

## Kielentuntemuksen opetuksen ongelmia

Kielentuntemus on peruskoulun äidinkielenopetuksen ongelmallisina alue. Jatkan tässä sitä tavoitteiden ja todellisuuden ristiriidan pohdintaa, jonka aloitin Virittäjän numerossa 4/1984. Yritän myös miettiä syitä siihen, että parempaan äidinkielen taitoon tähtäävistä ja sanonnaltaan väljistä oppimääräsuunnitelmista edelleen päädytään oppikirjojen stereotyyppiseen ja muuttumattomaan kielen rakenteen käsittelyyn.

Virittäjässä ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLAN) julkaisuissa on viime vuosina ilmestynyt oppikirjakritiikkiä, johon palaan siksi, että siitä voi tehdä kiintoisia päätelmiä. Vuosina 1981—82 Virittäjässä ilmestyi sarja kirjoituksia, joissa kielentutkijat ja yliopiston opettajat arvioivat käytössä olevia yläasteen äidinkielen kirjoja. Moitteita kirjat saivat mm. seuraavista syistä: virheet, epätarkkuudet ja harhaanjohtavat puolitotuudet, yksioikoiset normit, epäloogisuudet, epäajanmukaisuudet, turhat yksityiskohdat ja teennäiset, jopa pragmaattisesti virheelliset esimerkit. Päähuomio siis kiinnitettiin sisällön oikeaoppisuuteen ja esitystapaan, ei niinkään sisällön valintaan. Kuten Valma Yli-Vakkuri omassa kyseisen kritiikkisarjan johdantoartikkelissaan totesi, oppikirjojen ongelmana oli kielitieteen »karkeistaminen ja kansanomaistaminen», ja pääosin tätä ongelmaa

myös arvioijat käsitelivät. Yhdessä kirjoituksessa tosin todettiin, että koulussa opittu riittää myöhemmin elämässä vain sanaston käsittelemiseen, ei muuhun kielentarkkailuun ja kielestä keskustelemiseen.

Ala-asteen kielentuntemuksen kirjoista on kirjoitettu vähemmän. Muutaman arvion kuitenkin löysin. Ongelmat ovat selvästi samat, vain paljon kärjistyneemmät kuin yläasteella. Kritiikkiä esittäneet opettajat toivovat, että ala-asteella keskityttäisiin perustaitojen kehittämiseen ja jätettäisiin nykyisenlainen kielioppi vähemmälle.

Yleistämisen vaaratkin tiedostaen uskaltaa väittää, että peruskoulun kielentuntemuksen sisältönä on vuosikymmenien takaa tuttu tieto kielen muoto- ja lauserakenteesta, hiukan äännerakenteestakin. Perinteen mukaan myös kokonaisia kielen rakenteen alueita on laiminlyöty: teksti ja merkitys kielen rakennetasoina ovat jääneet syrjään, ne ovat edelleen oppimateriaaleissa kehittymättömiä osia opetussuunnitelman muutoksista huolimatta. Todellisen tekstuaalisen näkökulman puuttuminen näkyy vaikkapa tavasta käsitellä konjunktioita. Semantiikka on sirpaleista ja höllää synonyymi- ja vastakohtasanaston luettelointia. Synkroninen merkityspiirreanalyysi sekä lause- ja tekstisemantiikka puuttuvat lähes kokonaan. Oppikirjan pitäisi myös selkeästi erottaa omiksi näkökulmikseen kielen alueellisesta ja ennen muuta tilanteesta ja funktionaalisesta vaihtelusta selittyvä ilmaisun variointi.

