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): Dufva, Hannele; Alanen, Riikka; Aro, Mari

Title: Kieli objektina : miten lapset mieltävät kielen

Year: 2003

Version: Published version

Copyright: © 2003 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2003). Kieli objektina : miten lapset mieltävät kielen. In K. Merja, & P. Nina (Eds.), Kieli ja asiantuntijuus (pp. 295-315). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 61. https://journal.fi/afinlavk/article/view/59888

Koskela, M. & N. Pilke (toim.) 2003. Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, s. 295–315.

▼▼▼▼

KIELI OBJEKTINA - MITEN LAPSET MIELTÄVÄT KIELEN?

Hannele Dufva, Riikka Alanen & Mari Aro
Jyväskylän yliopisto

In this article, children's views to language are discussed. The data comes from a project called *Situated metalinguistic awareness and foreign language learning.* It is argued that in children's conceptualizations, the knowledge and skills that are required at school are separate from the skills of everyday life. For example, the English they learn in everyday life - "Play Station English" - is not identified with the "Classroom English". It is suggested that the gap between school and everyday life, or, between different school subjects dealing with language (mother tongue and foreign languages) should be better bridged.

Keywords: metalinguistic awareness, mother tongue and foreign language, language education

1 JOHDANTO

Artikkelissamme tarkastelemme suomalaisten koululaisten käsityksiä kielestä. Aineistoa on kerätty 1998 alkaen hankkeessa, jossa on tutkittu kouluikäisten lasten kieleen kohdistuvaa tietoisuutta. Tutkimuksen kohteena ovat olleet erään peruskoulun parisenkymmentä oppilasta (alkujaan yksi luokka), joiden

äidinkieleen ja vieraisiin kieliin liittyvää tietoisuutta on tutkittu erilaisten testien ja tehtävien, mutta myös vapaamuotoisten haastattelujen ja luokkahuoneen vuorovaikutuksen analyysin keinoin (tuloksista, ks. esim. Alanen & Dufva 2001; Dufva & Alanen 2001; Dufva, Alanen & Mäntylä 2001; Aro 2001). Hankkeen nykyvaiheessa tietoisuutta tarkastellaan vieraan kielen oppimisen kannalta[1].

Hankkeen teoreettinen tausta on sosio-kognitiivinen. Se nojaa mm. vygotskilaiseen ja bahtinilaiseen ajatteluun (vygotskilaisuuden taustaa, ks. Alanen 2002; dialogisuudesta, ks. Dufva 1998; Lähteenmäki 2002). Kognitiiviset ilmiöt – esimerkiksi kielenoppiminen ja kielellinen tietoisuus – ymmärretään vahvasti sosiaaliseen todellisuuteen sitoutuviksi. Kielellistä tietoisuutta tarkastelemme toiminnassa ilmenevänä (awareness-in-action) eli lasten erilaisten kieltä koskevien toimintojen ja tekojen kautta.

Kielellinen tietoisuus on monisyinen ilmiö. Se ei viittaa ainoastaan tietoisuuteen kielen muodollisista ja rakenteellisista seikoista, mikä usein oli aiempien tutkimusten painotuksena. Näin esimerkiksi Cazden (1974: 29) puhuu tietoisuudesta kykynä tarkastella kielen muotoja sinällään. Kieli on tärkeä merkityksenannon työkaluna ja omassa tutkimuksessamme yritämme tarkastella myös kielen merkitykseen, funktioihin ja käyttöön liittyvää tietoisuutta. Ja koska tietoisuus ajattelumme mukaan il-menee ja kehittyy sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, sitä ei myöskään pidä ymmärtää puhtaasti yksilöllisenä taito- ja/tai tietokomponenttina, vaan vuorovaikutuksessa emergoituvana ilmiönä. Koska ymmärrämme tietoi-suuden nimenomaan toiminnallisena, se on perusluonteeltaan dynaamista.

---

[1] Suomen Akatemian rahoittama Riikka Alasen johtama tutkimushanke *Situated matelinguistic awareness and foreign language learning.*

Tässä artikkelissa kerromme siitä, miten lapset puhuvat 'kielestä' (joko äidinkielestään tai vieraasta kielestä) ja millaisiin yhteyksiin he sijoittavat tämän käsitteen. Kaikki artikkelin esimerkit on poimittu aineistostamme: testihaastatteluista, joissa kyselemme lapsilta kielellisistä käsitteistä (testin tuloksista sana-käsitteen suhteen ks. Dufva, Alanen & Mäntylä 2001) ja haastatteluista, joissa lapset kertovat suhteestaan englannin kieleen (ks. Aro 2001).

Tarkastelemme tässä artikkelissa erityisesti koulun ja koulun ulkopuolisen kontekstin suhdetta. Millä tavoin suomalainen koulu instituutiona ja diskurssiyhteisönä vaikuttaa lasten käsityksiin kielestä? Miten lapset suhteuttavat koulun ulkopuolella hankkimansa tiedon koulussa saatuun tietoon? Miten he ymmärtävät koulussa hankitun tiedon käytön ja sen merkityksen heidän omassa elämässään?

2 KIELI - TARKASTELUN KOHDE VAI KOHTEITA?

Haluamme ensiksi kiinnittää huomion erääseen kenties paradoksaaliseltakin kuulostavaan seikkaan ja leikitellä hieman sanoilla. Kielellinen tietoisuushan tarkoittaa juuri sitä, että kieli otetaan **tarkastelun kohteeksi, objektiksi**. Mutta entäpä jos sana **kohde** muutetaan monikolliseksi ja kielestä tulee joukko kohteita, **objekteja** - siis esineitä?

Sekä tutkimuksen että opetuksen parissa kielitietoisuuden kehittymistä/kehittämistä pidetään yleisesti positiivisena. Ihminen/oppija/lapsi pystyy luonnostaankin kasvaessaan tekemään lisääntyvässä määrin huomioita kielestä, puhumaan kielestä ja toimimaan tietoisesti kielen avulla (ks. Cazden 1974; Hakes 1980; Gombert 1992). Kun kieli otetaan tietoisen tarkastelun **kohteeksi** esimerkiksi opetustilanteissa, sen ominaisuuksia voidaan reflektoida ja sen piirteitä eritellä ja analysoida.

