

## Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka

Tainio, L. 2012 Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Kallioniemi, A. & Virta, A. (toim.). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 121-14

### ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN DIDAKTIikka

Liisa Tainio  
Opettajankoulutuslaitos  
Helsingin yliopisto  
[liisa.tainio@helsinki.fi](mailto:liisa.tainio@helsinki.fi)

Artikkelissa tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tutkimusta erityisesti peruskoulun suomi äidinkielenä -oppiaineen kannalta. Oppiaineen didaktiikkaa katsotaan erityisesti yhteisöllisestä, kriittisen pedagogiikan ajatuksia hyödyntävästä kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikkaa valaistaan ensin ajallisesti hieman laajemmasta kulmasta, mutta keskitytään sitten monipuolisesta ja laaja-alaisesta oppiaineesta kolmeen näkökulmaan: lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen, kieliopin ja kielentuntemuksen opettamisen sekä kirjoittamisen opettamisen didaktiseen tutkimukseen. Näitä alueita tarkastellaan pedagogisesta perspektiivistä pitäen mielessä tutkimustulokset, joiden mukaan koululaiset eivät pidä oppiainetta erityisen kiinnostavana ja joiden mukaan oppiaineen maine on sukupuolistunut ”tyttöaineksi”. Aihealueita tarkastellaan myös ottaen huomioon suomalaisen yhteiskunnan medioitumisen sekä monikulttuuristumisen ja -kielistymisen mukanaan tuomat haasteet.

Kasvattaminen ja opettaminen ovat yhteiskunnallista toimintaa. Kouluissa oppivat ja kasvavat tietenkin yksilöt, mutta opetuksen ja kasvatuksen kautta rakennetaan myös yhteiskuntaa – säilytetään ja uudistetaan yhteisöllisiä käytänteitä. Tätä päämäärää ei kuitenkaan voi tulkita niin, etteikö opettaminen olisi nimenomaan jonkin tietyn sisällön, tiedon tai taidon opettamista – eli luonteeltaan didaktista toimintaa. Opettajan on osattava oman opetusalsansa tietotaito riittävän hyvin, jotta voisi tarjota oppijoille innostavaa ja pedagogisesti perusteltua opetusta (Kansanen 2011).

Tässä artikkelissa tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen didaktiikan tutkimusta pitäen mielessä kriittisen pedagogiikan näkökulma: kasvatuksen tavoitteena on yhteiskunta ja yhteisö, jossa halutaan tukea ”demokratiaa, sosiaalisten verkostojen rakentumista ja ihmisten keskinäistä luottamusta” (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 13). Ainedidaktiikan päämäärä onkin aina emansipatorinen, sillä sen eettisenä tavoitteena on pyrkiä kohti sekä oppijan että yhteisön hyvää (Grünthal 2008). Tällaisiin tavoitteisiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine laaja-alaisena tieto-, taito- ja taideaineena sopiikin erinomaisesti (ks. myös Leino 2002).

Äidinkieli ja kirjallisuus on koulussa keskeinen oppiaine: sen perustehtävänä on opettaa tärkeimmät oppimisen välineet, nimittäin lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Äidinkielessä ja

kirjallisuudessa sisältö on sekä opetuksen kohde että sen väline. Ainetta opetetaan kaikilla vuosiluokilla peruskoulusta lukioon ja muihin toisen asteen oppilaitoksiin, joten sitä opettavat niin luokan- kuin aineenopettajatkin. Aineen tärkeydestä kielii se, että äidinkielen ylioppilaskoe on pysynyt ainoana aina pakollisena valintana ylioppilastutkintoon. Äidinkieltä ja kirjallisuutta voi kaiken kaikkiaan pitää aineena, joka parantaa oppilaiden kielellisiä taitoja ja kielitietoisuutta eli antaa niitä selviytymisstrategioita, joita he tarvitsevat selvitäkseen yhteiskunnan yhä tiheytyvässä tekstiviidakossa (Kauppinen, A. 2005).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt ovat harvinaisen monipuoliset, joten sen didaktinen tutkimuskin ulottuu laajalle alueelle. Viime aikoina tätä didaktista tutkimusta on avattu niin *Kasvatus*-lehden (2/2010) kuin *Virittäjän*kin (3/2011) teemanumeroissa.

Oppiaineessa opiskellaan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja mutta myös suullisia vuorovaikutustaitoja, kuten puheviestintää ja ilmaisutaitoa. Lisäksi opiskellaan kielioppia, kielen rakenteen analysoimista ja kielentuntemusta laajemminkin. Kirjallisuuskasvatus perehdyttää kaunokirjallisuuteen, runouteen, proosaan ja näytelmiin; draamakasvatus perehdyttää lisäksi teatteriin ja sen ilmaisumuotoihin; mediakasvatuksen kautta tutustutaan paitsi kirjoitettuihin mediateksteihin myös liikkuvan kuvan kerrontaan. Oppiaineen didaktiikka ponnistaa siis monen tieteen saavutuksista – ainakin kielitieteen, kirjallisuustieteen, teatteritieteen, kansanrunouden tutkimuksen ja viestintätieteiden alueilta.

Koska oppiaineen didaktiikan alue on niin laaja, sen tutkimuksesta kirjoitettaessa on väistämättä rajoitettava näkökulmaa kapeammaksi. Tässä artikkelissa tarkastelen erityisesti peruskoulussa äidinkielenä opetettavan suomen kielen didaktista tutkimusta. Aluksi luon lyhyen katsauksen oppiaineen historian analyysihin ja yleisiin didaktisiin kysymyksiin, joihin sisällytän arvioinnin. Sitten fokusoin tarkemmin kolmeen alueeseen: lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen, kieliopin ja kielentuntemuksen opettamisen sekä kirjoittamisen opettamisen didaktiseen tutkimukseen. Lopuksi mietin vielä niitä haasteita, joita oppiaineen nykyinen tilanne ja toisaalta monikulttuuristuva ja medioituva suomalainen yhteiskunta houkuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta ja sen tutkijoita tarttumaan.

## **Oppiaine ennen ja nyt – opetussuunnitelmia ja didaktiikkaa**

Nykyisillä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla opiskeltavia taitoja on opiskeltu itse asiassa niin kauan kuin koulua ylipäättään on käyty: puhetaidon eli retoriikan sekä luku- ja

kirjoitustaitojen opiskelu on aina muodostanut opintien ytimen (Kauppinen, S. 1986, 18). Koulun alkuvaiheissa ei toki Suomessakaan opittu lukutaitoa suomen kielellä, vaikka ensimmäinen suomenkielinen kirja olikin *ABCkiria*, Mikael Agricolan v. 1543 julkaisema aapinen pappiskouluihin. Lukutaito oli Suomessa kuitenkin sangen yleistä jo varhain. 1700-luvun puolivälissä 30–50 % Suomen väestöstä osasi lukea, ja v. 1880 lukutaitoisia oli jo 98 % väestöstä (Hakulinen ym. 2009, 17; Kauppinen, S. 1986, 23). Tästä korkeasta luvusta saa erityisesti kiittää kirkkoa, joka jo 1686 määräsi muun muassa, että naimisiin pääsevät vain rippikoulun käyneet eli käytännössä lukutaitoiset (Markkola 2007). Kirjoitustaitoiseksi Suomen kansa oppi kuitenkin hieman myöhemmin: 1830-luvulla väestöstä on arveltu olleen vain 5 % kirjoitustaitoisia, ja 1880-luvullakin luku oli vain 12,5 % (Hakulinen ym. 2009, 25).

