

## MISTÄ SUOMI ALKAA?

Sirkku Latomaa

Jyväskylän yliopisto

The title of the paper "Where does Finnish begin?" is purposefully ambiguous. On the one hand, it draws attention to the normative concept of language, typical of traditional research on the Finnish language: Finnish, as produced by language learners, is not considered "good enough" to be studied. On the other hand, the title refers to a more general problem always to be solved in second language acquisition research: defining the point of acquisition.

In this paper, the status of "learner Finnish" among the varieties of Finnish is examined. Further, it is discussed how this variety should be analyzed. Error analysis, both overt and covert, is criticized. The notion of norm is problematized, and instead of comparing the learners' performance with the researcher's intuitions - as is usually the case in error analysis - it is suggested that the learners' language be examined in its own right. If a point of comparison is needed, then the learners' language should be compared with real language data, either with native speakers' performance in similar situations or with the same learners' performance at another point of time. Finally, it is argued that research on Finnish as a second language will add to our knowledge of and remodel our concept of the Finnish language in several ways.

Key words: Finnish as a second language, spoken and written language production, norm

Puheenvuoroni otsikolla viitataan kahteen asiaan: toisaalta siihen suomen kielen määrittämisen problematiikkaan, joka kohtaa oppijansuomen tutkijaa, ja toisaalta siihen, millaista oppijansuomi todellisuudessa on oppimisen alkuvaiheessa ja mistä oppimisen voi määritellä alkavan. Pysin tarkastelemaan oppijansuomen asemaa suomen kielen tutkimuksessa ja kielimuotojen joukossa. Tarkoitukseni on myös selvittää, miten oppijoiden kielimuotoa tulisi analysoida. Lopuksi pohdin, mitä lisättävää oppijansuomen tutkimuksella voisi olla tietoomme suomen kielestä. Esimerkkinä oppijansuomesta käytän omaa tutkimusaineistoani, joka koostuu venäjän- ja vietnaminkielisten koululaisten suomenkielisestä puheesta. Aineisto on kerätty heidän ensimmäisen maassaolo- ja kouluvuotensa aikana.<sup>1</sup>

## OPPIJANSUOMEN ASEMA SUOMEN KIELEN TUTKIMUKSESSA

Pitkistä opetusperinteistä huolimatta -suomeahan on opetettu ruotsinkielisissä kouluissamme jo 1840-luvulta lähtien - suomen kieltä ei ole ennen viime vuosia juurikaan tutkittu toisena tai vieraana kielenä<sup>2</sup>. Tästä syystä ei fennistin koulutukseenkaan ole juuri sisältynyt kielenoppimiseen tai kaksikielisyteen liittyvää opetusta tai kirjallisuutta. Mahdollisuudet erikoistua suomi toisena kielenä -alaan ovat kuitenkin viime aikoina lisääntyneet huomattavasti: useissa suomen laitoksissa järjestetään nykyään aihepiiriin liittyvää opetusta, ja myös yhä useammat perustutkinto- ja jatko-opiskelijat ovat valinneet opinnäytteensä aiheeksi suomen kielen oppimisen tutkimisen. Parhailiaan aiheesta on tekeillä kymmeniä opinnäytteitä useissa yliopistoissa.

Fennistien parissa suomen oppimisen tutkimista toisaalta pidetään yhteiskunnallisesti merkittävänä (ks. esim. Larjavaara 1992), toisaalta taas useinkin kuulee äänenpainoja, jotka kertovat uutta tutkimuskenttää vierok-suvasta asenteesta. Toisen kielen oppimiseen liittyviä ilmiöitä ensinnäkin vähätellään. Äärimmäisessä tapauksessa arvellaan jopa, ettei suomen oppimisessa ole mitään tutkittavaa tai ettei tutkimus ainakaan oleellisesti lisää tietoaamme suomen kielestä. Toiseksi useat ilmiöt on jo kuulemma todennettu muissa yhteyksissä. Oppijoiden tai yleensäkin kaksikielisten tuottamia muotoja on tallennettu myös siinä ja tässä murteessa, samoin kuin äidinkielisten ja ei-äidinkielisten vuorovaikutusta tutkivien löydötkin on jo havaittu suomea äidinkielenään puhuvien välisissä keskusteluissa. On selvää, että yhtymäkohtia muuhun tutkimukseen on lukuisia, mutta tämän ei kuitenkaan tarvitse merkitä sitä, etteikö auringon alla olisi jotain uuttakin.

