

Tekstilingvistiikka ja peruskoulun äidinkielenopetus

Tekstilingvistiikka on niitä kielitieteen uusia tutkimussuuntia, joiden antia äidinkielenopettajien odotetaan käyttävän opetuksessa hyväkseen mutta jotka, jopa nimeä myöten, saattavat olla outoja niinkin myöhään kuin 1970-luvun alussa opintonsa päättäneille opettajille.

Tekstilingvistiikkaa ei ainakaan toistaiseksi voi pitää minään itsenäisenä kielitieteen teoriana. Teksti on kielen analyysin kohdeyksikkö siinä kuin äänne, sana (muoto) tai lausekin. Siihen että kielen tutkijoiden huomio on kiintynyt tekstitasoon, on luonnollisena syynä viime vuosikymmenien kielitieteen kehitys. Sekä strukturalismissa että sen pohjalta, joskin osaksi sitä kritikoimaan syntyneessä generatiivisessa teoriassa, samoin sosio- ja psykolingvistiikassa, lähdettiin selvemmin kuin niitä edeltäneessä kielihistorian tutkimuksessa siitä, että kieli on kokonaisuus, hierarkkinen osasysteemien verkko, jossa ylimpänä vaikuttajana on kielen käyttö. Niin kauan kuin kielitieteilijä keskittyi selvittämään kielen kehitystä, hän rajoitui luonnollisesti ensi sijassa äänne-, morfeemi- ja sanatasoon. Kun alettiin kiinnostua nykykielen koko struktuurista, kun kielen luovuus ja kielen käyttö eri tarkoituksiin, kielen »holistisuus» ja »funktionaalisuus» alettiin ottaa kielen tarkastelun taustaksi, huomio siirtyi sanoista lauseisiin ja lauseista teksteihin ja tilanteisiin.

Rinnan kielitieteen kehityksen kanssa,

osaksi sen kehityksen johdosta, on äidinkieli kouluaineena arvioitu uudelleen. On käyty keskustelua äidinkielen opettamisen luonteesta, siitä, mitä pitäisi opettaa ja miten, keitä esim. peruskoulun äidinkielenopetus palvelee. Melkoisia ongelmia on opettajille aiheuttanut se peruskoulun virallisessa opetussuunnitelmassa (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, 1970) ja vielä selvemmin opetussuunnitelman oppiainekohtaisessa konkretisointiehdotuksessa, äidinkielen perustavoitemuistiossa (Äidinkieli: ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa, 1976) esitetty näkemys, että äidinkieli on koulussa taitoaine. POPSin esitys kielen luonteesta on kuitenkin yksipuolinen: kielentuntemuksen opettamisen ainoa nimenomaan ilmaistu yleistavoite on, että sen tulee »rikastuttaa ja täsmentää äidinkielen sanojen ja sanontojen tuntemusta». Tästä heijastuu käsitys, että kieli olisi sanojen summa ja että oppilaiden kielenkäyttötaito paranisi samassa suhteessa, kuin heidän sanavarastonsa kasvaa. Kiistatonta onkin, että sanavarojen hallinta on tärkeä osa kielitaitoa.

Sanojen merkitystä ei kuitenkaan ole olemassa ilman tekstiä ja kielenkäyttötilannetta. Tutkimuksissa onkin selvitetty, että oppilaiden kielenkäyttövaikeudet johtuvat useammin siitä, että he eivät hallitse tilanteen ja käyttötarkoituksen mukaista tekstistrategiaa, kuin siitä, että heillä ei olisi riittävää äidinkielen sanastoa (ks. esim. Doughty—Pearce—Thornton, Kielen tiet, luku »Kielen hallinta»). En malta olla siteeraamatta Pentti Saarikoskea

(Asiaa tai ei s. 21): »Tapahtuuko minun suomenkielessäni jonkinlaista eroosiota kun elän täällä poissa? Minun suhteeni kieleen muuttuu ulkokohtaiseksi, vaikka kuinka syventäisin teoreettisia tietojani ja kartuttaisin sanavarastoani; minun suomeni on rikastunut mutta samaan aikaan olen vieraantunut siitä, alan jo ajatella ruotsiksi ja nähdä ruotsinkielisiä unia. Suomenkielen sanat esineistyvät, minä tarkastelen niitä kuin ne olisivat hyönteisiä, pahoinpitelen, niin kuin sitä pikku-poikana nipistettiin karpäsiltä pois siipiä ja koipia.»

