

AIDINKIELEN MITÄ-MISSÄ-MILLOIN

MATTI LEIWO

Jyväskylän yliopisto

1.

Aidinkielen kehittämistyöryhmä korostaa vuonna 1975 valmistuneessa muistiossaan äidinkielen opetuksen perustavoitteista ja perusoppiaineeksesta sitä, että äidinkieli on taitoaine: "Opetuksen päämääränä ovat formaaliset tavoitteet: pyritään taitoon kuunnella, puhua, lukea ja kirjoittaa kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla" (mts. 10). Mutta äidinkielen opetuksella on myös yleisempiä tavoitteita. Muistiossa esitetään, miten äidinkielen tavoitteet liittyvät peruskoulun yleistavoitteisiin, jotka voidaan ryhmittää (i) ajattelun ja sen välineiden kehittämiseen liittyviin tavoitteisiin, (ii) eettis-sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin tavoitteisiin, (iii) esteettisiin tavoitteisiin, sekä (iv) persoonallisuuden kehittämiseen ja mielenterveyden saavuttamiseen liittyviin tavoitteisiin. Muistion mukaan "kun kehitetään kielellisen ilmaisun ja vastaanoton taitoja,... edistetään yksilöiden valmiutta toimia ja työskennellä sosiaalisessa yhteisössä. Samalla lisätään yksilöiden itseilmaisun halua ja taitoa sekä oppimisen ja ajattelun kykyä. Näin toteutetaan peruskoulun kokonais-tavoitteita" (mts. 16).

Muistion yleistavoitteita voidaan pitää kielikasvatuksen yleistavoitteina muutenkin kuin vain peruskoulussa. Seuraavassa tarkastelen seuraamuksia, joita kognitiivisten ja sosiaalisten tavoitteiden omaksumisesta on äidinkielen opetukselle, mutta myös soveltavalle kielitieteelle ja äidinkielen tutkimukselle, jos tavoitteita pidetään realistisina päämäärinä, joihin tulee ja kannattaa pyrkiä.

2.

Missä ja milloin äidinkieltä oppiaineena on opetettava? Kysymykseen voidaan vastata monin eri perustein: kuinka paljon ja miten koulutettua opettajavoimaa on saatavissa, kuinka paljon äidinkielelle on saatavissa

tunteja jne. Tärkein peruste on kuitenkin äidinkielen opetuksen tarve ja merkitys koulun kielikasvatuksen osana eri koulumuodoissa. Lähtökohdaksi koko ongelmalle on otettava äidinkielen opetuksen suhteuttaminen kielenomaksumiseen.

On vaikea sanoa täsmällisesti, milloin kielenomaksuminen alkaa. Ensimmäiset sanat ilmaantuvat lapsen puheeseen noin vuoden iässä, ensimmäiset kaksisanaiset ilmaukset yleensä noin puolentoista vuoden tienoilla. Kuuluisa aivofysiologi Eric H. Lenneberg puhuu kielenomaksumisen kriittisestä kaudesta, joka alkaa noin puolentoista vuoden iässä aivojen saavutettua noin 60% aikuiskypsyydestään ja päättyy aivojen saavutettua aikuiskypsyytensä puberteetissa. Tätä ennen ja tämän jälkeen kieltä ei Lennebergin mukaan voi oppia. Erittäin voimakkaasti aivot kehittyvät puolentoista ja kuuden ikävuoden välillä, ja tähän aikaan sijoittuu myös kielen perustaitojen oppiminen. Tämän jälkeen oppiminen on enimmäkseen määrällistä, sanaston kartuttamista ja tottumista erilaisten viestintätehtävien asettamiin vaatimuksiin.

Lennebergin käsityksiä voidaan kritisoida monin perustein. Monet kommunikatiiviset perustaidot opitaan jo aikaisemmin, ja kielen (sanan kieliopillisessa merkityksessä) erottaminen omaksi taidokseen on kyseenalaista. Edelleen kielen eri osa-alueet kehittyvät eri tahtia, joten parempi olisikin puhua kielen osa-alueiden optimaalisista kehityskausista.

