

Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia

SATU GRÜNTAL, PIRJO HIIDENMAA, SARA ROUTARINNE,
HENRI SATOKANGAS JA LIISA TAINIO

satu.grunthal@helsinki.fi
Helsingin yliopisto

Tiivistelmä

Esittelemme alakoulujen kirjallisuuskasvatusta ja sitä tukevia toimia. Olemme laatineet laajahkon Webpropol-kyselyn (56 kysymystä), jolla olemme kartoittaneet alakoulujen kirjallisuuskasvatuksen nykytilaa ja käytäntöjä. Kyselyllä on kerätty aineistoa sekä suomen- että ruotsinkielisistä kouluista. Kyselyyn saatiin 885 vastausta. Selvitimme mm. koulujen mahdollisuutta käyttää erilaisia kirjastoja (luokan, koulun tai kunnan kirjastoa tai verkkokirjastoa), kokonaisteosten lukemista kouluissa sekä kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä. Tulosten mukaan koulun ja kirjaston yhteistyö sekä aineistojen saanti ovat kirjallisuuskasvatuksen kannalta ensiarvoisia. Kirjastoammattilaisten kehittämä kirjavinkkaus on käytössä lähes kaikilla vastaajilla, ja myös erilaiset lukudiplomit ovat suosittuja. Opetuksessa korostuu edelleen yksilösuoritus, vaikka luetusta keskusteleminen – esimerkiksi lukupiireissä – on erittäin tärkeää lukutaidon kehittämässä.

Avainsanat

Kirjallisuuskasvatus, lukeminen, lukutaito, kirjasto, lukupiiri

Johdanto

Hyvä lukutaito on Suomessa ylpeyden aihe, ja suomalaislapset ja -nuoret ovat edelleen huippulukijoita (Vettenranta ym. 2016; Leino ym. 2017). Nuorten lukuharrastus on kuitenkin vähentynyt, minkä vuoksi myös lukutaito heikkenee (esim. Arffman & Nissinen 2015; Sulkunen & Nissinen 2014). Erityisen tärkeää lukuharrastuksen synnyttämiseksi on kotien tuki (Heikkilä-Halttunen 2015). Kaikki lapset eivät kuitenkaan saa tukea lukemiseensa kodeista. Vaikka koulun kirjallisuuskasvatus on tärkeää kaikille, erityisen tärkeää se on heikoille lukijoille lukutaidon ja -innon kasvattamiseksi (Sulkunen 2010). Jotta koulujen kirjallisuuskasvatusta voitaisiin kehittää, on kartoitettava sen nykytila ja kerättävä tietoa siitä, millaiset käytänteet on havaittu hyväksi luokkahuoneissa.

Tarkastelemme artikkelissamme alakoulujen kirjallisuuskasvatusta Lukuklaani-hankkeessa kerätyn tiedon avulla. Lukuklaani on Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittama hanke, jossa lukuinnon kohottamiseen pyritään sekä käytännön toimin että tutkimuksen keinoin (<http://lukuklaani.fi/fi/etusivu/>). Lukuintoa on Suomessa vuosien mittaan nostatettu monin käytännönläheisin hankkein (Suokas-Ikonen 2016). Lukuklaanin tavoitteena on saada alakoululaiset kiinnostumaan erityisesti pitkien tekstien – kokonaisten kauno- ja tietokirjojen – lukemisesta.

Lukuklaaniin kuuluu myös tutkimustavoitteita, joita toteutetaan Helsingin ja Turun yliopistojen yhteisessä tutkimushankkeessa (<http://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/lukuklaani/>). Hankkeen ensivaiheessa on toteutettu sähköinen kysely alakoulujen kirjallisuuskasvatuksesta. Vastauksia saatiin 885 opettajalta. Kysely on ainutlaatuinen, sillä näin laajasti ei koskaan aiemmin ole kartoitettu alakoulujen kirjallisuudenopetusta. Kyselyaineisto antaa tietoa esimerkiksi siitä, mitä kirjallisuutta alakouluissa luetaan, mikä innostaa oppilaita, miten kirjallisuutta käsitellään, miten luettava valitaan ja millaisia hyviä keinoja oppilaiden lukuinnon nostattamiseen opettajilla on. Kyselyvastaukset antavat laajan kuvan alakoulun kirjallisuuskasvatuksesta, ja hyödynnämme tuloksia sekä kirjallisuuden opetuksen että tutkimuksen tarpeisiin. Näin luokkahuoneiden arjesta saatavan tiedon avulla voidaan tuottaa välineitä, joilla tuoda lukemista ja kirjoja yhä paremmin osaksi sitä. Tässä artikkelissa raportoimme kyselyn ensituloksia.

Lukuharrastus luo monipuolista lukutaitoa

Lukuklaani-hanke syntyi reaktiona siihen, että PISA-tutkimusten mukaan lasten lukutaito heikkeni Suomessa jyrkemmin kuin missään muussa OECD-maassa

vuosien 2000 ja 2012 välillä (Arffman & Nissinen 2015). Erityisesti heikkojen lukijoiden määrä kasvoi (Vettenranta & al. 2016), minkä lisäksi tyttöjen ja poikien lukutaidon väliin on ratkennut kuilu, joka on suurempi kuin muissa vertailumaissa. Lukutaitoerot syntyvät jo alakoulussa, kuten 4.-luokkalaisten kansainvälinen PIRLS-lukutaitotutkimus osoittaa (Mullis ym. 2012), ja 9. luokalla tytöt ovat lukemisessa puolitoista vuotta poikia edellä (Arffmann & Nissinen 2015).

Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa lukutaidon lasku taittui ja lukutaito jopa hieman parani. Vaikka suomalaisten tyttöjen lukutaito oli vertailumaiden paras ja poikienkin lukutaito hieman kohentunut, edelleenkin yli 10 % suomalaisnuorista lukee niin heikosti, että heidän mahdollisuutensa opintojen jatkamiseen, työelämässä menestymiseen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen vaarantuvat. Hauras lukutaito on yhteydessä opiskelumotivaation puutteeseen, syrjäytymisvaaraan ja yhteiskunnalliseen passiivisuuteen. (Arffman & Nissinen 2015; Linnakylä et al. 2004; Vettenranta et al. 2016.) Suomessa on kodin varallisuuden, sosioekonomisen tilanteen ja vanhempien koulutuksen vaikutus lasten ja nuorten lukutaitoon ollut aiemmin vähäinen, mutta vuoden 2015 tuloksissa se oli kohonnut jo samaksi kuin OECD-maissa keskimäärin (Vettenranta et al. 2016). Mitä suuremmaksi kotitaustasta johtuva koulutuksellinen epätasa-arvo kasvaa, sitä merkittävämpi on koulun rooli sellaisen lukutaidon kehittäjänä, jonka avulla jokainen nuori voi menestyä opinnoissaan ja elämässään.

