

Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa

Suomen kirjakieli ja sen norveja myötäilevä puhuttu yleiskieli poikkeavat melkoisesti yleisesti puhuttavasta yleispuhekielestä.¹ Yleiskielen ja puhekielen eroavuus aiheuttaa vaikeuksia sekä ulkomaalaisopettajille että kielen oppijoille.² Viime aikoina on keskusteltu siitä, minkälainen asema puhekielille pitäisi antaa ulkomaalaisopetuksessa. Esimerkiksi Leena Silfverberg otti tähän kantaa Virittäjän numerossa 2/1993 (s. 251–252). Hänen näkemyksensä mukaan hyvän kielitaidon perusta on kirjakielen hallinta. Puhe- ja kirjakielen eroihin kannattaa hänen mielestään puuttua vasta sitten, kun on opittu koko peruskielioppi, vähän suomalaista tapakulttuuria ja yhteiskuntatietoa, tai silloin, kun oppilas alkaa ihmetellä luokassa opetetun kielen ja luokan ulkopuolella kuulemansa kielen eroja. Silfverberg toi esille myös tärkeän puhekielen opetukseen liittyvän kysymyksen, joka as-karruttaa useimpia ulkomaalaisopettajia: mikä puhekielen muoto pitäisi opettaa?

Pohdin tässä puhekielen asemaa opetuksessa kahdesta hieman erilaisesta näkökulmasta. Ensinnäkin tarkastelen sitä, kuinka paljon opettajat käyttävät puhekielisiä ilmauksia ulkomaalaisia³ opettaessaan. Tämä tarkastelu pohjautuu valmisteilla olevaan tutkimukseeni ulkomaalaisopettajien opetuspuheen piirteistä. Toiseksi tuon esille joi-takin puhekielen opetusta koskevia ajatuk-

sia, jotka ovat syntyneet tutkimukseni myötä. Käsittelen lähinnä suomen opetusta toisena kielenä, en vieraana kielenä, sillä puhekielen merkitys ja sen opetukseen liittyvät ongelmat ovat hieman erilaisia Suomessa ja ulkomailla (ks. termejä *toinen kieli* ja *vieras kieli* Latomaa – Tuomela 1993). Tarkoitukseni ei ole antaa valmiita vastauksia puhekielen opetusta koskeviin ongelmiin, vaan kirjoitukseni on tarkoitettu herättämään ajatuksia ja virittämään keskustelua.

Kielenopetuksen päämäärät

Kielenopiskelun ja kielenopetuksen päämääränä on se, että oppija saavuttaa mahdollisimman hyvän *kommunikatiivisen kompetenssin*. Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita ovat *grammaattisen kompetenssin* lisäksi *sosiolingvistinen kompetenssi* ja *strateginen kompetenssi*. Grammaattinen kompetenssi tarkoittaa kielen leksikon sekä morfologisten, syntaktisten, semanttisten ja fonologisten sääntöjen hallintaa. Sosiolingvistinen kompetenssi koostuu kahdesta tekijästä: sosiokulttuuristen sääntöjen ja diskurssisääntöjen hallinnasta. Sosiokulttuuriset säännöt säätelevät ensinnäkin sitä, mitä on soveliasta sanoa missäkin tilanteessa. Toiseksi ne koskevat sitä, mitkä kielelliset ilmaukset ovat sopivia mihinkin rekisteriin tai tyyliin. Tarjoilija ei esimerkiksi voi kohteliastakaan ilmausta käyttäen määrätä asiakasta tilaamaan tiettyä ruokalajia eikä toisaalta kysyä hienossa ravintolassa asiakkaalta: »No mitäs sä otasit?» Diskurssisääntöjen hallinnassa on kyse kohdekielen diskurssin rakenteen tuntemuksesta. Strateginen kompetenssi tarkoittaa sel-

¹ Ks. loppuviite 1. Tämän kirjoituksen kaikki viitteet ovat loppuviitteitä.

Opetus

laisten verbaalisten ja nonverbaalisten keinojen hallintaa, joiden avulla puhuja selviytyy silloin, kun kommunikaatio on vaarassa häiriytyä puutteellisen kielitaidon vuoksi. (Canale – Swain 1980: 29–31.)

Suomen kielen opetusta on moitiskeltu liiallisesta kieliopin opetuksen dominanssista eli grammaattisen kompetenssin painottamisesta. Esimerkiksi tutkimuksessa, joka kartoitti Suomessa asuvien amerikkalaisten kielellistä tilannetta, haastateltavat kritisoiivat suomen kielen opetusta ja oppimateriaaleja liiallisesta kielioppipainotteisuudesta, kommunikatiivisen aspektin puutteesta ja puhekielen laiminlyömisestä (Latomaa – Newcomb 1991: 38–39, 42). Samantyyppistä kritiikkiä esitettiin myös kirjoitelmissa, jotka kirjoitutin erään yliopiston suomen kielen jatkokurssilla aiheesta »Suomen kirjakieli ja puhekieli ulkomaalaisen näkökulmasta». Kirjoitelmista syntyi päällimmäiseksi sellainen vaikutelma, että luokassa on opittu kirjakieltä ja että puhekielen ymmärtäminen on tuottanut ja tuottaa edelleen vaikeuksia (ks. myös Tarnanen 1993: 38–46). Eroavia mielipiteitä opiskelijat esittivät siitä, missä opintojen vaiheessa ja kuinka paljon puhekieltä pitäisi opettaa: jotkut olivat sitä mieltä, että puhekieli pitää ottaa alusta alkaen opetukseen mukaan, mutta jotkut pitivät parempana sitä, että opiskelu aloitetaan kirjakiielestä. Lainaan tähän muutamia opiskelijoiden kirjoitelmista poimittuja ajatuksia:

Minun mielestäni puhekieltä pitää opettaa vain ymmärtämään mutta ei puhumaan. Minä itse yritän puhua vain kirjakieltä, koska luulen että se on kauniimpi kuin puhekieli. Mutta ymmärtämäänkään puhekieltä ei pitää opettaa heti aleiskurssilla koska se ei ole niin tärkeä kuin kirjakieli. (Venäläinen nainen.)

Tietysti on opittava kirjakieltä tai tarkemmin kielioppia mutta kaikkien kielen peruskäsite tai tavoite ovat ymmärtäminen ja kommunikointi muiden ihmisten kanssa sillä kielellä mitä opiskellaan. Sen takia puhekielen oppiminen on ehdottoman tärkeä alusta lähtien uusille suomen kiel-

tä opiskeleville opiskelijoille. Myöskin jos ei voida kommunikoida edes vähän alkuvaiheessa tämä koko »homma» maistuu puulta ja mielenkiintoisuuden ylläpitäminen tärkeä. – Puheessa löytyy molemmat muodot [puhe- ja kirjakieli] mutta ihmisiä on sanonut minulle että puhun kirjakieltä. Jopa yksi minun potilaisista sanoi minulle että sinä puhut kuten olisit 50–60-vuotias perinteinen suomalainen. (Englantilainen mies.)

Huomasin heti että ne [puhe- ja kirjakieli] eroavat toisistaan. Kurssilla opiskelimme tietysti kirjakieltä ja kun keskustelimme ystävien kanssa en alussa ymmärtänyt mitään. Se oli mielenkiintoista vaikka jonkin verran puhuin vain suomea, koska puhuivat minulle puhekielillä. Osaavatko he yhtään kirjakieltä? – Minä oikeastaan en tiedä missä tilanteissa käytetään puhekieltä. Onko se kaunista? Onko oikein jos lastentarhanopettaja puhuu puhekieltä lapsille? Tarkoittaako se jotakin, jos joku puhuu jotain kieltä ja sitten toista? Siis on vaikeampi tietää, milloin kumpaakin käytetään kuin ymmärtää puhekieltä. (Unkarilainen nainen.)