Suomen kielen pääsy kouluissa opiskeltavaksi aineeksi oli sekin pitkän poliittisen taistelun tulos. Suomi saatiin oppikouluihin vieraaksi kieleksi vuonna 1841, ja äidinkielenä sitä sai opiskella vuodesta 1856 lähtien. Kansakouluasetus säädettiin 1866, ja kansakouluihin suomen kieli saatiin äidinkielenä opiskeltavaksi aivan alusta lähtien. (Iisalo 1986; Koskinen 1988; Hakulinen ym. 2009.)

Kansakouluissa pyrittiin 1900-luvun alussa noudattamaan ajan aatevirtausten mukaista uudistusmielistä opetusta: myös äidinkielen opinnoissa pyrittiin liittämään opittavat asiat lapsen omaan maailmaan havainnollisesti ja tätä aktivoiden. Kirjoittamisen opetuksessa ryhdyttiin entisen kopioinnin sijaan kirjoittamaan vapaamuotoisemmin; lukemisen pedagogiikassa toistava oppikirjan ääneen lukeminen korvautui monipuolisemmalla lukuharrastuksella. Oppikouluissa äidinkielen opetus noudatti vahvemmin klassisen lyseon perinteitä, eli korostettiin kirjallisuuden opetusta ja kielioppia. Vuoden 1933 oppikoulukomitean mietinnössä ehdotettiin lisäksi puhekasvatuksen osuuden vahvistamista, ja idea saatiinkin läpi vuoden 1941 opetussuunnitelmaan. Tuolloin myös kielentuntemukseen lisättiin sosiaalipsykologista sekä tyylintutkimuksen näkökulmaa. (Kauppinen, S. 1986, 21–30.)

1950-luvulta lähtien opetussuunnitelmissa korostettiin yhä enemmän sitä, että kielenkäyttö muotoutuu aina tiettyyn tarkoitukseen ja tilanteeseen. Esimerkiksi vuoden 1965 opetussuunnitelmassa pyrittiin painottamaan yhteisöllisyyttä mutta myös yksilöllisyyttä: muun muassa puheviestinnässä korostettiin kuuntelemisen merkitystä, ja luettavan kirjallisuuden kirjoja laajennettiin yhteiskunnassa merkitsevien tekstien kuten monenlaisen asiaproosan ja lehtitekstien lukemiseen. (Kauppinen, S. 1986.)

Peruskoulun myötä oppikoulun ja kansakoulun tavoitteet kirjattiin samaan asiakirjaan, ja kielikäsitteet eri opetussuunnitelmissa ovat vuodesta 1970 lähtien yhä enemmän painottaneet kielen käytön ensisijaisuutta ja lähtökohtaisuutta myös kieliopin opettamisessa. Kielen merkitys oman identiteetin rakentamisen ja kasvun välineenä huomioidaan entistä paremmin: yhtäältä on nostettu esiin itseilmaisu ja kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista nauttiminen, toisaalta on korostettu kielellä vaikuttamista (Kauppinen, M. 2007). Yhteisöllinen näkökulma tekstitaitoihin ja sekä käsitys kielestä monimerkityksisenä, tilanteisesti määrittävänä viestintävälineenä ovat korostuneita viimeisimmässä, vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (Luukka & Leiwo 2004).

Opetussuunnitelmat ovat paitsi heijastuksia aikansa kasvatustaloudesta myös tärkeitä dokumentteja, jotka ainakin välillisesti näkyvät oppiaineen didaktiikassa ja sen tutkimuksessa (Vitikka 2009). Peruskoulun opetussuunnitelmassa (Pops 2004) olennaisia ovat oppiaineita yhdistävät aihekokonaisuudet ja taitojen korostaminen. Äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtäväksi kirjataan ”kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta”. Tavoitteet on peruskoulun lopettavilla jaettu sisällön tasolla vuorovaikutustaitoihin, tekstinymmärtämiseen, puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimiseen, tiedonhallintataitoihin ja suhteeseen kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin (Pops 2004, 44-55). Didaktiikan kannalta olennaista näin monipuolisen sisällön opettamisessa on se, että menetelmät ovat sangen vaihtelevat ja että erilaisia sisältöjä opetetaan soveltuvin osin sellaisin harjoittein, jotka auttavat monen osa-alueen taitojen oppimiseen (esim. Kosonen 2006).

Didaktiikan tutkijat ovat havainneet, että esimerkiksi kaunokirjallisuuden, vaikkapa novellin avulla, voidaan opettaa ja harjoitella erilaisia lukutaidon tasoja – teknistä, ymmärtävää, elämyksellistä ja toiminnallista lukutaitoa – ja myös kirjoittamista – eläytyvää luovaa kirjoittamista, tekstuaalisen intervention mukaista uudelleen kirjoittamista, analyttistä ja erittelevää tekstintuottamista (esim. Kosonen 2006; Luukka & Jääskeläinen 2004). Lisäksi novellitekstin avulla voidaan tutkia esimerkiksi merkitystä kantavaa kielioppia, kielen vaihtelua, erilaisia tekstityyppien ilmentymiä (esim. Harmanen & Siirainen 2006). Keskustelua ilmaisusta ja sisällöstä sekä ilmaisuharjoituksia ja puhe-esityksiä voidaan helposti tarkentaa hyvään kaunokirjalliseen tekstiin pohjautuen (esim. Seppälä 2006; Suojala 2006). Samalla voidaan lähestyä yleisemmällä tasolla taidetta, kirjallisuutta ja kulttuuria, josta novelli on konkreettinen yksittäinen ilmentymä. Mediakasvatusta palvelevaan, kun novellin maailmasta rakennetaan vaikkapa internet-tekstejä tai kuvallista kerrontaa (esim.

Nyyssölä 2008). Jokaisella harjoitteella palvellaan samalla ajattelutaidon kehittämistä sekä itsensä ilmaisemista kielen keinoin. Opettajalle olennaista on löytää opetettavaa sisältöä ja taitoa parhaiten tukevat didaktiset ratkaisut (Leino 2002).

Metodisesti ja aihepiireiltään monipuolista äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöä ja didaktista monimuotoisuutta voitaneen osittain kiittää siitä, että suomalaiset koululaiset ovat menestyneet kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa vuodesta toiseen. Suomalaiset nuoret ovat aina olleet tutkittujen parhaimmistossa, ja esimerkiksi maantieteelliset ja koulujen väliset erot ovat olleet hyvin pieniä. Erot tyttöjen ja poikien tulosten välillä eivät tosin ole kuroutuneet umpeen: tytöt saavat edelleenkin parempia tuloksia kuin pojat, mikä sekin toisaalta on kansainvälinen ilmiö. (Harjunen & Karjalainen 2008; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008.)

Kansallisissa tutkimuksissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset eivät kuitenkaan näyttäyty yhtä mairittelevina: niiden mukaan tulokset heikkenevät käytännössä kaikilla tutkituilla osa-alueilla (Lappalainen 2001, 2004, 2006, 2008; Huisman 2006; Metsämuuronen 2006). Lisäksi huolestuttavalta tuntuu se, että samojen tutkimusten mukaan useat oppilaat – pojat useammin kuin tytöt – eivät pidä äidinkieltä ja kirjallisuutta erityisen kiinnostavana aineena, vaikkakin jokseenkin tärkeänä. Näiden tutkimusten perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan opintoja pitäisi etenkin luokanopettajankoulutuksessa entisestään vahvistaa (ks. myös Korkeamäki & Dreher 2011), sillä luokanopettaja opettaa peruskouluissa valtaosan eli 75–80 % oppiaineen tunneista (Lappalainen 2009; Hakulinen ym. 2009). Seuraavaksi luonkin katsauksen siihen aineen eri oppialueilla tehtyyn tutkimukseen, joka auttaa luomaan suuntaa kohti vahvistuvaa äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikkaa, sen tutkimista ja opettamista.

