

Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013 / n:o 5. 163–180.

Mirja Tarnanen, Eija Aalto, Merja Kauppinen & Reeta Neittaanmäki
Jyväskylän yliopisto

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena

This article examines language awareness and beliefs of primary teacher students in their first academic year. In this study, language awareness is understood as explicit knowledge about language, and as conscious perception and sensitivity in the learning and use of a language when the language is both a medium of learning and the target of it. The data come from questionnaire surveys based on samples of students ($n = 152$). The aim of the survey is two-fold because it reflects students' language awareness as it took shape during their school years and informs us about their language-related knowledge, attitudes and beliefs at the beginning of academic studies. Our findings indicate that first-year teacher students consider the school subject Mother tongue and literature as useful and, to a large extent, also interesting. Students seem to be rather grammar-oriented and they value written skills over oral ones. Finally, we discuss what kind of school teaching the results reflect as well as the challenges of developing teacher education to support the raising of teacher students' metalinguistic awareness.

Keywords: beliefs about language, language awareness, teacher education

1 Johdanto

Luokanopettajan työssä suomen kieli koulun opetuskielenä on sekä opetuksen kohde että opettamisen ja oppimisen väline aivan erityisellä tavalla: luokanopettaja on sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että muiden oppiaineiden opettaja. Luokanopettajan moninaista roolia ja asemaa kielityöläisenä on tutkittu vähän siihen nähden, että alakoulussa opetetaan 80 % koko perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärästä (Hakulinen, Kalliokoski, Kankaanpää, Kanner, Koskeniemi, Laitinen, Maamies & Nuolijärvi 2009). Luokanopettajankin on tarpeen kehittää ymmärrystään kielen merkityksestä oppimisessa, sillä työn nykypäivää ovat heterogeeniset oppijaryhmät (Naukkari 2005). Lukemisen ja kirjoittamisen tukea tarvitsee yhä useampi koulupolkunsa eri vaiheissa (Audiovisual and Culture Executive Agency 2012: 13), ja oman lisänsä luokanopettajan työhön tuovat maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka haastavat entisestään tiedostamaan kielen merkityksen oppimisen mahdollistajana (ks. esim. Cummins 2001; Vollmer 2009; Tarnanen & Aalto 2012).

Opetuskieli (*language of schooling*) on koulutuspoliittisesti tarkasteltuna portinvartijan asemassa suhteessa tietoon ja osallisuuteen sekä koulussa että yhteiskunnassa. Vaikka kielen yhteys identiteetin muotoutumiseen, reflektointiin ja vuorovaikutukseen tunnustetaan ja tunnustetaan, monet oppiaineet, kuten matematiikka ja historia, mielletään ei-kielillisiksi oppiaineiksi. Kuitenkin näidenkin oppiaineiden sisältöjä rakennetaan ja ne rakentuvat kielen välityksellä (Schlepppegrell 2004; Vollmer 2006). Luokanopettajakoulutuksen tulisikin pystyä ohjaamaan opiskelijoiden kielikäsitusten ja pedagogisen ajattelun rakentumista siten, että heille syntyy ymmärrys kielen merkityksestä oppimisessa, ja lisäämään heidän tietoisuuttaan siitä, miten tietoa konstruoidaan kielen välityksellä eri oppiaineissa. Oman haasteensa muodostaa toki sekin, missä määrin kielentutkimuksessa on käytettävissä tietoa siitä, millä tavoin kunkin oppiaineen kieli rakentuu, miten käsitteitä käytetään ja miten tämä vaikuttaa oppiaineen pedagogisiin käytänteisiin (ks. myös Andrews 2007).

Tarkastelemme tässä artikkelissa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kielikäsitteitä ja kielellistä tietoisuutta sekä heidän suhtautumistaan äidinkieleen oppiaineena. Selvitämme aluksi, mitä ymmärrämme tässä tutkimuksessa kielikäsitteillä ja kielellisellä tietoisuudella. Esittelemme sitten kyselyaineiston, käytetyt kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät sekä saadut tulokset. Tulosten pohjalta pohdimme, millaista kielitietoisuutta luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset heijastelevat. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kielikäsitteiden ja kielellisen tietoisuuden tutkiminen on kiintoisaa sikäli, että tässä vaiheessa opintopolkua ne yhtäältä heijastelevat aikaisempia, lähinnä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opintoja ideologisine lähtökohtaolehtuksineen

ja toisaalta tarjoavat näkökulmia siihen, mihin opettajaopinnoissa tulisi syventyä (vrt. Mills 2005; Andrews 2007).

2 Kielikäsitukset ja kielellinen tietoisuus

2.1 Kielikäsitukset ja niiden yhteys opettajankoulutukseen

Käsityksiä on tutkittu paljolti kognitivistisista lähtökohdista mutta nyttemmin myös dialogisessa ja sosiokulttuurisessa viitekehyksessä (esim. Alanen 2003; Dufva 2003; kognitivistisen suuntauksen kritiikistä ks. Barcelos 2003; Aro 2009). Käsitukset ilmaisevat ihmisen suhtautumista johonkin asiaan, sitä mitä yksilö pitää totena (Aro 2009: 14). Käsitukset eivät kuitenkaan ole pysyviä rakenteita vaan kontekstisidonnaisia, kompleksisia, dynaamisia ja vaihtelevia. Ihmisen käsitukset muuttuvat ja vaihtelevat paitsi ajan kuluessa myös jopa samassa tilanteessa. Yksilön käsitukset voivat olla myös sisäisesti ristiriitaisia. Käsitukset liittyvät kiinteästi myös tunteisiin ja ihmisen minäkäsitykseen. (Barcelos & Kalaja 2011.)

Käsitukset ovat pitkälti yhteisöllisiä (esim. Alanen 2003). Ne muodostuvat ja niitä ylläpidetään vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja ne heijastavat niin mikro- kuin makrotasonkin poliittisia ja sosiaalisia konteksteja. Esimerkiksi auktoriteeteilla on todettu olevan vaikutusta oppilaiden käsitukseen kielenoppimisesta, esimerkiksi siihen, mitä he pitävät motivoivina tekijöinä kielenoppimisessa (Aro 2009). Dufva (2003) viittaaakin käsitysten välittäjiin, jotka voidaan jakaa kahteen ryhmään: ihmiskasvoihin (esim. perhe, opettaja, auktoriteetti) ja kasvottomiin (esim. media). Eri välittäjillä on erilainen merkitys yksilölle, jonka toimintaa ohjaavat hänen omat motiivinsa ja tavoitteensa. Tämän artikkelin näkökulmasta on kiinnostavaa, millaisia välittäjän rooleja opiskelijoiden aikaisemmat opinnot tuovat näkyville.