Opiskelijoiden mielipiteisiin vaikuttanee osin se, millaisia aikaisempia kokemuksia heillä on kielienopetuksesta. Ensimmäinen katkelma heijastaa oppijan omaksumaa käsitystä kirjakielen paremmuudesta ja kauneudesta puhekieleen nähden. Kaksi jälkimmäistä katkelmaa taas osoittavat, että sosiolingvistinen näkökulma on useiden opiskelijoiden mielestä keskeinen opintojen alusta alkaen. Heidän mielestään on tärkeää ei vain tuntee puhekielen muotoja vaan myös tietää, mihin tilanteisiin minkäkinlainen kielenkäyttö sopii.

Syynä kieliopin korostuneeseen asemaan suomen kielen opetuksessa lienee osittain se, että kaikki vieraiden kielten opetus Suomessa ollut perinteisesti kielioppipainotteista. Nuoren ikänsä vuoksi suomi toisena kielenä -opetukselle ei myöskään ole vielä muodostunut omaa, suomen kielen erityispiirteitä tarpeeksi huomioon ottavaa opetustraditiota. (Ks. Latomaa – Newcomb

1991: 42 ja sen lähteitä.) Kielioppipainotteen opetus ei suinkaan ole yksin Suomessa annettavan kielenopetuksen ongelma. Kommunikatiivisen kompetenssin muiden osa-alueiden, sosiolingvistisen ja strategisen kompetenssin, opetukseen on alettu yhä enemmän kiinnittää huomiota myös muualla.⁴

Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajien opetuspuheessa

Ulkomaalaisopettajien opetuspuhetta koskevan tutkimukseni kohteena on neljän yliopistonopettajan (A, B, C ja D) opetuspuhe (ks. myös Storhammar 1993). Kaikki opettajat ovat naisia, ja heidän murretaustansa on erilainen. Olen nauhoittanut kullakin opettajalta kahdenlaista opetustilanteessa tuotettua puhetta: ulkomaalaisille opiskelijoille suunnattua puhetta (US-puhe, pääaineisto) ja suomalaisille opiskelijoille suunnattua puhetta (SS-puhe, vertailuaineisto). Jokaiselta opettajalta on nauhoitettu kahdenlaista US-puhetta: alkeiskurssilaisille suunnattua puhetta (AS-puhe) ja jatkokurssilaisille suunnattua puhetta (JS-puhe). Nauhoitukset on tehty suomalaisissa yliopistoissa ja korkeakouluissa. Tutkimukseni pääkysymykset ovat seuraavat:

1. Miten US-puhe ja SS-puhe eroavat toisistaan?
2. Miten AS-puhe ja JS-puhe eroavat toisistaan?
3. Millaisia yksilöllisiä eroja opettajien välillä on?

Näkökulmaksi olen valinnut yleispuhekielen piirteiden esiintymisen eri opetuspuheen muodoissa (AS-puheessa, JS-puheessa ja SS-puheessa). Tutkittavat yleispuhekielen piirteet ovat pelkistetysti esitettynä seuraavat (vrt. esim. Karlsson 1983b: 232–235):

1. *-i:n* loppuheitto määräsäemissä (esim. *yks, kirjas, tulis, heräs, ens*)
2. *-A:n* loppuheitto määräsäemissä (esim.

talos, meill+on, et)

3. *i*-loppuisten diftongien jälkikomponentin kato pääpainottomissa tavuissa (esim. *sellanen, kirjottaa, anto, antas, sil-lon*)

4. *A*-loppuisten diftongien monoftongiuutuminen (esim. *vaikee, sanoo, rupeen, tau-luu, ihmisii*)

5. aktiivin 2. partisii-pin loppu-*t:n* assimiloituminen ja kato (esim. *tullu, mennys sin-ne*)

6. yleiskielen *d:n* puhekieliset vastineet eräissä sanoissa (esim. *mei(j)än, yheksän, oottaa, en ti(tij)ä*)

7. yleiskielen *ts*-yhtymän puhekieliset vastineet eräissä sanoissa (esim. *seittemän, kato, i(t)te*)

8. joidenkin verbien pikapuhemuodot (esim. *oon, tuun, meen, paan*)

9. *minä-* ja *sinä-*pronomien pikapuhemuodot (*mä(ä) : mu-; sä(ä) : su-*)

10. *tämä-* ja *nämä-*pronomien pikapuhemuodot (*tää : tä(ä)n; nää*)

11. *tuo-* ja *nuo-*pronomien puhekieliset muodot (esim. *toi, ton, tolla; noi*)

12. persoonapronominin genetiiviä seuraavan possessiivisuffiksin kato (esim. *mun kirja, teiän auto*)

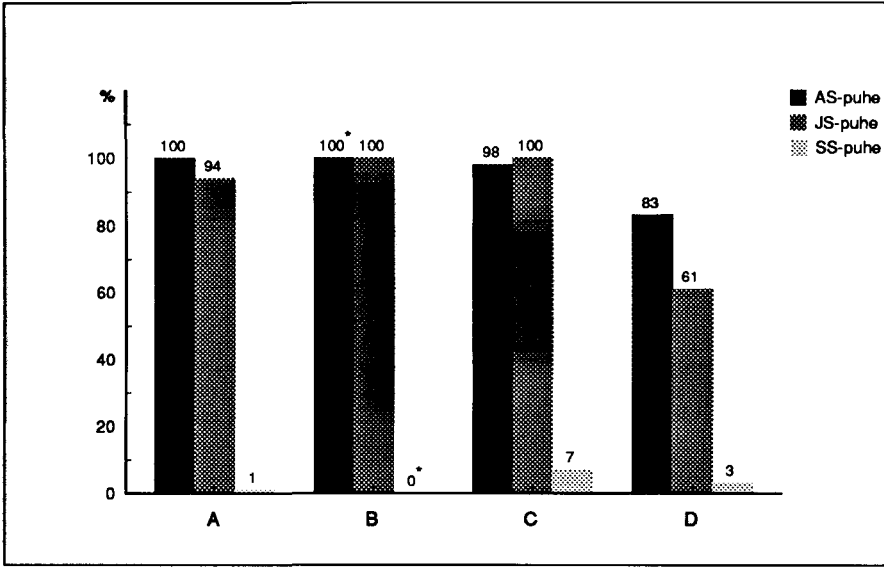
13. eräiden verbimuotojen inkongruenssi (esim. *me tullaan, pojat pelaa, ihmiset on kuullu, te ootte lukenu*)

14. *-ko(s)-kysymyspartikkelin* muoto (esim. *ootteks te kuullu*)

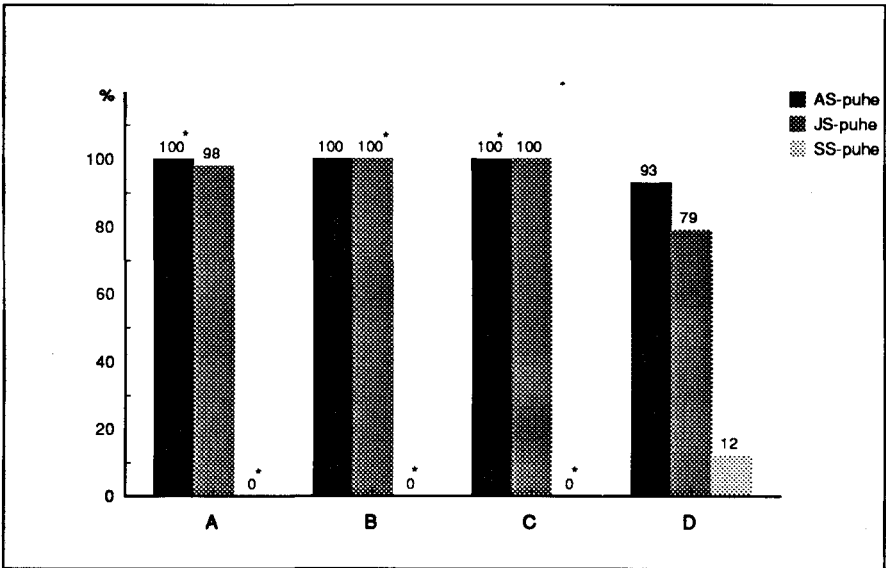
15. III infinitiivin illatiivin muoto (*lukeen vai lukemaan*).