## **Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen**

Suomenkielisten lasten on tutkitusti verrattain nopeaa ja helppoa oppia lukemaan, sillä äänne–kirjainvastaavuus suomessa on erittäin hyvä (Aro 2004; myös Julkunen 1993). Lukutaito on kuitenkin muutakin kuin tekniikkaa, se on ennen kaikkea lukemisen kautta ymmärtämistä.

Lukemisen opettamisen didaktiikka on Suomessakin käynyt läpi suuria muutoksia. Kirjainten nimien ääneen luettelemisesta ja niistä tavun rakentamisen metodiikalla on kunniakkaat perinteet – onhan tätä metodia elävästi kuvattu Seitsemässä veljeksessäkin. Didaktisen

kehittelyn myötä metodi jalostui ensin foneettiseksi tavaamiseksi, joka perustuu kirjaimilla kuvattujen äänteiden tunnistamiseen ja niiden kautta tavujen ja sanojen rakentamiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, ettei tankata ääneen kirjainten nimiä, vaan luetellaan äänteitä. Äänteitä yhdistämällä päädytään liukumalla lukemiseen, ja tavurytmin harjoittaminen sen rinnalla luo pohjaa äänne menetelmille, joiden avulla joillekin oppilaille hankaluutta tuottavaan tavaukseen ei tarvitse puuttua. (Korkeamäki 2007.) Äänteiden liukumiseen ja rytmiin pohjautuu myös yhä edelleenkin käytössä oleva KÄTS-menetelmä, joka kehitettiin alun perin lukemisvaikeuksien korjausmenetelmäksi. Siinä oppiminen hahmotetaan neljän osaprosessin kautta: Kirjaimen ja äänteen yhdistäminen; Äänteiden yhdistäminen; Tavun hahmottaminen; Sanan hahmottaminen. Suurin osa nykyisistäkin aapisista tukee pääosin tämän menetelmän käyttöä. (Koponen 2006; Lerkkanen 2006, 59-66.) Tämäntapaisia lukemaan opettamisen menetelmiä kutsutaan synteettisiksi: ne etenevät pienemmästä yksiköstä kohti suurempaa.

Tutkijoiden mukaan (Lerkkanen 2006, Koponen 2006) toinen keskeinen suuntaus lukemaan opettamisessa ovat analyttiset menetelmät: liikkeelle lähdetään merkitystä kantavista kokonaisuuksista ja edetään kohti pienempiä yksiköitä, kuten esimerkiksi kokosananamenetelmässä, jossa opiskeltava yksikkö on merkitystä kantava sana. Varhaisena esimerkkinä analyttisista metodeista on melko radikaaleista lähtökohdista syntynyt Lukemaan puheen perusteella (LPP) -menetelmä eli tekstimenetelmä, joka Suomessa tuli tutuksi 1970-luvulla (Korkeamäki 2007, 13). Puhuminen ja kuunteleminen nähdään siinä lukemaan oppimisen lähtökohtina. Oppilaan omat kokemukset, ajattelu, toiminta ja puhe ovat keskeisiä; oppikirjaa ei käytetä; oppimateriaalin pohjana on oppilaiden oma puhekieli; kirjaimet ovat esillä esimerkiksi luokahuoneessa, ja oppija oppii ne oman rytminsä mukaisesti. Kirjoittamisen ja lukemisen oppiminen tapahtuvat samanaikaisesti. (Koponen 2006.) Opettajien näkemyksiä kartoitettaessa on huomattu, että menetelmää moititaan työlääksi, mutta kiitellään motivoivaksi ja lukemisen ymmärtämistä edistäväksi. Synteettisten menetelmien heikkoutena nähdäänkin usein mahdollinen jumiutuminen tekniseen suorittamiseen. Useimmiten opettajat lukemaan opettaessaan käyttävät ja pitävät hyvinä analyttisten ja synteettisten menetelmien yhdistelmiä. (Lerkkanen 2006; Koponen 2006.)

Nykyisessä oppimisajattelussa vallitsevaa sosiokulttuurista oppimisenäkemyksiä (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006) noudattaa ehkä puhtaimmin ajatus sukeutuvan lukutaidon oppimisesta (Lerkkanen 2006, 55). Lapsille rakennetaan oppimisympäristö, joka on kielellisesti rikas ja jossa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista tuetaan ilman, että siihen

muodollisesti opetetaan. Leikin ja toiminnan kautta herätetään innostus kirjainten ja äänteiden oppimiseen, ja oppilasta opetetaan silloin, kun hän itse osoittaa kiinnostusta johonkin sisältöön. (Korkeamäki 2004.) Tätä näkökulmaa on mahdollista soveltaa myös tietotekniikkaa hyödyntävässä oppimisympäristössä (Trageton 2007).

Tutkimuksellista näyttöä on kertynyt siitä, että kun lapset opiskelevat lukemaan myös tietokoneella kirjoittamisen avulla, he samalla saavat enemmän aikaa sisällön pohtimiseen eivätkä joudu pohtimaan vain teknistä motorista suoritusta, joten oppiminen nopeutuu (Trageton 2007). Näin oppilaat välttävät sen karikon, johon moni kirjoittamista opiskeleva valitettavasti kompastuu: käsin kirjoittamisen hitauteen ja kömpelyyteen. Mutta jos oppilas kokee lukemisen ja kirjoittamisen vastenmieliseksi, siihen voi olla muitakin syitä kuin kehittymätön motoriikka. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien taustalla on todettu olevan sosiaalisia, psykologisia ja neurologisia ongelmia. Lukivaikeuksien tunnistaminen onkin tärkeää etenkin alkuopetuksen opettajille (Siiskonen, Aro & Holopainen 2008; Thuneberg 2006). Niiden tunnistamiseen ja ylipäättään suomen kielen kirjoittamisen vaikeuksien tutkimiseksi on kehitelty ja testattu muun muassa erilaisia sanelukirjoitusmenetelmiä (ks. Kulju & Mäkinen 2009). Tutkimusten mukaan runsaat kirjoitusvirheet korreloivat takeltelevaan ääneen lukemiseen (Mäkinen 2007), joten lukemisen ja kirjoittamisen yhteyteen sekä sanojen kokonaisrakenteen hallintaan pitäisi kiinnittää enemmän huomiota (Kulju & Mäkinen 2009, 527).

Peruskoulun vuosiluokkien 1–2 opetussuunnitelman perusteissa (Pops 2002) tavoitteena on, että oppilas kolmannelle luokalle siirtyessään osaa lukea melko sujuvasti, niin että hän ymmärtää tekstiä ja selviää teknisesti myös outojen sanojen lukemisesta. Tavoitteena on, että oppilas on lukenut ainakin muutaman ikäkaudelleen sopivan lastenkirjan. Oppilaan tulisi myös osata kirjoittaa erilaisia viestejä eri tarkoituksiin, sekä käsin että tietokoneella niin, että oikeinkirjoituksen perusteet ovat hallussa. Näiden tietojen ja taitojen opettamisen ongelmiin ja oppimisen varmistamiseen tähtää myös edellä mainittu tutkimuskirjallisuus.

