

- den lauseoppia ja tekstikielioppia. SKST 511. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Kalevala = Lönnrot, Elias: Kalevala. WSOY, Porvoo 1941.
- KARLSSON, FRED 1982: Suomen peruskielioppi. SKST 378. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Pieksämäki.
- KETTUNEN, LAURI – VAULA, MARTTI 1946: Suomen kielioppi sekä tyyli- ja runoopin alkeet oppikouluille ja seminaareille. Viides painos. WSOY, Porvoo.
- KIURU, SILVA 1988: Agricolan teonnimijohdosten erikoispiirteitä. – Esko Koivusalonen (toim.), Mikael Agricolan kielioppi s. 133–179. Tietolipas 112. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- MARTINIUS, MATTHIAS 1689: Hodegus Finnicus. Holmiae. Näköispainos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 1968.
- PENTTILÄ, AARNI 1963: Suomen kielioppi. Toinen, tarkistettu painos. WSOY, Porvoo.
- PETRAEUS, AESCHILLUS 1649: Linguae Finnicae brevis institutio. Aboae. Näköispainos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 1968.
- SADENIEMI, SALME 1975: Suomen kielen oppikirja iltaoppikouluja ja aikuisopetusta varten. Weilin+Göös, Helsinki.
- SETÄLÄ, E. N. 1973: Suomen kielen lauseoppi. Tarkistanut Matti Sadeniemi. Kuudestoista painos. Otava, Helsinki.
- STENBERG, ANNE-MARIE 1971: Finsk satslära för skolornas högre stadier och för självstudier. Söderströms, Helsingfors.
- TAMMELINUS, GABR. L. 1688: Pyhät Tutkistelmuxet. Turusa.
- TURUNEN, AIMO 1977: Pähkinänsydän. Äidinkielen kielioppi 5.–9. kouluvuosi. WSOY, Porvoo.
- VHAEL, BARTHOLDUS G. 1733: Grammatica Fennica. Aboae. Näköispainos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 1968.
- WHITE, LEILA 1993: Suomen kielioppia ulkomaalaisille. Finn Lectura, Helsinki.

KIELIOPPITYÖRYHMÄN MIETINTÖ JA UUSI OPETUSSUUNNITELMA — AIKA ENNEN JA JÄLKEEN

KIELIOPPIA OPISKELEMASSA

Nautin aikani koulussa lauseenjäsennyksestä. Se oli yhtä kiihottavaa kuin algebran yhtälöt tai trigonometriset funktiot. Jännitys piili siinä, ettei koskaan voinut olla lopputuloksesta varma, sitä odotti aina hankalampia

lauseita ja ihmeellisempiä ratkaisuja, sillä yksiselitteinen ratkaisu oli aina löydettävissä.

Yliopistossa ongelmat monimutkaistivat. Silloin joutui todella tarkastelemaan lauseita ja niiden osasia milloin tiukasti muotoon nojautuen, milloin semanttisia syvyyksiä luodaten: yhtenä lukukautena vietäminen

kieltä transformaatiokieliopin avulla, toisena kielen tutkiskelua sijakieliopin näkökulmasta. Onneni oli opiskella 60-luvulla Tampereella.

KIELIOPPIA OPETTAMASSA

Kun sitten itse pääsin opettamaan kielioppia, oppilaat eivät pääsääntöisesti nähneet siinä mitään kiihottavaa. Nopeasti minulle paljastui, mistä se johtui: opiskelu ei pakottanut heitä ajattelemaan, ja jos he ajattelivatkin, se johti liian usein väärään tulokseen. Lauseet *Lapsia näkyi kadulla* ja *Lapsia nähtiin kadulla* tuntuivat jäsentyvän täysin mielivaltaisesti. Ja kaiken pohjalla ajatus, että on olemassa oikea kieli, jonka kielioppi esittelee. Puutui, että olisi sanottu ääneen: Jumala loi ensin kieliopin ja kirjoituksen, sen jälkeen kielen ja puheen. Kieliopin opettaminen tässä ilmapiirissä ei mielestäni ollut helppoa.

