

# ÄIDINKIELEN PEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMA ISOON SUOMEN KIELIOPPIIN

»Kieliooppia ei ole mitään syytä pelätä; opettaja ei ole mikään sotilassairaalan sadistinen hoitaja, joka tökkää neulalla takalistöön sotilaita, jotka alistuvat kohtaloonsa uskoen kaiken tapahtuvan heidän omaksi parhaakseen.» (Guicheteau 1999: 115.) Tämä lainaus kertoo siitä, miten oppilaat ovat usein suhtautuneet ja suhtautuvat edelleenkin kielioopin ja kielitiedon opiskeluun, vaikka sitä ei olisi syytä pelätä.

Tarkastelen Isoa suomen kielioppia kahdesta näkökulmasta. Ensiksikin olen lukenut sitä tulevien luokanopettajien kouluttajana. Siinä suhteessa teos voi merkittävästi avata ja laajentaa näkemyksiäni, ja sen avulla voin tuoda opetukseeni entistä jäsentyneemmän kuvan suomen kielen käytöstä. Iso suomen kielioppi on suunnattu laajalle kielestä kiinnostuneelle lukijakunnalle, toisaalta se on kattava kartoitus tieteelliseen tarkoitukseen. Pohdin myös sitä, miten tavallinen luokanopettaja voisi lukea ja hyödyntää teosta ja minkälainen kielitieteellinen kompetenssi lukijalla on oltava, jotta hän vaivatta löytää haluamansa tiedon. Arvioni mukaan luokanopettajakoulutuksen saaneelle tuottavat vaikeuksia sekä käytetty terminologia että asioiden tiivis esittäminen. Toiseksi tarkastelen muutamia kielioopin alueita, joilla Iso suomen kielioppi voi tuoda uudenlaisen näkökulman opetukseen.

## PEDAGOGINEN KIELIOPPI

Käytän tässä termiä *kielitieto* kuvaamaan sitä oppiaineen aluetta, joka kattaa opettavan tiedon kielestä. Kielitiedon opetuksen pedagogisena lähtökohtana voidaan pitää

sitä, että pienet oppilaat osaavat äidinkielenensä jo kouluun tullessaan: he puhuvat usein vivahteikkaasti, ja he ymmärtävät jossain määrin myös tilanteista kielen vaihtelua. Luonnollisesti oppilaat ovat kielellisiltä taidoiltaan hyvin eritasoisia. Opetuksen tehtävänä on saattaa oppilaiden intuitiivinen osaaminen heidän itsensäkin tietoon keskustelemalla kielestä. Vähitellen vuosien kuluessa tähän kielestä puhumiseen saadaan opetuksen myötä tarkempia välineitä, termejä. Tällainen lähestymistapa edellyttää ennen muuta oppilaiden kielellisen tietoisuuden vahvistamista.

Kielitiedon opetusta on pidetty aina jossain määrin ongelmallisena. Yksi syy tähän saattaa olla siinä, että opetus ja opetettava sisältö on rakennettu kielioopista käsin eikä oppilaiden käsityksistä ja ajatuksista eli aina kunkinhetkisestä tiedosta. Kielitiedon opetus on usein lähtenyt hyvinkin spesifisistä asioista, joita sitten on ollut vuosien mittaan tarkoitus syventää (ns. spiraaliperiaatteella, jonka on monissa yhteyksissä osoitettu turhauttavan niin oppilaita kuin opettajiakin). Kielitiedon kannalta tämä on johtanut siihen, että opetukseen on sisällynyt paljon ulkoa opittavia, irrallisia asioita. Kuitenkin kielitiedon kannalta keskeistä olisi kielitieteellisten käsitteiden pohdiskelu ja päättely. (Leiwo 2001: 346.) Pienillä alaluokkalaisilla on paljon tietoa kielestä ja sen toiminnasta, mutta metakieli puuttuu (Mäntylä 2004: 53). Opettajan tehtävä on tunnistaa nämä oppilaiden yksittäiset tiedot, osoittaa vähitellen niiden yleisyys ja tuoda pikkuhiljaa mukaan termejä, joiden avulla voi siirtää nämä yksittäiset tiedot osaksi abstraktimpaa kielen kuvausta.

