Dufva, H., A. Mauranen & K. Mäntylä (toim.) 2025. 50 vuotta soveltavaa kielitiedettä: näkökulmia AFinLA ry:n toimintaan. 50 years of applied linguistics in Finland: Perspectives on AFinLA and its activities. AFinLA-teema / n:o 19, 157–176.

Maisa Martin
Jyväskylän yliopisto

Suomen kielen tutkimus AFinLAssa

Nostot

- AFinLAn toiminnassa suomi toisena kielenä -tutkimus on ollut äidinkielen oppimisen tutkimusta näkyvämmässä asemassa.
- AFinLA on kansainvälistänyt suomen kielen tutkimusta.
- Äidinkielen ja toisen kielen tutkimus ja opetus ovat lähenemässä toisiaan.

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

The article explores the presence of research on learning and teaching Finnish as a mother tongue (F1) or second language (F2) in the publications of AFinLA from 1970 to date. In the early years of AFinLA, the focus was on foreign languages. The first article discussing learning F1 was published in 1977, the first Finnish L2 article in 1987. Since 1988 the number of F2 studies has consistently been the same or larger than those on F1. To explain this, the development of F2 teaching and research is briefly presented, followed by some reasons why AFinLA has been important for F2 researchers and teachers. Chapter 4 discusses the role of AFinLA in the internationalization of the Finnish language research community. Finally, the co-development of F1 and F2 research is described as a continuum from F1 only to two separate spheres of study, and recently the two getting closer to each other again.

Keywords: Finnish as a first language, Finnish as a second language, language learning, language teaching
Asiasanat: suomi äidinkielenä, suomi toisena kielenä, kielenoppiminen, kieltenopetus

1 Johdanto

Soveltava kielitiede sisältää ison joukon teemoja ja suuntauksia, mutta kielenoppiminen ja -opetus ovat olleet AFinLAn toiminnan keskiössä yli 50 vuoden ajan. Vaikka äidinkieli ja vieraat kielet nähtiin ainakin alkuvaiheessa hyvinkin erilaisina opittavina ilmiöinä, molemmat olivat mukana AFinLAssa alusta alkaen. Tuolloin ei vielä ollut olemassa suomi toisena kielenä (S2) -nimistä alaa, joka syntyi pääosin vasta 1990-luvulla. Esittelen artikkelissani, kuinka suomen kielen tutkimus ja opetus äidinkielen ja toisen kielen näkökulmasta AFinLAn piirissä on kehittynyt 1970-luvulta nykypäivään. Painopiste on luontevasti suomi toisena kielenä -alan kehityksessä, koska sitä koskevaa toimintaa ja tutkimusta on AFinLAssa ollut 1990-luvulta alkaen selvästi enemmän, kun taas äidinkielen oppimisen ja opetuksen tutkijoille on historiallisesti ollut muita foorumeita (ks. luku 3).

Artikkelin punainen lanka on muutos siinä, miten suomen kieli nähdään. Aina 1800-luvulta saakka suomi oli koulumaailmassa (ruotsinkielisiä kouluja lukuun ottamatta) enimmäkseen yhtä kuin äidinkieli, jonka opetus sisälsi lähinnä kielioppia ja kirjallisuutta (ks. myös Karlsson, tässä julkaisussa). Kielioppi taas tarkoitti kielellisten ilmiöiden luokittelua ja nimeämistä sekä kulloistenkin kielellisten normien opetusta. Edes suomeen opetuskielenä ei juuri kiinnitetty huomiota, paitsi niin, että opettajilta odotettiin hyvän yleiskielen, ”kirjakielen”, käyttöä oppitunneilla. Myös oppilaiden puheesta murteellisuutta pyrittiin noin 1960-luvulle saakka kitkemään (ks. esim. Nuolijärvi 1986: 112–117). Eksplisiittisiä ohjeita opetuskielen laadusta on vaikea löytää, mutta ainakin vielä 1970-luvulla ja sitä ennen opetusharjoittelunsa suorittaneet ovat keskusteluissa maininneet heiltä vaaditun ”kirjakielistä” puhetta. Opetuskielen ymmärrettävyys ei ollut juuri puheena. Kunkin oppiaineen terminologia tuli ikään kuin sisällön opetuksen sivutuotteena.

Äidinkieli on ollut koulujen oppiaine Suomessa niin kauan kuin kouluja on ollut. Suomi toisena kielenä ilmaantui opetussuunnitelmien perusteisiin vuonna 1994. Nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääriä on 12 eri kohderyhmiä varten (ks. luku 5). Suomi toisena kielenä

-ylioppilaskokeen on voinut suorittaa vuodesta 1996 alkaen (Ylioppilastutkintolautakunta 2025). Muidenkin aineiden opettajien odotetaan nykyisin osallistuvan suomen kielen taidon kehittämiseen: jokainen opettaja on kielenopettaja. Myös koulun yksikielisyyttä haastetaan ja vieraat kielet kuuluvat siellä muuallakin kuin kielten oppitunneilla.

Koulun ulkopuolella keskustellaan suomen kielen taidosta arjessa ja etenkin työelämässä. Maahanmuuttajille halutaan asettaa kielitaitovaatimuksia. Tämä edellyttää kielitaidon arviointia, joka on aina ollut keskeinen aihepiiri AFinLAssa (ks. Huhta ym. tässä julkaisussa). Kaiken kaikkiaan suomen kielen rooli yhteiskunnassa on muuttunut AFinLAn olemassaolon aikana merkittävästi, ja muutokseen sisältyy keskeisesti suomi toisena kielenä -alan synty, jota kuvaan lyhyesti luvussa 2.

Luvussa 3 vertailen suomen oppimista ja opetusta äidinkielenä ja toisena kielenä käsittelevien artikkelien määrää AFinLAn julkaisuissa. Määristä käy ilmi, että AFinLA on ollut tärkeä keskustelufoorumi etenkin suomi toisena kielenä -alan toimijoille. Suomen kielen oppimista tai opettamista koskevia julkaisuja on myös eri yliopistojen omissa julkaisusarjoissa tai muiden kielitieteellisten yhdistysten kuin AFinLAn julkaisuissa, mutta kaikkien näiden selvittäminen ei ole tämän artikkelin puitteissa mahdollista.

Luvussa 4 tarkastelen AFinLAn roolia suomen kielen oppimisen ja opetuksen tutkimuksen ja kehittämistyön kansainvälistäjänä. Luku 5 keskittyy äidinkielen ja toisen kielen suhteeseen kuluneiden yli 50 vuoden aikana. Siinä näkyvät niin yhteiskunnallisten muutosten kuin kielikäsitystenkin vaikutus siihen, miten näemme suomen kielen.

Suomen kielellä on AFinLAssa muitakin rooleja kuin olla oppimistutkimuksen kohteena. Se on useimpien esitysten, julkaisujen ja kokoontumisten kieli, vaikka AFinLAssa on aina ollut lupa käyttää useita kieliä. Lisäksi suomi on tutkittavana monissa tekstejä, vuorovaikutusta tai kääntämistä koskevissa julkaisuissa. Suomenkielisiä esimerkkejä voi olla mitä tahansa aihepiiriä tai teoreettista näkökulmaa käsittelevässä esityksessä. Mitään näistä ilmiöistä en käsittele tässä artikkelissa.

Toinen rajaus liittyy monikielisyystutkimukseen. Sen piirissä on usein samoja kohderyhmiä kuin S2-tutkimuksessa, ja kieli- ja kielenoppimiskäsitysten muutos on vähitellen lähentänyt kielenkäytön ja kielenoppimisen tutkimusta. On vaikea sanoa, milloin esimerkiksi limittäis- tai rinnakkaiskielisyyden tutkimus koulumaailmassa kohdistuu kielenoppimiseen ja milloin kielenkäyttöön, kun kielenoppiminen nähdään kaiken kaikkiaankin tilanteisena. Rajanveto tässä on siis tietenkin tulkinnanvaraista. En kuitenkaan sisällytä tähän katsaukseen julkaisuja, joiden katson keskittyvän monen kielen käyttöön jossakin kontekstissa, eikä niinkään suomen oppimiseen sen enempää äidinkielenä kuin toisena kielenäkään. Myös kieli-ideologioihin ja kielten asemaan yhteiskunnassa liittyvät tutkimukset olen jättänyt pois, samoin kuin selkokieleen tai kielitaidon arviointiin yleisellä tasolla liittyvät artikkelit.

