

Koulujen kirjavalikoimat osana kielitietoista kirjallisuuskasvatusta

Johanna Lähteelä¹, Merja Kauppinen² ja Juli-Anna Aerila³

^{1,3} Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto

² Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto



Tässä tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten koulujen kirjavalikoimien monikielisyyttä sekä opettajien kokemuksia koulujensa luokka- ja koulukirjastojen laadusta. Kyselyyn vastasi ala- ja yläkoulujen opettajia ympäri Suomea ($N = 83$). Opettajat olivat koulukirjastoihin enemmän tyytyväisiä kuin luokkakirjastoihin: puolet alakoulun opettajista ja yli puolet yläkoulun opettajista oli tyytyväisiä koulukirjastoonsa. Opettajat, jotka pitivät koulu- tai luokkakirjastoaan hyvinä, kokivat, että heidän koulussaan arvostettiin kirjallisuutta ja lukemista. Ero oli tilastollisesti merkittävä opettajiin, jotka olivat tyytymättömiä koulunsa kirjavalikoimiin. Opettajat mainitsivat luokka- ja koulukirjastojen puutteiksi kirjojen vähyyden ja niiden vanhan iän, sekä sen, ettei koululla ole resursseja ylläpitää koulukirjastoa. Lisäksi havaittiin, että koulujen kirjavalikoimissa on tarjolla vähän monikielistä kirjallisuutta. Hieman alle puolet opettajista vastasi koulukirjastostaan löytyvän kirjallisuutta vain yhdellä kielellä. Yleisimmät kielet suomen lisäksi olivat englanti ja ruotsi, joiden jälkeen venäjä, ranska ja arabia. Noin viidesosa alakoulun opettajista mainitsi koulustaan löytyvän kirjallisuutta oppilaidensa kotikielillä.

Lukeminen, monikielisyys, koulun kirjastot, kieli- ja kulttuuritietoinen kirjasto

Lähetetty: 6.8.2021

Hyväksytty: 2.12.2021

Vastuukirjoittaja: jomalah@utu.fi

DOI: 10.23988/ad.109925

Johdanto

Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus tarjoaa kielenoppijoille autenttisen tavan tutustua sanaston oppimiseen ja kulttuuriseen tietoon sekä kohdekielen käyttöön ja rekistereihin (Kauppinen & Aerila, 2020). Kielenoppimisen tukeminen kirjallisuuden avulla edellyttää onnistuneita tekstivalintoja ja innostavan lukukokemuksen tuottamista. Kun kielenoppija pitää luettavasta tekstistä ja nauttii lukuhetkestä, lukemiseen motivoitumisesta tulee sisäistä, jolloin kirjallisuudesta on mahdollista syntyä kielenoppimisen resurssi myös vapaa-ajalla (Aerila & Kauppinen, 2021; Bland, 2013). Kielitietoisuus lisääntyy kielellisesti virikkeisessä ympäristössä, jossa on monenlaisia kielenkäytön malleja ja mahdollisuuksia ilmaista itseään (Nemeth, 2015). Kielitietoisesta kirjallisuuskasvatuksesta kannalta on tärkeää tukea lukemisen tuottamaa mielihyvää sekä huomioida oppilaiden kielellinen ja kulttuurinen pääoma eli kaikki ne kielet eri variantteineen, joihin oppilaalla on kosketuspintaa (Aerila & Kauppinen, 2021; Kauppinen & Aerila, 2019).

Kielitietoisessa kirjallisuuskasvatuksessa koulun kirjavalikoimaa voidaan tarkastella sekä kielenoppimisen että kirjallisuuden tarjoamien sisältöjen kannalta. Oppilaille tuttu kertomuksen rakenne ja tekstiin valittu oppilasta kiinnostava aihepiiri edistävät kielen oppimista sekä lisäävät kielen oppimiseen käytettävää aikaa (Bland, 2013). Kirjallisuuden kautta oppilaat voivat ymmärtää hyvinkin monimutkaisia ja abstrakteja asioita (Rosen, 2009). Monimuotoiset tekstit kannustavat oppilaita keskustelemaan ja oppimaan muista ihmisistä ja kulttuureista (Clark & Fleming, 2019; Ebe, 2015; Hartman, 2018).

Fiktiivisen kirjallisuuden käyttövoima kieltenopetuksessa ovat tekstien tarjoamat monipuoliset tulkinnan mahdollisuudet lukijalle. Fiktiivisen tekstin tulkintaa tukee niin fiktion rytmi, tarinankerronnan kaava, äännesoinnuttelu kuin lukijan maailmantieto ja hänen aikaisemmat kokemukset kirjallisuudesta ja elämästä (Kauppinen & Aerila, 2020). Kirjallisuus aktivoi siis kielenoppijaa monin tavoin tarjoamalla hänelle mielikuvitusta ruokkivia ja tekstin erittelyyn innostavia ymmärtämisen avaimia (Bärlund & Kauppinen, 2017). Blandin (2013) mukaan kirjallisuuden monitasoisuus tekee kirjallisuudesta tehokkaan pedagogisen välineen kielitietoiseen kirjallisuuskasvatukseen verrattuna esimerkiksi perinteiseen oppikirjatekstiin.

Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus ei kiinnity vain koulukieleen vaan parhaimmillaan oppilaiden koko kielivarantoon, jolloin pedagogiikassa on keskeisintä monentyyppisten ja -kielisten sekä monimediaisten tekstien ymmärtäminen, lukemisen ilo ja onnistumisen kokemukset (Bradford, 2006). Limittäiskieleily, selkokielistäminen sekä useiden kielten käyttäminen niin lukumateriaaleissa kuin kokemusten jakamisessa ovat luonnollinen osa koulun lukemisen pedagogiikkaa (Bradford, 2006; Lehtonen, 2019). Kouluajan niin myönteiset kuin valitettavasti myös kielteiset lukukokemukset kantavat pitkälle. Tutkimusten mukaan (esim. Hebbeker, Förster & Souvignier, 2019) oppilaat, joilla on huonoja kokemuksia lukemisesta, nauttivat siitä vähemmän ja ovat vähemmän motivoituneita

ta lukemiseen myös tulevaisuudessa. Perusopetuksessa suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteiksi onkin määritelty mahdollisuudet myönteisiin lukukokemuksiin, oppilaiden itse valitsemien ja heitä kiinnostavien kirjojen hyödyntäminen sekä oman lukuharrastuksen syventäminen (Opetushallitus, 2014). Tavoitteet ovat vaativia kokeneillekin opettajille. Koulujen kirjavalikoimat voivat kuitenkin osaltaan mahdollistaa oppilaiden omaehtoiset kirjallisuusvalinnat ja samalla omaan lukuharrastukseen syventymisen.