Äidinkielen perustavoitemuistiossa näkyy selvästi teoriataustan laajentuminen: kieli esitetään hierarkkisen kokonaisuutena, jossa ylimpänä rakennetasona on teksti. Teoriatausta on laajentunut myös sosio- ja psykolingvistiikan suuntaan. Tekstitasoon vaikuttavana, sen yläpuolella, on kielenkäyttötilanne. Selvästi näkyy ns. pragmaattisen kielenoppimisteorian vaikutus. Tämän suunnan edustajat, esim. M. A. K. Halliday, lähtevät siitä, että ihminen oppii kielen oppiesaan, mitä sillä voi tehdä. Kieli opitaan yhteisön elämään osallistuttaessa. Tällä tavalla »osmoottisesti» kielitaito kasvaa myös lapsuuden jälkeen, vaikka abstraktin ajattelun kehittymistä kannattaakin käyttää hyväksi ja pyrkiä käsitteelliseen kielentarkkailuun myöhemmissä ikävaiheissa.

Edellä esitetyistä lähtökohdista ÄKKE-muistiossa esitetään selvät perusoppiaineuksen valintakriteerit: Kielentuntemus on aineensisäisen integraation ainoa järkevä lähtökohta, »kielioppi» se ydin, josta käsin kielen tuottamista (puhumista ja kirjoittamista) ja vastaanottamista (kuuntelemista ja lukemista) opetuksessa tarkastellaan. Kielentuntemuksen asioiden pitää tukea kielenkäyttötaitoa, opettaa, miten kieli toimii ja miten kieltä käytetään. Toissijaista on pohtia, millainen kieli on systeeminä, mitä kielen rakenneyksiköt ovat nimeltään. Opetuksen motivoinnin kannalta tämä lähtökohta on varmaan parempi kuin entinen.

Jakamattomalle ikäluokalle on turhauttavaa opettaa abstraktia kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen kuvausta; oppilaathan ovat jo vuosikausia hallinneet käytännössä useimmat esille tulevat asiat, vaikka kykenemättä käsitteistämään ja erittelemään osaamaansa. Sen sijaan kielen tarkastelusta kommunikaatiossa toimivana yksikkönä on oppilailla todella jotain uutta opittavaa (= havaittavaa, oivallettavaa, tiedostettavaa, tiedettävää).

Koska kielenkäytön perusyksikkönä voidaan pitää tekstiä, tuntuisi luonnolliselta, että osa kielentuntemuksen teoriaan käytettävissä olevasta ajasta varattaisiin jonkinlaisen tekstilingvistisen tiedon opettamiseen. Kaikki oppilaat tarvitsevat monipuolisten tekstikokonaisuuksien hallintaan tähtäävää ohjausta ja harjoittelua (sekä vastaanottamisen että tuottamisen). Opetuksen eriyttämisiongelmiin, kysymykseen, missä vaiheessa pitäisi tarjota analyysin apukäsitteitä yli perustavoitetason, ei tässä voi puuttua. Tärkeää on kuitenkin lähteä siitä, että heikoimmat oppilaat saavat koulussa tilaisuuden harjaantua nimenomaan kielenkäyttäjinä, sen sijaan että heidät pantaisiin tankkaamaan mahdollisesti ylivoimaisen abstrakteja asioita kielen rakenteesta.

Tekstilingvistiikan soveltamista äidinkielenopetukseen ei ole juuri tutkittu. Selvittämättä on esim., pitäisikö oppilaille opettaa teoriaakin, käsitteitä ja systemaattista tietoa, vai olisiko mahdollista todistaa, että oppilaat ovat oppineet jotakin, vaikka eivät olekaan oppineet termistöä (ks. Enkvist, *Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä* s. 119—). Joka tapauksessa opettajan ja oppilaan tarvitsemat teoriaannokset ovat erisuuruiset ja eri abstraktiotasolla. Opettajan asia on pitää tekstuaalista näkökulmaa avoinna, kun hän valitsee esimerkkejä minkä tahansa kielentuntemuksen yksityiskohdan opettamiseen. Hänen pitäisi tietoisesti välttää esimerkkejä, jotka eivät esiinny todellisissa kielenkäyttötilanteissa ja joiden voi