Päälähteitäni ovat AFinLAn julkaisut sekä symposiumien ja kesäkoulujen teemat, ohjelmat ja kutsuttujen puhujien valinnat niiltä osin kuin tietoa on saatavissa, mutta myös itselleni vuosikymmenten mittaan kertyneet muistot ja materiaalit. Olen ollut mukana AFinLAn toiminnassa 1980-luvun puolivälistä lähtien ja osallistunut useimpiin syyssymposiumeihin. S2-alan kehitystä olen seurannut ja siihen osallistunut alusta alkaen – ensimmäisen kerran opetin suomea muunkielisille vuonna 1973. Vuodet 1975–1984

opetin suomea vieraana kielenä Kanadan Thunder Bayssa, ja sen jälkeen olen opettanut ja tutkinut sitä Jyväskylässä näihin asti, viime vuodet vapaaehtoistyönä. Koko ajan olen ollut myös osallisena monissa alan hankkeissa, joissa on kehitetty oppimateriaalia, kielitaidon arviointia, S2-opettajien koulutusta ja ennen kaikkea tehty tutkimusta. Näin kertynyttä tietoa on kuitenkin mahdoton kaikilta osin dokumentoida, mutta viittaan lähteisiin siellä, missä se on mahdollista.

2 Miten suomesta tuli toinen kieli?

Suomi toisena kielenä -alan kehitys on seurannut toisaalta yhteiskunnallisia muutoksia eli maahanmuuton lisääntymistä Suomessa, toisaalta kansainvälistä toisen kielen oppimisen tutkimuksen laajenemista maailmalla. Kun AFinLA perustettiin vuonna 1970, muunkielisten suomesta tai sen oppimisesta ei keskusteltu. Finska oli toki ollut oppiaineena ruotsinkielisissä kouluissa 1800-luvun puolivälistä alkaen, ja ainakin sen opettajankoulutuksen piirissä on täytynyt käydä keskustelua suomen oppimisesta. Tästä en kuitenkaan ole kyselyistäni huolimatta löytänyt juuri muita jälkiä kuin epäsuorasti sen, mikä on kodifioitu oppikirjoihin kunakin aikana. Opetussuunnitelmatkin määrittelevät 1990-luvulle saakka lähinnä sitä, mitä asioita eri luokilla tulee opettaa, eivätkä ota kantaa oppimisprosesseihin. Åbo Akademin suomen kielen tutkijoilla oli toki yhteyksiä vieraiden kielten tutkijoihin, mutta muutamia ruotsinkielisten suomea koskevia virheanalyysejä lukuun ottamatta he enimmäkseen pitäytyivät 1990-luvulle saakka samoissa aihepiireissä kuin suomenkielisetkin. Useiden AFinLAn perustajien äidinkieli oli ruotsi, mutta hekään eivät tietääkseni ole kirjoittaneet omasta suomen kielen oppimisprosessistaan.

Aina 1980-luvulle saakka oli kouluaine finskan lisäksi suomen kielen opetusta muunkielisille tarjolla vain yksityisopetuksena ja hiukan yliopistojen henkilökunnalle. Helsingin yliopiston osalta tätä on kuvannut Hämäläinen (2017). Jyväskylässäkin oli tällaista opetusta jo viimeistään 1970-luvun alussa ja Joensuussa ainakin 1970-luvun puolivälistä alkaen (suullinen tieto). Muista yliopistoista en ole saanut vastauksia kyselyihini.

Suomeen on toki aina muuttanut ihmisiä muualta, mutta pitkään he saivat opetella paikallista kieltä miten parhaiten taisivat. Ammattimaista tukea ei juuri ollut saatavilla. Oppimateriaalia eri ryhmille oli julkaistu: Vehkasen (2015) suomi toisena ja vieraana kielenä oppikirjoja vuosina 1866–1953 käsittelevä väitöskirja listaa 52 oppikirjaa. Sen jälkeen ilmestyi muutama muukin ennen nykymuotoisen maahanmuuttajien opetuksen alkua (ks. Hämäläinen 2017), mutta kovin helppo niitä ei edes ollut löytää. Viittakiven opistossa (1951–2007) järjestettiin tarpeen tullen suomen kielen opetusta erityisesti sen omille Suomeen jäämistä suunnitteleville ulkomaalaisille opiskelijoille (Saari & Salomaa-Hillman 1976: 111). Muu ryhmämuotoinen opetus maahanmuuttajille yliopistojen ulkopuolella alkoi, kun Suomeen tuli pakolaisryhmiä ensin Chilestä 1970-luvun puolivälissä ja sitten Vietnamista vuosikymmenen lopulla.

Vielä 1980-luvun loppupuolella oli mahdollista tuntea henkilökohtaisesti jotakuinkin kaikki, jotka opettivat suomea muunkielisille jossain oppilaitoksessa Suomessa tai

yliopistoissa ulkomailla. Parhaiten organisoitua olikin silloin ulkomaisten yliopistojen suomen kielen opetus. Sitä oli jo vuodesta 1962 alkaen hoitanut opetusministeriön alainen Ulkomaanlehtori- ja kielikurssiasiain neuvottelukunta (UKAN), joka lähetti lehtoreita ja myöhemmin myös vierailevia professoreita moniin yliopistoihin eri maissa ja järjesti näiden opiskelijoille kesäkursseja Suomessa (Raanamo1997a: 14). Alan kehitystä edisti ulkomaanlehtorien vuosittainen kokoontuminen opintopäiville jo vuodesta 1970 alkaen (Raanamo 1997b: 96). Nykyään toiminta jatkuu Opetushallituksen alaisena.

Tarve kehittää alan opetusta, tutkimusta, oppimateriaaleja, arviointia ja opettajien koulutusta kävi akuutiksi 1980-luvun lopulla. Valtakunnalliseen kielikeskusten yhteistyölaitokseen, Korkeakoulujen kielikeskukseen (sittemmin Soveltavan kielentutkimuksen keskus), Jyväskylän yliopistossa saatiin suomi vieraana kielenä -tutkijan virka vuonna 1987. Silloin järjestettiin ensimmäisiä kotimaassa toimivien opettajien tapaamisia ja pantiin alulle monia hankkeita. Suomen kielen tasokoe oli ensimmäinen yhteinen arviointityökalu, joka sulautui osaksi Yleisiä kielitutkintoja vuonna 1994 (ks. Huhta ym. tässä julkaisussa). S2-alalla 1990-luvun alku oli muutenkin nopean edistymisen aikaa. Vaikka ulkomaalaistaustainen väestö oli edelleen pieni nykyiseen verrattuna, maahanmuuttajien määrä lähes kaksinkertaistui vuosina 1990–1991 (Tilastokeskus 2025) ja alkoi näkyä sekä katukuvassa että julkisessa keskustelussa. Rahoitusta saatiin silloin arvioinnin kehittämisen lisäksi mm. opettajien täydennyskoulutukseen, joka alkoi Jyväskylässä vuonna 1992, ja tutkimustyön aloittamiseen (Suomen Akatemian tutkimushanke 1992–1994[1]).

Tutkimushankkeen piirissä käytiin ahkerasti keskustelua alan suomenkielisestä terminologiasta. Koko alan nimeksi *suomi toisena kielenä* alkoi vakiintua vuodesta 1994 alkaen, kun suomen kielen opetus muunkielisille tuli peruskoulujen opetussuunnitelmien perusteisiin tällä nimellä. Siihen vaikutti myös Latomaan ja Tuomelan (1993) hyvin argumentoitu artikkeli *Virittäjässä*. Siinä he esittelevät termeistä *vieras kieli* ja *toinen kieli* muissa maissa, etenkin Ruotsissa, käytyä keskustelua ja näiden termien välistä rajanvetoa. Ero toisen ja vieraan kielen oppimisen välillä oli tutkijapiireissä ollut esillä jo pitkään ja myös AFinLAssa ainakin jo vuoden 1979 syyssymposiumissa (ks. esim. Ringbom 1980). Silti edelleen kuulee puhuttavan suomesta vieraana kielenä erityisesti koulumaailman ulkopuolella.

Ulkomaalaisten lakisääteinen asema Suomessa (Alitalo ym. 2023) on muuttunut moneen kertaan AFinLAn olemassaolon aikana, samoin kuin heitä koskevat muut monenlaiset määräykset ja ohjeet. Muutenkin alalla on tapahtunut todella paljon 35 viime vuoden aikana, onhan maahanmuutosta tullut keskeinen politiikan teema, joten yllä on esitetty vain hyvin ylimalkainen tiivistelmä suomi toisena kielenä -alan kehityslinjoista. Maahanmuuttajien asemasta Suomessa yleisemmin on viime vuosina kirjoitettu niin paljon, ettei tämän artikkelin yhteyteen mahdu edes lyhyttä katsausta tähän keskusteluun ja tutkimukseen. Muutokset niin asenteissa kuin tutkimuksen painopisteissäkin näkyvät myös siinä, millaisista aiheista AFinLAn parissa on tehty tutkimusta.

---

1 Suomen Akatemian tutkimushanke 1992–1994. Johtajana professori Kari Sajavaara ja tutkijoina Eija Aalto, Sirkku Latomaa, Maisa Martin, Pirkko Muikku-Werner, Kirsti Siitonen ja Minna Suni.