## OPPIJANSUOMEN ASEMA KIELIMUOTOJEN JOUKOSSA

Ongelmallisimmalta oppimisen tutkijan kannalta tuntuu joidenkin ylläpitämä näkemys kielestä: oppijan tuottama kielimuoto ei ole "tarpeeksi hyvää" tutkittavaksi. Tämä näkemys liittyynee fennistiikassa edelleen vahvasti mukana olevaan normatiiviseen kielikäsitukseen. Tällainen lähtökohta karsii varsinkin alkuvaiheen oppijoiden tuotokset mahdollisena tutkimusaineistona, puhumattakaan sitten erilaisista kivettyneistä (tai ainakin siltä vaikuttavista) kielimuodoista, jotka voivat poiketa kohdekielisten kie-

lenkäytöstä huomattavastikin. Herää kuitenkin kysymys, mihin raja vedetään: mikä on suomea ja mikä ei? Kenen tuottamaa kieltä saa analysoida? Suomen kielen oppimista tutkivalle ajatus rajanvedosta on tietenkin absurdi: eihän oppimisen tutkijalla ole silloin enää tutkittavaa, kun informantti puhuu ja kirjoittaa kuin syntyperäinen suomalainen.

Edellä kuvattu suhtautuminen oppijansuomeen liittyy laajempaan problematiikkaan, ylipäättään "hyvän" ja "huonon" kielen vastakkainasetteluun. Oppijansuomi on vain yksi rappeutuneen tai kummallisen suomen muodoista, joita yleensä ei-kompetentit ja joskus kompetentitkin puhujat tai kirjoittajat tuottavat ja joille muiden on mielestään luvallista hymähdellä. Suhtautuminen on kuitenkin erilaista: siinä missä jokin kielenpiirre syntyperäisen suomenpuhujan tuottamana saatetaan tulkita "värikkääksi kansankieleksi", voidaan samainen kielenpiirre oppijan tuottamana tulkita osoitukseksi osaamattomuudesta; siinä missä syntyperäinen niin sanotusti lipsahtelee, siinä oppija tekee virheen. (Ks. myös Martin 1995 tässä julkaisussa.)

Erityisesti puhutun oppijansuomen tutkiminen edellyttää normatiivisesta kielikäsitteyksestä luopumista. Jos tarkastelee oppijoiden tuottamaa kirjoitusta, on vielä suhteellisen helppo löytää itselleen jonkinlainen legitimi normi, johon verrata oppijoiden tuotoksia. Kieliopissa, joista tavallisesti olemme tottuneet etsimään normia, kuvataan juuri kirjoitettua kieltä. On helppo todeta, ettei oppijan kirjoitus ole sujunut odotetusti eli että on tehty virhe, koska oppijan tuotos poikkeaa kieliopissa esitetystä kielimuodosta. Entä jos tarkastelee suomenoppijoiden puhetta? Mistä löytyy vastaavanlainen vertailukohta?

