

hienosyisempiä.

Paunonen löytää aineistostaan huomattavasti säännönmukaisuuksia, mutta hän uskaltaa ottaa esille myös vastaesimerkit. Niinpä kauniit kehittämät saattavat hetkeksi murentua täysin, mutta vähitellen Paunonen pystyy toiseen suuntaan mennessä rakentamaan murenista uuden rakennelman. Tämän rakennustyön seuraaminen on varsin jännittävää. Useat kauniit kuvat valitettavasti hajoavat siihen, että tutkittavat puhujaryhmät ovat sisäisesti melko heterogeenisiä.

Tutkimus on kokonaisuudessaan tarkkaa ja hyvää sosiolingvististä työtä; monipuolisessa kuvaamisessa Paunonen antaa suorastaan metodista ohjausta ja mallia muille variaatiotutkimuksen tekijöille. Muutamissa kohdissa tutkimus on tavattoman syvälle yksityiskohtiin puretuvaa erittelyä — näissä tapauksissa jo hieman hankalalukuistakin. Erityisesti partitiivimuotojen kuvauksessa yksityiskohtaisuus tuo kuitenkin hyvin mielenkiintoisia näkymiä keskenään limittyvien ja toisiinsa diakronis-kausalisissa suhteissa olevien muutosten ketjusta (s. 128–129). Samoin diftongien eriaistaisen avartuneisuuden tarkka kuvaus osoittaa variaation hienojakoisuuden. Pelkkä yleistulos ei kertoisikaan tarpeeksi — niinpä ilmiöt on aina selvitelty sekä sanoit-

tain että ryhmittäin. Tutkimus ei jää pelkäkseen kuvaukseksi, vaan Paunonen esittää varteenotettavia teoreettisia näkemyksiä kielenmuutoksesta ja variaatiosta yleensä.

Teoksen otsikko lupaa ehkä hieman liikaa, toisaalta alaotsikon »Huomioita» vapauttaa kaikista lupauksista. Otsikossa olen myös näkevinäni kontrastia ruotsin kieleen Helsingissä ja siitäkin kirjassa puhutaan, mutta toisaalta otsikko panee odottamaan myös hieman laajempaa kielen kuvausta leksikaaliseen ja syntaktiseen suuntaan.

Helsingin puhekielestä kiinnostuneelle maallikolle teos on käsittääkseni melko vaikealukuinen ja jossakin määrin epähavainnollinen; maallikolle varmasti parasta antia ovat kirjan lopussa olevat kielennäytteet sekä kirjan alussa oleva historiallinen katsaus Helsingin puhekielen taustaan.

Kirjaa sulkiessa ei-helsinkiläisen kielentutkijan mieleen nousee ajatus: miten mielenkiintoista olisikaan tutkia, kuinka paljon 1970-luvun helsinkiläisyyksiä on havaittavissa 1990-luvun loppupuolella esimerkiksi oululaisten ja turkulaisten lasten ja nuorten puheessa. ■

KIRSTI SIITONEN

*Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos,  
Fennicum, 20014 Turun yliopisto  
Sähköposti: KISIITO@sara.cc.utu.fi*

## NEUVOJA JA NÄKÖKULMIA

*Suomi toisenavieraana kielenä — ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista.* Toimittanut Marjut Vehkanen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Edita & Helsinki 1996. 142 s. ISBN 951-37-1742-9.

**M**arjut Vehkasen toimittama artikkelikokoelma on katsaus suomen oppimiseen ja erityisesti opettamiseen toisena ja

vieraana kielenä. Aiheesta käydään vilkasta keskustelua, koska suomi toisena kielellä on saanut statuksen omana koulu- ja op-

piaineenaan (tosin varauksellisesti — kouluissa suomi toisena kielenä -opetusta voidaan antaa, jos on resursseja). Tämä edellyttää luonnollisesti opettajakuntaa, joka pystyy kyseistä ainetta opettamaan. Suomi toisena kielenä -opettajille ei ole olemassa omia pätevyysvaatimuksia, joten keskustelu ja pohdinta toisena kielenä opittavan suomen oppikursseista, opetusmetodeista ja opiskelustrategioista on tarpeellista ja tervetullutta. Kaikki artikkelikokoelman kirjoittajat ovat olleet varsin intensiivisesti kehittämässä suomi toisena kielenä -opetusta ja -tutkimusta; heidän panoksensa alalla on ollut urauurtava.