Edellä luetellut piirteet valitaan usein sosiolingvistiikassa tutkittaviksi variaabeleiksi, sillä niiden on todettu olevan ekspansioivia ja syrjäyttävän yhä enenevässä määrin vanhojen aluemurteiden piirteitä.⁵ Usein esitetään sellainen käsitys (esim. Silfverberg mts. 251), että niiden leimaama yleispuhekieli olisi Helsingissä puhuttava kielimuoto, joka vähitellen joukkoviestinten välityksellä leviää koko maahan. On kuitenkin osoitettu, että syynä useimpien yleispuhekielisten piirteiden levikkiin on nimenomaan niiden laaja murrepohja, ei niinkään helsinkiläisyys tai eteläsuomalaisuus (Mie-

Opetus



Kuvio 1. Yleiskielisten *minä-* ja *sinä-*varianttien osuus nominatiivissa (* = n < 20; A, B, C, D = opettajat).



Kuvio 2. Yleiskielisen *me menemme* -tyypin osuus aineistossa (selitykset kuten kuviossa 1).

likäinen 1986: 12–13).

Mainitut piirteet varioivat myös tilannekohtaisesti: mitä muodollisempi puhetilanne on, sitä yleiskielisempää puhe on ja sitä vähemmän yleispuhekielisiä muotoja esiintyy, niin kuin tietysti varsinaisia murteellisuksiakin. Yleispuhekieliset muodot ovat leviämässä alueellisen ekspansion lisäksi yhä muodollisempien tilanteiden kielenkäyttöön. Kyse ei ole pelkästään kielenkäytön muutoksesta epämuodollisempaan suuntaan, vaan monet ennen muodollisiksi koetut puhetilanteet ovat menettämässä muodollisuuttaan (ks. Paananen 1991: 409–410). Kaiken kaikkiaan kehitys on johtanut siihen, että julkisissa puhetilanteissa, kuten radiossa ja yliopisto-opetuksessa, käytetään yhä enemmän yleispuhekieltä (S. Hämäläinen 1970: 10–13; Paananen, mp.). Itse asiassa on epäilty (Karlsson 1983a: 47), että täysimuotoinen puhuttu yleiskieli on kuvitelma, joka ei toteudu kenenkään puheessa eikä missään puhetilanteessa. On siis erittäin todennäköistä, että ulkomaalaiset kuulevat runsaasti puhekielisiä muotoja luokan ulkopuolella.

Tutkimukseni alustavat tulokset osoittavat, että opettajat käyttävät suomalaisia opiskelijoita opettaessaan mainituista piirteistä enimmäkseen yleispuhekielisiä variantteja (ks. kuvioita 1 ja 2). Kuitenkin joissakin muodoissa on vallitsevana yleiskielinen variantti (esim. *taulua, ihmisiä, tuo*). Hieman pelkistäen voi silti todeta, että opettajien SS-puhe on yleispuhekieltä. Sen sijaan US-puheessa ovat vallalla kaikkien tutkittavien piirteiden osalta yleiskieliset variantit (*yksi, sellainen, kirjoittaa, vaikea* jne). Opettajat siis puhuvat ulkomaalaisille opiskelijoille kirjakielen normien mukaista yleiskieltä. AS- ja JS-puhe eroavat toisistaan siten, että AS-puhe on yleiskielisempää kuin JS-puhe, joka kyllä sekkin on yleensä hyvin yleiskielistä. Opettajien välillä on eroja sekä SS-puheessa että US-puheessa. Osa SS-puheen eroista johtuu opettajien erilaisesta murretaustasta. US-puheessa on yksilöllisiä eroja: yksi opettaja (D) erottuu muista runsaamman puhekielisyyden vuoksi.

Esittelen tässä esimerkiksi pari tutkimaa- ni kielenpiirrettä: *minä-* ja *sinä-*pronomien nominatiiviasut (*minä ~ mä(ä)* ja *sinä ~ sä(ä)* -vaihtelu; kuvio 1) sekä monikon I. persoonan verbimuotojen kongruenssin (*me menemme ~ me mennään* -vaihtelu; kuvio 2)⁶. Kuten kuvioista käy ilmi, ero SS-puheen ja US-puheen välillä on suuri: SS-puheessa opettajat käyttävät lähes aina puhekielisiä *mä(ä)-* ja *sä(ä)-*variantteja sekä inkongruenttia *me mennään* -tyyppiä. Sen sijaan US-puheessa ovat vallitsevia yleiskieliset *minä-* ja *sinä-*variantit sekä *me menemme* -tyyppi.

Vaikka tutkimuksessa on mukana vain neljä opettajaa, US-puhetta koskevat tulokset pätevät luultavasti yleisemminkin ainakin yliopistonopettajien puheeseen, koskapa opettajat itsekin pitävät yleiskielisyyttä ilmeisenä tosiasiana (ks. esim. E. Hämäläinen 1982: 159 ja 1987: 171). Sen sijaan SS-puheessa saattaisi ilmetä suuriakin eroja, jos informanttijoukko olisi suurempi. Tämän tutkimuksen opettajien SS-puhe sisältää hyvin paljon puhekielisiä muotoja, mutta yliopiston piiristä löytyy varmasti hyvin huoliteltuaakin yleiskieltä puhuvia opettajia, joskin kielenkäyttö – kuten edellä todettiin – on muuttumassa yhä yleispuhekielisempään suuntaan. Suuria eroja voisi ilmetä myös eri oppilaitoksissa ja erilaisissa opiskelijoita opettavien US-puheessa. Oppituntien tyyppi ja opetustilanne (luento, harjoitukset yms.) vaikuttanevat niin ikään kielenkäyttöön.

Opetuspuheen yleiskielisyyden syitä

Miksi US-puhe on yleiskielistä? Yleiskielisyyteen voivat vaikuttaa mm. seuraavat syyt:

1. Yleiskielisyys on seurausta hitaasta puhenopeudesta.
2. Kyseessä on kielellinen yksinkertaistaminen.
3. Oppikirjojen kieli vaikuttaa opettajan kieleen.
4. Opiskelijat halutaan jostain syystä

Opetus

opettaa puhumaan yleiskieltä tai »hyvää suomea», ja opettaja tahtoo toimia tällaisen kielenkäytön mallina.

