

## Suomen opetus vieraana kielenä: kokemuksia ja ongelmia<sup>1</sup>

*Eila Hämäläinen*

Suomen kielen opettaminen ulkomaalaisille ei nykyisellään ole näin pienen maan yritykseksi suinkaan vähäistä toimintaa. Suomi tukee virallisesti ulkomaisten yliopistojen suomen kielen opetusta ja tutkimusta opetusministeriön lähettämien tai avustamien lehtoreiden välityksellä; sellaisia opetuspisteitä on viitisenkymmentä ja oppilaita niissä arviolta neljä tuhatta. Kesäisin järjestetään useita eritasoisia kielikursseja — järjestäjinä opetusministeriö sekä eri järjestöt ja kesäyliopistot. Valtio myöntää joka vuosi apurahoja suomen kielen ja Suomen kulttuurin opiskelijoita ja tutkijoita varten. — Myös yliopistot ja korkeakoulut ovat jo kauan ottaneet huomioon ulkomailta tulleiden opettajiensa ja opiskelijoittensa suomen kielen opetuksen tarpeen. Helsingin yliopistossa alettiin pitää suomen kursseja vuonna 1952, jolloin englannin lehtori Elsa Vuorinen piti muutamia viikkotunteja parillekymmenelle oppilaalle. Hänen jälkeensä ovat opettajina toimineet ja monta vuosikurssia suomen taidoilla varustaneet Maija-Hellikki Aaltio ja Marja-Liisa Steiner, ja viime vuosina opettajamääriä on lisätty niin, että ulkomaalais-

opetuksessa on nyt neljä lehtoraattia. Lisäksi Kielikeskus on palkannut tuntiopettajia yhdelle erikoiskurssille.

Ulkomaalaisopiskelijoita on Helsingin yliopiston kirjoissa viimeisten tietojen mukaan vähän yli 300. Kaikki heistä eivät tarvitse suomen kielen taitoa opiskelusaan, koska ulkomaalaisopiskelija voi monissa aineissa suorittaa tentit vieraalla kielellä. Mutta suurin osa käy kielikursseilla.

Yliopiston ulkomaalaisopetuksen suomen kursseja on joka lukukausi yli 20 erilaista, syyslukukaudella lisäksi erityinen intensiivikurssi. Kurssit jakautuvat kahteen lohkoon: peruskursseihin ja arvosanaopetukseen. Vuonna 1976 perustettiin historiallis-kielitieteelliseen osastoon ulkomaalaisia varten uusi arvosana, Suomen kielen ja kulttuurin approbatur. Se on nyt monien ulkomaalaisten aineyhdistelmän sivuaineena ja sen opiskeluoikeus myönnetään myös ilman loppututkinnon aietta opiskeleville. Approbaturkurssilaiset ovat kirjoilla yliopistossa, samoin Kielikeskuksen intensiivikurssille otetaan vain yliopistoon kirjoittautuvia eri alojen opiskelijoita. Mutta peruskurssit toimivat avoi-

---

<sup>1</sup> Esitelmä Kotikielen Seurassa 4. 5. 1978.

men yliopiston periaatteella. Niihin osallistuu sekä yliopiston opiskelijoita että yliopiston opettajia — vieraiden kielten lehtoreita — ja esimerkiksi vieraskielisten koulujen opettajia, ulkomaisten lähetystöjen virkailijoita, koulujen vaihto-oppilaita ja monia erilaisia työ- ja perhesuhteiden Suomeen tuomia ihmisiä.

Äsken sanomastani voikin jo päätellä, että suomen opettaminen ulkomaalaisille ei edes yhdessä talossa ole yhtenäinen, saman mallin mukainen tapahtuma. Yliopiston kursseilla on nyt jokseenkin vakiintunut käytäntö, ts. selkeä kurssien porrastus ja keskinäinen verkosto, ja approbaturvaatimukset on yhden koevuoden jälkeen uusittu tarpeita paremmin vastaaviksi. Mutta esimerkiksi kaikkien kurssien sisältö ei ole vielä muotoutunut aivan selväksi, joitakin tärkeitä aloja puuttuu, ja kun tulee puhe metodeista ja didaktiikasta, on päivän selvää, että on moniksi vuosiksi kokeilemista riittämiin, koska on pidettävä niin monia erisältöisiä ja eritasoisia kursseja. — Tässä kohdassa huomaa, että suomen kielen opettaja on sentään aika yksinäinen olio. Jonkin suuren maailmankielen opettaja saa jo työnsä alkuvaiheessa apua valtavasta pitkän ajan kuluessa kehitetystä opetusmateriaalista ja tutkimuksista; hänen tarvitsee vain kävellä kirjakauppaan tai opetuspakettikeskukseen ja valita sieltä suoraan käytettävissä olevaa tai ainakin vihjeitä antavaa materiaalia. Suomen kielen opettamista vieraana kielenä ei ole vielä tutkittu, kielioppikirjallisuutta on vähän, toisten opettajien kokeilut ja kokemukset eivät ole kirjoista luettavissa. Opettajan on nojaututtava opetusmenetelmiensä kehittämisessä yleisiin kielenopetusta koskeviin teorioihin ja sovelluksiin, joita niistä on tehty muita kieliä varten.

Tämän vastapainoksi voi mainita yhden työtä tasoittavan asian. Suomessa ei ole ulkomaalaisten kielenopetuksessa sellaisia ongelmia kuin siirtolaisia ja siirtotyöläisiä vastaanottavissa maissa. Esimerkiksi Ruotsissa on jouduttu suhteellisen nopeasti organisoimaan laaja ruotsin kie-

len opetusverkosto ja hankkimaan siihen opettajavoimia sekä laatimaan opetussuunnitelma, joka ottaa huomioon opettavien hyvin erilaisen koulutustason lukutaidottomista akateemisen sivistyksen saaneisiin. Suomen kielen opettajan oppilaat ovat koulutustaustaltaan yhtenäisempi joukko, koska opetus on keskittynyt yliopistoihin ja korkeakouluihin. Tietysti Suomessa on myös vähemmän koulutusta saaneita ulkomaalaisia ja heidänkin pitäisi saada kielenopetusta, mutta missään ei ole paneuduttu heidän erityisongelmiinsa, koska Suomi ei kannusta ulkomaalaisia tulemaan tänne. Siis keskustelu suomen opettamisen didaktiikastakin koskee yliopistodidaktiikkaa. Tulevaisuudessa saattavat antaa uusia opetus- ja tutkimustehtäviä Ruotsista tai muualta palaavat aikuiset äidinkielenä uudelleen opiskelijat. Ulkomaalaisten lasten kielenopetustarvehan on jo huomattu.

