistää monikielisten varhaiskasvatustekniikoiden lasten lukemista. Teksteissään he kertovat toiminnastaan Brysselin monikielisessä ympäristössä, jossa yhtenä työn haasteena on perheiden vaihtuminen viiden vuoden välein. Open the Door for Reading on tehnyt yhteistyötä Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hankkeen kanssa.

Monet tämän numeron kirjoittajista ovat IKI-hankkeen toimijoista. Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi eli IKI on Jyväskylän yliopiston koordinoima ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke, jonka tarkoituksena on kartoittaa kielikasvatuksen innovaatioita ja hyviä käytänteitä varhaiskasvatuksesta peruskoulun loppuun saakka. Tässä numerossa IKI-hankkeen aikana syntyneitä innovaatioita kuvataan Liselott Forsmanin ja Jenny Ekin sekä Katri Hansellin, Siv Björklundin ja Minna-Marie Pärkin teksteissä. Niistä toinen kuvaa genrepedagogiikan sovellusmahdollisuuksia eheyttäväs-

sä kielen opetuksessa ja toinen keskittyy varhennettuun kielen opetukseen.

IKI-hankkeessa oman osahankkeensa muodostaa IKI-Taru-hanke. Siinä erityisen huomion kohteena ovat lasten- ja nuortenkirjallisuuden opettamisen menetelmät ja lasten- ja nuortenkirjallisuuden käytön lisääminen sekä monikielisessä että kaikkien kielten pedagogiikassa. Merja Kauppinen ja Juli-Anna Aerila aloittivat yhteisen työskentelyn lukemisen yhteisöllisyyden teemoista, mutta ovat laajentaneet toimintamalliaan yksilöllisten kirjallisuuden tulkintojen suuntaan. Lukemisen merkityksellisyys syntyy yksilöllisistä kokemuksista. Antti Aaltonen ja Johanna Lähteelä ovat osallistuneet projektityöntekijöinä moniin IKI-kokeiluun, -tapaamisiin ja -tapahtumiin. Heidän tekstinsä ovat kurkistuksia IKI-Taru-toimintaan.

Jokainen lukija ja kielen oppija ovat yksilöitä. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat taitoja, joita voidaan oppia eri tavoin. Tuomo Aron artikkeli kuvaa lukemaan oppimista lapsilla, joiden liikuntavamma estää puhumisen. Arjen kokemuksia avaa Topiaksen henkilökohtaista opinpolkua kuvaava artikkeli. Yksilöllisyydestä kertovat myös tämän Kielikukko-numeron tekstit kokonaisuudessaan: ei ole oikeaa tapaa lukea tai oppia kieltä. Toisaalta lukijuus ja halu oppia kieltä syntyvät tarpeesta kuulua yhteisöön ja jakaa ajatuksia, kokemuksia ja tietoja. Näitäkään ei ole tässä numerossa unohdettu. Muiden kuin suomenkielisten artikkeleiden lyhyet tiivistelmät ovat luettavissa FinRA:n kotisivuilta http://finnishreadingassociation.blogspot.com/o/blog-page_2459.html. Lisäksi kannattaa seurata FinRA:n Facebook-sivuja joilta löytyvät sekä tiivistelmät että paljon muuta kiinnostavaa luettavaa.

Toimituskunnan puolesta
Antti Aaltonen ja Juli-Anna Aerila



Merja Kauppinen



Juli-Anna Aerila

Potrettikuvista minatyöripuutarhoihin ja lukuvirtoihin – Kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt)

