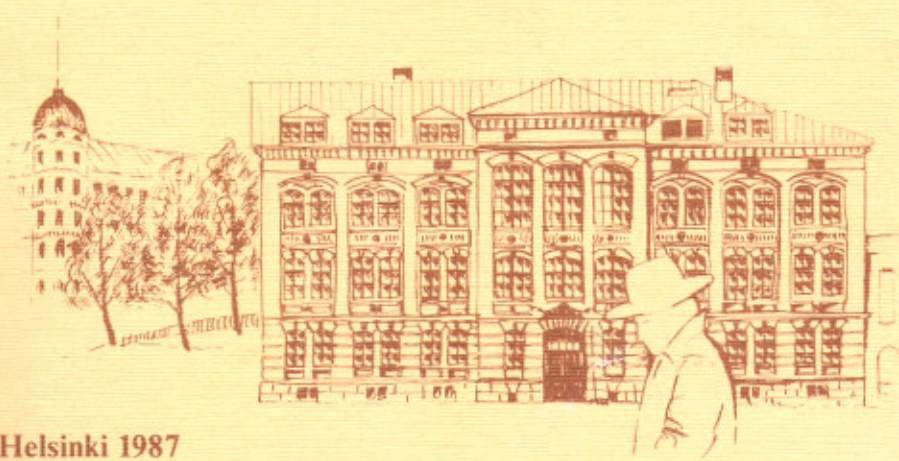




TUTKIMUKSIA 56

Helsingin yliopiston
opettajankoulutuslaitos

AINEDIDAKTIIKAN TUTKIMUS JA TULEVAISUUS
Toimittaneet Veijo Meisalo ja Katri Sarmavuori



Helsinki 1987

KIELIDIDAKTIIKAN KÄSITTEELLINEN HAHMOTELMA

1. Johdanto

Kielididaktiikan, kuten minkä tahansa tieteenalan tai toimintalan, identiteetin selvittäminen on hankala mutta tärkeä kysymys. Kielididaktiikalla on perusteltu vaade omaan nimikkeeseensä vain, mikäli se tekee jotakin mitä muut alueet eivät ole tehneet eivätkä tee. Mielestäni mielekkäin tapa yrittää paikallistaa jotakin tieteen alaa on selvittää mitä teoreettisia ja käytännöllisiä ongelmia se pyrkii ratkaisemaan, mihin kysymyksiin se etsii vastauksia.

2. Kielididaktiikan alue ja toimintamuodot

Kielididaktiikka on sikäli erikoinen tieteen ja käytännön toiminnan ala, että sen tutkimaan ilmiöön liittyy tietynlainen normatiivinen sävy. Kielitieto, kielitaito ja kielenkäyttötaito ovat positiivisia ja tavoiteltavia asioita (niitä tulisi olla) ja niiden puuttuminen on negatiivinen asia (kielittämättömyyttä ei saisi esiintyä). Vaikka analogiat ovat usein harhaanjohtavia ja aina pulmallisia, haluan verrata kielenopetusta lääketieteeseen. Lääketieteessä on terveys ohjeellinen ja normatiivinen käsite: terveyttä tulisi ylläpitää ja edistää ja salrautta estää ennakolta, ja sairauden ilmetessä sitä tulisi lieventää tai se tulisi yrittää kokonaan poistaa. Kielitaito on sellainen ilmiö, ettei sitä ilmeisesti koskaan voi sanoa olevan liikaa (= vahingollisen laaja ja hyvä kieltaito?), mutta toisaalta määrä ei llene itsetarkoitus vaan kriittisenä kysymyksenä on: "Onko sitä tarpeeksi?"

Lahdes (1977) määrittelee opetusopin eli didaktiikan siten, että se on kokonaisuus keinoista, joilla ennakkosuunnitelma käytännössä pyritään toteuttamaan. Opetusoppi on Lahdesen mukaan lähinnä taktinen eikä strateginen käsite. Sen tarkoituksena on auttaa opettajaa voittamaan opetustilanteissa jatkuvasti käytäviä taisteluita, jotka ovat osana tietämättömyyttä vastaan käytävässä (ikuisessa?) sodassa, kuten Lahdes asian ilmaisee.