Puhuttu kieli on ollut keskeisellä sijalla fennistisessä tutkimuksessa aina 1800-luvulta lähtien (ks. Helasvuo 1988). Pitkästä perinteestä huolimatta on vasta viime aikoina havahduttu huomaamaan, että puhuttua kieltä on tähän mennessä tarkasteltu kirjoitettuun kieleen perustuvan suotimen lävitse: puhuttua kieltä on aina verrattu kirjoitettuun, ja se, mikä on ollut poikkeavaa, on saanut virheen tai ylipäättään rappeutuneen kielimuodon leiman. Käytössä on ollut useita negatiivisia käsitteitä kuten "ellipsi", "loppuheitto" ja "äänteiden nieleminen". Puutteiden lisäksi puheessa on ollut kaikenlaisia "turhia" elementtejä. Lähtökohta tällaisessa kuvauksessa on kuitenkin ollut väärä: ovathan puheen ja kirjoittamisen tuottamisprosessit aivan erilaiset, joten niiden kuvaustenkin tulisi olla erilaiset. Onkin vähitellen myönnytty siihen, että puhutun kielen kuvauksen tulisi perustua sen omiin lähtökohtiin ja että puhekielen kategorioiden määrittelynkkin tulisi lähteä sen omista rakenteista eikä standardikielen tutkimista varten luoduista käsitteistä. (Ks. Hakulinen (ed.) 1989, Dufva 1994, Nuolijärvi 1995.) Oppijan puhetta tutkiva ei siis vielä voi löytää kirjoista mitään valmiita vertailukohtaa tutkimalleen ilmiölle oppijan kielessä. Tietoa siitä, miten jokin kielenpiirre ilmenee syntyperäisen puhumassa suomessa, ei vält-

tämättä ole kuvattuna missään. Kielioppikomitean esittämä suositus suomen kielen deskriptiivisen kieliopin kirjoittamisesta vaatii sekä aikaa toteutuakseen (ks. Kieli ja sen kieliopit 1994: 257).

## MIKÄ VERTAILUKOHDAKSI?

Pitääkö tutkijalla sitten ylipäätään olla jokin normi, johon verrata oppijoiden tuotoksia, olivat ne sitten kirjoitettuja tai puhuttuja? Tarvitaanko tietoa siitä, milloin on tehty virhe? Virheiden ehkäisy ja niiden syiden pohtiminen tuntuvat aika luonnollisilta tavoitteilta kielenopetuksessa. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on jo kuitenkin vuosia sitten havaittu virheanalyysin ongelmat. Virheiden yksiselitteinen luokittelu on osoittautunut ongelmalliseksi, ja on myös päätelty, ettei virheanalyysin avulla voida saada kokonaiskuvaa oppijan kielestä. Ns. virheiden on todettu olevan oppimisprosessiin kuuluvia ilmiöitä, joita ei tarvitse eikä edes voi ehkäistä. Kuten puhuttua kieltä on oppijankin kieltä kehoitettu tutkimaan sen omilla ehdoilla, lähtien oppijan kielen omista lähtökohdista. (Ks. esim. Larsen-Freeman & Long 1991: 61.)

Käytännössä sellaisia tutkimuksia - koskien siis muitakin kieliä kuin suomea - joissa edellä mainittu periaate toteutuu täysin, on kuitenkin edelleen harvassa. Kohdekielestä lähtevää tarkastelutapaa on ilmeisen vaikea välttää; normatiivisuus asuu meissä syvällä.<sup>3</sup> Oletettavasti virheanalyysin huonon maineen vuoksi osa tutkimuksista on verhottu toisennimisiksi eikä virheen metsästystä tuoda niissä välttämättä kovin eksplisiittisesti esille - vaikka todellisuus on toinen. Usein tutkija vertailee oppijoiden tuotoksia omaan intuitionsa siitä, mitä äidinkielen puhuja sanoisi tai kirjoittaisi vastaavassa tilanteessa. Intuitionsa pohjalta hän myös tulkitsee, mihin oppija ilmauksellaan on pyrkinyt. Oletetun intention ja toteutuksen välinen ero tulkitaan sitten enemmän tai vähemmän suorasti "virheeksi", "puutteeksi" tai "poikkeamaksi".

Seuraavaksi esitän esimerkin kyseisenlaisesta analyysistä. Muutamaa kuu-kautta aiemmin maahamme tulleet ensiluokkalaiset, vietnaminkielinen Phung ja venäjänkielinen Anton<sup>4</sup>, kuvailevat katkelmissa kuuden kuvan sarjaa<sup>5</sup> (liite 1).