Käsitysten suhde toimintaan on kompleksinen: yhtäältä toimintaa säädellään käsitysten avulla (Alanen 2003; Dufva 2003), toisaalta toiminta saattaa heijastaa erilaisia käsityksiä, kuin henkilö eksplikoi esimerkiksi haastattelussa. Osa käsityksistä onkin piiloisia, eikä yksilö ole aina tietoinen toimintaansa ohjaavista käsityksistä. Alanen (2003) onkin tuonut esiin käsitysten välineellistä luonnetta: ne ovat kielellisiä ja voivat toimia itsesäätelyn välineinä ja vaikuttaa yksilön toimintaan. Osa käsityksistä on jatkuvassa muutoksessa ja osa voi toimia välineenä esimerkiksi kielenoppimisessa.

Opettajankoulutuksella pyritään vaikuttamaan opettajien käsitukseen. Koulutuksen vaikuttavuutta on kuitenkin vaikea operationaalistaa (Borg 2011). Tutkimuksissa onkin hahmotettu erilaisia kehitysprosesseja (*developmental processes*), joissa opettaja ei alkuun ole juurikaan tietoinen opettamiseen liittyvistä käsituksistaan mutta tiedostuu

niistä vahvasti ja laajentaa niitä koulutuksen kuluessa. Koulutus ohjaa myös käsitteellistämään käsityksiä ja luomaan yhteyksiä käsitysten ja teorian välille. Joskus koulutus ei kuitenkaan tuota uusia käsityksiä vaan vahvistaa vanhoja. Käsitykset eivät välttämättä muutukaan vain pohtimalla, vaan muutos vaatii sitä, että ihminen joutuu haastamaan käsityksensä teoillaan ja toiminnallaan. (Borg 2011.)

2.2 Kielellinen tietoisuus ja kielitietoinen opetus

Kielikäsitteet heijastavat kielellistä tietoisuutta. Kielitietoisuus on kielikäsitteiden tavoin kompleksinen ilmiö, joka vaihtelee tilanteittain ja voi olla eritasoista. Yksilö voi olla esimerkiksi tietoinen kieleen rakentuvasta vallankäytöstä muttei kykene erittelemään sitä. Lisäksi yksilöiden kielikäsitteet voivat olla samantyyppisiä, mutta he ovat kielestä eri tavoin tietoisia. Kaiken kaikkiaan kielitietoinen yksilö on tietoinen kielikäsitteistään ja kielen merkityksestä eri elämänalueilla, mm. oppimisessa. Näin hän pystyy valjastamaan kielellisen tietoisuutensa käyttöön ja esimerkiksi opiskelunsa hyödyksi. (Andrews 2007.)

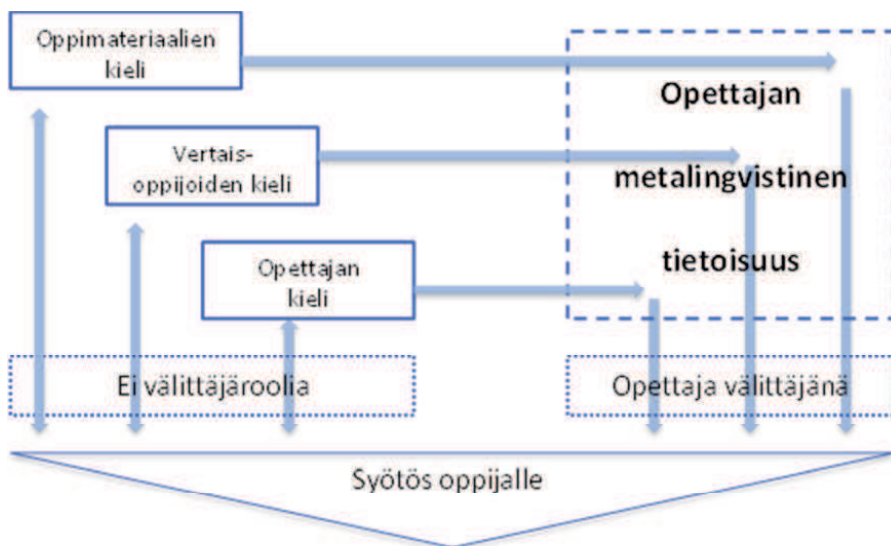
Äidinkielen taidoilla on merkitystä kaikkien aineiden opiskelussa ja oppimisessa. Puhutaankin kielitietoisesta opetuksesta, joka tähtää eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin sosiaalistumiseen. Kielitietoinen opetus perustuu kielen hyödyntämiseen merkityksenannon työkaluna (ks. Dufva, Alanen & Aro 2003; Andrews 2007). Oppiminen on luonteeltaan systeemistä. Kieltä opitaan erilaisissa ympäristöissä siten, että oppimisympäristö kielikäytännöineen ei ole ulkoinen näyttämö vaan osa kognitiivista tapahtumaa. Näin sosiaaliset ja kulttuuriset seikat historiallisine ja institutionaalisine puolineen ovat mukana oppimistapahtumassa. (Dufva ym. 2003.) Koulun opetus perustuu vanhastaan vahvasti kirjalliselle kulttuurille, joten puheen ja vuorovaikutuksen taitoja huomioidaan koulun opiskelukulttuurissa perinteisesti vähän (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Koulussa painottuukin kognitiivisakateeminen kyvykkyys (Cummins 2001). Opettajankoulutuksen tehtävänä on näin ollen tiedostuttaa opiskelijat laaja-alaisesti kielenkäytöstä ja sen merkityksistä eri ympäristöissä sekä kehittää heidän ymmärrystään kielen roolista eri oppiaineiden sisällöissä ja oppimisessa.

Kielellisen tietoisuuden voi hahmottaa varastoksi, josta opettaja valitsee toisaalta omien tietojensa ja taitojensa ja toisaalta ryhmän tarpeiden mukaan esiin nostettavat asiat (Dufva 1993). Jotta opettaja pystyy kanavoimaan kielen sisällönoppimisen välineeksi, hänen on kyettävä katsomaan kieltä laajasti ja operoimaan metakielellä. Kielitietoinen opettaja analysoi kielen tehtäviä, merkityksiä ja käyttötapoja. Hän katsoo kieltä eri näkökulmista ja peilaa sitä suhteessa tilanteisiin ja tekstilajeihin sekä kykenee erittelemään kielenkäytön tilanteisia lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia (kieli systeeminä). Kielitietoinen opettaja käsitteellistää opittavaan asiaan liittyviä kielellisiä

havaintoja. Hän ymmärtää kielen sopimus- ja normiluonnetta sekä tarkastelee kielen variaatiota ja muuttumista. Kielellistä tietoisuutta rakennetaan pikku hiljaa yhdistämällä oppijan kokemuksia ja mielikuvia formaalimpaan kielenkuvaukseen ja antamalla tarvittavia käsitteitä kielellisistä ilmiöistä ja kokemuksista puhumiseen. (Ks. Alho & Korhonen 2007.)

