

- Mäki, Silja & Arvola, Pirjo (2022). Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa Mäki, Silja & Linnainmaa, Terhikki (toim.) *Omia sanoja etsimässä. Johdatus vuorovaikutteiseen kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: Basam Books, 37–79.
- Pennebaker, James W. & Seagal, Janel D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 55 (10), 1243–1254.
- Pennebaker, James W. & Chung, Cindy K. (2011). Expressive writing. Connections to physical and mental health. Teoksessa Friedman, Howard S. (toim.) *The Oxford handbook of health psychology*. New York: Oxford University Press, 417–437.
- Pennebaker, James W. & Smyth, Joshua M. (2016). *Opening up by writing it down. How expressive writing improves health and eases emotional pain*. New York: The Guilford Press.
- Pennebaker, James & Evans, John F. (2014). *Expressive writing. Words that heal*. Enumclaw, WA: Idyll Arbor.
- Suvilehto, Pirjo (2022). *Oi ihana satu. Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia*. Helsinki: Avain.

Teoksessa S. Mäki & A. Typpö (toim.) Tarinat lapsen tenviittoina. Kirjallisuusterapian menetelmät koulumaailmassa. Basam Books, 33 - 62.

Kirjallisuusterapeuttiset menetelmät oppilaiden ja opettajien hyvinvointia vahvistamassa

Merja Kauppinen

Jos huomenna tulee päivä, jolloin emme ole yhdessä, sinun pitää muistaa jotain. Olet rohkeampi kuin uskot, vahvempi kuin miltä näytät ja älykkäämpi kuin mitä tiedät.

A. A. Milne: *Nalle Puh*

Lapset ja nuoret pohtivat elämää ja ihmisen paikkaa kehityksikään-
sä noudatellen varsin syvällisestikin. Näin ollen ymmärryksen
laajentamisen itsestä ja ympäristöstä, siitä mitä minulle ja meille
tapahtuu tai voisi tapahtua ja miksi, pitäisi olla kaiken koulu-
tuksen keskiössä. Selviytymisen keinot ja yhdessä pärjääminen
muuttuvissa tilanteissa sekä uusien ratkaisumallien hakeminen
ovat meidän kaikkien vastuulla. Kirjallisuusterapeuttinen lä-
hestymistapa menetelmineen tuo omanlaistaan tarttumapintaa
selviytymiseen ja hyvinvointiin niin pienryhmissä ja luokissa
kuin kouluyhteisöissäänkin.

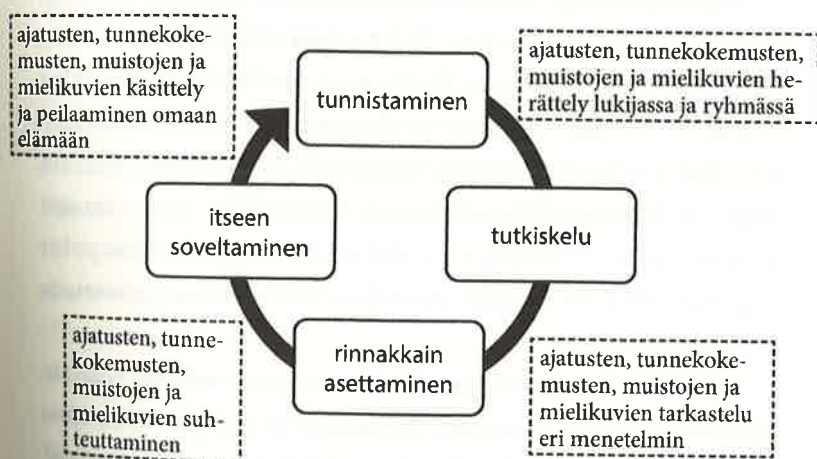
Kirjallisuusterapeuttinen työskentely koulussa

- merkitsee yksilön voimaantumista ryhmän tukemana
- on joustava ryhmäprosessi, jossa itsenäisen ja ryhmän toiminnan vaiheet vuorottelevat
- muuntuu ja muokkautuu monenlaisiin tarkoituksiin
- tukee oppilaiden sosiaalis-emotionaalista kehitystä
- kehittää monipuolisesti sekä oppilasryhmää että koulua yhteisöllisen kasvun paikkoina
- perustuu yhteistoiminnalliseen oppimiseen
- on aidosti oppijälähtöistä, sillä kirjallisuusterapeuttiset menetelmät rakentuvat oppimistilanteessa tuotettujen tekstien ja niiden parissa työskentelyn varaan
- johdattaa eri oppiaineiden yhteistyöhön
- liittyy toiminnallisiin, taidelähtöisiin työskentelymenetelmiin
- mahdollistaa oppimisen eri ulottuvuudet taitojen, asenteiden, tietojen ja sosiaalisen oppimisen tasolla
- mahdollistaa dialogisen kohtaamisen tekstin äärellä: kohtaajina voivat olla sekä teksti ja lukija että saman tekstin eri lukijat
- kehittää itsetuntemuksen, yhteistoiminnallisen työskentelyn ja ongelmanratkaisun taitoja
- ei ole pelkästään kirjallisuudenopetuksen tai terveystiedon alaa; kirjallisuusterapeuttiset harjoitukset ovat käyttökelpoisia laajasti eri oppiaineissa ja erityisesti monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.

Tässä luvussa kerrotaan kirjallisuusterapeuttisten menetelmien mahdollisuuksista tukea lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä opetuksen ja koulutuksen ympäristöissä. Mukana on esimerkkejä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tunnekokemuksiin syventymisestä osana koulutyöskentelyä. Kirjallisuusterapeuttisia kokeiluja tarkastellaan oppimisympäristöajattelun näkökulmasta, sillä oppimisympäristöt

ovat keskeinen oppimisen jäsentäjä eri kouluasteiden kansallisissa opetussuunnitelmissa. Lisäksi oppimisympäristöajattelu tarjoaa lähtökohdan kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn hahmottamiseen ympäristön ja yksilön välisenä vuoropuheluna.

Suomessa sovellettu Arleen McCarty Hynesin ja Mary Hynes-Berryn (2012) vuorovaikutteinen kirjallisuusterapeuttinen malli (kuvio 1) sopii hyvin opetukseen ja koulutukseen. Kirjallisuusterapia määrittyy siinä tavaksi käyttää erilaisia tekstejä yksilönkehityksen ja yhteisön kasvun tukena vertaisvuorovaikutuksessa. Kyse on lukemis- ja kirjoittamismenetelmiin perustuvasta, luovasta, vuorovaikutteisesta sanataideterapiatyöstä (Kosonen & Ihanus 2022). Yksinkertaistettuna työskentely etenee ryhmässä siten, että luetaan yhdessä joko valmiita tai itse laadittuja (fiktiivisiä) tekstejä ja keskustellaan ohjatusti niiden herättämistä tunteista ja ajatuksista. Tarkoituksena on peilata havaittuja merkityksiä itseen ja omaan elämään sekä myös muiden havaintoihin ja kokemuksiin. Ajatusten ja tunteiden herättelyssä käytetään apuna taidetta ja toiminnallisia menetelmiä.



Kuvio 1. Vuorovaikutteinen kirjallisuusterapeuttinen malli (McCarty Hynes & Hynes-Berry 2012)

Kirjallisuusterapeuttinen työskentely etenee prosessina, jossa yksilö- ja ryhmätoiminta vuorottelevat. Työskentelyrytmi tukee luontaisesti oppimisprosessia kouluympäristössä, sillä itsenäisen ja vertaistoiminnan vaiheet säätelevät opetus-oppimistapahtumaa myös luokkahuoneessa. Yksilön kasvuun tähtäävä tekstilähtöinen työskentely mahdollistaa yksilön voimaantumisen ryhmän tuke-
mana. Tällainen ryhmässä oppimisen ajatus sopii saumattomasti suomalaiseen oppimiskulttuuriin, joka perustuu ohjattuun vertais-
vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnalliseen tiedonmuodostukseen.

Kirjallisuusterapeuttisessa lähestymistavassa ”kasvu” merkitsee yksilön sisäistä kasvua, jolle ei voi asettaa oppimistavoitteita ulkoa-
päin. Oppimista syntyykin mentaalisen työskentelyn menetelmien
kokeilulla ja niiden yksilöllisten vaikutusten reflektoinnilla. Tämän
vuoksi on tarpeen koota vaikutelmat ja kokemukset kirjallisuus-
terapeuttisista menetelmistä muiden taidemenetelmien tapaan:
Miltä työskentely tuntui? Mistä työtavasta erityisesti pidit? Mikä
siinä tuntui toimivalta? Miten voisit käyttää sitä itsenäisesti? (Ks.
Ruokonen 2022.)

