

# VUOROVAIKUTUSTA JA VARIAATIOTA SUOMEN OPPIMISESSA

**Taija Nieminen (toim.)** *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen.* Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos 2001. 297 s. ISBN 951-45-9892-X.

**Peija-Riikka Piiparinen-Rintaluoma (toim.)** *Suomi toisena kielenä ja variaatio.* Kakkoskieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos 2001. 178 s. ISBN 951-45-9893-8.

**K**äsiteltävänä olevat teokset ovat ilmestyneet Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen Kakkoskieli-sarjassa, jossa on aiemmin julkaistu kaksi teosta (Kuruhila toim. 1996 ja Lauranto 1997). Sarjan artikkelit perustuvat kirjoittajiensa pro gradu -tutkielmiin, joiden ei ole annettu pitkään seisoa hyllyssä. Aikaa kirjoittajien pro graduista niiden kokoelmassa julkaistuihin versioihin on kulunut yleensä vain parisen vuotta. Suomenkielisen lukijakunnan kannalta julkaisusarja on mainio asia, sillä näin saa tietoa siitä, mitä tutkimuksen saralla tapahtuu. Kielenomaksumiseen liittyvä tieto on tarpeen monella taholla, kuten koulujen kielenopetuksessa ja aikuisten maahanmuuttajien suomenopetuksessa.

Useat artikkelit ansaitisivat laajemman arvioinnin kuin tässä on mahdollista antaa. En tee kielellisiä enkä teknisiä korjauksia, koska artikkeleiden ruokkoamiseen ei ole tässä tilaa. Käsitellen teokset vuoron perään ja kunkin artikkelin erikseen. Kiinnitän huomioni seikkoihin, joita pidän tärkeinä

aikuisten kielenomaksumisen tutkimisen kannalta.

## VUOROVAIKUTUS JA SUOMEN KIELEN OPPIMINEN -TEOS

Ehkä aluksi on paikallaan pohtia, miksi artikkeleiden kirjoittajat ovat kiinnostuneet suomen oppimisesta juuri vuorovaikutuksen kannalta, sillä voihan kielenoppimista tutkia monesta muustakin näkökulmasta. Tärkein syy on ehkä se, että kielenomaksumisen tutkimuksessa on pitkään jätetty vähälle huomiolle sosiaalinen vuorovaikutus, jonka ansiosta se kuitenkin useimmiten tapahtuu. Artikkelikokoelma liittyy näin tutkimuksen eturintamaan. Yhtenä lisäsyynä saattaa olla myös se, että artikkelien laatijat opiskelevat Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksella, jossa vuorovaikutuksen ja eritoten keskustelun tutkimuksella on tunnetusti keskeinen sija. Kielenomaksumisen tutkiminen vuorovaikutuksen kannalta sopii luontevasti tähän laitoksen yleiseen suuntaukseen.

Teoksella on viisi kirjoittajaa: KAROLIINA KUISMA, TAJA NIEMINEN, LAURA HARJUNPÄÄ, SARI JÄRVINEN ja INKERI LEHTIMAJA. Kuisman, Niemisen ja Järvisen artikkeleissa käsitellään aikuisten kielennoppijoiden suomea, kun taas Harjunpään ja Lehtimajan tutkielmissa informantteina on myös lapsia. Kiintoisaa on, että kirjoituksissa ei nouse esille iän merkitys kielennoppimiselle. Niissä ei myöskään puututa kovin tarkoin siihen, mikä vaikutus suomen oppimiseen on sellaisilla ei-lingvivistisillä tekijöillä kuin sosiaalisella taustalla ja aiemmalla suomen kielen tuntemuksella. Ehkä artikkeleista olisi tullut liian pitkiä, jos tällaisetkin seikat olisi otettu niissä paremmin huomioon.

Teoksen kirjoittajat ovat kirjoittaneet lyhyen yhteisen johdannon, jossa he toteavat, että kaikki artikkelit käsittelevät vuorovaikutusta syntyperäisten ja ei-syntyperäisten suomenpuhujien välillä. Hyvin tärkeätä on varmasti ollut se, että kirjoittajat ovat kehittäneet ideoitaan yhdessä. He viittaavat tekstissään toistensa töihin, mikä luo teokseen kiinteyttä. Tiimityössä on tietenkin myös ongelmansa: siinä on usein vaikea antaa kielteistä kritiikkiä. Ehkä vastaaviin artikkelikokoelmiin voisi jatkossa liittää kommenttiosia, joissa kirjoittajat tarkastelevat kriittisesti toistensa esityksiä. Myös artikkeleiden annin järjestelmällinen ja kielennomaksumisen teorioita hyödyntävä koonti olisi toivottavaa.

Karoliina Kuisma selvittelee kommunikaatiostrategioiden muutoksia 11 yhdysvaltalaisen kielennoppijan suomessa. He osallistuvat kotimaassaan pidettyyn suomen kymmenviikkoiseen alkeiskurssiin, jossa oli kaksi opettajaa, Kuisma ja paikallinen opettaja. Opiskelijat pitivät koko kurssin ajan päiväkirjaa suomeksi, ja näistä Kuisma sai kirjallisen aineistonsa. Suullisen aineiston hän keräsi kurssin viimeisellä viikolla järjestetystä kokeesta, jossa opiskeli-

jat puhuivat vuorollaan kummankin opettajan kanssa. Kirjallinen aineisto on siis pitkästä, ja edellä mainittujen strategioiden muuttumista voi tarkastella vain niistä.