Seuraavassa selostan lyhyesti yliopiston suomen kurssien sisältöä ja menetelmiä. Peruskursseja järjestetään suomen-, englannin- ja saksankielisiä. Niillä opetetaan — oppikirjasta ja viikkotuntimäärästä riippuen — 2—4 lukukaudessa tai intensiivikursseilla yhdessä lukukaudessa yleis-kielen ns. perustiedot (siis nominien ja verbien taivutus ja lauseopin pääasiat); sanastoa opitaan karkeasti arvioiden 2000—3000 sanaa.

Peruskieliopin opettamisessa on olennaista, että ainekset valitaan pelkistään ja järjestetään hyvin. On selvää, että yksinkertaiset asiat opetetaan ensin, siis ne, jotka on helppo oppia ja joiden varaan rakennetaan monimutkaisempia; samoin on selvää, että kaikkien kategorioitten kaikkia hienouksia ei käsitellä. Opettaja nojautuu yleensä oppikirjaan, jossa tämä keskittäminen ja järjestäminen on jo valmiiksi tehty; tietysti hän voi tarpeen mukaan muuttaa painotuksia ja käsittelyjärjestystä. Nykyään käytössä olevat oppikirjat alkavat yleensä predikatiivilauseella, tyypillä *mikä tämä on, tämä on kirja.*

Tätä seuraa sitten joko objektin tai paikan adverbiaalinen sisältäviä lauseita. Kysymyslauseet opitaan alussa, relatiivilause ja tärkeimmät konjunktiot melko varhain.

— Verbien muodoista opetetaan ensin aktiivin indikatiivin presens, sen jälkeen imperatiivin 2. persoonana, indikatiivin imperfekti ja menneen ajan liittotempukset. Konditionaali tulee melko varhain. Seuraavaksi ovat vuorossa passiivin muodot (indikatiivi ja konditionaali). Sitten siirytään nominaalimuotoihin ja niiden käyttöön lauseenvastikkeissa; rakenteiden esittämisjärjestys vaihtelee eri kirjoissa. Viimeiset muodot ovat potentiaali ja imperatiivin 1. ja 3. persoonana. — Nominien taivutus alkaa joko adessiivista ja inessiivistä tai genetiivistä ja partitiivista, sen mukaan missä järjestyksessä lauseenjäsenet opetetaan. Paikallissijat käsitellään joko yhtenä kokonaisuutena tai lomittain subjektin ja objektin sijojen kanssa. Essiivi ja translatiivi tulevat joko alkeiskirjan lopussa tai jatkokirjan alussa. Abessiivi, komitatiivi ja instruktiivi ovat verbien potentiaalinen ja viimeisten imperatiivimuotojen tienoilla kurssin lopussa. Monikon muodostaminen käsitellään yleensä siinä vaiheessa, kun tavallisimmat sijat on opittu yksikössä.

Opetustyössä olen kiinnittänyt huomiota muutamien materiaalin järjestämisen ongelmiin. Missä vaiheessa possessiivisuffiksit on opetettava? Entä komparaatio? Millä tavalla, mistä yksikön muodosta lähtien monikon muodostus on parasta opettaa? Pitäisikö passiivi opettaa vähän aikaisemmin kuin oppikirjoissa yleensä, koska sitä tarvitaan puhkielessä? Kuinka järjestetään parhaiten verbien ja nominien muotojen vuorottelu (esim. imperfekti ja pluraali)? Miten opetetaan eksistentiaalilauseen ja normaalilauseen ero; jossakin materiaalissa tämä on alusta asti mukana, toisessa taas huomaamattomampi. Kerätäänkö yhteen kuuluvat asiat yhteen vai hajotetaan isot asiat pienemmiksi osiksi (esim. paikallissijat tai menneen ajan muodot)? Tämäntapaisten kysymysten vastaukset riippuvat siitä, mi-

tä on tarkoitus painottaa: esimerkiksi puhumista vai kielen kielipiillisen systeemin tuntemista, kirjakieltä vai puhekieltä jne.

Alkeiskurssilla on luonnollisesti kaksi päätavoitetta: opettaa kielen rakenne, se miten kieli toimii, ja opettaa opiskelijat selviytymään suomeksi erilaisissa kielellisissä tilanteissa, joihin he maassa asuessaan ja opiskellessaan joutuvat. Puhumista ja puhutun ymmärtämistä harjoitellaan niin paljon kuin suurissa ryhmissä on mahdollista. Suomenkielisillä kurseilla oppilaat tottuvat alusta alkaen kuuntelemaan suomea — tietysti kuitenkin on se rajoitus, että kieli on vain yhden ihmisen, opettajan, puhumaa — ja tottuvat omaksumaan kurssin tiedot suomeksi, koska kaikki selitetään vain suomen kielellä. Myös englannin- ja saksankielisillä kurseilla puhutaan jo varhaisessa vaiheessa paljon suomeksi.

Ääntämisen opettaminen on tärkeä alkeiskurssien tehtävä. Siinä on ehkä alue, jolla monilta opettajilta puuttuu perusteellinen koulutus. Tietysti opettajan ei tarvitse osata fonetiikkaa ollakseen hyvä malli, ja ääntämään opitaan matkimalla mallia, ei teoreettisten selitysten kautta. Mutta opettajan täytyisi kuitenkin osata tuottaa harjoitusmateriaalia ja ohjata oppilasta silloin, kun mallin jäljittely ei tuota toivottua tulosta. Se taas tarkoittaa, että opettajan pitäisi tuntea oppilaan oman kielen äännesysteemiä. Helsingin yliopiston opetusryhmät koostuvat monen eri kielen puhujista. Suomenkielisillä kurseilla saattaa olla oppilaita 20 eri maasta, eikä saksan- ja englanninkielisten kursienkaan oppilaiden äidinkieli aina ole saksa tai englanti. Tällaisessa tilanteessa on työlästä opettaa ääntämistä kontrastiivisesti, vaikka sattuisikin tietämään jotakin edes muutaman kielen äänneistä ja prosodiasta. Käytännössä on keskityttävä siihen, mikä on välttämätöntä sanojen ja muotojen tunnistamiseksi ja erottamiseksi; suomen kielessä tämä tarkoittaa keskittymistä äänneiden kvantiteettieroihin. Laatueroja ei ehditä hioa, vaan on tyy-

dyttävä korjaamaan pahimpia virheitä ja toivomaan, että oppilaiden korva kehittyvä kuulemaan — ja että suomalaisilla on hyvä sietokyky vierasta ääntämystä kohtaan.