jopa pelätä vaikuttavan haitallisesti oppilaiden kielitajuun (ks. tarkemmin Auli Hakulinen, *Text linguistics and teaching of Finnish: some experiences*). Samoin se pedagoginen periaate, että edetään funktiosta muotoon, on tekstuaalisen näkökulman huomioon ottamista. Ei esim. vain luetella irrallisia lausetyyppiesimerkkejä vaan näytetään sopivien tekstien avulla, kuinka eri lausetyyppiä käytetään hyväksi eri tarkoituksiin. Samoin vaikkapa aikamuotojen tehtävien tarkastelu käy parhaiten päinsä aidoista teksteistä. Tällöin huomataan aikamuotojen yhteispeli ja päästään lopullisesti siitä virheellisestä opetuksesta, että esim. perfektiä käytetään puhuttaessa tapahtumista, jotka ovat sattuneet ennen imperfektillä ilmaistavia tapahtumia.

Kaikkiin kielentuntemuksen kohtiin tekstuaalinen lähestymistapa ei tietenkään ole tarkoituksenmukainen. Kuitenkin esim. ns. eksistentiaalilauseen käsittely tai attribuutin ja predikaatiivin tehtävien vertailu käy pitkälle päinsä tekstilingvistisesti. Suomen kielen sanajärjestys on kaiken kaikkiaan malliesimerkki kielen ilmiöstä, jota ei ole mielekästä tarkastella tekstiyhteydestä irrallaan. Perustavoite muistio esittää tavoitteeksi, että »oppilaat havaitsevat, miten sanajärjestys ja sen vaihtelu vaikuttaa lauseen merkitykseen» (8. luokalla), ja että »oppilaat osaavat mainita sellaisia seikkoja, jotka ovat kiellemme tyypillisiä (mm. sanajärjestys)» (9. luokalla). Lisätavoitteeksi esitetään suomen ja muiden kielten (esim. ruotsi, englanti, saksa) sanajärjestyksen erojen havaitseminen. — Suomen sanajärjestyksestä on totuttu sanomaan vapaaksi. Kielipilliset funktiot ilmaistaankin osittain päätemorfeemien avulla, mutta tämä vain vapauttaa sanajärjestyksen muihin tehtäviin, ei tee sitä merkityksettömäksi. Opetuksessa on syytä tarkastella tekstiyhteyden vaikutusta sanajärjestykseen. Tämä vaikutus on helppo tiedostuttaa oppilaille jo peruskoulun ala-asteella: valitaan tekstiin määräpaikkaan sijoitettavaksi kahdesta sanajärjestykseltään

erilaisesta lauseesta sopiva; etsitään tekstistä lauseet, joiden sanajärjestyksestä opettaja on muuttanut esim. temaattisesti sopimattomaksi; mietitään, miksi satu ei yleensä ala: »Häijy noita-akka oli(pa) kerran suuressa, suuressa metsässä.» Puheessa oppilaille ei yleensä ole sanajärjestysongelmia, vaan he pystyvät automaattisesti käyttämään sanajärjestyksestä esim. temaattisiin tarkoituksiin. Kirjoitettaessa tilanne on toinen. Puheen paralingvistiset ja ekstraverbaaliset keinot (äänen voimakkuus ja sävy, ilmeet ja eleet jne.) pitää korvata osaksi sanojen järjestyksellä. Myös vieraiden kielten esikuvat saattavat vaikuttaa haitallisesti, intuitiota hämärtävästi, koska niiden tekstistrategia on toinen kuin suomen. Erityisesti lukiossa on tarpeen käsitellä sanajärjestyksestä tältäkin kannalta.

