

JYX



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

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

Author(s): Kauppinen, Merja

Title: Lukemisen linjaukset äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa

Year: 2010

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja & Kotikielen Seura, 2010

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Kauppinen, M. (2010). Lukemisen linjaukset äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Virittäjä verkkoliite, 114(3). <https://journal.fi/virittaja/article/view/4354>

Lukemisen linjaukset äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteissa

MERJA KAUPPINEN

Väitöksenalkajaisesityelmä 18. syyskuuta 2010 Jyväskylän yliopistossa

Opettajataustani on vaikuttanut väitöskirjaani monin tavoin. Se näkyy aiheenvalinnassa, aineistossa ja lähestymistavassa tutkittavaan ilmiöön. Väitöskirjani käsittelee lukutaitokäsityksiä ja lukemisen opettamista, ja aineistona ovat perusopetuksen opetussuunnitelmat. Lähestyn opetussuunnitelmia käyttöteksteinä, joita sovelletaan opetuksen tarpeisiin. Mitenkään vähäinen merkitys aiheen valinnassa ei ole ollut myöskään sillä, että lukemisen opetus on sekä koko peruskoulutuksen että ”oman” oppiaineeni, äidinkielen ja kirjallisuuden, ydintehtäviä.

Lukutaito on sivilisaation kivijalka ja samalla kansalaisen perustaito. Se on yhä etuoikeus, kun lukutaitoa tarkastellaan maailmanlaajuisesti tai vaikkapa demokratian toiminnan kannalta. Koko länsimainen yhteiskunta lepää lukutaidon ja tekstien varassa. Tekstit ovat sosiaalisten verkostojen ja monien yhteistoiminnan muotojen ydintä. Jotta yksilö sosiaalistuisi yhteisönsä, omaksuisi viiteryhmiensä tavat toimia ja hoitaa asioita, hänen on hallittava yhteisönsä tekstejä: monimutkaisia teksteillä toimimisen periaatteita vaikutuksineen (Barton 1994). Kun yksilö sopeuttaa yhteisönsä tekstikäytänteitä osaksi omaa tekemistään, hän jättää samalla jälkensä niihin. Uudet sukupolvet muokkaavatkin jatkuvasti sekä tekstejä että teksteillä toimimisen käytänteitä vastatesaan muuttuvien toimintaympäristöjen haasteisiin. Näin lukutaitokaan ei kivety paikalleen vaan uudistuu ympäristön ja olosuhteiden mukana.

Kun viittaaan teksteihin, en tarkoita ainoastaan merkityksiä muodostavia kirjainjonoja paperiarkilla, vaan yhtä hyvin kaikkia tulkittavia merkityskokonaisuuksia muodosta ja julkaisuvälineestä riippumatta. Tekstejä ovat yhtä hyvin graffitit ja nettipalstan reaaliaikaiset keskustelut kuin tv-uutiset ja tiedotteet. Nykypäivän tekstit ovatkin yhä useammin monimuotoisia kuvan, äänen ja erilaisten merkkijärjestelmien synnyttämiä kokonaisuuksia. Kun eritellään lukutaidon ulottuvuuksia, kiinnostavampaa kuin tekstien muoto sinänsä on niiden käyttötarkoituksen suhde muutoseikkoihin ja tässä

yhteispelissä muodostuvat merkitykset. Esimerkiksi uusmediaviestinnässä suosituissa hymiöissä merkkien visuaalinen ilme on merkityksen perusta (Vauras 2008).

Lukeminen on käsitteenä hyvin laaja-alainen ja metaforisoitunut eri käyttöyhteyksissään. Kun puhutaan esimerkiksi kulttuurin-, tekniikan tai uskonnon lukutaidosta, on etäännytty kauas lukemisen lähtöajatukselta: taidosta tulkita kirjoitusta näköaistin avulla. Lukutaito laajentuneessa merkityksessään tarkoittaa tiettyyn ilmiöön tai aihepiiriin liittyvää osaamista, esimerkiksi nykykulttuurille ominaisten asioiden ja ilmiöiden tunnistamista ja pohtimista. Myös äidinkielenopetuksessa lukutaito on laajentunut tällä vuosituhanella yhä selvemmin käsittämään yleensä merkkijärjestelmien havainnointia, tulkintaa ja käyttöä eri yhteyksissä.