Miten sitten opetetaan ulkomaalaiselle ne 2 000—3 000 sanaa, jotka mainitsin peruskurssin sanavarouiksi? Juuri sanojen oppiminen on monille aikuisopiskelijoille vaikeinta, koska se vaatii ulkomuistia. Alkeiskurssilla on pääosa sanoista helppo liittää konkreettisiin tilanteisiin: opetellaan esineiden nimiä ja silminnähtäviä ominaisuuksia ja verbien ilmaisema toiminta voidaan näytellä tai piirtää taululle. Mutta joskus tulee raja havainnollisuudellekin ja on pakko opettaa abstraktisikin sanoja. Opettaja voi helpottaa mielenpainamista käyttämällä sanoja erilaisissa konteksteissa, pitämällä huolta sanojen toistumisesta, opettamalla synonyymeja ja vastakohtia, merkityskenttiä ja sanaperheitä. Mutta sanavaraston kartuttamiseen ei liene parempaa keinoa kuin hellittämätön lukeminen, ja siihen oppilaita on kaikin keinoin kannustettava. Kannustaminen on ymmärrettävä hyvin konkreettisesti: opettajan täytyy auttaa aloittelevaa lueksijaa sopivan luettavan löytämisessä. Hyppäys oppikirjasta oikeaan kirjallisuuteen on suuri, ja suomeksi ei ole vielä juuri tehty kielellisesti helpotettuja tai selityksin varustettuja lukemistoja tähän välivaiheeseen.

Sanojen osaamisella tarkoitetaan ylimalkaisesti puhuen niiden merkityksen tietämistä. Sanasta täytyy kuitenkin tietää myös sen morfologiset ja syntaktiset ominaisuudet: suomen sanoista puheen ollen siis vartalot ja taivutusmuodot, rektiot jne. On pakotettava oppilaat alussa opiskelemaan teema; *water, Wasser, voda* ei ole vain *vesi*, vaan se on *vesi* : *veden* : *vetten* : *vettä* jne. Rakenneharjoitusten ja kontekstien avulla luodaan kuva siitä, mihin yhteyteen mikin vartalo ja muoto kuuluu. Myöhemmin kun opiskelijalla on jo käsitys suomen sanojen typologiasta, hän osaa sijoittaa uudet sanat entisten malliin. Monia verbejä ei voi opettaa, ennen kuin

niiden yhteydessä esiintyvät sijamuodot on opittu: *pitää jostakin, tulla joksikin* jne.

Alkeiskurssien oppikirjojen sanastolta vaaditaan paljon. Sen täytyy esitellä tärkeimmät sanatyypit ja vartalovaihtelut, sanojen täytyy olla suurifrekvenssisiä, ns. tavallisia sanoja, joita oppilas pääsee heti käyttämään, ja sen täytyy palvella myös sanavaraston kartuttamista, niin että sen pohjalle voidaan rakentaa uutta. Siinä tulee lisäksi olla sanaluokkia sopivissa suhteissa ja riittävä määrä muoto- ja lauseopillisia yksiköjä, niin että jo hyvin pienellä sanavarastolla voi tehdä suuren määrän lauseita. Tämä koskee siis alkuvaiheita, jolloin kaikki on uutta ja sanat, muodot ja peruslauseet kulkevat opitusta käsi kädessä. Jokainen alkeisopetuksessa käytettävän materiaalin laatija tietää, miten vaikeaa on tyydyttää kaikkien toiveita. Jos oppikirja keskittyy perusrakenteiden opettamiseen vähillä sanoilla, joku pitää sitä kenties lapsellisena tai ei näe, mitä hän itse asiassa on oppinut. Jos kirja taas haluaa antaa käytännön tilanteiden sanastoa, on harkittava, onko tilanteet otettava turistin elämästä vai onko syytä vaihtaa hotellit, kantajat ja rahanvaihdot ym. kansainväliset asiat maassa asuvan ihmisen jokapäiväisen elämän tilanteisiin. Jos kirja syöttää runsaasti kaikenlaisia sanoja ja opittava kieli vaatii paljon muoto-opin oppimista, häviää rakenteiden oppiminen sanaston vaatimaan energiaan. Sitä paitsi jotkut opiskelijaryhmät toivoisivat sellaista perusopetusta, joka käyttäisi heidän oman alansa sanastoa. Toistaiseksi ei yliopistossa ole ollut mahdollista järjestää tukipistesejakaan eri aineiden opiskelijoiden luentojen kuuntelua ja alan oppikirjojen lukemista helpottamaan.

Peruskurssien opetusmenetelmiä on vaikea nimittää minkään metodin nimellä — jos ei sitten sanota terveen järjen menetelmä — mutta jos jotain totunnaista termiä käyttäen kuvailisin niitä, voisi lähinnä puhua audiovisuaalisen ja audio-oraalisen, suoran metodin, ja ns. traditionaalisen metodin yhdistelmästä ja muunnel-

mista. Kielelliset merkit opitaan kontekstin kautta, tilanteista, ei omaan kieleen kääntämällä (opettaja siis ei käännä, oppilaathan voivat tehdä senkin). Kuvat ja muu havaintomateriaali edustavat yhteyttä aitoihin tilanteisiin. Tekstin ymmärtäminen kontrolloidaan sisältökysymyksiin, dialogein, leikein jne. Siinä oppilaat saavat samalla puheharjoitusta. Kielelliset kategoriat opitaan malleista jäljittelemällä, toistamalla ja muuntamalla. Mutta oppilaat eivät tee struktuuriharjoituksia sokkoina, vaan he saavat teoreettiset kielelliset selitykset siitä, mitä harjoitellaan. Suomenkielisillä kursseilla selitykset ovat aluksi tietyistä niukoista, kunnes luokansisäinen mikrokieli karttuu. Kontrastiivinen näkökulma on mukana aina kun se on mahdollista. Opettaja voi selittää jonkin kielellisen asian vertailemalla sitä jonkin yleisesti tutun kielen ilmaisukeinoin tai hän voi auttaa jotakin oppilasta pääsemään eroon tietystä virheestä selittämällä, miten virhe johtuu oppilaan omasta kielestä. Kääntämistä ei juuri voida käyttää harjoittelumuotona, vaikka monet oppilaat siitä pitäisivätkin. Yksikielisissä luokissa kääntäminen käy päinsä, mutta monikielisissä ryhmissä se on mahdotonta. Olen kuitenkin joskus käyttänyt sellaista pirstuskeinoa, että olen jakanut oppilaille paperin, jossa on muutamia lauseita jokaisen oppilaan omalla kielellä; lauseet sisältävät ilmauksen, joka täytyy kääntää suomeksi harjoiteltavaa ilmausta käyttäen. Esim. essiivin käyttöä ja konditionaalin ilmaisutehtäviä sekä passiivia olen kerannut tällä tavalla. En tiedä, onko menetelmä auttanut oppimaan, mutta uskon, että opiskelijalle tulee hyvä mieli, kun hän edes joskus saa nähdä omaa kielensä oppitunnilla ja tuntee siten, että hänen persoonastaan välitetään. Ennen kaikkea tämä koskee niitä, joiden kieltä ei Suomessa paljon osata. Opettajakaan ei tietysti osaa kaikkien kieltä, mutta useimmista kielistä löytää hyviä lauseita kielen kieliopeista.