Kielestä tiedostuminen on momentasoista aina kielen pintarakenteiden huomamisesta (*noticing*) metalingvististen säännönmukaisuuksien ymmärtämiseen (*understanding*) (Robinson 2008). Opettajan kielitietoisuus on erilaista kuin jonkin toisen alan työntekijän. Oppimistehtävä ja -tilanne säätelevät sitä, millaisia kieli- ja viestintätaitoja opiskelu edellyttää. Kielitietoinen opettaja pystyy havainnoimaan ympäröivää teksti- ja kielimaailmaa jatkuvasti ja kehittämään tämän pohjalta omia taitojaan ja pedagogisia käytänteitään (Luukka ym. 2008). Opettajan on pystyttävä mallintamaan kieltä oppijoille mahdollisimman monipuolisesti oppimisen tehostamiseksi (Andrews 2001). Hänelle lankeaakin opetustilanteessa kielellisen välittäjän rooli (kuvio 1).

Jotta opettajan metalingvistinen tieto toimisi oikeasti oppimisen välineenä, sen on käännyttävä työssä pedagogisiksi taidoiksi (kuvio 1). Oppija omaksuu kouluympäristössään paljon kieltä ja viestintää koskevaa tietoutta ilman opettajan nimenomaista ohjausta. Sen sijaan kielen tietoinen valjastaminen oppimisen resurssiksi edellyttää sitä, että opettaja toimii kielitietoisuutensa kautta välittäjän roolissa suhteessa oppimateriaaleihin, vertaisoppijoihin sekä omaan viestintäänsä. Vasta opettajan välittäjän roolin myötä kielestä muodostuu sisältöjen oppimisen resurssi.



KUVIO 1. Opettajan kielitietoisuus oppiaineen sisältöjen ja kielen konstruoinnissa (mukaihen Andrews 2001: 80).

Kielitietoisessa opetuksessa kieli tarjoutuu oppijalle monipuoliseksi oppimisen resurssiksi: katsottavaksi, kuunneltavaksi ja ymmärrettäväksi. Oppimista ei kuitenkaan edistä vain tarjolla oleva resurssi vaan nimenomaan se, millaisiin resurssihin oppija kykenee tarttumaan (*affordance*). Opettaja tarvitsee kielipedagogisia taitoja saadakseen oppijan tarttumaan tarjolla oleviin oppimisen paikkoihin, jolloin oppija saa aktiivisen kielellisen toimijan roolin. (Ks. Dufva ym. 2003.) Tällöin häntä ohjataan ottamaan kielelliset repertuaarinsa ja metalingvistiset tietonsa ja taitonsa oppimisen käyttövoimaksi (Alanen, Jäppinen & Nikula 2006; Andrews 2007). Kun opettaja toimii metalingvistisen tietonsa avulla oppimisessa välittäjänä (kuvio 1), oppija saa oppimiseensa tukea, joka auttaa häntä keksimään, löytämään ja havaitsemaan asioita itse (oppijan toimijuus). Oppijaa ohjataan tällöin käyttämään voimavarojaan, joista hän ei ole tietoinen, esimerkiksi kehittelemään itselleen sopivia oppimisstrategioita. (Dufva ym. 2003.)

Kielitietoinen opetus tukee oppijaa monin tavoin (ks. esim. Dufva 1993). Oppimismotivaatiota ruokkii oppijoiden älyllisen uteliaisuuden, kiinnostuksen ja esteettisten tuntemusten herättäminen. Nämä motivaation lähteet kytkeytyvät pitkälti kielenkäyttöön. Kun oppijan kognitiivista oivallusta pohjustaa oikea emotionaalinen viritys, oppijalle kehittyy persoonallinen suhde opittavaan asiaan. Kun sisältöjen opetus puolestaan sidotaan yhteiskunnan ilmiöihin, avautuu oppijan tarkasteltavaksi kielen sosiaalinen puoli: Miten kieli vaihtelee eri yhteisöissä? Millaisia kielenkäyttöön liittyviä normeja, asenteita ja stereotyyppioita on olemassa? Tällöin oppija oppii lukemaan vallankäytön kieltä. Kun oppijaa ohjataan havaitsemaan kielellistä järjestystä – yksiköitä, sääntöjä, hahmoja, kontrasteja –, hänelle annetaan eväitä oppia uusia kognitiivisia taitoja ja strategioita, mm. tietyn aineen oppikirjatekstin lukustrategioita tai koetehtävän tekemiseen liittyviä kirjoittamisen prosesseja. (Dufva 1993.)

Opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuden kehittäminen koulutuksessa on tärkeää, sillä esimerkiksi Australiassa on havaittu, että opettajaopiskelijoiden tekstitaidot tai akateemiset taidot ovat heikompia kuin aiemmin. Tämä on huolestuttavaa, sillä nykypäivän monimuotoisissa oppimisympäristöissä opettajien on oltava hyvin selvillä kielitaitojen oppimisesta ja opettamisesta. Heidän on oltava valmiita ylläpitämään omia taitojaan ja hankkimaan uusia teknologian ja pedagogiikan kehittyessä. (O'Neill & Geoghegan 2011.)

Kielellisen tietoisuuden kehittäminen on koulussa vielä kaiken kaikkiaan lapsenkengissä esimerkiksi siitä syystä, että eri kielten opetus on tavattu pitää hyvinkin erillään toisistaan. Kunkin kielen opetuksessa on keskitytty vain kyseiseen kieleen eikä kieltenvälisiin yhteyksiin ja yleisen kielitietoisuuden hyödyntämiseen oppimisessa (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007). Kielet eivät kuitenkaan varastoidu kognitioomme erillisinä, eikä niiden keinotekoinen erottaminen edistä kielellisen repertuaarin kehittämistä ja sii-

tä tiedostumista. Siksi esimerkiksi kontrastiivisuuden hyödyntäminen kielitietoisuuden kehittämiseksi olisi hyödyllistä. (Aalto & Kauppinen 2011.)