Sekä PISA-tutkimukset (Sulkunen & Nissinen 2014) että kansalliset äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnit (Harjunen & Rautopuro 2015) osoittavat lukutaidon ja kaunokirjallisuuden lukemisen korreloivan selvästi keskenään. Onkin kiistatonta, että lukuharrastuksen hiipuminen vuosituhannen vaihteesta lähtien on yksi selvä syy yhdeksäsluokkalaisten lukutaidon heikkeneemiseen (Arffman & Nissinen 2015). Tutkimus osoittaa myös, että kaunokirjallisuutta lukevien nuorten koulumenestys on parempaa kuin niiden, jotka eivät sitä lue (Harjunen & Rautopuro 2015). Myös kansainvälisesti on näyttöä lukuharrastuksen ja lukutaidon välisestä yhteydestä (Brozo ym. 2007.)

Monipuolinen lukeminen synnyttää erinomaista lukutaitoa, mutta vielä enemmän lukutaidon syvenemiseen vaikuttaa se, kuinka myönteisesti ja sitoutuneesti nuori lukemiseen suhtautuu (Rulja 2017; Sulkunen & Nissinen 2014). Lapsi tai nuori ei sitoudu lukuharrastukseen, jos hän ei löydä tai saa lukea itseään kiinnostavaa ja lukutaidolleen sopivaa kirjallisuutta (Saarinen & Korkiakangas 2009), ja juuri sitoutuneet lukijat kokevat lukunautintoa ja tuntevat saavansa lukemastaan myös hyötyä (Rulja 2017). Sisällön ja rakenteen tutunomaisuus vahvistaa

oppilaiden sitoutumista teksteihin (Appleyard 1994; Mar et al. 2008), mutta yhtä lailla tiedetään, että tottuneemmat lukijat tarvitsevat haasteita, jotta heidän motivaationsa ei heikkenisi (Merisuo-Storm & Soininen 2014). Keskusteluissa lukutaidosta on noussut esiin, että monille nykylapsille ja -nuorille lukeminen on vaikeaa siksi, että he eivät ole harjaantuneet työskentelemään pitkäjänteisesti ja keskittymään pitkiin teksteihin (ks. esim. Manninen 2018). Näihin taitoihin tarvitaan koulun tukea.

Yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) keskeisistä käsitteistä on monilukutaito, jolla tarkoitetaan kaikki oppiaineet ja tiedonalat läpäisevää kriittistä kykyä toimia moninaisten ja monimuotoisten tekstien maailmassa niin tekstien vastaanottajana kuin tuottajanakin. Uusissa opetussuunnitelmissa myös tietokirjallisuus on otettu äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomen toisena kielenä ja kirjallisuuden oppisisältöihin, ja sen lukemista ja käsitteilyä edellytetään yhtä lailla kuin kaunokirjallisuuden.

Alkavalle lukijalle on tyypillistä ajatella, että kaikki tekstissä sanottu on totta. Mitä enemmän hän lukee ja kohtaa erilaisia teksti- ja tyylilajeja, sitä paremmin hänen kriittinen monilukutaitonsa kehittyy. Kaunokirjallisuuden lukeminen kehittää vielä aivan omanlaistaan lukutaitoa, sillä fiktio luo reaali maailman rinnalle symbolisen maailman. Tulkitessaan tekstiä lapsi tai nuori hyödyntää aina oman elämänsä kokemuksia, tietovarantoaan ja kulttuuris-sosiaalista ympäristöään eli lukee omaa itseään tekstin sisään. Lukutaito kehittyy nimenomaan lukemalla ja keskustelemalla luetusta, joten koululuokka on luonteva lukijayhteisö. (Ks. esim. Iser 1978; Nystrand 2006; Olin-Scheller & Tengberg 2012; Tengberg & Olin-Scheller 2013; Penne 2012; Rosenblatt 1995; Steffensen 2005; van Keer 2004.)

Viime vuosina on tehty useita tutkimuksia siitä, voiko kaunokirjallisuuden lukeminen kehittää empatiakykyä ja niin sanottua mielen teoriaa (esim. Kidd & Castano 2013; Mar et al. 2008; Zunshine 2006). On esitetty, että kun lukija samastuu fiktion henkilöihin ja tuntee sympatiaa heitä kohtaan, hänen empatiataitonsa voivat lisääntyä myös todellisessa elämässä (esim. Mar et al. 2008). Vaikka positiivisia vaikutuksia on havaittu, osa tutkijoista on myös tähdentänyt lukemisen ja empatian suhteen kompleksista luonnetta sekä sitä, että lukemisen vaikutukset eivät ole nopeita ja yksioikoisia (Panero et al. 2016). Vaikka lukijan mielen sisäisistä muutoksista on erilaisia näkemyksiä, on selvää, että keskustellessaan lukemastaan jokainen lukija kehittää vuorovaikutus- ja argumentointitaitojaan.

Joskus lukeminen voi myös haastaa lukijan arvoja ja maailmankuvaa, jolloin tekstin kohtaaminen vaatii yhtä lailla kuuntelemista ja pohdintaa kuin itselle vieraita ajatuksia edustavan ihmisen ymmärtäminen. Fakta ja fiktio edellyttävät

lähtökohtaisesti erilaista lukustrategiaa, mutta lajirajat eivät ole aina yksiselitteisiä: monet tietokirjat ovat nykyisin kerronnallisia, ja proosa puolestaan voi antaa luotettavaa tietoa todellisuudesta. Taitava lukija pystyy vaihtamaan lukijaroolista toiseen, siirtymään rennosta viihdelukemisesta analyttiseen ja helposta haastavaan.