### **Kielioppi ja kielentuntemus**

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-alueista tuskin mikään on herättänyt niin paljon sekä ainedidaktikkojen että opettajien ja oppilaiden intohimoja kuin kieliopin opettaminen (ks. esim. Koskinen 1988, Kauppinen, A. 2006). On kysytty, miksi äidinkielen kielioppia

oikeastaan pitää edes opettaa – jokainenhan äidinkieltä osaa! Kieliopin opettamisen tradition on pitkin muistilistoineen ja käsiteluteloineen arveltu jättäneen moneen vastenmielisyyden sen opiskelua kohtaan (Korhonen & Alho 2006a).

Didaktisessa kirjallisuudessa kieliopin opetus hahmotetaan yleensä osaksi kielentuntemuksen opetusta, mutta kielentuntemukseen sisältyy paljon muutakin kuin kielen rakenteen tutkimista (Koskinen 1990). Kielentuntemuksen piiriin luokitellaan yleensä esimerkiksi kielen järjestelmäluonteen ja kielen tehtävien tutkiminen, maailman kielitilanteen ja kielten suhteiden ja sukulaisuusjäsentäminen, kielten elämän, kehittymisen ja jopa kuolemankin tarkasteleminen, kielen ja kulttuurin yhteyksien tutkiminen sekä kielidemokratian ja kielipoliittisten kysymysten valaiseminen. Näiden muiden kielentuntemukseen liittyvien näkökulmien osuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla on koko ajan lisääntynyt (ks. Kauppinen, M. 2007), mutta silti se on melko uutta. Kielentuntemuksen osuuden kasvattamisesta ja sen opettamisen motivoimisesta on käyty runsaasti keskustelua aina 1960-luvulta saakka, etenkin peruskoulun rakentamisen yhteydessä (Koskinen 1990).

Kielentuntemukseen sisältyvä osio *kielioppi* on terminä hieman hankala, sillä sillä voidaan kielitutkimuksessakin viitata hyvin monenlaisiin asioihin. Kieliopilla voidaan ensinnäkin viitata ihmisen omaan sisäiseen kielioppiin, kielitajuun (Vilkuna 2006, Nikanne 2006). Tämä on se ”kielioppi”, jonka jokainen oppii oppiessaan oman äidinkieltä ja jota ei erikseen tarvitse kenellekään opettaa. Juuri tämän kielitajun tietoiseen herättelemiseen ja siihen tukeutumiseen monet kieliopin opetusta pohtineet ovat halunneet kieliopin opetuksessa tähdättävän (Korhonen & Alho 2006a). Se, miksi kaikilla oppilailla ei ole aivan samanlainen kielitaju eli kieliopin tuntemus, johtuu siitä, että kieli vaihtelee ja on jatkuvassa muutoksen tilassa. Kielen eri variaatioissa voivat myös kieliopin ”säännöt” poiketa toisistaan ja muodostaa rinnakkaisia järjestelmiä, erilaisia osittaisia kielioppeja, joista osa ei kuulu kaikkien yhteisössä elävien kielitajuun (Alho & Korhonen 2007). Tämän seikan havainnointiin ja systematisointiin kielentuntemuksen, erityisesti sosiolingvistiikan, näkemyksistä on hyötyä. Kielentuntemuksen opetusta motivoinee myös se, että mitä useampi kielen rekisteri oppilaalla on hallussaan, sitä laajempi on hänen kielitajunsa ja sitä myöten myös hänen kykynsä ja taitonsa käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa, erilaisille vastaanottajille ja eri tarkoituksiin (Kauppinen, A. 2005).

Toiseksi kieliopilla voidaan viitata kielestä tehtyihin kuvauksiin. Sillä voidaan tarkoittaa joko kielestä tehtyä tieteellistä kuvausta, deskriptiivistä kielioppia, tai preskriptiivistä,



normatiivista kielen kuvausta. Deskriptiivinen kielioppi kuvaa kielen sellaisena kuin se käytössä ilmenee, preskriptiivinen taas sen, millainen kirjakielisen ilmaisun tulisi olla (Vilkuna 2006). Deskriptiivisen kieliopin suhdetta normatiiviseen kielioppiin on ilmeisen vaikeaa hahmottaa, sillä kielioppi-termi tarkoittaa monelle maallikolle samaa kuin kielenhuolto ja oikeinkirjoitus. Deskriptiivinen kielioppi pyrkii kuitenkin kuvaamaan tutkimuksen avulla yhteisössä vallitsevaa kielitajua, johon siis kuuluvat myös muut kielimuodot kuin normatiivinen kirjakieli. Preskriptiivinen kielioppi on kielenhuollon apuväline, joka sekkin on hitaan muutoksen alainen, kun kirjakielen normeja tarkistetaan ja muutetaan elävän kielen muuttuessa (Hiidenmaa 2007).

Pedagogisia kielioppimalleja ja kieliopin opettamista analysoineet perustavat äidinkielen kieliopin didaktiikkaa nykyisin yhä enemmän deskriptiivisen kieliopin hyödyntämiseen (esim. Korhonen & Alho 2006a,b; Harjunen & Korhonen 2008; Alho & Kauppinen 2008). Tähän uudempaan pedagogiseen lähestymistapaan on saatu eväitä paitsi komiteamietinnöstä *Kieli ja sen kieliopit* (1994) myös *Isosta suomen kieliopista* (Hakulinen ym. 2004), jossa kieltä kuvataan sen käytöstä käsin huomioiden monet kielen muodot, myös puhekielen omat rakenteet. *Ison suomen kieliopin* suuntaviivoissa on kehitetty uudenlaisia, prototyyppeihin tapauksiin, todelliseen kielenkäyttöön sekä merkityksen ja muodon suhteita analysoivaan kaksisuuntaiseen kielioppiopetukseen liittyviä malleja (Korhonen & Alho 2006b; Alho & Kauppinen 2008). Tuontapaisen kieliopin opetuksen nähdään antavan mahdollisuuksia kieliopin opiskeluun niin, että myös tunteet, tahto, ajatukset ja kokemukset saadaan paremmin valjastettua osaksi oppimisprosessia (Harjunen & Korhonen 2008). Uudempia lähestymistapoja ovat myös kielentämiseen liittyvät didaktiset menetelmät (Kulju 2010, Rättyä 2011) sekä toiminnallinen kielioppi, jossa draamametodeilla on keskeinen rooli (Sarmavuori & Maunu 2011).

Oppiaineen didaktiikan tutkimuksissa ja keskusteluissa kieliopin opettamisen tärkeyttä on perusteltu sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oman sisällön näkökulmasta (Harmanen 2011) että äidinkielen kieliopin opiskelun siirtovaikutuksella: On esimerkiksi esitetty, että kieliopin termien tulee tulla tutuiksi oman kielen näkökulmasta, jotta muiden kielten kielioppirakenteiden hahmottaminen tulisi helpommaksi (Korhonen & Alho 2006a, 72-73); aina ei tosin ole oltu tyytyväisiä siihen, että äidinkielessä ja kirjallisuudessa nähdään lähinnä muiden oppiaineiden oppimisen välinearvoa. Siirtovaikutuksesta on kuitenkin kyse myös silloin, kun perustellaan kieliopin opettamista sillä, että se yleisellä tasolla auttaa oppilaan kielenkäytön kehittymistä (Kauppinen, A. 2006). Tämä perustelu on esitetty jo

1800-luvulla (Koskinen 1988, 303), mutta se on edelleenkin ajankohtainen, sillä on havaittu muun muassa, että kielentuntemuksen opiskelemisella on myönteistä vaikutusta oppilaan kirjoitustaidon kehittymiseen (Lappalainen 2004, 155).