Helpotusta tilanteeseen toi Auli Hakulisen, Leena Kytömäen ja Raija Ruusuvooren äidinkielen oppikirjasarja *Toisin sanoen*. Sen olennaiset lähtökohdat kielen opettamisessa olivat kielen olemus, kielenkäyttötaito (puhuminen keskeisenä kielenkäyttötaitona) sekä äidinkielen vertaaminen vieraisiin kieliin (kontrastiivinen näkökulma). »*Valmius tarkkailla kieltä ja kiinnostus kielen ilmiöihin on pysyvää pääomaa; irralliset, ulkomuistiin nojaavat tiedot unohtuvat ennen pitkää.*» Näin kirjoittivat sarjan tekijät opettajan kirjassaan (Hakulinen ym. 1979). Yksinäisenä sutena sarja ei kuitenkaan horjuttanut joukkojen opetusta.

Nyt jälkiviisaana ihmettelen, mihin jäivät yliopistossa saamani opit? Mihin hukkui kaikki se tieto, mitä vuosien varrella oli ollut tarjolla ja minkä Irma Lonka *Virittäjän* edellisessä numerossa ansiokkaasti esittelee (Lonka 1994).

Tutustuin 80-luvulla Freinet-pedagogiikkaan ja erilaisiin opetusmenetelmiin, myös uusiin

tapoihin opettaa kieltä. Hapuilimme oppilaiden ja harjoittelijoiden kanssa monenlaisissa kokeiluissa, mutta lopuksi aina varmistimme, että Setäläkin kaiken muun ohessa oli opittu, jotta menestys vieraissa kielissä ja lukiossa ja muissa kouluissa sekä elämässä olisi taattu.

Nyt huomaan, että tavoitteenani oli saada oppilaat ymmärtämään kieliopin ja sen käsitteiden tarpeellisuus. Halusin heidän myös huomaavan, että genetiivi ei ilmaise vain omistamista tai että muutkin sanaluokat kuin adjektiivit kuvailevat. Kielen, ja erityisesti äidinkielen, omaleimaisuus ja ominaispiirteet tulivat siinä ikään kuin sivutuotteina. Tämä tuntui tuolloin mielekkäältä, ja oppilaat olivat innostuneita.

Luokittelimme kaikkea maan ja taivaan väliltä. Pohdimme erilaisten luokitusten merkityksiä ja käyttökelpoisuutta. Oppilaat luokittelivat samoja eläimiä muodon ja värin mukaan. Muotoa tarvitsisivat pakkausfirmat ja värejä sisustusarkkitehdit ja muut taiteilijat. Puhuimme tieteistä ja tiedemiesten luokituksista. Ja vähitellen siirryimme luokittelemaan sanoja. Luokittelu ei ollut kovin helppoa.

Lauseessa *Omenat kasvavat puussa* oppilaat sijoittivat sanan *puussa* paikan luokkaan. Mutta entäs sitten lause *Puu kasvaa pihalla*? Totesimme, että heidän valitsemansa luokittelu sijoittaisi samat sanat kymmeneen eri luokkiin. Totesimme myös, ettei kieliopintekijän ura ole kovin ruusuista ja että tämä luokittelutapa ei olisi kovin selkeä.

Luokittelun lisäksi oli tärkeää tarkastella sanojen tehtäviä lauseissa. Etsimme joka sanalle oman tehtävän. Annoimme tehtäville omat nimet, kiistelimme ja teimme kompromisseja. Kiinnitimme huomiota sanojen taivutukseen ja mietimme, miten luokitella eri taivutusmuotoja. Valitsemme luokituksen muodon vai merkityksen mukaan? Pohjimista riitti.

Sitten päästiin siihen vaiheeseen, että ilmoitin heidän opiskelleen sekä muoto- että lauseopin ja että nyt annettaisiin vain luokille

kieliopilliset nimet. Jostakin sielun syvyydestä näkyi nousevan epäusko, vastustus ja epävarmuus. Kieliopin ujuttaminen salakavalasti oppilaiden tietoisuuteen kariutui tässä vaiheessa.

UUSI OPETUSSUUNNITELMA JA KIELIOPPITYÖRYHMÄN MIETINTÖ

En häpeä myöntää, että opetussuunnitelma (joka normitekstinä sanoo, että oppilas ohjataan hahmottamaan kieltä havainnoinnin, tutkimisen ja oivaltamisen kautta) ja kielioppityöryhmän mietintö pudottivat harteiltani pikkuvirkamiehen viitan. Tai ehkä kysymys oli pitkästä ja hitaasta prosessista, joka nyt oli tullut loppuun. Tunsin ymmärtäväni, että kieli ilmiönä ja sen käyttö ovat keskeiset asiat, kielioppi vain väline tarkastella kieltä.