1. Havaintojeni mukaan US-puhe on hitaampaa kuin SS-puhe. Siinä on myös enemmän taukoja, ja ne ovat pitempiä kuin SS-puheessa. Myös muista kielistä tehdyissä tutkimuksissa on saatu samanlaisia tuloksia. Yleiskielisyys saattaa olla automaattista seurausta puhenopeuden ja tauotuksen mukautuksesta, sillä redusoituneet muodot eivät luontevasti istu hitaaseen ja huolelliseen puhetapaan. Suurin osa yleispuhekielen piirteistähän on nopean puheen aiheuttamia painottomassa asemassa toteutuvia redusoitumia. Kuitenkaan esimerkiksi monikon ensimmäisen persoonan inkongruentti tyyppi *me mennään* käyttö ei ole mitenkään sidoksissa puhenopeuteen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat valitsevat yleiskielen puhetakseen kokonaisuena piirrekimppuna, jonka kaikki osat käyttäytyvät samoin tavoin, yleiskielen mukaisesti. Sekä hidas puhe että runsas tauotus lisäävät puheen ymmärrettävyyttä, sillä ne antavat kuulijalle lisää prosessointiaikaa, mikä auttaa häntä puheen segmenttien hahmottamisessa ja tunnistamisessa sekä muodon ja merkityksen suhteiden tunnistamisessa (ks. esim. Chaudron 1988: 69–70, 154 ja sen lähteitä).

2. Kielellinen yksinkertaistaminen on universaali piirre. Kaikissa kielissä tavataan ns. yksinkertaistettuja rekistereitä. Yksinkertaistettu rekisteri on kielimuoto, jota puhuja käyttää silloin, kun hänellä on aihetta epäillä kuulijan kompetenssia. Ulkomaalaisille suunnattu opetuspuhe (engl. *teacher talk*) on yksi tällainen yksinkertaistettu rekisteri. Ulkomaalaisille suunnatun opetuspuheen rekisteri (USOP-rekisteri) on laajemman ulkomaalaisille suunnatun puheen rekisterin (USP-rekisterin, engl. *foreigner talk*) osa- tai lähirekisteri. USP-rekisteri tarkoittaa sitä yksinkertaistettua kielimuotoa, jota äidinkielen puhuja käyttää puhuessaan ei-äidinkieliselle kielenpuhujalle. USOP- ja USP-rekisterit muistuttavat hyvin paljon toisiaan: molemmille ovat tyypillisiä mm. prosodiset, syntaktiset, interak-

tionaaliset ja diskurssin tasolla tapahtuvat mukautukset. USP-rekisterin lisäksi myös hoivakieli – lapsille, sairaille, vammaisille ja vanhuksille puhuttava kieli – on usein yksinkertaistettua (engl. *caretaker speech*, *motherese*, *baby talk*). (Ks. esim. Chaudron 1988: 54–86; Ellis 1989: 132–149; Larsen-Freeman – Long 1991: 117–128; Karjalainen 1991.)

Tutkimustulosteni perusteella on luultavaa, että suomenkielisen USOP-rekisterin luonteenomainen piirre on yleiskielisyys, kirjakielen normien mukainen kielenkäyttö. Yleiskielinen kielimuoto vastaa kielenkäyttäjien eli tässä tapauksessa opettajien käsitystä yksinkertaisesta kielestä. Jos Karlssonin tapaan (1983a: 20–21, 44–47) pidetään yleiskieltä täysimuotoisena kielen varieteettina ja ajatellaan, että sananmuodot ovat varastoituneet puhujan leksikkoon nimenomaan täysinä muotoina eli mahdollisimman huolellisesti äännettyinä edustamina, yleiskieltä voidaan pitää eräänlaisena primaarina »ydinkielenä», perusvarieteettina, josta muut, redusoituneet varieteetit johdetaan.

Koska suomen kielen USP-rekisteri (muiden kuin opettajien ulkomaalaisille puhuma kieli) on tutkimatta, ei voida vielä sanoa, onko muidenkin kielenpuhujien käsitys yksinkertaisesta kielestä samanlainen, ts. puhuvatko muutkin kuin opettajat ulkomaalaisille yleiskieltä. Tuntuu todennäköiseltä, että USP-rekisterin yleiskielisyydessä on interindividuaalisia eroja. Jotkut suomalaiset nimittäin pystyvät helposti puhumaan yleiskieltä, mutta monet eivät varmaan pysty puhumaan kirjakielen normien mukaista yleiskieltä vaikka yrittäisivätkin. Kuitenkaan yleiskielinen puhetapa ei suomen kielessä ole tyypillinen kaikille yksinkertaistetuille rekistereille, sillä esimerkiksi lapsille puhuttu hoivakieli ei havaintojeni mukaan ole äänne- ja muotorakenteeltaan yleiskielistä.

3. Oppikirjojen kieli voi vaikuttaa opettajan kielenkäyttöön kahdella tavalla. Ensimmäkin opettaja voi tiedostamattaan omaksumaan oppikirjojen dialogista puhutun kielen mallin. Tämä malli on yleiskielinen, koska

oppikirjojen dialogit eivät juuri sisällä yleispuhekielisiä ilmauksia. Toisaalta opettaja voi myös tietoisesti pyrkiä puhumaan samalla tavalla – kirjakielisesti – kuin oppikirjassa, jotta hänen puhumansa kieli ei olisi ristiriidassa oppikirjan kielen kanssa. Hän voi myös ajatella, että kahden koodin – puhutun ja kirjoitetun kielen – samanlainen oppiminen on opiskelijoille liian raskasta.

4. Opettajat voivat pelätä, että puhekielisiä ilmauksia käyttävän ulkomaalaisen puhe kuulostaa naurettavalta muiden suomalaisten korvissa. Puhekielen katsotaan myös sietävän huomattavasti virheitä kuin yleiskieli. Opettajat voivat niin ikään pelätä, että puhekielisiä ilmauksia käyttävä ulkomaalainen leimataan sivistymättömäksi tai kuuluvaksi johonkin ryhmään, johon tämä ei itse asiassa haluaisi kuulua. Puhekielen opetuksen esteenä opettajat pitävät myös sitä, että ulkomaalaiset eivät ehkä hallitse riittävän hyvin tilanteista kielenkäyttöä, jotta voisivat oikein valita kuhunkin tilanteeseen sopivat ilmaukset, ja tulevat siksi rikkoneeksi sosiokulttuurisia sääntöjä. (Ks. Jokinen 1992: 9; Silfverberg 1993: 251–252.) – Tällaisten käsitysten vuoksi opettajat eivät ehkä halua toimia opiskelijoille »haitallisen» kielenkäytön malleina.

Taustalla voivat piillä myös äidinkielisten oppilaiden opetukseen liittyvät näkemykset. Usein on nimittäin esitetty vaatimus, että koska opettaja on oppilaille yksi kielenkäytön malli, opettajan on puhuttava (suomalaisille) oppilaille huoliteltua yleiskieltä, jotta nämä itsekin oppisivat puhumaan sitä (esim. Itkonen 1981: 48; Koivusaalo 1986: 11). Suomalaiset lapsen taitavat kyllä puhekielen, mutta yleiskielen puhuminen on heille usein vaikeaa. Vaatimus yleiskielisen mallin antamisesta koskee tietysti erityisesti äidinkielen opettajia. Koska useat ulkomaalaisopettajat, myös kaikki tutkimukseni opettajat, ovat koulutukseltaan äidinkielen opettajia eivätkä ole ehkä saaneet minkäänlaista vieraan kielen tai toisen kielen opettajan koulutusta, voi äidinkielen opettajan rooli vaikuttaa US-puheeseen.

Lopulta taustalla voi vaikuttaa myös vanha käsitys kirjakielen paremmuudesta puhekieleen nähden. En tarkoita sitä, että opettajilla itsellään olisi tällainen näkemys, vaan sitä, että opettajat ehkä epäilevät – eivätkä syytä – muiden kielenpuhujien pitävän kirjakieltä parempana kielimuotona. Tämä voi olla syynä siihen, että he haluavat opettaa opiskelijat puhumaan prestiisikieltä.