Kirjallisuusterapeuttista työskentelyä voi toteuttaa lasten ja
nuorten kanssa monin tavoin. Pelkistetyimmillään se on pysähty-
mistä tekstin äärelle ja tekstin herättämien tunteiden ja kokemusten
jakamista. Tunnekokemuksia voi suunnata tiettyyn teemaan teksti-
valinnoilla: sellaisten kirjojen lukemisella ja käsittelyllä yhdessä,
joissa on jokin sensitiivinen teema. Menetykset, muun muassa
kuolema, askarruttavat lapsia jo varhain. Nuoret puolestaan pohti-
vat paljon eettis-moraalisia kysymyksiä, kuten toivoa, luottamusta
tai pahan olemusta.

Lukemista, kirjoittamista ja muuta ilmaisua voidaan rikastaa
harjoituksin, joissa on tavoitteena itsetuntemuksen lisääntyminen
ja voimaantuminen, jolloin hyödynnetään taidelähtöisiä menetel-
miä ylipäänsä. Vuorovaikutteinen kirjallisuusterapeuttinen malli

antaa rungon luokkahuonetyöskentelylle. Ensin johdatetaan oppilaat eläytyvän lukemisen kautta teemaan. Tekstien pohjalta jaetaan ajatuksia, kokemuksia, muistoja tai tunteita. Sitten työskennellään itsenäisesti mielessä ja muistoissa heränneiden merkitysten ja kokemusten parissa, joita lopuksi jaetaan ja peilataan omaan elämään. Koetun reflektointi ja työskentelyprosessin arviointi päättävät luontevasti opetuskokonaisuuden.

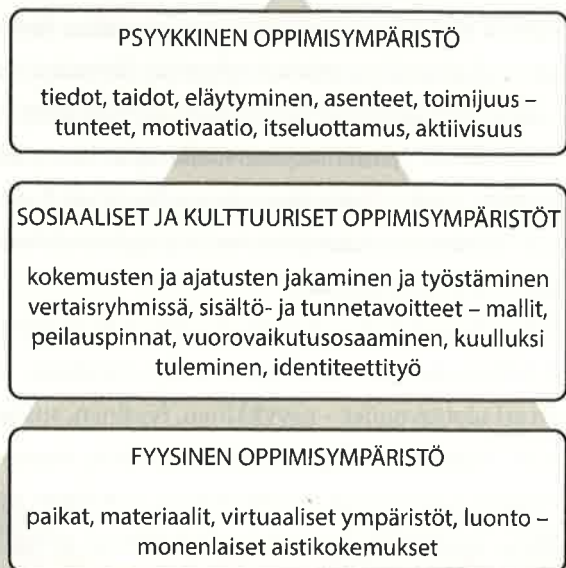
Koulussa lukeminen ohjautuu paljolti tekstien faktojen poimimiseen ja yhdistelyyn. Eläytyvässä lukemisessa onkin tarpeen tuoda esiin metaforisen kielenkäytön mahdollisuuksia mielikuivituksen herättelyssä ja itseilmaisussa. Lukemisen ohessa voidaan valita väri, joka kuvaa mielentilaa tietyssä hetkessä tai tilanteessa, voimaeläin, joka auttaa, kun pelottaa, tai voimabiisi tai -motto, kun elämä tuntuu kohtelevan kaltoin. Tällöin omat tuntemukset ja tunneilmaukset tulevat jaetuiksi symbolisen ilmaisun kautta. Yksilö saa samalla mahdollisuuden pukea viestinsä poeettiseen hämärään ja säädellä niitä merkityksiä, joita haluaa tuoda tilanteeseen. Symbolinen ilmaisu luo turvallisuutta vuorovaikutukseen ja auttaa synnyttämään merkityksiä, jotka ovat vasta idulla tai vaikeasti tavoitettavissa.

Ympäristön- ja ilmastonmuutos, siirtolaisuus, pandemiat ja arjen teknologiaan liittyvät haasteet ovat totta yhtä hyvin esikouluikäisen kuin nuoren aikuisenkin elämässä. Ne ovat läsnä kohtaamisissa lasten ja nuorten kanssa. Koulutuksen näkökulmasta kyse onkin siitä, miten varhaiskasvatuksessa, koulussa ja muissa opinahjoissa annetaan tilaa mieltä askarruttaville ilmiöille ja kysymyksille – tai jätetään ne sivuun. Kirjallisuusterapeuttiset menetelmät tarjoavat taidelähtöisen väylän sensitiivisten asioiden käsittelyyn yhteisössä. Ne vastaavat yhtä hyvin yksilön sisäisiin kuin ryhmän sosiaalisiin ja tunnetarpeisiin – liittymisen, kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin.

Tavoitteena itseymmärrystä tukeva, yhteisön hyvinvointia lisäävä oppimisympäristö

Oppiminen perustuu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vuorovaikutukselle, yhteiselle tiedonmuodostukselle, vertaisoppimiselle ja yhteisölliselle ongelmanratkaisulle. Tässä sosio-konstruktivisessa näkemyksessä oppimisesta on kyse suhteissa olemisesta ja niissä oppimisesta. Kun yksilöitä autetaan luomaan merkityksellisiä yhteyksiä toisiinsa ja ympäristöön, tapahtuu kasvua ja oppimista. Vuorovaikutussuhteiden keskiössä on ihmisenä oleminen yhdessä muiden kanssa. Kirjallisuusterapia tarjoaa erityisiä välineitä juuri ihmisyyden tarkasteluun: tunteiden, käyttäytymistapojen, suhtautumisen, asenteiden ja arvojen kanssa työskentelyyn. Kirjallisuusterapian menetelmien avulla on mahdollista rakentaa hyvinvointia lisääviä ja itseymmärrystä tukevia oppimisympäristöjä eri ilmiöiden tutkimiseen ja teemojen opiskeluun.

Oppimisympäristöjä rakennetaan niiden fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet huomioon ottaen (kuvio 2, Opetushallitus 2014, 2022). *Fyysisiin tekijöihin* kuuluvat luonnon- tai rakennettu ympäristö materiaaleineen. Myös virtuaalinen todellisuus, kuten erilaiset simulaatiot, lisätty todellisuus ja peliympäristö digisovelluksineen, ovat osa fyysistä oppimisympäristöä. Näin esimerkiksi tietty rakennus, taidenäyttely tai luontokohde tarjoaa kirjallisuusterapeuttiselle harjoitukselle kontekstin ja tukee sen vaikutusta. Esimerkiksi luontopedagogiikka eli vuorovaikutteisin, taidelähtöisin ja kirjallisuuspohjaisin harjoittein tapahtuva työskentely koulun pihalla tai läheisessä metsikössä rakentaa fyysisen oppimisympäristön, joka auttaa oppijaa eläytymään fiktiiviseen tekstiin tai aistimaan ympäristön erityistä tunnelmaa ja siirtämään sen sisäiseksi kokemukseksi.



Kuvio 2. Oppimisympäristön ulottuvuudet (TARU*, Opetushallitus 2014)

Psyykkiseen oppimisympäristöön sisältyvät yksilön tietorakenteet ja opittavat taidot mukaan lukien tunnetekijät, kuten asenteet opittavaa kohtaan, oppimisen ilmapiiri ja motivaatio. Halu tunnistaa vaikkapa kestävä kehityksen haasteita omassa elinympäristössä ja etsiä niihin omakohtaista suhdetta voi olla ympäristöaiheisen kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn kimmokkeena.