Nyt voi joku ihmetellä, miksi kaipaavat vielä teksti- ja merkitysrakenteenkin asioita koulukurssiin; onhan yli viiden vuosikymmenen ajan todisteltu, että analyytinen rakennetieto ainakaan kielen äänne-, muoto- ja lausetasosta ei siirry kielitaidoksi (Wilkinson 1971: 32–35). Siirtyisikö merkitys- ja tekstitason rakennetieto sitten sen paremmin? Sitä en uskalla väittää. Niiden käsittelemistä puoltaisi kuitenkin se, että merkitys ja teksti ovat kielen monimuotoisimpia tasoja, joita peruskoululainen ei hallitse siinä määrin automaattisesti kuin pääosin äänne-, muoto- ja lausetason. Ei kuitenkaan ole todennäköistä, että pelkät teksti- ja merkitysrakenteen säännöt ja määritelmät takaisivat kielitaidon paranemista. Tekstilingvistisen tiedon ja kielitaidon monisyistä ja pedagogisesti vielä selvitteillä olevaa suhdetta on pohdiskellut Widdowson (1984). Hän esim. suhtautuu epäilevästi hyötyyn, jota kielenopiskelijalle olisi analyytisestä ja soveltamattomasta tekstilingvistiikan teoriasta.

Miksi sitten rakenteen käsittelyä ei jätetä kokonaan ja keskitytä kielenkäyttöharjoituksiin? Sitäkin on kokeiltu. On esim. verrattu pelkkään kirjallisuudenopetukseen ja pelkkään kieliopinopetukseen keskittymisen vaikutusta oppilaiden kielitaitoon ja todettu erityisesti kirjallisuudenopetuksen parantavan ainekirjoitustaitoa (Wilkinson, mts. 34). Kuitenkin useimmat asiantuntijat uskovat, että kielen rakenteen ja muun kielitiedon käsitteleminen on tärkeää, jotta oppilas tiedostaisi kielen keinojen suhteen ilmaistavaan sanomaan, saisi työkaluja jatkuvaan kielentarkkailuun, ennen muuta omaksuisi elinikäisen kielentarkkailijan roolin. Ongelmana vain on, mitä kielestä pitäisi opettaa ja miten. Pyritäänkö esim. tarjoamaan kielen rakenneainesta oppilaiden tutkittavaksi ja luokiteltavaksi siihen tapaan kuin Kallas (1985) esittää, jolloin tavoitteena on, että oppilaat muun ohella oppivat loogista ajattelua ja saavat käsitteksen säännönmuodostuksen suhteellisuudesta? Vai pyritäänkö etsimään sään-

tö- ja määritelmäpohjaiselle rakennekieliopille vaihtoehtoja, joissa kieltä lähestytään kokonaisvaltaisemmin? Peruskoulun ala-asteen oppilaille voidaan suunnitella »yleisen kielitieteen peruskurssi», ohjelma, joka opettaa lapselle ihmiskielen luonnetta ja toimintaa (Hawkins 1984). Pedagogisen kieliopin peruskäsitteitä ja -operaatioita on Suomessa pohtinut ainakin Leiwo (1984: 49–51).

Yhtä tärkeä kuin analyytinen rakennetieto on tutkimusten mukaan tähän rakennetietoon elimellisesti liittyvä ja tiedon soveltamisen kannalta välttämätön »muu tieto kielestä». Onhan keskeinen opetuksen tavoite auttaa oppilasta ymmärtämään, miten kieli toimii muoto-, merkitys- ja funktiotasojen yhteispelin välisenä. Oppilaan on luonnostaan vaikea pitää erossa kieltä vastaanottaessaan, mitä hän itse ajattelee (omat assosiaatiot), mitkä ovat sanoman lähettäjän tavoitteet (pragmaattinen funktio), mitä lähettäjän sanoma sisältää (merkitys) ja mitkä ovat käytetyt kielen keinot (kielen muotorakenne). Erityisen tärkeä on kielen vaihtelun ja vaihtelun syiden käsitteleminen. Keskeisin näkökulma koulussa on puheen ja kirjoituksen suhde, johon tässä en pittemmästi puutu. Yhteydessä edellisiin ovat normipohdinnat. Olisi hyvä alusta alkaen pyrkiä erottamaan kiellensisäiset normit ja sosiaalis-pragmaattiset normit.