Kielitietoisuuden kehittämistä on pidetty tavoitteena monissa pedagogisissa suuntauksissa (ks. esim. Hawkins 1984; James & Garrett toim. 1991). Mutta mitä tapahtuu, jos kieli muuttuukin **kohteiksi**, esineiksi?

Kuvat 'äidinkielestä' ja 'vieraasta kielestä' rakentuvat kenties pääosin koulun kontekstissa: oppikirjojen ja opetusdiskurssin välittäminä (ks. Nikula 2003, tässä teoksessa). Näin kuva 'kielestä' - oli se sitten äidinkieltä tai vierasta kieltä - voi kytkeytyä lapsen mielessä pääosin koulukontekstiin, oppitunteihin, oppikirjoihin ja opettajan puheeseen. Ne representaatiot, jotka vaikuttavat lapsen käsityksiin eivät kenties kytkeydy mielekkäästi lapsen omaan arkiseen elämään, eikä lapsi näin ollen välttämättä ymmärrä oppimansa käytännön hyötyä. 'Äidinkieli' voi lasten mielissä samastua oppiaineeksi, jonka tunneilla opetellaan sisäistämään tällaisia kohteita - esimerkiksi kieliopillisia termejä, joilla ei nähdä olevan sen kummempaa funktiota tai oppitunnin ulkopuolista käyttöä. 'Vieras kieli' voi samastua vastaavasti oppiaineeksi ja lapsesta mahdollisesti yhtä irrallisilta tuntuviksi sanalistoiksi ja kielioppisäännöiksi. Lisäksi molemmat alkavat assosioitua lasten mielissä vahvasti kirjoitetun kielen ja kirjallisen esitystavan kautta.

3 KIELI ON KOULUSSA

Tarkastelemme ensiksi muutamia piirteitä, jotka tulivat toistuvasti esiin lasten kieltä – joko äidinkieltä tai vieraita kieliä – koskevissa huomautuksissa. Esimerkit on poimittu eri ikäisten lasten puheesta, mutta kaikki ovat tutkimuksessamme mukana olleita 1-4 -luokkalaisia lapsia. Alla joitain havaitsemiamme juonteita.

"Kieli on oppiaine" - "Kieli on oppikirjassa" - "Oppikirjassa oleva kieli koostuu sanoista ja kieliopista" - "Kieli on kirjallista" - "Kieli opitaan oppitunnilla" - "Kielen oppiminen on muistamista"

Seuraavassa muutamia esimerkkejä näistä. Ensinnäkin lapset näyttävät mieltävän ‘kielen’ useimmiten koulukontekstiin liittyvänä - eli oppiaineena. Näin se vertautuu lasten ilmauksissa joko suoraan tai implisiittisesti esimerkiksi matematiikkaan, kuten esimerkissä (1).

(1) Haast.: osaaksää selittää millä tavalla (englanti on) erilaista?
Eeva: matikassa pitää laskee, ja siinä pitää, niinku, opetella sanat. (3 lk)

Lapset eivät siis välttämättä puhu kielestä arkisena viestinnän ja vuorovaikutuksen välineenä. Kielen taidot ja tiedot mieltyvät oppiaineiden oppisisältöinä. Jos ja kun käsite ‘kieli’ yhdistyy yksinomaan koulukontekstiin, voi siitä seurata se, että opitulla ei koetakaan olevan arkikäyttöä ja taas toisaalta arkielämässä opitulla ei nähdä olevan hyötyä koulussa pärjäämisen kannalta.

(2) Sakari: mullon englanninkielisiä kaikki on englanninkielisiä nuo play station pelit.
Haast.: no onkos englannista ollu sulle jo jotai hyötyä, ooksää tarvinnu sitä jo jossai?
Sakari: e. (3 lk)

Lisäksi kyse voi olla myös siitä, että omia vieraan kielen (tässä: englannin) taitoja arvioidaan juuri oppiaineen osaamisen kautta: se ‘olenko hyvä’ englannissa merkitsee kokeissa osaamista, ei sitä, että osaa pelata pleikkarilla tai ymmärtää englanninkielisen televisiosarjan puheesta sanoja. Esimerkki (2) yllä on eräs esimerkki tästä ristiriitaisuudesta: poika pelaa englannin kielellä, mutta ei kerro ‘tarvitsevansa’ tai ‘osaavansa’ sitä!

Aineistomme vihjaakin siihen, minkä arkikokemus kertoo ja minkä useat tutkimukset vahvistavat. Nykysuomessa lapset väistämättä altistuvat englannin kielelle siinä määrin, että he myös hyvin perinteisessä merkityksessä ‘oppivat’ sitä. Paikoin englantia voitaneen pitää Suomessa jopa toisena kielenä, ei niinkään enää vieraana kielenä. Lapset kuulevat sitä paljon

ja monet käyttävät sitä - ainakin satunnaisesti ja ripotellen - omassa puheessaan. Mutta koska lapset näyttävät mieltävän englannin niin voimakkaasti koulukontekstiin, he eivät näe arkisia - varsinkaan populaarikulttuuriin kuuluvia - konteksteja oppimisympäristöinä eivätkä toisaalta määrittele omaa englannin osaamistaan niissä ilmenevien taitojen kautta. Näin saattaa syntyä kaksi rinnakkaista käsitystä vieraasta kielestä: koulun englanti ja arkinen kieli, esimerkiksi 'pleikkarienglanti'.

Koska kieli on oppiaine, sitä - erityisesti vieraan kielen ollessa kyseessä - kuvataan usein myös oppikirjan aineksena. Vierasta kieltä kuvataan usein oppikirjan kappaleina, kieliopin sääntöinä tai opeteltavina sanoina. Kielitieto sijaitsee siis metaforisesti katsottuna kirjassa. Sanat ovat lapselle tuttu ja keskeinen käsite (ks. myös Dufva, Alanen & Mäntylä 2001), joten ei ole ihme, että kielen oppiminenkin on nimenomaan sanojen opettelua, kuten esimerkissä (3).