Koska lukutaito ilmiönä on varsin laaja, käsitteen tarkastelua on ollut välttämätöntä rajata tutkimuksen tarpeisiin. Olen tarkastellut lukemista sosiaalisena toimintana, käytänteenä ja tekemisen tapana. Lukeminen kiinnittyy tällöin ympäristöönsä – aikaan, paikkaan, välineisiin ja vuorovaikutukseen – jolloin se saa myös merkityksensä näistä muuttujista käsin. Lukutaito määritelläänkin tässä laaja-alaiseksi ja monimuotoiseksi tekstien kanssa, parissa ja avulla tekemiseksi.

Nykypäivän toimintaympäristöissä lapsi kehittää lukutaitoaan monin tavoin yhä varhemmin. Jo muutaman vuoden ikäinen havaitsee tuotepakkauksista ja leluvalokuvista logoja, jotka hän tunnistaa myös kauppareissulla marketin sisustuksesta. Yhä nuoremmat tarttuvat myös pelikonsolin ohjaimiin ja tietokoneen näppäimiin. Virtuaalimaailma aukeaa silmien ja korvien – yhä useammin myös liike- ja tuntoaistin – ulottuville jo alle kouluikäisenä. Koulunsa aloittava lapsi hallitseekin monia lukemisen muotoja – tai ainakin niiden alkeita. Peruskoulutuksemme haastavana tehtävänä on kehittää tätä eri ympäristöjen tuottamaa oppilaan monilukutaitoisuutta edelleen. Jotta lapsi tulisi toimeen yhä vaativammiksi muuttuvissa elinympäristöissä, on näitä monikanavaisia tekstejä hyvä oppia tulkitsemaan ja osin myös käyttämään jo varhain. Tehokkaampi keino kuin kasvattajan kiellot ja varoitukset on lasten ja nuorten kouluttaminen aktiivisiksi, kriittisiksi teksteillä toimijoiksi (Luukka ym. 2008).

Lukutaidon eri ulottuvuuksien kehittäminen edellyttää niiden tunnistamista ja järjestelmällistä, päämäärätietoista harjaannuttamista. Monipuolisesti lukutaitoinen tunnistaa ensinnäkin aktiivisesti erilaisia merkkijärjestelmiä, erittelee ja tulkitsee niitä sekä pystyy suhtautumaan arvioivasti niiden muodostamiin merkityksiin. Taitava lukija on myös innovatiivinen, sillä hän kykenee kohtaamaan erilaisia tekstejä kriittisesti mutta samalla myös uudistavasti (Linnakylä 2007). Aktiivinen lukija kehittelee reittejä, joita kulkemalla pystyy vaikuttamaan ympäristönsä merkki- ja merkitysjärjestelmiin ja tekstiympäristöihin. Hän verkostoituu muiden lukijoiden kanssa ja kehittää lukijayhteisönsä tieto- ja taitopääomaa omalla panoksellaan.

Tutkimukseni aineisto, opetussuunnitelmat, mainitaan koulutussuunnittelussa keskeisiksi opettajan työtä ohjaaviksi dokumenteiksi. Opetussuunnitelmat tuntuvat kuitenkin jäävän taka-alalle käytännön työssä, sillä todellinen opetuksen rytmittäjä ja sisältöjen valikoija on monesti oppikirjan sisällysluettelo (ks. Heinonen 2005; Kauppinen ym. 2008). Tästä opetussuunnitelman paikkaa ja merkityksiä koskevasta oletuksen ja käytännön välisestä ristiriidasta syntyi sysäys tutkia lukemista nimenomaan opetussuunnitelmista. Tämän tutkimuksen aineistona ovat siis opetussuunnitelman pe-

