

TUTKIMUSTA JA OPETUSTA PUHEKULTTUURIN MERKEISSÄ

Leena Laurinen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen.* AFinLAN vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 52. Jyväskylä 1994. 319 s. ISBN 951-3388-40-0.

Minna Suni & Eija Aalto (toim.) *Tuntumaa tutkimukseen — suuntaa opetukseen.* Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 1994. 210 s. ISBN 951-34-0421-8.

Suomen opetus ulkomaalaisille eli suomi toisena tai vieraana kielenä on kehittyneenä omaksi oppialakseen, josta tehdään yliopistoissa tutkielmia ja väitöskirjoja. Aiheesta keskustellaan useallakin foorumilla: Virittäjässä, Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuissa, AFinLAN vuosikirjoissa ja yliopistojen suomen kielen laitosten julkaisusarjoissa. Keskustelua on vauhdittanut se, että suomea opetetaan niin ulkomailla kuin kotimaassakin enemmän kuin koskaan ennen. Kokonaan uusi kohderyhmä ovat Suomeen muuttaneet pakolaiset.

Kielenopetuksen päämääriä, metodiikkaa ja didaktiikkaa pannaan globaalisti uusiin puitteisiin, ja myös tässä arvioitavat kokoomateokset etsivät opetukselle uusia lähtökohtia. Luonnehdin seuraavassa lyhyesti teosten sisältöä ja otan lopuksi esiin pari yleistä kysymystä.

PUHEKULTTUURIT JA KIELTEN OPPIMINEN

AFinLAN vuosikirja on koostettu syksyllä 1993 pidetyn symposiumin esitelmistä. Symposiumin tarkoituksena oli saattaa yhteen äidinkielen ja vieraan kielen opettajia ja tutkijoita; »vuosikirjan teemat avaavat sellaisia puhe- ja viestintäkulttuurien kohtaamismahdollisuuksia, joissa opettajilla ja

tutkijoilla on iloa toisistaan», lupaa esipuhe toivottaen lukijoille antoisia lukuhetkiä. Tämän valtuuttamana seuraankin omaa subjektiivista lukukokemustani enkä kirjan sisällysluettelo, olletikin kun osastoihin sijoitetut artikkelit liittyvät melko höllästi toisiinsa.

Antoisin lukukokemus on REIJA PORTIN esitys Inarin kölleistä ja niiden käytöstä (s. 109–120). Raikkaasti ja omintakeisesti käsitellyt Pottu-Hanna, Sähkö-Heikki ja Ranta-Mari tai Maailmanlopun-Paavo ja Kalttopää-Heikki ja muut eri perustein saadut köllinimet luovat mielenkiintoista valoa inarilaisten yhteisöön: »Näen nimistön kommunikaationa kommunikaatiossa, sallittuna kirjailijuutena ja taiteilijuutena yhteisössä, joka muuten säätelee jäsentensä elämää melko voimakkaasti» (s. 111).

Vuosikirjojen kuten symposiumienkin esityksiltä toivoisi yleensä aiheen selkeää rajausta; tässä Reija Portti on onnistunut hyvin. Toinen toivomus on kytkös konkreettiseen tilanteeseen, josta käsin lukijalle avataan näkymiä teoriaan, tutkimukseen ja uuteen ajatteluun. Näin tekee LIISA TIITTULA, joka kirjoittaa (s. 95–107) suomalaisen puhekulttuurin stereotyyppioista ja todellisuudesta. Hän kyseenalaistaa mm. stereotyyppisen käsityksen vaiteliaasta suomalaisesta ja referoi alalla tehtyä tutkimusta. ANNA MAURANEN tarkastelee (s. 121–150) suoma-

laisten vaihto-opiskelijoiden selviytymistä englantilaisessa seminaarissa sekä erilaisia yliopistokulttuureja. Selväsananainen ja kiinnostava on edelleen LEENA LAURISEN esitys (s. 169–198) puheesta satukirjojen äärellä ensi askeleena kirjoitettuun kieleen. Artikkelisi esittelee relevanttia alan kirjallisuutta, joka suhteutetaan kriittisesti omaan tutkimukseen äidinkielen opettelusta. MARITTA HÄNNIKÄINEN käsittelee artikkelissaan lapsen puhetta roolileikeissä ja selostaa leikin teorioita käsittelevää kirjallisuutta (s. 199–210).