Kielikasvatusta monimuotoisissa yhteisöissä

Kielikasvatusta on perusopetuksessa kielenopetuksen ytimessä kielen oppimäärästä riippumatta (Opetushallitus 2014). Kielikasvatusta perustuu ajatukseen kielenoppimisen prosessimaisesta luonteesta: kieltä opitaan sosiaalistumalla koko eliniän monenlaisissa kieliympäristöissä ja kielenkäyttötilanteissa. Kielenoppiminen merkitsee myös kielitietoisuuden kehittymistä kielenkäyttöä havainnoimalla, kielen tehtäviä ja resursseja tunnistamalla sekä kielitaidon systemaattisella harjaannuttamisella. Kielikasvatusta rakentuu kielen ja kulttuurin yhteyksille: kielenkäytön tavat ja tilanteet sekä tekstiympäristöt ovat kulttuurisidonnaisia ja synnyttävät toimintoissaan kulttuurista pääomaa, jota yksilö omaksuu ja kehittää edelleen. Tällaisissa monimuotoisissa kieliyhteisöissä toimiessaan yksilöt rakentavat omaa kielellistä identiteettiään.

Kielikasvatusta perustuu moninaisuudelle: kielen variaatiolle, kielenkäytön ympäristöjen ja tilanteiden limittymiselle sekä ylipäänsä kielellisen vuorovaikutuksen rikkaukselle. Opetuksessa kielellinen moninaisuus saadaan luontevasti esiin taidelähtöisten menetelmien ja kirjallisuuden avulla, jotka molemmat kutsuvat osallistumaan kokemuksellisesti sekä ottamaan kantaa, muuttamaan ja luomaan uusia todellisuuksia. Menetelmät perustuvat musiikkiin, draamaan, kirjallisuuteen, kirjoittamiseen, kuvataiteisiin,

käsityöhön, keholliseen oppimiseen ja näiden yhdistelmiin. Oppiminen rakentuu taidelähtöisissä menetelmissä kokemusten ja esteettisten elämysten kautta, ja se kiinnittyy toimintaan, aistihavaintoihin, tunnetiloihin sekä näiden reflektointiin ja jäsentämiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa (Löytönen & Sava 2011).

Kirjallisuus taiteenlajina tarjoaa sekä lähtökohdan että kanavan oman kieli-identiteetin rakentamiseen elämyksen ja kokemuksellisuuden kautta. Jotta kirjallisuusperustainen kielikasvatusta onnistuu, se edellyttää lukijuuteen ja kirjallisuuteen sitoutumista ja lukemisen merkityksellisenä kokemista. Lukemiseen sitoutuminen on tärkeää erityisesti monikielillä lapsilla, sillä se parantaa kielellisten taitojen kehittymistä ja vaikuttaa positiivisesti toisen ja vieraan kielen sanaston kasvuun, lukunopeuteen, lukemisen määrään ja motivaatioon (Lao & Krashen 2000). Blandin (2018) tutkimukset osoittavat, että mitä aikaisemmin lapset alkavat lukea kirjallisuutta ja muita tekstejä itsenäisesti, sitä parempi heidän vieraiden tai toisen kielten taitonsa on.

Tarinoilla lukijaksi (TARU) -hankkeiden tavoitteena on lukemisen ja kirjallisuuden käytön lisääminen kaikkien kielten opetuksessa sosiaalistamalla oppilaat kirjan pariin ja lukemisen harrastamiseen sekä synnyttämällä lukemisen yhteydessä mielihyvää. Kielikasvatusta kehittämisiksi ja monikielisyuden lisäämiseksi pyritään saamaan monet kielet ja kulttuurit näkyviin ja

Merja Kauppinen ja Juli-Anna Aerila ovat työskennelleet yhdessä vuodesta 2017 ja kehittäneet Tarinoilla lukijaksi (TARU) -menetelmäkokonaisuuden. Ensimmäiset Tarinoilla lukijaksi -kokeilut on julkaistu vuonna 2019 julkaistussa Sytytä lukukipinä -teoksessa. Nyt TARU on laajentunut Rinnalla- ja IKI-TARU-hankkeisiin.

kuuluviin kirjojen kautta, painottamaan kirjallisuutta opetuksessa ja kehittämään elämyksellistä kirjallisuuspedagogiikkaa. Keinoina ovat yhteisölliset, lasten toimijuutta lisäävät menetelmät ja taidelähtöisyys kielenoppimisessa. Tarinoilla lukijaksi -menetelmiin voi tutustua sekä Lukukipinä-teoksen (Aerila & Kauppinen 2019) että päivittyvien verkkosivujen (Tarinoilla lukijaksi -hanke 2020) kautta.