Kieliopin opettamista voidaan perustella myös sillä, että tietty kieliopin käsitteiden ja sääntöjen tuntemus on välttämätöntä, kun opiskellaan kirjakielen normistoa eli kielenhuoltoa (Hiidenmaa 2007). Vaikka siis opiskeltaisiin deskriptiivistä kielioppia, se tukee normatiivisen kieliopin omaksumista. Mutta kielenhuollon lisäksi myös muuhun kielestä puhumiseen ja erilaisten kielenkäyttöjen analysoimiseen tarvitaan metakieltä, jota opitaan kieliopin opiskelusta (Pynnönen 2006). Lisäksi kieliopin opiskelun on aina myös ajateltu vaikuttavan suotuisasti oppilaan ajattelun kehittymiseen, koska se mahdollistaa sekä systemaattisen havainnoinnin että teoreettisten yleistysten tekemisen, mikä puolestaan edistää loogista ajattelua ja harjoittaa ongelmanratkaisukykyä (Koskinen 1988; Koskinen 1990; Kauppinen, A. 2006).

Nykyisin oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus eheyttäväksi teemaksi on tarjottu monikollista termiä *tekstitaidot* (Luukka & Leiwo 2004, Luukka 2009). Sillä voidaan tarkoittaa laajimmillaan sitä, että yksilö osaa ”lukea ja kirjoittaa ja pystyy näiden taitojen avulla osallistumaan koulutukseen ja yhteiskunnan toimintaan” (Luukka 2009, 13). Äidinkielen ylioppilaskokeessa tekstitaidot määritellään kokelaan taidoksi ”eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista. Siihen kuuluu myös taito tehdä havaintoja tekstin ilmaisukeinoista ja soveltaa taitojaan sekä tekstin vastaanottamiseen että tuottamiseen” (YTL). Ilman kieliopin ja kielentuntemuksen opiskelua tekstitaitoiseksi oppiminen ei siis ole mahdollista.

Yllättävän harvoin kieliopin opetusta tarkasteltaessa nostetaan esiin se, että kielioppi on monen oppilaan mielestä myös sangen kiinnostavaa. Opettajien kokemusten mukaan erityisesti matemaattis-luonnontieteellisesti suuntautuneet oppilaat voivat äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueista kokea mielenkiintoisimmaksi juuri kieliopin opiskelun. Kielioppia voi siis hyvin opiskella myös ja nimenomaan vain ”kieliopin vuoksi”, kuten Riitta Korhonen ja Irja Alho esittävät (2006a).

Nykyisessä Suomessa ja maailmassa on erityisen suuri paine panostaa monipuoliseen kielentuntemuksen opettamiseen ja tällaisen opetuksen tutkimiseen. Monikulttuurisissa ja -äidinkielisissä luokissa muutkin kuin suomea äidinkielenään puhuvat voivat osallistua asiantuntijoina kielestä käytävään keskusteluun silloin, kun puhutaan kielen merkityksestä

identiteetin ja kulttuurin rakentajana, kielijärjestelmistä, maailman kielitilanteesta tai kielidemokratiasta ja kielellisistä oikeuksista. Näiden teemojen tärkeys korostuu medioituvassa maailmassa, jossa tietyistä kielistä ja kulttuureista muodostuu valtakieliä ja jossa globalisaatio on arkipäivää. Kielentuntemukseen saa kuitenkin syvyyttä vasta, kun ymmärtää kielen järjestelmäluonteen ja pystyy havainnoimaan kieltä ja sen käyttöä laajemmasta näkökulmasta.

### **Kirjoittamisen opetus**

Suomalaisten peruskoululaisten lukutaito on monissa tutkimuksissa hyväksi havaittu (ks. esim. Linnakylä & Sulkunen 2005). Sen perusteella voisi ajatella, että myös kirjoittamisen taidot olisivat hyvät, sillä kirjoitustaidot ja analyttinen, hyvä lukemisen taito kulkevat rinnakkain (Luukka 2009). Oppimistulokset kertovat kuitenkin toista: nuorten kirjoitustaidot ovat heikkenemässä, ja tyttöjen kirjoitustaidot olivat keskimäärin paremmat kuin poikien (Lappalainen 2006). Arviointien mukaan osaamisen ääripäihin asettuvat yhdeksäsluokkalaisista lukioon suuntautuva tyttö ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuva poika (Lappalainen 2004, 2006). Sukupuolistuneiden erojen lisäksi huolestuttavana voi pitää kirjoitustaitojen heikkenemistä ylipäätään, sillä kirjoittamisessa integroituvat hyvin monenlaiset oppimisen tiedot ja taidot – sisällön lisäksi tekstien kautta tulevat punnituksi ajattelun ja jäsentämisen taidot sekä kyvyt argumentoida ja välittää koherentisti asenteita ja erilaisia näkökulmia.

Kirjoittamisen didaktiikassa onkin pyritty hahmottamaan tekstin tuottamisen ulottuvuuksia kolmesta suunnasta: miten tekstin ilmiä tuotetaan, miten kirjoitusprosessia hallinnoidaan ja miten asetetaan osaksi yhteisössä vallitsevaa kirjoituskulttuuria (Svinhufvud 2007). Ulottuvuudet ovat edelleen mukana kaikessa kirjoittamisen opetuksessa ja didaktisessa hahmottamisessa, mutta mainittua järjestystä voidaan tietysti määrin pitää myös kronologisena kuvauksena kirjoittamisen didaktiikan kehittämisessä. Suuntaus on nimittäin ollut muodon ja esimerkiksi oikeinkirjoittamisen painotuksesta (ks. mm. Sarala 1993) kohti yhteisöllisten ja yhteisöllistä tekstien tuottamista ja paneutumista enemmän sisältöön ja oman äänen esiin saamiseen (Ivanič 2004). Tämä näkyy myös suomalaisessa peruskoulussa tekstitaitojen korostuksena: painotetaan sekä useiden tekstilajien opiskelemisen tärkeyttä että oman kirjoittamisprosessin vaiheiden tunnistamisen ja hallinnan merkitystä (Harmanen & Takala 2009, Harjunen ym. 2011).

Yhdeksi peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen heikkoudeksi on tutkimuksessa tunnistettu se, että oppilaat tulevat nykyopetuksessa tutuiksi lähinnä vain yhden tekstityypin, nimittäin kertovan tekstin kanssa (Lappalainen 2004). Kirjoittamisen opetuksessa on usein painotettu luovuuden aspektia, ja nähtävästi siksi erityisesti kertomuksiin liittyvät tekstit ovat niitä, joissa oppilaiden on ajateltu pääsevän ilmaisemaan itseään ja nauttimaan kirjoittamisesta. Luovan kirjoittamisen oppia onkin runsaasti saatavilla, ja myös siihen liittyviä kirjoittamiskäsityksiä on tutkittu (Värre 2001; Kurula & Linkopuu 2004). Luova kirjoittaminen ja sanataide voimaannuttavat opiskelijoita (esim. Goldberg 2004), joten niiden merkitystä osana koulun kirjoittamisen opetusta ei voi väheksyä – vaikka sen tuloksena oppilaat tuottaisivatkin runsaasti myös narraatiota.