Artikkeli on opetustyön oheistuote. Kyse ei ole tutkimuksesta, jota olisi suunniteltu tarkkaan etukäteen ja jonka aineisto olisi koottu tietyn tutkimusongelman käsittelemiseksi. Aineistosta olisi myös ollut hyvä saada kokonaiskäsitys eli tieto siitä, miten paljon sanoja teksteissä ja suullisissa kokeissa oli.

Artikkelin taustatyö on tehty asiantuntevasti: Kuisma käy pätevästi läpi kommunikaatiostrategioita käsittelevää kirjallisuutta. Enimmäkseen esitys on kriittistä. Kiintoisa huomio on se, että niin paljon kuin tällä alalla onkin tehty tutkimusta, ei itse ydinkäsitteestä, *ongelmasta*, ole yksimieliisyyttä.

Kuisman tarkastelukulma on rohkea, sillä ei ole ilman muuta selvää, että keskusteluja ja kirjallisia tekstejä voisi käsitellä yhdessä. Kielennoppijoiden tuottamien tekstien käsitteleminen kommunikaatiostrategioiden kannalta ei myöskään ole mutkaton. Kuisma huomauttaa aivan oikein, että kirjallisia kommunikaatiostrategioita tulisi tutkia kirjoittamisstrategioina toisin menetelmin kuin kahdenkeskisen kielenkäytön strategioita (s. 70). Tätä näkemystä hän ei ole kuitenkaan soveltanut systemaattisesti artikkelissaan.

Tietyt Kuisman mainitsemat strategiat esiintyvät sekä teksteissä että puheessa. Näin on esimerkiksi lainasanojen ja koodinvaihdon laita. Tim-niminen suomenoppija kirjoittaa viikolla 7: *Lions söivät hän*. Bill puolestaan sanoo suullisessa kokeessa, että *ihmiset crazy*, millä hän tarkoittaa, että yhdessä paikassa ihmiset ovat hulluja. Kuisma erittelee yksityiskohtaisesti koodinvaihtoa keskustelussa ja selittää esimerkiksi juuri Billin koodinvaihdot kiintoisesti. Bill

käytti ilmauksia tähän tapaan: *Minä puhun englantia ja doitsih*. Kuisma toteaa, että tässä on kyse sanotun muotoilusta, joka on yksi koodinvaihdon funktio.

Mielenkiintoista on se, kun Kuisma vertaa, minkälaista avunpyytäminen on tekstissä ja keskustelussa. Kirjoittaja voi käyttää sulkeita ja muita merkkejä, esimerkiksi – – *perjantaina puhumme kantele(sta?)*. Puheessa taas niin sanottu holistinen avunpyyntö ilmenee usein siten, että opiskelija sanoo *Vielä kerran* ja fokusoitu avunpyyntö kohdistuu johonkin tiettyyn seikkaan, esimerkiksi sanaan, jota opiskelija ei ole ymmärtänyt opettajan puheesta.

Opiskelijoiden kirjallisesta aineistosta Kuisma tekee sen löydön, että englannin sanojen käyttäminen alkaa tietyssä vaiheessa väistyä kohdekielen hyödyntämisen tieltä. Erityisen mielenkiintoista on se, että kielenoppijat alkavat muodostaa omia ilmauksia suomen aineksista paikatakseen leksikaalisia aukkojaan. Esimerkiksi Laura kuvaa asuntoaan: *(Siinä on) keittiö ja kolme: ee nukkuhuone*. Tämä on esimerkki leksikaalisesta strategiasta, jollaiset voisi hyvin ottaa jatkotutkimuksen aiheeksi.

Kuisma toteaa, että strategioita käyttävät sekä opiskelijat että opettajat. Vastedes olisikin tärkeätä lähteä siitä, että kanssakäyminen on kahden kauppa: tuottamisstrategiat nivELYVÄT ymmärtämisstrategioihin. Keskustelussa ymmärtäminen tulee ilmi puhekumppanin verbaaleista ja muista reaktioista; kirjoitetussa tekstissä ymmärtäminen käy ilmi muun muassa opettajan punakynän jäljistä.

Kuisma toteaa lopuksi sangen perustellusti (s. 72): »Alkeisoppijan kieli on hyvin monimuotoista eikä kaikkia esiintyviä ilmiöitä ole helppo systemaattisesti käsitellä ja ymmärtää.» Kuisma tekee tästä sen päätelmän, että ilmiöiden »erilliskäsittely ja tiukka rajanveto ei liene tarpeellistakaan», mitä en osaa oikein tulkita. Kielenoppimi-

sen ymmärtämiseksi tarvitsemme joka tapauksessa systemaattista empiiristä tutkimusta, joka on kytketty selviin tarjolla oleviin teorioihin. Lisäksi tarvitsemme tutkijoita, jotka rohkeasti pyrkivät valtaamaan uusia alueita. Kuisman artikkeli on hyvä esimerkki tällaisesta tutkimuksesta.

Taija Nieminen tarkastelee artikkelissaan kuvailevia predikatiiveja ja kuvailevia predikaattilausekkeita aikuisten suomenoppijoiden puheessa. Kuvailevat predikaattilausekkeet rakentuvat tyypillisesti *olla*-verbin ympärille, mikä rajaa artikkelin aihetta syntaktisesti. Tutkimus kohdistuu etupäässä oppijoiden käyttämiin adjektiiveihin, jos kohta muihinkin sanaluokkiin kuuluvia sanoja voi toki esiintyä kuvailevassa funktiossa, esimerkiksi *Hän on piru mieheksi*. Niemisen aiheen valinta on ansiokas muun muassa siksi, että se laajentaa sanaston käytön tutkimista aikuisilla kielenoppijoilla adjektiiveihin, joita ei ole kovin paljon analysoitu aikaisemmin (ks. kuitenkin Axelson 1994).

