

Näkökulmia
soveltavaan
kielentutkimukseen

N ä k ö k u l m i a s o v e l t a v a a n k i e l e n t u t k i m u k s e e n

toimittaneet
Kari Sajavaara
Arja Piirainen-Marsh

Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
Jyväskylä 2000

Julkaisusarjan toimitus:

Minna-Riitta Luukka
Kari Sajavaara

© kirjoittajat ja Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus



Julkaisija:
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40351 Jyväskylä
<http://www.solki.jyu.fi>
e-mail: toimisto@kkkk.jyu.fi

taitto ja kansi Sinikka Lampinen

Jyväskylän yliopistopaino
Kannet ER-Paino Ky
2000

ISBN 951-39-0718-X (nid.), ISBN 978-951-39-5992-0 (PDF)
ISSN 1457-1269

SISÄLTÖ

Alkusanat	7
<i>Kari Sajavaara</i> Soveltava kielentutkimus	13
<i>Jan-Ola Östman & Helena Halmari</i> Yleisen kielitieteen ja soveltavan kielitieteen suhteista	31
<i>Arja Piirainen-Marsh & Ari Huhta</i> Soveltava kielentutkimus ja tutkimuksenteon peruskysymykset	67
<i>Sonja Tirkkonen-Condit</i> Kääntämisen teoria, tutkimus ja sovellus	123
<i>Kari Sajavaara & Sauli Takala</i> Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa	155
<i>Sauli Takala, Kari Sajavaara & Paula Sajavaara</i> Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu	231

ALKUSANAT

Ajatus uuden soveltavan kielitieteen johdantokirjan kokoamisesta syntyi, kun huomasimme, että aikaisemman soveltavan kielitieteen suomenkielisen perusteoksen julkaisemisesta oli jo kulunut parikymmentä vuotta. Arvelimme sekä tutkimusalueen että ajan kypsyneen uusien tutkimuskohteiden ja kehittyvien tutkimussuuntausten esittelyyn ja arviointiin. Soveltava kielentutkimus on uudistunut monenlaisten muutostrendien vaikutuksesta. Perinteisestikin tieteiden välisistä yhteyksistä tai leikkauskohdista syntyvä soveltava kielentutkimus on ottanut vaikutteita lähitieteiden uusista kehityssuunnista ja joutunut pohtimaan uudelleen tieteenalojen välisiä ja sisäisiä rajanvetoja. Näistä kysymyksistä käyty keskustelu vaikuttaa tulevaisuuden tutkimukseen ja alan kehittymiseen.

Artikkeleista syntyy mielestämme rikas ja monipuolinen kuva nykyhetken soveltavasta kielentutkimuksesta tieteenalana, joka kehittyy voimakkaasti sekä teoreettisten uudistusten että kielenkäyttäjien ja kieliyhteisöjen muuttuvien tarpeiden ja ongelmien vaikutuksesta. Kirjoituksissa korostuu näkemys soveltavasta kielentutkimuksesta yhteiskunnallisesti merkityksellisenä tutkimuskenttänä, joka ei ole helposti rajattavissa tai paloittelavissa selkeisiin aloihin tai suuntauksiin mutta jonka yhteydet eri tahoille luovat kohtaamispaikkoja hedelmälliseen vuoropuheluun kielen, puheen, tekstien ja diskurssien merkityksestä yksilölle ja yhteisöille.

Tarkoituksemme oli alun perin toimittaa artikkelikokoelma, joka esittelee sekä suomalaisen soveltavan kielentutkimuksen perinteisiä vahvuusalueita että tuoreimpien kansainvälisten suuntausten tuomia uusia näkemyksiä ja kysymyksenasetteluja. Artikkelikokoelma kasvoi kolmen kirjan kokonaisuudeksi, ja jatkoa on odotettavissa lähitulevaisuudessa. Monia tärkeitä alueita on jäänyt käsittelemättä.

Mainittakoon vaikkapa uuden teknologian luomat viestintäympäristöt ja näiden vaikutukset kielen käyttöön, oppimiseen ja vuorovaikutukseen eri elämänalueilla.

Kolmesta teoksesta kaksi on ilmestynyt jo ennen tätä käsillä olevaa. Teokset kokoavat yhteen joukon eri tutkimusalojen asiantuntijoiden kirjoituksia, jotka tarjoavat erilaisia näkökulmia kielen, yksilön ja yhteiskunnan suhteista kumpuavien tutkimusongelmien tarkasteluun. Artikkelit johdattelevat eri tutkimusalueiden keskeisiin teoreettisiin näkökohtiin, käsittelevät tutkimusmenetelmiin liittyviä ongelmia ja ratkaisuja sekä antavat tietoa uusista tutkimuskohteista ja niiden tuomista haasteista.

Tässä kokoelmassa käsitellään soveltavan kielitieteen peruskysymyksiä, mm. tieteenalan nykytilaa ja kehitystä, suhdetta yleiseen kielitieteeseen ja rajapintoja kielitieteen ja soveltavan kielentutkimuksen välillä. Huomiota saavat myös monitieteisellä alalla usein ongelmia aiheuttavat metodiset kysymykset.

Kari Sajavaara johdattelee soveltavan kielentutkimuksen nykyiseen tutkimuskenttään käsittelemällä tieteenalan taustaa ja nykytilaa Suomessa. Soveltava kielitiede voidaan hänen mukaansa erottaa yleisestä kielitieteestä tavoitteidensa kautta. Yleisen kielitieteen tutkimustehtävänä on perinteisesti ollut luonnollisten kielten ongelmien tarkastelu kielitieteen teoreettisten ja metodisten välineiden avulla. Soveltavan kielitieteen tavoitteet taas löytyvät kieltä käyttävistä ihmisistä ja yhteisöistä. Tutkimusmenetelmät taas valitaan sellaisilta tieteen ja tutkimuksen alueilta, jotka tarjoavat välineitä kielisidonnaisten ongelmien ratkaisemiseksi. Kun tutkimus kohdistuu yksilöiden ja yhteisöjen kielisidonnaisiin ongelmiin, tutkimustuloksia ei arvioida pelkästään tiedeyhteisön sisällä, vaan myös niillä tahoilla, joissa tutkittavien yksilöiden tai yhteisöjen ongelmat ovat keskustelun ja päätöksenteon kohteena. Kehitys monitieteiseksi ja tieteidenväliseksi tutkimusalueeksi on johtanut tilanteeseen, jossa soveltavaa kielitiedettä tai kielentutkimusta on mahdotonta – ja tarpeetonta – rajata liian tarkasti vain joihin tiettyihin osa-alueisiin.

Yleisen ja soveltavan kielitieteen ajoittain ongelmallisiakin suhteita tarkastellaan *Jan-Ola Östmanin ja Helena Halmarin* artikkelissa. Tekijät kiinnittävät huomiota kieleen kohdistuvan tutkimuksen usein keinotekoiisiin vastakkainasetteluihin ja opillisiin näkemuseroihin perustuviin rajauksiin. Samalla he myös erittelevät jaottelujen ja erimielisyyksien taustalla olevia yleisiä kysymyksiä sekä tieteen instituution että erilaisten tutkimusintressien vaikutusten valossa. Historiallinen katsaus nostaa esiin kaksi seikkaa, jotka ovat vaikuttaneet yleisen ja soveltavan kielitieteen eriytymiseen: yksittäisten tutkijoiden voimakas vaikutus kielitieteessä ja yksisuuntaiset vaikutusvirrat teoreettisesta soveltavaan tutkimukseen. Rajapinnalla toimivat itsenäiset tutkimusalat, kuten psykolingvistiikka, sosiolingvistiikka ja pragmatiikka taas osoittavat, kuinka tutkimuksella voi erilaisten kysymyksenasettelujen kautta olla annettavaa sekä teorianmuodostukselle että yhteiskunnalliseen keskusteluun. Erityisen kiinnostavana ja hedelmällistä dialogia edistävänä tutkimusalueena tekijät pitävät kriittistä diskurssianalyysia, joka on menestyksellä käästä sekä ylittänyt tieteenalojen rajoja että yhdistänyt teoreettisesti kunnianhimoista tutkimusta arkipäivän epäkohtien ratkaisupyrkimyksiin.

Soveltavan kielentutkimuksen kirjajaan teoreettiseen ja metodiseen taustaan liittyvät kysymykset ovat etusijalla *Arja Piirainen-Marshin ja Ari Huhdan* artikkelissa. Kirjoittajat käyvät läpi sekä yksittäisiä tutkijoita että kokonaisia tutkimusperinteitä koskevia peruskysymyksiä tutkimuksen taustaoletuksista käytännöllisiin ongelmiin menetelmien valinnassa ja soveltamisessa erilaisiin tutkimusongelmiin. Erilaisten näkemysten ja tutkimusstrategioiden taustalla on joukko eri paradigmoihin liittyviä ajattelutapoja, jotka asettavat erilaisia ehtoja tutkimuskohteen, siitä saatavan tiedon ja tiedonhankinnan menetelmien ymmärtämiselle. Nämä puolestaan ohjaavat tiedostamatta tai hallitusti yksittäisten tutkimusten kysymyksenasettelua ja metodisia valintoja. Erilaisia oletuskimppuja sisältyy myös usein vastakkaisina pidettyihin kvantitatiivisen ja

kvalitatiivisen tutkimuksen perinteisiin. Näitä havainnollistavat monet tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet ja valinnat. Jotta tutkimuksen käytännön ratkaisut olisivat mahdollisimman tarkoituksenmukaisia, tarvitaan tietoa erilaisista vaihtoehdoista ja niiden soveltuvuudesta erityyppisten tutkimusongelmien tarkasteluun. Toisaalta kaivataan myös keskustelua uusista, tuoreista ratkaisuista ja ennakkoluulottomista tavoista yhdistää ja valikoida menetelmiä eri perinteistä.

Sonja Tirkkonen-Condit lähtee käänöstutkimusta käsittelevässä artikkelissaan liikkeelle tutkimusalan identiteettikysymyksistä, jotka ovat ensisijaisesti johtuneet käänöstutkimuksen teoriataustaan liittyvistä ongelmista. Teoreettiset lähtökohdat on koettu vain osaongelmiin kohdistuviksi ratkaisuiksi, ja siksi käänöstutkimuksen teoriassa on esiintynyt pyrkimyksiä sellaisen yhtenäisen teorian muodostamiseen, joka voisi selittää esiin nousevat kysymykset kokonaisvaltaisesti. Näyttäisi olevan selvää, että vaikka yrityksiä siihenkin suuntaan on tehty, kääntämisen teoriaa ei voida irrottaa kieltä koskevasta teoreettisesta ajattelusta. Kielen teorioista riippumattomia suuntauksia ovat esimerkiksi funktionalistiset ja deskriptivistiset käänösteoriat. Funktionalistit tarkastelevat kääntämistä tavoitteellisena yhteiskunnallisena toimintana, ja käänösten tarkastelussa lähtökohtana ovat ne tehtävät, joita käänökset palvelevat. Deskriptivistit taas keskittyvät selvittämään kääntämisen sosiokulttuurisia tehtäviä ja kääntämistä ohjaavia normeja kuvaamalla erilaisissa kulttuurisissa ja historiallisissa konteksteissa tehtyjä käänöksiä. Kääntämisen tutkimuksessa on vahvan huomion kohteeksi nousut kysymys siitä, mitä kääntämisessä todella tapahtuu. Käänöstutkijat pohtivat myös prototyypistä näkemystä kääntämisestä, jolloin esille nousee vertailu kääntämisen kanssa samantyyppisiin toimintoihin. Tutkimuskohteena on siis sekä itse kääntäminen tapahtumana että kääntämisen lopputuote. Kirjoittaja tarkastelee konkreettisten esimerkkien avulla kääntämisprosessia. Lopuksi hän pohtii korpus-tutkimuksen mahdollisuuksia ja vaikutuksia.

Kari Sajavaara ja Sauli Takala luovat katsauksen kielikoulutuksen nykytilaan ja tuloksellisuuteen artikkelissa, joka pääosin perustuu Jyväskylän yliopistossa toteutettuun kielikoulutuksen vaikuttavuutta Suomessa selvittäneeseen tutkimushankkeeseen. Artikkelin keskeisessä osassa tarkastellaan kielikoulutusjärjestelmän eri tasoilta koottuja tietoja suomalaisten vieraiden kielten taidon kehityksestä kolmen viime vuosikymmenen aikana. Taustana käytetään myös tietoja ylioppilastutkinnon kielikokeiden ja Yleisten kielitutkintojen tuloksista. Siitä, miten vieraiden kielten käyttö on muuttunut työelämässä ja miten kielikoulutus on sitä palvellut, on koottu tietoa ministeriöiden EU-puheenjohtajakoulutuksessa olleilta virkamiehiltä. Artikkelissa esitetään yhteenveto kielikoulutuksen nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä ja hahmotellaan joukko esityksiä siitä, mitä Suomen kielikoulutusjärjestelmän kehittämiseksi olisi tarpeen.

Kokoelman viimeinen artikkeli, jonka kirjoittajina ovat *Sauli Takala, Kari Sajavaara ja Paula Sajavaara*, käsittelee kielipolitiikan ja kielisuunnittelun keskeisiä kysymyksiä. Alan tutkimuksen yksityiskohtaisen tarkastelun sijasta kirjoittajat keskittyvät hahmottelemaan kielipolitiikalle ja kielisuunnittelulle yleistä viitekehystä käytävissä olevan kirjallisuuden perusteella. Kielipolitiikan ja kielisuunnittelun välinen yhteys jää usein melko epämääräiseksi. Kirjoittajat ottavat lähtökohdakseen alan tuoreimmassa kirjallisuudessa esitetyt näkemykset, joiden mukaan näiden kahden tutkimus- ja kehittämisalan välillä vallitsee kaksisuuntainen yhteys: suunnittelun avulla voidaan määritellä kielipolitiikka, ja kielipolitiikka voidaan käyttää ohjaamaan kielisuunnittelua. Vain silloin kun kielipolitiikasta on tehty päätöksiä, voidaan tosiasiallisesti arvioida kielisuunnittelun toteutumista. Artikkelissa argumentoidaan voimakkaasti myös sellaisen näkemyksen puolesta, että koska kielipolitiikassa ja kielisuunnittelussa on kyse systemaattisten päätösten tekemisestä, tuloksia tulisi arvioida yleisten arviointimallien pohjalta. Artikkelin lopuksi tarkastellaan esimerkkinä Pohjoismaissa ja Baltiassa tehtyjä kielipoliittisia päätöksiä.

Tämä kirja ei olisi syntynyt ilman yhteistyötä, josta haluamme ilmaista kiitoksemme. Suurin kiitos kuuluu kirjoittajille, joiden panos on tuottanut perusteellisia, kriittisiä ja toivottavasti myös uutta tutkimusta rohkaisevia kirjoituksia. Kiitämme heitä myös kärsivällisyydestä ja toivomme, että teoksen valmistuminen monen viiveen jälkeen palkitsee sen tekemiseen osallistuneita. Erityisen kiitosmaininnan ansaitsee Sinikka Lampinen, joka on ollut mukana artikkelien toimittamisessa ja muokannut teoksen yhtenäiseen asuun.

Jyväskylässä kesäkuussa 2000

K. S.

A. P.-M.

Huom. Kunkin artikkelin kirjallisuusluettelon jälkeen on luettelo teoksista, joista voi hankkia lisätietoja artikkelissa käsitellystä aiheesta. Kirjallisuusluetteloihin on lisäksi merkitty tähdellä teoksia, joita suositellaan samaan tarkoitukseen.

SOVELTAVA KIELENTUTKIMUS

Kari Sajavaara

Tieteen ja tutkimuksen maailmaa luokitellaan monin perustein. Käsitys jonkin tieteenalan itsenäisyydestä ja omintakeisuudesta perustuu erilaisiin näkemyksiin. Usein myös kysytään, voidaanko jollekin tieteen ja tutkimuksen alueelle ollenkaan suoda itsenäisen tieteenalan asemaa. Kysymys ei ole pelkästään teoreettinen, koska tieteiden ja tieteenalojen ryhmittelyt vaikuttavat ratkaisevalla tavalla esimerkiksi tutkimuksen ja opetuksen jäsentymiseen ja tutkimuksen rahoittajien päätöksiin.

Kansainvälisessä keskustelussa on jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan esiintynyt tieteenalan nimityksenä *soveltava kielitiede* (*applied linguistics*, *Angewandte Linguistik*, *linguistique appliquée*, *tillämpad lingvistik*). Käytävissä ei ole sellaista soveltavan kieli-tieteen määritelmää tai rajausta, josta kaikki voisivat olla yksimieliisiä. Tämän kirjan nimessä käytetty *soveltava kielentutkimus* (*applied language studies* tai *study*) on luonteeltaan yleisempi, eikä sitä ole

tarpeen samalla tavalla pyrkiä määrittelemään suhteessa perinteisiin tieteenalojen rajauksiin.¹

Viime vuosikymmeninä monet perinteiset tieteenalat ovat muuttaneet hahmoaan. Vähitellen tutkimuksen kohteet ovat eriytyneet, joten on tullut luonnolliseksi puhua myös itsenäisistä tieteenaloista. Monet soveltavan tutkimuksen alat ovat kokeneet tällaisen kehityksen. Erilaisista tekijöistä sitten riippuu, miten jyrkäksi raja vanhan 'emotieteen' ja uuden 'tyttären' välille muotoutuu. Aina tällaista eriytymiskehitystä ei voi pitää pelkästään myönteisenä: rajat saattavat merkitä sitä, että tarpeelliset yhteistyösuhteet katkeavat (ks. Östmanin ja Halmarin artikkelia tässä kirjassa; myös Casti 1990: 498–499, Bugarski 1987: 12–13, Karlsson 1998: 43–44; vrt. myös Piirainen-Marsh & Huhta tässä teoksessa) ja alkuperäisen laajemman tutkimusalan kokonaiskuva hämärtyy.

1 YLEINEN KIELITIEDE JA SOVELTAVA KIELITIEDE

Millä jonkin tieteenalan itsenäisyyttä voidaan perustella? Perinteisesti tieteenala on yleensä määritelty *tutkimuskohteesta* käsin. Näin *kielitiede* tai *yleinen kielitiede*, kuten sitä Suomessa nimitetään, voidaan määrittellä tutkimuskohteestaan eli kielestä lähtien *autonomiseksi* tieteenalaksi. Kielitiede tutkii kieltä kielestä itsestään liikkeelle lähtien ilman, että tälle tutkimukselle asetetaan vaateita tieteenalan omien tavoitteiden ulkopuolelta. Kielitieteilijä itse määrittää tutkimuskohteensa ja tutkimuksensa tavoitteet, ja tutkimuksen lopputuotteen ja laadun arvioivat *vertaisarviointina* toiset kielitietei-

¹ Se, sisältyykö jonkin tieteenalan tai tutkimusalan nimeen sana 'tiede' vai ei, ei millään muotoa ole merkki kyseisen alan tieteellisyydestä. Monet perinteiset kovatkkin tieteet on nimetty ilman, että nimessä esiintyy sanaa 'tiede', esim. biologia, fysiikka, kemia tai matematiikka. Tieteellisyyden luonnollisesti ratkaisee se, mitä kyseisellä alalla tehdään.

lijät tieteen sisältä määräytyvin perustein. Yleinen kielitiede 'käsittelee luonnollisten kielten kuvauksen yleisiä teoreettisia ongelmia sekä kehittää ja analysoi kielitieteen tutkimusmenetelmiä. Perusongelmana on luonnollisen kielen olemuksen analyysi yksittäisten kielten ominaisuuksien valossa.' (Karlsson 1998: 31; vrt. Sajavaara 1980: 5).

Tieteenala voidaan rajata myös *tavoitteistaan* käsin. Kun teoreettisen yleisen kielitieteen tavoitteena on tiedon lisääminen kielestä tai kielistä, soveltavan kielitieteen tavoite on yleensä puolestaan löydettävissä kielen ulkopuolelta, joko kieltä käyttävästä ihmisestä tai ihmisyhteisöstä. Soveltavalla tutkimuksella pyritään *ratkaisemaan sellaisia ihmisyksilön tai -yhteisön ongelmia, jotka ovat tavalla tai toisella sidoksissa kieleen*. Usein sanotaan, että soveltavan tutkimuksen tulee olla *yhteiskunnallisesti merkittävää eli sosiaalisesti relevanttia*. Koska soveltavan kielitieteen tutkimusongelmat ovat lähtöisin kieltä käyttävistä ihmisistä tai ihmisyhteisöistä, tutkimuksen tuloksia ja niiden merkitystä voivat arvioida myös muut kuin kielentutkijat itse.

On tietysti mahdollista, että soveltava kielitiede tuottaa tuloksia, jotka lisäävät puhtaasti teoreettista tietoa kielestä, siis antaa aineksia yleisen kielitieteen käyttöön, mutta tämä ei ole suoranaisesti tutkimuksen tavoite vaan sen sivutuote. Jotkin kielitieteestä erottautuneet tutkimusalat, kuten esimerkiksi *psykolingvistiikka* tai *sosiolingvistiikka*, luokitellaan usein sellaisenaan soveltavan kielitieteen osaluokiksi. Tämä on kuitenkin harhaanjohtavaa, koska kummassakin voi olla toisaalta puhtaasti teoreettisia kielikysymyksiä tarkasteleva alue ja toisaalta sovelluksiin pyrkiviä tutkimussuuntia. Samanlaisia ongelmia löytyy myös toisten tieteiden rajapinnasta. Voidaan syystä kysyä, milloin psykologia muuttuu psykolingvistiikaksi tai milloin sosiologiasta liikkeelle lähtenyt puheen etnografia kääntyy sosiolingvistiikaksi. *Kontrastiivista kielentutkimusta* pidetään usein oikopäätä soveltavana tutkimuksena, mutta siinäkin voi tulla vastaan

puhtaasti teoreettisia kysymyksiä, esimerkiksi silloin, kun tarkastellaan kielten välisen ekvivalenssin eli vastaavuuden ongelmia. (Itse asiassa huomattava osa kontrastiivisesta tutkimuksesta on ollut teoreettista.) Soveltavaa tutkimuksesta tulee vasta silloin, kun pyritään vastaavuuden tai erojen avulla selittämään esimerkiksi vieraan kielen oppimisen ongelmia.

Soveltava kielitiede toimii alueella, jossa ihmistenvälinen sosiaalinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa. Kielen muodot ja merkitykset ovat tietysti ratkaisevalla tavalla mukana, mutta tutkija joutuu hakemaan tukea monista muista tieteistä kuin kielitieteestä. Soveltavasta tutkimuksesta tulee näin lähes poikkeuksetta *tieteidenvälistä ja monitieteistä*. Tieteidenvälisyys on usein väistämätön seuraus tämän tutkimusalan perusluonteesta, mutta se ei kuitenkaan ole ehto sille, että tutkimus on luonteeltaan soveltavaa. Soveltavaan kielitieteeseen ovat jälkensä jättäneet mm. sosiologia, psykologia, sosiaalipsykologia, neurologia ja neurofysiologia, antropologia, filosofia, kasvatustiede, kirjallisuustiede ja soveltava matematiikka (ks. tämän kirjan artikkeleita, joista löytyy laaja kirjo taustatieteitä).

Puhtaasti kielitieteeseen tukeutumalla – olemalla kielitieteen ‘parasiitti’, kuten usein sanotaan – soveltava tutkimus olisi liian ahdasrajaista niiden tavoitteiden toteuttamiseksi, joita sille asetetaan. On luonnollista, että yleisen kielitieteen teoriat, käsitteet, tutkimustulokset ja kielenkuvausmallit ovat soveltavan tutkimuksen välttämättömiä edellytyksiä. Soveltajakin käyttää käsitteistöä, jonka kielentutkijat ovat kehittäneet. On myös selvää, että hän käyttää hyväksyen kielitieteen teorioita. Tästä ei kuitenkaan seuraa, että kaikki teoriat, joita kielestä kielitieteessä esitetään, olisivat sovellettavissa jonkin käytännön ongelman ratkaisemiseksi. Kaikkien teorioiden ei tarvitse tuottaa sovelluksia.

Yleensä tieteenalat pyrkivät vaalimaan itsenäisyyttään tukeutumalla tiettyyn teoreettiseen näkökulmaan. Tämä ei kuitenkaan ole tyypillistä soveltavalle kielitieteelle. Tutkijan velvollisuutena on

käyttää hyväkseen kaikkia niitä teorioita ja malleja (kielitetieteestä tai muualta), jotka auttavat häntä hänen ongelmansa ratkaisemisessa. Tästä seuraa, että soveltava kielentutkimus voi olla erilaisia tarkastelutapoja yhdistelevää eli *eklektistä*. Tällainen yhdisteleminen ei suinkaan aina ole ongelmatonta. Tutkimusalan tieteellisyys saattaa hämärtyä, koska se näyttää jäävän ilman selkeää ja yhtenäistä epistemologista perustaa, jonka varassa alalta syntyvän tieteellisen tiedon kehityssuunnan oikeellisuus voitaisiin hahmottaa (ks. esim. Corson 1997).

Edellä on teoreettisen ja soveltavan kielentutkimuksen rajaus tehty sen perusteella, mistä tutkimusalan ongelmat haetaan: kielestä itsestään vai kieleen liittyvinä itse kielen ulkopuolelta. Tieteenalojen rajaukseen on toisenlaisiakin perusteita. Lähtökohtana voi olla ongelmien luonne: esimerkiksi kasvatustiede rajautuu tutkimaan kasvattamisen ja kasvamisen kysymyksiä. Tieteenalan taustalla voi olla perinne, kuten on asianlaita suomalaisissa filologia-aineissa (jos kohta voidaankin kysyä, edustavatko ne ollenkaan yhtä tieteenalaa). Suomalaisten yliopistojen filologia-aineiden perustana voisi myös katsoa olevan puhtaasti institutionaalisen näkökulman: ne ovat yliopistollisia oppiaineita, jotka antavat tietyn muodollisen kelpoisuuden.² Joissakin tapauksissa tieteenalan rajauksena on vain tutkijoiden oma päätös siitä, millaisen tutkimuksen he katsovat alaansa kuuluvan. Tällaista on havaittavissa soveltavassa kielitetieteessäkin, mikä näkyy helpoimmin siitä, millaisia aiheita käsitellään alan maailmankongresseissa (ks. seuraavassa kohta, jossa käsitellään soveltavan kielitetieteen historiaa).

² Kun Jyväskylän yliopistoon perustettiin vuonna 1996 Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja soveltavan kielentutkimuksen professorinvirka, säilytettiin tutkintoihin sisällytettävän oppiaineen nimenä soveltava kielitiede, koska oppiaineen nimi haluttiin kytkeä tieteenalan kansainväliseen nimeen. Myös humanistisen alan tutkintoasetuksessa mainitaan soveltava kielitiede oppiaineena.

Monilla tieteenaloilla ovat yhdistävänä tekijänä alan aiemmat tutkimukset, joissa on näkyvissä tieteellisten teorioiden ja metodien soveltamisen jatkuvuus. Ääritapauksessa yksittäisen tutkijan työ saattaa olla perustana kokonaiselle tutkimusalalle. Tieteen ja tutkimuksen maailma on täynnä erilaisia koulukuntia, jotka ovat saaneet virikkeensä jonkun tutkijan vaikutuksesta.

Tutkimusalan ja tieteenalan arvo saattaakin yksittäiselle tutkijalle olla ensisijaisesti siinä, että se tarjoaa hänelle 'kodin', yhteiskunnallisen ja taloudellisen organisaation, joka varmistaa hänen työnsä ja muiden tutkijoiden työn jatkuvuuden, sekä samanhenkisen yleisön, joka on valmis kuuntelemaan, mitä hänellä on omasta työstään kerrottavana – seminaareissa, kongresseissa, kirjoissa, lehtiartikkeleissa.

Pohjimmaltaan ollaan aina vastakkain tieteellisyyden peruskysymysten kanssa (ks. Piirainen-Marsh & Huhta tässä teoksessa). Mikä on tiedettä? Ja mikä on hyvää tiedettä? Kuten Niiniluoto (1980b; ks. myös 1980a: 13–16) on todennut, kovin erityyppisiä asioita voidaan kutsua tieteellisiksi, mistä myös seuraa, että tieteen voi rajata monenlaisilla perusteilla. Tiede voi viitata instituutioon, tutkimukseen, tieteelliseen menetelmään tai tieteelliseen tietoon. Tiede voi juontua ihmisistä tai ihmisten yhteisöistä. Se voi olla väittämiä, käsitteitä, termejä, teorioita, ajattelutapoja, metodeja, tapoja argumentoida, pohdiskella ja tehdä johtopäätöksiä tai tuottaa erilaisia julkaisuja. (ks. Molander 1998). Tiede on kuitenkin elävä instituutio, joka muuntuu koko ajan ja on myös kulttuuriin sidoksissa. Siksi Niiniluoto (1980b) kysyykin, voidaanko "tieteen 'olemusta' ylipäänsä kiteyttää johonkin abstraktiin määritelmään".

Kysymys teoreettisen ja soveltavan kielitieteen välisestä rajankäynnistä on oikeastaan melko tarpeeton ongelma, kuten Östman ja Halmari toteavat artikkelissaan tässä kirjassa. Kielentutkimus muodostaa eräällä tavalla jatkumon, jonka toisessa päässä on puhdasta teoriaa kielestä ja toisessa soveltavia näkökulmia kieleen ja kielen

käyttöön. Välillä teoria ja sovellus saattavat kulkea lomittain ja rinnakkain. Jos kohta teoreettiselle kielitieteelle voidaankin tiedeyhteisön sisäisin perustein suoda 'emotieteen' asema, asiat voidaan nähdä toisinkin: vasta soveltavassa tutkimuksessa kielitiede kääntyy tarkastelemaan ihmisen aitoa kielellistä käyttäytymistä, kuten Robert Kaplan (1980: 57) on todennut sanomalla, että kielitieteen kaikki haarat yhdistyvät soveltavassa kielitieteessä. Roger Shuy (1987: 112) on ilmaissut saman asian hieman toisin. Hän toteaa soveltajien usein itse omaksuvan väheksyvän asenteen omaan työhönsä teoreettisempien näkökulmien rinnalla ja jatkaa: 'Henkilökohtaisesti olen aina katsonut, että on korkeampi kutsumus olla soveltava kielitieteilijä, koska meidän on tiedettävä kaikki se, mitä teoreettinen kielitieteilijä tietää, mutta lisäksi meidän on tiedettävä, mitä on tehtävä kaikella sillä, kun paneudutaan yhteiskunnassa ja kasvatuksessa esiintyviin todellisen maailman ongelmiin.' (Vrt. Erlandson ym. 1993: 5–9.)

2 SOVELTAVA KIELITIEDE: NÄKÖKULMA MENNEESEEN

Nimitystä 'soveltava' kielitiede käytettiin ensimmäiseksi järjestelmällisesti Yhdysvalloissa 1940-luvulla viittaamaan vieraan kielen opetusmenetelmiin. Bugarski (1987: 13) huomauttaa aivan oikein, että koko tutkimusala lähti liikkeelle nurinkurisesti: terminologiset vaunut olivat olemassa ennen kuin käsitteellistä hevosta edes oli keksitty. On tietysti aivan luonnollista, että kun 'hevosta' ryhdyttiin paikantamaan, käyttöön tullut termi ohjasi katset kielitieteen soveltamiseen. Pitkään soveltavan kielitieteen keskeiseksi tehtäväksi nähtiinkin kielenopetuksen tukeminen (ks. Corder 1973). Soveltava kielitiede oli siis jokseenkin samaa kuin se, mitä Suomessa kutsutaan

kielididaktiikaksi. Tämä käsitys soveltavasta kielitieteestä kasvatus-tieteenä leimaa edelleenkin monien ihmisten näkemyksiä.

Soveltavan kielitieteen juuria voi hakea paljon kauempaakin. Jos soveltava kielitiede määritellään, kuten olen edellä tehnyt, kielen ulkopuolisista ongelmista käsin tai perustamalla sen pyrkimykset tulosten käyttötarkoituksiin, voisi kaiken varhaisen, erityisesti filologisen kielentutkimuksen katsoa olleen 'soveltavaa' (ks. lyhyttä kielitieteen historiikkaa, Karlsson 1998: 37–43). Pitkään kieltä tutkittiin erilaisia uskonnollisia, filosofisia, poliittisia, retorisia tai kulttuurisia päämääriä varten. Varhaisin tunnettu kielioppi, intialainen Paninin kielioppi, laadittiin esimerkiksi 300-luvulla eKr. uskonnollisten tekstien selittämistä varten. Keskiajalla teologit turvautuivat kielitieteeseen erilaisten opinkappaleiden tulkitsemisessa. Vaikka generatiivisen transformaatiokieliopin uudelleen tunnetuksi tekemä, 1600-luvulla syntynyt Port-Royalin kielioppi pyrki selvittämään kielten yhteisiä eli universaaleja piirteitä, se oli kuitenkin lähinnä väline filosofian käsitteiden ymmärtämiseen. Kielentutkimusta käytettiin apuneuvona sekä antiikin että renessanssin retoriikassa ja tyyliintutkimuksessa. Kieliopeja tarvittiin monista kielistä, ja latinan klassista mallia sovellettiin niihin. Hallitsevien kansojen kielen hallinta katsottiin välttämättömäksi valloitetuille, ja kielentutkimus tuli siinäkin avuksi. Sanasto lienee kuitenkin se alue, jolla 'soveltavaa tutkimusta' harrastettiin aikaisimmin. Varhaisimmilla sanakirjoilla tai sanalistoilla oli puhtaasti käytännöllinen tarkoitus: pyrittiin auttamaan matkailijaa tai muuta vieraaseen ympäristöön joutunutta kulkijaa. Kreikkalaiset laativat 5. vuosisadalla eKr sanalistoja Homeroksen vaikeiden sanojen selitykseksi. Yleistä oli keskiajalla kirjoittaa kansankielisiä sanaselityksiä latinankielisten tekstien rivien väliin.

Alkuperäisessä merkityksessään filologia, joka Suomessa esiintyy monien yksittäisiin kieliin sidonnaisten oppiaineiden nimessä (englantilainen filologia, romaaninen filologia), tarkoitti alun perin

tekstien selittämistä, ja tekstien selittämisessä oli luonnollisesti kielellä huomattava merkitys. Selityksessä käytettiin apuna monien muidenkin tutkimusalojen tietoa, kaikkea mahdollista, minkä avulla voitiin päästä moneen kertaan kopioitujen tekstien alkuperäisten muotojen jäljille. Tutkimuksellisesti eräänlainen ‘henkinen’ matka ei ole pitkä nykypäivän soveltavaan tutkimukseen, jossa ihmisen viestintällisiä tuotteita pyritään selittämään käyttämällä monenlaisia välineitä. Tarkoitukseen ei ole kovin erilainen.

‘Puhdasta’, autonomista kielitiedettä ei juuri ollut olemassa ennen 1900-lukua, jolloin *struktuurismin* voimakas esiinmarssi merkitsi pyrkimystä kielentutkimuksen erottamiseen kaikista kielenkulttuurisista tavoitteista. Kieltä pyrittiin tarkastelemaan itseisarvona. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan sovi unohtaa sitä, että amerikkalainen strukturalismikin oli saanut alkunsa selvästi ‘soveltavista’ tavoitteista, intiaanikielten kuvaamisesta. Sen taustalla oli antropologinen tutkimusote. Strukturalismin vaikutuksesta kielentutkimuksen metodologia sai vahvan sysäyksen eteenpäin, ja kieleen sidoksissa olevia asioita alettiin arvioida uudelleen myös kielentutkimusta lähellä olevilla muilla tutkimusaloilla. Vihdoin 1960-luvulla Noam Chomskyn generatiivinen transformaatiokielioppi, joka jatkoi ja kehitti strukturalistista perusnäkökulmaa, merkitsi todellista vallankumousta kielitieteessä ja kielitieteen asemassa tieteiden joukossa. Kielen tutkimisesta tuli huomattavasti aiempaa merkittävämpi vaikuttaja kuin aiemmin oli koskaan ollut asianlaita. Vaikka myöhemmät vuosikymmenet ovatkin merkinneet jonkinasteista takaiskua, kielitieteen merkityksen ja tutkijoiden määrän kasvu johti kuitenkin tutkimuksen intensiivistymiseen ja monipuolistumiseen, ja monia uusia kielitieteen haaroja syntyi. Kielen rakenteen tarkastelun rinnalle kehittyi voimakkaita suuntauksia, jotka pyrkivät ottamaan esiin kielen käyttämiseen liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi 1970-luvulta alkaen pragmatiikka pyrki yhdistämään kielen kuvauksen kielen käyttäjään. Samoihin aikoihin alkoi myös nousta keskusteluanalyysi-

si, jossa kuvataan arkipäivän keskustelujen säännönmukaisuuksia. Sosiologisvaikutteisesta puheen etnografiasta, jonka kehittäjistä on tunnetuin Dell Hymes, sai alkunsa kommunikatiivisen kompetenssin käsite, joka on voimakkaasti vaikuttanut mm. kielen oppimisen käsitteistöön ja kielenopetukseen. Diskurssintutkimus on saanut viime aikoina vahvan aseman kielentutkimuksessa. Kieltä tarkastellaan yhä enenevässä määrin myös dialogisesta näkökulmasta (Linell 1998).

Kuten niin monen muunkin tieteenalan, myös soveltavan kielitieteen varhaishistoria on merkittävien vaikuttajajaksilöiden historiaa. Euroopasta voidaan 1960- ja 1970-luvuilta ensisijaisesti mainita kolme nimeä: Leuvenin yliopistossa toiminut Paul Engels, Kielissä ja Stuttgartissa vaikuttanut Gerhard Nickel ja Edinburghin yliopistossa päätyönsä tehnyt S. Pit Corder. Yhdysvalloissa nousee ehdottomasti muiden edelle Charles Fergusonin nimi. Hän toimi mm. vuonna 1959 Washingtonissa perustetun Center for Applied Linguistics -tutkimuslaitoksen ensimmäisenä johtajana. Muita varhaisvaiheen amerikkalaisia vaikuttajia olivat Charles Fries ja Robert Lado.

Nykyaikaisen soveltavan kielitieteen lähtölaukauksena voidaan pitää ensimmäistä kansainvälistä soveltavan kielitieteen kongressia, joka pidettiin Nancyssa Ranskassa vuonna 1964. Konferenssissa perustettiin ruotsalaisen Max Goroschin aloitteesta alan kansainvälinen yhdistys *Association Internationale de Linguistique Appliquée AILA*. AILA toimii soveltavan kielitieteen kansallisten yhdistysten yhdyselimenä. Esimerkiksi Suomen yhdistys *Association Finlandaise de Linguistique Appliquée AFinLA* liittyi AILAn jäseneksi heti perustamisensa jälkeen vuonna 1970. AILA:ssa on kolmisenkymmentä jäsenyhdistystä, ja niissä jäseniä n. 4000. Kansainvälisen yhdistyksen toiminnassa ovat olleet keskeisellä sijalla maailmankongressit, joita Cambridgessa vuonna 1969 pidetyn toisen kongressin jälkeen on pidetty joka kolmas vuosi. Vuoden 1996 yhdestoista

soveltavan kielitieteen maailmankongressi AILA96 pidettiin Jyväskylässä. Osanottajia oli lähes 1500 kaikkiaan 63 maasta. Suomen kongressin yleisteemana oli soveltavan kielitieteen tieteidenvälisyys.

Suomessa 1800-luvun lopulla perustettu Uusfilologinen yhdistys ajoi historiansa alkuvaiheissa aktiivisesti niin sanottujen uusien kielten (englanti, saksa, ranska) opetukseen liittyviä 'soveltavia' tavoitteita. Yhdistyksen kokouksissa ja julkaisuissa käsiteltiin laajasti kielenopetuksen kysymyksiä. Sittenkin yhdistyksen kiinnostus kääntyi lähes yksinomaisesti historioivien filologisten kysymysten pohdintaan ja sovellukset jäivät vieraiden kielten opettajien järjestöjen aktiivisuuden varaan. Myös äidinkielen opettajien yhteisö on ollut mukana – aika ajoitin hyvinkin voimaperäisesti – levittämässä tietoa kielestä ja kielen käytöstä. Kielten opettajien julkaisuissa on jatkuvasti annettu virikkeitä kielitiedon soveltamiseen. Kotikielen seuran aikakauskirja *Virittäjä* on viime aikoina lisääntyvästi julkaissut soveltavaa ainesta muiltakin alueilta kuin kielenohjailusta, joka perinteisesti on saanut lehdessä runsaasti tilaa.

AFinLAn perustaminen vuonna 1970 oli seurausta aktiivisuuden selvästä lisääntymisestä, mutta samalla yhdistyksen olemassaolo merkitsi myös uudenlaisten toimintojen syntyä. Perustamista seuranneena vuonna yhdistys aloitti säännöllisten syysseminariumien sarjan, ja syysseminariumien ohella on silloin tällöin järjestetty myös ajankohtaisista aiheista asiantuntijaseminaareja. Alkuvaiheessa syysseminariumien puhujat kutsuttiin, mutta tutkijoiden määrän lisääntyessä seminaarit avattiin kaikille halukkaille, joskin yleensä niissä on esitykset pyrittiin keskittämään jonkin tietyn teeman ympärille. AFinLA on ollut mm. mukana tutkimustoiminnan virittämässä, kielenopetuksen integroinnissa, korkeakouluopetuksen suunnittelussa, kieliohjelmakomiteoiden työn valmistelussa ja ylioppilastutkinnon kehittämisessä. Varsinkin yhdistyksen toiminnan alkuvaiheissa keskusteltiin vilkkaasti myös soveltavan kielitieteen perusluonteesta. Tämä heijastui myös yhdistyksen suomenkieliseen ni-

meen: yhdistys perustettiin Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksenä, mutta vuonna 1974 se muutti nimensä Suomen soveltavan kielitieteen yhdistykseksi. Yhdistys on ollut mukana – vilkkautetaan vaihtelevassa – pohjoismaisessa soveltavan kielitieteen yhdistysten yhteistyössä. Kaksi pohjoismaista alan konferenssia on järjestetty Suomessa.

AFinLA aloitti vuonna 1971 oman julkaisusarjan, jossa on julkaistu lähes kuusikymmentä nidettä soveltavan kielitieteen eri alueilta. Sarjassa ilmestyy vuosittain syysseminariumien esitysten pohjalta koottu vuosikirja.

Soveltavaa kielitiedettä ryhdyttiin nykymielessä harjoittamaan suomalaisista yliopistoista ensimmäiseksi Åbo Akademiassa, jossa englannin kielen laitos ryhtyi professori Nils Erik Enkvistin johdolla julkaisemaan AFTIL-nimistä (Arbetsgruppen för tillämpad lingvistik) soveltavan kielentutkimuksen sarjaa vuonna 1967. Enkvist oli jo 1964 julkaissut tyyli- ja kielitutkimuksen alalta soveltavaksi katsottavan artikkelin 'On defining style: an essay in applied linguistics' (Enkvist 1964). Ensimmäisessä AFTIL-monisteessa hän hahmotteli laitoksen soveltavan kielitieteen ohjelman tavoitteet, jotka olivat hyvin vahvasti suuntautuneet kielenopetuksen alueelle. Ensimmäisessä numerossa julkaistiin Åbo Akademiassa pidetyn soveltavan kielitieteen seminaarin paperit.

Viralliseen yliopistojen nimikkeistöön soveltava kielitiede tuli Suomessa ensi kerran vuonna 1979, jolloin Jyväskylän yliopistoon nimitettiin englannin kielen ja soveltavan kielitieteen dosentti. Yliopiston oppiaineeksi soveltava kielitiede nousi laajassa tutkinnon uudistuksessa vuonna 1981. Tällöin perustettiin Jyväskylän yliopiston humanistiseen tiedekuntaan Soveltavan kielitieteen ja puheentutkimuksen koulutusohjelma, jonka toiseksi oppiaineeksi muodostettiin soveltava kielitiede. Soveltavan kielitieteen ja puheentutkimuksen ensimmäiseksi professoriksi tuli vuonna 1984 Jaakko Lehtonen. Toinen alan professorinvirka perustettiin vuonna 1987 Vaasan kor-

keakouluun. Sen alaksi määriteltiin ammattikielien ja kääntäminen. Ensimmäinen professori Hartmut Schröder astui virkaan vuonna 1991, mutta hän oli hoitanut sitä aina viran perustamisesta alkaen. Schröder erosi vuonna 1997. Keväällä 2000 viran täyttöprosessi oli käynnissä, ja viran alaksi on määritelty erityisesti ammattikielinen viestintä sekä kielten ja kulttuurien välinen viestintä. Vaasan yliopistossa on ruotsin kielen alueella voimakkaasti keskitytty kielikylyp-tutkimukseen.

Useissa muissakin yliopistoissa oli jo 1970-luvulla alettu opettaa kursseja, jotka käsittelivät soveltavan kielentutkimuksen kysymyksiä, ja niiden määrä lisääntyi 1980-luvun alun tutkinnouudistuksen myötä.

Jyväskylän koulutusohjelman perustamisen ohella toinen merkittävä 1980-luvun alun tutkinnouudistuksen lisä soveltavaan kielentutkimukseen oli siihen asti yksityisinä toimineiden kieli-instituuttien siirtäminen yliopistojen alaisuuteen, jolloin kääntäjien ja tulkkien koulutus muuttui yliopistollisiin tutkintoihin johtavaksi. Kouvolan, Savonlinnan, Tampereen ja Turun instituutit muuttuivat yliopistojen laitoksiksi (Kouvola sijoitettiin Helsingin yliopiston ja Savonlinna Joensuun yliopiston alaisuuteen). Kouvola ja Savonlinna saivat 1980-luvulla kieliteorian ja kääntämisen professorinvirat.

Käytännön soveltavan toiminnan kannalta on merkittävänä työsarkana ollut yliopistojen kielikeskusten kehittäminen 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Kielikeskukset vastaavat kaikissa yliopistoissa muiden kuin varsinaisten kieliaineiden opiskelijoiden kielikoulutuksesta. Vuonna 1974 perustettiin Jyväskylän yliopistoon erillislaitokseksi Korkeakoulujen kielikeskus (alun perin Valtakunnallinen kielikeskus), joka sai tehtäväkseen kielikeskusjärjestelmän kehittämisen, alan tutkimustoiminnan, opettajien kouluttamisen, kielitaidon testauksen järjestämisen sekä julkaisu- ja tiedotustoiminnan.

Paikallisten kielikeskusten toiminnan vakiinnuttua Korkeakoulujen kielikeskus muutettiin vuonna 1996 Soveltavan kielentutkimuksen keskus -nimiseksi tutkimuslaitokseksi, jolle jäi edelleen osa aiemman keskuksen tehtävistä. Uuden keskuksen johtajaksi tuli soveltavan kielentutkimuksen professori, johon virkaan kutsuttiin Kari Sajavaara. Samalla vanhan soveltavan kielitieteen ja puheentutkimuksen tilalle viestintätieteiden laitokseen tuli oppiaine nimeltä yhteisöviestintä. Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen SOLKI:n tutkimus keskittyy neljään alueeseen, jotka ovat kielenoppiminen ja kielenopetus, kielitaidon arviointi, kielisuunnittelu ja kielipolitiikka erityisesti vieraiden kielten osalta ja kieli sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Keskus vastaa myös Yleisten kielitutkintojen (YKI) toteutuksesta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus sijoittuu hallinnollisesti yliopiston humanistiseen tiedekuntaan, ja keskuksessa voi suorittaa soveltavan kielitieteen syventävät opinnot sekä filosofian lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot soveltavassa kielitieteessä.

Soveltavan tutkimustiedon välittämisessä ovat merkittävä kanava olleet vuodesta 1977 lähtien Jyväskylässä pidetyt kielitieteen, sittemmin soveltavan kielentutkimuksen kesäseminaarit, joissa soveltavan kielentutkimuksen kysymykset ovat olleet etusijalla. Seminaareissa on vuosien mittaan ollut luennoijina kymmeniä alan kansainvälisesti tunnettuja asiantuntijoita.

Vuonna 1995 aloittivat toimintansa ensimmäiset opetusministeriön rahoittamat nelivuotiset tutkijakoulut, joihin otettiin päätoimisia tohtoriopiskelijoita. Kielten alueelle perustetuista viidestä koulusta yksi oli selvästi soveltavaan tutkimukseen keskittyvä, nimittäin Jyväskylästä koordinoitu Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkijakoulu, joka sai viisi päätoimista koulutettavan paikkaa. Seuraavaksi nelivuotiskaudeksi vuodesta 1999 alkaen perustettiin kaikkien maan kielitieteilijöiden yhteisvoimin Kielentutkimuksen tutkijakoulu LANGNET, johon saatiin 30 uutta päätoimista koulutuspaikkaa. Tutkijakoulussa on yhdeksän erillistä ohjelmaa, jotka kattavat kie-

lentutkimuksen alueen teoreettisista kysymyksistä soveltaviin näkökulmiin.

Soveltavan kielitieteen ensimmäinen aikakauskirja oli 1963 alkunsa saanut, Gerhard Nickelin toimittama *IRAL*. Se sai seurakseen Leuvenissä Belgiassa ilmestyvän lehden nimeltä *ITL: Review of Applied Linguistics* vuonna 1968. Niiden rinnalle perustettiin vuonna 1980 *Applied Linguistics*, jonka tukena ovat Ison Britannian ja Yhdysvaltain soveltavan kielitieteen yhdistykset. Norjassa alettiin 1980-luvun lopulla julkaista aikakauskirjaa *International Journal of Applied Linguistics*. Vuosittainen katsaus soveltavan kielentutkimuksen osa-alueisiin on *Annual Review of Applied Linguistics*, jonka 19. vuosikerta ilmestyi vuonna 1999. Useita soveltavan kielentutkimuksen erityisalojen lehtiä ilmestyy edellä mainittujen lisäksi. Niistä mainittakoon *TESOL Quarterly*, *Studies in Second Language Acquisition*, *Language Learning* ja *Second Language Learning*. Korkeakoulujen kielikeskus on julkaissut soveltavan kielitieteen suomalaista aikakauskirjaa nimeltä *FINLANCE*. Sen tilalle perustettiin vuonna 2000 kansainvälinen referoitu elektroninen aikakauskirja *Applied Language Studies – APPLES*.

3 SOVELTAVA KIELITIEDE NYT

Soveltava kielitiede haarautuu lukuisiksi lohkoiksi, joiden yhteistä nimitysjää on joissain tapauksissa vaikea löytää. Parhaan kuvan soveltavan kielitieteen moninaisuudesta voi saada esimerkiksi soveltavan kielitieteen maailmankongressien osastojen nimityksistä.

Jo vuonna 1975 Stuttgartissa oli 36 osastoa, joista joillakin oli kuitenkin yhteinen tema. Kielenopetus ja siihen liittyvät asiat olivat monissa muodoissaan keskeisiä. Tämän alueen osastoista voi tässä mainita seuraavat: kielen oppimisen ja omaksumisen kysymykset, kaksi- ja monikielisyys, äidinkielen oppiminen ja opetus, kontrastii-

vinen ja virheanalyysi sekä interlingvan tutkimus, kielioppi ja kielenopetus, uudet oppimisympäristöt ja opetusteknologia, kielitaidon arviointi, opetusmateriaalien tuottaminen, kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. Muita merkittäviä alueita olivat esimerkiksi soveltava psyko- ja sosiolingvistiikka, kääntäminen ja tulkkaus, kielenopetus erityistarkoituksiin ja ammattikielet, sanakirjat ja sanakirjojen tuottaminen, kielioppimallien tutkimus, kielenhuolto, tyylintutkimus, kieli ja sukupuoli, kliininen lingvistiikka, puheterapia ja diskurssintutkimus.

Jyväskylässä vuonna 1996 ei ollut osastoja, vaan ohjelma rakentui symposiumeiksi, työryhmiksi ja paneeleiksi, jotka kongressin osanottajat suunnittelivat ja joihin he kutsuivat puhujat. Tällaisia ohjelmakokonaisuuksia oli kongressissa toista sataa. Ensimmäisen kongressipäivän ohjelmassa käsiteltiin mm. seuraavia aiheita: liikekielen tutkimus, ymmärtäminen, toisen kielen diskurssi, toisen kielen oppimisen kriittinen kausi, puhuttelumuodot sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, viestinnän harhautuminen ja kulttuuriset stereotyypit, äidinkielen opetus, kirjoittamisen didaktiikka, lukemisen didaktiikka, tietokonepohjaisten oppijakorpusten hyödyntäminen, professionaalisen diskurssin moninaisuus, kriittinen kielitietoisuus opetuksessa, kääntäminen ja kielenopetus, kielikylypedagogiikan tutkimus, kulttuurienvälinen pragmatiikka, psykolingvistinen näkökulma morfologiaan, toisen kielen oppimisen kybernetiikka, kielipolitiikan ja kielisuunnittelun nykyisyys ja tulevaisuus, intensiivinen kielikoulutus, oppijoiden panos kielikoulutuksessa, etnografinen kieliluokkatutkimus, monitieteinen psykolingvistiikka, interaktio hoitotilanteissa, fonologia ihmisen käyttäytymisessä ja toisen kielen sanaston oppiminen. Tämä on luettelo ainoastaan ensimmäisen päivän aamu-päivän ohjelmakokonaisuuksista.

Vaikka soveltavan kielitieteen rajauksista voidaankin esittää erilaisia näkemyksiä, runsas osanotto Jyväskylän kongressiin on

joka tapauksessa osoitus soveltavan kielitieteen elinvoimasta ja merkityksestä.

Tämän kirjan ja sen rinnakkaisteosten artikkelit rajaavat myös soveltavaa kielitiedettä ja kielentutkimusta suomalaisesta näkökulmasta, mutta tässä kirjassa ei suinkaan ole kaikki. Paljon sosiaalisesti relevanttia kielentutkimusta on syystä tai toisesta jäänyt tai jouduttu jättämään ulkopuolelle. Paljon on muuttunut vuodesta 1980, jolloin vastaava edellinen kirja julkaistiin (Sajavaara 1980). Tieteenala on vahvistunut ja päässyt, meillä ja muualla, monella alueella ulos lapsenkengistään.

KIRJALLISUUS

- *Bugarski, R. 1987. Applied Linguistics as Linguistics Applied. Teoksessa Mišeska Tomić & Shuy (toim.) 1987, 3–19.
- Casti, J.L. 1990. *Paradigms lost: Tackling the unanswered mysteries of modern science*. New York: Avon Books.
- *Corder, S.P. 1973. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Corson, D. 1997. Critical realism: an emancipatory philosophy for applied linguistics? *Applied Linguistics* 18, 166–188.
- Enkvist, N. E. 1964. On defining style: An essay in applied linguistics. Teoksessa N.E. Enkvist, J. Spencer & M.J. Gregory (toim.), *Linguistics and style*, London: Oxford University Press, 1–56.
- Erlanson, D.A., E.L. Harris, B.L. Skipper & S.D. Allen 1993. *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park: Sage.
- Kaplan, R.B. 1980. On the scope of linguistics, applied and non-. Teoksessa R.B. Kaplan (toim.), *On the scope of applied linguistics*, Rowley, MA: Newbury House, 57–66.
- *Karlsson, F. 1998. *Yleinen kielitiede*. Uudistettu laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- *Karlsson, F. & N. E. Enkvist 2000. *Kielitieteet*. Teoksessa P. Tommila (toim.), *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Porvoo: WSOY.
- *Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- *Mišeska Tomić, O. & R.W. Shuy (toim.) 1987. *The relation of theoretical and applied linguistics*, New York: Plenum Press.
- Molander, B. 1998. *Vetenskapsfilosofi*. Stockholm: Thales.
- Niiniluoto, I. 1980a. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1980b. Tieteen tuntomerkit, *Tiede 2000*, 1/1980, 5–9.

Sajavaara, K. 1980. Soveltava kielitiede. Teoksessa K. Sajavaara (toim.), *Soveltava kielitiede*, Helsinki: Gaudeamus, 5–11.

Shuy, R.W. 1987. Practice into theory versus theory into practice. Teoksessa Miseska Tomic & Shuy 1987, 99–113.

Aiheesta enemmän

AILA96. Programme, Abstracts. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Aitchison, J. 1997. *The language web*. Cambridge: Cambridge University Press.

Altman, G.T.N. 1997. *The ascent of Babel: An exploration of language, mind, and understanding*. Oxford: Oxford University Press.

Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, A. 1997. *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Cook, G. & B. Seidlhofer (toim.) 1995. *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Coupland, N. & A. Jaworski (toim.) 1997. *Sociolinguistics: A reader and course-book*. London: Macmillan.

Giles, H. & N. Coupland 1991. *Language: Contexts and consequences*. Buckingham: Open University Press.

Grabe, W.R. & R. Kaplan (toim.) 1992. *Introduction to applied linguistics*. Reading, MA.: Addison Wesley

Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Mauranen, A. & K. Sajavaara (toim.) 1997. *Applied linguistics across disciplines*. *AILA Review* 12 (1995/96).

Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

Spolsky, B. 1999. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier Science.

YLEISEN KIELITIETEEN JA SOVELTAVAN KIELITIETEEN SUHTEISTA

Jan-Ola Östman & Helena Halmari

Tämän teoksen muilta sivuilta lukija löytää erilaisia perspektiivejä soveltavaan kielitieteeseen nimenomaan soveltavan kielitieteen näkökulmasta. Tässä artikkelissa tietoinen pyrkimyksemme on tarkastella soveltavan ja yleisen kielitieteen suhdetta yleisen kielitieteen kannalta. Nostamme esiin muutamia arkojakin asioita toivoen, että niiden julkinen esiin tuominen ja niistä keskusteleminen voisi edistää niin soveltavan kuin yleisenkin kielitieteen päämääriä, jotka viime kädessä ovat mielestämme toisiaan täydentäviä ja toisiaan tukevia.¹

Aloitamme toteamuksella, että kielitiedettä on kautta aikojen hallinnut moniulotteinen ‘lahkolaisuus’. Alaa pirstovat osa-alueiksi opilliset erot, erot tutkimuksen painoalueissa ja kysymysten asettelussa. Sinänsähän tieteenalan jakautuminen osa-alueisiin on yleistä ja luonnollista – se on jopa tarkoituksenmukaista niin kauan kuin se

¹ Kiitämme kirjan toimittajia sekä Fred Karlssonia ja Katariina Laukamaa rakentavista kommentteista.

ei johda destruktiiviseen eripuraisuuteen. Kielitiede ei ole kokonaan pystynyt välttämään jälkimmäistä kehitystä (Harris 1993). Siten historiallinen kielitieteilijä ei välttämättä koe keskusteluanalyytikon tutkimustulosten olevan käyttökelpoisia hänelle, diskurssianalyytikko saattaa hiljaa jopa halveksia formaalin syntaksin menetelmiä ja tuloksia, fonologi ehkä näkee vain vähän mieltä korpuslingvistiikassa ja kielenopettaja voi kokea teoreettisen kielentutkimuksen ainoastaan marginaalisesti merkityksellisenä työnsä luokassa. Selvin juopa tuntuu kuitenkin kulkevan niiden lähestymistapojen välillä, jotka perinteisesti on luokiteltu soveltavaksi ja yleiseksi kielitieteeksi.² Asiaa mutkistaa se, että yksiselitteistä määritelmää siitä, mitä soveltavaan ja yleiseen kielitieteeseen katsotaan kuuluvaksi, ei ole olemassa lukuun ottamatta toisaalta aivan prototyyppisesti yleiseen kielitieteeseen kuuluvia alueita (fonologian, morfologian, syntaksin ja semantiikan tutkimus; vrt. myös Karlsson 1997: 11–15) ja toisaalta suhteellisen yksimielisesti soveltavaan kielitieteeseen voimakkaasti assosioituneita ydintutkimusaloja kuten kielenoppiminen ja kielenopetus, kielisuunnittelu, kielitaidon arviointi ja käänöstutkimus (Sajavaara 1980a). On vaikea antaa yksiselitteistä määritelmää siitä, mikä yleisen ja soveltavan kielitieteen ‘ero’ on, mutta käytännössä rajat saattavat tuntua useinkin kovin konkreettisilta.

Tämän yleisen ja soveltavan kielitieteen vastakkainasettelun voimallisuuden on varmasti tuntenut jokainen, joka syystä tai toisesta – yleensä omista voimakkaista tutkimusintresseistään johtuen – on löytänyt itsensä jostain yleisen ja soveltavan kielitieteen epämääräisestä välimaastosta, tekemästä tutkimusta alueella, jota perinteisesti ei lueta soveltavaan eikä teoreettiseen kielitieteeseen. Avosylin ei tällaista tutkimusta välttämättä ole otettu vastaan kummallakaan

² Saman ‘tason’ lähestymistapoihin kuuluvat filologia ja viestintätiede. Näiden suhteuttaminen yleiseen ja soveltavaan kielitieteeseen vaativat omia kartoituksiaan.

puolella tuota näkymätöntä juopaa: perinteisen teoreettisen kielitieteen edustajat eivät ole yleensä pitäneet tällaista ‘rajoja ylittävää’ tutkimusta ‘kunnan teoreettisena tutkimuksena’, kun taas perinteisen soveltavan tutkimuksen edustajien joukossa vaikkapa formaalin syntaksin tutkimuksen soveltaminen perinteisesti soveltaville alueille (esimerkiksi toisen kielen tutkimuksessa) on saatettu nähdä epäilyttävänä ‘chomskylaisuuden’ leviämisenä alueille, joille ‘chomskylaisuus’ ei kuulu.³

Jonkinasteinen eripuraisuus lienee tyypillistä kaikille suhteellisen uusille tieteenaloille, eikä ilmiö kielitieteen kohdalla ole suinkaan pelkästään suomalainen. Muun muassa Yhdysvaltain ensimmäisen soveltavan kielitieteen oppituolin haltija Robert Kaplan toteaa (suullista tietoa/HH) tämän päivän Yhdysvalloissa soveltavan ja yleisen kielitieteen olevan yhtä kaukana toisistaan kuin aina ennenkin ja vuoropuhelun näiden leirien välillä olevan epätodennäköistä. Erityisen kuvaavaa on, että soveltavat kielitieteilijät puuhaillevat omissa ryhmissään ja yleiset kielitieteilijät omissaan. Molemmat pitävät omia yksinpuheluitaan ja jokaista kielentutkijaa innostaneesta ja innostavasta yhteisestä tutkimuskohteesta, kielestä, huolimatta yhteistä kieltä ei tunnu löytyvän. Eripuraisuus ei ole välttämättä tahallista ja ilkeätä. Toisaalta kuitenkin toisten tutkimusaspektien huomiotta jättämisellä voi olla negatiiviset vaikutukset.