Koskenniemen ja Hällisen (1983:103) mukaan didaktiikan tehtävänä on toisaalta opetuksen edellytysten suunnittelu ja toisaalta varsinainen opintojen ohjaaminen. Edellisessä kohdassa selvitetään, millä edellytyksillä kouluun voidaan luoda elämänpiiri, jossa vallitsevat opetusta edistävät olosuhteet. Jälkimmäisessä on puolestaan kysymys niistä järjestelyistä ja toimenpiteistä, jotka ovat tarpeen jotta oppilaiden persoonallinen kehitys edistyisi kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnissa.

Leino (1979:16) määrittelee kielididaktiikan kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on menettelytapaohjeiden antaminen kielten opetussuunnitelmien laatimista ja toteuttamista varten. Leino esittää kielididaktiikan yhteyden "kontaktialoihinsa" kuvion 1 avulla.



Kuva 1. Kielididaktiikka ja kontaktialat (Leinon 1979 mukaan)

Tässä kohdin Leino noudattaa aikaisemmin yleistä (mm. Bruhn 1959) linjaa, jonka mukaan opetusoppi koostuu opetussuunnitelmaopista ja opetusmenetelmäopista.

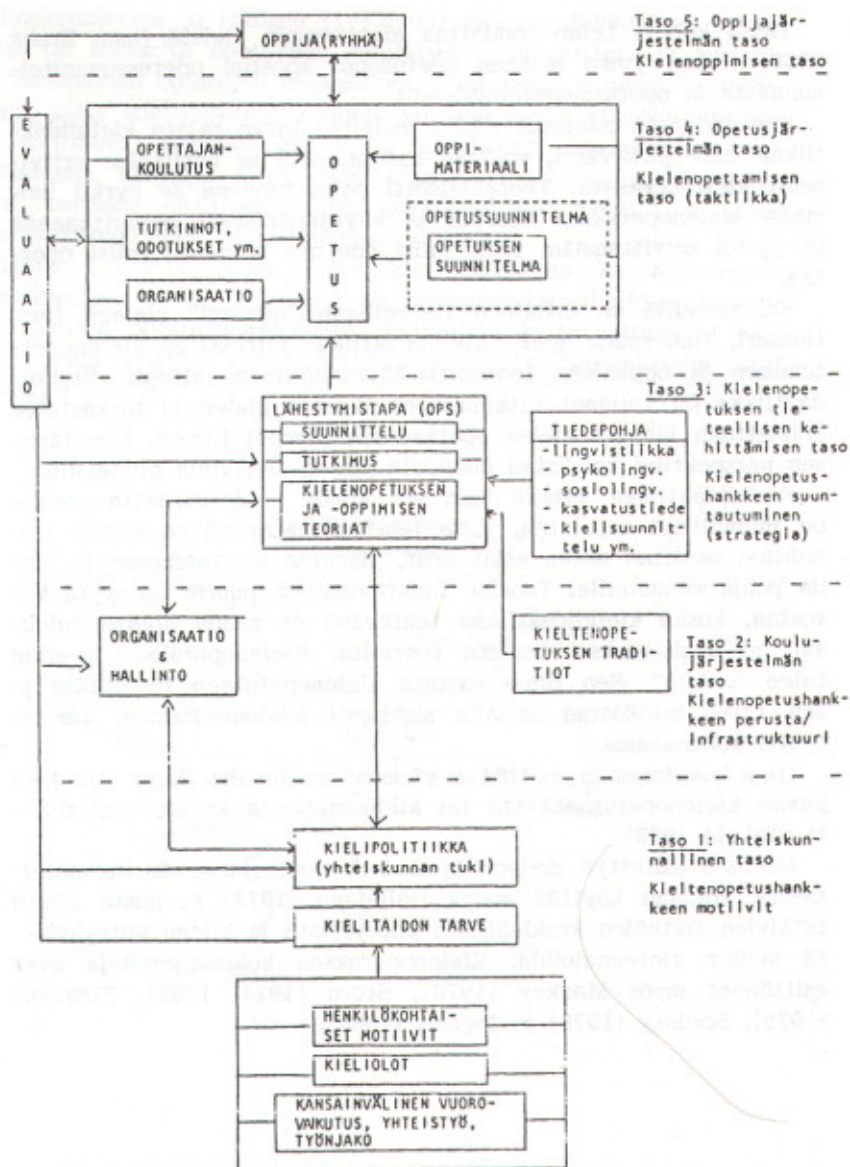
Kun pidetään mielessä edellä mainittu tarve rajata kielididaktiikan alue järkevästi, voidaan todeta, että se käsittelee erityisesti kielenopetusta. Teoreettisesti painottuneena se pyrkii luomaan kielenopetuksen teoriaa ja käytännöllisesti painottuneena se pyrkii selvittämään, mitä tulisi opettaa ja miten tulisi opettaa.