Phung1<sup>6</sup>:

- 1 S: mullon täällä tämmöne / toinenki ilmapallojuttu /
- 2 katotaan vähä sitä // mitä siinä on?
- 3 P: / joo
- 4 S: /// <naurahtaa>
- 5 P: joo*h* / aurin:ko:
- 6 S: mm
- 7 P: poika: / poika: / me:ne
- 8 S: mm
- 9 P: / poika:h / paljonko maksaa
- 10 S: mhm
- 11 P: i:ilma: paljon
- 12 S: hjoo
- 13 P: poika paljonko maksa
- 14 S: hjoo
- 15 P: yssi ilma
- 16 S: mm
- 17 P: poika me:ne
- 18 S: m
- 19 P: / ilmapa:llo // ilmaZpa:lloZ / (...) ei tiedä
- 20 S: lähtee karkuun / [lentää]
- 21 P: [(...)] joo len:tä / poika ikkee
- 22 S: mm

## Anton1:

- 1 S: mullon vielä semmonen toinenki missä on ilmapalloja
- 2 A: <yskähtää kaksi kertaa>
- 3 S: /// mit- mitä tässä on?
- 4 A: poika ulos
- 5 S: mm
- 6 A: // poika minä haluan: pallo
- 7 S: mm /// poika SAA pallon siinä
- 8 A: ZjooZ
- 9 S: hjoo / ja sit(te)?
- 10 A: // yksi pallo
- 11 S: joo hjoo
- 12 A: <puhisee>
- 13 S: / poika kävelee siinä / pallon kanssa / mitäs sitte?
- 14 A: / pallo lentää
- 15 S: joo /// m /// muistat(ko)? <esittää itkemistä> /
- 16 Zmitä poika tekee?Z // \*no venäjäksi\*
- 17 A: \*poika itkee\*
- 18 S: m / poika itkee / joo

Seuraavassa on fiktiivisen tutkijan näkemys oppijoiden intentioista. Kursiivilla analyysissa ovat ne osiot, jotka eroavat oppijoiden tuotoksista ja jotka siis tulkitaan puutteiksi.

## Tulkinta Phungin tavoittelemista muodoista:

- 5 aurinko *paistaa*
- 7 poika menee
- 9 poika *kysyy*: paljonko *ilmapallo* maksaa
- 11 *ilmapalloja on* paljon
- 13 poika *kysyy*: paljonko *ilmapallo* maksaa
- 15 *hän ostaa yhden* *ilmapallon*
- 17 poika menee
- 19 *ilmapallo lentää*
- 21 *ilmapallo* lentää, poika itkee

## Tulkinta Antonin tavoittelemista muodoista:

- 4 poika *menee* ulos
- 6 poika *sanoo*: minä haluan *pallon*
- 10 *hän ostaa yhden* *pallon*
- 14 *pallo* lentää
- 17 poika itkee

Tietenkin voi päällisin puolin näyttää siltä, että tulkinat ovat mahdollisia ja että vastaavanlainen analyysi sujuisi suhteellisen ongelmattomasti muisakin yhteyksissä. Joitakin häiritseviä elementtejä - kuten oppijan esittämät avunpyynnöt (esim. Phung, rivi 19), toistot (Phung, 7), koodinvaihdot (Anton, 17) - analyysiin tietysti jää, mutta nehan voi karsia kuvauksesta pois.<sup>7</sup> Mihin muuhunkaan oppija voisi pyrkiä kuin ns. natiivin suomenpuhujan kaltaiseen tuotokseen - vai voisiko? Mutta kuka tai mikä on natiivi? (Vrt. esim. Sharwood Smith 1992.) Entä onko oppijan intentio sama kuin kirjoitetun kielen mukainen täydellinen ilmaus, johon tutkija väistämättä päätyy käyttäessään intuitiotaan? Ja onko oppijan intentio todella aina näin yksiselitteisesti pääteltävissä?<sup>8</sup> Tällainen vertailukohta, joka ei lainkaan ole harvinainen toisen kielen oppimista koskevissa tutkimuksissa, vastaa kieli-tieteessä usein käytössä olevaa keksittyä aineistoa.