Ainakin yksi varsinainen tekstilingvistiikan termi kannattaa ottaa opetuksessa esille: *teksti*. Aivan niin kuin lause ei ole mielivaltainen sanajono, ei tekstikään ole mielivaltainen hyvämuotoistenkaan lauseiden kokoelma. Lauseiden pitää sijaita peräkkäin strategisesti, jotta niistä syntyisi sanoma. Oppilaat tiedostavat, että he »sisäisen kielioppinsa» avulla osaavat erottaa hyvämuotoisen normaalitekstin täysin mahdottomista tai joissakin suhteissa poikkeuksellisista teksteistä, kun saavat tutkittavakseen esim. seuraavan tapaisia näytteitä:

A. Ne olivat eriväriset. Minä katsoin asiakseni myös kertoa, että he olivat väärässä. Ilmoista valittiin vain yksi. Tulkaa nyt valitsemaan omanne pois. Kaktuksia ei saa kastella. Sitten lisätään jauhot ja leivinjauhe. Silläpä on suuret sarvet. Kuljettajana oli Mattila.

B. Illalla Pekka meni metsään. Pekka tapasi metsässä Pekan naapurin. Pekan naapuri oli etsimässä Pekan naapurin punaista lippalakkia. Pekan naapurin punaisen lippalakin Pekan naapuri oli kadottanut hirvijahdissa. Hirvijahtiin Pekan naapuri oli osallistunut sunnuntaina.

C. Muistan yhrenkil laakin kerran sitte kun olimme siinä kotoni pihassa pääsiäistempyhinä, ja yks Preetu-niminen — se oli tulluk Kuhmalahlelta sinner renkiks — ja se siälä kans sitte siälä — ja sano Monkoks sitte ja mitä hän siinä vähän — (Pertti Virtaranta, Hämeen kansa muistelee, Helsinki 1950.)

D. Äidinkielen yleistavoitteiden tarkastelu osoittaa, että äidinkieli on peruskoulussa katsottu taitoaineeksi. Kielen-tuntemuksen teoriainkin pitää palvella tätä tavoitetta: taitoa kuunnella, puhua, lukea ja kirjoittaa kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla.

Myös seuraavantyypiset harjoitukset havainnollistavat tekstin olemusta:

— Opettaja poistaa tekstistä esim. joka kymmenennen sanan. Oppilaiden tehtävänä on täydentää teksti. Lopuksi keskustellaan ratkaisuksista ja eri sanojen ennustettavuudesta.

— Palautetaan sekaisin pannut tekstin osat (esim. kappaleet) alkuperäiseen tai yleensä mielekkääseen järjestykseen.

— Laaditaan tekstiympäristöä lauseelle tai pitemmälle tekstin katkelmalle sen perusteella, mitä lähtökohdasta voi päätellä.

— Erotetaan toisistaan kahden keskenään sekoitetun jutun osat. Tehdään niistä kaksi normaalitekstiä.

— Yritetään päätellä vuoropuhelun toisen osapuolen repliikit vastapuolen repliikkien avulla.

Edellä olevat tehtävätyypit sopivat tiedostuttaviksi harjoituksiksi, joiden perusteellinen erittely ei ole välttämätöntä. Tehtävät ovat hyödyllisiä myös siksi, että ne lisäävät lukunopeutta opettaessaan kokonaisvaltaista suhtautumista luettavaan, jonka osat osittain ovat ennustettavissa muun tekstin ja lukijan tietojen ja kokemusten perusteella.

Yläasteella voidaan opetella muutamia peruskäsitteitä, joiden avulla lauseiden välisiä viittaussuhteita ja lauseiden kyttemistä toisiinsa on mahdollista tarkas-

tella. Tekstin *sidoskeinoja* voi opiskella joko tekstistä irrotettuja lauseita tai kokonaisista tekstejä apuna käyttäen: tutkitaan, mitkä kohdat paljastavat lauseen muusta tekstistä riippuvaksi; täydennetään »riippuvuusvihjeiden» avulla lauseita tekstiksi; muokataan sujuvammaksi tekstejä, joissa ei ole käytetty hyväksi poistoa, korvaamista, vertailua yms.; etsitään tekstistä saman merkityskentän sanoja ym. sidoskeinoja.

Paitsi valmiiden tekstien analysointia voidaan harrastaa myös tekstien tuottamista annetuista peruslauseista. Kukin oppilas tekee tekstin itse valitsemansa tekstistrategian mukaan kielen sidoskeinoja hyväksi käyttäen. Tällöin huomataan, että syntyneet tekstit poikkeavat varsin paljon toisistaan, sillä lopullisen tekstin ilmiänsä säätelee juuri tekstistrategia, »tekstin tarkoitus», joka määrää, miten rakenneaineiksina olevia lauseita käytetään.