Monikielisissä kouluissa kielitaidon kirjoitetaan laveammat oppilasryhmät haastavat pohtimaan opetuksen lähtökohtia uudelleen ja rakentamaan toimintaa tavoitteellisesti siten, että ne palvelevat kaikkia oppilaita kielellisistä ja kulttuurisista lähtökohdista riippumatta (Cummins 2001). Tuolloin myös oppilaiden oman äidinkielen tai muiden kielten taidon kautta saavuttama kielitietoisuus voidaan nähdä selvemmin opetuksen resurssina, joka tuo lisäarvoa koko oppijaryhmälle ja muokkaa samalla myös oppiaineen vakiintuneita sisältöjä ja käytänteitä. Eri kielten tutkiminen yhteydessä toisiinsa ei ole oppiaineen sisällöstä pois vaan auttaa oppilaita rakentamaan kielirepertuaariaan, jossa eri kielten hallinta tukee niiden oppimista ja kielitietoisuuden kehittymistä. Monikielisyys ei kosketakaan vain niitä oppilaita, joille suomi ei ole äidinkieli, vaan kaikki oppilaat kouluttautuvat samalla monikielisen ja -kulttuurisen yhteiskunnan jäseniksi. (Vollmer 2009; Aalto & Kauppinen 2011.)

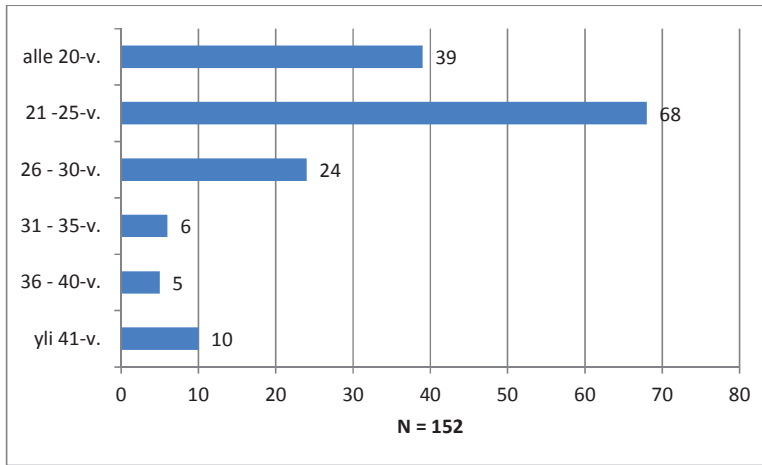
3 Tutkimuskysymykset, -aineisto ja -menetelmät

3.1 Tutkimuskysymykset ja -aineisto

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kielikäsitteitä ja kielellistä tietoisuutta opintojen alussa. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat: 1) Miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena? 2) Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on äidinkielestä oppiaineena?

Kysymyksiin vastataan Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Oulun yliopistojen ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilta kerätyn kyselyaineiston perusteella. Kyselystä on poimittu joukko väittämiä, jotka käsittelevät äidinkieltä taitona, äidinkielen suhdetta muihin kieliin sekä opiskelijoiden suhtautumista äidinkieleen (suomen kieli) ja kirjallisuuteen oppiaineena.

Vastaajia oli kaikkiaan 152. Heistä 127 oli naisia ja 25 miehiä. Kyselyn vastaajien ikäjakauma on kuvattu kuviossa 2. Vastaajista valtaosa on 21–25-vuotiaita. Paljon vastaajia kuuluu myös ikäryhmiin alle 20-vuotiaat sekä 26–30-vuotiaat. Yli 30-vuotiaiden vastaajien määrä vähenee tasaisesti, mutta ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoissa on myös merkittävä määrä yli 40-vuotiaita. Vastaajista kaksi ilmoitti olevansa kaksikielisiä, muut yksikielisiä.



KUVIO 2. Kyselyn vastaajien (n = 152) ikäjakauma.

Tässä artikkelissa hyödynnetty aineisto on osa laajempaa hanketta, jossa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden kielikäsitteitä ja kielellistä tietoisuutta pitkittäisesti. Hankkeen aineisto koostuu kyselyistä luokanopettajaopiskelijoille ensimmäisenä ja neljäntenä opiskeluvuotena, soveltavista tehtävistä sekä haastatteluista. Kyselyt koostuvat taustatietojen (esim. sukupuoli, ikä, äidinkieli, arvosanat kieliaineissa) lisäksi äidinkielen ja vieraan kielen taidon itsearvioinnista, äidinkielen ja vieraiden kielten oppimista ja opetusta koskevista asenneväittämistä sekä kieli- ja viestintäasiantuntijuuskäsityksiä kartoittavista avokysymyksistä. Soveltavat tehtävät käsittelevät äidinkielen sisältöjen integroimista muihin oppiaineisiin sekä oppilaan kirjoittaman tekstin havainnointia ja palautteen antamista. Haastatteluissa puolestaan selvitetään kielikäsitteitä ja kielellistä tietoisuutta opintojen loppuvaiheessa.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmiksi valikoitui joukko kvantitatiivisia kyselyaineiston analyysimenetelmiä: frekvenssijakaumat, ristiintaulukointi, korrelaatiokertoimet sekä eksploratiivinen faktorianalyysi.

Vastaajien äidinkielen ja kirjallisuuden lukion päättötodistuksen ja ylioppilastutkinnon arvosanoja sekä vastaajien arvioita oppiaineen hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta tarkasteltiin aluksi frekvenssijakaumien ja ristiintaulukoinnin avulla. Väittäminen analyysi eteni seuraavasti: Aluksi kyselylomakkeen 51 väittämistä valittiin sisällöllisin perustein tarkasteltavaksi 26 muuttujaa, joiden katsottiin kuvaavan vastaajien kielikäsitteitä. Eksploratiivisen faktorianalyysin avulla haluttiin selvittää näiden muuttujien vä-

listä korrelaatorakennetta ja löytää muuttujien taustalla mahdollisesti olevia latenteja muuttujia. Korrelaatiomatriisin soveltuvuutta faktorianalyysiin testaavien testien tulokset olivat riittäviä, mutta saatu 11 faktorin malli oli hajanainen eikä se ollut sisällöllisesti tarpeeksi tulkinnallinen. Niinpä muuttujien määrää vähennettiin tulosten (alhaisten kommunaliteettien) perusteella puoleen alkuperäisestä, eli tarkasteltavaksi jäi 13 muuttujaa (ks. taulukko 1).