ARJA PIIRAINEN-MARSH esittelee kielinoppijan ns. puhekäyttäytymistä koskevan tutkimuksen linjoja (s. 211–236). Piirainen-Marsh sijoittaa kriittiset huomautuksensa termistön kirjavuudesta alaviitteiksi; monet niistä (esim. s. 221 ja 223) olisivat voineet sisältyä itse artikkeliin ja ansaitsisivat jatkotutkimuksen. Termit ovat tutkimuksen työkaluja, eikä niiden pitäisi olla niin monimielisiä ja ylimalkaisia kuin ne joskus valitettavasti tuntuvat olevan.

Uusia perspektiivejä aukaisevat SIRPA LEPPÄNEN ja PAULA KALAJA artikkelissaan »Päätökouskeskustelusta» (s. 237–252). Arvoituksellinen nimi liittyy uuden ajan tekniikan hyödyntämiseen, joka kuvaavasti on helpompi ymmärtää englanniksi: kyseessä on *computer conferencing in the L2 context*. Näyttöpäätte tuo uuden dimension opetukseen, ja samalla ongelmat muuttavat muotoaan. Tekijät pohtivatkin esim. opettajan roolia ja tehtävää tätä menetelmää käytettäessä (s. 249).

HILKKA STOTESBURY taas tarkastelee tiivistelmää kirjoittamisen lajina (s. 253–276) ja yhdistää sen mielestäni yllättävästi ranskalaisen narratologisen koulukunnan enonsiaatioteoriaan. Tekstin lukijalle on sen mukaan ensisijaisen tärkeätä paikantaa subjekti, kertoja, jonka näkökulma antaa tapahtumalle puitteet. Tiivistelmä on siten osa luovaa kirjoittamista. Itse olisin etsinyt ti-

vistelmälle taustaa siitä viitekehystä, jota ns. *text comprehension* tai *text processing* edustavat. Molemmista lähtökohdista päädytään kuitenkin samaan havaintoon: tiivistelmä osoittaa enemmän kielen hallintaa yleensä kuin vieraan kielen taitoa, joten sen käyttö kielitaidon testinä on kyseenalaista.

Teorioista tullaankin keskelle kiperiä kysymyksiä, kun opetuksen tai oppimisen tuloksia on mitattava. MAIJA SALEVA selostaa (s. 277–291) englannin kielen suullisen kielitaidon testausta ja sen kehittelyä lukion päättökokeeksi, KIRSTI SIITONEN taas suomen kielen suullisen taidon tutkintoa ja testaamiseen liittyvää problematiikkaa (s. 293–305). Siitosen esittelemästä tutkinnosta ovat jo käytössä suomen kielen perus- ja keskitason kielitaitotestit. Niin kuin ylioppilaskoe määrää opetusta, tulevat niiden vaatimukset vaikuttamaan suomen opetuksen ulkomaalaisille. Samaa asteikkoahan voitaisiin *mutatis mutandis* soveltaa myös kielen kirjalliseen taitoon. Palaan asiaan tuonnempana, sillä tuotoksen arviointi on niitä reunaehtoja, jotka voivat selkiyttää opetusta ja sen suunnittelua.

Kaksi artikkelia on omalla saarekkeellaan. MAIJA GRÖNHOLM kulkee tilastollisempirististä polkua tutkiessaan ruotsinkielisten ja kaksikielisten peruskoululaisten muotojen ja sanojen hallintaa (s. 307–319). Vertailukohtana Grönholmilla ovat suomenkieliset peruskoululaiset. SIRPA LEPPÄNEN artikkeli (s. 53–74) on alaa tuntemattomalle arvioijalle vaikea. Se käsittelee Roger Fowlerin Shakespeare-tulkintaa ja lienee koulukuntien välistä rajankäyntiä: tämä postmoderni ja poststrukturalistinen kriitikko julistautuu sosiokulttuurisen viitekehysten kannattajaksi, mutta Leppäsen mukaan hänen tekstiinsä pujahtavat metaforat paljastavat hänet formalistiksi tai uus-kriitikoksi. Naiivia lukijaa häkellyttää lopukaneetti, joka kyseenalaistaa kriitikon

työn ylipäänsä: teksti on aktiivinen merkityksen välittäjä, ja »tulkitsijan ei tarvitse huolehtia tulkintansa oikeellisuudesta eikä modaalistaa ja relatiivistaa sitä. Kieli — sen läpinäkyvyys — validioi tulkinnan automaattisesti.» (S. 70.) Niinpä niin, Shakespearen tulkinnat ja käännökset vanhenevat, Shakespeare itse ei.