(3) Haast.: jaa, miks sää ajattelet että saksa ois vaikeeta?
Matti: no, kun siinä on niin monta, vaikeeta sanaa. (3 lk)

Koska 'kieli' lasten mielissä liittyy oppikirjaan, on luonnollista, että he mieltävät sen nimenomaan kirjoitettuna ja kirjallisena - ei puhutun kielen kautta. Sen lisäksi että kirjat ovat konkreettisesti kirjoitettua kieltä, myös niiden puhetavat usein esittävät 'kielen' kirjoitettuna kielenä. Tätä väitettä tukee mm. Savolaisen (1998: 65-70) tutkimus, jonka mukaan äidinkielen oppikirja puhuu kielestä paljolti juuri kirjoitetun kielen mielessä. Puhuttu kieli ja vuorovaikutus ovat ikäänkuin kielen toissijaisia olomuotoja ja mm. kielen yksiköt mielletään 'kirjaimina' ja 'lauseina'. Myös vieraiden kielten oppitunneilla kirjoitetut tekstit ovat keskeisiä ja oppitunti rakentuu niiden varaan (ks. Pitkänen-Huhta 2003).

Kirjallinen suodatin näkyy omassa aineistossamme monella tapaa. Lukutaidon myötä lasten kielellinen tietoisuus alkaa suuntautua hyvin vahvasti kirjoitetun kielen kautta: he mieltävät

esimerkiksi sanojen olevan sitä, että kirjaimia laitetaan peräkkäin (Dufva 2000). Alla pieni esimerkki (4), joka juoruaa siitä, että tavukin on lapsen mielestä jotain paperilla pikemminkin kuin puheessa olevaa.

(4) Haast.: kertosiksää mulle mikä on tavu?
Seppo: no se on semmonen tavuviiva mikä, mikä tota ni niinku, niinku niinku, semmonen tavuviiva. (4 lk)

Kieli ei siis lasten lausumissa näytä olevan puhetta, vaan jotain, joka on painettu oppikirjaan ja opittava sieltä. Vaikka lapset puhuvatkin äidinkieltään kaiken aikaa, oikea suomi opitaan äikän tunnilla. Vaikka lapset ovat elämänsä aikana kuulleet ja nähneet moninaisia englannin muotoja, oikea englanti on oppitunnilla opiskeltavaa kieltä. Opettaja on tiedon jakaja, joka välittää kieltä koskevan tiedon oppituntien aikana kirjasta oppilaille, kuten esimerkki (5) kertoo.

(5) Maija: tota, että meiän ope kirjotti taululle sitte siihem verbit ja sitt ympyröi sen tai teki siihe semmosen neliön ja sitte
Haast.: nii
Maija: meiän piti siihe kirjottaa semmosia sanoja mitä oli pitäny opetella kotona, jotka oli verbejä mutku mä en muista mitä ne on (4 lk)

Oppilaiden tehtävänä on puolestaan omaksua tämä tieto eli painaa se mieleensä ja muistaa se. Muistamisen määrää arvioidaan kokein. Esimerkki (6) kuvittaa tätä ajattelua:.

(6) Haast.: /entäs/ substantiivi?
Valtteri: mm emmää muista /näitä kyllä/ oikein hyvin mutta,
Haast.: joo
Valtteri: kokeesta kumminkin tuli kymppi (4 lk)

Kuten esimerkeistä (5) ja (6) ilmenee, lapset tuovat omassa puheessaan hyvin esiin niitä toimintoja, joiden yhteydessä kielestä koulussa puhutaan ja käsityksiä rakennetaan: tässä esimerkiksi opetustilanteita ja kokeita. Esimerkit kertovat myös

siitä millainen kieli on tarkastelun kohteena luokkahuoneen toiminnoissa: kielellisiä ilmiöitä opetellaan luokittelemaan ja nimeämään. Mutta riittääkö niiden haltuunoton mittariksi koe ja eikö niillä koeta olevan käyttöä sitä pidemmälle?

Esimerkeissämme esiintyvä 'koulun kieli' tuntuu lapsille ulkoa ja ylhäältä annetulta ilmiöltä. Sen oppiminen määräytyy muiden kuin oppijan itsensä tarpeista käsin ja muiden määrittelemien tavoitteiden ja oppisisältöjen perusteella (ks. myös Savolainen 2000). Oppikirjat ja opetusdiskurssit eivät nähtävästi puhu kielestä kovinkaan paljon tai kovinkaan selkeästi koulun - tai mahdollisesti edes oppiaineen - ulkopuolisena ilmiönä. Pikemminkin näyttää käyvän niin, että kieli joko esitetään ikäänkuin dekontekstualisoituna - kielenä an sich - tai kontekstualisoituna yksinomaan koulukontekstiin.

On kuitenkin huomattava, että vaikka tämä käsitys kielestä nimenomaan kouluun sijoittuvana ilmiönä nousee voimakkaana esiin, se ei varmastikaan ole ainoa ja yksinomainen. Ensinnäkin oma kysymyksenasettelumme ja haastattelun tapahtumapaikka - lasten oma koulu - saattavat ohjata lapset mieltämään kysymykset kielestä nimenomaan koulukontekstissa (pohdiskelua haastattelijan ja haastateltavan suhteesta, ks. Alanen & Dufva 2001). Toiseksi jo oma teoreettinen lähtökohtammekin korostaa, että kunkin ihmisen käsitykset ovat moninaisia ja toisinaan keskenään ristiriitaisiakin (kielen oppimiseen liittyvistä käsityksistä ('beliefs'), ks. Alanen, tulossa; Dufva, tulossa).