Niemisen yksi lähtökohta on se, että adjektiivien merkitysala on hankala rajata. Ne ovat siis semanttisesti joustavia. Tämä merkitsee sitä, että niitä ei ole kovin helppo oppia. Niinpä kielenoppija harvoin onnistuu kuvailemaan kovin tarkkaan asioita etenkin kielenoppimisen alussa. Adjektiivien merkitysalan lisäksi Nieminen tutkii myös toista ilmaisun tarkkuuteen ja nimenomaan adjektiivien käyttöön liittyvää ilmiötä, ilmausten intensiteettiä, esimerkiksi *hyvä pinaattikeitto* ja *hirveen hyvä pinaattikeitto*. Tutkielmassa sivutaan kommunikaatiostrategioita, sillä Nieminen kiinnittää huomiota siihen, että kielenoppijoiden on taitonsa puutteiden takia toisinaan tingittävä ilmaisun tarkkuudesta.

Niemisen kielenoppijainformantit Elena ja Pablo ovat espanjankielisiä, ja he ovat asuneet Suomessa kymmenisen vuotta. Pablo on suomentaidoltaan Elenaa edellä,

mikä johtuu sosiaalisista syistä: Pablo käyttää suomea yksityis- ja työelämässään, kun taas Elenan arkikieli on pääosin espanja sekä perheen parissa että työssä. Suomalaiset informantit Timo ja Erja ovat aikuisia Pablon ja Elenan ystäviä. Tutkielman aineisto koostuu äänitetyistä keskusteluista, joiden aiheet vaihtelevat.

Niemisen analyysi etenee hyvin lähellä aineistoa. Artikkelin vahvoja puolia on aineiston havainnollinen tulkinta: lukijan mieleen piirtyy selkeästi se, millaisia kielenkäyttäjää kielenoppijat ovat. Pablo on lähellä syntyperäistä suomenpuhujaa, kun taas Elena ei ole ilmaisussaan yhtä idiomattinen. Tämä ilmenee muun muassa intensiteettimääritteistä: Pablo sanoo »hirveen hyvä», mutta Elena vastaavasti taas »hirveän hyvä» eli säilyttää kirjakielisesti sananloppuisen vokaaliyhtymän.<sup>1</sup> (Ks. s. 109.)

Nieminen analysoi kolmannessa luvussa likiarvoja, liikakäyttöä ja merkitysten joustavuutta sekä neljännessä luvussa intensiteetin ilmaisemista. Toisinaan on vaikea ratkaista, onko kyse likiarvosta vai liikakäytöstä. Esimerkiksi sellaiset adjektiivit kuin *hyvä* ja *huono* esiintyvät oppijankielessä usein hyvin tiheästi. Oppija tarkoittaa niillä muutakin kuin vain erityisesti 'hyvää' ja 'huonoa' eli hän venyttää näiden sanojen merkityskenttää, mitä voidaan pitää sanan semanttisena »ylikäyttönä» tai sen »likiarvoisena» käyttämisenä. Kyse ei ole nimenomaan kielenoppimiselle tyypillisestä ilmiöstä, vaan sanojen likiarvoinen käyttö on tavallista syntyperäistenkin välisessä kielenkäytössä. Nieminen tiivistääkin hyvin (s. 86): »— kieli kokonaisuudessaan perustuu eräänlaisten likiarvojen käyttöön.»

Seuraavassa on hiukan hankalasti tulkittava tapaus: Pablo kysyy Erjalta, montako

päivää hän aikoo viettää tietyssä paikassa. Erja vastaa viettävänsä siellä koko viikon, mihin Pablo kommentoi: »se on sitten hyvää» (s. 101). Nieminen sanoo, että esimerkiksi syntyperäinen suomenpuhujaa käyttäisi ehkä jotakin muuta sanaa kuin *hyvä*. Se ei ole kuitenkaan ainoa merkittävä seikka; syntyperäisen »koko palautevuoro rakentuisi luultavasti hieman toisin» (s. 101). Adjektiivien käyttöä ei siten tule nähdä pelkästään sanakohtaisena ilmiönä, vaan sanojen lisäksi on tutkittava myös lausekkeiden rakentumista. Kielenoppija ei saa suomestaan idiomaattisempaa vain opettelemalla *hyvä*-sanalle vaihtoehtoja, vaan hän tarvitsee siihen myös laajempien ilmausyksiköiden kuten lausekkeiden tuntemusta ja hallintaa.

Kohdekielen oppimiseen vaikuttaa tietenkin oppijan äidinkieli. Viitaten Rod Ellisin (1994) Nieminen toteaa (s. 89): »— lähtökielen vaikutus liikakäytön esiintymiseen on hyvinkin merkittävä. — Sama pätee varmasti myös likiarvoihin.» Lähtökielen semanttisen vaikutuksen selvittäminen olisikin mielestäni erittäin *hyvä* jatkotutkimuksen aihe.