Myönteiset lukukokemukset vaikuttavat positiivisesti kaikkien kielen osa-alueiden kehitykseen niin ensi-, toisen kuin vieraan kielen oppijoilla (Lao & Krashen, 2000). Lisäksi ensikielen lukutaidot ja sanavarasto tukevat toisen kielen oppimista (Garrison-Fletcher, Martohardjono & Chodorow, 2019; Sparks, Patton, Ganschow & Humbach, 2012). Tätä ei ole suomalaisessa kielipedagogiikassa vielä kovin hyvin tunnustettu, ja esimerkiksi oppilaiden ensikielen esillä pitäminen voisi olla nykyistä jäsentyneempää (Honko & Mustonen, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan monikielisiä oppilaita tulee rohkaista käyttämään osaamistaan kieliään monipuolisesti koulussa. Myönteisten lukukokemusten kartuttamiseksi oppilaille tulisi tarjota oikeantasoisista ja kiinnostavaa kirjallisuutta, joka johtaisi mielekkääseen toimintaan kirjan parissa (MSM-malli, Aerila & Kauppinen, 2019). Lasten ja nuorten kiinnostus kielenkäyttöä kohtaan, motivaatio oman kielitaidon kehittämiseen ja kielen ilmiöiden pohtiminen ovat kielikasvatuksen ydintä (ks. Opetushallitus, 2014). Erityisesti sellaisessa luokassa, jossa lasten käytössä on koulukielen rinnalla muitakin kieliä, monikielisen ympäristön näkymiseen ja kuulumiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota (Cummins, 2008; Geva, 2006; Verhoen, 2017). Oppilaiden moninaistuvien kielitaustojen takia myös koulujen kirjavalikoiman kielelliseen rikkauteen tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.

Koulu- ja luokkakirjastot tasoittavat toimiessaan sosioekonomista kuitua oppilaiden välillä (Tonne & Pihl, 2012), sillä ne tuovat kirjat kaikkien oppilaiden luettavaksi paikkaan, jossa he käyvät päivittäin. Kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017; Leino ym., 2019) perheen sosioekonominen asema onkin ollut yksi keskeinen lukutaidon eroja selittävä taustamuuttuja. Tällöin yhteisölliseen lukemiseen kannustava oppimisympäristö on tärkeää etenkin niille oppilaille, joiden kotona tai muussa vapaa-ajan ympäristössä ei ole kirjallisia resursseja. Yhteisöllisen kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on, että kirjat näyttäytyvät merkityksellisinä sekä oppilaalle itselleen että hänen lähipiirilleen (Allington & Gabriel, 2012; Alsup, 2015).

Artikkelimme on osa TARU-hankkeen (Tarinoilla lukijaksi) kirjallisuuskasvatukseen suuntautuvaa tutkimusta kouluissa ja varhaiskasvatuksessa. Tämä kielitietoiseen kirjallisuuskasvatukseen kohdistuva tutkimus toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa IKI-hankkeessa (Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi, 2018–2021), jossa selvitettiin ja kehitettiin muun muassa monikielistä pedagogiikkaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemusten pohjalta koulujen kirjavalikoimaa erityisesti kielitietoiseen kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Koulujen kirjavalikoimat

Creminin (2014) mukaan lukemisen tuottama ilo on avain hyvään lukutaitoon. Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on luoda samastumispintaa omiin ja ryhmän elämäntapoihin, kokemuksiin ja tunnetiloihin siten, että lukijan kokemus- ja elinpiiri laajenee ja lukija tavoittaa itselle tuntemattomia aihealueita ja todellisuuksia. Kirjallisuuskasvatuksen keskiössä on lukemisen määrän lisääminen, oppilaille tarjottava lukumateriaali sekä siihen liittyvä mielekäs toiminta (MSM-malli, Aerila & Kauppinen, 2019). Kielitietoisuuden näkökulmasta tekstien tulisi sisältää esimerkiksi hahmojen, tapahtumapaikkojen ja aikakausien kirjoja sekä kannustaa oppilaita keskustelemaan ja oppimaan muista ihmisistä ja kulttuureista (Clark & Fleming, 2019; Ebe, 2015; Hartman, 2018). Omaehtoinen lukumateriaalin valinta yhdistettynä samastumisen kokemukseen vaikuttaa myönteisesti lukumotivaatioon (Nevo & Vaknik-Nusbaum, 2020; Reedy & De Carvalho, 2021) ja tukee samalla kielenoppimista (Mason, 2013) sekä oppilaiden sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittymistä (Kauppinen & Aerila, 2019; Aerila, Lähteelä, Kauppinen & Siipola, 2021). Samastuttavat hahmot auttavat oppilaita myös laajentamaan ilmaisuaan ja oppimaan tekstien rakenteita (Traverso, 2013). Kielitietoisien kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta kirjallisuuden olisi hyvä sisältää luettavaa oppilaiden ensikielillä erityisesti silloin, kun ensikieli on vahvempi kuin koulun opetuskieli (Hughes-Hassel & Rodge, 2007; Young, Moss & Cornwell, 2007). Lisäksi lukumateriaalivalikoima olisi hyvä eri kielissä vastata toisiaan niin, että oppilailla olisi mahdollisuus lukea samaa tai saman aihepiirin kirjallisuutta useammalla kielellä (Nemeth, 2015). Oppilaiden omat tekstivalinnat mahdollistavat heille kielenoppimisen omalla tasollaan siten, että sekä heidän tekstien tulkinnan että tuottamisen taitona kehittyvät (ks. Bärlund & Kauppinen, 2017).

Koulujen kirjavalikoimat voivat olla ainoa portti kirjojen ja lukemisen maailmaan vähän lukeville oppilaille (Aerila & Kauppinen, 2021; Bland, 2013). Aikaisemmat kansainväliset tutkimukset korostavatkin koulu- ja luokkakirjastojen tärkeyttä. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen (Hughes-Hassel & Rodge, 2007) mukaan yläkouluikäisistä oppilaista suurin osa hankki itselleen luettavaa koulukirjastosta. Kiinassa on havaittu luokkakirjastojen lisäävän oppilaiden mieltymystä ja kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan, oppilaiden välisiä kirjallisuuskeskusteluja ja todennäköisyyttä vähintään puolen tunnin päivittäiselle lukemiselle (Yi ym., 2019). Suomessa tehdyn tutkimuksen (Kajander, 2020) mukaan koulukirjastot ovat avanneet monelle suomalaiselle tietä lukijuuteen. Tonnen ja Pihlin (2012) mukaan koulun kirjavalikoimat lisäävät sekä matalan sosioekonomisen aseman oppilaiden sekä monikielisten oppilaiden lukemista ja kiinnostusta kirjoihin. Yleisesti lukemisesta innostuminen nopeuttaa uuden kielen oppimista ja muuttaa sitä omaehtoisemmaksi (Bland, 2018; Krashen, 2013).

Kirjojen esilläolo ja esteetön saatavuus muistuttavat lukemisesta ja mahdollistavat sekä spontaanin lukemisen että tuttuihin teksteihin palaamisen. Tutusta valikoimasta myös luettavaa löytyy helpommin ja syntyy luontevaa keskustelua kirjavalinnoista sekä lukukokemuksista. Sekä kirjallisuuden parissa vietetty aika että luetusta keskusteleminen ovat tärkeitä

lukemisen tukemisessa. (Allington & Gabriel, 2012) Esimerkiksi kirjallisuuskeskustelut kehittävät merkittävästi oppilaiden motivaatiota lukemista kohtaan ja kehittävät oppilaiden lukutaitoa (Nevo & Vaknik-Nusbaum, 2020). Kirjallisuuskeskusteluissa kirjat alkavat ikään kuin elää lukijoiden vuorovaikutuksessa ja lukuinto ja -ilo leviävät oppilaiden oman aktiivisuuden kautta (Aerila & Kauppinen, 2019; Cremin, 2014).