Tietyissä oppimistilanteissa läsnä olevat henkilöt muodostavat sosiaalisia verkostoja ja rakenteita eli *sosiaalisen oppimisympäristön*. Vuorovaikutteinen kirjallisuusterapia kiinnittyy vahvasti ryhmän työskentelyyn eli rakentaa sosiaalista oppimisympäristöä. Turvalliseksi koettu ryhmä ja siinä sekä asia- että tunnetavoitteita edistävä itseilmaisu ovat kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn ydintä. Turvalliseksi koettu ryhmä vastaa kaikkien jäsentensä tarpeisiin, ovatpa ryhmän jäsenten oppimisen tyylit ja orientaatiot

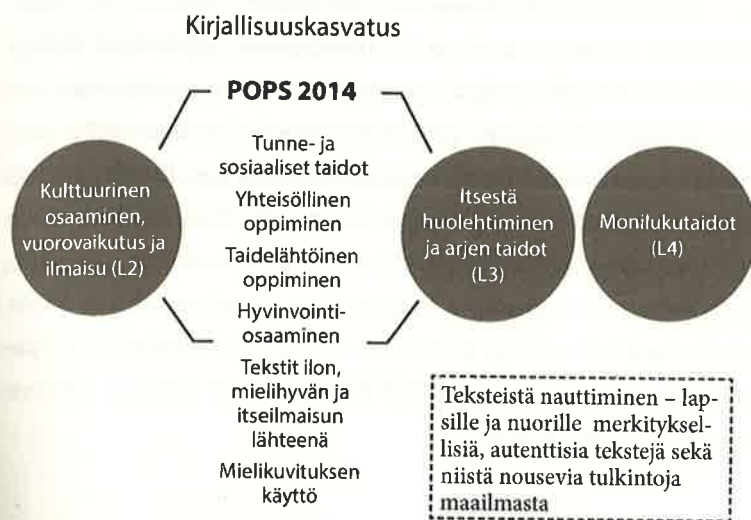
sekä kielellinen ja kulttuurinen variaatio miten laveat hyvänsä. Kulttuurinen ja sosiaalinen moninaisuus leipoutuu luonnostaan monenlaisista yksilöistä koostuvaan ryhmään. Ryhmässä esiintyvä moninaisuus toimii oppimista jäsentävänä ja rikastavana tekijänä, sillä heterogeeninen ryhmä tarjoaa mallioppimisen paikkoja ja vertaisten tukea. Lisäksi heterogeeninen ryhmä tuo luonnostaan näkyväksi yksilöiden tunnekokemusten ja ajattelun variaation sekä ryhmän jäsenille että opettajalle.

Ryhmä, hyödynnettävät materiaalit ja fyysiset olosuhteet määrittävät kirjallisuusterapeutista työskentelyä koulussa. Oppimisympäristön eri ulottuvuudet – psyykkinen, fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen – erottuvatkin lopulta toisistaan vain teoreettisesti, sillä ne kietoutuvat työskentelyssä tiiviisti yhteen. Opettajan tehtävä on tuoda myös näitä kaikkia oppimisen mahdollistajia oppilaille esiin.

Tekstien ja itseilmaisun voimaannuttavat vaikutukset opetussuunnitelma-ajattelussa

Kirjallisuusterapeutinen työskentely soveltuu varhaiskasvatukseen, kouluun ja muille koulutusasteille. Sanataideopetuksessa rakennetaan oppijoiden kehitysiän ja oppimistavoitteiden mukaisesti kirjallisuuslähtöisen toiminnan ja itseilmaisun menetelmiä, jotka kannattelevat yksilöitä ja tuovat oppimisen ja onnistumisen iloa (ks. Åhlgren 2019). Harjoituksissa ammennetaan muistoista, aistikokemuksista, unista, vaistotoiminnoista, ryhmässä tässä ja nyt tuotetuista koosteista sekä taide- ja luontokokemuksista. Nämä elementit toimivat myös kirjallisuusterapeuttisessa työskentelyssä yksilön, ryhmän ja yhteisön voimavarana. Työskentelytavat ovat proaktiivisia ja toivoa herättäviä, mikä on tärkeimpiä kasvu ympäristön voimauttavia ulottuvuuksia.

Yksilön kasvuun ja yhteisöjen hyvinvointiin tähtäävä työskentely läpäisee nykyisellään opetuksen ja koulutuksen tavoitteet varhaiskasvatuksesta korkeakouluun. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) tarjoavat selkeän paikan itseilmaisua tukevalle, sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävälle kirjallisuuskasvatukselle. Sekä laaja-alaisen osaamisen alueet että tekstin hyvinvointiulottuvuudet suorastaan kutsuvat kirjallisuuslähtöiseen, yhteisölliseen työskentelyyn (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Kirjallisuuskasvatus hyvinvoinnin ja kasvun edistäjänä perusopetuksessa

Kasvatus on luonteeltaan eettistä toimintaa, joten moraaliin ja yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin liittyvät kysymykset ovat siinä keskeisiä. Yhteisöllisen olemisen murroskohdissa on tärkeää käsitellä yhdessä sellaisia aikuisillekin vaikeita asioita kuin sodat, luonnonkatastrofit, pandemiat ja teknologian negatiiviset seuraukset sekä meidän suhteemme näihin asioihin ja vastuu

niistä. Taidelähtöinen työskentely itseilmaisun reitteineen tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden tarkastella suhdettaan sekä elävään että rakennettuun ympäristöön ja niihin liittyviin ilmiöihin niin pitkälle kuin haluaa. Virtuaaliset ympäristöt inhimillistettyine ominaisuuksineen, vaikkapa koneälyllä luotu runo tai kuva, tarjoavat runsaasti eettisen pohdinnan paikkoja ja ihmisenä olemisen dilemmoja suhteessa teknologiaan.

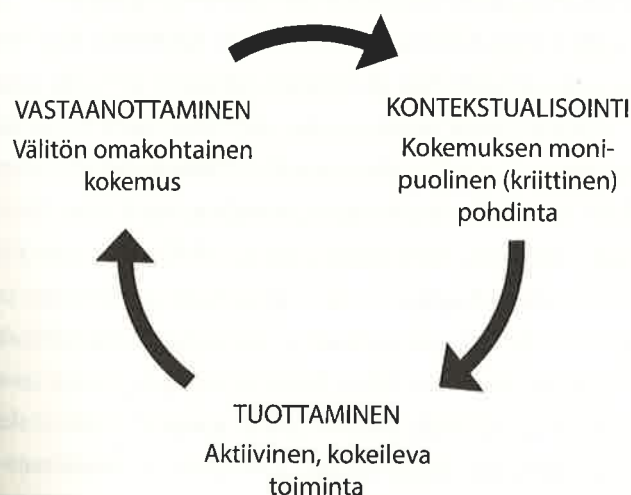
Taidelähtöinen oppiminen on mahdollista, kun lapsi tai nuori pääsee monikanavaiseen vuorovaikutukseen häntä ympäröivässä fyysisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa (Taiteen jälki 2010). Tällainen useampaa aistia ja ilmaisukanavaa hyödyntävä dialogipohjainen, kirjallisuuslähtöinen työskentely synnyttää erinomaisen alustan kokemusten ja tuntemusten hahmottamiselle, jakamiselle ja työstämiselle. Seuraavissa luvuissa kirjallisuuslähtöistä työskentelyä itseilmaisullisine ja vuorovaikutteisine osuuksineen on jäsennetty oppimisympäristön eri ulottuvuuksien – fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja kulttuurisen – mukaan. Jokin näistä ulottuvuuksista saattaa painottua, mutta siitä huolimatta ne kiertelevät toteutuksissa toisiinsa ja mahdollistavat kokonaisvaltaisen oppimisen kokemuksen.

Tunneosaamisen ja kokemuksellisen oppimisen vahvistaminen koulussa

Tunnetaidot ovat nousseet 2010-luvulla koulutusta koskevan pohdinnan keskiöön. Tunnetaidot käsittävät varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa tunteiden tunnistamisen, säätelyn, ilmaisemisen ja käsittelyn taidot. Erityisesti oppimisen kannalta on hyvä havaita, että tunnetaidot kiinnittyvät sosioemotionaalisiin taitoihin, joissa vuorovaikutuksella on

keskeinen rooli (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tunnetaidot näkyvät esimerkiksi tunteen hyväksymisenä ja ymmärryksenä siitä, että tunneilmaisun taustalla on jokin tietty tunnekokemus tai malli, joka tulee vuorovaikutustilanteessa näkyviin. Hoitavan lukemisen avulla on mahdollisuus tukea empatiakasvatusta sekä kehittää lasten ja nuorten tietoisuus- ja tunnesäätelytaitoja (Ihanus 2022b).