Yritän nyt kuvailla, millainen on yksi

keskimääräinen alkeiskurssin oppitunti, sellainen tunti, jolla on tarkoitus keskittyä rakenneharjoituksiin, siis kielioppiin, ei tällä kertaa tekstin lukemiseen eikä tilanneharjoituksiin. Yleensä tuntia ei kuitenkaan aloiteta suoraan kielioppiin käsisikäymällä, vaan aluksi verrytellään esim. juttelemalla jostain ajankohtaisesta asiasta (miksi liputetaan, mitä lehdet kirjoittivat aamulla Vanhan ylioppilastalon palosta, minkäväreiksi Tuomiokirkko maalataan, mitä eilen tapahtui Roomassa jne.). Opettaja käyttää tahallaan muutamia sanoja, joita ei ole opetettu kurssilla. Siten oppilaat tottuvat ymmärtämään muutakin kuin valmiiksi pureskeltua ja nauttimaan siitä, ja he saavat muotojen harjoittelun vastapainoksi käyttää kieltä mahdollisimman aidossa kommunikaatiotehtävässä.

Sitten alkaa läksyn käsittely. Edellisellä kerralla on opiskeltu monikon partitiivin muoto ja tuotettu muuntamisdrillien avulla sellaisia lauseita kuin *Täällä on vain muutamia tuoleja. | Yliopistossa on paljon ulkomaalaisia. | Tekstissä on vaikeita sanoja. | Kirjassa on kauniita kuvia. | Posti tuo paljon kirjeitä. | Minä ostan kukkia. | Kukat ovat kalliita. | Kielet ovat vaikeita. |* Jne. Silloin on siis opeteltu erityyppisten sanojen monikon partitiivin muodostusta, mutta samalla on yritetty herättää oppilaiden kiinnostus lausetyyppeihin. Tarkoituksena on nyt opettaa monikon partitiivin käyttöä indefiniittisen kvantiteetin ilmaisussa objektissa ja eksistentiaalilauseen subjektissa. Näihin liitetään myös adjektiivinen predikaatiivi. On helpointa aloittaa objektista. Piirretään kuva kukka-kaupasta. Ensimmäisessä tilanteessa sisään tulee asiakas, joka ostaa KUKAN, toinen asiakas ostaa KUKKIA ja kauppaan jää siis vielä jotakin seuraavalle; kolmas asiakas ostaa KUKAT ja myyjä on iloinen. Keskustellaan nominatiivin ja partitiivin merkityserosta. Oppilaat ovat kuulleet siitä ja akkusatiivin ja partitiivin eroista jo yksikön yhteydessä, kun on puhuttu ainesanoista ja konkreettisista sanoista. Nyt asia kertaantuu.

Nyt siirrytään lauseisiin, joissa subjekti

on monikon partitiivissa. Oppilaat ymmärtävät partitiivin sisällöksi »muutamia, ei kaikkia». Opettaja tähdentää sitä, että partitiivi ilmaisee epämääräistä määrää, siis sitä että ei sanota eksaktia lukua. Nyt kiinnitetään huomio itse lausetyyppiin: *jossakin on jotakin*. Verrataan sitä oppilaiden omien kielten eksistentiaalilauseisiin. Katsotaan, millainen on suomalaisen lauseen sanajärjestys, ja puhutaan siitä, että predikaattiverbi on aina yksikössä. Havainnoidaan luokkaympäristöä ja käytetään tätä lausetyyppiä niin, että tulee sekä nominatiivi- että partitiivisubjekteja.

Sitten predikaattivilause. Siinä on kaksi jäsentä, jotka vaativat erityishuomiota: predikaatti ja subjekt. Opettaja joutuu ehkäisemään harvinaisen mallin *Talot ovat isot* ja kielenvastaisen mallin *Taloja ovat isoja*. Nyt riippuu meneillään olevan oppitunnin pituudesta ja oppilaiden jakسامiskyvystä, opetellaanko ensin mekaanisesti toistamaan oikeaa lausemallia vai selittääkö opettaja säännöt saman tien. Oletetaan, että hän selittää jotakin heti. Predikaativista voidaan yksinkertaisesti sanoa näin alkuvaiheissa, että monikossa on yleensä partitiivi, että ei tarvitse ajatella, onko puhe taloista yleensä vai tiettyistä taloista, joka tapauksessa ne ovat isoja. Sanotaan, että nominatiivin käyttäminen ei ole virhe, mutta että se ei ole nykykielen mukaista. Sitten opetetaan, missä toisaalta on pakko käyttää nominatiivipredikaatiivia: kun puhutaan silmistä, jaloista ym. ruumiinosista tai saksista, housuista ym. monikollisilla sanoilla ilmaistuista asioista. Tässä vaiheessa jätetään syrjään muut nominatiivitapaukset (*ikkunat ovat isot, talvet ovat kylmät* jne.).

Eräissä oppilaitten äidinkieliä ei subjektin indefiniittisyyden muodollinen ilmaiseminen ole rajoittunut vain tiettyyn lausetyyppiin kuten suomessa, jossa partitiivisubjektin tulee kysymykseen vain eksistentiaalilauseissa. Siksi oppilaat pyrkivät panemaan myös predikaattivilauseen subjektin partitiiviin silloin kun he ajattelevat subjektia, jolla heidän omassa kielessään ei olisi määräistä artikkelia. He kääntävät

siis: *The cats are nice.* = *Kissat (tietyt kissat, nämä kissat) ovat kivoja.* *Cats are nice.* = *Kissoja ovat kivoja.* Tämä virhe putkahtaa esiin hyvin usein edistyneilläkin suomen opiskelijoilla. Samasta syystä tulee virheellinen subjektin myös transitiiviverbin yhteydessä, esim. *Paljon suomalaisia puhuvat englantia. Lämpimiä vaatteita auttaa / auttavat paljon.* Vastikään eräs suomea jo hyvin taitava käänsi ruotsinkielisen otsikon »Regler för rökning har minskat lungcancer» käyttämällä partitiivia; se on »tupakointisääntöjä», hän perusteli, koska kysymyksessä on »del», osa, millä hän tarkoitti kvantiteetin indefiniittisyyttä. — Nämä virheet ovat ennakoitavissa, ja alkeiskurssilla opettaja voi pelkistää asian antamalla käytännöllisen neuvon: käyttäkää partitiivia vain lauseen lopussa, älkää aloittako lausetta partitiivisubjektilla. — Partitiivin käyttö irresultatiivisen verbin objektin sijana ja kieltolauseen objektin sekä kielteisen eksistentiaalilauseen subjektin sijana vaatii sitten tietysti aivan erillisiä oppitunteja.

Mutta nyt on esimerkkitunti varmasti loppuillaan. Jos aikaa vielä on, esim. kaksosistunnin toisesta puolikkaasta, se voidaan käyttää puharjoituksiin. Ne voivat tukea äsken opiskeltua asiaa; opettaja voi antaa esimerkiksi postikortteja tai muita kuvia ja panna oppilaat kertomaan toisilleen kuvasta. Sitten keskustelu voi vapautua lausemallien kahleista ja muuttua vapaamuotoiseksi.