Kokonaisteosten lukemisen tiedetään siis olevan sidoksissa sekä lukutaidon että koulumenestyksen, mahdollisesti myös empatiakyvyn ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Toisaalta tiedetään, että juuri kokonaisteosten lukeminen on lasten ja nuorten keskuudessa jatkuvasti vähentynyt (Arffmann & Nissinen, 2015). Näistä syistä sekä Lukuklaani-hanke kokonaisuudessaan että siihen liittyvä tutkimushankkeemme keskittyvät kokonaisteosten, niin fiktion kuin faktankin, lukemiseen ja käsittelyyn koulussa.

Aineisto ja metodi

Syksyllä 2017 Kopiosto tarjosi kaikille suomalaisille ala- ja yhtenäiskouluille mahdollisuutta ilmoittautua Lukuklaani-hankkeen järjestämään kilpailuun koulukirjastojensa kehittämiseksi. Tutkimuskysely, jonka vastauksia tässä artikkelissa analysoidaan, lähetettiin kaikkiin kilpailuun ilmoittautuneisiin 449 kouluun, ja vastauksia tuli 249 koulusta. Kyselyyn haluttiin kuitenkin mukaan myös niitä kouluja, jotka eivät olleet ilmoittautuneet kilpailuun. Satunnaisotannalla valittiin 200 koulua, joista vastauksia saatiin 61:stä.

Kaiken kaikkiaan vastauksia kyselyyn saatiin 310 koulusta yhteensä 885 vastaajalta (816 suomen- ja 69 ruotsinkielistä vastausta). Tässä artikkelissa esittelemme alustavia tuloksia koko aineistosta. Vaikka aineisto on laaja, se ei kata kaikkia opettajia, ja mahdollista on, että siihen ovat vastanneet erityisesti kirjallisuuskasvatusta tärkeänä pitävät opettajat. Tästä syystä kyselyn antama kuva voi olla todellista tilannetta myönteisempi. Vastaaajista 722 (82 %) työskentelee Lukuklaanin koulukirjastojen kehittämiskilpailuun ilmoittautuneissa kouluissa (tästä eteenpäin: hankekoulu) ja 163 (18 %) satunnaisotannalla valituissa kouluissa (otoskoulu). Kiinnostavaa mielestämme on, että hanke- ja otoskoulujen välillä ei ilmennyt vastauksissa merkittäviä eroja: ne tarjoavat yhdessä laajan katsauksen alakoulujen kirjallisuuskasvatuksen käytäntöihin. Vastanneet ovat enimmäkseen kokeneita luokanopettajia: 71 % ilmoittaa työskennelleensä yli 10 vuotta opettajana. Webropol-kyselyssä oli yhteensä 58 kysymystä, joista osa oli monivalintakysymyksiä ja osa edellytti avovastauksia. Tarkastelemme aineistoa sekä kvantitatiivisesti esittäen tuloksia erilaisin taulukoin ja kuvioin että laadullisesti, sisällönanalyysia ja tematisointia hyödyntäen.

Tuloksia: Tietoa koulujen kirjallisuuskasvatuksesta

Kirjastopalvelujen käyttäminen opetuksessa

Motivoivan lukuympäristön merkitys on osoitettu tutkimuksissa (Sulkunen 2010, 172). Vaikka motivoivalla lukuympäristöllä viitataan ennen kaikkea arvostavaan ja kiinnostusta synnyttävään ilmapiiriin, myös fyysisellä ympäristöllä – kirjatarjonnalla ja miellyttävillä lukupaikoilla – on merkitystä (Sulkunen 2010; Frantsi, Kolu & Salminen 2014). Yksi luonteva paikka lukemiselle ja lukemisen etsimiselle on tietenkin kirjasto.

Kirjastojen merkitys oppilaiden osaamisen tukemisessa mainitaan myös opetussuunnitelmissa, joissa suositellaan, että oppilaat saavat tutustua kirjaston toimintaan ja oppia aktiivisiksi kirjaston käyttäjiksi (POPS 2014). Kirjastoissa on mahdollista vahvistaa ”oppilaiden yleissivistyksen ja maailmankuvan laajenemista” (POPS 2014, 58). Nimenomaan kirjastoissa oppilaat voivat itse innostua lukemisesta, tehdä omia lukuvalintoja ja hankkia tietoa.

Suomessa koulukirjastot eivät useinkaan vastaa opettajien toiveita. Ihanteellinen koulukirjasto sijaitsee koulun sydämessä, se on avara ja kokoelmiltaan rikas ja ajanmukainen, ja siitä huolehtii asialle omistautunut henkilö (Frantsi, Kolu & Salminen 2014). Käytännössä jopa hyvin varustetun koulukirjaston on kuitenkin luontevaa ja hyödyllistä toimia julkisten kirjastojen yhteydessä. Opettajat osaavatkin arvostaa kirjastojen kokoelmia, henkilökunnan laajaa kirjallisuuden tuntemusta ja asiantuntemusta esimerkiksi tiedonhaussa (Hopia 2014).

Kysyimme opettajilta, millaiset kirjastopalvelut heillä on ulottuvillaan ja kuinka usein he käyttävät niitä. 80 % vastaajista mainitsee käytössään olevista kirjastopalveluista kunnankirjaston ja melkein yhtä suuri osuus koulun oman kirjaston; kukaan ei ole kokonaan ilman kirjastopalveluja (taulukko 1). Vain 11 % opettajista mainitsee vapaasti verkossa käytettävät kirjastot, mutta ”muuta”-vastauksen tarkennuksissa mainittiin kuitenkin useita sähköisiä verkkokirjastoja, jotka ovat kouluille ilmaisia tai hyvin edullisia, esimerkiksi Vaski (<https://vaski.finna.fi/>) tai PIKI (<https://piki.verkkokirjasto.fi/web/arena>). Tällaiset usean toimijan yhteiset verkkokirjastot tuovat runsaasti apua etenkin pienten kuntien koulujen kirjastotoimintaan. Monet mainitsivat myös Celia-kirjaston, joka tarjoaa äänikirjoja näkövammaisille ja esimerkiksi oppimisvaikeuksisille oppilaille (ks. <https://www.celia.fi/>). Lähes kaikki ruotsinkieliset vastaajat mainitsivat verkkokirjasto Ebbanin (<https://ebban.webbhuset.fi/start/>).

Taulukko 1. Mitä seuraavista kirjastopalveluista sinun on mahdollista käyttää opetuksessa tai opetuksen valmistelussa? (Kirjastoa käyttävien osuus, %, vastanneista, N = 856).