Kirjan kohderyhmänä ovat ensisijaisesti opettajat; suurin osa artikkeleista on opettajan näkökulmia siihen, miten opetettavien asioiden ja opetusmenetelmien tehokkuutta ja mielekkyyttä voitaisiin parantaa. Kirjan viidestä ensimmäisestä artikkelista (Nuutinen, Hämäläinen, Silfverberg ja Lepämaa) näkyy hyvin kirjoittajien vankka kokemus kentällä, opiskelijoiden parissa: artikkelit ovat pääosin hyvin käytännönläheisiä neuvoja ja ohjeistoja siitä, mitä kirjoittajat ovat kokeneet tuloksekkaaksi omassa työssään.

Kirjan ensimmäinen artikkeli on alan varsinaisen pioneerin, OLLI NUUTISEN, käsialaa. Nuutinen pohtii jossain määrin omalämäkerrallisessa artikkelissaan oppikurssin laatimista, tavoitteita ja toteuttamista. Nuutisen päiväkirjanomainen lähestymistapa aiheeseen on varsin ymmärrettävä, koska hän on aloittanut yksikielisten suomen oppikirjojen perinteen ja ollut uranuurtaja heterogeenisten ryhmien opetusmetodien kehittämisessä. Nuutisen kronologisesti etenevän kerronnan myötä voi hahmottaa, minikälaisten taustatekijöiden ja valintojen kautta suomenkielinen suomen oppikirja lopulta muodostuu. Keskeinen teema Nuutisella on järjestys ja sen pohtiminen. Järjestys, se mitä missäkin vaiheessa opetetaan, vaikut-

taa olennaisesti kurssin sisältöön ja luonteeseen. Tärkeimpänä oppikurssin laatijan työnä Nuutinen pitää juuri järjestyksen luomista kaaokseen, tärkeän ja vähemmän tärkeän aineksen erottelusta oppijoiden taustan, tavoitteiden ja tilanteen mukaan. Nuutinen ei jaa opettajille tai kurssin laatijoille kovin tarkkarajaisia neuvoja; ennemmin hän korostaa sopeutuvuutta luoda kurssi tai muokata sitä kulloistenkin olosuhteiden mukaan.

Seuraavat, Helsingin yliopiston ulkomaalaisopetuksen lehtorien artikkelit selvittävät opetuksen laatimista ja opetustapoja astetta konkreettisemmalla tasolla. EILA HÄMÄLÄINEN pohtii kieliopin opettamista kielioppiin tottumattomille ensin yleisesti ja seuraavaksi tiettyjen kieliopillisten kategorioiden — subjektin, objektin ja predikaatin — opettamisen kautta. Hämäläisen lähtökohta on vahvasti aineistolähtöinen: hän korostaa runsaan tekstimateriaalin tärkeyttä alkuvaiheessa, niin että oppija näkee ja kuulee eri kieliopillisia kategorioita käytötyhteyksissään, ennen kuin niitä tarvitsee (opettajan tai oppilaan) nimetä tai luokitella systemaattisesti. Nimeämisessä Hämäläinen kiinnittää huomiota kielioppiterminologiaan ja sen relevanssiin opetuksen kannalta. Hämäläisen kielenkäyttötaitoon tähtäävä näkemys heijastuu myös tähän kysymykseen: erikoistermien viljely opetuksessa ei ole välttämätöntä, ja se saattaa toisinaan jopa vaikeuttaa oppimista. Esimerkiksi *partitiivi*-termin sijasta Hämäläinen puhuu *a, ä* -loppuisesta muodosta.

Suomen kielen luonteen vuoksi suomen opetus on usein hyvin morfologiapainotteista. Hämäläinen ei suoranaisesti kritisoi tätä, mutta tuo esiin tarpeen nähdä kielioppi laajempänä käsitteenä. Muotojen opettamisen yhteyteen Hämäläinen kaipaa pohdiskelua myös siitä, missä ja milloin kyseisiä muotoja käytetään. Opettajan kielioppikäsitys onkin usein varsin ratkaiseva kurs-