Mitä edellä esitetyn kaltaisen, ideaalistetun kielimuodon tilalle voisi sitten tarjota, jos oppijan tuotosta halutaan verrata johonkin? Keksityn aineiston sijaan vertailukohtana voi ja pitäisi olla todellinen kielenaine. Yksi tapa on kerätä vertailuaineistoa äidinkielisiltä puhujilta ja kirjoittajilta. Mitä esimerkiksi samanikäiset suomenkieliset lapset sanoisivat samassa tilanteessa, jossa edellä tarkastelimme suomenoppijoita? Sanoisivatko he fiktiivisen tutkijan esittämien oletusten tavoin? Seuraavassa Antonin ja Phungin ikätoverit - Pekka ja Merja - kuvailevat samaa kuvasarjaa:

### Pekka:

- 1 S: nii mi- kerro mitä tässä tässon semmone pieni tarina
- 2 P: / tää lähtee jonnekki huvipuistoo sit se ostaa sieltä
- 3 ton m ilmapallon sit se lähtee / sit se lähtee koTIIN
- 4 sit sen ilmapallo karkaa ja sit se itkee
- 5 S: mm

### Merja:

- 1 S: täältä voit kato alottaa ja se jatkuu siellä
- 2 M: m m <mais kautus> täällä tää ukkeli kävelee auringoi-
- 3 sessa ilmassa
- 4 S: mm
- 5 M: tiellä
- 6 S: mhm
- 7 M: sit tossa toisessa kä- se näkee ilmapallonmyyjän
- 8 ja se / ostaa siltä yhe ilmapallon
- 9 S: joo+o
- 10 M: / sit se antaa sille yhen ilmapallon
- 11 S: mhm
- 12 M: ja neljäsnessä taas se tota menee iloisena takasim
- 13 päin mutta sit se päästää tai siltä lipee se
- 14 S: mm
- 15 M: ja vitosessa se o surullinen
- 16 S: [joo]
- 17 M: [eiku] korjaan kutosessa
- 18 S: joo+o joo

Ilmeisestikään tutkijan intuition mukainen, idealistettu vertailukohta ei tee oikeutta oppijoiden tuotoksille. Syntyperäisten tuottamat kuvaukset tapahtumaketjusta ovat lähempänä oppijoiden tuotoksia, mutta kuten nähdään ja etukäteen saattoi arvatakin, syntyperäistenkin kesken on eroja kertomisstrategioiden valinnoissa ja muussakin. Siis: kuka on natiivi? Absoluuttista natiivipuhujan mallia vertailukohdaksi ei ole, mutta tutkijan intuitiota parempia suuntaviivoja analyysille antaa syntyperäisten todellinen kielenkäyttö.

Oppijoiden kieltä voi verrata todelliseen kielenainekseen muullakin tavoin. Koska oppijansuomen tutkijaa kiinnostaa nimenomaan oppimisen eteneminen, on luonnollista kerätä aineistoa reaaliajassa sillä tavoin, että samat menetelmät toistuvat aineistonkeruun aikana. Oppijan kieltä voi siten vertailla oppijan kielimuotoon toisena ajankohtana. Seuraavassa esimerkissä Phung ja Anton kuvailevat samaa kuvasarjaa neljä kuukautta myöhemmin.