Eri tieteillä on erilainen tieteellinen "intressi" kieleen (vrt. Husserl, Habermas, Apel). Kielididaktiikan intressi on kielenopettaminen ja oppimisen teoreettis-käytännöllinen intressi. Kielididaktiikka on valinnut tutkimuskohteeksensa kielen ja tarkastelee kohdettaan lähinnä kielen opettamisen perspektiivistä. Opettämisen perspektiivi kohdistaa huomiota kielen tiettyihin piirteisiin.

Kielididaktiikka samoin kuin sen kohde - kielenopettaminen - on inhimillistä toimintaa, jossa teorian tehtävänä on ohjata toimintaa: osoittaa miten asiat ovat, jäsentää ajatteluamme ja luoda pohja ennusteille. Teorian funktionaalista puolta on syytä korostaa, koska kielididaktiikan tehtävänä on saada alkaen tuloksia, ei ensisijaisesti testata teorioita. Kielenopetuksen teorian tulee "pelata". Sen tulee vastata kielenopetuksen tosiasioita ja sen tulee muodostaa samalla sisäisesti johdonmukainen, konsistentti kokonaisuus.

Olen aikaisemmin esittänyt yleisen mallin (ks. kuva 2), joka kuvaa kielenopetushanketta tai kielikoulutusta kokonaisvaltaisesti (Takala 1979).

Mallissa esitettyä tiedepohja-nimistä muuttujaryhmää hahmoteltaessa voidaan käyttää apuna Hallidayn (1973) kuvausta kieltä tutkivien tieteiden keskinäisistä yhteyksistä ja niiden yhteyksistä muihin tieteenaloihin. Kielenopetuksen kokonaismalleja ovat esittäneet myös Mackey (1970), Stern (1974, 1983), Strevens (1979), Spolsky (1978) ja Ingram (1980).



Kuva 2. Kielikoulutuksen yleinen malli (Takala 1979)

Mallissa olen pyrkinyt ottamaan huomioon, että kielenopetus on yhä selvemmin institutionaalistunut: se palvelee tiettyä sosiaalista tarvetta ja sillä on selvä organisaatio (tietyt roolit), se on systematisoinut (tehtävänjako) ja vakiintunut (jatkuva ja yksityisistä henkilöistä riippumaton).

Kielididaktiikan ominta aluetta ovat tasot 4 ja 5. Lisäksi se on keskeisessä asemassa kielenopetuksen yleisen lähestymistavan eli opetussuunnitelman laadinnassa ja evaluaatiossa. Kielididaktiikka tutkii myös kielenopetuksen traditioita ja suorittaa kielitaidon tarvetutkimuksia.