sin sisällön ja rakenteen kannalta. Jokainen, joka ryhtyy opettamaan suomea toisena tai vieraana kielenä, joutuu tarkistamaan näkemyksiään kielestä, sekä kieliopista että kielen käytöstä. Hämmäläinen esittää varsin valaisevan esimerkin siitä, miten suomea äidinkielenään puhuva ja suomenoppija hahmottavat kielioppia eri tavoin. Hämmäläisen esimerkkilause on Ikolan Nykysuomen käsikirjasta, jonka voi pitkälti olettaa olevan yhteistä tietoa kaikille fennisteille. Ikolan lause *Yhteiskunnan on suojattava jäseniään määräämällä alin palkka* hahmottuu fennistilukijan mielessä heti objektiesimerkiksi, jossa selitettävänä asiana on akkusaatiivin päätteettömyys (*alin palkka*). Hämmäläinen kuitenkin esittää, että ulkomaalaiselle ongelmalliseksi tai selitystä vaativaksi hahmottuisikin samassa esimerkissä partitiivimuoto sanassa *jäseniään*. Esimerkki osoittaa, kuinka tarpeellista joustava suhtautuminen kielioppiin on suomea toisena kielenä opettaville tai alalle aikoville. Sääntöjen ja esimerkkien perinpohjainen tuntemus on hyväksi, mutta yhtä tärkeää on myös Nuutisen peräänkuuluttama kyky sopeutua uusiin tilanteisiin ja tarkastella asioita uusista näkökulmista.

Myös seuraava kirjoittaja, LEENA SILFVERBERG, tarkastelee artikkelissaan kieliopillisten kategorioiden opettamista suhteessa oppijan kommunikaatiotarpeeseen. Silfverbergin kielioppikäsitys on kuitenkin selvästi erilainen kuin Hämmäläisen, joten myös hänen näkemyksensä opetusmenetelmistä ja -järjestyksestä eroavat Hämmäläisestä. Artikkelien vertailu osoittaa, kuinka samaan päämäärään pyrkiminen voi tuottaa hyvinkin erilaisia ratkaisuja kirjoittajan ideologiasta riippuen. Hämmäläisen aineistolähtöisyyden sijaan Silfverberg korostaa systemaattista vähittäistä etenemistä yksinkertaisemmista kielen rakenteista monimutkaisempiin. Silfverbergin johtoajatuksena on pyrkiä antamaan kielenoppijalle mah-

dollisimman vankka pohja kielen rakenteen keskeisistä muodoista. Keskeisyyden Silfverberg määrittää sen perusteella, millaisiin kommunikointitilanteisiin oppija (tässä tapauksessa maahanmuuttaja) ensinnä joutuu. Kysymys siitä, minkälainen kielitaito on maahanmuuttajalle tärkeä, muistuttaa suomi toisena kielenä -opettajia näiden vastuusta oppijoiden integroitumisessa uuteen yhteiskuntaan; opettajan näkökulma tai ideologia vaikuttaa varsin paljon siihen, opitaanko ensisijaisesti sosiaalisessa elämässä vai institutionaalisissa kohtaamisissa tarvittavia taitoja.

Silfverbergin lähtökohtana keskeisimpien kielioppikategorioiden määrittämisessä ovat asiointitilanteet ja niissä tarvittava kielenkäyttö. Merkille pantava on Silfverbergin huomio siitä, että suuri osa institutionaalisesta kommunikaatiosta tapahtuu kirjallisesti erilaisten ohjeiden, varoitusten ja kieltojen ymmärtämisenä ja niihin reagoimisena. Silfverbergin keskeisessä kieliopissa on siis aineksia sekä suullisissa että kirjallisissa tilanteissa tarvittavasta viestinnästä. Näitä aineksia ovat mm. äänneet, kesto, verbitaivutus, paikansijat ym. »Ydinkielioppi», se mitkä kielen kategoriat nähdään keskeisiksi kommunikaation onnistumisen kannalta, on eri opettajilla todennäköisesti melko pitkälle sama, vaikka käsitykset oppijoiden kommunikointitarpeista vaihtelevatkin. Toisaalta keinot samankin päämäärän saavuttamiseksi voivat vaihdella. Sekä Hämmäläinen että Silfverberg esittävät kielenopetuksen nivomista todellisessa elämässä esiintyviin kommunikointitilanteisiin, mutta siinä missä Silfverberg korostaa vankan perustan luomista tiettyjen rakenteiden hallinnassa, Hämmäläinen painottaa oppijan luovaa ja itsenäistä kielenkäyttö- ja päättelykykyä.