Oleennaista on kuitenkin, että käsitetään kriittiset kaudet miten tahansa, ne sijoittuvat lastentarha-, esikoulu- ja alakouluikään. Esi-kouluissa ja peruskoulun ala-asteella äidinkielellä on oppiaineena keskeinen osa kielikasvatuksessa ja se joutuu todella vaikeiden ongelmien eteen.

Lapset ovat koulun tullessaan hyvin eri kehitysvaiheissa. Vaikka kaikkien kronologinen ikä on lähes sama, kehitysikäerot saattavat olla useita vuosia. Äidinkielen opetuksessa on koetettava tasoittaa tällaisia kielellisiä eroja, opetuksen on autettava lapsia oppimaan koulussa tarvittavia asiarekistereitä ja erilaisten sosiaalisten suhteiden ilmaisemiseen tarvittavia rekistereitä. Tässä vaiheessa luodaan myös luku- ja kirjoitustaidon perusta, joka on myöhemmän koulumenestyksen edellytys.

Ongelmien vaikeutta kuvaa hyvin luku- ja kirjoitustaidon kehitys. Somerkiven keräämien tietojen mukaan toisen luokan keväällä lukee sujuvasti vain noin 60% koululaisista, ja Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen suorittaman tutkimuksen mukaan koko peruskoulun aikana saavuttaa oppilaista vain noin 80% sanatarkan lukemisen tason, 57% saavuttaa johtopäätöksiä tekevän lukemisen tason ja vain 52% saavuttaa arvioivan lukemisen taidon. Luku- ja kirjoitustaito heijasteleekin hyvin kielellisen kehitystason ja kokemustaustan eroja (ks. esim. mts. 43-).

Hyvä äidinkielen taito ja luku- ja kirjoitustaito ovat kaiken muun koulumenestyksen edellytykset, ja siksi peruskoulun ala-asteen äidinkielen opetus on tärkeintä äidinkielen opetusta, mitä lapsi koskaan saa.

3.

Yksi äidinkielen opetuksen yleistavoite on edistää "yksilön valmiutta toimia sosiaalisessa yhteisössä, koska kieli on yksilöjen ja yhteisöjen tärkein sosiaalisen yhteydenpidon väline (mts. 15)". Jos tavoitteena on edistää koko ikäluokan äidinkielen taitoa, on äidinkielen opettajan tärkein paikka tältäkin kannalta peruskoulussa. Mutta myös ammattikoulujen ja muiden keskiasteen koulujen äidinkielen opetus vaatii täydellisen uudelleen arvioinnin.

Ammattikouluihin menee suunnilleen sama osuus ikäluokasta kuin lukioonkin. Tällä hetkellä kustakin ikäluokasta menee lukioon arviolta noin 40%, ammattikouluun noin 30% ja peruskouluun lopettaa samoin noin 30%. Lukioon menijöiden osuus kuitenkin vaihtelee alueettain melkoisesti ja vastaavasti myös muut määrät. Jos ajatellaan oppilasmääriä, on ammattikoulu siis yhtä tärkeä äidinkielen opetuksen antamispaikka kuin lukiokin.