Kielididaktiikan olemusta hahmotellessa voi olla apua myös John St. Millin esittämästä taidon logiikan syllogismista (Juntunen ja Mehtonen 1977). Se kuuluu seuraavasti:

Halutaan asiaa a (taidon päämääräpremissi)

b:t aiheuttavat a:t (tieteen lakilause)

tee b (toimintaohje)

Kielididaktiikkaan sovellettuna Millin metodi voitaisi muuntaa kielitaidon logiikan syllogismiksi esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Tavoitteena on x-tyyppinen kielitaito

Menettelyt a, b, c...tuotavat x-tyyppistä kielitaltoa

olosuhteissa 01, 02, 03...määrältään m1, m2, m3...sekä

ohelstuotoksena y:tä määrältään M1, M2, M3... ja z:aa

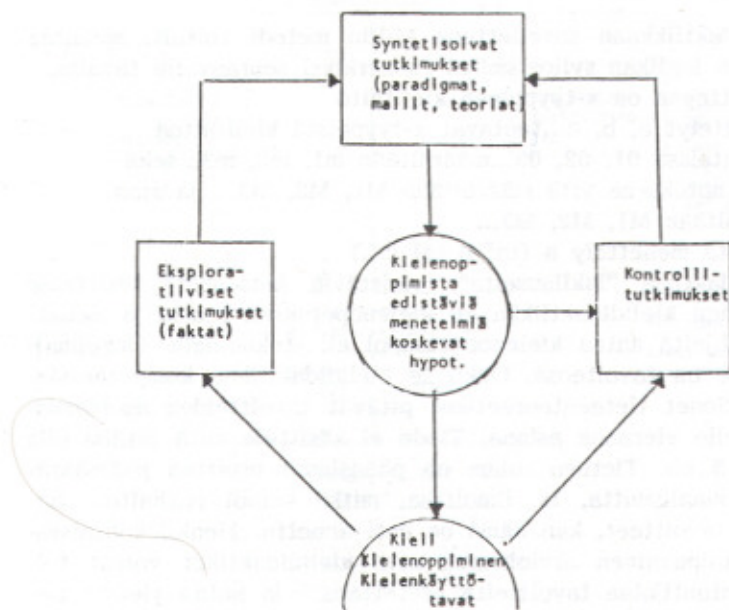
määrältään M1, M2, M3...

Toteuta menettely a (tai b tai c...)

Kielididaktisia "lakilauseita" (yleistäviä lausemia) käsittelee teoreettinen kielididaktiikka eli kielenopetuksen teoria ja menettelytapaohteita antaa kielenopetusoppi eli -teknologia. Ongelmallinen alue on tavoiteosa. Onko se kielididaktiikan kompetenssia-
luetta? Monet tieteenteoreetikot pitävät tavoitteiden asettamista tieteelle vieraana asiana. Tiede ei käsittele mitä pitäisi olla vaan mitä on. Tieteen osuus on pääasiassa osoittaa päämääräkeino-rationaalisuutta, ts. ilmoittaa, mitkä keinot parhaiten saavuttavat tavoitteet, kun nämä on ensi annettu. Henkilökohtaisesti olen talpuvalinen arvioimaan, että kielididaktikot voivat toimia asiantuntijoina tavoitteita asetettaessa ja antaa yleistä tiedollista pohjaa tavoitteenasettelulle. He voivat olla suureksi avuksi mm. suorittamalla kielitaidon tarvetutkimuksia ja tuoda esille mahdollisia muutostarpeita. Tämä kritiikki voi johtua siitä, että keino-rationismi osoittaa, ettei käytettävissä olevilla

keinoilla voida tavoitteita saavuttaa. Tällöin tavoitteenasettajalla on tiedossa, että joko on muutettava tavoitteita tai kehitettävä aivan uusia keinoja. Luultavasti kohtuullinen ratkaisu on se, että kaikki kielenopetukseen intressejä omaavista saavat osallistua eri muodoissa ja eri tasoilla kielenopetuksen tavoitteenasetteluun.