3 AFinLA suomen kielen tutkijoiden keskustelu- ja julkaisufoorumina

Etenkin AFinLAn alkuaikoina, mutta myöhemminkin, on käyty paljon keskustelua soveltavan kielitieteen rajapinnoista. Keskustelua käytiin soveltavan kielitieteen itsenäisestä asemasta ja suhteesta muuhun kielentutkimukseen, sekä yleiseen tai teoreettiseen kielitieteeseen että yksittäisten kielten tutkimukseen (ks. esim. Halonen & Saarinen ja Mustajoki & Nikanne, tässä julkaisussa). Rajaa vedettiin myös kielentutkimuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen väliin: 1970- ja 1980-luvulla suomen kielen oppimisen tutkimus katsottiin usein toisen tieteenalan asiaksi tai muuten mahdottomaksi: Kun vuonna 1989 ilmoitin aikovani kirjoittaa väitöskirjan suomen kielen morfologian oppimisesta, sain kuulla, ettei ulkomaalaisten suomea voi tutkia, koska siinä on virheitä. Samantapaisia kommentteja olen kuullut muissakin yliopistoissa opiskelleilta. Äidinkielenkään opetuksen tutkimus ei ollut juuri suosiossa, vaikka esimerkiksi ainekirjoitelmat saatettiin hyväksyä opinnäytteen aineistoksi, valmistuivathan useimmat suomen kielen opiskelijat äidinkielen opettajiksi. Lapsenkielen oppimisen tutkimus pääsi kuitenkin alkuun 1970-luvulla, vaikka sitäkin moni perusfennisti piti arveluttavan kasvatustieteellisenä. Kasvatustieteen puolella kielet ja niiden opetus ovat kuitenkin olleet aktiivisen tutkimuksen kohteena: AFinLAn vuosikirjassa 1981 Takala mainitsee, että "maamme kasvatustieteellisissä aikakauskirjoissa on runsaan sadan vuoden aikana julkaistu yli 400 äidinkieltä tai vieraita kieliä tai niiden opetusta käsittelevää artikkelia" (Takala 1981: 100). Näyttää siis siltä, että ennen soveltavan kielitieteen nousua Suomessa kielten oppimisen ja opettamisen tutkimusta pidettiin melkein yksinomaan kasvatustieteen tutkimuskohteena.

Vaikka useimmat suomen kielen laitokset eivät ennen 1990-lukua erityisesti kannustaneet kielenoppimisen tutkimukseen, on suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää keskustelua satunnaisesti käyty ainakin *Virittäjän* palstoilla koko lehden olemassaolon ajan (*Virittäjä* on perustettu 1887). Myös Äidinkielen opettajain liitto (ÄOL) tarjosi opettajille mahdollisuuden esitellä ajatuksiaan suomen kielen oppimisesta ja opettamisesta omilla julkaisukanavillaan: vuosikirjaa alettiin julkaista vuonna 1952, *Virke*-lehteä 1964, ja oma kustantamo Laatusana Oy perustettiin vuonna 1989. (ÄOL.)

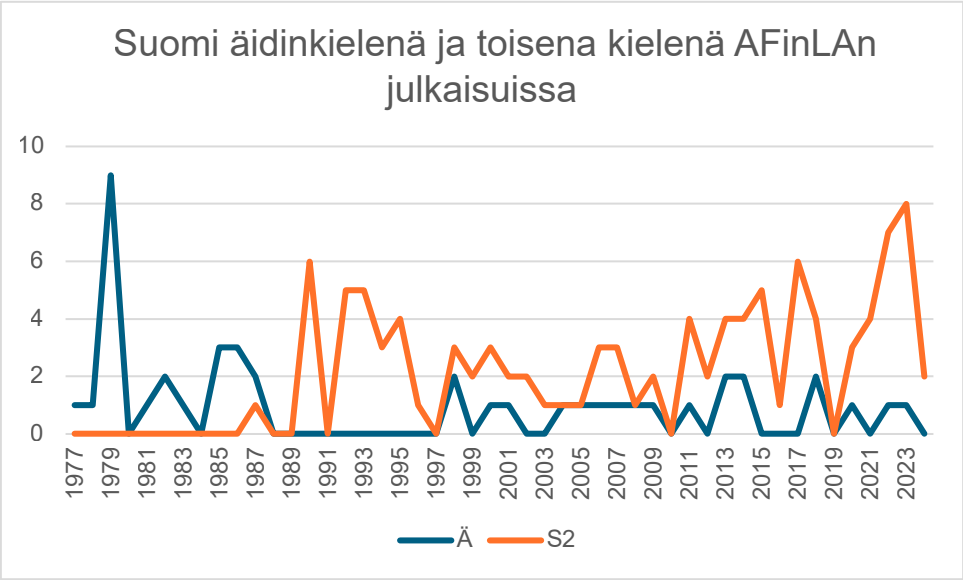
Äidinkielen opettajat ovat tehneet yhteistyötä vuosisadan alusta asti. Kiinnostavaa on, että aluksi sekä suomen- että ruotsinkieliset äidinkielen opettajat kokoontuivat yhdessä, mutta kieliryhmät erosivat jo vuonna 1923. ÄOL perustettiin kuitenkin vasta vuonna 1948. (ÄOL.) Myös vieraiden kielten opettajilla on pitkään ollut omat yhdistyksensä, joiden vuonna 1957 perustetun yhteistyöelimen Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL) yhtenä jäsenyhdistyksenä on myös Finsklärarföreningen rf, jonka jäsenet siis opettavat suomea ruotsinkielisissä kouluissa. (SUKOL) Eri kielten, myös suomen, opettajat ovat siis pitkään tehneet yhteistyötä ja levittäneet tietoa keskuudessaan jo paljon ennen AFinLAn perustamista. Suomi toisena kielenä -opettajat perustivat oman yhdistyksensä vuonna 1994 (Suomenopettajat ry).

AFinLAn alkuaikojen julkaisut keskittyvät vieraisiin kieliin; ensimmäinen suomen oppimiseen liittyvä artikkeli on Vähäpassin (1977) *Miten ohjata oppilaita kielen havainnoin-*

tiin. Pari vuotta myöhemmin kieliopin opetus oli syyssymposiumin pääroolissa (AFinLAn vuosikirja 1979). Teemana oli kielioppimallien soveltaminen tai soveltuminen äidinkielen ja vieraiden kielten opetukseen. Hakanen esitteli perinteistä kielioppia koulukieliopin mallina, Pitkänen positiosyntaksia ja Tarvainen dependenssikielioppia kielenopetuksessa, Ihalainen transformaationkieliopin teesejä, Siro sijakielioppia ja Saukkonen pragmatiikan antia. Hakulinen laati eräänlaisen yhteenvedon uusista kielioppimalleista, ja Hannu ja Keravuori toivat esiin opettajien näkökulmaa.

Taustalla näyttävät olevan 1970-luvun virtaukset, joiden tavoitteena oli tuoda peruskouluun tietoa suoraan tutkijoilta (vrt. melko nopeasti haudattu joukko-opin opetus matematiikassa). Ilmiö kuvaa hyvin soveltavan kielentutkimuksen alkuaskelia, joissa pyrittiin tuomaan teoriaa suoraan käytäntöön vailla tutkimustietoa oppimisen ilmiöistä. Samaa linjaa mutta kriittisemmin jatkaa vuoden 1981 vuosikirja, jossa eri alojen toimijat kirjoittavat siitä, mitä odottavat kielentutkimukselta. Mukana on eri kouluasteiden opettajia, eri tavoin suuntautuneita kielentutkijoita (foneetikko, psykolingvisti, sosiolingvisti, filologi) sekä puheterapeutti, kielenhuoltaja, kirjailija ja elinkeinoelämän edustaja. Suomen kielen osalta tärkein on Kauppisen (1981) artikkeli, jossa hän lähestyy kielentutkimuksen antia äidinkielen opetukselle hyvin käytännöllisesti ja laaja-alaisesti, ikään kuin suoraan luokkahuoneesta päin ja oppikirjoja arvioiden. Vuosikirjan viimeisessä artikkelissa Takala (1981) esittelee kielididaktiikan tutkimusalaa ja sen rajapintoja moniin edellä esiteltyjen kirjoittajien aloihin.

Vähitellen suomen kieltä koskeva tutkimus alkoi näkyä muutenkin kuin yleisten teorioiden esittelynä. Kuviossa 1 on suomea äidinkielenä (n = 43) ja toisena kielenä (n = 103) käsittelevien artikkelien määrät AFinLAn vuosikirjoissa ja teemajulkaisuissa. Vuosikirjoja on ilmestynyt vuodesta 1977 lähtien (paitsi vuonna 2021), Teema-sarjan julkaisuja tavallisesti kerran vuodessa 2009 alkaen (paitsi vuonna 2019 ei yhtään ja vuosina 2014, 2023 ja 2024 kaksi).