Joitakin näkökulmia kieleen on siis peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa joko kokonaan tai osittain laiminlyöty. Kärjistäen sanottuna kieli on liian usein otettu opetuksessa preparaativaksi valmiiden autonomisten muotojen ja lauseiden joukkona. Parannusehdotuksia on tehty ja jossain määrin otettu myös käytännössä huomioon. Kuitenkin kielentutemuksen opettamisen sisältöä ja tapaa on selvästikin vaikea muuttaa.

Perinteen voimaa ja uudistamisen työläyttä voisi yrittää selittää paradigman valinnalla. Tämän ajatuksen herätti Simon C. Dikin (1978) esitys formaalisesta ja funktionaalista paradigmasta kielen tutkimuksen näkökulmina. Yksi selitys

kielentuntemuksen ahtaalle tulkinnalle, joka näkyy valtaosasta äidinkielen oppikirjoja, voisi olla kielitieteen ja kouluopetuksen hankala suhde. Suomessa ongelmia on omiaan lisäämään sekin, että funktionaalisia kielenkuvausmalleja on ehditty soveltaa suomen kieleen vasta vähän. Vaikka esim. Hallidayn ajatuksia on hyödynnetty opetussuunnitelmatyössä, ei periaatteiden soveltamista oppimateriaaliin juuri ole yritetty. Esim. Hallidayn tuore teos *An introduction to functional grammar* antaa runsaasti virikkeitä myös suomen kielen opettajalle. Yhtä selvästi kuin Halliday on pesäeroa ns. formaaliseen kielentutkimukseen tehnyt Dik.

Esitän seuraavassa luettelomaisesti vain muutamia formaalisen ja funktionaalisen paradigman eroja Dikin teoksen *Functional grammar* mukaan. Formaalin paradigma lähtee siitä, että kieli on lauseiden joukko, jonka päätehtävä on ajatuksen ilmaiseminen. Funktionaalisen paradigman mukaan kieli on sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, jonka päätehtävä on kommunikaatio. Molemmissa tarkastelutavoissa on keskeisenä kompetenssin käsite, mutta funktionaalinen paradigma lähtee siitä, että kompetenssi on nimenomaan kommunikatiivista kompetenssia eli kykyä osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen kielen avulla. Funktionaalinen paradigma edellyttää myös, että kielisysteemiä on aina tutkittava kielenkäyttäjärjestelmän luomaa taustaa vasten, kielen ilmaukset kuvattava käyttötilanteen avulla. Formaalin paradigman mukaan kielen lauseet ovat itsenäisiä. Kielen tasojen suhde on ratkaisevasti erilainen formaalisessa ja funktionaalisessa paradigmassa. Formaalin paradigma edellyttää syntaksin itsenäisyyttä suhteessa semantiikkaan, samoin semantiikan itsenäisyyttä suhteessa pragmatiikkaan; tärkeintä on syntaksi, sitten tulee semantiikka ja viimeksi pragmatiikka. Funktionaalisen paradigman mukaan taas suhde on päinvastainen: pragmatiikka on kaikkien muiden tasojen suhteutuskehys. Semantiikka puolestaan tarjoaa suhteu-

tuskehysten syntaksille. Myös kielen omaksumisesta formaalinen ja funktionaalinen paradigma esittävät eripainotteisen tulkinnan. Formaalin paradigman mukaan lapsi muodostaa kiensä kieliopin kielikykyään käyttäen melko pienen ja jäsentymättömänkin kielimateriaalin pohjalta. Funktionaalisen paradigman tulkinta on, että lapsi keksii kielen ja kielenkäytön järjestelmät vain runsaan ja pitkälle jäsentyneen kieliaineksen avulla, jota hän havainnoi luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa.

Jätän tässä yhteydessä Dikin kielenkuvausmallin tarkemman selostamisen. Funktionalismin periaatteiden soveltamisesta käytäntöön saa näytteitä sekä Dikin edellä mainitusta teoksesta *Functional grammar* (1978) että sen jatkosta *Advances in functional grammar* (1983), johon Dik on koonnut pääasiassa toisten sovelluksia. En myöskään paljoa puutu oppikirjojen analysointiin vaan esitän siihen perustuvia päätelmiä.

