



SUOMI TOISENA JA VIERAANA KIELENÄ — TUTKITTUA JA KESKUSTELTUA

—
EIJA AALTO
SIRKKU LATOMAA
MINNA SUNI

Vielä kymmenisen vuotta sitten Suomessa asui noin 20 000 ulkomaan kansalaista; vuoden 1997 kääntyessä loppuaan kohti määrä on nelinkertainen. Lisääntyneen maahanmuuton ja muun kansainvälistymiskehityksen myötä suomen kielen tutkimus on saanut uuden merkittävän ulottuvuuden: suomen kieli muunkielisten näkökulmasta. Vaikka suomen kieli on toiminut sekä toisen että vieraan¹ kielen funktiossa jo pitkään, tämä tutkimusala on vasta viime vuosina noussut yhdeksi fennistiikan painopistealueista (ks. esim. Anttila ym. 1996). Suomen kielen oppimisen tutkimus ei kuitenkaan liity vain fennistiikkaan vaan myös kansainväliseen kielenoppimisen tutkimukseen ja teoriankehittelyyn. Suomi poikkeaa jo rakenteensa puolesta niistä kielistä, joihin nykyiset kielenoppimisen teoriat nojaavat, ja siksi tutkimustuloksia suomen oppimisesta odotetaan maamme rajojen ulkopuolellakin.

Koska suomi toisena ja vieraana kielenä -ala, tästedes S2-ala, on sekä tutkimuksena että opetuksena elänyt viime aikoina hyvin dynaamista vaihetta, käynnistettiin Jyväskylän yliopistossa S2-tutkimusta kartoittava hanke, nimeltään »Suomi kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kielenä», jonka tavoitteena oli tehdä synteesiä tähänastisesta tutkimuksesta, tarkastella sitä kriittisesti ja kartoittaa alueita, joilta tarvittaisiin lisää tutkimustietoa. Vaikka tutkimusalalla on viime vuosina käynnistetty useitakin laajoja hankkeita (vrt. tutkimusala koskevat katsaukset, esim. Kalliokoski 1995a, Latomaa 1996), huomattava osa tutkimuksesta koostuu edelleen julkaisemattomista opinnäytteistä, joiden tunnettuus ja

¹ Termeistä *toinen* ja *vieras kieli* ks. Latomaa ja Tuomela (1993).

saatavuus on heikko. Tästä syystä nuorta tieteenalaa koskevaan kartoitukseen pyrittiin sisällyttämään kaikenlainen tieto, jota on tutkimuksen tai sen harjoittelun nimissä tehty. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa julkaistiin bibliografia »Kolmen vuosikymmenen satoa» (Suni ym. toim. 1996), joka laadittiin S2-alalla opetus-, tutkimus- tai suunnittelu-työtä tekevien tarpeisiin. Hankkeen toisessa vaiheessa on analysoitu opinnäytteitä ja muita tutkimuksia. Tässä katsauksessa esitellään tämän vaiheen tuloksia. Tarkoituksena on antaa yleiskuva tutkimuksesta: mitä ja ketä on tutkittu sekä millaisin menetelmin ja aineistoin. Tavoitteena on myös pääpiirtein hahmottaa, minkätyyppisiä tuloksia on saatu. Tuloksiksi on tässä yhteydessä laskettu myös tutkimusmetodologian kehittämiseen liittyvät havainnot.

Aluksi tarkastelemme suomen kielen rakenteellisten seikkojen oppimiseen keskittyvää tutkimusta edeten osa-alueittain fonetiikasta ja fonologiasta morfologian ja syntaksin kautta sanastoon. Kielen rakennetta ei kuitenkaan opita hallitsemaan tyhjiössä, ja niinpä vuorovaikutuksen tutkimus on saanut S2-alallakin yhä enemmän jalansijaa. Suomenoppijoiden vuorovaikutustaitojen ja -käytänteiden tutkimuksen jälkeen ovat esittelyvuorossa alan opetukseen kohdistuva tutkimus sekä opetuksesta käyty keskustelu. Juuri opetuksen periaatteista ja teoreettisista lähtökohdista käydyn julkisen keskustelun ansiosta suomi toisena ja vieraana kielenä on alkanut kehittyä omaksi monipuoliseksi tutkimus- ja opetusalakseen.

FONEETTINEN JA FONOLOGINEN PUOLI PAITSIOSSA

Suomen kielen äännejärjestelmään liittyvien asioiden oppiminen on ollut vain harvoin tutkimuskohteena, ja ääntämisopetuksesta on niin ikään käyty keskustelua melko vähän. Sikäli kuin aihepiiri on ollut esillä, se on useimmiten ollut vain joukon jatkona ja muun lomassa. Tämä heijastanee S2-alan yleisempiäkin tendenssejä. Suomen oikeinkirjoituksen fonemaattisuuteen vedoten on ääntämisen kysymykset sivuutettu myös oppimateriaaleissa yleensä melko vähällä, ja fonologiaan perehdyttäminen on sekin tahtonut rajoittua lähinnä joidenkin äännevaihteluiden periaatteiden esittelyyn ja kirjallispainoitteeseen harjoitteluun. Foneettisen ja fonologisen tiedon esittämistä ovat paljolti ohjanneet kirjoittamisen ja morfologian tarpeet, eivät niinkään puhumisen, kuuntelemisen ja ymmärrettävyyden lähtökohdat. Tähän ovat kiinnittäneet huomiota myös muutamat opinnäytteen tekijät (mm. Rissanen 1984, Tarnanen 1993).

Oppijoiden puhuman suomen foneettisten ja fonologisten piirteiden selvittelyssä on ollut vallitsevana kontrastiivis-virheanalyttinen painotus. Aihetta sivuavissa tutkimuksissa ja kuvauksissa on tavallisesti selvitetty tietynkielisten oppijoiden suomen ääntämisessä ja suomen äännerakenteen hallinnassa ilmeneviä virheitä, puutteita tai ongelmia. Tähän mennessä aihepiiriä on tarkasteltu lähinnä viron- (Perendi 1981), unkarin- (Salamon ja Vaarala 1994), englannin- (Hautoniemi 1990), ruotsin- (Andelin 1991, Rissanen 1984, Lähdemäki 1984, 1995), ranskan- (esim. Vihanta 1987), italian- (Nummenaho 1993), puolan- (Silfverberg 1982) ja arabiankielisten osalta (Örn 1995). Mieltisen (1994) tutkimuksessa on ollut mukana useiden maamme ns. uusien vähemmistökielten puhujia (ks. myös Geber toim. 1996). Minkään kielen tai kieliryhmän edustajien ääntämisongelmista

ei ole vielä laadittu kovin kattavia esityksiä, vaan analyysit ovat keskittyneet muutamaanki foneettiseen tai fonologiseen piirteeseen kerrallaan — esimerkiksi tiettyjen vokaalien laatuun tai keston.

Foneettisia epätarkkuuksia on koottu etupäässä siten, että tutkimuksen tekijä on arvioinut suomenoppijoiden ääninauhoille tallennettuja tuotoksia suhteuttaen niitä omaan käsitykseensä syntyperäisen kielenpuhujan ääntämisestä suomesta. Miettinen (1994) on tosin arvioittanut puhenäytteitä myös muilla, »tavallisilla» suomenpuhujilla, ja pyrkinyt näin löytämään niitä ääntämyksen piirteitä, jotka häiritsevät puheen ymmärrettävyyttä eniten. Toistaiseksi ainoat instrumentaalisin keinoin tehdyt oppijansuomen foneettiset analyysit ovat Vihannan (1984, 1987) raportoimia. Vihanta on verrannut syntyperäisten suomenpuhujien ja ranskankielisten suomenoppijoiden tuottamien äännekestoja ja tunnistuttanut heillä toistensa tuottamia minimiparilauseita.

Fonologisia virheitä on tutkimuksissa etsitty enimmäkseen kirjoituksen kautta. Näin on toimittu etenkin ruotsinkielisten suomenoppijoiden kvantiteetti- ja astevaihteluongelmien suhteen. Tuloksiin on tällöin saattanut tuoda tiettyä vinoumaa se impisiittinen taustaoletus, että suomen äännekestojen, foneemien ja grafeemien suhde sinänsä on oppijoille ongelmaton asia ja että mahdolliset virheet johtuvat siksi nimenomaan fonologisen tiedon puutteista.

Tähänastisille tutkimuksille on ollut myös ominaista pitäytyminen yksittäisten äännekestojen tai foneemien tasolla; muiden prosodisten piirteiden kuin kesto-oppositioiden hallintaa on kaikessa haastavuudessaan jäänyt vielä taka-alalle. Ei liene myöskään sattumaa, että suomenoppijoiden puheen ymmärrettävyys on toistaiseksi ollut tutkimuksissa esillä vain harvoin. Foneettisia ja fonologisia seikkoja on tutumpaa ja siksi myös luontevampaa lähestyä äännejärjestelmien vertailun kannalta ja litteraatioita tarkastellen. Samasta syystä ääntämisen problematiikkaa on tähän mennessä ruodittu enimmäkseen produktiiviselta kannalta. Vihannan tutkimukset muodostavat tässäkin suhteessa ainoan poikkeuksen, koska niissä on yhtenä tarkastelun kohteena ollut kielenoppijoiden kyky tunnistaa suomen äännekestoja.

Kielenopetuksen arjessa ei tietenkään ole ollut aikaa jäädä odottelemaan suomen ääntämisen oppimista koskevan tutkimustiedon karttumista. Kertyneen opetuskokemuksen varassa ja alan kansainvälisen tutkimuksen antia soveltaen on tiedostuttu muun muassa siitä, että äännekestojen kuunteleminen, havaitseminen ja tunnistaminen on olennaista niiden tuottamiseen harjaantumisen kannalta. Niinpä viime aikoina on alettu korostaa sitä, että esimerkiksi ennen äänne- ja kesto-oppositioiden kohdekielen mukaista tuottamista on harjaannuttava kuulemaan nämä oppositiot (Richardson 1993, Hintikka ja Hämäläinen 1994, Harrer 1994, Jönsson-Korhola 1996). Opettajan antaman mallin tärkeyttä ääntämisen oppimisessa on niin ikään painotettu toistuvasti (ks. esim. Silfverberg 1982, Hämäläinen 1987, Richardson 1993, Storhammar 1994b). Näkemykset ovat tosin vaihdelleet, sillä siinä missä esimerkiksi äännekestojen liioittelua aiemmin puollettiin (ks. Silfverberg 1982), siitä nykyään yksinomaan varoitellaan (Vihanta 1990, Richardson 1993), koska harhaanjohtavan mallin on havaittu kostautuvan ongelmina sekä tavallisen puheen ymmärtämisessä että omassa puheen tuottamisessa.

Ääntämisopetuksen kehittämisen jarruina ovat paitsi tutkimuksen vähyys myös monet niin opettajaa kuin kielenoppijaakin sekoittavat myytit. Yksi elinvoimaisimmista on myytti siitä, että suomea äännetään niin kuin sitä kirjoitetaan. Sen varassahan usein aja-

tellaan, että esimerkiksi pitkä kvantiteetti on syntyperäisen ääntämänä kestoltaan kaksinkertainen lyhyeen verrattuna — aivan niin kuin kirjoitettaessa on kirjaimia kaksi eikä yksi — vaikka äännekestot todellisuudessa riippuvatkin suuresti mm. tavuasemasta (ks. esim. Vihanta 1987).

Yksi syy foneettisesti orientoituneen opetuksen ja myös oppimistutkimuksen vähyyteen lienee fonetiikan heikko asema nykyisessä fennistisessä tutkimuksessa ja opetuksessa. Myös itsenäisenä tieteenalana fonetiikka on melko suppean joukon tuntema, eivätkä sen piirissä tehdyt tutkimukset siten ole kyllin hyvin suomen kielen tutkijoiden ja opettajien tiedossa. Sovelluskelpoista tietoa suomen kielen foneettisista ominaisuuksista ja suomenkielisen puheen tunnistamisesta olisi kuitenkin saatavilla, jos sitä vain totuttaisiin hyödyntämään. Sama pätee myös logopediseen ja foniatriseen asiantuntemukseen, jota maahanmuuttajien kielenopetuksen yhteydessä toisinaan kaivataan (ks. esim. Söderholm ja Lindström 1995, Haapanen 1995).

MORFOLOGIA JA SYNTAKSI OPPIMISTUTKIMUKSEN KESKIÖSSÄ

Suurin osa S2-tutkimuksesta kuten myös S2-opetusta koskevasta keskustelusta (ks. jäljempänä) koskee tai ainakin sivuaa suomen kielen taivutuksen oppimista. Tutkimuksen muoto-oppipainotteisuus johtuu luonnollisesti siitä, että se on hyvin keskeinen suomen kielen ominaispiirre, ja siksi se tulee mieleen ensimmäisenä myös opinnäytetyötään alalta suunnitteleville. Jo kolmisenkymmentä vuotta sitten valmistuivat ensimmäiset pro gradu -tutkielmat, joissa tarkasteltiin ulkomaalaisten tekemiä taivutusvirheitä (Lindström 1967, Meriö 1970), ja vuosikymmenten varrella tätä osa-aluetta on ehditty käsitellä jo lukuisissa opinnäytteissä. Osa morfologiaa käsittelevistä tutkimuksista on keskittynyt taivutuksen omaksumisen selvittämiseen, mutta osa liikkuu sekä morfologian että syntaksin alueella, ja siksi on luontevaa tarkastella tätä opetuksen arjessa »kieliopiksi» hahmotettua aluetta saman otsikon alla.

Suurin osa ruotsinkielisten suomen morfosyntaksin oppimista koskevista tutkimuksista on käyttänyt aineistonaan yksinomaan oppijoiden kirjallista tuotosta, ylioppilas- ja muita kielikokeita sekä normaaliopetuksen piirissä kirjoitettuja aineita, ks. esim. Lindström (1967), Meriö (1970), Lähdemäki (1984, 1995), Lähderanta (1990) ja Rissanen (1984).² Yliopistossa opiskelevien muunkielisten »ulkomaalaissyntaksia» ovat tutkineet niin ikään kirjalliseen aineistoon perustuen Hildén (1981) ja Koivisto (1994). Kirjallista aineistoa on kerätty paitsi kirjoitelmien myös erilaisten taivutus- ja tunnistustestien (ks. esim. Martin 1993b, 1995b; Siitonen 1996a) avulla. Suulliseen aineistoon ovat tukeutuneet viime aikoina yhä useammat tutkijat, esimerkiksi Numminen-Jalava (1994), Lauranto (1995, 1997) ja Salminen (1992). Jotkut tutkijat ovat puolestaan halunneet varmistaa sekä kirjallista että suullista aineistoa keräämällä sen, että he voivat tehdä päätelmiä useammasta kuin yhdestä osa-alueesta (esim. Andelin 1991, Martin 1995b, Nissilä 1997).