Kirjoittamisen opetuksessa on kuitenkin pyritty paneutumaan myös muuhun kuin sanataiteellisen tekstin tuottamiseen. Jo 1980-luvulta (Pentikäinen 2007, 146) kirjoituksen didaktiikan tutkimuksen myötä opetukseen saatiin uusia tuulia prosessikirjoittamisen avulla (esim. Linnakylä ym. 1992, Linna 1994). Pyrittiin pääsemään eroon perinteisestä koulukirjoittamisesta ja erityisesti ainekirjoituksesta korostamalla sitä, että tekstin kirjoittaminen on hitaasti kehkeytyvä prosessi – mikä tarkoittaa tietenkin sitä, ettei teksti yhdellä istumalla tule valmiiksi. Vaikka prosessikirjoittamisen idean myötä saatiin uusia eväitä opetukseen, tekstin uudelleen muokkaaminen palautteen perusteella on ollut hieman hankalasti toteutettava hanke, sillä oppilaat eivät välttämättä ole osanneet motivoitua kirjoittamaan ja muokkaamaan tekstiä moneen kertaan (Murtorinne 2004). Tutkimuksessa on osoitettu, että prosessikirjoittamiseen olennaisesti kuuluvan palautteen antamisen ja vastaanottamisen tavat voivat kuitenkin tuon metodin kautta kehittyä ja rikastaa kirjoittamisen oppimista ja opettamista monella tavoin (Murtorinne 2005). Vaikka prosessikirjoittamisen kaiku metodina on nykyään hieman vanhanaikainen, itse asia kuitenkin pysyy ajankohtaisena: kirjoittaminen tulee aina olemaan taito, jossa myös työskentelytapojen tunnistaminen ja niiden hallinta on olennaista.

Tutkijat ovat toisinaan moittineet prosessikirjoittamista siitä, että sen näkökulma on liiankin yksilopsykologinen: vaikka tekstin prosessoimiseen liittyy vuorovaikutusta ja esimerkiksi palautteen saamista, prosessikirjoituksen voidaan nähdä tähtäävän lähinnä yksilön omien kognitiivisten taitojen tunnistamiseen (Luukka 2004). Toisesta, yhteisöllisestä suunnasta kirjoittamisen opettamista lähestytäänkin systemis-funktionaalista kielentutkimuksesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta ammentavassa genrepedagogiikassa (Cope & Kalantzis 1993, Swales 2004). Se lähtee prosessikirjoittamista täsmällisemmin liikkeelle tekstin

lukemisesta ja tutkimisesta: Ensin havainnoidaan yksittäistä tekstiä, tutkitaan sen rakennetta, muotoa, sanomaa ja vuorovaikutusta. Tämän jälkeen mallinnetaan tekstin avulla laajemmin sitä tekstilajia, johon tutkittu teksti ja sen rinnakkaistekstit asettuvat. Kun tekstilajille ominaiset piirteet on havainnoitu, tutkittu ja mallinnettu, ollaan valmiit rakentamaan opitun pohjalle oma teksti. (Luukka 2003.) Tavoitteena genrepedagogiikassa on opiskella myös yhteisössä ja kulttuurissa merkityksellisiä tekstilajeja ja mahdollistaa näin tekstilajin tajun kehittyminen (Kalliokoski 2002).

Genrepedagogiikan on toisinaan arveltu tuottavan liian samankaltaisia tekstejä, jotka lähinnä matkivat malleja ja lakastuttavat kirjoittajan luovuutta. Kulttuurissa merkittävien tekstilajien tuntemus on kuitenkin selvästi osa niitä taitoja, jotka kuuluvat yhteisön jäsenten kansalaistaitoihin ja selviytymisstrategioihin. Genrepedagogiikka pakottaa lisäksi sekä lukemaan analyttisesti että tutustumaan laajaan kirjoon erilaisia tekstejä, minkä puolestaan on huomattu parantavan kirjoittamisen taitoja. Oman ja toisten tekstien lähilukemisen taito on olennainen osa kirjoittamisen taitoa, käytetäänpä hyödyksi prosessi- tai genrepedagogiikkaa. (Pentikäinen 2007.)

Kirjoittaminen ei kuitenkaan aina suju, kuten toivotaan (Kuusela 2011). Kirjoittamisen esteitä luovat sekä sisäiset että ulkoiset ongelmat sosiaalisista paineista, teknis-motorisista ongelmista ja ajan puutteesta epäonnistumisen pelkoon, perfektionismiin ja jopa neurologisiin tai psyykkisiin ongelmiin (Svinhufvud 2007). Nykyisin myös yhä useammin oppilaiden kielellinen tausta voi tuottaa haasteita kirjoittamisen opetukseen. Oppilaat, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomen kieli, voivat kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ja suullisessa viestinnässä olla yhtä menestyksekkäitä kuin äidinkieleltään suomenkieliset oppilaat (Halonen 2009a), mutta puutteet kielitaidossa tulevat esiin kirjoittamisessa (Kalliokoski 2008, Halonen 2009b). Nykyään tekstimaailma on myös sangen moninainen, ja erilaisia kirjoitetun kielen malleja on tarjolla paitsi sähköisessä mediassa myös painetussa sanassa huomattavasti suurempi kirjo kuin ennen. Myös äidinkielellään kirjoittavien oppilaiden on näin yhä vaikeampi pitää toisistaan erillään kirjakielen ja puhekielen keinot (Buchberger 2000, 9-97, Hytönen 2006, Routarinne & Uusi-Hallila 2008), mikä kuitenkin on usein nähty erityisesti suomea toisena kielenä kirjoittavien oppilaiden tekstien olennaiseksi piirteeksi (Halonen 2009b).

Uusien medioiden ja oppimisympäristöjen käyttö kirjoittamisen opetuksessa on haaste, johon äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikassa ja sen tutkimuksessa pyritään tulevaisuudessa

vastaamaan. Diginatiivi nuoriso pitää tietokonetta ja internetiä välineinä, joiden käyttö on itsestään selvää (Luukka ym. 2008, Aalto & Uusisaari 2009). Sekä tutkimukset että opettajien kokemukset myös kertovat, että tietokoneella kirjoittaminen uusissa oppimisympäristöissä ja aitojen tekstien kirjoittaminen ja julkaiseminen uusissa medioissa motivoivat oppilaita – ja erityisesti kirjoittamiseen vastahankaisesti suhtautuvia poikia – aivan toisin kuin lyijykynän pyörittäminen paperilla (Merisuo-Storm 2002, Sinko ym. 2005). Vaikka siis kirjoittamistaito koulukontekstissa näyttää tutkimusten perusteella heikkenevän, uudenlainen kirjoittaminen ja multimodaalisten tekstien rakentaminen erilaisilla sosiaalisen median kentillä kertoo muuta: peruskouluikäisetkin nuoret kirjoittavat, mielellään, paljon ja menestyksekkäästi (esim. Routarinne & Uusi-Hallila 2008, 186-239, Leppänen, Nikula & Kääntä 2008, 204-298).

### **Eheyttäminen ja uudet näkökulmat**

Edellä olen käsitellyt didaktista tutkimusta lähinnä kielentuntemuksen opetuksen sekä lukemisen ja kirjoittamisen alueilta heijastellen niitä tekstitaitojen näkökulmaan. Tässä katsannossa kirjallisuuskasvatuksen tutkimuksen osuus on jäänyt vähemmälle, vaikka juuri sen kautta on helppoa eheyttää äidinkielen ja kirjallisuuden alueen moniaalle haarovia näkökulmia (esim. Kirstinä ym. 1994, Rikama 2000, Koskela & Lankinen 2003, Linna 1999, 2004). Kirjallisuuden lukemisen avulla voidaan oppia sekä eläytyvän että analyttisen lukemisen taitoja ja samalla johdattaa oppijat keskustelemaan kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteisölle (Lahtinen 2007). Kielentuntemuksen opetuksessa vallitseva painotus keskittyä kielen käytön tutkimiseen antaa runsaasti tilaa myös kaunokirjallisen tekstin käyttämiseen kieliopin ja kielentuntemuksen alueiden materiaalina. Kun lähdetään tutkimaan tekstin rakennetta sen pienempiinkin yksityiskohtiin paneutuen, on mahdollista osoittaa kielen piirteiden merkitys kokonaisen tekstin maailman rakentamisessa. Kaunokirjalliset tekstit tarjoavat myös mainion lähtökohdan tekstuaalisille interventioille, joilla voidaan tutkia kieltä monitasoisesti sosiaalisesta vaihtelusta kaunokirjallisen kerronnan keinoihin ja tekstilajien piirteisiin (Leppänen 2004). Kirjallisuuteen kasvattaminen on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisimpiä tavoitteita, ja kaunokirjallisen tekstin lukeminen ja tutkiminen antaa oppiaineen osa-alueista parhaimmillaan eniten eväitä persoonallisuuden kasvuun ja toisten ihmisten ymmärtämiseen (Lahtinen 2007). Sitä paitsi kirjallisuuskasvatuksen ansiosta oppilaat tulevat lukeneeksi koulussa kokonaisia kirjoja ja