KUVIO 1. Suomen kielen oppimista tai opettamista käsittelevien artikkelien määrä AFinLAn julkaisuissa. Ä = suomi äidinkielenä, S2 = suomi toisena kielenä.

Vuodesta 1988 alkaen on suomi toisena kielenä artikkeleita ollut kaikkina vuosina yhtä paljon tai enemmän kuin suomea äidinkielenä käsitteleviä. Ensimmäinen suomi toisena kielenä alalle sijoittuva artikkeli on Hämäläisen (1987) artikkeli, jossa esitellään oppikirjojen laatijan ajatuksia suomen kielen opetuksesta ulkomaalaisille.

Syyssymposiumien teemat ovat määritelleet, mitä artikkeleita kulloinkin on päätynyt vuosikirjaan. Esitelmiä on useimmiten pidetty myös teeman ulkopuolisista aiheista, mutta kaikkien syyssymposiumien ohjelmia ei ole tallessa tai löydetty, joten tarkkaa tietoa ei ole esitettävissä. Esimerkiksi vuonna 1976 on pidetty kolme äidinkielen oppimiseen liittyvää esitelmää, joista vain yksi on artikkelina vuosikirjassa vuonna 1977. Joidenkin vuosien osalta kuvio vastaa esitelmien määrää hyvin (esim. vuosikirjassa 1990 on kaikki vuoden 1989 S2-esitelmät). Vuosien 2000–2019 osalta esitelmien otsikoita ei ole löydetty, sillä vaikka symposiumin ohjelmarunko on AFinLAlla tallessa, tarkempi ohjelma on tapahtuman jälkeen poistettu järjestävän yliopiston verkkosivuilta. Aikajanaa tarkasteltaessa on otettava huomioon myös se, että kun seminaarien esiintyjämäärät ovat alkuajoista kasvaneet huomattavasti, yhä pienempi osa esitelmistä päätyy vuosikirja-artikkeliksi. Esimerkiksi vuonna 2021 pidettiin suomi toisena kielenä -alalta 14 esitelmää, joista vuoden 2022 vuosikirjassa julkaistiin vain kaksi. AFinLAn Teema-sarjan osalta taas kulloinenkin aihepiiri on määrittänyt myös suomen kielen oppimista tai opetusta koskevien artikkelien julkaisua.

Aina ei myöskään ole selvää, voiko artikkelin tai esitelmän laskea kuuluvaksi suomen kielen oppimisen ja opettamisen alaan. Esimerkiksi Leiwo (1984) käsittelee pedagogista kielioppia yleisellä tasolla, mutta artikkelissa ilmaistaan pyrkimys ottaa kantaa nimenomaan äidinkielen opetukseen, joten artikkeli on laskettu mukaan. Rajanveto kielestä

riippumattoman ja suomen kieltä koskevan tekstin välillä on siis aina hieman tulkinnanvaraista. Sen sijaan äidinkieli ja toinen kieli ovat selvemmin erillään. Artikkeleita, joissa käsitellään kumpaakin suomen kielen muotoa, on vain yksi (Nieminen & Suni 2009). Sen aiheena on vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikielessä ja toisessa kielessä. Esitelmäotsikkojen joukosta löytyi myös yksi (Pietilä & Lappalainen 2022), joka käsitteli ammattikoulujen suomen kielen opetusta. Muuten laskelmaa koskevat samat rajanvedon ongelmat kuin tätä artikkelia yleisemminkin (ks. johdanto). Jonkinlaista luotettavuutta kenties seuraa siitä, että olen kerännyt tiedot kaksi kertaa usean kuukauden väliajalla päätyen samaan tulokseen, mutta ulkopuolista luokittelijaa ei ole käytetty.

Suomi toisena kielenä -alan julkaisujen ja esitelmien lisääntymiseen AFinLAssa on vaikuttanut sekä alan yleinen kasvu että S2-tutkijoiden ja -opettajien tarve hankkia ja vaihtaa tietoa asioista, joille ei etenkään aluksi ollut muuta foorumia. Uudella alalla tiedontarve oli suuri ja monenlaista pioneerityötä tehtiin. Toisin kuin monet muut tieteelliset yhdistykset AFinLA on ollut myös opettajien matalan kynnyksen kohtaamispaikka. Aivan alkuaikoina tilaisuudet vaikuttavat olleen lähinnä akateemisten asiantuntijoiden keskinäisiä tapaamisia, mutta erityisesti kielikeskusten perustamisen jälkeen vuodesta 1974 lähtien mukaan tulivat tutkijoiden lisäksi opettajat, ja S2-opettajat liittyivät luontevasti joukkoon 1980-luvun lopulla. S2-alalle on tyypillistä, että liki kaikki tutkijat ovat (olleet) opettajia ja tutkimus ja opetus ovat siten liittyneet tiukasti yhteen.

Suomen oppimista tai opettamista äidinkielenä koskevaa tutkimusta on AFinLAn alkuaikojen jälkeen ollut melko vähän. Alan vakiintuneisuus ja muut julkaisukanavat, etenkin ÄOL, lienevät syynä siihen, etteivät S1-opettajat kenties ole kokeneet AFinLAa yhtä tärkeäksi kuin S2-alan toimijat, jotka etenkin1990-luvulla kaipasivat kipeästi oppimateriaalia, arviointikeinoja ja pedagogista ideointia sekä tietoa suomen kielestä oppijan näkökulmasta. 2000-luvulla S2-tutkimus on kansainvälistymisen myötä alkanut suuntautua enemmän teoreettisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin.

4 AFinLA suomen kielen tutkijoiden kansainvälistäjänä

AFinLAn perustamisen aikoihin suomen kielen opiskelijat valitsivat sivuaineeksi miltei automaattisesti kirjallisuuden, sillä kuten nykyäänkin, kirjallisuuden opinnot olivat vaatimuksena äidinkielen opettajille, ja useimmat halusivat tämän kelpoisuuden, vaikka muitakin urasuunnitelmia olisi ollut mielessä. Suomen historia oli toinen suosittu sivuaine, sillä koulujen viroissa yhdistyivät usein äidinkieli ja historia. Jopa kansatieteen ja kansanrunouden peruskurssit sisältyivät suomen kielen approbaturin eli perusopintojen ohjelmaan. Vieraan kielen ottaminen sivuaineeksi oli harvinaista. Kielten erillisyyttä korosti ainakin 2000-luvulle asti monissa yliopistoissa laitosjako ja oppiaineiden sijoittaminen eri rakennuksiin. Suomen kieltä ei pidetty yhtenä kielistä, vaan se kuului kansallisten tieteiden joukkoon.

Vieraiden kielten opiskelijoilla oli tarve ja esimerkiksi kieliharjoittelun kautta myös mahdollisuus tutustua ainakin kyseistä kieltä pääkielenään käyttävien maiden tutkimukseen. Heidän mukanaan Suomeen kantautui tietoja uusista kielitieteellisistä ja pedagogisista

virtauksista. Suomen kielen tutkija saattoi hyvillä mielin pysyä Suomessa, olihan hän automaattisesti osa alansa johtavan maan tutkijayhteisöä. Jos hän halusi mukaan kansainväliseen toimintaan, tarjolla olivat lähinnä suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien konferenssit ja julkaisut. Muutamat suomen kielen tutkijat toki suuntautuivat yleiseen kielitieteeseen jo varhain ja saivat vaikutteita suomalais-ugrilaisen piirin ulkopuolelta. Jo 1960-luvulla esimerkiksi Auli Hakulinen ja Matti Leiwo opiskelivat Yhdysvalloissa. Vaikutteita muista maista toi tuolloin myös klassikoiksi tulleita suomi toisena kielenä -oppikirjoja laatinut Olli Nuutinen.

Soveltavan kielitieteen ja sen myötä AFinLAn synty Suomessa ajoittui 1970-luvun alkuun, jolloin matkustaminen ja opiskelu ulkomailla oli sodanjälkeisten rajoitusten jälkeen mahdollistunut ja yleistynyt. AFinLAn tilaisuuksiin kutsuttiin plenaristeja aluksi Pohjoismaista ja pian muualtakin. Käytäntö vakiintui jo 1980-luvulla. Uudella tutkimusalalla haluttiin luoda kontakteja ja päästä vuorovaikutukseen samoja asioita muissa maissa pohtivien kanssa.

Suomen kielen tutkijoiden joukossa kielenoppimiseen suuntautuneilla oli muita suurempi tarve kansainvälisiin kontakteihin, sillä vaikka suomi oli rakenteensa, sanastonsa ja variaationsa osalta hyvinkin perusteellisesti tutkittu kieli, sen omaksumisesta ei tiedetty paljonkaan, ei äidinkielenä eikä toisena kielenä. Äidinkielen osalta ensimmäiset lapsen kielenoppimista koskevat väitöskirjat ovat Leiwon (1977) ja Toivaisen (1980) väitöskirjat. Sekä lapsen kielen kehitystä että äidinkielen opetusta on monissa julkaisuissaan käsitellyt myös Anneli Kauppinen. Äidinkielen opetusta koskevia artikkeleita ja väitöskirjoja on toki viime vuosikymmeninä ilmestynyt runsaasti muutenkin, mutta ei erityisesti AFinLAn piirissä.