Opetussuunnitelman sanamuodoista on löydettävissä selviä merkkejä siirtymisestä funktionaaliseen paradigmaan: »Kieli on monimuotoinen kokonaisuus, jossa ovat mukana ihmisen ajattelu, kiinnostuksen kohteet ja toiminta. Kielentuntemuksen tehtävänä on laajentaa, syventää ja jäsentää oppilaan kokemusta kielestä ja kielenkäytöstä.» »Kielentuntemuksen aines on tietoa kielen käytöstä, merkitys- ja rakennetekijöistä sekä kielestä yleensä.» (Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1982.) Yleistäen voisi jopa väittää, että opetussuunnitelman periaatteet edustavat funktionaalista paradigmaa. Kuitenkin luokiteltain määritellyt sisällöt sekä pääasiassa niiden perusteella tehty oppimateriaali heijastavat suurimmaksi osaksi formaalista paradigmaa. Tämä on ymmärrettävää, eletäänhän äidinkielenopetuksessa vieläkin murrosvaihetta. Kuten edeltä kävi ilmi, uusi kielitiede on osoittanut kielen- tuntemuksen opettamisen uudistustarpeen. Se ei kuitenkaan ole antanut kovin helposti kouluun sovellettavia malleja.

Enää ei edes entiseen tapaan uskota, että kielentutkimuksella ja kouluopetuksella pitäisi tai edes voisi olla suora suhde.

Kielentuntemuksen opetuksen kehittämisessä auttaisi paljon jo asenteenmuutos. Olisi hyvä tiedostaa esim. seuraavat opetusta jatkuvasti leimaavat piirteet, jotka heijastavat formaalista paradigmaa.

### 1. Pyrkimys täydellisyyteen.

Formaalinen paradigma tuo helposti mukanaan pyrkimyksen täydellisyyteen. Oli käsiteltävä kielen yksikkö minkä laajuinen tai laatuinen tahansa, se pyritään pukemaan yleispätevän säännön tai määrittelmä muotoon. Tuloksena on selviöitä, helppojen asioiden turhaa mutkistamista, kehäpäätelmiä, siis näennäisopetusta: »Erisnimet ovat ihmisten, eläinten, paikkakuntien ym. erityisiä kutsumanimiä.» Toisaalta monimutkaisia asioita on pakko yksinkertaistaa: »Samanlaisia lauseita yhdistetään konjunktioilla ja, mutta, sillä, vaan.» »Partikkeleita käytetään toisten sanojen apuna.» Turvaudutaan jopa virheellisiin väitteisiin: »Taipuneet verbi muodot ilmaisevat tekijän.» (Entä passiivi?) Usein tuloksena on myös osatotuus: »Predikatiivina on joko adjektiivi tai substantiivi.»

Merkitys- ja tekstirakenteen puristaminen säännöiksi ja määrittelmiksi on niin hankalaa, että siitä yleensä on luovuttu. Samalla nämä alueet ovat jääneet melkein käsittelemättä. Jos säännöttämiseen on ryhdytty, on lopputulos usein ongelmallinen. Esim. adverbien semanttisen ryhmittelyn perustaksi saatetaan tarjota kuusijakoa paikkaa, aikaa, tapaa, määrää, syytä ja keinoa ilmaiseviin adverbeihin. Oppilaan on kuitenkin vaikea käsittää, millä perusteella *hissunkissun, ääteti* ja *kiireesti* ilmaisevat tapaa mutta *salaa, varkain* ja *vähin erin* keinoa!

Sen sijaan että esimerkki esimerkiltä keskusteltaisiin ilmauksen rakenteesta ja tehtävästä vaikkapa kokonaan ilman termejä ja omaan kielikokemukseen nojaten, tehdään täydellisyyteen pyrkivä sääntö: »Suomen kielen sanojen lopussa voi olla erilaisia liitteitä. Liite antaa sanalle

uudenlaisen merkitysvivahteen.» »Sanajärjestys vaikuttaa sanonnan sävyyn.»