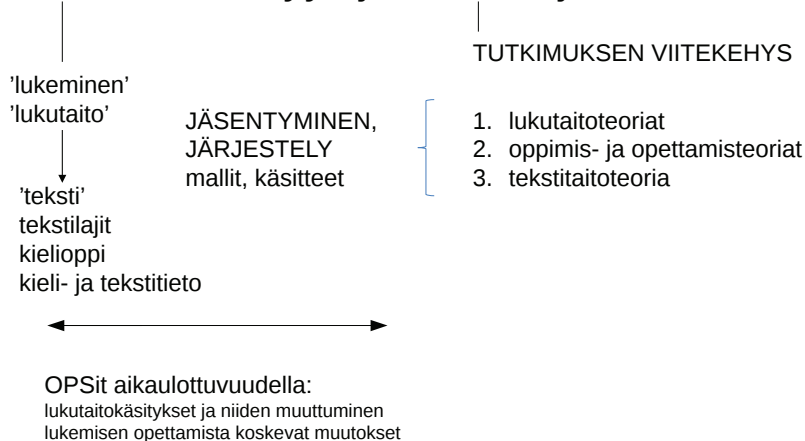
rusteet: koulutuksen runkoasiakirjat, joiden pohjalta opetussuunnitelmatyö nykyään kunnissa ja kouluissa tehdään. Tarkastellut dokumentit ovat komiteamietintö vuodelta 1970, peruskoulun ensimmäiset varsinaiset opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 sekä vuosien 1994 ja 2004 perusteet. Nimitän näitä opetussuunnitelma-asiakirjoja seuraavassa yksinkertaisuuden vuoksi opetussuunnitelmiksi.

Tarkastelemilleni opetussuunnitelmille on tyypillistä monitieteinen lähestymistapa, moniäänisyys ja kerrostunut luonne. Nämä tyyppiirteet ovat vaikuttaneet aineiston erittelyyn ja tulosten tulkintaan monin tavoin. Opetussuunnitelmadokumentit ovat aina monitieteisiä – ja tähän kiteytyy sekä niiden kiinnostavuus että haasteellisuus tutkimuskohteena. Opetussuunnitelmat valottavat käsitystä ihmisestä, tiedosta, opetuksesta ja oppimisesta sekä kielestä ja kielenkäytöstä usealta eri kannalta. Opetussuunnitelmissa on jälkiä monesta eri tieteenalasta ja vieläpä niin, että niissä näkyy alojen kehitys. Näin ollen opetussuunnitelma-aineisto on välttämättä moniäänistä.

Monitieteisyyden ja -äänisyyden lisäksi opetussuunnitelmille on leimallista kerrostunut rakenne. Samaan periaatteessa yhtenäiseen tekstiin sisältyy monia alatekstejä. Opetussuunnitelman käyttäjän onkin luettava dokumentin eri osia yhteen, ja tämä voi osoittautua haasteelliseksi tehtäväksi. Yhtenäisen käsityksen muodostaminen jostakin ilmiöstä – tässä lukemisesta – on vaativaa paitsi opetussuunnitelman kerroksisen rakenteen myös termien runsauden ja niukan ilmaisun vuoksi. Lisäksi jotkin opetussuunnitelman osat ovat keskenään ristiriitaisia. Esimerkiksi medialukutaidosta esiintyy samassakin opetussuunnitelmassa monentyyppisiä kuvauksia. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmat ovat tekstejä, joista pystyy muodostamaan monenlaisia – opetuksen tarpeisiin hyvinkin erityyppisiä – merkityksiä. Opetussuunnitelmista tuntuu olevan niin moneksi, että mielessä käy ajatus, niiden muodon ja tehtävien uudistamisesta. Niiden roolia opetuksen linjaajina on nykyisellään paikoin työläs hahmottaa.

Tutkin opetussuunnitelmista sitä, millaisia käsityksiä lukutaidosta niihin syntyy, millaiseksi toiminnaksi lukeminen niissä rakentuu, miten lukutaitoa niiden mukaan kehitetään sekä miten opetussuunnitelmien perusteisiin muodostuva käsitys lukutaidosta ja sen opettamisesta tukee perusopetuksen yleisiä tavoitteita. Tutkimusaineisto koostui lukemisen kuvauksista: käsitteistä, määritelmistä, jäsennyksistä ja luokittelusta. Tiivistin ja jäsenin näitä kuvauksia osittain aineistolähtöisesti, osittain teoria-ohjaavasti lukemista sekä kielen omaksumista ja oppimista koskevan kirjallisuuden avulla. Kiinnitin huomiota erityisesti siihen, millaisia lukutaitokäsityksiä ja lukemisen opetuksen tavoitteita ja sisältöjä kussakin opetussuunnitelmassa on verrattuna edellisiin. (Kuvio 1.)