Toisen kielen oppijoihin viitataan ensi kerran Muikku-Wernerin (1993) väitöskirjassa, mutta ensimmäinen varsinainen suomi toisena kielenä -väitöskirja on Martinin (1995) väitöskirja, joka keskittyy morfologian oppimiseen. Seuraavina tulivat Siitonen (1999, agentin ilmaisun ongelmat), Kaivapalu (2005, kielten välinen vaikutus) ja Suni (2008, vuorovaikutuksen rooli rakenteiden oppimisessa). Sen jälkeen S2-väitöskirjoja on valmistunut eri yliopistoissa jo kymmeniä.

Suomi toisena kielenä -tutkimus pääsi siis käyntiin vasta aikana, jolloin tutkimuksen kansainvälisyys alkoi Suomessakin olla pikemmin normi kuin poikkeus. Kansainvälisen soveltavan kielentutkimuksen virtaukset näkyvät ensimmäisissäkin S2-tutkimuksissa jo selvästi. Niitä seuranneissa S2-tutkimuksissa ollaan jo reaaliajassa mukana alan kehityksessä, ei vain vaikutteiden vastaanottajina vaan myös vaikuttajina. Uudet suuntaukset ovat näet useimmiten syntyneet tilanteissa, joissa opittavana kielenä on englanti. Suomen kieli on siten tarjonnut hyvän mahdollisuuden testata mallin tai teorian yleistettävyyttä. Väitöskirjoja on tehty myös yhteistyössä uutta ajattelutapaa kehittävien ulkomaisten tutkijoiden kanssa (esim. Lesonen 2020).

AFinLAn merkitys suomen kielen tutkijoiden kansainvälistymisessä on sangen konkreettinen: Syyssymposiumeihin kutsuttiin puhujiksi useimmiten myös joku muualta kuin Suomesta, tarjottiin siis mahdollisuus verkostoitua. Vielä enemmän tähän vaikuttivat soveltavan kielitieteen kesäkoulut, joita aluksi järjestettiin AFinLAn kanssa, myöhemmin niitä on järjestänyt Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Useimmat S2-alan tutkijat lienevät pitäneet ensimmäisen oman seminaariryhmän ulkopuolisille suunnatun tieteellisen esitelmänsä

AFinLAn syyssymposiumissa, joka on aina ollut hengeltään aloittelijoillekin myötämielinen matalan kynnyksen foorumi, vaikkei tieteellisen keskustelun tasosta ole suinkaan tingitty. Moni kokeneempikin tutkija on esitellyt tutkimustaan AFinLAssa ennen kuin on vienyt sen kansainvälisille areenoille. Itsekin olen monesti hyödyntänyt AFinLAn tilaisuuden syksyllä seuraavan kevään Euroopan toisen kielen oppimisen yhdistyksen EuroSLAn tai alan pohjoismaisen yhteistyöelimen Nordandin konferenssiesitelmän hiomiseen.

Kansainväliset kontaktit AFinLAn piirissä ovat usein suuntautuneet Pohjoismaihin ja Eurooppaan, mutta maailman soveltavan kielitieteen yhdistys AILA, jonka jäsen AFinLA on (ks. Mauranen, tässä julkaisussa), on tarjonnut laajimman mahdollisuuden kansainvälistymiseen. Kaikissa näissä konteksteissa luodut kontaktit ovat puolestaan johtaneet moniin yhteistyöhankkeisiin niin tutkimuksen kuin opetuksenkin parissa. Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 toi mahdollisuuden mennä mukaan yhteisiin projekteihin kehittämään oppimateriaalia, tietokantoja, opettajien apuneuvoja tai jonkin erityisryhmän, esimerkiksi lukutaidottomien maahanmuuttajien, opetusta.

5 Yhdessä, erillään ja taas yhdessä?

5.1 Oppiaineen nimitykset, opetusjärjestelyt ja kelpoisuusvaatimukset

Suomi äidinkielenä ja *suomi toisena kielenä* ovat tietenkin näkökulmia yhteen ja samaan kieleen, mutta suhtautuminen niiden samuuteen ja erillisyyteen on vaihdellut S2-alan noin 35-vuotisen historian aikana. Tässä luvussa käsitellään tähän muutokseen liittyviä terminologisia ilmiöitä, opetusta sekä opettajille asetettuja vaatimuksia, jotka osaltaan heijastavat ajattelutapoja.

Nimityksiä *suomen kieli* ja *äidinkieli* käytettiin pitkään toistensa synonyymeinä eikä se harvinaista ole vieläkään. Sellainenkin omituisuus kuin "vieras kieli äidinkielenä" esiintyi monissa yhteyksissä, kun keskusteltiin maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetuksesta – ikään kuin kukaan voisi puhua äidinkielenään vierasta kieltä. Perusopetuksen (OPH 2014) ja lukion (OPH 2019) opetussuunnitelmien perusteissa on edelleen oppiaineen nimenä *äidinkieli ja kirjallisuus*. Siihen sisältyy 12 oppimäärää eri ryhmille: suomen kieli ja kirjallisuus, ruotsin kieli ja kirjallisuus, saamen kieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus, viittomakieli ja kirjallisuus, muu oppilaan äidinkieli, suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus, suomi ja ruotsi saamenkielisille sekä suomi ja ruotsi viittomakielisille. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän voi suorittaa, vaikka äidinkieli ei olisikaan suomi. Tarjolla on siis edelleenkin runsaasti mahdollisuuksia sekoittaa toisiinsa *suomen kieli* ja *äidinkieli*. Suomi toisena kielenä ei ole missään vaiheessa ollut kouluissa oma oppiaineensa.

Selkeämmän terminologian esteenä lienee pitkä perinne, olihan vielä AFinLAn toiminnan alkuvuosikymmeninä tutkijoillekin olemassa vain suomi äidinkielenä, tavallisista

kansalaisista puhumattakaan. Sitten muunkielisten suomi oli vieras kieli. Alan ensimmäisen muun kuin oppikirjajulkaisun nimenäkin oli *Suomi vieraana kielenä* (Karlsson 1982). Vasta 1990-luvulla alettiin puhua suomesta toisena kielenä (ks. luku 2). Tällöin nousi esiin myös kysymys kahden kielimuodon, äidinkielen ja toisen kielen, luonteesta. Tutkijat pohtivat asiaa teoreettisesti ja oppimisen näkökulmasta (ks. luku 5.2), ja opetuksen laajentuessa nousi esiin myös kysymys opettajien kelpoisuusvaatimuksista. S2-opettajia huolestutti lähinnä se, riittävätkö äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi koulutetun eväät toisen kielen opetukseen.

Tilanne on 1990-luvulta nykypäivään muuttunut monin tavoin. Suomi toisena kielenä on vakiintunut kouluissa opetettavaksi oppimääräksi, ja isoilla paikkakunnilla on erikseen tälle alalle nimettyjä opettajan tehtäviä. Kelpoisuusvaatimuksena näihin tehtäviin on kuitenkin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus, vaikka opetettava kieli ei ole äidinkieli. Perusteluja tälle valinnalle on esittänyt erityisesti Kalliokoski (ks. esim. Kalliokoski 2009). Suomi toisena kielenä -opetusta tarvitsevien oppilaiden määrä vaihtelee, joten on käytännöllistä, että sama opettaja voi opettaa joustavasti molempia suomen kielen opetusryhmiä ja kenties mahdollistaa oppilaan siirtymisen oppimäärästä toiseen saumattomasti. Toinen perustelu on se, että raja niin sanotun äidinkielen tasoisen taidon ja hyvän toisen kielen taidon välillä on häilyvä ja variaatio oppilaiden taidoissa kasvaa jatkuvasti. On saatu myös näyttöä siitä, että toisen kielen oppijat saattavat hyötyä opiskelusta samassa ryhmässä äidinkielisten kanssa (Kuukka & Metsämuuronen 2016).

On selvää, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taidot ja niiden kehitys vaihtelevat monesta syystä, mutta yksikielistenkin suomalaisten koululaisten äidinkielen taitojen taso on heikentynyt ja erot oppilaiden välillä kasvaneet (ks. esim. PISA 2022). Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalta vaaditaan yhä enemmän kykyä toimia taidoiltaan hyvin heterogeenisissä luokissa.

Peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa suomi toisena kielenä ja suomi äidinkielenä halutaan siis pitää tiukasti yhdessä, ja tälle on hyviä perusteitakin. Suomalaisen koulun käyneiden pitäisi saada yhtäläiset eväät työelämään ja muuhun yhteiskunnalliseen osallisuuteen. Erillinen suomi toisena kielenä -opetus nähdään toisinaan jopa syrjinnän muotona, vaikka sillä tietenkin on etenkin vastasaapuneiden oppilaiden kannalta tärkeä tehtävä. Keskittyminen kielenoppimiseen omassa valmistavan opetuksen ryhmässä antaa monelle turvallisemman alun kouluelämään Suomessa kuin opetuskieltä taitamattomana yleisopetuksessa hapuilu, lukuun ottamatta ehkä alkuopetuksen oppilaita, joiden luokkatoverit ovat myös vasta oppimassa koulunkäyntiä ja lukutaitoa. Valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen (usein asteittaisen) siirtymisen jälkeen saatava S2-tuki on tietenkin erittäin tärkeä osa kielenoppimista, mutta sen saatavuus vaihtelee huomattavasti. Suurissa kaupungeissa oppilaitoksiin on kertynyt paljon tietoa ja kokemusta, ja niissä voidaan järjestää tarpeen mukaan eriytyneitä opetusryhmiä, kun taas pienessä kunnassa yksittäinen oppilas saattaa edelleenkin olla rehtorin ja opettajien hyvän tahdon varassa, kun omaa opetusryhmää ei voi muodostaa. Jos oppilaan äidinkieli ei ole kotimainen kieli, hänellä on myös mahdollisuus saada oman äidinkielensä opetusta, vaikka käytännössä sen järjestäminen ei aina onnistu.

Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen oppiminen on vielä monimuotoisempaa. Työssä olevat ovat oman aktiivisuutensa ja esimerkiksi kansalaisopistojen tai maksullisten verkkokurssien tarjonnan varassa, kun taas työvoimakoulutuksen piirissä oleville on kotoutumiskoulutusta, jota tarjoavat julkiset oppilaitokset tai yksityiset yrittäjät sen mukaan, kuka tarjouskilpailun kulloinkin voittaa. Kursseille joutuu usein jonottamaan pitkään, joten kielitaidon kehitys ei ole jatkuvaa, ellei omaehtoiseen kielenoppimiseen ole riittäviä valmiuksia. Aikuiset voivat saada lukutaito-opetusta, jos heillä ei ole koulupohjaa kotimaastaan. Tarjolla on myös aikuisten perusopetusta, jonka avulla voi saada peruskoulun päättötodistuksen.

Koulussa kaikilla oppilailla on joka tapauksessa mahdollisuus saada harjoitusta suomen kielen käyttöön. Aikuisten ongelmana on usein halukkaiden puhekumppanien vähyys kurssien ulkopuolella. Tätä ja opetustarjonnan puutteita ja katkoja paikkaa hieman melko laaja vapaaehtoistoiminta (esim. Luetaan yhdessä -verkosto), jossa halukkaat suomalaiset auttavat oppijoita toimimalla keskustelukumppaneina ja auttamalla monissa arjen kielellisissä (ja muissakin) haasteissa.

Aikuiskoulutuksen opettajien tilanne on koko S2-alan 35-vuotisen olemassaolon ajan ollut epämääräinen. Aikuisten ei yleensä katsota tarvitsevan äidinkielensä opetusta, joten heitä varten ei kouluteta suomen kielen opettajiakaan. Suomeen muuttaneet ovat kuitenkin monesti kipeästi suomen kielen opetuksen tarpeessa, joten suomella toisena kielenä on tärkeä rooli aikuiskoulutuksen kentällä. Siellä opettajien kelpoisuusvaatimukset – ja niiden ohella myös palkka – ovat pitkälti koulutuksen järjestäjän päätettävissä, vaikka koulutusta tarjousten perusteella ostavat TE-keskukset voivat asettaa omia vaatimuksiaan. Koulutyöhön suuntautuneet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan opinnot eivät välttämättä anna aikuisten suomi toisena kielenä opetuksessa tarvittavia taitoja, mutta jos valitsee aikuisopettajan työssä tarpeellisiksi katsomiaan muita kursseja, ei välttämättä saa hankituksi opettajan pedagogista kelpoisuutta, johon äidinkielen opettajilta vaaditaan muun muassa kirjallisuuden opinnot. Aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja taas ei yleensä järjestetä koulussa opetettavissa aineissa, joihin suomen kieli kuuluu. Aikuisten S2-opettajan kelpoisuutta etsivä ajautuu siis usein umpikujaan. S2-opettajien joukossa on myös monia loistavia pedagogeja, joiden ei ole ollut mahdollista saavuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta, vaikka he suomea hyvin osaavatkin. Näitä ongelmia on yritetty jo 1990-luvun alkupuolelta alkaen ratkaista erilaisin tilapäisjärjestelyin. Syksyllä 2025 alkaa lopulta Jyväskylän yliopistossa pedagogisen kelpoisuuden tarjoava aikuisten kielikoulutuksen maisteriohjelma niille, jotka tähtäävät muuhun kuin koulutyöhön (Jyväskylän yliopisto 2025). Suomi toisena kielenä alalle suuntaava voi siis valita, hankkiiko pedagogisen kelpoisuuden koulua vai aikuisopetusta varten.

Suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä näyttävät olevan lähestymässä toisiaan myös organisaatioiden tasolla. Suomenopettajat ry:n vuosikokous 15.3.2025 päätti yhdistymisestä Äidinkielen Opettajain Liiton kanssa. Uusi yhdistys, Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajat ry, aloittaa toimintansa marraskuussa 2025. Koulujen suomen kielen opettajien kannalta tämä on tietenkin luonteva ratkaisu. Aikuisopetuksen näkökulmasta jää nähtä-

väksi, unohtuvatko isossa joukossa vähemmistön näkökulma ja tarpeet tai syntyykö muita reittejä ajaa aikuisopettajien asiaa.

5.2 Kielikäsitykset ja yhteiskunnan muutos

Opetusjärjestelyt ja opettajien kelpoisuusvaatimukset eivät ole ainoa alue, jossa suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä ovat eri aikoina ja eri konteksteissa olleet yhdessä ja erillään. Myös kielikäsitykset ovat AFinLAn perustamisen ajoista muuttuneet radikaalisti. Vuonna 1970 valtavirtaa oli strukturalistinen käsitys kielestä kielioppina ja sanastona. Tämä korosti kielten erillisyyttä. Chomskyn generatiivinen kielioppi, jossa kaikkien kielten perusta nähtiin samana, oli vasta tulossa tutkijoiden tietoon. Muitakin uusia **kielioppimalleja** oli tuolloin rantautumassa Suomeen, ja monia niistä esiteltiin vuoden 1979 vuosikirjassa (ks. luku 3) mahdollisina äidinkielen opetuksen lähtökohtina. Erilaisten kielioppimallien merkitys äidinkielen opetuksessa lienee jäänyt vähäiseksi – oppilaidenhan oletetaan jo hallitsevan kielen rakenteen, joten opetus keskittyy enemmän kieliopillisten muotojen nimeämiseen ja niiden käyttöön (esimerkiksi kielen variaation ja tekstilajien opetus). Suomi toisena kielenä -opetus joutuu auttamatta ottamaan kantaa myös rakenteiden opetukseen ja siten valitsemaan taustaksi jonkin mallin kielen olemuksesta. Käytännössä opetus pohjaa paljolti opettajien ja oppimateriaalien laatijoiden käsitykseen suomen kielestä ja sen oppimisesta.

Mallia suomen kielen opetukseen muunkielisille haettiin aluksi vieraiden kielten opetuksen traditiosta. Kun kielenoppimisen tutkijat alkoivat yhä enemmän erottaa toisistaan vieraan ja toisen kielen, oli pohdittava tämän eron merkitystä myös opetuksessa. Vieraan kielen oppija ja opettajahan tietävät, mitä on tähän mennessä opetettu ja mitä oppilaan pitäisi osata. Opiskeltava asia on ennalta suunniteltu etenemään tietyssä järjestyksessä. Toisen kielen oppija taas kohtaa heti arjessaan kielellisen kaaoksen ja tarvitsee apua sen hallintaan ja siitä oppimiseen. Tämä vaatii niin opettajalta kuin oppijaltakin uudenlaista ajattelua. Oppimis- ja analyysitaidot ovat yhtä tärkeitä kuin kielellisen aineistonkin tarjoaminen.