4 MISTÄ KIELIKÄSITYKSET TULEVAT: KIELEN KAKSI MAAILMAA

Kuitenkin yllä esittelemämme käsitysperhe - kuva kielestä ja sen oppimisesta - tuntuu niin kielitieteen, kasvatustieteen kuin kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimuksenkin nykysuuntausten vastaiselta. Miksi konstruktivistinen ajattelu (Bereiter

1994, Rauste-von Wright & von Wright 1994) tai pedagogisen kieliopin uudet tuulet (Kieli ja sen kieliopit 1995; Leiwo 1998) eivät näy lasten kokemuksissa? Eräs selitys löytyy tarkastelemalla ympäristön osuutta ja erilaisten ympäristöjen valtasuhteita.

Taustateoriamme korostaa ihmisen kognitiivisten toimintojen kietoutuvan yhteen sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Se perustuu ajatuksiin, joita on tuotu esiin esimerkiksi ekologisen (Gibson 1970) ja systeemisen (Järvilehto 1994) psykologian parissa. Tämän mukaan inhimillinen kognitiivinen toiminta - esimerkiksi oppiminen - on luonteeltaan systeemistä: ihminen nähdään ympäristönsä kanssa aktiivisessa yhteistyössä toimivana oliona (ks. esim. Järvilehto 1994). Lasten kielellisen tietoisuuden kannalta tämä merkitsee sitä, että lapsi oppii kieltä ja kielestä tietynlaisissa kielellisissä ympäristöissä. Oppimisympäristö ei ole ulkoinen näyttämö, josta tieto siirtyy lapsen mieleen, vaan **osa** kognitiivista tapahtumaa. Oppijan ja ympäristön suhde ymmärretään siis erilaiseksi - ja tiiviimmäksi - kuin perinteisissä psykologisissa malleissa. Näin sosiaaliset ja kulttuuriset seikat historiallisine ja institutionaalisine puolineen ovat mukana oppimistapahtumassa - myös sen kognitiivisessa kuvauksessa.

Kukin ympäristö suo ihmiselle tietynlaista **tarjontaa** eli affordansseja, joita tämä pystyy käyttämään hyväkseen. Tarjonta on Gibsonin (1979) ekologisen psykologian käsite, joka merkitsee ihmiselle hänen ympäristössään tarjoutuvaa "tarttumapintaa", "resurssia" tai "voimavaraa". Ympäristön kielellinen tarjonta on tärkeä osa prosessia, jonka puitteissa lapsi rakentaa omaa kognitiivista pääomaansa. Nykylasten kielellinen ympäristö on monimuotoinen: kielellisessä tarjonnassa ovat edustettuna puhutut ja kirjoitetut diskurssit, kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus ja medioitu viestintä sekä monet eri lajityypit, rekisterit, murteet ja tyylit. Tarjonta on monikielistä ja se tarjoaa esimerkkejä eri ikäisten, eri murretta puhuvien

ja eri yhteiskuntaluokkien puheesta. Sitä on tarjolla monen eri viestintävälineen kautta. Lapsilla on - ainakin periaatteessa - erinomainen mahdollisuus kehittää omaa kielen havainnointitaitoaan, analyyttista kykyään ja vertailutaitoaan erilaisissa konteksteissa.

Kuitenkin arjen epävirallisen kielimaailman ja viralliseksi koetun koulun kielimaailman tuntuu olevan jonkinmoinen raja-aita. Koulun virallisen kielimaailman arvostukset liittyvät esimerkiksi kirjalliseen kulttuuriin, kirjoitettuun kieleen, yleiskieleen, kielenkäytön yhtenäistämiseen ja oikeellisuuden hallintaan. Arkielämän vaateet ovat kirjavammat, mutta kenties myös piilevämmin ilmaistut. Kielen hallintaa ei mitata oikeakielisyydellä ja sääntöjen muistamisella, vaan erityyppisillä tilannesidonnaisilla mittareilla: miten selvitään väittelystä kaverin kanssa, kuka tekee parhaan räpin tai miten tietoa löydetään internetistä.

Osittain arjen kielenkäyttöön liittyvät arvostukset ja arkiset kielikäsitykset lienevät vain huonosti tiedostettuja ja puutteellisesti artikuloituja: kieli on jotain niin itsestäänselvää, että sen kaikkialla läsnä olevaa asemaa omassa elämässä ei välttämättä havaita. Koulun kieli saa selkävoiton ehkä juuri artikuloitujen ja auktorisoitujen kielikäsitystensä vuoksi, joiden tukena on pitkä kulttuurinen perinne.

Oppimisympäristö on erilaisten sosiaalisten, historiallisten ja kulttuuristen käytänteiden näyttämö (ks. esim. Vygotsky 1987; Bernstein 1977; Engeström 1983; Daniels 1993; Wells 1999). Koululla instituutiona on oma historiansa. Koulu on ennen kaikkea perinteinen ja vahva auktoriteetti. Sellaiseksi sen kokevat lapset - ainakin näinä koulunkäynnin ensi vuosina, joita tässä käsittelemme. Jo konkreettinen tila ihmisineen - opettajat, oppitunnit, materiaalit ja luokkahuone - ovat ilmeisiä vaikuttajia, jotka jättävät lapsen mieleen omat jälkensä. Lapsen käsityksiä muovaa se, mitä opettaja kertoo, mitä hän taululle kirjoittaa ja millaisia kielellisiä esimerkkejä hän luokan seinille

ripustaa. Mutta koulu vaikuttaa myös abstraktimmin **instituutiona**. Opetussuunnitelmat, oppikirjat ja materiaalit välittävät kulttuurissamme vahvistettua ja auktorisoitua kuvaa kielestä. Näiden kautta puhuu osin **asiantuntijakonteksti**: kasvatustiede, psykologia, kielitiede, vieraiden kielten tutkimus, fennistiikka ja muut tieteenalat tuovat oppikirjojen kautta esiin oman käsityksensä siitä, mitä kieli on. Osin ideologia tulee esiin eksplisiittisinä säädöksinä ja normeina, osin se on implisiittisempää ja tulee esiin kenties julkilausumattomina oletuksina, arvoina ja asenteina.