Laura Harjunpää käsittelee artikkelissaan sitä, miten suomea puhuvat yksikieliset sekä venäjää ja suomea osaavat kaksikieliset lapset esittävät kuulemansa kertomuksen suomeksi. Tutkielman aineisto on kerätty BACU-projektin yhteydessä. Tämä projekti oli opetusviraston vuosina 1996–99 toteuttama tutkimus, jonka yksi tavoite oli maahanmuuttajien lasten kaksikielisen opetuksen kehittäminen.

Harjunpään aineistona on 7–8-vuotiaiden lasten tuottamia kertomuksia, joissa nämä hänen kanssaan keskustellen kertovat uudelleen tarinan, jonka hän on kertonut heille hetkeä aikaisemmin. Harjunpää ku-

<sup>1</sup>Nieminen puhuu tässä kohdin sananloppuisesta diftongista, mikä on tietenkin virhe.

vaa aineiston keräämisen havainnollisesti, mistä saa sen käsityksen, että lapset eivät pitäneet jälleenkertomista koetilanteena. Myös tutkielman teoreettinen pohja on asianmukainen. Harjunpää nojaa lähinnä Ruth Bermanin ja Dan Slobinin (1994) tutkimukseen, jossa määritellään etevä tarinankertaja.

Harjunpää havaitsi, että venäjänkieliset lapset onnistuvat tarinoiden aloituksissa harvemmin kuin suomenkieliset lapset. Tosin aineiston keruun muoto tuottaa ongelmia, sillä aina ei ole selvää, kuka tarinaa rakentaa: lapsi-informantti vai Harjunpää itse. Tarinan tuottamisvaikeudet paljastavat kaksi pääongelmaa, joista toinen koskee produktiivista kielitaitoa: yksikielisiltä suomalaislapsilta kertominen sujui helpommin kuin kaksikielisiltä venäläislapsilta. Toinen ongelma koskee kuullun tarinan hahmottamista: tarinan koherentti jäsentäminen tuotti vaikeuksia lapsille.

Harjunpään tutkimuksen suuria ansioita on sen aineistonläheisyys: Harjunpää kuvaa ja tulkitsee lasten tuottamia kertomuksia osana hänen ja lasten välistä vuorovaikutusta, mistä lukija saa hyvän käsityksen lasten todellisesta suomen kielen taidosta. Tarinan kertomistaito ilmaisee melko paljon puhujan kielenhallinnasta, minä lisäksi se osoittaa myös, miten puhuja pystyy arvioimaan yksityiskohtien relevanssin kokonaisuuteen nähden.

Harjunpään tutkimuksella on siis paljon ansioita, mutta toisaalta ihmetyttää, miksi hän on ottanut tarkastellakseen niin monta erilaista tarinaa. Ehkä aineiston tasakoosteisuus olisi lisännyt tutkimustulosten selkeyttä. Artikkelin herättää myös halun tietää, miten tällaisella tutkimuksella voisi edistää lasten kaksikielisyys- ja monikielisyys-olisi toivottavaa, että äidinkieltään kaksikielisten lasten määrä kasvaisi Suomessa.

Sari Järvisen artikkeli käsittelee sanojen selittämistä suomi toisena kielenä (S2)

-oppitunneilla. Järvisen aiheesta olisi varmasti jokaisella suomen kielen aikuisopettajalla kerrottavaa; ne, jotka ovat opettaneet suomea muunkielisille, tietävät, että se on hyvin haastava tehtävä. Opetustavat vaihtelevat tavoitteiden ja resurssien mukaan. Haastavinta opetus on silloin, kun se toteutetaan suomeksi; se vaatii ponnistusta sekä opettajalta että oppilailta. Miten opettajan tulisi käyttää suomea, jotta oppijat ymmärtäisivät hänet? Miten oppilaiden tulisi kertoa, ovatko he ymmärtäneet ja mitä he ovat ymmärtäneet? Järvinen toteaa, että opettaja voi lisätä asioiden ymmärtämistä kahdella tavalla: hän voi välttää outoja sanoja ja hän voi selittää sanojen merkityksiä.

Järvisen aineisto on runsas: se on kerätty neljän opettajan tunneilta ja koostuu yhteensä 19 äänitetystä ja videoidusta oppitunnista. Lisäksi Järvinen on haastatellut yhtä opettajaa ja hankkinut tietoa myös S2-opettajille lähettämällä kyselylomakkeella. Järvisen nauhoittamat kurssit ovat keskenään erityyppisiä, mikä antaa aiheen pohdita, mitä etua ja mitä haittaa aineiston sekakoosteisuudesta on.

Toki samaa sekakoosteisuutta on koelman muissakin artikkeleissa, mutta kirjoittajat eivät juurikaan pohdi sitä. Harjunpää on poikkeus: hän perustelee heterogeenisuutta sillä, että nykyään pyritään hankkimaan sellaista aineistoa, jossa kielenoppija todella joutuu toimimaan kohdekielellä. Kyse olisi siis aineiston validiteetin tavoittelemisesta, mikä saattaa tapahtua sen tasakoosteisuuden kustannuksella ja myös tulosten selkeän tulkittavuuden kustannuksella.

Järvisen tutkimilla oppitunneilla kolme opettajaa neljästä (opettajat A, C ja D) selittivät sanan keskimäärin hieman yli minuutin välein. B antaa selityksiä harvemmin eli noin kahden minuutin välein. Selitysten tiheys on siis melko lailla sama, vaikka aineiston määrä vaihtelee suuresti. Kun koko

aineistossa on 576 selitystä, A:n selitykset ovat siitä 39,6 prosenttia, B:n 16,5 prosenttia, C:n 21,2 prosenttia ja D:n 22,7 prosenttia. Sanojen selittäminen on siis keskeinen toiminto suomen opetuksessa. Kuten vanhastaan tiedämme, opettajat puhuvat oppilaita enemmän, ja niinpä sanan selityskin tapahtuu tavallisesti opettajan aloitteesta.