ANNA-LIISA LEPÄSMAA tarjoaa artikkeleissaan vielä kolmannen näkökulman siihen, mikä kielenopetuksessa on olennaista

ja tärkeää. Hänen ensimmäinen artikkelinsa käsittelee verbien ja paikansijojen dynaamisuutta ja toinen artikkeli transitiivi- ja intransitiiviverbejä. Lepäsmaan kiinnostus keskittyy siis nimenomaan verbeihin, koska verbi on suomen (kirjoitetun) kielen lauseiden ydin. Lepäsmaan näkökulma painottaakin enemmän kirjoitettua kuin puhuttua kieltä; tämä on ymmärrettävää sikäli, että monet hänen tarkastelunsa kohteena olevista rakenteista, esimerkiksi tietyt elatiivimuodot, esiintyvät pääosin vain kirjakielisessä ympäristössä, esim. *Varjelin häntä joutumasta, Olen työstä väsynyt*.

Kartoittaessaan dynaamisuuden käsitettä suomen kielessä Lepäsmaa päätyy pohtimaan verbien argumenttien ero- ja tulosisaisuutta. Hän ryhmittelee verbit semanttisesti kahden vastapoolin — alun tai lähtökohdan ja lopun tai päämäärän — mukaan. Suomen kielen taustalla olevaa ajatusrakennelmaa hahmottava kuvaus on epäilemättä varsin mielenkiintoinen ja kiehtova keskustelunaihe oppitunneilla: mitä sijapäätteet kertovat tiettyjen verbien luonteesta, miten suomen kieli esimerkiksi erottaa toimintoina 'pitämisen' ja 'rakastamisen'? Tässä kohdin olisi kiinnostavaa ottaa myös puhuttu kieli mukaan tarkasteluun, koska Lepäsmaan luokittelussa aloittamiseen ja toteutumattomaan toimintaan liittyvät verbit saavat erisijaisia argumentteja (*lähdemme tästä oletuksesta, kieltäydyn kunniasta/lähtemästä*), kun taas puheessa *alkaa*-verbiin liittyy usein tulosijainen infinitiivi (*alkaa lukemaan*).

Lepäsmaan artikkeliin tuovat uskottavuutta hänen autenttiset esimerkinsä; artikkelinsa alussa kirjoittaja tosin on hiukan horjuvalla pohjalla miettiessään, millainen infinitiivin käyttö »lienee» harvinaista ja mikä taas »intuitiivisesti tuntuisi olevan» frekventtiä käyttöä, mutta myöhemmin hän löytää autenttisesta aineistosta vahvistusta näkemyksilleen. Lepäsmaa ehdottaa myös

uuden tiedon soveltamista opetukseen; illatiivin käyttöyhteyksien opettamiseen tulisi hänen mukaansa kiinnittää enemmän huomiota, koska (kolmannen infinitiivin) illatiivin vaativia verbejä on teksteissä varsin runsaasti. Samoin perustein Lepäsmaa esittää usein lapsipuolen asemaan jäävien intransitiiviverbien perusteellisempaa käsitelyä verbiopetuksessa. Objektin keskeisyyden takia verbiopetus painottuu yleensä aina ensisijaisesti transitiiiverbeihin. Lehtiteksteissä kuitenkin 25–30 % verbeistä on intransitiivisia, joten kahta tai kolmea transitiiiverbiä kohden tulisi Lepäsmaan aineiston mukaan opettaa yksi intransitiiviverbi.

Kirjan seuraavassa, JYRKI KALLIOKOSKEN artikkelissa tarkastelun kohde vaihtuu opetuksesta keskustelutilanteisiin. Kalliokosken näkökulma erottaa artikkelin selvästi edellisistä: siinä ei tarjota käytännön neuvoja ja ohjeita tuleville opettajille, vaan pikemminkin valotetaan vuorovaikutuksen rakennetta ja erilaisten kulttuuritaustojen mahdollista vaikutusta keskustelun toimivuuteen. Kalliokoski pohtii kieltä sosiaalisen elämämme rakentajana: miten kielellä luodaan tai vahvistetaan identiteettiä, mikä on kielen ja kulttuurin ja yksilön suhde. Artikkelin käsittelee ja problematisoi niitä kysymyksiä, jotka olivat edellisten kirjoittajien opetuksellisten valintojen taustalla: mitä kielellä voi tehdä, mitkä ovat olennaisimmat funktiot oppijan kannalta.