Vaikka luultavasti kaikki edellä mainitsemani syyt vaikuttavat ainakin jonkin verran US-puheen yleiskielisyyteen, pidän ensimmäisenä ja toisena mainittuja syitä – puhenopeutta ja yksinkertaistamista – eniten vaikuttavina tekijöinä. Opettajan puhe on luokassa tärkeä, muttei ainoa syötöksen (*input*) lähde. Jos opettajan puhe on pääasiallisesti yleiskielistä, puhekielen muotoja voidaan tehdä oppitunneilla muilla keinoin tuuksi. Seuraavassa muutamia ehdotuksia.

Ehdotuksia puhekielen aseman kohentamiseksi suomen kielen opetuksessa

Yleispuhekielen keskeisten muotojen hallinta parantaa melko tavalla oppijan sosiolingvististä kompetenssia, sillä yleispuhekieli, kuten jo edellä todettiin, on Suomessa keskeinen puhekielen varieteetti. Koska opiskelijoille ei voi yhtä aikaa opettaa kaikkia puhekielen varieteetteja, tuntuisi luontevalta, että ensinnä opetettavaksi puhekielen muodoksi valittaisiin juuri yleispuhekieli. Tässä on tietysti otettava huomioon se, ettei yleispuhekieli ole mikään stabiili ja homogeeninen kielimuoto vaan sen sisällä on huomattavaa vaihtelua. Kuitenkin sen keskeiset piirteet ovat laajalevikkisiä.

Yleispuhekielen muodot voitaisiin keskeisyytensä vuoksi ottaa alkeista lähtien oppikirjojen kieliopillisiin selityksiin tasavertaisina kirjakielisten muotojen rinnalle. Opiskelijoille pitäisi kuitenkin heti alussa tehdä selväksi, että yleispuhekielessä, niin kuin puheessa yleensäkin, on variaatiota: puheessa voi kuulla ja käyttää myös kirjakielisiä muotoja, mutta puhekielisiä kuulee käytettävän enemmän. Jos oppikirjaa käyt-

Opetus

tävät opiskelijat asuvat seudulla, jossa on vallitsevana jokin yleiskielestä ja yleispuhekielestä poikkeava variantti (esim. Itä- ja Pohjois-Suomessa *mie*), opetuksessa voitaisiin lisäksi ottaa esille tällainen muoto. Haittaa siitä tuskin olisi, sillä silloin opiskelijat saisivat entistä paremman kuvan todellisesta kielenkäytöstä. Kuulevathan he yleispuhekielen muotoja joka tapauksessa radiosta ja televisiosta tai matkustaessaan muualle Suomeen.

Myös kirjoitetuissa oppikirjadialegeissa voisi viljellä puhekielisiä muotoja – sekä yleispuhekielen muotoja että esimerkiksi diskurssipartikkeleita ja muita puhekielille ominaisia ilmauksia. Samalla tarjoutuisi tilaisuus tuoda esiin kielen tilanteista vaihteleva: millaista kieltä käytetään esimerkiksi tuttavien kesken ja millaista hyvin muodollisissa tilanteissa. Yleispuhekielisten muotojen lisääminen dialogeihin ei tietenkään vielä riitä tekemään niistä autenttista puhetta muistuttavia. Se olisi kuitenkin askel todellisen puheen suuntaan, eikä niinkään vähäpätöinen askel, kun otetaan huomioon, kuinka keskeisissä ja suurtaajuisissa muodoissa yleispuhekieli poikkeaa kirjakiielestä (esim. keskeisissä pronomineissa ja verbi-muodoissa). Autenttista puhetta ei oppimateriaaleissa juuri tapaa, ei litteraationa eikä nauhoitteina. Autenttista puhetta sisältävät nauhoitteet olisivat tietysti hyvä lisämateriaali kaikkien oppikirjojen käyttäjille. Koska oppikirjoissa kuitenkin esiintyy kirjoitettuja dialogeja ja niissä pyritään jäljittelemään puhekieltä, niissä voisi käyttää enemmänkin puhekielisiä muotoja. Käytetäänhän tyyli-tyä puhekieltä hyväksi kaunokirjallisissakin dialogeissa.

Usein myönnetään, että eri rekistereiden olemassaolosta ja puhe- ja kirjakielen eroista on jo alusta asti kerrottava opetuksessa. Ei kuitenkaan vielä riitä, että asiasta mainitaan, jollei samalla kerrota, miltä eri kielimuodot todellisuudessa näyttävät ja mitkä ovat niiden keskeiset erot, ja jollei opiskelija saa mitään käytännön harjoitusta puhekielisten muotojen ymmärtämiseksi.

Mitä haittaa tai hyötyä olisi siitä, että yleispuhekielen muotoja opetettaisiin alusta

alkaan tasavertaisina kirjakielisten muotojen rinnalla? (Tässä tulevat käsiteltäviksi osittain samat seikat kuin jo edellä opetuspuheen yhteydessä.) Haittoja voisivat olla seuraavat:

1. Opiskelijan täytyy opetella kaksi kielen koodia rinnakkain, mikä voi olla hänelle raskasta.
2. Opiskelija voi sekoittaa nämä koodit keskenään: käyttää puheessa kirjakielisiä muotoja ja kirjoittaa puhekielen muotoja.
3. Opiskelija ei tiedä, milloin on soveliaista käyttää puhekielen muotoja.
4. Suomalaiset eivät hyväksy sitä, että ulkomaalainen käyttää puhekielisiä muotoja.

1. Kahden koodin opettelu rinnakkain lisää opeteltavien muotojen määrää. Voidaanko kielestä kuitenkin tyypistää jokin keskeinen piirre pois sillä perusteella, että sen opiskelu voisi olla raskasta? Suomessa asuvan ulkomaalaisen kielellinen todellisuus lienee sellainen, että hän kuulee luokan ulkopuolella enemmän yleispuhekielen kuin yleiskielen muotoja. (Tässä on tosin otettava huomioon se, että koska USP-rekisteriä ei ole vielä tutkittu, ei tiedetä, mikälaista suomea muut kuin opettajat puhuvat ulkomaalaisille.) Sekä julkinen kielenkäyttö että suomalaisten keskinäinen keskustelu sisältävät hyvin paljon puhekielisiä muotoja.

Kumpi kielimuoto on oikeastaan opiskelijalle alkuvaiheessa tärkeämpi, puhekieli vai kirjakieli? Jos opiskelijan halutaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa selviytyvän arkipäivän tilanteista suomen kielellä, vastaus on varmasti se, että puhekieli on alkuvaiheessa tärkeämpi kielimuoto. Opintojen täytyy olla jo melko pitkällä, ennen kuin opiskelija voi yrittää lukea autenttista kirjoitettua tekstiä. Sitä paitsi oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskelija saa tukea oppimilleen asioille luokan ulkopuolella. Yleiskielistä huoliteltua puhetta hän saattaa kärjistetyksi sanoen kuulla luokan ulkopuolella vain lukupuhuntana radiossa ja tele-

visiossa sekä spontaanissa puheessa joidenkin akateemisesti koulutettujen varttuneiden puhujien suusta – ellei sitten yleiskielisyys ole USP-rekisterin tyypillinen piirre.