Kuvaamme seuraavaksi Tarinoilla lukijaksi -menetelmin toteutettua taidelähtöistä, erityisesti kirjallisuuteen perustuvaa kielikasvatusta. Artikkelin perustuu kirjallisuusperustaiseen kielenoppimiseen, mutta yhä enemmän keräämme opettajien kanssa kokemuksia myös laajemmin taidemenetelmistä kielikasvatuksessa. Kiinnostus ja kiinnittyminen kirjallisuuteen tukee kaikkien kielten oppimista, ja eri kielillä luettu kirjallisuus vaikuttaa positiivisesti lukemiseen sitoutumiseen ja samalla kieli-identiteetin rakentamiseen.

Lukemiseen sitoutuminen on emotionaalista ja vuorovaikutuksellista

Tarinoilla lukijaksi -hankkeiden tavoitteena on muodostaa luokkiin, kouluihin ja varhaiskasvatuksen ryhmiin sellainen lukemisen kulttuuri, joka tukee kirjoista kiinnostumista sekä lukemisen ja kirjojen merkityksellisyyden kokemusten syntymistä ja tätä kautta lukuintoa. Kirjallisuusperustainen kielenopetus nojaa oppilas-lukijoiden kokemuksiin eli henkilökohtaiseen merkityksenantoon luettavalle tekstille ja yhteisöllisen tulkinnan syntyyn yksilöllisiä lukukokemuksia jakamalla. Tarinoilla lukijaksi -menetelmien taustalla on ajatus lukemisen ja kirjojen määrän lisäämisestä, jokaiselle lukijalle sopivasta lukumateriaalista ja luettavan tekstin merkityksen muodostamisesta lukemiseen liittyvän, mielekkään toiminnan avulla (MSM-mallista lisää ks. Aerila & Kauppinen 2019).

Lukemista harrastavat, sitoutuneet lukijat haluavat lukea, käyttävät aikaa siihen, lukevat laajasti ja omien tarpeidensa mukaisesti sekä pohtivat lukemistaan ja lukukokemustaan. He selvästi nauttivat lukemisesta. Lukemisen harrastamisen taustalla on useita tekijöitä: yksilön lukutaidot, lukemiseen liittyvät käsitykset, sosiaalinen, lukemiseen kannustava ympäristö, lukijan vuorovaikutus ympäristönsä kanssa, erilaiset sosioekonomiset tekijät ja kulttuuriympäristö. Lukemiseen ja lukunautintoon vaikuttavatkin koulun toiminta, perhe ja oppilaan muu lähipiiri sekä harrastukset – ja yhä hallitsevammin myös media kaupallisine pyrkimyksineen. (Ellis & Godington 2013.) Monikieliset lapset sitoutuvat lukemiseen toiminnan kautta riippumatta siitä, millä kielellä he kirjallisuutta lukevat (Murray 2007). Taideperustaiset lukemisen menetelmät mahdollistavat heille omakohtaisen tekstin tulkinnan ja tulkintojen jakamisen, vaikka yhteisen kielen osaaminen olisi ryhmässä eritasoista.

Lukemisen harrastaminen edistää sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä kielen ja lukutaidon oppimista sekä yksilöllistä kasvua ja kehittymistä monin tavoin. Scoonin ym. (2010) mukaan lukemiseen sitoutuminen varhaisten vuosien aikana saattaa lieventää kielellisten häiriöiden vaikutusta. Mullisin ym. mukaan (2009) lukemiseen sitoutuminen on yhteydessä elämäniloon, positiivisiin asenteisiin ja parempaan itsetuntoon. Lisäksi Dugdale ja Clarke (2008) ovat osoittaneet, että varhainen sitoutuminen lukemiseen edistää henkistä hyvinvointia ja yleistä elämässä pärjäämistä.