Käsitteenmuodostus perustuu yleistykseen: »--jokainen sana on piilevä yleistys ja sanan merkitys on psykologiselta kannalta katsoen ennen kaikkea yleistys. Mutta on helppo nähdä, että yleistys on erikoinen kielellisen ajattelun akti, joka heijastaa todellisuutta aivan toisin kuin välittömät aistimukset ja havainnot» (Vygotski 1982: 18). Oppilaat olisivat saatava purkamaan tekemiään ylestyksiä ja ymmärtämään niiden syntykriteerejä, jotta he entistä tehokkaammin voisivat jatkaa samaan tapaan. Tällöin on kuitenkin lähettävä oppilaan omasta kielestä ja omasta todellisuudesta ja ennen muuta vältettävä liian abstrakteja ja jopa perusteettomia ylestyksiä.

### 2. Systemikeskeisyys.

Seuraavissa esimerkeissä kieltä tarkastellaan tiukasti luokittelujärjestelmän sisällä pysyen: »Pronominit ovat sanoja, joita käytetään substantiivien ja adjektiivien tapaan niiden asemesta.» »Substantiiviin voidaan tarvittaessa liittää omistusliite, jolloin siitä saadaan omistusmuoto. Omistusmuotoja on yhtä monta kuin persoonapronomineja.» Pronominin tai omistusliitteen olemus havainnollistuisi oppilaalle paremmin, jos pohdittaisiin niiden merkitystä kielen käytön, ei vain kuvausjärjestelmän näkökulmasta. Eihän välttämättä ole itsestään selvää, että persoonia on kolme yksikössä ja monikossa, ei kai edes se, että vain nomineita on tarve korvata rakennevastineilla. Ihmettelmiskyky, syiden ja seurausten pohtimisen tarve ovat kielentuntemuksen opetuksesakin tavoittelemisen arvoisia. Ammattitaitoinen opettaja saa kyllä oppilaan oivaltamaan kielen ilmausten ja keinojen syvemmän luonteen. Oppikirjat vain eivät nykyisellään tue hänen työtään parhaalla mahdollisella tavalla, eivät myöskään opettajan oppaat, jotka eivät juuri sisällä ainedidaktiikkaa vaan käytännön työjärjestelyihin liittyviä ohjeita, lisätehtäviä ja oppikirjan tehtävien vastauksia.

Funktionaaliseen paradigmaan siirty-

minen merkitsisi systeemikeskeisyydestä luopumista ilmaisutarpeen pohdinnan ja samalla oman ilmaisun paranemisen hyväksi. Formaaliin luokittelukriteereihin nojaututtaessa saadaan tulokseksi helposti sirpaleinen kuva kielestä, jonka rakenteen hierarkkisuus ja tasojen keskinäiset suhteet eivät hahmotu. Esimerkiksi seuraavaa asiaa kannattaisi varmaan lähestyä toisesta päästä: »Myös lauseen muut sanat kuin predikaatti ja subjekti voivat olla pääsanana ja saada määritteitä.» Liikkeelle on lähdetty siitä, että subjekti ja predikaatti ovat lauseen pääjäseneet ja voivat saada määritteitä, jolloin oppilaan mieleen jää kuva siitä, että määrite on ennen kaikkea jotakin subjektiin ja predikaattiin liittyvää.

### 3. Itsenäiset normit.

Formaalisen paradigman mukaan kielen tasot ovat autonomisia suhteessa kielen käyttöön. Näin syntyy kuva kielestä, jossa ilmaukset sinänsä ovat oikeita tai vääriä. Funktionaalisen paradigman näkökulmasta kieli taas on sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, jonka päätehtävänä on kommunikaatio. Kielen ilmausten kuvaamisessa on otettava huomioon niiden toiminta määrätilanteissa. Näin ajatellen on mahdollista erottaa kahdenlaisia normeja:

- a) kielijärjestelmän sisäiset normit, joita niitäkin voidaan tarkastella funktionaalisesti (ei esim. tyydytä opettelemaan ulkoa »oikeinkirjoituksen hienouksia» vaan pohditaan kirjoitusongelmien artikulatorisia syitä) ja
- b) kielenkäytön normit, joiden kriteerinä on kommunikoinnin toimivuus.