Monen kielen oppijat joutuvat ilman muuta opettelemaan rinnakkain sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Suomalaistenkin täytyy monia vieraita kieliä, esimerkiksi englantia ja ranskaa, opiskellessaan alusta alkaen opetella sekä puhutun että kirjoitetun kielen koodi. Lehtonen, Sajavaara ja May pitävätkin puhe- ja kirjakielen eroja englannissa ja suomessa suorastaan verrannollisina: »Modern colloquial Finnish is quite different from written Standard Finnish; to a great extent, speech and writing are as separate and autonomous in Finnish as they are in English» (1977: 43). – Sitä paitsi useimmat yleispuhekieliset ilmaukset eivät ole kovin mutkikkaita opeteltavia. Onhan esimerkiksi helpompi tuottaa ja ymmärtää ilmaus *mun osoite* kuin *minun osoitteeni*, jossa sekä vartalo-tyyppi että astevaihtelu on otettava huomioon.

2. Ei liene haittaa siitä, että ulkomaalaiset käyttäisivät puheessa kirjakielisiä muotoja. Päinvastoin, useathan pitävät sitä jopa toivottavana. Suurempaa haittaa lienee sen sijaan siitä, jos opiskelijat käyttävät kirjoittessaan puhekielen muotoja. Ovanko tällaiset virheet kuitenkin dramaattisia, kun niitä verrataan muihin virheisiin, joita oppijat tekevät kirjoitelmissaan? Sitä paitsi puhekielisten muotojen käyttö on suomalaisten ylioppilasaineidenkin tavallisimpia virheitä, kuten Pentti Leino on todennut (1992: 170–188). Tästä ei tietenkään seuraa se, että ulkomaalaisten ei tarvitsisikaan osata kirjoittaa sujuvasti ja virheettömästi. Hyvä kirjoitetun kielen hallinta on yhtä tärkeää niin suomalaisille kuin ulkomaalaisillekin, jotta he pystyisivät toimimaan tasavertaisina yhteiskunnan jäseninä. Kirjoittaminen ja kirjoitetun kielen hallinta eivät vain yleensä ole niitä ensimmäisiä päämääriä, joihin ulkomaalaisopetuksessa pitäisi pyrkiä.

3. ja 4. Rekisterien hallinta on tärkeä sosiolingvistisen kompetenssin osa. Puhujan pitäisi tietää, mitä rekisteriä milloinkin käytetään, ja hänen myös pitäisi pystyä tuotta-

maan ja ymmärtämään eri rekistereiden ilmauksia. Tämän pitäisi tietysti olla myös ulkomaalaisopetuksen päämäärä. Usein esitetään, että ulkomaalaisten täytyy puhua yleiskieltä, jotta he eivät kuulostaisi naurettavilta tai rikkoisi kielen sosiokulttuurisia sääntöjä (Silfverberg 1993: 251–252; vrt. myös Jokinen 1992: 9).⁹ Mistä tämä näkemys on oikeastaan peräisin? Kiinnostava kysymys on, ovatko opettajat itse todella tätä mieltä vai arvelevatko he vain muiden ajattelevan näin. Suomessa asuneet lukuisa joukko sellaisia ulkomaalaisia, jotka ovat oppineet kielen luokan ulkopuolella, ilman formaalia opetusta. Todennäköisesti he ovat oppineet juuri puhuttua kieltä, jota he käyttävät päivittäin. Myös nauhoittamillani oppitunneilla opiskelijoiden kuulee usein käyttävän puhekielisiä ilmauksia, jopa useammin kuin opettajien. Luultavasti he puhuvat samoin myös luokan ulkopuolella. He eivät varmaankaan käyttäisi puhekielisiä muotoja, jos leimautuisivat naurettaviksi, sillä he osaavat opetuksen ansiosta kyllä yleiskielisetkin muodot.

Jotkut ulkomaalaiset ovat kertoneet, että suomalaiset korjaavat heidän puhettaan, jos he käyttävät puhekielisiä ilmauksia (esim. *mä* > *minä*). Tällaiset korjaukset heijastellevat naivien kielenpuhujien – siis muiden kuin opettajien – käsitystä »hyvästä kielestä». Opettajien en ole koskaan kuullut korjaavan ulkomaalaisopiskelijan puhekielisiä ilmauksia yleiskielisiksi, en nauhoittamillani oppitunneilla enkä muuallakaan.

Ulkomaalaiset, samoin kuin suomalaisetkin, joutuvat melko harvoin sellaisiin tilanteisiin, joissa täytyisi puhua kirjakielen normien mukaista huoliteltua yleiskieltä – elleivät sitten suomalaiset vaadi ulkomaalaisia koko ajan käyttämään sitä. Puhuvathan vain harvat suomalaisetkaan nykyisin huoliteltua yleiskieltä kaikissa puhetilanteissa.

Mitä hyötyä olisi siitä, että puhekielen keskeiset muodot olisivat opetuksessa alusta alkaen mukana tasavertaisina yleiskielen muotojen rinnalla? Hyödyksi koituisivat ainakin seuraavat seikat:

1. Oppijat saisivat paremman kuvan siitä

Opetus

kielellisestä todellisuudesta, jonka keskellä he luokan ulkopuolella joutuivat elämään.

2. Opettajien kielenkäyttö voisi vapautua, jos oppimateriaaleissa esiteltäisiin rinnan sekä kirja- että puhekielen muotoja.

1. Alkuvaiheessa puheen ymmärtämisen suuria esteitä luokan ulkopuolella ovat mm. puheen nopeus ja sanaston outous (ks. Tarnanen 1993: 91). Niiden lisäksi yhdeksi esteeksi nousee se, että luokassa opetetaan ja käytetään yleiskielisiä muotoja (esim. *me menemme*) mutta luokan ulkopuolella kuulee useimmiten yleispuhekielisiä muotoja (*me mennään*). Opetuksessa jälkimmäinen este voitaisiin osittain poistaa.

2. Jos sekä kirjoitettu että nauhoitettu oppimateriaali sisältäisivät puhekielisiä muotoja kirjakielisten muotojen rinnalla, opettajien saattaisi olla helpompaa käyttää niitä myös puheessa. Silloin oppimateriaali ei sitoisi opettajaa niin vahvasti kirjakieliseen koodiin, eikä opettajan tarvitsisi olla huolissaan siitä, että puhuu eri tavalla kuin kirjassa opetetaan.

Pelkän yleiskielen opetusta perustellaan usein sillä, että opiskelijat kyllä kuulevat ja oppivat puhekieltä luokan ulkopuolellakin. Tietysti koko kielen voi oppia ilman formaalia opetusta. Kysymys onkin opetuksen tavoitteista. Opetuksen tavoitteet täytyy asettaa oppijan tarpeiden mukaan. Jos (ja koska) Suomessa asuva ulkomaalainen yleensä tarvitsee ensisijaisesti puhuttua kieltä, yhdeksi opetuksen alkuvaiheen tärkeäksi tavoitteeksi tulisi asettaa puhekielen ymmärtäminen. Miksi opetuksessa pitäisi salata puhekielisten muotojen olemassaolo siihen asti, kunnes opiskelijat oppivat ne muualta tai kysyvät niiden merkitystä? Jos tavoitteena on ns. selviytymiskielitaidon saavuttaminen, puhekielen asema korostuu entisestään. Voidaan kysyä, onko selviytymiskielitaidon hankintaan tähtäävällä kursilla syytä opettaa esimerkiksi pelkkä *me menemme* -muoto, koska *me mennään* -muoto on puheessa vallitseva. Jos tällaisella kurssilla halutaan opettaa vain yksi muo-

to, olisi perusteltua valita opetettavaksi *me mennään* -muoto.