Kunnan/kaupunginkirjastoa	80
Koulun kirjastoa	74
Koululla vierailevaa kirjastoautoa	44
Omaa luokkakirjastoa	33
Vapaasti verkossa käytettävää kirjastoa	11
Koulun yhteydessä toimivaa kunnan- tai kaupunginkirjastoa	8
Muuta	6
Ei mitään näistä	0

Taulukko 2 kertoo siitä, miten usein opettajat hyödyntävät kirjastopalveluja.

Taulukko 2. Kuinka usein käytät kirjastopalveluja opetuksessa tai sen valmistelussa? (Kirjastoa käyttävien osuus, %, kaikista, N = 854).

PALVELU	päivittäin tai viikoittain	kuukausittain tai lukukausittain	luku- vuosittain	en koskaan
Koulun kirjasto	38	32	4	1
Oma luokkakirjasto	25	6	1	0
Koululla vieraileva kirjastoauto	12	26	4	2
Koulun yhteydessä toimiva kunnan tai kaupungin kirjasto	4	4	1	0
Kunnan- tai kaupunginkirjasto	8	62	8	1
Vapaasti verkossa käytettävä kirjasto	2	5	4	1

Koulun kirjasto ja kunnankirjasto ovat lähes yhtä hyvin opettajien ulottuvilla, mutta koulun kirjasto näyttää palvelevan paremmin opettajien tarpeita, sillä 38 % käyttää sitä päivittäin tai viikoittain. Sen sijaan kunnankirjastossa vierailaan harvakseltaan, kuukausittain tai lukuvuosittain. Oma luokkakirjasto on vain kolmanneksella vastaajista käytössään, mutta vastausmääristä päätellen suurin osa heistä käyttää sitä päivittäin tai viikoittain.

Opettajat kuvasivat vastauksissaan, miksi eivät voi käyttää kirjastoa niin paljon kuin haluaisivat: kylässä ei (enää) ole kirjastoa, kirjasto on kaukana, eikä koulussa ole bussirahaa lapsille. Myös koululaisten ajankäyttöön liittyvät ongelmat mainitaan: kirjastoauto piipahtaa koulun pihalla lyhyen ajan, eikä koululuokka kerkeä asioida siinä, tai kirjasto ei ole auki koulupäivän aikaan (ks. myös Vierula 2018).

Kyselystä käy ilmi myös opettajan oman työn organisointiin liittyviä ongelmia. Kirjasto ei ole ongelmaton myöskään oppilaiden kannalta:

Pakko on priorisoida - - kirjastokäynneille ei ole aikaa, kun ”normaaliopetuskin” on ehdittävä hoitaa.

Alla elever har inte tillgång till egna bibliotekskort.

Koulukirjastojen pääasiallisiksi puutteiksi mainitaan kirjojen vähyys, vanhanikäisyys ja huonokuntoisuus. Myös sisäilmaongelmat mainitaan:

Jouduimme luopumaan kaikista koulukirjaston kirjoista homeen takia.

Kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta lohdullista on, että useimmat vastaajat käyttävät taajaan erilaisia kirjastopalveluja ja pyrkivät suunnittelemaan opetustaan niin, että oppilaiden kirjastonkäyttö rakentuu säännölliseksi osaksi opetusta. Niitä, jotka käyttävät kirjastoa vain lukuvuosittain, harvemmin tai ei koskaan, on hyvin vähän – toki silti liikaa kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Kirjallisuuskasvatuksen käytäntöjä

Kyselyvastauksista ilmenee, että yleisimmin kirjoja käsitellään tekemällä yksilöllisiä tehtäviä (40 %). Lukukokemusta puretaan miltei yhtä paljon koko luokan kesken (31 %) ja ryhmissä (27 %). Vastausvaihtoehdoista pystyi valitsemaan useita, ja prosenttiosuuksista näkyy, että jotkut opettajat käyttävät monia käsitteilytapoja. Vastanneista jopa 16 % eli liki viidesosa kuitenkin ilmoittaa, ettei

luokassa viimeksi luettua kirjaa käsitelty millään tavalla. Tulokset ovat linjassa uusimpien PIRLS-tutkimusten kanssa, joiden mukaan Suomessa harjoitellaan vertailumaista vähiten tekstin tulkintaa, sen tyylin ja rakenteen kuvailua sekä vertaamista muihin teksteihin (Leino ym. 2017).

Kyselyssä annettiin valmiina kuusi kirjallisuuden käsittelyn menetelmää, joiden käytön yleisyyttä opettajat kommentoivat (taulukko 3). Tämän lisäksi opettajille annettiin tilaisuus luetella muita hyviksi havaitsemiaan keinoja.

Taulukko 3. Tunnetko tai oletko käyttänyt seuraavia työtapoja? (Menetelmän käyttäjien osuus, %, vastaajista, N = 760).

Kirjavinkkaus	91
Lukudiplomit	84
Lukutoukat tai kirjapuut	65
Draama	60
Lukupiiri	56
Lukukilpailut	23

Suosituin nykykoulun kirjallisuuden opetuksen menetelmä on kirjavinkkaus, jota käyttää 91 % vastaajista (taulukko 3). Kirjastoissa toimii koulutettuja kirjavinkkareita, mutta vinkkaus on myös opettajien käyttämä menetelmä tai toteutuu oppilaiden vertaisvinkkauksena (Mäkelä, 2015). Oppilaat voivat omaksua menetelmän ammattivinkkaajalta: ”Aiemmin kävimme pääkirjastolla vinkkauksessa, mutta nyt oppilaat ovat oppineet vinkkaamaan omalle luokalleen.”

Suosittuja ovat myös lukudiplomit (84 %). Ylivoimaisesti käytetyin diplomi on Opetushallituksen verkkomuotoinen Kunnari, ja seuraavaksi suosituimpia ovat kirjastojen sekä kuntien ja kaupunkien omat diplomit. Opettajat tekevät lukudiplomeita myös itse, ja joillakin kouluilla on omat lukudiplominsa. Hyvä lukudiplomi mahdollistaa eriyttämisen sekä erityyppisten lukijoitten ottamisen huomioon. Monipuolisissa diplomeissa on huomioitu myös suomi toisena kielenä -oppilaat. (Ihalainen & Vainio-Mattila, 2004; Miettinen 2018.)