Kalliokoski pohtii myös kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa mahdollisesti esiintyviä väärinymmärryksiä, niiden syitä ja keinoja ratkaista ongelmat. Erikielisten ihmisten keskusteluja tutkittaessa on usein vaarana käyttää helppoa selitystä ja tulkita vuorovaikutuksen ongelmallisuus pelkästään osapuolten eri kulttuuritaustoista tai kielitaidosta johtuvaksi. Kuitenkin ymmärrysongelmia esiintyy aina, myös äidinkielisten välisissä keskusteluissa. Kal-

liokoski osoittaa esimerkin avulla, että tiettyjen keskustelullisten implikaatioiden tunnistamatta jättämisen ei tarvitse johtua huonosta kielitaidosta. Kieltäytyminen menemästä mukaan johonkin keskustelun toimintoon voi olla harkittu reaktio niin oppijalta kuin syntyperäiseltä puhujaltakin. Vuorovaikutuksen ongelmallisuus kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa ei siis ole itsestäänselvyys, vaan yhtä lailla monimuotoinen ilmiö kuin äidinkielistenkin keskusteluissa. Luonnollisesti osapuolten yhteisellä tiedolla on kuitenkin vaikutusta kommunikaation onnistumiseen; mitä vähemmän yhteistä, jaettua tietoa, sitä todennäköisemmin esiintyy väärinymmärryksiä ja neuvoteluja siitä, mitkä ovat parhaillaan käynnissä olevat toiminnot. Yhtenä konfliktien välttämisen keinona Kalliokoski mainitsee *tietoisuuden* kehittämisen. Yksi hänen esimerkeistään on tässä suhteessa varsin valaiseva. Siinä keskustelijoilla on eri käsitykset siitä, mitä ilmaus *moderni yhteiskunta* tarkoittaa. Keskustelun kuluessa käy ilmi, että suomalaiselle osapuolelle modernissa yhteiskunnassa miehet ja naiset voivat asua yhdessä ennen avioliittoa, kun taas tunisialaisen keskustelijan tulkinnan mukaan ilmaus ei sisällä tätä piirrettä. Keskustelijoiden ei ole välttämätöntä tietää täsmällisesti, miten toinen osapuoli käsitteen määrittelee, jos he ovat varautuneet käsitteen mahdolliseen ongelmallisuuteen, ts. jos he ovat tietoisia ilmiöiden sisältöjen erilaisuudesta eri puhujille. Tällöin on mahdollista keskustelun kuluessa neuvotella käsitteelle yhteinen merkitys.

Kirjan seuraava, IRENE KRISTIANSENIN artikkeli palaa kulttuurienvälisen kommunikaation puolelle tehdyn syrjähyppyn jälkeän luokkahuonetilanteeseen ja opettajan näkökulmaan. Kristiansen nostaa esiin opettajan rinnalle myös oppijan; artikkelin tarkastelun kohteina ovat oppimisstrategiat ja teoreettisena viitekehystenä kognitiivi-

nen psykologia. Tällaisen oppimistutkimuksen päähuomio on siinä, mitä oppija itse tekee: millaisia konkreettisia toimintoja tai henkisiä prosesseja hän käy oppimisprosessin aikana läpi. Artikkelin kohderyhmä on kuitenkin opettajat, koska siinä esitellään runsaasti käytännön sovelluksia siitä, miten kognitiivisen psykologian oppimiskäsitystä voi hyödyntää laadittaessa harjoituksia ja tehtäviä tunneille.

Kristiansen korostaa kognitiivisen psykologian mukaisesti oppimisen, muistamisen ja ymmärtämisen yhteyttä ja erottamattomuutta. Käytännön harjoituksissa tätä yhteyttä voidaan käyttää hyväksi esimerkiksi elaboroinnin avulla. Elaboroinnilla oppija pyritään saattamaan tilanteisiin, joissa hänen on pakko uutta asiaa opetellessaan käyttää hyväksi aikaisempia taitojaan niin, että uusi asia integroituu jo olemassa oleviin semanttisiin verkkoihin. Käytännössä tämä tarkoittaa uusien, opittavien asioiden — sanojen ja rakenteiden — harjoittamista mahdollisimman laaja-alaisesti osana erilaisia konteksteja. Kristiansen esittää ensin esimerkkejä sekä sanasto- että kielioppiharjoituksista, mutta ottaa harjoitettavaksi mukaan myös laajemman kokonaisuuden, diskurssin. Laajempien tekstien tuottamisessa Kristiansen tarjoaa apukeinoiksi skeemateoriaan (Bartlett 1932) pohjautuvien puukuvainten, kertomuskieliopin (*story grammar*) tai ns. keksimiskiekon käyttöä. Kristiansen esittelee skeemateorian lähinnä kursorisesti, eivätkä kaikki sovelluksien yksityiskohdat hahmotu lukijalle heti kovin selvästi, mutta asiaa valaisevat runsaat oppijoiden autenttisista tuotoksista poimitut esimerkit.