Kielitieteellinen tutkimus on laajentunut monille alueille, eikä ole yhtä yhtenäistä kieliteoriaa eikä kielioppia. Tästäkin näkökulmasta koulukielioppi on mielekästä nähdä koulun kielitietona, joka nousee oppilaiden osaamisesta ja perustuu heidän tarpeisiinsa. Kielitiedon opetus on jopa saattanut sotkea oppilaiden kielitajua, vaikka kieliopin opetusta on joskus perusteltu sen loogisuudella. Keskeisenä on myös pidetty kielioppiin kytkettyjä normatiivisia sääntöjä, joita monet aikuiset pitävät usein kielitiedon ydinasioina.

Kielitiedon opetuksen hankaluutena on myös se, että opiskeltavat sisällöt tuntuvat usein selviöiltä, koska oppilaat osaavat kohtuullisesti käyttää kieltä eikä tutuissa kielenkäyttötilanteissa näytä päällisin puolin olevan mitään uutta opiskeltavaa. Vähän samansuuntainen on arkitekstien tutkimisen lähtökohta (Heikkinen 2005: 26), ja näkemystä tukee myös se ajatus, että on vaikea havaita ja panna merkille sitä, mitä on kaikkialla (Lehtonen 1996: 13). Opetuksessa on vaikeaa tuoda eksplisiittisesti esiin esimerkiksi sitä, minkälaisia kielellisiä valintoja kielenkäyttäjät jatkuvasti tekevät.

Kielitiedon opetuksen haaste koskee myös asennetta kieleen ja opiskeltavaan asiaan. Opetuksessa ei aina selkeästi osoiteta, milloin puhutaan kielestä yleensä inhimillisenä ominaisuutena, joka on riippumaton ihmisen äidinkielestä, ja milloin taas suomen kielen rakenteesta ja mahdollisista erityispiirteistä. Ainakin oppikirjoissa monet kielen ilmiöt esitetään ikään kuin olisivat vain suomen kielelle ominaisia, vaikka samat piirteet ovat universaaleja. Toisaalta suomen kieli esitetään jonkinlaisena poikkeuksena jostakin yleisestä normista (usein englannin kielestä). Edelleen oppikirjoissa kieli kuvataan kovin yhdenlaisena, ei kenenkään kielenä; toisin sanoen kontekstuaalisuus ja kielen variaatio ovat

kovin sivussa. Iso suomen kielioppi osoittaa nyt selkeästi ja konkreettisesti, että kaikki kielen ilmiöt ovat analysoinnin arvoisia, ja toivottavaa on, että tällainen asenne löytäisi tiensä koulun kielitiedon opetukseen. Kuten jo *Kieli ja sen kieliopit* (1994) korosti, mikään kielioppi ei ole koko kieltä aukottomasti kuvaava ja kielessä on häilyviä kategorioita. Iso suomen kielioppi antaa opettajalle eräänlaisen vapauden ja tuen tällaisen asenteen kehittämiseen ja kehittämiseen.

Seuraavassa tuon esiin muutamia opiskeltavia asioita, joihin Iso suomen kielioppi tuo uuden näkökulman. Tässä keskityn perusasteen alaluokkien (1.–6.) opetukseen. Vaikka jonkin verran tunnen muutinkin opetuksen käytäntöä, nostan tässä käytännön ääneksi oppikirjojen tavan kertoa kielestä. Tapa edustaa oppikirjojen ja opetuksen traditiota, joka ei juurikaan ole muuttunut vuosikymmenten aikana, vaikka opetussuunnitelmat ovat muuttuneet samoin kuin opetuksen käytäntö monilla muilla äidinkielen opetuksen alueilla. Luokanopettajat turvautuvat oppikirjaan aineenopettajia enemmän, joten oppikirjojen merkitys alaluokkien opetuksessa on huomattava.