Oppimisen teorioista kokemuksellinen ja merkityksellinen oppiminen sekä positiivinen pedagogiikka tukevat kirjallisuusterauttista lähestymistapaa. Taidepedagogiikan tuntija ja tutkija Inkeri Sava (1993) on kuvannut oppimistutkija David A. Kolbin (1984) malliin perustuen kokemuksellisen oppimisen prosessin taidelähtöisissä menetelmissä (kuvio 4). Sen vaiheita ovat tuottaminen (aktiivinen, kokeileva toiminta), vastaanottaminen (välitön, omakohtainen kokemus) ja kontekstualisointi (kokemuksen monipuolinen, kriittinen pohdinta), jotka seuraavat kehämäisesti toisiaan.



Kuvio 4. Kokemuksellisen oppimisen prosessi taidelähtöisissä menetelmissä (mukaillen Sava 1993)

Raimo Silkelä (2001) on puolestaan tutkinut persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia, joissa kokemus asettuu kontekstiinsa, esimerkiksi oppimisympäristön eri ulottuvuuksiin (ks. tämän artikkelin luku ”Tavoitteena itseymmärrystä tukeva, yhteisön hyvinvointia lisäävä oppimisympäristö”). Tällöin lyhytkin hetki elämässä voi muodostua persoonallisesti merkittäväksi kokemukseksi. Samalla kuitenkin yhteiskunnan arvot ja kulttuuri määräävät, millaisia merkityksellisiä oppimistapahtumia ja -kokemuksia arvostetaan eli tuodaan ryhmissä ja luokissa ylipäänsä esiin ja käsitellään. Ilman tietoista huomioimista lasten ja nuorten esiin nousevista kokemuksista voivatkin karsiutua juuri yksilöä vahvasti koskettaneet oppimisen paikat.

Fiktio mahdollistaa lukijalleen toisin ajattelemisen ja on siten arvokasta oppimisen näkökulmasta. Kirjallisuudentutkija Josie Billington (2016) tuo tätä kuvaamaan kirjallisen ajattelemisen (*literary thinking*) käsitteen. Hän katsoo tämän ajattelun muodon toteutuvan vakiintuneiden käsitteiden ja arkiymmärryksen reunoilla. Se on hänen mukaansa marginaaleissa kulkevaa ajattelemista, jolla on erityinen mahdollisuus tarttua lukijan tunteisiin. Fiktio lukeminen provosoi ajattelua eli herättää hämäriä tai vasta tulollaan olevia ajatuksia, jotka voivat tarjota emotionaalisesti uutta, avointa ilmaisemisen ja kuulluksi tulemisen tilaa. Fiktiolla on täten erityinen mahdollisuus luoda pohjaa tunnistamiselle ja mielen virittämislle – ja samalla empatiataitojen kehittämiselle. (Billington 2016.)

Positiivinen pedagogiikka tarjoaa puolestaan kouluun ja opetukseen myönteisen, voimavaroihin pohjautuvan lähestymistavan oppimiseen (Leskisenoja 2016). Kyseessä on pedagoginen suuntaus, joka painottaa yksilöiden osaamista ja yhteisöjen vahvuuksia ja rakentaa oppimista näiden varaan. Tavoitteena on tuoda laaja-alaisen, hyvinvointia edistävien taitojen kehittäminen (ks. POPS 2014) olennaiseksi osaksi opetusta ja kasvatusta muiden niin sanottujen

sisällöllisten oppimistavoitteiden rinnalle (Leskisenoja 2016).

Lukemiseen liittyvät aistikokemukset ovat muistojen pesä sekä nuorille että varttuneille lukijoille. Perinteisen kirjan muoto ja tuoksu, paperin tuntu ja sivujen kääntämiseen liittyvä rapina ovat syvälle mieleen tallentuneita ilmiöitä, jotka saavat aikaan kokonaisvaltaisen lukukokemuksen. Ääni- ja e-kirjaformaatit sekä kuvan ja toiminnallisuuden lisääntyminen kirjojen digiversioissa muokkaavat lukemisen aistimuksellisuutta. Kirjaan liittyvien useiden modaliteettien myötä lukemiseen tulee uusia ulottuvuuksia: lisäystä todellisuudesta tuttua eri todellisuuksien – esimerkiksi aikakausien, faktuaalisten ja fiktiivisten ympäristöjen ja hahmojen – kerrostumista ja tekstimerkitysten kohtaamista virtuaali-maailman 3D-ulottuvuudessa. Tekstin modaliteettien muuttuessa rikastuvat myös tekstin kautta syntyvien merkitysten luomisen mahdollisuudet. Lukijoiden kokemusrepertuaari kasvaa ja ehkä myös tekstisuhteet monimuotoistuvat.

Kirjallisuusterapeuttisessa työskentelyssä tarinaa tehdään itselle oman ymmärryksen laajentamiseksi ja tunnekokemusten jäsentämiseksi eikä välineelliseen tarkoitukseen. Välineellisessä merkityksessä tekstinäytteitä laaditaan esimerkiksi oman kirjoitustaidon osoittamiseksi tai selviytyjän identiteettitarinaksi sosiaalisen suotavuuden ja mediauskottavuuden nimissä (ks. Mäkelä ym. 2020). Kirjallisuusterapeuttinen työskentely antaa parhaimmillaan yksilölle mahdollisuuden luoda omat tarinansa vapaana taustasitoumuksista. Se saattaa tuntua erityisen helpottavalta nykypäivän sometodellisuudessa, jossa kahlataan brändi- ja imagotarinoiden keskellä.

Tekstien avulla työskentely virittää aisteja ja havaintoja, sillä siinä muodostuu säikeitä tekstin ja lukijan, tekstin ja kirjoittajan, saman tekstin lukijoiden, sekä tekstien lukijoiden ja kirjoittajien välille. Yksilöllisen ja dialogisen lukemisen vaiheiden vuorotellessa

syntyykin tiheä merkitysverkosto, joka ruokkii yksilön sisäistä maailmaa: herättää huomaamaan, tarjoaa näkökulmia, tuo uudentyyppejä tunteita ja luo yhteyksiä. Kirjallisuudentutkija Hanna Meretojan (2022) mukaan kyse on tällöin tekstin dialogisesta kohtaamisesta, joka on verrattavissa toisen ihmisen kohtaamiseen. Lukukokemuksessa teksti pystyy puhuttelemaan lukijaa kuin toinen ihminen.

Vastavuoroinen tekstisuhde ja fiktion mahdollisuudet

Kirjallisuuslähtöisissä harjoituksissa työskentely etenee vuorovai-
kutteisena prosessina siten, että tunnistamisen, tutkiskelun, rinnak-
kain asettamisen ja itseen soveltamisen vaiheet seuraavat toisiaan
(ks. McCarty Hynes & Hynes-Berry 2012, kuvio 1). Itsetutkiskelua
ja -ilmaisua syntyy, kun yksilö lukijana saa muodostettua oman
tulokulmansa tekstiin, jolloin syntyy uniikki kohtaaminen teks-
tin kanssa. Henkilökohtaisia merkityksiä muodostuu, kun lukija
pystyy herättelemään muistikuviaan, kokemuksiaan ja tunteitaan
tekstin avulla. ”Teksteistä” puhuttaessa on huomattava opetus-
suunnitelmien laaja tekstikäsite: ”teksti” on merkityskokonaisuus,
joka syntyy yhtä hyvin sanojen ja muiden symbolisten merkkien
kuin kuvallisten, äänellisten tai kinesteettisten merkitystenantojen
pohjalta. Dialogisen työskentelyn kehä ei ole pakotettu, vaan yksilö
liikkuu kehällä oppimiskokemuksensa mukaan. Välillä hän joutuu
palaamaan johonkin alkukokemukseen, esimerkiksi musiikin syn-
nyttämään jonkun toisen tunnevasteeseen, joka alkaakin vaivata
mieltä ja avata itselle uudentyyppisen näkymän omiin kokemuksiin
ja tunteisiin tai käsiteltävään ilmiöön.