Kun käsitellään yleisemmin lauseiden liittämistä toisiinsa, voidaan ottaa lähtökohdaksi lauseiden välillä vallitsevien suhteiden pohdinta (aikasuhde, syy ja seuraus, päätelmä, perustelu, tarkennus, vastakohtaisuus, samankaltaisuus jne.). Näitä suhteita ilmaistaan muillakin keinoin kuin konjunktioilla, joihin opetuksessa usein on pysähdytty. Huomataan, että joissakin tapauksissa lauseiden sisältö paljastaa niiden suhteen; tämä suhde pysyy samana, vaikka lauseiden järjestystä muutettaisiinkin (Kulho putosi kädestäni ja meni sirpaleiksi. / Kulho meni sirpaleiksi, kun se putosi kädestäni). Joskus taas lauseiden järjestys ilmaisee niiden suhteen (Soitin kotiin. Kuulin iloisen uutisen. / Kuulin iloisen uutisen. Soitin kotiin). Lauseiden välinen suhde voidaan ilmaista myös erityisillä tähän tarkoitukseen käytettävissä olevilla sanoilla (esim. konjunktioilla ja adverbeilla). Oppilailla voi tiedostuttaa lauseiden välisiä suhteita ja niiden ilmaisukeinoja seuraaventyypisten harjoitusten avulla:

— Tehdään mielivaltaisessa järjestyk-

sessä olevista (opettajan antamista) lauseista johdonmukainen kertomus numeroimalla ne todennäköiseen tapahtumajärjestykseen.

— Toisin kuin edellisessä tehtävässä, käytetään erityisiä suhteiden merkintäkeinoja ja yhdistetään lauseita (esim. X lähti / Y suuttui) mahdollisimman monella tavalla. Keskustellaan tuotoksista ja niiden merkityseroista.

— Yhdistellään eri tavoin lauseita, joista toinen ilmaisee syyn, toinen seurauksen. Keskustellaan tuotoksista.

— Poimitaan tekstistä syytä, vastakohtaisuutta, perustelua jne. ilmaisevat lauseet. Etsitään näiden suhteiden ilmaisukeinot.

Yläasteella ja lukiossa lauseiden kytkemistä toisiinsa kannattaa tarkastella kriittisen lukemisen ja argumentointianalyysin yhteydessä.

Selvimmin tekstilingvistinen tieto näyttäisi olevan sovellettavissa kirjoittamisen opetukseen. (Tarkemmin ks. Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?, Leiwon, Anwardin ja Togebyn artikkelit.) Vaikka puheessakin pitää ratkaista tekstistrategia, suunnitella puheen yksiköt laajimmasta pienimpään ja valita niiden järjestys, on puheen tuottaminen helpompaa. Kirjoittamaan oppimista vaikeuttaa se, että mekaanisen kirjoitustaidon lisäksi on opittava erityinen koodi, »kirjakieli». Puheen ja kirjoitettavaksi soveltuvan yleiskielen ominaisuuksia pitäisi tarkastella näiden kielimuotojen tehtävät ja luonne huomioon ottaen. Lapset pitäisi »irrottaa» tilanteeseen viittaavasta kielestä, jota he puhuessaan käyttävät. Ongelmallista on myös se, että lapset eivät luonnostaan suhtaudu kieleen havainnontekijän tavoin vaan tarkkailevat vain sisältöä. Kirjoittamista harjoiteltaessa pitää kuitenkin paitsi pohtia asiasisältöä myös käsitellä tehtävään sopivaa tekstistrategiaa ja valittavia kielen keinoja. Tilanteesta irrotetun, esittävän tekstin laatiminen on todella vaativa tehtävä käsitteellisen ajattelun alkuun juuri pääsille (ks. Leiwo, Lapsen kielen kehitys

s. 103—). Aikuiselämän tarpeita ennakkoivasti opetussuunnitelmaan kuuluu monipuolista kirjoittamista (kertomus, kuvaus, päiväkirja, kirje, satu, runo, vuoropuhelu, arvoitus, sarjakuva, näytelmä, jatkokertomus, tiedotus, selostus, referaatti, ilmoitus ja siihen vastaaminen, kuvateksti, reportaasi, haastattelu, artikkeli, uutinen, pikku-uutinen, pääkirjoitus, yleisönosastokirjoitus, katsaus jne.; POPS II s. 53—54). Kieltä pitäisi siis osata mukauttaa erityyppisiin tehtäviin ja tilanteisiin sopiviksi. Mainittuihin tekstityyppeihin onkin välttämätöntä ensin tutustua vastaanottajana, lukijana, tekstikokonaisuuksia tarkastellen.