Lukupiiriä on käyttänyt 56 % vastaajista, mutta lukupiiri määritellään hyvin monin tavoin. Lukupiiri pedagogisena menetelmänä tarkoittaa yleensä työtapaa, jossa oppilaat lukevat pienryhmissä itse valitsemaansa tai opettajan ehdottamaa kirjaa sekä toteuttavat opettajan antamia tehtäviä (Ihalainen ja Vainio-Mattila, 2004; Kantonen, 2013). Osa opettajista viittaa kuitenkin lukupiirillä kaikkeen lukemiseen liittyvään toimintaan, esimerkiksi omaan kirjaan syventymiseen tai

kirjastoautolla asiointiin. Keskimäärin vastaajat pitävät lukupiiriä onnistuneena menetelmänä, mutta aihe vaatii lisää tutkimusta. (Hartikainen 2018; Rissanen 2018.)

Avovastauksissa opettajat toivat esiin muita käyttämiään ja hyväksi havaitsemiin menetelmiä, esimerkiksi kirjallisuuskonferenssin, kirjailijavieraat ja kirja-
maistiaisat:

Kirjamaistiaisissa oppilaat lukevat opettajan valitsemia kirjoja esim. 2 min/ kirja ja merkitsevät muistiin mm. oliko kirja kiinnostava. Lopuksi he valitsevat kiinnostavimman kirjan luettavakseen.

Ääneen lukemista käytetään monin tavoin ja siihen voidaan yhdistää muita tehtäviä:

Pareittain lukeminen onnistuu oppilailta ja motivoi heitä.

Aamupiiri, jossa aloitetaan päivä kuuntelemalla, kun opettaja lukee kirjaa.

Lukuhaaste: Lue itsekseksi tai ääneen jollekin 15 min päivässä. Pyydä kuittaus huoltajalta. 15 merkintää = lukujuhlat. Lasketaan koko luokan tunnit yhteen.

Lukupassi, johon saa vanhemmilta kuittauksen, kun on lukenut ääneen esim. 10 min.

Isommat oppilaat lukevat pienemmille. Esimerkiksi neljäsluokkalaiset kummit lukevat esikoululaisille pienten valitsemia kirjoja ja pitävät aikuisen ohjaajan avulla satujuogaa.

Kirjallisuutta yhdistetään kielen ja kirjoittamisen oppimiseen järjestämällä esimerkiksi sanojenkeksimiskisoja tai kirjoittamalla lukupäiväkirjaa. Muutamat opettajat mainitsivat erikseen genrepedagogiikan (ks. Shore & Rapatti 2014) ja huomion kiinnittämisen erityisesti tekstilajeihin ja niiden konventioihin.

Osa opettajista teettää monialaisia, kuvataiteeseen yhdistyviä kirjallisuustehtäviä, joissa esimerkiksi piirretään kirjasta sarjakuva tai tehdään kuvataidetoita paperille tai digitaalisesti. Kirjan henkilön maailmaan voi eläytyä toteuttamalla maalausten, jonka tämä tekisi, tai suunnittelemalla henkilön lempiruokalistan. Jotkut opettajat teettävät askartelutehtäviä: esimerkiksi kirjan miljöön voi askarrella laatikon sisään (diorama). Myös liikkeen ja äänen avulla voidaan käsitellä kirjallisuutta.

Digitaalisia alustoja hyödynnetään keskusteltaessa luetuista kirjoista eri koulujen kesken tai tekemällä sähköisiä kirjaportfolioita, diaesityksiä ja still-kuvia kirjan tapahtumista tableteilla.

Lukutoukkien ja -puiden avulla havainnollistetaan luettujen kirjojen määrää, mutta opettajilla on runsaasti muitakin keinoja:

Koulussamme on koko koulun yhteisiä lukutempauksia, joissa kerätään yhdessä mahdollisimman paljon luettuja sivuja. Sivumäärän mukaan olemme matkustaneet Suomen ja Euroopan kartoilla. Kerran punnitsimme kaikki lukemamme kirjat, ja laskimme, kuinka ison kasan jaksomme lukea.

Joissain kouluissa oppilaat tekevät kirjavideoita tai -trailereita, jotka ovat pedagogisena menetelmänä yleistymässä (Grünthal & Pentikäinen 2018). Näitä on voitu julkaista kirjastojen infotauluissa kirjavinkkeinä.

Opettajien arvion mukaan tehokkaimmin lukuinto on lisääntynyt kirjavinkkauksen (35 %), lukudiplomien (27 %), lukutoukkien (22 %) ja lukupiirin (19 %) avulla. Valtaosa opettajista kuitenkin katsoo, että kaikki kyselyssä mainitut menetelmät ovat lisänneet oppilaiden lukuintoa vähintään jossain määrin; vain muutama prosentti opettajista ei joko ota kantaa menetelmiin tai pitää niitä tehottomina.

Kokonaisteosten lukeminen osana opetusta

Lukemista tukevan toiminnan lisäksi Lukuklaani-kyselyn painopisteenä ovat pitkät tekstit ja niiden lukeminen. Koska huomio on nimenomaan kokonaisteoksissa, kysyimme kirjojen lukemisesta muodossa ”Milloin viimeksi annoit oppilaille tehtäväksi lukea kokonaisen kirjan?” (taulukko 4).

Taulukko 4. Milloin viimeksi annoit oppilaille tehtäväksi lukea kokonaisen kirjan? (N = 760)

Viimeisen viikon aikana	25 %
Viimeisen kuukauden aikana	36 %
Viimeisen lukukauden aikana	17 %
Viimeisen lukuvuoden aikana	8 %
Yli vuosi sitten	8 %
En ole koskaan antanut tehtäväksi lukea kokonaista kirjaa	6 %

Positiivinen havainto on, että kirjojen luettaminen on tavallinen käytäntö alakoulujen opetuksessa (taulukko 4): 61 % vastaajista ilmoittaa luettaneensa kokonaisen kirjan viimeisen viikon tai kuukauden aikana. Samaan aikaan huolestuttavana voidaan pitää sitä, että jopa 22 % vastaajista ei ole viimeisen lukukauden aikana antanut kokonaista kirjaa luettavaksi. Luettamiskäytäntöjen välillä on siis suuri hajonta, eikä kokonaisteosten lukeminen ole itsestään selvää.