Osittain arjen ja koulun maailmoissa vallitsevat kielikäsitykset ovat samansuuntaisia, osittain ne varmasti asettuvat vastakkain ja kilpailevat keskenään. Koulussa asiat menevät omalla institutionaalisella painollaan eteenpäin. Omassa arjessaan lapsi taas näkee ja kuulee kenties toisenlaisia arvostuksia ja hänelle välittyy toisenlaista tietoa arjen käytänteiden kautta. Lapsi rakentaa omaa ajatteluaan niin arkisissa kuin akateemisissakin konteksteissa, mutta havaintojemme mukaan nämä maailmat eivät aina kohtaa suotuisimmalla mahdollisella tavalla. Olisiko tämän asian eteen jotain tehtävissä - ja olisiko siltojen rakentaminen näiden kahden maailman välille suotavaa?

5 KIELITAIDOT - AKATEEMISIA VAI ARKISIA?

Miten sitten arjen ja koulun kielten ero näkyy opetuksen menetelmissä, oppimisen arvioinnissa ja opetuksen tuloksellisuudessa? Tuntuisi siltä, että oppikirjoissa ja kokeissa laitetaan edelleenkin paljon painoa melko mekaaniselle tunnistamiselle ja nimeämiselle (esim. äidinkielen sijamuotojen opetukseen kohdistuvaa kriittinen tarkastelu, ks. Leiwo 1998: 176) sen sijaan, että kielen ilmiöt näyttäytyisivät keskusteltavina, arvioitavina ja jopa neuvoteltavissa olevina. Kielestä puhumi-

seen tarvitaan toki työkaluja - metakieltä eli kielestä puhumiseen tarvittavaa kieltä. Jo ala-asteikäisen lapsen oletetaan hallitsevan adjektiiveja, verbejä, prepositioita, pronomineja, inessiivejä, elatiiveja - jopa morfeemeja. Mutta nivoutuvatko nämä termit lapsen ympäristössään havainnoimiin kielen ilmiöihin, ymmärtävätkö he niiden funktiota kielessä ja mieltävätkö he ne tarpeellisiksi oppia? Toisin sanoen: osaavatko he ottaa ne haltuunsa ja käyttää työkaluina oman ymmärryksensä laajentamisessa?

Brown, Collins ja Duguid (1989: 32) kritisoivat lähestymistapoja, joissa tieto ymmärretään oppimis- ja käyttötilanteista riippumattomaksi substanssiksi ja suhtautuvat kriittisesti koulutukseen, jossa päämääränä on tiedon välittäminen abstraktina ja dekontekstualisoituna, joukkona formaaleja käsitteitä. Saattaa olla niin, että edelleenkin kieli, kielentuntemus ja vieraan kielen tieto näyttäytyvät myös suomalaisissa kouluissa joukkona kummallisia ja hankalia käsitteitä, jotka eivät yhdisty edes toisiinsa puhumattakaan siitä, että äidinkielen tunnilla esitetyt asiat yhdistyisivät vieraan kielen tunnille tai että koulussa käsitellyt asiat yhdistyisivät koulun ulkopuoliseen elämään.

Tämäkin opetuksen perinne on kuitenkin vanhaa perua - ja asiaa on kritisoitu jo kauan. Pienenä esimerkkinä voi mainita kuinka 1970-luvulla toimitetussa teoksessa (ks. Hakulinen, toim. 1979) joukko kirjoittajia keskustelee hyvin samalla tapaa opetuksen "koulumaisuudesta" ja tuo esiin hyvin samantapaisia seikkoja, joita tässä artikkelissa sivuamme[2]. Kokoelman kirjoittajista Hertzberg (1979) kertoo edelleen, että asiasta keskusteltiin Norjassa vilkkaasti jo 1800-luvulla. Hän siteeraa norjalaista lehtoria Gerhard Magnusta, joka toteaa että sanaluokkien määritelmät eivät annakaan lapselle tietoa, vaan "saattavat hänet suorastaan sekaannuksen valtaan" - ja jatkaa:

[2] Matti Leiwo muistutti kirjoittajia siitä, että kyseessä on "ikuisuuskysymys", mistä hänelle kiitos.

> Vetoan itsekunkin kokemukseen: onko meillä todella ollut mitään hyötyä lapsena harrastastamme äidinkielen kieliopista? - - - olimme oppineet jotain ulkoa, mutta - emme tienneet enempää kuin aikaisemminkaan. Huomasimme nimittäin, että se, minkä olimme niin suurella vaivalla hankkineet, oli meille ennestään tuttua, tai että meillä oli selityksiä, jotka pikemminkin tekivät käsitteemme epäselviksi, kuin olisivat antaneet jonkinlaista ohjetta. (Hertzberg 1979: 13 -14)

Tämäntyyppiset painotukset johtavat siihen, että ne kielen tiedot ja taidot, joita jo peruskoulun ensi vuosina opetetaan ovat korostuneen "akateemisia" ja kirjallisia. Näin esimerkiksi puheen ja vuorovaikutuksen taitoja huomioidaan koulun akateemisessa kontekstissa vähän. Jo Cummins (1981) kiinnitti huomiota siihen, että lapsen kasvokkaisviestinnän perustaidot (Basic Interpersonal Communicative Skills; BICS) voidaan erottaa heidän kognitiivis-akateemisesta kyvykkyydestään (Cognitive / Academic Language Proficiency; CALP) ja koulussa painottuvat nimenomaan jälkimmäiset. Akateemiset taidot ovat Cumminsinkin mukaan selvässä yhteydessä kirjallisiin taitoihin, ja lasta arvioidaan koulussa pääosin niiden mukaan. Vuorovaikutuksen taidot eivät sen sijaan välttämättä tule esiin koulun käytänteissä.