Taidemenetelmät moninaisuudessaan ovat väylä omaan

tiedostamattomaan ja samalla mahdollisuus toisen hienovaraiseen kohtaamiseen. Eri aisteja hyödyntävät muun muassa kehollinen työskentely tilassa, monentyyppiset draamamenetelmät, kehon ja esineiden äänet ja visuaaliset produktiot erityyppisten materiaalien pohjalta. Taidelähtöinen, ilmaisullinen työskentely tarjoaa välitteisiä tapoja olennaisiksi koettujen merkitysten muodostamiseen. Yksilö saa välineitä ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti eri aistialueita ja symbolisia merkitysten muodostuksen tapoja hyödyntäen (*mediated meaning making*). Yksilö antaa tekstille merkityksiä omasta sisäisestä maailmastaan käsin, ja ryhmä toimii peilinä yksilön antamille merkityksille. Ryhmä synnyttää yhdessä monenlaisia näkökulmia ja lähestymistapoja tekstiin, jolloin yhteisö toimii yksilön henkisenä voimavarana: kannattelee, hoitaa, tukee ja lohduttaa jäseniään. Juuri tämä on eläytyvän yhteisöllisen lukemisen vahvuus.

Kirjallisuuslähtöinen työskentely on monelle meistä vaativaa, koska se edellyttää uudentyyppistä lähestymistapaa tekstiin. Lisäksi monelle oppilaalle ja opettajalle oman tekstin lukeminen tai henkilökohtaisista merkityksistä keskusteleminen on jo lähtökohdaisesti uutta, jopa hieman pelottavaa.

Kurssin alussa tehty kirjoitustehtävä oli toisaalta hauska ja toisaalta todella vaikea. En muista, milloin olisin viimeksi tehnyt minkäänlaista vapaata kirjoittamista. Sen jakaminen muille ei tuntunut hyvältä, koin tekstin henkilökohtaiseksi, johon muilla ei ole asiaa. Tai ehkä enemmän tekstin tuottaminen tuntui yksityiseltä, jota en halunnut jakaa muiden kanssa. Faktatekstin jakaminen on paljon helpompaa, sillä siinäähän äänessä en ole minä vaan faktat. Oppilaatkin ovat tässä suhteessa samanlaisia: toiset haluavat päästä esittämään omia tuotoksiaan,

toiset taas haluavat pitää omat ajatuksensa ja tuntuksensa itsellään. Pitääkö kaikkien jakaa omia tuotoksiaan julkisesti muille? (Environmental Storytelling -opintojakson luokanopettajaopiskelija 2022.)

Jotta harjoitukseen osallistuva oppilas tai opettaja pystyisi etenemään tekstilähtöiseen vuorovaikutukseen, hänellä on oltava riittävästi liikkumavaraa kohdata teksti. Kohtaamista tukee, kun lukija saa valita itse tehtävään sopivan tulokulman, tuottaa monikanavaista ilmaisua merkitysten pohjalta, muodostaa omat valintansa ja ratkaisunsa itseilmaisulleen ja päättää, kuinka syvälle omiin kokemuksiin ja tunteisiin kussakin harjoituksessa etenee. Lisäksi on oltava mahdollisuus säädellä sitä, mitä henkilökohtaisista merkityksistä tuo jakoon: miten syvältä ammentaa ja miten laveasti tuntojaan jakaa.

Sekä harjoitukseen osallistuvan että opettajan on myös hyväksyttävä se, etteivät kaikki tavoita tekstistä mitään henkilökohtaisesti koskettavaa. Työskentely saattaa tuntua vaikealta, käsittämättömältä, jopa pelottavalta, jolloin henkiset esteet pysäyttävät matkan omiin tuntoihin heti alkuun. Tällöin auttaa lukemisen ja itseilmaisun mallintaminen, erilaisten vaihtoehtojen antaminen lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä ryhmän kannustaminen ja vertaistuki. Ryhmässä voidaan myös päättää, että joku saa harjoitella aluksi työskentelyä kirjoittamalla vain itselleen.

Itseilmaisu eri taidemuotojen avulla toimii voimavarana, jonka avulla lapsi tai nuori pystyy heijastamaan sisintään ja rakentamaan identiteettiään. Eri taidemuodot mahdollistavat kokemusten ja elämysten moninaisen, rikkaan ilmaisun. Kokemukselliseen oppimiseen ja taidelähtöiseen työskentelyyn kuuluu olennaisena koetun arviointi, minkä kautta oppiminen mahdollistuu. Omien kohtaamisten ja tuntojen reflektointiin on varattava runsaasti

aikaa ja tilaisuuksia, jotta tietoisuus omista ja yhteisistä tekemisen prosesseista pääsisi kehittymään. Lukija saa tällöin tilaisuuden pohtia, mikä harjoituksessa oli itselle olennaista, mikä synnytti tunnevastetta ja miten.

Kirjallisuusterapeuttiset menetelmät ovat oppijalähtöisiä, ja siksi on olennaista sekä syventyä siihen, mitä itse työskentelystä sai ja miksi, että jakaa tuntemuksia koko ryhmän kesken. Erilaisten reagoititapojen tavoittaminen ja ryhmän jäsenten kokemusten variaation esille ottaminen auttaa ymmärtämään moninaisuutta – sekä ryhmän sisällä että itsessä. Täydennyskoulutuksessa olleet opettajat nostivat reflektioissaan kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn vahvuuksiksi uskaltamisen kokemuksen, yhteisyyden ja yhteyden tunteen, voimaantumisen kokemukset, jakamisen mahdollisuuden, pysähtymisen paikan ja itsen kuuntelun. Vahvuudet kuvaavat yksi yhteen kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn tavoitteita: omaan sisimpään kääntymistä, dialogisuuden mahdollistumista ja itsetietoisuuden herättelyä.

Kirjallisuusterapeuttisten menetelmien käyttö kasvatuksessa ja oppimisessa haastaa paitsi kasvattajan oman lukutavan myös yhteisön tekstikäsityksen ja samalla kriittisen lukutavan hyväksymisen: Mitkä tuntemisen, ajattelun ja toimimisen tavat ovat yhteisössämme hyväksyttyjä ja ”oikeita”? Mitkä aiheet, kokemukset ja tunteet ovat yhteisössä (kodeissa, päiväkodissa, yhteiskunnassa) sallittuja, mitkä epäsuotavia – jopa kiellettyjä? Kyse on lukijayhteisöjen muodostumisesta ja lukukulttuurista laajemminkin (ks. Aerila & Kauppinen 2019). Yhteisöllinen lukemisen kulttuuri syntyy säännöllisistä luku-rutiineista, kirjapuheesta ja laajemmin tekstien esilläolosta yhteisön toiminnoissa. Kun monenlaiset tekstit hyväksytään ja nähdään yhteisössä arvokkaina, lukemisesta syntyy yhteisön voimavara. Yksilön teksteissä kohtaamat ilmiöt ja kokemukset tulevat näkyviksi ja jaetuiksi – lukeminen alkaa osaltaan kannatella yhteisöä.

Oppijalähtöinen työskentely haastaa opettajan reflektoimaan paitsi omia tunteaitojaan myös kriittistä (media)lukutaitoaan. Opettajan on tarpeen kysyä: Miten kohtaan ja käsittelen kokemuksiani ja tunteitani, joita ryhmä tuottaa? Millaisia tunteita minun on vaikea sietää, tunnistaa ja kohdata? Millaisia urautuneita (stereotyyppisiä) käsityksiä minulla on? Miten tunnistan erityyppisten tekstien arvomaailmaa ja niihin rakentuneita ideologioita? Pohjimmiltaan tässä on kyse kasvattajan vallan ja vallankäytön tarkastelusta sekä vastuullisesta pedagogiikasta. Törmäämme tässä jälleen opettajan ammattietiikkaan ja sen säännöllisen työstämisen tärkeyteen osana opetustyötä.

Kirjallisuus on yksi media, ja sitä kannattaa tarkastella myös mediatuotteena, joka rakentaa ja ylläpitää ideologioita, muun muassa kantaa mukanaan aikakaudelle ominaisia arvoja ja normeja. Kasvatustieteilijä Marshall Gregory (2009) puhuu narratiivisesta empatiakasvatusmallista eli havahtumisesta siihen, millaisilla tarinoilla ympäröimme itsemme ja lapsemme. Kirjallisuudentutkija Kimberley Reynolds (2007) taas kuvaa kirjallisuutta paradoksaaliseksi kulttuuriseksi paikaksi, sillä se kantaa mukanaan sekä perinteisiä kasvatuksellisia arvoja että vallankumouksellisia asioita. Fiktio mahdollisuus on siinä, että se voi haastaa tavallisen ja normaalina pidettyjä yhteisöjen valtarakennelmia, kuten perhekasitystä, ikänormeja sekä yksilön osaamista ja taitoja ja niiden ilmenemistä. Lasten- ja nuortenkirjat tarjoavat parhaimmillaan vaihtoehtoisia tapoja olla ihminen, kohdata ja käsittää asioita ja ilmiöitä, sietää ja myös ymmärtää oudolta vaikuttavia, radikaaleja tapoja (Reynolds 2007). Vaihtoehtoisten käsitysten ja olemisen muotojen hahmottaminen fiktion kautta laajentaa yksilön käsitysmaailmaa ja moneuden kohtaamista – iholle tulevat asiat jäävät tunnemuistiin ja kerryttävät yksilön tunneosaamista.