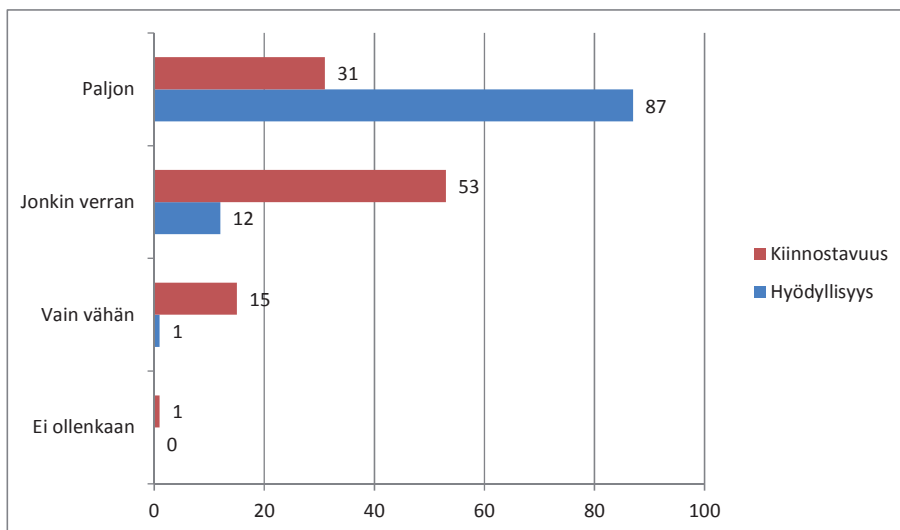
Faktorointimenetelmäksi valittiin pääakselifaktorointi (*principal axis factoring*) ja rotaatiomenetelmäksi promax. Kyseinen rotaatiomenetelmä sallii faktoreiden korreloida keskenään, mikä on tarkasteltavan ilmiön sisällön kannalta järkevää. Koska vastaajilla oli myös mahdollisuus vastata kysymyksiin ”en osaa sanoa”, aineisto sisälsi faktorianalyysin näkökulmasta puuttuvaa tietoa, sillä en osaa sanoa -luokka ei sovi vastausskaalalle. Jotta aineiston koko ei olisi kärsinyt puuttuvista havainnoista, puuttuvat havainnot poistettiin muuttujapareittain (*pairwise*). Jatkotarkasteluissa ei hyödynnetty havaintokohtaisia faktoripisteitä, koska aineiston koko väheni oleellisesti.

Muodostuneiden faktoreiden jatkotarkasteluissa keskityttiin kuvailemaan faktorin muodostaneita muuttujia frekvenssijakaumien, ristiintaulukoiden ja korrelaatiokertoimien, lähinnä Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen, avulla. Kiinnostavaa oli myös tutkia korrelaatioiden avulla, oliko äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kiinnostavuudella ja hyödyllisyydellä yhteyttä valittuihin muuttujiin.

4 Tutkimustulokset

4.1 Luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena: kiinnostavuus, hyödyllisyys ja arvosanat

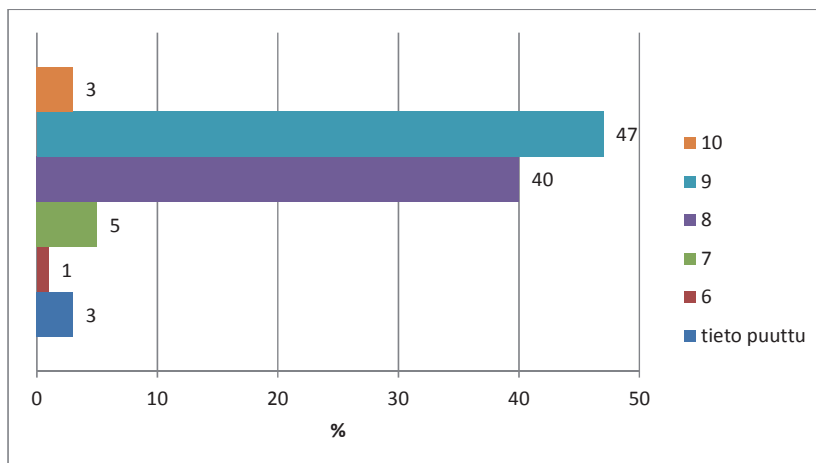
Vastaajia pyydettiin antamaan kyselylomakkeessa arvio äidinkielen ja kirjallisuuden hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta asteikolla paljon–jonkin verran–vain vähän–ei ollenkaan. Kuvioon 3 on koottu vastaajien arviot oppiaineen kiinnostavuudesta ja hyödyllisyydestä prosenttiosuuksineen.



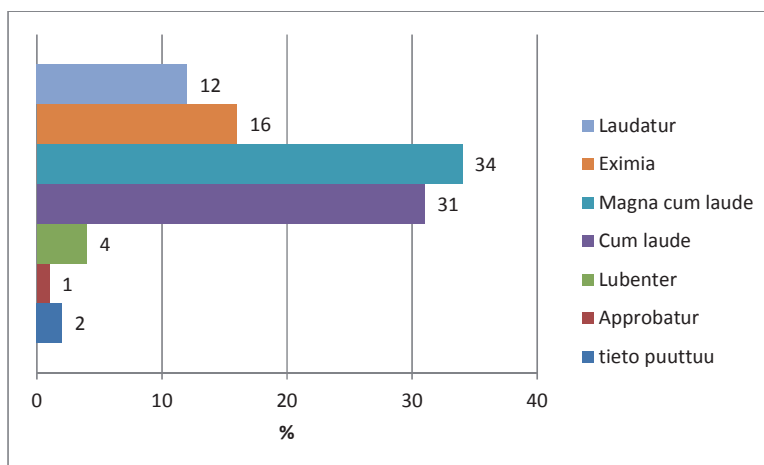
KUVIO 3. Vastaajien (n = 152) arvio äidinkielen ja kirjallisuuden kiinnostavuudesta ja hyödyllisyydestä.

Vastaajista suurin osa (87 %) pitää äidinkieltä ja kirjallisuutta hyvin hyödyllisenä, vain yksi arvioi sen vain vähän hyödylliseksi, joten kaikki vastaajat pitävät oppiainetta jossakin määrin hyödyllisenä (kuvio 3). Arvio oppiaineen kiinnostavuudesta jakaa vastaajia enemmän, sillä erittäin kiinnostavaksi oppiaineen arvioi 31 % ja vain vähän kiinnostavaksi 15 %. Arvioiden ristiintaulukointi kuitenkin osoittaa, että vastaajat, jotka pitävät oppiainetta *erittäin* (31 %) tai *jonkin verran* (53 %) kiinnostavana, ovat vastanneet hyödyllisyyden kohdalla *paljon*. Toisin sanoen suurin osa vastaajista pitää oppiainetta sekä hyödyllisenä että kiinnostavana ainakin jonkin verran. Oppiaineen hyödyllisyyttä ja kiinnostavuutta koskevien arvioiden keskinäinen Spearmanin korrelaatio on 0,35 ($p = 0,0001$).