## TEKSTITAIDOT

Uusissa perusasteen opetussuunnitelmissa (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*) korostuu tekstitaitojen merkitys jo ensimmäisiltä luokilta lähtien. Tekstejä ohjataan analysoimaan oikeastaan kahdella tasolla: toisaalta johonkin tarkoitukseen tuotettuina kokonaisuuksina, jolloin tekstien esittämät asiat, niiden valinta ja esittämisjärjestys nousevat etualalle, ja toisaalta kielellisten keinojen ja valintojen joukkona, jolloin esimerkiksi käytetty sanasto ja jopa käytetyt muodot ovat tarkasteltavina. Toisin sanoen tekstejä katsotaan

joko ikään kuin kauempaa kokonaisuuksi-  
na, jotka edustavat jotain tekstilajia ja aset-  
tavat muiden vastaavien tekstien rinnalle,  
tai kiinnitetään huomio pieniinkin kielelli-  
siin yksityiskohtiin. Näitä näkökulmia ei  
luonnollisestikaan voi pitää opetuksessa  
kovin erillään. Teksteistä voidaan keskus-  
tella paljonkin käyttämättä kieliopin terme-  
jä, mutta ilman eksplisiittistä opetusta op-  
pilaat eivät opi analysoimaan tekstejä eivät-  
kä oivalla kielen merkityksiä rakentavaa  
luonnetta. Opetuksen tehtävänä on tarjota  
välineitä tekstien systemaattiseen tarkkai-  
luun ja analyysiin, jotta oppilaat selviytyi-  
sivät haastavista tehtävistään. (Leiwo ja  
Luukka 2002: 189.) Tähän analyysiin eri-  
tyisesti Ison suomen kieliopin »Ilmiöt»-osa  
kokonaisuudessaan antanee opettajalle vä-  
lineitä — sanoja.

### KIELIOPILLISTEN MUOTOJEN MUODOSTAMINEN JA KÄYTTÖ

Pedagogisena lähtökohtana voitaneen pitää  
sitä, että oppilaat saisivat kouluvuosien  
kuluessa välineitä ja sanoja, joilla havain-  
noida osaamaansa kieltä ja puhua siitä.  
Ehkäpä kieliopin opetuksen vanha vierai-  
den kielten opetuksen kaltainen perinne,  
jossa opitaan muodostamaan jotakin (min-  
kä oppilaat osaavat jo intuitiivisesti), vai-  
kuttaa vieläkin melko paljon ainakin ala-  
luokkien opetuksessa, kuten perfektiä ja  
pluskvamperfektiä koskevista esimerkeis-  
tä voi havaita:

Se [perfekti] muodostetaan *olla*-verbin  
avulla. — —  
Myös sen [pluskvamperfektin] muo-  
dostamiseen tarvitaan *olla*-verbiä.

(Kyllijoki ym. 2004: 28–29)

Seuraavissa esimerkeissä käytetyt verbit  
*tulee* ja *saa* ohjaavat ajattelemaan kieltosa-  
nojen ja omistusmuotojen muodostamista.

Kielteisissä muodoissa persoonapäätte  
tulee kieltosanaan.

(Wäre ym. 2005: 106.)

Substantiiveilla on omistusmuodot.  
Omistusmuodon saa, kun substantiiviin  
lisää omistusliitteen.

(Wäre ym. 2005: 138.)

Kun analysoidaan omaa äidinkieltä, ei  
muotojen muodostamisella liene kuiten-  
kaan keskeistä sijaa. Sen asemesta muoto-  
jen merkitykset ja niiden käyttö erilaisissa  
tekstuaalisissa tilanteissa ovat ratkaisevia  
niin tekstien tulkinnessa kuin tuottamises-  
sakin. Esimerkiksi sijamuotojen opetukses-  
sa painottuu kuitenkin muotojen muodos-  
taminen ja tunnistaminen:

Nominit taipuvat sijamuodoissa. Sija-  
muotoja on suomen kielessä useita. — —  
Nominatiivi on sanan perusmuoto. Se  
vastaa seuraaviin kysymyksiin: kuka,  
mikä, ketkä, mitkä. Yksikössä nomina-  
tiivissa oleva sana on pääteeton, moni-  
kossa se päättyy *t*:hen. — —  
Genetiivi ilmaisee usein omistamista.  
Se vastaa kysymyksiin: kenen, minkä,  
keiden. Genetiivissä olevat sanat päät-  
tyvät yksikössä *n*-kirjaimen. Monikon  
genetiivillä on useita erilaisia päätteitä:  
*-en, -in, -den, -ten, -tten*. — —  
Partitiivi ilmaisee osaa tai kohdetta. Se  
vastaa seuraaviin kysymyksiin: ketä,  
mitä, keitä. Partitiivin päätteitä ovat *-a,*  
*-ä, -ta* tai *-tä*.