POLKU (Positiivisen lukijuuden kautta aktiiviseen lukijayhteisöön) -täydennyskoulutuksen suorittaneet eri kouluasteiden opettajat ottivat eläytyvää lukutapaa omakseen kirjoittamalla lukijahistoriastaan. He kuvasivat visuaalisesti lukuvirtaansa (*Reading River*) lapsuudesta nuoruuden kautta aikuisuuteen. Ohjasimme opettajat lähtemällä liikkeelle mahdollisimman läheisistä ja konkreettisista asioista – kirjoista, lehdistä, lukupaikoista –, jotta he saisivat tehtyä omaa lukijahistoriaansa tunnekokemuksineen näkyväksi. Harjoitus auttoi opettajaa hahmottamaan lukijana kehittymistään ja siihen vaikuttavia asioita. Kaiken kaikkiaan opettajien lukuvirrat osoittautuivat hyvin kokonaisvaltaisiksi aistielämyksineen ja yksityiskohtaisine tilannekuvauksineen. Tekstiin eläytyminen oli monella osa lapsuuden merkittäviä oppimiskokemuksia sosiaalis-emotionaalisine ulottuvuuksineen. Monet opettajat kokivat lukumuistot niin merkityksellisiksi, että teettivät lukuvirrat myös opilaillaan ja päiväkodissa lasten vanhemmilla. Näin opettajien ja lasten lukuhistorioista tuli yhteisöllinen tapahtuma, jolla on juuret ja merkitystä myös perheiden elämässä ja osana sukujen ja kieliyhteisöjen lukukulttuuria.

Oman lukuhistorian hahmottaminen sekä lukumieltymysten ja -vaikutusten pohtiminen on aivotutkija Minna Huotilaisen (2022) mukaan keskeistä, kun tarkastellaan lukemisen aikaansaamia myönteisiä empatiavaikutuksia lukijassaan. Yksilölliset lukemishistoriat ja lukemisen oppimiskokemukset asettavat lukijat jo lähtökohtaisesti erilaiseen asemaan suhteessa lukemisen empatiahyötyyn. Opettajat ovat laatineet yhdessä kollegojensa sekä oppilaiden, lasten ja näiden vanhempien kanssa lukuvirtoja (*Reading River*; Aerila & Kauppinen 2019), jotka ovat visuaaliseen muotoon rakennettuja oman lukemisen historioita (ks. tietoruutu). Niiden avulla saa näkyväksi lukemiemme tekstien moninaisuutta ja esimerkiksi perheen tai eri sukupolvien lukemisen kulttuuria.

Lukuvirrat lukemisen merkityksellisyyden dokumentoinnissa (ks. Aerila & Kauppinen 2021) – opettajien ideointia

Lukuvirta toimii yksilön ja yhteisön (luokan) lukemisen muistina, kun kaikki vuoden aikana luettu kirjataan.

Itsen tai oman elämän esitleminen oppilaille, kollegoille tai ystäville lukemisesta käsin.

Jokaisella ryhmässä voi olla pieni kirjanen, johon voi piirtää ja kirjoittaa päivän lukuhetkistä. Tehtävän purkaminen on tärkeää. Esimerkiksi pienissä ryhmissä jokainen kertoo lukemastaan. Näille tuokioille ja kirjalle voi keksiä jonkin inspiroivan nimen.

Kirjallisuuden monivärittäminen. Luokassa voisi olla monta valmista lukuvirtaa kirjallisuuden eri genrejä varten. Tässä voisi hyödyntää myös digisovelluksia.

Kootaan lukuvirtoja ja keskustellaan, mitä kaikkea lukuvirrasta voi päätellä ja kuka lukija on kulloinkin kyseessä.

Varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa lukuvirrasta voi koottaa lapsen kasvua kuvaavan dokumentin tallentamalla lapsen lukukokemuksia sekä tarinoista ja kirjoista käytyjä keskusteluja. Dokumentointiin voi liittää kuvauksia kotona luetuista kirjoista. Lukuvuoden lopulla tehdään kerätyn materiaalin avulla yhteenvetoa lapsen lukijuuden ja lukukokemusten kehittymisestä.

Kestävä kehitys tunnekokemusten valossa

Kestävä kehitys yksilöiden mentaalisina ja yhteisöjen sosiaalisina prosesseina on ollut esillä opetuksessa ja koulutuksessa jo 2010-luvulta lähtien. Eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteissa toistuvat tunneosaamisen, hyvinvoinnin ja eheytyksen teemat. Näiden käsittelyyn vastaa hienosti Suomessa sovellettu vuorovai-
kutteisen kirjallisuusterapian malli, joka mahdollistaa sekä yksilöille että yhteisöille vaihtoehtoisten, kestävyysajattelun mukaisten maail-
mojen pohtimisen. Uusien todellisuuksien synnyttäminen kirjoit-
tamalla tuo kestävyysteemojen käsittelyyn syvyyttä ja uutta otetta.

Kestävyysajattelu läpäisee opetuksessa eri oppiaineita ja moni-
alaisia oppimiskokonaisuuksia. Ympäristöministeriö määrittelee
kestävän kehityksen yhteiskunnalliseksi muutokseksi, jota tehdään
maailmanlaajuisesti, alueellisesti ja paikallisesti (Mitä on kestävä
kehitys 2023). Sen tavoitteena on turvata globaalisti hyvät elämisen
mahdollisuudet. Aihepiiri on pedagogisesti haastava, sillä siihen
liittyy eri tieteenalojen ja ideologioiden tuottamaa, keskenään
hyvinkin ristiriitaista tietoa. Lisäksi kyse on elämisen ehdoista
maapallolla, joten aihepiiri askarruttaa paljon myös lapsia ja nuoria.
Kestävyysteemojen oppimiseen kiinnittyvät täten vahvasti asenne-
ja tunneulottuvuudet tieto- ja kokemusulottuvuuksien rinnalle.
Tämän vuoksi kirjallisuusterapeuttiset menetelmät antavat hyviä
työkaluja kestävän kehityksen teemojen käsittelyyn.

Opettajaopiskelijat ovat käsitelleet alakouluissa eri luokka-
asteilla kestävyysteemoja osana *Environmental Storytelling –
Ilmastoahdistuksesta ilmastotoivoon* -opintojaksoa (OKL, Jyväskylän yliopisto). Opettajaopiskelijat ovat työskennelleet oppilaiden
kanssa fiktion parissa ja aktivoineet oppilaiden eläytymistä tee-
mojen mukaisiin ympäristöihin ja tarinoiden henkilöhahmojen

tunnekokemuksiin draamaharjoituksin. Kestävyysteemoista ovat olleet käsiteltävinä muun muassa maapallon tulevaisuus (oppilaat toimivat aikamatkaajina tulevaisuudesta nykypäivään ja pitävät roolissaan videoidun hissipuheen ilmastotoimista nykyihmisille), luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen (animaatiot lähiluonnon suojelemisesta oman toiminnan avulla) ja ilmastonmuutoksen vaikutus Suomen luontoon ja eläimiin (kantaottavan tekstin, kuten TikTok-videon, blogin tai posterin, laatiminen).

Oppilaat eläytyvät teksteihin

Tärkeä osa opettajankoulutusta ovat interventiot, joita tehdään omassa luokassa tai nimikkoryhmässä. *POLKU*-täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat toteuttivat kirjallisuusterapeuttisen intervention omassa luokassaan tai ryhmässään. Suosituimmat interventioiden teemat olivat tekstiin eläytymisen harjoittelu, yhteisöllisen lukemisen kehittäminen ja tunnetaitojen vahvistaminen. Eläytyvää lukemista kokeiltiin luokissa monessa eri yhteydessä. Yksi luokka ideoi naapuriluokan kanssa yhdessä fantasia-maailman: Illyria-nimisen valtion. Sille laadittiin kulttuuriset ja sosiaaliset sekä hallintorakenteet vähä vähältä. Kevätlukukauden lopulla omalla valtiolla oli muun muassa postimerkki, vaakuna, raha ja kirjasto kehittyneine lainausjärjestelmineen.