Aineistolähtöisyys ja teoriaohjaavuus

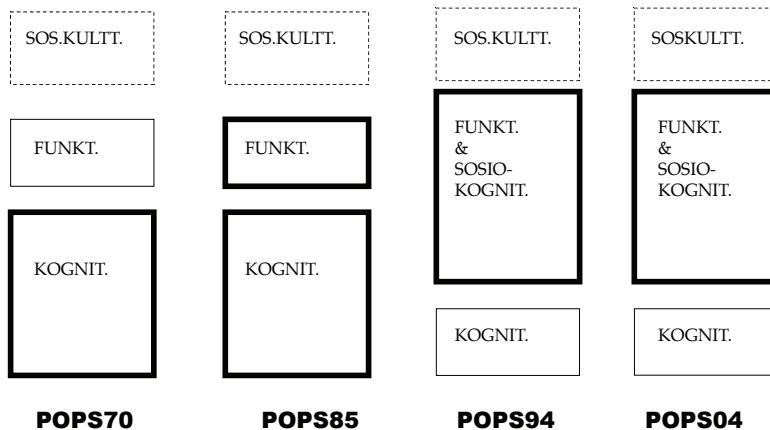


Kuvio 1.
Tutkimusote.

Miltä lukutaito ja lukemisen opetus sitten opetussuunnitelmien perusteista tarkasteltuina näyttävät? Sanalla sanoen kaksijakoisilta: lukemiskäsitykset ovat muuttuneet sosiaaliseen suuntaan perusopetuksen 40-vuotisen taipaleen aikana, mutta samaan aikaan lukemisen opetuksen keskeiset sisällöt, menetelmät ja luettavat tekstit ovat säilyneet paljolti samoina. Lukeminen nähdään edelleen pääosin yksilöllisenä, kognitiivisena taitona, sillä opetuksen pääpaino on sisältöjen ymmärtämisen harjoittelussa luketekniikoiden ja -strategioiden avulla. Luettavakseen oppilaat saavat tyypillisesti perinteisiä painettuja tekstejä huolimatta uusmediatekstien yleistymisestä elämän eri alueilla.

Ensimmäisiä peruskoulun opetussuunnitelmia hallitsee kognitiivinen lukemisen lähestymistapa, jonka rinnalle ilmaantuu pikku hiljaa sosiaalista lukemisen kuvausta. Tässä yhteydessä lukemista luonnehditaan teksteillä toimimisena erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä. Opetussuunnitelman lukutaitokäsityksen luonnehtiminen kognitiiviseksi tai sosiaalseksi kuvaa kuitenkin vain päälinjoja. Itse asiassa opetussuunnitelmissa risteilee samaan aikaan useita käsityksiä lukutaidosta (kuvio 2). Näistä jotkut vaikuttavat vahvoina ja toiset tulevat esiin heikkoina juonteina. Käsitys lukutaidosta ei näin ollen uudistu hyppäyksittäin esimerkiksi lukemista koskevien teorioiden tai oppimiskäsitysten uudistuessa, vaan jokainen lukemiskäsitys tuo vuorollaan esiin jonkin uuden lukemisen painotuksen. Uusi lähestymistapa on näin hahmotettavissa vastaukseksi edeltävän käsityksen synnyttämiin lukutaidon kuvauksen ja opetuksen tarpeisiin. Kognitiivinen lähestymistapa jäseni epämääräistä, hahmotonta lukutaitokäsitystä selkeisiin, määriteltyihin osa-alueisiin. Lisäksi se toi keinoja luetun ymmärtämisen tukemiseen ja sen kehittämiseen. Sosiokognitiivinen näkökulma nosti esiin lukijan metakognitiot: tietoisien työskentelyn lukutehtävän parissa ja omien taitojen määrätietoisien kehittämisen. Funktionaalinen näkemys lisäsi ymmärrystä lukemisesta tavoitteelli-

sena toimintana. Sosiokulttuurinen näkemys nosti esiin lukemiseen liittyvät käytänteet ja niiden yhteisöllisen luonteen. Käsitteet lukutaidosta rakentuvat näin toistensa vaaraan, laajentavat taitokäsitystä ja avaavat siihen uusia näkökulmia. Varhemmissa opetussuunnitelmissa on aina ituja, jotka voimistuvat seuraavissa suunnitelmissa. Ainoastaan kognitiivinen käsitys vallitsee selvänä kaikissa opetussuunnitelmissa, sillä jokaiseen dokumenttiin sisältyy ajatus lukemisesta kognitiivis pohjaisten osataitojen muodostamana kokonaisuutena.