## Phung2:

- 1 S: no niin / mitä jos me katottas taas vähän / kuvia
- 2 / katottasko vaikka / muistaksä tämmösen? / tää oli
- 3 vähän erillaine kun noi / toiset kuvat
- 4 P: /// tämä / tämä poika / hän me:n:e aurinko pais-
- 5 ta
- 6 S: hmm
- 7 P: ja hän sanoo / hän sanoo mitä minä en tiedä / hän
- 8 otta yksi il- ilmapallo hän menee / ilma lentä rik-
- 9 ki
- 10 S: mm <naurahtaa> joo

## Anton2:

- 1 S: muistaksää / tällstä /// Zlaitetää vähän että näät
- 2 paremminZ /// kerrotko vähä?
- 3 A: // hän kävele ulkona
- 4 S: mm
- 5 A: / ja hän s- toi poika sanoo minä haluan yksi pallo
- 6 S: joo+o
- 7 A: ja / hän ot- hän otta yksi palLO
- 8 S: mm
- 9 A: ja kävele ulkona
- 10 S: mm
- 11 A: // Xminä en ti(e)dä mikä tää onX
- 12 S: tuulee
- 13 A: joo / ja pallo pois
- 14 S: joo
- 15 A: ja hän itke
- 16 S: joo <naurahtaa> hyvä

Kuten näistä fragmenteistakin voi nähdä, oppijan kieli on muuttunut monella tapaa muutamassa kuukaudessa<sup>9</sup>. Oppijat tuottavat edelliskertaa kompleksisempia rakenteita sekä uusia sanoja ja taivutusmuotoja. Ensimmäisen kuvauksen kertomisstrategiaa (ks. esim. Bamberg 1987) voisi kutsua nominaaliseksi: kuvat kuvailtiin irrallisina yksiköinä, päähenkilöön viitettiin aina substantiivilla ja pronomineja vältettiin. Toisella kerralla Phung ja Anton ovat siirtyneet temaattinen subjekti -strategiaan: lausumanalkuinen paikka on varattu päähenkilölle, ja hänestä käytetään pronomineja toisen maininnan yhteydessä. Toisella kerralla vaikuttaa myös siltä, että oppijoiden ja kohdekielisen puhujan vuorovaikutuskin on muuttunut merkittävästi: oppijat eivät tarvitse enää yhtä paljon kohdekielisen puhujan tukea kuin oppimisen alkutaipaleella.



Milloin voi sitten sanoa, että jotain on opittu? Virheanalyysi ja tuotokseen keskittyvä näkemys vaatisi useita<sup>10</sup> todisteita muotojen ja funktioiden natiivinkaltaisesta käytöstä, ennen kuin sanaa oppiminen käytettäisiin. Toinen tapa olisi nähdä asia prosessin kannalta: oppimisen ajankohta määriteltäisiin silloin sanan/muodon/funktion jne. ensimmäisen esiintymän<sup>11</sup> kohdalle. Kielen kehittymiseksi tulkittaisiin myös muutokset kohdekielestä pois päin (ns. taantumet), sillä ne olisivat osoitusta siitä, että oppija prosessoi havaitsemiaan kielenaineiksia ja rakentaa niiden pohjalta hypoteeseja, jotka muuttuvat kielenomaksumisen vielä ollessa käynnissä. Oppija etenee prosessissa ja oppii, vaikka virheanalyyttisin silmälasein tilanne tietysti näyttäisikin päinvastaiselta.

## LISÄÄKÖ OPIJANSUOMEN TUTKIMUS TIETOA?

Mitä lisättävää oppijansuomen tutkimuksella voisi olla suomen kielen kuvauksemme? Tietämyksemme suomen kielestä on nykyään hyvin monipuolinen. Kuten Kalliokoski (1993: 98 - 99) toteaa, viime vuodet ovat olleet suomen kielen tutkimukselle tuottoisia monien kielen käyttöön keskittyneiden suuntausten vuoksi; mm. funktionaalinen syntaksi, pragmaatiikka, diskurssintutkimus ja keskusteluanalyysi ovat nopeasti kehittyneitä tutkimusalueita. Kalliokoski kehottaaakin suomi toisena kielenä -alalle ryhtyviä tarkastelemaan ensin, miten jo olemassa olevaa tietoa suomen kielestä ja sen käytöstä voisi hyödyntää. Asian voi kuitenkin kääntää toisinkin päin ja väittää: suomi toisena kielenä -tutkimus tulee vastaisuudessa hyödyttämään muuta fennistiikkaa. Se tulee lisäämään tietämystämme suomen kielestä sinänsä: suomen kieli näyttää erilaiselta, kun sitä tarkastelee esimerkiksi vietnamin tai venäjän kielen näkökulmasta - verrattuna äidinkielen näkökulmaan, josta suomen kieltä on tähän mennessä lähes yksinomaan tutkittu. Vasta rakentumassa olevan suomen kielen taidon tutkimus kertoo siitä, mikä on kielessä keskeisintä niin rakenteen kuin kommunikaationkin kannalta.