Korostan vielä, että tämä oli mahdollinen, kuviteltu, pelkistetty tunti. Opetustapahtuman kuvaaminen on kuin matkavaikutelmien kertomista, kaikkea ei voi kuvata. Opetus on kerrallinen, aina muuttuva tapahtuma, tuskin koskaan opettaa samaa asiaa monta kertaa samalla tavalla.

Seuraavaksi esittelen, millaisia kursseja Helsingin yliopistossa pidetään varsinaisille aineopiskelijoille, approbaturin suorittajille. Nämä oppilaat pystyvät seuraamaan suomenkielisiä luentoja ja lukemaan jokseenkin nopeasti suomalaista tekstiä. Heidän opettamisensa alkaa muis-

tuttaa suomalaisten opettamista, mutta jokaisella kurssilla on kuitenkin otettava huomioon kielitaidon puutteellisuus. Samalla kun opetetaan teoriaa ja lisätään tietoa kielestä, on vielä pidettävä huolta kielitaidon karttumisesta. Luennoiminen suomeksi tälle kuulijakunnalle sisältää omat vaikeutensa. On totuttava puhumaan yksinkertaisesti, että oppilaiden olisi helpompi seurata asiaa. Mutta silloin voi olla vaarana liiallinen yksinkertaistaminen: ei käytä kaikkia muotoja, ei nominaalirakenteita, välitsee aina samoja tuttuja sanoja ja lausetyyppejä. Ulkomaalaisten kanssa ei tietyksi saa loputtomiin puhua liian helpotettuakaan kieltä.

Suomen kielen ja kulttuurin approbaturin tutkintovaatimuksiin kuuluu suomen kielioppia, fonetiikkaa, yleistä kieli-tiedettä, suomen kielen kehitystä, kirjallista ja suullista kielenkäyttöä ja kääntämistä, noin 500 sivua suomalaista kirjallisuutta suomeksi luettuna, kirjallisuudenhistoriaa ja ns. reaalityöitä Suomesta. Lehtorit pitävät kursseja melkein kaikesta tuosta ja kuulustelevat arvosanan osatentteinä. Vielä ei ole tiedossa, minkälainen aineen tulevaisuus on tutkinnon-uudistuskaavailuissa, voiko se liittyä johonkin suuntautumisvaihtoehtoon jne. Ei myöskään voi sanoa, ovatko nykyiset tutkintovaatimukset tarkoituksenmukaisimmat. Tällä hetkellä niiden suurin ero yleisiin suomen kielen approbaturvaatimuksiin verrattuna on viron kurssin puuttuminen ja kirjallisuuden osuus, joka on samantapainen kuin vanhastaan ruotsinkielisten linjalla ja luokanopettajan linjalla.

Kirjallisuuden osuuden suorittaminen on opiskelijalle suuri luku-urakka. Kirjallisuuskurssien pitäminen ulkomaalaisille on puolestaan opettajalle aivan erilainen kokemus kuin kielikurssien opettaminen. Opettajan tehtävänä on toimia jonkinlaisena esilukijana ja auttaa oppilaita kommentoimalla tekstejä kielellisesti ja antamalla välttämättömät taustatiedot historiasta, yhteiskunnasta, luonnosta, kirjailijoista, aatevirtauksista jne. Kirjalli-

suuden lukemisen pitää antaa käsitys maan kulttuurista ja sen asukkaiden elämästä, mutta lisäksi sen pitää tarjota myös persoonallisia elämyksiä. Kirjallinen teksti ei voi olla pelkän kielellisen ymmärtämisen kohde. Kirjallisuustunnilla opettaja saa olla varautunut monenlaisiin tehtäviin ja kysymyksiin. Itse olen pitänyt kirjallisuusseminaarin vasta pari kertaa; ensimmäisellä kerralla tunsin käsitteleväni liikaa kieltä, toisena vuonna liikaa taustatietoja. Havainnollisesti sanoen kun Haanpään Pussisen akka »töytäili talojen pelloilla, pestä hursaisi äveriäämpien alusvaatteita, kartata raapaisi villojakin», voi puhua pitkään koloratiivikonstruktiosta tai selittää yhteiskunnan rakennetta. Näkökulmat riippuvat aina paljon ryhmästäkin.

Äskeinen esimerkki on sopiva havainnollistamaan myös erästä suomalaisen kirjallisuuden lukijaa kohtaavaa vaikeutta. Suomen sanaston ominaispiirteisiin kuuluu runsas onomatopoeittinen ja muu deskriptiivisanasto. Johdinten ja äänne-maalailun mahdollisuuksien ylenpalttisuuteen törmää modernienkin kirjoittajien kielessä, ei vain klassikkoja lukiessaan. Kestää kauan, ennen kuin kielen opiskelija pääsee sen kynnyksen yli, jonka takana on tästä kielen rikkaudesta nauttiminen. Kynnyksen tuolla puolen on paljon työtä ja vaivaa, sillä sanoja ei löydy sanakirjoista, joita oppilailla on käytettävissään. Suomen kielestä ei ole myöskään tehty kielenopiskelijan tarpeisiin sopivia fraasisanakirjoja, joista löytäisi kirjallisuuden ja lehtikielen käyttämän fraseologian.

Tärkeitä alueita, joita approbatur-opiskelijoiden hyväksi täytyisi kehittää, ovat käännös- ja kirjoitusharjoitukset. Kääntämistä käytetään nyt suomen hallinnan testaamiseen ja harjoitteluun. Tentissä oppilaat saavat kääntää seuraavista kielistä: englanti, saksa, ruotsi, tanska, norja, venäjä, puola, unkari, eesti ja poikkeustapauksissa myös romaaniset kielet. On selvää, että käännöstehtävät eivät ole aivan yhdenvertaisia eivätkä testaa aivan tasa-arvoisesti samoja asioita suomen hal-

linnasta, mutta sitä ei ole pidetty kovin vakavana puutteena, koska tentissä on kielitaidon mittarina myös vapaa kirjoitus.

Jos Helsingin yliopiston ulkomaalaisten suomen opetusta voidaan kehittää niin, että on mahdollista jatkaa approbaturtasolta eteenpäin, olisi ehkä mahdollista sisällyttää opetusohjelmaan myös kääntämisen ohjausta. Houkutteleva ajatus olisi esimerkiksi suomenkielisistä ja yhdenkielisistä ulkomaalaisista koostuva kääntäjäseminaari, jossa kukin kääntäisi äidinkielelleen. Ulkomaalaisopiskelijoissa on potentiaalisia kääntäjävoimia, joita kannattaisi tukea ja innostaa. En tarkoita välttämättä kaunokirjallisuuden kääntäjiä, vaan esimerkiksi tieteellisen tekstin tai muun tiedonvälityksen tarvitseman materiaalin kääntäjiä. Kun julkisuudessa keskustellaan kääntäjien löytämisestä ja kouluttamisesta Suomen kulttuuria tunnetuksi tekemään, unohdetaan yleensä aina asiaproosan kääntämisen tarve.