Sanan selittäminen on yhteydessä toimintaan muun muassa siten, että tiheimmin selityksiä esiintyi tekstejä käsiteltäessä, mikä ei ole yllättävä tulos. Kääntämisessä sanan rooli korostuu, kun taas esimerkiksi keskusteluharjoituksissa huomio kohdistuu ehkä useammin kielen ääntämiseen ja ilmausten sisältöön.

Järvinen ei kerro, ymmärsivätkö oppilaat sanojen selityksiä, eikä hän myöskään analysoi, johtiko mahdollinen ymmärtäminen sanojen merkityksen ja käytön hallintaan. Näistä seikoista saamme ehkä lukea jatkotutkimuksesta.

Järvinen esittää artikkelinsa toisessa luvussa sananselitysten määriä, funktioita ja niiden ilmaantumista opetuksessa. Substantiivit hallitsevat: niitä selitetään aineistossa 252 kertaa 576:sta (43,8 %). Vähiten selitetään numeraaleja (1,4 %) ja pronomineja (0,9 %). Oppijoiden lauseenmuodostustaidon tasoa heijastaa ehkä se, että konjunktiota ei selitetä lainkaan. Sanojen selittäminen on kahdenlajista toimintaa: se tapahtuu joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Merkitysten selittäminen kytkeytyy aina luokkahuoneen vuorovaikutukseen.

Kolmannessa luvussa Järvinen käsittelee erityyppisiä selittämiskeinoja. Niitä ovat nonverbaalit selityskeinot, kääntäminen jollekin toiselle kielelle sekä kohdekieliset eli suomenkieliset selityskeinot, joita on monta lajia: selitykset voivat perustua esimerkiksi sanojen yleisiin ja yhteisiin sekä niiden erottaviin merkityspiirteisiin, synonymiaan, vastakohtiin, kollokaatioihin ja lausekontekstiin jne. Tapausten kirjavuus

asettaa itsessään haasteen niiden luokittelulle, jota Järvinen voisi hioa jatkotutkimuksessaan.

Opetuksen kannalta mielenkiintoinen tulos on esimerkiksi se, että nonverbaalia selittämistä käytetään paljon: se liittyy lähes puoleen (N = 261, 45,3 %) kaikista selityksistä (s. 191); yksinomaan nonverbaaleja selityksiä oli 167 tapausta (29 %) (s. 192). Järvinen ei pohdi sitä, miksi nonverbaaleihin sananselityksiin turvaudutaan niin usein. On luonnollista ajatella, että niitä käytetään erityisesti silloin, kun tarkoite on konkreettinen eli kun se voidaan osoittaa tai esittää oppijoille ymmärrettävällä ja tilanteeseen sopivalla tavalla.

Järvinen pitää yllättävänä sitä, että opettajien välillä on niin suuria eroja sanojen nonverbaalissa selittämisessä. Opettaja A, jolla oli opetettavanaan yliopiston opiskelijoita, käytti tällaisia keinoja vähän, kun taas opettaja B käytti niitä melko tiheästi (s. 193.) Myös kääntämisessä A erottui muista opettajista, sillä hänen selityksistään 12,3 prosenttia oli pelkkiä käännöksiä. Selityksenä molempiin eroihin on ilmeisestikin oppijaryhmän erilaisuus: yliopisto-opiskelijat ovat tai heidän odotetaan olevan tottuneempia yksinomaan sanoihin perustuvaan eli sananvaraiseen sanojen selittämiseen.

Järvinen käsittelee artikkelinsa loppupuolella myös kysymystä, ymmärtääkö oppija sanan merkityksen ja käyttöyhteyden. Pohdinta on tärkeää ja mielenkiintoista, mutta näinkin seikkaperäisen tutkimuksen arvoa olisi nostanut se, että tästä asiasta olisi otettu selvää oppijoilta itseltään. Nyt haastateltiin vain opettajia.

Artikkelikokoelman viimeisen tutkielman on laatinut Inkeri Lehtimaja. Hänen aiheenaan on opetuskeskustelu tilanteessa, jossa toinen opettaja opettaa oppilaita suomeksi ja toinen somaliksi. Lehtimajan tutkimus liittyy Suomen opetusviraston BACU-projektiin, kuten edellä käsitelty

Harjunpäänkin tutkimus. Lehtimajan tutki-  
maan oppilasryhmään kuuluu 10 lasta, joi-  
den ikä vaihtelee 6:sta 12:een vuoteen.  
Suomen- ja somalinkielisiä lapsia oli yhtä  
monta eli viisi. Lehtimaja tähdentää (s.  
261), että »kyse ei – – ole toisella kielellä  
annettavasta samanaikaisopetuksesta eikä  
simultaanitulkkauksesta, vaan molemmat  
kielet saavat osuutensa yhteisen opetuskes-  
kustelun ajasta. Oppilaat voivat osallistua  
keskusteluun kummallakin kielellä.» Täl-  
laisessa tilanteessa puheenvuorot jakaantu-  
vat keskustelijoiden hierarkkisten suhteiden  
mukaan: opettajalla on enemmän valtaa  
käyttää kieltä kuin oppilailla. Keskustelu on  
myös monenkeskistä, eli siihen osallistuu  
enemmän kuin kaksi puhujaa kerrallaan.