Pääosa suullisista aineistoista on kerätty »vapaan» haastattelun avulla. Elisitoituja suullisia aineistoja ovat puolestaan käyttäneet mm. Aalto (1991) ja Ruismäki (1989): Aallon

² Joissakin tutkimuksissa kirjoitelmia on ollut todella huima määrä: Lindströmillä (1967) jopa yli 4 000.

englanninkielinen kielenoppija ajatteli ääneen tuottaessaan kielioppiharjoitusten edellyttämiä muotoja; Ruismäen vietnaminkieliset kielenoppaat puolestaan pyrkivät keksimiskiekon avulla kehittämään lauseita annetun verbin ympärille. Vaikka myönteistä onkin se, että yhä enemmän kootaan suullisia aineistoja, edelleen mietittäväksi jää, mikä vaikutus aineiston kerääjällä on aineiston laatuun. Mikäli esimerkiksi kaksikielistä lasta haastattelee sama ihminen kahdella eri kielellä (Hintsala 1995), voi pohtia, miten haastateltava on tulkinnut kyseiset nauhoitustilanteet ja miten aitoa niissä tuotettu kieli on.

Toinen uudistus aineiston laadun muuttumisen ohella on ollut seurantatutkimuksiin ryhtyminen. Muiden muassa Aalto (1991), Paso (1993), Hintsala (1995), K. Hyvärinen (1995) ja Lauranto (1995, 1997) ovat tarkastelleet reaaliaikaisia muutoksia oppijansuomen morfologiassa ja/tai syntaksissa. Oppimisprosessin ominaisuuksia on pyritty tutkimaan myös pseudopitkittäisiin aineistoihin tukeutuen. L. Karlsson (1988) keräsi kirjoitelmia sekä peruskoulussa että lukiossa suomea opiskelevilta ruotsinkielisiltä tutkiakseen imperatiivin oppimista; Ruismäki (1989) puolestaan pyrki tutkimaan sijamuotojen oppimisjärjestystä eripituisia aikoja (6 kk – 8 v 6 kk) Suomessa asuneiden vietnamilaislasten tuotosten perusteella.

Suurimmassa osassa kirjallisiin aineistoihin perustuvista tutkimuksista on käytetty menetelmänä virheanalyysiä ja jossain määrin myös kontrastiivista analyysiä. Virheanalyysiä on pyritty soveltamaan myös suulliseen aineistoon, ks. esim. Vaarala (1987), Salminen (1992), Hertsu (1994), Rinne (1996). Kuten Rissanen (1984) ja Hildén (1981) ovat todenneet, virheiden luokittelu on melko hankalaa kirjallisesta aineistosta. Sitäkin hankalampaa sen täytyy olla suullisesta aineistosta, jossa kuviteltua ideaalia vertailukohtaa, johon oppijan ilmausta virheanalyysin periaatteen mukaisesti pitäisi verrata, ei aina ole löydettävissä. Sekä Salminen että Hertsu ovatkin ilmaisseet vaikeutensa avoimesti: oppijoiden käyttämiä taivutusmuotoja tai lauserakenteita ei ole aina mahdollista kuvata saati luokitella ja selittää kohdekieleen perustuen. Kuvaavaa tälle lähestymistavalle ja sen ongelmallisuudelle on Hertsin holistisesti opittuja muotoja koskeva toteamus: »kielenoppija käyttää taivutusmuotoja, joita hän ei osaa muodostaa». Hänen mukaansa tällaiset muodot aiheuttavat vinoumaa tutkimustuloksiin.

Virheanalyysin avulla on todennettu se, minkä suomea opettaneet ovat tienneet jo kauan: suomen kielen objekti aiheuttaa eniten syntaksiin liittyviä ongelmia. Objektia ovat tarkastelleet mm. Geber (1972), Lindén (1985), Å. Lindell (1992), Lähdemäki (1995) ja Rinne (1996). Myös paikallissijojen tutkiminen on vahvistanut todeksi sen, että oppijoille tuottaa ongelmia nimenomaan suomen kielen dynaamisuus: esimerkiksi sijan suunnan valinta on hankalampaa kuin sen ulkoisuuden tai sisäisyyden valinta (esim. Hildén 1981, Lähdemäki 1995). Keskeisen syntaktis-semanttisen ongelmakentän muodostavat myös verbit, esimerkiksi erityyppiset refleksiiviset ja kausatiiviset verbinjohtimet (esim. Siitonen 1992, 1996a) sekä verbirektiot (Nissilä 1997).

Perinteisen virheanalyysin sijaan oppijankieltä on pyritty tarkastelemaan viime aikoina muillakin tavoin, omana kielimuotonaan. Oppijankielen muotojen ja lausumien kehittymistä on kuvattu funktionaalisista ja vuorovaikutuksellisista lähtökohdista käsin. Tällä tavoin on saatu arvokasta ja uudenlaista tietoa mm. paikallissijoihin (Aalto 1991, Lauranto 1995, 1997) sekä ajan (Vetsch-Löyttyneemi 1989), persoonan (Numminen-Jalava 1994) ja kysymyksen ilmaisemiseen (Hyvättinen 1996) liittyvästä oppimisprosessista. Yhteistä kaikille tästä näkökulmasta oppijoita ja heidän kielimuotoaan tarkasteleville tutkimuksil-

le on se, että oppiminen nähdään huomattavasti monimutkaisempänä ilmiönä kuin perinteisissä virheanalyytisissä tutkimuksissa on uskallettu — tai haluttu — myöntää.

Puhtaasti morfologiaa koskevissa tutkimuksissa on selvitetty esimerkiksi tiettyjen nimitystyyppien taivutuksen oppimista (Huhtala 1996) ja yksi- ja kaksivartaloisuuden vaikutusta kielenoppijoiden puheessa esiintyvien verbinmuotojen hallintaan (Hertsu 1994). Laajin morfologiaa koskeva tutkimus on Martinin (1995b) väitöskirja, jossa selvitettiin oppijoiden nominintaivutusta sekä morfologisesta että psykolingvivistisestä näkökulmasta. Aineistona olivat sekä oppijoilla että äidinkielen puhujilla teetetyt taivutustestit, oppijoiden introspektiiviset haastattelut sekä heidän spontaanisti tuottamansa puhe ja kirjoitus. Taivutustestiin kuului sekä aitoja suomen kielen sanoja että niitä läheisesti muistuttavia tekosanoja (*avain – ivain*). Tulokset osoittavat, että nominien taivutuksen onnistumiseen vaikuttavat mm. sanan morfofonologinen kompleksisuus, vaihteluiden erottuvuus sekä sanan, muodon ja sanatyyppin frekvenssi. Kiintoisa tulos tässä tutkimuksessa on myös se, että suomea äidinkielenään puhuvatkaan eivät tekosanoja taivuttaessaan onnistu läheskään sataprosenttisesti.

Martinin tutkimus koski taivutusmuotojen tuottamisprosessia, kun taas sekä Paso (1993) että Ruismäki (1989) pyrkivät saamaan selville seikkoja taivutusmuotojen oppimisjärjestyksestä. Näiden kahden tutkimuksen aineistot on kerätty eri tavoin: Pason adoptiolapsilta keräämä aineisto on pääosin koottu kahden viikon välein kolmen kuukauden pituisena aikana, Ruismäen taas yhtenä ajankohtana mutta eripituisia aikoja Suomessa asuneilta vietnamilaislapsilta. Molemmissa tutkimuksissa oppimisjärjestyttä verrataan suomea ensikielenä omaksuneiden järjestykseen, Pason tutkimuksessa lisäksi yleiskielen yleisyysjärjestykseen. Oppiminen on määritelty tutkimuksissa eri tavoin: Ruismäki on tarkkaillut taivutusvirheiden määrän vähenemistä määritellesään taivutusmuotojen oppimisjärjestyttä, kun taas Paso on laskenut oppimisen alkaneeksi siitä hetkestä, kun taivutusmuoto on ilmaantunut kieleen. Molempien tulokset ovat metodisista eroista huolimatta samansuuntaisia: molempien tutkimusten mukaan esimerkiksi olo- ja tulosijat ilmaantuvat oppijankieleen ennen erosijoja. Selityksenä Ruismäki pitää sitä, että ne sijapäätteet, joita voidaan käyttää yleisimpien ja lauseen merkityksen ymmärtämisen kannalta välttämättömimpien sijasuhteiden ilmaisemiseen, omaksutaan muita varhemmin.

Nominintaivutuksen lisäksi Paso tarkasteli työssään verbisuffiksien ilmaantumista lasten kieleen. Ensimmäisten verbinmuotojen joukossa molemmilla adoptiolapsilla oli mm. yksikön kolmas persoona. Kiintoisaa on, että niin ikään Numminen-Jalavan (1994) thainkielinen spontaanioppija oli kehittänyt tästä persoonamuodosta yleispersoonaisen verbinmuodon, jota hän käytti kaikkien persoonien funktioissa. Myös Pimiä (1986) on omassa tutkimuksessaan saanut tulokseksi, että kyseinen persoonamuoto korvasi usein muita verbinmuotoja kuurojen suomenkielissä kirjoitelmissa.³ Numminen-Jalava arvelee syyksi yksikön 3. persoonan yleistymiseen sitä, että se on niin yleinen syötteessä ja muihin persoonamuotoihin verrattuna helppo muodostaa. Hänen mukaansa nopeasti kommunikoi- maan pyrkivän oppijan on mielekästä yleistää suurifrekvenssinen ilmaus kohdekielen normien sallimaa laajempaan käyttöön.

³Nämä tulokset tukevat siis F. Karlssonin (1982b) esittämää ajatusta, jonka mukaan yksikön kolmas persoona on kielentaitajien kannalta »psykologisesti reaalinen perusmuoto».

Yksi näkökulma, josta oppijankielen morfologiaa ja syntaksia on tarkasteltu, on ollut äidinkielen vaikutus. Useat vironkielisiin oppijoihin liittyvät tutkimukset todistavat siitä, että vironkieliset siirtävät jossain määrin taivutusaineiksia omasta kielestään suomeen (Hintsala 1995, Salminen 1992, Sulkala 1996) ja että läheisten sukukielten syntaktisten rakenteiden läheisyydestä on oppijalle hyötyä (Nissilä 1997). Muutoin oppijan äidinkielen kanssa on todettu yleisesti olevan niukasti vaikutusta suomen kielen taivutusjärjestelmän oppimiseen (ks. Martin 1995b: 42–43). On kuitenkin selvää, että oppijan äidinkielen tyypologinen etäisyys suomen kielestä voi vaikuttaa siihen, miltä oppimisen alkuvaihe oppijasta tuntuu: esimerkiksi vietnaminkielisen lähtötilanne on todennäköisesti kokonaan erilainen kuin sellaisen oppijan, jolla on jo äidinkieltänsä perusteella kokemusta morfologiasta. Äidinkielen vaikutusta monia muita tutkimuksia perusteellisemmin on tarkastellut Kultalahti (1996). Hän soveltaa mm. astevaihtelun ja predikaatiivin omaksumista koskevaan pro gradu -tutkielmaansa tunnusmerkkisysteoriaa. Hänen tulostensa mukaan näyttää siltä, että eniten vaikeuksia vironkielisille oppijoille tuottavat ne suomen kielen alueet, joissa käytetään tunnusmerkkisempää kielen piirrettä kuin virossa. Kultalahti korostaa kuitenkin, että tarkasteltavat kielenpiirteet ovat suomen kielen spesifisiä piirteitä ja aiheuttavat näin ollen vaikeuksia todennäköisesti muillekin kuin vironkielisille oppijoille. Myös Pimiä (1986) on todennut omassa kuurojen suomen kieltä koskeneessa tutkimuksessaan, että yli puolet kuurojen koululaisten tuottamista, kohdekielen kannalta virheellisistä rakenteista oli suomen kielen rakenteen provosoimia ja vain neljäsosa viittomakielestä johtuvia.

Suomen kielen oppijoiden morfologiaan ja syntaksiin liittyvissä tutkimuksissa on siis ollut viime vuosina havaittavissa useita uusia tendenssejä. Kirjallisen materiaalin ohella tai sijaan on alettu käyttää yhä enemmän suullista aineistoa. Aineistojen koko on myös vastaavasti pienentynyt: tuhansia kirjoitelmia käsittäneistä aineistoista on siirrytty muutaman tunnin pituisiin nauhoituksiin, valtavien informanttimäärien sijaan tarkastelukohteeksi ovat muodostuneet yksilöiden kehityskertomukset. Virheanalyysistä on hiljakseen siirrytty muihin näkökulmiin: oppijankielen tarkasteluun funktionaalista ja vuorovaikutuksellisesta lähtökohdasta. Massiivisten aineistojen takaa on alkanut vähitellen näkyä itse oppija. Vastaisuudessa kiinnostuksen kohteena saisi kuitenkin entistä useammin olla paitsi se, millaista suomea oppijat tuottavat, myös itse prosessi: se, mitä reittiä ja miksi tuohon tulokseen tullaan.

SANASTON OPPIMISEN TUTKIMUS PÄÄOSIN FINSKAN TUTKIMUSTA

Toisen kielen oppimista koskevassa tutkimuksessa sanasto oli pitkään muiden osa-alueiden varjossa niin Suomessa kuin muuallakin. Sanaston oppimista käsittelevät tutkimukset ovat kuitenkin viime vuosina lisääntyneet. Lisäksi monissa tutkimuksissa on tavoitteeksi väljästi määritelty selvittää kohderyhmän »kielitaito» tai »suomen kielen taidot», mikä on silti käytännössä tarkoittanut nimenomaan sanaston tutkimista (esim. Lillbacka 1976, Grönholm 1991, 1995). Sanavarastoa pidetään selkeänä kielitaidon mittarina paljolti siitä syystä, että sanavaraston riittävyys ja sen puutteet näkyvät konkreettisina ongelmina kielenkäyttötilanteissa (ks. esim. K. Hyvärinen 1995). Myös jotkin muissa maissa

tehdyt tutkimukset tukevat sitä, että sanaston hallintaa tutkimalla saadaan luotettavia tuloksia laajemminkin kielitaidosta (ks. lähemmin Grönholm 1993). Kielitaidon käsitettä kuitenkin problematisoidaan tai määritellään vain harvoin (ks. kuitenkin Grönholm 1993, Bäckström 1993). Sama pätee myös sanan ja sen osaamisen käsitteeseen.

Suomen kielen sanaston oppimista käsittelevistä tutkimuksista valtaosa on Grönholmin tällä vuosikymmenellä tekemiä. Muut työt ovat opinnäytteitä, joista pääosa on tehty Åbo Akademin opettajankoulutuslaitoksessa, joten niillä on keskenään hyvin samantyyppiset viitekehykset. Useimmiten sanastontutkimusten kohderyhmänä ovat olleet suomenruotsalaiset suomenoppijat: ala-asteen finskanoppijat (Blomfelt ja Holmberg 1992, Bäckström 1993, Grönholm 1991–1996, Illman ja Karlsson 1993, Niemelä ja Rosenlöf 1993, Sundqvist ja Suotunen 1990) ja yläasteen oppilaat (Grönholm 1991–1996, Rissanen 1984) sekä finskan ylioppilaskokelaat (Lindström 1967, Meriö 1970). Aikuisten suomenruotsalaisten sanastovirheitä käsittelevät tai sivuavat Grönholmin (esim. 1992a, 1992b), Lillbackan (1976), Lähdemäen (1984, 1995) ja Uimosen (1985) tutkimukset. Lisäksi on tutkittu kaksikielisen suomenruotsalaisen (Bussman 1988) ja suomenvirolaisen lapsen (Hassinen 1996) sanaston kehitystä sekä kuurojen nuorten suomen kielen taitoa (Jalonen 1995, Pimiä 1986). Myös oppikirjoja on vertailtu sanaston valinnan kannalta (Autere-Kesti 1996, Nissinen ja Taivainen 1996).