Kielididaktiikassa on tarpeen pyrkiä tehokkaasti hyödyntämään, assimiloimaan, muiden kieltä, sen oppimista ja käyttämistä koskevien tieteiden antia. Kielididaktiikassa on siten hyvin voimakkaana komponenttina syntetisoiva tutkimusote (vrt. Törnebohm 1973). Kielididaktiikassa pyritään siten muodostamaan jäsentynyttä tietoa tutkimus- ja sovellusalueestaan. Tämä tieto on muodoltaan paradigmoja, malleja ja teorioita. Uutta tietoa liitetään lähtötietoon. Ks. kuva 3.



Kuva 3. Kielididaktisten tutkimusten alue (Törnebohmia 1973 mukailen)

Kielididaktiikan kannalta edellä mainitut lähitieteet tai aputieteet ovat eksploratiivisen tutkimuksen asemassa, toisin sanoen kielididaktiikan kannalta niiden päätarkoituksena ja päätuotoksena on tietojen, faktojen tuottaminen.

Kuitenkin muilta aloilta saatava anti luo lähinnä vain pohjaa hypoteesille, jotka pitää tavallisesti vielä ensin muuttaa didaktiselle kielelle. Nämä hypoteesit joudutaan alistamaan kokeelliseen tutkimukseen, joten kielididaktiikassa on toisena merkittävänä komponenttina empiirisen kontrollitutkimuksen ote.

3. Mitä kielididaktiikka odottaa lähitieteillettä?

3.1. Lingvistiikka

Kielididaktiikka odottaa kielitieteeltä tiiviitä synteesejä mm. seuraavista ongelmista/kysymyksistä:

1) Mikä on tai voi perustellusti olla kielitieteen tutkimuskohtena, - aiheena? Millaisia erilaisia käsityksiä asiasta on esitetty? Miten niitä voisi arvioida?

2) Miksi kielellä on sellaiset ominaisuudet kuin sillä on? Millaisia erilaisia käsityksiä asiasta on esitetty? Miten niitä voisi arvioida?

3) Mitä yhteisiä piirteitä kaikilla kielillä on? Miksi kielellisiä universaaleja on ja mitä voi olla olemassa?

Edellä esitetyt kysymykset ovat sellaisia, joista yleinen kielitiede ja kielifilosofia ja kielitieteen tietoteoreettisista kysymyksistä kiinnostuneet lingvistit voivat antaa hyödyllistä tietoa kieltenopettamisen parissa työskenteleville. Lisäksi kielididaktiikka odottaa kielitieteeltä hyviä kuvauksia mm. seuraavista asioista:

4) Systemaattisia kuvauksia siitä miten tavoitkielessä voidaan ilmaista erilaisia käsitteitä, ajatuksia, tarkoituksia, mielipiteitä jne. erilaisissa asia- ja tilannekonteksteissa.

5) Vertailevia kuvauksia tavoitkielen ja äidinkielen kesken em. seikkojen suhteen.

Erä kielten laitoksilta kielididaktiikka odottaa siis apua ratkaistaessa, mitä sisällytetään opetettavien asioiden joukkoon, mitä kannattaa opettaa, kun yleiset tavoitteet ovat tietynlaiset. Valinnan suorittavat kielenopetuksen suunnittelijat, kunhan heillä olisi käytettävissään mahdollisimman kattavia ja systemaatti-

sesti luokiteltuja esityksiä siitä, mitä erilaisia mahdollisuuksia on ilmaista jokin tietty asia, kun on tietynlainen viestintätarkoitus ja se esitetään tietynlaisessa, laajalti ymmärretyssä, tilannekontekstissa.