Tällä hetkellä teemme tunnilla oppilaiden kanssa itse ratkaisumme kielen kuvauksen suhteen. Erilaiset kielioppimallit ja kielioppityöryhmän mietintö ovat ehdotuksia muiden joukossa. Koska kielioppi on vain työkalu, voisin valita minkä kielenkuvausmallin tahansa. Oppilaille olen antanut neuvon, että yrittäisivät asettaa kieliopintekijän yläpuolelle, sillä tämä luokittelee ja määrittelee kieltä, jota oppilas jo suvereenisti puhuu.

LUOKASSA

Opetusratkaisuuni vaikuttaa neljä seikkaa: intoni edelleenkin käsitellä kieliopillisia kategorioita, uusien näkemysten jatkuva muotoutuminen, halu yhdistää lukeminen ja kirjoittaminen kieliopin käsittelyyn sekä oppilaiden tietämys kieliopista. Olen tietoinen siitä, että jokainen vuosi muuttaa opiskelutapojamme.

En halua lähteä uuden oppimisen näkemys mukaisesti oppilaiden kielioppitiedoista, jottei synny turhaa epävarmuutta jo opitusta ja sen »oikeellisuudesta» suhteessa toisenlaiseen näkemykseen. Joissakin kohdissa oppi-

laat havaitsevat ristiriidan vanhojen tietojensa ja uusien näkemystensä välillä. Tällöin on hedelmällistä lähteä ratkaisemaan tätä ristiriitaa, koska he haluavat sen selvittää.

En voi lähteä rakentamaan puhujan kielioppia, jota Arto Mustajoki kirjassaan *Mielestä kieleen* käsittelee, vaikka ilmaisuista ja niiden merkityksistä lähteminen tuntuu kaikista luontevimmalta ja mielenkiintoisimmalta. En voi, koska minulla ei ole siitä vielä tarpeeksi tietoa.

Minun on rakennettava oppilaiden kanssa jotakin tältä väliltä. Tulosta voisi kuvata tiimalasilla: Lähdemme monenlaisista luonnollisista teksteistä (kaunokirjallisuutta, tietotekstejä, lehtijuttuja jne.), joita tarkastelemme useista näkökulmista. Pohdimme kertojen merkitystä, tavoittelemme tekstin sävyä ja sitä synnyttäviä kielen piirteitä. Teemme havaintoja siitä, miten niissä ilmaistaan aikaa, paikkaa, varmuutta, herkkyyttä, jatkuvuutta, olemassaoloa... Oppilaat kirjoittavat omia juttuja ja tarkastelevat niitä. Käytössä on kaikki se tieto ja taito, mitä oppilaille on kielestä.

Siirrymme tiimalasin kapeaan kohtaan. Lähdemme tutkimaan, mitä apuvälineitä, käsitteitä tarvitsemme, jotta voisimme puhua erilaisista tavoista ilmaista aikaa, paikkaa jne. Haluan saada oppilaille selväksi, mikä on kieliopin, kielen ja todellisuuden välinen suhde. Teemme jopa raitiovaunumatkan Eirasta rautatieasemalle. Jokainen kirjoittaa matkastaan kuvauksen vihkoonsa. Ja rinnalle reittikaavion tai pysäkkiaikataulun. Viivat ja numerosarjat ovat apuvälineitä, mutta ne eivät ole todellisuudessa suoritettu matka.

Ottaisin tässä yhteydessä mielelläni käyttöni kielioppityöryhmän mietinnön käsitteet *semanttiset ja syntaktiset roolit*, mutta tois-taiseksi olemme puhuneet oppilaiden kanssa todellisuudesta, merkitystehtävistä ja kieliopillisista tehtävistä.

Tiimalasi rupeaa levenemään. Tutkimme, mitä kaikkea esimerkiksi subjekti voi tarkoittaa. Menemme myös tekstien taakse ja

mietimme, millainen on se todellisuus, josta tällainen kirjoitus on syntynyt. Voisiko siitä kirjoittaa muullakin tavalla. Oppilaat tekevät erilaisia vuoropuheluja ja kirjoitelmia, joissa vihasutaan, ihastutaan, ollaan pahoinvovia, toivotaan, käsketään jne. Ja nyt voimme kieltä tarkastellessamme käyttää metakieltä: mitä aikamuodon tai pääluokan tai moduksen muuttaminen aiheuttaa tekstissä?