Toisin on, jos ajatellaan äidinkielen opetuksen tarvetta. Ammattikouluissa on äidinkielen opetus huomattavasti tärkeämpi osa kielikasvatusta kuin lukiossa, jossa verbaalisen, yleissivistävän ja teoreettisen opetuksen määrä on huomattavasti suurempi. Yleissivistävän aineksen lisääminen ammattikouluissa ja vastaavissa oppilaitoksissa saattaa muuttaa tilannetta, tuskin kuitenkaan täysin. Juuri ammattikoulun äidinkielen opettajilta vaaditaan perusteellista psyko- ja sosiolingvistiikan, kieleen vaikuttavien sosiaalisten tekijöiden ja kielellä vaikuttamis-

tekniikan tuntemista, ehkä vielä suuremmassa määrin kuin lukion opettajalta. Ammattikoulun äidinkielen opettaja on keskeisellä paikalla myös demokratian toteutumisen kannalta. Hyvä suullinen ja kirjallinen esitystaito on nyky-yhteiskunnassa kaiken osallistumisen edellytys, ja äidinkielen opetusta tarvitaan eniten siellä, missä kielikasvatus muuten on vähäisempää.

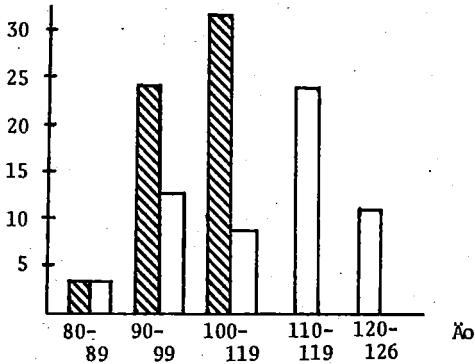
4.

Mitä muita yleisiä näkökohtia ja edellytyksiä äidinkielen opetuksen ajoituksen lisäksi on otettava huomioon, jotta kielikasvatus saavuttaisi yleistavoitteensa ja äidinkielen opetus erityistavoitteensa?

Englantilainen kasvatussociologi Basil Bernstein kehitteli 1960-luvun alussa teorian ns. rajoittuneesta ja yleispätevästä puhekoodista. Rajoittunut koodi tarkoittaa mm. yksinkertaisempaa ja epäeksplisiittisempää kielenkäyttöä, yleispätevä koodi eksplisiittistä, kieliopillisia ja leksi-kaalisia mahdollisuuksia monipuolisesti hyödyntävää kielenkäyttöä. Koodit sinänsä eivät ole hyviä tai huonoja, rajoittunut koodi (tai paremmin koodaaminen) on tyypillistä esimerkiksi ryhmän sisäisessä viestinnässä ja yleispätevä koodaaminen ryhmien välisessä viestinnässä. Ongelmallisia koodit ovat siksi, että Bernsteinin alkuperäisen hypoteesin mukaan keski-luokan lapset hallitsevat paremmin yleispätevän kielenkäytön kuin työväestöstä peräisin olevat lapset, ja nimenomaan yleispätevä kielenkäyttö on vallitseva koulun opetustilanteissa, yhteiskunnallisissa vaikutustilanteissa jne. Vaikka myöhemmät tutkimukset ovat sitten osittain kumoutuneet kooditeorian ja koodit on havaittu liian pitkälle idealisoiduiksi käsitteiksi, koodieroja on havaittu Suomessakin tehdyissä tutkimuksissa koululaisten aineista (ks. Karvonen et al., 1970, tulkinnasta esim. Leiwo, 1972).

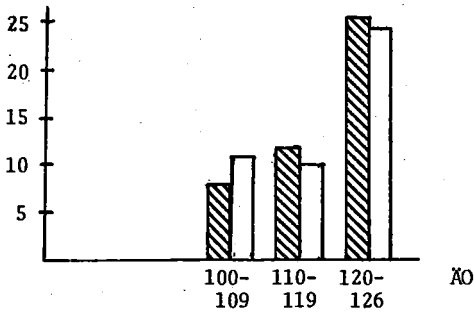
Minkä luonteisia ja mistä johtuvia ovat sitten mahdolliset sosio-ekonomista luokkarakennetta heijastelevat kielelliset erot? Eroilla ei ole mitään tekemistä ajattelu- tai päättelykyvyn kanssa. Tämä käy ilmi Bernsteinin (1960) havainnoista 15-17 -vuotiaiden nuorten suoriutumisesta älykkyystesteissä. Seuraavaan on koottu tämän tutkimuksen tulokset, osa-aikakoulua käyvien työläisnuorten ja kuuden "johtavan" yksityiskoulun oppilaiden menestyminen verbaalisissa ja ei-verbaalisissa älykkyystesteissä (Thelanderin (1974: 38) diagrammiesityksen mukaan):