Oppijansuomen tutkimus tuo uuden tiedon lisäksi muutakin uutta fennistiikkaan. Se haastaa pohtimaan uudelleen käsitystämme kielestä ja kielen analyysissa käytettävistä työkaluista, kuten puhutun suomen tutkimuksen esiinmarssikin on tehnyt. Lisäksi se vaatii määrittelemään uudelleen suomen kielenkin: kielimuotojen kirjo on nykyään merkittävästi laajempi kuin vielä muutama vuosi sitten.

## VIITTEET

<sup>1</sup>Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamasta hankkeesta "Suomi toisena ja vieraana kielenä".

<sup>2</sup>Käsitteistä **suomi toisena kielenä** ja **suomi vieraana kielenä**, ks. tarkemmin Latomaa & Tuomela 1993.

<sup>3</sup>Normatiivisesta näkökulmasta oppijan kieleen, ks. myös Piirainen-Marsh 1994: 214 - 223.

<sup>4</sup>Nimet ovat pseudonyymeja.

<sup>5</sup>Samaa kuvasarjaa on käytetty myös The Ecology of Adult Language Acquisition -hankkeessa, ks. esim. Strömqvist & Day 1993.

<sup>6</sup>Litterointimerkit on kuvattu liitteessä 2. Kiitän Kata Hyväristä ja Mika Lähteenmäkeä tässä artikkelissa käytettyjen esimerkkien litteroinnista.

<sup>7</sup>Koska ideaalistus aiheuttaa käytännössä lukuisia luokitteluongelmia, voi syystä olettaa, että virheanalyttikkojen roskakorit ovat melkoisen täynnä.

<sup>8</sup>Tällainen yksinomaan oppijan produktiin keskittyvä, ideaalistava analyysi on harhaanjohtava siinäkin mielessä, että siinä oppijan puhetta tarkastellaan kontekstista irrallaan. Kokonaan analyysitta jää keskustelukumppanin osuus oppijan vuorojen muovaajana.

<sup>9</sup>Antonin suomen kielen kehitystä kuvataan yksityiskohtaisesti Hyvärisen (1995) pro gradu -tutkielmassa.

<sup>10</sup>Jotkut tutkijat edellyttävät esimerkiksi, että oppijoiden tuotoksista 90 % on oikein ns. pakollisissa konteksteissa. (Ks. esim. Larsen-Freeman & Long 1991: 40.)

<sup>11</sup>Virheanalyttikon näkökulmasta oppimisen alkuvaihe on kaoottinen: oppijan kielimuodossa kaikki tuntuu olevan "sattumanvaraista" ja "sekaisin" eikä siinä siten näytä olevan mitään analysoitavaa. Syynä tähän vaikutelmaan on dikotominen näkemys oppimisesta: kieltä joko osataan tai sitä ei osata. Oppiminen on kuitenkin todellisuudessa jatkumo, jolle oppijan kielen ilmiöt asettuvat eri kohtiin, etäälle tai lähemmäksi jatkumon toista ääripäätä, kohdekieltä.