Tekstilingvistisen näkökulman hyväksikäyttö lukemisen opettamisessa on sitä, että erilaisten tekstien sanomia puretaan tutkimalla niiden rakennetta, johon erilaisilla tekstistrategioilla on ratkaiseva vaikutus. Opetellaan valitsemaan lukutapa tekstityypin ja lukemisen tarkoituksen mukaan. Lukemisen pitäisi mahdollisimman usein olla ohjattua: tekstien tarkoituksesta ja ominaislaadusta pitäisi keskustella nimenomaan ennen lukemista. Jokainen uusi teksti pitäisi myös pyrkiä suhteuttamaan aiemmin käsiteltyihin teksteihin sekä oppilaiden omiin kokemuksiin ja tietoihin. Ohjattu lukeminen on mitä tärkeintä myös kirjoitustaidon kannalta: oppilaiden tulisi saada sekä tietoa että erityisesti ohjatun havainnoinnin kokemusta erilaisista tekstityypeistä, ennen kuin he joutuvat tulkitsemaan niitä omin päin tai varsinkaan tuottamaan niitä itse.

Tekstilingvistiikan teorianmuodostuksen edistyminen ei kuitenkaan yksin eikä edes ensisijaisesti ratkaise erilaisten tekstityyppien ja tekstistrategioiden oppimisen ja opettamisen ongelmia. Äidinkielen taitoa kehitettäessä pitää ennen muuta ottaa huomioon oppilaiden vaihteleva vastaanottokyky sekä yhteiskunnan odotukset. Pääkysymys on, miten kytkeä kunkin oppilaan omiin tietoihin ja kokemuksiin niiden tekstistrategioiden tuntemus, jotka heidän odotetaan hallitsevan lukija-

ja kuulijakuntana, kirjoittajina ja puhujina. Jos teksti tunnustetaan relevantiksi yksilön ja yhteisön kielenkäytön yksiköksi, joka yhä yksityiskohtaisemmin tutkittuine mekanismeineen toimii mm. yhteydenpidon, itseilmaisuuden, pohdiskelun, kuvittelun, tiedonvälityksen ja vaikuttamisen tärkeänä välineenä, olisi kai uudistuva opetussuunnitelma se dokumentti, jossa edellä mainitut kolme tekijää — oppilaat tietoineen ja taitoineen, opetuksen tavoitteet (yhteiskunnan odotukset) sekä tekstilingvistisen kielentutkimuksen tulokset — tulisi sulauttaa yhteen.

Leena Kytömäki

opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki 1970.

STRANG, RUTH Sequential aspects of reading development. Reading: Today and Tomorrow. The Open University 1972.

ÄKKE = Äidinkieli: ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa. Kouluhallitus 1976.

KIRJALLISUUTTA

DOUGHTY, PETER — PEARCE, JOHN — THORNTON, GEOFFREY Kielen tiet. (Alkuteos Exploring language. Arnold 1971.) Suom. Maria Vilkuna. Tammi, Helsinki 1976.

ENKVIST, NILS ERIK Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä. Gaudeamus, Jyväskylä 1975.

HAKULINEN, AULI (toim.) Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen? Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 27. Turku 1979.

HAKULINEN, AULI Text linguistics and the teaching of Finnish: some experiences. Sisältyy kirjaan Text linguistics, cognitive learning and language teaching (toim. Viljo Kohonen ja Nils Erik Enkvist). Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 22. Turku 1978

HAKULINEN, AULI — KARLSSON, FRED — VILKUNA, MARIA Suomen tekstilauseiden piirteitä: kvantitatiivinen tutkimus. Department of General Linguistics. University of Helsinki. Publications No. 6. 1980.

LEIWO, MATTI Lapsen kielen kehitys. Gaudeamus, Tampere 1980.

NILES, OLIVE Comprehension skills. The reading curriculum. The Open University 1972.

POPS = Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: oppiaineiden