Vaihtelua on myös tavassa, jolla luettavat kirjat valitaan. Yleisesti katsoen opettajat antavat oppilaille paljon valinnanvapautta: oppilaat valitsevat luettavan kirjan useimmin joko opettajan antamista vaihtoehtoista (37 %) tai täysin vapaasti (33 %). Vain 14 % vastaajista ilmoittaa valinneensa saman kirjan koko luokalle.

Taulukko 5. Miten luettava kirja valittiin? (Osuus vastaajista, %. Kysymys osoitettu vain niille, jotka vähintään viimeisen lukuvuoden aikana luettivat kirjan, N = 592)

Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista	37
Oppilaat valitsivat täysin vapaasti	33
Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle	14
Opettaja valitsi yksilöille tai ryhmille kirjan	6
Muulla tavoin	10

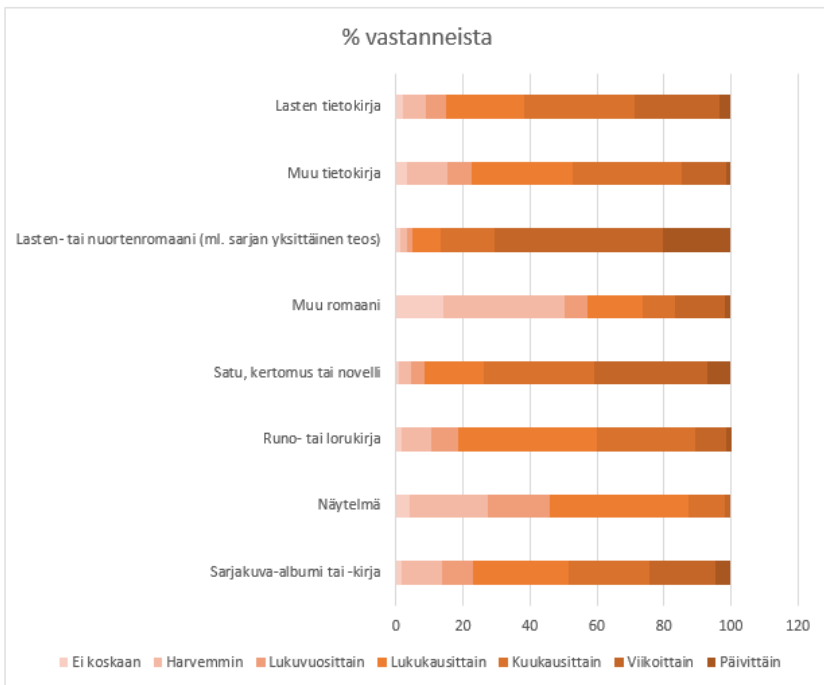
Valinnanvapaus tukee lukuharrastuksen herättelyä oppilaan omien kiinnostuksenkohteiden kautta. Avovastauksissa vastaajat arvioivat oman menetelmänsä toimivan hyvin. Tässä saattaa näkyä vastaajien keskimäärin pitkä kokemus.

Kuten opettajat hyvin tietävät, lukutehtävän saaminen ja lukeminen ovat kaksi eri asiaa. Vähintään viimeisen lukukauden aikana kirjan luettaneilta kysyttiin, lukivatko kaikki oppilaat kirjan. Lisäksi pyydettiin arvioimaan mahdollisia syitä siihen, että kirjaa ei ollut luettu. Vastaajista 63 % arvioi, että kaikki oppilaat lukivat kirjan, 31 % puolestaan valitsi vaihtoehdon ”Osa oppilaista ei lukenut kirjaa”. 6 % ei osannut sanoa. Syitä lukemattomuuteen on monenlaisia, ja avovastaukset kertovat paljon alakoulun kirjallisuuskasvatuksen arjesta. Opettajien useimmin raportoima syy on lukutaidon riittämättömyys, ja muita taajaan toistuneita syitä ovat motivaation tai kiinnostuksen puute sekä keskittymisen ja opiskelutaitojen puutteet (Tukiainen 2018). Kaikkiaan opettajien usko siihen, että tehtävänä olleet kirjat luetaan, on kuitenkin suhteellisen vankka – arvioihan kaksi kolmasosaa jokaisen oppilaan lukeneen kirjan.

Eri teos- ja tekstilajien lukeminen osana opetusta

Pyysimme vastaajia arvioimaan, kuinka usein heidän opetuksessaan luetaan eri kirjallisuudenlajeihin kuuluvia teoksia (kuvio 1). Tässä ei tehty eroa lukemisen tapojen välillä, vaan esimerkkeinä mainittiin ”oppilaat lukevat itse tunnilla, oppilailla on pulpettikirjoja, opettaja lukee ääneen oppitunnilla”.

Kuvio 1. Kuinka usein opetuksessasi luetaan kokonaista kirjaa, joka kuuluu johonkin mainituista kategorioista? (N = 760)



Luetuin kirjallisuudenlaji on lasten- tai nuortenromaani (20 % päivittäin, 50 % viikoittain), seuraavina tulevat sadut, kertomukset tai novellit (7 % päivittäin, 34 % viikoittain) sekä lasten tietokirjat (4 % päivittäin, 25 % viikoittain). Myös muita tietokirjoja (33 % kuukausittain, 30 % lukukausittain) ja runo- tai lorukirjoja (30 % kuukausittain, 41 % lukukausittain) sekä näytelmiä (11 % kuukausittain, 41 % lukukausittain) luetaan, mutta selvästi harvemmin. Kirjallisuuden eri lajit näkyvät tulevan suurimmalle osalle jossain määrin tutuiksi alakoulussakin.

Jäljempänä opettajia pyydettiin nimeämään ”yksi kirja, josta kokemuksesi mukaan oppilaat innostuvat”. Vastaajien nimeämistä teoksista (762 vastausta) erotuivat selkeästi jotkin suosikit: erityisesti kirjasarjat ovat suosiossa. Tällaisia ovat Sinikka ja Tiina Nopolan Risto Räppääjä -kirjat (87 mainintaa), Timo Parvelan Ella-kirjat (56 mainintaa), Tuula Kallioniemen Konsta-kirjat (48 mainintaa) sekä J. K. Rowlingin Harry Potter -sarja (32 mainintaa). Myös Aino Havukaisen ja Sami Toivosen Tatu ja Patu -kirjat saivat runsaasti mainintoja (22).