Sanastontutkimusten aineisto on ollut lähes kauttaaltaan kirjallista. Poikkeus on kuitenkin Sundqvistin ja Suotusen (1990) tutkimus, jossa oli mukana myös suullinen sanastotesti. Puheen ja kirjoituksen eroa ei selvästikään ole pidetty merkitseväenä, sillä tutkimusasetelmia ja -tuloksia on sangen suoraviivaisesti verrattu kansainvälisiin tutkimustuloksiin, jotka perustuvat puhutun kielen aineistosta tehtyihin havaintoihin. Tällainen vertailu on toki perusteltua paremman vertailukohdan puuttuessa, mutta aineistojen erilaisuus asettaa kuitenkin rajoituksia päätelmille.

Pääosa tutkimuksista keskittyy produktiiviseen sanastohallintaan, jota on selvitetty lähinnä sanastotesteistä tai aineista. Sanastotestit ovat olleet enimmäkseen monivalinta- ja lauseiden täydennystehtäviä, joskus kuvien nimeämistehtäviä. Niissä on kauttaaltaan otettu huomioon produktiivisen ja reseptiivisen sanavaraston ero, eikä esimerkiksi reseptiivistä sanavarastoa mittaavan testin perusteella ole yleensä ryhdytty yleistämään tuloksia produktiivisen hallinnan alueelle. Testattavan sanaston valintaperusteita ei kuitenkaan tavallisesti ole tuotu esiin, ja monesti se vaikuttaakin jopa sattumanvaraisesti valitulta; osin se on harvinaista tai keskittyy yksipuolisesti joihinkin aiheisiin.

Myös aineiden käytössä tutkimusaineistona on ongelmia. Kouluaine on toki suhteellisen vapaa tekstilaji, mutta toisaalta vain yksi muiden joukossa: jokin muu tekstilaji voi kirvoittaa toisenlaista sanastoa. Aineiden sisältöön vaikuttaa myös se, kiinnostaako annettu aihe ja pitääkö oppija kirjoittamisesta. Monissa tutkimuksissa aineiden on raportoitu olevan kovin erimittaisia, mikä antaa aiheen pohtia, onko lyhyehköstä aineesta saatu kielitaitonäyte riittävän laaja päätelmien tekoon. Kun monissa tutkimuksissa on vielä käytetty vain yhtä tehtävätyyppiä, aineisto jää helposti hyvin kapeaksi. Muutamissa tutkimuksissa on kuitenkin pohdittu tehtävätyypin vaikutusta kielenoppijan sanavarastosta saatavaan kuvaan. Illman ja Karlsson (1993) ovat havainneet, että oppilaan hyvä tulos reseptiivisessä sanastotestissä ei välttämättä merkinnyt sitä, että hän osaisi käyttää tuota sanastoa produktiivisesti tekstin tuottamisessa. K. Hyvärinen (1995) puolestaan on todennut venäjänkielisen oppijan kuvakertomuksista, että kuvat määräävät käytettävän sanas-

ton. Niinpä kertomuksissa käytettyjen sanojen määrä ei vielä kerro oppijan kokonais-sanavarastosta. Grönholm (1993) on pyrkinyt varioimaan tehtävyyppiä kirjoittamalla sekä fiktiivisiä että argumentoivia aineita. Vaikka taajimmin käytetyt verbit tuntuvatkin aiheesta riippumatta olevan samoja eri tekstilajeissa, on aiheella hänen mukaansa kuitenkin selvä vaikutus paitsi käytetyn sanaston laatuun myös sen määrään.

Metodologisesti myös sanaston oppimisen tutkimus on ollut pääosin virheanalyttistä: virheitä on luokiteltu niiden tyyppin ja mahdollisen aiheuttajan mukaan (esim. Grönholm 1991, 1992a, Lindström 1967, Lähdemäki 1984, 1995, Meriö 1970, Rissanen 1984, Uimonen 1985). Joissakin tutkimuksissa virheanalyysiin on yhdistetty leksikaalisten strategioiden tarkastelua (Grönholm 1991, 1992b, Bäckström 1993). Useimmissa tutkimuksissa ei ole juuri pohdittu sitä, mitä sanan osaaminen on, ja siten ei ole eroteltu sanaston hallinnan eri asteita (vrt. kuitenkin Grönholm 1993: 78–81). Tästä on arvosteltu myös kansainvälistä sanaston opettamista ja oppimista koskevaa tutkimusta. Esimerkiksi Uimonen (1985) huomauttaa kuitenkin virheanalyysissaan, että sanavirheet voivat olla eritasoisia: sananvalinta ei välttämättä aina ole suorastaan virheellinen, vaan kielessä voi olla johonkin kontekstiin sopivampi tai vakiintuneempi vastine. Joissakin tutkimuksissa on myös tunnustettu virheiden kääntöpuoli: Grönholm (1991) ja Illman ja Karlsson (1993) ovat huomauttaneet, että joskus ne osoittavat kielellistä lahjakkuutta, kielitaidon produktiivisuutta ja suorastaan rikastavat kieltä.

Kirjoitelmista on pyritty eri mittareiden avulla laskemaan etupäässä sanaston rikkautta ja laajuutta. Yhtäältä on tarkasteltu kirjoitelmien kokonaissanemääriä ja niiden kasvua luokka-asteittain. Toisaalta on keskitytty joihinkin sanaluokkiin, tavallisimmin verbeihin, joiden vaihtelu, frekvenssit ja sofistikoituminen ovat olleet tarkastelun kohteina. (Esim. Grönholm 1993, Niemelä ja Rosenlöf 1993.) Verbeihin keskittymistä on perusteltu sillä, että niiden ennustavuutta laajemman kielitaidon mittarina on muuallakin tehdyissä tutkimuksissa pidetty muita sanaluokkia parempana (Grönholm 1993). Sanavaraston kehittymistä ei toistaiseksi ole tutkittu pitkittäisesti, vaan pidemmän aikavälin kehitystä on pyritty ennustamaan valitsemalla informantit eri luokka-asteilta ja olettamalla, että kehitys on samansuuntaista (ks. esim. Grönholm 1991–1996).

Grönholmin saamat tulokset oppijoiden sanavarastosta (esim. 1993) myötäilevät muiden maiden tutkimusten tuloksia: Oppijan kielessä tavalliset kielen perussanat kattavat suuremman osan kokonaissanemäärästä kuin syntyperäisellä kielenkäyttäjällä. Oppijoiden taajimmin käyttämät verbit ovat laajakäyttöisiä ja semanttisesti väljiä perusverbejä, joiden frekvenssit ovat Suomen kielen taajuussanaston perusteella yleiskielessäkin korkeita. Tavallisimmat verbit näyttävät olevan samoja luokkatasosta riippumatta. Sanaston sofistikoitumisesta kertoo se, minkä verran oppijan tuotoksessa on ainutkertaisia eli vain yhden kerran esiintyviä verbejä ja mitä nuo verbit ovat. Syntyperäisiin kielenpuhujiin verrattuna kielenoppijat käyttävät sellaisia ainutkertaisia verbejä, jotka esiintyvät kielessä frekventimmin. Kielenoppimisen alkuvaiheessa suositaan konkreettisia perusverbejä ja vältetään abstrakteja verbejä.

Finskanoppijoiden sanaston hallintaa tarkastelevissa tutkimuksissa on usein vertailtu tuloksia suhteessa erilaisiin taustamuuttujiin. Eri paikkakunnilta olevien finskanoppijoiden vertailussa tyypillinen tulos on, että puhtaammin ruotsinkielisillä alueilla asuvien suomen kielen taito kehittyy jonkin verran hitaammin kuin selvemmin kaksikielisillä alueilla ja että kaksikielisten alueiden kasvatit menestyvät sanastotesteissä jonkin verran muita

paremmin. Muita käytettyjä taustamuuttujia ovat mm. ikä, sukupuoli, asenne suomen kieltä kohtaan, yleinen koulumenestys ja vanhempien sosioekonominen asema. Grönholmin (1993) tutkimuksissa on havaittu sanastonhallinnan korreloivan positiivisesti yleisen koulumenestyksen ja suomen kielen oppimisasenteen kanssa. Sukupuolierot puolestaan ovat olleet hyvin pieniä, eikä oppilaiden sosiaalisen taustan ja sanaston oppimistulosten välillä ole havaittu yhteyttä. (Ks. esim. Grönholm 1993, Bäckström 1993, Niemelä ja Rosenlöf 1993, Sundqvist ja Suotunen 1990.)

Kaikkiaan sanastontutkimukseen kaivattaisiin muidenkin kuin suomenruotsalaisten oppijoiden tarkastelua. Verrattaessa muilta kielenoppijoilta saatuja tuloksia finskan tutkimuksiin saataisiin lisävalaistusta mm. siihen, millaiset ilmiöt ovat todellista ruotsin kielen vaikutusta ja mitkä pikemminkin yleisiä oppijankielen piirteitä. Myös aidot pitkittäis-tutkimukset olisivat tarpeen — ja vihdoin myös suullisesta aineistosta.

VUOROVAIKUTUSTAITOJEN JA -TILANTEIDEN TUTKIMUSKOhteena

1990-luvun aikana vuorovaikutustaitoihin ja -tilanteisiin keskittyvä tutkimus on lisääntynyt voimakkaasti. Sitä on raportoitu lukuisissa tutkielmissa ja artikkeleissa, ja kytkökset toisen kielen tutkimuksen kansainvälisiin virtauksiin ovat olleet melko vahvat. On kuitenkin todettava, että vuorovaikutuksellisuus on edelleen ollut monissa tutkimusasetelmissa hieman näennäistä, koska suomenoppijoiden keskustelukumppaneina olevien henkilöiden toimintaan on kiinnitetty huomiota vain vähän.

Huomattava osa vuorovaikutustutkimuksista on keskittynyt suomenoppijoiden oman puheen ja kirjoituksen ymmärrettävyyteen. Jonkin verran on lisäksi tarkasteltu oppijoiden kykyä ymmärtää syntyperäisten käyttämää kieltä. Nämä työt edustavat eräänlaista kommunikatiivisesti suuntautunutta suullisen ja kirjallisen kielitaidon tutkimusta, jossa perustana ovat keskeiset kielenoppimisen ja kielitaidon teoriat. Pragmaattinen, kielenkäytön sosiaalisiin aspekteihin keskittyvä tutkimus on niin ikään ollut voimistumassa, ja myös keskusteluanalyttista S2-tutkimusta on alettu tehdä. Näille suuntauksille on ollut ominaista pyrkimys kuvata ja analysoida vuorovaikutusta, jonka osallistujista ainakin yksi on kielenoppija, sen omilla ehdoilla ja ilman, että varsinaisesti puututtaisiin kielenoppimiseen ja kielitaitoon liittyviin prosesseihin.

OIKEELLISUUS VAI YMMÄRRETTÄVYYS?

Kysymys oppijan tuotosten ymmärrettävyyteen vaikuttavista tekijöistä on noussut keskusteluun melko varhain. Rissanen (1984) on ollut ensimmäisiä tämän teeman parissa ponnistelleita: hän joutui sivuamaan ymmärrettävyyden kysymyksiä analysoidessaan ruotsinkielisten oppilaiden suomenkielisissä aineissa tekemiä virheitä. Rissanen päätyi siihen, että suomenoppijan tuotokset voivat olla lukuisistakin virheistä huolimatta aivan ymmärrettäviä, kunhan edes osa lauseen elementeistä on kohdallaan ja esimerkiksi lauseen kielteisyys tai myönteisyys käy ilmi. Sanaston tuntemus osoittautui viestinnän onnistumisen kannalta olennaisemmaksi kuin kieliopillisten seikkojen hallinta.

▷

Oppijan tuotosten ymmärrettävyyttä on tutkimuksissa pidetty itse asiassa pikemmin vastaanoittajasta kuin tehtyjen virheiden laadusta riippuvana asiana. Vaikka esimerkiksi Hildén (1981) on tutkimuksessaan havainnut melko edistyneidenkin ranskalaisten suomenoppijoiden teksteissä sellaisia syntaktis-leksikaalisia virheitä, jotka tekevät ilmauksista käsittämättömän tuntuisia, hän on korostanut sitä, ettei ilmausten ymmärrettävyyden objektiivinen arviointi ole mahdollista. Miettinen (1994) on todennut saman puheen ymmärrettävyyden arvioinnin suhteen. Hänen mukaansa etenkin kuuntelijan asenne vaikuttaa suomenoppijan puheen ymmärrettävyyteen. Olennaista on, haluaako kuulija ymmärtää vai ei ja mihin hän kielenoppijan puhetta vertaa — yleiskielen normiin vai tavalliseen puhuttuun suomeen. Miettisen tutkimuksessa erikielisten suomenoppijoiden puhetta arvioivat toisaalta sen kuuntelemiseen tottumattomat suomalaiset ja toisaalta suomen kielen taidon arvioijiksi koulutetut opettajat. Vaikka esimerkiksi prosodisten piirteiden hallinnan ja asiakokonaisuuksien jäsenytyneisyyden havaittiin olevan merkittäviä etuja, mitään yksittäistä kielenpiirrettä ei lopulta voitu osoittaa puheen ymmärrettävyyden kannalta ratkaisevaksi. Ymmärrettävyyden vaaransi varmimmin se, ettei kuulija edes halunnut ymmärtää ja että oppijalla oli samanaikaisesti ongelmia useilla kielen tasoilla.

Numminen-Jalava (1994) on niin ikään huomauttanut, että kommunikaation onnistumiseen vaikuttaa moni muukin asia kuin oppijan puheen kieliopillinen virheettömyys. Hänen tutkimuksensa informanttina ollut thainkielinen suomenoppija oli kommunikoijana monessa suhteessa taitava, vaikka hänen ilmaustensa kieliopillinen rakenne oli erittäin puutteellinen. Hän pystyi käyttämään viestiensä välittämisessä erilaisia kommunikaatiostrategioita, kuten kiertoilmauksia, avunpyyntöjä ja ei-kielellisiä keinoja. Juuri kommunikaatiostrategioiden käyttö yhdessä luontevan puherytmin ja intonaation kanssa turvasi viestinnän onnistumisen.

Kommunikaatiostrategiat ovat kaiken kaikkiaan olleet melko suosittu tutkimuskohde 1990-luvulla. Niitä on paljolti tarkasteltu muodolliselta kannalta ja oppijan toimintaan keskittyen (ks. esim. Järvinen 1996). Myös niiden käytön tuloksellisuuteen on kuitenkin kiinnitetty huomiota: Numminen-Jalavan ohella myös mm. K. Hyvärinen (1995) ja Karjalainen (1994) ovat osoittaneet, että jotkut suomenoppijat pystyvät kommunikaatiostrategioita luovasti käyttäen selostamaan esimerkiksi sarjakuvien tapahtumia suhteellisen ymmärrettävästi silloinkin, kun täsmälliset ilmaukset puuttuvat. Luovimisen taito nousee siten puhumistilanteissa kieliopillista virheettömyyttä ja sananvalintojen täsmällisyyttä tärkeämpään asemaan. Sama pätee pitkälti myös vastaanottamiseen ja kirjalliseen kielitaitoon: Mikkolan (1996) havaintojen mukaan ulkomaalaiset saavat työhönsä liittyvien tiedotteiden sisällöstä selvän ainakin osittain, kunhan turvautuvat vieraiden sanojen ja rakenteiden viidakossa muun muassa arvaamiseen ja likiarvojen etsintään sekä muiden ihmisten apuun.