(Kyllijoki ym. 2004: 37–42)

Kuten esimerkit osoittavat, oppikirjois-  
sa konkretisoituu se Matti Leiwon (2001:  
347) esittämä teesi, että sijojen opiskelu  
vain tunnistamisen tasolla perustuu lähin-  
nä ulkoa opiskeluun, jolloin tutkitaan jotain  
äidinkielen tuntien kieltä eikä opetuksessa  
hyödynnetä oppilaiden omaa kielitajua.  
Esimerkiksi seuraamallani neljännen luo-  
kan oppitunnilla oppilaiden piti sanoa, mikä  
on *lammas*-sanana genetiivi. Tarjouksia

(*lammasin, lammaksen*) tuli harpoiden, ja selvästi oppilaiden mielessä oli ainoastaan se, että genetiivi loppuu *n*-äänteseen, kuten juuri oli opetettu.

Sitä vastoin sijamuotojen esiintyminen erilaisissa tehtävissä antaa opetukselle oppilaita kiinnostavan näkökulman. Esimerkiksi paikallissijat esitellään oppikirjoissa usein yksinomaan paikkaa ilmaisevina sijamuotoina, eikä niiden moninaista käyttöä oteta juuri mitenkään esiin tai niiden muu kuin paikkaa ilmaiseva käyttö saatetaan nähdä jopa kummallisuutena. Kuitenkin oppilaiden kanssa voisi etsiä erilaisia tilanteita niiden käyttöön, jolloin tärkeäksi ja merkittäväksi nousisi heidän oma kielitajunsa ja kompetenssinsa. Oppilaat tunnistavat toivottavasti erilaisia paikallissijojen käyttötilanteita, ja tässä yhteydessä Iso suomen kielioppi omine esimerkkeineen vaikkapa osan ominaisuutta ilmaisevasta rakenteesta (ISK s. 1194) antaa tukea ja myös mallin opettajalle ja hänen esimerkkivalinnoilleen. Myös paikallissijojen käyttö habitivisissa ilmauksissa (ISK s. 1196) ja ajanilmauksissa (ISK s. 1197–1200) laajentaa perinteistä paikallissijojen opiskelua (ISK s. 1200–1206).

Pelkkä muotojen rakentaminen ja tunnistaminen ei ole mielenkiintoista eikä mielekäästä, koska vasta tunnistamisen jälkeen alkaa kielitiedon kiintoisa osuus. Opetuksessa pitäisikin osoittaa myös kielioffin älyllinen puoli, ja se tapahtuu korostamalla kielioffin käsitteiden ja määritelmien problematisointia (nimeämisen ja luokittelun sijaan), oppilaiden omaa pohdiskelua ja päättelyä sekä tulosten kokoamista ja esittämistä hyvin ja kuvaavien esimerkein.

## TEMPUKSET

Tempukset kuvataan oppikirjoissa usein kategorisesti: preesens ja kolme menneen ajan muotoa.

Preesens kertoo, mitä tapahtuu nyt tai tulevaisuudessa.

Imperfekti kertoo, mitä tapahtui. Imperfekti on menneen ajan aikamuoto.

Perfekti kertoo, mitä on tapahtunut. Perfekti on yleensä menneen ajan aikamuoto. Se muodostetaan *olla*-verbin avulla. Pluskvamperfekti kertoo, mitä oli tapahtunut. Se on menneen ajan aikamuoto. Myös sen muodostamiseen tarvitaan *olla*-verbiä.

(Kyllijoki ym. 2004: 28–29)

Nokkela oppilas voisi kysyä, mihin tarvitaan kolme eri muotoa, jos niiden ainoana tehtävänä on kertoa mennyt tapahtuminen. Niillä täytyy siis olla jotain eroa. Tämän eron oppilaat intuitiivisesti oivaltavatkin, koska lapset käyttävät tempuksia luontevasti eri tehtävissä jo alakoulun yläluokilla. Tempusten käytön havainnollistamiseksi on Ison suomen kielioffin luvussa Tempukset (ISK s. 1452 lähtien) paljon esimerkkejä ja konkreettisia tilanteita. Selkeä pedagoginen ongelma on se, kuinka paljon täytyy hallita metakieltä voidakseen luontevasti puhua kielestä. Näkemykseni mukaan tässä yhteydessä metakieleksi riittänee tempusten nimien muistaminen, mutta näitä nimiä pitäisi jatkuvasti käyttää eri yhteyksissä, ei vain silloin kun niitä erityisesti opiskellaan. Tämä ongelma on tulevaisuudessa erityisesti oppikirjojen tekijöiden ratkaistava.