Luokassa on ollut monia kiintoisia hetkiä erilaisten kielellisten asioiden tiimoilta. Opettajana olen usein kokenut olevani kuin hengenpelastaja tai palovartija, koko ajan tarkkailemassa, missä kytee tai missä ollaan upoksissa. On ollut myös hetkiä, jolloin tunne on kuin ensimmäisellä kuussakävelijällä: on tehty jotakin ihmeellistä ja kaikki ovat kiinnostuneita.

Mihin sanaluokat ovat vieneet?

»Suuri käveli laajoilla saappailla pyöreän maan päällä. Joskus saapas sattui Pieneen, joka rusahti alle. Mutta ylhäällä, märässä puussa kasvoi lisää Pieniä, niin paljon, että vaikka Suuri käveli pyöreän maan ääriin, eivät Pienet maasta loppuneet.»

»Viluttitanssija oli tyttö, joka halusi olla balettitanssija. Mutta hänellä oli lapiojalat. Ei semmoisilla voinut tanssia. Häntä vilutti ajatus elämästä ilman säihkyviä valoja, kättentaputuksia, onnea ja poskisuudelmia.» (Hotakainen 1990.)

Sanaluokkien käsittelyä edeltää erilaisten ilmiöiden ja lopuksi sanojen monenlainen luokittelu. Samalla pohditaan, mihin sanojen luokittelua tarvitaan, mihin se pohjautuu, mikä on sen yhteys kulttuuriseen ajatteluun.

Hotakaisen tekstissä esiintyvät sanat ja niiden käsittely tuntuivat sekoittavan oppilaiden ajatukset kokonaan. Suurin osa oli sitä mieltä, että *viluttitanssija* ja *lapiojalka* ovat

kuvailevia sanoja. Eräs tunnollinen oppilas huomautti, ettei niin voi olla, koska ne ovat substantiiveja. Samainen oppilas myös jätti luokittelematta sanat *Pieni* ja *Suuri*, koska ne hänen mielestään ovat selvästi adjektiiveja, mutta sitten ne kuitenkin vaikuttavat substantiiveilta, koska ne kirjoitetaan isolla eikä niitä seuraa mitään sanaa.

Ongelma oli pakko selvittää siten, että kaikki ymmärtäisivät ja hyväksyisivät ratkaisun. Keskustelun kuluessa esiin nostettiin sellaiset hallitsijanimet kuin Pietari Suuri ja Iivana Julma. Oppilaat käänsivät Hotakaisen tekstiä vieraille kielille ja huomasivat, että sanat saavat eteensä artikkelin ja että saksassa ne kirjoitettaisiin isolla. Vieraisissa kielissä ne siis käyttäytyvät aivan substantiivien tavoin. Oppilaat päätyivät siihen, että tässä yhteydessä käyttö määrittelee ne substantiiveiksi, mutta pelkkinä sanoina ne ovat adjektiiveja.

Ongelma herätti toisenkin kysymyksen: miten määritellä substantiivit? Joku sanoi ala-asteen nyrkkisääntönä, että substantiiveja voi potkia. Tähän toinen ihmetteli, miten sitä surua tai iloa potkitaan. Johon taas seuraava, että voihan niin sanoa. Ja sitä rataa. Pojat innostuivat väittämään, että jopa sana *tyttö* kuvailee, koska se tarkoittaa ihan erilaista naista kuin esimerkiksi sana *eukko*. Asiaa tarkasteltiin monesta näkökulmasta ja päädyttiin määrittelemään substantiiveja sekä merkityksen että käytön kannalta. Määrittelemään oppilaat halusivat lisätä huomautuksen, että substantiivit myös kuvailevat. Vakavasti mietittiin, onko tällä erottelulla substantiivit–adjektiivit suomen kielessä kovin suurta merkitystä. Oppilaat korostivat, että vieraiden kielten kannalta erottelu täytyy osata tehdä, sillä niissä nämä sanaluokat taipuvat eri lailla.