Kommunikaatiostrategioiden käytön vastavuoroisuus ja yhteistyöluonne sekä mahdollinen kielenoppimista edistävä vaikutus ovat olleet keskeisesti esillä Sunin (1991) tutkimuksessa, jossa aineistona oli suomea vasta vähän osaavan vietnamilaisen aikuisoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan keskusteluja. Tässä työssä strategioiden käyttöä ei ole nähty vain kielenoppijan psykolingvistisenä prosessointina vaan merkitysneuvotteluna, jota oppija ja tämän keskustelukumppani rakentavat yhdessä. Neuvottelujen todettiin kohentavan sekä oppijan omien ilmausten ymmärrettävyyttä että hänen mahdollisuuksiaan ymmärtää keskustelukumppaninsa kohdekielisiä ilmauksia. Samalla ne tarjosivat oppi-

jan omaksuttavaksi juuri hänen taitotasolleen sopivaa kielellistä ainesta. Kuukan (1996) tekemässä opetuskeskustelun analyysissä näkökulma on ollut aivan vastaava: siinä osapuolina olivat ala-astetta käyvä vietnamilaistytö ja tämän suomen kielen opettaja. Opettajan kanssa käytyjen merkitysneuvottelujen havaittiin tarjoavan oppilaalle täsmällisesti kohdentuvaa ja reaaliaikaista palautetta sekä luovan muutoinkin hyvin otolliset oppimisolosuhteet.

Suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan ymmärtämisiongelmiä ja niiden ratkaisutapoja analysoiden on alettu vähitellen päästä käsiksi myös joihinkin kielellisen prosessoinnin ja kielenoppimisen kysymyksiin. Suni (1995) on todennut merkitysneuvottelujen ohjaavan oppijan huomion tämän oman kielimuodon ja kohdekielen eroihin ja pakkottavan samalla sellaisiin kielellisiin muokkauksiin, jotka kaventavat kuilua näiden kahden välillä. Muokkausten kohteet muuttuvat oppimisen edetessä: siinä missä ymmärrettävyyttä alkuun kohennetaan vain varovaisin äänneasun korjauksin, puututaan myöhemmin kompleksisiin morfosyntaktisiin seikkoihin. Oppija toteuttaa muokkauksen tukeutumalla keskustelukumppaniinsa mm. toistojen ja täsmennyspyyntöjen avulla. Vuorovaikutuksen edellytyksiä kohennetaan siis käytännössä nimenomaan vuorovaikutuksellisin keinoin.

Ymmärtämisiongelmiä tutkii myös Zaman-Zadeh, jonka tutkimus (1996) perustuu aikuisten maahanmuuttajien välisiin suomenkielisiin keskusteluihin. Hän tarkastelee keskustelujaksoja, joissa jompikumpi vuorovaikutuksen osapuolista eksplisiittisesti ilmaisee, ettei ymmärrä edellistä puhujaa. Zaman-Zadeh toteaa, että mielekäs vuorovaikutus vieralla kielellä toisen yhtä »epäkompetentin» puhujan kanssa on mahdollista jo kielenoppimisen alkuvaiheista lähtien. Oppijat rakentavat ilmauksiaan kollektiivisesti, tukeutuvat keskustelukumppaniinsa ja toimivat vuorotellen asiantuntijan ja noviisin kielenpuhujan roolissa.

ERI TAIDOT KEHITTYVÄT ERI TAHTIIN

S2-tutkimuksessa on jouduttu toistuvasti oikomaan sitä arkikäsitystä, että kielen osaaminen on pelkkää sanojen ja rakenteiden tuntemista ja että kielitaito on luonteeltaan kuin valmis paketti, jota ei voi purkaa osiin eikä eritellä. Tämän ajattelutavan tilalle on useissa tutkimuksissa omaksuttu näkemys kielestä nimenomaan vuorovaikutuksen välineenä ja kielitaidosta kommunikatiivisena taitona, joka rakentuu erilaisista osataidoista. Toistuvasti on korostettu muun muassa sitä, että eri valmiudet voivat kehittyä kielenoppijoilla eri tahtiin. Esimerkiksi Rissanen (1984) on varoittanut tekemästä suomenoppijoiden kirjoitelmien varassa päätelmiä heidän suullisesta kielitaidostaan, ja Tarnanen (1993) ja K. Hyvärinen (1995) ovat puolestaan painottaneet sitä, ettei oppijan puheen analyysi kerro mitään hänen taidostaan ymmärtää puhuttua suomea. Tarnanen (1993) on tutkinut puheen ymmärtämisen prosessin kulkua ja erityisesti sitä, miten maahanmuuttajat ymmärtävät puhutun suomen eri rekistereitä. Hänen havaintojensa mukaan puheen ymmärtämisen taito on jo yksinäänkin mitä monisyisin ilmiö: ymmärtäminen yhdessä tilanteessa ei vielä takaa ymmärtämistä toisenlaisessa tilanteessa. On esimerkiksi eri asia ymmärtää ja reagoida keskustelussa kuin ymmärtää ulkopuolisen kuulijan roolissa ollen, ja yksityiskohden löytäminen puheen virrasta vaatii aivan erilaista kuuntelemista kuin puheenaiheen

▷

tunnistaminen.

Nämä näkemykset ovat saaneet tukea myös nuorten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa käsitelleestä tutkimuksesta (Suni 1996): monien puhumistaito ja puheen ymmärtämisen taito osoittautuivat standardoidun testin perusteella keskenään varsin eritasoisiksi, ja yleensä nimenomaan puhuminen luontui paremmin kuin puheen ymmärtäminen (ks. myös Kallasoja 1996). Samassa tutkimuksessa havaittiin myös, että yläasteikäisten suullinen kielitaito oli keskimäärin vahvempi kuin kirjallinen kielitaito. Jo sujuvasti suomea puhuva ja ainakin kasvokkai keskustelussa lähes kaiken ymmärtävä nuori voi siis olla toistuvasti vaikeuksissa joutuessaan lukemaan tavallista yleiskielistä lehti- tai oppikirjatekstiä tai kirjoittamaan viestejä ja selostuksia. Kangasluoman ja Ollilan (1993) tutkimustulosten mukaan suullisen ja kirjallisen kielitaidon epätasapaino ilmenee samaan tapaan ala-asteikäisillä maahanmuuttajilla: kirjoittaminen ja tekstin ymmärtäminen ovat lapsille ongelmallisempia kuin esimerkiksi puheen ymmärtäminen. Pällin ja Latomaan (tulossa) tutkimuksessa todentui osin sama kuin edellä. Noin vuoden pituisen maahanmuuttajakoulutuksen jälkeen aikuisten maahanmuuttajien produktiiviset taidot osoittautuivat standardoidun testin perusteella reseptiivisiä taitoja huomattavasti paremmiksi. Yllättävää kyllä, tutkittavien omissa kielitaitoarvioissa järjestys oli päinvastainen: oppijat pitivät tekstin ja puheen ymmärtämistään parempina osa-alueina kuin puhumista ja kirjoittamista. Ilmeisesti siis aktiivinen tuottaminen tuo kielitaidon puutteet näkyviksi oppijoille itselleen, kun taas suomenkielistä puhetta tai tekstiä tulkitessaan oppijat eivät yhtä selvästi havaitse, mitä kaikkea he eivät vielä hallitse.

Seurantatutkimuksia suomenoppijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymisestä ei ole toistaiseksi raportoitu lainkaan. Sunin (1996) tutkimuksessa on kuitenkin selvitetty, kuinka kauan koulunkäyntiin kohtuullisesti riittävien valmiuksien saavuttaminen vie erikieliltä ja erilaisin opetusjärjestelyin suomea oppivilta nuorilta. Tulokset osoittivat, että siinä missä vironkielinen saattaa ainakin suullisen kielitaidon osalta yltää näin korkealle tasolle toisinaan jopa vuodessa, enemmistö oppilaista tarvitsee 4–6 vuotta aikaa ja opetusta ennen kuin omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaiseminen ja oppituntien ja -kirjojen ymmärtäminen alkavat luonnistua edes kohtuullisen sujuvasti. Myös Kallasoja (1996) on päätenyt samansuuntaiseen ajatukseen omassa maahanmuuttajanuoriin liittyvässä tutkimuksessaan: erikieliset ja -taustaiset oppilaat tarvitsevat eripituisia aikoja päästäkseen samaan lopputulokseen, ja siksi opetusjärjestelyihin olisi saatava lisää joustavuutta.

Siitä, miten oppimistilanteiden erot heijastuvat suomenoppijoiden vuorovaikutustaitojen kehityksessä, ei toistaiseksi ole varsinaista tutkimustietoa. Asiasta saadaan kuitenkin viitteitä edes epäsuorasti, kun erilaisten tutkimusten informanttikuvauksia tarkastellaan rinnakkain.

Vastikään Suomeen muuttaneiden suomenoppijoiden puhumisvalmiuksien kehityksessä voi kielitaustojen erilaisuudestakin huolimatta olla selviä yhdenmukaisuuksia, kuten K. Hyvärisen (1995) ja Sunin (1995) havaintoja verrattaessa ilmenee. Hyvärinen on seurannut kahdeksan kuukauden ajan sitä, miten 7-vuotiaan venäläispojan kertomat tarinat kehittyvät. Seuruun alussa poika selviytyi sarjakuvan selostustehtävästä vain haastattelijan johdattelun ja tuen varassa, mutta lopussa hän pystyi tuottamaan puhetta jo jokseenkin omaehtoisesti. Suni taas on seurannut vietnamilaisten aikuisoppijoiden puheenvuorojen keskipituuksia keskusteluissa ja havainnut, että neljännen Suomessa asutun kuukauden lopussa keskipituudet ylsivät jo peräti 3–4 sanaan puheenvuoroa kohti. Kehityk-

sen nopeutta selittänee molemmissa tapauksissa mm. suomenkielisen ympäristön ja intensiivisen kielenopetuksen antama tuki sekä vahva motivaatio; venäläispojalla myös ikä saattoi olla merkittävä tekijä.

Pitkään suomen kieltä opetelleet muodostavat selvän kontrastin paitsi vasta-alkajiin nähden myös joissakin tapauksissa toisiinsa nähden. Siinä missä toiset heistä ovat hankineet kielitaitonsa olemalla tiiviissä vuorovaikutuksessa suomenkielisen ympäristön kanssa, toiset ovat ainoastaan osallistuneet muodolliseen opetukseen. Tämä ero heijastuu selvästi kielitaitoprofiileissa. Esimerkiksi Numminen-Jalavan (1994) informanttina olleen thainkielisen naisen suomen kielen taito ei enää kahdeksanteen Suomessa asuttuun vuoteen sijoittuneessa seurannassa osoittanut mitään muutoksen merkkejä. Nainen oli kuitenkin siihen mennessä omaksunut jo hyvin sujuvan ja luontevan tavan puhua suomea, vaikka kielimuoto sinänsä poikkesikin melkoisesti kohdekielen järjestelmästä. Vahvat vuorovaikutustaitonsa hän oli hankkinut elämällä suomenkielisessä ympäristössä ja osallistumalla sen vaihteleviin viestintätilanteisiin; apuna hän oli käyttänyt vain sanakirjaa. Andelinin (1991) suomenruotsalaisista nuorista tekemät havainnot ovat puolestaan aivan päinvastaiset. Hänen mukaansa vahvasti ruotsinkielisten paikkakuntien peruskouluissa suomea 8–9 vuoden ajan opiskelleet nuoret eivät välttämättä pysty vielä vapaaseen suomenkieliseen keskusteluun. Selityksenä Andelin on pitänyt sitä, ettei ruotsinkielisellä seudulla ole juuri tarjolla luontevia puhutun suomen malleja. Nuorten suomen kielen taito on siksi luonteeltaan hyvin kirjallista ja lähes yksinomaan koulussa opittua (vrt. kuitenkin Lampinen 1990).

KIELENKÄYTÖN SOSIAALINEN PUOLI

Yksi vuorovaikutustaitojen kriittisistä kohdista on keskustelun sosiaalisten normien ja käytänteiden hallinta. Siihen on tähänastisissa S2-tutkimuksissa pureuduttu lähinnä kahdella tavalla: joko kysymällä kielenoppijoilta heidän havainnoistaan ja pulmistaan (Mäkisalo 1987, Gore 1991) tai analysoimalla heidän todellisia vuorovaikutustilanteitaan siltä kannalta, miten tietyt puheaktit tai keskustelurutiinit niissä todentuvat (mm. Muikku-Werner 1993, Hyvättinen 1996, Kurhila 1996b). Haastattelututkimusten avulla on saatu todennettua joitakin helposti tunnistettavia ongelmia: suomalaiset tuntuvat epäkohteliailta ja hiljaisilta tai suomesta puuttuvat vastineet joillekin omassa äidinkielessä olennaisille keskustelun fraaseille. Ongelmien syihin ja ilmenemistapoihin on päästy käsiksi vain itse tilanteita tarkastelemalla. Tähän on sovellettu lähinnä pragmaattista ja keskustelun-analyyttistä metodologiaa.

Pragmaattinen tutkimus on toistaiseksi keskittynyt suomenoppijoiden puheakteihin ja niistä etenkin käskyihin, kysymyksiin ja pyyntöihin (ks. esim. Muikku-Werner 1993, 1995, 1996, 1997, Hyvättinen 1996). Mielekkäiden tutkimusasetelmien rakentaminen on kuitenkin osoittautunut käytännössä varsin ongelmalliseksi. Autenttisista tilanteista on vaikea koota niin runsaita ja keskenään vertailukelpoisia esiintymiä, että päätelmien teko olisi luotettavaa, joten aineistoa on päädytty keräämään lähinnä kuvitteellisten tilanteiden ja kirjallisen elisitaation avulla. Tämä on saattanut ohjata tuloksia odotuksenmukaiseen suuntaan. Suomenoppijoiden toimintaa analysoitaessa tehdyt havainnot ovat joka tapauksessa tukeneet aiempia, muiden kielten oppijoita koskevia tuloksia hyvin selvästi.

▷

Oppijoiden strategiset ratkaisut muistuttavat syntyperäisten kielenpuhujien tekemiä, mutta edistyneimpienkin ilmaukset poikkeavat silti ilmiösultaan melkoisesti syntyperäisten käyttämisestä. Ilmauksista puuttuu usein luontevia fraaseja, joten ne venyvät tarpeettoman pitkiksi. Toisinaan taas ongelmana on lieventelyn ja vahvistamisen keinojen puuttumisesta johtuva ilmausten lyhyys ja tylisyys. Nämä seikat eivät yleensä estä ilmausten varsinaista funktiota — esimerkiksi pyyntöä — tulemasta tunnistetuksi itse tilanteessa. Sen sijaan ne voivat kylläkin lisätä kuulijaan kohdistuvaa kasvovouhkaa ja asettaa samalla oppijan sosiaalisesti tukalaan tilanteeseen. Puheaktia laajemmasta näkökulmasta suomenoppijoiden pragmaattisen kielitaidon kehittymistä on tarkastellut Aalto (1997b), joka on analysoinut niitä kielellisiä keinoja, joilla eritasoiset suomenoppijat ja heidän kanssaan keskustelevat syntyperäiset suomenpuhujat muokkaavat mielipiteidensä sävyä. Tutkimuksessa on pyritty kehittämään vuorovaikutuksellista tutkimusotetta, jossa mielipiteenilmaisua tarkastellaan puhujien yhteistoimintana.