Kokonaisvaltaiseen, oppijan omia kykyjä hyödyntävään oppimiseen tähtäävät strategiat ovat epäilemättä varsin tervetulleita kaikille (kielten)opettajille. Olisi kuitenkin kiinnostavaa myös pohtia, vaikuttaako tuloksekkaiden harjoitusten luonteeseen

ja valintaan se, onko opetettava kieli oppijoille vieras vai toinen kieli.<sup>1</sup> Kristiansenin mukaan artikkelissa esitettyjä sovelluksia voidaan käyttää esimerkiksi maahanmuuttajien opetuksessa. Sovellukset on kehitetty tutkimalla pääasiassa vieraiden kielten opettamista ja oppimista suomalaisissa oppilaitoksissa. On kuitenkin varsin eri asia opiskella toista kuin vierasta kieltä; ensinnäkin maahanmuuttajissa on kaikenikäisiä oppijoita, jolloin heidän yleisten kognitiivisten kykyjensä taso on myös vaihteleva. Lisäksi maahanmuuttajien oppimismotivaatio, sosialisatio- tai kommunikaatiotarpeet, halu/haluttomuus integroitua kohdekielilyhteisöön ym. erottavat ryhmän luokahuoneessa vierasta kieltä opiskelevista.

Kirjan viimeisen artikkelin kohderyhmänä ovat kokeiden ja testien laatijat eli käytännössä jälleen opettajat. ANU VIRKKUNEN esittelee kielitaitotestien historiaa ja nykytilaa ja kertoo testien taustalla vaikuttavista kriteereistä ja käsityksistä. Virkkunen korostaa oppijakeskeistä lähtökohtaa: testaus ja testit on kehitetty mahdollisimman tehokkaan oppimisen edesauttamiseksi ja kontrolloimiseksi eikä missään nimessä itseisarvoksi. Virkkunen esittelee runsaasti testaukseen liittyvää terminologiaa — enimmillään lihavoituja uusia käsitteitä tulee yhdeksän sivulla — mutta ottaa osaan näistä myös kantaa ja pohtii termien mielekkyyttä. Esimerkiksi »objektiivinen» monivalintakoe ja »subjektiivinen» kohdekielinen aine saavat Virkkuselta ansaittua kritiikkiä. Sen sijaan selittäessään *diskriminaatio*-termiä Virkkunen ainoastaan toteaa suureen osoittavan, kuinka onnistuneesti koe on erotellut hyvät kielentaitajat huonoista. Tällaisen jaon relevanssi ei maallikolle heti aukea; miksi on olennaista jakaa ryhmä hyviin ja huonoihin? Lisäksi

nousee esiin kysymys siitä, kumpaa arvoittaa, kokeen vai alkuperäisen jaon onnistuneisuutta, jos diskriminaatioarvon mukaan ainoastaan »huonot» oppilaat ovat vastanneet koetehtävään oikein.

Virkkusen artikkeli on ensisijaisesti varsin neutraali testauksen historian ja erilaisten testityyppien esittely. Toisinaan olisi kaivannut jonkin verran kriittisempää otetta testien mielekkyyden pohtimisessa. Esimerkiksi aukkokokeen kiistanalaisuus tulee kyllä esiin Virkkusen esittämästä aukotetusta tekstikatkelmasta, mutta ratkaisujen ongelmallisuuden pohdinta jää melko vähäiseksi. Virkkunen mainitsee, että koulukunnittain vastauksiksi on hyväksytty joko vain alkuperäistekstissä ollut sana tai sitten hyväksyttäviä ovat olleet »kaikki kielen puolesta mahdolliset vaihtoehdot». Virkkunen ei kuitenkaan kerro, mitä tämä varsin väljä ilmaus pitää sisällään. Ovatko kielen puolesta mahdollisia kaikki kieliopillisesti korrekrit variantit? Minkä normiston mukaan korrekrit? Pitääkö sanan olla myös semanttisesti korrekrit? Miten tämä määritellään? Artikkelin lopussa Virkkunen kuitenkin kokoaa yhteen tyypillisimpiä kielikokeiden laadinnassa esiintyviä virheitä tai epäjohtonmukaisuuksia, jotka hän myös käy läpi pohtien kunkin kohdalla epäjohtonmukaisuuksien syitä ja parannusmahdollisuuksia. Virkkusen epäjohtonmukaisuuksien lista olisi vielä vakuuttavampi, jos se olisi koottu autenttisista esimerkeistä; nyt tehtävät ovat Virkkusen itsensä laatimia, vaikkakin ne ovat suomalaisen koulusysteemin läpikäyneelle varsin helposti tunnistettavissa.