Kh.



a) työläisnuoret (osa-aikakoulu)

▨ verbaalinen testi
□ ei-verbaalinen testi



b) yksityiskoulujen oppilaat

Osa-aikakoulua käyvien työläisnuorten ja johtavien yksityiskoulujen oppilaiden menestyminen verbaalisissa ja ei-verbaalisissa älykkyytstesteissä.

Ei-kielellisissä testeissä näiden kahta ääriyhmää edustavien nuorten välillä ei juuri ole eroja, kun taas kielellisessä, sanavarastoon perustavassa testissä erot ovat valtavat. Työssä käyvät nuoret menestyvät ei-kielellisessä testissä huomattavasti huonommin kuin mitä heidän "todellinen" älykkyytensä edellyttäisi (sikäli kuin älykkyystestien yhteydessä voidaan puhua "todellisesta" älykkyudesta). Tulokset korostavat myös yleissivistävän opetuksen merkitystä, sillä sanasto opitaan parhaiten asiayhteydessään, sitä ei voi erikseen opettaa.

Mahdolliset muutkaan kielelliset erot eivät ole kyky- tai kapasiteeteroja vaan suorituseroja tietyissä tilanteissa. Kielelliset vaikeudet ovat seurausta esimerkiksi puutteellisesta motivaatiosta, mutta myös kouluun liittyvistä kielellisistä tekijöistä: tottumattomuudesta koulun käyttämään kieleen, koulun kieli-ilmastosta (language climate) englantilaisen sosiolingvistin Peter Trudgillin (1975) käsitettä käyttääkseen.

5.

- Olet jo suuri tyttö ja tiedät kai yhtä ja toista. Alamme ehkä laskennosta. Mitä on 5 ynnä 7?

Peppi katsoi häneen hämmästyneenä ja tyytymättömänä. Sitten hän sanoi:

- Jollet itse tiedä sitä, niin älä usko, että minä aion sen sinulle sanoa!

Kaikki lapset katsoivat kauhuissaan Peppiin. Ja opettajatar selitti, ettei koulussa noin saanut vastata. Opettajatarta ei saanut sinutella, vaan sanoa "opettajattareksi".

- Anteeksi, sanoi Peppi katuvaaisena. - En tiennyt sitä. En sano siten enää.

- Toivottavasti, sanoi opettajatar. - Ja sitten sanon sinulle, että 7 ynnä 5 on 12.

- Kas niin, sanoi Peppi. - Tiesithän sinä itsekin, miksi sitten kysyt minulta? Voi minua pöllöä, nyt taas sinuttelin sinua. Anteeksi, hän sanoi ja nipisti lujasti itseään korvasta.

Opettajatar päätti olla piittaamatta mistään.

(Astrid Lindgren: Peppi Pitkätossu)

Opettajan ja oppilaan välinen yhteydenpito on valtaosaltaan verbaalista. Se on kuitenkin hyvin erilaista kuin kotona. Kotona lapsi johdattelee (ainakin parhaassa tapauksessa) keskustelua kiinnostuksensa mukaan kyselemällä. Koulussa sen sijaan opettaja opetussuunnitelman perusteella valitsee keskustelun aiheen, johtaa keskustelua ja tekee kysymyksiä silloin kun parhaaksi katsoo. Kyseleminen on myös eri funktiossa kuin kotona: se on enemmän kontrollointia ja kuulustelemista kuin tiedon hankintaa. Koulun viestintätilanteet korostavat asiarekistereitä, jostakin puhumista, kun taas lapsi luontaisesti puhuu jollekin. Lapsen on myös totuttava uusiin sosiaalisiin rekistereihin, jotka korostavat opettajan auktoriteettia ja sulkevat ulkopuolelleen valtaosan lapsen jokapäiväisestä kielenkäytöstä. Koulun kielimuotoa onkin ruvettu sosiolingvistiikassa kutsumaan luokkahuonerekisteriksi. Luokkarekisterin (tai -rekisterien) oppimisesta saattaa tulla kriittinen tekijä koulumenestystä mitattaessa, olkoonkin että sen oppiminen on laadultaan enemmän sosiaalista kuin kognitiivista oppimista. (Ks. esim. Edwards, 1976, 4. luku.)