Lukemiseen sitoutumisessa (reading engagement) on mukana emotionaalisia, sosiaalisia ja kognitiivisia tekijöitä (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Jo pelkkä lukemisen määrän lisääminen voi edistää lukijuuteen sitoutumista ja vähentää näin esimerkiksi perheen kielteistä vaikutusta lukemiseen (Brozo & Simpson

2007). Myös opettajan henkilökohtainen huomio oppilaalle lisää lukemiseen sitoutumista lukuhetkien aikana (Wigfield ym. 2008). Lukemiseen sitoutumista edistävät lisäksi onnistumisen kokemukset erilaisten lukutilanteiden yhteydessä. Onnistumisen kokemuksilla on kauaskantoisia seurauksia, sillä sitoutuessaan lukemiseen lukijuudesta tulee osa lapsen persoonaa, hän hankkii lisää lukukokemuksia ja hänelle myös annetaan enemmän lukemista vaativia tehtäviä. Positiivinen lukijuuden kehä on näin muodostunut. Ne lapset, joille lukutilanteet tuottavat enemmän epäonnistumisia, alkavat tuntea epävarmuutta lukutilanteissa eivätkä sitoudu emotionaalisesti tai sosiaalisesti lukemiseen. Negatiivinen kierre olisi tunnistettava ja saatava lapsi eri keinoin positiivisten kokemusten kehään (Stanovich 1986.)

Sosioekonomisesti, kulttuurisesti ja kielellisesti haastavassa asemassa olevat lapset ovat usein heikompia ja vähemmän sitoutuneita lukijoita. Lasten taustoihin perustuvaa epätasa-arvoa on pyritty tasoittamaan monin tavoin muun muassa osallistamalla lapsia aktiivisesti lukemiseen (Ng 2018). Lapsia voi esimerkiksi auttaa pohtimaan, miksi ja milloin he lukevat mieluiten ja missä yhteyksissä eivät puolestaan koe kirjoja merkityksellisenä. Eri tutkimukset (Ng 2018) osoittavat, että ne opettajat, jotka kuuntelevat lasten ajatuksia lukemisesta, muuttavat myös pe-



dagogisia käytänteitään aktiivisimmin. Näissä luokissa oppilaiden sitoutuminen lukemiseen näkyy muutoksina heidän toiminnassaan, motivaatiossaan ja vuorovaikutuksessaan, eli keskittyminen, itse-säätely, yrittäminen ja lukunautinto kasvavat. Lukemiseen sitouttavista toimintatavoista tehokkaiksi ovat osoittautuneet opettajan aktiivinen toiminta oppilaiden osallistamiseksi ja oppilaiden mahdollisuus tuoda kouluun itseään kiinnostavaa lukumate-

riaalia (esim. sarjakuvia, lehtiä ja vitsikirjoja) muiden luettavaksi (Ng 2018). Taide tarjoaa luokkiin valtavan määrän osallistavia työskentelytapoja lukemiseen virittämiseksi.

Eri taidemuotojen yhdistäminen lukutilanteisiin tukee oppilaiden osallisuutta monin tavoin. Taiteeseen perustuvat toimintatavat edistävät oppilaiden toimijuutta ja vuorovaikutusta. Taidemenetelmät johdattavat tietojen, taitojen ja arvojen jakamiseen ja tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia luovaan yhteistyöhön (Fox & Schirrmacher 2012; Lo & Matsunobu 2014). Taiteeseen perustuvan työskentelyn kautta lapset voivat ilmaista erilaisia emotionaalisia ja aistillisia kokemuksiaan ja työskennellä vapaasti, kukin omalla tavallaan. Näin taidelähtöinen toiminta auttaa myös aikuisia ymmärtämään lasten persoonallisuutta ja emotionaalisia kokemuksia. (Essa 2008.) Lon sekä Matsunobun (2014) mukaan taidelähtöinen työskentely tekee näkyväksi todellisuutta lasten kokemana.



lukuiltoa. Lukemista tukeva yhteisö on luonteeltaan dialoginen, eli se toimii vuorovaikutteisesti, vastavuoroisesti ja tasa-arvoisesti ja hyväksyy erilaisuutta. (Cremin ym. 2014; Aerila & Kauppinen 2019.)