Koulujen kirjavalikoimia tulee tarkastella paitsi kiinnostavien aihepiirien, kielivariaation ja oikeantasoisuuden näkökulmasta (Morrow, 2020) myös kulttuurienvälisyyden näkökulmasta. Tavoitteena on, että jokainen luokan oppilas löytää kirjallisuudesta samastumisen kohteita myös kulttuurisesta taustastaan käsin, eikä kirjallisuus kuvaa mitään kulttuurista näkökulmaa stereotyyppisesti, loukkaavasti tai vääristyneesti (Adam & Harper, 2016; Nemeth, 2015). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että koulujen kirjavalikoimia on päivitettävä jatkuvasti sekä poistamalla vanhaa että hankkimalla uutta lukumateriaalia. Moninaisuuden tulisi näkyä niin siinä, keiden kirjailijoiden teoksia koulussa on tarjolla kuin teosten aihepiireissä, kuvituksissa, henkilöhahmoissa, ajankuvassa, kielessä ja oppilaiden tarpeiden huomioimisessa (Harper & Trostle-Brand, 2010). Monipuolinen kirjavalikoima, joka on kaikkien saatavilla ja jota koulussa aidosti käytetään ja pidetään ajan tasalla, kertoo näkyvästi siitä, että koulussa tuetaan kielitietoista opetusta sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta (Aerila & Kauppinen, 2021; Nemeth, 2015).

Suomalainen koulu- ja luokkakirjastotutkimus on nykyisellään vähäistä (ks. Hofslunsengen ym., 2020; Kurttila-Matero, Huotari & Kortelainen, 2011; Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019), joten meillä on niukasti tietoa koulujen kirjavalikoimien määrästä ja laadusta. Esimerkiksi Hofslunsengenin ym. (2020) tutkimuksessa havaittiin, että vain noin joka kymmenennessä (11 %) monikielisistä suomalaisista esikouluista oli saatavilla kirjallisuutta myös oppilaan ensikielellä. Uusimman PIRLS-tutkimuksen mukaan alle puolella (45 %) suomalaisista neljäsluokkalaisista on käytössään luokkakirjasto, mikä on kansainvälisesti vertaillen vähän (Leino ym., 2017). Tämä johtuu osittain julkisten kirjastojen verkoston tiheydestä sekä kirjastojen saavutettavuudesta ja kattavuudesta. Koulut tekevätkin paikoin tiivistä yhteistyötä julkisten kirjastojen kanssa. Esimerkiksi miltei kolme neljäsosaa (72 %) suomalaisista neljäsluokkalaisista opettajineen vierailee kirjastossa vähintään kerran kuukaudessa (Leino ym., 2017).

Koulujen kirjavalikoimien määrät vaihtelevat (Leino ym., 2017). Lisäksi opetuksen tarjoajat eli kunnat tai kuntayhtymät rahoittavat oppimateriaalihankintoja kirjavasti. Ne yksiköt, joilla on aikaa ja osaamista hakea hankerahoitusta, ovat kohentaneet kirjavalikoimiaan valtakunnallisten hankkeiden kautta (esim. Lukuklaani-hanke). Koulukirjastotoimintaa kehitetään osin valtakunnallisesti (esim. opetus- ja kulttuuriministeriön erityistehtävä lasten ja nuorten lukemisen edistämiseksi kirjastoissa ja rahoittama kirjastojen ostotukitoiminta). Erilaiset kirjastojen ja koulujen yhteistyöprojektit voivatkin parhaimmillaan kannustaa sekä oppilaita että heidän perhettään julkisen kirjaston käyttöön myös vapaa-ajalla (Aerila & Kauppinen, 2021; Campana, Martens, Filippi & Clunis, 2020). Koulujen

kirjastoyhteistyö ja yksittäiset hankkeet eivät kuitenkaan korvaa kouluihin sijoitettuja, päivitettäviä kirjakokoelmia, joiden saatavuutta ja laatua tarkistetaan säännöllisesti. Tämä edellyttää asiantuntijan tietoja ja taitoja, joiden ylläpitämiseen ei kirjastonhoitoon nimetyllä opettajalla riitä monesti aika. Ihannetapauksessa koulukirjastoista huolehtiikin koulukirjastonhoitaja.

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa kartoitettiin suomalaisten koulujen luokka- ja koulukirjastojen laatua sekä monikielisen kirjallisuuden osuutta siinä. Lisäksi tarkasteltiin opettajien kokemuksia koulujensa luokka- ja koulukirjastoista. Koulun kirjavalikoimien selvittäminen on keskeinen osa kielitietoisemmän kirjallisuuskasvatuksen ja kulttuurisesti sekä kielellisesti monipuolisen oppimisympäristön kehittämistä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaiset suomalaiskoulujen luokka- ja koulukirjastojen kirjavalikoimat ovat opettajien kokemusten perusteella?
- 2) Millainen on kirjojen kielivalikoima luokka- ja koulukirjastoissa?

Vastaajat

Kyselyyn vastasi 83 opettajaa, jotka olivat luokanopettajia, suomen kielen ja kirjallisuuden opettajia, kielenopettajia sekä erityisopettajia tai erityisluokanopettajia. Usea opettaja työskenteli useammassa työtehtävässä esimerkiksi yhtenäiskoulussa. Yli puolet opettajista (60 %) opetti vain alakoulussa, viidennes (20 %) vain yläkoulussa ja viidennes (19 %) sekä alettä yläkoulussa. Opettajista lähes puolet on opettanut 6–15 vuotta (46 %), viidennes alle viisi vuotta (19 %) ja viidennes kauemmin kuin 21 vuotta (23 %). Opettajat olivat luokanopettajia, suomen kielen ja kirjallisuuden opettajia, kielenopettajia sekä erityisopettajia tai erityisluokanopettajia.

Kaksi kolmasosaa vastaajista (72 %) osallistui kirjallisuusaiheiseen täydennyskoulutukseen. Heistä suurin osa (80 %) opetti alakoulussa. Täydennyskoulutukseen osallistuneita pyydettiin jakamaan kyselyä työyhteisössään (ks. lumipallotekniikasta esim. KvaliMOTV). Täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat vastasivat kyselyyn aivan koulutuksensa aluksi.