PUHUTUN KIELEN PRIMAARIUS

Neljän artikkelin kirjoittajat edustavat nykyisin voimakkaasti esillä olevaa suuntaa, jossa korostetaan puhutun kielen primaariutta ja pyritään irti perinteisen kirjoitetun kielen normeista. PIRKKO MUIKKU-WERNER (s. 151–168) päättelee radiossa ja televisiossa käytyjen julkisten keskustelujen pohjalta, miten suomalainen käskee ja kysyy eli käyttää ns. impositiiveja. Lukijalta edellytetään asiantuntemusta, eikä termejä juuri selitetä; esimerkiksi yhdistelmä *ko-ja konteksti* (s. 162) ei avautunut minulle. Viitekehysten Muikku-Werner tiivistää maksimiin »On hyvä irrottautua pelkästä muodosta ja pureutua funktioon» (s. 165), mutta sen luvattu soveltaminen kielenopeutukseen jää joidenkin ylimalkaisten toteamusten varaan.

Aवासosastolle on annettu kryptinen nimi »Mitä puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien takana piilee?». Puhuttujen tekstien käsite jäi minulle hämäräksi; selväksi kävi sen sijaan, että artikkelit peräivät uutta funktionaalista tai tilannekeskeistä lingvistiikkaa, jota ei tulisi tehdä perinteiseen tapaan muotoa analysoiden tai invariantteihin sisältöihin pyrkien. PIRKKO NUOLIJÄRVI (s. 7–24) toivoo asennemuutosta artikkelissaan »Puhuttuun kieleen ja sosiolingvistiseen kriittisyyteen oppiminen». Esimerkkinä hän analysoi erästä televisiokeskustelua sosiolingvistisen variaationanalyysin, kielisosiologian, keskusteluanalyysin ja prag-

matiikan näkökulmasta. Tavoitteena on päästä »vuorovaikutuksen yhteisen säännösten jäljille», ei vastakkainasetteluihin. Tie käy kriittisen (sosio)lingvistisen tietoisuuden rakentumisen kautta, jonka avulla puhetta tarkkaillaan. »Puhutun kautta avautuu portteja epäilemättä myös kirjoitettuun kieleen. Parhaimmillaan puhutun kielen analyysi opettaa sietämään sitä moninaisuuden, jatkuvan hämmennyksen ja epävarmuuden tilaa, joka meillä on aina läsnä kaikessa vuorovaikutuksessamme.» (S. 23.)

HANNELE DUFVA kritisoi artikkelissaan »Puhumisen psykolingvistiikkaa» (s. 25–52) formalistisen lingvistiikan tieteenparadigmaa: sen teoriat ja metodit eivät hänen mukaansa sovi kuvaamaan sitä kielen todellisuutta, joka on psykolingvistiikan tutkimusaihe. Dufva käyttää omien sanojensa mukaan »melko yleistäviä ja yksinkertaisia väitteitä» (alaviite s. 25), mistä johtuu, ettei hänen kritiikkinsä oikein pure argumenttien vyöryttelystä huolimatta. Dufva kyseenalaistaa käsitteen »puhujan kielioppi» esimerkiksi sen perusteella, että kanssaesiintymäsäännöt ovat pitkälle automaattistuneita kuten suomessa adjektiiviattribuuttien monikollisuus pääsanan ollessa monikossa; puhujan valinnanvapaus on siis minimaalinen. Tätähän ei liene kiistettykään; sen sijaan on pantu merkille, että adjektiiviattribuuttien ja pääsanan suhde voi kielissä olla erilainen. Dufvan mukaan »kielioppi ei sijaitse puhujan mielessä, vaan se on hajautettu hyvinkin erillisten ja erityyppisten vihjeiden ja konnektioiden systeemi. Puhujan kielioppi on pikemminkin nähtävä systeemisinä prosessina, jossa kontekstilla on huomattava osa. Toiseksi olen yrittänyt osoittaa, että puhujan kielioppi ei ole identtinen kielen rakenteellisen kuvauksen kanssa — se ei muistuta sen enempää kielitieteen rakennekuvauksia kuin koulukielioppiakaan.» (S. 49.)