3.2. Psykologia ja psykolingvistiikka

Kielididaktiikka odottaa psykologialta ja erityisesti psykolingvistiikalta tiiviitä synteesejä mm. seuraavista kysymyksistä/ongelmista:

- 1) Mitä tapahtuu kun lapsi oppii ensikielen? Millaisia erilaisia käsityksiä tästä on olemassa? Miten niitä voisi arvioida?
- 2) Miten ensikieli vaikuttaa toisen, kolmannen kielen jne. oppimiseen? Millaisia erilaisia käsityksiä tästä asiasta on? Miten niitä voisi arvioida?
- 3) Miten kielenoppiminen suhtautuu muuhun oppimiseen?
- 4) Mikä on kielen ja ajattelun välinen yhteys?
- 5) Onko ensikielen oppimisessa esitettävissä tietynlaisia luonnollisia, hierarkkisia kielellisiä rakennelmia, joita voitaisi käyttää pohjana vieraan kielen opettamisen järjestämiselle?
- 6) Millainen on muistin rakenne ja toimintaprosessi? Miten sitä voitaisi optimaalisesti hyödyntää?
- 7) Miten mieleenpalauttamista ja kielellistä reagointia voitaisi tehostaa?
- 8) Mikä on kielipatologisen tutkimuksen anti kielenopetukselle?

Yleistäen voidaan sanoa, että halutaan tietoa miten kieli opitaan, mitä yksilössä tapahtuu kun kieliä ymmärretään ja tuotetaan?

3.3. Sosiologia ja sosiolingvistiikka

Kielididaktiikka odottaa sosiolingvistiikalta tiiviitä synteesejä mm. seuraavista kysymyksistä/ongelmista:

- 1) Mitkä ovat kielellisen vuorovaikutuksen keskeiset tehtävät ja muodot ja miten ne kehittyvät? Millaisia erilaisia käsityksiä asiasta on? Miten niitä voisi arvioida?
- 2) Miten kielellinen vuorovaikutus suhtautuu kaikkeen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen?

3) Millaisia normatiivisia asenteita on havaittavissa kieltä ja kielenkäyttöä kohtaan? Millaisia eroja tässä suhteessa on todettavissa kielilaineiden sisällillä ja niiden välillä?

Yleistäen voidaan sanoa, että ollaan kiinnostuneita siitä mistä ja miten kieltä käytetään ihmisyyhteisössä.

4.4. Kielididaktiikan haasteita

Olen aikakauslehti Tempuksessa (Takala, 1983) käsitellyt kielten oppimisen ongelmia ja kielten opetuksen haasteita. Artikkelin keskeisenä teesinä, jota on paikallaan jopa entisestään korostaa, on että erilaiset faktat, jolsta osa saadaan aputieteistä, tulee integroida yhtenäiseksi käsitteelliseksi järjestelmäksi, jotta kielididaktiikan parissa tapahtuisi todellista edistymistä. Tämä merkitsee kielten oppimisen ja opettamisen teoreettisen pohjan painottamista ja toisaalta irrallisten faktojen kritiikittömän esittämisen arvostelua. Mitä tämä merkitsee käytännössä? Mitä se merkitsee erityisesti Suomessa, jossa kieltenopetus on ollut ja tulee pysymään kielitaidon pohjan luojana?

Mielestäni se merkitsee sitä, että tarvitaan suoraan kieltenopettamiseen kohdistuvaa teoreettista ja käytännöllistä työtä. Tällaisen työn on täytettävä tietyt ehdot (Takala 1983, 1984): sen tulee perustua perusteltuun (toistaiseksi parhaiten ilmiöltä kuvaavaan ja selittävään) teoriaan oppimistehtävästä, kompetenssin kehittymisestä ja opettamisesta.

Vaikka viime aikoina on kiinnitetty huomiota kognitiiviseen tyyliin (taipumukseen havaita, tuntea ja toimia johdonmukaisesti tietyllä yleisellä tavalla tietyssä ympäristössä, mm. Shipman ja Shipman 1985), yksi kognitiivisen psykologian keskeisiä havaintoja on ollut, että oppimisstrategiat ja oppimisprosessit ovat paljolti riippuvaisia oppimistehtävästä. Joka tapauksessa yleisen kognitiivisen tyylinkin puitteissa oppimistehtävät voidaan yrittää suorittaa tehokkailla tai helkoilla prosesseilla. Olen ollut kauan varsin skeptinen ns. yleispedagogiikan ja yleisen didaktiikan antiin opetukselle ja kiinnostuneena todennut, että mm. Marton ja useat muut göteborgilaiset tutkijat ovat päätyneet samalle kannalle. Oma käsitykseni on, että opettajilla on enemmän odotettavissa oppiainekohtaisesta ja sen puitteissa yksityisiin keskeisiin oppimistehtäviin ("invisible curricular elements") kohdistuvasta tutkimuksesta. Todennäköisesti yleisen didaktiikan tulisi jatkossa