Vastaajat opettivat eri puolilla Suomea. Noin neljäsosa opettajista (27 %) opetti Uudellamaalla, lähes viidennes Satakunnassa (18 %) ja Varsinais-Suomessa (17 %) sekä noin kymmenesosa Keski-Suomessa (13 %) ja Pirkanmaalla (10 %). Loput vastaajat edustivat muuta Suomea lukuun ottamatta Ahvenanmaata, Etelä-Karjalaa, Etelä-Pohjanmaata, Kainuuta, Kymenlaaksoa ja Pohjanmaata.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin avoimella, sähköisellä kyselylomakkeella vuoden 2020 aikana. Kyselyyn vastaaminen tapahtui anonyymisti ja oli vapaaehtoista. Kysely koostui 42 kysymyksestä, jotka sisälsivät sekä määrällisiä että laadullisia kysymyksiä. Tähän artikkeliin valittiin kyselystä viisi taustakysymystä (osallistutko kirjallisuusaiheiseen täydennyskoulutukseen, missä kunnassa toimit opettajana, kuinka kauan olet ollut opettajana, nykyinen työsi sekä mitä koulutusastetta opetat). Lisäksi luokanopettajilta kysyttiin kaksi lisätaustakysymystä: kuinka paljon heidän luokallaan on oppilaita, joiden kotikieli on muu kuin koulun kieli, ja mitä kieliä heidän oppilaansa puhuvat. Nämä kysymykset rajattiin koskemaan vain luokanopettajia, sillä heillä oli aineiston opettajaryhmistä tietty opetusryhmä ja täten täsmällinen tieto oppilaidensa kielitaustasta.

Kyselyssä oli kolme varsinaista, kaikille kohdistuvaa Likert-asteikollista kysymystä, joissa selvitettiin opettajien mielipiteitä heidän luokkansa ja koulunsa kirjastoista sekä koulun ja yhteiskunnan arvostuksesta lukemista kohtaan. Tämän lisäksi oli kolme avointa kysymystä, joihin vastaaminen riippui opettajien vastauksista. Avointen kysymysten avulla selvitettiin opettajien koulu- ja luokkakirjaston kielivalikoimaa, syitä heidän kokemuksiinsa koulu- ja luokkakirjastojen huonoudesta sekä etäopetuksen haasteita kirjallisuudenopetuksessa.

Kyselyn Likert-asteikolliset kysymykset luokka- ja koulukirjastoista olivat seitsenportaisia (*täysin eri mieltä, eri mieltä, osittain eri mieltä, ei eri eikä samaa mieltä, osittain samaa mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä*), sisältäen lisäksi vaihtoehdon *ei ole kirjastoa*. Jotta opettajien kokemuserot koulujen kirjavalikoimasta olisivat selkeämmin ilmaistavissa, seitsenportaisesta Likert-asteikosta yhdistettiin vastausvaihtoehdot *osittain eri mieltä* ja *eri mieltä* yhdeksi joukoksi sekä *samaa mieltä* ja *osittain samaa mieltä* yhdeksi joukoksi. Näin vastausvaihtoehdoista muodostui viisi joukkoa analyysia varten (*täysin eri mieltä, eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, samaa mieltä ja täysin samaa mieltä*). Vastaukset on luokiteltu alakoulun opettajien, yläkoulun opettajien sekä ala- ja yläkoulussa työskentelevien opettajien mukaan. Lisäksi Likert-asteikollisista kysymyksissä vertailtiin opettajien kokemuksia siitä, arvostetaanko yhteiskunnassa sekä heidän koulussaan kirjoja ja lukemista siihen, miten opettajat kokiivat koulu- ja luokkakirjastonsa laadun. Tämä vertailu suoritettiin niiden opettajien välillä, jotka vastasivat olevansa koulu- ja luokkakirjastojensa hyvydestä a) *täysin samaa mieltä, samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä* ja b) *täysin eri mieltä, eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*. Vertailu suoritettiin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmistossa, jossa analysoitiin vastausten tilastollista merkitsevyyttä Mann-Whitneyn U-testillä. Kyseinen testi on t-testin epäparametrinen vastine, jota voidaan käyttää, jos aineisto ei noudata normaalijakaumaa. Merkitsevyytasoksi valittiin 0,05.

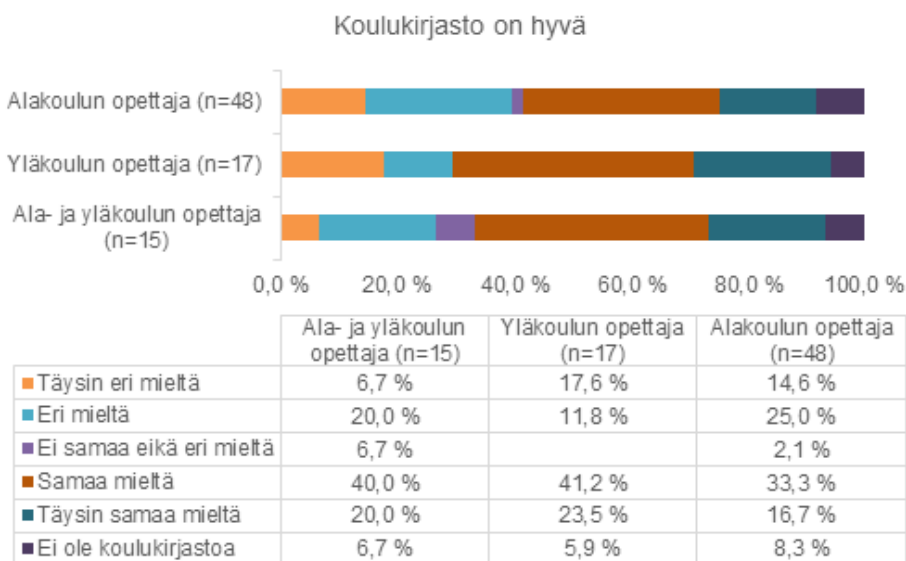
Kyselyn avoimista kysymyksistä kaksi olivat tarkentavia kysymyksiä koulu- ja luokkakirjastoista. Niitä opettajia, jotka vastasivat olevansa *täysin eri mieltä, eri mieltä* tai *osittain eri mieltä*, pyydettiin tarkentamaan mielipidettään avoimessa kysymyksessä. Nämä vastaukset analysoitiin ai-

neistolähtöisellä temaattisella sisällönanalyysillä, jossa aineisto ensin pelkistetään osiin, minkä jälkeen se ryhmitellään hakemalla yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia (Mayring, 2000). Analyysivaiheessa opettajien vastaukset luokiteltiin neljään luokkaan yleisimpien mainintojen perusteella: vanhat kirjat, kirjojen vähyys, koulun puutteelliset resurssit sekä kirjojen yksikielisyys. Aineistolähtöistä temaattista sisällönanalyysia tehtiin myös kysymyksessä, joka koski etäopetusta. Opettajia, jotka olivat opettaneet etäyhteydellä, pyydettiin kuvailemaan, miten he olivat käyttäneet kirjallisuutta etäopetuksen aikana ja mitä haasteita he havaitsivat kirjallisuuden käytössä etäopetuksessa. Näistä vastauksista ryhmiteltiin analyysivaiheessa ne vastaukset, jotka liittyivät kirjojen saatavuuteen tai kirjastotoimintaan.

Opettajat, joiden koulussa oli koulu- tai luokkakirjasto, pyydettiin kertomaan, minkä kielisiä niteitä heidän koulunsa ja luokkansa kirjastoista löytyy. Opettajilla oli myös mahdollisuus valita *en tiedä, minkä kielistä materiaalia kirjastossa on* -vaihtoehto. Opettajien vastaukset koulu- ja luokkakirjastojen kielivalikoimasta analysoitiin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmistossa luokittelemalla opettajien vastaukset neljään luokkaan: kirjallisuutta yhdellä kielellä, kirjallisuutta kahdella kielellä, kirjallisuutta kolmella kielellä sekä kirjallisuutta yli kolmella kielellä. Lisäksi tarkasteltiin erikseen jokaisen kielen yleisyyttä vastauksissa.