Vastaajien menestystä lukio-opinnoissa äidinkielessä ja kirjallisuudessa kuvataan kuviossa 4. Kuviossa 5 puolestaan näkyvät vastaajien äidinkielen ylioppilaskokeen arvosanat.



KUVIO 4. Vastaajien (n = 152) arvosanat äidinkielessä ja kirjallisuudessa lukion päättötodistuksessa.



KUVIO 5. Vastaajien (n = 152) arvosanjakauma äidinkielen ylioppilaskokeessa.

90 %:lla opiskelijoista on päättötodistuksessa vähintään arvosana 8, ja 62 % heistä on saanut ylioppilastutkinnossa vähintään arvosanan M. Pearsonin korrelaatio on todistus- ja ylioppilastutkinnon välillä korkea eli 0,64 ($p = 0,0001$). Vastaajien kokema äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen hyödyllisyys ei kuitenkaan korreloi kumpaankaan arvosanaan tilastollisesti merkitsevästi. Sen sijaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kiinnostavuus korreloi ylioppilastutkinnon arvosanaan $-0,36$ ($p = 0,0001$) ja päättötodistuksen arvosanaan $-0,33$ ($p = 0,0001$). Kun vastaaja koki oppiaineen kiinnostavaksi, myös

hänen arvosanansa opinnoista olivat hyvät. Sen sijaan hyödyllisyyden kokemuksella ei ollut yhteyttä opintomenestykseen.

4.2 Kielioppi sekä kirjalliset ja suulliset taidot selittämässä käsityksiä äidinkielestä oppiaineena

Kyselylomakkeesta valittiin 13 muuttujaa, joiden katsottiin kuvaavan vastaajien kielikäsitystä (ks. taulukko 1). Analyysin tarkoituksena oli ryhmitellä näitä muuttujia eli löytää muuttujien taustalla mahdollisesti olevia latentteja muuttujia. Eksploratiivinen faktori-analyysi aloitettiin tutkimalla näiden 13 muuttujan muodostaman korrelaatiomatriisin soveltuvuutta faktorianalyysiin Kaiser-Meyer-Olkinin testin ja Bartlettin testisuureen avulla. Sekä Bartlettin testisuure ($p = 0,0001$) että Kaiser-Meyer-Olkinin testin tulos 0,62 ($> 0,6$) saavuttivat hyväksyttävyyden rajan. Faktoreiden hyvyttä mittaavien ominais-arvojen (≥ 1) perusteella muuttujat jakautuvat 5 faktorille, jotka selittävät noin 62 % muuttujien kokonaisvaihtelusta.

Osalla muuttujista on alhaisia kommunaliteetteja, kuten muuttujilla *vieraissa kielissä kouluopetuksen kuuluu painottaa kirjallisia taitoja enemmän kuin suullisia taitoja* (0,17) ja *oppilaan tulee voida puhua ryhmätyö- ja välituntitilanteissa äidinkieltään riippumatta siitä, mikä tämä kieli on* (0,14), mutta sisällön puolesta ne päätettiin pitää mukana mallissa.

TAULUKKO 1. Kielikäsitystä mittaavien muuttujien faktorianalyysin tulokset.

	Faktori 1: Kielioppi	Faktori 2: Oppiaineen taidot	Faktori 3: Vieraat kielet	Faktori 4: Monikielisyys	Faktori 5: Kielitaidon kehittyminen	Kommunaliitteetti
Ominaisarvo	2,4	2,1	1,4	1,2	1,0	
Selitysosuus kokonaisvarianssista (%)	18,3	16,4	10,8	9,1	7,8	
Kielioppia tarvitaan lukemisen taitojen kehittämisessä	0,807					0,62
Kielioppia tarvitaan kirjoittamisen taitojen kehittämisessä.	0,662					0,52
Kielioppia tarvitaan suullisten viestintätaitojen kehittämisessä.	0,566					0,38
Lukutaito kehittyy parhaiten äidinkielen oppitunneilla.		0,679				0,42
Kirjoittamisen taitoja opitaan ensisijaisesti äidinkielen tunneilla.		0,546				0,38
Vieraissa kielissä kouluopetuksen kuuluu painottaa kirjallisia taitoja enemmän kuin suullisia taitoja.		0,425				0,17
Kirjalliset taidot ovat tärkeämpiä äidinkielenopetuksen sisältöjä kuin suulliset taidot.		-0,488				0,30
Vieraiden kielten taito on tärkeämpi kuin äidinkielen taito.			0,828			0,66
Joitakin oppiaineita (esim. kotitaloutta, historiaa tai luonnontieteitä) olisi hyvä opettaa muullakin kuin äidinkielellä.			0,338			0,21
Oppilaiden monia äidinkieliä voidaan hyödyntää myös suomi äidinkielenä -opetuksessa.				0,809		0,81

Taulukko 1 jatkuu

Oppilaan tulee voida puhua ryhmätyö- ja välituntitilanteissa äidinkieltään riippumatta siitä, mikä tämä kieli on.				-0,415		0,14
Kaikkien aineiden opettajat ovat kielenopettajia.					0,688	0,54
Englannin kielen suosio heikentää lasten/nuorten äidinkielen taitoja.					0,309	0,29

Kuten taulukosta 1 näkyy, ensimmäinen faktori (kielioppi) selittää kokonaisvaihtelusta 18 % ja toinen faktori (oppiaineen taidot) 16 %. Taulukosta on jätetty alle 0,3 lataukset pois, jotta se olisi tulkinnallisempi. Ensimmäiselle faktorille latautuvat voimakkaimmin muuttujat *kielioppia tarvitaan lukemisen taitojen kehittämisessä* (0,807), *kielioppia tarvitaan kirjoittamisen taitojen kehittämisessä* (0,662) ja *kielioppia tarvitaan suullisten viestintätaitojen kehittämisessä* (0,566) ja toiselle faktorille muuttujat *lukutaito kehittyy parhaiten äidinkielen oppitunneilla* (0,679), *kirjoittamisen taitoja opitaan ensisijaisesti äidinkielen tunneilla* (0,546), *vieraissa kielissä kouluopetuksen kuuluu painottaa kirjallisia taitoja enemmän kuin suullisia taitoja* (0,425) ja *kirjalliset taidot ovat tärkeämpiä äidinkielenopetuksen sisältöjä kuin suulliset taidot* (-0,488). Ensimmäisen faktorin muuttujat kuvaavat kieliopin merkitystä osana kirjallisten ja suullisten taitojen kehittämistä ja toisen faktorin muuttujat kirjallisten ja suullisten taitojen kuulumista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sekä molempien taitojen tärkeyttä sekä äidinkielessä että vieraissa kielissä.