## LAUSEKE JA SANAJÄRJESTYS

Analysoidessaan lauseita lapset mieluummin tarkastelevat sanoja kytkettyinä toisiinsa eivätkä nimeämällä yksittäisiä sanoja perinteisen mallin mukaan lauseenjäseniksi. Siten *lauseke*-käsite saattaisi olla luonteva yksikkö lauseen tarkasteluun (ISK s. 428 lähtien). Näin asia onkin esitetty joissain oppikirjoissa, mutta kuitenkin niin, että ensin lauseenjäsenet on esitetty perinteisesti yksi kerrallaan ja lopuksi on otettu esiin

myös *lauseke*-käsite (ks. esim. Hellström ym. 2005: 47). ISK:ssa käytetyt *verbiliitto*-käsite ja erityisesti MA-infinitiivillinen *olla tekemässä* -rakenne (ISK s. 444), joka on tavallinen lastenkin kielessä, tukevat oppilaiden omaa ajatusta, että sanat kuuluvat jotenkin yhteen. Tämän intuition yhteenkuuluvuudesta olen havainnut myös opetusharjoittelijan harpomisessa, kun neljännessä luokassa on etsitty verbiä oppilaan esittämästä lauseesta *Liisa on lukemassa kirjaa*. Epäröinnin aiheutti *lukemassa*-sana; predikaatiksihan on perinteisesti analysoitu vain *olla*-verbi.

Oppikirjoissa on kovin vähän kiinnitetty huomiota lauseiden sanajärjestykseen. Ylemmillä luokilla voitaneen omien tekstien rakentamisessa hyödyntää monenlaisia tietoa sanajärjestyksestä, ja tässä keskustelussa voi luottaa oppilaiden intuitioon ja selvittää ilman termejä. Opettajalle tuo kuitenkin tukea ja selkärankaa Sanajärjestysluku (ISK s. 1303–1345) ja siinä erityisesti niin sanottu vapaan sanajärjestyksen idea, sanajärjestyksen vaikutus tekstiin ja eri tekstilajien sallimat vapaudet.

## MÄÄRÄISYYS

Perinteisesti määräisyys ja epämääräisyys ovat olleet kielitiedon opetuksessa esillä oikeastaan vain *yksi-* ja *eräs-*pronominien tehtävien vertailussa. Koko ilmiö on jäänyt melko vähälle huomiolle, ja se on kytkeytynyt vieraiden kielten määräisten ja epämääräisten artikkeleiden opiskeluun. Ilmiö on näyttäytynyt yksinomaan muiden kielten, ei suomen kielen ominaisuutena. Tästä on seurannut, että äidinkieleltään suomenkielisten on vaikea tunnistaa keinoja, joilla suomen kielessä osoitetaan määräisyyttä. Kielten vertailuun sopinee määräisyyden ja epämääräisyyden erottaminen ja osoittaminen. (ISK s. 1352–1363.) Itse asiassa koko Määräisyys ja viittaaminen

-luku (ISK s. 1347–1395) tukee opettajaa ja antaa hänelle varmuutta, kun oppilaat keskusteluissa kyselevät ja haluavat perusteluja tekemilleen havainnoille (esimerkiksi kataforinen suhde, ISK s. 1349).

## KIELITIETO JA NORMIT

Vuosikymmeniä luokanopettajat ovat perustelleet kielioopin opetusta sillä, että kieliooppi auttaa kirjoittamisessa ja on oikeastaan sen edellytys. Toisin sanoen kielioopin opetus on kytketty normatiivisuuteen. Ainakin oppimateriaaleissa korostuu normien muistamisen merkitys. Esimerkiksi numeraalien esittelyssä käsitellään lähinnä niiden merkitsemistä kirjoitetussa tekstissä:

Numeraalit ovat lukusanoja. Ne ilmaisevat joko lukumäärää (perusluvut) tai järjestystä (järjestysluvut). Ne voidaan kirjoittaa kahdella tavalla, numeroin tai kirjaimin.

(Komulainen ym. 2004: 76.)