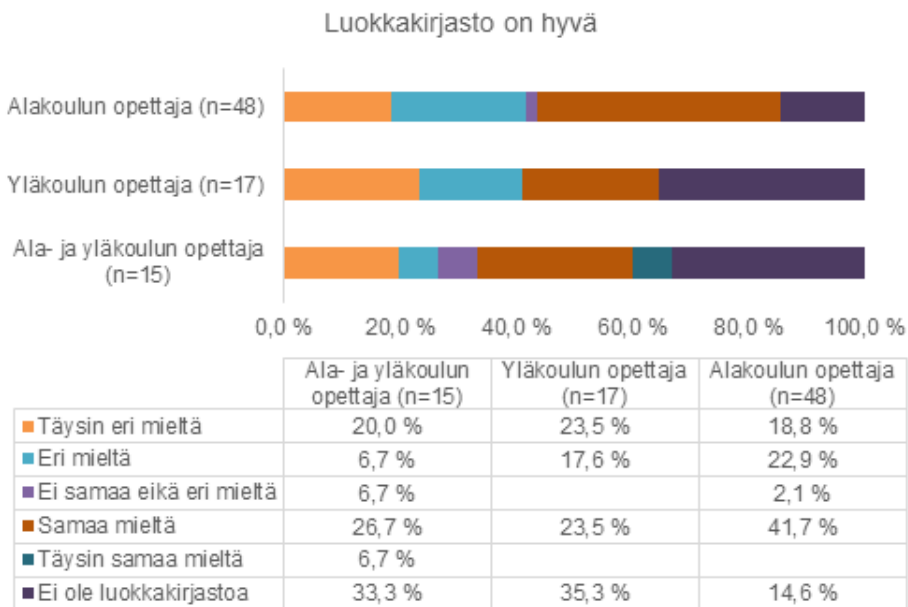
Tulokset

Tulososiossa esitellään ensin opettajien kokemuksia koulujensa koulu- ja luokkakirjastoista sekä syitä siihen, miksi koulu- ja luokkakirjastot eivät ole heistä riittävän hyviä. Koulu- ja luokkakirjastojen arvioidulla laadulla havaittiin tilastollinen merkitsevyys opettajan kokemuksiin koulun ja yhteiskunnan arvostuksesta lukemista ja kirjallisuutta kohtaan. Vajaa kymmenes opettajista vastasi, ettei heidän koulussaan ole koulukirjastoa (kuvio 1). Olemassa olevan koulukirjaston koki hyväksi puolet (50 %) alakoulun opettajista ja hieman yli puolet sekä yläkoulun opettajista (65 %) että ala- ja yläkoulun opettajista (60 %) (kuvio 1).



Kuvio 1. Opettajien arvio koulukirjaston laadusta

Noin joka seitsemännellä (15 %) alakoulun opettajista ei ollut luokkakirjastoa. Luokkakirjastojen puute oli kuitenkin suurempi yläkoulun opettajilla. Noin joka kolmannella yläkoulussa opettavilla (35 %) sekä ala- ja yläkoulussa opettavilla (33 %) ei ollut luokkakirjastoa (kuvio 2). Olemassa olevan luokkakirjaston koki hyväksi lähes puolet alakoulun opettajista (42 %), lähes neljäsosa yläkoulun opettajista (24 %) ja kolmasosa ala- ja yläkoulussa opettavista (33 %) (kuvio 2).



Kuvio 2. Opettajien arvio luokkakirjaston laadusta

Hieman yli kolmas opettajista (36 %) vastasi tarkentavaan kysymykseen siitä, miksi heidän mielestään luokan tai koulun kirjasto ei ole hyvä. Kysymykseen vastanneista hieman yli kolmannes vastasi kirjojen vähyyden (33 %) ja vanhan iän (37 %) olevan ongelma luokka- ja koulukirjastoissa. Opettajien vastausten mukaan tällaiset kirjavalikoimat eivät kiinnosta tai innosta oppilaita lukemaan:

Kirjat ovat pääsääntöisesti erittäin vanhoja, joten eivät ulkoasullaan herätä oppilaiden mielenkiintoa lainkaan. (vastaaja 13, luokanopettaja)

Meillä on aika vähän uusia kirjoja. Samat kirjat ovat tarjolla luokkatasoittain kaksi vuotta kerrallaan. Oppilaat eivät innostu niistä. (vastaaja 17, luokanopettaja)

Se [koulukirjasto] on pieni, eikä siellä ole riittävästi kirjoja koko koulun käyttöön. (vastaaja 40, luokanopettaja)

Teoksia peruskouluksi nähden vähän. Kirjat ovat vanhoja, eikä sieltä ole helppoa löytää lapsille riittävän erilaisia kirjoja. Kirjasto ei innosta myöskään tilana, se on keskellä koulua avoimena tilana, jota rajaa kirjahyllyt. (vastaaja 34, luokanopettaja)

Hieman yli kolmas opettajista (37 %) koki koulussaan olevan puutteellisesti resursseja ylläpitää koulu- tai luokkakirjastoa. Koulun puutteelliset

resurssit luokkaan sisällytettiin maininnat määrärahoista, koulukirjaston henkilökunnasta sekä opettajien itse ostama kirjallisuus kouluun.

Opettajien sitoutuminen ja kiinnostus koulukirjastoa kohtaan ei ole riittävä ja lisäksi varoja kirjaston kehittämiseen ei ole tai niitä ei osata hankkia. (vastaaja 10, luokanopettaja)

Määrärahoja sen kehittämiseen ei ole. Kirjat ovat vanhoja lukuun ottamatta Lukuklaanin kirjoja. (vastaaja 73, yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä -opettaja)

Koulussamme ei ole kirjastoa lainkaan. Kaikki kirjat, joita käytän, ovat joko kotoani tuotuja omien lasten vanhoja, itse ostettuja tai lainattu kirjastosta. (vastaaja 23, luokanopettaja)

Luokassa vain omia ostamiani, jotka olen tuonut. Koululla muutama vanha kirja käytävällä. (vastaaja 61, alakoulun erityisluokanopettaja)

Keskimäärin opettajat arvioivat, että kirjoja ja lukemista arvostetaan heidän koulussaan asteikolla 1–7 vaihtoehdon kuusi (samaa mieltä) mukaisesti (ka 5,58; kh 1,44) ja yhteiskunnassa vaihtoehdon viisi (osittain samaa mieltä) mukaisesti (ka 5,23; kh 1,13). Opettajat, jotka kokivat koulu- tai luokkakirjastonsa hyväksi, olivat sitä mieltä, että sekä heidän koulussaan että yhteiskunnassa yleisesti arvostetaan kirjoja ja lukemista (taulukko 1). Koulukirjastoaan ($p < 0,001$) tai luokkakirjastoaan ($p < 0,05$) hyvänä pitävät opettajat arvioivat muita opettajia useammin, että heidän koulussaan arvostetaan kirjoja ja lukemista. Samoin koulukirjastoaan ($p < 0,05$) tai luokkakirjastoaan ($p < 0,05$) hyvänä pitävät opettajat arvioivat muita opettajia useammin, että yhteiskunnassamme arvostetaan kirjoja ja lukemista.