Koulussa tuntuvat siis vallitsevat toiset lait ja ohjenuorat kuin lasten arkielämässä. Näin lapset tässäkin suhteessa oppivat tarkastelemaan koulukontekstia muusta elämästään irrallisena elämänpiirinä (vrt. myös Laine 1997). Ei ole myöskään vaikea ennustaa, että lasten kesken syntyy eroja tässä suhteessa. Toisten lasten kohdalla koulun edellyttämät kielelliset taidot ovat tuttuja jo esimerkiksi kotoa - tai sitten vain lapsen omat taipumukset ja temperamentti saattavat auttaa häntä tähän suuntaan. Tietyn yhteiskunnallisen taustan tai tietyntyyppisen lahjakkuusprofiilin omaavat lapset pärjäävät paremmin kuin toiset.

Voi käydä niinkin, että kouluissa edistetään eniten niiden taitoja, joilla on jo valmiuksia "akateemiseen" ja "kirjalliseen" työskentelyyn. Tuttua on, että esimerkiksi perhetausta tai

erityisesti äidin koulutus vaikuttaa lapsen koulumenestykseen (Teale 1986; Sticht & McDonald 1990). Joissain tutkimuksissa on todettu, että ne lapset, jotka osaavat lukea kouluun mennessään, menestyvät jatkossakin hyvin kouluaineissa (ks. esim. Julkunen 1991). Toisaalta pelistä voivat pudota ne lapset, joilla on vaikeuksia kirjoitetun kielimuodon kanssa (esimerkiksi dysleksia) tai lapset, joiden kielellinen lahjakkuus ei ilmene koulun arvostamin tavoin. Toisten lasten taidot karttuvat, kuten esimerkki (7) osoittaa. Toiset kokevat elävänsä irrallisten tietojen kaaoksessa, kuten esimerkin (8) tyttö.

(7) Haast.: ...mikä on verbi?
Helen: no, verbi on niinku, tekemistä.
Haast.: osaisiksä vielä lissää sanoa?
Helen: lauseissa on erilaisia sanoja, että verbi on yks, sanaluokka ja. se on, tekemistä kuvaava sana (4 lk)

(8) Haast.: .../mikä on/ verbi?
Veera: mä en oo kauheen hyvä muistamaan mitään. (4 lk)

Mitä pitäisi tehdä - opettaa lapsia tehokkaammin vai arvioida uudelleen millaiset kielelliset taidot ovat tarpeen? Tilanne ei ole ollenkaan yksiselitteinen. Toisaalta on selvää, että lapsen tulee hallita tietyt yhteiskunnalle tyypilliset - viralliset, kirjalliset ja akateemisetkin - kielenkäytön muodot. Hänen tulee ymmärtää yleiskielen luonne ja käyttötarkoitukset. Hänen tulee oppia hallitsemaan kirjoitetun kielen konventioita ja toimimaan niiden avulla, jotta hän olisi täysivaltainen yhteiskunnan jäsen. Hänen tulee oppia ottamaan haltuunsa “tieteellisiä käsitteitä” spontaanin arkiajattelun ohella. Hänen tulee täydentää arkitietoaan “tieteellisellä tiedolla”.

Toisaalta nyt välittyvässä “virallisessa kielikäsityksessä” ja sen seurauksena oppimateriaaleissa, opetuksen käytännöissä, ja arvioinnin kriteereissäkin on sijaa kritiikille. Eräs seikka, johon on syytä puuttua on se, että opetuksessa, oppimateriaaleissa ja arvioinnissa ei ymmärretä puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta. Kärjistäen voisi sanoa, että kirjoitettu kieli ja erityi-

sesti kirjoitettu yleiskieli assosioituu edelleenkin ‘hyvään’ ja ‘oikeaan’, kun taas puhekieli määrittyy usein ‘huonoksi’ tai ‘vääräksi’ (ks. myös Dufva & Alanen 2001). Puhetta punnitaan siis edelleenkin kirjoitetun kielen kautta. Tämä näkyy niin arvioinnissa kuin testauksessakin. Lapsen kielellisillä taidoilla tarkoitetaan yleisimmin niitä taitoja, jotka ilmenevät kirjoitetun kielen ja sen normien ja konventioiden hallintana. Näin tuntuu olevan laita myös psykologisissa testeissä (ks. esim. Olson & Astington 1990). Ne ovat kuitenkin vain osa kielellisistä taidoista. Puhutun vuorovaikutuksen taitoihin eivät tavanomaiset arvioinnin ja testauksen menetelmät ole juurikaan purreet. Vasta aivan viime aikoina on alettu kiinnittää huomiota arvioinnin monipuolistamiseen (ks. esim. Lappalainen toim. 2000) ja mm. puheviestintätaitojen arviointiin (ks. Valkonen 1997).

Kärjistäen voi sanoa, että yleiskielen normit helposti sisäistävät ja moitteetonta kieltä kirjoittavat lapset mielletään kielellisesti lahjakkaiksi, mutta taitavia keskustelijoita ja sosiaalisilta vuorovaikutustaidoiltaan eteviä lapsia välttämättä ei. Kyseessä on vanha kulttuurinen arvostus, joka on jäätynyt arvioinnin käytänteisiin. Kincheloe (1999) kritisoi kasvatuspsykologiassa vallitsevia arvioinnin ja testauksen käytänteitä juuri siitä, että ihmisen henkisiä ominaisuuksia ei tarkastella kulttuurisina ilmiöinä. Esimerkiksi älykkyyttä on pitkään tarkasteltu ‘annettuna’ ominaisuutena ja pidetty sitä suhteellisen helposti ja luotettavasti mitattavissa olevana universaalina ilmiönä. Vasta viime aikoina on havaittu kuinka sosiaalisesti ja kulttuurisesti määräytyviä - ja kuinka moninaisia ja vaihtelevia - älykkyyden lajit ovat. Myös kielellisten taitojen testaamisen ja arvioinnin parissa tämä olisi vähintäänkin nyt ymmärrettävä. Kielikään ei ole ‘annettu’, vaan sitä koskeviin käsityksiin sitoutuu paljon sosiaalista ja kulttuurista kertymää. Näin ollen myös kielen ja sen kehityksen mittarit on aika ajoin tarkistettava ja niistä on puhdistettava pölyt pois.