Kirjoitetun kielen normien ja kielitiedon nykyistä selkeämpi erottaminen jo alaluokilta lähtien voisi rikastuttaa sekä kielitiedon opetusta että laajasti ymmärrettynä luku- ja kirjoitustaidon opetusta. Koska normit ovat pikemminkin sosiaalisia kuin kielitieteellisiä, niiden tarkasteleminen sosiologisessa viitekehyksessä voisi olla hedelmällisempää kuin niiden kytkeminen kieliooppiin. Kirjoittamisen eli omien tekstien rakentamisen kytkeytyminen kirjallisuuden analysointiin tukee molempia: kirjallisuutta ja kirjoitustaidon harjaannuttamista. (Leiwo 2001: 348.)

Kirjoitettuun kieleen ohjaaminen on yksi luokanopettajan opetuksen keskeinen alue, ja tällä alueella opettajalla on takanaan vuosikymmenten perinne. Tähän ohjaamiseen olennaisesti sisältyvä normien käsittely suhteessa iloiseen kielen tarkasteluun aiheuttaa opettajan työssä jatkuvan ja tiedos-

tetun ristiriidan. Iso suomen kielioppi va-  
pauttaa opettajan tarkastelemaan kieltä  
monista suunnista. Luokanopettaja tarvit-  
see kuitenkin jonkinlaisen välittäjän, joka  
useimmiten on oppikirja. Tästä seuraa, että  
oppikirjantekijät ovat tässä suhteessa ensi-  
sijaisia Ison suomen kieliopin soveltajia. ■

KATRI SAVOLAINEN

Sähköposti: [katri.savolainen@joensuu.fi](mailto:katri.savolainen@joensuu.fi)

### LÄHTEET

- GUICHETEAU, PHILIPPE 1999: *Sunnuntai-  
kirjeitä Suomesta*. Helsinki: Tammi.
- HEIKKINEN, VESA 2005: Arkea arkeissa.  
– Vesa Heikkinen (toim.), *Tekstien  
arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin  
merkityksiimme* s. 11–30. Helsinki:  
Gaudeamus.
- HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI –  
LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI  
– RUUSKA, HELENA 2005: *Aleksis 8.  
Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki:  
Otava.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntavi-  
voja*. Helsinki: Painatuskeskus 1994.
- KOMULAINEN, MILENA – AHLVIK, HARRY –  
ALHAINEN, JUHA – KIVIKKO, PAULA –  
SOLASTIE, KATI 2004: *Kirjakuja 5.  
Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki:  
Tammi.
- KYLLIJOKI, VELJUSSA – LIUSKARI, HELEENA –  
ROKKA, PEKKA – RUUSKA, HELEENA –  
SARAVESI, SATU 2004: *Sanataituri 5.  
Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikir-  
ja*. Helsinki: Otava.
- LEHTONEN, MIKKO 1996: *Merkitysten maa-  
ilma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen  
lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- LEIWO, MATTI 2001: Pedagoginen kielitiet-  
to — mistä lähteä liikkeelle ja mihin  
palata? – *Debreceni Egyetem Finn-  
ugor Nyelvtudományi Tanszék. Folia  
Uralica Debreceniensia* 8 s. 345–  
352. Debrecen.
- LEIWO, MATTI – LUUKKA, MINNA-RIITTA  
2002: Lukemisesta ja lukutaidon vai-  
keudesta. – Ilona Herlin, Jyrki  
Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina  
Onikki-Rantajääskö (toim.), *Äidin-  
kielen merkitykset* s. 178–190. Hel-  
sinki: Suomalaisen Kirjallisuuden  
Seura.
- MÄNTYLÄ, KATJA 2004: Ilo on aika yleistä  
— lapset kielitieteen termejä sovelta-  
massa. – Pirkko Muikku-Werner &  
Hilka Stotesbury (toim.), *Minä ja  
kielitiede — soveltajan arki* s. 43–54.  
AFinLan vuosikirja n:o 62. Jyväskylä.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perus-  
teet 2004*. Opetushallitus 2004.  
[www.oph.fi](http://www.oph.fi).
- WÄRE, MERVI – TÖLLINEN, MARKKU – KOS-  
KIPÄÄ, RITVA 2005: *Uusi salainen ker-  
ho 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden  
peruskirja*. Helsinki: WSOY.