Taulukko 1. Opettajien kokemukset koulun ja yhteiskunnan lukemisen arvostuksesta verrattuna opettajien kokemuksiin koulu- ja luokkakirjastoista

	Koulukirjasto on hyvä					
	Samaa mieltä (N=44)		Eri mieltä (N=28)		Mann-Whitneyn U-testi	
	ka	kh	ka	kh	U-arvo	p-arvo
Koulussamme arvostetaan kirjoja ja lukemista.	6,20	0,90	5,11	1,29	939,5	< 0,001
Yhteiskunnassamme arvostetaan kirjoja ja lukemista.	5,45	0,98	4,75	1,35	796,0	0,026
	Luokkakirjasto on hyvä					
	Samaa mieltä (N=29)		Eri mieltä (N=31)		Mann-Whitneyn U-testi	
	ka	kh	ka	kh	U-arvo	p-arvo
Koulussamme arvostetaan kirjoja ja lukemista.	6,07	0,80	5,19	1,42	610,0	0,014
Yhteiskunnassamme arvostetaan kirjoja ja lukemista.	5,59	0,73	4,74	1,34	606,0	0,013

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajien vastauksia etäopetuksen tuomiin kirjallisuudenopetuksen haasteisiin. Suurin osa opettajista (82 %) oli opettanut etäyhteydellä. Etäyhteydellä opettaneista opettajista hieman yli kolmasosa (34 %) mainitsi etäopetuksen kirjallisuudenopetuksen ja lukemaan innostamisen haasteeksi sen, ettei oppilaille ole kotona kirjoja tai muuta lukumateriaalia:

Etäopetuksen haasteena oli se, että jos ala-asteikäisellä lapsella ei ole kotona riittävästi omakielisiä kirjoja kotona, on vaikeaa lukea verkossa olevia tekstejä, koska tekstin hahmottaminen näytöltä on vaikeampaa. (vastaaja 14, perusopetuksen kielenopettaja)

Kun kirjastot olivat kiinni, ongelmaksi nousi, ettei kaikilla ollut kotona kirjoja. (vastaaja 79, alakoulun suomi toisena kielenä opettaja)

Kaikilla ei ollut kirjoja kotona. Kirjastot eivät olleet auki ja luettavaa ei tahtonut löytyä. (vastaaja 26, luokanopettaja)

Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin luokka- ja koulukirjaston kielivalikoimaa. Monikielinen kirjallisuus olisi tärkeää kielitietoisien koulun kannalta. Koulujen kirjavalikoimien yksipuolisuus nousi esiin kahdella vastaajalla: Just offer books in Finnish language. (vastaaja 1, yläkoulun kielenopettaja); Ei ole selkokielisiä kirjoja. (vastaaja 46, alakoulun suomi toisena kielenä opettaja). Opettajilta kysyttiinkin, millainen koulu- ja luokkakirjastojen kirjallisuustarjonta on monikielisyyden näkökulmasta. Hieman alle puolet opettajista vastasi koulukirjastostaan löytyvän kirjallisuutta vain yhdellä kielellä, ja koulukirjastoissa kirjallisuutta oli tarjolla useammalla kielellä kuin luokkakirjastoissa (taulukko 2).

Taulukko 2. Koulu- ja luokkakirjastojen monikielinen kirjallisuus

Koulun kirjavalikoiman kielet	Yksi kieli		Kaksi kieltä		Kolme kieltä		Yli kolme kieltä		Ei tiedä kielivalikoimaa	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Koulukirjasto (N = 72)	29	40 %	10	14 %	12	17 %	11	15 %	10	14 %
Luokkakirjasto (N = 42)	30	71 %	7	17 %	3	7 %	-	-	2	5 %

Suomen lisäksi yleisimmät kielet koulukirjaston kirjoissa olivat englanti (46 %), ruotsi (31 %), venäjä (10 %), ranska (10 %), arabia (7 %) ja viro (6 %). Osa opettajista (14 %) ei myöskään tiennyt koulukirjastonsa kielivalikoimaa (taulukko 3). Alakoulun opettajista lähes kahdella kolmasosasta (64 %) oli luokkassaan oppilaita, joiden kotikieli oli muu kuin koulun kieli. Näistä alakoulun opettajista noin viidesosalla (19 %) löytyi koulukirjastoista oppilaan kotikieliä. Nämä kielet olivat englanti ja arabia.

Pohdinta

Artikkelissa selvitettiin ala- ja yläkoulujen kirjavalikoimaa kielitietoisien kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Koulujen kirjavalikoimista on vain vähän kotimaista tutkimusta (ks. Hofslunsengen ym., 2020; Kurttila-Matero, Huotari & Kortelainen, 2011; Grünthal ym., 2019), vaikka kirjavalikoimat vaikuttavat monin tavoin oppilaiden ja opiskelijoiden lukijuuteen sekä lukevan yhteisön muodostumiseen (ks. esim. Yi ym., 2019). Tutkimuksessa havaittiin, että puolet alakoulun opettajista ja hieman yli puolet yläkoulussa opettavista olivat tyytyväisiä koulukirjastoonsa. Ne opettajat, jotka eivät olleet tyytyväisiä luokka- ja koulukirjastoihinsa, vastasivat syyksi suppeat valikoimat ja vanhan kirjallisuuden, joka ei kiinnosta oppilaita tai opiskelijoita. Oppilaat viettävät kirjallisuuden parissa enemmän aikaa, kun kirjallisuus kiinnostaa heitä ja siinä on samastumisen kohteita (Alsup, 2015). Kielitietoisien kirjallisuuskasvatuksen kannalta laadukas, moninainen ja samastuttava kirjallisuus onkin ensiarvoisen tärkeää. Tämän saavuttamiseksi koulujen tulisi pystyä päivittämään kirjavalikoimiaan niin, että ne tarjoavat oppilaita innostavaa kirjallisuutta.

Koulujen kirjavalikoiman kriittinen tarkastelu on tärkeää monikielistyvissä kouluissa, joissa kirjavalikoiman tulee vastata kulttuurisesti ja kielellisesti hyvin yksilöllisiin tarpeisiin. Omakielinen kirjallisuus on monikielisille lapsille ja nuorille tärkeää, sillä se tukee heidän lukijuuttaan laajalti ja vaikuttaa myös toisen kielen oppimiseen positiivisesti (Nemeth, 2015; Aerila & Kauppinen, 2020). Tutkimuksessa havaittiin, että noin puolesta koulukirjastoja löytyvän kirjallisuutta useammalla kuin yhdellä kielellä, vaikkakin kielivalikoimat olivat niukkoja. Suomen ja ruotsin lisäksi yleisimmät kielet koulukirjastoissa olivat samoja kuin vuoden 2020 Suomen väestörakenteen suurimmat vieraskielet: venäjä, viro, arabia ja englanti (Tilastokeskus, n.d.). Täten koulujen kirjavarannot vastaavat karkeasti ottaen kielivalikoimiltaan Suomessa puhuttavia kieliä. Toisaalta englanninkielistä kirjallisuutta oli suhteessa paljon enemmän saatavilla kuin esimerkiksi venäjän- tai vironkielistä kirjallisuutta, vaikka venäjää ja viroa puhuvia oppilaita on Suomessa suhteessa paljon enemmän (Tilastokeskus, n.d.).