Pyrittäessä formaalisen paradigman mukaiseen täydellisyyteen on ymmärrettävää pysyttäytyä vain kielijärjestelmän normeissa. Vaikeampaa on käsitellä tilanteittain vaihtelevia ilmauksia, joiden suhteen oikein—väärin-asetelma muuttuukin sopiva—sopimaton, onnistunut—epäonnistunut, tehokas—tehoton -dimensioksi. Jos kaikesta huolimatta halutaan käsitellä käyttönormeja, on pakko turvautua

seuraavanlaisiin yleistyksiin: »Hyvässä esityksessä on runsas ja vaihteleva sanasto — täsmälliset substantiivit, ilmeikkäät adjektiivit, osuvat verbit, hyvät kielikuvat—.» Tämä evästys auttaa oppilasta yhtä vähän kuin opettajaa opetus suunnitelman toteamukset »lisää tietoa sanaluokista», »syventävää tietoa lauseenjäsenistä» jne.

Kielentuntemuksen voi onnistuneesti yhdistää muuhun äidinkielenopetukseen, jos pohditaan tarkasteltavan kielen keinojen tehoa tai tehottomuutta. Aitoa yhden tämistä ei ole esim. se, että vain etsitään jostakin lukukirjan tekstistä sanaluokkia, aikamuotoja, sijamuotoja jne. Mikäli otetaan todellinen kielenkäyttö yleistysten teon aineistoksi, päädytään tuskin koskaan siihen, että yhdellä muodolla olisi vain yksi funktio. Formaaliin täydellisyyteen pyrittäessä yritetään väittää näinkin: »Tapamuotoja tarvitsemme erilaisiin kielenkäyttötapoihin: indikaatiivia asialliseen esittämiseen, konditionaalia kuvittelemiseen ja imperatiivia, konditionaalia ja potentiaalia erilaiseen vaikuttamiseen.»

### 4. Opettajan ahdas rooli.

Opettajalla pitäisi olla aktiivinen tarkkailusuhde kieleen, jotta hän osaisi tarttua tilaisuuteen keskustella kielestä ja näin kehittää oppilaan kykyä ilmauksen puhefunktion, merkityksen ja muodon erittelemiseen. Usko formaaliseen paradigmaan ja sen mukanaan tuoma käsitys täydellisestä kielenkuvauksesta voi kuitenkin aiheuttaa opettajan roolin kapeutumisen. Jos lähdetään siitä, että on olemassa aukoton ja täydellinen tieto kielen rakenteesta, opettajan tehtäväksi jää vain siirtää se oppilaisiin. Kun taas antaudutaan funktionaalisen paradigman ohjattavaksi, huomataan, että aukottomuuteen ei kannata pyrkiä, normit ovat suhteellisia, kieli muuntelee kuin kameleontti. Opettajasta tulee oppilaan rinnalla kieltä tarkkaileva ja pohtiva, koulutuksensa ja kokemuksensa avulla oppilasta auttamaan pystyvä, oppilasta nopeammin ja monipuolisemmin vastauksia löytävä asiantuntija.

Opettajan lingvistinen koulutus on hyvän kielentuntemuksen opetuksen pääedellytys. Koulutuksen tärkeyttä todistelevassa kirjallisuudessa on suosituin metodiohje seuraava: kielen huolellinen havainnointi, havaintojen muuttaminen säännöntapaisiksi ja näiden sääntöjen testaaminen kielen todellisuutta vasten. Menetelmän onnistumiseen tarvitaan ainedidaktista pätevyyttä, jotta opettaja ymmärtää, miten oppilas hahmottaa opittavan aineksen. Onnistumisen ehtona on myös, että oppikirja ei aloita asioiden tarkastelua säännöllä ja määritelmällä. Sen että kielen rakenteen käsittelemiseen tarvitaan joitakin peruskäsitteitä, ei myöskään automaattisesti pitäisi johtaa kaikkien tarkasteltavien ilmiöiden säännöttämiseen.