Yhtenä syynä soveltavan ja yleisen kielitieteen vastakkainasettelulle saattaa kenties olla soveltavalle kielitieteelle luonnostaan lankeava tieteidenvälisyys ja poikkitieteellisyys (ks. esim. Sajavaara 1980b: 6). Yleisen kielitieteen ‘puhdas’ ja yksiselitteinen tutkimus-

³ Itse termi ‘chomskylaisuus’ on kuvaava. Harris (1993: 264, alaviite 19) kirjoittaa termiä joskus käytetyn ‘as something of a sneer in the writings of [Chomsky’s] detractors, but the [term *Chomskyan*] also occurs in the comments of some of his admirers’. (Vrt. myös Chomsky 1988: 177–178.) Tässä kirjoitelmassa käytämme termiä ‘chomskylaisuus’ ilman termiin joskus liittyviä arvoasetelmia viittaamaan generatiivisen syntaksin tutkimiseen.

kohde on kieli. Soveltava kielitiede sen sijaan pariutuu iloisesti muiden tieteenalojen kanssa: kielitieteen ja kasvatustieteen välisestä liitosta syntyy esimerkiksi kielididaktiikkaa, liitosta lääketieteen kanssa afasiologiaa tai puheterapiaa ja tietokonealan yhtyminen kielitieteeseen on tuottanut mm. synteettisen puheen. Soveltavan kielitieteen kannalta tieteidenvälisyyden on toisaalta vaatimus, joka on lisännyt kaikenkin kielitieteen ‘markkina-arvoa’ muiden tieteiden silmissä, sillä ovathan ei-kielitieteilijät huomattavasti ymmärtäväisempiä kielitieteen soveltamisen kuin teorian suhteen. Tämän tietää jokainen, joka on kahvikutsuilla yrittänyt selvittää, mitä lingvisti tekee työkseen. Toisaalta taas poikkitieteellisyys saattaa jäädä takalalle, jos soveltava kielitiede institutionalisoidaan⁴ ‘omaksi tieteenksi’, jonne ‘muilla’ kielitieteilijöillä ei ole asiaa. Vaikka tieteidenvälisyyden voi tuntua luonteenomaisemmalta soveltavalle kuin yleiselle kielitieteelle, on se suhteellista ja perustuu tiettyyn hetkestä toiseen muutuvaan tieteiden luokittelutapaan, eikä siis tieteidenvälisyyden sinänsä tulisi aiheuttaa vastakkainasettelua. Kuitenkin metaforisella tasolla se saattaa olla osaltaan vaikuttamassa siihen, mikä koetaan ‘puhtaaksi’ (siis teoreettiseksi) kielitieteeksi. Tämä puhtauden käsite on taas osaltaan vaikuttanut siihen, että niitä teoreettisen kielitieteen aloja (kuten psykolingvistiikka, sosiolingvistiikka ja pragmatiikka), jotka tarkastelevat kieltä *osana* muita inhimillisiä ja yhteiskunnallisia ilmiöitä, on – tietoisella tai tiedostamattomalla tasolla – yritetty sysiä pois teoreettisen ‘ydinkielitieteen’ määritelmästä (ks. luku ‘Karsinoiden kirous’). Vastaavasti tieteidenvälisten lähestymistapojen edustajat jopa kyseenalaistavat chomskylaisten moraalia, koska

⁴ Asetuksessa humanistisista ja luonnontieteellisistä tutkinnoista (18.3.1994, 221/94) soveltava kielitiede mainitaan omiana alanaan. Viittaamme ihmisen psykologisiin hahmottamisstrategioihin: se, mikä erotetaan omaksi kategoriakseen, saa erityisarvon huolimatta siitä, mikä luokittelun tarkoitus on ollut.

näkevät sen liian autonomisena ja irrallisena. (Vrt. esim. Hakulinen 1991, Nikanne 1992, Shore 1991 -debattia.)

Suurelta osalta soveltavan ja yleisen kielitieteen välistä juopaa on globaalisesti syventänyt myös generatiivisen syntaksin tutkimuksen, ns. chomskylaisuuden, dominoiva asema kielitieteessä (joskaan tämä ei välttämättä päde Suomen oloihin). Kärjistäen voidaan jopa sanoa, että 'chomskylaisten' on nähty pyrkivän pitämään teoriansa asialle vihkiytymättömien ulottumattomissa: 'sisälle' pääsy vaatii selvän ajassa mitattavan investoinnin ja 'mukana' pysyminen vaatii taas jatkuvaa asioiden seuraamista. Toisaalta saman voi varmaankin – yleisen kielitieteilijän silmin katsottuna – sanoa soveltavan kielitieteen piirissä tapahtuvasta kehityksestä; on helppoa jäädä asioiden kehityksestä jälkeen – selvimmin sen kai huomaa nopeasta teknologian kehityksestä, jolla voi monesti olla suora vaikutus kielitieteen sovelluksiin.

Olemme pyrkinneet yllä nostamaan kissan pöydälle ja puhumaan niistä asioista, joista useimmiten vaietaan. Jos tilanne on edes vähänkin sellainen kuin yllä oleva kärjistys antaisi ymmärtää, pitäisikö siis antaa molempien kielitieteilijöiden – soveltavien ja yleisten – elää rauhassa, omissa oloissaan, jatkaa omia puuhiaan hiljaa (ja joskus ärähtäen) toisiaan arvostellen?

Tietoisen kärjistyksemme jälkeen tarkoituksemme tässä esseessä on vastata kieltävästi edelliseen kysymykseen.

1 'SOVELTAVASTA' KIELITIEEESTÄ 'KÄYTÄNNÖLLISEEN' KIELITIEEeseen

Suomen kielen termi 'soveltava kielitiede' on onnistunut siinä, että se korostaa soveltavan kielitieteen aktiivista ja dynaamista luonnetta: se on kielitiedettä, joka soveltaa, ei niinkään (teoreettista) kielitiedettä, jota passiivisena objektina sovelletaan tai on sovellettu.

Implisiittinen korostus on sanalla *soveltava*, ei ilmauksella (teoreettinen) *kielitiede*. Tilannetta voidaan verrata englannin ilmaukseen *applied linguistics*, joka ainakin implisiittisesti hahmottaa tutkimuskohteensa olevan lähinnä ‘linguistics applied’ – kielitiedettä sovellettuna. Ruotsin kielen *tillämpad* viestii yhtä lailla sitä, että ensin on olemassa jotain, jota sen jälkeen on sovellettu tai sovelletaan johonkin toiseen. Nimenomaan sanoissa *soveltaa*, *apply* ja *tillämpa* piilee suuri osa niistä syistä ja ongelmista, jotka ovat erkaannuttaneet yleisen ja soveltavan kielitieteen harrastajat toisistaan sekä Suomessa että muualla.

Soveltavan ja yleisen kielitieteen erillään pitäminen ei sinänsä eikä periaatteessa ole tietenkään ongelmallista. Tehdäänhän eroa myös käytännöllisen ja teoreettisen filosofian välillä; jopa niin, että käytännöllistä filosofiaa usein opiskellaan valtiotieteellisessä tiedekunnassa ja teoreettista filosofiaa humanistisessa tiedekunnassa – näin esimerkiksi Helsingin yliopistossa. Tässä vastakkainasettelussa ilmenee kuitenkin sama ongelma, joka filosofialla on: filosofiaa kuten kielitiedettäkin voidaan käytännöllistää hyvin erilaisiin suuntiin.⁵

Tästä vertauksesta tulee mielekkääksi esittää kaksi asiaa: (1) Jos tieteissä yleensäkin tehdään ero käytännöllisten ja teoreettisten lähestymistapojen välillä ilman, että näihin eri lähestymistapoihin assosioituu määrättyjä arvoeroja, kannattaisiko harkita missä määrin pitäisi pyrkiä muuttamaan termiä ‘soveltava kielitiede’ termiksi ‘käytännöllinen kielitiede’? (2) Toinen seikka, joka epäsuorasti seuraa, on se, että vaikkakin kielen opettaminen ja kielen oppiminen ovat yhteiskunnan tärkeimpiä asioita – sekä itsellemme että lapsil-

⁵ Kielitieteen ja filosofian rinnastus on muutenkin kiintoisa: siinä missä filosofia tutkii *käsitteitä* ja niiden suhteita toisiinsa, kielitiede tutkii *kieltä* ja siitä rakentuvaa diskurssia, jonka avulla me muun muassa luomme ja luokittelemme käsitteitä. Kaikissa tieteissä tarvitaan sekä kieltä että käsitteitä, jotta kyseessä olevaa tiedettä voidaan harrastaa.

lemme – ‘soveltavaa/käytännöllistä kielitiedettä’ ei pidä eikä voida sitoa kasvatustieteeseen (kuten usein oli tapana vielä 1970-luvulla; vrt. Corder 1973, Sajavaara 1980b:6) sen enempiä kuin sitä – tai edes käytännöllistä filosofiaa – tulisi sitoa esimerkiksi vaikkapa valtiotieteeseen. Uudet kehityssuunnat kielitieteen parissa avaavat ovia moneen uuteen suuntaan.

Kuten yllä olemme todenneet, suomen termi ‘soveltava’ kielitiede viestii soveltavan kielitieteen aktiivista, dynaamista luonnetta. On kuitenkin pidettävä huoli siitä, että ’soveltava’ kielitiede voidaan operationaalisestikin määritellä poikkeavaksi ‘sovelletusta’ kielitieteestä, sillä ilman tällaista määritelmää termi ‘soveltava’ ei ole paljoa muuta kuin eufemismi ‘sovelletulle’. Huomattakoon kuitenkin, että termillä ‘soveltava’ on (kaikkien transitiviverbien johdannais-ten tavoin) ilmaisematon objekti. Se, mitä soveltava kielitiede soveltaa, voi olla soveltavan kielitieteen omia teorioita, yleisen kielitieteen teorioita tai muiden tieteiden teorioita. Lähtökohtana kuitenkin on, että soveltava kielitiede on *tiedettä*, ei käytäntöä. Tällä on seurauksena, että meidän pitää periaatteessa myös ylläpitää dikotomia soveltavan kielitieteen ja soveltavan kielitieteen käytännön sovellusten välillä. Kielitunnin pitäminen luokassa ja puheterapiasessio eivät suinkaan ole soveltavaa kielitiedettä, joskin sama henkilö (kielenopettaja tai puheterapeutti) voi eri roolissa toimia myös tiedehenkilönä, kielentutkijana, jos hän haluaa *tutkia* kielen oppimista tai puheterapiasessioita (soveltavan) kielitieteen teoreettisten viitekehysten puitteissa.

Opiskelijalehteen antamassaan haastattelussa Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen erikoistutkija Hannele Dufva (Paljakka 1997: 5–6) korostaa soveltavan kielitieteen yhteyttä *kielenkäyttöön* ja toisaalta yleisen kielitieteen yhteyttä kielen *kuvaukseen*. Tämä on mielestämme hedelmällinen lähtökohta keskustelulle yleisen ja soveltavan kielitieteen suhteista: jo määritelmänsä mukaan sekä sovellettujen että soveltavien tieteiden on oltava käytäntöä – tässä

tapauksessa kielenkäyttöä – lähempänä. Onhan sovellettu fysiikka-kin lähempänä käytäntöä kuin teoreettinen fysiikka: pilvenpiirtäjän rakentamisessa tarvitaan sovellettua fysiikkaa, muun muassa lujuuslaskelmia. Teoreettisen fysiikan osuus pilvenpiirtäjän rakentamisessa taas on kaksijakoinen: toisaalta lujuuslaskelmat pohjautuvat fysiikan teorioihin, mutta kestävät (ja varsinkin sortuneet) pilvenpiirtäjät voivat myös valaista teoriaa siitä, mitkä kaikki voimat on otettava huomioon kestävän pilvenpiirtäjän suunnittelussa ja jossain kohtaa raja teorian ja käytännön välillä välttämättä hämärtyy.

2 *KATSAUS YLEISEN JA SOVELTAVAN KIELITIETEEN SUHTEESEEN*

Yllä olemme pyrkineet vastaamaan kysymykseen soveltavan ja yleisen kielitieteen vastakkainasettelusta tieteenalan sisältä katsottuna. Seuraavassa tarkoituksemme on ensin tarkastella tätä vastakkainasettelua seurauksena tieteenalan kehityshistoriasta, sen jälkeen siirrymme tarkentamaan yllä luotua kuvaa soveltavan kielitieteen tieteenalasta yleisen kielitieteilijän silmin, ja lopuksi pyrimme rajaamaan yleisen ja soveltavan kielitieteen suhdetta nimenomaan vuoro-vaikutuksena.

2.1 Historian tarjoama näkökulma

Yleisen ja soveltavan kielitieteen suhteen määritelmässä on selviä ongelmia. Tässä luvussa pyrimme tarkastelemaan sitä, miten tämä suhde on perinteisesti (erityisesti Suomessa, mutta myös laajemmin) ymmärretty, ja väitämme, että tämän päivän yleisen ja soveltavan kielitieteen suhteen määrittelyn pulmallisuus on seuraus tieteenalan historian kahdesta erityispiirteestä: yksittäisten voimakkaiden tutki-

joiden tutkimusintressien voimapiireistä ja liian yhdensuuntaisiksi koetuista vaikutusvirroista. Käsittelemme lyhyesti kolmea 'rajalaa' ja otamme esille esimerkkinä yhden sillanrakentajan, kriittisen diskurssianalyysin, jonka esiin nostattamat haasteet eivät ainoastaan mahdollista, vaan jopa edellyttävät vuoropuhelua yleisen ja soveltavan kielitieteen välillä.

Tutkimusintressien vaikutus

Yhtenä tärkeänä osana yleisen ja soveltavan kielitieteen määrittelyyn on vaikuttanut se tosiseikka, että historia on yksilöiden luoma.⁶ Yksittäisen, vaikutusvaltaisen tutkijan voimakkaat tutkimusintressit ovat saattaneet johtaa alan historian kehittymiseen määrättyyn suuntaan.⁷ Näin näyttää tapahtuneen soveltavan kielitieteen kehityksessä Suomessa: yksilötason tutkimusintressit (erityisesti ehkä kielten opettamisen ja tyyliintutkimuksen aloilla) ovat jossain määrin hahmottaneet osaa koko tieteenalasta, ja tieteenala on kenties liiankin helposti assosioitunut yhdenlaiseen tutkimukseen. Erittäin selvästi näin on käynyt kansainvälisellä tasolla yleisessä kielitieteessä: yhden voimakkaan henkilön, Noam Chomskyn viitoittama näkökulma on monissa maissa dominoinut yleistä kielitiedettä, joka tänään varsinkin Yhdysvalloissa mielletään usein formaaliksi syntaksin tutkimukseksi. Toisaalla taas esimerkiksi M.A.K. Hallidayn voimakas vaikutus on nostanut funktionaalisen kielentutkimuksen etusijalle. Tilanne on yleisessä kielitieteessä johtanut siihen, että muiden, vähemmän voimallisiin hahmoihin assosioituvien suuntausten edustajat ovat joutuneet kulkemaan monasti pitkänkin tien saadakseen

⁶ Muutenkin olemme kaikki ajan vankeja ja sidomme tekemisiämme nykyhetkeen tai historiaamme. Esimerkiksi tätä artikkelia kirjoittaessamme vuosina 1997 ja 1998 alalla käydyt keskustelut näkyvät kautta artikkelimme sitoen sitä siten Suomen kielitieteen tiedepoliittiseen ilmapiiriin tämän päivän historiaa heijastellen.

⁷ Karlsson (1997) on erinomainen katsaus Suomen kielitieteen kannalta merkittäviin tutkijoihin.

tutkimusalansa kohoamaan oikeutetuksi ja täysivaltaiseksi kielitieteen osa-alueeksi.

Se, mikä kielitieteessä kohoaa keskeiseksi ja muodikkaaksi, vaihtelee alueellisesti, kansallisesti, yliopistoittain ja tietysti vuosikymmenittäin. Vaikka esimerkiksi maailmanlaajuisesti generatiivisella kielentutkimuksella 1990-luvulla on ollut melkoinen ylivalta, tämä ylivalta ei ole ulottunut Suomeen asti. Tiedepoliittisesta ilmapiiiristä riippuu, miten kasvamassa oleva generativistinen sukupolvi otetaan vastaan. Selvää on, että näiden nuorten tutkijoiden kiinnostusta ei ole syytä tyrmätä siitä syystä, että se nähtäisiin vaarana soveltavalle kielitieteelle, sillä eihän kiinnostus generatiiviseen kielentutkimukseen suinkaan sulje pois kiinnostusta käytännönläheisemmiksi koettuihin kielitieteen aloihin. Teoria ja käytäntö eivät ole, eikä niiden tule olla, toisensa poissulkevia entiteettejä, jotka pesiytyvät eri kaupunkeihin, sulkeutuvat omiin laitoksiinsa ja ruumiillistuvat erillisissä tutkijapersoonissa. Seuraavassa suuntaammekin keskustelun soveltavan ja yleisen kielitieteen kosketuspintaan ja sen luonteeseen.

Vaikutusvirtojen suunnasta

Soveltavan kielitieteen edustajat ovat nähneet käytännön sovellukset primaarisina ja ovat painottaneet vähemmän formalisointia. Vaikka soveltavat kielitieteilijät eivät välttämättä koe soveltavansa yleisen kielitieteen teorioita, käsitteitä ja kategorioita, niitä siitä huolimatta käytetään sellaisinaan (käsitteistä foneemi ja morfeemi lähtien). Perinteisesti siis vaikutusvirta yleisen ja soveltavan kielitieteen välillä on koettu yhdensuuntaisena: yleisestä soveltavaan.

Yleisen kielitieteen edustajille soveltava kielitiede on ollut toisaalta tarpeellista ja positiivista, koska soveltaminen heille on antanut mahdollisuuden lähinnä teorioiden testaamiseen. Toisaalta taas yleiset kielitieteilijät ovat usein vierastaneet soveltavien kielitieteilijöiden tutkimustuloksia, koska ovat nähneet ne liian deskriptiivi-

sinä, jopa anekdoottimaisina. On selvä, että tässä tilanteessa vaikutusvirtametaphoran sijasta tarvitsemme interaktiivisemman ja enemmän yhteistyötä korostavan metaforan tai vähintäänkin (jos pidämme vaikutusvirtametaphoraan) vaikutusvirtojen tulee olla kahdensuuntaiset. Soveltavan tieteen välittämä käytännöstä saatu ja käytännössä testattu tieto voi muuttaa teoreettista kuvausta. On kuitenkin muistettava, että eivät teoreettiset eivätkä soveltavat kielitieteilijät voi muuttaa universaaleja kielen ominaisuuksia sen enempää kuin teoreettinen ja soveltava fysiikka voi muuttaa fysiikan lakeja.

Jotta dialogi soveltavan ja yleisen kielitieteen välillä toteutuisi, molempien on mukauduttava: soveltavan kielitieteen edustajien kannattaisi pyrkiä eksplikoimaan teorioitaan ja tutkimustuloksiaan niin, että ne voisivat hyödyttää yleistä kielitiedettä, ja toisaalta yleisen kielitieteen edustajien kannattaisi laajentaa näkemyksiään niin, etteivät he näkisi soveltavaa kielitiedettä ainoastaan mahdollisuutena teorioidensa empiiriselle testaamiselle. Empiirinen testaaminen ei johda dialogiin, ellei teoria muutu empiirisen testaamisen tuloksena. Siis soveltaminen sinänsä ei johda dialogiin, ellei tietovirta sovelluksista käänny takaisin yleiseen kielitieteeseen päin. Ja jonkun on virta myös käännettävä; toisin sanoen, molempien intresseissä on ylläpitää (kriittistä) tiedonhalua ja tuntemusta toisen leirin tekemisistä.

Haluammekin korostaa, että *sen lisäksi*, että soveltavan kielitieteen sovelluksilla on suoranainen hyöty ihmisille (esim. luokkahuoneissa), soveltavan kielitieteen tutkimustuloksista on myös arvokas epäsuora hyöty ihmisille siinä määrin, kun ne ovat sovellettavissa yleisen kielitieteen teoriaan eli tietoomme ihmisestä ja ihmisen käyttäytymisestä yleensä. Siten myös soveltavan kielitieteen tutkimusten perusteella ehdotettuja hypoteeseja kielen olemuksesta on annettava 'testattavaksi' teoreettiselle kielitieteelle, sen malleille ja teorioille. Toisaalta, jos eri leirien edustajilla on eri kuvitelmat (harhakuvitelmat?) siitä, mitä toisen leirin edustajat tekevät, monologit

tulevat jatkumaan ja dialogiryitykset johtanevat ainoastaan väärinkäsityksiin.

Kontrastiivinen kielentutkimus on hyvä esimerkki kaksisuuntaisuuden mahdollisuuksista. Koska esimerkiksi kielenoppimisen tutkimukseen paljon sovellettu virheanalyysi pohjautuu pitkälle kontrastiiviseen tutkimukseen, koko kontrastiivinen tutkimus on mielletty perinteisesti soveltavana kielitieteenä. Typologisten tutkimusten yleistyessä kontrastiivisen tutkimuksen tulokset voitiin kuitenkin käyttää sellaisenaan myös teoreettiseen kielentutkimukseen. Deskriptiivisen kielitieteen edustajina sekä kontrastiivisella että typologisella tutkimuksella on siis selviä sovelluksia takaisin teoreettiseen kielentutkimukseen. Kontrastiivinen kielentutkimus on esimerkiksi huomattavasti lisännyt Chomskyn luoman universaalikieliopin (Universal Grammar) ymmärrystä ja sen yhteydessä kehitettyä 'periaatteet ja parametrit' (Principles and Parameters) -tutkimusohjelmaa.

Kaksikielisyyden tutkiminen on usein myös mielletty soveltavaksi kielitieteeksi siitä syystä, että kaksikielisyyden tutkijat usein pohjaavat teorianensa spontaaniin puheeseen (tutkimusmateriaali tulee siis monasti käytännön puhetilanteista), mutta tämä käytännön puhetilanteista kerätty kaksikielisten puhe (missä kaksi eri kielijärjestelmää nivoutuu yhteen sujuvaksi kokonaisuudeksi) on myös osoittautunut antoisaksi ikkunaksi universaalikieliopin salaisuuksiin (Halmari 1997).

Se, mitä tapahtuu vieraan kielen luokkahuoneessa, antaa palautetta kielenoppimisen teoriaan (eli soveltavaan kielitieteeseen, jonka kautta vaikutus tihkuu teoreettiseen kielitieteeseen). Löydökset potilas-lääkärikeskusteluista voivat puolestaan muokata sosiolingvistiikan teorioita. Viime kädessä kunkin tutkijan päämäärä ja kysymyksenasettelu määrittelee tutkimuksen joko soveltavaksi tai teoreettiseksi. Mielestämme *halu vaikuttaa asioiden tilaan* vie tutkijan lähemmäs soveltavaa kielitieteilijää, kun taas *halu lisätä tietoa*

kielen ominaisuuksista ilman tarkoitusta ‘muuttaa maailmaa’ vie tutkijan lähemmäs yleistä kielitieteilijää.

Korostamme, että molemmat tutkimukset (tutkijan päämäärästä ja kysymyksenasettelusta riippumatta) lisäävät tietoa kielestä, siis kielitieteellistä tietoa. Sama tieto, joka voi muuttaa maailmaa, voi vaikuttaa kielitieteen teoriaan. Harva teoria on sellainen, jota ei voi lainkaan soveltaa maailman muuttamiseksi.

Karsinoiden kirous

Raja soveltavan ja yleisen kielitieteen välillä on siis ollut ja on edelleen hämärä (ks. Crystal 1981: 3–5; Sajavaara 1980b). Erityisesti se, mikä luetaan soveltavaksi kielitieteeksi, ei ole selvää. Kaksi vastakaista ilmiötä on havaittavissa: toisaalta yleisen kielitieteen parissa soveltava kielitiede nähdään joskus liian kapea-alaisesti kielenopetusta palvelevana tieteenä; toisaalta soveltavan kielitieteen sateenvarjon alle pyritään mahduttamaan kaikki, mikä ei perinteisesti ja tyypillisesti ole kuulunut yleiseen kielitieteeseen. Esimerkkeinä jälkimmäisestä voidaan erityisesti mainita sosiolingvistiikka ja psykolingvistiikka. Sosiolingvistiikkaa ehkä erityisesti syrjitään yleisen kielitieteen osana, sillä jos pyrkii sanomaan jotain yhteiskunnan ja kielen välisestä suhteesta, tämä suhde nähdään jotenkin automaattisesti ‘soveltavaksi’, vaikka tutkimus olisi luonteeltaan miten teoreettista tahansa. Poikkeusteellisyys nähdään siis uhkana yleisen kielitieteen koskemattomuudelle. Kuitenkin, kuten edellisessä luvussa toteamme, viime kädessä kysymysten asettelun pitäisi määrätä, pyrkiikö tutkimus soveltamaan vaiko valaisemaan teoriaa. Ja moni tutkimus menestyksekkäästi pyrkii molempiin tavoitteisiin.

Koska esimerkiksi psykolingvistiikka ja sosiolingvistiikka on joskus automaattisesti luokiteltu soveltaviksi kielitieteen aloiksi, ovat nämä osa-alueet (tällaista perusteetonta automaattista karsinointia välttääkseen) edelleen jakautuneet pienemmiksi, itsenäistä oikeellisuutta hakeviksi osa-alueiksi nimeten itsensä eksplisiittisesti

eri nimin: erotetaan psykolingvistiikka ja soveltava psykolingvistiikka, sociolingvistiikka ja soveltava sociolingvistiikka.

Kolmas helposti soveltavaksi luokiteltu kielitieteen osa-alue on pragmatiikka, jolla nähdään olevan niin läheinen yhteys 'elävään elämään', että sekin luetaan herkästi soveltavaksi alaksi. Pragmatiikkahan on periaatteessa teoreettinen haara, mutta koska sen tutkimusala on kielen funktio, se mielletään lähemmäksi soveltavaa kielitiedettä. Koska kielenkäyttö (performanssi) ja kielen funktio (pragmaattisena ilmiönä) ovat saman ilmiön kaksi eri puolta, on luonnollista, että nämä käsitteet helposti samaistetaan. Tällä on sekä hyvät että huonot seuraukset – hyvät sikäli, että etäisyys soveltavan ja yleisen kielitieteen välillä on kutistunut, huonot siinä, että pragmatiikkaa ei aina oteta tosissaan teoreettiselta kannalta. Ajatuskulku lienee seuraavanlainen: koska ajatellaan, etteivät kaikki teoreettisen lingvistiikan osa-alueet omaa selkeitä sovelluksia (näin ajatellaan usein – virheellisesti – esimerkiksi formaalista syntaksista), niin voidaan päinvastaisesti ajatella seurauksena, että koska pragmatiikka omaa selkeitä sovelluksia, se onkin itse aika soveltava.

Yleisen ja soveltavan kielitieteen vastakkainasettelun epäluontevuus näkyy jo siinä, että rajat niiden välillä ovat viime kädessä tutkijoiden itsensä vetämät. Tulevaisuuden tehtäväksi ei riitä se, että toteamme teoreettisella tasolla rajojen olevan keinotekoiset tai väkisin muodostetut; tehtävänämme on pikemminkin rakentaa se konkreettinen kanava, jota pitkin yleinen ja soveltava voivat luontevasti ja konkreettisesti kommunikoida keskenään ja hyötyä toistensa teorioista ja löydöksistä.

Kriittinen diskurssianalyysi sillanrakentajana

Mistä sitten aloittaa? Muutoksen saavuttamiseksi on aina aloitettava yhteisestä ja yhteisesti hyväksytystä alueesta. Yksi tällainen alue on kriittinen diskurssianalyysi: soveltavat kielitieteilijät ymmärtävät, että tekstintutkimiseen tarvitaan yleisen kielitieteen kategorioita, ja

yleiset kielitieteilijät ymmärtävät, että diskurssia ei voi tutkia ilman kontekstia. Kriittinen diskurssianalyysi hyväksytään luontevasti sekä soveltavana että yleisenä kielitieteen osa-alueena, koska sillä on sekä yhteiskunnallista relevanssia että selkeä teoreettinen viitekehys.⁸ Näin ollen se on oiva lähtökohta sillaksi soveltavan ja yleisen kielitieteen välille.

Kuten jo yllä totesimme, soveltavan kielitieteen assosioitumisen kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimiseen on luonut liian ahtaan stereotypian, josta ollaan nykyään pääsemässä eroon. Vaikka edes soveltavan kielitieteen alkuaikoina Suomessa kaikki soveltavan kielitieteen harrastajat eivät ehkä itse eksplisiittisesti hahmottaneet työtään osana kasvatustiedettä,⁹ yleisen kielitieteen harrastajat usein näkivät heidät nimenomaan kasvatustieteen edustajina, mikä kenties oli omiaan lisäämään vastakkainasettelua soveltavan ja yleisen kielitieteen välillä. Toisaalta samalla soveltavan kielitieteen harrastajat näkivät yleisen kielitieteen edustajien puurtavan liian abstraktien ja teoreettisten ongelmien parissa, joiden ratkaisemisella ei ollut paljoakaan yhteiskunnallista relevanssia. Tilanne on tässä suhteessa radikaalisti muuttunut viime aikoina (ks. esim. AAAL:n puheenjohtajan arviota alan nykytilasta, McGroarty 1997).

Diskurssianalyysin ja varsinkin kielen manipulatiivista voimaa tutkivan kriittisen diskurssianalyysin esiinmarssi¹⁰ on ollut huomattava.

⁸ Kriittinen diskurssianalyysi on hyväksytty osa-alueeksi sekä soveltavan (AILA, AAAL) että yleisen (ICLC, IPrA) kielitieteen konferensseihin, mitä voidaan pitää konkreettisena osoituksena sen 'sillanrakentamispotentiaalista'.

⁹ Ks. esim. Sajavaara 1980b. Jo 1960-luvulla harrastettiin tyylintutkimusta soveltavana kielitieteenä, mistä konkreettisena ja keskeisenä esimerkkinä on Nils Erik Enkvistin vuonna 1964 julkaisema artikkeli *On defining style: an essay in applied linguistics* (Enkvist 1964).

¹⁰ Jatkossa käytämme termiä 'kriittinen diskurssianalyysi' laajasti eli tieteelliseen alaan eikä tiettyyn koulukuntaan (kuten systeemis-funktionaaliseen tai Lancasterin koulukuntaan) viittavana terminä.

tava sekä soveltavassa että yleisessä kielitieteessä. Kriittinen diskurssianalyysi on pakottanut huomaamaan yleisen ja soveltavan kielitieteen edustajien väistämättömän tarpeen kommunikoida toistensa kanssa tämän alan tutkimuksista. On selvää, että molemmat osapuolet hyötyvät tästä dialogista. Sen lisäksi kriittisen diskurssianalyysin on jo aiheensa puolesta otettava huomioon muita ihmisen käyttäytymistä tutkivia tieteenaloja; tästä syystä kriittistä diskurssianalyysia harrastetaan ei ainoastaan humanistisissa ja kasvatustieteellisissä tiedekunnissa vaan myös erittäin menestyksekkäästi esimerkiksi valtiotieteessä ja sosiologiassa. Humanistisissa tiedekunnissa lisäksi diskurssianalyysi ei ole rajoittunut pelkästään kielialeisiin, vaan esimerkiksi kirjallisuustieteellä ja naistutkimuksella on siinä erittäin keskeinen sijainti. Kuitenkin samassa hengenvedossa on muistettava, että systemaattista kriittistä diskurssianalyysiä on mahdotonta harrastaa menestyksekkäästi ilman vankkaa ankkurointia yleiseen, teoreettiseen kielitieteeseen: (1) ellemme tiedä, miten kieli toimii kaikilla tasoilla, emme myöskään voi tuntea niitä ulottuvuuksia, joita kielenkäyttäjä – olkoon hän poliitikko, mainostaja, opettaja tai tavallinen kadunkulkija – (positiivisessa tai negatiivisessa merkityksessä) hyödyntää puhuessaan, kirjoittaessaan tai viittoessaan; (2) kenenkään muun kuin kielentutkijan tehtävä ei ole tutkia kielen – ja kielijärjestelmän – kaikkia ulottuvuuksia. Kielentutkijoina *meillä* on siis vastuu siitä, että olemme mukana monitieteisillä foorumeilla interaktiivisesti teoreettisen kielitieteen eri alojen tutkimustuloksia tiedostaen ja näistä tuloksista myös dialogisesti keskustellen ja muille tutkijoille tiedottaen. Jos kielitieteen osa-alueet eivät pysy toisten kielitieteen osa-alueiden kehityksessä mukana, vaarana on, että jonkin osatieteen vanhentunutta tietoa integroidaan toisen osatieteen teorioiden tai sovellusten pohjaksi. Tieteentekemisen historia on täynnä esimerkkejä siitä, että toinen tieteenala käyttää toisen tieteenalan jo vanhentunutta tietoa yleisenä taustatietona

omalle tieteenalalleen.¹¹ Kielitieteen alalla esimerkiksi 1980-luvun GB-teoria on jo 1990-luvulla osittain vanhentunut. Vanhentuneelle tiedolle pohjautuva kielitieteen osa-alueen tutkimus ei luonnollisesti-kaan kohota kielitieteen kokonaisarvoa, ja jo tästäkin syystä informaatiovirtoja kielitieteen eri osa-alueiden ja erityisesti yleisen ja soveltavan kielitieteen välillä tulisi tiuhentaa.

Koska kriittisen diskurssianalyysin tutkimuskohde toisaalta on kieli *käytössä* ja koska kriittinen diskurssianalyysi tukeutuu yleisen kielitieteen löydöksiin, se on oiva esimerkki hämäristä rajoista yleisen ja soveltavan kielitieteen välillä. Koska kriittisen diskurssianalyysin kohde on kieli käytettynä eri tilanteissa (kirjallisuudessa, poliitikkojen puheissa, tiedotusvälineissä jne.), yhteydet muihin tieteenaloihin ovat selkeät. Näin siis kriittinen diskurssianalyysi yhdistää ei ainoastaan soveltavaa ja yleistä kielitiedettä, vaan myös kielitiedettä yleensä muihin tieteisiin. Mikäpä ala ei tai hyötyisi tällaisesta yleiseen kielitieteeseen ankkuroituneesta ja muihin tieteenaloihin ja elävään elämään yhteyksiä hakevasta käytännöllisestä kielitieteestä. Onhan kieli alituisesti läsnä meidän jokaisen ympäristössä, arkipäivässä ja sisimmässä. Harvalla muulla tutkimusalalla on samanlaista tieteidenvälistä potentiaalia.

Vaikka soveltavan kielitieteen moniuloitteisuus on melkoinen haaste sekä soveltavalle että yleiselle kielitieteilijälle, se toisaalta samalla tarjoaa pohjattoman rikkaat mahdollisuudet yhteyksien löytymiselle kaikkiin niihin inhimillisen elämän osa-alueisiin, missä kieli on mukana.

Jottei jäisi sanomatta . . .

Edellä esitettyyn sillanrakentamiseen liittyen todettakoon, että perustus tälle sillalle yleisen ja soveltavan kielitieteen välillä valettiin Suomessa jo 1960-luvulla. Monilla Suomen soveltavan kielitieteen

¹¹ Vrt. myös Östman (1995: 257–259).

utkimisen pioneereilla oli taustana vankka yleiskielitieteellinen (Fred Karlsson, Auli Hakulinen), filologinen (Nils Erik Enkvist, Kari Sajavaara, Håkan Ringbom, Christer Laurén) tai fonetiikan (Jaakko Lehtonen, Kalevi Wiik, Fred Karlsson ja Nils Erik Enkvist) tietämys. Haluammekin korostaa, että muiden muassa nämä tutkijat ovat tehneet työtä sekä yleisen että soveltavan kielitieteen parissa ahdasmielistä karsinointia karttaen. He nimenomaan ovat toimineet siltana yleisen ja soveltavan kielitieteen välillä ja onnistuneet siinä erinomaisesti. Artikkelimme aloittanut kärjistyks soveltavan ja yleisen kielitieteen välisestä eripurasta ei siis suinkaan koske koko alaa.

2.2 Yleisen kielitieteen annista

Haastattelussaan Dufva (Paljakka 1997: 8–9) tuo esiin, että soveltava kielitiede ei ole ‘kielitieteen soveltamista’. Esimerkiksi psykolingvistiikan kuvaukseen ‘erityisesti chomskylainen kieliajattelu on aivan erityisen huono’, ja soveltavan kielitieteen teoriaa on ‘kaivettava esiin muualta kuin ‘lingvistiikasta’. Tarkoittaako tämä siis sitä, että soveltava kielitiede ei kaipaa yleistä kielitiedettä lainkaan? Eikö yleisellä kielitieteellä ole mitään annettavaa soveltavalle kielitieteelle? Toisaalta chomskylaisen ajattelun käyttö esimerkkinä huonosti sovellettavasta teoriasta saattaa olla kuvaavaa siitä, miten yleinen kielitiede ‘sovelletussa leirissä’ pitkälle mielletään.

Yllä olemme jo todenneet, että soveltavaa kielitiedettä ei tule määritellä liian kapea-alaisesti vain kasvatustieteenä. Saadaksemme kokonaisvaltaisen kuvan yleisen ja soveltavan kielitieteen suhteista, meidän on kuitenkin pohdittava, mikä kielenoppimisen tutkimuksen lisäksi tyypillisesti on soveltavaa kielitiedettä. Tämän esseen tehtävä ei ole soveltavan kielitieteen määritelmän löytäminen sen enemmän kuin etsiminenkään, mutta todettakoon kuitenkin, että sellaisen määritelmän tulee olla dynaaminen (Strevens 1980: 20) ja sen tulee ottaa huomioon muutokset yhteiskunnassa (esimerkiksi globaalisesti

teknologinen kehitys, tämän päivän Suomessa kasvava suomea ei-äidinkielenään puhuvien määrä).

Vuonna 1981 David Crystal (1981: v–vi) totesi, että tieteenala viime kädessä määrätty sen yleisön tai yleisöjen kautta. Soveltavan kielitieteen yleisöinä Crystal mainitsee opettajat, puheterapeutit, filosofit, tyylintutkijat ja kääntäjät. Kuluneet lähes kaksi vuosikymmentä ovat nostaneet useita muita yleisöjä etualalle.

Automaattinen puhe puhelinvastaajissa, tekstinkäsittelyohjelmien tavutus-, oikoluku- ja kielioppikorjausohjelmat sekä tietokoneohjatut kielenoppimispelit ovat vain muutama esimerkki niistä kielitieteen eri sovelluksista, joita eivät käytä vain rajatut yleisöt, vaan kuka tahansa ihminen arkielämässään. Nämä sovellukset kaikki pohjautuvat tutkimukseen ja teorioihin yleisen kielitieteen eri osa-alueilla: fonetiikassa, deskriptiivisessä fonologiassa ja morfologiassa, syntaksin tutkimuksessa ja tietokone-lingvistiikassa. Huolimatta siitä, että soveltavan kielitieteen voi nähdä itseisarvoisena ja omilla jaloillaan seisovana (joskin poikkitieteisesti), emme voi välttää sitä tosiasiaa, että soveltavan kielitieteen parhaiten soveltamat teoriat tulevat sille läheisimmästä tieteestä, jonka kanssa se jakaa saman tutkimuskohteen: yleisestä kielitieteestä. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että soveltavan kielitieteen tulisi pitäytyä vain yleisen kielitieteen teorioiden sovellukseen. Todettakoon, että termien ‘soveltava kielitiede’ ja ‘yleinen kielitiede’ sijasta termi ‘kielitiede’ (jota voi olla teoreettisempaa ja käytännöllisempää) auttaisi nostamaan soveltavan kielitieteen asemaa myös nimenomaan teoreettisena soveltavana kielitieteenä (vrt. tarkemmin luku ‘Kohti kielitiedettä’). Liian voimakkaana koettu soveltavan ja yleisen kielitieteen välinen dikotomia saattaa johtaa tilanteeseen, jossa soveltava kielitiede pyrkii erkanemaan yleisen kielitieteen malleista ja teorioista. Tämäkään ei voi olla terve kehitys.

Yllä mainittujen muutamien selkeiden kielitieteen uusien sovellusten lisäksi myös yhä kansainvälistyvämpi maailmamme on laa-

jentanut kielitieteen yleisöä. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksella voidaan nähdä huimaavat teoreettiset mahdollisuudet 'paremman maailman' luomisessa, sillä optimistinen kielitieteilijä voi nähdä tämän tutkimuksen tulosten oikean ymmärtämisen rasismin vähenemisenä, toisten kulttuurien yleisenä parempana ymmärtämisenä ja hyväksymisenä ja jopa kontribuutiona maailman rauhan luomisessa. Tämä osa-alue pohjautuu pragmatiikan, sosiolingvistiikan, diskurssianalyysin ja keskustelunanalyysin teoreettisiin tutkimustuloksiin.

Populaareiksi tulleissa tutkimuksissaan Deborah Tannen (1986, 1990, 1994) antaa vakuuttavia esimerkkejä siitä, kuinka erilaisten kommunikointi- ja keskustelustrategioiden ymmärtäminen voi johtaa parempaan miesten ja naisten väliseen viestintään ja myönteisemmän työpaikkailmapiiirin luomiseen. Nämä Tannenin teokset ovat tulleet luetuiksi ns. 'how to' -kirjallisuutena. Ne perustuvat (vankaan) teoreettiseen tutkimukseen, jota pyritään selkeästi soveltamaan. Populaarin 'how to' -kirjallisuuden ilmestyminen (vrt. soveltava psykologia) on seuraus kehityksestä, jossa teoreettinen tutkimus on ensin saanut *rinnalleen* (siis *ei johdannaisekseen*) soveltavan alan, jolla on huomattu olevan merkitystä ihmisten jokapäiväiseen elämään. Kielitieteen (yleisen tai soveltavan) tutkimustulosten popularisoinnille lienee rajana vain taivas ja tutkimuksen oma sisäänlämpiyys. Esimerkiksi tietokone-lingvistiikan ja kieliteknologian yleistyessä ja yhä useampien ei-kielitieteilijöiden (esimerkiksi tietoteknikkojen) työskennellessä kielen kanssa tulemme tarvitsemaan jonkinlaista teoreettisen kielitieteen viimehetkisten tulosten tunnetuksi tekemistä eli ikään kuin pelkistettyä (mutta ei vesitettyä) tietoa, jota he voivat käyttää hyväkseen omaa alaansa kehittäessään. Tämä ei mielestämme enää kuitenkaan ole soveltavaa kielitiedettä, vaan sekä yleisen että soveltavan kielitieteen praktiikkaa, samoin kuin penisilliinin määrääminen tulehdustautiin ei ole *lääketiedettä*. Pelkistetyn kielitieteen tulosten tarjoaminen eri alojen käytäntöjen

palvelukseen on nähtävä kielitieteen markkina-arvoa kohottavana toimintana (ks. esim. Lyons 1991:199), mutta se johtaa käytännössä tilanteeseen, jossa tietoteknikon, kirjallisuudentutkijan, viestintätieteilijän ja interaktiivisia kykyjään kohottamaan pyrkivän kadunihmisen saamat mallit kielitieteen tuloksista ovat aika lailla toisistaan poikkeavat. Tämä lienee tarkoituksenmukaisinta: eihän penisilliinin nauttiminenkaan vaadi sen parantavan mekanismin ymmärtämistä. Ehkä tämä kielitieteen uuden tutkimustiedon muokausprosessi eri maallikkoryhmien hyödynnettäväksi on soveltavaa kielitiedettä soveltavimmillaan.

Valtarakenteiden kielen tutkimus on myös ala, jonka sovellukset ovat motivoivia varmasti myös ei-kielitieteilijöiden silmissä. Äärimmäisenä esimerkkinä mainittakoon keskusteluanalyttiset tutkimukset lento-onnettomuuksien osasyistä, jotka johtuvat ongelmista kielenkäytössä. Puhutteleva esimerkki on lento-onnettomuus 1980-luvun alussa, jossa noin seitsemänkymmentä ihmistä sai surmansa, kun lentokone putosi jäiseen Potomac-jokeen. Koneen mustasta laatikosta löytyi kapteenin ja perämiehen keskustelu ennen koneen putoamista. Keskustelun analysointi osoitti, että keskustelustrategiat (jotka olivat sosiolingvististen valtarakenteiden sanelemat – toisin sanoen perämies ei asemansa vuoksi voinut suoraan kieltää kapteenia lentämästä) johtivat väärinymmärtämiseen, jota ilman lentoturmaa ei ehkä olisi tapahtunut. (Tapausta on käsitelty mm. Tannen 1994; vrt. myös Linde 1988.)

Liike-elämän kielen tutkimukselle on nykymaailmassa myös laajeneva yleisö. Liikekielen ymmärtäminen pohjautuu sosiolingvistiseen teoriaan siitä, miten liike-elämän kieli on rakentunut ja mitä abstrakteja konstruktioita tuo kieli heijastelee. Tälle teoreettisluonteiselle tutkimukselle on heti suorat sovellukset: opetettakoon kaupallisissa oppilaitoksissa ja yhtiöissä (Huhta 1997, 1999), miten liikekeskusteluja on käytävä. Opetettakoon liikekeskustelujen käymistä myös vierailta kielillä, sillä kulttuurienvälisiä eroja löytyy

runsaasti (Graham 1990, Aaltonen ym. 1991, Halmari 1993, Yli-Jokipii 1994, Ladau-Harjulin 1997, 1998).

Terapian kielen tutkimus (esimerkiksi Aftel & Lakoff 1985) ja lääkäri-potilaskeskustelujen tutkimus ovat paljastaneet melkoisia valtasuhteiden välisiä eroja ja esimerkiksi kielellisesti manifestoitunutta ylimielisyyttä. Näitä sosiolingvistiikan, pragmatiikan ja keskustelunanalyysin avulla saatuja tuloksia pyritään jo soveltamaan lääkärikoulutuksessa. (Kielitieteilijöille kuten Deborah Tannenille ja Robin Lakoffille jää potilaiden kouluttamista.) Harva kielitieteellisen koulutuksen saanut soveltava kielitieteilijä voinee vastustaa tällaista tutkimuskohdetta – tietysti yhteistyössä valtiotieteen ja lääketieteen tutkijoiden kanssa.

Uhanalaisten kielten tutkimus on sellaisenaan vakiintunut kielitieteen haara, johon kuuluu varsinaisten kielen rakenteiden ja kielen ja kulttuurin välisen yhteispelin tutkimisen lisäksi näiden kielten kirjoitusjärjestelmien luominen ja tutkiminen sekä kielenhuolto ja kielisuunnittelu. (Huomattakoon, että kielisuunnittelu ei ole sovellettavissa ainoastaan eksoottisten kielten ja niiden hengissä pitämisen hyväksi, vaan se koskee yhtä lailla esimerkiksi murteiden tulevaisuutta integroidussa Euroopassa ja ihmisten sosiolingvistisiä asenteita eri kielivariantteihin.) Uhanalaisia kieliä tutkivien yleiskielitieteilijöiden joskus yllättäväkin innostus käytännön toimenpiteisiin heidän tutkimiansa kielten jatkuvuuden takaamiseksi on selvästi omiaan hävittämään rajoja soveltavan ja yleisen kielitieteen väliltä. Tutkimus saattaa lähteä liikkeelle eri perusteista, mutta tutkimusaiheeseen tarvitaan yhteistyötä: toisaalta ekologiselta kannalta moninaisuus on todettu hyväksi elämän kaikilla aloilla, ja toisaalta, jotta uhanalaisen alkuperäiskansan kieltä voisi tutkia tulevaisuudessakin, on tämä kieli säilytettävä tuleville polville. Huomattakoon tässä yhteydessä, että SIL:n (Summer Institute of Linguistics) tutkijat ovat vuosikymmenet tehneet arvokasta työtä yleisen ja soveltavan kielitieteen välimaastossa kääntäessään raamattua eri kielille. Sekä yleinen että soveltava

kielitiede on pystynyt hyödyntämään heidän tutkimustuloksiaan; mainittakoon esimerkkeinä Eugene Nidan klassinen kääntämisteoria, Kenneth Lee Piken tagmemiikkakielioppi sekä Robert Longacren ja Joseph Grimesin teksti- ja diskurssitutkimukset.

Myös mainonnan ja politiikan kielen tutkimus tarjoaa mahdollisuudet teorian ja käytännön välisen sillan luomiselle. Vaikka näitä aloja on jo vuosikausia tutkittu, poliitikkojen ja mainonnan kieli muuttuvat alinomaan, sillä aiemmin tehokkaat retoriset strategiat saattavat tänään olla vanhentuneita. 1990-luvun ihminen ei ole taivuteltavissa samoin lingvistisin keinoin kuin edellinen sukupolvi. Tällaisen tutkimuksen sovellukset saattavat olla eettisesti kyseenalaisia, sillä tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa yhä tehokkaamman vaikutuksen aikaansaamiseksi. Mutta tämänkin prosessin tutkiminen luonnistuu vain kielentutkijalle. Kielentutkijan – sekä teoreettisen että soveltavan – tehtävä ja vastuu on pysyä yhtä dynaamisena kuin poliitikko ja mainostentekijä.

Samalla on tajuttava tosiasiat. Skenaariot pitkälle viedystä kielitieteen sovelluksesta ovat potentiaalisesti pelottavia. Jos on löydetty tai kehitetty teoria, jonka sovellukset voivat johtaa jonkun kannalta taloudelliseen tai muuhun hyötyyn, kielitieteilijälle ei välttämättä riitä, että hän kirjoittaa muistiin tapahtunutta ja jatkaa arkipäiväänsä. Hänen täytyy myös pyrkiä omien kehiansä ulkopuolelle ja käyttää tieteellis-poliittista omaatuntoaan päättäessään, onko sellainen hyödyntäminen vaara tutkimuksen moraalille. Teoreettisella tasolla voidaan etäisenä väittää, että tutkimus potentiaalisesta ja reaalisesta hyödyntämisestä (esim. politiikan ja mainonnan kielessä) johtaa myös sovelluksena taivuttelustrategioiden parempaan ymmärtämiseen. Toisaalta, jos kielitieteilijä pyrkii olemaan yhteiskunnallisesti relevantti ja pitää itse puheen kielen manipulatiivisesta voimasta, voiko hän silloin yhtäkaaa pitää itseään yleisenä tai jopa teoreettisena lingvistinä? Implikoiko sosiaaliseen relevanssiin pyrkiminen suoraan, että hänestä tulee soveltava kielitieteilijä? Chomskylle

toisaalta hänen kielitieteensä ja toisaalta hänen mediatutkimuksensa ja politiikkansa ovat selvästi käyneet omia teitään (vrt. kuitenkin esimerkiksi Chomsky 1979, 1982; ks. myös Lele ja Singh 1991). Nykypäivän kriittisen diskurssianalyytikon näkökulmasta molempia voi – ja pitääkin – harrastaa yhtäkaaa.

Olemme yllä luetelleet joitakin tärkeitä, joskin sattumanvaraisesti poimittuja aloja näyttääksemme yleisen kielitieteen tarpeellisuutta soveltavalle kielentutkimukselle. Luetteloa voidaan jatkaa. Soveltavan kielitieteen toimialaanhan kuuluu niin erilaisia tutkimuskohteita kuin kirjallisuudentutkimusta ja narratologiaa, erinäisten erikoiskielten (LSP) ja kielenkäyttöjen tutkimista, puhumattakaan suuresta osasta ns. käänntiedettä. Kun tämän luettelon kanssa joutuu kasvokkain, on myös selvä, miten paljon laajempi ala soveltava kielitiede on kuin – Suomessa aikoinaan korostettua ja harrastettua – kielitieteen teorioiden ja tulosten soveltamista toisen kielen opettamiseen.

2.3 Kohti kielitiedettä

Tässä vaiheessa voidaan syystä kysyä, onko kielitiede mitään muuta *kuin* soveltava kielitiede. Kaplan (1980: 57) esittää asian seuraavasti:

Pyrkimättä omaksumaan itsekeskeistä asemaa tai sotkeutumatta antropomorfiseen harhaan tai harhakuvaan, joka aiheutti niin paljon harmia pitkän aikaa silloin kun oletettiin, että maa oli maailmankaikkeuden napa, haluan ehdottaa, kuten olen tehnyt ennenkin, että soveltava kielitiede on paikka, jossa kielitieteen kaikki haarat kohtaavat.
(Käännös toimittajien.)

Tämän näkökulman mielekkyys lepää täysin sen varassa, mitä tarkoitamme sanalla 'kohtaavat'. Jos haluaa mitätöidä lainauksen merkitystä, voidaan ottaa paralleeliesimerkkinä, että Virtasen puuliiteri

Aavasaksalla on maailman keskipiste, koska siinä tapasivat Yhdysvaltain ja Venäjän presidentit vuonna 2025. Jos taas nostamme lainauksen systemaattiseen käsittelyyn, huomaamme melko pian, ettei ole mitään *a priori* syytä pitää soveltavaa tai yleistä kielitiedettä toista keskeisempänä. Kysymyksessä on kaksi yhtä tärkeää ja samanaikaisesti sovellettavaa näkökulmaa, eikä kielitiedettä tule nähdä joko yksinomaan *hyödynnettävänä* (soveltavana) tai yksinomaan *autonomisena* (teoreettisena) tieteenä. Yleinen, teoreettinen kielitiede on keskeisempi sikäli, että ilman perusteellista tietoa kielen rakenteesta ja potentiaalisesta merkityksestä ja funktiosta ei voida harrastaa soveltavaa kielitiedettä. Soveltava kielitiede taas voidaan nähdä keskeisempänä sikäli, että kielen tutkimisen tuloksista saattaa olla konkreettista hyötyä ihmiskunnalle.

Jos otamme lähtökohdaksi yllä aiemmin esitetyn luettelon soveltavan kielitieteen eri aloista, ei voi jättää huomiotta keskeisintä kysymystä, miten määrittelemme, mikä on soveltavaa ja mikä on yleistä kielitiedettä. Konkreettisina kriteereinä – ja siten suurimpia kiistanalaisuuksia vältellen – voitaisiin pitää esimerkiksi soveltavan ja yleisen kielitieteen oppituleja ja oppitulioiden haltijoiden opeusaloja, eri laitosten tuottamia väitöskirja- ym. tutkimuksia, tärkeimpiä yleisen ja soveltavan kielitieteen konferensseja ja niihin hyväksytyjen esitelmien sisältöjä tai kansainvälisiä julkaisuja, jotka kantavat esim. nimeä ‘soveltava’ kielitiede.

On selvää, että turvautuipa sitten mihin tahansa yllä mainituista (loogisista) kriteereistä soveltavan ja yleisen kielitieteen määrittelylle, huomaa, etteivät nämä kriteerit suinkaan tarjoa yksioikoista ratkaisua. Esimerkiksi yleisen kielitieteen konferensseista (Yhdysvalloissa LSA ja LACUS, Suomessa SKY ja Kielitieteen päivät jne.) löytyy esitelmiä kielten säilyttämisestä, kontrastiivisesta lingvistikasta ja muista soveltaviksi koetuista osa-alueista. Soveltavan kielitieteen konferensseissa (AAAL, AFinLA, AILA) voi esittää erittäinkin teoreettisia aiheita (esimerkiksi kaksikielisyyden tutkiminen

katsotaan soveltavaksi kielitieteeksi *per se*, vaikkakin kaksikielisyyden tutkiminen saattaa olla monta kertaa lähempänä teoreettista kielitiedettä, jos ei pyri soveltamaan löydöksiä kaksikielisten kieliliseen käyttäytymiseen).

Kysymys määrittelystä ei ole pelkästään akateeminen. Koska on vaikea eritellä selkeästi, mikä on soveltavaa ja mikä on yleistä kielitiedettä, nuori tutkija voi tulevaisuuttaan ajatellen kohdata suuriakin ongelmia, jos hän päätyy tutkimaan jotain ilmiötä perinteisen soveltavan ja perinteisen yleisen kielitieteen välimaastosta – ilmiötä, joka ei sovi perinteisesti kunnolla kumpaankaan. Yksittäisillä tutkimuksilla on taipumus ohjauksen kautta tulla valetuiksi tiettyyn muottiin, tai niitä ei hyväksytä tutkimuksina. Tulos tästä voi pahimmassa tapauksessa ennen pitkää olla tieteenalan paikalleenpysähtyneisyys.¹²

Ongelmallista alalla on tähän asti siis ollut väärään suuntaan tapahtuva karsinoituminen. On luotu vastakkainasettelu yleisen ja soveltavan kielitieteen välillä, josta on seurannut, että kielitieteen eri osa-alueiden tulisi sijoittua jommankumman lipun alle. Myös Dufva toteaa termit 'yleinen' ja 'soveltava' kielitiede nimilapuiksi, 'joiden alla voidaan tehdä ihan hyvin jopa samanlaista tutkimusta' (Paljakka 1997: 7). Edellä 'käytännöllisestä kielitieteestä' esitetyn hahmotelman perusteella ja ottaen huomioon ne ongelmat, jotka ovat aina olleet kytköksissä yrityksiin pitää erillään yleinen ja soveltava kielitiede, voitaisiin hyvällä syyllä – joskin selvästi perinteistä poiketen – pyrkiä mieluummin tekemään ero teoreettisen kielitieteen ja käytännöllisen kielitieteen välillä ja käyttää termiä kielitiede (linguistics) kattamaan molemmat. Näin pääsisimme eroon kehistä,

¹² Todettakoon, että Suomi ja Suomen kielitieteilijät ovat edelläkävijöitä yleisen ja soveltavan kielitieteen yhteen saattamisessa perustaessaan keväällä 1998 yhteisen kielitutkimuksen tutkijakoulun LANGNETin, johon kuuluu sekä yleisen että soveltavan kielitieteen harjoittajia.

joissa kysellään, soveltaako soveltava kielitiede kielitiedettä vai ei, ja jos se ei sovelle kielitiedettä, niin mitä se sitten soveltaa, vai soveltaako mitään, ja jos se ei sovelle mitään, niin onko se sitten yleistä kielitiedettä. Jos pääsemme eroon sanan *soveltava* aiheuttamista ongelmista, voidaan nostaa esiin termi *tiede*, sillä tiedettähän sekä soveltavat että yleiset kielitieteilijät tekevät.¹³

Haluaisimme asettaa teoreettisen ja käytännöllisen kielitieteen jatkumolle, jonka ääripäihin sijoittuisivat prototyyppinen yleinen ja prototyyppinen soveltava kielitiede.¹⁴ Jatkumo voisi mahdollistaa molempien suhteellisen itsenäisen olemassaolon jatkumisen (ajatus ei olisi siis liian radikaalisti nykyistä tilannetta mullistava), mutta jatkumo antaisi tilaa myös tutkimukselle, joka sijoittuu prototyyppien väliin. Tutkijan ei tarvitsisi välttämättä skitsofrenisesti painiskella kysymyksen ‘olenko yleinen vai soveltava’ kanssa. Ajatus kielitieteestä teoreettiskäytännöllisellä jatkumolla vapauttaa kielitieteen metateorian myös sellaisista hedelmättömistä kysymyksistä kuten ‘onko sosiolingvistiikka/pragmatiikka/psykolingvistiikka/diskurssi-analyysi yleistä vai soveltavaa’. Voimme periaatteessa asettaa jokaisen kielitieteen osa-alueen samalle teoreettiskäytännölliselle jatkumolle ja kysyä, ‘onko tämän sosiolingvistisen tutkimuksen kysymyksenasettelu tarkoitettu kehittämään sosiolingvistiikan teoriaa vai pyrkiikö tutkimus tuloksillaan muuttamaan maailmaa’. Otetaanpa siis käyttöön maalaisjärjen sanelema määritelmä: soveltavaa olkoon se, mikä ottaa lähtökohdakseen maailman muuttamisen tieteen tu-

¹³ Tässä mielessä viime aikoina useissa yhteyksissä esiintynyt termi ‘kielentutkimus’ pikemminkin aliarvioi kielitieteen – sekä yleisen että soveltavan – *tieteellistä* statusta.

¹⁴ Jatkumolle vaihtoehtoinen metafora on hahmottaa ‘yleinen’ ja ‘soveltava’ kahdeksi rinnakkaisparametriksi. Erillisiä tutkimuksia voitaisiin siten arvioida yhtäaikaa kahdella eri asteikolla; tämä mahdollistaisi sen, että paljon ‘yleinen’ -pisteitä saanut tutkimus voisi yhtä lailla saada paljon ‘soveltava’ -pisteitä. Molemmat metaforat nostavat – metaforien lailla – esille tietyt ominaispiirteet ja piilottavat toiset.

loksia hyväksi käyttämällä. Kuitenkaan emme voi käyttää hyväksi tieteen tutkimustuloksia, jos niitä ei ole.

Soveltavan ja yleisen kielitieteen lopullinen tehtävä olkoon siis tuottaa yhdessä tutkimustuloksia, joiden avulla voimme vetää kortemme yhteisen ja paremman maailman luomiskekoon. Yleisen ja soveltavan kielitieteen asettaminen jatkumolle sallii tämän yhteisen päämäärän metaforisesti paremmin kuin niiden sulkeminen kahteen erilliseen karsinaan. Jatkumon käsite siis tukee yhteisiä päämääriä, mutta sallii samalla myös molempiin suuntiin kulkevan vuorovaikutusvirran eri ääripäiden välillä. Palaamme tähän vielä loppuluvussa.

Jos soveltavan ja yleisen kielitieteen sijasta puhumme pelkästään kielitieteestä, tästä näkökulmasta katsottuna molemmilla tieteenhaaroilla olisi itseisarvo. Molemmat olisivat kunnioituksen arvoisia – molempien haarojen edustajien silmissä. Voisimme näissä pohdinnoissa jopa ottaa tiedepoliittisen lisäaskeleen ja ehdottaa, että kielitiede (tai lingvistiikka) tulisi sateenvarjokäsitteeksi myös laitostimityksenä, jolloin kielitieteen laitos pitäisi sisällään ei ainoastaan fonetiikkaa, logopediaa ja tietokone-lingvistiikkaa/kieliteknologiaa, vaan myös Suomessa nykypäivänä toimivien viestintätieteiden ja soveltavien kielitieteiden laitokset. Käytännössä tämä tuskin onnistuu, mutta tilanteessa, jossa valtiolta vaatii yhä suurempia yksiköitä ja missä kulttuuritieteet, psykologia, historia ja taiteet ovat jo muodostaneet tai ovat muodostamassa tahoillaan omia hallinnollisia yksiköitä, yksikkö nimeltään Kielitiede olisi varteenotettava tekijä Suomen tieteellistä tulevaisuutta muokattaessa.

3 MONOLOGISMISTA DIALOGISMIIN JA TAKAISIN

Yllä olemme esittäneet, että on yksinkertaistamista ja monessa suhteessa harhakuva hahmottaa yleisen ja soveltavan kielitieteen muodostavan erilaisia tieteenhaaroja ontologisesti eli tutkimusaiheensa puolesta, historiansa ja tutkijoidensa perusteella sen paremmin kuin tiedepoliittisestikaan. Tarkoituksenamme tässä luvussa on myös argumentoida, että yleisen eli teoreettisen ja soveltavan eli käytännöllisen kielitieteen välille ei voida vetää mitään selvää rajaa edes metodologiselta kannalta.