Projektin yhtenä tavoitteena oli maa-  
hanmuuttajalasten aktiivisen kaksikielisyy-  
den tukeminen; suomalaisoppilaiden soma-  
lin oppimista ei varmaan edes harkittu täs-  
sä yhteydessä. Kaksikielistä opetusta on  
harrastettu myös Ruotsissa, vaikka Lehti-  
maja ei viittaakaan naapurimaan tutkimuk-  
seen (ks. Viberg, Tuomela ja Bergman  
1993).

Lehtimaja käsittelee luokkahuoneessa  
tapahtuvaa koodinvaihtoa ja siihen kytkey-  
tyvää tulkkauksista opetuksen ehdoilla: en-  
sin hän selvittää asiakokonaisuuksien ja  
sitten kysymystilanteiden tulkkauksista. Il-  
menee muun muassa, että tulkkauksessa on  
vuoronottamisen hierarkia, jossa suoma-  
laisopettajalla on johtoasema ja jossa soma-  
liopettajan osallistumisoikeudet ovat myös  
laajat. Toisin kuin oppilaat hän voi ottaa  
puheenvuoron ilman, että hänen tarvitsee  
sitä erikseen pyytää. Olennaista on se, että  
somialiopettajan tulkkauksivuoro koordinoi-  
tuu suomalaisopettajan toimintaan.

Hyödyntämällä diskursiivisen kentän  
käsitettä Lehtimaja tarkastelee niitä luokka-  
huonekeskustelun ilmiöitä, joissa tulee esil-  
le puuttuva tai vaillinainen kielen hallinta.  
Muun muassa tällaisesta syystä syntyy vä-

listä somalinkielinen kenttä, jonne ei suo-  
malaisopettaja eivätkä suomalaisoppilaat  
pääse. Tämän kentän kynnyks on kuitenkin  
matala, eli luokassa ei tapahdu mitään lei-  
riytymistä omaan kieleen.

Lehtimajan artikkeli herättää tietenkin  
kysymyksiä, joihin siitä ei saa vastauksia.  
Onnistuiko kaksikielinen opetus päätavoit-  
teessaan, eli miten sen avulla vahvistettiin  
somialioppilaiden suomen taitoa ja tuettiin  
heidän somalin taitoaan? Luokassa suome-  
la oli hallitseva asema. Lehtimaja toteaa,  
että sillä oli jopa apukielen asema (s. 287).  
Tästä ei ehkä ole käytännön haittaa, mutta  
se ei tietenkään nosta somalin kielen status-  
ta sitä puhuvien oppilaiden mielessä. Ehkä  
somalini opettaminen suomalaislapsille voi-  
si olla hyvä ajatus Suomen kielellisen diver-  
siteetin kannalta.

Lehtimajan ja Harjunpään artikkelit  
osoittavat, että kun kakkoskielen tutkimus  
kohdistuu monikielisyyden ja monikulttuu-  
risuuden suuntaan, kielentutkimukselle  
avautuu hyvin kiehtovia näköaloja.

## SUOMITOISENA KIELENÄ JA VARIAATIO

Kakkoskieli-sarjan neljäs teos käsittelee  
suomi toisena kielenä -aihetta kielellisen  
variaation kannalta. Artikkeleita on kaksi:  
KRISTIINA KUPARISEN *Suomen kielen kaksi  
koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytös-  
sä* sekä PEIJA-RIIKKA PIIPARINEN-RINTALUO-  
MAN *Ruotsinkielisten nuorten puhe-suomen  
variaatiosta*. Piiparinen-Rintaluoma on  
myös teoksen toimittaja.

Kuparinen aloittaa repäisevästi lainaa-  
malla kolmen Suomessa asuvan brittimie-  
hen valitusta siitä, että he haluavat oppia  
puhuttua suomea eivätkä kirjakieltä. Tästä  
Kuparinen saa aiheen kysyä, mitä näiden  
kirjoittajien kaipaama puhekieli on ja mil-  
laisena se näyttäytyy suomen aikuisopetuk-  
sessa. Toiseksi Kuparinen tarkastelee suo-

mea toisena kielenä opiskelevien mielipiteitä suomen kirja- ja puhekielestä eli kielen kahdesta koodista.<sup>2</sup> Kuparisen informantit kertovat kielen koodeja koskevasta ajatuksesta suomeksi eivätkä jollakin paremmin osaamallaan kielellä, mistä Kuparisen olisi pitänyt mainita tarkemmin, koska se todennäköisesti rajoitti esille saatujen mielipiteiden määrää ja luonnetta.

Kuparisen informantteja on kaksi ryhmää: yliopisto-opiskelijoista koostuva yhdeksän hengen pääjoukko ja kuuden hengen vertailuryhmä, jonka koulutustausta on kirjaja ja jossa on myös työttömiä. Tutkimuksen lukemista hankaloittaa se, että nämä ryhmät on analyysissa yhdistetty. Eroon Kuparinen palaa satunnaisesti; esimerkiksi kun hän puhuu oppijoiden motivaatiosta, hän toteaa, että työttömien suomenopiskelijoiden motivaatio on integratiivisempi kuin yliopisto-opiskelijoiden, mikä vaikuttaa uskottavalta.