Yksi sosiaaliselta kannalta olennainen, mutta ilmeisen hitaasti kielenoppijoille hahmottuva ilmiö ovat kohdekielen diskurssipartikkelit ja niiden käyttö. Kosola (1995) on tutkimuksessaan tarkastellut sitä, miten venäjänkielinen suomenoppija käyttää *no*-partikkelia, joka venäjässä ja suomessa palvelee osin erilaisissa tehtävissä. Tällä partikkelilla on oppijankielessä omat selkeät paikkansa ja funktionsa, jotka eivät ole suoraan peräisin kummastakaan kielestä. Käytön johdonmukaisuus osoittaa selvästi oppijankielen olevan systemaattista paitsi rakenteellisesti myös pragmaattisesti.

Diskurssipartikkeleiden käytön tutkimus liittyy osaltaan syntyperäisten ja ei-syntyperäisten suomenpuhujien keskustelujen rakenteen ja kulun hahmotteluun. Tätä on viime vuosina tehty hyödyntämällä ennen muuta keskusteluanalyttistä tutkimusotetta. Systematiikkaa on jäljitetty mm. erimielisyyksistä (Kurahila 1994, 1996a), koodinvaihtoista (Kalliokoski 1995b) ja referoinnista keskustelussa (N. Hyvärinen 1996) sekä puhelinkeskustelujen aloituksista ja lopetuksista (Kurahila 1996b). Huomion kohteena on tällöin ollut muun muassa se, miten ei-syntyperäiset suomenpuhujat merkitsevät keskustelussa erilaisia vuoroja ja miten heidän käytänteensä poikkeavat tässä syntyperäisten kielenpuhujien noudattamista. Merkittävä on ollut muun muassa se Kurhilan (1996b) havainto, etteivät erot ole keskustelun rakenteen tasolla välttämättä kovin suuria saati helposti todennettavia. Aineistoina tutkimuksissa on käytetty sekä tuttavallisissa arkitilanteissa koottuja että luonteeltaan institutionaalisina pidettäviä keskusteluja (ks. esim. Kurhila 1996a).

Nämä tutkimukset ovat osaltaan olleet jo todistamassa, että keskusteluanalyttinen ote soveltuu myös sellaisten keskustelujen tarkasteluun, joissa on mukana ei-syntyperäisiä kielenpuhujia. Erityisen tarkoituksenmukaiseksi se on osoittautunut juuri silloin, kun tutkimus kohdistuu tiettyihin keskustelunjaksoihin ja niiden vuorovaihtojärjestelmään. Keskusteluanalyttisten tutkimusten myötä onkin päästy jo kiitettävästi alkuun tällaisen vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksien selvittelyssä.

Sekä pragmaattisesti että keskusteluanalyttisesti suuntautunutta S2-tutkimusta on käytännössä rajoittanut vertailukohtien puute, sillä tietoa syntyperäisten suomenpuhujien keskinäisestäkin vuorovaikutuskäyttäytymisestä on saatavilla vasta niukasti ja vain melko kapeilta aloilta. Kun tutkimuskenttä lisäksi on todella laaja, siitä voidaan valita kerrallaan vain kovin pieniä palasia tarkastelun kohteiksi. Sekä tästä että metodien kuvailevuudesta taas seuraa, että tuloksia on vaikea poimia ja yleistää saati soveltaa käytäntöön — esimerkiksi kielenopetukseen.

SUOMEN KIELEN OPETUKSEN TUTKIMUS

Kuten jäljempänä käy ilmi, kieliopin pedagogiikasta on keskusteltu paljon. Siitä on kuitenkin vasta niukasti itse opetusikäntäisiin puretuvaa tutkimusta. Enemmistö tutkimuksista on käsitellyt ruotsinkielisissä kouluissa annettavaa suomen kielen opetusta ja sen vaikuttavuutta. Tutkimuskohteena on yleensä ollut jonkin kielioppikategorian (usein objektin tai imperatiivin) hallinta (ks. esim. L. Karlsson 1988, M.-R. Lindell 1991). Aineisto on ollut kirjallista, ja oppimista on tarkasteltu aineiden, erilaisten aukkotehtävien ja kuvien perusteella tehtävien lauseiden pohjalta. Oppiminen on kuitenkin nähty usein kovin suoraviivaisena tapahtumana: opettaminen johtaa oppimiseen saman tien. Oppimiseen vaikuttavia moninaisia muuttujia ei ole juuri problematisoitu. Kun osaamisen eri asteita ei ole otettu huomioon, oppiminen näyttäytyy tutkimuksissa joko-tai-asiana. Analyysisissa on keskitytty etupäässä kieliopillisten muotojen muodostamiseen, kun taas niiden käyttö ja ylipäätään muiden kielitaidon osa-alueiden (esim. tekstin tai puheen ymmärtämisen, puhumisen) kehittyminen eivät ole olleet vaikuttavuustutkimuksissa kiinnostuksen kohteina.

Opetusta ei ole tutkittu lainkaan vuorovaikutustapahtumana, mutta oppijan saamasta kielellisestä syötöksestä (input) on jo jonkin verran tutkimusta. Oppimisen eri vaiheissa oleville suunnatusta opetuspuheesta on selvitetty mm. sen puhekielisyyttä ja opettajan käyttämiä kysymystyyppejä (Storhammar 1994b, 1996). Muutamissa tutkimuksissa on analysoitu ja vertailtu oppimateriaaleja. Opetuksen ongelmia on myös selvitetty esim. tekemällä kyselyjä ja haastatteluja niin opettajille kuin oppilaillekin (esim. Å. Lindell 1992, Sahakoski 1992, Their 1970, Vuolahti ja Wistbacka 1991). Vaikka opettaminen on vain harvoin varsinainen tutkimuskohde, useiden tutkimusten tavoitteeksi on kirjattu vaikuttaa joko suoraan opetukseen tai alalla käytävään didaktiseen keskusteluun (esim. Andelin 1991, Blomfelt ja Holmberg 1992, L. Karlsson 1988, Martin 1995b, Rosbäck ja Rönnqvist 1989, Sahakoski 1992).

Finskan opetusta käsittelevissä tutkimuksissa on myös vertailtu traditionaalisen, alkeista lähtevän finskan opetuksen ja kaksikielisille oppilaille tarkoitetun ns. äidinkielenomaisen opetuksen oppimistuloksia (esim. Blomfelt ja Holmberg 1992, Grönholm 1993, 1995b). Tämän aihepiirin suosio on kasvanut, kun kaksikielisten oppilaiden määrä suomenruotsalaisissa peruskouluissa on lisääntynyt ja uusia opetussuunnitelmia on kehitetty. Tavoitteena on usein ollut osallistua didaktiseen keskusteluun siitä, miten kaksikielisten oppilaiden tarpeet voitaisiin paremmin ottaa huomioon suomenruotsalaisessa peruskoulussa. Yksikielisten oppilaiden tarpeisiin suunniteltua perinteistä finskan opetusta ei ole pidetty kaksikielisille kyllin tehokkaana. Toisaalta äidinkielenomaista finskan opetusta saaneet kaksikieliset ovat menestyneet muutamien tutkimusten testeissä jopa heikommin kuin perinteiseen opetukseen osallistuneet oppilaat, minkä on arvioitu johtuvan kieliopin opetuksen vähyydestä heidän saamassaan opetuksessa.

KESKUSTELUNAIHEENA S2-OPETUS

S2-opetusta ei siis ole vielä nimeksikään tutkittu; opetuksen kehittämistä on sen sijaan keskusteltu vilkkaasti viimeiset 10–15 vuotta. Alan didaktinen ja pedagoginen keskuste-

▷

lu⁴ on virinnyt 1970-luvun lopussa ja lisääntynyt voimakkaasti 1980-luvulla. Sitä aiemmat laajemmin levinneet kannanotot ja käsitykset ilmenevät oppikirjojen linjanvedoista: esimerkiksi opetuskieleen (suomea suomeksi vai suomea esim. englanniksi) liittyvä paradigmanvaihdos tapahtui oppikirjojen keskinäisen keskustelun kautta, ennen kuin kirjallinen keskustelu toden teolla alkoi. Oppikirjantekijät ovat siis olleet merkittäviä alan vaikuttajia. Myöhemmänkin keskustelun kimmokkeena ovat usein olleet juuri uudet oppikirjat, jotka voidaan nähdä kannanottoina aiempien oppikirjojen painotuksille ja opetusperinteen linjauksille.

1980-luvulla keskusteluun on tuotu teemoja, jotka ovat edelleen ajankohtaisia mutta jotka eivät vielä näytä suuressa määrin heijastuneen käytäntöön. Keskeisiä teemoja ovat olleet esim. pedagoginen kielioppi ja puhe- ja kirjakielen erot (Hämäläinen 1982, F. Karlsson 1982a, Nuutinen 1983). Kielioppilähtöisten ja kommunikatiivisten opetusmenetelmien etuja ja haittoja on niin ikään eritelty. Samoin on pohdittu opettajan kieli-käsityksiä ja niiden heijastumista opetuksen konkreettisiin järjestelyihin (Karlsson 1982a, Nuutinen 1983, vrt. Latomaa 1995, Suni 1994, Aalto 1994). 1990-luvulla alan opettajien määrä on moninkertaistunut aiemmasta. Toisaalta alalla toimivien määrän kasvu ja opetusryhmien erilaistuminen eivät ole näkyneet keskustelun määrässä ja aiheissa niin paljon kuin voisi odottaa. Kiintoisaa on sekin, että vaikka keskustelua on käyty, se ei ole paljontaan virittänyt opetukseen liittyvää tutkimusta.

PEDAGOGISTA KIELIOPPIA
— KIELIOPIN PEDAGOGIIKkaa

Keskustelut pedagogisesta kieliopista ja kieliopin pedagogiikasta lankeavat pitkälti yhteen: On pyritty mallintamaan suomen kielen rakennetta oppijan kannalta mielekkäästi niin, että frekventti kielenaines erottuisi harvinaisemmasta. On myös eritelty funktionalistisen ja formalistisen lähestymistavan eroja ja niiden yhteyksiä opetuksen kommunikatiivisuuteen. Erityisesti finskan opetuksen kannalta on lisäksi keskusteltu kieliopin opettamisesta sääntöjen vs. mallien varassa. Keskustelussa on mielellään hellitty ajatusta suomen kielestä »erilaisena», mutta hyvin loogisesti järjestäytyneenä kielenä. Oppimistaipaleen alku on nähty työläänä, mutta perusasioiden sisäistämisen jälkeen oppimisen on kuvattu helpottuvan (esim. Lepäsmä 1993). On myös käyty jonkin verran teoriaan perustuvaa keskustelua suomen kielen oppimisen vaikeudesta ja siitä, miten synteettisen kielen tuottamis- ja ymmärtämisprosessit eroavat analyyttisen kielen prosesseista (Wande 1984, F. Karlsson 1982a, Martin 1993a, 1995b). Lauranto (1997) puolestaan on kehittänyt konseptuaalisen semantiikan pohjalta uutta tapaa hahmottaa suomen morfologiaa ja sen opetusta.

Keskustelussa on hyvin korosteisesti ollut esillä se, että opettajalla on oltava selkeä ja hyvin jäsentynyt kuva S2:sta (F. Karlsson 1982a, Hämäläinen 1982, Nuutinen 1983, Silfverberg 1993). Tämä kuva on näihin päiviin asti ollut yleensä hyvin rakenne- ja etenkin morfologiakeskeinen. Niin oppimateriaaleissa kuin alan keskustelussakin on nähtävissä, että F. Karlssonin kieliopissaan (1977) ja Nuutisen oppikirjassaan (1977) käyttämä varta-

⁴ On selvää, että keskustelu on aiemminkin ollut vilkasta siellä, missä opettajat ovat kohdanneet. Tässä artikkelissa keskitymme kuitenkin vain »kirjoitettuun» keskusteluun.

lon käsitteeseen perustuva ja morfotaktisia päättelyketjuja soveltava linja oli pitkään kano-nisoitu, vaikka käytännön opetustyössä sen morfologiapainotteisuutta onkin harmiteltu (ks. Vilkuna 1982). F. Karlssonin (1982b) suosimia suomen sanarakennetta kuvaavia morfotaktisia kaavioita, jotka näyttävät erilaiset päätetyypit ja niiden järjestyksen, lienee jollakin tavalla sovellettu jokseenkin kaikissa oppikirjoissa. Niin ikään Karlssonin (1977, 1982b) tunnetuksi tekemä ajatus suomen astevaihtelun morfologisoitumisesta on va-kiintunut opetuksessa vallitsevaksi käsitykseksi ja opetustavaksi. Schot-Saikku (1993, 1994) on kuitenkin pitänyt vartalon käsitteestä lähtevää kieliopin mallintamista op-pijan kannalta turhan monimutkaisena ja vaatinut pyrkimistä suurempiin kokonai-suuksiin. Hän itse onkin ehdottanut deklinaatioihin ja konjugaatioihin palaamista. Martin (1990, 1993a, 1995b) on pyrkinyt visuaalistamaan suomen kielen taivutusta käyt-tämällä erilaisia konkreettisia metaforia (verkkomalli, morfologian kaupunki, kohokarta-ta). Hän on myös esitellyt vaihtoehtoisia morfologian malleja: miten esimerkiksi pa-radigmoja, skeemoja ja konnektionistisia ajatuksia voidaan käyttää hyväksi taivutuksen opetuksessa. Väitöskirjatutkimuksessaan (1995b) Martin on osoittanut, että morfologi-set mallit eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne täydentävät toisiaan ja soveltuvat eri taivutuslohkojen kuvaukseen.

Morfologian ylivalta ja kieliopin mallintamisen ensisijaisuus on näkynyt oppimate-riaaleissa jonkinlaisena »säästeliäisyyden filosofiana» (ks. esim. Nuutinen 1996, vrt. myös Branch 1996): kieltä on tipoteltu oppijoille pienissä annospaloissa pääosin kieliopillisen progression säätelemänä⁵. Opetus on siis lähtenyt liikkeelle analyysistä. Tätä suun-tausta vastaan on viime vuosina esitetty runsaasti kritiikkiä. Schot-Saikku (1994) on kaivannut taivutuksen semantisointia ja taivutuksen opetuksen merkityshakuisuutta: oppijalla on ensin oltava hallussaan kieltä ja sanoja ennen kuin hänen on mielekästä yrittää sitä analysoida. Myös Lauranto (1995) on kaivannut funktionalistisempaa opetusta, jossa analyysi sijoittuu vasta opetuksen loppupuolelle. Ennen analyysivaihetta oppi-jalle tarjotaan mahdollisuus itse havainnoida kieltä ja mallintaa sitä alitajuisesti intuitii-vista analogiaa käyttäen. Vasta tämän jälkeen oppija hyötyy parhaiten opettajan tai peda-gogisen kieliopin hahmottelemista säännöistä. Kyse on siis ollut funktionalistisen ja for-malistisen näkökulman kilpailusta.

