

*Elina Kouki*

## Narratologinen jalanjälki koulujen kirjallisuudenopetuksessa

Keskustelu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen metakielen problematiikasta on lisääntynyt. Uusi äidinkielen tekstitaidon ylioppilaskoe, joka järjestettiin ensimmäisen kerran keväällä 2007, edellyttää kykyä kirjoittaa teksteistä ”kulloinkin tarvittavia käsitteitä asianmukaisesti ja luontevasti” käyttäen (ÄKM 2006, 4, 6). Myös vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteet* määrittelee opetuksen yhdeksi päätavoitteeksi käsitteiden oppimisen (LOPS 2003, 32).

Käytännössä kaikki ei kuitenkaan ole sujunut niin kuin on suunniteltu. Narratologian käsitteistön siirtäminen tutkimuksesta opetukseen ei ole ongelmaton, ja kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ja käytäntöjä onkin syytä tutkia tarkemmin. Tekeillä olevassa väitöskirjassani tarkastelen kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöä lukion kirjallisuudenopetuksessa. Tavoitteenani on selvittää, miten käsitteitä opetetaan oppikirjoissa ja miten kokelaat hallitsivat *kertoja*-käsitteen tekstitaidon ensimmäisessä ylioppilaskokeessa, jossa yhtenä tehtävänä oli kehoitus analysoida *kertojaa* Lars Sundin romaanissa *Puodinpitäjän poika*. Tehtävänanto kuului: ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja.” (TT-koe 9.2.2007.)

*Kertoja*-käsitteen heikko ymmärtäminen oli monille yllätys (esim. Sinko 2008, 147), vaikka jo aiemmin oli huomattu, etteivät oppilaat osaa analysoida *kertojaa* ja *kerrontaa*. (Koskela 2000b, 20–21; Kirstinä 1987, 51; Makkonen 1989, 10.) Nimenomaan narratologia on kuitenkin yksi niistä kirjallisuudentutkimuksen lähestymistavoista, joka on vaikuttanut pitkään koulujen kirjallisuudenopetuksessa. Jo vuoden 1988 ÄOL:n vuosikirjassa Keijo Kettunen (1988) esitteli narratologista lähestymistapaa, ja vuonna 1991 Leena Kirstinä (1992, 48–49) arvioi Auli Viikarin suomentaman Shlomith Rimmon-Kenanin *Kertomuksen poetiikan* tuoreeltaan *Virkkeessä*. Katsaus oppikirjoihin paljastaa, että narratologian vaikutus on ollut vahva tekstianalyysin opetuksessa jo 1990-luvun alkupuolelta lähtien: oppikirjoissa esiintyy runsaasti narratologisia käsitteitä, ja tekstejä ohjataan tarkastelemaan narratologisin painoituksin. Narratologian vahva asema kirjallisuudenopetuksessa näkyy myös opetussuunnitelmissa. Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelma ohjasi narratologisessa hengessä opettajia tarkastelemaan kirjallisuutta ”kielenä ja siitä syntyvinä rakenteina” (Kauppinen & Kirstinä 1994, 83). Narratologian vaikutuksen voi nykyisessä opetussuunnitelmassa *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* havaita muun muassa siinä, että käsitteet *kertoja* ja *aika* mainitaan esimerkkeinä opeteltavista

kirjallisuustieteellisistä käsitteistä (LOPS 2003, 35).