Toinen koulun kieli-ilmastoon vaikuttava tekijä on koulun suhtautuminen murteellisuuksiin, puhekieleen ja kielenkäytön sosiaalisiin erikoispiirteisiin. Jos koulu korostaa kielellisiä normeja, tuntee lapsi itsensä helposti epävarmaksi kielen suhteen, ja tämä estää spontaania viestintää. Seurauksena on pyrkimys kielellisiin minimireaktioihin, mahdollisimman lyhyiden ja yksinkertaisten vastausten suosiminen. Tulos on siis päinvastainen kuin kielikasvatuksen ja äidinkielen opetuksen keskeisin tavoite: rikas ja monipuolinen kielenkäyttö.

Koulun kieli-ilmasto voi myös aiheuttaa eriarvoisuutta kielen suhteen. Keskiluokan lapsille saattavat asiarekisterit olla tutumpia ja sopeutuminen koulun muihin kielellisiin vaatimuksiin käy helpommin, koska nämä lapset ovat tottuneempia erilaisiin kielenkäytön normeihin ja heidän koulumotivaationsa on suurempi. Hyvän, sopivan ja kauniin kielenkäytön normit riippuvat sosiaalisesta ja murretaustasta. Yleensä koulun suosima puhekieli on lähempänä enemmän koulutusta saaneiden, keskiluokkaan kuuluvien vanhempien kieltä kuin vähemmän koulutusta saaneiden vanhempien kieltä. Opettajan huoliteltu kieli saattaa osasta oppilaita kuulostaa teennäiseltä ja vieraannuttavalta. Näin kielelliset suorituserot ovat enemmän koulusta kuin lapsesta tai hänen ympäristöstään johtuvia: sen sijaan että koulu taivoittaisi kielellisiä eroja, koulutilanne luo erottavia tekijöitä.

6.

Tutkimus on vähitellen murentanut hypoteesin puutteellisesta kokemus- ja viriketaustasta johtuvasta puutteellisesta kielitaidosta ja kiinnittänyt enenevässä määrin huomiota kielenkäyttötilanteissa vallitseviin tekijöihin, jotka aiheuttavat kielellistä eriarvoisuutta.

Koodikäsitteen hyödyllisyys kieli- ja koulumenestyserojen kuvaamisessa on asetettu kyseenalaiseksi. Saattaakin olla hyödyllistä erottaa koko käsite alkuperäisestä viitekehyksestään kielen sosioekonomisten erojen heijastajana ja liittää se hieman muunnettuna uuteen yhteyteen. Ajateltakoon esimerkiksi seuraavia kolmea kuvausta tilanteesta, jossa lapsen on selostettava, mitä pihalla tapahtuu, henkilölle, joka ei näe tapahtumia:

(1) Kolme poikaa pelaa jalkapalloa ja yksi potkaisee pallon ikkunaan. Pallo menee ikkunasta sisään ja rikkoo sen. Pojat katsovat ikkunasta sisälle, mutta joku mies alkaa räyhätä niille...

(2) Kolme kundii pelaa futista ja yks potkasee pallon fönarii. Pallo menee fönarist sisää ja rikkoo se. Kaverit tsiigaa sisää, mut yks äijä rupee räyhää niille...