Kielelliset taidot ovat monimuotoisia. Kieleen kuuluu niin puhuttu kuin kirjoitettukin viestintä: lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen, puhuminen, keskustelu, esiintyminen jne. Kielellisten taitojen opettamisessa ja niiden arvioinnissa tämä moninaisuus olisi tuotava esiin. Lisäksi jokaisella lapsella on omantyyppiset vahvuutensa. Niinpä opetuksessa ja arvioinnissa tulee olla valmiuksia tunnistaa yksilöllisiä piirteitä ja ymmärtää oppijoiden erilaisuutta.

6 KIELI HALTUUN - HAJA-HUOMIOISTA OPPIMISEEN?

Yllä olemme väittäneet, että koulussa - ja lasten puheissa - voimakkaimmin esiintuleva kielikäsitys korostaa tiettyjä kielen piirteitä ja jättää huomiotta toisia. Usein kielestä puhutaan harmillisen ei-kontekstuaalisena ilmiönä. Ei-kontekstuaalisessa lähestymistavassa kieli nähdään arkielämän käytänteistä ja taidoista irrallisena järjestelmänä, kun taas kontekstuaalinen ajattelutapa korostaisi kielen funktionaalisuutta, viestinnällisyyttä ja sen roolia työkaluna. Kielen avulla saadaan aikaan erilaisia asioita - ei ainoastaan koulussa, vaan myös sen ulkopuolella

Onko koulun ja muun elämän välillä aukeava kuilu yksi syy siihen, että äidinkieli ja vieraat kielet oppiaineenakin saattavat tuntua “toisten jutulta” ? Mitä voitaisiin tehdä, jotta kieli, kielet ja kieltenopiskelu herättäisivät mielenkiintoa ja innostusta? Eräs keino on ottaa huomioon yhä paremmin se, mitä lapset ovat omassa elämässään huomanneet, havainneet ja oppineet. Tärkeää onkin, että lapsen spontaanit havainnot eivät jäisi “jalostamatta”, vaan että niitä voitaisiin käyttää oppimisen ja opetuksen tukena. Lasten haastattelut paljastavat monia itsenäisiä huomioita. Mitä tahansa, vaikkapa lelujen ja erilaisten lastenkulttuurin tuotteiden maailmaa voidaan hyödyntää kielellisenä tarjontana, kuten esimerkissä (9) ilmenee.

(9) Haast.: mikäs tämä (the-artikkeli) on tässä?
Valtteri: no se on niinku semmonen, oikee osaa selittää mutta, se on niinku kaikissa leluissaki on semmonen, the siinä… (3 lk)

Toiset lapset kuvaavat suoranaisia opiskelustrategioita, kuten esimerkin (10) ja (11) tytöt.

(10) Emma: _ mää katon aina ku mää katon nauhotetuilta englantilaisilta ni, sitte aina mää siitä, ku mää kuuntelen sen viimesen sanan niin mää sieltä tekstistä katon sen viimesen sanan niin mää sitte. niinku tavallaan opettelen lausumaan sitä. (3 lk)

(11) Haast.: mitäs sä sitte teet ku tulee semmone ihan vieras sana siinä pelissä eteen?
Helen: kysyn isältä, tai katon sanakirjasta. yhe kerran mää niinku luin pitkät pätkät sanakirjan avulla mikäs sana tuo on, ja mää sitte katoin kirjasta. (3 lk)

Jos ja kun opetuksessa omaksutaan yhä enemmän keskusteleva ja neuvotteleva asenne kieleen, nämä lasten omat huomiot voidaan nostaa itse opetuskeskusteluun. Leiwon (1998: 186) sanojen mukaan tällöin opettaja "joutuu jatkuvasti pohdiskelemaan intuitioitaan ja suhteuttamaan niitä oppilaiden käsityksiin". Lopetammekin esimerkkiin, jossa tiivistyy monta olennaista asiaa - ja joka kertoo paljon lasten kyvystä osallistua keskusteluun kielestä ja tuoda siihen omat kontribuutionsa.

(12) Rauli: ja vielä yks kysymys
Haast: no
Rauli: mikä on daktylogrammi?
Haast: en tiijä muuten mikä on daktylogrammi. onko se tota. mikä se on. mikä on daktylogrammi?
Rauli: sormenjälki
Haast: ai jaa sillon niin hieno nimi kato. en ois tienny tota
Rauli: se on sivistyssana (4 lk.)

Ensiksikin esimerkki osoittaa pojan hallitsevan hyvin tiettyjä keskustelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Haastattelun lopuksi neljäsluokkalainen kääntää puhetilanteen roolit

päinvastaisiksi: hän omaksuu kysyjän roolin ja laittaa haastattelijan altavastaajaksi. Tentattavasta tulee tenttaaja - ja syntyy aitoa keskustelua. Haastattelija ei oikeasti tiedä vastausta pojan kysymykseen. Eikö koulussakin tarvita enemmän juuri tämäntyyppisiä dialogeja - tilanteita, joihin oppilas saa tuoda omat huomionsa, joissa opettajasta voi tulla oppilas ja joissa oppilas pystyy yhdistämään arjen elämysmaailmansa koulun institutionaaliseen kontekstiin (ks. myös Laine 1997: 144-148)?

Toiseksikin esimerkki puhuu mielenkiintoisella tavalla siitä, millainen tieto muistetaan helposti. Miksi sana 'daktylogrammi' löytyy pojan sanavarastosta, josta 'substantiivi' ehkä on karissut pois? Vastaus löytyy mielenkiinnosta ja motivaatiosta. 'Sormenjälki' viittaa kiinnostukseen salapoliisin työhön. Voitaisiinko lapset ja nuoret saada harrastamaan kielisalapoliisin työtä - etsimään johtolankoja, tutkimaan sormenjälkiä, tekemään päätelmiä ja paneutumaan hartaudella jonkun ilmiön seuraamiseen, 'varjostamiseen'? Koulun kielen ja muun kielimaailman väliltä tuntuu usein puuttuvan luontevia siltoja - sen sijaan tuntuu usein siltä, kuin aidat erottaisivat ne toisistaan. Miten näitä aitoja purettaisiin ja siltoja parhaiten rakennettaisiin - se on eräs äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen haasteista. Oppilaan arkielämän tietojen ja taitojen kunnioittaminen ja huomioonottaminen voisi olla yksi tie tähän suuntaan.