Sijataivutuksesta

Sijataivutuksen tärkeys on sen tehtävässä. Sijamuotojen nimitysten ja päätteiden luet-

teleminen ei vielä ole osaamista, vaikka oppilaiden mielestä näin on. Kysymys taivutuksen merkityksestä ja olemuksesta on yleensä oppilaista jonninjoutava. Ja kuitenkin juuri sijataivutuksen kautta päästään niin lauseoppiin kuin suomen kielen omaleimaisuuteen sekä suomen ja vieraiden kielten eroihin.

Tekstejä lähiluottaessa sijamuotojen rikkaus ja monimuotoisuus onneksi ryöpsähtää oppilaan silmille. Riemukas tehtävä oppilaille on muodostaa erilaisia lauseita kolmesta sanasta *äiti, syöttää, lammas*. Lauseita käsiteltäessä on sitten myös luontevaa puhua sanojen tehtävistä lauseissa.

Hauskaa on myös tyyppillisten suomenkielisten ilmausten *menen mäkeen, hattu päähän, ollaan marjassa, taivas on pilvessä* jne. kuvaaminen piirrosten avulla sekä kääntäminen vieraalle kielelle. Tässä yhteydessä onkin sitten luontevaa pohtia, miten jokaisella kielellä on ilmauksia, joita ulkomaalaisen on miltei mahdoton oppia. Miksi *antaa kenkää* onkin ihan erityyppinen ilmaisu kuin *antaa tupakkaa* tai *antaa jakkaraa*? Joissakin yhteyksissä on tärkeää tietää, mikä ero on ilmaisuilla *kukka kasvoi pientareelle* ja *kukka kasvoi pientareella*.

Lausekkeista

Ajattelin lausekeajattelun olevan niin oppilaille kuin opettajallekin helppoa. Kompassitelujen kautta sitten huomasi, ettei näin välttämättä ole. Asiaa käsiteltäessä teksti tulee analysoiduksi melko perusteellisesti. Tähän riittää kehoitus: *Poimi tekstistä toisiinsa kiinteästi liittyvät sanat*. On yllättävää, kuinka monella tavalla sanat voivatkin liittyä toisiinsa. Monen eri asian ympärille syntyvät sanakentät, lauseenjäsenten sidokset (subjekti + predikaatti, verbi + objekti, verbi + adverbiaali), verbiketjut jne. Tekstin sidosteisuus sopii hyvin käsiteltäväksi tässä yhteydessä. Ja sitten tämän jälkeen etsitään tietynlaista yhteenkuuluvuutta, lausekkeita.

Lausekkeita lähellä ovat verbiketjut.

Tällä hetkellä olemme oppilaiden kanssa määritelleet verbiketjun sellaisten verbien joukoksi, jotka kertovat samasta asiasta ja liittyvät läheisesti toisiinsa. Tällainen verbiketju toimii lauseen predikaattina. En kokenut mielekkääksi erotella tyyppisiä *pitää mennä* tyyppistä *menen uimaan*. Samoin olen toistaiseksi antanut rakenteiden *on pakko, on lupa* pysyä verbiketjun ulkopuolella. Jos oppilaita vastaan tulee tällainen ilmaus, olen ajatellut antaa heidän rinnastaa sen ilmaisuun *Minun pitää mennä*. Tulevaisuudesta en tiedä.

Lopuksi sovimme oppilaiden kanssa, että he saavat hahmottaa lauseenjäsentä lausekeina tai yksittäisinä sanoina. Tämä koskee myös predikaatin määrittelemistä.

Iloa ja kinaa subjektista ja objektista

»Vastaantullut auto sinkautti tietyömaalta kiven porvoollaisen rouvan auton tuulilasiin. Autot kohtasivat Helsingin Pukinmäessä Kehä ykkösellä ja kivensinkauttaja pakeni paikalta.» Myöhemmin samassa jutussa kysyttiin »Kuka korvaa tietyömaalta singonneen kiven tekemät vahingot – – » Asian ilmoitettiin riippuvan siitä, ovatko »tietyömaa- ja nopeusrajoitusmerkit paikoillaan». (Helsingin Sanomat 5.9.1994.)

Jokainen tietysti ymmärsi, mistä tapahtumassa oli kyse. Herkuttelimme kuitenkin kuvittelemalla tilannetta, jossa asianosaisina olivat kivensinkauttaja-auto, sinkautuksen kohteena ollut auto sekä tehtävänsä mahdollisesti laistaneet liikennemerkkit.