Nähdäkseni »puhujan kielioppi» on metafora havainnoidulle »systeemiselle prosessille». »Kielen todellisuuden» meta-kielisiä käännöksiä ovat myös rakennekuvaukset ja koulukieliopit; lingvistiikassa samoin kuin kielenopetuksessakin on kiusaus unohtaa, että prosessi on eri asia kuin tämän prosessin kuvaus. Kun lingvistisiä metakieliä on kehitelty formaalisin periaattein, on tuloksena ollut itseriittoisia systeemejä. Ne ovat saattaneet aiheuttaa sen näköharhan, että kuva puhumisesta kielellisenä performanssina olisi »lähes viimeistä piirtoa ja detaljia myöten selvitetty» (s. 50). Kuten esim. tietokone-lingvistit ovat joutuneet toteamaan, on kirjoitetunkin kielen analyysissa vielä paljon tekemistä, saati sitten puhumisen tutkimuksessa. Puheeseen ei pitkään katsottu voitavan edes tarttua sen hämmentävän moninaisuuden tai kontekstin määrittelemisen vaikeuden vuoksi. Kieliopin esimerkki, näytelmän dialogi tai kirjailijan teksti ovat eri tason ilmaisuja kuin keskustelun nauhoituksen litteroitu teksti — mutta niiden välissä on kyllä tikapuunsa, Pirkko Nuolijärven metaforaa muunnellakseni (ks. myös hänen mielipidettään puhutun kielen analyysista).

Ikuinen ongelma on ollut ns. »epäsuurien» tai »toisen asteen» ilmausten käsitteily. Tämän osoittaa MIKA LÄHTEENMÄKI tutkiessaan ironian loogis-pragmaattisia malleja (s. 75–94); lingvistiset teoriat eivät kata ilmiötä tyydyttävästi, vaikka ironiaa on esiintynyt maailman sivu niin puheessa kuin kirjallisuudessaakin. (Lähteenmäen äskeinen artikkeli Virittäjässä 3/1994 on muuten parannettu versio tästä aiheesta.)

SUOMEN OPETUKSEN SUUNTIA

»Kielen rakenne ja käyttö eivät ole toistensa vihollisia ja kilpailijoita, vaan toistensa edellytys: ellei kieltä käytettäisi, ei sen ra-

kenteellakaan olisi väliä, ja ellei kielellä olisi rakennetta, se olisi käyttökelvoton», panee MINNA SUNI asiat järjestykseen esiteltävässä Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisussa todeten samalla kielioppi- ja kommunikaatioleirien silti joutuvan helposti vastakkain: rakenteisiin tutustumiseen käytetyn ajan koetaan olevan pois käytön harjoittelulta ja päinvastoin (s. 121). Vaikkakin ulkomaalaisopetus näyttää puhumispainotteisen tutkimussuunnan tuntumassa kallistuvan suullisen kommunikaation puolelle, muistuttavat EIJAA AALTO ja Minna Suni erilaisten opettaja- ja opetustyylien merkityksestä: opettajan on valittava materiaaalinsa ja opetettava sen näkemyksen mukaan, joka hänellä kielestä on. Esiteltävä teos sopineekin parhaiten sellaisille opettajille, joilla on jo kokemusta opetustyöstä. Kirja jakautuu kahteen osastoon, joista ensimmäinen käsittelee syötöstä eli yleisesti opetusta, toinen tuotosta eli ulkomaalaisen kieltä. Kummassakin osastossa on laaja ja yleistajuinen johdantoartikkeli, jossa on hyvä kirjallisuusluettelo.

Eija Aalto antaa johdantoartikkelissaan (s. 9–22) rautaisannoksen modernin didaktiikan terminologiaa. Oppimisprosessi operationalisoidaan käsitteeksi *välikieli*, oppijan kielimuoto; tämän näkemyksen mukaan »virhe» on osoitus siitä, missä vaiheessa oppimisprosessi on. Syötös määräytyy tavoitteesta: »Funktionaalisesti suuntautunut opettaja haluaa esittää kielen toiminnallisen kokonaisuutena ja systeeminä. Hän korostaa sitä, että kielen rakenteita käytetään jokapäiväisessä elämässä merkityksellisen diskurssin tuottamiseen ja ymmärtämiseen eivätkä ne ole vain osa jotakin abstraktia kielioppia.» (S. 11.) Oppija asetetaan keskeiseen asemaan. Ihanteellinen oppija pysyy tiedostamaan omaa oppimisprosessiaan, ja ihanneopettaja aktivoi oppijan autonomiseksi ja itseohjautuvaksi. Toisen osaston johdantoartikkelissa taas Minna

Suni (s. 121–135) tarkastelee funktionaalisuutta tuotoksesta ja oppijan ymmärrettävyydestä käsin. Hän ottaa myös esiin nykyisen kiistakysymyksen siitä, mitä suomea opiskelijalle on opetettava (s. 127–130); palaan tähän tuonnempana.