Suomi toisena kielenä -ala tarvitsee siis **tietoa monesta suunnasta**. Vieraiden kielten opetuksesta on löydettävissä monenlaista pedagogista kokemusta, niksejä ja ideoita. Suomen kielen tuntemus on tietenkin välttämätöntä, ja sitä S2-opettajat saavat suomen kielen opinnoistaan. Vaikka tavoitteena on mahdollisimman nopea pääsy osaksi uutta kieliyhteisöä ja opetus keskittyy kommunikaatioon, kielen rakenteetkin on opittava. Mitä enemmän opetus kietoutuu puhetilanteisiin, sitä tärkeämpää opettajan on tuntea suomen kielen rakenne perusteellisesti, ei siirtääkseen kaiken tietämänsä opiskelijoilleen, vaan voidakseen nostaa esiin sopivan määrän rakenteellista tietoa silloin, kun tarve sille opetustilanteessa syntyy. Oppikirja on toki tukena toisen kielen opetuksessakin, mutta se ei koskaan voi kattaa kielellistä tietoa siinä järjestyksessä kuin oppijat sitä tarvitsevat. Aina ei tarvittavaa tietoa ole edes löydettävissä: S2-oppijoiden kysymykset nostavat usein esiin sellaisia suomen kielen ilmiöitä, joita ei kenties kukaan ole huomannut tutkiakaan.

Puhdas suomen kieli oli pitkään koulutuksen tavoitteiden joukossa. Vähäpassi (1977: 93) toteaa: "Käsitystä äidinkielestä tuntuu usein sävyttävän vain vuoden 1916 äidinkielen opetussuunnitelmaan pohjaava normatiivinen näkemys oikeasta ja koulitusta kielenkäytöstä." Vielä nyt, puoli vuosisataa myöhemmin, elää myytti äidinkielen opettajista ankarina portinvartijoina, jotka kyttäävät kielivirheitä. Suomen kielen tutkijana kohtaan ihmisiä, jotka arkailevat omaa puhettaan tai kirjoittamistaan, kun luulevat minun etsivän siitä virheitä. Ei siis ole ihme, että suomea toisena kielenä käyttävien täysin ymmärrettävä puhe koetaan riittämättömäksi, jos kuulijan korva on harjaantunut kuulemaan virheitä viestin sisällön sijaan.

Monikielisyys on tullut osaksi arkea niin perheissä, kouluissa kuin työelämässäkin. Kun 1970-luvulla puhuttiin kaksikielisyydestä, oli kyse tavallisesti suomenruotsalaisista. Termi sisälsi myös ajatuksen täydellisestä kahden kielen taidosta, joten vain harva uskalsi sanoa olevansa kaksikielinen. Hitaasti käsitykset ovat alkaneet muuttua. Minulla oli tapana kysyä uusilta suomen kielen opiskelijoilta, ovatko he kaksi- tai monikielisiä. Pitkään ei kukaan tunnustanut olevansa. Vasta 2010-luvulla kysymys alkoi spontaanisti synnyttää keskustelua, mikä viittasi siihen, että eri kielten osaamista alettiin tarkastella monipuolisemmin, kielellisinä resursseina ja repertuaareina.

Vähitellen **kielikäsitykset** siis **muuttuvat**. Monikielisissä kouluyhteisöissä varttuvat nuoret ovat tottuneita kielten limittäiseen käyttöön. He käyttävät suomea, englantia ja muita kieliä sujuvasti sekaisin tavalla, jota ryhmän ulkopuoliset eivät aina pysty ymmärtämään (ks. esim. Lehtonen 2015). Nuorison kieltä ovat vanhemmat polvet paheksuneet aina, ja osin on nytkin kyse ryhmän sisäisestä koodista, jonka on tarkoituskin vetää rajaa meidän ja muiden välille. Se ei välttämättä tarkoita, ettei yleiskieltä osattaisi tarvittaessa (ks. esim. Halonen 2008). Ongelmallisempaa on, jos yleiskielen taito jää heikoksi. Tätä kirjoitettaessa maaliskuussa 2025 keskustellaan kiivaasti peruskoulun päättäneiden huonosta suomen kielen taidosta, joka ei riitä toisen asteen opinnoissa. Huomio kohdistuu etenkin maahanmuuttajataustaisiin nuoriin, mutta myös täysin suomenkielisten perheiden lasten kielitaito voi olla liian heikko, jotta opiskelu ja muu yhteiskuntaan osallistuminen olisi mahdollista (ks. esim. Helsingin Sanomat 2025). Tälläkin tavalla siis suomi äidinkielenä ja toisena kielenä ovat lähestymässä toisiaan: kummankin puhujaryhmän sisällä on sekä suomea erinomaisesti taitavia että niitä, joiden kielitaito ei riitä itsenäiseen toimijuuteen.

Kielikäsitysten muutokseen on omalta osaltaan pakottanut myös suomi toisena kielenä -alan olemassaolo: Äidinkieli voi olla muukin kuin suomi ja äidinkieliä voi olla monta, vaikka Suomessa tilastoihin edelleenkin merkitään kullekin vain yksi äidinkieli. Kielitaito ei ole stabiili kokonaisuus, vaan se on koko ajan muutoksessa. Oppijan tavoitteeksi asetetaan usein äidinkielisen puhujan taitotaso, mutta kaikkien äidinkielisten suomenpuhujien kielitaito ei ole samanlainen. Koko äidinkielisen puhujan käsitettä on soveltavan kielitieteen piirissä kyseenalaistettu jo 1980-luvulta alkaen (ks. esim. Paikeday 1985). Kielitaidon jatkumoluonne ja tilanteisuus on noussut tärkeäksi osaksi kielenoppimisen tavoitteita esimerkiksi Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Euroopan neuvosto 2003) myötä.

AFinLAn toiminnan aikana lukuisat kielentutkimuksen suuntaukset ovat monipuolistaneet käsityksiämme kielestä ja sen oppimisesta. Kieltä ei nähdä enää vain kielioppina, vaan myös sosiaalisena, psykologisena ja kehollisena ilmiönä. Oppimisen tutkimus ei kohdistu vain yksilön oppimiseen, vaan myös ympäristön tarjoamiin oppimisen mahdollisuuksiin. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat viimeaikaiset työelämän kielitaitotutkimukset, esimerkiksi Sunin (2019–2023, 2020–2023) ja Liljan (2017–2020) johtamissa tutkimushankkeissa. Kun tarkastellaan työelämän kielenkäyttötilanteita, äidinkielen ja toisen kielen puhuminen limittyvät niin arjessa kuin tutkimuksellisestikin.

Pienten lasten kielenoppimisen tutkimus ei ole viime vuosina saanut juuri huomiota, vaikka varhaiskasvatusta usein julkisuudessa tarjotaan ratkaisuksi maahanmuuttajataustaisten lasten koulutien helpottamiseen. Vastaavasti puuttuu tutkimusta vanhenevan väestön kielestä: Onko toisen kielen oppiminen myöhemmällä iällä erilaista kuin nuorempana? Muuttuvatko äidinkieli ja toinen kieli iän myötä samansuuntaisesti vai eri tavoin? Kummankin ikäryhmän parissa olisi mahdollisuuksia äidinkielen ja toisen kielen tutkijoiden kohtaamiselle.

Maailma ja sen mukana kielellinen ympäristömme on muuttunut monella tavalla AFinLAn 50-vuotisen toiminnan aikana. Vain vanhimmat suomalaiset voivat olla täysin ”kielitaidottomia” eli yksikielisiä, sillä peruskoulun myötä jokainen suomalainen on saanut vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opetusta 1970-luvulta alkaen. Suomen kielen käyttäjät eivät enää puhu vain paikallismurteita ja ammatti- tai nuorisoslangia, vaan variaation määrä on kasvanut suomea toisena kielenään käyttävien määrän kasvaessa. Kyvyn sietää monenlaista suomea toivoisi kasvavan samaan tahtiin, sillä ”puhtaan” ja muuttumattoman suomen vaatimus sisältää ajatuksen kielen omistamisesta ja rajojen vetämisestä meidän ja muiden välille. Se myös kieltää kielten luonnollisen kehityksen. Virheettömän suomen vaatimus kaventaa suomen kieltä; monenlaisen suomen rinnakkaiselo ja rikas vaihtelu taas laajentaa kielemme ja ajattelumme rajoja.

Kirjallisuus

Alitalo, O., E. Pirjatanniemi & I. Rytkönen. 2023. *Kestävän lainsäädännön valmistelu: tapaus ulkomaalaislaki*. Sisäministeriön julkaisuja 2023:3. Helsinki: Sisäministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164569/SM_2023_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Luettu 7.4.2025]

Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys.* Helsinki: WSOY.

Hakanen, A. 1979. Perinteinen kielioppi koulukieliopin mallina. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.* AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 8–18.

Hakulinen, A. 1979. Kielioppimallien anti koulukieliopille. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.* AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 66–73.

Halonen, M. 2008. Ensikielenä ”muu” – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomi. *Kielikello*, 2/2008. https://kielikello.fi/ensikielena-muu-maahanmuuttajataustaisten-koululaisten-suomi/ [Luettu 7.4.2025]

Halonen, M. & T. Saarinen tässä julkaisussa. Tieteenala, tutkimusala, koulukunta vai organisaatio? Näkökulmia suomalaiseen soveltavaan kielitieteeseen ja kielentutkimukseen.