Osa opettajista ei osannut kertoa mitään koulunsa kirjavalikoimien kielitarjonnasta, mikä voi kertoa koulu- ja luokkakirjaston heikosta tilasta tai opettajan kiinnostuksen puutteesta ja tietämättömyydestä. Tämän takia koulujen kirjavalikoimista olisi hyvä olla olemassa hakemistoja, ja kirjastosta vastaavilla opettajilla tai kirjastonhoitajilla aikaa esitellä koulukirjaston valikoimia opettajille. Kaiken kaikkiaan koulujen kirjavalikoimia pidettiin suppeina monikielisyyden näkökulmasta ja esimerkiksi selkokirjallisuuden vähäisyys mainittiin erikseen. Noin viidesosa alakoulun opettajista mainitsi koulustaan löytyvän kirjallisuutta oppilaidensa kotikielillä, mikä tarkoittaa sitä, etteivät oppilaiden käyttämät kielet ja koulun kirjojen kielet kohtaa suurimmassa osassa kouluista. Pääsy monikielisen, kiinnostavan ja runsaan lasten- ja nuortenkirjallisuuden pariin ovat avaimia kielitietoisien kirjallisuuskasvatuksen kehittämisessä. On kuitenkin hyvä tiedostaa, ettei tutkimuksessa otettu huomioon mahdollisesti opettajien kirjastoista lainaamaa monikielistä kirjallisuutta tai esimerkiksi Pasilasta löytyvän kaikille avoimen Monikielisen kirjaston käyttöä. Tosin kirjas-

tosta lainatut monikieliset kirjat tai Monikielinen kirjasto eivät myöskään nousseet esiin opettajien vastauksissa.

Ne opettajat, jotka pitivät koulu- ja luokkakirjastoa hyvinä, kokivat, että heidän koulussaan arvostettiin lukemista ja kirjallisuutta. Tämä tulos on tärkeä lukevan yhteisön näkökulmasta: lukevan yhteisön muotoutuminen on arvokysymys ja edellyttää konkreettisuutta. On tärkeää, että koulussa on kirjavalikoimia, jotka tekevät sekä opettajille että oppilaille konkreettisesti näkyväksi lukemisen ja kirjallisuuden merkitystä. Lukeva yhteisö koulussa muodostuu lukemiseen sitoutuneesta opettajasta, lukemiseen myönteisesti suuntautuneista lapsista sekä heidän lähipiiristään ja ympäristöstä, joka kertoo lukemisen ilosta ja aktiivisuudesta (Cremin, 2019). Jos kirjallisuus ei kohtaa oppilaiden kielitaitoa tai mielenkiinnon kohteita, on vaarana, että oppilas jää lukevan yhteisön ulkopuolelle. Fyysistä luku-ympäristöä kuvaa se, miten kirjat näkyvät koulujen päivittäisessä työskentelyssä, ja koulujen kirjallisuusresurssit ovatkin olennainen osa lukevaa yhteisöä (Merga & Mason, 2019). Aiemman kotimaisen tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat käyttivät luokka- ja koulukirjastoa selvästi useammin kuin julkista kirjastoa, osittain sen takia, että koulun ulkopuolisille kirjastokäynneille ei tahdo löytyä aikaa (Grünthal ym., 2019). Perusopetuksen koulukirjastojen on havaittu Suomessa lisäävän opettajien yhteistyötä oppilaiden, opettajien ja julkisten kirjastojen kanssa (Kurttila-Matero, Huotari & Kortelainen, 2011), ja tätä asiaa olisi kiinnostavaa tutkia enemmänkin.

Lukumateriaalin tarjoaminen koteihin on tärkeää erityisesti niiden oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta, joille kirjastossa käyminen ei ole luontaista tai joilla ei ole kotona luettavaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat etäopetuksen aikana huomanneet, että mikäli kodeissa ei ollut tarjolla kirjallisuutta, oli oppilaiden lukemisen tukeminen hankalaa kirjastojen ollessa kiinni. Kirjojen vaivattomalla saatavuudella onkin tärkeä sijansa kirjallisuuskasvatuksen toteutumisessa (Merga & Mason, 2019). Koulun heikkojen kirjavalikoimien vaikutus on suuri, sillä luku-taito vaikuttaa hyvinvointiin useilla elämänalueilla ja akateemiseen menestykseen yhä enenevässä määrin (taitopainotteinen opetussuunnitelma) (Krashen, 2013). Esimerkiksi koulujen ja kirjastojen kirjamäärärahojen leikkausten voi ajatella kohdistuvan ennen kaikkea heikoimmassa asemassa oleviin lapsiin ja nuoriin. Laadukas kirjavalikoima koulun tiloissa mahdollistaa räätälöidyt kirjallisuusvalinnat, kirjallisuuteen tutustumisen sekä lukuhetkiin osallistumisen omaehtoisemmin ja spontaanimminkin kirjastovierailuiden aikana kaikenlaisille lukijoille.

Voi olla mahdollista, että koulujen vähäiset määrärahat ja heikko panostus muuhun kuin oppikirjoihin estävät osaltaan koulujen kirjallisuuskasvatuksen kehittymistä myös kielitietoisuuden näkökulmasta. Opettajat ammattiryhmänä ovat perinteisesti olleet erittäin sitoutuneita työhönsä (Hargreaves, 2000). Tässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajat käyttivät omaa rahaa koulun kirjahankintoihin. Opetustoimessa olisikin hyvä huolehtia oppikirjojen rahoituksen lisäksi myös muun kirjallisuuden hankinnasta kouluihin, jotta opettajien ei tarvitse itse hankkia kirjallisuutta.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon aineiston rajallinen koko sekä se, että suuri osa opettajista osallistui kirjallisuusaikaiseen täydennyskoulutukseen, jolloin he ovat todennäköisesti tavanomaista kiinnostuneempia kirjallisuuskasvatuksesta ja näin myös koulun kirjallisuusvalikoiman kehittämisestä. Tästä huolimatta tutkimus tarjoaa avauksen suomalaisten koulu- ja luokkakirjastojen kirjavalikoiman tutkimukseen kielitietoisuuden näkökulmasta. Tutkimus myös vahvistaa aiempia havaintoja siitä, etteivät suomalaiset koulukirjastot vastaa opettajien toiveita (Grünthal ym., 2019). Koulujen kirjavalikoimissa on vielä matkaa kielitietoiseen kirjallisuuskasvatukseen erityisesti monikielisen kirjallisuuden tarjoamisessa ja monikielistyvien oppilasryhmien tarpeiden huomioimisessa. Mitä enemmän ja helpommin kirjallisuutta on saatavilla, sitä paremmaksi luku- ja kielitaito kehittyvät (Krashen, 2013). Koulut pitävät osaltaan yllä yhteiskunnan kielivarantoa samalla, kun ne huolehtivat monikielisuuden olemassaolosta ja sen kehittämisestä (ks. Saarinen, Nuolijärvi, Pöyhönen & Kangasvieri, 2019). Tässä mielessä monikielisen kirjallisuuden lisääminen kouluihin on kulttuuriteko.

Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herätelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2020). 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* (s. 368–393). Pennsylvania: IGI-Global.
- Aerila, J.-A., Lähteelä, J., Kauppinen, M. & Siipola, M. (2021). Holistic literature education as an effective tool for social-emotional learning. Teoksessa J. Tussey & L. Haas (Toim.) *Handbook of research on supporting social and emotional development through literacy education*. (s. 26–49). Pennsylvania: IGI-Global.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Adam, H., & Harper, L. (2016). Assessing and selecting culturally diverse literature for the classroom. *Practical Literacy: The Early & Primary Years*, 21(2), 10–14.
- Allington, R., & Gabriel, R. (2012). Every child, every day. *Educational Leadership* 69(6), 10–15.
- Alsup, J. (2015). *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315742069>
- Bland, J. (2013). Introduction. Teoksessa J. Bland & C. Lutge (Toim.) *Children's literature in second language education*. (s. 1–14). New York: Bloomsbury.
- Bland, J. (2018). *Children's literature and learner empowerment. Children and teenagers in English language education*. New York: Bloomsbury Academic.
- Bradford, A. (2006). Reading literature and learning a second language. *Language Learning* 18(3 & 4), 199–210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb00207.x>
- Bärlund, P. & Kauppinen, M. (2017). Teaching heritage German and Russian through authentic material in Jyväskylä, Finland. A case study. *L1 Educational Studies in Languages and Literature* 17, 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.03.05>
- Campana, K., Martens, M., Filippi, A., & Clunis, J. (2020). A “library school:” Building a collaborative preschool-library partnership to support whole family engagement. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01127-4>
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Teoksessa J. Cummins & N. H. Hornberger (Toim.) *Bilingual*

- education. *Encyclopedia of language and education* 5 (s. 65–76). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Clark, A. & Fleming, J. (2019). “They almost become the teacher”: Pre-K to third-grade teachers’ experiences reading and discussing culturally relevant texts with their students. *Reading Horizons*, 58(3), 23–51.
- Cremin, T. (2014). Reading teachers: Teachers who read and readers who teach. Teoksessa Cremin, T., Mottram, M., Collins, F.M., Powell, S., & Safford. *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure* (s. 67–88). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772585>
- Cremin, T. (2019). Reading communities. Why, what and how. *NATE Primary matters magazine*, 4–8.
- Ebe, A.E. (2015). The power of culturally relevant texts: What teachers learn about their emergent bilingual students? Teoksessa Y.S. Freeman & D. Freeman (Toim.) *Research on preparing inservice teachers to work effectively with emergent bilinguals* (s. 33–53). Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000024003>
- Garrison-Fletcher, L., Martohardjono, G., & Chodorow, M. (2019). Impact of home language reading skills on L2 reading comprehension: A study of newcomer emergent bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671307>
- Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second-language literacy. Teoksessa D. August & T. Shanahan (Toim.) *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (s. 123–139). Mahwah: NJLawrence Erlbaum.
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.). *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 144–153). Jyväskylän yliopisto: Suomen Ainedidaktinen Seura. <http://hdl.handle.net/10138/298542>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Harper, L. J., & Trostle-Brand, S. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books & literacy strategies. *Childhood Education: Journal of the Association for Childhood Education International*, 86(4), 224–233.
- Hartman, P. (2018). A queer approach to addressing gender and sexuality through literature discussions with second graders. *Language Arts*, 96(2), 79–90.
- Hebbecke, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419–436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), 414–427. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Varhaista monikielisyttä tukemassa: kielitieteiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454. https://converis.jyu.fi/converis/portal/detail/Publication/43422271?lang=fi_FI
- Hughes-Hassell, S., & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22–33. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.1.3>
- Kajander, A. (2020). Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa. *Ennen Ja Nyt*, 20(2), 136–142. <https://doi.org/10.37449/ennenjanyt.90686>
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019) Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (Toim.). *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 144–153). Jyväskylän yliopisto: Suomen Ainedidaktinen Seura. <http://hdl.handle.net/10138/298542>

- 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>
- Krashen, S. (2013). Extensive reading with children's literature. Teoksessa J. Bland & C. Lütge (Toim.). *Children's literature in second language education* (s. 13–22). New York: Bloomsbury.
- Kurttila-Matero, E., Huotari, M. & Kortelainen, T. (2011). A new operational culture: The case of the school library in the information society project in the city of Oulu, Finland. Teoksessa L. Marquardt & D. Oberg (Toim.) *Global perspectives on school libraries: Projects and practices* (s. 57–70). Berlin: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110232219.57>
- KvaliMOTV = Luku 6.2 Aineiston määrä ja tutkittavat. *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Noudettu 5.11.2021 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html
- 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.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 ensituloksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- Lehtonen, H. (2019). Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limitäiskieliseen opetukseen. *Kielikello 2019(4)*. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>
- Mason, B. (2013). Efficient use of literature in second language education. Free reading and listening to stories. Teoksessa J. Bland & C. Lütge (Toim.). *Children's literature in second language education* (s. 23–32). New York: Bloomsbury.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2), 159–176. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Merga, M., & Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *The Australian journal of education*, 63(2), 173–189. <https://doi.org/10.1177/0004944119844544>
- Morrow, L. M. (2020). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (Ninth edition). London: Pearson Education, Inc.
- Nemeth, K. (2015). *Many languages, one classroom*. Beltsville: Gryphon House.
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, 40(1), 22–41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1635680>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (Toim.). (2019). *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.
- Reedy, A. & De Carvalho, R. (2021). Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3–13*, 49(2), 134–147. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514>
- Rosen, M. (2009). The ups and downs of a story. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2009/jun/09/michael-rosen-creativity-in-the-classroom-teaching>
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2012). Do L1 reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency? *Language Learning*, 62(2), 473–505. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00694.x>
- Tilastokeskus (n.d.) Haettu 4.9.2021 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>

- Tonne, I., & Pihl, J. (2012). Literacy education, reading engagement, and library use in multilingual classes. *Intercultural Education*, 23(3), 183–194. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.701424>
- Traverso, P. (2013). Enhancing self-esteem and positive attitudes through children's literature. Teoksessa J. Bland & C. Lutge (Toim.) *Children's literature in second language education* (s. 183–194). New York: Bloomsbury.
- Verhoen, L. (2017). Learning to read in a second language. Teoksessa K. Cain, D. L. Compton & R. K. Parrila (Toim.) *Theories of reading development Vol 15* (s. 215–234). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.15.12ver>
- Yi, H., Mo, D., Wang, H., Gao, Q., Shi, Y., Wu, P., Abbey, C., & Rozelle, S. (2019). Do resources matter? Effects of an in-class library project on student independent reading habits in primary schools in rural China. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 383–411. <https://doi.org/10.1002/rrq.238>
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for non-fiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(1), 1–18.