Kolmannen faktorin (vieraat kielet) muuttujat kuvaavat vieraan kielen taitoihin liittyvää arvostusta sekä niiden asemaa muissa oppiaineissa kuin kieliaineissa. Neljännen, monikielisyysfaktorin muuttujat kuvaavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äidinkielen asemaa ja käyttöä koulussa. Viidennen faktorin (kielitaidon kehittyminen) muuttujat eivät tunnu linkittyvän sisällöllisesti toisiinsa, koska toinen niistä liittyy englannin kielen vaikutukseen äidinkielen taitoihin ja toinen äidinkielen taidon kehittymiseen kaikissa oppiaineissa.

Viiden faktorin keskinäiset korrelaatiot olivat suhteellisen pieniä lukuun ottamatta faktorin 2, oppiaineen taidot, ja faktorin 4, monikielisyys, välistä korrelaatiota (-0,420). Korrelaatio voi olla osoitus siitä, että äidinkielen taitojen kehittyminen ja ylipäätään mikä tahansa äidinkielen tukeminen mielletään koulun tehtäväksi. Toinen faktori korreloi myös ensimmäisen faktorin kanssa, joskin korrelaatio oli selkeästi vähäisempää (0,257). Sisällöllisesti ajateltuna ensimmäisen ja toisen faktorin korrelaation (kieliopin yhteyden eri taitoalueisiin) olisi voinut olettaa olevan selkeämpi.

Seuraavaksi tarkastelemme näistä viidestä faktorista kahta ensimmäistä lähemmin, sillä niiden selitysosuus on muita faktoreita korkeampi. Niille latautui useampi kuin kaksi muuttujaa, ja muuttujien yhteys toisiinsa on sisällöllisesti luonteva. Vastausten suorien jakaumien perusteella väittämän *kielioppia tarvitaan lukemisen taitojen kehittämisessä* kanssa osittain tai samaa mieltä oli vastaajista 84 %, *kielioppia tarvitaan kirjoittamisen taitojen kehittämisessä* -väittämän kanssa oli osittain samaa mieltä tai samaa mieltä 96 % vastaajista ja *kielioppia tarvitaan suullisten viestintätaitojen kehittämisessä* -väittämän kanssa osittain samaa mieltä tai samaa mieltä oli 67 % vastaajista. *Kielioppia tarvitaan kirjoittamisen taitojen kehittämisessä* erottui näistä eniten, sillä väittämän kanssa samaa mieltä oli 60 % vastaajista.

Lukutaito kehittyy parhaiten äidinkielen oppitunneilla -väittämän kanssa oli vastaajista 74 % osittain eri mieltä tai eri mieltä. Myös *vieraissa kielissä kouluopetuksen kuuluu painottaa kirjallisia taitoja enemmän kuin suullisia taitoja* -väittämän kanssa oli 88 % vastaajista osittain eri mieltä tai eri mieltä. Sen sijaan *kirjoittamisen taitoja opitaan ensisijaisesti äidinkielen tunneilla* -väittämän kanssa oli 68 % ja *kirjalliset taidot ovat tärkeämpiä äidinkielenopetuksen sisältöjä kuin suulliset taidot* -väittämän kanssa 73 % vastaajista osittain samaa mieltä tai samaa mieltä.

Edellä tarkasteltujen kielioppia käsittelevien ja äidinkielen taitoja sisältävien muuttujien keskinäisiä korrelaatioita tarkasteltiin faktoreittain. Lisäksi tutkittiin näiden muuttujien yhteyttä siihen, miten kiinnostavaksi ja hyödylliseksi vastaajat arvioivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen. Ensimmäisen faktorin, kieliopin, kolmen muuttujan keskinäisistä (Spearman) korrelaatioista korkein on *kielioppia tarvitaan kirjoittamisen taitojen kehittämisessä* ja *kielioppia tarvitaan lukemisen taitojen kehittämisessä* 0,54 ($p = 0,0001$). *Kielioppia tarvitaan suullisten taitojen kehittämisessä* -muuttuja korreloi lukemista koskevan muuttujan kanssa heikommin, mutta korrelaatio on edelleen melko korkea 0,48 ($p = 0,0001$), kuten myös kirjoittamista koskevan muuttujan kanssa 0,41 ($p = 0,0001$). Toisen faktorin muuttujien keskinäiset korrelaatiot ovat ensimmäisen faktorin muuttujia heikompia. Korkein korrelaatio on *kirjoittamisen taitoja opitaan ensisijaisesti äidinkielen tunneilla* -muuttujan ja *lukutaito kehittyy parhaiten äidinkielen tunneilla* -muuttujan välillä (0,36, $p = 0,0001$). Alhaisin mutta myös ainoa tilastollisesti ei-merkittävä korrelaatio on *vieraissa kielissä kouluopetuksen kuuluu painottaa kirjallisia taitoja enemmän kuin suullisia taitoja* -muuttujan ja *kirjoittamisen taitoja opitaan ensisijaisesti äidinkielen tunneilla* -muuttujan välillä (0,14, $p = 0,101$).

Kahden faktorin muuttujien yhteyttä siihen, miten kiinnostavaksi ja hyödylliseksi vastaajat arvioivat äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen, tarkasteltiin myös Spearmanin korrelaatioilla. Tulosten mukaan ainoastaan *kielioppia tarvitaan kirjoittamisen taitojen kehittämisessä* -muuttujan ja äidinkielen ja kirjallisuuden arvioiminen hyödylliseksi vä-

linen korrelaatio poikkeaa merkitsevästi nolasta (-0,23, $p = 0,004$), mutta se on kovin alhainen eikä sitä kannata lähteä sisällöllisesti tulkitsemaan.

5 Pohdinta

Kyselyn tulokset osoittavat selvästi, että äidinkieli ja kirjallisuus koetaan hyödylliseksi oppiaineeksi – ja myös kiinnostavaksi, vaikkei ihan samassa määrin. Kuitenkin yli 70 % pitää sitä sekä vähintään jokseenkin kiinnostavana että hyödyllisenä. Koska äidinkielenopetus on merkittävässä asemassa alakoulussa, opiskelijoiden koulutettavuuden kannalta on tärkeää, että heidän asenteensa oppiainetta kohtaan on näin myönteinen. Positiivista suhtautumista oppiaineeseen voidaan pitää hyvänä lähtökohtana kielipedagogisten opintojen kannalta, ja se voi auttaa pääsemään opinnoissa nopeammin ymmärryksen rakentamiseen ja kielitietoisien opettajuuden rakentamiseen (vrt. Andrews 2001, 2007; Alanen, Jäppinen & Nikula 2006). Huomattavaa kuitenkin oli, että äidinkielen ja kirjallisuuden hyödyllisyys ja kiinnostavuus eivät korreloineet faktoreiden muuttujien kanssa. Kyselyn kielitaitoa, kielenoppimista ja monikielisyttä koskevien väittämien laadulla ei siis näytä olevan selitysvoimaa oppiaineen hyödylliseksi tai kiinnostavaksi kokemisessa, vaan nämä kokemukset juontavat juurensa muista seikoista.