Loogisesti ja kieliopillisesti ilmaukset ovat tilanteessa täsmälleen yhtä hyviä, verrattakoon niitä seuraavaan:

(3) Ne pelaa ja yksi potkasee sitä. Se menee ikkunasta. Se menee rikki. Ne kattoo siitä. Joku huutaa niille...

Kuvaukset ovat kaavamaisia, mutta osoittavat selvästi kolmannen tyyppin puutteellisuuden tässä tilanteessa, muutetaan se kuinka kirjakieliseksi tahansa. Absoluuttisesti huono ei kolmaskaan tyyppi ole: se olisi sopiva tilanteessa, jossa puhuja ja kuulija molemmat näkevät tilanteen. Ero on periaatteessa samantapainen kuin radion ja television urheiluselostuksen. Koulussa onkin tärkeitä saada lapset ymmärtämään ja käyttämään kahden ensimmäisen esimerkin kaltaista eksplisiittistä kieltä, koska se on kaiken kirjallisen asiaviestinnän ja näin myös hyvän luku- ja kirjoitustaidon perusta. Todellinen kehitystapahtuma on tällaisen eksplisiittisen koodaa-

misen oppiminen, ei niinkään kirjakielen ulkoisten normien oppiminen. Esimerkki 2 osoittaa myös, että slangin käyttö ei ole mikään huonon kieli-taidon merkki (mitä se sitten tässä olisikaan), vaan slangin tehtävä on enemmänkin osoittaa ja ilmaista asenteita, ryhmähenkeä ja arvostuksia. Slangin tehtävät ovat retorisia ja stilistisiä, ja parhaimmillaan slangin käyttö osoittaa kielellistä lahjakkuutta, josta koulu mieluummin rankaisee kuin palkitsee. Slangin, murteellisuuksien ja puhekielisyyskäytön kuuluu aivan toiselle kielen tasolle kuin ilmausten selvyys ja loogisuus: ne ovat tyyli- ja normikysymyksiä ja osa yksilön identiteettiä. Edelleen slangin käytön ja sen rajoitusten oppiminen on enemmän sosiaalista kuin kieliopillista oppimista.

Merkityksen eksplikaatio on myös kirjallisen esityksen perustaito. Sitä voi harjoittaa myös suullisesti varioimalla kertomuksen aihetta (esim. kerro kuvasarjasta - kuvittele jokin tapahtumasarja) ja kertojan ja kuulijan suhdetta (esim. kerro kuulijalle verhon takana tai puhelimitse). Kirjallisen viestinnän perustaitoja voidaankin opettaa ja oppia suullisesti, kun päähuomio kiinnitetään sisältöön eikä sanoman muotoon. Samoin oikeinkirjoituksen ja välimerkkien oppimisessa olennaista on konjunktioiden loogisten ja kieliopillisten tehtävien ja niihin liittyvien ilmaisumahdollisuuksien oivaltaminen, ei konjunktioluetteloiden ja niihin liittyvien pilkkusääntöjen osaaminen.

Tärkeämpää kuin kielenkäytön normien opettaminen onkin koulussa kielellisen toleranssin kehittäminen niin opettajissa kuin oppilaissa. Ainoastaan suvaitsevassa kieli-ilmastossa pystyvät lapset saavuttamaan kielikasvatuksen kognitiivis-loogiset tavoitteet, jotka ovat "hyvän yleis-kielen" normeja tärkeämmät. Kielellisen toleranssin kasvattaminen on myös äidinkielen opetuksen tärkeä sosiaalis-eettinen ja yhteiskunnallinen yleistavoite, jonka puitteisiin on oikeakielisyyteen liittyvät erityis-tavoitteet sijoitettava.

7.