Funktionalistisen ja formalistisen opetuksen etuja ja haittoja ovat käsitelleet myös esimerkiksi Martin (1993a), Latomaa (1995), Kalliokoski (1992) ja Strömmer (1995). Funktionalistisempaa otetta vaatineet ovat usein muistuttaneet siitä, että sääntöjen merki-tys kielenoppimisessa ei ole yksioikoinen: ensinnäkin oppijan kyky operoida mutkikkaalla sääntöverkostolla kommunikointitilanteissa on sangen rajallinen, ja toisekseen opetuksessa annetut kielen säännöt eivät välttämättä edusta sitä, mitä oppija on kielestä sisäistänyt (ks. esim. Strömmer 1995, Aalto 1994). On myös kiinnitetty huomiota siihen, että kielen ana-lysoimisen kyky ei ole sama kuin kielitaito (Lauranto ym. 1993). Formalistisuuden on lisäksi nähty vieroksuvan kielen pragmaattista ja tilannesidonnaista ulottuvuutta (Muik-ku-Werner 1993).

Myös oppikirjoja on syytetty siitä, että ne eivät edusta sitä kielellistä ja kielen-ulkoista maailmaa, jossa kielenoppijat elävät (ks. Löfberg 1992, Lauranto 1995, Vilku-

⁵ Siitä, missä järjestyksessä suomea todellisuudessa omaksutaan toisena kielenä, on toistaiseksi niukasti tut-kimustietoa, joten oletettu kieliopin progressio ei ole saanut vahvistusta.

na 1982).⁶ Löffberg (1992) on kiinnittänyt huomiota erityisesti siihen, että oppikirjat ovat muoto-oppikeskeisiä, vaikka niiden päämäärät on periaatteessa muotoiltu kommunikatiiviksi. Oppikirjatekstejä hän on kritisoinut kielellisestä epäluontevuudesta ja sisällöllisestä tyhyydestä, harjoituksia taas niiden heijastamasta behavioristisesta oppimiskäsityksestä. Suuren kontrastin oppikirjakielen ja todellisen elämän kielen välillä kyllä tiedostavat myös oppimateriaalinlaatijat (ks. Hämäläinen 1987, Lepämaa 1993, Nuutinen 1983, 1994, Silfverberg 1993), mutta usein he eivät ole kokeneet voivansa tinkiä hyväksi näkemästään morfologian opettamisjärjestyksestä. Lisäksi arkielämän tarpeisiin valmentaminen on usein nähty irrallisten sanontojen ja fraasien opettamisena, jonka on arveltu nakertavan perustaa kielen rakenteen systemaattiselta opettamiselta (esim. Geber 1982: 117; Silfverberg 1993). Viime vuosina oppimateriaaleja on vähitellen kehitetty niin, että ne myötäilevät oppijoiden todellisia kielenkäyttötarpeita yhä paremmin. Samalla opetuksen painopistettä on siirretty muodoista merkityksiin. Tämä onkin tärkeä uudistus, sillä oppikirjojen heijastamilla oppimiskäsityksillä on merkittävä vaikutus käytännön S2-opetuksen etenemisjärjestykseen ja painotuksiin sekä opettajien käsityksiin suomesta opittavana kielenä (Aalto 1997a).

Samalla kun keskustelua on käyty funktionalistisuuden ja formalistisuuden akselilla, keskustelu on yhä enemmän etäännyntynyt kieliteoriasta ja alkanut painottaa kielen oppimisen teoriaa (ks. myös Schot-Saikka 1993, Lauranto 1995). Kielenoppijan uusi tuleminen on nostanut keskusteluun kognitiivisen psykologian sovellusmahdollisuudet: muistin toiminnan, skeemojen merkityksen uuden tiedon ymmärtämisessä ja mieleenpainamisessa ja kieliaineen omaehtoisen (elaboroivan) työstämisen (Kristiansen 1996, ks. myös Aalto 1994).

Edellä tutkimuksen yhteydessä kuvattu sanaston laiminlyöty asema on vähitellen tiedostettu opetuksen parissa ja keskustelua sen vahvistamisesta on viritetty. Johto-opin lähes käyttämättömien resurssien selvittämisen tärkeyttä ovat korostaneet muiden muassa Uotila (1993), Hahmo (1993) ja Nummenaho (1993) (ks. myös Lepämaa ym. 1996). Kognitiivisen oppimispsykologian ja muistitutkimusten tukea sanaston opetukseen on tarjonnut Kristiansen (1996). Opettajan vastuunottoa ja sanaston opetuksen systemaattistamistarvetta ovat korostaneet Aalto (1994) ja Parviainen (1995). On myös keskusteltu kontekstin merkityksestä sanan oppimisessa ja sitä kautta sanavaraston kartuttamisesta tekstejä lukemalla (Ahonen 1993) ja suomen kielen modaalisten ilmausten semanttisista erityispiirteistä (Flint 1993).

OPPIJOILLE PUHUTAAN JA OPPIJAT PUHUVAT — MUTTA PUHE- VAI KIRJAKIELTÄ?

Oppijoiden käytännön kielenkäyttötarpeiden huomioon ottaminen on herättänyt keskustelua myös siitä kielimuodosta, jota opettaja käyttää: Tulisiko sen olla puhe- vai yleiskiel-

⁶Oppimateriaaleja sivutaan useissakin tutkimuksissa. Finskan oppimateriaaleja on vertailtu muutamissa opinäytteissä (mm. Björkblad 1990; M.-R. Lindell 1991; Å. Lindell 1992; Lindén 1985; Sahakoski 1992; Sundqvist ja Suotunen 1990). Vertailuissa on useimmiten pohdittu jonkin kielioppikategorian esittelyn laajuutta, selkeyttä, järjestelmällisyyttä, ymmärrettävyyttä ja kielioppitermien käyttöä. Oppikirjoja kulttuurin ja/tai puhekielen opettamisen näkökulmasta ovat tarkastelleet Vuolahti ja Wistbacka (1991) ja Autere-Kesti (1996). Useiden oppimateriaalitutkimusten ongelmana voidaan pitää sitä, että oppikirjojen ja oppimisen suhde nähdään kovin suoraviivaisesti, vaikka myönnetäänkin, että myös muut tekijät kuin oppikirjat vaikuttavat oppimiseen.

tä?⁷ Millainen selkosuomi edistää parhaiten oppimista? Kirjoitetussa keskustelussa ei juurikaan enää käsitellä apukielen käytön (esimerkiksi englannin) etuja ja haittoja, mutta se — samoin kuin tulkin käyttö — ovat aiemmin olleet keskeisiä keskustelunaiheita (ks. esim. Siitonen 1996b). Keskustelua on käyty myös siitä, mitä kielimuotoa opiskelijoille tulisi opettaa, missä oppimisvaiheessa puhe- ja kirjakielen varieteetteja tulisi tarjoilla ja mitä kielimuotoa suomenoppijoiden itsensä tulisi käyttää.⁸

Useimmissa kannanotoissa yleiskieltä on pidetty ensisijaisena opetuksen rekisterinä, mutta puhekielen piirteiden tunnistamista (ei produktiivista hallintaa) on myös pidetty tärkeänä. Esimerkiksi F. Karlsson (1982a: 92–93) kehottaa selvittämään rekistereiden »äärierot» jo kurssin alussa, jotta »herääminen puhutun arkisuomen todellisuuteen ei olisi kovakouraista». Hän kuitenkin lisää, että »sanottu ei suuntaudu yleiskielen ensisijaisuutta vastaan, vaan on tarkoitettu tosiasiallisen tilanteen tunnustamiseksi. Oppilaan on hyvä tiedostaa kirjoitetun ja vapaasti puhutun suomen erot mahdollisimman varhain.» (Mp.) Myös Hämäläinen näkee puhe- ja kirjakielen erittelyn tärkeänä, jotta »oppilaat oppisivat näkemään järjestystä puhekielessäkin ja siten voisivat paremmin ymmärtää kuulemansa» (1982: 159) ja kehottaa myös perustelevaan kurssin rekisterinvalinnan opiskelijoille (1987: 171). Huomiota herättää se, että jo 70-luvun lopussa ja 80-luvun alussa esitetyt kannanotot ovat olleet oppikirjojen linjauksia »vapaamielisempiä»: oppikirjoissa puhekielen piirteiden esittely on pitkään ollut vähäistä ja lisäksi sijoittunut tavallisesti vaiheeseen, jossa opiskelija on opiskellut suomea jo vuoden pari.⁹

Kirjakielen ensisijaisuus näkyy myös opettajapuheessa: Storhammar (1994b) on lissensiaatintutkimuksessaan todennut opettajien puhuvan selvästi kirjakielisemmin S2-oppijoille kuin syntyperäisille suomenpuhujille. Opetuspuheen kirjakielisuus lienee osin automaattista, siis muun muassa puhenopeudesta ja tauotuksista johtuvaa, ja osin opettajan tietoinen valinta.

Perusteena puhekielen opettamisen välttämiseksi on esitetty muun muassa sitä, että »oppilaan rakenteellinen kuva kielestä voi hämmentyä, jos hänelle tarjotaan kaikki puhekielen mahdollisuudet, ennen kuin kielen perusrakenteet ovat selvät» (Silfverberg 1993: 251). Puhekielen morfologian on myös esitetty olevan kirjakieltä monimutkaisempaa ja epä säännöllisempää ja siten työläämmän omaksuttavissa (Silfverberg 1996: 48). Kirjakieltä on pidetty ensisijaisena opetuksen varieteettina myös sillä perusteella, että se on neutraalimpi varieteetti ja sietää puhekieltä paremmin virheitä, kun taas virheitä sisältävä puhekieli saattaa leimata maahanmuuttajan negatiivisesti (Silfverberg 1993: 252). On myös väitetty, että arkipäivän asiointitilanteissa selviytyminen ei nykyisenä itsepalvelun aikana enää vaadi kovin paljon puhekielen ymmärtämistä tai tuottamista (Silfverberg 1996: 41). Puhekielen opettamisessa on myös nähty metodisia ongelmia: Puhekieli lakkaa kirjoitettuna olemasta puhekieltä, kun oppikirjanlaatijan on alistuttava kirjaintamisen vaatimiin kompromisseihin. Luontevimmillaan puhekieli pitäisikin oppia kuullun perusteella, mutta herkistyminen auditiiviseen oppimiseen on monille oppijoille vaikeata ja opetus-

⁷ Käytämme tässä lyhyden vuoksi termejä *puhe-* ja *kirjakieli*. Terminologiasta enemmän ks. esim. Storhammar (1994a).

⁸ Ks. myös Östman ja Wiik (1992), jossa tarkastellaan Pohjanmaan ruotsinkielisten suomenoppimistilannetta varieteettien näkökulmasta.

⁹ Niin merkittävä, uraa uurtava ja hyödyllinen kuin Bergin ja Silfverbergin tuore (1997) oppikirja *Kato hei! Puhekielen alkeet* onkin, sekin lähtee esipuheessaan siitä näkökulmasta, että kirja on ensisijaisesti tarkoitettu sellaisille kielenoppijoille, jotka »jo hallitsevat kirjoitetun kielen perusrakenteet».

menetelmien kehittäminen on pahasti kesken. (Martin 1995a.) On myös huomattava, että kaikessa opetuksessa tavoitteena ei ole puhekielen oppiminen vaan esimerkiksi lukutaidon saavuttaminen (vrt. Branch 1993, 1996).

Vahvimmat argumentit puhekielen puolesta ovat liittyneet juuri toisen kielen oppimisen erityisluonteeseen: oppija¹⁰ törmää joka tapauksessa puhekieleen alusta asti ja useimpien toisen kielen oppijoiden ensisijaisena tavoitteena on suullisissa arkielämän tilanteissa selviäminen (esim. Lauranto ym. 1993, Niemikorpi 1994, Strömmer 1995). Storhammar (1994a) onkin todennut, että puhe- ja kirjakielen eron mainitseminen opiskelun alussa ei riitä, vaan opiskelijan on saatava konkreettisesti tietää, millaisia keskeisimmät erot ovat, ja harjoitella puhekielisten muotojen ymmärtämistä. Hän myös tyrmää argumentin kahden koodin opiskelun raskaudesta kysymällä: »Voidaanko kielestä kuitenkaan typistää jokin keskeinen piirre pois sillä perusteella, että sen opiskelu voisi olla raskasta?» (mts. 104). Lauranto ym. (1993) ovat puolestaan tuoneet esiin sen näkökohdan, ettei kirjakielistä varieteettia voida pitää sen »neutraalimpana» kuin puhekielistäkään, koska kirjakieltä ei normaalisti puhuta (ks. myös Niemikorpi 1994).

TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

Edellä olemme pyrkineet antamaan yleiskuvan tutkimuksesta, joka koskee suomea toisena ja vieraana kielenä. Ala on selkeästi kehittynyt lyhyessä ajassa niin metodologisesti kuin myös ongelmanasetteluiltaan. Tutkimus on kuitenkin nojannut usein enemmän fenolistiseen tutkimusperinteeseen kuin kielenoppimisen tutkimuksen nykyteorioihin, ja siksi oppimisprosessin selvittely on jäänyt tavallaan rakenteiden varjoon. Toisaalta jotkin tutkimuskysymykset ovat jääneet muita vähemmälle. Esimerkiksi suomen kielen äännejärjestelmään liittyvien asioiden oppiminen on vain harvoin ollut tutkimuskohteena. Eriyisesti prosodisten piirteiden samoin kuin puheen ymmärrettävyyteen liittyvien seikkojen tarkasteleminen on toistaiseksi ollut taka-alalla. Toisin kuin oppijankielen fonologiaan sen morfologiaan ja syntaksiin liittyvää tutkimusta on tehty jo varsin runsaasti. On kuitenkin selvää, että edelleenkin aihepiirissä on tutkittavaa: Toisaalta keskeisiä, ennestään virheanalyttisin menetelmin tutkittuja aiheita voi tarkastella uudestaan funktionaalista ja vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Toisaalta myös kokonaan tutkimattomia sarjoja löytyy. Emme esimerkiksi tiedä riittävästi oppimisprosessista itsestään: miten tiettyihin muotoihin ja lauserakenteisiin tullaan. Oppijoiden sanaston oppimista koskevaan tutkimukseen kaivataan puolestaan muidenkin kuin suomenruotsalaisten oppijoiden tarkastelua. Luokkahuonediskurssiin kuten myös opetuksen vaikuttavuuteen liittyviä tutkimuksia tarvitaan selvästi lisää. On tärkeää tietää, mitä opettajat opettaessaan tekevät sekä miksi ja minkälaisin tuloksin. Luonnollisena kontekstina vaikuttavuustutkimuksille olisi suomen opettaminen nimenomaan vieraana kielenä: opetuksen osuutta oppijoiden oppimisprosessissa on tutkimusmetodisesti mielekkäämpää tutkia silloin, kun oppija saa suomenkielistä syötöstä yksinomaan opetuksen parissa. Myös luokkahuoneen ulkopuolista

¹⁰Myös suomen kielen oppijat ovat ottaneet kantaa puhekielen opetukseen. Latomaan ja Newcombin (1991) tutkimuksessa haastatellut opiskelijat kritisoivat kurseja ja oppikirjoja elämän realiteettien unohtamisesta: »I can't do anything with academic Finnish, everyone in the streets speaks slang»; »Nobody speaks like they do in the textbooks» (s. 39).

vuorovaikutusta on syytä selvittää entistä monipuolisemmin menetelmin, vaikka vuorovaikutusnäkökulma onkin ollut kiitettävästi esillä nuoren tutkimusalan ensi askeleista lähtien. Erityisesti seurantatutkimuksia suomenoppijoiden vuorovaikutustaitojen kehitymisestä kaivataan lisää.