klinnittää paljon huomiota sisältöpainotteisen tutkimuksen antiin ja tehdä siitä synteisiä. Nyt on tilanne usein sellainen, että kun yleispedagogit ja -didaktikot tekevät tutkimusta esimerkiksi oppimateriaalin, tekstistä oppimisen tai luokkadiskurssin parissa, se on ollut ja on usein vieläkin luvattoman naivia kielen kuvauksen kannalta. Karin (1987) oppimateriaaliprojekti osoittaa kuitenkin oppisisältötietoisuuden heräämistä ja monitieteellisyuden tarpeen olvaltamista.

Toisaalta tarvitaan teoriaa kompetenssin kehittymisestä. Tämä koskee yhtäläillä oppimista kuin opettamistakin. Molemmilla on paljon yhteistä: tehokas opettaminen ja oppiminen ovat ajattelevan henkilön ajatteluun perustuvaa tarkoituksellista toimintaa. Kumpikin edellyttää kognitiivista prosessointia ja on paljon luonteeltaan ongelmanratkaisua. Opettaminen ei voi olla pelkästään kulttuurin annin vastaanottamista. Jerome Bruner on viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana johdonmukaisesti kehittänyt näkemyksiä, jotka ovat mielestäni hyvin varteenotettavia oppimisen ja opetuksen kehittämiseksi. Bruner (1985, 1986) on mielestäni oikeassa korostaessaan, että oppimista ei voi kuitenkaan pitää vain keksimisenä ja löytämisenä (discovery and invention) - mitä hän esitti jo 1950-luvulta lähtien, vallitsevasta reseptiivistä oppimisenäkökulmasta ansiokkaasti poiketen - vaan useimmissa tilanteissa oppiminen on yhteisöllistä toimintaa, kulttuurin merkitysten "neuvottelua" (negotiating and sharing). Kyseessä ei ole pelkästään passiivinen kulttuurin vastaanottaminen vaan osittain myös yhteinen kulttuurin luominen.

Sekä oppimisen että opettamisen tutkimuksessa on hyödyllistä selvittää, mikä erottaa aloittelevan ja asian hallitsevan (noviisin ja ekspertin) toimintaprosessit ja -strategiat (Shulman 1986). Noviisiopettajille voidaan esim. videotuntien havainnoinnin perusteella osoittaa, kuinka heidän kykynsä havaita ja kuvata luokkatapahtumia ovat paljon alkeellisempia ja pinnallisempia kuin eksperttiopettajan (Berliner 1986). Samaa periaatetta soveltaen voi opettaja osoittaa oppilaille miten ekspertti lukee tekstiä (mitä prosesseja hän käy mielessään läpi), ja oppilaat voivat sitten harjoitella samanlaisia lukemisen prosesseja (Takala 1984). Vastaavasti voidaan ns. prosessikirjoittamisen metodologiaa noudattaen opettaa alkaville kirjoittajille eksperttikirjoittajien toimintamalleja. Vieraisissa kielissä puolestaan voidaan opettaa millä kommunikatiostrategioilla voidaan kompensoida syntyperäisen kielenpuhujan taidolista uupuvia tietoja ja taitoja.

5. Lopuksi

Edellä esitetystä lienee käynyt ilmi, että kielididaktiikan toiminta-alue on hyvin vaativa. Suomen kaltaisessa maassa, jossa kieltenopetus on institutionaalistunut laaja-alaiseksi toiminnaksi, kielididaktiikassa tarvitaan sekä makrotason että mikrotason tutkimusta ja tietoa. Kieltenopetuksen monitahoisen ilmiön hallitsemiseksi tarvitaan monenlaisia teoreettisia malleja ja voimaperäistä käytettävissä olevaa tiedon syntetsointia.