Kuvio 2.
Lukemisen lähestymistavat ja niiden asema eri opetussuunnitelmissa.

Lukeminen kiinnittyy opetussuunnitelmissa pääasiassa kouluelämään, sillä äidinkielenopetuksen keskeiset tekstiympäristöt, opiskelu sekä tiedonkäsittely, kirjallisuus ja media, rakentuvat pitkälti koulusta käsin. Lisäksi luettavien tekstien määrittely ja lukemisen sisällöt ovat alisteisia äidinkielen opetuksen sisäisille rakenteille ja opetustraditiolle. Koska koulukulttuuri ja äidinkielenopetuksen perinne rajaavat voimakkaasti tekstiympäristöjä ja niissä toimimista, oppilaan omat tekstit ja yhteiskunnan muut ympäristöt kuin koulu jäävät taustalle.

Lukutaidon kehittämisessä luotetaan lähestymistavasta riippumatta harjoittelun voimaan. Opetussuunnitelmat opastavat lukemaan paljon ja monipuolisesti. Myös oppilaan jo hallitsemia osaitoja ja lukutapoja pyritään kehittämään monin tavoin. Yksinkertaisista toiminnoista edetään vaativampiin, lyhyistä teksteistä kompleksisempiin ja läheisistä ja tutuista tilanteista kaukaisempiin. Opetussuunnitelmat ohjaavat käyttämään myös kieli- ja tekstitietoa lukemisen harjoittelussa hyväksi. Kuitenkin niihin sisältyy hyvin niukasti konkretisointeja siitä, miten kielitietoa oikeastaan käytetään lukutaidon kehittämisessä. Kielitieto tukee lukemista ideatasolla, mutta opetussuunnitelman rakenteessa kielitieto jää irralliseksi kuvauksiksi ja tällä tavoin erilliseksi kielen käytöstä (ks. Korhonen & Alho 2006).

Lukemisen opetus näyttää opetussuunnitelmista katsottuna uudistuneen vain vähän perusopetuksen aikana, mutta samalla suomalaisnuorten lukutaito näyttää hyvältä

esimerkiksi kansainvälisin Pisa-tutkimuksin mitattuna (Linnakylä & Sulkunen 2005). Onko lukemisen opettamisessa siis kehittämistarpeita? Tämä lukutaitotutkimus osoittaa, että koulu ei opasta sellaisiin yhteisöllisen lukemisen taitoihin, joita nykypäivänä tarvitaan mm. kouluttautumisessa ja työelämässä. Uudistuneet työn ja opiskelun käytänteet edellyttävät tekstien eri versioiden kierrätystä, lukukokemusten vaihtoa ja jakamista, merkitysten kehittelyä ja tiedon rakentamista luetun pohjalta kulloiseenkin tarpeeseen.

Yhteistoiminta tekstien parissa lisää lapsen ja nuoren osallisuuden kokemuksia, joten erityisen merkityksellinen yhteisöllinen lukeminen on kansalaistaitojen kehittämisessä. Yhteisöllisten työskentelytapojen harjoittelulle olisikin tarvetta, sillä suomalaisnuorten on todettu olevan haluttomia ottamaan julkisesti kantaa ja hoitamaan yhteisiä asioita, vaikka tietoa vaikuttamisen tavoista ja väylistä heillä on (Kouluterveyskysely 2010; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010). Yhteisöllinen tekeminen sekä mielipiteiden muodostaminen ja ilmaisu tuodaan esiin tyypillisesti vain kirjallisuudenopiskelussa eikä näitä sisältöjä juurruteta yleisesti teksteillä toimimiseen. Kansalaisvaikuttamisessa keskeisiä mediatekstejä lähestytään puolestaan niin monesta näkökulmasta, että niiden roolista ja käytöstä opetuksessa ei muodostu kokonaiskuvaa. Niinpä mediatekstien käsittely aktiivisen kansalaisuuden kysymyksenasetteluin jää opetussuunnitelmissa vaimeaksi.