Tarinoilla lukijaksi -menetelmien tavoitteena onkin, että oppilas kiinnostuu tarinasta, syttyy lukemiseen ja alkaa työstää tekstiä eli pääsee eläytyvään ja tulkitsevaan lukutapaan. Tulkinnessa lukija hyödyntää laajasti aiempia tietojaan, kokemuksiaan ja tunteitaan, eli oppiminen on laaja-alaista eikä rakennu ainoastaan kognitiiviselle asioiden käsittelylle. Kirjallisuusperustainen kielikasvatus näin on luonteeltaan kokonaisvaltaista, ja se jättää parhaimmillaan yksilöön syvän muistijäljen.

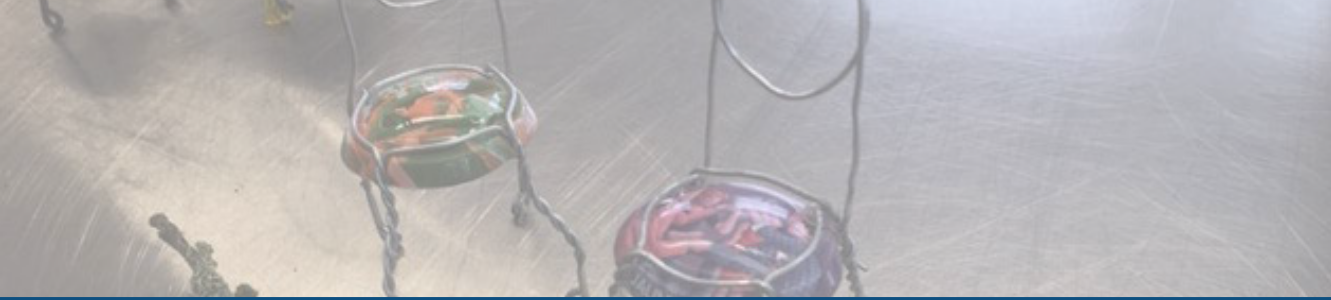
Kirjallisuusperustainen kielikasvatus eheyttää oppimista (LivArt)

Kirjallisuusperustaisessa kielikasvatuksessa eri taidemuodot toimivat sekä oppimisen kohteena että välineenä. Näin taidemuotojen käyttäminen opettaa sekä taidekokemuksesta että taideperustaisesta oppimisesta. Esimerkiksi rapille tai kalevalamitalle perustuvan runomuotoisen tekstin avulla päästään tarkastelemaan runorytmin osuutta merkityksenmuodostamisessa ja edelleen intonaatiota, sana-, tavu- ja lausepainon merkitystä kielissä, sananmuodostusta ja sen keinoja sekä sanojen muistamisen strategioita kielenoppimisessa. Taideperustaisessa kielenoppimisessa kielenkäyttöä tarkastellaan oppijälhtöisesti, esimerkiksi valmista tai omaa tuotosta esitetään, puretaan osiin ja tutkitaan yhdessä, jolloin oppiminen kokonaisvaltaistuu ja samalla merkityksellistyy. Eri taiteen muotojen yhdistäminen kirjallisuuteen mahdollistaa myös oppilaiden oman kulttuurin ja tekstimaailman liittämissen koulun kirjallisuudenopetukseen, jolloin kirjallisuuteen ja lukemiseen voidaan yhdistää oppilaiden kiinnostusten

mukaisesti musiikkia, fanifiktioita tai vaikka piirtelyä.