Kolme ensimmäistä artikkelia vie lukijat suomen kieliopin solmukohtien pariin: aiheina ovat partitiivi, illatiivi ja monikon genetiivi. EILA HÄMÄLÄINEN (s. 23–36) käsittelee suomea oppivan partitiiviongelmia. Hän käyttää metodina introspektiota, jossa pitkälle ehtinyt unkarilainen opiskelija tarkkailee omaa kielenkäyttöään ja selvittelee opettajan kanssa, miksi hän on valinnut partitiivin tai nominatiivin sellaisissa tapauksissa, joissa suomen puhuja sitä ei tekisi. Artikkelit tuo kiinnostavasti esille hyvinkin loogisen päättelyn »virheiden» takaa ja pohtii myös variaation ongelmaa: missä kulkee »virheen» ja hyväksyttävän kielenkäytön raja? YRJÖ LAURANTO (s. 37–61) käsittelee sisä- ja ulkopaikallissijojen opettamista lähtökohtanaan R. Jackendoffin teoreettinen malli, lokalistisesti orientoitunut konseptuaalinen semantiikka. Laurannon esimerkit espanjalaisten opiskelijoittensa tuotoksista ovat hyvin valittuja ja havainnot suomen sijasysteemin omaksumisprosessista tarkkoja. Lauranto asettuu sille kannalle, että illatiivin funktio on niin tärkeä, että se voitaisiin ottaa esiin paikallissijoista ensimmäisenä. Funktionaalinen ja formaalinen periaate joutuvat tällöin ristiriitaan: tavallisesti opetetut inessiivi ja adessiivi ovat muodollisesti helpompia kuin illatiivi päätevariantteineen. Funktionaalisen periaatteen seuraaminen merkitseekin, että perinteiset opetusmenetelmät on muutettava, on suvaittava Pirkko Nuolijärven sanoin (ks. edellä) »jatkuvan hämmennyksen ja epävarmuuden» tilaa, jossa muotoja käytetään analysoimatta niitä.

Vastakkaista näkemystä edustaa TERHI RISSANEN (s. 63–80), joka käsittelee moni-

kon genetiivin varianttiviidakkoa. Sen monimutkaisuudesta huolimatta pitäisi hänen mielestään sen periaatteet »opettaa suomea toisena tai vieraana kielenä opiskevalle riittävän eksaktisti jo opintojen alkuvaiheissa» (s. 63). Oppimisen myötä oletetaan kielenoppijalle kehittyvän tietoisuus sanojen sanahahmoista, erityisesti sananlopuista ja vartalotyypeistä. Oppimisen edellytys on se, että sisäistää tietyt yhdistelysäännöt (s. 76). Opettajan on pystyttävä vastaamaan kysymykseen miksi, ja Rissanen esittelee eri variantit seikkaperäisesti. Hän pohdiskelee myös syitä varianttien kirjavuuteen. Niistä esim. monikon genetiivin ja II infinitiivin instruktiivin homonymian välttämisen periaate »adjektiivijohdinten» -vA ja -mA lyhyen päätteen motiivina (s. 74) ei tunnu vakuuttavalta. Homonymiaahan esiintyy monikossa systemaattisesti (esim. *satojen* sanoista *sata* ja *sato*, *saavien* sanoista *saavi* ja *saava*), eikä se aiheuta kontekstissa väärintymmärrystä. Suomi on eksoottinen kieli siinä kuin albaniaakin. MARJA-LEENA NIKKARI (s. 81–92) antaa pienen johdatuksen tähän kieleen, jonka puhujia on hänen mukaansa eri maissa yhteensä lähes 11 miljoonaa. Paitsi albanialaisia opettavalle se voi olla hyödyksi muillekin: on terveellistä vaikka vain kurkistaa poikkeaviin kieliin, ettei pitäisi oman kielensä rakenteita itseltään selvinä ja luonnostaan omaksuttavina.