Millaisten ajatusten varaan lukemisen opetusta voisi sitten opetussuunnitelmissa ja laajemmin perusopetuksessa virittää? Miten valmistamme lapsia ja nuoria mahdollisimman hyvin niihin lukemisen tarpeisiin, joiden luonnetta voimme vielä vain arvailla? Vastauksia voi hakea ainakin seuraavista suunnista:

- Jäsennetään lukeminen perustaidoiksi, joiden pohjalta on mahdollista järjestää opetussuunnitelmien moninaisia tavoitteita ja sisältöjä sekä muodostaa opetuksen tarpeisiin jatkumoa.
- Monipuolistetaan koulun tekstimaailmaa ja otetaan lukemisen opetuksen lähitökohtaksi rohkeasti oppilaiden omat tekstit.
- Laajennetaan opetussuunnitelmissa kuvattuja yhteisöllisiä lukukäytänteitä ja harjaannutetaan lukijoiksi eri oppiaineissa.
- Käytetään kielitietoutta näkemyksellisemmin ja jäsentyneemmin lukemisen opetuksessa. Tärkeää olisi ohjata merkityksellistämään tekstejä eri tavoin.
- Kehitetään luetun ymmärtämisen taitoja tutkivien työtapojen ja ongelmanratkaisun avulla.
- Lukijoiden taustat ja oppimisen prosessit ovat erilaisia. Hyväksytään siis lukutaidon kehittymisen monimuotoisuus ja erilaiset oppimispolut.
- Uudistetaan tekstitaitojen opetusta jarruttavia koulun ja koulutuksen rakenteita.

Mihin suuntaan itse opetussuunnitelmatyötä pitäisi sitten kehittää, jotta opetussuunnitelmissa esitetyt lukemisen opetuksen linjaukset eivät hukkuisi yksityiskohtiin tai katoaisi yleiseen, abstraktiin sanontaan? Jotta opetussuunnitelmat saadaan toimimaan aidosti opetuksen kehittämisen välineinä, opettajien tulisi kyetä täydennyskouluttautumaan aina opetussuunnitelmakerrosten yhteydessä. Tämä edellyttää sitä, että opetussuunnitelma ei saa olla pelkästään ohjeistava vaan myös ohjeita perusteleva. Tä-

hän auttaa jo kunnan lähdeviitteistys. Ihanteellisinta olisi, jos opetussuunnitelmassa esitettäisiin vaihtoehtoja – polkuja, joiden varaan opetussuunnitelmaa olisi mahdollista rakentaa. Erityyppisiin näkemyksiin perehtyminen, niiden vertailu ja soveltaminen toimisi kuntien, koulujen ja opettajien opetussuunnitelmatyön pohjana. Tällöin ei omaksuttaisikaan valmista opetussuunnitelmamallia sellaisenaan, vaan koulututtauttaisiin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä työyhteisöinä. Yhdessä päästäisiin jakamaan kokemuksia ja mielipiteitä erityyppisistä opetusta koskevista ratkaisuista – yhteisöllisen lukemisen avulla.

Lähteet

- BARTON, DAVID 1994: The social impact of literacy. – Ludo Verhoeven (toim.) *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 185–198.
- HEINONEN, JUHA-PEKKA 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- KAUPPINEN, MERJA – SAARIO, JOHANNA – HUHTA, ARI – KERÄNEN, ANNA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. – Mikael Garanti, Irmeli Helin & Hillka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio* s. 201–233. AFinLAn vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu nro 66. Jyväskylä.
- KORHONEN, RIITTA – ALHO, IRJA 2006: Kielioppia kieliopin vuoksi. – Minna Harmanen & Mari Siironen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 71–92. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kouluterveyskysely 2010*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 26.9.2010. Osoitteessa <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>
- LINNAKYLÄ, PIRJO 2007: Finnish reading literacy challenged by cultural change. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy 2007. When quality and equity meet* s. 35–59. University of Jyväskylä: Institute for educational research.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI 2005: Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. – Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa* s. 37–64. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SUONINEN, ANNIKA – KUPARI, PEKKA – TÖRMÄKANGAS, KARI 2010. *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet*. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- VAURAS, ILMARI 2008: Tunneikonit verkkokeskusteluissa?-. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 210–221. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Merja Kauppinen: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa.* Jyväskylä studies in humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2010.

Kirjoittajan yhteystiedot:
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40010 Jyväskylän yliopisto
etunimi.a.sukunimi@jyu.fi