Yleinen ja teoreettinen kielitiede on perinteisesti ollut monologistinen – se tutkii puhujan kieltä tai hänen intentioitaan, ja viestintän kannalta tutkitaan yhtä puhujaa kerralla. Viestintä nähdään lähinnä nk. ‘conduit’-metaforan kannalta: kieltä koodataan; kontekstia ei oteta huomioon analyysin, tulkinnan tai ymmärryksen alkuvaiheessa: jos se ollenkaan otetaan huomioon kielitieteellisesti relevanttina, se lisätään loppuvaiheessa; ajattelu mielletään informaation prosessoinniksi.

Keskustelun ja muun interaktiivisen analyysin ja sosiologian eri haarojen metodien kielitieteeseen tulon myötä – yleensä nk. sosio-pragmatiikan, kulttuuripragmatiikan ja ideologian tutkimuksen kautta – on yleinen kielitiede joutunut kasvotusten dialogismin asettamien vaatimusten kanssa. Dialogistisen lähestymistavan mukaisesti tutkitaan sitä, miten puhujat eli kielen tekemisen tilanteen kaikki osallistujat yhdessä rakentavat merkityksiä. Kieli on joukko merkityspotentiaaleja, joiden avulla diskurssia luodaan, ja samalla kun luodaan diskurssia, konstruoidaan sen diskurssin hahmottamaa maailmaa. Tässä lähestymistavassa diskurssi ja konteksti ovat alusta lähtien (analyysissa, tulkinnassa ja ymmärtämisessä) mukana. Kontekstia ei lisätä ‘loppuviitteenä’, ja myös ajattelu hahmotetaan jatkuvaksi interaktioksi eikä tiedon prosessoinniksi. Viestintätilanteessa osallistujat rakentavat elinympäristönsä yhdessä, dialogin kautta,

dynaamisesti jatkuvana prosessina. (Hyvä yleiskuva dialogismista löytyy esimerkiksi Linellin kirjoituksista 1995 ja 1998; kontekstista ks. Duranti & Goodwin 1992, Auer 1995.)

Väitämme, että soveltava, käytännöllinen kielitiede parhaimmillaan – joskin useimmin implisiittisesti – on ja on ollut dialogistinen ja dialektinen. Yksinkertainen peruste tähän väitteeseen on se, että soveltavan kielitieteen pitää ‘toimia’, jotta sitä kannattaisi tehdä. Emme voi ymmärtää luokkahuoneessa tapahtuvaa interaktiota, jos tutkimme pelkästään joko opettajan opetusmenetelmiä tai oppilaiden reaktioita, asenteita ja aktiivisuutta. Luokkahuoneessa luodaan yhdessä merkityksiä samoin kuin lääkärin ja potilaan välisessä keskustelussakin. Vaikka opettajalla ja lääkäriellä on institutionaalista valtaa, he eivät käytännössä voi vaikuttaa oppilaisiin ja potilaisiin sen enempää kuin poliitikko voi puheessaan vaikuttaa kansalaisten mielipiteisiin eli enemmän tai vähemmän, mutta ei absoluuttisesti. Yhdessä kommunikoijat kuitenkin luovat koherenssia ja viime kädessä sitä tilannetta, joka kulloinkin syntyy, mukaan lukien vaikutukset ja seuraukset tilanteesta.

Soveltavan kielitieteen harrastajat eivät ole kuitenkaan eksplisiittisesti käyttäneet tätä lähestymistapaa hyväkseen tutkimuksissaan. Tässä suhteessa he ovat olleet samassa veneessä kuin lingvistisen pragmatiikan harrastajat (searlelaiset ja gricelaiset), jotka ovat kylläkin ottaneet kielen funktion ja kontekstin huomioon, mutta metodologisesti aina turvautuneet monologisiin selitysmalleihin. Dialogismi tuo siis suuren haasteen sekä soveltavalle kielitieteelle että yleiselle kielitieteelle. Molemmille se on sinänsä uusi ajattelutapa, mutta molemmille dialogismin lähestymistapa on samanlainen, koska tutkimusaihe on samanlainen.

Todettakoon kuitenkin yksiselitteisesti, että mielestämme kielitiede tarvitsee sekä monologista että dialogista ajattelutapaa. Nämä eivät ole vaihtoehtoja, vaan täydentävät toisiaan.¹⁵

4 *MONOLOGISTA DIALOGIIN, VASTAKKAINASETTELUSTA SOPUUN*

Vaikka emme siis halua yleisesti viedä kaikkea kielitieteellistä tutkimusta monologismista dialogismiin, on selvää, että soveltavan ja yleisen kielitieteen sisäänlämpiävät monologit on aiheellista muuttaa dialogeiksi. Viimeistään yllä esitetty metodologinen yhteneväisyys puhuu selvästi myös edellä esitetyn tiedepoliittisen ehdotuksen puolesta. Kaksisuuntaisen tien rakentaminen yleisen ja soveltavan kielitieteen välille on mielestämme ei ainoastaan mahdollista vaan välttämättömyys. Tässä suhteessa Suomella on mitä parhaimmat edellytykset olla edelläkävijänä. Hyvä alku tehtiin jo vuosikymmeniä sitten, kun hahmoteltiin soveltavaa kielitiedettä dynaamisena prosessina, 'soveltava', eikä staattisena tuotteena, 'sovellettu'. Tämän päivän Suomen kielitieteilijät ovat – ehkä tietämättään – jo tutkimusintresseidensä perusteella rakentamassa tätä kaksisuuntaista tietä.

Vaikka kielitiede, kuten tietyksi mikä tahansa tiede, voidaan jakaa lukuisten alaotsakkeiden alle, kielitieteelliset ilmiöt ovat har-

¹⁵ Kielentutkimuksessa yleensäkin ei ole mielekästä omaksua yksipuolista lähestymistapaa. Monologistinen lähestymistapa esimerkiksi suomen kysymyspartikkeliin *-ko* antaisi ainoastaan yhdenlaisen vastauksen sen olemuksesta (partikkeli noudattaa vokaalisointua; se liitetään lauseen ensimmäiseen sanaan tai lausekkeeseen; se ilmaisee vaihtoehtokysymystä). Dialogistinen ajattelutapa taas antaisi toisenlaisen (myös yksipuolisen) näkemyksen kysymyspartikkelin olemukseen keskittymällä sen funktion hahmottamiseen (jokaisessa kontekstissa sillä on merkitys, jota ei ole annettu etukäteen: esimerkiksi jos lause alkaa sanalla *missäköhän*, *-ko* ei viesti vaihtoehtoisuutta). Ainakaan analyyttisesti katsoen ei ole mielekästä pyrkiä redusoidaan näiden lähestymistapojen mukanaan tuomia erilaisia metodeja ja tuloksia toisiinsa eikä kilpailuttamaan niitä keskenään.

voin selitettävissä vain yhden tason tarkastelulla. Eihän kielen historiaakaan voi selittää pelkästään tarkastelemalla muutoksia kielen yhdellä tasolla. Klassinen esimerkki olkoon vaikka englannin kielen historiasta. Fonologiset muutokset johtivat muutoksiin morfologian alueella, ja ne puolestaan johtivat muutoksiin kielen syntaksissa; nämä muutokset eivät tietenkään tapahtuneet sosiolingvistisessä tyhjiössä.

Olemme yllä todenneet, että yleisellä ja soveltavalla kielitieteellä on eri lähtökohdat, mutta sitä mukaa, kun pragmatiikka ja keskusteluanalyysi ovat tulleet yhä selvemmiksi kielitieteen osa-alueiksi, on tapahtunut ja on tapahtumassa – mikäli tiedepoliittinen ilmapiiri sen hyväksyy – lähentymistä molemmilta puolilta. Tilanne muuttuu yhä enemmän tasa-arvoisemmaksi ota ja anna -tilanteeksi.

Samalla haluamme korostaa, että on tärkeää ylläpitää jonkinasteista erillisyyttä. Samalla kun hyväksymme, että yleinen ja soveltava ovat kielitieteen kaksi tärkeää näkökulmaa, meidän pitää antaa molemmille mahdollisuus viedä omaa tutkimustaan eri suuntiin. Jos esimerkiksi antaisimme markkinavoimien yksin päättää, mihin suuntaan tutkimusta viedään, joutuisimme muuttamaan kurssia aina kun poliittinen ja tiedepoliittinen ilmasto muuttuu. Tällaisen tilanteen estämiseksi tarvitaan teoreettista kielitiedettä. Mutta jos pelkistämme abstraktiosta toiseen, yhteytemme tutkimuskohteeseemme, kieleen ja viestintään helposti häviää (ks. esim. Fairclough 1989: 6–7). Sen takia, maalaisjärjen ylläpitämiseksi, tarvitsemme käytännöllistä kielitiedettä.

Soveltava ja yleinen kielitiede on siis tuomittu jonkinlaiseen symbioottiseen suhteeseen. Symbioottinen suhde pitää sisällään molemminpuolisen hyödyn saavuttamisen. Soveltava kielitiede on mahdotonta ilman yleistä kielitiedettä, ja yleinen kielitiede on käytännölle vierasta ilman soveltavaa kielitiedettä. Molempia tarvitaan ja molemmat tarvitsevat toisiaan. Optimisteina haluamme uskoa, että siirtyminen erillisistä monologeista monenkeskiseen vuoropuheluun

tulee varmasti tapahtumaan kielitieteen kasvaessa kovaa vauhtia ulos lapsenkengistään.

KIRJALLISUUS

- Aaltonen, A., L.-M. Hakoköngäs, P. Isomursu, H. Kaarre, R. Kataja & T. Rapakko 1991. Spoken discourse of Finnish speakers of English. Teoksessa K. Saja-vaara, D. Marsh & T. Keto (toim.), *Communication and discourse across cultures and languages*, AFinLA:n vuosikirja 49, Jyväskylä: AFinLA, 111–117.
- Aftel, M. & R. Tolmach Lakoff 1985. *When talk is not cheap*. New York, NY: Warner Books.
- Auer, P. 1995. Context and contextualization. Teoksessa J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (toim.), *Handbook of pragmatics: 1995 installment*, Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. 1979. *Language and responsibility: Based on conversations with Mitsou Ronat*. New York, NY: Pantheon Books.
- Chomsky, N. 1982. *Towards a new Cold War: Essays on the current crisis and how we got there*. New York, NY: Pantheon Books.
- Chomsky, N. 1988. *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Corder, S. P. 1973 (1976). *Miten kielitiedettä sovelletaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Crystal, D. 1981. *Directions in applied linguistics*. London: Academic Press.
- Duranti, A. & C. Goodwin (toim.) 1992. *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enkvist, N. E. 1964. On defining style: An essay in applied linguistics. Teoksessa N.E. Enkvist, J. Spencer & M.J. Gregory (toim.), *Linguistics and style*, London: Oxford University Press, 1–56.
- Fairclough, N. 1989. *Language and power*. London: Longman.
- Graham, J. L. 1990. An exploratory study of the process of marketing negotiations using a cross-cultural perspective. Teoksessa R.C. Scarcella, E.S. Andersen & S.D. Krashen (toim.), *Developing communicative competence in a second language*, New York, NY: Newbury House, 239–279.
- Hakulinen, A. 1991. Kielentutkimus ja arvot, *Virittäjä* 95, 409–416.
- Halmari, H. 1993. Intercultural business telephone conversations: A case of Finns vs. Anglo-Americans, *Applied Linguistics* 14, 408–430.
- Halmari, H. 1997. *Government and codeswitching: Explaining American Finnish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Harris, R.A. 1993. *The linguistics wars*. Oxford: Oxford University Press.
- Huhta, M. 1997. *The dynamics of language training – from an element of cost to an investment in communication*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, M. 1999. *Language/communication skills in industry and business*. Helsinki: Opetushallitus.

- Kaplan, R.B. 1980. On the scope of linguistics, applied and non-. Teoksessa R.B. Kaplan (toim.), *On the scope of applied linguistics*, Rowley, MA: Newbury House, 57–66.
- Karlsson, F. 1997. *Yleinen kielitiede Suomessa kautta aikojen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ladau-Harjulin, U. 1997. Some visual differences in interactions between Finnish and British businessmen. Teoksessa A.C. McLean (toim.), *SIG selections 1997: Special interests in ELT*, Whitstable, Kent: IATEFL, 69–71.
- Ladau-Harjulin, U. 1998. Cross-cultural factors in international business communication. Teoksessa W.R. Cooper (toim.), *Compare or contrast? Current issues in cross-language research*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lele, J.K. & R. Singh 1991. And never the twain shall meet or language and politics *chez* Chomsky. A review of Noam Chomsky's *Language and problems of knowledge* and *On power and ideology*, *Journal of Pragmatics* 15, 175–194.
- Linde, C. 1988. The quantitative study of communicative success: Politeness and accidents in aviation discourse, *Language in Society* 17, 375–399.
- Linell, P. 1995. Dialogical analysis. Teoksessa J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (toim.), *Handbook of pragmatics: Manual*. Amsterdam: John Benjamins, 575–577.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction, and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyons, J. 1991. *Natural language and universal grammar: Essays in linguistic theory* 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGroarty, M. 1997. From the President: AAAL '97 in Orlando, Rites of spring, *The Newsletter of the American Association for Applied Linguistics* 19:1, 1–2.
- Nikanne, U. 1992. Kielitutkimus ja moraali, *Virittäjä* 96, 419–426.
- Paljakka, P. 1997. Mitä on soveltava kielitiede? Pipa Paljakka haastattelee Hannele Dufvaa, *Lux Linguae* 3, 4–9.
- Sajavaara, K. (toim.), 1980a. *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sajavaara, K. 1980b. *Soveltava kielitiede*. Teoksessa K. Sajavaara (toim.), *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus, 5–11.
- Shore, S. 1991. Kielitiede ja maailmankatsomus. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.), *Kieli, valta ja eriarvoisuus*, *Kieli* 6, Helsingin yliopisto: Suomen kielen laitos, 189–207.
- Strevens, P. 1980. Toward a redefinition of applied linguistics. Teoksessa R.B. Kaplan (toim.), *On the scope of applied linguistics*, Rowley, MA: Newbury House, 17–20.
- Tannen, D. 1986. *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships*. New York, NY: William Morrow.
- Tannen, D. 1990. *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York, NY: William Morrow.
- Tannen, D. 1994. *Talking from 9 to 5: How women's and men's conversational styles effect who gets heard, who gets credit, and what gets done at work*. New York, NY: William Morrow.
- Yli-Jokipii, H. 1994. *Requests in professional discourse: A cross-cultural study of British, American and Finnish business writing*. Helsinki: Suomalainen tie-deakatemia.

Östman, J.-O. 1995. Recasting the deictic foundation – using physics and Finnish. Teoksessa M. Shibatani & S. Thompson (toim.), *Essays in semantics and pragmatics in honor of Charles J. Fillmore*, Amsterdam: John Benjamins, 247–278.

Aiheesta enemmän

- Gunnarsson, B.-L. 1995. Applied linguistics. Teoksessa J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (toim.), *Handbook of pragmatics: Manual*. Amsterdam: John Benjamins, 45–54.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh & P. Strevens 1965. *The linguistic sciences and language teaching*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hockett, C.F. 1970. *The state of the art*. The Hague: Mouton.
- Hughes, J.P. 1968. *Linguistics and language teaching*. New York, NY: Random House.
- Hymes, D. (toim.) 1974. *Studies in the history of linguistics: Traditions and paradigms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Itkonen, E. 1984. Mitä on 'puheentutkimus'? *Virittäjä* 88, 76–79.
- Jakobson, R. 1974. *Main trends in the science of language*. New York, NY: Harper and Row.
- James, C. 1993. What is applied linguistics? *International Journal of Applied Linguistics* 3, 17–32.
- Karlsson, F. 1977. *Johdatusta yleiseen kielitieteeseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, F. (toim.), 1981. *Suomi vieraana kielenä*. Helsinki: WSOY.
- Leroy, M. 1967. *Main trends in modern linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Matthews, P.H. 1993. *Grammatical theory in the United States from Bloomfield to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Praktisk lingvistik*. Lundin yliopiston kielitieteen laitoksen julkaisusarja.
- Sridhar, S.N. 1993. What are applied linguistics? *International Journal of Applied Linguistics* 3, 3–16.
- Wiik, K. 1965. *Finnish and English vowels: A comparison with special reference to the learning problems met by native speakers of Finnish learning English*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja B 94.

SOVELTAVA KIELENTUTKIMUS JA TUTKIMUKSENTEON PERUSKYSYMYKSET

Arja Piirainen-Marsh & Ari Huhta

Tämän artikkelin tarkoituksena on käsitellä joitakin tutkimuksen teon perusongelmia ja pohtia niiden yhteyksiä muutamiin soveltavan kielentutkimuksen keskeisiin kysymyksiin. Erityisesti monitieteisillä tutkimusalueilla teoreettisten lähtökohtien ja metodisten ratkaisujen kirjo aiheuttaa hämmennystä ja myös kiistoja siitä, miten erilaisia tutkimusongelmia tulisi lähestyä ja millaisin välinein ja menetelmin niitä on tarkoituksenmukaista ratkaista. Tarkastelemme seuraavassa joitakin tutkimusmetodisia kysymyksiä ensin yleisellä tasolla, sitten suhteessa eri näkökulmiin ja tutkimustyyppeihin. Tilan puutteen vuoksi emme pyri kattavaan esitykseen soveltavan kielentutkimuksen menetelmistä, emmekä edes yritä antaa yleispäteviä ratkaisuja näihin liittyviin ongelmiin. Sen sijaan tarkoituksemme on nostaa esille joitakin keskeisiä tutkimusmenetelmien valintaan vaikuttavia näkökohtia ja pohtia niiden suhdetta tutkimusprosessiin. Tutkimuksen peruskysymysten äärellä on syytä mainita myös omat lähtökohdamme, koska ne väistämättä vaikuttavat pohdittavien kysymysten ja ratkaisumallien käsittelytapaan. Taustamme on vieraan kielen käy-

tön ja vuorovaikutuksen tutkimuksessa sekä kielitaidon ja sen arvioinnin tutkimuksessa. Näkemyksemme tutkimuksenteon ongelmista ja ratkaisuista ovat saaneet vaikutteita erityisesti näillä alueilla viime vuosina käydystä keskustelusta.

1 ONKO SOVELTAVA KIELENTUTKIMUS TIEDETTÄ?

Tutkimuksen teon ongelmat ja metodiset valinnat kytkeytyvät aina-kin jossakin määrin aika- ja alapidonnaisiin käsityksiin tieteellisen tutkimustoiminnan luonteesta. Vaikka tieteen ja tiedon luonteen määrittäminen kuuluu varsinaisesti tieteen historian, tieteenfilosofian ja -sosiologian tehtäviin, joutuu jokainen tutkija kosketuksiin näiden kysymysten kanssa omia lähtökohtiaan pohtiessaan. Siinä missä tieteenfilosofian tehtävänä on tuoda usein tiedostamattomat käsitykset tieteestä ja tiedosta yleisen keskustelun pohjaksi (ks. esim. Niiniluoto 1980a, 1980b, 1983, Koskiahho 1990), on yksittäisen tutkijan kannalta hyödyllistä pohtia oman tieteenalansa ja tutkimuksensa peruskysymyksiä ja taustaoletuksia kyetäkseen jäsentämään paremmin suhdettaan tutkimuksen kohteeseen ja tutkimuksen tekoon yleensäkin.

Useimmissa tieteellisen tutkimuksen määritelmässä otetaan huomioon kolme keskeistä näkökohtaa: tieteellisen tiedon kehittyminen ja lisääntyminen, uuden tiedon tarkoituksellinen ja järjestelmällinen hankkiminen sekä tiedon hankkijoiden – tutkijoiden – muodostama yhteiskunnallinen instituutio, tutkijayhteisö. Niiniluodon (1994: 38, 44) mukaan tiede tarkoittaa yhteiskunnallisesti organisoitunutta, järjestelmällistä ja kriittistä uuden tiedon tavoittelua (tieteellinen tutkimustoiminta) ja tämän toiminnan tuloksia (tieteellinen tieto). Näkemykset siitä mitä uutta tietoa tai millaisia uusia ongelmia on tärkeä tutkia, millaisia ovat hyväksyttävät tiedonhankinnan menetelmät ja laadukkaat tutkimustulokset, vaihtelevat eri tieteenaloilla

ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Tieteen ja tutkimuksen yhteiskunnalliset kytkökset näkyvät esimerkiksi tutkimusrahoituksessa.

Tieteellinen tutkimus on aina myös sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta tutkijan ja tutkimuskohteen välillä, tutkijayhteisön jäsenten välillä sekä tutkijan (tai tutkijayhteisön) ja yhteiskunnan välillä. Soveltavassa kielentutkimuksessa tutkimustiedon yhteiskunnallinen merkitys korostuu: tavoitteena ei yleensä ole tiedon hankkiminen sen itsensä vuoksi, vaan ajankohtaisen ja sovellettavissa olevan tiedon tuottaminen erilaisten kieleen liittyvien ongelmien selvittämiseksi tai ratkaisemiseksi.¹ Tavoitteista ja kriteereistä korostuvat usein ne, jotka painottavat yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan kielenkäyttöön ja viestintään liittyvien ongelmien ymmärtämistä ja ratkaisemista. Tutkimusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan tutkija joutuu siten pohtimaan paitsi tieteellisten teorioiden ja koulukuntien tutkimukselle asettamia ehtoja myös tutkimuskohteen yhteiskunnallista merkitystä ja tutkimuksen mahdollisia (tarkoituksellisia tai ennakoimattomia) vaikutuksia. Jos tutkimusta motivoi alusta alkaen pyrkimys vaikuttaa johonkin yhteiskunnan alueeseen, tutkimuksen anti on sidoksissa näiden pyrkimysten toteutumiseen. Toisaalta tuloksia voidaan tulkita, soveltaa ja käyttää erilaisin perustein päätöksenteon, käytännön toimintatapojen tai käsitysten muuttamisen välineinä (esimerkiksi kielipoliittisia päätöksiä tehtäessä) tai jo tutkimusprosessi voi saada tutkittavassa yksilössä tai yhteisössä aikaan muutoksen. Tutkimuksen tuottaman informaation lisäksi tutkijan on hyvä tietoisesti pohtia tutkimuksen aiheuttamia muutoksia ja vaikutuksia sekä kehittää valmiuksiaan osallistua näistä syntyvään keskusteluun.

¹ Soveltavan ja perustutkimuksen eroista tarkemmin ks. esim. Koskiahon (1990), Hirsjärvi ym. (1997), soveltavasta kielentutkimuksesta Brumfit (1997).

Se, missä määrin soveltavaa kielentutkimusta voi pitää tieteenä, riippuu eri alojen ja tutkimusyhteisöjen eri aikoina omaksumista tiedekäsityksistä. Soveltavassa kielentutkimuksessa näitä kysymyksiä on pohdittu yllättävän vähän, mutta esimerkiksi kielen oppimisen alalla viime vuosina käyty keskustelu heijastaa tarvetta jatkuvasti arvioida tutkimuksen teon ongelmia ja kriteereitä. On esitetty vaatimuksia, että täyttääkseen tieteellisyyden kriteerin, tutkimuksen tulisi perustua tiettyihin hallitseviin teorioihin sekä hyväksytyihin empiirisiin löydöksiin (Long 1990, 1993). Vastauksena näihin vaatimuksiin on tuotu esiin vaihtoehtoisia näkemyksiä tieteellisen tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista: luonnontieteitä jäljittelevän tiedekäsityksen sijaan on korostettu tutkimusalueen moniulotteisuuden, tieteidenvälisyyden ja käytännöllisten tavoitteiden sekä yhteiskunnallisten haasteiden tuomaa rikkautta (Strevens 1992, van Lier 1994, Block 1996, Brumfit 1997).

Koskiaho (1990: 52) luonnehtii (hyvää) tieteellistä tutkimusta seuraavasti: 'Jos tieteellä tarkoitetaan systemaattista ja kriittistä todellisuutta koskevan informaation tavoittelua, niin hyvä tutkimus on systemaattinen kriittinen harjoitus, jossa pyritään löytämään mahdollisimman hyvää informaatiota todellisuudesta'. Mitä sitten on uusi tieto tai hyvä todellisuutta koskeva informaatio? Jotta tutkija voisi vastata tähän kysymykseen, hänellä täytyy olla sekä omakohmainen että tutkimusyhteisön hyväksymä käsitys tutkimansa todellisuuden luonteesta ja siitä millaista tietoa tästä todellisuudesta on tutkimuksen keinoin saatavissa. Näiden käsitysten muodostumista ohjaavat tieteelliselle toiminnalle asetetut normit ja odotukset sekä erilaiset oletukset tutkimuksen peruskysymyksistä. Käsittelemme seuraavaksi joitakin näistä peruskysymyksistä suhteessa soveltavan kielentutkimuksen kehityssuuntiin.

2 MITEN TUTKIMUSTIETOA HANKITAAN?

Merkittävän, laadukkaan tai ylipäättään hyväksyttävän tutkimustiedon tuottaminen on sidoksissa tiede- ja tutkimusyhteisön menettelytapoihin. Se edellyttää yhteisön hyväksymien normien noudattamista ja niiden mukaisten menetelmien käyttämistä: jotta tutkimustieto olisi hyväksyttävissä, sen on oltava yhteisesti sovituin keinoin hankittua ja perusteltua.

Tieteenfilosofian ja tutkimusmetodikirjallisuuden klassisten näkemysten mukaan tieteelliselle tutkimustoiminnalle asetettuja vaatimuksia voi luonnehtia tietyillä yleisillä piirteillä. Tunnetuimpia näistä lienevät systemaattisuus, kriittisyys, objektiivisuus, tulosten julkisuus ja avoimuus sekä itsekorjautuvuus (ks. esim. Koskiahon 1990, Niiniluoto 1994, Tuomela 1994). Tiedonhankinnan tulee siis olla tavoitteellista ja järjestelmällistä. Kriittisyyttä taas edellytetään sekä suhtautumisessa aiempaan tietoon ja sen luotettavuuteen että oman tutkimuksen löydöksiin. Tutkimuksessa esitetyt väitteet pyritään perustelemaan ja niiden pitävyyden puolesta argumentoidaan jonkin todistusaineiston nojalla. Objektiivisuudella taas tarkoitetaan yleensä sitä, että tutkija pyrkii välttämään henkilökohtaisia ennakkoodotuksia tutkimuskohteesta ja sen sijaan nojaa tutkimusaineistonsa sekä siitä systemaattisesti tuotettuihin havaintoihin. Tieteellisen tutkimuksen tunnuspiirteisiin liittyy myös vaatimus tulosten julkisuudesta ja avoimuudesta. Tutkijayhteisön tehtävänä on arvioida tulosten merkitystä ja pätevyyttä sekä harjoittaa tieteellistä keskustelua, jonka avulla tulokset suhteutetaan muuhun olemassa olevaan tietoon. Jotta tämä olisi mahdollista, tutkijan odotetaan eksplikoivan ja perustelevan tutkimuksensa lähtökohdat ja menetelmät siten, että ne ovat muiden tutkijoiden arvioitavissa. Tieteen itsekorjautuvuuden periaate perustuu juuri tiedeyhteisön kriittiseen keskusteluun. Sekä tutkimustulosten että menettelytapojen ajatellaan kehittyvän tämän keskustelun tuloksena.

Edellä esitettyjä tieteellisen toiminnan ominaispiirteitä on myös kyseenalaistettu. Yhteiskunnallisen kehityksen ja tutkimustoimintaa ohjaaviin ja rahoittaviin järjestelmiin kohdistuvien muospaineiden myötä on noussut esiin uusia tiede- ja tutkimuskäsityksiä, jotka perustuvat toisenlaisiin ihanteisiin ja tavoitteisiin. Esimerkiksi naitutkimus on raivannut tilaa poliittisesti ja yhteiskunnallisesti sitoutuneelle ja olemassa olevia totuuksia – kuten sukupuoleen liittyviä käsityksiä ja arvostuksia – purkamaan pyrkivälle tutkimukselle (ks. esim. Cameron ym. 1992, 1993, Matero 1996). Tiede- ja tutkimuskäsitykset vaihtelevat myös tutkimusaloitain, asettaen erilaisia odotuksia tiedonhankinnan tavoitteille ja menetelmille.

Tieteellisen metodin käsite kattaa laajasti ottaen tiedeyhteisön hyväksymät tiedonhankintakeinot ja menettelytavat. Yksittäisen tutkimuksen kohdalla metodi voidaan määrittellä systemaattiseksi tavaksi hankkia tietoa tutkimusongelmasta ja käsitellä tätä tietoa siten, että se on levitettävissä tutkijayhteisölle (Koskiahio 1990: 8). Alasuutarin mukaan (1994: 72) ‘metodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita, niin että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina’. Metodi siis määrittää sekä tavat, joiden avulla havaintoja tuotetaan, että periaatteet, joiden mukaan niitä käsitellään ja tulkitaan. Siten metodi kattaa tutkimuksen teoreettisen näkökulman ja viitekehyksen kanssa yhteen sopivat tiedonhankintakeinot. Hyvä tutkimusmetodi perustuu harkittuun näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä tai ongelmasta ja koostuu joukosta johdonmukaisia valintoja aineiston (sen laadun ja määrän), aineiston käsittelyn menetelmien ja tekniikoiden sekä analyysi- ja tulkintatoimenpiteiden suhteen.² Kyetäkseen teke-

² Tässä merkityksessä *tutkimusmetodi* on siis laajempi käsite kuin *tutkimusmenetelmät* ja *tekniikat*, joiden avulla aineisto kootaan ja käsitellään (esim. kieliaineiston tallentaminen, koehenkilöiden valinta, havainnointi tai haastattelumenetelmät, aineiston koodaamiseen tai analyysiin käytetyt tekniikat).

mään valintoja erilaisten metodisten ratkaisujen välillä, tutkijalle on hyödyksi tutustua erilaisiin lähestymistapoihin sekä niiden taustalla vaikuttaviin ajattelumalleihin.

Yhtenä tieteen ja tutkimuksen keskeisenä kiistakysymyksenä on pidetty sitä, missä määrin eri tieteenalojen hyvinkin erilaisille menetelmille voidaan asettaa samoja tieteellisyyden vaatimuksia. Ongelma on erityisen mielenkiintoinen soveltavan kielentutkimuksen näkökulmasta. Monitieteisellä alalla on tyypillistä eri tieteenaloilta poimittujen menetelmien ja näkökulmien soveltaminen samassa tutkimuksessa ja tästä seuraava metodinen moninaisuus ja kirjavuus. Usein soveltavan kielentutkimuksen kirjallisuudessa erityyppisten menetelmien soveltamista samassa tutkimuksessa pidetään ansiona ja tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (ks. esim. Lazaraton 1995: 463). Voidaan esimerkiksi pyrkiä tutkimuskohteena olevan ilmiön ristiinvalottamiseen usean menetelmän avulla. Tällainen *triangulaatio* on kyseessä, kun vaikkapa jonkin viestintäongelman selvittämiseksi järjestetään kysely (esim. kyselylomakkeella), tehdään haastatteluja ja toteutetaan vielä nauhoitettuun puheaineistoon perustuva analyysi.

Eri tieteenaloilla vakiintuneiden menetelmien irrottaminen taustastaan ja yhdistäminen uudessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Menetelmien valintaan liittyy päätöksentekoa, jossa joudutaan ottamaan kantaa myös niihin kytkeytyviin esioletuksiin ja käsityksiin tutkittavan todellisuuden ja tiedon luonteesta. Erilaiset, jopa ristiriitaiset käsitykset tutkimuksen kohteesta ja keinoista, joilla siitä on mahdollista saada tietoa, tekevät eri aineistojen ja niiden pohjalta tehtyjen havaintojen yhdistämisen ja vertailun vaikeaksi. Jotkut tutkijat ovatkin esittäneet, että yhteismitallisuuteen perustuvan triangulaation sijaan tutkimusongelmaa pyritään valottamaan moniulotteisesti eri aineistoihin ja lähestymistapoihin perustuvien analyysien ja näiden välisen dialogin avulla (esim. Miller 1997). Tällöin rohkaistaan tutkimusalueiden ja koulukuntien usein keino-

koisten rajojen ylittämiseen ja tuoreiden näkökulmien hakemiseen, mutta samalla hyväksytään se, että erilaiset menetelmät antavat vastauksen erilaisiin kysymyksiin ja tuottavat erilaisen näkemyksen tutkimuksen kohteesta.

3 TAUSTAOLETUKSET MUOKKAAVAT TIETOA

Menetelmien moninaisuuden ongelmaa on hyödyllistä tarkastella tieteellisen paradigman käsitteen avulla. Paradigma kattaa ne taustaoletukset ja sitoumukset sekä toimintamallit, joita tutkija – joskus tiedostamattaan – noudattaa omassa työssään ja toiminnassaan (tarkemmin ks. Niiniluoto 1983, Koskiaho 1990, Syrjälä ym. 1994, Hirsjärvi ym. 1997). Kyseessä ovat luonteeltaan filosofiset ja usein piilevät perusoletukset, joihin tutkija tukeutuu ja jotka ohjaavat tutkimuksen teoreettisia ja metodisia valintoja. Paradigmaan kuuluvia taustaoletuksia ovat *ontologiset* kysymykset (käsitukset ihmisen olemassaolosta ja maailman/todellisuuden luonteesta), *epistemologiset* kysymykset (käsitukset tiedon luonteesta, sen saatavuudesta ja rajallisuudesta sekä tutkijan suhteesta saatavilla olevaan tietoon) ja *metodologiset* kysymykset (käsitukset menetelmistä, joilla uutta tietoa on mahdollista ja järkevää hankkia). Kielentutkijan taustaoletuksista löytyvät käsitukset mm. kielen luonteesta, kielen ja ihmisen suhteesta sekä kielen ja maailman tai yhteisön suhteesta (esim. nähdäänkö kieli kognitiivisena vai sosiaalisena ilmiönä), oletukset kielestä saatavilla olevan informaation luonteesta ja tutkijan roolista sen hankkimisessa sekä käsitukset sopivista keinoista ja menetelmistä, joilla tuota informaatiota tavoitellaan.

Soveltavan kielentutkimuksen edustajalle tärkeitä ovat myös lukuisat muut tutkimuksen perusratkaisuja ohjaavat kysymykset. *Teleologinen* kysymys tutkimuksen tarkoituksesta kohdistuu tutkimuksen yleisiin tavoitteisiin ja yhtymäkohtiin teoreettisiin ja käytän-

nöllisiin ongelmiin. Metodologisten kysymysten joukkoon kuuluvat myös tutkimukseen liittyvät eettiset ratkaisut sekä viime vuosina esiin nousseet poliittiset ja ideologiset ongelmat: tutkiessaan ihmisten kieltä yksilön ja yhteisön näkökulmasta, soveltavaa kielentutkimusta tekevä tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan omaa suhdettaan tutkittaviin ja tutkimuksensa mahdollisiin vaikutuksiin sekä ottamaan vastuuta näistä.

Paradigmaan kuuluvien taustaoletusten vaikutus yltää koko tutkimusprosessiin: ne ohjaavat hallitusti tai tiedostamatta teoria- ja käsitevalintoja, päätymistä johonkin empiiriseen tutkimustyyppiin tai -strategiaan (esimerkiksi kokeelliseen tutkimukseen tai laadulliseen tapaustutkimukseen) ja koskevat tätä kautta myös käytännöllisiä, esimerkiksi tutkimusaineiston keruuseen liittyviä menetelmätarkoituksia. Taustaoletukset näkyvät lopulta myös tutkimusraportin kielessä, jopa niin, että toisenlaista paradigmaa ja sen näkemyksiä edustavan tutkijan on vaikea ymmärtää toisenlaisen raportin sisältöä.

Nykyistä soveltavaa kielentutkimusta ei voi kuvata yhden tai edes muutaman selkeän paradigman avulla. Sitä ohjaavat monet, osin vielä muotoaan hakevat ja myös sisäisesti ristiriitaiset koulukunnat ja niiden ylläpitämät taustaoletusten kimput (ks. esim. Grotjahn 1987, Nunan 1992, Davis 1995, Lazaraton 1995). Tarkastelemme seuraavassa neljää yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen jäsentämiseen esitettyä paradigmaa, jotka käsityksemme mukaan antavat viitteitä myös soveltavan kielentutkimuksen viimeaikaisesta kehityksestä. Nämä ovat positivismi, postpositivismi, kriittinen teoria ja konstruktivismi (Guba & Lincoln 1994). Positivismilla tarkoitetaan luonnontieteiden maailmankuvaan perustuvaa tiedekäsitystä, joka on pitkään vaikuttanut myös yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden ajattelutapaan (tarkemmin ks. esim. von Wright 1987, Alasuutari 1994). Postpositivismi viittaa positivististen tutkimus-suuntausten piirissä viime vuosikymmenten aikana tapahtuneeseen kehitykseen ja yrityksiin vastata sitä vastaan suuntautuneeseen

kritiikkiin. Kriittinen teoria on nimitys usealle eri suuntaukselle (esim. marxismi ja feminismi), ja se kytkeytyy postmodernistiseksi nimitettyyn ajattelutapaan. Konstruktivismi³ kattaa myös useita suuntauksia, mutta eroaa kriittisestä teoriasta sekä taustaltaan että lähtökohdiltaan. Guban ja Lincolnin (1994: 105, 117) tyypittelyä mukailten näiden eri ajattelutapojen suhtautumista keskeisiin taustaoletuksiin, tutkimustoiminnan tavoitteisiin ja tutkijan rooliin voidaan havainnollistaa kuvion 1 mukaisesti.

3.1 Positivismi

Positivismiin perusoletuksiin kuuluu käsitys todellisuudesta yhteneväisenä, luonnonlakien kaltaisten ehtojen hallitsemana tilana. Tätä voidaan nimittää naiiviksi realismiksi (Cuba & Lincoln 1994: 109). Tutkijan tai havainnoitsijan suhde havaittavaan todellisuuteen ja siitä saatavaan informaatioon nähden ongelmattomana ja dualistisena siten, että tutkijan (subjektin) tehtävänä on löytää olemassa oleva tieto tutkittavasta kohteesta (objektista) vaikuttamatta siihen millään tavalla. Jos tällaista vaikutusta on havaittavissa, se pyritään eliminoimaan eri keinoin, jotta tutkimustieto olisi luotettavaa. Tyypillinen positivistiseen perinteeseen kuuluva tutkimusasetelma on kokeellinen: tutkittava ilmiö eristetään ympäristöstään, ja tilanne yksinkertaistetaan siten, että ilmiöön vaikuttavat tekijät ovat kontrolloitavissa, jolloin niiden vaikutusta on mahdollista tarkastella erik-

³ Konstruktivismiin käsitettä käytetään eri tavalla eri tieteenaloilla. Kasvatustieteissä se kytkeytyy ihmisen toiminnan ja kognitiivisten prosessien tutkimukseen perustuvaan käsitykseen oppimisesta (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1997). Sosiologisessa tutkimuksessa sillä viitataan käsityksiin tiedon ja todellisuuden sosiaalisesta konstruoinnista. Erityisesti sosiaalipsykologiassa on alettu suosia konstruktionismin käsitettä puhuttaessa tutkimussuuntauksista, joissa korostetaan perinteisesti yksilöllisinä pidettyjen kokemusten, käsitysten ym. sosiaalista rakentumista (Burr 1995). Käytämme termiä konstruktivismi tässä Guban ja Lincolnin (1994, ks. myös Schwandt 1994) tavoin.

	Positivismi	Postpositivismi	Kriittinen teoria ja tutkimus	Konstruktivismi
Ontologia suhtautuminen todellisuuteen	naiivi realismi 'oikea', havaittava todellisuus	kriittinen realismi 'oikea' todellisuus vain osittain havaittavissa	historiallinen realismi historiallinen todellisuus, arvojen muokkaama	relativismi 'konstruoidut' tilanteiset todellisuudet
Epistemologia suhtautuminen tietoon	dualistinen objektiivinen löydökset tosia	lievennetty dualismi objektiivinen löydökset luultavasti, todennäköisesti tosia	transaktionaalinen subjektiivinen löydökset arvosidonnaisia, tosia tietystä näkökulmasta	transaktionaalinen subjektiivinen löydökset syntyvät tutkijan ja tutkitavan vuorovaikutuksessa
Metodologia tiedonhankintamenetelmä	kokeellinen manipulatioon perustuva hypoteesien testaus	pääosin manipulatioon perustuva; myös kvalitatiivisia menetelmiä	dialoginen dialektinen	hermeneuttinen dialektinen
Tavoitteet	todellisuuden selittäminen ja ennustaminen	sama	todellisuuden kritiikki ja muuttaminen	todellisuuden ymmärtäminen 'rekonstruointi'
Tutkijan rooli 'ääni'	'puolueeton' tieteentekijä; asiantuntija	sama	muutosta etsivä aktivisti, jonkin asian ajaja	innostunut osallistuja, yksi ääni vaikuttamassa 'moniaäniseen' tulkintaan

KUVIO 1. Neljä paradigmaa ja niiden taustaoletuksia.

seen tai yhdessä (tarkemmin esim. Niskanen 1994, Nunan 1992; katso myös liite 1). Tutkimuksen löydöksiä pidetään tosina, jos kokeen tulokset vahvistuvat uusissa vastaavissa testeissä tai kokeissa.

Soveltavassa kielentutkimuksessa positivistinen suuntaus on vaikuttanut esimerkiksi sellaisessa kielenoppimisen tutkimuksessa, joka pyrkii selvittämään oppimiseen liittyviä tekijöitä psykologiasta lainattujen kokeellisten menetelmien avulla (ks. esim. Larsen-Free-

man & Long 1991, Brown 1995, Hudson 1992, Hudson ym. 1995). Tämän tyyppisen tutkimuksen saavutuksiin kuuluu monien kielenoppimisen peruskysymysten teoreettinen jäsentäminen ja empiirinen tarkastelu. Nykykäsityksen mukaan suuntauksen suurimmat ongelmat puolestaan liittyvät sen näkemyksiin kielen ja sen oppimisen luonteesta: suuntaukselle on ollut ominaista mentalistinen, behavioristinen ja individualistinen käsitys kielestä, jossa oppiminen eristetään yksilöä koskevaksi ilmiöksi ja sen sosiaaliset sekä kulttuuriset ulottuvuudet sivuutetaan (Davis 1995: 428, Firth & Wagner 1996).

3.2 Postpositivismi

Positivismiin luonnontieteisiin perustuvan maailmankuvan horjumisen on johtanut uusiin kriittisiin tapoihin suhtautua todellisuuteen ja siitä saatavaan informaatioon. Sen sijaan että tutkimuksella pyrittäisiin totuuteen tai totuudenkaltaiseen tietoon, postpositivistisessä suuntauksessa on hyväksytty tutkimuksen avulla saatavissa olevan tiedon rajallisuus ja todellisuuden pakeneva luonne. Pyrkimyksenä on edelleen mahdollisimman tarkka ja totuudenmukainen kuva tutkittavasta ilmiöstä, mutta tiedon tavoittelussa korostetaan kriittisyyttä, metodista monipuolisuutta ja tutkimustiedon jatkuvaa arviointia ja testausta (kriittinen realismi) (Guba & Lincoln 1994: 110). Sen sijaan että luotettaisiin tutkijan omaan kykyyn havaita ja tarkkailla luotettavasti todellisuuden ilmiöitä, korostetaan tarkastelunäkökulman objektiivisuutta ja ulkopuolisten kriteereiden merkitystä tutkimustulosten arvioinnissa. Samoin kuin positivismissa, tutkimustiedon luotettavuus määräytyy jatkotutkimuksen kautta. Tutkimustuloksia ei kuitenkaan pidetä enää sinänsä tosina, vaan mahdollisesti tai todennäköisesti tosina.

Puhtaan kokeellisen tutkimusasetelman sijaan postpositivistisesti suuntautuneessa tutkimuksessa korostetaan tarvetta lähestyä tutkit-

tavaa ongelmaa useasta näkökulmasta erilaisia menetelmiä soveltaen. Tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa annetaan enemmän painoa luonnollisen ja manipuloimattoman aineiston käytölle ja korostetaan eri lähestymistapojen etuja tutkimusongelman monipuolisessa tarkastelussa (ks. myös liite 1). Perinteisten kvantitatiivisten menetelmien rinnalle on tullut yhä enemmän laadullisen tutkimuksen työtapoja ja teoreettisen ja metodisen yksimielisyyden ihanne on väistymässä. Soveltavan kielentutkimuksen alueella tämäntyyppinen kehitys on nähtävissä esimerkiksi kielen oppimisen ja kielitaidon tutkimuksessa, jossa on korostettu metodista monipuolisuutta ja eri menetelmien tarjoamia ristiinvalotusmahdollisuuksia (ks. esim. Chaudron 1987, Seliger & Shohamy 1989, Kasper & Dahl 1991, Nunan 1992). Esimerkiksi opetusviestinnän tarkastelu eri osapuolten näkökulmasta vaikkapa haastattelu- ja havainnointi- ja vuorovaikutusaineistoja ja näihin soveltuvia analyysimenetelmiä yhdistämällä on noussut tärkeäksi osaksi kielenoppimisen tutkimusta. Monimetodinen lähestymistapa on herättänyt keskustelua eri menetelmien eduista ja rajoituksista ja innovatiivisista tavoista yhdistellä erilaisia menetelmiä samassa tutkimuksessa. Kuten edellä on jo todettu, erilaiset menetelmät eivät kuitenkaan anna yhdenmukaista kuvaa tutkimuskohteesta, eikä metodinen monipuolisuus siten välttämättä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Esimerkiksi käytettäessä haastatteluaineistoa osana tutkimusta on tärkeää ottaa huomioon myös haastattelutilanteen vuorovaikutuksellinen puoli: haastattelussa tuotettu informaatio on vuorovaikutusprosessin tulos ja siten luonteeltaan erilaista kuin esimerkiksi kyselylomakkeesta poimittu numeroiksi koodattu informaatio.

3.3 Kriittinen teoria

Kriittisen teorian eri suuntaukset poikkeavat ratkaisevasti kahdesta edellisestä paradigmasta. Kriittisessä paradigmassa suhdetta todelli-

suuteen ohjaa historiallinen realismi: sen mukaan objektiivisesti havaittavaa erillistä todellisuutta ei ole, vaan meitä ympäröivä todellisuus on historiallisten kehitysprosessien ja erilaisten sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten valtarakenteiden muokkaama (Guba & Lincoln 1994: 110). Todellisuutta ei siis voi irrottaa historiallisesta ajankohdasta ja siinä vallitsevista olosuhteista. Siten tutkijan ja tutkimuksen kohteen suhde ei myöskään voi olla näistä olosuhteista riippumaton, vaan tutkijan näkökulma on aina subjektiivinen ja erityinen, arvojen tai ideologian läpäisemä. Guba ja Lincolnin (1994: 110) mukaan tämä näkökulma kyseenalaistaa ontologisten ja epistemologisten kysymysten välisen eron: kriittisen näkemyksen mukaan tutkittavasta todellisuudesta saatavilla oleva tieto on väistämättä sidoksissa tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutussuhteeseen. Tieto on aina luonteeltaan subjektiivista, eikä tutkijan lähtökohdista ja arvoista vapaata tutkimustietoa ole mahdollista tuottaa.

Tutkimusmetodologian luonteeseen kuuluu dialogisuus ja dialektisyys: tiedon karttuminen perustuu jatkuvaan vastakkaisten tai eriävien käsitysten keskinäiseen kilpailuun. Tutkijan ja tutkimuskohteen sekä eri tutkijoiden ja heidän tulkintojensa välisen dialogin ajatellaan kyseenalaistavan sekä muuttavan vanhoja, historiallisiin harhakäsityksiin perustuvia totuuksia ja siten synnyttävän uusia ajattelutapoja. Tutkimusprosessi lisää tietoisuutta ja kriittistä suhtautumista yleisinä pidettyihin totuuksiin ja edistää pyrkimyksiä kohti muutoksia.

Kriittinen suuntaus on vallannut alaa myös soveltavassa kielen tutkimuksessa. Erityisesti kriittinen diskurssianalyysi (esim. Pietikäinen 2000) on kyseenalaistanut kielentutkimuksen lähtökohtia ja nostanut esiin uusia tutkimusongelmia. Kielenoppimisen tutkimuksessa suuntaus näkyy etenkin lisääntyneenä kritiikkinä positivistisen ja postpositivistisen tutkimuksen perusoletuksia kohtaan. Kontrolloidun tutkimusasetelman ihanteelle rakentuvia menetelmiä ja niihin perustuvia tuloksia on kyseenalaistettu ja vaadittu kielenoppimisen

ja opettamisen kysymysten tarkastelua laajemmin suhteessa sosiaali-
seen kontekstiin ja siinä vaikuttaviin poliittisiin ja ideologisiin kysy-
myksiin. (Roberts ym. 1993, van Lier 1994, Pennycook 1994, Duff
& Early 1996, Holliday 1996).

Myös tutkimuksen tavoitteissa ja tutkijan roolissa korostuu
poliittinen tai ideologinen sitoutuneisuus: tutkija ei pyrikään noudat-
tamaan perinteisen tieteen arvovapaata ideaalia, vaan ottaa kantaa ja
argumentoi näkemystensä puolesta sekä pyrkii vaikuttamaan päätök-
sentekoon tai keskusteluun tutkimuksen kohteesta (ks. esim. Penny-
cook 1994, Rampton 1992, 1995). Tämä puolestaan vaikuttaa tutki-
musmetodologiaan ja -prosessiin. Esimerkiksi Cameron ym. (1992,
1993) kiinnittävät huomiota monimutkaisiin valtasuhteisiin tutkijan
ja tutkittavien välillä ja esittävät oman ehdotuksensa tutkimusproses-
sin hallintaan. Heidän mukaansa tutkimusprosessin valtasuhteita voi
ja tulee purkaa esimerkiksi informaatiota jakamalla (esim. olemassa
olevan tutkimustiedon tuominen tutkittavien ulottuville), ottamalla
tutkittavat mukaan aineiston käsittelyyn ja analyysiin ja keskustele-
malla heidän kanssaan tutkimuksen tuloksista (Cameron ym. 1992,
1993). Tällaisen emansipoivan tutkimusihanteen anti on uudella
tavalla tiedostava käsitys tutkimusprosessista ja sen valinnoista. Sen
yhtenä keskeisenä ongelmana on pidetty yksipuolisuutta: jos vaikka-
pa vuorovaikutusaineistoa lähestytään teorian pohjalta määriteltyjen
valtasuhteiden näkökulmasta, analyysia tai tulkintaa ohjaavat ennak-
kokäsitykset saattavat jopa estää tutkijaa tekemästä havaintoja, jotka
eivät sovi yhteen lähtökohtien kanssa.

3.4 Konstruktivismi

Konstruktivismia, samoin kuin kriittistä paradigmaa, voidaan pitää
kokoavana nimityksenä usealle erilaiselle tutkimussuuntaukselle.
Konstruktivismiin todellisuuskäsitystä voidaan nimittää relativismik-
si: todellisuuksia on useita, ne ovat aika- ja paikkasidonnaisia, ja ne

syntyvät (ne konstruoidaan) ihmisten toiminnan ja kokemusten kautta (Guba & Lincoln 1994: 110–111). Todellisuuskonstruktio eivät sinänsä ole tosia tai epätosia, vaan erilaisia, enemmän tai vähemmän sofistikoituneita tai tietoon pohjautuvia. Ne eivät myöskään ole muuttumattomia eivätkä välttämättä yhteneväisiä, vaan rinnakkain saattaa esiintyä erilaisia, jopa vastakkaisia käsityksiä. Samoin kuin kriittisessä paradigmassa, konstruktivistisessä ajattelutavassa tutkijan ja tutkittavan suhde mielletään vuorovaikutukseen perustavaksi. Tutkimustulokset eivät ole tutkijan löydöksiä olemassa olevasta todellisuudesta, vaan tutkimusprosessin tuotteita. Metodologia perustuu dialektiseen vuorovaikutukseen ja tulkintaprosessiin, jossa kuva tutkittavasta rakentuu ja tarkentuu analyysiprosessin jatkuessa ja havaintojen syventyessä. Tulosten ja tulkintojen merkittävyys selviää erilaisten näkemysten yhteentörmäysten ja vertailun kautta.

Kielen käytön ja oppimisen tutkimuksessa yleistyneet laadullisen tutkimuksen suuntaukset heijastavat ainakin osittain konstruktivistisiä taustaoletuksia. Etnografisessa, diskurssianalyttisessä ja sosiolingvistisessä tutkimuksessa on tarkasteltu kieltä ja sen oppimista sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta (esim. Watson-Gegeo 1988, Davis 1995, Rampton 1995, Firth 1996, Schachter & Gass 1996). Nämä suuntaukset ottavat vaikutteita antropologiasta, sosiologiasta ja kulttuurintutkimuksesta ja hyödyntävät esimerkiksi etnografisia ja vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmiä. Keskustelu kieltä ja sen oppimista koskevan tiedon hankinnan menetelmistä osoittaa myös eri lähtökohdista tehtyjen tutkimusten vertailun vaikeuden: voiko vaikkapa konstruktivistisiin perusoletuksiin perustuvaa tietoa ja sen merkittävyyttä ylipäätään arvioida samalla tavalla kuin esimerkiksi postpositivistisen kielenoppimistutkimuksen tuomaan informaatioon?

3.5. Kohti moninaisuutta

Vaikka edellä käsitellyt paradigmat eivät ole selvärajaisia eikä yksittäisiä tutkimuksia ole useinkaan helppo sijoittaa niihin, ne jäsentävät jossain määrin soveltavan kielentutkimuksen nykyistä monitahoista tutkimusalueetta. Niissä näkyy toisaalta tutkimuksen lähtökohtien kehitys pois päin luonnontieteiden pohjalta syntyneistä perinteisistä tutkimusihanteista ja -tavoitteista kohti moniulotteisempia ja kompleksisempia näkemyksiä tutkijan suhtautumisesta tutkimuksen kohteeseen, tietoon ja tutkimusmenetelmiin. Toisaalta paradigmoissa tiivistyvät tutkimuskäsitykset heijastavat eri tutkimussuuntausten kohdistumista erilaisiin kysymyksiin ja tavoitteisiin: siinä missä postpositivistisesti suuntautuneet tutkimukset pyrkivät empiirisen tarkastelun avulla lisäämään yleistä tietämystä tutkittavista kielen käytön piirteistä ja etsimään tiedolle konkreettisia sovelluksia, kriittisen tutkimuksen tavoitteena voi olla yhteiskunnassa vallitsevien käytäntöjen tuominen tietoisien kritiikin kohteeksi ja argumentoida muutoksen puolesta.

Taustasitoumusten moninaisuus ja heterogeenisyys selittää myös sen, miksi soveltavan kielentutkimuksen lähtökohdista, tavoitteista ja menetelmistä on olemassa useita, keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. Vaikka tämä on ongelmallista tutkimuksenteon kannalta, paradigmojen ja niiden taustaoletuskipppujen tunnistaminen antaa tutkijalle keinoja pohtia omaa suhdettaan tutkimuksen peruskysymyksiin ja asemaansa ajankohtaisessa keskustelussa. Peruskysymysten tietoinen pohtiminen taas voi valmentaa harkittuun päätöksentekoon tutkimusprosessin eri vaiheissa sekä auttaa vertailemaan erilaisia käytettävissä olevia tutkimusstrategioita. Tällaisen vertailun pohjalta on mahdollista tehdä selkeästi perusteltuja ratkaisuja käytännön tutkimustyössä ja ohjautua tutkimusongelman ja tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisten menetelmien käyttöön.

4 MÄÄRÄ, LAATU JA TUTKIMUKSEN VALINNAT

4.1 Tutkimusten tyypittelystä

Yksi tapa jäsentää monitieteisen ja soveltavan tutkimusalueen kirjavaa todellisuutta on erottaa toisistaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen perinne. Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla on positivistinen ajattelutapa ja hypoteettis-deduktiivinen malli: keskeistä ovat aiemman tutkimuksen ja teorian pohjalta johdetut hypoteesit ja niiden testaaminen esimerkiksi kokeellisen menetelmän avulla. Aineisto analysoidaan tyypillisesti tilastollisin menetelmin. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen taustalla taas on joukko ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa pohdiskelevia filosofisia ja metodologisen ajattelun suuntauksia (symbolinen interaktionismi, fenomenologia, etnometodologia), jotka poikkeavat luonnontieteiden mallin mukaisesta positivistisesta ajattelusta (Hirsjärvi ym. 1997, Davis 1995). Postpositivististen ja konstruktivististen näkemysten kehittyessä on pyritty eroon kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen lähestymistavan vastakkainasettelusta ja esitetty vaihtoehtoisia luokitteluja, joissa otetaan huomioon myös erilaiset tavat yhdistää kvantitatiivisia ja laadullisen tutkimuksen menetelmiä (ks. esim. Grotjahn 1987, van Lier 1988, Seliger & Shohamy 1989, Nunan 1992, 1996, Silverman 1993). Tutkimustyyppejä hahmoteltaessa voidaan tarkastella eri suuntausten suhdetta esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin.

- *suhtautuminen tutkittavaan ilmiöön*: ymmärretäänkö kielen ilmiö analyttisesti (erillisistä osista koostuvaksi) vai synteettisesti eli kokonaisvaltaisesti?
- *tutkimusasetelman luonne*: onko tutkimustilanne (jossain määrin) manipuloitu vai luonnollinen?
- *aineistotyyppi*: koostuuko aineisto numeroista, joilla on koodattu joitakin tutkittavia tekijöitä, kielestä (esim. muodot ja merkitykset

tekstissä tai nauhoitetussa puheessa) vai sisältykö aineistoon sekä numeerista että kielellistä materiaalia?

- *analyysimenetelmät*: analysoidaanko aineisto tilastollisin menetelmin vai laadulliseen erittelyyn, kuvaukseen ja tulkintaan perustuvien menetelmin? käytetäänkö molempia menetelmiä?

Näin on mahdollista erottaa tutkimuskenttään eri tavoin sijoittuvia, erilaisiin valintoihin perustuvia tutkimustyyppisiä. On tutkimuksia, joissa hyödynnetään manipuloitua tutkimusasetelmaa, mutta laadullisia analyysimenetelmiä tai toisaalta luonnolliseen kieliaineistoon perustuvia tutkimuksia, joissa aineistoa analysoidaan sekä laadullisin että kvantitatiivisin menetelmin (tarkemmin esim. Nunan 1992).

Havainnollistaaksemme soveltavassa kielentutkimuksessa käytettyjä tutkimusasetelmiä ja niistä saatavia aineistotyyppisiä esitämme näistä liitteessä 1 tiivistetyn katsauksen. Asetelmat ja samalla aineistotyyppit voidaan karkeasti jakaa muutamaan luokkaan niiden luonnollisuuden mukaan esimerkiksi liitteen esittämällä tavalla (ks. myös Scholfield, 1995). Luokat eivät aina ole selvärajaisia, mutta ne havainnollistavat aineistojen moninaisuutta ja niiden tarjoamia tutkimuskohteita. Tutkimustilanteen luonnollisuuden arviointi perustuu pitkälti siihen, miten tietoisia tutkittavat ovat tutkimuksen kohteena olostaan ja millainen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä vallitsee. Täysin luonnollisena voitaneen pitää vain sellaista tutkimusaineistoa, joka on koottu tutkittavien tietämättä. Mitä enemmän tutkimustilannetta manipuloidaan, sitä tietoisempia tutkittavat ovat siitä, että ovat tarkkailun kohteena, vaikkeivät tarkalleen tietäisikään, mikä on tutkimuksen tarkoitus. Monimutkaisemmaksi luonnollisuuden arviointi käy tarkasteltaessa tutkijan suhdetta tutkittaviin. Sekä täysin luonnollisissa että manipuloituissa tilanteissa tutkijan ja tutkittavien välinen suhde on etäinen: yleensä heidän välillään ei ole suoraa vuorovaikutusta tai sitten se rajoittuu tilanteen kontrollointiin liittyvään viestintään (esim. tutkija valvoo koetta tai testitilannetta). Tällainen tilanne vallitsee todennäköisimmin

sellaisissa tutkimussuunnissa, jotka pyrkivät objektiiviseen tutkimuskohteen tarkkailuun ja haluavat välttää mitenkään vaikuttamasta siihen. Suuntaukset, joissa tutkijan osallistuminen tutkimustilanteeseen ja tietty subjektiivisuus hyväksytään väistämättömänä osana tutkimusprosessia, käyttävät puolestaan usein sellaisia aineiston keruutapoja, joissa tutkijan ja tutkimuksen kohteen välillä on jatkuva vuorovaikutusta.

Tutkijan ja tutkittavan suhteeseen liittyy myös monia eettisiä ja poliittisia kysymyksiä, joihin voimme tässä yhteydessä vain lyhyesti viitata. Esimerkiksi luonnollisen aineiston käyttöön tarvitaan yleensä kohteiden lupa, varsinkin, jos on kyse suullisista kommunikointitilanteista. Samoin on laita vaikkapa kielitesteistä saatavan aineiston: nykyään edellytetään, että testattavilta kysytään lupa testitulosten käyttöön tutkimustarkoituksiin. Jos testitulosten alkuperäinen tarkoitus on vaikkapa todistuksen antaminen kielitaidosta, tulosten käyttäminen muuhun tarkoitukseen, esimerkiksi jonkin kielellisen ilmiön tutkimukseen edellyttää luvan hankkimista. Tutkimuseettisiä kysymyksiä ovat käsitelleet yleisellä tasolla esim. Heinonen ja Kostiainen (1996) ja Palmroth ja Nurmi (1996). Eri aloilla hyväksyttäviksi muotoutuneista käytänteistä löytyy tietoa tutkimusraporteista ja julkaisuista sekä tutkimusalan tiedotusfoorumeilta esim. internetistä (ks. esim. British Association of Applied Linguistics yhdistyksen kotisivut <http://www.baal.org.uk/>).

Olipa tutkimusten tyypittely millainen tahansa, tutkimusprosessin kuluessa eteen tulevien valintojen tulisi perustua päätöksiin, joissa otetaan huomioon tutkimuskohteen ja tutkittavan ilmiön luonne ja tutkimuksen tarkoitus. Erityisesti erilaisia menetelmiä yhdistettäessä on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen kohteen edellytykset ja aineistonkeruutapojen sekä analyysimenetelmienkin asettamat rajat. Koska määrällisen ja laadullisen informaation tuottamisen erilaiset lähtökohdat ja menettelytavat aiheuttavat monenlaista sekaannusta, käsittelemme seuraavassa näitä tarkemmin.