LÄHTEET

Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201 - 234.

Alanen, R. (tulossa) A sociocultural approach to young language learners' beliefs about foreign language learning. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim) *New approaches to research on beliefs about SLA.* Dordrecht: Kluwer academic publishers.

Alanen, R. & H. Dufva 2001. Tutkija ja tutkittava: Bahtin, Vygotski ja kokeellinen tutkimusasetelma. Teoksessa H. Sulkala & L. Nissilä (toim.) *XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.-20.5.*

2000. Oulu: Oulun yliopisto, 25 -35.
Aro, M. 2001. *Kolmasluokkalaisten käsityksiä englannin ja suomen kielistä*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
Bereiter, C. 1994. Constructivism, socioculturalism and Popper ´s world 3. *Educational Researcher*, 23: 7, 21-23.
Bernstein, B. 1977. *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions.* Second revised edition. London: Routledge & Kegan Paul.
Brown, J.S., A. Collins & P. Duguid 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher* 18 , 32-42.
Cazden, C. R. 1974. Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *The Urban Review* 7, 28-39.
Cummins, J. 1981. Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of Education* 163: 1, 16- 19.
Daniels, H. (toim.) 1993. *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky.* London: Routledge.
Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: aspects of the inner discourses. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings.* Jyväskylä: Soveltavan kielentukimuksen keskus, 87 - 104.
Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kieli koulussa - kielikoulussa.* AFinLA vuosikirja 58, 71 - 93.
Dufva, H., R. Alanen & K. Mäntylä 2001. Ei kissa ole mikään sana: lasten näkökulmia kieleen. Teoksessa H. Sulkala & L. Nissilä (toim.) *XXVII Kielitieteen päivät Oulussa* 19.-20.5. 2000. Oulu: Oulun yliopisto, 35 - 45.
Dufva, H. & R. Alanen 2001. Kieliin kasvaminen - kommentteja kielityöläisille. Teoksessa M. Charles & P. Hiidenmaa (toim.) *Tietotyön yhteiskunta - kielen valtakunta.* AFinLAn vuosikirja 59. Jyväskylä: AFinLA, 153 - 169.
Dufva, H. (tulossa). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (toim). *New approaches to beliefs in SLA*. Dordrecht: Kluwer academic publishers,
Engeström, Y. 1983. *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Helsinki: Tutkijaliitto.
Gibson, J.J. 1979. *The ecological approach to visual perception.* Boston: Houghton Mifflin.
Gombert, J. É. 1992. *Metalinguistic development*. Transl. T. Pownall. New York: Harvester/Wheatsheaf.
Hakes, D. 1980. *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer Verlag.
Hakulinen, A. (toim.) 1979. *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* AFinLA:n julkaisuja 27. Turku: AFinLA.

Hawkins, E. 1984. *Awareness of language: An introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.
Hertzberg, F. 1979. Kielioppi ja äidinkielenopetus - historiaa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) 1979. *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* AFinLA:n julkaisuja 27. Turku: AfinLA, 13-23.
James, C. & P. Garrett (toim.) 1991. *Language awareness in the classroom.* Lontoo: Longman.
Julkunen, M.-L. 1991. The comprehensive school pupil as a reader - grades 1 to 9. Teoksessa E. Olkinuora (toim.) *Knowledge transmission processes at school in Finland and Czechoslovakia.* Turku: University of Turku, 71 - 97.
Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö.* Oulu: Pohjoinen.
Kieli ja sen kieliopit. 1994. Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Opetusministeriö.
Kintcheloe, J. 1999. The foundation of democratic educational psychology. Teoksessa J. Kincheloe, S.R. Steinberg & L.E. Villaverde (toim.) *Rethinking intelligence.* New York & London: Routledge, 1 - 26.
Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa.* Jyväskylä: Sophi.
Lappalainen, H.-P. (toim.) 2000. *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin.* Helsinki: Opetushallitus.
Leiwo, M.1998. Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? Teoksessa M.-R. Luukka, S. & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin. Suomalais-virolaista kielentutkimusta.* AFinLAn vuosikirja 56. Jyväskylä: AFinLA, 175 - 188.
Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. Teoksessa H. Dufva. & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179 - 200.
Nikula, T. 2003. Englanti oppimisen kohteena ja välineenä: katsaus luokkahuoneinteraktioon. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAn vuosikirja 61. Jyväskylä: AFinLA, 139-162.
Olson, D. R. & J.W. Astington 1990. Talking about text: How literacy contributes to thought, *Journal of Pragmatics* 14, 705-721.
Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom.* Jyväskylä Studies in Languages 55. University of Jyväskylä.
Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1994. *Oppiminen ja koulutus.* WSOY: Helsinki.
Savolainen, K. 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana.* Kasvatustieteellisiä julkaisuja 43. Joensuun yliopisto.
Savolainen, K. 2000. Peruskoulun oppilas äidinkielen oppikirjan lukijana. Teoksessa M. Charles & P. Hiidenmaa(toim.) *Tieto-*

työn yhteiskunta - kielen valtakunta. AFinLAn vuosikirja 59. Jyväskylä: AFinLA, 247 - 259.
Sticht, T. G., & B.A. McDonald 1990. *Teach the mother and reach the child: Literacy across generations. Literacy Lessons.* Geneva: International Bureau of Education.
Teale, W. H. 1986. Home background and young children's literacy development. Teoksessa W.H. Teale & E. Sulzby (toim.) *Emergent literacy: Writing and reading.* Norwood, New Jersey: Ablex.
Valkonen, T. 1997. *Puheviestintätaitojen arviointi lukio päättökokeessa.* Puheviestinnän lisensiaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
Vygotsky, L.S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech.* (Toim. R.W.Rieber & A.S. Carton. Transl. N. Minick.) New York: Plenum Press.
Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural pratice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.