Ulkomaalaisten opettajalta kysytään usein, mikä suomen kielessä on vaikeaa ja minkämaalaiset oppivat suomea helpommin. Tällaisiin kysymyksiin on hankala vastata yleistäen. Oppimisen erot ovat yksilöllisiä, ja edistymiseen vaikuttavat niin monet asiat, että on paha sanoa, mistä eri opiskelijoitten taidon erot johtuvat. Tuntuu siltä, että unkarilaisten oppilaiden ilmiesvä nopea oppiminen johtuu kielisukulaisuudesta, mutta miksi japanilaiset tai saksalaiset edistyvät usein muita paremmin ja esimerkiksi sveitsiläiset tuntuvat ilmiömäisen hyviltä? Japanilaiset oppilaat sanovat itse, että heidän suomen opiskelunsa pääsee vauhtiin nopeasti, koska suomen ääntäminen ei tuota heille vaikeuksia ja sanat jäävät siksi helposti mieleen; japanin ja suomen rakenteessa on niin ikään tiettyjä yhtäläisyyksiä, jotka voivat helpottaa oppimista. Mutta on myös sosiaaliset syyt: japanilainen ei voi käyttää täällä omaa kieltään ja oppii siksi suomea nopeasti. — Indoeurooppalaisista kielistä suomen kieli on ollut niin

kauan kulttuurikosketuksissa ruotsin ja saksan kanssa, että kaikesta erilaisuudesta huolimatta on olennaisilla aloilla paljon yhteistäkin, esimerkiksi syntaksissa ja semantiikassa. Tämän huomaa opetuksessa esimerkiksi ylätonon kursseilla, kun luetaan tekstejä: monet tyylliseikat ja ajattelutapa ovat yhteisiä. Se, että kurseilla olleet saksalaiset ovat edistyneet nopeammin kuin ruotsalaiset, voinee selittyä jälleen oman kielen käyttömahdollisuuksien erosta. Vai olisiko saksan ns. »kieliopillisuus» osaltaan vaikuttamassa? Sveitsiläiset puolestaan ovat omassa maassaan tottuneet moniin kielisiin ja siihen, että on luonnollista opiskella kieliä. Heillä on aivan toisenlainen rutiini kuin jonkin suuren maailmankielen puhujalla, jonka ei ole missään tarvinnut ponnistella tullakseen ymmärretyksi, koska muut ovat ponnistelleet hänen puolestaan. — Lopetan nämä yleistyksyt nyt joka tapauksessa tähän.

Erikielisille ovat luonnollisesti eri asiat vaikeita. Kun oppilaita on paljon ja heidän puhumiaan kieliä ei kaikkia tunne, voi opetuksessa käydä niinkin, että harjoitellaan helppoa asiaa ja vaikeaan jää kajoamatta. Kirjavin vaikeuksien kokoelma löytyy varmaankin ääntämisen alalta. Japanilaiselle on kuten tunnettua *r:n* ja *l:n* erottaminen vaikeaa, koska ne ovat hänelle sama foneemi. Unkarilainen ei kuule *ä:n* ja *e:n* eroa, koska unkarissa ei ole — murteita lukuun ottamatta — lyhyttä *e*-vokaalia. Venäläisen suomen ääntäjän häiritsevin virhe on konsonanttien ääntämisen pehmeinä etuvokaalin edellä. Espanjalaiselle *y* tuottaa vaikeuksia, portugalilaiselle ja monelle muullekin sananalkuinen *h*. Englantia puhuvan äänneet tuntuvat ääntyvän kerta kaikkiaan eri tavalla kuin suomen yleiskielen. Ruotsinkieliset joutuvat ponnistelemaan siksi, että vokaalien ja konsonanttien pituus ei riipu suomessa painosta. Siinä muutamia ylimalkaisia esimerkkejä.

Jos kysyy ulkomaalaisilta, mikä suomessa on vaikeaa, useimmat sanovat, että on vaikea kuulla ja muistaa, onko

sanassa pitkä vai lyhyt vokaali tai konsonantti. Tämä on suuri ongelmakimppu, sillä tässä kytkeytyvät äänteiden tunnistamiseen ja tuottamiseen muotojen oppiminen ja sanojen pitämisen erillään sekä oikeinkirjoitus. Jos oppilas ei erota äänteiden kvantiteettia, ovat esimerkiksi genetiivi ja illatiivi hänelle samanlaiset (*saunan* – *saunaan*, *ostetun* – *ostettuun*), samoin sellaiset sanat kuin *kuka* – *kukka*, *kukaan* – *kukan*, *tapan* – *tapaan* jne. Tästä johtuu myös se, että muuten sinänsä selkeä astevaihtelu tuntuu monista ylläonnolliselta asialta.

Opiskelun alkuvaiheissa on monelle ikävä yllätys, että yksinkertaistakaan asiaa ei saa sanotuksi osaamatta »niitä sanojen loppuja», ts. päätteitä. Ei siis voi puhua niin, että katsoisi sanat sanakirjasta ja panisi ne peräkkäin. Meidän on ilmeisesti vaikea kuvitella, kuinka vieras meidän kieleemme systeemi monille on: tekstistä on sanoista löydettävä takaapäin ne ainekset, jotka omassa kielessä ovat edessä, ja vielä vaikeampaa on tietysti tuottaa itse ainekset oikeassa järjestyksessä. Tästä vaikeudesta päästään kuitenkin pian yli, ja pian opiskelijat saa suostutelluiksi uskommaan, että useimmat suomen sijamuodoista eivät loppujen lopuksi ole vaikeampia kuin jonkin muun kielen prepositiot.

Mutta aivan objektiivisesti täytyy myöntää, että suomen muoto-opin opiskelu on työlästä. Päätemorfeemit ovat helppoja, mutta vartalonvaihtelut tuottavat vaikeuksia. Meillä on samat päätteet yksikössä ja monikossa eikä meillä ole epäsuunnollisia verbejä, mutta silti muotojen oppiminen muistuttaa deklinaatioiden ja konjugaatioiden päähänpänttäystä. Hankalimpia ovat verbien muodot. Yhden esimerkin mainitakseni, kestää kauan, ennen kuin opiskelija osaa pitää erillään vaikkapa *-taa-* ja *-ta-* infinitiivisten verbien kaikki muodot passiivia myöten tai ennen kuin hän selviytyy monien toisiaan muistuttavien johdosten taivutusmuodoista. Perusmuodot sinänsä voisi vielä muistaa (*päästä*, *päästää*; *nostaa*, *nousta*; *kaataa*, *kaatua*; *katua*, *kaduttaa*;

*kantaa*, *kannattaa* jne.), mutta kun taivutuskin on hallittava, opiskelijalle syntyy mielikuva sanaston vaikeudesta. *t-*aineksen runsaus verbien johdoksissa ja tunnuksissa tuntuu aiheuttavan paljon päänvaivaa.