Tyhjiössä ei voi oppia toista kieltä eikä siellä myöskään ole kovin mielekästä tehdä toisen kielen oppimiseen liittyvää tutkimusta. Edellä olemme kuvanneet S2-opetukseen liittyvää keskustelua laajasti nimenomaan sen vuoksi, että suomen opettaminen toisena ja vieraana kielenä sekä siitä käyty keskustelu on ollut monesti tutkimuksia liikkeelle syysäävä hedelmällinen voima. Toisaalta tutkimus palautuu usein opetukseen: S2-tutkijalta kysytään, mitä annettavaa tuloksilla on käytännön opetustyölle. Joskus tutkimukset tuottavat lähinnä sellaista tietoa, joka tukee opettajien työssään muodostamia näkemyksiä. Kokeneinkaan opettaja ei silti saa työnsä kautta selville kaikkea sitä, mihin tutkimuksella päästään käsiksi. Kaiken tutkimustiedon ei myöskään tarvitse olla sovellettavissa suoraan seuraavalle oppitunnille. Se, miten muunkieliset oppivat suomea, on niin suuri kysymys, ettei vastausta löydä yksittäinen tutkija tai tutkimushanke. Vastaus rakentuu vähitellen, monien perättäisten ja rinnakkaisten tutkimusten myötä. Ennen pitkää tutkimustieto voi-kin myös riittää sekä S2-opetuksen käytänteiden uudistamiseen että kielenoppimisen teorioiden täsmentämiseen.

LÄHTEET

- AALTO, EIJÄ 1991: Astevaihtelun ja paikallissijojen oppiminen — tapaustutkimus aikuisen amerikkalaisen kielenoppijan suomen kielen taivutuksen alkeiden oppimisesta ja taivutusstrategioista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- 1994: Alussa on sana — systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), Suuntaa suomenopetukseen — tuntumaa tutkimukseen s. 93–117. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylän yliopisto.
- 1997a: Oppimateriaalien muuttuvat oppimiskäsitykset. – Anna-Maija Raanamo & Paula Tuomikoski (toim.), Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi s. 46–51. Opetusministeriö. Edita, Helsinki.
- 1997b: Sosiaaliset suhteet syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan keskustelussa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- AHONEN, LILI 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 41–50. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- ANDELIN, BRITA 1991: Kemiön ruotsinkielisten lukiolaisten puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Peruslausetyyppianalyysi ja virheanalyysi. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- ANTTILA, RAIMO – LEHISTE, ILSE – WANDE, ERLING 1996: Fennistic research in Finland at the beginning of the nineties: report of the evaluation panel. Publications of the Academy of Finland 1996: 6. Edita, Helsinki.
- AUTERE-KESTI, ANNI 1996: Kuvaus eräiden suomi vieraana kielenä -oppikirjojen dialogeista. ▷

- Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- BERG, MAARIT – SILFVERBERG, LEENA 1997: Kato hei! Puhekielen alkeet. Finn Lectura, Helsinki.
- BJÖRKBLAD, LENA 1990: Oppilaiden selviytyminen 3. infinitiivin harjoitustehtävistä. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- BLOMFELT, LEIF – HOLMBERG, MAGNUS 1992: Finskundervisningen i årskurs 6: det aktiva och passiva ordförrådet i den modersmålsinriktade finskundervisningen i åk 6 — en kvantitativ analys hos tvåspråkiga elever. Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- BRANCH, HANNELE 1993: Sanavartalon käytöstä suomen opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 51–62. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- 1996: Progression roolista suomen oppikurssin suunnittelussa. – Sirkka-Liisa Hahmo & Osmo Nikkilä (toim.), Vieraan ymmärtäminen. Kirjoituksia kielestä ja kulttuurista s. 11–23. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- BUSSMAN, EIJA-RIITTA 1988: Rikhardin kieltä. Havainnot kaksikielisen lapsen sanaston kehityksestä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- BÄCKSTRÖM, CAROLA 1993: Finskkunskaperna vid utgången av lågstadiet. En lexikalisk-semantic analys av svenskspråkiga elever i åk 6. Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- FLINT, AILI 1993: Suomen sanaston sisäisestä idiomaattisuudesta. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 76–86. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- GEBER, ERIK 1972: Valet mellan partitiv- och akkusativobjekt i jakande sats i nufinskan. Lingvistisk behandling som grund för didaktisk tillämpning. Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Finska institutionen.
- 1982: Suomenruotsalaisten koulujen suomen kielen («finskan») opetuksen ongelmia. – Fred Karlsson (toim.), Suomi vieraana kielenä s. 115–138. WSOY, Juva.
- (toim.) 1996: Suomen kielen kontrastiivinen opas. Yliopistopaino, Helsinki.
- GORE, KEVIN 1991: The influence of culture in second language acquisition: A qualitative study of foreign adult second language learners in Finland. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitos.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1991: Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taitojen kehittyminen äidinkielenomaisen opetuksen valossa. – Jussi Niemi (toim.), Papers from the eighteenth Finnish conference of linguistics s. 258–272. Kielitieteellisiä tutkimuksia — Studies in Languages 24. Joensuun yliopisto.
- 1992a: Ruotsinkielisten leksikaalisista virheistä suomen kielessä. – Mauno Koski (toim.), Kontrastiivista kielentutkimusta II s. 21–59. Fennistica 10. Åbo Akademi.
- 1992b: Lexikala strategier hos svenskspråkiga elever vid inläring av finska. – Monica Axelsson & Åke Viberg (toim.), Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm s. 182–191. Uppsala universitet.
- 1993: Tv on pangpang — verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 4. Åbo Akademi.
- 1995a: Landsomfattande prov i finska i årskurs 9. En utvärdering av de svenska

- högstadiernas resultat våren 1994. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 18. Åbo Akademi.
- 1995b: Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taidot. Äidinkielenomaisen ja traditionaalisen opetuksen tulosten vertailua ruotsinkielisessä peruskoulussa. – Riitta Kataja & Kristiina Suikkari (toim.), XXI kielitieteen päivät Oulussa 6.–7.5.1994 s. 43–52. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 19. Oulun yliopisto.
- 1996: Landsomfattande prov i finska i årskurs 6. En utvärdering av de svenska lägstadiernas resultat våren 1995. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 21. Åbo Akademi.
- HAAPANEN, MARJA-LIISA 1995: Maahanmuuttajien foniatriisesta kuntoutuksesta. – Ritva Takkinen & Marja-Liisa Haapanen (toim.), Monikielinen Suomessa s. 63–70. Suomen logopedis-foniatriisen yhdistyksen julkaisuja 28. Yliopistopaino, Helsinki.
- HAHMO, SIRKKA-LIISA 1993: Mietteitä sanaston opettamisesta. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 13–26. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- HARRER, GABOR 1994: Finskans uttal och intonation. Stockholms universitet, Finska institutionen.
- HASSINEN, SIRJE 1996: Virolais-suomalainen simultaaninen kaksikielisyys — kielten sekamuodot. Leksikaaliset ja morfologiset sekamuodot 1.10–2.6-ikäisen Markon kielessä. – Helena Sulkala & Minna Zaman-Zadeh (toim.), Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena s. 75–113. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 5. Oulun yliopisto.
- HAUTONIEMI, HELENA 1990: Havaintoja amerikkalaisten vaihto-oppilaiden suomen kielen taidon kehityksestä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- HERTSI, KATIKEESIA 1994: Yksi- ja kaksivartaloisuuden vaikutuksesta kielenoppijoiden puheessa esiintyvien verbimuotojen morfologiaan. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HILDÉN, KRISTIINA 1981: Ranskalaisten suomen kielen opiskelijoiden syntaktisten virheidä analyysia. Sivulaudaturtutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HINTIKKA, ANNA-MAIIJA – HÄMÄLÄINEN, EILA 1994: Suomea ulkomaalaisen suuhun. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), Suuntaa suomenopetukseen — tuntumaa tutkimukseen s. 137–161. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylän yliopisto.
- HINTSALA, SAARA 1995: Virolaisen adoptiolapsen suomen kielen verbisuffiksien omaksumisesta. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- HUHTALA, TARJA 1996: Ulkomaalaiset suomen kielen *i-* ja *e-*loppuisten nominien taivuttajina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- HYVÄRINEN, KATA 1995: Suomi toisena kielenä: rakenteen ja tarinallisuuden kehitys 7-vuotiaan venäjänkielisen oppijan kertomuksissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- HYVÄRINEN, NIINA 1996: Referointi ja sen merkitseminen hollanninkielisen suomenoppijan kerronnassa. – Salla Kurhila (toim.), Kymmenen tutkielmaa kielen omaksum-

- misesta ja vuorovaikutuksesta s. 47–57. Kakkoskieli 1. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HYVÄTTINEN, EIJA 1996: Suomenoppijoiden kysymyslauseiden tarkastelua puhutussa kielessä. – Salla Kurhila (toim.), Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta s. 15–46. Kakkoskieli 1. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1982: Suomen opettaminen vieraana kielenä: kokemuksia ja ongelmia. – Fred Karlsson (toim.), Suomi vieraana kielenä s. 147–161. WSOY, Juva.
- 1987: Suomi vieraana kielenä: oppikirjan laatijan ajatuksia. – Pekka Hirvonen (toim.), Language and learning materials s. 165–172. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 44. AFinLA, Joensuu.
- ILLMAN, MARIA – KARLSSON, PAMELA 1993: Fjärdeklassisters ordförråd i finska. En jämförande analys av läromedel och elevers ordförråd. Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- JALONEN, VIRVE 1995: Kuurot kaksikielisyyden valossa: kuurojen opiskelijoiden suomen kielen sanaston hallinnasta. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- JÄRVINEN, SARI 1996: Ruotsinkielisen kommunikaatiostrategioista. – Salla Kurhila (toim.), Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta s. 79–100. Kakkoskieli 1. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- JÖNSSON-KORHOLA, HANNELE 1996: Monisteesta mäkkiin: opitaan ääntämään suomea suomeksi. – Sirkka-Liisa Hahmo & Osmo Nikkilä (toim.), Vieraan ymmärtäminen. Kirjoituksia kielestä ja kulttuurista s. 33–39. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- KALLASOJA, ANNA-MARIA 1996: Maahanmuuttajanuorten pintasujuvuuden ja ajattelukielen suhde. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1992: Suomi vieraana kielenä: opetusmenetelmistä ja kieliopin opetuksesta. – Nordens språk i Baltikum s. 95–103. Nordisk språksekretariats rapporter 18. Nordisk språksekretariat, Oslo.
- 1995a: Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimus etsii muotoaan. – Korkeakoulutieto 3 s. 82–86.
- 1995b: Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. – Virittäjä 99 s. 2–24.
- KANGASLUOMA, KIRSI – OLLILA, JOHANNA 1993: 4.–6.-luokkalaisten vietnamilaisen pakolaisoppilaan suomen kielen kuuntelu-, luku- ja kirjoitustaidot. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.
- KARJALAINEN, SONJA 1994: Kuvasarja suullisessa kielitaitotestissä: puhetuotos, ongelmatilanteet ja kulttuurisidonnaisuus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- KARLSSON, FRED 1977: Finsk grammatik. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- 1982a: Kieliteorian relevanssi suomen kielen opetukselle. – Fred Karlsson (toim.), Suomi vieraana kielenä s. 89–114. WSOY, Juva.
- 1982b: Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. WSOY, Juva.
- KARLSSON, LENA 1988: Suomen imperatiivin opettamisesta. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.

- KOIVISTO, HELINÄ 1994: Ulkomaalaissuomen syntaksia. *Folia Fennistica & Linguistica*. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17. Tampereen yliopisto.
- KOSOLA, JUTTA 1995: Suomen kielen diskurssipartikkeli *no* venäläisten kielenoppijoiden puheessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KRISTIANSEN, IRENE 1996: Tehokkaita oppimisstrategioita kognitiivisen psykologian tutkimustuloksiin pohjautuen. – Marjut Vehkanen (toim.), *Suomi toisena/vieraana kielenä — ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 93–122. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Edita, Helsinki.
- KULTALAHTI, OUTI-MARIA 1996: Tunnusmerkkisyys virolaisten suomenpuhujien vaikeuksien selittäjänä. – Helena Sulkala & Minna Zaman-Zadeh (toim.), *Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena* s. 15–45. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 5. Oulun yliopisto.
- KURHILA, SALLA 1994: Erimielisyys institutionaalisessa keskustelussa. Yliopiston opettajan ja opiskelijoiden vastaanottokeskustelujen analyysi. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1996a: Kulttuurisen normin rikkominen vastaanottokeskusteluissa. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 243–270. *Kieli 10*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- 1996b: Puhelinkeskustelujen aloitukset ja lopetukset. – Salla Kurhila (toim.), *Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta* s. 127–152. *Kakkoskieli 1*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KUUKKA, KATRI 1996: Suomen opettajan ja oppijan vuorovaikutuksesta. – Salla Kurhila (toim.), *Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta* s. 103–126. *Kakkoskieli 1*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAMPINEN, ANNI 1990: Suomenruotsalaisten peruskoulunsa päättävien nuorten suullinen suomen kielen taito. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- LATOMAA, SIRKKU 1995: Suomi toisena kielenä: näkökulmia opetukseen ja oppimiseen. – Anna Helga Hannesdóttir (toim.), *Nordens språk i Östeuropa — Pohjoismaiden kielet Itä-Euroopassa* s. 80–94. *Nordisk språksekretariats rapporter 21*. Nordisk språksekretariat, Oslo.
- 1996: Finnish as a second and foreign language: perspectives on teaching and research. – Maisa Martin & Pirkko Muikku-Werner (toim.), *Finnish and Estonian — new target languages* s. 10–30. *Proceedings of the Fenno-Ugric languages as second and foreign languages symposium*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- LATOMAA, SIRKKU – NEWCOMB, SARAH 1991: »I'm going to the pesula»; socio- and psycholinguistic aspects of the Finnish-English language contact situation in Finland. – *FINLANCE IX* s. 33–44.
- LATOMAA, SIRKKU – TUOMELA, VELI 1993: Suomi toisena vai vieraana kielenä? – *Virittäjä* 97 s. 238–245.
- LAURANTO, YRJÖ 1995: Paikallissijojen funktioiden oppiminen ja opetus: espanjankielisten oppijoiden paikallissijojen käytön tarkastelua konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- 1997: Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. *Kakkoskieli* 2. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAURANTO, YRJÖ – PARVIAINEN, AINO – RAINÒ, PÄIVI 1993: Morfologiaa vai fraaseja vai molempia? Onko vain yksi tapa opettaa suomea? – *Kieliposti* 4 s. 38–40.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA 1993: Vierassuomen opettamisesta. – *Kieliposti* 3 s. 20–22.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA – LIEKO, ANNELI – SILFVERBERG, LEENA 1996: Miten sanoja johdetaan. Suomen kielen johto-oppia. Finn Lectura, Helsinki.
- LILLBACKA, EILA 1976: Jepuan ruotsinkielisten asukkaiden suomen kielen taidosta. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitos.
- LINDELL, MAIJA RIITTA 1991: Yksipersonaiset verbi-ilmaukset peruskoulun 9. luokan kielitaidossa. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- LINDELL, ÅSA 1992: Inlärnning av objektet i finska i årskurs fyra. Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- LINDÉN, LISBETH 1985: Suomen objektin opettamisesta suomenruotsalaisissa lukioissa. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- LINDSTRÖM, KERSTIN 1967: Vuosien 1961, 1962, 1965 ja 1966 ruotsinkielisten ylioppilaskokelaiden suomen kielen kokeessa tekemät virheet. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LÄHDEMÄKI, EEVA 1984: Ruotsinkielisten valtion kielitutkintolautakunnan pienessä kielikokeessa tekemistä virheistä. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- 1995: Suomenruotsalaisten suomen kielen ainekirjoituksissa tekemistä virheistä ja niiden mahdollisista syistä. Lisensiaatintyö. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- LÄHDERANTA, ESTERI 1990: Predikatiivin sijan valinta kolmessa ruotsinkielisessä lukiossa. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- LÖFBERG, ERKKI 1992: Kolmen suomen kielen alkeisoppikirjan tarkastelua. Sivulaudatur-tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- MARTIN, MAISA 1990: Suomi vieraana kielenä: esimerkkejä taivutusmuotojen tuottamisesta. – Jorma Tommola (toim.), *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen* s. 89–102. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 48. AFinLA, Turku.
- 1993a: Matkailijana Morfologiassa. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen* s. 51–70. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylän yliopisto.
- 1993b: Säännöt ja tunteet. Kielenoppijoiden kuvaukset taivutusprosessista tutkimusaineistona. – Liisa Löfman, Liisa Kurki-Suonio, Silja Pellinen & Jari Lehtonen (toim.), *The competent intercultural communicator* s. 49–65. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 51. AFinLA, Tampere.
- 1995a: Kuka osaa suomea? – *Virittäjä* 99 s. 554–559.
- 1995b: The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. University of Jyväskylä.
- MERIÖ, KATRI 1970: Ylioppilaskirjoitusten suomen kielen käännöskoe. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- MIETTINEN, HILKKA 1994: Suomalaisten suhtautuminen ulkomaalaisten suomenkieliseen