Monetpitävät kirjallisuustieteellisten lähestymistapojen korostumista kirjallisuuden opetuksessa ja ylioppilaskokeessa tervetulleena kehityksenä. Kirstinä on todennut nykyisen opetussuunnitelman suunnan olevan hyvä, kun kirjallisuudentutkimuksen ja kielitieteen käsitteistö on nostettu näkyviin. Hän kehottaa kuitenkin olemaan kohtuullinen formalistisessa analyysissä: kirjallisuustieteen käsitteistö vaatii ehdottomasti pedagogisen työstämisen. Kirstinän mukaan opetussuunnitelman hengen mukaiseen laajaan tekstikäsitteeseen kuuluu tarinan, ilmaisun, tyylin ja genren hallitsemisen lisäksi myös bahtinilaisen moniäänisyyden ymmärtäminen ja ”Roland Barthesin viisi koodia, joiden hankalia nimiä on turha opetella” mutta jotka voidaan täydentää lingvistinen subjektin käsitteellä ja Gérard Genetten kertojalla. Kirstinä jatkaa: ”Roman Jaksobsonin kielen funktiot (emotiivinen, referentiaalinen, konatiivinen, faattinen, metakielellinen, poeettinen funktio) auttavat edelleenkin jäsentämään teksti-opetusta – .” Kirstinän mukaan nämä riittävät kirjallisuuspedagogiikan teoreettiseksi pohjaksi ”sopivasti eri vaiheissa annosteltuna”. (Kirstinä 2004, 10–12.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ei siis voi moittia haasteellisuuden – eikä narratologisen näkökulman – puutteesta.

### ***Kertoja*-käsite uudessa tekstitaidon ylioppilaskokeessa**

Katkelma Sundin romaanista ensimmäisessä äidinkielen tekstitaidon ylioppilaskokeessa on siinä mielessä erikoinen kertojaratkaisultaan, että *minäkertoja* osallistuu romaanin tapahtumiin mutta toimii samanaikaisesti itsensä tiedostavana kertojana. Tapa, jolla *minäkertoja* Carl-Johan Holm pohtii omaa kerrontaansa ja käyttämiään keinoja, tekee romaanista metafiktiivisen (Hietasaari 2008, 1), mikäli romaanin kielellisyyden ja keinoitekoisuuden paljastamista pidetään metafiktion keskeisenä tunnusmerkkinä (Hallila 2004, 210, 213). Ammattilukijalle kerrontateknisillä keinoilla ja metafiktiivisyydellä leikittely on osa teoksen kerronstrategiaa. Sund tavallaan ironisoi koko kerronnan teorian ja *kertoja*-käsitteen: vihjeet siitä, että kyseessä on metafiktio ja että romaanissa leikitään kerronnan konventioilla, ovat ilmeiset. (Hietasaari 2008, 8; Ojajärvi 2005, 20–21.) Ylioppilaskokelaat eivät välttämättä ole perehtyneet kerrontateknisesti samankaltaisiin, moniulotteisiin metaleptisiin konstruktioihin, joten tehtävänannon kehoitus pohtia, millainen *kertoja* katkelmassa on, tuotti yllättäviäkin tuloksia.

Oppikirjoissa tietenkin opetetaan *kertoja*-käsite; onhan se mainittu opetussuunnitelmassakin. Sitä ei kuitenkaan opeteta samalla tavalla kaikissa oppikirjoissa, vaan niissä on koko joukko erilaisia, narratologiastakin tuttuja *kertoja*-käsitteitä (esim. *dramatisoituva*, *dramatisoitumaton*, *dramatisoiva*, *dramatisoimaton kertoja*, *ensimmäisen persoonan kertoja* eli *minäkertoja*, *tarinaan osallinen minäkertoja*, *eläytyvä*, *etäällä oleva*, *häivytetty*, *kätkeytynyt*, *lähellä oleva*, *näkyvä*, *näkymätön*, *näkymättömiin jättäytyvä*,

osallinen, tarinanulkoinen, tarinaan osallistuva, tapahtumiin osallinen, tapahtumia ulkopuolelta tarkasteleva tarinanulkoinen, eläytyvä ulkopuolinen, viaton, naiivi, henkilöihin samastuva ja eläytyvä kertoja, kolmannen persoonan kertoja eli hänkertoja, eläytyvä tai objektiivinen hänkertoja, kaikkítietävä kertoja, kaikkítietävä hänkertoja, rajoittunut kaikkítietävyys, valikoiva kaikkítietävyys, kommentoivasti kaikkítietävä, epäluotettava kertoja jne.). Kevään 2007 ylioppilaskokelas yritti oman oppikirjansa ja omalta opettajaltaan saamansa tiedon varassa valita ne käsitteet, joilla parhaiten analysoida Sundin romaanin *kertojaa*. Jos oppikirja opettaa käsitteen huonosti tai jopa väärin, tilanne on kaikkea muuta kuin ongelmaton. Käsitettä *metafikttiivinen kertoja* ei lukion nykyisissä oppikirjoissa muuten esiinny, joten ehkä ensimmäiseen tekstitaidon ylioppilaskokeeseen olisi voitu valita kertojaratkaisultaan yksinkertaisempikin romaani kuin Sundin *Puodinpitäjän poika*.