Eija Aalto esittelee sanaston opettamista sivuilla 93–117. Opiskelijoille on tarjottu sanoja sanalistoina, äidinkielisten käännösvastineiden kera ja kontekstissa. Sanojen muistamista tutkittaessa on todettu, että kaikilla menetelmillä on hyvät puolensa ja heikkoutensa; esim. käännösvastineet nopeuttavat sanojen hakemista muistista, mutta voivat estää oman muistiorganisaation kehittymistä. Sanojen oppimista kontekstissa ei ole voitu myöskään osoittaa ylivertaiseksi menetelmäksi, sillä opiskelijat suosivat ja käyttävät erilaisia tapoja.

Elaborointi- ja skeemamenetelmien käsittely osoittaa, kuinka vaikeata sanaston ope-
tusta on eristää muusta oppimisprosessista,
siksi kiinteästi sanat kuuluvat sekä lukemi-
seen että kuuntelemiseen tai kirjoittamiseen
ja puhumiseen. Jos oppija huomaa, että va-
javaisellakin sanavarastolla voi pärjätä, se
antaa itseluottamusta, joka on hyvä pohja
sanaston systemaattiseen täydentämiseen.
Sanakirjojen käyttöä on opetettava, sillä
tämä tärkeä taito jää usein huomiotta.

ANNA-MAIJA HINTIKKA ja Eila Hämäläi-
nen (s. 137–149) korostavat, että kieltä on
kuultava ja äännettävä oikein. Tämä kielen
oppimisen perusasia esitellään usein tieteel-
lisesti ja keskittyen vain suomen fonolo-
giaan, jolloin se jää helposti abstraktiksi ja
irralleiseksi. Hintikka ja Hämäläinen konk-
reettistavat ääntämistä mm. vertailemalla
suomea muihin kieliin. He osoittavat va-
kuuttavasti, miksi ääntämiseen on jatkuvasti
kiinnitettävä huomiota, ja antavat myös
esimerkkejä ja neuvoja, joita voi soveltaa
opetuksen kaikissa vaiheissa, ei vain paril-
la ensimmäisellä tunnilla.

Viimeiset artikkelit ovat teoreettisvoit-
toisia ja koskettelevat aluetta, jolla oppijan
luontaiset taipumukset rajoittavat tuotosta.
Anna-Maija Hintikka käsittelee kirjoitta-
mista prosessina ja opiskelijoiden erilai-
suutta tekstin tuottajina (s. 163–174). MIR-
JA TARNANEN hahmottaa puheen ymmärtä-
mistä (s. 175–194) kommunikatiivisen
kompetenssin käsitteestä sekä kognitiivisista
skeema- ja skriptiteorioista käsin ja eh-
dottaa joitakin transaktionaalisen ja inter-
aktionaalisen mallin sovelluksia. HILKKA
MIETTINEN (s. 195–210) pohtii ulkomaalai-
sen puheen ymmärrettävyyttä ja keskuste-
lukumppaneiden ärtymiskynnystä. Artikke-
lien teoreettiset viitekehukset ovat laajoja,
ja niiden yhteys käytäntöön jää usein
ohuehkoksi. Artikkeleilla on silti ansionsa
ongelman kartoittajina ja myös ajatusten
herättäjinä.

MITÄ KIELITAITO OIKEIN ON?

Tuotosten tarkastelu on näkökulma, joka
asettaa oppimisen ja opetuksen uuteen va-
loon; Kirsti Siitonen (ks. edellä) operatio-
nalisoi tämän kysymykseksi, kuinka kieli-
taitoa testataan. Kielikoe on kielitaidon
koetinkivi siinä kuin käytännön (puhe)-
tilannekin. Jos »positiivisen opetuksen»
kautta edistetään opiskelijan vahvuuksia,
voiko hän niillä kompensoida ilmaisunsa
puutteet, kun hän joutuu tekemisiin helposti
ärtyvän natiivin kanssa?

»Tosielämän viestintätilanteissa oppija
on tavallaan alituisessa kielitaitotestissä:
Ymmärsinkö oikein junan kuulutukset?
Tuottiko kirjallinen valitukseni tulosta?
Osasinko seurata lottokupongin täyttöohjei-
tä? Sainko jätettyä järkevän viestin puhelin-
vastaajaan? Kohdalle osuneet onnistumiset
ja kömmähdykset palvelevat siinä palaut-
teena, jonka varassa oppija tiedostaa ja ar-
vioi kielitaitonsa tilaa ja oppimisprosessin-
sa etenemistä.» (Suni s. 130.)