4.2 Määrällinen informaatio ja sen hankkiminen

Kvantitatiivista tutkimusotetta voi periaatteessa käyttää aina, kun aineisto on koodattavissa numeroiksi: yksinkertaisimmillaan kvantifiointi tarkoittaa sitä, että tutkittavasta ilmiöstä yritetään saada tietoa numeroiden avulla pikemmin kuin kielellisen aineiston kuvauksen avulla. Kvantitatiivisen tutkimuksen prototyypinä pidetään usein testiin tai kyselylomakkeeseen perustuvaa tutkimusta. Numeerista aineistoa ovat esimerkiksi testissä annetut pisteet, frekvenssit (esiintymien määrät) ja erilaiset luokittelut (esim. mies – nainen). Numeerista tietoa voi kuitenkin hankkia myös muulla tavoin. Esimerkiksi haastatteluaineistoista tai teksteistä voidaan löytää runsaasti kvantifioitavia ilmiöitä (kuten kysymysten määrä, puheenvuorojen pituus, tiettyjen sanojen määrä, kulttuuriviittausten määrä ja tyyppi). Numeerisen aineiston analyysi toteutetaan tyypillisesti erilaisten tilastollisten menetelmien avulla.

Kvantifioinnissa tietoa tiivistetään: yksinkertaiset numerot kertovat aina vähemmän tutkittavasta ilmiöstä kuin sanallinen kuvaus. Varsinkin silloin, kun tutkimuksen kohteita ja aineistoa on paljon, on usein järkevää tiivistää aineistoa muuttamalla osa siitä numeroiksi, jolloin on mahdollista myös tarkastella ilmiöiden suuria linjoja ja keskimääräisiä ominaisuuksia. Myös silloin, kun halutaan tutkia, miten suuria ilmiöiden väliset yhteydet ja vaikutukset ovat, on tarkoituksenmukaista, joskus jopa välttämätöntäkin, käyttää kvantitatiivista otetta. Usein tällainen tutkimus perustuu huolella suunniteltuun tutkimusasetelmaan, jossa tutkittavat seikat pyritään saamaan esille ja samalla kontrolloidaan sellaisten tekijöiden vaikutusta, joista ei olla kiinnostuneita. Vaikka kvantitatiivinen lähestymistapa voi soveltua hyvinkin monenlaisiin tutkimustilanteisiin, se on edelleen tyypillisintä positivistisesti tai postpositivistisesti suuntautuneelle tutkimukselle, jollaista mm. suuri osa kielitaidon arviointitutkimuksesta on ollut (ks. Kunnan 1997).

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista löytää ainakin seuraavat vaiheet:

1. tutkimushypoteesin muodostaminen, 2. tutkimusasetelman laatiminen, 3. muuttujien määrittely, 4. aineiston keräysvälineiden (mittarien) laatiminen, 5. aineiston kerääminen laaditun mittarin avulla, 6. mittareilla saatujen havaintojen koodaaminen numeroiksi, 7. aineiston laadun tutkiminen, 8. varsinaiset tilastolliset analyysit, ja 9. analyysien tulkinta ja johtopäätösten teko. (Ks. myös Kerlinger 1986.)

4.2.1 Tutkimushypoteesi ja -asetelma

Tyypillisessä kvantitatiivisessa tutkimuksessa lähdetään yleensä jostakin oletuksesta, hypoteesista, joka on johdettu teoriasta tai perustuu jollekin käytännön työssä tehdyille havainnolle. Esimerkiksi kielenopettajalla tai tutkijalla voi olla käsitys, että menetelmä A on parempi vieraan kielen sanojen opetuksessa kuin menetelmä B. Tämä yleisellä tasolla oleva käsitys voidaan sitten muuttaa konkreettiseksi tutkimuskysymykseksi ja -asetelmaksi. Usein tutkimuksessa käytetään tiettyjä asetelmia, jotka esitellään seuraavassa lyhyesti.

Puhdas kokeellinen (eksperimentaalinen) tutkimusasetelma on tyypillisin luonnontieteellisessä tutkimuksessa käytetystä asetelmista. Tyypillisesti asetelman avulla pyritään selvittämään jonkin käsittelyn, esimerkiksi uuden kielenopetusmenetelmän, vaikutusta verrattuna johonkin toiseen käsittelyyn, tässä tapauksessa vaikkapa entiseen opetusmenetelmään (vrt. Erätuuli ym. 1994). Asetelmaan kuuluu yksinkertaisimmillaan kaksi ryhmää: koeryhmä ja kontrolliryhmä (tai vertailuryhmä), joista koeryhmällä opetetaan uudella menetelmällä ja kontrolliryhmällä vanhalla menetelmällä. Kummankin ryhmän oppilaiden kielitaito mitataan ennen opetusta ja uudestaan opetuksen jälkeen. Näitä mittauksia kutsutaan alku- ja loppumittauksiksi. Ryhmien tuloksia vertaamalla sitten päätellään kumpi menetelmä tuottaa paremmat oppimistulokset. Koeasetelman toimivuuden

kannalta on tärkeää, että oppilaat valitaan koe- ja kontrolliryhmiin täysin satunnaisesti. Näin pyritään tasaamaan erilaisten oppimiseen vaikuttavien tekijöiden vaikutusta ryhmien välillä.

Lähes puhdas kokeellinen (kvasieksperimentaalinen) koasetelma eroaa edellisestä vain sen suhteen, ettei koe- ja kontrolliryhmäläisiä valita satunnaisesti. Tämähän on hyvin tyypillistä useimmille opetusta koskeville tutkimuksille, koska vain harvoin tutkija voi valita koehenkilönsä satunnaisesti. Satunnaistamisen sijasta ryhmien samankaltaisuus pyritään varmistamaan vertailemalla niiden taust ominaisuuksia tilastollisesti: mikäli ryhmät eivät näytä oleellisesti eroavan toisistaan, päätellään yleensä, että ne ovat riittävän samantaisia luotettavan tutkimuksen suorittamiselle. Lisäksi on olemassa tilastollisia keinoja ottaa huomioon ja tavallaan neutraloida joidenkin taust ominaisuuksien vaikutus tuloksiin, mikäli näistä on käytettävissä kvantifioitavissa olevaa tietoa.

Sellaisia tutkimusasetelmia, jotka perustuvat jo tapahtuneiden ilmiöiden tarkasteluun ja joissa ei hankita aineistoa etukäteen manipuloidusta tilanteesta, kutsutaan *ei-kokeellisiksi* tai *ex post facto* -tutkimukseksi eli jälkikäteen tapahtuvaksi tutkimukseksi. Tällöin voidaan tutkia erilaisten ilmiöiden yhteyksiä ja syy-seuraussuhteita. Esimerkkeinä voisi mainita tutkimukset asenteiden synnystä tai niiden vaikutuksesta myöhempään toimintaan tai oppimiseen (esim. kouluaikaisen opettajan tai omien kielenkäyttökokemusten vaikutus haluun oppia kieltä koulun jälkeen) tai oppisaavutuksiin vaikuttavien tekijöiden selvittäminen (esim. mikä yhteys opetuksen määrällä, kotitehtäviin käytetyllä ajalla ja vieraskielisten ohjelmien seuraamisella on kielenoppimiseen). Koska jälkikäteen voi olla vaikea luotettavasti selvittää monia tutkimuksen tuloksiin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä, tässä asetelmassa tarkastellaan usein myös jotakin vertailuryhmää tai -ryhmiä, joiden tiedetään eroavan tutkittavasta

joukosta jollakin oleellisella tavalla. Eri oppijaryhmien vertailu voi tuoda mielenkiintoista tietoa ja uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön.

4.2.2 Muuttujien määrittely

Kvantitatiivisen tutkimuksen suunnitteluvaiheessa määritellään mahdollisimman yksiselitteisesti, mitä muuttujia tutkimusasetelma sisältää. Muuttujalla tarkoitetaan mitä tahansa tutkittavan ilmiön ja tutkittavien henkilöiden ominaisuutta, joka voidaan ainakin periaatteessa ilmaista jonkin numeron avulla. Esimerkissämme on ainakin kaksi muuttujaa: ensimmäinen on vieraan kielen sanaston hallinta ja toinen on opetusmenetelmä (menetelmä A ja menetelmä B tai numeroituina 1 ja 2). Itse asiassa sanaston hallinta voi koostua kahdesta muuttujasta: sanastosta kurssin alussa ja kurssin lopussa. Lisäksi asetelmassa voi olla mukana muitakin muuttujia tutkimuksen tavoitteista riippuen, esimerkiksi oppilaan sukupuoli tai asenne kielen oppimiseen.

4.2.3 Aineiston keräysvälineiden (mittarien) laatiminen ja aineiston kerääminen

Asetelman lisäksi tutkijan (tai tutkimusta tekevän opettajan) täytyy valita tai laatia jokin keino operationaalistaa (konkretisoida) hypoteesinsa – ja muuttujansa – joksikin käytännössä toimivaksi tavaksi mitata tai arvioida sanaston oppimista kurssien aikana. Todennäköisesti tällaisessa tilanteessa päädyttäisiin jonkin sanaston osaamista mittaavan testin käyttöön. Testien ja muiden arviointitapojen laatiminen on oma kokonaisuutensa, jolla on ratkaisevakin vaikutus tämäntyyppisen tutkimusasetelman tulosten luotettavuuteen (ks. esim. Huhta ja Takala 1999). Valitettavan moni kvantitatiivinen tutkimus itse asiassa aloitetaan mittarin – testin tai kyselylomakkeen – laatimisesta ilman, että on ensin tarpeeksi tarkasti mietitty, mitä

tutkimuskysymyksiä ja muuttujia mittarin avulla pyritään selvittämään.

Aineisto tutkimukseen hankitaan mittarin avulla eli tässä tapauksessa opettaja järjestää sanastotestin sekä kurssin alussa että sen lopussa kummallekin ryhmälle. Testit voivat tilanteen mukaan olla erilaiset tai samanlaiset. Niiden tarkoitus on kuitenkin erilainen: alkutestillä pyritään saamaan selville ryhmien lähtötaso, kun taas lopputestin tarkoitus on antaa informaatiota opetusmenetelmän vaikutuksesta. Mikäli ryhmien lähtötaso on kovin erilainen, on mahdollista, ja jopa todennäköistä, että mahdollinen ero lopputestin suorituksissa ryhmien välillä ei johdukaan opetusmenetelmästä, vaan yksinkertaisesti siitä, että toiseen ryhmään oli valikoitunut parempia kielenoppijoita kuin toiseen. Järjestämällä alkumittaus voidaan mahdollinen ero lähtötasossa selvittää ja ottaa huomioon.

4.2.4 Havaintojen koodaaminen numeroiksi

Seuraavassa vaiheessa mittarin avulla saadut havainnot koodataan sellaiseen muotoon, että niitä pystytään käsittelemään tilastollisin menetelmin. Käytännössä tämä tarkoittaa mittarin arvojen muuttamista numeroiksi: esimerkiksi jokaisesta oikeasta sanasta oppilas saa yhden pisteen, joka merkitään numerolla 1. Jokaisen oppilaan kaikki testivastaukset koodataan tällä tavalla vaikkapa tekstinkäsittelyohjelmalla tai syötetään suoraan johonkin tilasto-ohjelmaan. Lisäksi kullekin oppilaalle merkitään jokin tunnus, joka voi olla numero tai hänen nimensä, ja se kumpaan ryhmään (A vai B) hän kuuluu. Todettakoon tässä selvyuden vuoksi, että myös kirjaimet ovat hyväksyttäviä merkkejä tilasto-ohjelmien aineistoissa; ohjelmalle vain täytyy kertoa, mitkä muuttujat on koodattu numeroilla ja mitkä kirjaimilla, mikäli haluaa käyttää tällaista 'seka-aineistoa'.

4.2.5 *Aineiston laadun tutkiminen*

Seuraavana on vuorossa vaihe, jota ehkä eniten laiminlyödään tilastollisia menetelmiä käyttävissä tutkimuksissa: aineiston ominaisuuksien ja laadun tarkastelu. Monesti aineistoa analysoidaan hyvinkin monimutkaisin menetelmin kiinnittämättä tarpeeksi huomiota siihen, täyttääkö aineisto menetelmän edellyttämät laatuvaatimukset. Tässä pätee vanha sanonta: 'roskaa sisään, roskaa ulos'. Jo pelkästään kuvailevia tilastoja (esim. vastausten jakaumat) silmäilemällä paljastuvat useimmat virheet, joita aina syntyy aineiston koodausvaiheessa. Jos esimerkiksi jakauman mukaan ryhmässä A on 50 tapausta, ryhmässä B 49 ja ryhmässä Z yksi tapaus, voi tutkimuksen tekijä päätellä tehneensä ainakin yhden virhelyönnin aineistoa koodatessaan, koska hän tietää ryhmiä olevan vain kaksi. Jotkin virheet eivät tietenkään ole näin selvästi havaittavissa, mutta mitä paremmin tekijä tuntee aineistonsa, sitä paremmalla pohjalla hänen havaintonsa ja johtopäätöksensä ovat.

Tilasto-ohjelmat tarjoavat koko joukon erilaisia analyysejä aineiston peruskäsittelyyn. Erityistä huomiota kannattaa kiinnittää muista selvästi poikkeaviin havaintoihin. Ovatko ne todellisia vai koodausvirheitä? Jos ne ovat todellisia, voiko niihin kuitenkin luottaa vai pitäisikö ne tai jotkin niistä poistaa aineistosta? Tällaiset havainnot kannattaa aina tarkastaa yksitellen vastaajan testistä, kyselylomakkeesta tms., sillä varsinkin pienissä aineistoissa erittäin paljon muista poikkeavat havainnot saattavat vaikuttaa ratkaisevasti koko analyysin tuloksiin. Toinen käyttökelpoinen rutiinitarkistus on jakauman normaalisuuden tarkastaminen, joka voidaan tehdä joko silmämääräisesti tarkastelemalla jakaumaa tai tekemällä jokin sitä varten erityisesti laadittu analyysi. Monet tilastomenetelmät edellyttävät, että muuttujan jakauma ainakin suurin piirtein noudattaa normaalijakaumaa, jotta analyysin tuloksiin voisi luottaa. Erinomai-

nen johdatuksen aineiston laadun systemaattiseen tarkasteluun tarjoaa esimerkiksi Davidsonin (1996) kirja.

4.2.6 Tilastolliset analyysit

Yleensä kvantitatiivisissa tutkimuksissa ei tyydytä aineistoa kuvaileviin tilastollisiin laskelmiin (jakaumat, keskiarvot, jne.), vaan niiden jälkeen – ja mahdollisten aineiston korjausten ja muutosten jälkeen – suoritetaan erilaisia pitemmälle meneviä inferentiaalisia eli tilastollisen päättelyn mahdollistavia analyyskejä. Nykyään nämäkin analyysit tehdään tietokoneen ja tilastollisten ohjelmien avulla, joista käytetyimmät Suomessa lienevät SPSS ja SAS. Esimerkkitapauksessa tällainen analyysi olisi opetusryhmien sanastotestien pistemäärien vertailu t-testin avulla (olettaen, että pistemäärät ovat kutakuinkin normaalisti jakautuneita, mikä on t-testin luotettavan käytön edellytys). Seuraavassa vaiheessa tulokset täytyy osata tulkita tietokoneohjelman tulostuksesta. Tässä tapauksessa keskeisintä on ymmärtää, eroavatko ryhmien pisteet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (parvon tarkastelu). Mainittakoon, että monet tilastolliset menetelmät tuottavat vielä tässä vaiheessa diagnostista tietoa aineiston laadusta. Tämän tiedon avulla tutkimuksen tekijä voi päätellä, täyttääkö aineisto menetelmän käytölle asetetut vaatimukset. Tyypillisesti mm. monimuuttujainen varianssianalyysi (MANOVA) ja faktorianalyysi sisältävät paljon näitä aineiston laadun testejä.

Tilastollisia perusmenetelmiä on useita kymmeniä, ja sopivan menetelmän valinta voi näin tuntua vaikealta. Päätös tehdään kuitenkin muutaman keskeisen seikan perusteella: tutkijan on otettava huomioon tutkimuksen luonne (esim. ryhmien vertailu, yhteyksien etsiminen), muuttujien tyyppi (luokittelu-, järjestys-, välimatka- tai suhdelukuasteikollinen), muuttujien lukumäärä ja muuttujien jakauma (normaalijakauma vai ei). Käytännönläheisiä ohjeita menetelmien valintaan tarjoavat Brownin (1992a, 1992b) ja (1988) ja

Scholfieldin (1995) oppaat. Myös SPSS-ohjelman opaskirjat (Norušis 1982, 1990) ovat samalla myös johdatuksia tilastollisten menetelmien käyttöön.

4.2.7 *Analyysien tulkinta ja johtopäätösten teko*

Lopuksi tutkimuksen tekijän täytyy tulkita tilastollisten analyysien tulokset suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Mitä ne kertovat tutkittavasta asiasta? Kuinka varmaa tieto on? Aiheuttivatko aineiston tai valitun tutkimusasetelman ja analyysimenetelmän mahdolliset puutteet epävarmuutta löydöksiin? Ovatko mahdolliset tilastollisesti merkitsevät havainnot myös sisällöllisesti tärkeitä ja merkittäviä? Mitä johtopäätöksiä tai seurauksia tutkimuksen tuloksista on? Mitä pitäisi vielä tutkia tarkemmin?

Kvantitatiivisen tutkimuksen raportoinnissa noudatetaan monesti tiettyjä tarkasti määriteltyjä periaatteita, varsinkin jos tutkimuksessa on käytetty inferentiaalisia tilastomenetelmiä. Tilastollisten analyysien tuloksista on yleensä tarpeen raportoida tietyt perusasiat, joiden perusteella tutkimuksen lukija voi päätellä ovatko tehdyt päätelmät ainakin tilastolliselta kannalta perusteltuja. Näitä ovat tärkeimmät kuvailevat tilastot (esim. keskiarvot ja -hajonnat ja jakauman vinouden tunnusluvut) ja inferentiaalisten menetelmien osalta merkitsevyytaso (p-arvo), kulloisenkin tilastollisen tunnusluvun eli suureen arvo (esim. t-arvo, tai varianssianalyysissä F-arvo) ja vapausasteiden lukumäärä. Menetelmästä riippuen raportoitavat tunnusluvut ovat hiukan erilaisia, ja parhaiten asian saanee selville tutustumalla oman tieteenalansa kansainvälisiin julkaisuihin ja katsomalla, millä tavoin tilastollisia menetelmiä niissä raportoidaan.

Tulosten tulkinnassa yksi ratkaisevimpia kohtia on katsoa, mitkä tilastollisista analyyseista tuottivat ns. tilastollisesti merkitsevän tuloksen, koska yleensä vain ne katsotaan raportoimisen arvoiksi. Perinteisesti on sovittu, että lasketun ilmiön tulee saavuttaa

vähintään 95 %:n merkitsevyystaso, tai oikeemmin todetaan, että tutkittu havainto pitää 95 %:n todennäköisyydellä paikkansa. Tämä ilmaistaan p-arvolla, jonka tulisi siis olla 0.05 tai sitä pienempi, ennen kuin uskalletaan tehdä se johtopäätös, että havainto ei johdu vain sattumasta. On tärkeä ymmärtää, ettei tilastollisen testin tulos ole absoluuttisen tarkka, vaan vain arvio todennäköisyydestä. Vieläkin tärkeämpää on tajuta, ettei tilastollisesti merkitsevä tulos vielä tee havainnosta mitenkään tärkeää tai merkittävää. Se määräytyy muiden seikkojen perusteella, jotka tutkijan on harkittava koko tutkimusasetelmansa ja -kysymyksensä perusteella. Olettakaamme, että esimerkissämme kahden eri sanaston opetusmenetelmän vertailusta lopputulos oli, että menetelmä A tuotti 2 % parempia tuloksia kuin menetelmä B, mikä osoittautui tilastollisessa analyysissä merkitseväksi eroksi. Ero on kuitenkin niin pieni, että herää perusteltu epäily siitä, onko tutkimuksen tulos sisällöllisesti merkittävä. Pelkästään sillä perusteella, että toinen menetelmä tuotti 2 % parempia oppimistuloksia ei ehkä sittenkään kannata mainostaa menetelmää ratkaisuna sanaston oppimisen ongelmiin. Merkitsevä tilastollinen ero nimittäin voidaan saada aikaan keinotekoisestikin käyttämällä suurehkoja oppijaryhmiä. Jos taas tutkimuksessa olisi havaittu todella tuntuva ero, esimerkiksi 25 %, kyse saattaisi silloin olla laadullisestikin tärkeästä ja merkittävästä innovaatiosta sanaston opetuksen alalla.

Kuten edellä on jo todettu, kvantitatiivisia menetelmiä käytetään silloin, kun tarkoitus on tutkia valittujen tekijöiden tai ilmiöiden välisiä suhteita tai keskimääräisiä ominaisuuksia. Menetelmiä käytetään perinteisen kysely- tai koeasetelmaan perustuvan tutkimuksen lisäksi monissa erilaisissa tutkimusotteita ja menetelmiä soveltavissa tutkimuksissa, myöskin laadullisessa tutkimuksessa (tarkemmin ks. Seliger & Shohamy 1989, Nunan 1992, 1996, Silverman 1993). Alasuutarin (1994: 25, 27–28; ks. myös Mäkelä 1990a) mukaan laadullinen tutkimus poikkeaa kuitenkin joissakin suhteissa selvästi

numeeriseen aineistoon perustuvasta tutkimuksesta. Siinä missä numeerisen aineiston analyysin tarkoituksena on systemaattisten, tilastollisten yhteyksien löytäminen, laadullisessa analyysissä tavoitteena on jonkin ilmiön tarkastelu sisäisesti loogisena kokonaisuutena ja ilmiön valottaminen jostakin tietystä tulkintakehyksestä käsin. Yllä mainitun esimerkin kohdalla tämä tarkoittaisi sitä, että sanaston oppimisesta pyrittäisiin tekemään havaintoja oppitunneilta kootun laadullisen aineiston (haastattelut, havainnointiaineisto, nauhoitetut opetustilanteet, tekstit) pohjalta kielelliseen kuvaukseen ja tulkintaan perustuvan analyysin avulla. Tällöin tutkimuksen kohteeksi valikoituisivat esimerkiksi tietyt sanaston opettamiseen ja oppimiseen liittyvät viestintäkäytännöt ja -prosessit opetustilanteen sosiokulttuurisessa kontekstissa.

4.3 Laadullinen informaatio ja sen tulkinta

Ei ole olemassa yhtenäistä tutkimusperinnettä tai menetelmäkokoelmaa, jota voisi nimittää laadullisen tutkimuksen perusparadigmaksi. Sen sijaan laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluu moniin eri tutkimusaloihin ja tieteenfilosofiin perinteisiin pohjautuvia suuntauksia, joilla kaikilla on oma tapansa suhtautua tutkittavaan ilmiöön ja siihen soveltuviin tutkimusmenetelmiin.⁴ Soveltavan kielentutkimuksen alueella tyypillisiä laadulliseen analyysiin nojaavia tutkimuksia ovat etnografiset viestintätilanteiden tutkimukset, diskurssin- ja keskusteluntutkimus, erilaiset tapaustutkimukset, haastattelu- tai narratiiviaineistoihin perustuva tutkimus ja toimintatutkimus.

⁴ Lazaratonin (1995: 460) mukaan voidaan erottaa esimerkiksi seuraavat eri tieteenaloilla vaikuttavat laadullisen tutkimuksen suuntauksat: etnografia (antropologia, sosiolingvistiikka), diskurssianalyysi (kielitiede, sosiologia), etnometodologia (sosiologia), fenomenologia (filosofia), symbolinen interaktionismi (sosiaalipsykologia) ja hermeneutiikka (filosofia, kirjallisuuskritiikki).

4.3.1 Esimerkkinä etnografia

Laadullisen tutkimuksen eri vaiheita ei aina ole yhtä helppo erottaa toisistaan kuin selvästi rajattuihin tutkimusasetelmiin perustuvien kvantitatiivisten tutkimusten. Tutkimuksen valintoja ja etenemistä ohjaavat ensisijaisesti tutkimussuuntauksen traditiot, taustaoletukset ja teoreettiset lähtökohdat. Otamme tässä esimerkkitapaukseksi etnografisen tutkimuksen. Vaikka etnografista tutkimusta on pidetty esimerkiksi kielen käytön ja oppimisen tutkimuksessa keskeisenä vaihtoehtona kvantitatiivisin menetelmin toteutetuille tutkimuksille, sen rajaaminen tietyksi tutkimustyyppiksi tai lähestymistavaksi on osoittautunut vaikeaksi (ks. Watson-Gegeo 1988, Atkinson & Hammersley 1994, Davis 1995). Ajankohtaista keskustelua käydään mm. siitä, missä määrin ja millä tavalla etnografia edustaa positivismin vastaisia taustaoletuksia: on suuntauksia, joissa pyritään noudattamaan positivismia muistuttavia tieteellisyyden vaatimuksia, ja niitä, joissa sitoudutaan enemmän konstruktivistisiin tai kriittisen tutkimuksen lähtökohtiin (esim. Thomas 1993, Hymes 1995). Jos etnografian tutkimustapa kuitenkin ymmärretään johdonmukaiseksi tutkimusotteeksi pikemmin kuin löyhästi kenttämenetelmin kootun aineiston tutkimukseksi, siinä voi erottaa joitakin tyypillisiä piirteitä. Etnografiselle tutkimukselle on ominaista kielenkäytön tarkastelu sosiaalisena, kulttuurisena ja kontekstuaalisena prosessina ja pyrkiä ottamaan tutkittavien yhteisön jäsenten tai kielenkäyttäjien näkökulma keskeiseksi osaksi analyysia. Tutkimuksen kohteena voivat olla esimerkiksi kielenkäyttäjien tai yhteisön jäsenten kompetenssit eri tilanteissa (kommunikatiivinen kompetenssi), heidän tapansa toimia näissä tilanteissa ja jäsentää niitä (vuorovaikutuskäytännöt) tai tilanteiset, yhteisölliset tai kulttuuriset normit. Näin esimerkiksi opetustilanteita voi tarkastella oppilaiden ja opettajan näkökulmasta tekemällä systemaattisia havaintoja heidän viestintäkäyttäytymisestään sekä tilanteen fyysisestä, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja yhteis-

kunnallisesta kontekstista (koulukulttuuri, koulua koskevat yhteiskunnalliset diskurssit).

Koska tutkimuksen kohteena on ihmisten – kielenkäyttäjien tai oppijoiden – kontekstisidonnainen käyttäytyminen luonnollisessa ympäristössä, etnografinen tutkimusote edellyttää omakohtaista tutustumista tutkimuksen kohteena olevaan tilanteeseen ja/tai yhteisöön sekä systemaattista ja tarpeeksi pitkäaikaista havainnointia sen toiminnan eri muodoista. Tutustuminen aloitetaan usein jo ennen varsinaisen aineiston keruuta; siten tutkimuksen kohde ohjaa aineiston valintaan liittyviä päätöksiä. Etnografiseen aineistoon voi sisältyä monentyyppistä kohteesta saatavilla olevaa tutkimusmateriaalia: havainnointimuistiinpanoja, haastatteluja, erilaisia asiakirjoja (esimerkiksi opetussuunnitelmat, tiedotusvälineissä käyty keskustelu), nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita ja tutkittavien itse laatimia päiväkirjamerkintöjä. Aineistoon voi siis sisältyä sekä luonnollisista, manipuloimattomista että tutkimustarkoituksiin järjestetyistä tilanteista (esim. haastattelut) tallennettua materiaalia. Koska etnografiassa ollaan kiinnostuneita kielen käytön ja oppimisen konteksteista, aineiston kokoamista useammasta kuin yhdestä lähteestä pidetään suositeltavana. Etnografisessa tutkimuksessa voidaan karkeasti erottaa seuraavat, osin limittäiset vaiheet: 1. tutkimuskohteen määrittäminen, 2. aineiston keruu ja käsittely sekä 3. havaintojen tuottaminen ja selittäminen.

4.3.2 Tutkimuskohteen määrittäminen

Etnografian, kuten monien muidenkin laadullisen tutkimuksen suuntausten, tavoitteena (vrt. Mäkelä 1990b: 42) on tuottaa hyvin jäsentynyt ja perusteellinen kuvaus jostakin spesifistä kohteesta. Kuvauksen tarkoitus voi olla käytännöllinen (esimerkiksi opetusviestinnän kehittäminen), teoreettinen (esimerkiksi tietyn kielenoppimisenäkökulman kehittäminen) tai emansipatorinen (esimerkiksi tietoisuuden

lisääminen syrjivistä viestintäkäytänteistä). Tutkittavan kohteen valinnassa on otettava huomioon paitsi tutkimuksen tarkoitus myös sen teoreettinen tai käsitteellinen paikka tai merkitys (Mäkelä 1990b: 43). Tutkijan tehtävä on selvittää, kohdistuuko hänen kiinnostuksensa yksilöihin vai johonkin sosiaaliseen ryhmään, viestintätilanteeseen ja sen normeihin vai tiettyihin kielenkäytön tai viestinnän piirteisiin. Nämä ratkaisut puolestaan vaativat perehtyneisyyttä jo olemassa olevaan tutkimukseen ja relevanttiin teoriaan, jonka pohjalta kohde on mahdollista rajata. Teoreettinen näkökulma esimerkiksi vaikuttaa siihen, millaiseksi tutkittavan tilanteen tai yhteisön konteksti rajataan: tarkastellaanko opetustilannetta luokahuoneviestinnän tasolla vai ulotetaanko aineiston keruu ja tavoitteet opetukseen ja oppimiseen liittyviin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin ja käsityksiin? Ratkaisuilla on vastaavasti tärkeä merkitys näkökulman valinnassa ja aineiston laadusta ja määrästä päätettäessä: mikäli tutkija on kiinnostunut opetusviestinnän kielellisistä ja vuorovaikutuksellisista piirteistä osana kouluyhteisön toimintaa, analyysia ei voi perustaa pelkästään kenttämuistiinpanoihin, vaan nauhoitettu aineisto opetustilanteista on välttämätön. Samoin kontekstin teoreettinen ja käsitteellinen rajaus vaikuttaa siihen, millaista muuta aineistoa hankitaan. Tarvitaanko esimerkiksi yhteisön jäsenten haastatteluja, keskeisiä dokumentteja tai julkista keskustelua?

4.3.3 Aineiston keruu ja siihen liittyvät ratkaisut

Etnografialle tyypilliset aineistonkeruumenetelmät edellyttävät tutkijalta valmiutta tarkastella jatkuvasti suhtautumistaan paitsi omaan teoreettiseen taustaansa myös tutkittavaan yhteisöön tai kielenkäyttötilanteeseen. Suhde tutkimuskohteeseen on vuorovaikutteinen: tutkija on kiinnostunut tutkittavien toiminnasta ja kielenkäytöstä ja pyrkii hankkimaan siitä monipuolista tietoa eri keinoin. Toisaalta tutkijan läsnäolo vaikuttaa yhteisön toimintaan ja voi

aiheuttaa muutoksia siinä. Tutkijan suhde tutkittavaan yhteisöön tai viestintätilanteeseen voi myös vaihdella melko etäisestä toiminnan tarkkailijasta täysivaltaisen osallistujan ja jäsenen asemaan. Esimerkiksi luokkahuoneviestintää ovat tutkineet koulun ulkopuoliset tutkijat eri teoreettisista näkökulmista havainto- ja nauhoitusaineiston pohjalta ja opettajat itse välineinään oppimispäiväkirjat, oppituntien nauhoitukset ja/tai muu oppimismateriaali. Tutkimussuhteen läheisyys tai etäisyys määrittävät havainnoinnin tapaa ja tutkimuskohteesta saatavaa tietoa. Ulkopuolisen tai satunnaisesti osallistuvan tarkkailijan näkökulma ja tavoitteet ovat erilaiset kuin toimintaan itse osallistuvan yhteisön jäsenen. Siinä missä koulun ulkopuolinen tutkija saattaa tavoitella opetusviestinnän kuvauksen ja erittelyn avulla kokonaisvaltaista käsitystä luokkahuoneen oppimisympäristöstä, valaistusta johonkin teoreettiseen kysymykseen tai perusteita opetustoiminnan arviointiin, opettajan pyrkimyksenä on useimmiten kehittää omaa opetustyötään ja välittää siitä saatuja kokemuksia muille opetustyöstä kiinnostuneille.

Varsinaisten aineistonkeruumenetelmien valinnassa tutkija joutuu vastatusten monien kauaskantoisten päätösten kanssa: riittävätkö kenttämuistiinpanot tai päiväkirjat vai pitäisikö tallentaa nauhoitettua vuorovaikutusaineistoa, miten eri menetelmät vaikuttavat tutkittavaan tilanteeseen ja yhteisöön, millainen aineisto on tarpeeksi luonnollista ja milloin aineistoa on tarpeeksi? Vastaukset näihin kysymyksiin löytyvät osittain tutkimuksen yleisten tavoitteiden määrittelyn ja teoreettisen viitekehyksen valinnan myötä, osittain vuoropuhelussa itse aineiston kanssa tutkimusprosessin edetessä.

Kuten laadulliset tutkimukset yleensäkin, etnografinen tutkimus etenee prosessiluonteisesti teorian ja käytännön vuorottelun kautta. Tutkimuksen alkuvaiheessa asetetut tavoitteet ovat usein yleisluontoisia kysymyksiä: *Millaisesta vuorovaikutuksesta oppitunti koostuu? Miten (tietyn) viestintätilanteen normit muokkaavat osanottajien kielenkäyttöä tai miten oppilaat jäsentävät kielenoppimista ja*

oppitunteja? Nämä kysymykset ohjaavat päätöksiä aineiston tyypistää ja sopivista menetelmistä sen keräämiseksi. Tutkimuskohdetta lähestytään usein aluksi kokonaisvaltaisesti esimerkiksi havainnoiden ja nauhoittaen viestintätilanteita ilman tarkkaan eriteltyjä tutkimuskysymyksiä. Aineiston karttumisen myötä ja tutkimusaiheen jäsenyessä myös tutkimuksen tavoitteet ja kysymyksenasettelu selkiintyvät. Esimerkiksi oppitunnin vuorovaikutuspiirteistä jokin saattaa nousta keskeiseksi tutkimuksen kohteeksi, jolloin muut seikat jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Viestintätilanteen normit taas saattavat olla niin monitahoiset, että tutkija katsoo tarpeelliseksi selvittää laajemmin tilanteen taustalla olevia yhteisöllisiä tai kulttuurisia tekijöitä. Jotta aineiston määrä ja laatu olisi tarkoituksenmukainen, tutkijan on pyrittävä jatkuvasti tarkentamaan ja kohdistamaan omaa tutkimustehtäväänsä.

Aineiston keruun kenttätyövaiheeseen liittyy usein yllätyksiä, jotka vaativat tutkijalta joustavuutta sekä kykyä ratkaista ennalta arvaamattomia kysymyksiä. Kun tutkimus kohdistuu ihmisiin tai ihmisryhmiin, tutkija joutuu väistämättä vastatusten myös eettisten kysymysten kanssa. On mietittävä, tarvitaanko lupaa tutkimuksen suorittamiseksi, miten tutkimuksesta olisi kerrottava siihen osallistuville, millaista havainnointi- tai nauhoitusaineistoa on järkevää ja luvallista kerätä ja miten tätä materiaalia on kohdeltava, jotta tutkitavien yksityisyyttä ei loukata. Näiden lisäksi vastaan tulee monenlaisia käytännön ongelmia, kuten millaisia teknisiä apuvälineitä tarvitaan ja miten niiden käyttö vaikuttaa tutkimustilanteeseen. Erilaiset metodioppaat tarjoavat sekä hyödyllistä taustatietoa haastavien eettisten näkökohtien pohdintaan että ohjeita käytännön kysymysten ratkaisemiseksi (esim. Syrjälä ym. 1994, Mason 1996, Hirsjärvi ym. 1997). Yleispäteviä vastauksia tai ohjeita on kuitenkin vaikea antaa; yllätykset ja ennakoimattomien ongelmien ratkaiseminen kuuluvat tutkimusprosessiin. Tämä edellyttää tutkijalta tiettyä avoimuutta suhtautumisessa tutkimuksen tavoitteisiin ja menetelmä-

valintoihin ja kykyä tunnistaa erilaisia vaihtoehtoja ja niiden seurauksia. Omien tavoitteiden ja vaikuttimien jatkuva pohdiskelu, tutkittavien näkökulman huomioiminen ja kaiken tämän ottaminen huomioon aineiston keruussa ja käsittelyssä auttavat tekemään harjittuja ratkaisuja työn eri vaiheissa.

4.3.4 Havaintojen tuottaminen ja selittäminen

Etnografisen tutkimuksen kenttätyövaihe tuottaa usein suuren määrän erilaista aineistoa, joka vaatii järjestämistä ja käsittelyä. Varsinaisen analyysivaihe alkaa jo aineistoa käsiteltäessä. Kenttämuisiinpanojen lukeminen ja tulkinta sekä erilaisten aineistotyyppien tai aineiston osien luokittelu ja erottelu vaativat jo selkeitä analyysipäätöksiä ja valintoja. Esimerkiksi haastattelujen ja nauhoitetun vuorovaikutusaineiston purkaminen edellyttää päätöstä siitä, kuinka tarkasti ja millaisia konventioita noudattaen puhetoiminta kirjataan. Mitä tarkemmin aineisto on litteroitu, sitä yksityiskohtaisempia havaintoja siitä on mahdollista tehdä. Toisaalta, jos tutkija on kiinnostunut haastattelujen sisällöistä pikemmin kuin viestintäprosesseista, taukojen pituuksien mittaaminen ja päällepuhumisen tarkka määrittäminen ei ole tarkoituksenmukaista (litteroinnin ongelmista ja vaihtoehtoista tarkemmin ks. Edwards & Lampert 1993, Silverman 1993, Seppänen 1997).

Tässä vaiheessa tutkijan on viimeistään aika selvittää tarkat tutkimuskysymykset ja valita näkökulma ja käsitteistö, jonka avulla aineistosta etsitään vastauksia kysymyksiin. Analyysinäkökulman ja teoreettisen viitekehyksen valinta ja eksplisiittinen perustelu ovat etnografisessa tutkimuksessa toisaalta ongelmallisia, toisaalta erityisen tärkeitä. Ongelmallisuus johtuu siitä, että etnografian perusperiaatteisiin kuuluu pyrkimys tutkittavan tilanteen osanottajien näkökulman – siten kuin se aineistossa ilmenee – tarkastelu ja esiintuonti analyysissa ('emic'-näkökulma). Valmiita analyysimalleja ja luokit-

teluja pyritään välttämään, koska ne ohjaavat tulkintoja liiaksi etukäteen ja nojautuvat tutkijan luomaan käsitteistöön, joka on etäällä osanottajien näkökulmasta ('etic'-näkökulma).⁵ Toisaalta mikään tutkimusstrategia tai näkökulma ei tee mahdolliseksi aineiston analyysia ilman ennakkokäsityksiä ja teoreettisia sitoumuksia. Havainnot eivät nouse aineistosta itseksensä tai synny jonkin salaperäisen prosessin tuloksena, vaan niiden löytäminen vaatii systemaattista ja tietoista tarkastelua ja erilaisten aineiston antamien vihjeiden tulkin-taa (tarkemmin ks. Mäkelä 1990a, Alasuutari 1994, Silverman 1988, 1993, Syrjälä ym. 1994). Tämän vuoksi tutkijan tulee pyrkiä selvittämään itselleen teoreettiset lähtökohtansa ja sen aineiston kuvaukselle ja tulkinnalle asettamat rajoitukset. Selkeä ja johdonmukainen viitekehys mahdollistaa aineiston rajaamisen ja systemaattisen tarkastelun sekä havaintojen tulkitsemisen ja suhteuttamisen teoreettisiin kiinnekohtiin.

Etnografisen aineiston tarkasteluun on tarjolla useita näkökulmia ja analyysimalleja. Analyysi voi kohdistua esimerkiksi haastattelujen tai muun tutkittavien tuottaman aineiston sisältöön, jolloin tutkijan tulkinnoilla ja pohdinnoilla on keskeinen sija (tulkitseva laadullinen analyysi, sisällön analyysi, ks. esim. Syrjälä ym. 1994). Toisaalta tutkija voi olla enemmän kiinnostunut viestintä- ja vuorovaikutusprosesseista tai tilanteen jäsentämisestä kielenkäytön avulla, jolloin analyysia ohjaavat esimerkiksi keskustelun- ja diskurssintutkimuksesta omaksutut käsitteet ja periaatteet. Eri analyysisuuntausten tarkempi kuvaus on tässä mahdotonta, mutta niiden moninaisuuden vuoksi on syytä nostaa esiin joitakin analyysiprosessiin ja laadullisen aineiston tulkintaan liittyviä yleisiä näkökohtia.

⁵ Emic- ja etic- näkökulman erottaminen perustuu lingvisti Kenneth Piken (1964) ajatukseen, että kulttuurin jäsenten tulkinnat poikkeavat olennaisesti tutkijan tulkintaperiaatteista ja erilaiset luokittelutavat voivat perustua jompaan kumpaan näkökulmaan, kulttuurin jäsenten (emic) tai tutkijan/ulkopuolisen (etic) (tarkemmin ks. Hymes 1979, Watson-Gegeo 1988, Alasuutari 1994).

Analyysin ensimmäinen edellytys on kootun aineiston kattava ja systemaattinen käsittely. Nauhoitetun aineiston kuunteleminen, purkaminen ja litterointi, muistiinpanojen ja päiväkirjamerkintöjen järjestäminen ja puhtaaksikirjoittaminen perehdyttävät tutkijan aineistoon, luovat pohjaa havaintojen löytämiselle ja auttavat tarkentamaan ja rajaamaan tutkimuksen tavoitteita. Prosessin eteneminen riippuu analyysin tavoitteista: jos tavoitteena on jonkin ilmiön syvälinen ymmärtäminen tai tulkinta, analyysiprosessi voi edetä aineiston toistuvaan tarkasteluun perustuvien, kerta kerralta tarkemmin tutkittavaan ilmiöön suuntautuvien analyysikierrosten avulla (ks. esim. Syrjälä ym. 1994: 89). Ensimmäiset analyysikerrat nostavat usein esiin asioita, joita tutkija pyrkii myöhemmin selvittämään tarkemmin tai mahdollistavat aineiston jäsentämisen joihinkin alustaviin teemoihin tai luokkiin. Myöhemmät analyysikierrokset taas tarkentavat ja syventävät tutkittavan ilmiön luonteen ymmärtämistä ja mahdollistavat siitä tehtyjen havaintojen vertailun, yhteyksien ja ristiriitaisuuksien etsimisen

Toisaalta analyysin tavoitteena voi olla yhteisöllisten tai kulttuuristen säännönmukaisuuksien löytäminen, jolloin aineistosta pyritään löytämään systemaattisia piirteitä, joita erittelemällä, vertailemalla ja yhdistelemällä säännönmukaisuuksia löytyy. Kummassakin tapauksessa analyysi vie aikaa ja vaatii harjaantumista: laadullinen analyysi ei ole satunnaisten esimerkkien pinnallista kuvailua, vaan yksityiskohtaista ja järjestelmällistä, valitusta käsitteellisestä näkökulmasta tapahtuvaa havaintojen tarkastelua ja eksplikointia. Nykyään analyysin apuvälineiksi on tarjolla myös laadullisen tutkimuksen tarpeisiin kehitettyjä tietokoneohjelmia (esim. Etnograph, NUD*IST, Atlas.ti), joista on saatavilla tietoa eri lähteissä (esim. Tesch 1990, Silverman 2000). Analyysissa käytetään tarvittaessa myös kvantitatiivisia menetelmiä esimerkiksi selvittäessä jonkin tutkittavan ilmiön yleisyyttä aineistossa tai haettaessa tukea jonkin havainnon säännönmukaisuudelle.

Alasuutari (1994: 28–30) erottaa analyysissa kaksi toisiinsa nivoutunutta vaihetta: havaintojen pelkistämisen ja tutkimusongelman arvoituksen ratkaisemisen. Havaintojen pelkistämiseen kuuluu aineiston tarkastelu jostakin teoreettis-metodologisesta näkökulmasta ja keskittyminen niihin aineiston sisältämiin asioihin, jotka ovat olennaisia valitun näkökulman kannalta. Selkeästi rajatun näkökulman ja sen kanssa yhdenmukaisten menetelmien avulla aineisto (havainnointimuistiinpanot, tekstit, nauhoitettu puheaineisto) pelkistyvät raakahavainnoiksi, joita voi analyysin jatkuessa verrata ja yhdistellä, jotta löydetäisiin tutkittavaa ilmiötä kuvaava sääntö tai tulkintaperiaate, joka pätee koko aineistoon (Alasuutari 1994: 31). Ei siis riitä, että tutkija valitsee kiinnostavan kysymyksen tai hypoteesin ja poimii aineistosta sitä tukevia esimerkkejä. Tutkijan on pyrittävä kattavaan analyysiin, jossa kaikki aineistossa ilmenevät kysymyksen kannalta olennaiset seikat, myös mahdolliset ristiriitaisuudet, otetaan huomioon. Tätä tavoitellaan esimerkiksi jatkuvan vertailun ja poikkeavien tapausten analyysin avulla: analyysiprosessin kuluessa tutkija pyrkii jatkuvasti suhteuttamaan uusia tapauksia ja havaintoja aiempiin ja tarkentamaan omia tulkintojaan käsittelemällä myös mahdollisia ristiriitaisuuksia. Tämä puolestaan saattaa johtaa näkökulman muuttumiseen, uusien kysymysten esittämiseen ja lopulta lisäanalyysin kautta tarkempaan tai rikkaampaan kuvaan tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisen analyysin toinen päävaihe, arvoituksen ratkaiseminen, tarkoittaa Alasuutarin (1994: 35) mukaan sitä, että aineistosta tuotettujen havaintojen (johtolankojen) pohjalta muodostetaan merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Perusteellinen analyysi tuottaa riittävästi monipuolisia havaintoja, joiden pohjalta on mahdollista rakentaa mielekäs ja perusteltu tulkinta siitä, miten havainnot liittyvät toisiinsa ja kuvaavat tai selittävät tutkimuksen kohdetta. Tulkinnan rakentaminen edellyttää havaintojen asettamista *miksi-* tai *miten-*kysymysten kohteeksi, ja siten niiden siirtämistä laajempaan

tarkastelukehykseen (Alasuutari 1994: 187, Syrjälä ym. 1994: 90). Siten esimerkiksi opetustilanteen viestintää tarkastelevan tutkija ei yleensä tyydy valittujen vuorovaikutuksen yksityiskohtien kuvaamiseen, vaan pyrkii kuvauksen avulla esittämään perustellun tulkinnan vaikkapa siitä, mitä nämä yksityiskohdat kertovat opetustilanteen luonteesta ja siihen liittyvistä toiminnan normeista ja odotuksista, miten ne kenties liittyvät opettamisen ja oppimisen laajempaan kontekstiin (esim. koulu yhteisön tai yhteiskunnan normit) tai miksi ne ovat tarkoituksenmukaisia kyseisessä kontekstissa. Tällaisen kuvauksen pohjalta muodostettu tulkinta tuottaa vastauksen tai vastauksia esitettyyn kysymykseen tai esittää ilmiön uudessa valossa, jolloin tutkimus on saavuttanut tehtävänsä.

Tutkimuksen raportointiin ja laadullisen analyysin ja argumenttien esittämiseen ja perusteluun kirjallisesti löytyy apua metodioppaista (esim. Alasuutari 1994, Mason 1996, Hirsjärvi ym. 1997). Etnografiassa tutkimuksen tuotetta (kirjallinen tuotos) ei voi erottaa tutkimusprosessiin liittyvästä päätöksenteosta. Kuten Syrjälä ym. (1994: 68) huomauttavat, "etnografia on sekä prosessi että produkti: tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan 'lopullisia totuuksia', vaan rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat." Tutkimusraportti siis noudattaa valitun teoreettismetodologisen näkökulman ja tutkijayhteisön perinteitä ja käytäntöjä. Nämä asettavat omat vaatimuksensa sille, miten kuvaus esitetään ja havainnot dokumentoidaan ja millaisia tulkintoja tai päätelmiä voi tehdä ja miten niitä perustellaan.

Etnografiassa tutkimuksen tavoitteet ja näkökulman valinta näkyvät erityisesti siinä, miten tutkijan ja tutkittavien näkökulma yhdistyy, miten empiirisen dokumentoinnin vaatimus ohjaa raportointia ja missä määrin tutkija nojaa toisaalta tutkittavien subjektiivisiin tulkintoihin, toisaalta omiin päätelmiinsä. Tutkimuksen kirjallinen tuotos voi olla tyypiltään perinteisiä (positivistisia tai postpositivistisia) tutkimusihanteita noudattava empiiriseen dokumentointiin

perustuva tutkimusseloste, jossa tutkimuksen toteuttaminen ja analyysin askelet kuvataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Toisaalta siitä voi rakentua esimerkiksi konstruktivistisin tai kriittisin äänenpainoin kirjoitettu kertomus, jossa tutkijan ja tutkittavien tulkinnat limittyvät moniääniseksi puheenvuoroksi tutkimuksen keskeisestä ongelmasta tai kysymyksestä. Osallistuessaan tieteelliseen keskusteluun ja vuorovaikutukseen tutkijayhteisössä tutkijan vaikea tehtävä on kuitenkin aina vakuuttaa lukija oman tulkintansa ja päätelmiensä perusteltavuudesta.

4.4 Määrä ja laatu tasapainossa?

Useimpiin tutkimuksiin liittyy sekä laadullista että määrällistä päätöksentekoa, edustivatpa ne numeeristen suhteiden tai kielellisten muotojen tai merkitysten tarkastelua. Esimerkiksi kyselylomakkeiden laatiminen ja niiden vastausten koodaus numeroiksi perustuu päätöksiin siitä, miten käsitteellisiä merkityksiä voidaan mitata ja luokitella. Kuten Mäkelä (1990b: 46) huomauttaa, kvantitatiivinen tutkimus itse asiassa sisältää hyvin paljon eksplikoimattomia tulkintatarkaisuja, jotka peittyvät standardoitujen menettelytapojen alle. Toisaalta esimerkiksi diskurssin- ja keskusteluntutkimuksen tavoittelemat havainnot toistuvista ja säännömukaisista ilmiöistä perustuvat usein jonkinasteiseen määrälliseen tarkasteluun, joko yksinkertaisia laskennallisia keinoja käyttäen (ks. esim. Silverman 1993: 162–166, Lazaraton 1995, Heritage & Roth 1995) tai ilmiöstä ja sen esiintymistä saatuja havaintoja kokoamalla ja vertailemalla. Näissä suuntauksissa on erilaisia näkemyksiä kvantitatiivisten menetelmien käytöstä: toisille tutkijoille kvantifiointi on luonteva tapa saada kattavaa informaatiota diskurssi-ilmiöistä (esim. Chafe 1992, Silverman 1993), kun taas toiset pitävät sitä sopimattomana, ainakin ennen kuin tutkittavasta ilmiöstä on käytettävissä riittävästi laadullista tietoa (Schegloff 1993). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroa

hämärtää myös se, että sama tutkimusasetelma voi helposti tuottaa sekä laadullista että numeerista aineistoa, kuten liite 1 havainnollistaa.

Keskustelu kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen eroista ja niiden menetelmiin liitetystä todellisista tai oletetuista rajoituksista jatkuu, vaikka yhä useampi tutkija ja tutkimusmenetelmien asiantuntija painottaa eri lähestymistapojen limittäisyyttä ja menetelmien luovaa yhdistelyä tutkimusongelman ja tavoitteiden näkökulmasta. Hirsjärvi ym. (1997: 133) näkevät kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen toisiaan täydentävinä, ei kilpailevina suuntauksina ja korostavat, että eri lähestymistavat voivat toimia yhdessä samassa tutkimushankkeessa, esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- Kvalitatiivista tutkimusotetta käytetään kvantitatiivisen tutkimuksen esikokeena, jolloin tarkoituksena on selvittää mitattavien seikkojen tarkoituksenmukaisuus tutkimusongelmien kannalta.
- Kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä käytetään rinnakkain, esimerkiksi siten, että käytetään yksinkertaisia laskennallisia menetelmiä laajentamaan laadullisessa tutkimuksessa saatuja tuloksia koskemaan koko aineistoa.
- Kvantitatiivinen vaihe voi edeltää kvalitatiivista vaihetta. Esimerkiksi kvantitatiivinen kyselytutkimus voi luoda perustan, jonka perusteella muodostetaan vertailtavia ryhmiä laadullisen aineiston keruuta (esim. haastattelut) ja syvempää analyysia varten.

Erityyppisten menetelmien yhdistely samassa tutkimuksessa voi kuitenkin muodostua ongelmaksi, jos tutkijalla ei ole tarvittavia tietoja menetelmien taustasta ja soveltamisesta. Niinpä on harkittava tarkkaan, miten ja millä edellytyksillä eri menetelmät voivat valottaa tutkimusongelmaa. Menetelmiä valittaessa on syytä pohtia tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimuskohteen luonnetta. Jos tutkimuksen kohteena on esimerkiksi kielellinen ilmiö luonnollisessa viestintätilanteessa ja tutkimuksen tarkoitus on enemmän kuvaileva ja ymmärtämiseen pyrkivä kuin kausaali- tai korrelaatio-suhteiden avulla selittäminen, lähtökohdat ovat otolliset laadullisen tutkimuksen menettely-

tavoille. Tämä ei sulje pois kvantitatiivisten menetelmien käyttöä, mutta asettaa ne tutkimuksen kokonaistavoitteiden rajoihin. Kvantitatiivisen tarkastelun tuloksia voidaan tällöin käyttää johtolankoina ja täydentävänä tietona, joka tuo oman lisänsä havaintojen esittämiseen ja perusteluun, mutta tutkimuksen ydin on edelleen ilmiön eksplikointi ja tulkinta (Alasuutari 1994: 44).

Menetelmien valinnassa olennaista on mahdollisten ongelmien ja eri menetelmien rajoitusten tunnistaminen, ongelmien ratkaiseminen tutkimuksen tavoitteista käsin ja ratkaisujen perusteleminen. Väärät tai epä johdonmukaiset ratkaisut eivät auta ymmärtämään tutkimuksen kohdetta. Sen sijaan harkitut ja perustellut päätökset mahdollistavat tarkasti rajatun, selkeän ja toteuttamiskelpoisen näkökulman valinnan.

5 TUTKIMUKSEN ARVIOINNIN KRITEREISTÄ

Tutkimuksen merkittävyyttä ja antia arvioitaessa huomio kiinnittyy jälleen tieteenalan ja tiedeyhteisön määrittämiin hyvän tutkimuksen kriteereihin. Tieteellistä toimintaa yleisellä tasolla määrittävistä piirteistä on johdettu vaatimuksia, joita tutkimuksen tulisi täyttää, jotta se voidaan katsoa osaksi tieteenalan hyväksytyjä tuloksia. Yksimielisyyttä tutkimuksen onnistuneisuuden arvioinnista ei kuitenkaan ole, vaan eri tieteenalat, tutkimussuuntaukset ja koulukunnat tuovat mukanaan omat tapansa määritellä sitä. Soveltavan kielentutkimuksen keskeisillä alueilla on viime aikoina keskusteltu siitä, missä määrin positivistisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen kriteerit soveltuvat yleiseen laadun arviointiin ja millaiset ovat toisaalta erityisesti laadullisen tutkimuksen arviointiin soveltuvat kriteerit (esim. Lazaraton 1995).

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen laadun arviointiin liitetään kaksi keskeistä käsitettä: tutkimuksen validiteetti ja reliabi-

liteetti (ks. esim. Nunan 1992). Tutkimusta pidetään validina, jos se kuvaa tai mittaa sitä, mitä tutkija on aikonut, ja varsinkin jos sen tuloksista tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat ovat perusteltuja (tarkemmin ks. Huhta ja Takala 1999). Tutkimuksen luotettavuus (reliabiliteetti) taas viittaa tulosten johdonmukaisuuteen, esimerkiksi siihen, että tulokset eivät vaihtelee satunnaisesti eri mittauskerroilla. Usein kvantitatiivisessa tutkimuksessa erotetaan vielä eri luotettavuuden lajeja, esimerkiksi sisäinen luotettavuus, joka viittaa aineiston keruun, analyysin ja tulosten tulkinnan johdonmukaisuuteen, sekä ulkoinen luotettavuus, jolla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, tarkemmin sitä, missä määrin toiset tutkijat omissa tutkimuksissaan päätyvät samansuuntaisiin tuloksiin.

Scholfieldin (1995: 202) mukaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa on kaksi tapaa arvioida tutkimuksen laatua: laadun varmistaminen sekä laadun tarkkailu. Tutkimusprosessin kuluessa tutkija voi pyrkiä varmistamaan tutkimuksensa onnistumista välttämällä virheitä ja epäjohdonmukaisuuksia prosessin eri vaiheissa, esimerkiksi tutkimusasetelman ja aineistonkeruuvälineen laatimisessa sekä aineiston koodauksessa. Tutkimuksen jälkeen taas käytettävissä on erilaisia standardikeinoja tarkastaa tutkimuksen luotettavuutta, esimerkiksi tilastollisia menetelmiä, jotka tarkastelevat mittareiden ja arviointien laatua.

Laadullisen tutkimuksen arviointikriteereistä on erilaisia näemyksiä eri tutkimusaloilla. Joukossa on toisaalta niitä, jotka soveltavat kvantitatiivisesta tutkimuksesta tuttuja validiteetin ja luotettavuuden käsitteitä tai niitä vastaavia vaihtoehtoisia käsitteitä (esimerkiksi uskottavuus, tulosten siirrettävyys, Silverman 1993, Davis 1995), mutta toisaalta on myös niitä, jotka voimakkaasti äänenpainoin kyseenalaistavat perinteisiä tutkimuksen laadun määritelmiä, kuten joissakin feministisen kielentutkimuksen suuntauksissa on tehty (ks. esim. Cameron ym. 1992, Matero 1996). Monet asiantuntijat suosittavat sellaisten arviointiperiaatteiden noudattamista, jotka on johdet-

tu laadullisen tutkimuksen omista taustateorioista ja metodologiasta. Mäkelä (1990b) kiinnittää huomiota aineiston ja analyysin arviointiin. Tällöin tarkastellaan aineiston merkittävyyttä ja riittävyyttä sekä analyysin kattavuutta, arvioitavuutta ja toistettavuutta.

Kuten edellä on todettu, aineiston laatu ja määrä riippuvat tutkimuksen tavoitteista ja näkemyksestä, joka tutkijalla on tutkimuskohteesta. Tutkijan tehtävä on perustella valintansa ja varmistaa, että ne ovat johdonmukaisia tutkimuksen tavoitteiden ja teoreettisen viitekehyksen kanssa. Tutkijan tulee myös tuoda esille selkeä käsitys siitä, millaista tietoa aineistosta haetaan ja millaisia kysymyksiä siltä kysytään. Monessa laadullisen tutkimuksen suuntauksessa pidetään ihanteena (joskus ainoana hyväksyttävänä vaihtoehtona) aineiston luonnollisuutta. Täysin luonnollista, tutkijan väliintulosta riippumattomaa aineistoa ei kuitenkaan ole aina helppo kerätä tutkimuksen eettisiin periaatteita vaarantamatta. Myös manipuloidut tutkimustilanteet (esim. haastattelut, pyydyt kertomukset) tuottavat rikasta laadullista aineistoa erilaisiin tarkoituksiin. Tutkijan syytä pohtia aineistonsa luonnetta ja merkitystä tutkittavan ongelman kannalta ja selvittää, millaista informaatiota aineistosta on mahdollista hakea, millaisia ennakkokäsityksiä, teoreettisia ja käytännöllisiä ratkaisuja aineiston valintaan liittyy ja millaisin edellytyksin aineisto antaa vastauksen esitettyihin kysymyksiin.

Monet laadullisen tutkimuksen edustajat korostavat analyysin kattavuuden tärkeyttä: havaintojen tulee perustua koko aineiston systemaattiseen ja perusteelliseen käsittelyyn eikä vain tutkijan tulkintoja tukeviin esimerkkeihin. Tiukimmillaan kattavuudella tarkoitetaan induktiivisen päättelyn logiikkaan liittyvää absoluuttisuuden vaatimusta (Alasuutari 1994: 29, Silverman 1993: 161): sen mukaan analyysin tulee edetä aineistosta esiin nousseiden tulkintahypoteesien tai alustavien havaintojen testauksen, tarkennuksen ja kehittelyn myötä läpi koko aineiston, siten että kaikki ilmiöön liittyvät seikat tulevat selitetyiksi.

Analyysin arvioitavuudella viitataan siihen, että tutkimuksen lukijan on kyettävä seuraamaan argumentointia ja päättelyä ja että hänelle annetaan edellytykset ottaa kantaa tutkijan tulkintoihin (Mäkelä 1990b: 53). Tutkijan tulisi siis tuoda lähtökohtansa, analyysimenetelmänsä ja perustelunsa riittävän selkeästi esille, jotta toinen tutkija voi halutessaan esittää huomautuksia niistä tai pyrkiä toteuttamaan samanlaisia ratkaisuja uudessa tutkimuksessa. Analyysin toistettavuus taas tarkoittaa Mäkelän (1990b: 53) mukaan sitä, että luokittelu- ja tulkintasääntöjen olisi oltava niin yksiselitteisiä, että niitä noudattamalla muutkin tutkijat päätyvät samanlaisiin tuloksiin. Tähän voidaan pyrkiä esimerkiksi valmistelemalla ja testaamalla aineiston analyysia ryhmässä tai käyttämällä toisia arvioijia silloin, kun kyseessä on selkeään luokitukseen tai arviointiin perustuva analyysi. Tällöin eri tutkijoiden yksimielisyyttä voidaan myös halutessa mitata (ks. Nunan 1992, Bachman 1990).

Joissakin laadullisen tutkimuksen suuntauksissa ei pidetä tarkoituksenmukaisena tällaista tutkijayhteisön intersubjektiiivisuuteen perustuvaa arviointia, jossa pyritään erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja vertaamalla luotettavampaan analyysiin. Esimerkiksi kulttuurintutkimuksen ja kriittisen kielentutkimuksen piirissä uusien (subjektiivisten) tulkintojen avulla pyritään kyseenalaistamaan olemassaolevia totuuksia ja tulkintoja sekä luomaan uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tällöin tutkimuksen tavoitteena ei ole yksimielisyyden kautta haettava luotettavuus tai totuudellisuus, vaan pikemminkin osallistuminen käynnissä olevaan keskusteluun tuomalla esiin erilaisia, ristiriitaisiakin näkemyksiä.