Opetuksen kannalta puhekielen ilmausten ymmärtäminen ja niiden tuottaminen ovat kaksi eri asiaa. Tullakseen ymmärretyksi opiskelijan ei ole välttämätöntä käyttää puhekielisiä ilmauksia, vaan hän tulee toimeen yleiskieltäkin puhumalla. Tosin monet opiskelijat kokevat tällöin puhuvansa liian muodollisesti, ei-luontevasti, »kuin kirja». Jotkut ulkomaalaiset saattavat myös tuntea puhuvansa huvittavasti, koska he käyttävät liian muodollista puhetapaa (ks. Tarnanen 1993: 74). Puheen ymmärtämisen kannalta keskeisten puhekielen ilmaustapojen tunteminen on välttämätöntä. Puheen ymmärtämistä edistää suuresti, jos oppija alusta alkaen kuulee autenttista suomea myös luokan ulkopuolella (vrt. Lehtonen et al. 1977: 19). Siihenhän Suomessa asuvilla ulkomaalaisilla on hyvä mahdollisuus. Ymmärtämiskynnystä voidaan kuitenkin opetuksen keinoin madaltaa, mikäli opetuksessa annetaan entistä enemmän sijaa puhekielille.

MARJA-TERITTU STORHAMMAR

LÄHTEET

- CANALE, MICHAEL – SWAIN, MERRILL 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – Applied Linguistics Vol. 1 s. 1–47.
- CHAUDRON, CRAIG 1988: Second language classrooms. Research on teaching and learning. Cambridge University Press.
- ELLS, ROD 1989: Understanding second language acquisition. Fifth impression. First published 1985. Oxford University Press.
- HÄKANSSON, GISELA 1989: Vilket språk ska vi lära ut? – Nuopponen, Anita – Palmberg, Rolf (toim.): Special languages and second languages: methodology and research. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja nro 47. AFinLAN vuosikirja 1989 s. 51–60.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1982: Suomen opetta-

- minen vieraana kielenä: kokemuksia ja ongelmia. – Karlsson, Fred (toim.): Suomi vieraana kielenä s. 147–161. Juva.
- 1987: Suomi vieraana kielenä: oppimateriaalin laatijan ajatuksia. – Hirvonen, Pekka (toim.): Language and learning materials. Suomen soveltan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja nro 44. AFinLA:n vuosikirja 1987 s. 165–199.
- 1988: Aletaan! Suomen kielen oppikirja vasta-alkajille. Yliopistopaino. Helsinki.
- HÄMÄLÄINEN, SIMO 1970: Äänteelliset puhekielisyudet radiossa. – Kielikello 3/1970 s. 10–13.
- ITKONEN, TERHO 1981: Näillä näkymin. Kirjoituksia nykysuomesta ja sen huollosta. Toinen, täydennetty painos. SKST 316. Helsinki.
- JOKINEN, MAIJALIISA 1992: Pragmaatikon ajatuksia kielen opettamisesta. – Koski, Mauno (toim.): Kontrastiivista kielentutkimusta II. Fennistica 10 s. 7–19. Åbo Akademi, Suomen kielen lait. Turku.
- KARJALAINEN, MERJA 1991: Onko kisu, kisu? Aikuisten käyttämän hoivakielen tarkastelua. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 31. Oulu.
- KARLSSON, FRED 1983a: Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Juva.
- 1983b: Suomen peruskieloppi. 2. painos. SKST 378. Jyväskylä.
- KOIVUSALO, ESKO 1986: Mitkä ryhmät yhteiskunnassa ovat tähän saakka puhuneet kirjakieltä? – Kielikello 2/1986 s. 8–11.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE – LONG, MICHAEL H. 1991: An introduction to second language acquisition research. Third impression. First published 1991. Longman. London.
- LATOMAA, SIRKKU – NEWCOMB, SARAH F. 1991: »I'm going to the pesula». Socio- and psycholinguistic aspects of the Finnish-English language contact situation in Finland. – Finlance Vol. IX s. 33–44.
- LATOMAA, SIRKKU – TUOMELA, VELI 1993: Suomi toisena vai vieraana kielenä. – Virittäjä 97 s. 238–245.
- LEHTONEN, JAAKKO – SAJAVAARA, KARI – MAY, ANTHONY 1977: Spoken English. The perception and production of English on a Finnish-English contrastive basis. Jyväskylä.
- LEINO, PENTTI 1992: Ylioppilasaineiden kielivirheet: mistä ne kertovat? – Julin, Anita – Parko, Kaija – Tiuraniemi, Pirkko – Viinamäki, Sakari (toim.): Ylioppilasaineita 1992 s. 170–188. Hämeenlinna.
- MELCHERS, GUNNEL 1989: Sociolinguistics and foreign language teaching. – Hammarberg, Björn (toim.): Language learning and learner language. Papers from a conference held in Stockholm and Åbo, 17–18 October, 1988. Scandinavian working papers on bilingualism 8 s. 83–93. University of Stockholm. Institute of linguistics. Department of research on bilingualism. Stockholm.
- MIELIKÄINEN, AILA 1986: Nykysuomen murtuvat murrerajat. – Kielikello 2/1986 s. 12–17.
- MÄKELÄ, KLAUS 1986: Kielenhuolto, kielellisen muuntelun yhteisöllinen rakenne ja ihmisten luokittelu. – Kielikello 2/1986 s. 18–21.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO 1986: Kolmannen sukupolven kieli. Helsinkiin muuttaneiden suurten ikäluokkien eteläpohjalaisen ja pohjoissavolaisten kielellinen sopeutuminen. SKST 436. Mänttä.
- PAANANEN, RITVA 1991: Radion kielestä. – Niemi, Jussi (toim.): Papers from the eighteenth Finnish conference of linguistics. Joensuun yliopisto, Humanistinen tiedekunta. Kielitieteellisiä tutkimuksia nro 24 s. 408–421. Joensuu.
- SALO-LEE, LIISA 1991: Vieraiden kielten puheviestintä. – Salo-Lee, Liisa – Yli-Renko, Kaarina: Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 147 s. 1–24. Turun yliopisto. Turun opettajan-koulutuslaitos. Turku.
- SILFVERBERG, LEENA 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä? – Virittäjä 97 s. 245–252.
- SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia.
- STORHAMMAR, MARIA-TERTTU 1993: Ulko-

Opetus

maalaisopettajien opetuspuheen piirteitä. AFinLA:n syysseminariumi Tampereella 13.–14.11.1992. Tarjottu julkaistavaksi konferenssijulkaisussa.

TARNANEN, MIRJA 1993: Puhekielen ymmärtäminen. Ei-natiivien suomen kielen oppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtämisen tarkastelua. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

¹ Nimitystä *yleispuhekieli* käytetään kahdessa eri merkityksessä: Vanhastaan sitä on käytetty tarkoittamassa kirjakielen normien mukaista puhuttua yleiskieltä (esim. Karlsson 1983a: 44; Koivusalo 1986: 8). Nimitystä käytetään etenkin sosiolingvistiikassa myös toisenlaisessa merkityksessä: tarkoittamassa yleisesti puhuttavaa, yleiskielestä parinkymmenen äänne-, muoto- ja lauseopillisen piirteiden eroavaa varieteettia, joka on sekä dialektaalisesti että dia-tyypisesti ekspansiivinen (ks. Mielikäinen 1986: 16). Käytän tässä nimitystä jälkimmäisessä, sosiolingvistiikasta tutussa merkityksessä, yleensä kuitenkin lyhennetyssä muodossa *puhekieli* (adj. *puhekielinen*). Termillä *yleiskieli* tarkoitan (tutkittavien piirteiden suhteen) kirjakielen normien mukaista (puhuttua) kieltä.