Syksyllä 2007 ilmestynyt *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelma pyrki selvittämään ylioppilaskokeessa ollutta Sundin romaanikatkelman kertojaratkaisua, koska tehtävänanto oli osoittautunut vaikeaksi. ”Joissakin vastauksissa osattiin sanoa, että romaanissa on kaikkítietävä henkilökertoja tai että kertoja on epäluotettava.” Nämä olivat kokoelman mukaan ”osuvia väitteitä”. (Routarinne 2007, 74–75.) Oppilaiden tulkinna tästä on, että Sundin romaanikatkelmassa on näin ollen siis kaksi kertojaa: *kaikkítietävä kertoja* ja *epäluotettava kertoja*, koska nämä käsitteet he ovat mahdollisesti opiskelleet oppikirjastaan tai kuulleet opettajaltaan. Useat kevään ylioppilaskokelaat totesivatkin kertoja olevan kaksi: *minäkertoja* vaihtuu välillä *kaikkítietäväksi kertojaksi* – ja päinvastoin. Sundin tekstiä huolellisesti tutkiva voi kuitenkin havaita, että siinä on mahdotonta nähdä perinteistä *kaikkítietävää kertojaa*, mikäli käsitettä *kaikkítietävä kertoja* käytetään sen klassisessa merkityksessä. *Minäkertoja* sen sijaan katkelmassa on – vuorenvarmasti. Monen oppilaan mielestä Sundin tekstin kertojaa ei myöskään voi pitää *epäluotettavana kertojana*, vaikka *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelma pitäisi-kin sellaista väitettä onnistuneena. Se, että kertoja itse kertoo olevansa epäluotettava, tekee hänestä monen kokelaan mielestä luotettavan: ”Tämähän on pohjimmiltaan rehellisyyttä.” (VT 2007) Kaikissa oppikirjoissa ei opeteta käsitettä *epäluotettava kertoja* tai sen opettaminen on hyvin epämääräistä. Kiistaton tosiasia on, että ko. käsite on yksi epämääräisimmistä ja runsaasti vielä viime aikoinakin keskustelua herättäneistä narratologisista käsitteistä. Sund kuitenkin toimii tyylilleen uskollisesti: hän on tietoinen käsitteen *epäluotettava kertoja* olemassaolosta ja problematiikasta – ja purkaa romaanissaan koko käsitteeltä teoreettisen pohjan.

Mainittakoon vielä, että *kaikkítietävä kertoja* ei ole oppilaiden vastausteksteissä suinkaan mikään *kerrontatekninen konstruktio* vaan henkilöhahmo, joka on ”isoisän lapsenlapsi”, ”asuu Siklaxissa”, ”kuvailee esimerkiksi äidinisänsä Otto Näsin pukeutumista erittäin tarkasti” jne. *Kaikkítietävänä kertojana* ”toimii mies”, ”puolijumala”

– kukapa muukaan. Ensimmäinen tekstitaidon ylioppilaskoe oli siinäkin mielessä historiallinen, että se synnytti myös kokonaan uuden kirjallisuustieteellisen käsitteen, jota yllättävän moni käytti kuvatessaan Sundin kertojaa: Carl- Johan Holm on *kaikkietävä minäkertoja*. Ko. käsite on kieltämättä osuva – ja kertonee samalla jotain tästä ajasta: *kaikkietäviä minäkertoja* vilisee muullakin kuin tekstitaidon koevastauksissa. Todellista poikkitieteellistä lähestymistapaa oppilaat osoittivat kuvatessaan *kertojan* tai *minäkertojan* olevan ”kärpäsenä katossa” – luovimpaan ratkaisuun hyönteistieteellisellä otteella päätyi kokelas, jonka mukaan Carl-Johan Holm on ”kaikkietävänä kärpäsenä katossa”. (VT 2007) Se, että narratologia aikoinaan otti hengiltä *kaikkietävän kertojan*, osoittautuu kevään 2007 ylioppilaskoevastauksia lukevan silmissä edelleen järkeväksi ratkaisuksi.