Jotkut soveltavan kielentutkimuksen edustajat korostavat myös tutkittavien yhteisöjen tai yksilöiden näkökulmaa tutkimuksen uskottavuuden arvioinnissa. Esimerkiksi Davis (1995: 445) ja Cameron ym. (1992, 1993) korostavat tutkimusprosessin, tulosten ja tulkintojen merkitystä tutkittaville. Tämän näkemyksen mukaan etnografisen tutkimuksen tekijän olisi sitouduttava jo tutkimuksen alkuvai-

heessa käsittelemään tutkimuksen etenemistä ja myöhemmin siinä esiin tulevia tulkintoja ja havaintoja yhteistyössä tutkimuksen kohteena olevan yhteisön tai ryhmän kanssa. Tiedeyhteisön asettamien onnistumiskriteereiden lisäksi – tai osin niiden sijaan – ajatuksena on siis tutkittavien ja tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta muodostetut kriteerit.

Erilaiset näkemykset tutkimuksen laadun arvioinnista tuovat siis esiin koulukunta- ja paradigmasidonnaisia käsityksiä. Samalla ne nostavat esiin tutkimuksen sosiaalisia ja poliittisia kytkentöjä. Tutkimuksen käytäntö, tavoitteet ja suhtautuminen tutkimuksen kohteena oleviin yksilöihin tai yhteisöihin eivät ole riippumattomia yhteiskunnallisesta tilanteesta ja tutkijan omista arvolähtökohdista. Viime vuosien yhteiskunnallisessa keskustelussa ja uudessa tutkimusmetodikirjallisuudessa onkin kiinnitetty yhä enemmän huomiota tutkimuksen vaikutuksiin ja tutkijan rooliin ja vastuuseen tutkimuksen kohteena olevia yksilöitä kohtaan (Cameron ym. 1992). Perinteisten eettisten periaatteiden lisäksi tutkimuksissa pohditaan nykyään myös poliittisia kysymyksiä, kuten sitä, millaisia vaikutuksia tutkimuksella toivotaan olevan tutkittavan yhteisön tai viestintätilanteen käytänteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin, miten tutkijan ja tutkittavien yhteisesti tuottamaa tietoa olisi syytä jakaa ja miten sen avulla on mahdollista esimerkiksi parantaa tutkittavien oloja tai tilannetta (ks. esim. Ramp-ton 1992, Roberts ym. 1993).

6 YHTEENVETO

Olemme edellä käsitelleet joitakin tutkimuksen tekoon liittyviä ratkaisuja toisaalta tutkimuksenteon yleisten ongelmakysymysten näkökulmasta, toisaalta joidenkin soveltavan kielentutkimuksen suuntausten kannalta. Lähdimme liikkeelle kolmesta peruskysymyksestä: voiko soveltavaa kielentutkimusta pitää tieteenä, miten tutki-

mustietoa hankitaan ja miten taustaoletukset muokkaavat tietoa? Vastausten etsiminen näihin kysymyksiin on oma hankkeensa: tarvittaisiin tietoteoreettista ja filosofista pohdintaa, joka vuorovaikutuksessa empiirisen tutkimuksen kanssa voisi tarjota erilaisia tapoja määritellä juuri soveltavan kielentutkimuksen kannalta tärkeän, kiinnostavan ja merkittävän tiedon luonnetta. Tässä artikkelissa pääpaino on kuitenkin ollut toisaalla: keskeistä on ollut taustaoletusten ja metodisten periaatteiden käsittely siltä osin, kuin ne vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen liittyviin ratkaisuihin ja valintoihin.

Soveltavassa kielentutkimuksessa on vaikea esittää yleispäteviä määritelmiä tai ohjeita tutkimuksen tavoitteista tai hyväksyttävistä menettelytavoista, sillä ne tiedon ja yhteiskunnallisen toiminnan alueet, joihin tutkimus liittyy ja joilla tutkimustietoa tarvitaan, ulottuvat laajalle ja ovat sisäisesti heterogeenisiä. Tutkimusta ohjaavia periaatteita ei voi nähdä irrallaan tutkijan sijoittumisesta tutkijayhteisöön eikä hänen suhteestaan tutkittaviin yksilöihin tai yhteisöihin. Tämä puolestaan nostaa esiin vaikean kysymyksen siitä, millaisin kriteerein tutkimustietoa arvioidaan, kun tutkimus ja sen ratkaisut ovat sidoksissa toisaalta tieteellisen toiminnan yhteisiin periaatteisiin ja tutkijayhteisön vaatimuksiin, toisaalta tutkijan ja tutkittavien suhteeseen sekä yhteiskunnallisiin näkemyksiin tutkimuksen tarpeellisuudesta ja tavoitteista. Vaikka kysymyksiin ei ole tarjolla valmiita vastauksia, niiden käsittely on mielestämme tärkeää, sillä yksittäiseltä tutkijalta odotetaan kypsyyttä määritellä tutkimusongelmansa ja lähestymistapansa tutkijayhteisön odotusten mukaisesti ja samalla ilmaista, millaisiin käsityksiin ja tavoitteisiin hän sitoutuu. Erityisen tärkeää olisikin kiinnittää huomiota näihin kysymyksiin tutkijankoulutuksessa, jotta yksittäisille tutkijoille voitaisiin tarjota selkeitä keinoja käsitellä tutkimuksessa eteen tulevia ongelmia ja valintoja sekä mahdollisuuksia kehittää ongelmanratkaisussa tarvittavia valmiuksia.

Yleisten kysymysten lisäksi olemme käsitelleet joitakin eri tutkimustyyppien tunnistamiseen liittyviä taustaoletuksia ja metodologisia lähtökohtia sekä menetelmien valintaan liittyvää päätöksentekoa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Vaikka pääpaino on ollut menettelytapoihin liittyvien ratkaisujen esittelyllä, olemme myös pyrkineet ottamaan kantaa joihinkin tutkimuksen etenemiseen ja onnistumiseen vaikuttaviin kysymyksiin. Siksi valitsimme lähempään tarkasteluun esimerkin kvantitatiivisesta tutkimusotteesta ja laadullista lähestymistapaa edustavasta etnografisesta tutkimuksesta. Kuten metodikysymyksiin keskittyvissä kirjoituksissa usein, emme ole raportoineet tutkimusprosessin joskus kaoottistakin todellisuutta sellaisenaan, vaan pyrkineet esittämään jokseenkin selkeitä tapoja hahmottaa tutkimuksen etenemistä ja prosessin eri vaiheisiin liittyviä ratkaisuja. Tämän tarkoituksena on ollut tuoda esiin seikkoja, joita tutkimuksen tekijän on omakohtaisesti pohdittava ja ratkaistava lähtökohtiensa ja tavoitteidensa kannalta.

Tässä artikkelissa ei ole ollut mahdollista pohtia tutkimusmetodisia kysymyksiä yksityiskohtaisesti tai syvällisesti. Monet kiinnostavat ja tuoreet metodiset ongelmat ja ratkaisut ovat tilan puutteen vuoksi jääneet kokonaan ulkopuolelle. Toivomme kuitenkin, että kysymysten nostaminen tarkastelun kohteeksi antaa virikkeitä keskusteluun myös uusien, muuttuviin ja kehittyviin kieli-, yhteiskunta- ja oppimiskäsityksiin soveltuvien menetelmien kehittämisestä.

KIRJALLISUUS

- *Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
Atkinson, P. & M. Hammersley 1994. Ethnography and participant observation.
Teoksessa N.K. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, 248–261.
Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Block, D. 1996. Not so fast: Some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA, *Applied Linguistics* 17, 63–83.
- Brown, J.D. 1988. *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Brown, J.D. 1992a. Statistics as a foreign language, Part I: What to look for in reading statistical language studies, *TESOL Quarterly* 25, 568–586.
- *Brown, J.D. 1992b. Statistics as a foreign language, Part II: More things to consider in reading statistical language studies, *TESOL Quarterly* 26, 629–664.
- Brumfit, C. 1997. Theoretical practice: Applied linguistics as pure and practical science, *AILA Review* 12, 18–30.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London & New York: Routledge.
- Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey, B. Rampton & K. Richardson 1992. *Researching language: Issues of power and method*. London: Routledge.
- Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey & K. Richardson 1993. Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language, *Language and Communication* 13, 81–94.
- Chafe, W. 1992. Discourse. Teoksessa W. Bright (toim.), *International Encyclopedia of Linguistics*, New York: Oxford University Press.
- Chaudron, G. 1987. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Davidson, F. 1996. *Principles of data handling*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Davis, K.A. 1995. Qualitative theory and methods in applied linguistics research, *TESOL Quarterly* 29, 427–453.
- *Denzin, N.K. & Y. Lincoln (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Duff, P. & M. Early 1996. Problematics of classroom research across sociopolitical contexts. Teoksessa J. Schachter & S. Gass (toim.), *Second language classroom research: Issues and opportunities*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1–25.
- Edwards, J.A. & M.D. Lampert (toim.) 1993. *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Erätuuli, M., J. Leino & P. Yli-Luoma 1994. *Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Firth, A. 1996. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis, *Journal of Pragmatics* 26, 237–259.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research, *Modern Language Journal* 81, 285–306.
- Grotjahn, R. 1987. On the methodological basis of introspective methods. Teoksessa K. Faerch & G. Kasper (toim.), *Introspection in second language research*, Clevedon: Multilingual Matters, 54–81.
- Guba, E.S. & Y.S. Lincoln 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, 105–117.
- Heinonen, R. & A. Kostianen 1996. *Ratio et sofia. Tutkijan eettinen vastuu*. Turun yliopiston dosenttiyhdistyksen julkaisuja 1.

- Heritage, J. & A. Roth 1995. Grammar and institution: Questions and questioning in the broadcast news interview, *Research on Language and Social Interaction* 28, 1, 1–60.
- *Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holliday, A. 1996. Developing a sociological imagination: expanding ethnography in international English language education, *Applied Linguistics* 17, 235–255.
- Hudson, T. 1992. *A framework for testing cross-cultural pragmatics*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Hudson, T., E. Detmer & J.D. Brown 1995. *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Huhta, A. & S. Takala 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179–228.
- Hymes, D. 1979. On communicative competence. Teoksessa C. Brumfit & K. Johnson (toim.), *The communicative approach to language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 5–26.
- Hymes, D. 1995. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London: Taylor & Francis.
- *Kasper, G. & M. Dahl 1991. Research methods in interlanguage pragmatics, *Studies in Second Language Acquisition* 13, 215–247.
- Kerlinger, F. 1986. *Foundations of behavioral research*. 3. painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- *Koskiahio, B. 1990. *Ohi, läpi ja reunojen yli. Tutkimuksen teon peruskysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kunnan, A. 1997. Connection fairness with validation in language assessment. Teoksessa A. Huhta, V. Kohonen, L. Kurki-Suonio & S. Luoma (toim.) *Current developments and alternatives in language assessment. Proceedings of LTRC 96*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SOLKI, 85–105.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London & New York: Longman.
- Lazaraton, A. 1995. Qualitative research in applied linguistics: A progress report, *TESOL Quarterly* 29, 455–472.
- Long, M. 1990. The least a second language acquisition theory needs to explain, *TESOL Quarterly* 24, 649–666.
- Long, M. 1993. Assessment strategies for SLA theories, *Applied Linguistics* 14, 225–249.
- *Mason, D. 1996. *Qualitative researching*. London: Sage.
- Matero, J. 1996. Tieto. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.), *Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen*, Tampere: Vastapaino, 245–269.
- Miller, G. 1997. Building bridges: the possibility of analytic dialogue between ethnography, conversation analysis and Foucault. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative methods: Theory, method and practice*, London: Sage, 24–44.
- *Mäkelä, K. (toim.) 1990a. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.

- Mäkelä, K. 1990b. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*, Helsinki: Gaudeamus, 42–60.
- Niiniluoto, I. 1980a. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1980b. Tieteen tuntomerkit, *Tiede 2000* 1, 5–9.
- Niiniluoto, I. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1994. Tiede ja tieteenfilosofia. Teoksessa V.A. Niskanen (toim.), *Tieteellisten menetelmien perusteita*, Helsinki: Helsingin yliopisto, 38–47.
- Niskanen, V.A. 1994 (toim.). *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Opiskelijan opas. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Norusis, M.J. 1982. *SPSS introductory guide: Basic statistics and operations*. New York: Mc Graw-Hill.
- Norusis, M.J. 1990. *SPSS advanced statistics user's guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- *Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1996. Issues in second language acquisition research: Examining substance and procedure. Teoksessa W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (toim.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press, 349–374.
- Palmroth, A. & I. Nurmi 1996. *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 38.
- Pennycook, A. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. London & New York: Longman.
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa Sajavaara, K. & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–218.
- Pike, K. 1964. *Language in relation to a unified theory of structures of human behavior*. The Hague: Mouton.
- Rampton, B. 1992. Scope for empowerment in sociolinguistics. Teoksessa D. Cameron ym. (toim.), *Researching language*. London: Routledge, 29–64.
- Rampton, B. 1995. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rauste-von Wright, M.-L. & P. von Wright 1997. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Roberts, C., E. Davies & T. Jupp 1993. *Language and discrimination*. London: Longman.
- Schwandt, T. A. 1994. Constructivits, interpretativist approach to human inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage.
- *Schachter, J. & S. Gass (toim.), *Second language classroom research: Issues and opportunities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schegloff, E. 1993. Reflections on quantification in the study of conversation, *Research in language and social interaction* 26, 99–128.

- Scholfield, P. 1995. *Quantifying language: A researcher's and teacher's guide to gathering language data and reducing it to figures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Seliger, H.W. & E. Shohamy 1989. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Seppänen, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*, Tampere: Vastapaino, 18–31.
- *Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage..
- * Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Stevens, P. 1992. Applied linguistics: An overview. Teoksessa W.R. Grabe & R. Kaplan (toim.), *Introduction to applied linguistics*, Reading, MA.: Addison Wesley, 11–32.
- *Syrjälä, L., S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Basingstoke: Falmer Press.
- Tuomela, R. 1994. Tieteellisestä maailmankäsityksestä. Teoksessa V.A. Niskanen (toim.), *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*, Opiskelijan opas, Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 48–63.
- van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- van Lier, L. 1994. Forks and hope: Pursuing understanding in different ways, *Applied Linguistics* 15, 328–346.
- von Wright, G.H. 1987. *Tiede ja ihmisjärki. Suunnistusyritys*. Helsinki: Otava
- Watson-Gegeo, K.A. 1988. Ethnography in ESL: Defining the essentials, *TESOL Quarterly* 22, 575–593.

Aiheesta enemmän

- Alapuro, R. 1990. *Tiede muuttuvassa maailmassa*. Jyväskylä: Atena.
- Atkinson, P. 1992. *Understanding ethnographic texts*. Qualitative Research Methods 25. Newbury Park: Sage.
- Feldman, M. 1995. *Strategies for interpreting qualitative data*. Qualitative Research Methods 33. Thousand Oaks: Sage.
- Hammersley, M. & P. Atkinson 1995. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hatch, E. & A. Lazaraton 1991. *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle and Heinle.
- Heikkilä, T. 1998. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heys, S., M. Hardy, P. Humphreys & P. Rookes 1993. *Starting statistics in psychology and education*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, B. & L. Christensen. 2000. *Educational research. Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Järvinen, P. & A. Järvinen 1994. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Kasper, G. 1999. Data collection in pragmatics, *Hawai'i working papers in English as a second language* 18, 71–107.

- Kirk, J. & M.L. Miller 1986. *Reliability and validity in qualitative research*.
Qualitative Research Methods 1. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Lahtinen, T., & V.A. Niskanen 1997. *Johdatus tilastolliseen kuvaamiseen ihmis-
tieteissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niemi, H., & K. Tourunen 1996. *Tilastoista tiedoiksi*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nummenmaa, T., R. Konttinen, J. Kuusinen & E. Leskinen 1997. *Tutkimusaineiston
analyysi*. Helsinki: WSOY.
- Thomas, J. 1993. *Doing critical ethnography*. Qualitative Research Methods 26.
Newbury Park: Sage.
- Woods, A., P. Fletcher & A. Hughes 1986. *Statistics in language studies*.
Cambridge: Cambridge University Press.

LIITE 1. Tutkimusasetelman luonne ja aineistotyypit

	Luonnollinen asetelma /aineisto	Lähes luonnollinen asetelma /aineisto	Mielipide- ja kokemusaineisto	Manipuloituidut tilanteet ja niistä saatu aineisto
Tutkittavien tietoisuus tutkinnuksesta	tutkittavat eivät tiedä että heitä tutkitaan	tutkittavat tietävät että heitä tutkitaan, mutta eivät tarkasti määritä tutkitaan	tutkittavat tietävät, että tutkitaan esim. kieltä, mutta eivät tunne tutkimuksen tarkoitusta	tutkittavat tietävät että heidän käytytymistään tutkitaan tai arvioidaan
Tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus	ei suoraa vuorovaikutusta (tutkija ulkopuolisena) tai luonnollista vuorovaikutusta (tutkija esim. TV-ohjelman katojana)	tutkimustilanteeseen liittyvää vuorovaikutusta (esim. tutkija osallistuvana havainnoijana)	tutkimuksen kohteeseen liittyvää vuorovaikutusta (tutkija on esim. haastattelija, tutkimustilanteen ohjaaja tai muuten aktiivinen toimija)	viestintä rajautuu tutkittavaan ilmioon (tutkija on tilanteen kontrolloija, esim. testaaja)
Esimerkkejä aineistosta	tekstit, erilaiset viestintätilanteet	nauhoitettua vuorovaikutustilanteet, tekstit, kirjotelmät	haastattelut, päiväkirjamerkinnit, kertomukset, kyselylomakevastaukset, ääneenajatteluaaineisto	vastaukset kieliantotesteissa, kielen tuottamistehävät (esim. roolileikit), erilaisten psykologiviestien mittausten tulokset
Esimerkkejä laadullista analyysia edellyttävistä tutkimuskohteista	merkitysten rakentuminen ja vuorovaikutus kontekstuaalisina ja vuorovaikutuksellisisina ilmiöinä	kielen piirteet	ilmion sisällöllinen tarkastelu: esim. kielenoppimisen motivaation tai kieliasenteiden selvittäminen aineiston laadullisen tarkastelun avulla	ilmion sisällöllinen tarkastelu: esim. kielellisten piirteiden muodot ja merkitykset; testivastausten laadulliset piirteet ja niiden arviointi
Esimerkkejä kvantitatiiviseen tarkasteluun soveltuvista tutkimuskohteista	kielen piirteiden määrä ja jakauminen; erot ryhmien välillä	erot eri	tutkimustilanteen ja kontekstin tarkastelu: esim. haastattelutilanteen analyysi	tutkimustilanteen ja kontekstin tarkastelu: esim. kielitaitotesti vuorovaikutustilanteena
			ilmion sisällöllinen tarkastelu: esim. kielennoppimisen motivaation tai kieliasenteiden selvittäminen numeerisen informaation avulla	ilmion sisällöllinen tarkastelu: - testitulosten kvantifointi esim. kielitaidon tason arvioimiseksi; -valittujen kielen piirteiden määrä ja jakauminen, erot ryhmien välillä; - kielen prosessoinnin tarkastelu psykologiviestien mittausten avulla
			tutkimustilanteen ja kontekstin tarkastelu: tilanteen piirteiden kvantifointi ja vertailu esim. luonnolliseen viestintätilanteeseen	tutkimustilanteen ja kontekstin tarkastelu: -tilanteen piirteiden kvantifointi ja vertailu esim. luonnolliseen viestintätilanteeseen

KÄÄNTÄMISEN TEORIA, TUTKIMUS JA SOVELLUS

Sonja Tirkkonen-Condit

Käännösteoriassa ja käännöstutkimuksessa vallitsee keskeisistä tutkimuksen kohteista jokseenkin suuri yksimielisyys. Keskeisiä tutkimuksen kohteita on kaksi: kääntäminen ja käänös. Yhtä lailla kiinnostaviksi tunnustetaan siis sekä *kääntämisen prosessit* että *kääntämisen produktit*. Teoriat ja tutkimustavat ovat kuitenkin vaihdelleet muun muassa sen mukaan, mikä kielen teoria milloinkin on ollut vallitsevana. Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella käännöstutkimusta 1960-luvun loppupuolelta 1990-luvun lopulle kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tarkastellaan sitä, missä suhteessa käännöstutkimus on ollut kieliteoriaan, ja toiseksi katsotaan, missä määrin ja millä tavoin tutkimus on painottunut joko prosessien tai produktien suuntaan. Nostan myös esille kaksi tutkimuksen ja teorian uutta aluevaltausta ja niiden mahdolliset sovellukset kääntäjän työhön ja kääntämisen opiskeluun ja opetukseen. Kääntämisen tutkimus on luonteeltaan sekä teoreettista perustutkimusta että yhteiskunnan viestintätarpeita palvelevaa soveltavaa tutkimusta. Teoreettiset ja soveltavat tavoitteet ovat yhtä tärkeitä ja toisistaan riippu-

vaisia, eikä ole mitään syytä pitää perustutkimusta ja soveltavaa tutkimusta toistensa kilpailijoina.

Kääntämisen tutkimus on tieteenalana melko uusi, joten sen identiteetti on ollut pitkään hieman epävarma, joskin vahvistumisen merkkejä on näkyvissä sekä teorian että tutkimuksen puolella. Teoriakin voidaan käsittää monella tavoin, joten on syytä keskustella myös tämän käsitteen sisällöstä. Lähden liikkeelle käännöstutkimuksen identiteetikysymyksistä, siirryn sitten teorian käsitteen pohdintaan, minkä jälkeen tarkastelen viime vuosikymmenten käännösteorioiden suhdetta kieliteoriaan ja eri tutkimussuuntien painottumista tuotteihin tai prosesseihin. Artikkelin lopussa arvioin käännöstutkimuksen sovellusten näköaloja.

1 IDENTITEETTIKYSYMYKSIÄ

Kääntämisen tutkimus on kärsinyt jonkinasteisesta identiteettikriisistä miltei koko sen ajan, jonka se on ollut akateemisena oppiaineena Suomessa. Ensimmäiset filosofian maisterit valmistuivat Suomen kääntäjänkoulutuslaitoksista lukuvuonna 1985–86, joten varsinaista käännöstutkimuksen jälkikasvua on täällä ollut vasta toistakymmentä vuotta. Toinen syy identiteetin epävarmuuteen on ollut kääntämisen teorian kasvukivuissa. Ei liene liioiteltua väittää, että kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen teoreettiset perusteet ovat olleet vähintäänkin hajanaiset. Tilanne näyttää kuitenkin olevan muuttumassa, kun sekä teorianmuodostuksessa että empiirisessä tutkimuksessa on alkanut löytyä uudenlaista koherenssia. Kääntämisen teoriassa uutta on keskustelu oppiaineen ontologisista ja epistemologisista perusteista. Tutkijat ovat taas ryhtyneet pohtimaan esimerkiksi vastaavuuden ja käännettävyyden peruskysymyksiä sekä kääntämisen määrittelyn ongelmaa. Empiirisessä tutkimuksessa on tapahtunut uutta sekä prosessien että produktien tutkimuksen alueella. Prosessi-

en tutkimuksessa uutta on ammattikäntäjiltä hankittujen think-aloud -aineistojen keruu ja näiden aineistojen analyysi, produktien tutkimuksessa puolestaan laajojen käännöskorpusten ja vertailtavien korpusten kokoaminen ja aineistojen korpuslingvistisen tutkimuksen käynnistyminen. Näihin empiirisen tutkimuksen aluevaltauksiin ja sovellusnäkyymiin palaan tämän artikkelin loppupuolella.

Kääntämisen tutkimuksen keskeisenä haasteena voidaan pitää kielen teorian ja kääntämisen teorian suhteiden selvittämistä. Kääntämisen kannalta kiinnostavinta on luonnollisesti sellainen kielen teoria, jonka oletukset ovat sopusuonnissa sen tutkimustiedon kanssa, jota empiirinen kääntämisen tutkimus ja yleensäkin kielen käytön tutkimus tuottaa. Seuraavassa pohditaan itse teorian käsitettä.

2 *MILLAISTA TEORIAA?*

Tarkoitan teorialla sellaisia tiedollisia pyrkimyksiä, joiden tavoitteena on tuottaa tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsitejärjestelmiä sekä kuvata, selittää ja ennustaa tutkittavaa ilmiötä. Kääntämisen teoriaa voi muodostaa tutkimuksen tavoitteista riippuen hyvinkin rajatusta osa-alueesta, jolloin teoreettiseksi lähtökohdaksi sopii vaikkapa Karl Popperin käsitys teoriasta, josta Andrew Chesterman on kirjoittanut useaan otteeseen viime vuosina (Chesterman 1993, 1994 ja 1997). Tämän tieteenfilosofisen näkemyksen mukaan teorianmuodostus koostuu hypoteeseista ja niiden testauksesta. Hypoteesit on esitettävä sellaisessa muodossa, että niitä on mahdollista testata tutkimuksella. Hypoteesi testataan ja löydetyt virheet korjataan, minkä jälkeen tarkistettu hypoteesi testataan jne. Tarkistettu hypoteesi on voimassa teoriana vain siihen saakka, kunnes jokin uusi testaus on osoittanut sen joiltakin osin tai kokonaan paikkansa pitämättömäksi. Hypoteesit on esitettävä sellaisessa muodossa, että niiden paikkansa-pitävyyttä voidaan tutkimuksella testata; toisin sanoen hypoteesien

tulee olla falsifioitavia. Tämän tradition mukaisia osateorioita voi olla rinta rinnan mitä moninaisimmilta käännoistutkimuksen alueilta ilman että osateoriat muodostavat keskenään yhtenäistä teoreettista rakennelmaa.

Pelkkien osateorioiden varassa eläminen ei kuitenkaan tunnu kovin tyydyttävältä asiaintilalta. Tutkimusala voi tuskin vaatia itselleen tieteellistä statusta, jollei sillä ole yhtenäistä teoreettista pohjaa. Teoriaan kaivataan muutakin kuin yksittäisiä hypoteeseja ja niiden testausta. Lisäksi tarvitaan sellaista teorianmuodostusta, jonka kehukseen mahtuvat myös osateoriat ja niiden sisällä tapahtuva tutkimus. On tullut ajankohtaiseksi pohtia käännoistutkimuksen ja käännoisteorian ontologista ja epistemologista perustaa. Tällaisen pohdinnan aloitti Sandra Halverson Budapestissa syyskuussa 1996 pidetyssä kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen konferenssissa. Hänen hahmottamansa teoria vaatii vastausta seuraavanlaisiin kysymyksiin: Miten määrittelemme kääntämisen käsitteen? Miten erotetaan käännoisproduktit ja -prosessit muista tekstin tuottamisen tuotteista ja prosesseista? Minkälaiset tutkimusongelmat ovat käännoistutkimuksessa legitiimejä?

Esimerkiksi Anthony Pym (1992: 183) näyttää kokonaan luopuvan tämäntyyppisten kysymysten tutkimisesta todetessaan, että 'todella relevantit' käännoisteorian kysymykset koskevat sitä, millainen yhteiskunnallinen rooli kääntäjillä tulisi olla kulttuurien välisissä suhteissa. Vaikka kääntäjien roolin ja yhteiskunnallisen panoksen pohdinta on sinänsä arvokasta, ei se kuitenkaan kelpaa käännoistutkimuksen tai -teorian ydinongelmaksi. Voidaksemme vastata kääntämisen olemusta tai kääntämisen lopputulosta koskeviin kysymyksiin joudumme pohtimaan kysymyksiä inhimillisen kielen ja kielenkäytön luonteesta. Kääntämisen teoriaa ei voi luoda irrallaan kielen teoriasta, vaikkakin tällaisia pyrkimyksiä oli näkyvissä erityisesti joissakin 1980-luvun käännoisteoreettisissa kannanotoissa. Kääntäminen ymmärretään tavanomaisessakin kielenkäytössä interlingvaa-

liseksi tapahtumaksi. Kääntämisessä on kyseessä vähintään kaksi kieltä, ja kääntämisen tarve syntyy siitä, että on tekstejä, jotka ovat joillekin potentiaalisille lukijoille käsittämättömiä nimenomaan siksi, etteivät nämä osaa tekstien kirjoittajien käyttämää kieltä. Tulkkaustarve syntyy silloin, kun kyseiset tekstit ovat puhuttua kieltä.

3 KÄÄNNÖSTEORIAA KIELITIETEELLÄ VAI ILMAN?

Strukturalistiseen kielitieteeseen perustuva käännteoria joutui umpikujaan samalla, kun strukturalismin teoreettinen perusta osoitautui kestävämmäksi. *Strukturalistinen kieli- ja käännteoria* perustuu sille oletukselle, että kontrastiiviset kielenkuvaukset voivat tuottaa sellaista tietoa käännsvastineista, jonka perusteella on mahdollista kehittää luonnollista kieltä kääntäviä tietokoneohjelmia. Catfordin *Linguistic Theory of Translation* (Catford 1965) perustuu Hallidayn funktionaaliseen kielioppiin, mutta edustaa sekin tavallaan strukturalismia. Siinä oletetaan, että kielenkäyttötilanteet voidaan luokitella distinktiivisten piirteiden avulla. Tilanteet tuottavat kielellisiä aineksia, joille on olemassa toisen kielen teksteissä tietyllä todennäköisyydellä esiintyvät vastineet, jotka voidaan identifioida kyseisen genren tekstejä ja niiden käännöksiä vertaamalla. Tämän-tyyppinen selvitystyö on nykyisin mahdollista suorittaa nopeastikin erilaisilla korpuslingvistikilla ohjelmilla, jos aikaisemmin tuotetut käännökset ja niiden lähdetekstit on tallennettu elektroniseen muotoon. Yritysten ja kansainvälisten yhteisöjen käännspalveluissa ns. käännsmuisteja käytetäänkin jo yleisesti kääntämisen apuvälineinä.

Catfordin teoria ei perustu strukturalistiseen kielitieteeseen siinä mielessä, että siinä oletettaisiin kielellisten vastineiden löytyvän kielenkuvauksista kontrastiivisen analyysin kautta. Myös Catfordin oletus käännettävyydestä poikkeaa strukturalisesta ajattelusta. Cat-

ford nimittäin olettaa (1965: 93), että *käännettävyys* on liukuva käsite, mikä tarkoittaa sitä, että kahdessa kieliyhteisössä voi olla tekstejä, joille on mahdollista tuottaa tilanteellisesti vastaavia tekstejä käännöksiksi, samoin kuin sellaisiakin tekstejä, joita voidaan pitää vastineettomina. Vastineettomuutta esiintyy Catfordin mukaan silloin, kun lähde- ja kohdekulttuureilta puuttuu tilanteiden vastavuus tai kun tekstin tulkittavuus perustuu aivan tiettyyn lingvistiseen muotoon kuten esimerkiksi sanaleikkiin.

Catfordin käännösvastaavuuden käsitteessä on kuitenkin se periaatteellinen ongelma, että se perustuu pelkästään olemassa olevaan *käännöstraditioon*. Ei ole näet lainkaan varmaa, että kohdekielen kaikki vastinepotentiaali saadaan selville pelkistä käännöskorpuksista. Tästä syystä korpuslingvistikäsitteessä käännöstutkimuksessa on vähintään yhtä tärkeää selvittää myös niitä tekstien piirteitä, jotka erottavat spontaanisti tuotetut tekstit käännettävistä. Näiden spontaanikielisten piirteiden tietoinen viljely myös käännöksissä saattaisi joissakin tapauksissa olla hyvinkin perusteltua. Ei liene mitään syytä pitää käännöstraditiota ainoana ohjenuorana edes asiategstien käännöstyössä. Yksi keskeisiä käännöstutkimuksen haasteita onkin testata hypoteeseja niistä kielellisistä ilmiöistä, joita kääntäminen mahdollisesti auttamattomasti saa aikaan. Käsitellen näitä ns. kääntämisen universaalihypoteeseja tarkemmin tuonnempana.

Strukturalistisessa teoriassa keskeisenä on oletus *lingvistisestä käännösvastaavuudesta*. Myöhemmässä 1970- ja 1980-luvun käännösteoriassa käännösvastaavuuden käsitettä on Catfordin jalanjäljissä kehitetty enemmän tekstuaaliseen suuntaan. Vastaavuuteen on kehitelty yhä uusia dimensioita, niin että siitä on tullut pikemminkin pragmaattinen kuin lingvistinen käsite. Kielellisen vastaavuuden malleja ovat kehittäneet muun muassa Juliane House ja Werner Koller. Housen (1977, 1997) käännösteorian pohjana on Hallidayn kielioppimalli. Koller (1972, 1997) puolestaan jakaa vastaavuuden useihin dimensioihin mm. kielen eri tasojen mukaan.

Kuusikymmenluvun ehkä vaikutusvaltaisimpana käännosteoreettisena kontribuutiona voitaneen kuitenkin pitää Eugene A. Nidan kirjoituksia, erityisesti teosta *Towards a Science of Translating*, joka ilmestyi ensimmäisen kerran vuonna 1964. Nidan pohdinnoilla on ollut kantavuutta aina nykypäiviin saakka. Nidan teorian keskeinen *dynaamisen vastaavuuden* käsite on edelleen käyttökelpoinen, kun esimerkiksi arvioidaan joidenkin käyttötekstien käännosten toimivuutta konteksteissa, jotka poikkeavat tavalla tai toisella merkittävästi niistä konteksteista, joissa lähdetekstit aikoinaan kirjoitettiin tai puhuttiin. Nida on tehnyt elämäntyönsä raamatun kääntämisen parissa, ja raamattua on käännetty monissa tapauksissa sellaisille kielille, joissa ei ole ennestään ollut lainkaan kirjoitettua kieltä ja kirjallista traditiota. Kääntämisen tavoitteena on ollut – ja on edelleen – uskonnollinen lähetystyö, jolloin pyritään siihen, että teksti saisi lukijois- saan ja kuulijois- saan aikaan uskonnollisen heräämisen samaan ta- paan kuin oletetaan tapahtuneen raamatun tekstien alkuperäisessä ympäristössä. Dynaaminen vastaavuus todetaankin juuri käännoksen lukijoiden ja kuulijoiden reaktioista: reaktioiden kuuluisi olla samankaltaisia kuin lähdetekstien vastaanottajien reaktioiden oletetaan aikoinaan olleen.

Strukturalistiseen tai hallidaylaiseen kielitieteeseen tukeutuvia käänno- stutkijoita kiinnostivat lähinnä tekstit ja niiden vertailu. Kuvauksen ja arvioinnin kohteina olivat käännökset, kääntämisen produktit. Nida sen sijaan pyrki kuvaamaan kääntämistä myös (*psyko*)*lingvistisenä prosessina*. Kuvauksessaan Nida käytti käsitteitä ja termejä, jotka on lainattu Noam Chomskyn 1950- ja 1960-luvulla kehittämästä transformatiivis-generatiivisen kieliopin teoriasta. Nidan käsitys kääntämisen prosessista perustui oletukseen, että kielen syvärakenteesta johdetut prosessit ovat psykologisten prosessien edustuksia ja että lingvistinen syvärakenne on eri kielille yhteinen. Käännettäessä teksti käy läpi kolme vaihetta – analyysin, siirron ja jälleenrakennuksen, joiden jälkeen tuloksena on kään- nös.

Analyysivaihe käsittää tekstin pintarakenteen muuntamisen syvära-
kenteeksi, joka sisältää muun muassa ydinrakenteet ja konstituent-
tien semanttisen kuvauksen. Syvätason rakenteiden oletetaan olevan
eri kielissä riittävässä määrin samanlaisia tai universaaleja, niin että
'siirto' kielirajan yli on mahdollinen. Jälleenrakennusvaihe on ana-
lyysivaiheen vastakohta: siinä syvära-
kenteet muunnetaan kohdekie-
len mukaisiksi pintarakenteiksi.

Tämä TG-teorian sovellus on kuitenkin jyrkässä ristiriidassa
sen oletuksen kanssa, joka Chomskyllä itsellään oli teoriansa päte-
vyydestä luonnollisten kielten kääntämiseen. Teoksessaan *Aspects of
the Theory of Syntax* Chomsky (1965: 30 ja 201–202) sanoutuu
selväsanaisesti irti kielestä riippumattoman ja eri kielille yhteisen,
kääntämisen mahdollistavan universaalien syvära-
kenteen oletuksesta. Nidan hahmottama kään-
nösprosessin malli onkin käsitettävä pyrki-
mykseksi kuvata kään-
nöstapahtumaa metaforalla, johon termit on
lainattu lingvistisestä teoriasta. Nida ei kuitenkaan ollut ainoa, jolla
oli toiveita universaalien syvära-
kenteen suuntaan. Kontrastiivisessa
kielentutkimuksessa pyrittiin myös luomaan teoriaa syvära-
kenteesta, joka olisi ollut sopiva tertium comparationis eri kielten rakenteiden
vertailussa (esim. Krzeszowski 1974).

Kielellisen vastaavuuden eli ekvivalenssin ongelma oli kes-
keisenä tutkimuksen kohteena vielä 1970-luvulla sekä kontrastiivi-
sessa tutkimuksessa että kään-
nösteoriassa aina siihen saakka, kunnes
struktuurialismin teoreettiset perusteet osoitettiin kestä-
mättömiksi sekä
filosofiassa että kielitieteessä ja psykologiassa. Perinteisessä struktu-
ralistisessa kään-
nösteoriassa on kuitenkin se vahvuus, että se perus-
tuu sinänsä koherenttiin lingvistiseen teoriaan, minkä ansiosta on
mahdollista myös osoittaa tieteellisesti sen rajat. Näitä rajoja käsitte-
lee Alan Melby kirjassaan *The Possibility of Language* (Melby
1995). Monipuolisen analyysin kohteina ovat kieli- ja kään-
nösteoria sekä konekääntäminen. Melby käsittelee muun muassa koneellisen
kääntämisen mahdollisuuksia ja syitä siihen, miksi konekäännös ei

voi periaatteessakaan kokonaan korvata inhimillistä käännoistyötä normaalisti tuotettujen tekstien kääntämisessä. Konekääntäminen joudutaan rajaamaan sellaisille erityisaloille, joissa kielenkäytön standardointi ja kontrolli ovat mahdollisia ja perusteltuja. Syynä konekäännöksen rajoittuneisuuteen ovat luonnollisen kielen ominaisuudet, joihin konekääntämisen ohjelmia ei pystytä sopeuttamaan. Näistä tärkeimpiä ovat luonnollisille kielille ja normaalille kielenkäytölle ominainen moniselitteisyys ja kategorioiden sumearajaisuus sekä juuri näiden ominaisuuksien tehokas hyödyntäminen inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Yksityiskohtaisimmatkaan kielten väliset vastinekartoitukset eivät pysty ennakoimaan niitä tapoja, joilla ihmiset kullakin hetkellä käyttävät ja mahdollisesti tulevat käyttämään kyseisten kielten potentiaalia. Normaalit tekstit on tuotettu olettaen, että niitä tulkitsee ihminen, jolla on suurin piirtein sama pragmaattinen tieto kuin tekstin tuottajallakin. Tällaista pragmaattista tietoa tarvitaan esimerkiksi pääteltäessä juoksevassa tekstissä olevien lauseiden ja virkkeiden tai virkettä laajempien tekstin osien välisiä suhteita. Tavanomaiset konekäännösohjelmat ovat lause- tai virkepohjaisia ja kääntävät siis tekstejä lauseittain tai virkkeittäin. Tällöin käännöksestä jäävät puuttumaan vastineet niille aineksille, joita ihmiskääntäjä tuottaa tuloksena tulkinnoista, joita hän tekee miltei automaattisesti virkkeiden välisistä suhteista. Suhteet ovat usein merkityksellisiä tai ne merkitään monitulkinnoilla konnektiiveilla tai 'vastineettomilla' pragmaattisilla partikkeleilla kuten esimerkiksi suomen liitepartikkelilla *-kin/-kAAn* (Tirkkonen-Condit 1993).

Kahdeksankymmenluvulla syntyi kaksi uutta käännosteorian suuntausta, joita tässä nimitän funktionalismiksi ja deskriptivismiksi. Yhteistä näille suuntauksille on riippumattomuus kielen teorioista, mahdollisesti jopa tietoinen irtiotto kielitieteestä. *Funktionalistit* pitävät kääntämistä tavoitteellisena yhteiskunnallisena toimintana ja pyrkivät kuvaamaan ja arvioimaan käännöksiä suhteessa niihin tehtäviin, funktioihin, joita käännökset kulloinkin palvelevat. Teo-

reettista viitekehystä haetaan toimintateoriasta eikä kielen teoriasta. Hans Vermeer, Justa Holz-Mänttari ja Christiane Nord ovat tämän funktionaalisen suuntauksen huomattavimpia edustajia (Reiss & Vermeer 1984, Holz-Mänttari 1984, Nord 1991a, 1991b, 1993). Reissin ja Vermeerin kehittelemässä *skopos-teoriassa*¹ kääntäjä tuodaan näkyvästi esiin yhteiskunnallisena toimijana, viestinnän ja kulttuurien asiantuntijana ja vastuullisena päätöksentekijänä käännösprosessissa. Käännösprosessin käsite laajennetaan koskemaan koko sitä tapahtumaketjua, joka alkaa toimeksiannosta ja päättyy valmiin tekstin luovuttamiseen tilaajalle. Mielenkiinto kohdistuu lähinnä kääntäjän aseman ja 'empowermentin' pohdintaan, ei niinkään kääntäjän professionaalisuuden osatekijöihin tai mahdollisiin kääntäjien välisiin yksilöllisiin eroihin. Vähälle huomiolle jää muun muassa kääntämisen kielellinen suoritus ja kääntäjän kielitaito. Kielten ja kulttuurien tuntemus otetaan itsestään selvänä faktana. Skopos-teoriassa kääntäjä on idealisoitu mallikääntäjä, joka tuottaa toimeksiannon mukaisia ideaalitekstejä. Christiane Nord on kuitenkin kehittänyt skopos-teoriaan pohjautuvaa käännöstutkimusta myös lingvistisen analyysin suuntaan selvittämällä toimeksiannon ja kielellisten ratkaisujen keskinäistä riippuvuutta.

Deskriptivistit puolestaan kuvaavat käännöksiä ja kääntämistä erilaisissa kulttuurisissa ja historiallisissa konteksteissa selvittääkseen, mitä sosiokulttuurisia tehtäviä kääntämisellä on ollut ja mitkä normit sitä ovat hallinneet. Esimerkiksi Gideon Toury (1980, 1995) ja André Lefevere (1990, 1993) edustavat deskriptivismiä. Kääntämisen tutkimus nähdään lähinnä kirjallisuustieteen sisartieteenä, eikä kielitieteellä ole tässä lähestymistavassa juuri sijaa. Tutkimuksessa painopiste on tuotteilla ja erityisesti laajojen käännösaineistojen tutkimisella, jotta voitaisiin selvittää riippuvuussuhteet vallitse-

¹ Kreikan kielessä skopos merkitsee tavoitetta, tarkoitusta. Kääntämisen tutkimuksessa puhutaan myös viestintätehtävästä.

vien poliittisten, esteettisten ja taloudellisten intressien ja kääntämisen käytännön välillä. Laajoja tekstimassoja ja niiden historiallisia konteksteja tutkimalla voidaan tehdä päätelmiä myös kääntäjien strategioista, vaikkakaan aineistot eivät tee mahdolliseksi kääntäjien psykologististen prosessien tutkimista. Toury (1995) pohtii kuitenkin metodia, jolla olisi mahdollista hankkia tietoa myös yksittäisten kääntäjien prosesseista: ns. *interim solutions analysis* -menetelmällä kääntäjä itse tai kääntämisen tutkija voi analysoida niitä väliaikaisia ratkaisuja, joiden kautta kääntäjä on päätenyt siihen versioon, jonka hän luovuttaa toimeksiantajalle. Kääntäjän säilyttämät raakaversiot antavat joka tapauksessa paremman pohjan tehdä päätelmiä taustalla olevista prosesseista kuin pelkkä valmis käännös yksinään.

Funktionalistien ja deskriptivistien ansiona on pidettävä sitä, että tutkijoiden mielenkiinto vähitellen on kohdistunut siihen, mitä todella tapahtuu kääntämisen arjessa: haluttiin selvittää, millaisia ovat toimeksiannot ja mitä niistä seuraa sekä mitä julkaistu käännöskirjallisuus eri maissa sisältää. Empiirisen tutkimuksen arvostus kasvoi suhteessa teoreettisiin pohdintoihin. Sekä funktionalismissa että deskriptivismissä on kuitenkin heikkoutena se, että niiden tieteenfilosofinen perusta on jäänyt epäyhtenäiseksi tai epäselväksi. Strukturalismi perustuu yksiselitteisesti objektivismiin ja tunnustaa strukturalistisen kielitieteen teoreettiseksi kehyksekseen, mutta funktionalistit ja deskriptivistit joko ignorivat lingvistisen teorian tai pitävät sitä epärelevanttina. Funktionalistit kuvaavat käännöksiä viestintätehtävän, skopoksen, kautta ja pyrkivät selittämään kääntäjien toimintaa siitä viestintätehtävästä käsin, jota käännös kulloinkin palvelee. Lingvistisellä teorialla ei yksinkertaisesti ole paikkaa skopos-teoriassa. Kääntämisen määritelmä perustuu kehäpäätelmän omaisesti skopokseen, koska käännöksellä tarkoitetaan viestintätehtävän mukaisesti tuotettuja tekstejä. Siitä, että tekstejä ei yleensä käännetä ilman jonkinlaista toimeksiantoa ja viestintätehtävää, seu-

raa, että teksti kelpaa skopos-teorian mukaiseksi käännökseksi, jos se täyttää toimeksiannon edellyttämän tehtävän.

Deskriptivistit määrittelevät käännöksiksi kaikki tekstit, joita kyseisessä kohdekulttuurissa pidetään käännöksinä, ikään kuin käännökset muodostaisivat oman genren. Niinpä käännöksiä ovat myös ns. *pseudokäännökset* eli tekstit joita julkaistaan käännösten tunnusmerkein, vaikka ne tuotetaan julkaisukielellä ilman lähdetekstiä. Suomessa esimerkiksi Jerry Cotton -kirjasia on tuotettu pseudo-käännöksinä. Ongelmana molemmissa määrittelytavoissa – kehämäärittelyssä samoin kuin genremäärittelyssäkin – on se, että tutkimuksen kohteesta ei saa kunnan otetta. Kaikki kohteet ovat samanarvoisia, kunhan ne vain täyttävät tietyn ehdon: funktionalisteilla tämä ehto on skoposlähtöisyys ja deskriptivisteillä käännökseksi tunnistuminen. Anthony Pym (1995) pohdiskelee käännöstudkimuksen kodittomuutta eli ongelmaa, joka aiheutuu selvän tieteenalaidoksen puuttumisesta. Jos vastaavuuden käsitteestä on tullut ruma sana ja lingvistiikan relevanssi asetetaan kyseenalaiseksi, mistä käännöstudkimuksessa oikeastaan on kysymys?

Kodittomuuden ongelma ja tutkimuskohteen määrittelyn ongelma eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan pikemminkin saman problematiikan eri puolia. Kun strukturalistis-kontrastiivinen kielitiede ei pystynytkään ratkaisemaan käännösekvivalenssin ongelmaa, katsottiin ehkä viisaimmaksi unohtaa koko kielitiede ja etsiä ‘kotia’ muualta – kuten skopos-teoriassa toimintateoriasta ja deskriptivismissä kirjallisuustieteestä. Tutkimuskohde hämärtyi sitä mukaa, mitä enemmän etäisyyttä otettiin. Tilanne huolestutti joitakin tutkijoita, ja huolestumisen syinä olivat toisaalta tutkimusalan identiteetti ja akateeminen status ja toisaalta kääntämisen opetukseen kaivattu selkeys (Malmkjaer 1993, Mossop 1995, Nord 1991b, Tirkkonen-Condit 1996). Määrittelyongelma näyttää kuitenkin nyt olevan ratkeamassa tavalla, joka auttaa tutkimuksen ja opetuksen ydinalueen identifioinnissa, selkiyttää suhdetta kielitieteeseen ja samalla osoit-

taa tietä omaan kotiin. Ratkaisussa on kyse tieteenalan keskeisen kääntämisen käsitteen ymmärtämisestä prototyypikäsitteenä.

4 PROTOTYYPINEN MÄÄRITTELY KÄÄNNÖSTUTKIMUKSEN PERUSTANA

Käännöstutkimuksen ontologiset ja epistemologiset kysymykset ovat tulleet ajankohtaisiksi sekä teorian että empirian vaatimusten vuoksi. Mainitsin jo edellä Alan Melbyn kirjan, jossa käsitellään muun muassa konekääntämisen ja inhimillisen kääntämisen suhteita ja koko tutkimusalan tieteenfilosofista perustaa. Sandra Halversonin väitöskirja koskettaa käännösteorioita ja niiden keskinäisiä suhteita. Halverson (1998) esittää, että eri suuntausten teoreettinen dilemma on ratkaistavissa siten, että itse kääntämistä ryhdytään tarkastelemaan *prototyypikäsitteenä*. Jos kääntäminen käsitetään prototyypisesti, voidaan aikaisemmat kääntämisen määritelmät nähdä yrityksinä lähestyä kääntämistä vain jostakin yksittäisestä, sinänsä keskeisestä näkökulmasta, joka kuitenkin yksinään on liian suppea. Strukturalistinen käännösteoria ja muut ekvivalenssteoriat määrittivät käännöksiksi sellaiset tekstit, joissa toteutui käännösvastaavuus, ainakin siltä osin kuin kukin teoria sitä vaati. Deskriptivistit puolestaan määrittivät käännöksiksi tekstit, jotka kohdekulttuurissa tunnustetaan käännöksiksi. Funktionalisteilla käännöstä määrittävä ominaisuus oli skopoksen mukaisuus.

Jos siis kääntäminen määritellään prototyypikäsitteeksi, aikaisemmat määritelmät voidaan nähdä pyrkimyksinä tarttua johonkin yksittäiseen prototyypin seurannaiseen ja pitää sitä distinktiivisenä piirteenä, joka erottaa käännökset muista teksteistä. Prototyypisen käännöksen ja kääntämisen identifiointi voisi lähteä siitä hypoteesista, että tyypillisenä kääntämisen tapauksena useissa kieliyhteisöissä pidetään sellaista tapausta, jossa edellä mainitut ehdot toteutuvat tai

joissa ainakin pyritään näiden ehtojen toteuttamiseen. Käännöksiltä vaaditaan esimerkiksi eri tavoin määriteltyä vastaavuutta lähdetekstin kanssa, viestintätehtävän mukaista kieliasua ja joissakin tapauksissa auktorisoidun kääntäjän vahvistusta. Kääntämisen prototyypin määrittely vaatii kuitenkin itsessäänkin empiiristä tutkimusta. Saattaa olla suuriakin eroja eri kieliyhteisöjen välillä siinä, mitkä ominaisuudet priorisoituvat kääntämisen prototyyppikäsitteessä. Olen aiemmin esittänyt (Tirkkonen-Condit 1996) tuloksia esitutkimuksesta, jossa selvitin kääntämisen prototyyppiin liittyviä ominaisuuksia Suomessa. Tutkimuksessani priorisoituivat vastaavuus ja viestintätehtävän mukaisuus.

5 UUDENLAISEN KÄSITTEENMÄÄRITTELYN SEURAUKSET

Kääntämisen ja käännöksen prototyyppikäsitteen omaksumisesta seuraa, että eri käännösteoriat voidaan sovittaa yhteen, koska ne eroavat toisistaan vain sen suhteen, mihin prototyyppikäsitteen seurannaiseen ne fokusoituvat. Toinen seuraamus on se, että kääntämisen ja käännösten suhde muihin intertekstuaalisiin tekstintuottamisen muotoihin voidaan kuvata saman teoreettisen kehyksen sisällä. Tällaisia kääntämisen kanssa monessa suhteessa samanlaisia tekstintuottamisen muotoja ovat tulkkaus, tiivistäminen, popularisointi, adaptointi ja parodisointi, jotka myös tuottavat tekstiä teksteistä jotain tiettyä yleisöä ja käyttötarkoitusta varten. Nämä voidaan nähdä jatkumolla, jossa on toistensa kanssa yhtäläisyyttä omaavia sumearajaisia luokkia, jolloin toisessa ääripäässä on tyypillisiä kääntämistapauksia ja toisessa puolestaan suhteellisen marginaalisia tapauksia, joista ei ehkä tavanomaisessa kielenkäytössä koskaan käytetä *kääntämisen* nimikettä. Kolmas seuraamus on se, että sekä noviisikäöntäjien tekstejä että maallikoiden käännöstekstejä voidaan

legitiimisti nimittää käännöksiksi, joskin ne ovat vähemmän tyyppillisiä tapauksia kuin ammattilaisten tekstit.

Käännöstutkimuksessa kääntämisen prototyypimäärityllä saattaa olla sellainen seuraamus, että tutkimuksen painopiste siirtyy takaisin siihen ominaisuuteen, joka vaikuttaisi olevan määritelmässä keskeinen, nimittäin kääntämisen interlingvaaliseen luonteeseen. Käännökseksi ei hevin lueta tekstiä, joka on tuotettu samalla kielellä kuin lähdeteksti. Painopiste voisi siirtyä myös professionaaliseen kääntämiseen. Tosin kääntämisellä on yhtäläisyyttä esimerkiksi tiivistelmien kirjoittamisen kanssa; samoin ammattikäntämisellä ja noviisien kääntämisellä on paljon yhteistä, mutta jos tavoitteena on selvittää kääntämisen ilmiötä, jotka väistämättä ja aina liittyvät kääntämiseen eli ovat *truly translational*, meidän on pakko ensin keskittää tutkimusponnistukset tyyppillisimpiin eli prototyypisiin kääntämisen tapauksiin ja vasta sitten tutkia tilannetta vähemmän tyyppillisissä tapauksissa saadaksemme tietoa siitä, miten nämä eroavat prototyypisistä tapauksista. Jos prototyypiset tapaukset priorisoidaan tutkimuksen kohteiksi, tällä on myös seuraamuksia käännöskorpusten kokoamiseen ja käyttöön. Kun tulkitsemme korpusanalyysiemme tuloksia, on tulkintojemme uskottavuus suoraan riippuvainen niistä kriteereistä, joilla olemme korpuksemme suunnitelleet.

Pohditaanpa hieman tarkemmin, mitä seuraisi esimerkiksi deskriptivismin mukaisesta käännöksen määrittelystä. Määritelmän mukaan mikä tahansa tuote, jota tietyssä kieliyhteisössä pidetään käännöksenä, on käännös ja siis kelpoinen käännöstutkimuksen kohteeksi. Määritelmään ei sisälly käännökseksi kelpaavan aineksen priorisointia. Niinpä noviisien käännöksiä on pidettävä aivan yhtä kelpoisina esimerkkeinä käännöksistä kuin ammattikäntäjienkin käännöksiä, ja pseudokäännökset ovat yhtä kelpoisia kuin nekin, jotka on tuotettu lähdeteksteistä. Sisäiseen tiedotukseen tuotetut yritysten ja yhteisöjen käännöstekstit kelpaavat tämän määritelmän

mukaan käännöksiksi aivan yhtä hyvin kuin laajalevikkiset julkaistut tekstit. Tämä kääntämisen määritelmä jättää avoimeksi esimerkiksi kysymyksen siitä, miten on meneteltävä hankkeessa, jossa tavoitteena on koota käännöskieltä edustava korpusaineisto tutkijoiden käyttöön. Mistä aineistosta on aloitettava esimerkiksi kansallisten käännöskorpusten kokoaminen? Onko väliä sillä, kuinka paljon kutakin aineistoa korpukseen kootaan? Entä miten selitetään tulokset, jos tehdään esimerkiksi sellainen ratkaisu, että otetaan yhtä suuret tekstimassat kaikenlaisia aineistoja, joita kyseinen kieliyhteisö pitää käännöksinä? Entä jos pidetään alakorpukset erillään ja huomataan, että joka aineistosta löydetään erilaista käännöskieltä – millaisia päätelmiä tästä tuloksesta voi tehdä?

Sellainen käännösteoria, joka ei ota kantaa priorisointiasiaan, jättää tutkijan pulaan empiirisen tutkimuksen peruskysymyksissä, kuten korpusaineiston valinnoissa. Jos tavoitteena on vaikkapa selvittää laajoista korpusaineistoista niitä lingvistisiä piirteitä, jotka johtuvat nimenomaan siitä, että tekstit ovat käännettyjä tekstejä, olemme pulassa, jos korpusaineisto koostuu tasaisesti kaikesta siitä materiaalista, jolla on jonkinlainen käännöksen status. On uskallettua selittää jokin ilmiö tai piirre kääntämisen aiheuttamaksi, jos jotkin muut tekijät saattavat selittää ilmiön paremmin. Esimerkiksi noviisien tuottamien käännösten piirteisiin löytyy usein selitys puutteellisesta lähdekielen taidosta. Yritysten tai laitosten sisäiseen käyttöön tarkoitettujen käännöstekstien piirteet saattavat puolestaan selittyä sillä, että tähän tarkoitukseen kelpaavat raakakäännökset, tiivistelmät tai konekäännökset, joista juuri ja juuri saa käsityksen tekstin sisällöstä. Tutkimusresurssien säästämiseksi on mielestäni perusteltua aloittaa empiiriseen tutkimukseen tarkoitettu aineiston keruu, kuten vaikkapa käännöskorpusten kokoaminen, sellaisista aineistoista, joiden status käännöksinä on kiistaton, toisin sanoen aineistoista, joita voidaan pitää prototyyppisinä käännöksesemplareina. Kulttuurinen tunnistuminen käännökseksi – mikäli tämä on

todettavissa – varmaankin kelpaa yhdeksi piirteeksi käännöksen prototyyppejä selvitetessä, mutta se ei yksinään riitä. Käännöksen määritelmää on pakko tarkistaa viimeistään siinä vaiheessa, kun pyritään tekemään empiiriseen dataan perustuvia yleistyksiä kääntämisestä ja sen tekstivaikutuksista.

Kääntämisen tutkimuksen metodologian kannalta ei myöskään ole yhdentekevää, miten määrittelemme kääntämisen ja käännöksen. Käännöksen käsitteen määrittely sumearajaiseksi ei sulje pois klasisten lingvististen metodien käyttöä käännöstutkimuksessa. On vain muistettava se, että luonnollisen kielen tekstejä ei voi jäännöksettömästi kuvata selvärajaisten lingvististen yksiköiden järjestelminä. Jäännöksetön kuvaus ja konekäännettävyys rajoittuvat suppeille, kielenkäytöltään vakioituille erityisalaille, joilla on perusteltua pyrkiä esimerkiksi terminologian kansainväliseen standardointiin. Luonnollinen kieli muodostaa kuitenkin kontekstin myös standardoidulle ja vakioitulle erityisalan kielenkäytölle ja määrää tällaisen kielenkäytön rajat. Kansainvälinen lentoliikenteen valvonta käy esimerkiksi erityisalasta, jolla on perusteltua pitäytyä standardoituun terminologiaan ja fraseologiaan. Lennonjohdossa työskentelevän henkilöstön kielitaidoksi ei kuitenkaan riitä vain työn vaatiman vakiotermistön ja vakiosanontojen hallinta. Näin rajoittunut kielitaito koituisi kohtalokkaaksi kriisitilanteissa, joissa syntyy ennalta arvaamattomia viestintätarpeita.

Kääntämisen teoria ei siis voi perustua sellaiselle kielen teorialle, jossa lingvistiset kategoriat oletetaan tarkkarajaisiksi. Tässä suhteessa *kognitiivinen lingvistiikka* vaikuttaa lupaavalta, ja on mahdollista, että myös kääntämisen tutkimus löytää teoreettisen pohjan siitä tieteenfilosofisesta näkemyksestä, jolle kognitiivinen kielitiede perustuu. Kognitiivinen kieliteoria on sovitettavissa luonnollisen kielenkäytön ja vakioimattomien tekstien kääntämisen ehtoihin. Kognitiivinen teoria lähtee siitä oletuksesta, että kielelliset luokitukset ovat sumearajaisia ja että kielenkäytölle on ominaista

käyttää tarkoituksenmukaisesti hyväksi luonnollisen kielen potentiaalia monitulkintaisuuteen. Myös kielellisen pragmatiikan piirissä syntyneet teoriat ja eritoten relevanssiteoria tukevat kääntäjän arki-kokemusta kielellisten ilmausten sumearajaisuudesta. Empiirisessä tutkimuksessa saatu tieto kääntämisen prosesseista tai tuotteista ei myöskään näyttäisi olevan ristiriidassa kognitiivisen lingvistiikan tai relevanssiteorian näkemysten kanssa. Toistaiseksi on selvittämättä, onko mahdollista löytää sumearajaisiin luokkiin ja prototyypisiin käsitteisiin nojaavasta kieliteoriasta päteviä selitysmalleja tutkimustuloksille, joita kertyy kääntämisen prosessien ja produktien empiirisestä tutkimuksesta. Prosesseja on viime aikoina tutkittu muun muassa think aloud -aineistoista, ja tutkimuksen tuloksilla näyttäisi olevan sovelluksia ainakin kääntämisen pedagogiikassa. Produktien tutkimuksessa uusia haasteita tarjoaa käänköskorpusten tutkimus. Näiden kahden tutkimusalan näkymiä ja sovellusmahdollisuuksia tarkastelen seuraavassa.

6 PROSESSIEN TUTKIMUKSEN HAASTEET JA SOVELLUKSET

Tutkimus on viime aikoina kohdistunut kääntämiseen ja tulkkaukseen prosesseina, ja selityksiä näille prosesseille on haettu muun muassa kognitiivisesta psykologiasta (Mandelblit 1996, Shlesinger, tulossa) ja neurolingvistiikasta (Kurz 1996). Tarkastelen tässä tutkimuksia, joissa on käytetty *ääneenajattelumenetelmää* (think aloud) kääntämisen prosesseja koskevan aineiston hankinnassa. Koejärjestelyt ovat olleet sellaiset, että kääntäjiä on pyydetty verbalisoimaan ajatuksensa tehtävää suorittaessaan, ja istunnot on kokonaisuudessaan nauhoitettu. Muilta osin työskentelytilanne on ollut niin pitkälle kuin mahdollista normaali. Kääntäjät ovat suorittaneet tehtävän omilla työvälineillään omalla työpaikallaan. He ovat voineet halu-

teesaan käyttää sanakirjoja ja muita apuvälineitä, ja he ovat saaneet itse päättää ajankäytöstään. Think aloud -aineistoa on täydennetty haastattelemalla kääntäjiä ja tallentamalla käännökset.

Ääneenajattelua on käytetty ammattikäntäjien prosessien tutkimuksessa 1980-luvun puolivälistä lähtien (esim. Séguinot 1996, Kussmaul & Tirkkonen-Condit 1995). Tutkimuksen kohteena ovat olleet ongelmanratkaisu, päätöksenteko ja huomion suuntaaminen. Myös tehtävään sitoutumista, itseluottamusta ja luovuutta on pyritty selvittämään. Ammattikäntäjiä on verrattu toisaalta maallikoihin ja toisaalta noviiseihin, ja keskenään on vertailtu onnistuneisiin ja heikkoihin suorituksiin johtaneita prosesseja sekä rutiinitehtävän ja uudenlaisen, rutiineista poikkeavan tehtävän suoritusta (Jääskeläinen 1999, Laukkanen 1996, 1997).