Ryhmien yhdistäminen on sekoittanut jonkin verran tulosten raportoimista: taulukossa 1 ja 6 kaikki viisitoista informanttia ovat mukana, mutta taulukoissa 8, 9, 10, 12 heitä on neljätoista, taulukoissa 2, 4 ja 11 kaksitoista ja taulukoissa 3, 5 ja 7 kymmenen.

Kuparinen sanoo, että hän ei ole järjestelmällisesti kartoittanut haastateltavien taustaa kuten ikää ja kielitaitoa, koska näin pienessä ryhmässä niiden vaikutusta ei voi luotettavasti havainnoida. Toivottavasti hän jatkotutkimuksessaan korjaa tämän puutteen, sillä nimenomaan haastateltavien vähälukuisuus mahdollistaa monenlaisten taustamuuttujien tarkan selvittämisen. Siitä voi olla hyötyä tutkimuskysymysten ja hypoteesien muodostamisessa. Kuparinen

hyväksyy kurssitasanimikkeen osoitukseksi informanttien kielitaidon tasosta. Osaksi jako vastaakin odotuksia, sillä suomenopinnoissaan pidemmälle ehtineet käyttivät esimerkiksi *mä* : *mu-* ja *sä* : *su-* muotoja enemmän kuin vähemmän kursseja käyneet (s. 63).

Tutkimuksessa kuvataan oppijoiden asenteita kielen kahta koodia kohtaan ja sitä, mitä koodia he itse asiassa käyttävät. Vaikka aineisto onkin pieni, siitä voi tehdä mielenkiintoisia havaintoja. Yksi esimerkki: Venäjänkielinen nainen suomi 3 -kursilta sanoo, että kielenkäyttöön vaikuttaa »mistä perheestä sinä olet». Hän kutsuu puhekieltä »rumu kieleksi» ja väittää, että »minä ei käytän itse (sitä)». Hänellä onkin näkemyksensä mukaisesti lähes pelkästään kirjakielisiä muotoja. Yksikön 1. persoonan persoonapronomini esiintyy hänellä 21 kertaa muodoissa *minä* ja *minun* ja vain kerran muodossa *mä* : *mun*.

Kuparinen toteaa, että oppijoiden kielimuoto on hyvin vaihtelevaa kielitaidon alkuvaiheessa. Keskitasolla on selvää pyrkimystä yleiskielen käyttöön — esimerkiksi possessiivisuffiksi ilmaantuu heidän suomeensa. Mielenkiintoinen tulos on se, että ne, jotka käyttävät puhekielisiä muotoja, eivät välttämättä ole ihastuneita niihin. Venäjänkielinen mies, joka on kurssitasolla 6 ja käyttää *mun kirja* -muotoa pari kertaa, toteaa, että »minäkin olen tottunut sano jotain puhekiel- no niinkun suomalaiset sanovat tavallisesti – » (s. 52).

Vaikka siis asenteiden selville ottaminen ei aina oikein onnistu tässä tutkimuksessa, se kartoittaa hyvin mielenkiintoisella tavalla sitä, miten kielen kaksi koodia ilmaantuvat aikuisten oppijoiden suomeen.

<sup>2</sup> Teoksen alkulauseessa mainitaan, että Kuparinen lähestyi suomea »ennen muuta vieraana kielenä», mutta tässä kohdin jätän toisen ja vieraan kielen välisen eron huomiotta. Kuparinen määrittelee artikkelissaan myös kirja- ja puhekielen eron. Tutkimuksessa jako kirja- ja puhekielen välillä oli perusteltu ja riittävä. Kielenoppaata olisi varmaan hämmäntänyt, jos puhekielestä olisi käytetty jotakin toista termiä. (Ks. s. 24–25.)



Kuparinen tiivistää muun muassa näin (s. 84): »Pisimmälle opinnoissaan edistyneiden haastateltavien puheenparsa varioiden, ja he käyttivät puhekielen muotoja muita enemmän». Siinä hän on varmasti oikeassa.

Kuparisen tutkimus on rohkea aluevaltaus. Tulosten tulkinnassa hän hakee vetoapua kirjallisuudesta, mikä tietenkin on täysin paikallaan, mutta tutkijan selkeistä omista tuloksista olisi myös halunnut lukea enemmän.

Artikkelikokoelman toisessa tutkielmassa Peija-Riikka Piiparinen-Rintaluoma käsittelee kolmea tutkimuskysymystä: 1. Mitkä ovat ruotsinkielisten puhe-suomen tyypilliset variaatorakenteet tarkastelun kohteena olevissa kielen piirteissä? 2. Miten ruotsin kielen vaikutus näkyy variaation lingvistiksessä rakenteessa? 3. Miten informantin suomen kielen taito vaikuttaa hänen käyttämäänsä variaatorakenteeseen?

Piiparinen-Rintaluoma olettaa, että ruotsin- ja suomenkielisten variaatorakenteessa on eroja, jotka osittain selittyvät äidinkielen vaikutuksella. Parhaiden ruotsinkielisten variaatorakenne on lähempänä syntyperäisten suomenpuhujien vastaavaa rakennetta kuin suomea heikommin taitavien variaatorakenne. Piiparinen-Rintaluoman esitys on kytketty aiempaan tutkimukseen, ja hän tekee päätelmiä hyvin varovasti.