Jos ns. funktionaalista opetusmetodia
puolletaan sillä, että oppijan on selvittävä
näistä tilanteista, niin opetukselle asetetaan
ylivoimainen tavoite. Näiden ongelmien
parissa painiskelee ja kömmähtelee myös
syntyperäinen, ja selviytyminen riippuu
muistakin tekijöistä kuin kielitaidosta,
esim. siitä, kuuleeko kaiuttimien sanoman,
ovatko argumentit asiaankuuluvia, onko
valitus ajoissa perillä ja oikein osoitettu,
onko systeemi (kuponki, vastaaja) tuttu jne.
Kielenulkoisia tai sosiokulttuurisia tekijöi-
tä, joita opettajakaan tuskin pystyy käsittä-
mään tai hallitsemaan, ei mielestäni pitäisi
käyttää argumentteina jonkin opetusmeto-
din puolesta. »Puhekulttuuriin» kuuluvat
tekijät ovat olennaisen tärkeitä silloin, kun
pohditaan opetuksen tavoitteita. Tavoitteet
taas riippuvat siitä, kenelle suomea opetetaan.

Suomen sosiokulttuurista painoa kuvaa
ehkä paremmin sen asema valta- tai väisty-

vänä kielenä eikä niinkään »toisena tai vierana kielenä»:

Suomessa suomi on valtakieli:

— suomalaisten äidinkieli: *ykkössuomi*;
suomenruotsalaisten ja saamelaisten käyttökieli: *kakkossuomi*; muunmaalaisten asukkaiden käyttökieli: *kolmossuomi*.

Suomen rajojen ulkopuolella suomi on väistyvä kieli:

— karjalaisten, tornionlaaksolaisten, siirtolaisten äidinkieli: *nellossuomi*; harrastuksen tai työn vuoksi opittava kieli: *viitossuomi*; turistien tai tilapäisesti maassa oleskelevien apukieli: *kuutossuomi*.

Kaikkien näiden ryhmien sisällä on yksilöllistä vaihtelua, joka johtuu oppijan iästä, koulutuksesta, kielellisestä lahjakkuudesta ja motivaatiosta. Nämä tekijät vaikuttavat kielen omaksumisprosessiin ja tuotokseen. Suomen asema valta- tai väistyvänä kielenä on otettava huomioon ennen muuta syötöstä eli opetusta suunniteltaessa. Esim. kolmossuomen opiskelijat tarvitsevat tälle kohderyhmälle soveltuvaa oppimateriaalia, jota onkin viime aikoina ryhdytty valmistamaan. Tälle ryhmälle on puhuttu suomi ensiarvoisen tärkeätä, kun taas viitossuomen opiskelijoilla on enemmän aikaa kerätä tietoa kielen rakenteesta.

Ykkössuomi on kielen normien perusta. Kirjakieli oli pitkään myös puhutun kielen ainoa normi, mutta nyt suomi on saanut ihan virallisesti myös puhekielen, jonka hallitsemista vaaditaan esimerkiksi Kirsti Siitosen esittelemän (ks. edellä) suomen suullisen hallinnan tasokokeessa (tutkinto Yleiset kielikokeet, laki astunut voimaan 1994). Sen rinnalla tuntuu aika akateemiselta väitellä siitä, missä vaiheessa ulkomaalainen oppija saa tutustua puhekieleen tai mihin kielimuotoon hänet on totutettava, jos keskustelukumppani on opettaja tunnilla. Puhekielikin on näet kielimuoto, joka pitää oppia. Ylen korrekti kieli ei ole luontevaa, mutta toisaalta ulkomaalaisen liian

rennoksi koettu kielenkäyttö ärsyttää helposti suomalaista.

Puhesuomen eli suomen suullisen hallinnan kriteerit on otettu englannin kielen kielikokeista, joilla on jo pitkä perinne. Suomen suullisen hallinnan voi jakaa seuraavasti (Siitonen s. 300):

- 1 Osaa suppeita ilmaisuja.
- 2 Selviytyy ennustettavista rutiinitilanteista.
- 3 Selviää tutuissa tilanteissa (keskustelukumppanin tuella).
- 4 Selviää tutuissa tilanteissa (keskustelukumppanin tuettakin).
- 5 Selviää melko luontevasti sekä työssä että vapaa-aikana.

Puhujan on hallittava myös kielen rekisterit:

- 6 Kielenoppija ei ainoastaan hallitse viestin välittämistä tai kontaktin ottamista, vaan kykenee jo usein sopeuttamaan kieltään tilanteen mukaan eli löytää sopivan tavan käyttää kieltä kulloisissakin tilanteissa. Hän pystyy jo ymmärtämään vaikeahkoa ja abstraktia esitystä.