Ääneenajatteluraportteja on kiinnostavaa tutkia myös teksteinä keskusteluntutkijan tai tekstilingvistin tavoin. Näissä raporteissa huomioni on kiintynyt kahteen lingvistisesti tunnistettavaan ilmiöön: evaluoiiviin lausumiin ja epäröintiä ja epävarmuutta osoittaviin kieliaineisiin (Tirkkonen-Condit 1997). Arvioiva aines on erityisen runsasta ammattikäntäjillä, ja arviot kohdistuvat pääasiassa käännösvarianttien punnintaan. Vaihtoehtoja arvioidaan muun muassa sopivuuden, järkevyyden ja sujuvuuden suhteen, ja arvioissa esiintyy runsaasti esimerkiksi arvioivia adjektiiveja kuten virallinen, lievä, vetoava ja varovainen.

Myös epävarmuutta ilmaistaan monin eri tavoin. Tavallisia ovat kysymyslauseet, konditionaalimuodot, modaaliverbit ja muut episoteemisen tai deonttisen modaalisuuden ilmaukset kuten modaalipartikkelit ja erilaiset hedge-ilmaukset. Olen kuvannut käännösprosessia ongelmanratkaisuna, jossa epävarmuuden lingvististen ilmenemismuotojen voidaan tulkita heijastavan koko prosessille ominaista indeterminismiiä ja valintojen moniulotteisuutta. Alustavat tulokset viittaavat siihen suuntaan, että epävarmuuden ilmausten

määrä ja laatu muuttuu sitä mukaa kuin ongelmanratkaisuprosessi etenee. Loppua kohti epävarmuus näyttää vähenevän.

Ongelmanratkaisumallissani lähdetekstin osasta syntyy valmista käännöstä sen jälkeen, kun se on käynyt läpi yhden tai useamman seuraavista tiloista: automaattisen ratkaisun tila, tentatiivisen ratkaisun tila, ongelmatila, lykkäystila, ratkaisutila. Näiden perusvaiheiden lisäksi on olemassa välivaiheet positiivinen evaluaatio ja negatiivinen evaluaatio, ja malli on rekursiivinen siten, että ongelmatila voi syntyä yhä uudelleen valmiistakin tekstinkohdasta, jolloin välivaiheena on tavallisesti negatiivinen evaluaatio. Automaattisen ratkaisun tila tuottaa valmista käännöstä suoraan, eikä siihen juuri liity epävarmuussignaaleja. Epävarmuussignaalit kasautuvat erityisesti tentatiivisen ratkaisun ja ongelman ympärille.

Seuraavassa on esimerkki think aloud -raportista, jossa kääntäjä ajattelee ääneen muun muassa homeless ja vulnerably housed -ilmaisuihin liittyviä ratkaisujaan. Asianomainen lähdetekstin jakso on seuraava: The Big Issue is sold by homeless, vulnerably housed and ex-homeless people who buy the magazine for 35p and sell it to the public for 80p.

The Big Issue julkaisuja () -sun:: -sua myyvät () sold by homeless vulnerably housed and ex-homeless people who **buy** () aa () The:: Bi::g () Issue () julkaisun () myynti o::n () organi- soitu siten () että () lehteä myy -vät () aa mielestäni voi käyttää julkaisu ja lehti samassa lauseessa katotaan se sitte myöhemmin että lehteä myyvät .hh () aa homeless () asunnot- tomat (.) koditon on kaiketi mun mielest tässä vähän () huonompi versio koska ne asunnottomat voi aa tai kodittomatkin sitten () tai **asunnoton** () asunnotonkin voi sitten asua jonkin **muun** luona ehkä tää on asunnottomat () vulnerably housed jää aukoks toistaseks () sekä () en::tiset kodit- asunnottomat () seki on huono () tai sittemmin asunnon saaneet () organisoitu siten että lehteä **myyvät** () asunnottomat **jotka** () os::tavat () lehden kolmenkymmenen () viiden () penceen () hintaan () ja

() myyvät () sen () sit- ten () edelleen () kahdel- kaheksallakymmenellä pen::cel::lä²

Tässä esimerkissä epävarmuussignaaleja ovat muun muassa modaalisia adverbiaaleja sisältävät verbalisoinnit *kaiketi mun mielest ja ehkä tää on asunnottomat*. Tentatiivisesta ratkaisusta signaalina on verbalisointi *katotaan se sitte myöhemmin*; tässä tapauksessa myöhemmin mietittäväksi jätetään se, voiko samassa lauseessa käyttää termejä *julkaisu ja lehti* samaviitteisesti. Lykkäystilasta on esimerkkinä se, että vulnerably housed ‘*jää aukoks toistaseks*’.

Olen toistaiseksi keskittynyt epävarmuussignaalien identifiointiin ja niiden määrän ja sijoittumisen tarkkailuun. Yhtä tärkeää on kuitenkin pyrkiä selittämään, mikä aiheuttaa ongelman tai tarpeen vaihtoehtoisten tentatiivisten käännösvarianttien tuottamiseen tai mikä aiheuttaa päätöksen lykätä ratkaisua tuonemmaksi. Nili Mandelblit (1996) selostaa tutkimusprojektia, jossa ammattikäntäjät ja jatko-opiskelijat – joiden äidinkielenä oli joko englanti tai ranska – käänsivät kukin äidinkielelleen idiomeja englannista ranskaksi tai päin vastoin. Idiomit sisälsivät ajan kulumista ilmaisevia konventionaalisia metaforia, ja ne oli valittu siten, että kaikilla oli konventionaalistunut kohdekielinen vastine, mutta vain puolella idiomeista oli sellaiset vastineet, että ne hyödynsivät samaa kognitiivista aluetta kuin lähdekielen idiomit. Siis vain puolella idiomeista oli sama käsittekartta molemmissa kielissä; toisella puolella kohdekielinen vastine käytti eri käsittekarttaa. Mandelblitin hypoteesina oli, että eri kognitiivista aluetta hyödyntävät idiomit vaatisivat pitemmän käännösajan ja aiheuttaisivat enemmän epävarmuutta käännösratkaisun suhteen kuin samaa kognitiivista aluetta hyödyntävät idiomit. Tämä

² Merkkien selitykset: Sulut () merkitsevät taukoa; tauon pituus on tässä jätetty merkitsemättä. **Lihavointi** merkitsee painotettua sanaa tai tavua. **Alleiviivaus** merkitsee jaksoa, jonka aikana käntäjä naputtaa tietokoneeseen tekstiä. Kaksoispisteet :: merkitsevät pitkitettyä tavua. Tavuviiva merkitsee keskeytettyä sanaa. .hh tarkoittaa huokausta, johon liittyy uloshengitys.

hypoteesi perustuu kognitiivisen lingvistiikan ajatukseen, että ihmiskielen käsitteenmuodostus perustuu juuri sen tyyppisille analogioille kuin ne, joita konventionaaliset metaforat hyödyntävät (Mandelblit 1996: 486). Mandelblit oletti edelleen, että kääntäminen tapahtuisi nopeammin, jos käsitekartta (käytetty analogia) olisi molemmissa kielissä samanlainen, koska tällöin ei olisi tarvetta aktivoida uuden käsitekartan etsintää. Eri käsitekarttoja hyödyntävien idiomien kääntäminen kestäisi kauemmin, koska etsintä olisi aktivoitava. Viive selittyisi tilapäisellä juuttumisella lähdekielen käyttämään käsitekarttaan. Mandelblitin kokeen tulokset tukivat tätä 'kognitiivista käännöshypoteesia' molempien koehenkilöryhmien ja kieliparien kohdalla.

Koska suomi ei ole indoeurooppalainen kieli, voisi olettaa suomen ja englannin välillä olevan suurempia eroja esimerkiksi metaforien käyttämissä käsitepareissa kuin vaikkapa ranskan ja englannin välillä. Jos tämä pitää paikkansa, on perusteltua olettaa, että kääntäminen englannin ja suomen välillä vaatii useammin uuden käsitekartan etsintämekanismen aktivointia ja näin ollen myös enemmän epävarmuutta ja tarvetta evaluoida etsinnän tulosta. Äänenajattelukokeita vertailtaessa onkin tehty sellainen alustava havainto, että suomalaisissa kokeissa on kertynyt enemmän verbalisoitua ainesta kuin niissä, joissa kieliparin molemmat kielet ovat olleet indoeurooppalaisia.

Metaforien kääntämisen tutkimus tarjoaakin erinomaisen mahdollisuuden testata tarkemmin niitä hypoteeseja, joita mm. kognitiivisessa kieliteoriassa on esitetty luonnollisen kielen perustana olevasta käsitteenmuodostuksesta. Käännösprosesseja koskeva tutkimuksemme viittaa myös siihen suuntaan, että ammattikäntämisessä on piirteitä, jotka tukevat esimerkiksi hahmoteorian ja relevanssiteorian oletuksia. Hyvät ammattilaiset sijoittavat ongelmanratkaisun vaatimat resurssit siten, että niistä on lopputuloksen kannalta mahdollisimman suuri hyöty. Toisin sanoen he panevat ongelmat tär-

keysjärjestykseen sen mukaan, mitä kulloinenkin toimeksianto vaatii. Ammatillaiset myös luovat syntymässä olevasta käännöksestä kokonaisvaltaisen vision, josta sitten riippuu se millaisiksi yksittäiset paikalliset ratkaisut muodostuvat ja miten paljon vaivannäköä niihin uhrataan. Metaforien kääntämisen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että yhteensopivuus kokonaishahmon kanssa ratkaisee sekä kohdemetaforan aihepiirin että niiden implikaatioiden valinnan, jotka kääntäjä päättää metaforalla välittää. Ääneenajatteluaineistoja analysoimalla on mahdollista päästä käsiksi niihin prosessi-ilmiöihin, joita edellä kuvatut hypoteesit koskevat. Voimme esimerkiksi tutkia tarkemmin kognitiivista käännohypoteesia saadaksemme selville, onko eriksitteisten metaforien kääntämisessä viiveen ja epävarmuuden aiheuttajana todellakin lähdekieliseen analogiaan juuttuminen ja uuden käsittekartan etsintä ja evaluointi.

Prosessien tutkimuksen tuloksilla on muutakin kuin teoreettista mielenkiintoa. Tutkimustiedolla on sovellusnäkyviä erityisesti kääntäjien koulutuksessa. Think aloud -aineistojen analyysit ovat asettaneet kyseenalaiseksi joitakin perinteisiä oletuksia kääntäjän professionaalisuudesta. On olemassa monia eri tyyliä ja strategioita suorittaa käännoastehtävä siten, että lopputulos on viestintätehtävän kannalta onnistunut. Huomattavia eroja on muun muassa ajankäytössä, apuvälineiden käyttötavoissa ja käännoksen tuottamisen ja lähdetekstin tulkinnan strategioissa. Toiset ovat taipuvaisia etenemään yksityiskohdista kokonaisuuden hahmottamiseen, ja toiset pyrkivät saamaan ensin yleiskuvan kokonaisuudesta, ennen kuin paneutuvat yksittäisten ongelmakohtien ratkaisuun. Kääntäjänkoulutuksessa on aiheellista antaa tilaa monenlaisten tyylien toteuttamiselle ja oman professionaalisuuden laadun etsinnälle. Ei ole olemassa ihannekääntäjän mallia sen enempää kuin yhtä ja oikeaa mallikäännoastäkään. Jonkin verran on näyttöä myös siitä, että opiskelija voi saada arvokasta tietoa oman professionaalisuutensa laadusta analysoimalla omista käännoprosesseistaan tallettamaansa aineistoa (Kuosmanen

1996, Korhonen 1998, Tuovinen 1999). Aineisto voi olla tyypiltään think aloud -nauhoitteita tai interim solutions -tallenteita. Laadukasta työskentelyä edistävästä affektiivisistä tekijöistä ja motivaatiotekijöistä on prosessien tutkimuksessa kertynyt tutkimustietoa (Jääskeläinen 1999, Laukkanen 1997), jonka perusteella voidaan olettaa, että työhön sitoutuminen ja onnistumisen kokemukset ovat yhteydessä onnistuneeseen suoritukseen. Toistaiseksi ei ole tehty samoja opiskelijaryhmiä koskevia pitkittäistutkimuksia, joissa useampia think aloud -kokeita olisi tehty samoille opiskelijaryhmille eri koulutusvaiheissa, joten tieto professionaalisuuden kehittymisestä on vielä puutteellista.

Eri kääntäjäryhmien ja kääntäjätyyppien prosesseja koskevaa tietoa voitaisiin hankkia lisää myös kääntäjien apuvälineiden kehitystyötä varten. Ammattikäntäjät ja noviisit voisivat testata käännösmuistiohjelmiä, termipankkeja ja konekääntimiä työskentelemällä esimerkiksi think aloud -olosuhteissa. Äänitetystä tai videonauhoitetusta aineistosta voitaisiin tuottaa kuvauksia niistä tavoista, joilla eri kääntäjäryhmät apuvälineitä käyttävät. Samalla kertyisi tietoa apuvälineissä havaittavista puutteista ja niiden kehittymismahdollisuuksista.

7 KÄÄNNÖSKORPUSTEN TUTKIMUKSEN HAASTEET JA SOVELLUKSET

Korpuslingvistiset menetelmät avaavat uusia näkymiä käännöskielen tutkimukseen, kun elektronisessa muodossa olevia laajoja tekstiaineistoja voidaan vertailla keskenään. Sitä mukaa kun saadaan kootuksi kyllin edustavat käännöskorpuksset ja vertailukelpoiset rinnakkaiskorpuksset eri kielistä, tulee mahdolliseksi testata niitä hypoteeseja, joita on esitetty kääntämisen mukanaan tuomista universaaleista piirteistä. Näillä tarkoitetaan niitä lingvistisiä tendenssejä, joita

kääntäminen oletuksen mukaan väistämättä aiheuttaa teksteihin ikään kuin sivutuotteena ja jotka saavat aikaan sen, että käännökset ovat erilaisia kuin kyseisessä kieliyhteisössä spontaanisti tuotetut tekstit. *Universaalihypoteesi* merkitsisi vaikkapa suomenkielisten tekstien kohdalla sitä, että suomennokset poikkeaisivat joiltakin lingvistikilta ominaisuuksiltaan tilastollisesti merkittävällä tavalla alunperin suomeksi kirjoitetuista ‘supisuomalaisista’ teksteistä.

Kääntämisen aiheuttamiksi universaaleiksi tendensseiksi on esitetty muun muassa yksinkertaistumista ja taipumusta eksplisiittisyyteen, konkreettisuuteen ja norminmukaisuuteen. *Universaalihypoteesin* mukaan esimerkiksi käännostekstien sanasto poikkeaisi spontaanikielisten tekstien sanastosta siten, että niiden type-token-suhde olisi pienempi ja että niissä olisi vähemmän harvinaista sanastoa. Käännostekstien idiomit ja metaforat olisivat konventionaalisempia kuin spontaanikielisissä teksteissä. *Universaalihypoteesin* mukaan käännökset olisivat lingvistikilta piirteiltään kaiken kaikkiaan konservatiivisempia kuin spontaanitekstit. (Baker 1993, 1995, 1996: 176–177, Laviosa-Braithwaite 1996: 154–162.) Testaamisen arvoinen olisi myös hypoteesi, jonka Katharina Reiss esitti jo 1970-luvulla käännostekstien ‘vastineettomista’ aineksista. Tämän hypoteesin mukaan (Reiss 1971) käänöksissä olisi vähemmän sellaisia lingvistisiä aineksia, joilla ei ole helposti identifioitavia käännosvastineita muissa kielissä. Tällaisia aineksia löytyy kaikilta kielen tasoilta. Suomen kielessä vastineettomia aineksia ovat esimerkiksi liitepartikkelit *-hAn*, *-kin/kAAn* ja *-pA* ja indoeurooppalaisista kielistä poikkeavat sanajärjestyssäännöt. Kaikissa kielissä on myös vastineetonta sanastoa.

Jos kääntämisen universaalihypoteesit pitävät edes jossain määrin paikkansa, pitäisi käännosten poiketa lingvistikilta ominaisuuksiltaan tilastollisesti merkittävällä tavalla spontaanisti tuotetuista kohdekielen teksteistä. Jos näin olisi, käännökset olisivat luultavasti myös intuitiivisesti tunnistettavissa käänöksiksi kieliasunsa

perusteella. Käännöksissä onkin usein muuta kuin puhtaasti lingvistikistä ainesta, jonka perusteella tekstit voi tunnistaa käännöksiksi. Tällaista ainesta ovat kulttuurispesifit viittaukset, kuten erisnimet, erilaisten instituutioiden nimet ja intertekstuaaliset ainekset, kuten alluusiot ja lainaukset. Lingvististä tunnistettavuutta tutkittaessa tällainen aines on pyrittävä eliminoimaan tunnistuskokeisiin valituista tekstijaksoista. Olen tehnyt esitutkimuksen, jossa pyysin 27 koehenkilöä tunnistamaan neljäkymmentä vajaan sivun mittaista, eri tekstilajeihin kuuluvaa tekstijaksoa joko käännökseksi tai alunperin suomeksi kirjoitetuksi tekstiksi. Valintoja kertyi kaikkiaan 27 x 40 eli 1080, joista vain vajaan 62 % osui oikeaan. Tämän testin tulokset eivät oikeuta päättelemään, että suomalaiset julkaistut käännökset olisivat helposti tunnistettavissa käännöksiksi. Toisaalta aineistosta erottui 14 tekstiä, joiden statuksesta koehenkilöt olivat keskenään pitkälle (vähintään 20/27) samaa mieltä. Tarkoitukseni on ottaa selvää niistä lingvistisistä piirteistä, jotka mahdollisesti yhdistävät käännöksiksi luultuja tai tiedettyjä tekstejä, samoin kuin niistä piirteistä, jotka yhdistävät supisuomalaisiksi luultuja tai tiedettyjä tekstejä. Esimerkiksi näitä piirteitä voi pitää alustavina hypoteeseina laajemmassa käännössuomen korpustutkimuksessa.

Käännöskieltä koskevien hypoteesien testaaminen on tärkeimpiä perustutkimuksen haasteita käännöstutkimuksessa. Hypoteesien luotettava testaus vaatii kuitenkin sellaisia korpusaineistoja, joita ei toistaiseksi ole olemassa mistään kielestä. Aineiston tulisi olla kyllin laaja, ja sen tulisi edustaa tasapuolisesti niitä tekstilajeja, joita asianomaiselle kielelle käännetään. Käännöskorpuksen lisäksi tarvitaan samankokoinen ja samoja tekstilajeja edustava spontaanitekstien korpus, johon vertailut voidaan tehdä. Esimerkiksi suomen kielestä äskettäin koottu PAROLE-korpus on laajuudeltaan noin 20 miljoonaa sanaa, mutta se ei sellaisenaan kelpaa spontaanikieliseksi vertailtavaksi korpukseksi. Siihen kootuista tekstilajeista vain jotkin, lähinnä kaunokirjalliset tekstit, ovat sellaisia, että niitä löytyy riittä-

vässä määrin käännössuomen puolelta. PAROLE-aineistossa on runsaasti journalistisia tekstejä, mutta nämä eivät käy rinnakkaiskorpuksiksi, koska journalistisilla teksteillä on vain pieni edustus suomenmenetussa kielessä.

Englannin kielestä on Manchesterin yliopistossa koottu laajakoko, mutta tekstilajeiltaan toistaiseksi melko heterogeeninen käännöskorpus ja rinnakkaiskorpus. Sara Laviosa-Braithwaiten (1997) väitöskirja on ensimmäinen tutkimus, jossa kääntämisen universaaleja piirteitä koskevia hypoteeseja testataan empiirisesti suhteellisen laajoista korpusaineistoista. Käännöskorpuksia on koottu myös Oslon norjan kielestä. Suomen kielestä käännöskorpuksia on koottu Jyväskylän yliopistossa ja Joensuun yliopiston kansainvälisen viestinnän laitoksessa Savonlinnassa. Kokoaminen on työlästä muun muassa siksi, että kustantajilta ja kääntäjiltä on hankittava luvat tekstien kopioimiseen osaksi elektronista korpusaineistoa.

Mitä hyötyä sitten olisi käännössuomea koskevasta tiedosta? Ja mitä muuta kuin tutkimuskäyttöä olisi huolellisesti kootulla ja eri tekstilajeja edustavalla suomenkielisellä käännöskorpuksella ja vertailukelpoisella rinnakkaiskorpuksella? Korpusaineistolle voisi kuvitella ainakin kolme hyötykäyttöä: kääntäjien apuvälinekäyttö, leksikografinen käyttö ja pedagoginen käyttö. Käännösten arvioinnissa on useinkin vaikea päästä kiinni niihin kielellisiin seikkoihin, jotka saavat aikaan luonnottoman vaikutelman. Kyseessä eivät ole kielivirheet, vaan spontaanikielestä poikkeavat kollokaatiot tai frekvenssit kielen eri tasoilla. Jos suomalaisilla kääntäjillä ja kääntäjäksi opiskelevilla olisi käytössään tietopaketti käännössuomen tyypillisistä kollokaatio- ja frekvenssipoikkeamista, he voisivat halutessaan käyttää tätä tietoa hyväkseen suomennosten tuottamisvaiheessa ja niiden kieliasun tarkastusvaiheessa. Leksikaalisten ja muiden helposti identifioitavien poikkeamien tarkistamista varten voisi kehittää tekstinkäsittelyohjelmia tarkistustyön nopeuttamiseksi. Ammattikäääntäjä ei ehkä tarvitsisi tällaista tekstin testausta silloin, kun hän

kääntää äidinkielelleen oman erityisalansa tekstejä, joiden tyylin ja terminologian hän hallitsee ilman apuvälineitäkin. Noviisien käännöstyössä ja erityisesti vieraalle kielelle käännettäessä tietopaketin arvo olisi suurempi. Käännösuomea koskevalle tutkimustiedolle ja hyvin laadituille korpuksille olisi pedagogista käyttöä kääntäjien ammatillisessa koulutuksessa, mutta myös muussa kielen opetuksessa ja opiskelussa, jossa kääntäminen kuuluu opetusohjelmaan.

Leksikografisessa työssä käännöskorpuksilla on käyttöä siinä tapauksessa, että käytettävissä ovat myös lähdetekstikorpuksset ja rinnastusohjelmat, joiden avulla lähdetekstejä ja käännösvastineita on helppo vertailla kohta kohdalta. Kaksikielisten sanakirjojen puutteena on useinkin se, että kääntäjä saa niistä runsain mitoin surullisen kuuluisia sanakirjavastineita mutta ei tekstuaalisesti sopivia vastineita. Käännöskorpuksset tuovat sanakirjan laatijan ulottuville sellaista vastinepotentiaalia, jota hän ei ehkä tule ajatelleeksi kontekstittoman perusmerkityksen pohjalta (ks. Mauranen 1998).

8 LOPUKSI

Kääntämisen tutkimuksella ja opetuksella näyttää tällä hetkellä olevan Suomessa sosiaalista tilausta ainakin sen perusteella, mitä on pääteltävissä eri yliopistojen kieliaineiden opetusohjelmista, joihin kääntämisen teoriaa ja käännöskursseja on viime vuosina lisätty. Tähän on osaltaan syynä Suomen liittyminen Euroopan unioniin ja liittymisen aiheuttama tarve kouluttaa lisää ammattitaitoisia kääntäjiä ja tulkkeja. Kääntämisen tutkimuksella ja erityisesti kääntämiseen liittyvän kieliteknologian tutkimuksella on käyttöä yliopistojen ulkopuolellakin erityisesti kääntämisen ja tulkkauspalveluiden kehitystyössä. Käännös- ja tulkkauspalvelut ovat kalliita, ja esimerkiksi Euroopan unioni ja YK ovat valmiit rahoittamaan sellaisten laitteiden ja ohjelmien kehittämiseen tähtääviä hankkeita, joiden

ansiosta kääntämisestä eliminoidaan toisteiset rutiinit ja ihmistyötä säästyy niihin käänntöstyön alueisiin, joita ei voi periaatteessakaan koneistaa.

Kääntämisen ja tulkkauksen apuvälineiden kehitystyön pohjaksi tarvitaan kuitenkin sekä kääntämisen tuotteisiin että prosesseihin kohdistuvaa perustutkimusta. Tässä artikkelissa olen esimerkinomaisesti käsitellyt vain muutamia perustutkimuksen aiheita. Ainakaan käsittelemieni tutkimusaiheiden ja niiden sovellusnäköymien kannalta ei ole perusteltua kuvitella sellaista tulevaisuutta, että käänntöstudium lähtisi omille teilleen siitä riippumatta, mitä kielitieteessä ja kielen teoriassa tapahtuu. Samaa kotitietä tuntuvat kulkevan myös muutamat kääntämisen teorian suunnannäyttäjät.

KIRJALLISUUS

- Baker, M. 1993. Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. Teoksessa M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (toim.), *Text and technology: In Honour of John Sinclair*, Amsterdam: Benjamins, 233–250.
- Baker, M. 1995. Corpora in translation studies: An overview and some suggestions for future research, *Target* 7, 223–243.
- *Baker, M. 1996. Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead. Teoksessa H. Somers (toim.), *Terminology, LSP and translation: Studies in language engineering in honour of Juan C. Sager*, Amsterdam: Benjamins, 175–186.
- Catford, J.C. 1965. *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. London: Oxford University Press.
- Chesterman, A. 1993. Theory in translation theory, *The New Courant* (Helsinki) 1, 69–79.
- Chesterman, A. 1994. Karl Popper in the translation class. Teoksessa C. Dollerup & A. Lindegaard (toim.), *Teaching translating and interpreting 2: Insights, aims, visions*. Amsterdam: Benjamins, 89–95.
- Chesterman, A. 1997. *Memes of translation*. Amsterdam: Benjamins.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- *Holz-Mänttari, J. 1984. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Annales Academiae Scientiarum Fennicae B, 226. Helsinki: Suomalainen Tiede-akatemia.

- Halverson, S. 1996. Classical categories in translation studies: Moving from classical to prototype. Konferenssisitelmä, TNE, Second International Conference on Current Trends in Studies of Translation and Interpreting, Budapest 5.–7.9.1996.
- Halverson, S. 1998. *Concepts and categories in translation studies*. Vaitöskirja. Department of English, University of Bergen.
- House, J. 1977. *A model for translation quality assessment*. Tübingen: Gunter Narr.
- *House, J. 1997. *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen: Gunter Narr.
- Jääskeläinen, R. 1999. *Tapping the processes: An exploratory study of the cognitive and affective factors involved in translating*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 22. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Koller, W. 1972. *Grundprobleme der Übersetzungstheorie unter besonderer Berücksichtigung schwedisch-deutscher Übersetzungsfälle*. Bern: Francke.
- *Koller, W. 1997. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Korhonen, J. 1998. Translating popular fiction: An introspective study of translation strategies. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto, Kansainvälisen viestinnän laitos.
- Krzeszowski, T. 1974. *Contrastive generative grammar: Theoretical foundations*. Łódź: University of Łódź
- Kuosmanen, R. 1996. Samooценка perevodceskogo processa metodom "dumaj vsluh": eksperimentalnoe issledovanie po protokolam. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto, Kansainvälisen viestinnän laitos.
- Kurz, I. 1996. *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Kussmaul, P. & S. Tirkkonen-Condit 1995. Think-aloud protocol analysis in translation studies. *TTR (Traduction Redaction Terminologie)*, Orientations européennes en traductologie, VIII, 1, Special issue, toim. Yves Gambier, 177–199.
- Laukkanen, J. 1996. Affective and attitudinal factors in translation processes, *Target* 8, 257–274.
- Laukkanen, J. 1997. Affective factors and task performance in translation. Lisensiaatintyö. Joensuun yliopiston, Kansainvälisen viestinnän laitos.
- Laviosa-Braithwaite, S. 1996. Comparable corpora: Towards a corpuslinguistic methodology for the empirical study of translation. Teoksessa Thelen & Lewandowska-Tomaszczyk (toim.), *Translation and Meaning* 3, 153–163.
- *Laviosa-Braithwaite, S. 1997. *The English Comparable Corpus (ECC): A resource and a methodology for the empirical study of translation*. Vaitöskirja. UMIST, Manchester.
- Lefevere, A. 1990. *Translation, history and culture*. Lontoo: Pinter.
- Lefevere, A. 1993. *Translation as social action: Russian and Bulgarian perspectives*. London: Routledge.
- *Malmkjaer, K. 1993. Underpinning Translation Theory, *Target* 5, 133–148.
- Mandelblit, Nili 1996. The cognitive view of metaphor and its implications for

- translation theory. Teoksessa Thelen & Lewandowska-Tomaszczyk (toim.), *Translation and Meaning* 3, 483–495.
- Mauranen, A. 1998. Form and sense relations as seen through parallel corpora. Teoksessa W. Terbert, E. Tognini-Bonelli & N. Volz (toim.), *Translation equivalence: Proceedings of the Third European TELRI Seminar, October 16-18, 1997, Montecatini Terme, Italia*, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 159–174.
- *Melby, A. (& C.T. Warner) 1995. *The possibility of language*. Amsterdam: Benjamins.
- Mossop, B. 1995. Translating as reporting: A theoretical characterization of the translator. Esitelmä, EST Congress “Translation/Interpreting as Intercultural Communication”, Praha 28.–30.9.1995.
- *Nida, E.A. 1964. *Towards a science of translating*. Leiden: E.J. Brill.
- Nord, C. 1991a. Scopus, loyalty, and translational conventions, *Target* 3, 91–109.
- Nord, C. 1991b. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.
- *Nord, C. 1993. *Einführung in das funktionale Übersetzen am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen: Francke.
- Pym, A. 1992. *Translation and text transfer: An essay on the principles of intercultural communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pym, A. 1995. European translation studies, Une science qui dérange, and Why equivalence needn’t be a dirty word, *TTR (Translatologie Terminologie Redaction)*, Orientations européennes en traductologie VIII, 1, Special issue, toim. Yves Gambier, 153–176.
- Reiss, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Max Hueber.
- Reiss, K. & H.J. Vermeer 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Shlesinger, M., tulossa. *Working memory in simultaneous interpreting*. Väitöskirja. Bar-Ilan University.
- Séguinot, C. 1996. *Selected bibliography on the research of translation processes*. York: School of Translation, York University.
- Thelen, M. & B. Lewandowska-Tomaszczyk (toim.) 1996. *Translation and Meaning* 3–4. Maastricht: Hoogeschool Maastricht.
- Tirkkonen-Condit, S. 1993. What happens to a uniquely Finnish particle in the processes and products of translation? Teoksessa Y. Gambier & J. Tommola (toim.), *Translation and knowledge*, Turku: University of Turku, Centre for Translation and Interpreting, 273–284.
- Tirkkonen-Condit, S. 1996. Towards a prototypical definition of translation. Teoksessa Thelen & Lewandowska-Tomaszczyk (toim.), *Translation and Meaning* 4, 89–96.
- Tirkkonen-Condit, S. 1997. Who verbalises what: A linguistic analysis of TAP texts, *Target* 9, 69–84.

Tirkkonen-Condit, S., tulossa. Uncertainty in translation processes. Teoksessa S. Tirkkonen & R. Jääskeläinen (toim.). *Translation processes across the disciplines: Selected papers of the AILA96 Jyväskylä symposium on translation processes*.

Toury, G. 1980. *In search for a theory of translation*. Jerusalem: Porter Institute for Poetics and Semiotics.

*Toury, G. 1995. *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: Benjamins.

Tuovinen, K. 1999. Target versus outcome: A report on a translation process. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto, Kansainvälisen viestinnän laitos.

Aiheesta enemmän

Tirkkonen-Condit, S. 1994. Onko kääntäminen kansainvälistä viestintää? Katsaus käännösteorian ja tutkimuksen haasteisiin. Teoksessa Ilkka Savijärvi (toim.), *Tieten tahtoen*, Joensuu: Joensuun yliopisto, 143–55.

KIELIKOULUTUKSEN VAIKUTUS JA TULOKSET SUOMESSA ¹

Kari Sajavaara & Sauli Takala

Vieraita kieliä joudutaan käyttämään paljon enemmän kuin aiemmin, koska kansainväliset yhteydet ovat huomattavasti lisääntyneet. Hyvää kielitaitoa tarvitaan varmasti vieläkin enemmän tulevaisuudessa. Muun kuin äidinkielen käyttö lisääntyy huomattavasti työelämässä kotimaassakin. Suomessa kielikoulutukseen on perinteisesti panostettu huomattavia voimavaroja. Siitä on osoituksena opiskeltavien kielten, oppituntien ja kieltenopettajien määrä sekä kouluissa että aikuisten vapaaehtoisessa tai työelämään liittyvässä kielikoulutuksessa. Usein kuulee jopa sanottavan, että Suomessa käytetään liian paljon aikaa kielikoulutukseen muiden tärkeiden opetettavien aineiden kustannuksella.

Euroopan unionin tulevia koulutustavoitteita ohjailemaan tarkoitettussa Valkoisessa kirjassa annetaan kielten osaamiselle tärkeä asema, kun pyrkimyksenä on luoda avoin ja joustava koulutusjärjestelmä. Kielet ovat merkittävä väline tiedon hankinnassa ja monipuo-

¹ Tämä artikkeli perustuu Suomen Akatemian vuosina 1995–97 rahoittaman kielikoulutuksen vaikutusta ja tuloksia tutkineen hankkeen kokoamaan aineistoon. Pohjana on käytetty seuraavia julkaisuja: Sajavaara ym. 1997, Takala & Sajavaara (toim.) 1998 ja Takala ym. 2000. Artikkelin pääosa perustuu suurimmaksi osaksi artikkeliin Takala ym. 2000.

listamisessa. Kielten osaaminen on aivan välttämätöntä, kun ihmiset pyrkivät kommunikoimaan yli kieli- ja kulttuurirajojen. Euroopassa pyritään tukemaan monikulttuurisuutta, ja tämän työn välttämättömänä edellytyksenä on monikielisyyden vahvistaminen.

Syyt vieraiden kielten tarpeen voimakkaaseen kasvuun nykyai- kana ovat moninaiset. Niistä voidaan mainita esimerkiksi (vrt. IEA 1994):

- Yleiseurooppalaiset työmarkkinat tekevät ihmisille mahdolliseksi muuttaa nopeasti maasta toiseen sinne, missä koulutusta vastaavaa työtä on tarjolla. Työvoiman liikkuvuus on kasvanut.
- Viestintätekninen kehitys ja tiedonvälityksessä tapahtuneet muutokset ovat lyhentäneet ihmisten välimatkoja maailmanlaajuisesti. Uutisia ja muuta tiedonvälitystä sekä viihdettä on mahdollista seurata reaaliaikaisesti vierailta kielillä. Televisio, elokuvat ja musiikki avaavat mahdollisuuksia kielienopiskeluun, mutta ne samalla myös lisäävät kielitaidon merkitystä.
- Erilaiset kansainväliset kytkennät ovat lisääntyneet. Kansainväliset sopimukset ja yhteistyösopimukset asettavat kielitaidolle huomattavia vaatimuksia. Yhteisten kielten hallinta on välttämättömyys.
- Erilaiset vaihto-ohjelmat ovat lisääntyneet opiskelussa ja työelämässä.
- Kansainvälisen kaupan kasvu on luonut uusia kielitarpeita, erityisesti Euroopan ulkopuolella. Kansainvälisen kaupan lisäämisen perusedellytyksenä voidaan pitää kansallisen kielitaitopääoman lisäämistä.
- Uusien tietojen ja taitojen hankkiminen edellyttää yleensä muutamien valtakielten hyvää hallintaa. Suurin osa tieteellisestä, taloudellisesta ja teknisestä tiedosta esitetään muutamalla pääkielellä, joiden osaaminen on siksi välttämätöntä.
- Sähköposti, tietoverkot ja tietopankit ovat tulleet nopeasti olennaiseksi osaksi nykyaikaista tiedonhallintaa. Ilman kielitaitoa näiden välineiden käyttö on mahdotonta.
- Kielitaidosta on tullut monella alalla olennainen osa ammatillista osaamista, professionaalista kompetenssia. Nykyaikana ammatin kunnollista hallintaa ei ole ilman kielen tai kielten hallintaa, eikä myöskään ammatissa tarvittavia kieliä voida hallita ilman ammatitaitoa. Huono kielitaito merkitsee monien mahdollisuuksien menettämistä kansainvälisessä yhteistyössä, kaupankäynnissä ja teknologian siirrosta. Kielellä on merkittävä osa monissa nykymaailman koulutusammateissa (esim. lääkärit, juristit, papit, sosiaalityöntekijät).
- Viimeaikainen kehitys on luonut kokonaan uudenlaisia lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen tarpeita ja vaatimuksia sekä äidinkiessä

että vieraisa kielissä. Selviytyäkseen jokapäiväisessä ympäristössään ihmisten on opittava monenlaisia uusia taitoja, joista monet ovat sidoksissa kieliin.

- Kieliammattien merkitys kasvaa. Tietotekniikan kehitys edellyttää myös moninaisten kielellisten tekijöiden huomioon ottamista. Oman kielen huoltamiseen joudutaan paneutumaan kokonaan uudelta pohjalta.
- Muuttoliikkeiden seurauksena joudutaan kiinnittämään kasvavaa huomiota muuttajien kielikoulutukseen. Kielitaito lisää mahdollisuuksia eri etnisten ryhmien keskinäiseen ymmärrykseen. Muuttajien työmahdollisuudet lisääntyvät, mikä parantaa heidän yhteiskunnallista asemaansa. Heidän aiemmin hankkimiaan tietoja ja taitoja voidaan paremmin käyttää hyväksi.
- Lisääntyneiden kytkentöjen seurauksena syntyy tarvetta kiinnittää kasvavaa huomiota kieliekologiaan. Monet edellä mainitut kehityssuunnat uhkaavat monien yhteisöjen alkuperäis- ja vähemmistökieliä, ja siksi on syytä pyrkiä takaamaan niiden olemassaolo. Monikielisyys- ja monikulttuurisuuden turvaamista vaaditaan yhä useammin.

Kieltenopetuksen ja kielenoppimisen yleisistä perustekijöistä tarvitsevat nyky maailmassa tietoa hyvin monenlaiset ihmisryhmät. Hallitukset joutuvat tekemään erilaisia päätöksiä, jotka koskevat kielen asemaa ja kielikoulutusta sekä erilaisten vaihtoehtoisten ratkaisujen vaikutusta. Yritykset tarvitsevat perustietoja kielitaitoisen henkilökunnan tarpeen määrittelyyn sekä kielitaidon tason arviointiin. Koulutuksen suunnittelusta vastaavat tahot kaipaavat tietoa vaihtoehtoisten ratkaisujen vaikutuksista ja opetusmenetelmistä. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ovat kielenoppimisen teoriat ja kielenoppimisen tehostaminen. Oppilaat ja heidän vanhempansa ovat kiinnostuneita tekemään oikeita kielivalintoja koulutuksen eri vaiheissa.

1 KIELIKOULUTUKSEN TULOSTEN TUTKIMUS

Kielikoulutuksen vaikutusta ja tuloksia voidaan tarkastella sekä koulutuksen määrän että kielen hallintaan johtavan tuloksellisuuden

kannalta. Peruskysymyksenä on, missä määrin suomalaiset osaavat muita kieliä kuin äidinkieltään kielikoulutuksen vaikutuksesta. Sitä, millainen tulos kielikoulutuksella saavutetaan suhteessa siihen panostettuihin voimavaroihin, on tutkittu järjestelmällisesti hyvin vähän. Kielten opiskelun tuloksellisuudesta on sen sijaan olemassa jonkin verran tietoa, pääosin peruskoulusta ja lukiosta. Viime aikoina on useilla tahoilla alettu opettaa eri oppiaineita vieraalla kielellä, lähinnä englanniksi. Tämän opetuksen vaikutuksista kielitaitoon tiedetään vielä kovin vähän.

Laajan koulutuksen vaikuttavuutta selvittävän hankkeen osana toteutettiin Jyväskylän yliopistossa vuosina 1995–97 laaja tutkimus, jonka kohteena oli kielikoulutuksen vaikutukset ja tulokset (Sajavaara ym. 1997, Takala ym. 2000). Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli laatia kokoava yhteenveto olemassa olevista kielitaidon tarvetta ja kielikoulutuksen tehokkuutta Suomessa käsittelevistä tutkimuksista ja pyrkiä kokoamaan aineistoa sekä kehittämään menetelmiä erityyppisten ja erilaisiin tavoitteisiin tähtäävien kielikoulutusohjelmien vertailemiseksi. Näin toivottiin voitavan saada perustietoa kielikoulutuksen eri muotojen vaikuttavuudesta suhteutettuna koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin ja koulutukseen käytettyihin voimavaroihin. Hankkeeseen liittyi myös yksittäisiin kielikoulutuksen alueisiin liittyviä osatutkimuksia, joiden avulla pyrittiin kokoamaan tuloksellisuuden arviointiin tarpeellista vertailutietoa.

Suomen kielikoulutuksen eri muodoista on olemassa muita selvityksiä ja tutkimuksia. Näistä mainittakoon seuraavat:

- peruskoulun yleisempiin kartoituksiin liittyneet kielitaidon tutkimukset vuosilta 1979 ja 1990 (Brunell & Kupari 1993);
- IEA:n kansainvälinen vieraiden kielten tutkimus vuodelta 1971 (peruskoulu ja lukio) (Takala & Saari 1979; Saari & Takala 1980);
- IEA:n kansainvälinen vieraiden kielten tutkimus 1995–98 (peruskoulu ja lukio) (IEA 1994);

- ammattikoulujen kielikoulutuksen tilaa selvittäneen työryhmän tulokset (Väyrynen ym. 1998);
- peruskoulun 9. luokan englannin oppimistulosten arviointi (Tuokko 2000);
- Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö (1991);
- amerikkalaisten ja eurooppalaisten yhteisiin konferensseihin valmistellut esitykset (Sajavaara ym. 1993, Lambert 1994);
- yliopistojen kielikoulutusta koskeva selvitys (Sajavaara 1995);
- aikuisten kielitaiton tasoa koskeva selvitys (Sartoneva, toim., 1998)
- ammattikorkeakoulujen kielikoulutusta koskeva selvitys (Sajavaara 1999);
- kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishankkeen (KIMMO-KE, 1996–2000) seuranta- ja arviointi (Nyman 1999);
- valtionhallinnon virkamiesten kielitaitoa koskevat selvitykset (Sinkkonen 1997, A. Sajavaara 2000).

Kielitaidon tarvetutkimuksista voidaan mainita seuraavat:

- kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa 1980-luvun lopulla tehdyt laajat teollisuuden, kaupan ja kunnallishallinnon tarvetutkimukset (Mehtäläinen 1987a, 1987b, 1988, 1989);
- FINTRA:n suuryrityksissä ja pk-yrityksissä tekemät tarvetutkimukset (FINTRA 1994);
- työelämän kielitaitovaatimuksia selvittänyt PROLANG-hanke (M. Huhta 1999).

Lisäksi Suomessa on tehty useita muita kartoituksia, joita on esitelty mm. Sinkkonen (1997). Selvityksiä on myös tehty yksityisten kielikoulujen toiminnasta, yliopistojen kielikeskusten ja kielen laitosten opetuksesta ja ulkomailla opiskelijavaihdossa olevien opiskelijoiden kielitaidon riittävydestä (Berggren 1982; Suontausta 1989; Mauraanen & Markkanen 1994, Carlson 1996).

Myös on olemassa kielitutkinnoista saatavaa aineistoa, joka kertoo niihin osallistuneiden kielitaidosta varsin monipuolisesti. Näistä huomattavimmat ovat ylioppilastutkinto ja uudet yleiset kielitutkinnot (Huhta ym. 1997), jotka on tarkoitettu aikuisille kielienoppijoille. Tutkinnoista saatava aineisto on kuitenkin toistaiseksi valtaosin hyödyntämättä.

Ylioppilastutkinnon kielten kokeista saatava aineisto tarjoaa kansainvälisestikin poikkeuksellisen laajan ja kattavan otoksen oppilaiden vieraiden kielten taidoista. Joidenkin kielten aineistoissa on edustettuna lähes koko lukiokoulutuksen valinnut ikäluokka. Aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella oppilaiden kielitaitoa monesta näkökulmasta, koska kokeet kattavat puhumistaitoa lukuun ottamatta kielitaidon osa-alueet.

Yleisiin kielitutkintoihin liittyy kiinteästi oma tutkimus- ja seurantaohjelma, jonka tuloksista voidaan tietyin rajoituksin tehdä päätelmiä aikuisille suunnatusta kielenopetuksesta ja sen tavoitteiden saavuttamisesta. Yleiset kielitutkinnot tarjoavat mahdollisuuden arvioida myös suullisen kielitaidon opetusta ja osaamista. Ensimmäiset yleiset kielitutkinnot järjestettiin syksyllä 1994, ja niihin oli kevääseen 2000 mennessä osallistunut 13 500 kokeilasta.

2 KIELIKOULUTUS SUOMESSA

Suomessa panostetaan kielikoulutukseen huomattavia inhimillisiä ja taloudellisia voimavaroja. Tähän ovat tietenkin syynä suomen ja ruotsin kielen puhujien vähäinen lukumäärä ja kotimaisten kielten suppea käyttöalue verrattuna Euroopan valtakieliin. Voidaksemme kommunikoida muita kieliä puhuvien kanssa meidän täytyy oppia vieraita kieliä, koska meidän kieliämme osaavat vain hyvin harvat Suomen ulkopuolella. Kielitaidon tarve koskee yhtä lailla sekä maamme suomenkielistä enemmistöä että ruotsinkielistä vähemmistöä. Suomessa on pitkään – jo ainakin Snellmanin ajoista lähtien – puhuttu oppikoulun ja sittemmin myös peruskoulun ja lukion raskaasta kieliohjelmasta. Pääasiassa maamme virallisten kielten luonteesta johtuen kielenopetus on epäilemättä Suomessa ollut kansainvälisesti katsoen varsin laajamittaista.

Tyypillinen suomalainen on vahvasti yksikielinen ja yksikulttuurinen. Suomalainen on elänyt puhtaasti suomenkielisessä ympäristössä, ja vaikka ruotsia on saatettu käyttääkin lähielämänpiirissä, ruotsin kielen puhujat ovat kuitenkin kulttuurisesti jokseenkin samanlaisen taustan omaavia. Erilaiset ja oudot kielelliset ja kulttuuriset vaikutteet ovat perinteisesti jääneet luonnollisessa kielenkäytöympäristössä suppeiksi tai kokonaan puuttumaan. Huolimatta siitä, että maahanmuuttajien määrä on nopeasti kasvanut, Suomessa ei tilanne vielä 1990-luvun jälkipuoliskollakaan ole ratkaisevasti muuttunut kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden suuntaan. Viisimiljoonaisen kansan keskuudessa asuu vajaat satatuhatta ihmistä, joiden alkuperä ei ole suomalainen. Moninaisuus on lisäksi heidän joukossaan suuri, koska he edustavat 160 kansallisuutta ja puhuvat yli sataa kieltä.

Yleinen käsitys kielenopetuksen raskaudesta on todennäköisesti johtunut osittain myös siitä, että opetuksen tavoitteet olivat pitkään käytännön viestintätaidoille vieraita. Opetuksessa korostettiin virheettömyyden tärkeyttä, mikä johti kieliopin ja sanaston 'pänttäämiseen' ja opiskelun tuloksena saavutetun kielitiedon osoittamiseen käännoستهتävien avulla. Kun lisäksi vaatimustaso oli tiukka, vieraat kielet saavuttivat, matematiikan ohella, vaikean aineen maineen, mikä näkyi lukuisina ehtoina ja oli osasyynä runsaaseen luokallejäämiseen ja usein myös koulutien katkeamiseen. Osalle väestöä kielenopetus on varmasti ollut minäkuvaa rasittava koettelemus, mikä on ollut näkyvissä koulun jälkeinkin monin tavoin. Suomalainen on tyypillisesti kokenut itsensä huonoksi kielenoppijaksi.

Kielenopetuksen vaikeuden kokemusta on yritetty selittää eri tavoin. Suomalaisilla on arveltu olevan erityisen heikko 'kielipää', ja heidän sanotaan olevan – ja he itsekin usein kuvittelevat olevansa – ujoja ja hiljaisia (ks. Lehtonen & Sajavaara 1985, Sajavaara & Lehtonen 1997). Samoja seikkoja on esitetty monien muidenkin maiden odotettuja heikompien oppimistulosten syyksi.

Keskeisiä oppimista selittäviä syitä lienevät yleinen opiskelumenestys, kielellinen lahjakkuus, motivaatio, kielisukulaisuuden aste, tarjolla olevien ja itse luotujen oppimistilaisuuksien määrä ja laatu, opetuksen taso sekä opetuksen ja tutkintojen vaatimustaso.

Osalle oppilaista kielenopiskelu on ollut mieluista ja palkitseva kokemus. Kaikista puutteistaan huolimatta se on antanut hyvän pohjan vieraiden kielten ymmärtämiselle ja siten luonut edellytyksiä kielen omaehtoiselle tuottamiselle. Jopa vanha kielioppiin ja kääntämiseen perustunut opetus antoi monelle vankan perustan vieraan kielen viestintätaidolle siinä vaiheessa, kun kieltä jouduttiin käyttämään vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa.

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus riippuu Suomessa ratkaisevasti koulutusjärjestelmän mahdollisuuksista tarjota koulutukseen osallistuville opetusta, jonka tuloksena ihmisten valmius osallistua kielelliseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen toiskielisten ja toiskulttuuristen kanssa paranee.

Suomen kouluissa kieltenopetukseen panostetaan vahvasti, koska maamme kielisuunnittelun keskeinen tavoite on ollut monipuolisen kielitaidon saavuttaminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Peruskoulussa oppilaat lukevat toisen kotimaisen kielen lisäksi yhtä tai kahta vierasta kieltä (noin 40 prosentilla oppilaista on kaksi vierasta kieltä). Kielenopetus voidaan aloittaa jo peruskoulun ensimmäiseltä luokalta. Lukiossa toisen kotimaisen kielen lisäksi luetaan yhdestä kolmeen vierasta kieltä, joten kielten opinnot muodostavat huomattavan osan kaikista opinnoista. Kaikille pakollisia ovat toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli, kolmannes oppilaisista valitsee myös toisen ja kolmannen vieraan kielen. Kielenopettajien osuus kaikista opettajista noudattelee jokseenkin kielten osuutta kaikista oppiaineista.

Kielenopetuksen tuntimääristä on vain hyvin vaikeasti saatavissa kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa. Bergentoftin (1994) selvitys osoittaa, ettei Suomen vieraiden kielen opetuksen tuntimää-

rät merkittävästi poikkeaa useiden muiden eurooppalaisten tai Euroopan ulkopuolistenkaan maiden tuntimääristä. Sijoitumme tuntimäärissä jokseenkin keskivaiheille.

Vieraskielisestä opetuksesta peruskouluissa ja lukioissa on käytettävissä peruskartoitus (Nikula & Marsh 1996) ja myös ammatilliset koulut kattava laajempi katsaus (Takala, Marsh & Nikula 1998).

Suomi on ollut edelläkävijä ammatillisen koulutuksen kieltenopetuksen kehittämisessä, vaikka meilläkin vieraiden kielten opetus tuli kaikille pakolliseksi ammatillisessa koulutuksessa osana keskiasteen koulutuksen uudistusta vasta 1980-luvulla. Sitä aiemmin opiskelu oli paljolti vapaaehtoista, ja monilla aloilla vieraita kieliä ei kuulunut opetustarjontaan ollenkaan. Pakollisten kielten lisäksi alusta alkaen pyrittiin tarjoamaan myös valinnaisia kieliä.

Ammatillisessa koulutuksessa kielenopetus on alunperin kuullut yleissivistävään opetukseen, mikä on tosin nykyään kovin vanhanaikaiselta tuntuva ajatus ja haittaa ammatillisen koulutuksen kieltenopetuksen järkevää kehittämistä. Kielitaito olisi syytä nähdä osana ammattitaitoa yhtä lailla kuin osana ammatillista yleissivistystä. Toisen kotimaisen kielen lisäksi opintoihin on kuulunut yksi pakollinen ja yksi vapaaehtoinen vieras kieli. Ammatillisiin tehtäviin liittyvä vieraan kielen opetus on viime vuosina selvästi muuttunut tavoitteiltaan. Työelämässä tapahtuneet muutokset ja työvoiman kansainvälisen liikkuvuuden lisääntyminen ovat aiheuttaneet sen, että on tullut välttämättömäksi tarjota monipuolista kielikoulutusta myös ammatillisen koulutuksen alueella (Kantelinen 1999). Koulutuksen muodot ja tulokset vaihtelevat kuitenkin suuresti alasta ja oppilaitoksesta riippuen.

Kaikkiin yliopistotutkintoihin sisältyy Suomessa kielitaitovaatimuksia. Toisen kotimaisen kielen taidon osoittaminen on ollut pakollista 1980-luvun alun tutkinnonuudistuksen jälkeen, ja lisäksi vaaditaan alasta riippuen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen

ja suullinen taito. Kielitaitovaatimus liittyy sekä opinnoissa menestymiseen että tulevan ammatin hallintaan.

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutukselle asetettiin niitä perustettaessa periaatteessa samat vaatimukset kuin yliopistojenkin kielikoulutukselle sekä toisen kotimaisen kielen että vieraan kielen osalta (Sajavaara 1999).

Aikuis-koulutuksessa vieraat kielet ovat suosittu oppiaine (ks. mm. Sartoneva 1998). Nykyään lähes 20 prosenttia kaikista vapaan sivistystyön piirissä olevista opiskelijoista opiskelee vieraita kieliä, ja vastaava osuus kaikista opettajista on kieltenopettajia. Kansanopistoissa ja opintokeskuksissa on tuhansia kielten opiskelijoita, ja kielten oppitunnit muodostavat noin neljänneksen kaikista kansanopistojen tunneista. Aikuisilla on lisäksi muitakin mahdollisuuksia kieltenopiskeluun mm. täydennyskoulutuksessa, avoimessa korkeakoulussa ja kesäyliopistoissa. Yleisradio tarjoaa kielikursseja, joista suosituimmilla on yli 100 000 katselijaa.

Myös yritykset ja julkinen sektori järjestävät työntekijöilleen mittavaa kielikoulutusta palkkaamalla omia kieltenopettajia tai tarjoamalla mahdollisuuden opiskella yksityisissä kielikouluissa. Tälle alueelle sijoittuvista kielikoulutusresursseista on erityisen vaikea saada kokonaiskuvaa (ks. Suontausta 1989). Käytettävissä olevan tiedon perusteella voi kuitenkin todeta, että koulutuksen taso ja laatu vaihtelevat huomattavasti.

Kielikoulutuksen kehittämiseksi on Suomessa laadittu yksityiskohtaisia ohjelmia, jotka antavat hyvän kuvan Suomen kieltenopetuksen monipuolisuudesta ja kattavuudesta. Tällainen on esimerkiksi Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö (1991). Tuorein esitys kielikoulutuksen kehittämiseksi on opetusministeriön vuonna 1997 julkistama kielikoulutuksen monipuolistamis- ja kehittämisohjelma (OPM 1997).

Kansakunnan kielitaitovaranto ei kasva pelkästään kielikoulutuksen kautta. Osa suomalaisista tai Suomessa asuvista on jo luon-

nostaan kaksi- tai monikielisiä. Vuonna 1998 suomenkielisen väestön osuus maan väestöstä oli 92,6 % ja ruotsinkielisen 5,7 %. Muun kielen äidinkielenkseen ilmoittaneita oli kaikkiaan 1,7 % eli lähes 88 000. Ruotsinkielisistä todennäköisesti suurempi prosenttiosuus kuin suomenkielisistä on eriasteisia kaksikielisiä. Muunkieliset joutuvat omaksumaan tai hankkimaan jokapäiväisen toimintansa kannalta riittävästi toimivan suomen kielen taidon. Venäjän puhujat, joita oli yli 23 000 vuonna 1998, ovat suurimmaksi osaksi suomalaista sukujuurta olevia inkeriläisiä, vaikka monetkaan heistä eivät Suomeen muuttaessaan osaa suomen kieltä. Suomessa asuvat edustavat yli 160 kansallisuutta, ja maassa puhutaan yli sataa kieltä äidinkielenä.

Kielitaitovaranto kasvaa monista syistä ilman kielikoulutuspolitiikan suoranaista vaikutusta. Kansainvälinen kanssakäyminen on lisääntynyt voimakkaasti viime vuosikymmeninä erilaisten tekijöiden vaikutuksesta. Näitä tekijöitä on kolmenlaisia. Ensiksikin yleinen erilaisten toimintojen globalistuminen, jota käsiteltiin jo tämän artikkelin alussa, vaikuttaa merkittävästi vieraiden kielten käyttötärpeeseen ja käyttöön. Vaikka Suomen liittyminen Euroopan unioniin onkin merkinnyt suomen kielelle uudenlaista kansainvälistä asemaa unionin virallisena kielenä, ovat suuret suomalaisryhmät joutuneet samanaikaisesti aivan uudella tavalla tekemisiin toisten eurooppalaisten kielten kanssa, koska suomen kielen virallisen aseman edellyttämää kääntämistä ja tulkkausta ei voida ulottaa kaikkialle. Globalistumisen vaikutuksesta monet suuryritykset – Suomessa ensimmäisenä jo kauan sitten Kone – ovat siirtyneet käyttämään sisäisenä kielenään englantia.

Toiseksi kieliasioihin ovat aina vaikuttamassa julkisen vallan ja erilaisten instituutioiden päätökset. Euroopan unionin tasolla tärkein päätös on tietysti se, jonka perusteella suomen kielestä tuli unionin virallinen kieli ja työkieli. Tästä on muun muassa ollut seurauksena suomen kielen merkityksen joltinenkin kasvu. Tämä taas on jossakin

määrin lisännyt suomen kielen opiskelua ja opetuksen tarvetta Euroopassa. Kielikoulutuksen osalta EU:ssa on hyväksytty tavoite, jonka mukaan jokaisen eurooppalaisen tulisi jatkossa osata ainakin kahta muuta eurooppalaista kieltä oman äidinkieltensä lisäksi. Suomessa tällainen vaatimus on periaatteessa jo toteutunut kaikkien peruskoulua käyneiden ikäluokkien osalta. Se, että Suomessa tämä kolmen kielen vaatimus yleisivistävässä peruskoulussa on toteutettu jo varhain, oli julkisen vallan poliittisin perustein tekemä päätös, jonka taustalla oli ruotsin kielen aseman vahvistaminen Suomessa. Peruskoulun suunnittelun alkuvaiheessa oli tavoite paljon vaatimattomampi: suunnitelmissa oli voimakkaimmin esille tavoite tehdä kaikille pakolliseksi lähinnä vain englanti. Samanlainen suomalaisen julkisen vallan ratkaisu on myös virkamiesten kelpoisuuteen sisältyvä vaatimus toisen kotimaisen kielen taidosta (ks. Numminen & Piri 1998, 8).² On edellytetty, että kummankin virallisen kielen puhujat voivat saada tarpeelliset virkamiespalvelut äidinkielellään. Erilainen Euroopan unionin tuki instituutioiden välisille vaihto- ja yhteistyöhjelmille on ollut merkittävää myös kielitaidon tarpeen lisäyksen kannalta. Kun kymmenen vuotta sitten vielä oudoksuttiin opetusministerin tavoitetta 5 000 suomalaisen yliopisto-opiskelijan vuosittaisesta opiskelusta ulkomailla, tuo tavoite on jo nyt lähes saavutettu. Samanaikaisesti Suomessa opiskelevien ulkomaalaisten määrä on ratkaisevasti kasvanut, mikä on myös merkinnyt vieraalla kielellä annetun opetuksen määrän kasvua.

Kolmanneksi kielitaitovaranto kasvaa kuin itsestään ihmisten omien itsenäisten päätösten ja toimintojen perusteella. Sadattuhannet suomalaiset matkustavat vuosittain ulkomaille joko työtehtävissä tai

² EU:n puheenjohtajakoulutuksen yhteydessä ministeriöiden virkamiesten keskuudessa suoritettu kielitaidon arviointi, jota käsitellään myöhemmin tässä artikkelissa, on osoittanut, että johtavien virkamiesten keskuudessa ruotsin kielen käytännön hallinta on kaventunut aiemmista vuosista. Tieto perustuu virkamiesten omiin havaintoihin omasta kielitaidostaan. (Ks. myös A. Sajavaara 2000.)

lomailemaan, eikä ulkomailla seurustella pelkästään suomea puhuvien kanssa. Ulkomailla oleskelu johtaa usein myös jatkuvaan kanssakäymiseen ulkomaalaisten kanssa tai syntyy kiinnostus toisia kulttuureja kohtaan, joka herättää kokonaan toisenlaisen suhtautumisen myös kielen hallintaan. Tuhannet lukiolaiset ovat viettäneet ulkomailla vaihto-oppilasvuoden, useimmiten englantia puhuvassa maassa. Hakeutuminen omintakeisesti opiskelemaan ulkomaille on sekun huomattavasti lisääntynyt, joko siksi että muualla on tarjolla jotakin sellaista, mitä Suomessa ei ole, tai siksi, että Suomesta ei ole löytenyt opiskelupaikkaa.

On itsestään selvää, että kaikkiin kolmeen vaikuttavien tekijöiden ryhmään kuuluvat seikat myös johtavat kielikoulutustarpeen kasvuun sekä virallisen kielikoulutusjärjestelmän että vapaaehtoisen kielenopiskelun osalta.

3 KIELENOPPIMINEN JA KIELITAITO

Yksiselitteistä vastausta siihen, milloin ihmisen voidaan katsoa hallitsevan tai osaavan jotakin kieltä, ei ole olemassa. Äidinkielen kielenkäyttäjän kielen hallinnan taso on yleensä saavutettavissa ainoastaan siten, että kielelle ollaan alttiina tavanomaisessa viestinnällisessä kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa jo varhaislapsuudesta lähtien. Pitkäaikainen vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on niin olennainen osa kielen oppimista, että muodollisessa opetuksessa tai muuten opiskellen tai varttuneemmalla iällä kielelle altistuttaessa äidinkielen kielen hallinnan taso ei yleensä ole saavutettavissa. Kielen osaamisen merkitystä ihmistenvälisessä vuorovaikutuksessa voisi pohtia esittämällä yksinkertaisia kysymyksiä: Mitä tarkoitetaan kielen osaamisella? Mitä me oikeastaan tarkoitamme, silloin kun sanomme, että ymmärrämme toisiamme? Missä määrin

se, että ymmärrämme tai ajattelemmme ymmärtävämme kanssaihmissiämme, on riippuvaista kielestä ja tavoista käyttää kieltä?