### Muita narratologisia käsitteitä kouluopetuksessa

Totta on, että pyrkimys määritellä yleispäteviä kerrontapoeettisia käsitteitä kertovan struktuurin analyysin välineiksi irrallaan kontekstista on helposti altis vääristymille ja sekaannuksille (Saariluoma 1987, 123). Oppikirjojen tavassa määritellä ja opettaa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä tämä näkyy erityisen selvästi. *Kertoja*-käsitteen ohella toinen narratologisesti yhtä kiinnostava mutta myös ongelmia aiheuttava kerronnan käsite oppikirjoissa on *aika*. Se, miten ko. käsitettä opetetaan lukion oppikirjoissa, ansaitsee oman tarkastelunsa. (Kouki 2008.)

Myös narratologinen käsite *vapaa epäsuora kerronta* vilahtelee lukion kirjallisuudenopetuksessa. Tällä rakkaalla lapsella onkin oppikirjoissa monta nimeä: *epäsuora kerronta*, *eläytyvä kertoja*, *eläytyvä hänkertoja*, *tajunnanvirta*, *tajunnanvirtatekniikka*, *sisäinen monologi*, *sisäinen fokalisaatio*, *häivytetty kertoja*, *kätkeytynyt kertoja* jne.

Käsitteen *vapaa epäsuora kerronta* (tai *vapaa epäsuora esitys*) määrittäminen aiheuttaa ilmiselvästi ongelmia, vaikka lingvistisinä käsitteinä käsitteet *suora esitys* (”*oratio directa*” = ”suora puhe”) ja *epäsuora esitys* (”*oratio obliqua*”) ovat oppikirjoissa suhteellisen selvästi kuvattuja. Narratologinen käsite *vapaa epäsuora kerronta* ikään kuin sokeutuu oppikirjoissa kielitieteelliseen paradigmaan, koska niissä puhutaan myös *suorasta kerronnasta*, jolloin viitataan ylipäätään kerrontaan: *suora kerronta* on sitä, kun ”kertoja selostaa tapahtumia”. Yllättäen oppikirjan käsitteellä *suora kerronta* viitataankin itse asiassa *epäsuoraan kerrontaan*. Adjektiivit *suora* ja *epäsuora* siis aiheuttavat oppikirjoissa sotkun: käsitteen *vapaa epäsuora esitys* synonyymi on *vapaa epäsuora kerronta*, mutta kielitieteen käsite *suora esitys* ja oppikirjan käsite *suora kerronta* eivät olekaan synonyymeja. Käsitesekaannus on näin ollen väistämätön.

### Kohti ”luonnollista” kirjallisuudenopetusta?

Jos ajatellaan, että tulkittavan tekstin ominaisuudet määrittelevät, mitä käsitteitä käytetään tekstistä puhumiseen, olisi otettava huomioon, että vaikutussuhde voi olla myös päinvastainen: se, millä käsitteellisellä apparaatilla tekstiä lähestytään, vaikuttaa siihen, mitkä ominaisuudet tekstistä nousevat esiin. (Tammi 1985, 17.) Näin ollen oppikirjojen ja opetussuunnitelmien merkitystä ei voi vähätellä.

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa opetetaan monia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ja ne määritellään milloin osuvasti, milloin vähemmän osuvasti – mikä voi pahimmassa tapauksessa olla kohtalokasta jopa oppilaan oikeusturvan kannalta: oppilas on oppikirjansa ja opettajansa armoilla, opettaja puolestaan toimii ammattitaitonsa, koulutuksensa ja harrastuneisuutensa varassa. Kevään 2007 tekstitaidon kokeen jälkeen ovat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat tuskailleet, mitä tarkoittavat esimerkiksi sellaiset tekstitaidon ylioppilaskokeissa käytetyt käsitteet kuin *runon rakenne*, *retoriset keinot*, *tekstuaaliset tehokeinot* ja *näyttämöohjeet* – vain muutamia mainitakseni. Opettaja on tavallaan myös opiskelupaikkansa ”uhri”: se, missä yliopistossa ja milloin (= minkä teoreettisen tutkimussuunnan kukoistuskautena) hän on opiskellut, määrittelee voimakkaasti hänen tieteellisen tietämyksensä ja opetus-taitojensa taso. Yliopistoilla on näin ollen suuri vastuu tulevien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kouluttajina.