Hannu, L. 1979. Ala-asteen opettajan näkökulma kielentuntemuksen opettamiseen. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.* AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 74–79.

Helsingin Sanomat 2025. Bäckgren, N. Opettaja kertoo opiskelijoiden kielivaikeuksista. 17.3.2025, A 14–15. Sinkko-Westerholm, P. Opettajat huolissaan kantasuomalaistenkin kielitaidosta. 18.3.2025, A 18. Ikola, V. Näin pormestariehdokkaat parantaisivat nuorten kielitaitoa. 19.3.2025, A 19. Takala, S. Opetusneuvos ihmettelee peruskoulun läpäisseiden kielitaidottomuutta. 20.3.2025, A 18. Väätänen, E., J. Marjokorpi & M. Ahlholm. Ketä kutsumme kielitaidottomaksi? 21.3.2025, B 16.

Huhta, A., M. Tarnanen & M. Martin tässä julkaisussa. Kielitaidon arviointitutkimus ja arviointien tutkimuspohjainen kehittäminen Suomessa.

Hämäläinen, E. 1987. Suomi vieraana kielenä: oppimateriaalin laatijan ajatuksia. Teoksessa P. Hirvonen (toim.) *Equality in language learning – proceedings of the 5th Nordic Conference of Applied Linguistics, Jyväskylä, June 4-7, 1987.* AFinLA publications 1987. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 45. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 165–172.

Hämäläinen, E. 2017. *Suomi vieraana ja toisena kielenä Helsingin yliopistossa. Viisi ensimmäistä vuosikymmentä.* Kakkoskieli 8. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. http://hdl.handle.net/10138/231475

Ihalainen, O. 1979. Transformaatioteorian teesit ja opetus. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.* AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–51.

Jyväskylän yliopisto 2025. Aikuisten kielikoulutuksen maisteriohjelma. https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/aikuisten-kielikoulutuksen-maisteriohjelma-filosofian-maisteri-2-v-syksy-2025 [Luettu 7.4.2025]

Kaivapalu, A. 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna.* Jyväskylä Studies in Humanities 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kalliokoski, J. 2009. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä, 113* (3), 435–443. https://journal.fi/virittaja/article/view/4211/3928 [Luettu 27.3.2025]
Karlsson, F. 1982. *Suomi vieraana kielenä.* Porvoo: WSOY.
Karlsson, F. Tässä julkaisussa. Soveltavaa kielten tutkimusta Suomessa ennen AFinLAn perustamista vuonna 1970.
Kauppinen, A. 1981. Tätä mieltä äidinkielen opetuksen ja kielitieteen suhteesta. Teoksessa K. Sajavaara & A. Räsänen (toim.) *Tätä mieltä kielentutkimuksesta ja -opetuksesta*. AFinLAn vuosikirja 1981. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 32. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA 17–22.
Keravuori, K. 1979. Mikä kielioppimalli äidinkielen kouluopetukseen? Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.* AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 80–88.
Kuukka, K. & J. Metsämuuronen 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä* (S2). *oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 13:2016. Tampere: Karvi. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1316.pdf [Luettu 13.8.2025]
Latomaa, S. & V. Tuomela 1993. Suomi toisena vai vieraana kielenä. *Virittäjä, 97* (2), 238–245.
Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. http://hdl.handle.net/10138/155659
Leiwo, M. 1977. *Kielitieteellisiä näkökohtia viivästyneestä kielenkehityksestä*. Studia philologica Jyväskyläensia 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Leiwo, M. 1984. Pedagogisen kieliopin perusteita / On the Foundations of Pedagogical Grammar. Teoksessa K. Sajavaara, M. Leiwo & M. Eloranta (toim.) *AFinLAn vuosikirja 1984 / AFinLA Yearbook 1984.* Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–56.
Lesonen, S. 2020. *Valuing variability: dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners.* Groningen: University of Groningen. https://doi.org/10.33612/diss.124923644
Lilja, N. 2017–2020. Kielitietoisuus ammatillisen koulutuksen arjessa: Esimerkkinä rakennusala. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitietoisuus_lilja.pdf [Luettu 13.8.2025]
Luetaan yhdessä -verkosto. https://luetaanyhdessa.fi/ [Luettu 26.3.2025]
Martin. M. 1995. *The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target.* Studia philologica Jyväskyläensia 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Mustajoki, A. & U. Nikanne tässä julkaisussa. Soveltava kielitiede tieteen vaikuttavuusvaatimuksen näkökulmasta.
Muikku-Werner, P. 1993. *Impositiivisuus ja kielellinen variaatio: julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 14. Joensuu: Joensuun yliopisto.
Nieminen, L. & M. Suni 2009. Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikielessä ja toisessa kielessä. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus.* AFinLAn vuosikirja 2009. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 67. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 119–138.
Nuolijärvi, P. 1986. *Kieliyhteisön vaihto ja muuttajan identiteetti*. Tietolipas 100. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9499874 [Luettu 26.3.2025]
OPH 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/lukiokoulutus/6828810/tiedot [Luettu 26.3.2025]
Paikeday, T. M. 1985. *The native speaker is dead!* Toronto & New York: Paikeday Pub Co.

Pietilä, P. & S. Lappalainen 2022. "Tämä ei ole äikkää" – kielto äidinkielen ja suomen indeksinä ammatillisessa koulutuksessa. Esitelmä AFinLAn syyssymposiumissa 27.–29.10.2022.
PISA 2022. https://okm.fi/pisa-2022 [Luettu 12.8.2025]
Pitkänen, A. J. 1979. Positiosyntaksi kielenopetuksessa. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia*. AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 19–32.
Raanamo, A.-M. 1997a. Toimintaympäristö. Teoksessa A.-M. Raanamo & P. Tuomikoski (toim.) *Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi*. Helsinki: Edita, 11–19.
Raanamo, A.-M. 1997b. UKANin tuki suomen kielen opettajille ja opetuspisteille. Teoksessa A.-M. Raanamo & P. Tuomikoski (toim.) *Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi*. Helsinki: Edita, 94–98.
Ringbom, H. 1980. On the distinction between second-language acquisition and foreign language learning. Teoksessa K. Sajavaara, A. Räsänen & T. Hirvonen (toim.) *Papers in language learning and language acquisition.* AFinLAn vuosikirja 1980. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 28. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 37–44.
Saari, E. & M. Salomaa-Hillman 1976. *Kveekareiden jäljillä Suomessa 1945–1976. Kveekarit, työleirit, Viittakivi*. Heinola: Kristillis-yhteiskunnallinen Työkeskusliitto ja Viittakiven opisto.
Saukkonen, P. 1979. Pragmatiikka ja koulukielioppi. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia*. AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 62–64.
Siitonen, K. 1999. *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen kielenoppijan ongelmana*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku: Turun yliopisto.
Siro, P. 1979. Sijakielioppi ja kouluopetus. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.* AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 25. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 52–61.
SUKOL = Suomen kieltenopettajien liitto ry. https://sukol.fi/ [Luettu 25.3.2025]
Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Suni, M. 2019–2023. Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen. https://converis.jyu.fi/converis/portal/detail/Project/30980300?lang=fi_FI [Luettu 13.8.2025]
Suni, M. 2020–2023. Toista kieltä työssä: maahanmuuttajat pohjoismaisilla työpaikoilla. https://converis.jyu.fi/converis/portal/detail/Project/33518673?lang=fi_FI [Luettu 13.8.2025]
Suomenopettajat ry. https://www.suomenopettajat.fi/ [Luettu 25.3.2025]
Takala, S. 1981. Mikä on kielididaktiikan toiminta-aluetta ja mitä se odottaa lähitieteiltä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Räsänen (toim.) *Tätä mieltä kielentutkimuksesta ja -opetuksesta*. AFinLAn vuosikirja 1981. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 32. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA 91–102.
Tarvainen, K. 1979. Dependenssikielioppi ja kielenopetus. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.) *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia.* AFinLAn vuosikirja 1979. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 25. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 33–44.
Tilastokeskus 2025. *Maahanmuutto, maastamuutto ja nettomaahanmuutto kunnittain 1990–2023. Koko maa.* https://stat.fi/tilasto/muutl#graphs [Luettu 7.4.2025]
Toivainen J. 1980. *Inflectional affixes used by Finnish-speaking children aged 1-3 years.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 359. Helsinki–Pieksämäki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vehkanen, M. 2015. *Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä oppikirjat vuosina 1866–1953*. Helsinki: Helsingin yliopisto. http://hdl.handle.net/10138/156946

Vähäpassi, A. 1977. Miten ohjata oppilaita kielen havainnointiin. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Näkökulmia kieleen.* AFinLAn julkaisuja 18. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–98.

Ylioppilastutkintolautakunta 2025. *Ylioppilastutkinnon historia.* https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta/ylioppilastutkinnon-historia [Luettu 7.4.2025]

ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto. https://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/liitto/historiaa/ [Luettu 25.3.2025]