Vastaus on erinäköinen erilaisissa ympäristöissä ja erilaisiin tarkoituksiin. Ei riitä, että pohditaan pelkästään kielessä esiintyviä tai kieleen sidoksissa olevia ilmiöitä. Arkipäivän keskusteluissa käsitteellinen hajaannus ei ole yleensä kohtalokasta, mutta kun on kyse kielenopetuksen suunnittelusta tai kielitaidon arvioinnista, ei riitä, että nojaututaan jokamiehen käsitteistöön. Kun puhutaan vieraasta kielestä, jokapäiväisestä keskustelusta syntyy helposti vaikutelma, että kielitaito olisi käsitteenä itsestään selvä asia. Sitä on tai ei ole, se on hyvä tai heikko, tai jonkin kielen oppiminen on vaikeaa tai helppoa.

Asiantuntijat antavat toisistaan selvästi poikkeavia kuvauksia kielitaidosta. Erot johtuvat kielen käsitteen erilaisesta hahmottamisesta. Ratkaisevaa on myös, missä määrin kielitaidon käsitteeseen sisällytetään kielen käyttöön liittyviä ilmiöitä. Maallikko useimmiten tarkoittaa kielen käyttämisen taitoa eikä varsinaisesti kieltä.

Äidinkielen hallitsee sen, mitä toisen kielen oppija vasta tavoittelee. Äidinkielen kielenkäyttäjä ei välttämättä itse tiedosta, mitä hän osaa, kun hän käyttää äidinkieltään. Hän tietää kyllä, milloin hänen toimintansa johtaa toivottuun tulokseen, mutta sen havaitseminen, missä määrin toivottu tulos on varsinaisesti ollut kielestä riippuvainen, on jo paljon vaikeampaa. Tämä ei tarkoita sitä, että hänen käyttämänsä kieli olisi aina yleisesti hyväksytyjen mallien mukaista, mutta hän kykenee yleensä – koulutustasostaan riippuvaisesti kylläkin – havaitsemaan, milloin hän niistä poikkeaa. Äidinkielisiä kielenkäyttäjiäkin on monenlaisia, eivätkä heidän käsityksensä siitä, mikä on tai ei ole hyväksyttävää heidän kielessään, ole suinkaan aina yhteneväisiä.

Toisen kielen taidon saavuttaminen on, erityisesti muodollisessa opetuksessa, monille vaivalloisen työskentelyn takana, hyvä taito monesti tavoittamattomissa. Tämä ei suinkaan johdu siitä, että ihmi-

nen menettäisi jossakin elämänsä vaiheessa kykynsä oppia kieltä, vaan lähinnä siitä, että kielen ja kielen käytön oppiminen edellyttäisi huomattavasti tiiviimpää yhteyttä kieleen kuin luokkahuoneessa on yleensä mahdollista. Ihmistenvälisen vuorovaikutuksen kunnollinen hallinta edellyttää aitoa kokemusta tällaisesta vuorovaikutuksesta. Jokainen luokassa kieltä opiskellut tietää, miten vähän tällaista vuorovaikutusta opetukseen on mahtunut. Siksi ei ole syytä ihmetellä, miksi koulun kielenopetus ei ole johtanut luontevaan vieraskielisen viestinnän taitoon. Eiväthän kaikki abiturienttitkaan pysty kunnolliseen äidinkieliseen esitykseen ylioppilaskokeessa.

Kielen oppimista tarkasteltaessa joudutaan lingvististen ominaisuuksien lisäksi pohtimaan sitä, miten paljon äidinkielen osaamisesta siirtyy vieraan kielen käyttöön. Osa on varmasti kielten ja kielten käyttämisen yleisiä lainalaisuuksia. Lisäksi on osoitettavissa suuri joukko erilaisia kielen omaksumisen ja kielen käyttämisen vaihteluun vaikuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi kielenkäyttäjien yksilölliset eroavuudet, ikä, kielenoppimisen ja kielen käyttämisen ympäristö ja kielenkäyttäjien kokemukset kielen käytöstä sekä erilaiset muut sosiaaliset ja psykologiset tekijät.

Kaikkien mainittujen tekijöiden vaikutuksesta yksilöllinen vaihtelu on suurta. Vaikea on usein myös sanoa, missä sallitun vaihtelun raja kulkee. Äidinkielisen normin antaminen vieraskielisen puheelle on kyseenalaista, vaikka niin on kautta aikojen kyllä menetelty vieraan kielen opetuksessa. Näin on siksi, että myös äidinkielisten kieli vaihtelee erittäin paljon.

Kyky käyttää kieltä viestinnän välineenä voidaan nähdä eräänlaiseksi mahdollisuuksien varannoksi, jota kielenkäyttäjä hyödyntää viestiessään toisten ihmisten kanssa tai toisille ihmisille. Hyvin tärkeä osa viestinnän tuloksellisuudessa on kielenkäyttäjän kyvyllä arvioida oman toimintansa onnistumista. Siihen vaikuttaa myös hänen käsityksensä siitä, missä määrin hänen tavoitteensa ja

toiminnan asettamat vaatimukset ovat sopusoinnussa sen kanssa, mistä hän itse uskoo selviytyvänsä.

Oma vaikutuksensa on myös sillä, miltä perustalta kielenkäyttäjä pyrkii ymmärtämään ympärillään tapahtuvia ilmiöitä. Ratkaisevaa on, näkeekö kielenkäyttäjä tapahtumat oman toimintansa seurauksina vai ovatko ne tulosta joidenkin muiden ihmisten tekemisistä. Muodollisessa opetusympäristössä tavoitteita ei myöskään yleensä aseta kielenkäyttäjä (oppija) itse, vaan järjestelmä (opetussuunnitelma) tai opettaja, mikä saattaa joskus ratkaisevasti haitata onnistuneeseen lopputulokseen pääsemistä. Jos kielenkäyttäjä itse kokee pitävänsä tilanteen hallinnassa, hän katsoo myös ymmärtävänsä paremmin sen, mitä tapahtuu, jolloin saavutettu tulos on myös parempi. Tätä kautta kohentuu myös kokemus omasta pätevydestä, joka taas auttaa kielenkäyttäjän motivoitumista tilanteista selviytymiseen. Oppijat vertaavat kielen käyttämisen kokemuksiaan niihin oletuksiin, joita heillä on tavoitteena olevasta – ja heidän saavutettavissaan olevasta – kielitaidon tasosta.

Onnistumisen kokemukset äidinkielen käytössä kytketään luonnollisesti helpommin omaan pätevyteen, kun taas vieraan kielen hallintaan vaikuttavat helpommin tekijät, joilla voi olla tilapäisempi leima. Merkittävänä rajoittimena saattavat olla myös erilaiset kielen oppimiseen ja käyttöön liittyvät vakiintuneet käsitykset, joiden kautta kokonainen kielenkäyttäjäkunta saatetaan leimata kielellisesti tai viestinnällisesti vajaakykyisiksi. Tällaisesta leimaamisesta käyvät esimerkiksi suomalaisten käsitykset itsestään jotenkin viestinnällisesti vajavaisina.

Oppimiseen vaikuttavat myös kielenkäyttäjän minäkuva/käsitys ja siihen kytköksissä oleva itsetunto. Vierasta kieltä oppiessaan kielenkäyttäjä saa tietoa itsestään oppijana ja kielen oppijana, kielen merkityksestä erilaisten pyrkimysten välineenä ja kielen hallinnan vaikutuksista yleisemminkin: minäkäsitys suodattaa aiemmat kokemukset ja auttaa päättämään, mitkä taidot ja kokemukset ovat arvok-

kaita omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällä puolestaan on vaikutusta siihen, mitä kannattaa oppia. Oppiminen onnistuu hyvin vain, jos oppijalla on myönteinen käsitys itsestään oppijana. Oppimistavoitteiden merkitsevyys arvottuu näin myös oppijan kokemusten kautta.

Affektiivisten tunnetekijöiden osuus on kielenkäytössä merkittävä, ja niiden merkitys kasvaa iän karttuessa. Varttuneemmalla iällä ei enää niin helposti antauduta sosiaalisen epäonnistumisen vaaraan, mutta samalla ei myöskään tunneta tarvetta käyttäytyä sosiaalisesti odotuksenmukaisesti. Tietoisuus kielestä ja sen merkityksestä tavoitteiden saavuttamisessa myös kasvaa, samalla kun opitaan havaitsemaan tuleviin tilanteisiin varautumisen tarkoituksenmukaisuus. Kielenkäyttö irtaantuu sidonnaisuudesta paikkaan ja aikaan.

Tutkimuksessa puhtaimmillaan kieltä tarkastellaan kielellisen kompetenssin nimissä. Kieli irrotetaan käyttöympäristöstään, ja sitä joko tutkitaan kielellisten merkkien järjestelmänä ottamalla tarkkailun kohteeksi jokin kielen osajärjestelmä (muodot, lauseiden rakentuminen, tekstien muodostuminen, merkitykset, äännejärjestelmät) tai kieltä katsotaan järjestelmänä, joka tekee mahdolliseksi tuottaa tai ymmärtää lauseita/puhunnoksia tarkastelun kohteena olevalla kielellä.

Nykyään on tavallista tarkastella yksilön kielellistä toimintaa kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen avulla – mikä näkyy esimerkiksi kommunikatiivisessa kielenopetuksessa. Käsitteen kehitti 1960-luvun lopulla viestinnän etnografian alueella amerikkalainen Dell Hymes vastapainoksi sille, että Noam Chomsky oli erottanut kielellisen pätevyyden (kompetenssin) ja kielellisen suorituksen (performanssin) jyrkästi toisistaan.

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen toi kuitenkin varsinaisesti julkisuuteen kanadalaisen Michael Canalen ja Merrill Swainin työ (1980), jossa kommunikatiivinen kompetenssi jaettiin osataitoihin, joissa kieliopin hallinnan lisäksi otettiin huomioon kielenkäy-

tön sosiokulttuuriset säännönmukaisuudet, johdonmukaisten ja yhtenäisten suullisten ja kirjallisten tekstien tuottaminen sekä mahdollisuus kielenkäyttötilanteista selviytymiseen silloin kun muut taidot pettävät.

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä vasten voidaan tarkastella myös äidinkielen ja vieraan kielen suhdetta. Äidinkielen kieliopillisesta kompetenssista on vieraan kielen hallinnassa apua ennen muuta silloin, kun kielet ovat perusluonteeltaan tai kehityshistorialtaan lähellä toisiaan: äidinkielen mallin hyödyntäminen saattaa hyvinkin johtaa hyväksyttävään lopputulokseen vieraassa kielessä, kuten Håkan Ringbom (1987) Åbo Akademiästä on osoittanut. Oppimisen vaikeus ei kuitenkaan ole suoraan rinnastettavissa kielten typologiseen etäisyyteen: pieni ero saattaa osoittautua hankalaksi läheistenkin kielten välillä (esim. viron konsonanttien kesto suomalaisille). Kielten kuvailtavissa oleva typologinen etäisyys ei myöskään ole sama asia kuin kielenkäyttäjän käsitys tai havainto niiden välisestä etäisyydestä. Vieraan kielen käytön kannalta jälkimmäinen ero on paljon ratkaisevampi kuin edellinen.

Kulttuurisen osaamisen alueella voidaan puhua kulttuurienvälisestä kompetenssista. Sosiokulttuuristen käytänteiden vastaavuus riippuu sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin samankaltaisuudesta: osa on siirrettävissä häiriöttä toisen kielen käyttöön, osa saa outouttaankin viestinnässä aikaan toivotun tuloksen, mutta osa vie täysin hakoteille. Erityisen hankalaa on se, että monet kulttuurisidonnaiset ilmiöt ovat vaikeasti havaittavissa, koska ne eivät välttämättä nouse tietoisuuden tasolle: ihminen osaa toimia kokemuksensa perusteella oikein erilaisissa tilanteissa, mutta ei tiedosta niitä tekijöitä, jotka saavat aikaan asianmukaisen käyttäytymisen. Onneksi ihmiset ovat sosiaalisessa käyttäytymisessään enemmän samankaltaisia kuin erilaisia – erilaisuutta yleensä korostetaan näissä yhteyksissä niin paljon, että yhteiset piirteet unohtuvat – joten onnistumisen mahdollisuudet ovat melko suuret.

Paljon apua on vieraan kielen puhumisen ongelmatilanteissa taidosta ratkoa viestinnän ongelmatilanteita. Toisten ihmisten persoonallisuus luontuu paremmin tilanteiden asettamiin vaatimuksiin, toisilla taas ongelmanratkaisutaito on saattanut kehittyä merkittävästi kokemusten, myös äidinkielen viestinnän kokemusten, kautta. Vieraan kielen opetukselle varautuminen ongelmatilanteisiin on erityinen haaste, koska vieraan kielen käytön kannalta on hyödyllistä osata pitää viestintäkanavaa auki silloinkin, kun ajatusten pukeminen sanoiksi jostakin syystä on vaikeutunut.

Täydellinen kielitaito, josta usein kuulee puhuttavan, on teoreettisesti vain eräänlainen abstraktio.³ Mitattavissa se ei ole. Sillä tarkoitetaan useimmiten sitä, että ihminen hallitsee kielen muoto- ja lauseopin järjestelmän, kun taas sanasto, joka viestinnän kannalta on keskeinen ja jota kukaan äidinkielenkään ei omassa kielessään hallitse täydellisesti, jätetään huomiotta. Tavallisesti ei myöskään kiinnitetä huomiota kielen käyttöön luonnollisissa viestintätilanteissa. On vaikeasti kuviteltavissa, että kukaan selviytyisi äidinkielenläänkään kaikista niistä mahdollisista suullisen ja kirjallisen kielenkäytön muodoista, joita voi mahdollisesti esiintyä, koska äidinkielenkin kielenkäyttäjän kielenhallinnassa on suurta vaihtelua. Silti on tarkoituksenmukaista lähteä liikkeelle sellaisesta perusoletuksesta, että äidinkielen kielenkäyttäjät ovat oppineet äidinkieltensä. Maailmassa on lisäksi runsaasti kaksi- ja monikielisiä – heitä itse asiassa arvioidaan olevan enemmän kuin yksikielisiä – jotka ovat

³ Suomessa on esimerkiksi erilaisiin virkoihin kelpoisuusvaatimuksena täydellinen suomen tai ruotsin kielen taito. Tavallisesti tuo taito osoitetaan siten, että asianomainen on saanut koulusivistyksensä asianomaisella kielellä ja on suorittanut samalla kielellä myös yliopistollisen kypsyyskokeen (maturiteetin). Muutoin täydellisen kielitaidon voi osoittaa virallisen kielilautakunnan järjestämässä kokeessa. Se, miten 'täydellinen' tuo kielitaito on, on kokonaan toinen asia. Sama perusongelma koskee oikeastaan myös virkamiehiltä vaadittavaa toisen kotimaisen kielen taitoa, joka on osoitettava kokeessa.

oppineet luonnollisen vuorovaikutuksen kautta käyttämään kaikkia ympäristössään puhuttuja kieliä.

Vaihtelu vieraan kielen hallinnassa on luonnollisesti paljon suurempaa kuin äidinkielen hallinnassa. Monille ihmisille ja heidän tavanomaisiin kielenkäyttötarpeisiinsa riittää huomattavankin rajallinen kielitaito. Keskinäisessä kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa auttaa usein pitkälle äidinkielen käytössä hankittu kokemus ja taito neuvotella vastapuolen pyrkimyksistä ja omien tavoitteiden välittämisestä.

Kielikoulutuksen – ja kielenoppimisen – vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden tarkastelussa voidaan alkajaisiksi todeta, että altistuminen kielelle muodossa tai toisessa, joko luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tai muodollisessa opiskelussa ja opetuksessa, aina jättää jälkeensä jotakin kielen hallintaan liittyvää. Määrän voidaan katsoa jopa olevan vaikuttavuuden mitta: mitä enemmän opittavan kielen kanssa ollaan tekemisissä, sitä enemmän tuota kieltä myös osataan. Määrälliset koulutustarjontaan liittyvät pohdinnat ovat siksi aivan paikallaan. Mitä enemmän kieliä opetetaan ja opiskellaan, sitä enemmän kieliä myös osataan.

4 MUUTOKSET KIELIKOULUTUKSEN MÄÄRÄSSÄ

Maassamme on tapahtunut erityisesti 1960-luvun alusta lähtien hyvin voimakas muutos koko väestöön kohdistuvan koulutuksen määrässä, vaikka jonkinasteisena ongelmana maan koko kielitaitovarannon kannalta säilyy edelleen kuitenkin se, että valtaosa kansakunnan kielitaitovarannosta on hankittu muodollisen opiskelun kautta.

Muutos näkyy esimerkiksi tutkinnon suorittaneiden määrästä käytettävissä olevissa tilastoissa. Vuonna 1997 maan koko väestöstä oli 56,9 % suorittanut tutkinnon lukioissa, ammatillisissa oppilaitok-

sisä, ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Nuorimmissa 20–39-vuotiaiden ikäryhmissä tutkinnon suorittaneiden osuus oli 81–83 %, ja niistäkin, joilla ei ollut tutkintoa, valtaosa kuuluu peruskouluikäisiin ikäluokkiin, jotka ovat opiskelleet vieraita kieliä. Vanhemmista ikäluokista vain keskikoulun käyneet, joita peruskoulun ensimmäisen aallon toteuduttua vuonna 1980 oli arviolta noin 800 000, ovat yleensä osallistuneet kielikoulutukseen oppivelvollisuuskoulussa (30–39-vuotiaistakin vain osa riippuen peruskoulun käynnistämisen ajankohdasta maan eri osissa). Tutkinnon suorittaneiden osuus supistuu vanhemmissa ikäluokissa tasaisesti siten, että kun se 40–44-vuotiaiden ryhmässä oli vielä 75 %, oli se kymmenen vuotta vanhemmassa ryhmässä 58 %, 60–64-vuotiaiden ikäluokassa 36 % ja yli 65-vuotiaiden joukossa enää alle 23 %. Sitä mukaa kun peruskoulua käymättömien osuus väestöstä pienenee, supistuu myös se joukko, jolta puuttuu kokonaan muodollisessa kielikoulutuksessa hankittu kielitaito.

Vuonna 1995 toteutetun aikuiskoulutustutkimuksen mukaan noin 900 000 suomalaista eli vajaat 19 % koko väestöstä ei oman ilmoituksensa mukaan osaa mitään muuta kieltä kuin äidinkieltään. Väestön ikääntymisestä johtuen kokonaan kielitaidottomien suomalaisten määrä supistuu nopeasti.

Muutos kielikoulutuksen tarjonnassa ulottui vähitellen koskemaan koko koulutusjärjestelmän kaikkia tasoja, myös korkeakoulutusta ja siinä viimeksi ammatillisen korkeakoulutuksen osuutta. Kielenopetus on tullut olennaiseksi osaksi koko järjestelmän kaikkia osa-alueita peruskoulun ensivuosisista korkeakoulutukseen asti. Suomalaisen kieliohjelman kattavuus on tulosta maamme opetushallinnon kaukonäköisestä ja määrätietoisesta toiminnasta (Numminen & Piri 1998, Piri 1999). Suomessa toteutetun kaltaiset kansalliset kieliohjelmat ovat edelleenkin maailmassa harvinaisia (ks. Sajavaara ym. (toim.) 1993, Lambert (toim.) 1994).

Peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla merkitsi sitä, että periaatteessa jokainen suomalainen ikäluokka sai tilaisuuden opiskella toista kotimaista kieltä ja vähintään yhtä vierasta kieltä.⁴ Kansakouluissa oli vierasta kieltä opetettu jonkin verran jo ennen peruskoulun tuloa, mutta muut kielet kuin äidinkieli olivat käytännössä ennen peruskoulua edeltäneellä ajalla oppikouluun siirtyneiden yksinoikeutena. Peruskoulussa toinen kotimainen kieli tuli pakolliseksi, kun taas vieraan kielen osalta tarjottiin valinnan varaa (englanti, ranska, saksa tai venäjä), mutta hyvin nopeasti englanti saavutti yli 90 prosentin osuuden, ja tuo osuus sillä on säilynyt monista kielitaidon laajentamispyrkimyksistä huolimatta. Noin kolmannes peruskoulun oppilaista opiskelee lisäksi valinnaista kieltä, siis kolmatta heille vierasta kieltä, jotkut jopa neljättäkin. Tuoreimmat muutokset ovat tehneet mahdolliseksi kielenopetuksen aloittamisen jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla aiemman kolmannen luokan sijasta. Vieraalla kielellä, lähinnä englanniksi, annettu opetus lisääntyi voimakkaasti 1990-luvulla. Vieraalla kielellä opettavien kielitaitovaatimukset, jotka tulivat voimaan vuonna 1999, saattavat merkitä supistuksia tällä alueella.

Erityisesti 1960-luvun alusta lähtien maassamme tapahtui oppikouluun siirtymisessä voimakas kasvu. Tämä näkyy tilastoissa siten, että 1990-luvun alussa noin 19 % yli 15 vuotta täyttäneestä väestöstä oli suorittanut ylioppilastutkinnon ja 5,2 % korkeakoulututkinnon. Nuorempien sukupolvien parempi koulutus pohja näkyy siten, että vuonna 1950 vain 2,5 % 15-vuotiaista oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Tuo prosenttiosuus oli vielä vuonna 1970 vain 5,4 %. Ylioppilastutkinnon vuosittain suorittaneiden määrä lähes kaksinkertaistui vuosina 1960–65, jolloin heidän osuutensa ikäluokasta kasvoi

⁴ Vaikka virallisen suomalaisen terminologian mukaisesti ruotsin kieli on suomenkielisille ja suomen kieli ruotsinkielisille 'toinen kotimainen kieli', näiden kielten opiskelu ja oppiminen rinnastetaan tässä yhteydessä vieraiden kielten opiskeluun ja oppimiseen.

7 %:sta 13 %:iin. Tasainen kasvu jatkui aina 1980-luvun toiselle puoliskolle, jolloin se joksikin aikaa pysähtyi 44 %:n tasolle ikäluokasta, mutta jatkui sitten niin, että vuonna 1995 ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus oli 51 % ikäluokasta. Keskikoulua koskevissa tilastoissa ajalta ennen peruskoulun toteuttamista näkyy vastaava kehitys.

Kurssimuotoisessa ja luokattomassa lukiossa kielten opiskelu on jossakin määrin supistunut, mutta tarjolla oleva kielivalikoima on monipuolistunut. Muita kieliä kuin englantia ja ruotsia opiskelee kuitenkin suhteellisen pieni määrä oppilaita. Toisen kielen pakollisuus on muutamia kokeiluja lukuun ottamatta säilynyt ylioppilaskirjoituksissa.

Maassamme tehdyissä laajoissa koulunuudistuksissa ovat kieltenopetusta koskevat ratkaisut merkinneet huomattavaa muutosta, ehkä jopa koko koulutuksen huomioon ottaen merkittäväntä sisällöllistä muutosta. Yleinen kansanopetus on kaikkialla melko uusi ilmiö, kun taas 'opillisella koululla' on vuosisatojen perinteet ja sen opetusohjelmassa on kieliopinnoilla aina ollut merkittävä asema (esim. Laihiala-Kankainen 1993). Pitkään valta-asemassa olivat klassinen latina ja kreikka sekä heprea, mutta yhteiskunnallis-taloudellisten muutosten ja kansalliskielten nousun myötä 'elävät kielet' tulivat klassisten kielten rinnalle ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeen syrjäyttivät ne.

Perinteisesti kieliä ei opetettukaan kielen hallinnan saavuttamiseksi, vaan kielten, erityisesti klassisten kielten opiskelun katsottiin vaikuttavan myönteisesti ihmisen älyn ja muistin kehitykseen. Sivistyksellinen merkitys niillä oli lähinnä siksi, että niitä tarvittiin arvokaiden tekstien tulkintaan ja ymmärtämiseen. Toisen maailmansodan jälkeen 1970-luvulta alkaen kielenopetuksen suunnittelun perustaksi nostettiin ensiksi yhteiskunnan tarpeet, joita jossakin määrin selvitettiin Suomessakin laajahkoilla tarveanalyysseilla, ja myöhemmin kielikoulutuksen suunnittelun painopistettä on siirretty aiempaa

enemmän kunkin oppijayksilön omien tavoitteiden ja pyrkimysten suuntaan.

Peruskoulun myötä kaikki oppilaat tulivat siis järjestelmällisen kielenopetuksen piiriin. Jokaisen oppilaan ohjelmaan kuuluu peruskoulussa vähintään kaksi hänelle vierasta kieltä, noin kolmannes opiskelee lisäksi valinnaista kieltä ja jotkut jopa kahtakin valinnaista kieltä. Vaikka lukiossa on kielten opiskelu määrällisesti vähentynyt, se on edelleen laajaa. Lienee kuitenkin tässä yhteydessä syytä todeta, että Nikin (1998; ks. myös Numminen & Piri 1998, 19) selvitysten mukaan suomalaisen kielikoulutuspolitiikan kunnianhimoisimmat tavoitteet, esimerkiksi kielitaidon monipuolistamisen osalta, ovat jääneet kielenopetuksen valtakunnallisen yleissuunnitelman tasolla huomattavalta osin toteutumatta.

Peruskoulun jälkeiseen ammatilliseen koulutukseen sisällytettiin ammatillisen koulutuksen uudistuksen yhteydessä 1980-luvun puolivälissä kaikkia koskeva kieltenopetus. Toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli tulivat pakollisiksi. Uudistusta jatkettiin 1990-luvulla muodostamalla lähinnä ylioppilas pohjaisen opistokoulutuksen pohjalta joukko ammattikorkeakouluja. Ammattikorkeakoulututkintojen kielitaitovaatimukset määriteltiin tutkintoasetuksissa yliopistotutkintoja vastaaviksi, mikä merkitsi kielitaitovaatimusten huomattavaa korottamista. Kaikkiin tutkintoihin sisällytettiin vaatimus virkamiehiltä kaksikielisellä kielialueella edellytettävästä toisen kotimaisen kielen taidosta ja vähintään yhden vieraan kielen kirjallisesta ja suullisesta taidosta. Suullisen taidon edellyttäminen oli merkittävä lisä aiempiin vaatimuksiin. Koska käytettävissä ei ole ollut luotettavia tietoja ammatillisessa opetuksessa annetun opetuksen määrästä, systemaattista vertailua ammattikorkeakouluihin ei ole voitu tehdä. Eri oppilaitoksista saatujen tietojen perusteella vaikuttaa ilmeiseltä, että ainakin joillakin koulutusaloilla ammattikorkeakouluun siirtyneiden yksittäisten oppilaitosten kielikoulutukseen käyttämän kontaktiopetuksen määrä on jossakin määrin supistunut. Osa

ammattillisten aineiden opetuksesta annetaan vieraalla kielellä. Joitakin kokonaisia koulutusohjelmia toteutetaan vieraalla kielellä, yleensä englanniksi.

Yliopistojen tarjoamassa kielikoulutuksessa tapahtui ratkaiseva muutos 1970-luvun alkupuolelta lähtien, sitä mukaa kun yliopistoihin perustettiin kielikeskuksia. Vanhat tekstien kääntämiseen perustuneet pro exercitio -kokeet korvautuivat toisentyypisillä kokeilla lopullisesti 1980-luvun alussa, kun uudet tutkintoasetukset tulivat vähitellen voimaan kaikilla tutkintoaloilla. Virkamiehiltä kaksikielisillä alueilla vaadittavan toisen kielen taidon osoittaminen tuli pakolliseksi osaksi kaikkia tutkintoja, ja lisäksi vaadittiin alasta riippuen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallista ja suullista taitoa siinä laajuudessa kuin se oli tarpeen opiskelun ja ammatin harjoittamisen kannalta. Uudet kielitaitovaatimukset ja kielikeskusopetus merkitsivät huomattavaa lisäystä kielikoulutuksen määrään. Vieraalla kielellä annetun opetuksen määrä on lisääntynyt yliopistoissa vähitellen.

Koska korkeakoulutuksessa – yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa – opiskelevien suhteellinen osuus koko ikäluokasta on nopeasti kasvanut reilusti yli 60 prosentin (66 % vuonna 1998) ja kasvaa edelleen 70 prosenttiin, jos opetusministeriön suunnitelmat toteutuvat, yhä suurempi osa kustakin ikäluokasta pysyy muodollisten kielitaitovaatimusten vaikutuspiirissä entistä pitempään. Yliopisto-opiskelijoiden määrä kasvoi 90 700:sta vuonna 1985 peräti 142 000:een vuonna 1997. Yliopisto-opiskelijoiden määrän kasvu lienee pysähtymässä. Ammattikorkeakouluissa opiskelevien määrä on vuodesta 1995 lähtien kasvanut 31 000:sta aina 82 000:een vuonna 1998. Kasvu on osittain seurausta uusien ammattikorkeakoulujen perustamisesta, mutta suunnitelmissa on ammattikorkeakoulujen sisäänoton voimakas kasvattaminen. Yliopistojen osalta huomattava, että yliopistoissa vuosittain opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden määrä on noussut 12 800:sta vuonna 1985 peräti 18 700:aan vuonna 1998. Kielikoulutuksessa tämä lisäys merkitsee

huomattavaa lisästarvetta. Samana aikana yliopistojen taloudelliset voimavarat ovat pysyneet muuttumattomina, eikä kielikoulutusta ole voitu lisätä vastaavassa määrin.

Aikuisopetuksessa noin 200 000 suomalaisen arvioidaan osallistuvan vuosittain eriasteiseen kielikoulutukseen. Koulutuksen muoto vaihtelee kielikoulutukseen erikoistuneiden opetusyksiköiden kohderyhmän tarpeiden mukaan suunnittelemastä täsmäkoulutuksesta erilaisten vapaamuotoisten työväen- ja kansalaisopistojen harrastuspohjaiseen kielikoulutustoimintaan. Tällaisen koulutuksen kysyntä on huomattavan suurta, koska kielikoulutuksen katsotaan kasvattavan merkittävästi ihmisten ammatillisen osaamisen perustaa. Kielikoulutus on kuitenkin kokemusperäisesti se osa koulutusta, josta ollaan ensimmäisenä valmiit luopumaan silloin, kun koulutukseen kohdistuvia resursseja joudutaan syystä tai toisesta ratkaisevasti rajoittamaan.

Sen kokonaisajan arvioiminen, jonka koko nykyinen väestömme on kaikkiaan käyttänyt kielten opiskeluun muodollisessa opiskelussa, on tietysti aika tavalla sattumanvaraista. Suomessa on vuosittuhannen vaihteessa noin 850 000–900 000 ylioppilastutkinnon suorittanutta, ja peruskoulun ensimmäisen aallon toteuduttua vuonna 1980 maassa oli arviolta noin 800 000 henkilöä, joilla oli ainakin keski-koulun tutkinto. Peruskoulun on tähän mennessä suorittanut arviolta jonkin verran yli miljoona henkilöä.

Voidaan kuitenkin epäilemättä sanoa, että kieltenopiskeluun on käytetty yli miljardi tuntia. Tähän tuntimäärään on vielä lisättävä kotitehtäviin ja muuhun itsenäiseen opiskeluun käytetty aika. Tuo yli miljardi tuntia ei voi olla jättämättä jälkeään suomalaisten kielivaraantoon. Kielitaidon hankkimiseen tähän mennessä käytetty aika on varmasti moninkertainen suhteessa siihen, minkä maan väestö oli käyttänyt samaan tarkoitukseen neljäkymmentä vuotta sitten 1960-luvun alussa, jolloin kielenopetusta oli tarjolla vain suhteellisen pienelle väestöosalle oppikoulussa ja melko rajoitetusti yliopistois-

sa vieläkin pienemmälle joukolle. Kun joskus nykyisin kuulee puhuttavan suomalaisten vieraiden kielten taidon kaventumisesta, puheet on syytä sijoittaa oikeaan viitekehykseen. Koko kansan kielitaito ei missään tapauksessa ole ainakaan kaventunut.

Kielenoppimisesta käytettävissä oleva tutkimustieto kertoo aukottomasti, että oppimistilaisuuksien määrä on tärkeä kielen osamiseen vaikuttava tekijä. Mitä enemmän ihminen on tavalla tai toisella tekemisissä kielen kanssa, sitä enemmän hän osaa. Ratkaiseva merkitys on tietysti myös oppimistilaisuuksien yleisellä luonteella ja opiskelijoiden halukkuudella ja motivoituneisuudella oppia. Voidaan joka tapauksessa jokseenkin luotettavasti olettaa, että viime vuosikymmenten järjestelmällinen panostus kielikoulutukseen on maassamme tuottanut myönteisiä tuloksia. Tätä kysymystä tarkastellaan seuraavassa erityisesti kansainvälisten vertailujen valossa, joihin IEA-järjestön vertaileviin oppisaavutustutkimuksiin osallistuminen on luonut mahdollisuuden.

Yhdeksi kielikoulutuksen vaikuttavuutta selvittäneen tutkimushankkeen tavoitteeksi asetettiin alun perin myös kielikoulutuksen panos-tuotossuhteen selvittäminen (Takala & Sajavaara 1998). Tehtävä osoittautui paljon odotettua ongelmallisemmaksi sekä luotettavien mittareiden laatimisen että tarpeellisen tutkimusaineiston hankkimisen osalta. Tutkimushankkeen päättymiseen mennessä ongelmakysymyksiä ei ole saatu ratkaistuksi. Optimaalisen panos-tuotossuhteen saavuttamista voidaan edelleen kuitenkin pitää tarkoituksenmukaisena tavoitteena systeemitason kielikoulutusratkaisuisa. Tarpeellisten kriteerien selvittäminen jää valitettavasti myöhempien tutkimusten varaan.

5 ENGLANNIN KIELEN OPETUS JA KOULU- SAAVUTUKSET SUOMESSA ENNEN PERUSKOULUA

Kielikoulutuksen nykytilanteen tuloksellisuuden tarkastelun kannalta on otollista, että yleisen vieraan kielen opetuksen aloittamista edeltävältä ajalta on käytettävissä koulusaavutuksia käsitteleviä tutkimustuloksia, joita voidaan käyttää vertailukohtana nykytilanteen tarkastelussa.

Takala ja Saari (1979) ovat laatineet englannin kieltä koskevan kansallisen raportin International Educational Achievement -järjestön koordinoimasta englannin kielen koulusaavutuksia selvittäneestä tutkimuksesta, jota varten aineisto kerättiin vuonna 1971. Tuolloin Suomessa oltiin vasta asteittain siirtymässä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun. Vaikka kielitaitoa pidetään tärkeänä, kyseessä on edelleenkin ainoa merkittävä kansainvälinen vertailututkimus koko maailmassa.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva oppilaiden kielitaidosta. Siksi tutkimusta varten laadittiin kokeet kaikilta neljältä kielitaidon osa-alueelta: mukana testistössä olivat puheen ja tekstin ymmärtäminen sekä puhuminen ja kirjoittaminen. Vain luetun ymmärtämisen koe oli pakollinen kaikille osallistujamaille. Ymmärtämistä mitattiin pääasiassa monivalintatehtävillä. Tutkimuksen kohteena oli kaksi ikäluokkaa: 14-vuotiaat koululaiset ja abiturientit. Edellisessä ryhmässä oli kansalaiskoululaisia 46 % ja keskikoululaisia 54 %.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että suomalaisten 14-vuotiaiden englannin kielen taito oli 1970-luvun alussa muihin maihin verrattuna heikko. Keskikoululaiset olivat kansainvälistä keskitasoa lukemisen kokeissa ja keskitason yläpuolella puhumisen ja kirjoittamisen kokeissa. Sen sijaan abiturienttien englannin kielen taitoa voidaan pitää kansainvälisesti katsoen hyvänä. Kansalaiskoululaiset

suoriutuivat kokeista heikosti. Ero keskikoululaisiin oli erittäin suuri.

Kuten odottaa saattaa, abiturientit osasivat selvästi paremmin englantia kuin 14-vuotiaat. Tästä yleiskuvasta poikkeavia tuloksia saatiin kuitenkin puhekokeesta, jossa hyviä tai erittäin hyviä suorituksia oli enemmän 14-vuotiailla (10,9 %) kuin abiturienteilla (5,5 %). Tämä tutkimuksen mielenkiintoisimpiin kuuluva tulos selittynee sillä, että lukiossa keskityttiin – kuten keskitytään edelleenkin – ylioppilaskirjoitusten varalta pelkästään kirjallisen kielitaidon harjoitteluun. Tulos antoi jo tuolloin aihetta edelleen ajankohtaisille vaatimuksille, että lukiossa ja ilmeisesti myös ylioppilaskirjoituksissa tulisi mitata myös oppilaiden vieraalla kielellä puhumisen taitoa. Abiturientit katsoivat, että he olivat osallistuneet tunteihin ja tehneet kotitehtäviään melko ponnettomasti. Valtaosa heistä (75,8 %) arveli pystyvänsä korottamaan englannin arvosanaansa ainakin yhdellä numerolla.

Vieras kieli on Suomessa pitkään ollut hyvin tyyppinen kouluaine. Siksi oli melko yllättävää, että erot oppilaiden englannin kielen saavutustasossa selittyivät laajasti heidän kotitaustaansa liittyvillä tekijöillä, kuten esimerkiksi vanhempien sosioekonomisella asemalla ja koulutuksella. Neljätoistavuotiailla kotitaustan merkitys oli selvästi suurempi kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Koulutyyppi – kansalaiskoulu vai keskikoulu – aiheutti huomattavia eroja suomalaisten oppilaiden keskuudessa. Opettajien ominaisuuksilla ja opetusta kuvaavilla tekijöillä oli vaikutusta vain nimeksi. Lisäksi kielellisen lahjakkuuden voitiin katsoa selittävän koulusaavutuseroja.

Tutkimusaineiston tarkempi analysointi osoitti myöhemmin, että koko koulujärjestelmää koskevat ja eri koulumuodoista saadut tulokset erosivat ratkaisevasti toisistaan. Oppilaiden kielellinen lahjakkuus pysyi kaikissa analyyseissa merkittävänä tekijänä samoin kuin oppilaiden asenteet, motivoituneisuus ja tavoitteisuus. Kansalaiskoululaisten kotitausta näytti olevan vähämerkityksinen, eikä

keskikoululaisillakaan kotitaustan merkitys ollut yhtä suuri kuin koko koulujärjestelmää tarkastelevissa analyyseissä oli ilmennyt. Opetus ja opettajat nousivat koulumuotokohtaisessa tarkastelussa olennaisesti tärkeämmiksi. Abiturienteillakaan kotitausta ei ratkaisevasti vaikuttanut tuloksiin, mikä saattaa johtua siitä, että he olivat valikoituneina jo kotitaustaltaan samankaltaisempia kuin valikoitumattomat 14-vuotiaat. Ilmeisesti ylemmillä luokilla kotitaustalla ei enää muutenkaan ole samanlaista merkitystä.

Tutkimuksen tulokset näyttivät myös osoittavan, että Suomessa yhtenäinen opettajankoulutus ja opetusta ja opetuksen tavoitteita yhdenmukaistava ylioppilastutkinto tasaavat opetuksen ja opettajien vaikutusta saavutuseroihin. Muissa maissa, Ruotsia lukuun ottamatta, tällaisten tekijöiden vaikutus oli suurempi. Sama koskee myös oppilaiden asenteita, englannin kielen harrastamiseen liittyviä tekijöitä, oppimismotivaatiota ja tavoitteisuutta sekä kielellistä lahjakkuutta.

6 ENGLANNIN OSAAMISEN TASO KOULUNUUDISTUSTEN JÄLKEEN

Vuoden 1971 jälkeen ei ole tehty laajaa kansainvälistä tutkimusta, jossa olisi vertailtu vieraiden kielten osaamisen tasoa eri maissa ja selvitetty sitä selittäviä tekijöitä. IEA on kyllä yrittänyt käynnistää uutta vertailevaa tutkimusta, mutta rahoitusvaikeudet ovat tulleet esteeksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos on sen sijaan hankkinut itsenäisesti vastaavanlaisia tietoja sijoittamalla IEA-mittauksiin sisältyneitä tehtäviä kansallisten arviointien tehtävien joukkoon (Linnakylä & Saari (toim.) 1993).

Englannin kielen taitojen kehittymistä on voitu tarkastella kahden vuosikymmenen kuluessa, koska samoja tehtäviä on käytetty eri ajankohtina. Englanninkielisen tekstin ymmärtämistä on verrattu vastaavan äidinkielen tekstin ymmärtämiseen. Samaan englannin-

kieliseen tekstiin on liitetty joskus englanninkieliset kysymykset ja vaihtoehdot, joskus taas suomenkieliset kysymykset ja vaihtoehdot.

Vuoden 1971 tutkimuksessa oli englannin kielen tekstinä ollut toista sataa sanaa käsittävä kertomus Robert-veljen päivästä. Tehtävään liittyi neljä monivalintatehtävää. Samaa tekstiä käytettiin vuonna 1979 peruskoulun 9. luokalla kaikilla kolmella tasokurssilla toteutetussa kartoituksessa. Sitä käytettiin myös vuonna 1983 peruskoulun 7. luokalla. Kun vuonna 1971 ratkaisuprosenttien keskiarvo oli ollut 57,1 %, oli se 66,9 % vuonna 1979 ja 75,2 % vuonna 1983. Vuoden 1971 abiturienttien vastaava tulos oli ollut peräti 94,6 %. Vuonna 1979 oli peruskoululaisten keskimääräinen ratkaisuprosentti siis lähes 10 prosenttiyksikköä parempi kuin rinnakkaiskoulun 14-vuotiaiden tulos. Samansuuruinen ero näkyi myös, kun 7-luokkalaistalle esitettiin suomenkieliset kysymykset samasta englanninkielisestä tekstistä. Samankaltaisia tuloksia saatiin muidenkin tekstien osalta.

Vuoden 1971 tutkimuksen jälkeen on kielenopetuksen tavoitteissa painottunut aiempaa enemmän suullinen kielitaito. Erityisen selvä muutos tapahtui sen jälkeen kun nauhureiden ja nauhoitteiden käyttö yleistyi kielenopetuksessa. Puheen ymmärtämisen opetusta on tukenut myös se, että kuullun ymmärtäminen tuli ylioppilastutkinnon pakolliseksi osaksi vuonna 1977. Englantia on mahdollista kuulla runsaasti koulun ulkopuolella, erityisesti televisiosta, jossa on runsaasti englanninkielisiä ohjelmia alkukielistenä. Myös nuorisokulttuuri, erityisesti musiikki, ja matkailun lisääntyminen ovat tukeneet suullisen kielitaidon kehitystä englannin kielessä.

Kuullun ymmärtämisen kokeessa vuonna 1991 käytettiin osittain samoja tehtäviä kuin vuosien 1971 ja 1979 tutkimuksessa (ks. Havola & Saari 1993). Näin voidaan oppimisen tasoa verrata eri ajankohtina. Kokeessa oppilaiden tuli muun muassa ymmärtää nauhalta kuuluvia lyhyitä erillisiä lauseita. Tuloksista näkyy selvästi, että oppilaiden taidot olivat johdonmukaisesti parantuneet merkittä-

västi mittauskerrasta toiseen. Vuoden 1991 peruskoulun 9-luokkalaiset ymmärsivät englanninkielisiä lauseita yhtä hyvin kuin abiturientit kaksikymmentä vuotta aikaisemmin.

Myös dialogien kuuntelussa peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset olivat vuonna 1991 yhtä hyviä kuin abiturientit kaksikymmentä vuotta aikaisemmin.

Rinnakkaiskoulun aikaan vuonna 1971 keskikoululaiset ymmärsivät englantia selvästi paremmin kuin kansalaiskoululaiset, ja peruskoulussa oli nähtävissä selvät erot tasokurssien suoritustason välillä. Peruskoulun aikana koko ikäluokan kuullun ymmärtämisen perustaidot ovat kehittyneet samalle tasolle, millä laajan kurssin oppilaiden taidot olivat peruskoulun ensimmäisen aallon toteutusvaiheessa vuonna 1979.

Kun Suomen suoritustasoa verrataan muihin maihin, havaitaan, että maan eri alueet eroavat suoritustasossa melko vähän. Uusimaa ja Itä- ja Pohjois-Suomi poikkeavat kuitenkin tästä yleiskuvasta: itä- ja pohjoissuomalaiset oppilaat osasivat vain noin 85 % siitä, mihin uusimaalaiset oppilaat ylsivät. Oppilaiden kesken oli havaittavissa suuriakin eroja. Kaupunkilaisoppilaat olivat jossakin määrin parempia. Tyttöjen osalta ei kuitenkaan tällaista eroa juuri havaittu. Isot ja pienet koulut todettiin tasaveroisiksi. Oppilaat, joiden vanhemmillä oli korkeampi koulutustaso ja joiden kotona oli runsaammin kirjoja ja niitä myös luettiin, menestyivät muita paremmin kuullun ymmärtämisen tehtävissä.

Vuonna 1999 toimeenpantiin englannin kielen kansallinen koe perusopetuksen 9. luokalla (Tuokko 2000). Siinä selvitettiin monipuolisesti kielen osaamistasoa. Pyrkimyksenä oli kattaa vuonna 1994 laaditun opetussuunnitelman perusteissa esitetyt tavoitteet ja oppisisällöt. Mukana kokeessa olivat puhuminen, luetun ja kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja kieliopilliset rakenteet. Kaikkiaan 14 % prosenttia kokeeseen osallistuneista 5 027 suomenkielisestä ja 614 ruotsinkielisestä oppilaasta saavutti erittäin hyvän tuloksen

(osaamistaso 80 %) ja heikon tuloksen (osaamistaso alle 45 %) 19 % oppilaista. Keskimääräinen osaamistaso oli 65 %. Parhaat tulokset saavutettiin luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa ja heikoimmat kuullun ymmärtämisessä. Verrattuna vuonna 1993 tehtyyn vastaavanlaiseen arviointiin, keskimääräinen osaamistaso oli sekä pojilla että tytöillä korkeampi. Tähän on suhtauduttava tietyllä varauksella, koska arviointia ei toteutettu täysin samoilla periaatteilla eikä yhteisiä tehtäviä ollut kuin muutamia. Tytöt olivat kaikilla mitatuilla kielitaidon osa-alueilla parempia kuin pojat. Pojat menestyivät suhteellisesti parhaiten ymmärtämisen kokeissa. Tytöt olivat selvästi poikia vahvempia tuottamisessa. Huomionarvoista on se, että suomenkielisten ratkaisuprosentti oli 63 % koko kokeessa, kun ruotsinkielisillä se oli 74 % (todistusten keskiarvo oli kuitenkin molemmilla sama 7,5). Läänien kesken oli suurta vaihtelua. Parhaat tulokset saatiin Ahvenanmaalla ja Etelä-Suomen läänissä. Kaupungeissa tulokset olivat parempia, ja koulujen väliset erot olivat kasvaneet 1990-luvulla. Tyttöjen asenteet englannin opiskelua kohtaan olivat myönteisemmät kuin poikien. Tuokon raportti muodostaa erittäin hyvän pohjan kielitaidon valtakunnallisen osaamistason kehittymisen tutkimiselle.

Suomalaiset koululaiset ymmärtävät nykyisin siis englanninkielistä tekstiä selvästi paremmin kuin heidän rinnakkaiskoulua käyneet edeltäjänsä. Peruskoulun päättyessä oppilaat ymmärtävät yksinkertaisia tekstejä jotakuinkin yhtä hyvin kuin vastaavanlaisia äidinkieliisiä tekstejä. Suurempia eroja voitaisiin varmasti havaita pitempien ja vaikeampien tekstien ymmärtämisessä, mihin suurin syy olisi luultavasti löydettävissä sanavaraston eroista.

Tason parantumiseen on varmasti monia syitä. Kieltenopetus on vakiintunut koko ikäluokan oppiaineeksi. Opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet, ja peruskoulun oppimateriaaleissa on moninkertainen määrä tekstiä esimerkiksi keskikoulun entisiin oppikirjoihin verrattuna. Peruskoululaiset todennäköisesti lukevat vieraskielistä

tekstiä paljon useammin ja enemmän kuin aikanaan rinnakkaiskoulun oppilaat, koska englannin kielen tarjonta on runsasta esimerkiksi nuorisokulttuurissa ja erilaisessa harrastustoiminnassa. Viime vuonna on lisäksi internetin käyttö tullut tärkeäksi englannin kielen välittämisen kanavaksi.

Englanninkielisen puheen ymmärtämisessä on samoin tapahtunut selvää edistymistä vuodesta 1971. Osittain tämä selittyy englannin kielen suosion kasvulla ja kielen helpolla tavoitettavuudella, kuten edellä jo tekstin ymmärtämisen osalta todettiin. Osittain myönteinen kehitys on varmasti tulosta myös kielenopetuksen uudistumisesta ja runsaasta oppimistilaisuuksien tarjonnasta.

7 YLIOPPILASTUTKINNON TULOKSIA

Ylioppilastutkinnon tulokset tarjoavat mittavan välineen kielikoulutuksen tuloksellisuuden tarkasteluun. Pitkäaikaistutkimusta ylioppilaskirjoitusten kielikokeiden tuloksista ei ole käytettävissä. Tässä yhteydessä on mahdollista ainoastaan esittää suppeita havaintoja vuoden 1998 englannin kokeen tasosta.

Taulukossa 1 esitetään ns. pitkänä kielenä suoritetun englannin tulokset siten, että siitä näkyvät erikseen naisten ja miesten sekä suomen- ja ruotsinkielisten kokeilaiden menestyminen ja läänien suoritustason vaihteluväli.

Pitkän englannin kokeessa todettiin vuonna 1996 ensimmäisen kerran, että mieskokelaat menestyivät jonkin verran paremmin kuin naiskokelaat. Vuoden 1998 tulokset osoittavat, että miehet ovat edelleen olleet parempia kuin naiset. Vastaavaa ei ole voitu havaita missään muussa kielessä. Tilanne lienee kansainvälisestikin hyvin harvinainen, ehkä jopa ainoalaatuinen. Englannin opetusta ei ole varmaankaan mukautettu pojille paremmin sopivaksi, vaan tulos selittyy sillä, että englannin osaaminen koetaan tärkeäksi ja juuri

tätä kieltä harrastetaan runsaasti koulun ulkopuolella (esim. internet ja erilaiset roolipelit).

TAULUKKO 1. Ylioppilastutkinnon englannin kielen kokeessa pitkänä kielenä menestyminen vuoden 1998 keväällä.

	Kaikki	Naiset	Miehet	Suom.	Ruots.	Läänit
Koko kielikoe	4,13	4,11	4,17	4,09	4,94	3,73–4,34 (5,25 Ahvenanmaa)
Kokonaispistemäärä	227 75,9 %	226 75,6 %	228 76,2 %	226 75,6 %	250 83,6 %	
Kuullun ymmärtäminen	64,3 71,4 %	62,4 69,3 %	67,0 74,0 %	64,4 76,1 %	72,1 80,1 %	
Kirjall. osa (tekstinymm. + kielioppi/sanasto)	86,8 78,9 %	87,3 79,4 %	86,1 78,2 %	86,4 78,5 %	95,6 86,9 %	
Kielioppi ja sanasto	31,6 79,0 %	32,0 80,0 %	31,1 77,8 %	31,5 77,8 %	36,1 90,3 %	
Kirjoitelma	76,3 77,0 %	76,9 77,7 %	75,4 76,2 %	76,1 79,9 %	82,8 83,6 %	

Ruotsinkieliset abiturientit menestyvät suomenkielisiä paremmin ylioppilastutkinnon pitkän englannin kokeissa. Tulokset ilmenevät seuraavasta taulukosta, jossa on otettu huomioon pelkästään monivaihtokokeet (prosenttia maksimista):

	1991		1995		1998	
	Suom	Ruots	Suom	Ruots	Suom	Ruots
Luetun ymmärtäminen	75,9	81,8	78,7	85,9	83,5	89,0
Kuullun ymmärtäminen	76,8	87,3	86,6	90,5	74,5	83,0
Kielioppi ja sanasto	69,8	72,0	65,8	79,1	77,3	89,3

Taulukosta näkyy kaikkina 1990-luvun vuosina esille tulleet havainnot: ruotsinkieliset abiturientit menestyvät 5–10 prosenttiyksikköä paremmin kuin suomenkieliset, vaikka he ovat opiskelleet yleensä kaksi vuotta vähemmän englantia. Ero varmaankin selittyy lähinnä kielisukulaisuudella: ruotsi ja englanti ovat keskenään läheisiä germaanisia sukulaiskieliä, kun taas suomi kuuluu toiseen kieliperheeseen (Ringbom 1987). Sama tulos nähdään myös lyhyen saksan kokeessa. Saksa ja ruotsi ovat nekin sukulaiskieliä.

Ruotsinkielisten paremmuus osoittaa selvästi, että oppimisen saavutustasoa ei voida selittää pelkästään sillä, miten paljon opetusta on annettu ja millaista se on ollut laadultaan. Koulutuksen tuottavuutta ei voidakaan tarkastella suoraviivaisesti tulosten perusteella, vaan ensin olisi tarpeen arvioida sopivalla menetelmällä odotusarvot oppimistasolle ja sen jälkeen voitaisiin katsoa, missä määrin saavutustaso vastaa odotusarvoa. Amerikkalainen Foreign Service Institute on esimerkiksi esittänyt arvion, että englanninkieliset kielenopettajat tarvitsevat kaksi kertaa enemmän opiskelua saavuttaakseen suomen kielessä saman toiminnallisen kielitaidon tason kuin ruotsissa tai muissa germaanisissa kielissä.

Lyhyemmän aikaa opiskeltujen kielten ylioppilaskokelaiden saamista arvosanoista on esiintynyt melko yleisesti huolestuneisuutta. Tämä on koskenut erityisesti D-kielen arvosanoja, koska D-kielen kokelaat ovat joutuneet suorittamaan samassa kokeessa useita kieliä. On esitetty arveluja, että heikohko menestyminen vähentäisi halukkuutta osallistua ylimääräisen kielen kokeeseen. Seuraava selvitys on tehty kevään 1991 aineistosta.

Kun painotettiin arvosanoja siten, että *improbatur* on 1 ja *laudatur* 6, saatiin seuraavat keskiarvot:

C-englanti 4.863
D-englanti 4.463
Ero on noin puoli arvosanaa.

C-saksa 4.796

D-saksa 3.851

Ero on lähes yksi kokonainen arvosana.

C-venäjä 4.760

D-venäjä 4.228

Ero vastaa noin puolta arvosanaa.

C-ranska 4.773

D-ranska 4.004

Ero on noin 3/4 arvosanojen välimatkasta.

Erot ovat selvät. D-kielessä arvosanat olivat merkittävästi heikompia kuin C-kielessä. Kouluarvosanoihin verrattuna ylimääräisissä kielissä – erityisesti venäjässä – saatiin laudaturarvosanoja melko vähän, ja sama suuntaus oli myös näkyvissä magna cum laude approbatur -arvosanoissa. Hylättyjen arvosanojen uusijoiden hylkäysprosentti oli korkea: 50 % (A-finska), 70 % (A-englanti).

Ylioppilastutkintolautakunnan kielivaliokunnan jäsenet ja kielikokeiden tarkastajat ovat työssään selvästi havainneet, että kokelaisten suoritustasossa vallitsee erittäin suuri hajonta. Parhaat kokelaat osaavat kieliä erinomaisesti, mikä näkyy erityisesti loistavissa kirjoitelmissa, joissa kieli on idiomaattista, lähes virheetöntä, sanasto erittäin monipuolista, esitys selkeää ja teksti johdonmukaista. Heikoimmilla kokelailla sen sijaan on suuria vaikeuksia tuottaa luettavaa tekstiä. Tätä havainnollistavat pitkän englannin kokelaisten tulokset kevään 1995 kokeessa. Kuullun ymmärtämisen kokeessa heikoin kymmenennes osasi 48,5 % siitä, mitä paras kymmenennes osasi, ja tekstin ymmärtämisen heikoin kymmenennes osasi 51,2 % siitä, mitä paras kymmenennes osasi. Kirjoitelmaosassa heikoimman kymmenenneksen pistemäärän keskiarvo oli 57,3 % parhaan kymmenenneksen vastaavasta. Kaikkein heikoimman ja kaikkein parhaimman suorituksen väli on tietysti vielä paljon suurempi.

8 AMMATTIKOULUTUKSEN KIELIKOULUTUS JA SEN TULOKSELLISUUS

Keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1980-luvun puolivälissä toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli tulivat pakollisiksi peruskoulupohjaisessa keskiasteen koulutuksessa. Kieltenopetuksen määrät säädettiin koskemaan kaikkia ammattikoulutuksen peruslinjoja, vaikka poikkeuksiakin tosin sallittiin jossakin määrin (Kantelinen 1998).

Vuosituhannen vaihteeseen mennessä on ammattikoulutuksessa siis opetettu ja opiskeltu kieliä viidentoista vuoden ajan. Kielikoulutusta on siten ehditty antaa usealle ikäluokalle ja suurelle määrälle opiskelijoita. Ammatillinen kielikoulutus on siis jo ollut siinä määrin vakiintunutta, että sen tuloksellisuutta voidaan arvioida.

Perustutkintojen opintoviikkoina määritelty laajuus on 80–120 ov (2–3 vuotta). Lukiopohjalta tutkinto on 20–40 opintoviikkoa suppeampi. Pakollisiin kieliopintoihin kuuluu 2 ov vierasta kieltä ja 1–2 ov toista kotimaista kieltä. Toisen kotimaisen kielen opintoviikkomäärä on vaihtoehtoinen äidinkielen opintoviikkomäärän kanssa. Pakollisen vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opintojen yhteinen osuus ammatillisista opinnoista vaihtelee 3:sta 10 prosenttiin ja riippuu suoritettavasta tutkinnosta ja opiskelijan aikaisemmista opinnoista (Väyrynen ym. 1998).

Ammatilliseen koulutukseen sisältyvää kieltenopetusta on arvioitu hyvin vähän. Siksi opetushallituksen vuonna 1998 esittämä arvio ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen nykytilasta ja kehittämistarpeista (Väyrynen ym. 1998) on merkittävä virstanpylväs. Perusjoukko koostui niistä oppilaitoksista, joissa oli kevätlukukaudella 1997 toisen asteen perustutkinnon suorittavia opiskelijoita. Niistä koostunut otos käsitti oppilaitosten johtavat rehtorit ja kaikki kieltenopettajat. Tietoja kielten tarjonnasta, opetusresursseista ja opettajien pätevyydestä kerättiin kyselylomakkeella kaikilta toisen

asteen ammatillista peruskoulutusta järjestäviltä oppilaitoksilta. Vastausprosentti oli 81 %. Joka kolmannen oppilaitoksen (n=151) rehtorille, opettajille ja opiskelijoille tehtiin myös erillinen lisäkysely. Palautusprosentti oli 96 % oppilaitosten osalta. Vastauksia saatiin 329 opettajalta ja 2 145 opiskelijalta, joista 250 oli ruotsinkielisiä. Ruotsinkielisissä oppilaitoksissa (n=15) vastasivat kaikki opiskelijat ja suomenkielisissä 20 opiskelijan otos.

Arvioinnin yhteyteen liitettiin myös Yleisten kielitutkintojen (YKI) englannin keskitason koe. Siihen osallistui 442 opiskelijaa, joista toisen asteen opiskelijoita oli 402. Ruotsinkielisille opiskelijoille esitettiin erikseen laadittu suomen kielen koekokonaisuus.

Opettajista vähän yli 70 % piti ruotsia tarpeellisena tai erittäin tarpeellisena, englantia vastaavasti lähes kaikki opettajat. Muiden kielten tarpeellisuus koettiin paljon vähäisemmäksi. Opiskelijoista 40 % piti englantia erittäin tarpeellisena ja 32 % tarpeellisena. Vastavaat luvut ruotsin osalta olivat 18 % ja 30 % (vähän tarpeellisena ruotsia piti 25 % opiskelijoista). Muiden kielten osalta vastauskato oli 30–50 %, mikä ilmeisesti kertoo, että ne koetaan vähämerkityksiksi. Vastanneista vähän yli 40 % piti saksaa, ranskaa ja venäjää vain vähän tarpeellisina. Saksa koettiin selvästi tärkeämmäksi kieleksi kuin ranska tai venäjä: noin 30 % vastanneista piti saksaa tarpeellisena tai erittäin tarpeellisena, kun taas ranskan ja venäjän vastaava prosentti oli vain 15 %. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset kielten keskinäisestä tärkeydestä olivat samansuuntaiset, mutta opettajat pitivät vieraita kieliä jonkin verran tärkeämpinä kuin opiskelijat.

Englantia ja ruotsia oli oppilaitoksissa tarjolla eniten. Näitä kieliä tarjottiin kaikissa oppilaitoksissa. Saksaa oli tarjolla kolmanneksessa oppilaitoksista, ranskaa joka viidennessä ja venäjää joka kymmenennessä. Opiskelijoiden valinnoista suuntautui pakollisissa kielissä yli 86 % englantiin ja 81 % ruotsiin, 8 % saksaan, 4 % ranskaan ja 2 % venäjään. Valinnaisissa kielissä kielten järjestys oli

sama. Englantia opiskeli vapaaehtoisesti 48 %, ruotsia ja saksaa 27 %, ranskaa 17 % ja venäjää 12 %.

Kieltenopetuksen välittömät kustannukset (opettajien palkkaus ja henkilöstön koulutusmenot sekä ostetut palvelut) arvioitiin yhteensä lähes 200 miljoonaksi markaksi. Kieltenopetuksen osuus opetuksen palkkauskustannuksista oli vain noin 4 %. Oppilaskohtaiset menot olivat vajaat 950 markkaa. Viime vuosina tapahtuneen resurssien vähentymisen vaikutuksesta arvioitiin kontaktituntien määrän vähentyneen tuntuvasti samalla kun opetusryhmät ovat suurentuneet.

Opiskelijat arvioivat englannin opetusta myönteisimmin. Kieltein oli arvio suomen kielen opetuksesta ruotsinkielisissä oppilaitoksissa. Parhaimpina piirteinä opetuksessa pidettiin opetuksen sisältöä ammatin kannalta ja arvostelun asianmukaisuutta. Eniten aiheutti arvostelua suullisen kielitaidon harjoituksen vähäisyys sekä ammattiaineiden ja kielten opettajien vähäinen yhteistyö.