Eri taidemuotoja voidaan yhdistää kirjallisuusperustaisessa kielikasvatuksessa sekä tekstien lukemiseen ja tulkintaan että lukukokemuksen näkyväksi tekemiseen. Ennakointikertomus (ISE = Individual Story Ending) tarkoittaa luetun tekstin tai tekstikatkelman jatkamista jollakin taidemuodolla joko yksin tai ryhmässä (Aerila, Rönkkö & Grönman 2019). Kertomus ei tarkoita tässä pelkästään verbaalisen kertomuksen tuottamista, vaan kertomus voi olla visuaalinen, moniaistinen tai auditiivinen tuotos. Ennakointikertomus on aina yksilöllinen, ja siinä yhdistyvät kirjallisuudesta poimitut vihjeet ja lukijan oma ajatus- ja arvomaailma. Näin ennakointikertomus kertoo sekä luetun tulkinnessa että tulkitusijasta ja antaa hyvän lähtökohdan keskustelulle, jossa kirjallisuus näyttäytyy elämästä oppimisen välineenä. Toisaalta taidemuodon yhdistäminen luettuun voi tarkoittaa lukuteatteria, jossa tekstin sujuvan lukemisen harjoitteluun yhdistetään draamaa visuaalisin ja auditiivisin elementein. Lukuteatteriesityksen valmistaminen on puolestaan esimerkki siitä, kuinka taiteellista tulkintaa yhdessä suunniteltaessa syntyy sosiaalista ja emotionaalista sitoutumista lukemiseen yhteisen pohdinnan ja ongelmanratkaisun kautta. (Aerila & Kauppinen 2019.)

Taideperustaisen oppimisen keskiössä ovat oppijan kokemuksiin liittyvät tunteet (Löytönen & Sava 2011) sekä toiminnan, kokemusten ja tunteiden reflektointi. Tärkeiden asioiden ja tunnekokemusten poimiminen ja reflektiivinen tarkastelu edistävät oppijan itsetuntemusta ja auttavat näin oppijaidentiteetin rakentamisessa. Esimerkiksi luvuvirran (reading river -työtavasta lisää Research Rich Pedagogies -hanke 2020) tekeminen auttaa hahmottamaan omaa lukijuutta ja lukemiseen sitoutumista: millaisista teksteistä



olen eri ikäkausina tai elämänvaiheissa pitänyt/ pidän, millaisia jatkumoitä lempiteksteistäni muodostuu, miten ne liittyvät elämäntulkkuuni, millaisissa lukijayhteisöissä olen toiminut, mitkä ovat minulle merkittäviä henkilöitä tai paikkoja lukemisen näkökulmasta, mikä niissä on minua viehättänyt, millaisia tekstejä haluaisin seuraavaksi lukea ja miksi. Kielenoppimisen kannalta lukuvirta auttaa hahmottamaan omaa lukijuutta ja sen suhdetta kulttuurisiin merkityksiin sekä arvoihin ja arvostuksiin. Lukuvirta tekee omat tekstivalinnat ja niiden perusteet näkyviksi ja auttaa peilaamaan niitä samalla kieleen ja sen käyttöön. Oman lukuvirran laatiminen aika ajoin ja eri aikakausien lukijuuden vertailu on yhtä hyvin opettajan kuin oppilaan työkalu lukijuutensa hahmottamiseen. Vanhempainillassa huoltajien silmät voivat avautua lukemisen eri tarkoituksille uudella tavalla, kun he laativat omaa lukuvirtaansa oman lapsensa rinnalla ja selostavat niitä toisilleen.