E. N. Setälä erotti virkaanastujaisesityksessään 1893 kolme eri oikeakielisyyskantaa: kieliopillisuuskannan, kansankielisyyskannan ja tarkoituksenmukaisuuskannan. Tässä erittäin vapaamielisessä oikeakielisyyden perusteita käsittelevässä esityksessään Setälä näkee huomauttamista kaikissa eri kannoissa, etenkin jos niitä sovelletaan dogmaattisesti, ja hän korostaa nimenomaan kirjailijoiden merkitystä kirjakielen kehityksessä.

Setälän esitys on edelleen täysin lukukelpoinen, mutta sitä voidaan täydentää esittämällä neljäs lähtökohta: kielisosiologinen tai sosiolingvistinen. Se korvaa osin Setälän kansankielisyyskantaa nykyisissä yhteiskunnallisissa oloissa. Kirjakieli on sitten Setälän päivien kehittynyt valtavasti, eikä kirjakielen luominen tai kehittäminen ole enää samanlainen ongelma kuin lähes yhdeksänkymmentä vuotta sitten. Nykyisin keskeinen ongelma on kielen kerrostuneisuus ja kielen merkitys sosiaalisen ja taloudellisen nousun välineenä tai esteenä, olkoonkin että kielipolitiikka ei korvaa muuta koulutus- ja yhteiskuntapolitiikkaa.

Suomalaisessa kielipolitiikassa ja kielikasvatuksessa ei ole vielä tiedostettu täysin kielen moniarvoisuutta, sen sosiaalista ja funktionaalista kerrostuneisuutta. Saattaa olla, että monet ongelmat ovat Suomessa pienemmät kuin englantia puhuvissa maissa, mutta ajatus, että ongelmia ei ole, johtuu lähinnä siitä, että ongelmia ei tunneta eikä niitä ole tutkittu. Kysymykset eivät ole pelkästään äidinkielen opetuksen ongelmia, vaan ne kuuluvat koko kielikasvatuksen ja erityisesti soveltavan kielitieteen keskeiseen alueeseen. Täysin selvittämättä ovat esimerkiksi seuraavanlaiset kysymykset: miten eri ihmisryhmät reagoivat erilaisiin kielellisiin variantteihin; mitä he pitävät hyvänä, huonona tai hienostelevana kielenkäyttönä; millaisia ovat oppilaiden väliset kielelliset erot ja miten ne heijastelevat kehitysikäeroja, sosioekonomisia eroja tai sukupuolieroja; miten murteita, puhekielisyyksiä ja slangeja voitaisiin hyödyntää koulussa; miten luokkahuonerekisteri syntyy ja miten sitä voisi muuttaa opetustilannetta ja kielenkäyttöä muuttamalla; miten kielenkäyttö ja koulumenestys liittyvät toisiinsa? Luetteloa voisi jatkaa vaikka kuinka pitkälle. Yhteistä kaikille tällaisille ongelmille on, että ne edellyttävät kannanottoa keskeisiin kielitieteellisiin, psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin sekä pedegogisiin kysymyksiin. Ne tarjoavat todella monitieteisiä äidinkielen ja soveltavan kielitieteen ongelmia, joiden ratkaisemisella on sekä käytännöllistä että teoreettista merkitystä.

LÄHTEET

- Bernstein, B. (1960) Language and social class. Teoksessa B. Bernstein (toim., 1971) Class, Codes and Control. Volume 1. Lontoo.
- Edwards, A. D. (1976) Language in Culture and Class. Lontoo.
- Karvonen, J. & Röman, K. & Takala, A. & Ylinentalo, O. (1970) Opettajan sanastokirja. Jyväskylä.
- Leiwo, M. (1973) Kielitiede ja äidinkielen opetus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 179. Jyväskylä.
- Setälä, E. N. (1894) Oikeakielisyydestä suomen kielen käytäntöön katsoen. Porvoo.
- Thelander, M. (1974) Grepp och begrepp i språksociologin. Lund.
- Trudgill, P. (1975) Accent, dialect and the school. Lontoo.
- Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus 1976.