Olisikin perusteellisesti keskusteltava siitä, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä on järkevää mainita opetussuunnitelmassa ja mitä opettaa oppikirjoissa. Pahimmassa tapauksessa kirjallisuustiede käsitteineen voi jopa tuhota oppilaan suhteen kirjallisuuteen. Myös narratologinen jalanjälki koulujen kirjallisuudenopetuksessa voi olla yhtä negatiivinen kuin ekologinen jalanjälkemme, jos narratologiasta ei pystytä siirtämään kouluopetukseen toimivia ja mielekkäitä käsitteitä tekstianalyysin avuksi.

Tätä postnarratologista aikaa eletessä koulujen kirjallisuusdidaktiikan lähtökohtana on hyvä korostaa ”kertomuksen ja elämän suhteen selvittämistä” sen sijaan, että keskitytään epämääräisillä käsitteillä operoimiseen. Oppilaan mahdollisuus prosessoida kertomusten avulla omia kokemuksiaan on kirjallisuudenopetuksessa tärkeintä, kuten Juha Rikama (2005, 21–22) on todennut pohtiessaan nykynarratologian antia kirjallisuudenopetukselle. Käsitteellään Rikama johdattelee kirjallisuudenopetusta ikään kuin kohti fludernikilaista *luonnollista narratologiaa* – jolla karkeasti määritellen tarkoitan lähinnä sitä, että lukija tulkitsee tekstiä tosielämän avulla: inhimilliset kokemukset kirjallisissa kertomuksissa ovat samankaltaisia kuin tosielämässä. Ehkä ”fludernikilaisuuden” painottaminen kirjallisuudenopetuksessa jättäisi oppilaaseen jäljen, jota seuraamalla hän voi saada suuntimia oman elämäntarinansa rakentamiseen. Tiedossa toki on, että joidenkin mielestä se ei kuitenkaan riitä (Koskela 2000a, 611–612), vaan on osattava käyttää oikeaoppista kirjallisuustieteellistä metakieltä:

”Tarkka lukeminen edellyttää täsmäkielen hallintaa.” (Uusi-Hallila 2002, 15–16.)

Koska tilanne on näin sekava, olisi vakavasti pohdittava, onko mahdollista laatia jonkinlainen ”pedagoginen kirjallisuuden kielioppi” kouluja varten. Niin kauan kuin opettajalla ei ole mahdollisuutta oppilailleen vastata, mitä kaikkea mahdollista ”täsmäkieltä” pitää tekstitaidon kokeessa osata, ei heitä voi vaatia sitä hallitsemaankaan.

## Lähteet

HALLILA, MIKA 2004: Mitä metafiktio reflektoi? Metafiktio ja sen suhde romaanin traditioon. Teoksessa *Katkos ja kytkös. Modernismin ja postmodernismin suhde traditioon*. Toim. Katriina Kajannes, Leena Kirstinä & Annika Waernerberg. Helsinki: SKS, 207–219.

HIETASAARI, MARITA 2008: *Romaanin teoriaa Lars Sundin Siklax-trilogiassa*. Esitelmä Kirjallisuudentutkijain Seuran ja Kirjallisuudentutkimuksen valtakunnallisen tutkijakoulun järjestämässä *Monimuotoinen mimesis* -seminaarissa Helsingissä 15.–16.5.2008.

KAUPPINEN, ANNELI & KIRSTINÄ, LEENA 1994: Kirjallisuus on aina kieltä, kieli usein kirjallisuutta. Teoksessa *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Toim. Pirjo Sinko. Helsinki: Opetushallitus, 82–90.