Koska formaaliselle paradigmalle on ominaista täydellisyyteen pyrkiminen, joudutaan pakostakin tyytymään kielen pienimpien rakenneyksiköiden käsittelemiseen. Niin paradoksiselta kuin väite saattaakin tuntua, luopuminen formaalisen täydellisyyden ihanteesta ja irrottautuminen autonomisesta kielen rakenteen kuvausjärjestelmästä mahdollistaa paremman kokonaiskuvan syntymisen kielestä. Opettajan osuus on ratkaiseva, koska kokonaiskuvaan pyritään vähitellen kieltä tarkkailemalla ja kielestä keskustelemalla. Oppikirjan tärkein tehtävä on tarjota ja jäsenellä aineistoa pohdiskelujen pohjaksi, ei kahlita oppilaan — eikä opettajan — ajattelua.

LEENA KYTÖMÄKI

### LÄHTEET

- DIK SIMON C. 1978: *Functional grammar*. Amsterdam, North-Holland.  
 — (toim.) 1983: *Advances in functional grammar*. Foris Publications. Dordrecht.  
 HALLIDAY, M. A. K. 1985: *An introduction to functional grammar*. London.

- HAWKINS, ERIC 1984: *Awareness of language: an introduction*. Cambridge University Press.  
 KALLAS, KAI 1985: *Johdatus klassisen kieliopin kognitiiviseen didaktiikkaan*. Licensiaatintyö. Tampereen yliopiston suomen kielen laitos.  
 LEIWO, MATTI 1984: *Pedagogisen kieliopin perusteita*. AFinLAN vsk. 1984. Jyväskylä.  
 Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Kouluhallitus 1982.  
 WIDDOWSON, H. G. 1984: *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford University Press.  
 WILKINSON, Andrew 1971: *The foundations of language: talking and reading in young children*. London.  
 VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITŠ 1982: *Ajattelu ja kieli*. Espoo.

Arvioita yläasteen äidinkielen kirjoista

- ARO, PÄIVI *Äidinkielenopettajien käsityksiä 7. luokan äidinkielen oppikirjoista peruskoulun murrosvaiheessa*. Laudaturtyö 1980. Tampereen yliopiston suomen kielen laitos.  
 MATHALDI, HILKKA-LIISA *Opetuksen näkökulma*. — Virittäjä 1981.  
 PÄÄKKÖNEN, IRMELI *Mitä tietoa kielestä?* — Virittäjä 1982.  
 SAJAVAARA, PAULA *Oppikirjat ja kielenkäytön ohjaus*. — Virittäjä 1981.  
 SAUKKONEN, PAULI *Oppisisältöjen osuudet peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa*. — Virittäjä 1981.  
 SUOJANEN, M. K. *Kielen käyttö ja käyttäjät oppikirjojen peilissä*. — Virittäjä 1981.  
 TAIMINEN, AAPO *Oppikirjojen kieli ja esimerkkiaineisto*. — Virittäjä 1982.  
 UUSITALO, PÄIVI (= Aro, Päivi) *Opettajien käsityksiä VII luokan oppimateriaalista*. — *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen?* Toim. Auli Hakulinen. AFinLAN julk. n:o 27. Turku 1979.  
 YLI-VAKKURI, VALMA *Kielenkuvauksen mallit ja niiden käyttö äidinkielen oppikirjoissa*. — Virittäjä 1981.

Arvioita ala-asteen äidinkielen kirjoista

- HANNU, LIISA *Ala-asteen opettajan näkökulma kielentuntemuksen opettamiseen*. — *Äidinkielen kielioppimallit*:

äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia. AFinLAN vuosikirja 1979. Tampere.

KYTÖMÄKI, LEENA Tavoitteet ja todellisuus. — Virittäjä 1984.

PAPATHEOHARIS, TELLERVO Peruskoulun ala-asteen kielenopetus ja kielentutkimus. — AFinLAN vuosikirja 1981. Jyväskylä 1981.