² Kirjoitetun ja puhutun kielen erot aiheuttavat vaikeuksia myös syntyperäisille suomenpuhujille. Suomalaisen on vaikeaa oppia kirjoittamaan kirjakielen normien mukaista kieltä. Pentti Leinon mukaan (1992: 186–187) kirjakieli on itse asiassa ensimmäinen vieras kieli, jonka suomalainen koululainen oppii – jos oppii, sillä kaksitoista kouluvuottakaan eivät riitä takaamaan edes sen keskeisten keinojen hallintaa. Tämän osoittavat ylioppilaisaineiden virheet, joista suuri osa aiheutuu siitä, että puhekieliset ilmaukset siirtyvät kirjakielen, ja osa siitä, että oppilaat eivät hallitse harvoin tapaamaan ja tarvitsemiaan kirjakielisiä ilmauksia. Opettelua ja suurta ponnistelua vaatii myös huolitellun yleiskielen puhuminen. Puhe- ja kirjakielen loitoneminen kaus toisistaan ei ole toivottavaa. Synkimmillään kehityksen pelätään johtavan sellaiseen diglossia-tilanteeseen, että lopulta kieleen syntyisi kaksi kodifioitua kielimuotoa, jotka olisivat sosiaalisesti erottelevia. (Mäkelä 1986: 20–21.) Keinoja puhekielen ja kirja-kielen erojen kaventamiseen on haettu kah-

taalta: On ehdotettu kirjakielen lähentämistä puhekielen niin, että puhekielen yleisimmät muodot (esim. *me mennään, pojat juoksee*) hyväksyttäisiin myös kirjakielen. Toisena ratkaisuna on pidetty sitä, että julkisuudessa – etenkin opetuksessa – viljeltäisiin kirjakielen normien mukaista puhekieltä, jotta kaikki oppisivat puhumaan myös yleiskieltä.

³ Käytän tässä ei-syntyperäisestä kielenopijasta nimitystä *ulkomaalainen*, vaikka se ei olekaan tarkka, koska jotkut opiskelijat saattavat olla Suomen kansalaisia.

⁴ Gunnel Melchers on julkaissut kiinnostavan artikkelin (1989) sosiolingvististen näkökohtien huomioon ottamisesta englannin kielen opetuksessa. Siinä hän pohtii kielellisen todellisuuden eli eri standardikielimuotojen ja erilaisten puhekielen muotojen asemaa englannin opetuksessa.

⁵ Näitä piirteitä on tutkittu mm. laajassa Nykysuomalaisen puhekielen murros -hankkeessa. Myös Pirkko Nuolijärven Helsinkiin muuttaneiden kielestä tekemässä tutkimuksessa (1986) ovat useimmat niistä mukana.

⁶ Laskelmassa ovat mukana indikatiivi- ja konditionaalimuodot, sillä potentiaalia ei aineistossa esiinny. Passiivin käytön imperatiivin funktiossa taas voi katsoa kuuluvan jo yleiskieleenkin (*Mennään!*). Monikon 1. persoonan funktiossa käytettäviin passiivimuotoihin on luettu mukaan vain sellaiset tapaukset, joissa passiivin yhteyteen liittyy subjektina *me*-persoonapronomini, koska subjektittomissa tapauksissa on usein mahdotonta sanoa, onko kyseessä varsinainen (passiivin funktioissa käytetty) passiivi, indikatiivinen monikon 1. persoona vai imperatiivinen monikon 1. persoona. *-mme*-persoonapäätteen sisältävistä verbeistä ovat mukana sekä subjektilliset että subjektittomat tapaukset.

⁷ Muista kielistä, esimerkiksi englannista ja ruotsista, tehdyissä tutkimuksissa USOP-rekisteriä ei ole tarkasteltu aivan samanlaisesta näkökulmasta kuin omassa tutkimuksessani. Kuitenkin kirjallisuudesta tapaa verrannollisia tutkimustuloksia siitä, että muidenkin kielten USOP on huolitellumpaa ja lähempänä kirjakielen normeja kuin syntyperäisille kielenpuhujille suunnattu puhe. Esimerkiksi englanninkielinen USOP sisäl-

tää vähemmän apuverbien supistumia (esim. *I couldn't I could not, I've not done I have not done*; Chaudron 1988: 71). Kieltenopettajien puheesta puuttuvat yleensä myös puhekielelle tyypilliset pragmaattiset partikkelit (diskurssipartikkelit, diskurssimerkitsimet; Salo-Lee 1991: 14–15). Ruotsin kielen USOP-tutkija Gisela Håkansson on todennut, että joissakin tapauksissa opettajat opettavat sellaisia kirjakielen sääntöjä (esim. ruotsin sivulauseiden sanajärjestyksestä koskevia), joita he eivät itsekään puheessaan pysty noudattamaan (Håkansson 1989: 54–56).

⁸ Passiivi on muita hankalampi opetettava asia, ja siksi se opetetaan usein varsin myöhään. Passiivin opetusta varhaisessa vaiheessa puoltaa kuitenkin se, että sitä käytetään yleiskielessäkin monikon 1. persoonan imperatiivissa. Tämä seikka onkin joissakin oppikirjoissa otettu huomioon (esim. Eila Hämäläinen 1988: Aletaan! Suomen kielen oppikirja vasta-alkajille).

⁹ Suomalaisille (ja yleensäkin eurooppalaisille) englannin kielen opiskelijoille pyritään yleensä opettamaan tietty englannin-englannin aksentti, ns. RP-ääntämys (*received pronunciation*), joka on alueellisesti neutraali mutta sosiaalisesti erotteleva ja jossa ei ole sijaa vaihtelulle. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet, että enintään 5 % briteistä käyttää RP-aksenttia. (Lehtonen

et al. 1977: 16, 27.) Koska RP-aksentti on ominainen ylimmille sosiaaliluokille, sen käyttäminen saattaa jopa herättää kuulijoissa vihamielisiä asenteita puhujaa kohtaan. Sen vuoksi onkin ehdotettu, että kielenopetuksessa pitäisi entistä enemmän ottaa huomioon muut vaihtoehdot. (Melchers 1989: 88–89.) Lehtosen et al. mukaan (mts. 30–31) on kuitenkin epätodennäköistä, että suomalainen pystyisi saavuttamaan yhtä täydellisen RP-aksentin kuin äidinkielenenglanninpuhujaa. Sen vuoksi Lehtonen et al. eivät pidä vihamielisiä asenteita esteenä RP-aksentin opetukselle. Kuitenkin he painottavat, että opettajien ja opiskelijoiden on oltava tietoisia RP-aksentin sosiaalisesti erottelevasta luonteesta. Suomessa huoliteltua yleiskieltä käyttävät epämuodollisissa tilanteissa vain harvat akateemisesti koulutetut puhujat, sillä useimmat nuoret akateemisti koulutetut ovat siirtyneet epämuodollisempaan puhetapaan, yleispuhukielen käyttöön. Suomessa ei huolitellun yleiskielen käyttö herättäne kuulijoissa vihamielisiä tunteita, ainakaan sellaisesta ei ole raportoitu. Jotkut nuoret kuulijat voivat kuitenkin pitää huoliteltua puhetapaa epämuodollisissa tilanteissa koomisena tai teennäisenä. Vaikka yleiskieleen ei Suomessa liitykään voimakasta sosiaalista latausta, ulkomalaisopetuksessa pitäisi kuitenkin ottaa huomioon yleiskielisen puhettavan harvinaisuus ja vieraus valtaväestölle.