Piiparinen-Rintaluoman kielenoppaita oli 12, jotka hän intuitiivisesti jakoi heikkoihin (kolme), keskitasoiseihin (viisi) ja hyviin (kolme). Tutkielmasta ilmenee, että kaikkein parhaatkaan suomen taitajat eivät tässä ryhmässä käytä suomea arkisin, vaikka asuvat pääkaupunkiseudulla.

Piiparinen-Rintaluoman aineistona ovat vapaamuotoiset haastattelut, joiden aihe liittyy informanttien elämänpäiiriin. Jokaiselta informantilta on kirjainnettu 30 minuuttia yhteensä tunnin kestäneestä haastattelus-

ta. Piiparinen-Rintaluoma valitsi tutkittavakseen 12 suomen nykypuhekielen variaatiota luonnehtivaa piirrettä. Näitä ovat esimerkiksi *hän/se-* ja *he/ne-*pronomien vaihtelu, possessiivisuffiksien säilyminen ja häviäminen ja *-t:n* säilyminen aktiivin 2. partisiiipin nominatiivissa (*ollut/ollu*). Piiparinen-Rintaluoman lähtöhypoteesi on se, että puhujan kielitaito ilmenee kyseisten piirteiden variaatiossa niin, että kirja- tai puhekielen kannalta virheellisiä tai poikkeavia piirteitä on enemmän suomea heikosti osaavilla kuin suomea paremmin taitavilla (s. 100). Tällaisten piirteiden määrä vähenisi kielitaidon kasvaessa, ja parhaiden informanttien suomi muistuttaisi eniten syntyperäisten suomenpuhujien variaatorakennetta.

Kielitaidon ja variaation yhteyden osoittaminen ei ole aivan yksiselitteistä. Odotuksenmukaisesti informantit käyttivät enemmän *hän-*pronomia kuin suomenkieliset helsinkiläisnuoret. Olisi odottanut, että suomen puhumisen parantuessa puhekielisyydet lisääntyisivät, mutta näin ei tapahtunut. Esimerkiksi Carola, joka osasi suomea hyvin, käytti pelkästään *hän-*pronomia *se-*pronominin sijasta. Piiparinen-Rintaluoma toteaa, että »pronomien valinta ei – – näytä olevan yhteydessä kielitaitoon, vaan kyse on pikemminkin idiolektieroista» (s. 108).

Piiparinen-Rintaluoma kokoaa analyysinsä tulokset profiilikuvioihin, jotka esittävät havainnollisesti, minkälaisesta suomen käyttäjästä on kyse. Profiilit rakentuvat edellä mainittujen 12 piirteen varaan, ja ne on esitetty pylväänä, jonka korkeutta voi verrata vastaaviin pylväisiin suomenkielisten helsinkiläisnuorten kielellisessä profiilissa. Tällainen vertailu kirkastaa monta seikkaa, kuten sen, että informanteilla on huomattavia idiolektisia eroja. Ei ole mitään yhtenäisiä »heikon suomenpuhujan profiileja». Lisäksi on tärkeitä huomata,

että piirteiden esiintymiseen vaikuttavat sekä kielelliset syyt, kuten tyyllilaji, jota informantti pyrkii ylläpitämään, että ei-kielelliset syyt, kuten kouluopetus.

Piiparinen-Rintaluoma toteaa lopuksi, että ruotsi ja suomi ovat morfologisesti hyvin erilaisia ja että suomen mutkikkaan morfologian kunnollinen hallinta lienee mahdotonta ruotsinkieliselle (s. 168). Tosin aineisto on sen verran pieni, että tällaisiin päätelmiin se ei vielä ehkä oikeuta. Odotuksenmukaisesti kaksikieliset informantit osasivat suomea paremmin; he asuvat myös alueilla, joilla suomi on pääkieli. Mikään yksittäinen piirre ei riittänyt kielitaidon osoittimeksi, vaan vasta kokonaisprofiili antoi käsityksen siitä, minkälaista hyvä ja huono suomen taito on ominaispiirteiltään. Kirjakielen normien seuraaminen luonnehti heikkojen puhujien kielitaitoa, kun taas ne, jotka osaavat suomea hyvin, ovat suomenkielisten nuorten tavoin puhekielisiä. (Ks. s. 169.)

Piiparinen-Rintaluoma toteaa aiheellisesti tutkimuksen lopussa, että esiin tullut variaatio asettaa haasteen sekä suomen omaksumisen tutkimukselle että myös kouluopetuksen tutkimukselle. Mikä on puhekielen asema Suomen ruotsinkielisten koulujen suomenopetuksessa? ■

KAARLO VOIONMAA

Sähköposti: [karolus@brevet.nu](mailto:karolus@brevet.nu)

## LÄHTEET

- AXELSSON, MONICA 1994: *Noun phrase development in Swedish as a second language. A study of adult learners acquiring definiteness and the semantics and morphology of adjective*. Väitöskirja. Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism.
- BERMAN, RUTH A. – SLOBIN, DAN I. 1994: *Relating events in narrative. A cross-*

*linguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- ELLIS, ROD 1994: *The study of second language*. Oxford: Oxford University Press.
- KURHILA, SALLA 1996: *Kymmenen tutkielmaa kielenomaksumisesta ja vuorovaikutuksesta*. Kakkoskieli 1. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAURANTO, YRJÖ 1997: *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön: espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Kakkoskieli 2. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- VIBERG, ÅKE – TUOMELA, VELI – BERGMAN, PIRKKO 1993: *Tvåspråkighet i skolan/ Bilinguals at school*. BAS-rapport 1. Rapport om tvåspråkighet 9. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.