Mikä tahansa taidemuoto ja eri taidemuotojen yhdistelmät sopivat kirjallisuusperustaiseen kielikasvatukseen. TARU-hankkeissa on testattu miniatyyripuutarhoja, tekstien säveltämistä, erilaisia teatterin muotoja (kamishibai, varjoteatteri), elokuvan tekoa, valokuvaamista, kirjoittamista ja kirjallisuuspolkua (performanssi). Tärkeintä on ideoida ja kuunnella oppilaita ja löytää heille sopiva tapa tulkita ja sitoutua lukemiseen. Toisinaan on hyvä haastaa oppilaita tutustumaan johonkin itselle tuntemattomaan. Active Library -hankkeessa (<https://peda.net/id/d2mTtd>) oppilaat eläytyivät tarinan hahmoin tekemällä muotokuvia. Giuseppe Arcimboldo oli 1500-luvulla elänyt taiteilija, jonka muotokuvat muodostuvat luonnon elementeistä: kasveista, hedelmistä ja kaloista. Oppilaat lukivat tarinan ja miettivät, millainen muotokuva sopisi parhaiten valitulle hahmolle. Muotokuvat toteutettiin leikkaamalla vähittäiskauppojen mainoksista

“raaka-ainetta”, joka liimattiin arkille. Kukin oppilas esitteli omalla äidinkielellään laatimansa muotokuvan ja sen taustalla olevan mielikuvan henkilöhaamon piirteistä. Kuvia käytettiin tarinan hahmoin perehtymiseen, sillä tarina dramatisoitiin ryhmissä esitettäväksi vanhemmille. Opettajat kertoivat, että visuaalinen työskentely auttoi oppilaita sekä tekstiin tutustumisessa että rohkaisi oppilaita ilmaisemaan henkilöhaamoa draamassa.

TARU-menetelmin taideperustaiseen kielikasvatukseen

Taideperustaiset menetelmät antavat kielenoppijalle mahdollisuuden kokeilla itselle mieluisia väyliä merkityksenmuodostukseen ja ilmaisuun. Tunteita herättelevien, monin tavoin vuorovaikutuksellisten menetelmien kautta on mahdollista muodostaa omaa kieli- ja kielenoppijan identiteettiä eli käsitystä siitä, millainen kielenkäyttäjä on, miksi juuri tietyt kielenkäytön muodot kiinnostavat ja millaisia mahdollisuuksia ne kielenkäyttäjänä ja oppijana kehittymiseen antavat. Kun koulussa opitaan säännöllisesti reflektimaan omaa kielellistä toimintaa ja sen taustatekijöitä, luodaan pohjaa jatkuvalla oppimiselle ja pysyvälle kiinnostukselle lukemiseen.

Taiteen eri muodot ovat osin vakiintuneet kirjallisuuden opettamiseen ja kielikasvatukseen. Esimerkiksi tarinoiden ja runojen pohjalta on koko peruskoulun ajan näytelty, toteutettu piirroksia ja musisoitu yhdessä. Kirjallisuusperustaisessa kielikasvatuksessa taiteen eri muodoilla on kuitenkin erityinen merkitys: taideperustainen toiminta ja sen pohjalta syntyvä vuorovaikutus ja mahdollinen tuotos nähdään lukukokemuksen virittäjänä ja tekstin yksilöllisenä tulkintana. Kokemusten ja tulkintojen jakaminen ja niiden jatkaminen yhdessä muodostavat puolestaan yhteisöllisen lukukokemuksen, joka on lukemaan sitoutumisen käyttövoimaa ryhmissä ja luokissa



sekä kaikenlaisissa yhteisöissä. TARU-menetelmissä taiteellinen toiminta onkin lukemiseen si-
touttamisen keskeinen elementti: taiteen kautta
syntyy emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiiv-
inen tila lukemiselle.