KETTUNEN, KEIJO 1988: Narratologia – kerronnan tutkimusta. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*. ÄOL:n vuosikirja XXXV. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL, 125–128.

KIRSTINÄ, LEENA 1987: *Abiturientit Pienen tulitikkutyön lukijoina*. Helsinki: ÄOL.

KIRSTINÄ, LEENA 1992: Kertomuksen perusoppia. *Virke* 1/1992, 48–49.

KIRSTINÄ, LEENA 2004: Teemasta ja tematisoinnista. Katkelma Järvenpään Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumissa 5.8.2004 pidetystä esitelmästä *Mitä annettavaa on kirjallisuudentutkimuksella kouluopetukselle?* *Virke* 3/2004, 10–12.

KOSKELA, LASSE 2000A: Lukutaidon jäljillä. Havainnot uudesta äidinkielen kokeesta. *Virittäjä* 4/2000, 610–612.

KOSKELA, LASSE 2000B: *Lukutaitoa jäljittämässä*. Raportti uudentyyppisen äidinkielenkokeen kokeilusta kahdeksassatoista suomenkielisessä lukiassa. Helsinki: YTL.

KOUKI, ELINA 2008: *Aika* kerronnan käsitteenä ja oppimisen kohteena. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 37/2008. Toim. Katri Sarmavuori, Sirkka-Liisa Rauramo ja Auli Koponen. Helsinki: ÄOS, 37–58.

LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.

MAKKONEN, ANNA 1989: Tulkinta ja ylitulkinta. 156 x Raija Siekkisen ”Lasia”. Teoksessa *Kirjallisuuden kentillä. Kirjoituksia kirjallisuuden sosiologiasta ja reseptiosta*. Toim. Markku Ihonen. Tampere: Tampereen yliopisto, 5–32.

- OJAJÄRVI, JUSSI 2005: Leikki, historia ja kuolema – Lars Sundin Lanthandlerskanssonin postmodernismi. Teoksessa *PoMon tila. Kirjoituksia kirjallisuuden postmodernismista*. Toim. Anna Helle ja Katriina Kajannes. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 17–55.
- RIKAMA, JUHA 2005: Kirjallisuudentutkimuksen uusista näkökulmista vetoapua koulun kirjallisuudenopetukselle. *Virke* 3/2005, 21–23.
- ROUTARINNE, SARA 2007: Tekstitaidonkokeessa ei kysytty tekstilajia – vai kysyttiinkö sittenkin? Teoksessa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grün & Mervi Murto. Helsinki: SKS & ÄÖL, 73–78.
- SAARILUOMA, LIISA 1987: Narratologia ja historia. Genetten fokalisaation käsite ja Stanzelin kerrontapsykologia kirjallisuuden historian valossa tarkasteltuna. Teoksessa *Kirjallisuus? Tutkimus?* KTS:n vuosikirja 41. Toim. Jaana Anttila. Helsinki: SKS, 123–142.
- Sinko, Pirjo 2008: 1992 ja 2007 – kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon edistämiseksi. Teoksessa *Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. ÄÖL:n vuosikirja 2008. Toim. Anne Helttunen ja Anita Julin. Helsinki: SKS & ÄÖL, 145–150.
- TAMMI, PEKKA 1985: Tulkinta pyrkimyksenä. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* 38. Toim. Anna Makkonen. Helsinki: SKS, 9–31.
- TT-KOE 9.2.2007: *Äidinkieli I. Tekstitaidon koe*. Helsinki: YTL.
- UUSI-HALLILA, TUULA 2002: Kehittyvä lukija tarvitsee käsitteitä. *Hiidenkivi* 1/2000, 15–16.
- VT 2007 = Vastaustekstit (434 kpl) kevään 2007 tekstitaidon kokeen tehtävästä 2. [Elina Koukin tutkimuslupahakemus (rek.nro 7/810/2008). Helsinki 25.3.2008.] Helsinki: YTL.
- ÄKM 2006 = *Äidinkielen kokeen määräykset*. Määräys annettu 8.12.2006. Helsinki: YTL.