## LÄHTEET

- Bamberg, M. 1987. *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dufva, H. 1994. Menikö mönkään vai metsään? Kielitiede, suomen kieli ja puhumisen psykologia. *Virittäjä* 1, 44 - 59.
- Hakulinen, A. (ed.) 1989. *Suomalaisen keskustelun keinoja 1*. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Helasvuo, M.-L. 1988. Mitä puhutusta ja kirjoitetusta kielestä ja niiden eroista on sanottu fennistiikassa? *Virittäjä* 3, 395 - 401.
- Hyvärinen, K. 1995. *Suomi toisena kielenä: rakenteen ja tarinallisuuden kehitys 7-vuotiaan venäjänkielisen oppijan kertomuksissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Kalliokoski, J. 1993. Suomi vieraana kielenä vuorovaikutuksen näkökulmasta. In Suojanen, M. K. & Kulkki-Nieminen, A. (eds.) *19. Kielitieteen päivät Tampereella 8.-9. toukokuuta 1992*, 97 - 116.
- Kieli ja sen kieliopit - opetuksen suuntaviivoja 1994*. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Larjavaara, M. 1992. Vieraat kielet ja suomi. *Virittäjä* 2-3, 125 - 126.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Latomaa, S. & Tuomela, V. 1993. Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 2, 238 - 245.
- Laurinen, L. & M.-R. Luukka (eds.) *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*. AFinLAN vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 52. Jyväskylä: AFinLA.
- Martin, M. 1995. Suomalaiset taivutusmuotoja tunnistamassa. Tässä julkaisussa.
- Nuolijärvi, P. 1995. Miten lähestyä puhuttua kieltä? In Takkinen, R. & M.-L. Haapanen (eds.) *Monikielinen Suomessa*, 4 - 13.
- Piirainen-Marsh, A. 1994. Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. In Laurinen, L. & M.-R. Luukka (eds.) *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*, 211 - 236.

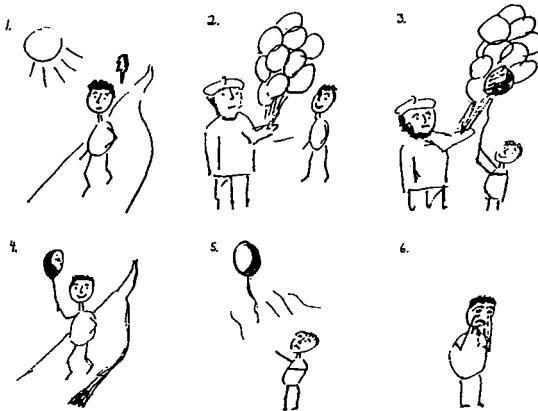
Sharwood Smith, M. 1992. The Death of the Native Speaker. Paper read at the Second Eurosla Conference, Jyväskylä, June 4-7, 1992.

Strömqvist, S. & D. Day 1993. On the Development of Narrative Structure in Child L1 and Adult L2 Acquisition. *Applied Psycholinguistics* Vol. 14, 135 - 158.

Suojanen, M. K. & A. Kulkki-Nieminen (eds.) 1993. *19. Kielitieteen päivät Tampereella 8.-9. toukokuuta 1992*. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 16. Tampere: Tampereen yliopisto.

Takkinen, R. & M.-L. Haapanen (eds.) 1995. *Monikielinen Suomessa*. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 28. Helsinki: Yliopistopaino.

## LIITE 1: Kuvasarja



## LIITE 2: Litterointimerkit

/	lyhyt tauko
//	pitkä tauko
///	erityisen pitkä tauko
?	selvä kysymys
:	äänteen pidennys
+	legatoääntämys
-	kesken jäänyt ilmaus
alleiviivaus	poikkeavalta kuulostava ääntämys
Z__Z	muuta puhetta hiljaisempi jakso
X__X	muuta puhetta nopeammin puhuttu jakso
h__	sisäänhengitetty jakso
KAPITEELI	poikkeavan painolliset ilmaukset
* *	koodinvaihto
[ ]	päällekkäispuhunta
( )	epäselvä jakso
< >	litteroijan kommentit