Yksittäisteoksista mainitaan ennen muuta klassikkoja, kuten Astrid Lindgrenin klassikot (*Ronja ryövärintytär* 18, *Veljeni*, *Leijonamieli* 15 mainintaa), jotka ovat niin ikään edelleen suosiossa.

Lopuksi

Kysely tuo esiin lukuharrastuksen juurruttamisen menetelmiä, joihin opettajat luottavat. Nykytilanteessa on entistä tärkeämpää, että perusopetuksessa tunnistetaan paitsi kirjallisuuskasvatuksen vahvuuksia myös hyödyntämättä jääneitä mahdollisuuksia.

Kirjastoilla on merkittävä rooli peruskoulun kirjallisuuskasvatuksessa – ja juuri kirjastot ovat perinteisestikin monipuolistaneet koulun oppimisympäristöjä. Kirjastojen yhteistyö koulujen kanssa toteuttaa voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitetta laajentaa oppimisympäristöjä koulun ulkopuolelle ja ulos luokkahuoneesta (POPS 2014, 27). Valtaosa kyselyn vastaajista hyödyntää työssään etenkin yleisiä kirjastoja, joiden valikoimat ovat epäilemättä monipuolisemmat kuin yksittäisen koulun tai luokan oman kirjaston. Aina yleiseen kirjastoon ei kuitenkaan ole helppo päästä, ja niissä kouluissa, joissa on käyttökelpoinen luokka- tai koulukirjasto, kirjastoa hyödynnetään kaikkein useimmin. Kuvaukset koulukirjastojen homeongelmista tai muista puutteista ovat huolestuttavia. Harmillista on myös, että viimeisten kymmenen vuoden aikana kirjastojen toimipisteiden ja kirjastoautojen määrä on vähentynyt (Suomen yleisten kirjastojen tilastot, 2018). Ruotsinkieliset koulut käyttävät ahkerasti digitaalista koulukirjastoa Ebbania. Suomenkielisillä kouluilla ei kuitenkaan ole aivan vastaavaa palvelua. Kysely antaa selviä viitteitä siitä, että pääsy kirjastoon ja teosten vaivaton saanti ovat kirjallisuuskasvatuksen tukipilareita. Parasta olisi, että kirjasto olisi lähellä ja se olisi auki kouluille sopivasti; avuksi olisi myös helpokäyttöinen digitaalinen koulukirjasto. Koulut, joissa on toimiva koulukirjasto, ovat selvästi muita kouluja paremmassa asemassa lasten lukutaidon tukemisessa.

Kirjallisuuskasvatuksen menetelmistä suosituin on kirjavinkkaus, joka sekkin on osa kirjastojen palvelua. Koulutetulta vinkkarilta saatu oppi myös kumuloituu

siten, että oppilaat poimivat kirjavinkkarin malleja omaan vertaisvinkkaukseen. Toiseksi suosituin kirjallisuuskasvatuksen menetelmä ovat erilaiset lukudiplomit. Niissäkin kirjastot tekevät tärkeää yhteistyötä koulujen kanssa, mutta kaikkein merkityksellisin on vastausten perusteella Opetushallituksen Kunnari-lukudiplomi. Lukudiplomeissa ja kirjavinkkauksessa koulun ulkopuolisten instituutioiden rooli on merkittävä. Avovastauksissa esitettyjen eri menetelmien määrä piirtää esiin, että luokanopettajalta eivät hevillä lopu keinot lukuharrastuksen tukemisessa, ja myös moninaisuudessa voi nähdä taustalla erilaisten, eri instanssien toteuttamien lukuprojektien vaikutusta.

Yksi nykyisen opetussuunnitelman eroista aikaisempiin on sen oppimiskäsitys, joka korostaa oppimisen vuorovaikutteista ja yhteisöllistä luonnetta (POPS 2014, 17, 27). Kyselyssämme kiinnittääkin huomiota se, että lukemista käsitellään kouluissa yksilöllisesti, vaikka tehtäviä purettaisiinkin ryhmissä tai koko luokan kesken. Liian usein luettu jää myös kokonaan käsittelemättä. Kun tutkimusten perusteella tiedetään, että lukutaito kehittyy ennen kaikkea keskustelemalla, olisikin suotavaa, että oppilaiden keskinäisille kirjakeskusteluille annettaisiin enemmän tilaa. Sopiva menetelmä on lukupiiri, jossa oppilaiden muodostama pienryhmä lukee samaa teosta ja työskentelee sen äärellä opettajan antamien tehtävien pohjalta. Uskommekin, että oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvien lukupiirien laajempi hyödyntäminen voisi tuoda uutta intoa lukemiseen myös niille oppilaille, joille kirjan kanssa kahden vietetty aika ei ole toistaiseksi ollut palkitsevaa.

Kyselytulokset tuovat ilahduttavasti esiin, että kokonaisteosten luettaminen on useimmille opettajille kirjallisuuskasvatuksessa keskeistä. Tässä oppilaiden valinnanvapaus on kasvanut, mikä tukee lasten itsenäistä lukuharrastusta. Vastauksista ilmenee, että koulussa luetut teokset edustavat monipuolisesti fiktiota ja faktaa, vaikka lasten- ja nuortenromaanit ovatkin suosituinta luettavaa. Toisaalta teosmainintoja tarkastellessa nuorten lukijoiden voi havaita lukevan nuorten lukijoiden lailla: aloitteleva ja kehittyvä lukija mieltyy toistoon, mikä näkyy sarjakirjojen suosiona. Koulun kirjallisuuskasvatuksen yhtenä tehtävänä on ravita mieltymystä tuttuun lukuharrastukseen mutta myös rohkaista vaativampien teosten pariin. Myös lukudiplomit tai lukupiirissä luetut, omia lukutottumuksia laventavat teosvalinnat tulevat avuksi. Erityiseksi kehittämiskohteeksi on syytä nostaa se, etteivät kaikki oppilaat lue luettavaksi annettuja teoksia. Olisi aihetta kokeiluihin, joissa tutkittaisiin erilaisten tukitoimien, kuten esimerkiksi äänikirjojen ja sosiaalisen yhdessä lukemisen, kuten vaikkapa lukupiirin merkitystä lukutavoitteiden toteutumiselle.