Kirjallisuusperustaisen kielikasvatuksen teh-
tävänä on saattaa oppilaat eri tavoin henkilöko-
haisen merkityksenannon alkuun: kokemaan kir-
jallisuuden lukeminen merkityksellisenä ja ym-
märtämään kirjallisuuden merkitys osana omaa
kasvua ja identiteetin rakentumista. Lisäksi yksi-
löllisten lukemisen merkitysten jakaminen tuot-
taa yhteisöön kuulumisen kokemuksen ja auttaa
ymmärtämään erilaisuutta. Erityisen merkityk-
sellistä kirjallisuusperustainen kielikasvatus on
monikielisissä ryhmissä, joissa koko lukemisen
kulttuuri ja kirjallisuuden merkitys voidaan ym-
märtää monin tavoin tai jossa se voi olla osalle
lukijoista vierasta. Kieltä opiskellaan sosiokult-
tuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti tilantei-
sesti ja vuorovaikutuksessa, eli kieli kiinnittyy
kulttuurisesti rakentuviin tapoihin tuottaa merki-
tyksiä. Tämän vuoksi taide eri muodoissaan on
keskeinen kielenopetuksen ja kirjallisuuskasva-
tuksen kumppani.

Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä: pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L., & Grönman, S. 2019. Arts-based activities and stories convey children's learning experiences. Teoksessa K. J. Kerry Moran, & J.-A. Aerila (toim.), *Story in the lives of children: Contributions of the narrative mode*. New York: Springer, 333–353.
- Bland, J. 2018. Children's literature and learner empowerment. Children and teenagers in English language education. Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Brozo, W.G. & Simpson, M.L. 2007. Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Coholic, D. 2010. Arts activities for children and young people in need, helping children to develop mindfulness, spiritual awareness and self-esteem. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. 2014. Building communities of engaged readers: Reading for pleasure. New York: Routledge.
- Dugdale, G., & Clark, C. 2008. Literacy changes lives: An advocacy resource. Lontoo: National Literacy Trust.
- Ellis, S. & Coddington, C. S. 2013. Reading engagement research. Issues and challenges. Teoksessa K. Hall (toim.) *International handbook of research on children's literacy, learning and culture*. New York: John Wiley, 228–240.
- Essa, E. L. 2008. Introduction to early childhood education. New York: Thomson.
- Estacio, E. A. 2013. Health literacy and community empowerment: It is more than just reading, writing and counting. *Journal of Health Psychology* 18 (8), 1056–1068.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. 2012. Art & creative development for young children. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 54–109.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen ja äidinkielen opetus suunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lao, C. Y. & Krashen, S. 2000. The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System* 28, 261–270.
- Lo, K. & Matsunobu, K. 2014. Role of art and creativity in child culture and socialization. Teoksessa A. Ben-Arieh ym. (toim.) *Handbook of child well-being*. New York: Springer, 1053–1078.
- Löytönen, T. & Sava, I. 2011. Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkina. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskohtia*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 95–119.
- McClure, M., Tarr, B., Thompson, C. & Eckhoff, A. 2017. Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the early childhood art educators. *Arts Education Policy Review* 118 (3), 154–163.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. 2017. PIRLS 2016: International results in reading. Saatavissa: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> (Viittauspäivä 13.1.2020)
- Murray, C. 2007. Reflections on the question of mother tongue instruction in Namibia. *Journal of Language and Communication* 1 (2), 69–77.
- Ng, C. 2018. Using student voice to promote reading engagement for economically disadvantaged students. *Journal of Research in Reading* 41 (4), 700–715.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Research rich pedagogies -hanke 2020. Saatavissa: www.researchrichpedagogies.org (Viittauspäivä 17.1.2020)
- Rosenblatt, L. 1994. The reader, the text, the poem: The Transactional theory of the literary work. New York: Southern Illinois University Press.
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R. & Law, J.L. 2010. Childhood language skills and adult literacy: A 29-year follow-up study. *Pediatrics* 125 (3), 459–466.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360–407.
- Tarinoilla lukijaksi -hanke 2020. Saatavissa: <https://sites.utu.fi/taru/> (Viittauspäivä 13.1.2020)
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K.C., Taboada, A., Klauda, S.L. & McRae, A. 2008. Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools* 45 (5), 432–445.