Vakavoiduttuamme lähdimme pohtimaan, miten tekstin sävy muuttuu, kun kielipillinen subjekti ei olekaan varsinainen tekijä vaan joku/jokin muu. Millainen sävy tekstiin tulee, kun pääosaan nostetaan välikappale eikä varsinainen tekijä? Toki jääkiekkoilija X haluaisi olla maalintekijä eikä vain jokin sattuman väline: *Kiekko sujahti* ▷

kauniisti maaliin puolustaja X:n mailasta. Herää epäily, että jääkiekkoilijan maila oli sattumalta sopivasti hollilla.

Mietimme myös kieltä vallan välineenä. Sillä, onko subjekti näkyvä vai näkymättömässä, onko se kohde vai tekijä ja kuka/mikä yleensä nostetaan subjektiksi, voi olla laajakantoisia seurauksia ihmisten mielikuviin ja »tietoon» tapahtumista sekä heidän toimintoihinsa.

Todellisuus ja siitä kertova teksti voivat olla hyvinkin kaukana toisistaan. Objektin käsittely on kuohuttanut oppilaita kiivaisiin väittelyihin. Kun *uidaan kroolia* tai *tanssitaan tangoa*, niin onko kyseessä tapa vai kohde? *Uida kroolia* on poikien mielestä rinnastettavissa ilmaisuun *uida kovaa*. Ja koska näin on, niin myös ilmaisussa *tanssia valssia* ei myöskään ole kysymys kohteesta. Tähän tytöt totesivat, että sanotaanhan: *Saanko viimeisen valssin?* Nyt tietysti voidaan sanoa, että tämä on lillukanvarsissa roikkumista, mutta minä ihan rehellisesti nautin siitä, että oppilaat kiistelevät kieleen liittyvistä kysymyksistä, pohtivat ja argumentoivat. On sitä tyhmemmistäkin aiheista väittelyitä järjestetty.

Prototyypeistä

Prototyypit olen toistaiseksi jättänyt omaan arvoonsa. En tiedä, miten niitä opettaisin päätyttä setälämäiseen suohon: esimerkiksi kilauseet ovat yksinkertaisia, oppilaille mukautettuja, koko kielen rikkaus vaanii niiden takana. En myöskään vielä ole kokenut niitä tarpeellisiksi. Pidän myös luonnollisten tekstien käyttöä tärkeänä. Oppilaiden työntäminen keskelle kielellistä kaaosta on ollut liian houkuttelevaa. Toisaalta minulla on myös ollut se tunne, että on ajettava täysillä, jotteivät oppilaat pääse sanomaan, että taas samat asiat kuin ala-asteella.

Luontevasti prototyypinäkökulma tulee esille, kun oppilaat tekevät omia luokituksiaan ja huomaavat, ettei kaikki asetukaan

kauniisti omiin pilttuusiinsa. Silloin pääsemme puhumaan siitä, että on erittäin tuolimaisia istuimia sekä hyvin epätuolimaisia istuimia ja kaikki kuitenkin luokitellaan tuoleiksi. Ja jotkin voivat myös toimia pöytinä tai taide-esineinä.

Mitä tahansa voi olla edessä.

Tällä mietintö- ja opetus suunnitelma-kieroksella paluuta vanhaan ei ole. Koen olevani matkalla, joka on yllätyksellinen ja kiinnostava.

Kolumbus: Mitä sinä teit?

Minä löysin Intian.

Odysseus: Minä vain harhailin.

Turkka Suominen ■

KAISA LANGE

Helsingin I normaalikoulu, PL 38 (Ratakatu 4), 00014 Helsingin yliopisto

LÄHTEET

- HAKULINEN, AULI – KYTÖMÄKI, LEENA – RUUSUVUORI, RAIIJA 1979: Toisin sanoen 7. Opettajan kirja. Weilin+Göös, Espoo.
- HOTAKAINEN, KARI 1990: Lastenkirja. WSOY, Porvoo.
- LONKA, IRMA 1994: Minkälainen on suomen kielen kielioppi — miten sitä tulisi opettaa? – Virittäjä 98 s. 615–619.
- MUSTAJOKI, ARTO 1993: Mielestä kieleen. Kontrastiivisen funktionaalisen lauseopin teoriaa. Yliopistopaino, Helsinki.