Oma hankaluutensa on siinä, että opiskelija ei löydä tekstissä esiintyvien sanojen perusmuotoa sanakirjasta. Sanakirjoissa ei ole viittauksia heikko- ja vahva-asteisiin muotoihin tai muuhun vaihteluun, koska sanakirjat ovat joko suomalaisille tehtyjä tai liian pieniä. Kun tekstissä on sana *kadotan*, alkeisopiskelija näkee sanakirjassa infinitiivin *kadota*; vasta harjaannuttuaan hän muistaa verrata sanaa muotoon *odotan*, jonka infinitiivin hän muistaa. Kun opiskelija lukee: »Pohjois-Suomen joissa on paljon koskia», hän ihmettelee hetken, miksi relatiivipronominin korrelaatti on yksikössä ja pronomini monikossa ja mitä lauseesta oikein puuttuu; sitten hänelle muistuu mieleen taikasana »*k* menee pois» ja hän löytää sanan *joki*. Tarvitsemme hyviä kielioppikirjoja ja sanakirjoja; miksi ei voisi olla olemassa sanakirjaa, jossa olisi perusmuotojen lisäksi omina haku-sanoinaan myös vartalot?

Mainitsen vielä muutamia vaikeina pidettyjä asioita: niitä ovat omistusliitteellinen nominien taivutus, kolmannen persoonan pronomien käyttö omistusliitteen yhteydessä, aikamuotojen käyttö (esim. venäjän- ja unkarinkielisille ovat menneen ajan tempukset vaikeita, ja venäläisiltä vielä sekoittavat kuvaa aikamuotojen nimet perfekti ja imperfekti, jotka sekaantuvat venäjän kieliopin aspektitermeihin), edelleen rektiöt ja sanajärjestys ja kuuluisa partitiivi. Kiintoisimpia opetustehtäviä näistä ovat epäilemättä kaksi viimeksi mainittua, ja kuten tiedetään, niihin ovat monet ulkomaalaiset opintojensa jälkeen tarttuneet tutkijoina. Viime aikoina on ilmestynyt paljon tutkimuksia, joiden tuloksia opettaja voi soveltaa käytännön työhön. Tarvitaan vain vielä paljon kontrastiivisia havaintoja oppilaiden kielen ja suomen eroista, jotta voi esimerkiksi suunnitella sana-

järjestyksenkin opettamisen.

Näiden yksityisten kielenilmiöiden lisäksi voidaan ilmiselvänä vaikeutena mainita suomen puhe- ja kirjakielen suuret erot. Lauseopissa ensinnäkin teettävät luonnollisesti lauseenvastikkeet ja muut nominaalimuotojen käyttöyhteydet paljon työtä. Näiden aktiivista hallintaa vaaditaan oppilailta vasta approbaturtasolla. Peruskursseilla tapahtuu siirtymisen puhumistilanteita kuvastavista kirjan kappaleista kirjakieliseen ilmaisuun useinkin melko jyrkästi, ja siellä pidetään päätaivoitteena, että oppilaat oppivat lukemaan asiategstejä ja siis hallitsevat tiiviit kirjakieliset ilmaukset lähinnä passiivisesti. Heidän on tunnistettava erilaisia rakenteita ja opittava analysoimaan tekstiä niin, että tietävät, mitkä sanat kuuluvat yhteen. Esimerkiksi täytyy paljon harjoitella attribuuttina olevan partisiipin varaan rakentuvia ns. vasemmalle haaroivia rakenteita, että pystyy selviytymään sanomalehtitekstistä, jossa »virolaista syntyperää oleva Yhdysvalloissa ikänsä asunut rouva» oli ostamassa »Vanhan ylioppilastalon tulipalossa vahingoittuneita alennuksella myytyjä kirjoja» ja sai kokea, miten »eräistä paikoista vuotava katto» loi tulipalotunnelmaa, kun tilapäiselle katolle kertynyt vesi tihkui kirjakauppaan.

Kursseilla opiskellaan ja käytetään yleispuhekieltä, joka on ääntämiseltään ja muodoiltaan lähellä kirjoitettua kieltä ja sen lukemista. Jotkut oppilaat ovat ensin oppineet vähän vapaata puhekieltä, toiset taas joutuvat kirjaviisaina tositalteisiin, joissa he eivät ensin ymmärräkään mitään. Molemmissa tapauksissa oppilaat kysyvät: »Puhuvatko kaikki ihmiset slangia?» »Miksi meidän täytyy puhua kuin kirja?» Näihin kysymyksiin on vastattava huolellisesti, sillä käsitteiden selvennys on tärkeää. On selostettava varianttien, rekisterien ero ja käyttöyhteydet: mitä kieltä opettaja puhuu ja mitkä muut kanavat puhuvat samoin, missä yhteyksissä opettajakin puhuu eritavalla ja kuinka hän silloin puhuu. On syytä ottaa esille tärkeimmät puhe- ja

kirjakielen kieliopilliset erot, jotta oppilaat oppisivat näkemään järjestystä puhekielessäkin ja siten voisivat paremmin ymmärtää kuulemansa. Eroja voidaan käsitellä sopivissa yhteyksissä erikseen ja jossain vaiheessa järjestelmällisesti. Kieliopin teoreettisella, kieltä kuvailevalla kurssilla niihin joutuu joka tapauksessa kiinnittämään huomiota heti alussa suomen fonotaksin esittelyn yhteydessä: eihän voi esimerkiksi sanoa, että suomalaisen sanan lopussa ei ole kahta konsonanttia. Eräiden muotojen morfeemit taas ovat loppuheiton tai i:n katoamisen takia aivan tunnistamattomia, jos muotoja vertaa täydellisiin kirjoitetun kielen muotoihin. Puheessa esiintyvien ilmiöiden vaikutus käsitykseen suomen ortografiasta on niin ikään otettava huomioon.