Oppilaiden tekstiin eläytymistä edistettiin myös harjoituksin, joissa luettu teksti tai vertainen toimi peilinä omille kokemuksille (samastuminen, eläytyminen). Myös yhteisölliseen myötäelämiseen ja roolinottoon tähtääviä harjoituksia laadittiin. Itseilmaisun menetelmistä käytettiin eniten draamaa, pakopeliä, visuaalistamista (kuvakortit ja sarjakuva) sekä digisovelluksia, muun muassa Instagram- ja Whatsapp-viestisovelluksia muistuttavia pohjia.

Roolinoton ja eläytymisen symboleista hyödynnettiin lapsen vahvuusviittaa ja sitä, että kukin lapsi sai toimia vuorollaan päivän tähtenä. Viitta symbolina teki lapselle näkyväksi omaa toimijuutta ja siihen liittyviä henkilökohtaisia ominaisuuksia. Päivän tähteys merkitsi puolestaan lapsen huomioimista omana erityisenä itsenään. Symbolien kautta tavoiteltiin muistijälkeä, johon liittyy positiivisia tunnekokemuksia ja ryhmän tukemaa identiteettityötä.

Luokissa tehtyjen interventtioiden pohjateksteistä suosituimpia olivat runous, klassikkokirjat, kuten *Kalevala* ja *Narnia*-kirjat, sekä lastenkirjat. Opettajat arvostivat tekstiin eläytymisessä erityisesti sitä, että ”lapsi saadaan kertomaan ja kuvailemaan asioita”, fiktiivinen teksti on ”pohjaton mielikuvituksen lähde”, eläytyvässä lukemisessa ”mielikuvat heräävät ja vahvistuvat” sekä ”runojen takana on paljon asiaa”, joka tulee harjoituksissa näkyväksi.

Merkityksellisen lukukokemuksen pohjana on sekä lapsi- että aikuislukijalla tekstisuhde: kokemus siitä, että sanoilla on väliä. Lapsen ja nuoren kirjallisuuskasvatuksen ydin kilpistyy siihen, että tekstit ovat käyttötavaraa ja ne taipuvat lukijoiden mielissä moneksi. Aerila ja Kauppinen (2019) ovat kuvanneet kirjassaan, miten monentyyppisiä merkityksiä tekstit voivat saada lapsilukijalla: *Me selviämme; Asiat voi nähdä monella tapaa; Miltä tulevaisuus näyttää* ja *Miten ymmärtää kaveria ja vanhempia*. Merkityksellisessä, eläytyvässä lukemisessa onkin pohjimmiltaan kyse selviytymisestä ja olemassaolosta. Manninen (2022) määrittelee terapeutin lukemisen tekstin merkityksille eläytymiseksi: herkistymiseksi niin itsen kuin toisen mielen eri ulottuvuuksille. Terapeuttisessa lukemisessa olennaista on se, miten ihminen merkityksellistää lukemaansa ja itseään lukijana. Näin lukeminen näyttäytyy hyvin intiiminä ja yksilöllisenä sekä prosessimaisena toimintona.

Koska yksilöiden tunnevasteet luetulle ovat yksilöllisiä, myös kirjallisuus tarjoaa lukijalle yksilöllisiä kokemuksia (Manninen

2022). Lukijat eroavat siinä, millaisesta kirjallisuudesta vaikuttuu ja minkä torjuu. Kuitenkin teksti, josta ei pidä, voi olla Mannisen (2022) mukaan erityisen tärkeä itsetuntemuksen kannalta. Siihen kannattaa tarttua, vaikka tekstin merkityksellisyys peittyisi hämärään tai merkitykset tuntuisivat käsittämättömiltä. Kehitymme tekstien tulkitsijoina läpi elämämme samalla, kun kasvamme ihmisinä.

Monet fiktiiviset tekstit nojaavat vahvasti aisteihin ja aistimuksellisuuteen, mikä tarjoaa pohjan kirjallisuusterapeutisten menetelmien käyttöön opetuksessa. Tämä on myös selkeä reitti opettajille eläytyvään lukemiseen ohjaamiseen. Aistivaikutelmat syntyvät esimerkiksi lastenkirjan tai sarjakuvaromaanin kuvista samoin kuin kielikuvista, kuvarunoista, kuvituskuvista ja kansikuvataiteesta. Visuaalisten elementtien ohessa fiktio rakentuu myös auditiivisuudelle, esimerkiksi rytmille, ään-teille ja onomatopoeettiselle ilmaisulle, joka jäljittelee muun muassa luonnon ääniä. Haju- ja makuaistit ovat mukana fiktion kertovissa ja kuvailevissa osuuksissa mutta myös fiktion teemana.

Monimediaiset tekstit sisältävät eri aistialueisiin perustuvaa ilmaisua, usean eri kanavan kautta rakennettuja merkityksiä, esimerkiksi symboleja ja ääntä käyttäviä animaatio. Draamallistaminen kutsuu kehollisen ilmaisun eri muotoja, kuten tanssia, tilaan sijoittumista ja toisten yhteyteen asettumista. Pelilliset ratkaisut ovat kokonaisuudessaan monimediaisia. Kortit, perinteiset pelilaudat ja leikit sekä virtuaalisovellukset ja pakopeliympäristöt tarjoavat moniaistisia elämyksiä. Sarjakuvakerronta tarjoaa puolestaan monenlaisille ryhmille sopivan, hyvin vähäeleisinkin keinoin toteutettavan itseilmaisun väylän. Pelkistetyimmillään kuvasarjan voi laatia vaikka varpaalla rantahiekkaan tai katuliidulla asfalttiin. Muutaman stripin sarjakuvia voidaan koota luokan seinälle tai lattialle tai skannata ne johonkin e-sovellukseen. Tämän jälkeen

sarjakuvia voidaan ryhmitellä ja kuvata pienryhmittäin luokittelujen perusteita ja tunnelmia, joita tehtävä herätti.

Sarjakuvat itseilmaisun välineenä

Sarjakuvat tarjoavat innostavan väylän kirjallisuusterapeutiseen työskentelyyn lasten ja nuorten kanssa. Sarjakuvat yhdistävät kuvallista ja sanallista ilmaisua niin, että merkitysten rakentamisen keinoja on mahdollista käyttää ilmaisuun hyvin laajasti ja luovasti. Myös kielenoppijoiden ilmaisuun tällainen kuvan ja sanan keinojen yhdistely antaa merkittävän tuen. Sarjakuviin saa sävyjä pelkistämällä monimutkaisia asiatioja tai ottamalla humoristin silmälasit hankalien kokemusten käsittelyyn (ks. Rajapolvi 2023). Myös sensitiivisten teemojen käsittely yksilön ja yhteisön näkökulmasta sarjakuvan keinoin alkaa olla tuttua esimerkiksi siirtolaisuussarjakuvien myötä. Tästä on esimerkkinä *Piirtämällä näkyväksi - Illustrating Me* -tekniikka (2023).

Monentyyppiset ryhmät voivat saada sarjakuvan keinoin äänensä kuuluviin. Sarjakuva tarjoaa keinon jäsentää jännitteisiä ilmiöitä ja tapahtumia sekä tunnekokemuksia. Niin sanottujen ruohonjuurisarjakuvien laatiminen on matala kynnyksellä tällaiseen työskentelyyn. Sarjakuva koostuu tällöin neljästä ruudusta yhdellä sivulla. (Ks. Kauranen, Löytty, Nikkilä & Vuorinne 2019.) Sarjakuvan vahvuus ilmaisukeinona on, että se antaa mahdollisuuden kuvittelulle ja tulkinnanvaraisuudelle eli metaforiselle kerronnalle, joka on kirjallisuusterapeutisen työskentelyn ydintä.