Kysely antaa melko kattavan kuvan kirjallisuuskasvatuksesta alakoulussa, ja samalla se avaa uusia kysymyksiä opetuskäytännöistä, tukitoimista ja niiden vaikutuksesta oppimiseen. Lisäksi kartoitus auttaa kehittämään lukuharrastukseen kannustavia tekijöitä, kuten koulukirjastoja ja lukupiiritoimintaa ynnä muuta lukemista tukevaa toimintaa. Keskeinen tavoite tulevaisuudessa on pohtia ja seurata, mitkä kirjallisuuskasvatuksen keinot auttavat parhaiten nostamaan lukuintoa ja kannustamaan oppilaita pitkien tekstien pariin.

Lähteet

- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arffman, I. & Nissinen, K. (2015). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi ym. (Toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. 28–49.
- Brozo, W. G., Shiel, G. & Topping, K. (2007/2008). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51:4, 304–315.
- Frantsi, H., Kolu, K. & Salminen, S. (2014). *Hyvä koulukirjasto*. Opetushallitus ja Suomen koulukirjastoyhdistys ry. Saatavilla: <http://suomenkoulukirjastoyhdistys.fi/wp-content/uploads/2014/05/Hyv%C3%A4koulukirjasto2014.pdf> [Luettu 21.4.2018].
- Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (2018). Book trailers in literature education: technology and interaction in support of multiliteracy. In Pyyry, N., Tainio, L., Juuti, K., Vasquez, R. & Paananen, M. (Toim.), *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education*. Publications of the Finnish Research Association for Subject Didactics. 210–226. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/231202>.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päätösvaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015:8.

- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Hopia, L. (2014). *Opettajien käsitys koulun ja yleisen kirjaston yhteistyöstä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, informaatiotieteiden yksikkö.
- Ihalainen, A.-M. & Vainio-Mattila, S. (2004). Lukupiiri – kiva kun saa lukea yhdessä kavereiden kanssa. Teoksessa Linna, H. (Toim.), *Luokat lukemaan!* Helsinki: Tammi. 65–74.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London and Henley: The Johns Hopkins University Press.
- Kantonen, H. (2013). *Lukupiirit koulujen kirjallisuudenopetuksessa ja niiden soveltaminen lukioon*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science* 342, 377–380.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P., Arffman, I. & Sulkunen, S. (Toim., 2004). *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofileja*. Jyväskylä: Koulutuskenttätutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, C. (2018). *Lukutaidon rapautuminen näkyy äidinkielen tunnilla: "Muutaman sivun novelli on monelle liian pitkä teksti."* Yle Uutiset 16.8.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-9775076>.
- Mar, R., Djikic, M. & Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood. Theory and empirical studies. In Zyngier, S., Bortolussi, M., Chesnokov, A. & Auracher, J. (Toim.), *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer. Linguistic Approaches to Literature* 5, 127–137. John Benjamins Publishing.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2014). The Interdependence between Young Students' Reading Attitudes, Reading Skills, and Self-Esteem. *Journal of Educational and Social Research* 4.2, 122–130. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p122>

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Minnich, C.A., Drucker, K. T. & Ragan, M. A. (Toim., 2012). PIRLS 2011 Encyclopedia. *Education policy and curriculum in reading*. Volume 1: A-K. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mäkelä, M.-L. (2015). *Kirjavinkkauskirja*. Vantaa: Avain.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English* 40(4), 392–412. Luettu 18.7.2018 <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/215342762?accountid=14774>.
- Olin-Scheller, M. & Tengberg (2012) 'If It Ain't True, Then It's Just a Book!' The reading and teaching of faction literature. *The Journal of Research in Reading* 35(2), 53–168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01453.x> 1
- Panero, M.E., Weisberg, D.S., Black, J., Goldstein, T.R., Barnes, J.L., Brownell, H. & Winner, E. (2016). Does Reading a Single Passage of Literary Fiction Really Improve Theory of Mind? An Attempt at Replication. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 111(5), 46–54. <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000064>
- Penne, S. (2012). Litteraturundervisning eller leserorientert litteraturundervisning. Demokratiske paradokser i mediasamfunnet. I: Lehti-Eklund, H., Slotte-Lüttge A., Silén B., & Heilä-Ylikallio R. (Toim.), *Skriptpraktiker hos barn och unga*. Rapport från Pedagogiska fakulteten Åbo akademi, Vasa. 102–117. http://www.vasa.abo.fi/pf/pfpublikationer/full_text/PF_rapport_35_PDF.pdf
- POPS14 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rulja, P. (2017). *Helsinkiäisten yhdeksäsluokkalaisten lukumotivaatio ja sitoutuminen kaunokirjallisuuden lukemiseen*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta.

- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Jyväskylä: BTJ.
- Shore, S. & Rapatti, K. (Toim. 2014). *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielenopettajain liiton vuosikirja*. Helsinki: ÄOL.
- Steffensen B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpedagogik*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Sulkunen, S. (2010). Nuorten heikkojen lukijoiden tukeminen: hyvän opetuskäytännön osatekijät. *Kasvatus* 41(2), 166–179.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofilit. *Kasvatus* 45(1), 34–48.
- Suokas-Ikonen, M. (2016). *Lukemaan innostamisen hankkeet alakouluissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Suomen yleisten kirjastojen tilastot* (2018). <http://tilastot.kirjastot.fi>.
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2013) Improving reading and interpretation in seventh grade: a comparative study of the effects of two different models for reading instruction. *Education Inquiry* 4 (4), 689–713. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23221>.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. (2016). *Huipulla pudotuksesta huolimatta. Pisa 15 Ensituloksia*. OKM:n julkaisu 2016:41.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction. Theory of Mind and the Novel*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology* 74, 37–70.

Seminaarityöt

- Hartikainen, J. (2018). *Kirjallisuuden käsittelyn työtavat Lukuklaani-hankkeen kyselytutkimuksen valossa*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Miettinen, I. (2018). *Lukudiplomien käyttö alakoulussa Lukuklaani-aineiston valossa*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Rissanen, S. (2018). *Lukupiirit alakoulujen kirjallisuudenopetuksessa Lukuklaani-aineiston valossa*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Tukiainen, J. (2018). *Oppilaat kokonaisteosten lukijoina alakoulussa*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Vierula, S. (2018). *Alakoulun opettajien kirjastopalvelujen käyttöä rajoittavia tekijöitä*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.