Edellä oli puhetta muutamista suomen kielen oppimisen kannalta vaikeista asioista, joiden voi sanoa johtuvan kielestä: oppilaiden oman kielen vaikutuksesta tai suomen ominaisuuksista. Kuitenkin, kun ajattelen opetuksessa kohtaamiani vaikeuksia, huomaan että ne eivät enimmäkseen ole lähtöisin kielestä. Tässä joudutaan yleisemmälle opiskelun, aikuiskasvatuksen, ryhmätyön ja kielenoppimisen psykologian ongelmakentälle. Arkipäivän tilannetta voi kuvailla esimerkiksi näin: Tavoitteet ja keinot eivät aina osu yksiin, eivät varsinkaan ryhmäopetuksessa, joka on aina kompromissi. Oppilailla voi olla epärealistinen käsitys kielen opiskelusta: oppilas voi aliarvioida itseään ja kielitaitoaan jatkuvasti ja pitää kielitaitoa jonakin abstraktina korkealla kimaltavana kruununa tai hän voi päinvastoin odottaa liian paljon. Jokaisen myös valtaa joskus laiskuus, väsymys tai turhautumisen tunne, eikä opettaja aina ymmärrä puuttua asiaan oikealla hetkellä. Ryhmässä saattaa olla liian usein vaihtuvia jäseniä tai liikaa tai liian vähän oppilaita. Ryhmässä voi myös syntyä omituisia jännityksiä, joita opettaja ei onnistu laukaisemaan. Kuitenkin ryhmähengen muodostumisella on ensiarvoinen

merkitys varsinkin kun tavoitellaan puhumisvalmiuksia. Oppilaisiin pitäisi kasvat-  
taa suvaitsevaisuutta toisia ryhmän jäse-  
niä ja myös itseä kohtaan. Kaikkien kär-  
sivällisyys ja huumorintaju ei kestä sitä  
identiteetin muuttumista, joka johtuu  
siitä, että voi ilmaista itseään vain vaja-  
vaisesti. Ei riitä, että opettaja osaa olla  
hyvä keskustelukumppani näissä hapa-  
rointivaiheissa, vaan ryhmän muiden jä-  
sentenkin pitäisi olla.

Hahmottelin kerran muutokuvaa oppi-  
laasta, jonka kanssa kielenopettaja on  
lujilla. Yritän kiteyttää muutokuvan piir-  
teitä seuraavasti:

— Tämä oppilas loukkaantuu, kun opis-  
keltavan kielen ilmaus ei vastaa yksi yhe-  
teen hänen oman kiellensä ilmausta.

— Hän loukkaantuu, kun ilmaus ei vas-  
taa hänen kokemustensa ja maailman-  
kuvansa yksityiskohtia. Näin käy esim.  
kun sanojen merkityskentät eivät käy  
yksiin. Myös kun tekstissä jokin asia ta-  
pahtuu eri tavalla kuin elämässä, hän ei  
usko sanakirjaa.

— Hän kuvittelee, että kurssin jokainen  
sana on osattava, ennen kuin voi alkaa  
käyttää kieltä. Jos häneltä puuttuu jokin  
sana hänen aikomastaan ilmauksesta, hän  
ei osaa sanoa toisin. Hän ei osaa siis kier-  
tää kiveä, vaan jää kiroilemaan — omal-  
la kielellään.

— Hän haluaa kääntää kaiken ja saada  
joka elementin selitetyksi. Hänen on vai-  
kea oppia näkemään uutta kieltä sisältä-  
päin.

— Hän ei suostu puhumaan opiskelu-  
kieltä, koska hän ei osaa puhua sitä  
yhtä nopeasti ja moni-ilmeisesti kuin  
omaa kieltään. Hän ei osaa käyttää kieltä

harjoitteluun, vaan puhumisessa on hä-  
nelle tärkeintä saada sanotuksi paljon  
asioita.

— Hänellä ei ole kosketuksia muihin  
tavoitekieltä puhuviin kuin opettajaan ja  
puolison murretta puhuviin sukulaisiin.

— Hänellä on ainakin alussa erittäin  
suuri motivaatio, mutta hän ei ole erityi-  
sen kestävä. Hän on aikaisemmin opis-  
kellut oman kiellensä sukukieliä ja oppinut  
nopeasti. Uudenlainen kieli aiheuttaa  
pettymyksen — ja sellainen uudenlainen  
kieli suomi on monelle.

Kokemukset, joista olen kertonut, ovat  
kertyneet Helsingin yliopiston suomen  
kielen kursseilla. Ulkomailla toimivien  
lehtorien tai ruotsinkielisten koulujen suo-  
men opettajien työkentältä kantautuu  
varmasti samoja mutta osittain erilaisia  
ääniä. Opetusministeriön alainen Ulko-  
maanlehtori- ja kielikurssiasiain neuvotte-  
lukunta järjestää vuosittain sekä ulko-  
maanlehtoreille että Suomessa pidettä-  
vien kesäkursseiden opettajille kokouksia,  
joissa pohditaan opetusalan kysymyksiä.  
Olisi hyvä, jos yhteistyö vähitellen tem-  
paisi mukaansa koko maailmalla hajal-  
laan olevan suomen opettajien joukon,  
jolla on hallussaan suuri määrä tietoa suo-  
men kielestä ja sen opettamisesta, ja jos  
samalla vakavasti keskusteltaisiin myös  
esimerkiksi ulkomaille lähettävien opetta-  
jien kouluttamisesta ja valmentamisesta.  
Olisi hyvä, jos monet lingvistit kiinnostui-  
sivat sellaisista kielitieteen sovelluksista,  
joita tässä työssä tarvitaan. Paitsi tut-  
kimustyössä on myös oppimateriaalin laa-  
timisessa työarkaa monelle ja moneen  
suuntaan.

## The teaching of Finnish as a foreign language

*Eila Hämäläinen*

Finnish as a foreign language is taught in about 50 universities or other institutions abroad, and in several universities and colleges in Finland; there are also summer courses in Finland, arranged by the Ministry of Education and other organizations. Helsinki University has four lectureships in Finnish as a foreign language. About 20 different courses are arranged each term, some of them practical elementary ones open to anyone interested, and some more academic: foreign students can take a degree course (to the »Approbatur» level) in Finnish language and culture.

Depending on the course book used and the number of hours per week, the elementary course teaches the basic grammar and roughly speaking about 2 000—3 000 words in 1—4 terms. There are courses in Finnish, English and German, and at the moment the following books are being used: »Finnish for Foreigners» by Maija-Hellikki Aaltio, »Suomea suomeksi» by Olli Nuutinen, and »Finnisch für Sie» by Marja-Liisa

Steiner and Dieter Assmann. Considerable emphasis is given to oral proficiency and the understanding of the spoken language.

The requirements of the degree course include Finnish grammar, phonetics, general linguistics, the history of the Finnish language, written and oral skills and translation, about 500 pages of Finnish literature to be read in Finnish, the history of Finnish literature, and a familiarity with Finnish institutions and culture. For almost all these requirements there are courses arranged each term.

The article describes the contents of the elementary courses, the materials used and the teaching methods; it also discusses some of the difficulties that arise in teaching morphology and vocabulary, problems concerning the study of literature, and the place of translation in the teaching programme. The second part of the article deals with areas of difficulty in Finnish which have come up during the course of the teaching (in addition to individual points of grammar there is the great difference between spoken and written Finnish, for example), and other language teaching problems. Attention is also drawn to the fact that there is very little material available which could be used to facilitate the teaching and learning of Finnish.

*Osoite:*

*Address:*

*Helsinki University  
Department of Finnish for Foreigners  
Fabianinkatu 33  
SF-00170 Helsinki 17*