Tulosten mukaan kieliopin nähdään sidostuvan niin lukemiseen, kirjoittamiseen kuin suullisiin taitoihin, ja opiskelijoiden käsitysten perusteella nämä eri oppiaineiden opiskelussa olennaiset taitoalueet ovat harjaannutettavissa kieliopin opiskelun myötä. Tämä on kiinnostavaa erityisesti äidinkielenopetuksen sisällöllisten painotusten näkökulmasta. Kieliopin keskeisyyden vuoksi sen tulisi ehkä painottua myös opinnoissa enemmän ja tulla näkyviin monipuolisesti kielen eri osa-alueita ja tehtäviä tarkasteltaessa. Oma kiinnostava kysymyksensä sitten onkin se, miten kielioppi ymmärretään ja mitä siihen sisällytetään (ks. Alho & Korhonen 2007).

Tulokset osoittavat myös, että kirjallisten taitojen merkitys nähdään äidinkielessä suullisia tärkeämpänä ja varsinkin kirjoittaminen erityisesti äidinkielessä ja kirjallisuudessa kehitettävänä taitona. Muiden oppiaineiden roolia taitojen, varsinkaan kirjoittamisen, harjaannuttamisessa ei tunnisteta tai pidetä yhtä tärkeänä. Tämä saa pohtimaan, missä määrin käsitykset kaiuttavat kirjoittamiskeskeisen äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen vaikutusta kielikäsitteisiin (vrt. Dufva 2003). Tämä voi heijastella myös sitä, että monet koulun oppiaineista mielletään ei- kielellisiksi eikä kielen merkitystä ymmärtämisen rakentamisessa ja osaamisen osoittamisessa tunnisteta (vrt. Vollmer 2006).

Kaiken kaikkiaan kyselytutkimuksemme tulokset nostavat esiin luokanopettajan kieli- ja viestintäasiantuntijuuden määrittelyn tarpeellisuuden, sillä luokanopettajia kritisoidaan aika ajoin asiantuntemattomuudesta alakoulun äidinkielen opetuksessa (ks.

Hakulinen ym. 2009; Kauppinen, Heinonen & Aalto 2011). Luokanopettajien ja aineenopettajien asiantuntijuuden vertaaminen ei ole kuitenkaan mielekästä luokanopettajan moniaineisen opettajaprofession vuoksi. Monen aineen opettajana luokanopettajalla on työssään erinomaiset mahdollisuudet oppiaineiden luontevaan integrointiin ja opilaan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen, millä on puolestaan merkittävää lisäarvoa kielitietoisuuden kehittämisessä.

Opettajankoulutuksen haasteena onkin, miten oppiaineen rajat ylittävä kielitietoinen opetus rakennetaan osaksi luokanopettajan asiantuntijuutta. Luokanopettaja perehtyy opinnoissaan koulun koko oppiainekirjoon, jolloin syventyminen yhteen oppiaineeseen on suppeaa. Ydinaines ja tavoiteltava asiantuntijuus aina kielen pintarakenteiden tunnistamisesta metalingvististen säännönmukaisuuksien ymmärtämiseen (Robinson 2008) onkin määriteltävä huolella, jotta myös opettajankoulutus olisi vaikuttavaa. Sen tulisi haastaa totuttuja käsityksiä tavalla, joka johtaa muutoksiin ja kehittymiseen myös kentällä: koulujen kielikäsitksissä ja käytänteissä (vrt. Borg 2011). Luokanopettajan kieliasiantuntijuuden ja -tietoisuuden ei silti tarvitse eikä se voikaan olla identtistä äidinkielen opettajien kanssa.

Kirjallisuus

- Aalto, E. & M. Kauppinen 2011. Tavoitteena monikielisyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 6–21.
- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young learner's beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 55–85.
- Alanen, R., A.-K. Jäppinen & T. Nikula 2006. "But big is a funny word": a multiple perspective on concept formation in a foreign-language-mediated classroom. *Journal of Applied Linguistics*, 3 (1), 69–90.
- Alho, I. & R. Korhonen 2007. Kielioppia kouluun – deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 217. Jyväskylä: Gummerus, 88–106.
- Andrews, S. 2001. The language awareness of L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10 (2), 75–90.
- Andrews, S. 2007. *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Barcelos, A. M. F. 2003. Researching beliefs about SLA: a critical review. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 7–33.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39, 281–289.
- Borg, S. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370–380.

- Cummins, J. 2001. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Dufva, H. 1993. Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAN vuosikirja 1993. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 51. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 11–27.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 295–315.
- Hakulinen, A., J. Kalliokoski, S. Kankaanpää, A. Kanner, K. Koskenniemi, L. Laitinen, S. Maamies & P. Nuolijärvi 2009. *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hämäläinen, L., T. Väisänen & S. Latomaa 2007. Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyteen? Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 57–122.
- Kauppinen, M., A. Heinonen & E. Aalto 2011. Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? *Virittäjä*, 3, 377–385.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Mills, K. 2005. Deconstructing binary oppositions in literacy discourse and pedagogy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 28 (1), 67–82.
- Naukkarinen, A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa*. Moniste 5/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- O'Neill, S. & D. Geoghegan 2011. First year pre-service teachers' views about literacy: exploring the breadth and depth of their pedagogical needs. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6 (3), 187–205.
- Robinson, P. 2008. Attention and awareness. Teoksessa J. Cenoz & N. H. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of language and education*. Toinen painos. Osa 6: Knowledge about language. New York: Springer Academic, 133–142.
- Schleppegrell, M. J. 2004. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Tarnanen, M. & E. Aalto 2012. Oppimisen resurssina heikko kirjoittamisen taito. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *Monikielinen arki*. AFinLAN vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 70. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 91–112.
- Vollmer, H. J. 2006. *Language across the curriculum*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Vollmer, H. J. 2009. Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielehrern. Teoksessa S.-A. Ditze & A. Halbach (toim.) *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/Main: Lang, 165–185.

Verkkolähteet

- Audiovisual and Culture Executive Agency. 2012. *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices* [online]. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission [luettu 19.1.2013]. Saatavissa: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.