*Suomi toisena/vieraana kielenä* on koekoelma näkökulmia, neuvoja ja pohdintoja. Kirja ei kokonaisuutena sitoudu mihinkään oppimiskäsitykseen eikä myöskään mihinkään metodiin, vaan antaa kirjoitta-

<sup>1</sup> *Vieras kieli* on kieli, jota opitaan kohdekieliympäristön ulkopuolella, kun taas *toinen kieli* on kieli, jota opitaan kohdekielissä ympäristössä (ks. Latomaa ja Tuomela 1993).

ijen esitellä ja perustella omat näkemyksensä. Kirjan temaattisessa ja metodologisessa väljyydessä on sekä hyviä että huonoja puolia. Kun varsin laaja-alaisen otsikon alle kootaan hyvin erilaisia artikkeleita, kirjan punainen lanka, tarkoitus tai kohderyhmä jää hieman epäselväksi. Toisaalta kirja on monipuolinen katsaus erilaisiin mahdollisuuksiin tarkastella suomea toisena kieleenä; se antaa alalle aikovalle katsauksen lähestymistavoista, joista lukija voi sitten valita omaan ideologiaansa sopivan tai muokata ja yhdistellä artikkelien perusteella kokonaan uuden.

Se, että suomi toisena kielenä -kenttä on tutkimuksen kohteena ja artikkelien aiheena varsin tuore, näkyy muun muassa terminologian raskaudessa. Käyttöön ei ole vielä hioutunut napakoita ja ytimekkäitä ilmaisuja. Kirjan otsikko, Suomi toisena/vieraana kielenä, on käsitteen nimenä pitkä ja hankala, mutta tällä hetkellä ainoa

vaihtoehto haluttaessa puhua sekä ulkomailla että Suomessa opetettavasta suomen kielestä. Alan kehittymisen myötä toivottavasti myös terminologia tiivistyy ja selkiytyy. ■

SALLA KURHILA

*Suomen kielen laitos,*

*PL 25 (Franzeninkatu 13),*

*00014 Helsingin yliopisto*

Sähköposti: *skurhila@kruuna.helsinki.fi*

## LÄHTEET

BARTLETT, F. C. 1932: *Remembering: A study in experimental and social psychology.* Cambridge University Press, Cambridge.

LATOMAA, SIRKKU – TUOMELA, VELI 1993: *Suomi toisena vai vieraana kielenä?* – Virittäjä 97 s. 238–243.

## MONITASOINEN KÄYTÄNNÖN YLEISKIELEN OPAS ULKOMAALAISILLE

**Leila White** *Suomen kielioppia ulkomaalaisille.* Finn Lectura, Helsinki 1994. 326 s. ISBN 951-8905-65-7.

**L**eila Whiten ulkomaalaisille suomen kielen oppijoille suunnattu kielioppi on kolmiosainen: Muoto-oppi koostuu nominien ja verbien kuvauksista. Lauseopilliset kysymykset kulkevat osin morfologian matkassa, mutta lauseenjäsenet, lausetyypit ja sanajärjestys saavat kirjan lopussa myös omat lukunsa. Johdannon otsikko on »Suomi on erilainen kieli», ja siinä esitellään vokaalisointu ja äänneiden kvantitee-

tin tärkeys, mutta varsinaista äänneopin osaa kirjassa ei ole.

## TAVOITTEET JA TOTEUTUS

Esipuheessa kirjoittaja perustelee lyhyesti valintojaan ja tuo esille kaksi kirjan käyttöön liittyvää tavoitetta: Ensinnäkin pyrkimyksenä on ollut kirjoittaa kielioppi, jota kielen oppija voisi käyttää heti opintojensa