- puheeseen. Sivulaudaturtutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- MIKKOLA, MARJA-LEENA 1996: Miten ulkomaalaiset työntekijät ymmärtävät Postin sisäisiä tiedotteita? – Salla Kurhila (toim.), Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta s. 153–168. Kakkoskieli 1. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- MUIKKU-WERNER, PIRKKO 1993: Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja n:o 14. Joensuun yliopisto.
- 1995: The chaos of conversation: language learning against all odds. – FINLAND XCVI s. 69–82.
- 1996: »Sori» and »anteeks»: Native and non-native Finnish speakers' apologies. – Maisa Martin & Pirkko Muikku-Werner (toim.), Finnish and Estonian — new target languages s. 65–85. Proceedings of the Fenno-Ugric languages as second and foreign languages symposium. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- 1997: »Jättä minut rauhaan, häviä heti.» Suomalaisten ja suomenoppijoiden pyynnöt ja anteeksipyynnöt. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MÄKISALO, AJA 1987: Suomalainen kommunikaatio ulkomaalaisen silmin. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- NIEMELÄ, NINA – ROSENLOF, NINA 1993: Sanaston oppiminen suomenkielisissä aineissa neljännellä luokalla. Toisen kielen oppijan verbisanasto ja sen variaatio. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- NIEMIKORPI, ANTERO 1994: Kielen variaatio ja opetus vieraana kielenä. – Raili Pool & Juri Valge (toim.), Emakeel ja teised keeled: 8.–10. oktoober 1993 s. 119–139. Tartu ülikool.
- NISSILÄ, LEENA 1997: Suomi vieraana kielenä virolaisilla. Välikielen verbirektiot. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- NISSINEN, ANNI – TAIVAINEN, TARJA 1996: Sanasto suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- NUMMENAHO, PIRJO 1993: Suomen kielen sanaston opettamisesta italialaisille. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 35–40. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- NUMMINEN-JALAVA, MINNA 1994: Suomi toisena kielenä: persoonan ilmaiseminen thaimaalaisen spontaanioppijan välikielessä. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.
- NUUTINEN, OLLI 1977: Suomea suomeksi 1. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- 1983: Suomen opettaminen muunkielisille. – Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja 1983 s. 229–246.
- 1994: Oma kieli vieraana. – Olli Nuutinen, Hetkisen pituus ja muita kirjoituksia kielestä s. 9–36. Tietolipas 128. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- 1996: Kielen oppikurssin laatimisesta. – Marjut Vehkanen (toim.), Suomi toisena/vieraana kielenä — ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista s. 11–20. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Edita, Helsinki.

▷

- PARVIAINEN, AIRA 1995: Systemaattista sanastonopetusta suggestopedian keinoin. – Virittäjä 99 s. 559–564.
- PASO, MERVI 1993: Amhara ja thai vaihtuvat suomeksi: taivutussuffiksien ilmaantuminen kahden adoptiolapsen suomen kieleen. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitos.
- PERENDI, ARJA 1981: Havaintoja kuuden Suomessa asuvan virolaisen puhesuomesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- PIMIÄ, PÄIVI 1986: Suomi — kuuroiden koululaisten toinen kieli. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- PÄLLI, PEKKA – LATOMAA, SIRKKU (tulossa): Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito: maahanmuuttajakoulutuksen arviointia. Opetushallitus. Käsikirjoite.
- RICHARDSON, ULLA 1993: Näkökulmia puhutun suomen oppimiseen ja opettamiseen. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen s. 33–50. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 13. Jyväskylän yliopisto.
- RINNE, OUTI 1996: Saksankielisen suomenoppijan sijanvalinnasta. – Salla Kurhila (toim.), Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta s. 188–200. Kakkoskieli 1. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- RISSANEN, MARGARETA 1984: Ruotsinkielisten peruskoulun yläasteen oppilaiden virheistä suomen ainekirjoituksessa. Pro gradu -tutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- ROSBÄCK, MIKAEL – RÖNNQVIST, KARI 1989: Hur påverkar den språkliga bakgrunden lågstadielävernas skriftliga prestationer i finska? Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- RUISMÄKI, MARJO 1989: Vietnamlaisnuorten suomen kielen sijapäätteiden oppiminen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston psykologian laitos.
- SAHAKOSKI, LENA 1992: Suomen kielen imperatiivien opettaminen ja oppiminen Suomen ruotsinkielisissä kouluissa, eri opetusmenetelmien arviointi sekä ehdotuksia opetuksen monipuolistamiseksi ja kehittämiseksi. Lisensiaatintyö. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- SALAMON, AGNES – VAARALA, HEIDI 1994: Merenneito vai märenneito? Unkarilaisen suomenoppijan /e/:stä ja /ä/:stä. – Specimina Fennica Tomus V. Colloquia Contrastiva Tomus II s. 127–142. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely.
- SALMINEN, SOILI 1992: Suomea viroksi? — Lähisukukielten tuottamisen analyysia. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SCHOT-SAIKKU, PÄIVI 1993: Kieliopin esittelyn malleista. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 99–111. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- 1994: Taivutuksen mallintamisesta ulkomaalaisopetuksessa. – Virittäjä 98 s. 248–257.
- SIITONEN, KIRSTI 1992: Taivutuksellisen passiivin salakareja. – Heikki Nyysönen & Leena Kuure (toim.), Acquisition of language — Acquisition of culture s. 367–377. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu nro 50. AFinLA, Jyväskylä.
- 1996a: Ein Ratespiel? Die Beherrschung der Verbparadigmen bei finnischen Muttersprachlern und beim Zweitspracherwerb. – Maisa Martin & Pirkko Muikku-

- Werner (toim.), Finnish and Estonian — new target languages s. 116–129. Proceedings of the Fenno-Ugric languages as second and foreign languages symposium. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- 1996b: Suomea — miten, kenelle ja mitä opetusmateriaalia käyttäen? – Sirikka-Liisa Hahmo & Osmo Nikkilä (toim.), Vieraan ymmärtäminen. Kirjoituksia kielestä ja kulttuurista s. 40–50. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- SILFVERBERG, LEENA 1982: Puolalaisten suomen kielen opiskelijoiden ääntämisvaikeuksista. – Virittäjä 86 s. 64–69.
- 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä? – Virittäjä 97 s. 245–252.
- 1996: Viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita. – Marjut Vehkainen (toim.), Suomi toisena/vieraana kielenä — ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista s. 36–52. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Edita, Helsinki.
- STORHAMMAR, MARJA-TERTTU 1994a: Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. – Virittäjä 98 s. 97–109.
- 1994b: Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajien opetuspuheessa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- 1996: Do you have mice in your house? Observations about the functional categorization of interrogatives in Finnish teacher talk: a case study. – Maisa Martin & Pirkko Muikku-Werner (toim.), Finnish and Estonian — new target languages s. 130–142. Proceedings of the Fenno-Ugric languages as second and foreign languages symposium. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- STRÖMMER, ANNA-KAISA 1995: Suomea kaikille kansoille — mutta miten? – Seppo Tella (toim.), Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys — aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä s. 159–169. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- SULKALA, HELENA 1996: Finnish as a second language for speakers of related languages. – Maisa Martin & Pirkko Muikku-Werner (toim.), Finnish and Estonian — new target languages s. 143–158. Proceedings of the Fenno-Ugric languages as second and foreign languages symposium. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- SUNDQVIST, BODIL – SUOTUNEN, LENA 1990: Elevernas ordkunskap och attityd till finska i åk 3. Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- SUNI, MINNA 1991: Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa. Aloittelevan suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan välisten merkitysneuvotteluiden tarkastelua. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- 1994: Kommunikaatio — oppijan kielitaidon koetinkivi (johdantoartikkeli). – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), Suuntaa suomenopetukseen — tuntumaa tutkimukseen s. 121–135. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylän yliopisto.
- 1995: Merkitys, muoto ja yhteisymmärrys. Merkitysneuvottelut suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan keskusteluissa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- 1996: Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaihees-

- sa. Monistesarja 11/96. Opetushallitus, Helsinki.
- SUNI, MINNA – LATOMAA, SIRKKU – AALTO, EIJA (toim.) 1996: Kolmen vuosikymmenen satoa. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SÖDERHOLM, SINIKKA – LINDSTRÖM, JUKKA 1995: Tulkin välityksellä tapahtuva puheterapia. – Ritva Takkinen & Marja-Leena Haapanen (toim.), Monikielinen Suomessa s. 48–52. Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen julkaisuja 28. Yliopistopaino, Helsinki.
- TARNANEN, MIRJA 1993: Puhekielen ymmärtäminen. Ei-natiivien suomen kielen oppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtämisen tarkastelua. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- THEIR, SIV 1970: Suomen kielen vaikeuksista ruotsinkielisissä kouluissa — suomen kielen opettajien mukaan. Sivulaudaturtutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- UIMONEN, EILA 1985: Ruotsinkielisten valtion pienessä kielikokeessa tekemistä sanavirheistä. Sivulaudaturtutkielma. Åbo Akademin suomen kielen laitos.
- UOTILA, EEVA 1993: Historiallinen selitys suomen sanaston ja fraseologian opettamisessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 27–34. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- VAAARALA, HEIDI 1987: Saksalaisen kielenoppijan tempus-, kieltomuoto- ja ajanmääritevirheet: virheanalyysi kymmenen Göttingenin yliopiston suomalais-ugrilaisen seminaarin opiskelijan puheesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- VETSCH-LÖYTTYNIEMI, PÄIVI 1989: Välikielinen kerronta ja aikaan viittaaminen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- VIHANTA, VEIJO V. 1984: Sur l'identification et l'identificabilité des voyelles d'une langue étrangère; finnois français. – *Contrastes, Revue de l'Association pour le développement des études contrastives* 9 s. 7–25.
- 1987: Suomen äännekestot ranskalaisen suomenoppijan kannalta. – Pertti Hurme & Hannele Dufva (toim.), Puheentutkimuksen alalta 7 s. 101–122. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 4. Jyväskylän yliopisto.
- 1990: Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. – Jorma Tommola (toim.), Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen s. 199–225. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 48. AFinLA, Turku.
- VILKUNA, MARIA 1982: Yleiskatsaus suomen kielen oppimateriaalilanteeseen. – Fred Karlsson (toim.), Suomi vieraana kielenä s. 185–195. WSOY, Juva.
- VUOLAHTI, PAULA – WISTBACKA, HANS 1991: Kulturföstran som mål i finskundervisningen i åk 9. En jämförande analys av innehållet i de textböcker som används och elevernas intresse för andlig kultur. Pro gradu avhandling. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- WANDE, ERLING 1984: Är finskan svårlärd? – Kenneth Hyltenstam & Kerstin Maandi (toim.), Nordens språk som målspråk. Forskning och undervisning s. 129–140. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- ZAMAN-ZADEH, MINNA 1996: »Anteksi en ymärä» Ymmärtämisen ongelmat ja niiden kä-

- sittely suomenoppijoiden välisissä keskusteluissa. – Helena Sulkala & Minna Zaman-Zadeh (toim.), Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena s. 176–208. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 5. Oulun yliopisto.
- ÖRN, JUSSI 1996: Arabiankielisen oppijan puheen foneettista tarkastelua. – Salla Kurhila (toim.), Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta s. 171–187. Kakkoskieli 1. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- ÖSTMAN, JAN-OLA – WIIK, BARBRO 1992: Från dialekt till finska — utan omvägar? – Mouno Koski (toim.), Kontrastiivista kielentutkimusta II s. 61–98. Fennistica 10. Åbo Akademi.

FINNISH AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE: A SUBJECT OF RESEARCH

As immigration and internationalization have increased in Finland, research concerning the Finnish language has taken on a new dimension: Finnish from the viewpoint of speakers of other languages. Finnish has long functioned as both a second and foreign language, but only during the last decade has research in this field developed to such an extent that it could be termed one of the most important areas of current Fennistic research.

The article provides a general overview of the research that has been carried out on Finnish as a second and foreign language (hereafter referred to as FSL), focusing on the types of subjects and individuals studied, the methods used and data collected. The writers also outline the main research themes and findings. They begin by examining the research conducted on structural aspects of learning (phonology, morphology and syntax), and they also consider vocabulary acquisition. A language is not, however, acquired in a vacuum, and so the article looks at interactional research, which has increased in profile recently and has an important place in FSL research, too. After discussing these interactive approaches the article goes on to examine the research on teaching. Finally, the various views about FSL teaching expressed in journals are described. This is the channel through which FSL teaching has received new stimuli, particularly in times when there was little research on FSL. The research on FSL teaching has also had a great impact on developments in the field of FSL in general.

From the overview presented it is clear that FSL research has developed significantly in just a short period of time. It is also clear that some areas have lagged behind others. Much of the FSL research carried out so far has relied more on Fennistic research traditions than current L2 acquisition theories, which may explain why there are fewer findings about the learning process than, for example, the various grammatical errors made by learners of Finnish. Furthermore, a large number of studies have focused on mor-



phological and syntactic features of 'learner Finnish', whereas its phonological and lexical features have received less attention. The overview also demonstrates that more interactional studies, especially on classroom discourse, will be needed in the coming years. ■

Kirjoittajien osoitteet (addresses):

*Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40351 Jyväskylä (Eija Aalto ja Minna Suni),
University of Washington, Department of Scandinavian Studies, Box
353420, Seattle, WA 98195 (Sirkku Latomaa)*

Sähköpostiosoitteet: *eaalto@cc.jyu.fi* (Eija Aalto), *msu@cc.jyu.fi* (Minna Suni), *sirkku@u.washington.edu* (Sirkku Latomaa)