analysoineeksi kokonaisen, pitkän tekstin ominaisuuksia. Tämä opettaa pitkäjänteisyyteen, jollaiseen nykyinen fragmentaaristen tekstien ja ajankäytön aikakausi ei luonnostaan ohjaa.

Mutta vaikka äidinkieli ja kirjallisuus tarjoaa monipuolisesti tietoja, taitoja ja näkökulmia, oppiaineen didaktiikan tutkimuksessa esiin nousee kaksi kesto-ongelmaa: äidinkieli ja kirjallisuus ei oppilaista ole kovin kiinnostava aine, eivätkä etenkin pojat motivoitu sen opiskelemiseen (esim. Lappalainen 2006). Vaaditaan siis myös uusia didaktisia ratkaisuja. Yhtenä vaihtoehtona olen ehdottanut oppiaineen painottamista enemmän kielentuntemuksen suuntaan, niin että kielentutkimuksen yhteiskunnalliset ja filosofiset ulottuvuudet ja toisaalta kielijärjestelmän systemaattinen, didaktisesti perusteltu ja ongelmaratkaisuja mahdollistava luonne nousisivat paremmin esiin (Tainio 2010). Tämän tulokulman esiin nostaminen saattaisi onnistua helpommin, jos oppiaine rinnastettaisiin nykyistä selvemmin muihin kieliaineisiin. Oppiaineen nimeksi onkin ehdotettu nykyisen sijasta nimeä suomen kieli ja kirjallisuus (Hakulinen et al. 2009). Nykyinen äidinkieli ja kirjallisuus on leimautunut ”tyttöjen aineeksi”, ja ehkä nimen muuttaminen ja näkökulman tarkistaminen voisi auttaa oppilaitakin näkemään oppiaine vähemmän sukupuolistuneena. Nimenmuutos voisi lisäksi antaa enemmän tilaa osallistua asiantuntijoina opetukseen myös niille oppilaille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Oppiaineen uusi nimi ja mahdollinen kielentuntemuksen painotus ei kuitenkaan saisi merkitä kirjallisuuskasvatuksen vähenemistä, vaan pikemminkin sitä, että kirjallisuuskasvatuksen ja kielentuntemuksen yhteisiä intressejä ja metodeja tulisi nykyistä enemmän miettiä, tunnistaa ja avata uusille pedagogisille ratkaisuille.

Toiseksi oppiaineen didaktiikkaa ja sen tutkimusta tulisi kehittää niin, että sosiaalinen media ja uudet oppimisympäristöt otettaisiin nykyistä paremmin huomioon (ks. Nyysölä 2008). Kirjoittamisen ja lukemisen perustaitoja ja niiden syventämisen opettamista ei tosin voida uusilla teknisillä kikoilla tai välineillä kovin toisenlaisiksi muuttaa – perustekniikka ja vaaditut osataidot pysyvät samoina (Makkonen-Craig 2011). Silti opetuksen käytännön toteutusta voidaan aina uudistaa ja ajantasaistaa, ja saada näin kaikki oppilaat – sekä pojat että tytöt – entistä innostuneemmiksi myös äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla opiskeltavista asioista. Sekä opettajankoulutus että opettajien täydennyskoulutus, jotka puolestaan perustuvat didaktiseen tutkimukseen, voivat omalta osaltaan vaikuttaa siihen, että opettajat näkevät mahdollisuuksia uusissa teknisissä apuvälineissä (Luukka ym. 2008). Uutta ajattelua tarvitaan myös siihen, että oppilaiden usein paremmat tietotekniset kyvyt nähdään voimavarana eikä uhkana omalle opetukselle.

Edellä olen perustellut sitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja sen didaktisen tutkimuksen sisällä kriittisen pedagogiikan näkökulma on enemmänkin kuin mahdollinen, se on jopa suotava. Kielen ja kulttuurin tuntemus, yhteiskunnassa välttämättömät lukemisen, kirjoittamisen sekä vuorovaikutuksen taidot ovat keskeisiä demokraattisen ja välittävän yhteiskunnan rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Tämä ulottuvuus motivoi myös äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan tutkimuksen jatkuvan kehittämistyön: perimmäisenä tavoitteena on auttaa opiskelijaa kasvamaan ihmiseksi, joka voi katsoa luottavaisesti elämään ja tulevaisuuteen.

## Lähteet

Alho, I. & Korhonen, R. 2007. Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja vetämässä. Teoksessa S. Grünthal ja E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: SKS, 88-106.

Alho, I. & Kauppinen, A. 2008. Käyttökielioppi. Helsinki: SKS.

Arnesen, A.-L., Lahelma, E. & Öhrn, E. 2008. Travelling discourses of gender and education: The case of boys' underachievement, *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1–14.

Aro, M. 2004. Learning to read: The effect of orthography. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. University of Jyväskylä.

Buchberger, I. (toim.) 2000. Elämä odottaa. Kevään 1999 kansallisen äidinkielen kokeen tuloksia. Kielen ja kirjallisuuden oppimisen tutkimuskeskus, C-sarja 1. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 1993. The powers of literacy: a genre approach to teaching writing. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Goldberg, N. 2004. Luihin ja ytimiin: kirja kirjoittajalle. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Grünthal, S. 2007. Onko ainedidaktiikka elefantti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. Teoksessa S. Grünthal ja E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: SKS, 12-27.

Grünthal, S. & Harjunen, E. (toim.) 2007. Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: SKS.

Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) 2006. Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava.



Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hakulinen, Auli ym. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. 2009. Kotimaisten kielten tutkimuslaitos

Halonen, M. 2009a. Oppitaipaleella – katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksännelle. Teoksessa J. Lasonen ja M. Halonen, (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 45-60.

Halonen, M. 2009b. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 2/2009: 329-355.

Harjunen, E. & Karjalainen, T. 2008. PISA 2006 – Reading literacy assessment. In Hautamäki, J. et al. (eds.) *Pisa 06 Finland. Analyses, reflections, explanations*. MinEdu.

Harjunen, E. & Korhonen, R. 2008. Äidinkielen kielioppi – sydämenasia! Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi ja S. Shore (toim.) Puheen ja kirjoituksen moninaisuus. AFinLan vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

Harjunen, E., Juvonen, R., Kuusela, J., Silén, B., Sääsilahti, M. & Örnmark, M. 2011. Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.

Harmanen, M. 2011. Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. *Virittäjä* 115(3), 385-394.

Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.) 2006. Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL.

Harmanen, M. & Takala, T. (toim.) 2009. Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: ÄOL.

Hiidenmaa, P. 2007. Kielenhuolto tekstitaitojen osana. Teoksessa S. Grünthal ja E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: SKS, 123-137.