Artikkelissa on esitetty myös käsitys, ettei yleispedagogiikka ja yleisellä didaktiikalla niiden nykyisellä tasolla ole kovinkaan paljon annettavaa kielididaktiikalle, koska ne aliarvioivat opittavan sisältöalueen ja siihen sisältyvien oppimistehtävien merkitystä oppimiselle ja myös opettamiselle. Didaktiikassa tarvitaan teoriaa oppimistehtävistä ja teoriaa opettamis- ja oppimiskompetenssin kehittymisestä. Kielididaktiikassa tarvitaan teoriaa kielestä, kielitiedosta, kielitaidosta ja kielenkäyttötaidosta; teoriaa kielellisen ja viestinnällisen kompetenssin kehittymisestä; teoriaa kielen avulla oppimisesta; teoriaa kielen opettamisen taidon kehittymisestä. Intensivisen tutkimuksen ansiosta alkaa kühunkin osateoriaan olla aineksia.

Edellä esitetystä seuraa, että kielten opettajien peruskoulutukseen tulee sisältyä perustiedot mainituista teorioista. Tämä merkitsee tarvetta nykyistä laajempiin ainedidaktisiin opintoihin. Samalla tavalla on opettajien täydennyskoulutuksessa tarpeen voimistaa vastaavaa koulutusta nykyisen kovin sekavan ja epäteoreettisen koulutuksen sijasta.

Kirjallisuutta

- Berliner, D.C. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15, 7, 5-13.
- Bruhn, K. 1959. *Johdatus opetusoppiin*. Porvoo: WSOY (3. painos)
- Bruner, J. 1985. Models of the learner. *Educational Researcher* 14, 6, 5-8.

- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Halliday, M.A.K. 1973. Language and Social Man. London: Longman.
- Ingram, E. 1980. Applied linguistics: a search for insight. Teoksessa R.B. Kaplan (toim.) On the scope of applied linguistics. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Juntunen, M. ja L. Mehtonen 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Kari, J. 1978. Oppimateriaalitutkimuksen tieteellisiä lähtökohtia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 4.
- Koskenniemi, M. ja K. Hällinen 1970. Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Leino, A-L. 1979. Kielididaktiikka. Helsinki: Otava.
- Mackey, W.f. 1970. Foreword. Teoksessa Jakobovits, L.A. Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Shipman, S. & Shipman V.C. 1985. Cognitive styles: Some conceptual, methodological and applied issues. Teoksessa E.W. Gordon (toim.) Review of research in education Vol. 12. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 229-291.
- Shulman, L.S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15, 2, 4-14.
- Spolsky, B. 1978. Educational linguistics: An Introduction. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stern, H.H. 1974. Direction in language teaching theory and research. Teoksessa Quistaard, J., Schwartz, H. & Spang-Hansen H. (toim.). Applied linguistics: Problems and solutions, 61-108. Heidelberg: Julius Groos.

- Stern, H.H. 1983 Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, B. 1977. New orientations in the teaching of English. Oxford: Oxford University Press.
- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita no. 129.
- Takala, S. 1980. New Orientations in FL Syllabus Construction and Language Planning: A Case-study of Finland. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita no. 153.
- Takala, S. 1980 Luettelo Kasvatusopillisessa aikakauskirjassa, Kasvatus ja Koulussa ja Kasvatuksessa ilmestyneistä äidinkielen ja vieraiden kielten opetusta käsittelevistä artikkeleista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita no. 156.
- Takala, S. 1984. Oppimisstrategioiden harjaannuttamiskokeilut: uusi lupaava tutkimussuuntaus. Kasvatus 15, 6, 378-383.
- Törnebohm, H. 1973. Perspectives on inquiring systems. Department of Theory of Science, University of Gothenburg, Report No. 53.