Sisintä tutkimaan, ymmärrystä laajentamaan

Lapsella on leikkiessään koko maailma hallussaan. Hän oppii eläessään leikkimaailmassa. Yhteisleikki opettaa jakamaan kokemuksia ja tietoa dialogissa ideoita ja tunnekokemuksia vaihtaen. Leikillä ja vuorovaikutteisella kirjallisuusterapeuttisella työskentelyllä on oppimisen näkökulmasta paljon yhdistäviä tekijöitä.

Kirjallisuusterapeuttinen työskentely jatkaa luontevalla tavalla oman sisäisen maailman tutkimista ja ympäröivän todellisuuden moniaistista kokemista myös formaaleissa oppimisen tilanteissa. Nuorilla ja aikuisilla on harjoituksissa hieman enemmän poisopittavaa ja useampia rajoja ylitettävänä kuin lapsilla, mutta yhtä kaikki menetelmät auttavat tuomaan koetun iholle, ja myös nuorten ja aikuisten tunneilmaisu voi olla vapautuessaan vahvaa.

Elämyksellinen lukeminen, luova itseilmaisu ja yhteisöllinen merkitysten jakaminen – kirjallisuusterapeuttisten menetelmien kivijalat – ovat kokemuksellisen oppimisen ydintä. Ne tarjoavat runsaasti innostavia, sovellettavia työskentelyn menetelmiä jatkuvan oppimisen tarpeisiin eri-ikäisille oppijoille, joiden taustat ja kokemushistoriat voivat olla moninaiset.

Opetussuunnitelmissa oppimisympäristöjä tarkastellaan fyysisten, mentaalisten, kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden kautta. Kirjallisuusterapeuttiset työtavat rikastavat oppimista aistilähtöiseen, taideperusteiseen ja toiminnalliseen suuntaan. Ne vastaavat opetussuunnitelmien henkeä siinä, miten lapsen ja nuoren on mahdollista saada monipuolisia oppimiskokemuksia varhaiskasvatuksessa ja koulussa.

Lapsilla ja nuorilla on rajattomasti potentiaalia tekstipohjaiseen, luovaan työskentelyyn. Opettaja saa kirjallisuusterapeuttisista menetelmistä oppimisen aarrearkun, eikä opettajien tarvitse

suoriutua tästä työskentelystä yksin. Monentyyppiset kieli- ja kulttuuriyhteisöt, harrastusyhdistykset, vanhempainryhmät ja kirjastoalan ammattilaiset kulkevat tekstien kanssa samaan suuntaan. Meidän aikuisten tarvitsee vain uskoa sanojen ihmeitä tekevään voimaan yhtä lujasti kuin lapset uskovat leikkiin. Tällöin kaikki on mahdollista.

Kasvatus pohjautuu arvoihin, mikä tekee opetustyöstä erittäin vastuullista toimintaa sekä kasvavaa yksilöä ajatellen että yhteiskunnallisessa mielessä. Kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn avulla pääsemme niin kasvattajan kuin kasvavien yksilöiden aitoihin, intuitiivisiin ja välittömiin kokemuksiin, jotka Turusen (1992) mukaan pystyvät muuttamaan arvojamme, käsityksiämme ja merkitysperspektiivejämme. Aidot merkitykselliset kokemukset tukevat arvojen kehittymistä, jolloin pystymme näkemään maailman merkityksineen uudella tavalla. Ymmärryksemme kehittyy tietojemme ja tunteidemme muuttuessa. (Turunen 1992.) Kyky laajentaa ymmärrystään ja merkitysperspektiiviään on meille kaikille olennaista ympäristön ja yhteisöjen mullistusten keskellä. Se pitää meidät hengissä – kirjaimellisesti ja symbolisesti.

Lähteet

- Aerila, Juli-Anna & Kauppinen, Merja (2019). *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, Juli-Anna & Kauppinen, Merja (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Billington, Josie (2016). *Is literature healthy?* Coll. *The Literature Agenda*. Oxford University: Oxford University Press.
- Gregory, Marshall (2009). *Shaped by stories. The ethical power of narratives*. University of Notre Dame: Notre Dame Press.
- Huotilainen, Minna (2022). Lukeminen kehollisena toimintana: rauhoittavat mekanismit, empatia ja peilaavat aivoprosessit. Teoksessa Päivi Kosonen & Juhani Ihanus (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 127–139.
- Ihanus, Juhani (2022b). Lukemisen psykologiaa. Teoksessa Päivi Kosonen & Juhani Ihanus (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 85–110.
- Kauranen, Ralf, Löytty, Olli, Nikkilä, Aura & Vuorinne, Anna (2019). Vuoden 2015 ”pakolaiskriisi” ja sarjakuva-aktivismi Suomessa: Auttamishalu, antirasismi ja turvapaikanhakijoiden äänet. *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*. 16, 1 (maalis 2019), 4–27.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kosonen, Päivi & Ihanus, Juhani (2022). Johdanto: Kohti hoitavaa lukemista. Teoksessa P. Kosonen & J. Ihanus (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 9–15.
- Lahtinen, Annaliisa & Rantanen, Jarkko (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, Eliisa (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Manninen, Paavo (2022). Lukija, tunne itsesi: transferenssi ja lukemisen näyttämö. Teoksessa Päivi Kosonen & Juhani Ihanus (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 141–159.

McCarty Hynes, Arleen & Hynes-Berry, Mary (1986/2012). *Poetry therapy. The interactive process: A handbook*. Third edition. St. Cloud, MN: North Star Press of St. Cloud.

Meretoja, Hanna (2022). Kerronnallista toimijuutta vahvistamassa: narratiivisen hermeneutiikan näkökulmia lukemiseen. Teoksessa Päivi Kosonen & Juhani Ihanus (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 69–84.

Mäkelä, Maria, Björninen, Samuli, Hämäläinen, Ville, Karttunen, Laura, Nurminen, Matias, Raipola, Juha & Rantanen, Tytti (toim.) (2020). *Kertomuksen vaarat – kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>

Piirtämällä näkyväksi – Illustrating me. <https://illustratingmecomics.com/>

Rajapolvi, Heli (2023). Hankalat asiat kevyemmiksi sarjakuvilla. *Kirjallisuusterapia* 1/2023, 23–25.

Reynolds, Kimberley (2007). *Radical children's literature: Future visions and aesthetic transformations in juvenile fiction*. Basingstoke-Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.

Ruokonen, Inkeri (2022). Ilmaisun monet muodot varhaislapsuuden kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa. Teoksessa Inkeri Ruokonen (toim.) *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–33.

Sava, Inkeri (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto ja Opetushallitus.

Sillälä, Raimo (2001). Luokanopettajiksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 32(1), 15–23.

Taiteen jälki (2010). Johdanto. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisuja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 5–11.

Turunen, Kari E. (1992). *Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen*. Jyväskylä: Atena.

Mitä on kestävä kehitys? Ympäristöministeriö. <https://ym.fi/mita-on-kestava-kehitys>

Åhlgren, Tiina (2019). Sanataide lasten ja nuorten hyvinvoinnin lähteenä. *Kirjallisuusterapia* 2/2019, 27–30.

Lapsi tarvitsee juuret voidakseen kasvaa

Pirjo Arvola ja Silja Mäki

Meistä tuntuu, ettemme tiedä minne olemme menossa, ellemme tiedä, mistä olemme tulleet. Yksilö ajattelee, että häneltä on viety jotain, jos hän ei tiedä, kuka hänen isänsä tai äitinsä on ollut. Hänelle ei riitä se, että hän on olemassa omana itsenään: hän tahtoo juuret.

(Hämeen-Anttila, V. & J. 2007, 9.)

Jokaisella vanhalla kansalla on omat syntymyytinsä ja muut elämän keskeisiä alueita käsittelevät myyttinsä ja tarustonsa. Niillä kaikilla on ollut myös sairauksiin ja parantamiseen liittyvät käsityksensä ja keinonsa. Niihin kuuluvat sanat tavalla tai toisella, lauluina, loitsuina, runoina ja riitteinä. Myös saduilla on ollut ja on edelleen tämä hoitava ja parantava tehtävä.

Lapsen kielelliseen tai sosiaaliseen kehitykseen saattaa liittyä vaikeita tai traumaattisia kokemuksia, vastavuoroisuuden puutetta ja väärin ymmärrettyä viestintää. Näitä ristiriitoja ja traumoja voidaan kirjallisuusterapian avulla kohdata ja työstää. Näin lapset ja nuoret pääsevät luomaan uusia näkökulmia menneisyyteensä ja