Huisman, T. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa [2005]. Helsinki: Opetushallitus.

Hytönen, P. 2006. Kirjoitetun kielen monet kontekstit – kirjakielen opettamisen valintoja. *Virittäjä* 110: 601-607.

Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language & education* 18: 220-245.

- Julkunen, M.L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Kalliokoski, J. 2002. Tekstilajin taju. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen ja T. Onikki-Rantajääskö (toim.) Äidinkielen merkitykset. Helsinki: SKS, 147-159.
- Kansanen, P. 2011. Selected theses for a sustainable teacher education programme. *Orbis scholae* 5(2), 51-65.
- Kauppinen, A. 2005. Kieli – selviytymisstrategia. *Virittäjä* 1/2005: 83-86.
- Kauppinen, A. 2006. Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen ”mihin kielioppia tarvitaan?” Teoksessa M. Harmanen ja M. Siirainen (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL, s. 93-102.
- Kauppinen, M. 2007. Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula ja P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – oppiminen kielessä. *AFinLan vuosikirja 2007*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. 1996. Opetusministeriö: Edita
- Kirstinä, L., Kemppainen, L. & Uusi-Hallila, T. 1994. *Nykyopustin*. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta. Tampere: Kirjayhtymä.
- Koponen, H. 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal ja J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi*. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 32-59.
- Korhonen, R. & Alho, I. 2006a. Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL, s. 71-92.
- Korhonen, R. & Alho, I. 2006b. Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siirainen (toim.) *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL, 103-126.
- Korkeamäki, R.-L. 1996. How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. *Acta Universitatis Ouluensis E 21*. University of Oulu: Department of Teacher Education.
- Korkeamäki, R.-L. 2007. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen Suomessa. Teoksessa A. Trageton, *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11-22.
- Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. 2011. Early literacy pedagogy and the Finnish national core curriculum? *Journal of Curriculum Studies* 43(1), 109-137.
- Koskela, L. & Lankinen, P. 2003. *Opas kaunokirjallisuuden lukemiseen*. Helsinki: SKS.

Koskinen, I. 1988. Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakouussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Tutkimuksia 67. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Koskinen, I. 1990. ”Kieliopin paluu”. Äidinkielen ns, kielentunteusken opetus suomenkielisessä peruskoulussa. Tutkimuksia 90. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kosonen, K. 2006. Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grünthal ja J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 12-31.

Kulju, P. 2010. Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet. Teoksessa E. Lindfors ja J. Pullinen (toim.) Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 141-156.

Kulju, P. & Mäkinen, M. 2009. Sanelukirjoituksen arviointi – tyyppivirheistä sanarakenteiden fonologiseen analyysiin. Virittäjä 4 (113): 508-532.

Kurula, S. & Linkopuu, S. 2004. Missä luova kirjoittaminen ja kirjallisuus kohtaavat? Vaihtoehtoinen lähestymistapa luovaan kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen. Pro gradu. Taiteiden tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto.

Kuusela, J. 2011. Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa E. Harjunen ym. miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus, 14-22.

Lahtinen, A.-M. 2007. Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa S. Grünthal ja E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: SKS,160-179.

Lantolf, J.P., & Thorne, S.L. 2006. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.

Lappalainen, H.-P. 2000. Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, H.-P. 2006. Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointia 9. vuosiluokalla 2005. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, H.-P. 2008. On annettu hyviä numeroita. Peruskoulun 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, H.-P. 2009. Äidinkielenopetuksen kysymysmerkkejä. Virittäjä 4 (113): 585-589.

Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) 2009. Kultuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Kasvatusalan tutkimuksia 43.

- Leino, P. 2002. Tukea opettajan omalle opetussuunnitelmalle. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen ja T. Onikki-Rantajääskö (toim.) Äidinkielen merkitykset. Helsinki: SKS, s. 353-369.
- Leppänen, S. 2004. Jokaisessa meissä asuu pieni toisinkirjoittaja: tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, s. 123-144.
- Leppänen, S., Nikula, T., & Kääntä, L. (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS.
- Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Linna, H. 1994. Prosessikirjoittaminen: kirjoittamisen suuri seikkailu. Porvoo: WSOY.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Helsinki: WSOY.
- Linna, H. (toim.) 2004. Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuor, A. 1992. Prosessikirjoittamisen opas. Helsinki: Otava.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2005. Suomalaisnuorten lukutaito ja –harrastus. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 37-64.
- Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 3/203: 413-419.
- Luukka, M.-R. 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, s. 9-22.
- Luukka, M.-R. 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen, & T. Takala (toim.) *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: ÄOL, 13-25.
- Luukka, M.-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*, Jyväskylän yliopisto, 13-36.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Solki.
- Luukka, M.-R. & Jääskeläinen, P. (toim.) 2004. Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL.

- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig ja R. Juvonen (toim.) Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 62-90.
- Markkola, P. 2007. Oma kieli ja kinkerikansan lapset. Historiallinen aikakauskirja 4/2007, 397-399.
- Merisuo-Storm, T. 2002. Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(2), 111-125.
- Metsämuuronen, J. 2006. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Opetushallitus.
- Murtorinne, A.-M. 2004. Kohti tiedostavaa kirjoittamista ja kirjoittamisen opetusta. Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, s. 39-48.
- Murtorinne, A.-M. 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylä Studies in Humanities* 40. Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, M. 2007. Fonologinen analyysi toisluokkalaisten luku- ja kirjoitusprofiileista. *Puhe ja kieli* 27 (4), 149-170.
- Nikanne, U. 2002. Äidinkielen merkitys ihmiselle. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen ja T. Onikki-Rantajääskö (toim.) Äidinkielen merkitykset. Helsinki: SKS, s. 16-34.
- Nyysölä, K. 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1-2. Opetushallitus.
- Pops 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus
- Pynnönen, M.-L. 2006. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siirainen (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL, 155-168.
- Rikama, J. 2000. Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Routarinne, S., & Uusi-Hallila, T. (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: SKS.
- Rättyä, K. 2011. Lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 40, 7-29.

- Sarala, A. 1993. Kirjoituksen opetus Suomen kansakoulunopettajaseminaareissa vuosina 1863-1895. Tutkimuksia 114. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Sarmavuori, K. & Maunu, N. 2011. Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 40, 29-51.
- Seppälä, R. 2006. Puhe – vuorovaikutuksen liima. Teoksessa S. Grünthal ja J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 145-165.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2008. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen ja T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 58-80.
- Sinko, P., Pietilä, A. & Bäckman, P. 2005. Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001-2004) raportti. Opetushallitus.
- Suojala, M. 2006. Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa S. Grünthal ja J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 170-189.
- Swales, J. 2004. Researching genres: explotations and applications. New York: Cambridge University Press.
- Svinhufvud, K. 2007. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.
- Tainio, L. 2010. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. Virittäjä 114(2): 108-114.
- Thuneberg, H. 2006. Konstit on monet eli oppimisvaikeudet ja äidinkielen opetus. Teoksessa S. Grünthal ja J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 60-83.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, s. 7-28.
- Trageton, A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Suom. E. Silvennoinen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkuna, M. 2006. Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siirainen (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL, s. 11-24.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen Seura.
- Vygotsky, L.S. 1978. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Weilin + Göös, Espoo.

Värre, N. 2001. Ei sanataidetta ilman taitoa – Kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset. Lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopiston taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos.

<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/v03/G0000078.pdf> [Luettu 25.1.2010.]

YTL = Äidinkielen kokeen määräykset. Määräys 8.12.2006.

<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/maaraykset/ainekohtaiset/aidinkieli2007.html> [Luettu 10.2.2010.]