Pitkälle edistynyt kielenoppija (7 ja 8) pystyy esiintymään julkisissakin kielenkäyttötilanteissa, »esimerkiksi edustamaan yritystään tai muuta työyhteisöään erilaisissa vastuurooleissa»; tasolle 9 yltävät kieltä ammatikseen käyttävät syntyperäiset puhujat.

Huomaamme siis, että tasosta 6 alkaen vaaditaan taitoja, joita äidinkieliselläkin puhujalla ei välttämättä ole: hän ei ole aina kovin aloitteellinen tai tehokas, puhe voi olla katkonaista ja lauseet fragmentaarisia, lipsahduksia ja virheitä sattuu. Suullisen taidon tukena täytyy siis olla muita kielitaidon osa-alueita. Toinen huomio on, että juuri viitos- ja kuutostason välinen ero näyttäisi asteikon suurimmalta.

Mikä sitten on se kielenoppimisen kynnystaso, jonka ylitettyään oppija pystyy

hyödyntämään kieliyhteisön vaikutteita, »ottamaan lennosta» sanoja ja ilmaisuja, kuten eräs oppilaani asian ilmaisi? Lähinnä omaan kokemukseeni nojaten oletan, että kielitaidon »kriittinen raja» kulkee tasojen 4 ja 5 välillä; vasta sen jälkeen siis alkaisi yhteisöön integroiva kielen käyttö.

Konkreettisesti voi kysyä, edistääkö käytävissä oleva oppimateriaali kynnyksen ylittämistä. Pitäisi pohtia myös, mikä on realistinen tavoite kussakin opetustilanteessa.

PÄIVI SCHOT-SAIKKU

Cobetstr. 14, 2313 KC Leiden, Nederland

YHTEISENÄ NIMITTÄJÄNÄ ITÄMERI?

Studia comparativa linguarum orbis Maris Baltici 1. Tutkimuksia syntaksin ja pragmasyntaksin alalta. Toim. Valma Yli-Vakkuri. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 43. Turku 1993. 172 s. ISBN 951-29-0110-2.

Jarno Rauko & Jan-Ola Östman *Pragmaattinen näkökulma Itämeren kielialueeseen.* Publications of the Department of General Linguistics, University of Helsinki, 25. Helsinki 1994. 72 s. ISBN 951-45-6671-8.

Perinteisten määritelmien mukaiset kielten sukulaisuussuhteet ja niiden lähinnä fonologiset ja morfologiset mekanismit alkavat olla Euroopan kielikuntien osalta ainakin tyydyttävästi kartoitetut, ja suhteessa entistä kiintoisammaksi näyttää kielihistoriallisessa tutkimuksessa nousevan kielikuntien vuorovaikutuksen tutkimus, muutenkin kuin jo vanhastaan vahvan lainasanatutkimuksen osalta. Samalla monien kielentutkijoiden katse siirtyy perinteiseltä kielisysteemin ydinalueelta — äänne-, muoto- ja paljolti lauseopinkin kvasiyksäksaktista kuvauksesta — kielen käyttöön, keskustelun keinoihin tai muuhun, mitä enemmän tai vähemmän väljästi voidaan nimittää pragmatiikaksi. Yksi selvä oppihistoriallinen virtaus näyttää näin ollen vievän

entistä intensiivisempään pragmaattislähtöiseen kielikontaktitutkimukseen; toisen tässä esiteltävän julkaisun kirjoittajat Jarno Rauko ja Jan-Ola Östman ovatkin tuoreemmassa artikkelissaan (Östman ja Rauko 1995; ks. myös Laakso 1995) varsin poolemisesti tarjoamassa »pragm-arealista» lähestymistapaansa jopa perinteisen kielisukulaisuusmallin vaihtoehdoksi.

Toisaalta areaalilingvistiikalla on myös käytännön lähtökohtansa. Esiteltävistä teoksista ensimmäisenä mainittu on saanut alkusysäyksensä vuonna 1982 Tampereen yliopiston aloitteesta käynnistetystä hankkeesta *Suomen ja viron kielioipillinen vertailu*; tämän hankkeen pontimina olivat varmaan ainakin osaltaan käytännön kielenopetuksen tarpeet sekä opettajien kokemuk-