Yleisten kielitutkintojen keskitason englannin kokeen tulokset jakautuivat seuraavan taulukon mukaisesti:

Tasot	Kielitaidon osa-alueet					
	Puhuminen	Puheen ymmärtäminen	Kirjoittaminen	Tekstin ymmärtäminen	Kielioppi/sanasto	Yleistaso
0	8,2 %	6,2 %	8,5 %	2,5 %	2,5 %	6,0 %
1	6,0 %	7,7 %	10,2 %	10,7 %	21,9 %	7,5 %
2	12,9 %	14,7 %	19,7 %	13,4 %	22,4 %	20,9 %
3	21,6 %	26,6 %	24,9 %	26,6 %	33,3 %	25,9 %
4	26,1 %	24,4 %	20,9 %	23,1 %	11,9 %	24,4 %
5	20,6 %	20,4 %	15,9 %	23,6 %	8,0 %	15,4 %

Opiskelijoista noin 70 % arvioi YKI-kokeen suullisen osan pystyneen mittaamaan vähintään tyydyttävästi heidän kielitaitoaan ja

85 % antoi saman arvion kirjallisesta osasta. Vaikka tulos on kohtalainen, on syytä todeta, että YKI-kokeet mittaavat yleistä kielitaitoa, eikä tulos siis suoraan heijasta ammatillisen kielinopetuksen omien tavoitteiden saavuttamista.

Arviointijulkaisussa taulukon tuloksia ja opettajien arviointeja tulkitaan siten, että englannissa olisi saavutettu tavoitteena oleva kielitaito varsin hyvin. Tämä selittynee sillä, että ammatillisessa koulutuksessa YKI:n mukaisesti määritelty tavoitetaso alkaa jo tasosta 1. Se on kuitenkin todella vaatimaton taso. Tätäkään tasoa ei saavuttanut 6 % kokeeseen osallistuneista. Kokeeseen osallistuneista peräti 40 % piti kielitaitoaan riittämättömänä. Opiskelijoiden arviot olivat opettajien arvioita kriittisemmät. Raportin laatijoiden näkemyksestä poiketen voitaisiin tuloksia arvioida kokonaisuutena siten, että noin viidennes ammatilliseen koulutukseen osallistuneista ei ole saavuttanut sellaista kielitaidon tasoa, jota voisi kohtuudella odottaa peruskoulun käyneiltä ja ammatilliseen koulutukseen osallistuneilta. Lisäksi 16 % opettajista myönsi antaneensa hyväksytyjä arvosanoja opiskelijoille, jotka eivät todellisuudessa olleetkaan saavuttaneet tavoitteita. Opiskelijat arvioivat ruotsin kielen taitonsa selvästi heikommaksi kuin englannin. Tuloksissa näkyi selvästi lukion käyneiden opiskelijoiden paremmuus. Tätä voidaan pitää odotuksen mukaisena.

Ammatillisen koulutuksen kieltenopetus joutuu toimimaan varsin vaikeissa olosuhteissa (Kantelinen 1998). Ammatillisessa koulutuksessa otettiin uudet opetussuunnitelmat käyttöön vuonna 1995. Opetussuunnitelmissa heijastuvat modernit näkemykset koulutuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Suunnitelmien toteuttaminen käytännössä on epäilemättä suuri haaste ammatilliselle koulutukselle. Tämänhetkistä tilannetta ei voi kaikilta osin pitää tyydyttävänä. Ammatillinen kieltenopetus tarvitseekin kipeästi tuekseen aikaisempaa paljon järjestelmällisempää tutkimus- ja kehittämistoimintaa, määrätietoisempaa opettajien täydennyskoulutusta ja oppilaitosten ja

opettajien välistä yhteistyötä, myös oppilaitosten välisen verkottumisen avulla. Kieltenopettajien peruskoulutuksessa tulisi tähänastista selvemmin ottaa huomioon myös se, että huomattava osa opettajaksi valmistuvista sijoittuu opettajiksi ammatilliseen koulutukseen. Muutoin vaatimusten edellyttämä korkea taso saattaa jäädä saavuttamatta.

Työelämän kielitaitotarpeita on yksityiskohtaisesti tarkasteltu myös Prolang-hankkeeseen liittyvässä selvityksessä (M. Huhta 1999).

9 YLIOPISTOJEN JA AMMATTIKORKEAKOULUJEN KIELTENOPETUS

Kun ammattikorkeakoulut 1990-luvulla aloittivat toimintansa, säädettiin niiden tutkintoja koskemaan samat kielitaitovaatimukset kuin yliopistotutkintojakin. Kaikissa korkeakoulututkinnoissa on toisen kotimaisen kielen vaatimuksena virkamieheltä kaksikielisellä kieli-alueella toimimiseen vaadittava kielitaito ja vieraiden kielten kirjallista ja suullista taitoa edellytetään tutkinnosta riippuen yhdessä tai kahdessa kielessä siinä määrin kuin se on tarpeen tutkinnon suorittamisen ja ammatin harjoittamisen kannalta. Virkamiesruotsin vaatimus tuli yliopistotutkintoihin tutkinnonuudistuksessa 1980-luvun alussa. Tutkintoihin sisältyvää vieraiden kielten koulutusta oli vähitellen uudistettu 1970-luvun alkupuolelta lähtien sitä mukaa kun yliopistoihin oli perustettu kielikeskuksia. Vanhojen tutkintojen kääntämiseen perustuneet pro exercitio -kokeet jäivät lopullisesti historiaan tutkinnonuudistuksessa.

Se, että Suomessa kaikkiin tutkintoihin sisältyy kielitaitovaatimuksia, on kansainvälisesti suomalaisen korkeakoulujärjestelmän erityispiirre. Kielikeskusopetuksen aloittaminen 1970-luvulla on ehdottomasti ollut kaikkein merkittävin muutos suomalaisten yli-

opistojen kielikoulutuksessa. Se on ollut tärkeimpiä ratkaisuja maan koko kielikoulutusjärjestelmän kehittämisessä peruskoulun kaikkia koskevan yleisen kielenopetuksen rinnalla. Suomessa on oltu korkeakouluopiskelijoiden kielitaidon kehittämisessä 10–15 vuotta edellä muita Euroopan maita. Itse asiassa monissa maissa tällainen kielitaidon opetus on edelleen laiminlyöty tai sitä toteutetaan erittäin suppeasti.

Toinen merkittävä kielikoulutusta koskeva ratkaisu oli kääntäjäkoulutuksen siirtäminen yksityisistä kääntäjänkoulutuslaitoksista yliopistoihin tutkinnonuudistuksen yhteydessä vuonna 1980, jolloin diplomikielenkääntäjän tutkinnon tilalle tuli normaali yliopistotutkinto.

Kielikoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen yhteydessä ei korkeakouluopetukseen liittyviä seikkoja ole varsinaisesti selvitetty. Yliopistojen kielikeskusopetusta on käsitelty laajasti Carlsonin opetusministeriön toimeksiannosta vuonna 1996 toimittamassa muistiossa (Carlson 1996). Yliopistojen ainelaitosten kielikoulutuksesta ei ole tehty kattavaa tutkimusta. Yliopistojen kielikoulutusta on tarkasteltu vaikuttavuusprojektin aiemmissa julkaisuissa (Sajavaara ym. 1997, 203–207, Sajavaara 1998; ks. myös Sajavaara 1995).

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksesta on tehty vuonna 1999 opetusministeriön asiaa selvittäneen työryhmän toimeksiannosta raportti (Sajavaara 1999), jossa on käsitelty keskeisiä näiden yksikköjen kielikoulutukseen liittyviä kysymyksiä. Selvityksen toteutti Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Sitä tehtäessä toiminnassa oli 33 vakinaista tai väliaikaista ammattikorkeakoulua. Ammatillisia korkeakouluja koskevat tiedot ovat alla osaksi tästä selvityksestä.

Yliopistoissa oli vuonna 1998 kaikkiaan 147 000 opiskelijaa ja ammattikorkeakouluissa vuonna 1998 kaikkiaan 78 000 (vuoden 1997 opiskelijamäärä oli 62 000). Yliopistotutkintojen määrä nousi 11 000:sta vuonna 1990 aina 16 500:aan vuonna 1998. Ammattikor-

keakoulututkintoja suoritettiin ensimmäisenä tilastoituna vuotena 1995 kaikkiaan hieman yli 1 600, ja vuonna 1998 määrä oli jo lähes 7 000. Huomattava kasvu johtuu järjestelmän sisäänajosta ja korkeakoulujen määrän lisääntymisestä. Yliopistoissa tutkintomäärän kasvu lienee pääosin seurausta toiminnan tehostumisesta.

9.1 Yliopistot

Pakolliset yliopistotutkintoihin sisältyvät kielitaitovaatimukset olivat laajimmillaan heti tutkinnonuudistuksen jälkeen 1980-luvulla. Kuluvan vuosikymmenen taloudelliset rajoitteet ovat aiheuttaneet sen, että monissa tiedekunnissa, erityisesti 'kovissa' tieteissä, kielitaitovaatimuksia on kavennettu, opetuksen määrää vähennetty ja kielitaitovaatimukset on katsottu täytetyiksi aiempien kieliopintojen perusteella. Tällaiset päätökset ovat tiedekuntatason päätöksiä, eivätkä kielikeskukset voi niihin suoraan vaikuttaa. Joissakin yliopistoissa on jopa esitetty vaatimuksia kielikeskusten toiminnan lopettamisesta ja kieltenopetuksen järjestämisestä jollakin toisella tavalla. Vaikka kielitaitoa arvostetaan merkittävänä osana akateemista osaamista, siitä ollaan ensimmäiseksi valmiita luopumaan, kun voimavarat ovat riittämättömät.

Monien kielikeskusten materiaaliset edellytykset hoitaa tehtävänsä kunnolla ovat rajalliset. Suuri osa opetuksesta joudutaan ohjaamaan keskeisten kielten pakollisten, joskin melko matalien taitovaatimusten täyttämiseen, kun taas korkeampaan kielitaidon tasoon tähtäävään opetukseen ei ole juuri mahdollisuuksia. Opetusryhmät kasvavat ja samalla heterogeenistuvat. Opiskelijamäärien kasvua vastaavaa opetustarjonnan lisäystä ei ole pystytty toteuttamaan. Suuren osan opetuksesta hoitavat tuntiopettajat, joiden velvollisuuksiin ei kuulu opetuksen kehittäminen samalla tavalla kuin vakinaisten opettajien.

Yliopistojen kielikeskuksissa oli vuonna 1995 yhteensä 247 päätoimista opettajaa ja suuri joukko sivutoimisia opettajia, joiden opetus vastasi laskennallisesti päätoimiseksi työksi muutettuna 56 opettajan työtä. Opiskelijoita tuona vuonna oli yliopistoissa kaikkiaan 135 000. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa oli vuonna 1998 käytettävissä yhtä opiskelijaa kohti vähän yli 600 markkaa kielikeskusopetuksen järjestämiseen.

Tuoreita selvityksiä ei ole käytettävissä opiskelijoiden suhtautumisesta yliopistojen kielikeskusopetukseen. Kun sellaisia 1980-luvulla tehtiin, palaute oli pääosin myönteistä (ks. Sajavaara 1998, 96–97). Pakollisuutta arvosteltiin, samoin arvosteltiin opiskelijatovereiden passiivisuutta, opetuksen liian nopeaa etenemistä, oppimateriaalien laatua ja motivoitumisen ja aktiivisuuden puutetta. Opetuksen tavoitteita ei useinkaan ollut täsmennetty, eikä opiskelijoiden erityisaloihin kiinnitetty tarpeellista huomiota. Todennäköisesti tilanne ei ole ratkaisevasti muuttunut.

Kielikeskusopetuksen järjestelyt vaihtelevat yliopistosta toiseen. Opintojen laajuus on erilainen tutkinnosta toiseen. Erityisen laajaa opetus on kaupallisen alan tutkinnoissa.

Yliopistoihin pääsee sisään vain hyvin valikoitunut opiskelija-aines, jonka on ollut selviydyttävä aiemman koulutuksen kieliopinnoista suhteellisen hyvin, jotta he ylipäätään voisivat hakeutua yliopistoon opiskelemaan. Tässä mielessä pyrkimys peruskoulujen ja lukioiden kielikoulutuksen monipuolistamiseen ja tehostamiseen on hyvin merkityksellinen myös yliopistojen kannalta. Yliopistojen tehtävänä olisi silloin ensisijaisesti kielitaidon ylläpito ja syventäminen.

Opetusministeriön kielikoulutuksen tehostamiseen tarjoama tuki on ollut kielikeskusten toiminnan kannalta hyvään tarpeeseen, mutta sillä ei ole voitu ratkaista ongelmaa, joka aiheutuu yksistään jo opiskelijamäärän kasvun aiheuttamasta kielenopetuksen tarpeen lisääntymisestä. Ongelmat joudutaan ratkaisemaan nykyresursseilla,

niitä uudella tavalla jakamalla ja käyttämällä muita mahdollisia keinoja. Kovin mielekästä ei ole se, että huomattava osa yliopisto-opiskelijoista vapautetaan kielikoulutuksesta aiempien opintojen perusteella.

Helppimmin lienee hoidettavissa opiskelun edellyttämän kielitaidon vaatimus. Sen sijaan korkeatasoisen kielitaidon antaminen tulevien työtehtävien hoitamiseen jää yleensä toteuttamatta, koska nykyresurssit eivät siihen riitä. Vaihto-ohjelmien kasvu auttaa jossakin määrin. Vuonna 1998 kaikkiaan 3 000 suomalaista opiskeli tai harjoitteli ulkomailla yli kolmen kuukauden ajan. Lyhyempiin harjoittelujaksoihin osallistui samana vuonna 2 250 opiskelijaa. Suomessa oli samana vuonna vastaavasti 1 150 ulkomaalaista yli kolmen kuukauden ajan.

Vieraskielinen opetus saattaa tarjota jonkinasteisen avun, ja sen määrä on jossakin määrin vähin erin kasvanut. Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen myös aiheuttaa painetta tähän suuntaan. Toistaiseksi kuitenkin vieraskielisen opetuksen järjestämiseen sisältyvät ongelmat ovat vielä ratkaisematta. Ne liittyvät opetukseen suunnitteluun ja kytkentään muuhun koulutukseen, opettajien ja opiskelijoiden kielitaitoon, asioiden hallintaan äidinkielellä, jos opetus on ollut vieraskielistä, terminologian mahdollisiin aukkoihin äidinkielessä ja kielikouluttajien tukipalvelujen tarpeeseen.

Omatoimisen opiskelun mahdollisuuksia rajoittaa soveliaiden aineistojen puute, opiskelijoiden ohjaukseen käytettävissä olevan ajan rajallisuus ja sopivien nykyaikaisten itseopiskelutilojen puuttuminen. Omatoimisuuden edellytyksenä on myös se, että kielikoulutuksessa olisi jo aiemmin luotu myönteinen asenneperusta. Informaatioteknologiasta ja multimediasta lienee tulevaisuudessa odotettavissa helpotusta, mutta toistaiseksi alan pedagoginen ajattelu on vielä pahasti lapsenkengissä.

Työelämän kielitilanteiden tarpeisiin kaivattaisiin pitkälle erikoistuneita kielenopettajia, mutta jo opettajien peruskoulutukseenkin

kaivataan tietoja työelämän tarpeista (M. Huhta 1999). Kysymys ei ole pelkästään erityisalan sanaston upottamisesta opetuksen yhteyteen. Monen alan akateemiset ammattilaiset ovat kielen suurkultuttajia ilman että heidän peruskoulutukseensa sisältyy juuri ollenkaan kielen käytön ja merkityksen ymmärtämiseen ohjaavaa koulutusta. Tällaisia ammattilaisia ovat mm. juristit, lääkärit, papit, sosiaalityöntekijät, kaupan alalla erilaisissa tehtävissä olevat ja opettajat. Maahan kaivattaisiin monien erilaisten alojen asiantuntijoita, jotka olisivat perehtyneet laajasti kieleen muutenkin kuin vain siten, että osaavat käyttää kieliä viestinnässä. Tämä edellyttäisi kielikoulutuksen parempaa integrointia yli tiedekunta- ja laitosrajojen sekä kielten ainelaitosten opetuksen suuntaamista osittain uudelleen.

Kielikeskusten ongelmat ovat pääosin samoja kuin ne, joita tuotiin esille jo kolmekymmentä vuotta sitten järjestelmää kehitettäessä. Resursseista on puutetta, rahan, välineiden ja tilojen lisäksi myös asiantuntemuksesta, opettajien koulutuksesta ja kielenoppimista koskevasta tiedosta.

Kieliaineiden opiskeluun valitaan opiskelijat pääsykokeissa, joissa painottuu keskeisesti pyrkijöiden senhetkinen kielitaito. Suullista kielitaitoa ei arvioida puhumisen osalta. Englannin kielen opiskelijoina pääsevien kielitaidon lähtötaso on huomattavan korkea, koska kilpailu paikoista on tiukka. Muissa kielissä on suurempia ongelmia, koska kouluopetuksen taso on ollut huomattavasti kirjavampaa ja hakijamäärät saattavat jäädä kovinkin alhaisiksi.

Yliopistoissa kieliaineiden opetus vaihtelee kieliaineiden ainelaitoksissa laitoksesta ja kielestä toiseen. Kielitaitoon tähtäävien opintojen osuus on kasvanut 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Nykyisin ohjelmaan sisältyy erilaista suullisen ja kirjallisen kielitaidon harjoittelua. Kielitaidon kehittämistä on myös kytketty asiantiedon opiskeluun. Käytettävissä ei ole aineistoa, joka tekisi mahdolliseksi arvioida kielitaito-opintojen osuutta opinnoista. Useimmat laitokset

edellyttävät muutaman kuukauden oleskelua maassa, jossa opiskeltavaa kieltä puhutaan.

Tutkinnon suorittaneiden tasoa voidaan pitää kansainvälisesti korkeana. Huomattavaa parannusta on erityisesti tapahtunut suullisen kielitaidon hallinnassa. Koska valtaosa tutkinnon suorittaneista siirtyy kieltenopettajiksi, olisi erittäin tärkeää, että ammatissa toimivien kieltenopettajien kielitaidon ylläpidosta huolehdittaisiin. Tärkeää myös olisi, että opettajaksi koulutettavien aineopinnoissa nykyistä laajemmin otettaisiin huomioon kielenopetukseen liittyvät näkökohdat.

Kääntäjäkoulutuksessa on alusta alkaen ollut huomattavasti enemmän kielitaidon opetusta kuin perinteisissä kieliaineissa. Taavoitteena on hyvin korkea kielitaito, joka ei poikkeaisi kovinkaan paljon äidinkielen kielenkäyttäjän tasosta. Tähän ei kuitenkaan koulutuksessa yleensä päästä. Varsinkin tulkikoulutuksen kehittämistarve on erityisen suuri.

9.2 Ammattikorkeakoulut

Ammattikorkeakoulujen perustamisen lähtökohtana oli pyrkimys ammatillisen koulutuksen tason kohottamiseen, jotta koulutus vastaisi työelämän kehittymisen vaatimuksia. Yhteiskunnassa on käynnissä monia muutostapahtumia, jotka edellyttävät erilaisissa asiantuntijoina toimivilta kykyä selviytyä uudeltaisista tehtävistä. Tällaisia ovat muun muassa yleinen toimintojen kansainvälistyminen ja globaalistuminen, taloudellinen kehitys, teknologistuminen ja elinkeino- ja ammattirakenteiden muutokset. Kansainvälistymisen ja siihen liittyvän taloudellisen yhdentymisen tarpeisiin oli erityisen tärkeää kehittää ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimuksia.

Erilaisten määrällisten tietojen lisäksi Soveltavan kielitutkimuksen keskuksen vuonna 1999 tekemässä selvityksessä koottiin tietoja laadun ja tuloksellisuuden arvioinnista, kielikoulutuksen

uudelleen organisoinnista, lähtötason ja opetuksen arvioinnista, omatoimisen opiskelun ohjauksesta, tietotekniikan käytöstä, tarjolla olevista oppimateriaaleista, oppilaitosten välisestä yhteistyöstä ja kieltenopettajien koulutuksesta (Sajavaara 1999).

Ammattikorkeakouluissa toimi vuonna 1999 yhteensä 919 kieltenopettajaa, joista 620 oli päätoimisia. Päätoimisista opettajista 226 opetti englantia, sivutoimisista 70. Valtaosa eli 42 % opettajista toimi kaupan ja hallinnon koulutusalailla ja 26 % tekniikan koulutusalailla. Päätoimisista opettajista oli 87 % (538) suorittanut ylempään korkeakoulututkinnon.

Ilmeisenä ongelmana kielikoulutuksen kehittämisen kannalta on ammattikorkeakouluissa se, että kieltenopettajat näyttävät jäävän korkeakoulun strategisen suunnittelun ulkopuolelle. Opettajat eivät pääse vaikuttamaan aina edes kielikoulutusta koskeviin ratkaisuihin. Koska järjestelmä lisäksi toimii hajautetusti, sen vuoksi että monet korkeakoulut koostuvat useista erillisistä yksiköistä, opettajien keskinäinen yhteydenpito ja tukitoiminta jäävät rajalliseksi.

Monessa nykyammattissa kyky ja taito käyttää äidinkieltä ja vieraita kieliä on osa olennaista ammatillista kompetenssia, mutta kielitaidon ymmärtäminen tällä tavoin ei aina ole vielä saavuttanut ammattikorkeakoulujen päättäviä tasoa. Käsitykset kielikoulutuksesta pohjautuvat usein edelleen muistikuvii aiempien aikojen kielioppikeskeisestä opetuksesta, joka koettiin elämälle vieraaksi. Monille kielitaito – varsinkin englannin kielen osalta – saattaa myös olla sillä tavoin itsestään selvyyys, että sen kehittämisen vaatimuksia ei ymmärretä ottaa vakavasti. Siksi kielen opettaja saatetaan kokea toisen luokan toimijaksi.

Monissa ammattikorkeakouluissa on lähdetty voimakkaasti luomaan vieraskielisiä ohjelmia. Niitä oli alkuvuodesta 1999 toiminnassa viitisenkymmentä. Perustana on useinkin ollut pelkästään korkeakoulun kilpailutilanteen painottaminen, eikä kielikoulutuksellisia näkökohtia ole juuri otettu huomioon. Monet vieraalla kielellä

opettavat eivät ole aina tiedostaneet syitä siihen, miksi he opettavat vieraalla kielellä.

Ammattikorkeakoulujen hajanaisuus aiheuttaa väistämättä tarvetta pohtia kielikoulutuksen uudelleen organisointia. Tällaista pohdintaa ei kuitenkaan ole harrastettu valtaosassa korkeakouluja tai se rajoittuu pelkästään uusien kurssien aloittamiseen tai kurssien suuntaamiseen. Monessa korkeakoulussa eri yksiköt tekevät omat päätöksensä toisistaan riippumatta. Joissakin korkeakouluissa on tehty päätös kielikeskuksen perustamisesta tai kielikoulutuksen keskittämisestä muulla tavoin. Joissakin korkeakouluissa pohditaan kielikeskuksen perustamista, kun taas joissakin on tehty jo päätös hajautuksen säilyttämisestä, esimerkiksi eri yksiköiden pitkien väli-matkojen takia.

Laajimmin opetettujen englannin ja ruotsin sekä perinteisesti kieliohjelmaan kuuluneiden saksan, ranskan ja venäjän lisäksi ammattikorkeakouluissa opetetaan espanjaa, italiaa, viroa, norjaa, kiinaa, japania, malaijia ja bahasaa. Huolimatta opettavien kielten suuresta määrästä opetustarjonta on jokseenkin perinteistä. Aivan samoin kuin yliopistoissa myös ammattikorkeakouluissa keskitytään lähinnä perustason opetukseen, ja näyttääkin siltä, että ehkä kaupan ja hallinnon alaa lukuun ottamatta ammattitaidon ja ammatillisen kehittymisen kannalta tarpeellinen kielitaito jää usein saavuttamatta. Kielitaidon monipuolistamistavoitteita ei myöskään saavuteta, koska kieliä valitaan opinto-ohjelmaan pääosin aiemman kielikoulutuksen pohjalta. Kielikoulutuksen tavoitteet ja käytäntö eivät kohtaa toisi-aan.

Vieraisissa kielissä tarjottiin ammattikorkeakouluissa opetusta vuonna 1998 yhteensä 10 057 opintoviikkoa. Kielikoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrä oli tuolloin 119 169 opiskelijaa (sama opiskelija on laskettu kaikkien opiskelemiensa kielten osalta erikseen).

Ammattikorkeakoulujen perustaminen jakautui useiden vuosien ajalle. Uudistusta pyrittiin vauhdittamaan toisaalta arviointimenetelyllä ja toisaalta myöntämälle korkeakouluasemaan pyrkiville yksiköille väliaikaisen ammattikorkeakoulun status. Monista seikoista johtuu, että nykyisellään ammattikorkeakoulut ovat toisiinsa verrattuna vielä kovin erilaisessa kehitysvaiheessa. Ne muodostuvat yleensä myös aiemmin erillisinä toimineista koulutusyksiköistä, jotka saattavat edelleenkin sijaita maantieteellisesti kaukana toisistaan. Pyrkimyksenä on ollut muodostaa monialaisia tehokkaita kokonaisuuksia. Monialatausta aiheuttaa kuitenkin sen, että ammattikorkeakouluissa on näkyvissä erilaisia koulutusaloita menettelytapoja, jotka heijastuvat myös siihen, miten kielikoulutus on järjestetty.

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksen palkkoihin käytettiin vuonna 1998 yhteensä noin 94 miljoonaa markkaa (muutamasta yksiköstä ei ole saatu tätä tietoa). Kokonaispalkkasumman osuus kunkin ammattikorkeakoulun kokonaisbudjetista vaihteli 3 prosentista noin 8 prosenttiin. Suurin osa korkeakouluista käytti kielikoulutukseen 3–4 prosenttia budjetistaan. Opiskelijaa kohti palkkakustannus oli alimmillaan vajaat 900 markkaa ja enimmillään lähes 2 500 markkaa.

Vaikka ammattikorkeakoulujen kielikoulutukseen on käytettävissä enemmän voimavaroja kuin yliopistojen (yliopistojen kielikeskuksissa oli siis vuonna 1995 yhteensä 247 päätoimista opettajaa ja 56 laskennallisesti päätoimiseksi muutettua tuntiopetuspaikkaa 135 000 opiskelijaa varten), määrärahoja ei voi pitää riittävinä taroituksenmukaisen opetuksen järjestämiseen. Opiskelijoiden lähtötaso on ammattikorkeakouluissa huomattavasti heterogeenisempi kuin yliopistoissa, myös sen vuoksi, että vuonna 1998 koko 78 000 opiskelijan joukosta oli peräti kuudennes (noin 13 000) ns. aikuisopiskelijoita, joista osalla ei välttämättä ollut takanaan aiempia kieliopintoja tai heillä oli niitä vain rajallisesti. Määrärahojen riittä-

mättömyys yhdessä hajanaisen koulutusalarakenteen ja monipuolisen koulutustarjonnan kanssa aiheuttaa sen, että opetusryhmistä tulee suuria ja kovin erilaisista opiskelijoista koostuvia.

Opintoviikkoa kohti vaadittujen lähiopetustuntien määrä vaihtelee suuresti. Enimmillään tuntimäärä on 36, pienimmillään 14. Vaihtelu saattaa johtua erilaisista pedagogisista ratkaisuista, esimerkiksi monimuotosovelluksista, mutta usein varmasti myös määrärahojen puutteesta. Itseopiskelu on monissa korkeakouluissa olennainen osa opiskelua, mutta opiskelijoiden ohjaukseen ei ole useinkaan kovinkaan merkittävästi paneuduttu, mikä tarkoittaa sitä, että opettajat ovat tiettyinä aikoina opiskelijoiden käytettävissä ja tehtävistä annetaan palautetta.

Opiskelijoiden erilainen koulutustausta on tehnyt myös tarpeelliseksi järjestää tukiopetusta. Opetusta joudutaan myös eriyttämään, erityisesti pakollisissa kielissä. Monessa korkeakoulussa järjestetään lähtötasokokeita, jotta eriyttäminen olisi mahdollista. Ammattikorkeakouluasetus tarjoaa myös mahdollisuuden kielenopetuksesta vapauttamiseen, mutta se on ollut jokseenkin vähäistä. Vapautus myönnetään yleensä sellaisille, joilla on todettavissa aiemman opiskelun perusteella vaadittava kielitaito. Ruotsin opinnoista vapautetaan yleensä vain ulkomaalaisia tai sellaisia, jotka eivät ole koskaan opiskelleet ruotsia. Vieraan kielen vaatimuksista on joskus vapautettu sellaisia, jotka eivät ole koskaan opiskelleet kieliä.

Tietotekniikan käyttöä pyritään usein tarjoamaan ratkaisuksi lähiopetukseen tarpeellisten resurssien puutteeseen. Sen odotetaan myös tehostavan itseopiskelua. Ammattikorkeakouluissa näyttäisi olevan pyrkimyksiä tähän suuntaan, vaikka tehdyn kyselyn perusteella on vaikea muodostaa selvää kuvaa tietotekniikan hyödyntämisestä. Vaikuttaisi siltä, että alueella vallitsee suuri epä tietoisuus siitä, miten asiassa pitäisi edetä. Kieli- ja multimediastudioita, joista monet ovat aivan uusia, on runsaasti, ja lisäksi on opiskelijoiden käyttöön tarjolla sadoittain tietokoneita. Monissa korkeakouluissa on

käytössä sisäiset verkot. Yhteydet internetiin ovat myös olemassa. Erilaista tietokone- ja verkkopohjaista kielikoulutusmateriaalia on yleensä tarjolla, myös itseopiskelun tarpeisiin. Joitakin korkeakoulujen välisiä verkkohankkeita on ollut vireillä. Suurin ongelma tietotekniikan käytössä lienee siinä, että tietotekniikan ja multimedian tehokas hyväksikäyttö edellyttäisi uudenlaista ajattelua ja pedagogiikkaa, jota toistaiseksi ei ole saatu kehitetyksi. Tällä alueella lienee eräs kehittämisen ja koulutuksen suurimmista haasteista.

Ammattikorkeakouluissa ei ole kovinkaan huolellisesti paneuduttu laadun ja tuloksellisuuden varmistamiseen kielikoulutuksessa. Käytössä on kylläkin joissakin tapauksissa muusta koulutuksesta saatuja laadunvarmistusjärjestelmiä. Pääosin ollaan opiskelijoilta saatavan palautteen varassa.

Tulosten kannalta on merkityksellistä, millä tavoin oppimistulosten arviointi on toteutettu. Monissa ammattikorkeakouluissa pohditaan jatkuvasti arviointikysymyksiä, mutta vaikka arviointi selvästi koetaan ongelmalliseksi, mitään suunnitelmia ei vuonna 1999 yleensä ollut arvioinnin kehittämiseksi. Jotkin korkeakoulut käyttävät YKI-tutkintojen tapaisia sanallisia tason arviointeja, ja muutamissa on pyritty rakentamaan kytkentöjä suoremmin YKI-tutkintoon. Suullisen kielitaidon suorituksiin kiinnitetään erityishuomiota. Jatkovaa seurantaa käytetään usein myös hyväksi. Ilmeisesti valtakunnalliset arvioinnin yleisohjeet olisivat paikallaan, ja saattaisi olla harkittavissa, että jollakin sopivalla tavalla suoritukset yhteismitallistettaisiin rinnastamalla ne Yleisiin kielitutkintoihin. Tätä varten tarpeellinen tutkimus- ja kokeilutoiminta saatiin alulle vuoden 2000 alussa.

Eryyksen ongelmalliseksi koetaan ruotsin kielen suoritusten arviointi. Virkamiesruotsin opetus pyritään yleensä eriyttämään ammattialoittain, ja kokeessa myös edellytetään ammattialan kielen hallintaa. Erillistä arvosanaa ei aina anneta. Eryyistä huomiota tunnutaan yleensä kiinnitettävän suulliseen kielitaitoon, jota monissa

tapauksissa arvioidaan jatkuvan näytön ja opetuksen yhteydessä suoritettavien tehtävien avulla.

Oman ongelmansa muodostavat oppimateriaalit. Hyvää materiaalia ei yleensä ole useallakaan koulutuslalla kovin paljon saatavissa, ei varsinkaan sellaista, joka sellaisenaan soveltuisi suomalaiseen ympäristöön. Koska materiaalilta myös edellytetään, että se on ajantasaista ja ajankohtaista, tarve tuottaa itse omaa aineistoa korostuu hyvin voimakkaasti. Aiemmin toisen asteen opetukseen käytetyt aineistot eivät nekään kovin hyvin sopeudu korkeakouluympäristöön. Useimmat korkeakoulut ilmoittavat tuottavansa runsaasti omaa aineistoa kaikissa kielissä.

Mittavampia pyrkimyksiä tuottaa yhteisesti aineistoja koko ammattikorkeakoulujärjestelmän käyttöön on hyvin vähän. Osin tämä varmasti johtuu siitä, miten opetus on järjestetty, mutta osin syynä on se, että tällaisen materiaalityötuotannon tukemiseksi ja rahoittamiseksi ei ole menettelytapoja. Kaupallisesti kannattavaksi tällaista toimintaa ei voida saada yksikkömäärien pienuuden takia. Korkeakoulujen kielikeskuksen toimintaa Jyväskylässä jatkava Soveltavan kielitutkimuksen keskus tuottaa ja julkaisee edeltäjänsä tavoin oppimateriaaleja korkeakouluopetukseen, mutta rahoitus on nykyisin ongelmallista, koska toiminnan pitäisi olla taloudellisesti kannattavaa.

Kiireellisimmät kehittämistarpeet ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksessa olisivat kielikoulutuksen hajanaisen organisaation tarkistaminen, arvioinnin kehittäminen ainakin osittain valtakunnallisesti, uusia oppimisympäristöjä koskeva kehittämistoiminta, materiaalityötuotannon järjestäminen, opettajien täydennyskoulutus ja itseopiskelun ohjaamiseen liittyvät järjestelyt.

Kielikoulutuksen toteutumista ammattikorkeakoulun kaupallisessa koulutuksessa on tarkastellut lisensiaatintutkimuksessaan Marjo Nykänen (1998).

10 AIKUISTEN KIELITAITO

Aikuisväestön vieraiden kielten osaamisesta ja opiskelusta on saatu tietoja Aikuiskoulutus 1995 -kyselystä. Tilastollisesti edustavalta 4 107 vastaajan aikuisotokselta kysyttiin, millaiseksi he arvioivat itse oman kielitaitonsa. Vastaaminen perustui viisiportaiseen taitotasokuvaukseen, joka oli mukailtu Yleisissä kielitutkinnoissa käytettyä yhdeksänportaisesta asteikosta. Tutkimuksissa on todettu, että kun ihmiset itse arvioivat oman kielitaitoaan suhteessa heille annettuihin esimerkkeihin, tulos käy yksiin varsin hyvin kielitaitokokeilla saatujen tulosten kanssa. Suomalaiset kylläkin näyttäsivät yleensä arvioivan kielitaitonsa jonkin verran huonommaksi kuin se todellisuudessa on. Itsearviointiin perustuvan selvityksen voidaan siis katsoa antavan melko hyvän yleiskuvan maamme kielitaitovaranosta. Tuloksia on käsitelty monipuolisesti Sartonevan (1998) toimittamassa julkaisussa.

Suomalaisista aikuisista 72 % osaa ainakin yhtä vierasta kieltä, mitä voidaan kansainvälisestikin pitää korkeana määränä. Aikuisista englantia osaa 66 %, ruotsia 55 %, saksaa 28 %, ranskaa 8 % ja venäjää 5 %. Muitakin kieliä osataan, mutta niitä osaavien määrät ovat kovin niukat. Vähintään kahta vierasta kieltä ilmoitti osaavansa 58 % aikuisista. Tavallisin kieliyhdistelmä on englantia ja ruotsia. Alle 35-vuotiaista, jotka siis edustavat pääosin peruskoulun käyneitä ikäryhmiä, 80 % osaa oman ilmoituksensa mukaan kahta vierasta kieltä. Englantia, ruotsia ja saksaa ilmoittaa osaavansa 25 % aikuisista.

Peräti 900 000 suomalaista aikuista ei oman ilmoituksensa mukaan osaa lainkaan vieraita kieliä. Tässä joukossa on myös koulussa kieliä opiskelleita, sillä vaikka peruskoulussa ovat kaikki opiskelleet vähintään kahta heille vierasta kieltä, noin 4 % peruskoulun käyneistä ilmoittaa, että he eivät osaa kieliä. Myös vanhemmissa ikäluokissa on ihmisiä, jotka kokevat osaavansa kieliä vähemmän

kuin niitä ovat opiskelleet. Pieni osa järjestelmällistä kielenopetusta saaneesta aikuisväestöstä kokee, etteivät he tosiasiaassa ole oppineet kieliä lainkaan, vaikka ovat ilmeisesti saaneet koulutuksestaan päästötodistuksen. On osallistuttu opetukseen mitään oppimatta.

Tässä yhteydessä on paikallaan miettiä, missä määrin on tarkoituksenmukaista rakentaa maan monipuolinen kielitaitovaranto pääosin kouluaikana tarjolla olevan valinnaisuuden ja aikuisena tapahtuvan lisäopiskelun varaan. Aikuiskyselyn tulokset osoittavat nuoren 18–24-vuotiaiden ikäluokan kielitaidossa olevan huolestuttavia piirteitä. Heistä suhteellisesti pieni joukko ilmoittaa osaavansa neljää tai useampaa kieltä, ja kolmen kielen osaaminen on samanlaajuista kuin vanhemmissa ikäluokissa, joilla ei ole ollut samoja mahdollisuuksia opiskella kieliä yleissivistävässä ja muussa koulutuksessa. Näyttää siltä, että kun kurssimuotoisessa lukiossa vieraiden kielen opiskelun valinnaisuutta lisättiin, valinnaisuudesta on ollut seurauksena kielitaitovarannon supistuminen.

On tietysti selvää, että lukion päättövaiheessa ylioppilastutkintoon sisältyvien kokeiden pakollisuus ja ylioppilastodistuksen merkittävyys tulevien opintomahdollisuuksien kannalta vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mihin lukion oppilaat katsovat aiheelliseksi sijoittaa voimavarojaan. Nyt kun yli puolet kustakin ikäluokasta suorittaa ylioppilastutkinnon, pitkäkestoinen yleissivistävä koulutus on lakannut olemasta hyvät jatko-opintomahdollisuudet ja hyvän ammatin takaava harvojen etuoikeus. Lukiokoulutus koetaan monesti lähinnä velvollisuudeksi, tietyllä tavalla oppivelvollisuusiän jatkeeksi.

On aivan luonnollista tässä tilanteessa, että ylioppilaskokelaat haluavat keskittyä sellaisiin aineisiin, jotka ovat välttämättömiä tutkinnon saamiseksi tai joilla heille näyttäisi olevan henkilökohtaisesti merkitystä. Jos tavoitteena olisi taata kielitaidon monipuolistuminen käyttämällä hyväksi ylioppilaskirjoitusten lukioon kohdistuvaa heijastusvaikutusta, olisi ylioppilaskokeisiin sisällytettävä kolme

pakollista kieltä (sama koskee tietysti myös matematiikkaa ja reaali-koetta). Kolmen kielen opiskelu tulisi tällä tavalla lukiossa välttämättömäksi.

Aikuiskoulutusaineistosta on arvioitavissa, että vanhemmasta työikäisestä väestöstä, jolle ei peruskoulutuksessa ole ollut tarjolla ollenkaan kielten opetusta (he ovat käyneet kansakoulua ja kansalaiskoulua), noin viidennes kuitenkin osaa jotakin muuta kieltä kuin äidinkieltään, yleensä kuitenkin vain yhtä. Vastaavasti yleissivistävässä koulutuksessa kielikoulutusta saaneista vain yksi kahdestakymmenestä on opiskellut tai oppinut vähintään yhtä kieltä koulussa opiskeltujen lisäksi (harvemmin kahta tai useampaa).

Aikuiskoulutuksella on voitu kohtalaisen hyvin paikata sitä, että kielikoulutus puuttui aikoinaan kokonaan koululaitoksen opetustarjonnasta. Kielitaitovarannon monipuolistumiseen sillä näyttäisi kuitenkin olevan kovin vähän vaikutusta. Kiinnostuksesta kielikoulutukseen kertoo myös se, että kolme neljästä aikuisesta katsoo tarvitsevansa kielikoulutusta, mutta vaikka sitä on tarjolla runsaasti ja usein myös kohtuulliseen hintaan, vain harvempi kuin yksi kymmenestä käy kielenopissa. Lisäkoulutus näyttää yleensä maittavan parhaiten niille, joilla on jo monipuolinen tai hyvä kielitaito.

Työelämässä toimivan aikuisväestön kielitaidosta on saatu tietoa myös valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyttä ja tarpeita selvittäneessä tutkimuksessa (Sinkkonen 1997), joka liittyi osana kielikoulutuksen vaikuttavuutta selvittäneeseen tutkimushankkeeseen (Takala ym. 2000) ja jota jatkettiin osana EU-puheenjohtajakoulutuksen seurantahankkeita (A. Sajavaara 2000).

11 YLEISET KIELITUTKINNOT

Suomessa on syksystä 1994 lähtien voinut suorittaa virallisesti tunnustettuja kielitutkintoja. Näiden Yleisten kielitutkintojen (YKI) toimeenpanosta ja kehittämisestä vastaa opetushallitus. Opetushallituksen asettama tutkintolautakunta päättää tutkintokielistä, tutkintojen perusteista, tutkintotodistusten sisällöstä, testien laatimisesta ja käytöstä sekä testien järjestämisluvista. Opetushallitus pitää myös yllä testien arvostelijaluetteloa. Koetehtävien laadinta, yhteydenpito kokeita järjestäviin laitoksiin, testaajien koulutus ja tutkimus- ja kehittämistoiminta tapahtuu Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa Jyväskylän yliopistossa.

Tutkinnon voi suorittaa yhdeksässä kielessä. Kehitteillä on myös ammatillisesti suuntautuneita tutkintovaihtoehtoja, joista käytössä ovat kaupallisen ja teknisen englannin tutkinnot. Kevääseen 2000 mennessä kielitutkinnon on suorittanut 13 500 kokeilasta.

Yleiset kielitutkinnot ovat valtakunnallisia aikuisille suunnattuja kielitaitotestejä. Tutkinnoissa mitataan testattavan kielen puhe- ja kirjoitustaitoa, tekstin ja puheen ymmärtämistä sekä sanaston ja rakenteiden osaamista. Kielitutkintojen perustana on 9-portainen (käytännössä 8-portainen) taitotasoaasteikko. Testejä järjestetään kolmella eri vaikeusasteella: perustasolla (tasot 1–3), keskitasolla (3–5) sekä ylimmällä tasolla (5–8).

Yleisten kielitutkintojen testit muodostuvat viidestä osakokeesta: tekstin ymmärtämisestä, kirjoittamisesta, puheen ymmärtämisestä, puhumisesta ja yhdistetystä rakenteiden ja sanaston osakokeesta. Keskitasolla puhumisen osakoe koostuu studiotehtävistä, esimerkiksi kertomistehtävistä, tilanteisiin reagoinneista ja simuloituista keskusteluista. Ylimmällä tasolla puhumisen osakokeen studiotehtäviä ovat mm. kertomistehtävät ja tilanteisiin reagoinnit. Ylimmän tason puhumisen osakokeessa on lisäksi henkilökohtainen haastattelu.

Testisuoritukset arvioidaan siten, että osallistujien suorituksia verrataan osakoekohtaisiin taitotasokuvauksiin ja kaikille kielille yhteisiin arviointikriteereihin. Koulutetut arvioijat arvioivat suoritukset ja tukeutuvat arvioinnissaan taitotasokuvausten ja arviointikriteereiden lisäksi kielikohtaisiin arviointiohjeisiin. Luotettavuuden varmistamiseksi osan suorituksista tarkastaa kaksi arvioijaa. Ylimmällä tasolla kaksi arvioijaa käy läpi kaikki testisuoritukset.

Seuraavissa taulukoissa esitetään yhteenvetona Yleisten kielitutkintojen tuloksia kolmelta tutkintokerralta (kevät 1998, syyskuu 1998, kevät 1999). Tilasto kattaa vähän yli 3 500 kokeilijaa eli lähes kolmanneksen kaikista kesään 1999 mennessä tutkinnon suorittaneista (11 200). Aluksi tarkastellaan lyhyesti perustason tuloksia.

Perustason (tasot 1–3) kielitutkinnon on tarkasteltavana ajanjaksona suorittanut 647 henkilöä. Tutkinnossa epäonnistuneita eli alle ykköstason jääneitä on näillä koekerroilla ollut kaikkiaan 0,8 % osallistuneista. Kokeeseen osallistuneet ovat siis pystyneet arvioimaan varsin hyvin oman osaamistasonsa suhteessa kokeen vaatimustasoon. Tasolle 1 on yltänyt 15,8 % kokeilijoista. Yleisin taso on 2 (46,4 %), ja ylimmän tason (tason 3) perustason kokeessa on saavuttanut 37,1 %. Jos jätetään saamen kielen suorittaneet kaksi kokeilijaa huomiotta, parasta yleistasoarvosanaa on saavutettu suhteellisesti eniten ruotsin ja saksan kielissä ja vähiten venäjän ja italian kielissä. Myös suomen kielessä on varsin paljon heikkoja suorituksia, mikä selittyy sillä, että osalla maahanmuuttajista on kokeeseen osallistuneessaan vielä varsin alkeellinen kielitaito. Osallistujamääriltään suurimpien kielten tarkastelu osoittaa, että englannissa ja ruotsissa on jonkin verran parempi yleistaso kuin venäjässä ja suomessa.

Perustaso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation							
			Yleistasoarvio				Total
			<1	1	2	3	
Testikieli	englanti	Count % within Testikieli		24 10,6 %	97 42,9 %	105 46,5 %	226 100,0 %
	espanja	Count % within Testikieli	1 5,3 %	1 5,3 %	9 47,4 %	8 42,1 %	19 100,0 %
	italia	Count % within Testikieli		1 8,3 %	9 75,0 %	2 16,7 %	12 100,0 %
	ranska	Count % within Testikieli		2 6,7 %	15 50,0 %	13 43,3 %	30 100,0 %
	ruotsi	Count % within Testikieli	1 1,6 %	9 14,8 %	16 26,2 %	35 57,4 %	61 100,0 %
	saame	Count % within Testikieli			1 50,0 %	1 50,0 %	2 100,0 %
	saksa	Count % within Testikieli	1 4,5 %	3 13,6 %	6 27,3 %	12 54,5 %	22 100,0 %
	suomi	Count % within Testikieli	1 1,0 %	22 21,0 %	40 38,1 %	42 40,0 %	105 100,0 %
	venäjä	Count % within Testikieli	1 0,6 %	40 23,5 %	107 62,9 %	22 12,9 %	170 100,0 %
Total		Count % within Testikieli	5 0,8 %	102 15,8 %	300 46,4 %	240 37,1 %	647 100,0 %

Keskittason kokeen (tasot 3–5) on tarkastelun kohteena olevilla kolmella koekerralla suorittanut 2 161 henkilöä. Alle normaalisti vaadittavan tason (yleistasoarvio alle 3) jäi 6 % osallistujista. Osal-

listujamääriltään laajimmissa kielissä tason 3 alle jäätin useimmiten venäjän (26,9 %) ja suomen (15,2 %) kielessä. Venäjän kielessä on myös suhteellisen vähän (6,2 %) tasolle 5 yltäviä hyviä suorituksia. Laajemmin suoritetuissa kielissä yleisin taso on 4, paitsi venäjässä, jossa taso on 3. Näistä kielistä ruotsin taso on paras, mutta lähes samaan pästään saksassa ja englannissa.

Keskitaso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation							
			Yleistasoarvio				Total
			<3	3	4	5	
Testikieli	englanti	Count % within Testikieli	25 2,3 %	231 21,6 %	505 47,2 %	309 28,9 %	1070 100,0 %
	espanja	Count % within Testikieli	3 6,8 %	10 22,7 %	26 59,1 %	5 11,4 %	44 100,0 %
	italia	Count % within Testikieli	1 4,2 %	8 33,3 %	9 37,5 %	6 25,0 %	24 100,0 %
	kauppalinen englanti	Count % within Testikieli	2 4,4 %	7 15,6 %	26 57,8 %	10 22,2 %	45 100,0 %
	ranska	Count % within Testikieli		43 35,2 %	55 45,1 %	24 19,7 %	122 100,0 %
	ruotsi	Count % within Testikieli	3 1,2 %	29 11,4 %	113 44,5 %	109 42,9 %	254 100,0 %
	saame	Count % within Testikieli	3 25,0 %	5 41,7 %	2 16,7 %	2 16,7 %	12 100,0 %
	saksa	Count % within Testikieli	5 4,7 %	16 15,0 %	50 46,7 %	36 33,6 %	107 100,0 %
	suomi	Count % within Testikieli	47 15,2 %	78 25,2 %	103 33,3 %	81 26,2 %	309 100,0 %

	tekninen englanti	Count % within Testikieli	1 3,4 %	7 24,1 %	12 41,4 %	9 31,0 %	29 100,0 %
	venäjä	Count % within Testikieli	39 26,9 %	61 42,1 %	36 24,8 %	9 6,2 %	145 100,0 %
Total		Count % within Testikieli	129 6,0 %	495 22,9 %	937 43,4 %	600 27,8 %	2161 100,0 %

Ylimmän tason (tasot 5–8) tutkintoon on samoilla koekerroilla osallistunut 858 henkilöä. Yleisin saavutettu taso on 6 (48,8 % kaikista osallistujista). Poikkeuksena ovat venäjä ja espanja, joissa vähäisestä osallistujajoukosta eniten on saavutettu tasoa 5. Erityisen kiinnostavia ovat asteikon ylimmät tasot: erinomainen kielitaito (taso 8), joka lähestyy äidinkielen kielenkäyttäjän kielitaitoa, on ollut 3,5 %:lla ylimmän tason kokeeseen osallistuneista ja todella hyväksi katsottava kielitaito (taso 7) edellisten lisäksi vielä 28,8 %:lla. Vain kaksi sadasta kokelaasta (2,3 %) on ilmoittautuessaan yliarvioinut kielitaitonsa. Venäjän ja espanjan kielissä, joiden kokeisiin on ollut niukalti osallistujia, taitonsa yliarvioineiden osuus on jopa noin viidennes.

Yleisiin kielitutkintoihin ilmoittautuvat näyttävät siis osaavan arvioida hyvin oman kielitaitonsa yleistason, koska alle odotusten jääviä suorituksia on vain muutama prosentti. Perustasolla osallistujat saavat suhteellisesti eniten kohtalaisen hyviä tasoarvioita, kun taas keskitason ja ylimmän tason kokeissa on runsaasti keskitason arvosanoja. Erinomainen kielitaito (taso 8) on ollut vajaalla viidellä prosentilla ylimmän tason kokeeseen osallistuneista.

Ylin taso

		Testikieli	* Yleistasoarvio Crosstabulation					
			Yleistasoarvio					
			<5	5	6	7	8	Total
T e s t i k i e l i	englanti	Count % within Testikieli	12 2,0 %	100 16,7 %	298 49,8 %	172 28,8 %	16 2,7 %	598 100,0 %
	espanja	Count % within Testikieli	2 22,2 %	3 33,3 %	2 22,2 %	2 22,2 %		9 100,0 %
	ranska	Count % within Testikieli	1 3,6 %	3 10,7 %	13 46,4 %	9 32,1 %	2 7,1 %	28 100,0 %
	ruotsi	Count % within Testikieli		8 10,1 %	44 55,7 %	23 29,1 %	4 5,1 %	79 100,0 %
	saksa	Count % within Testikieli		6 14,0 %	22 51,2 %	14 32,6 %	1 2,3 %	43 100,0 %
	suomi	Count % within Testikieli	2 3,4 %	15 25,4 %	24 40,7 %	13 22,0 %	5 8,5 %	59 100,0 %
	tekni- nen englanti	Count % within Testikieli		4 13,8 %	13 44,8 %	11 37,9 %	1 3,4 %	29 100,0 %
	venäjä	Count % within Testikieli	3 23,1 %	4 30,8 %	3 23,1 %	3 23,1 %		13 100,0 %
T o t a l		Count % within Testikieli	20 2,3 %	143 16,7 %	419 48,8 %	247 28,8 %	29 3,4 %	858 100,0 %

Merkille pantavaa on ollut se, että suhteellisesti eniten osallistujia on ollut keskitason ja ylimmän tason kokeessa. Tutkinnolla näyttää siis olevan eniten käyttöä keski- ja korkeatasoisen kielitaidon osoittamisessa. Osallistujat eivät ole edustava otos koko aikuisväes-

töistä, joten tulosten perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä koko aikuisväestön kielitaidosta. Tutkinto näyttää toimivan hyvin siinä mielessä, että osallistujat saavat tarkemman arvion oikein ennakoimastaan kielitaidosta. Kokelaat osaavat valita oikeantasoisen kokeen, ja koe antaa eritellyn kuvan kielitaidosta tällä tasolla.

12 VALTIONHALLINNON HENKILÖSTÖN KIELITAITO

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta tutkineeseen hankkeeseen on kuulunut osuus, joka on selvittänyt valtionhallinnon ajankohtaisia kielitaitokysymyksiä.

Vuosina 1996–1997 toteutettiin valtionhallinnon henkilöstön kielitaitotutkimus, jossa selvitettiin virkamiesten kielitaidon tarvetta ja nykytilaa neljässä ministeriössä (Sinkkonen 1997). Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten kansainvälistyminen ja Suomen EU-jäsenyys ovat vaikuttaneet vieraiden kielten tarpeeseen valtionhallinnossa. Tutkimuksessa kerättiin tietoa sekä valtionhallinnon koulutustarpeista että valtakunnallisen kielikoulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkimuksen kohteena oli neljä sellaista ministeriötä, joissa kielitaitovaatimusten odotettiin kasvavan. Nämä ministeriöt olivat maa- ja metsätalousministeriö, kauppa- ja teollisuusministeriö, valtiovarainministeriö ja ympäristöministeriö. Tutkimusaineistoa kerättiin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla.

Valtakunnallinen kielikoulutus ei näytä tutkimuksen kohderyhmän eli ministeriöiden virkamiesten osalta vastanneen heidän työtarpeitaan. Koulussa annetun kieltenopetuksen katsotaan lähinnä luoneen perustan alakohtaisen kielitaidon kehittämiseksi. Virkamiehet ovat kuitenkin sitä mieltä, että kielikoulutus on kehittynyt vuosien mittaan paremmin työelämän tarpeita vastaavaksi.

Valtionhallinnossa tarvitaan lähinnä englannin, ruotsin ja ranskan kielen taitoa. Eniten käytetään englantia ja ruotsia. Ranskaa

käytetään harvemmin, mutta EU-jäsenyyden myötä sen tarve on tuntuvasti kasvanut. Näissä kielissä esiintyy myös eniten lisäkoulutustarvetta. Erityisesti ranskan kielen taito on heikko.

Virkamiehet suhtautuvat kansainvälistymiseen pääasiassa hyvin myönteisesti. Kansainvälistyminen tuo työhön uusia näkökulmia ja vaikutteita. Vieraiden kielten osaamisen myötä kansainvälisen yhteistyön rasittavuus vähenee. Tämän käytännön hyödyn vuoksi virkamiesten motivaatio opiskella kieliä näyttää olevan melko korkealla, varsinkin kun suuri osa virkamiehistä on sitä mieltä, että heidän kielitaitonsa ei ole vielä työtehtäviin nähden riittävä.

13 VIRKAMIESTEN KIELIKOULUTUKSEN ARVIOINTI

Valtionhallinnon virkamiesten kielitaidon riittävyttä koskeneen tutkimushankkeen jälkeen aloitettiin valtiovarainministeriön rahoituksella tutkimus, jonka kohteena oli EU-puheenjohtajuusvalmennukseen sisältyvä kielikoulutus ja sen vaikutukset. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat olleet EU-valmennukseen osallistuneet ministeriöiden virkamiehet, joita on ollut yhteensä noin 1 500. Hanke käynnistyi syksyllä 1997, ja se saatettiin päätökseen vuoden 2000 alkupuolella (A. Sajavaara 2000).

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään muun muassa sitä, missä määrin valmennukseen osallistuneiden virkamiesten kielitaito vastaa heidän työtehtäviään puheenjohtajuuskaudella ja miten valmennuskautena järjestetty kielikoulutus on parantanut heidän valmiuksiaan hoitaa näitä tehtäviä. Tutkimuksen kohteina ovat olleet virkamiesten kielitaito ja kielikoulutustarve, kielitaidon muuttumiseen vaikuttavat tekijät sekä kielitaidon vaikutus työtehtävien valikoitumiseen ja urakehitykseen. Tietoja on koottu muun muassa siitä, mitä vieraita kieliä virkamiehet osaavat ja miten hyvin, miten eri-ikäiset virka-

miehet osaavat kieliä ja miten kielitaitotarpeet ovat muuttuneet Suomen liittyttyä Euroopan unioniin.

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin on käytetty kielitaitotestejä, itsearviointia, kurssipalautteita ja koulutuksen seuranta. Tietoja valmennettavien työtehtävistä ja vieraiden kielten käyttöä edellyttävistä tilanteista on kerätty haastatteluilla ja kyselylomakkeilla. Koulutukseen osallistuneiden kielikoulujen koulutustarjontaa ja kielikoulutuksessa noudatettuja periaatteita on selvitetty haastatteleamalla kielikoulujen henkilökuntaa. Virkamiesten kielitaidon heikkouksia ja vahvuuksia on selvitetty myös haastatteleamalla virkamiehiä kouluttaneita opettajia.

Hankkeella on ollut myös toiminnallisia tavoitteita. Koulutukseen on pyritty vaikuttamaan, ja sitä on yritetty kehittää sen vielä jatkuessa. Koulutuksen osittainen arviointi on ollut mahdollista jo valmennuksen aikana, ja saatuja tutkimustuloksia on pyritty hyödyntämään koulutuksessa.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin kielikoulujen tarjontaa ja selvitettiin kielenkäyttötilanteisiin liittyviä vaikeuksia ja erilaisia selviytymisstrategioita. Toisessa vaiheessa selvitettiin, minkälaisissa tilanteissa ja kuinka usein virkamiehet joutuvat käyttämään vieraita kieliä ja mitä kieliä he käyttävät eniten. Kolmannessa vaiheessa valmennettavat kertoivat itse yksityiskohtaisesti käytännön kokemuksistaan EU:ssa ja kielikoulujen opettajat kävivät läpi virkamiehille tyypillisiä ongelma-alueita. Koko tutkimuksen ajan on kerätty tietoa siitä, miten koulutukseen osallistuneet ovat kokeneet heille annetun kielenopetuksen, ja välitetty näitä tietoja ministeriöiden koulutuksesta vastaaville henkilöille.

Suurin osa koulutettavista on ollut varsin tyytyväisiä kielikoulutuksen tasoon ja laatuun. Virkamiesten mielestä kielikoulutus on ollut monipuolista ja sitä on ollut riittävästi. Suurin ongelma kielikoulutuksessa on ollut käytettävissä olevan ajan niukkuus. Onnistuneimmaksi koulutusmuodoksi on useimmiten osoittautunut kunkin

virkamiehen omaan aikatauluun sopeutettu joustava opetus. Ongelmana on ollut myös koulutuksen kohdentaminen ja oikeantasaisen ja oikeanmuotoisen koulutuksen löytäminen. Kouluttajien ja koulutettavien toiveet, tarpeet ja taidot eivät aina ole kohdanneet. Monet virkamiehet ovat esittäneet toivomuksia opetuksen liittämistä läheisemmin työtehtäviin.

Osa koulutukseen osallistuneista virkamiehistä on ottanut osaa Yleisten kielitutkintojen testeihin. YKI-testeihin osallistuneiden virkamiesten testitulokset ja virkamiesten tekemät kielitaidon itsearviointit osoittavat, että koulutukselle asetettuihin kielitaitotavoitteisiin on päästy varsin hyvin. Valmennuksen alussa kansainvälisiä tehtäviä hoitavien keskeisten virkamiesten kielitaitotavoitteeksi asetettiin ensimmäisen vieraan kielen erinomainen hallinta. Käytännössä tämän katsottiin vastaavan Yleisten kielitutkintojen yhdeksänpportaisen taitotasoaasteikon mukaista tasoa 7. Lisäksi virkamiesten edellytettiin osaavan toista vierasta kieltä vähintään tasolla 5. Asiantuntija- ja johtotehtävissä toimiville virkamiehille asetettiin hieman alhaisemmat tavoitteet.

Virkamiesten ensimmäisen vieraan kielen eli yleensä englannin taitotaso on YKI-testien ja itsearviointien perusteella noin tasolla 6,5. Toista vierasta kieltä eli ranskaa tai saksaa osataan tason 4–5 verran.

Vaikka ruotsin kielen merkitys valtionhallinnon virkamiesten toiminnassa on tullut tässäkin yhteydessä korostetusti esille, haastattelut ja muu tutkimusaineisto ovat antaneet vahvasti viitteitä siitä, että virkamiesten ruotsin kielen taito on nykyisin selvästi heikommalla pohjalla kuin aiemmin.

Tämän hankkeen laajakantoisempi merkitys on siinä, että virkamiesten kielikoulutus on osoittanut määrätietoisella täsmäkoulutuksella myös päästävän kielitaidolle asetettaviin tavoitteisiin. Tuloksekas koulutus näyttäisi edellyttävän huolellista tavoitteiden asettelua ja koulutuksen suunnittelua, johon oman panoksensa antavat kaikki

toteutuksen osapuolet, niin työnantaja, koulutettavat kuin kouluttajatkin.

14 LOPUKSI

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta tutkineen hankkeen itselleen asettama tehtävä yrittää selvittää kielikoulutuksen tuottavuutta myös taloudelliselta kannalta on osoittautunut odotettua vaikeammaksi. Tavoitteena oli, että vaikuttavuushankkeessa koottava aineisto antaisi mahdollisuuden tarkastella kielikoulutuksen panos-tuotossuhdetta ja selvittää, millaisilla kokonaisresursseilla saadaan aikaan minkäkinlaisia tuloksia. Tällaisen panos-tuotossuhteen selvittäminen olisi erinomaisen tärkeää, jotta voitaisiin hahmotella koko kielikoulutusjärjestelmän tasolla jonkinlaista optimiasetelmaa, jossa tiedettäisiin, millaisilla järjestelyillä voidaan saada parhaat tulokset.

Kielikoulutuksen kustannuksia pystytään kohtalaisen luotettavasti laskemaan ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa. Yliopistoista ei toistaiseksi ole ollut käytettävissä tällaiseen laskelmaan tarvittavia tietoja. Erityisen ratkaisevaa kokonaisuuden kannalta on ollut se, että laskennan perustaksi tarvittavien tietojen saaminen yleissivistävästä koulutuksesta on osoittautunut vaikeaksi edes muutamien esimerkkikoulujen osalta, saati sitten koko yleissivistävästä koulutuksesta. Aikuiskoulutuksen monimuotoisuus ja osittainen kaupallisuus taas aikaansaavat sen, että kustannustietoja ei ole ollut käytettävissä.

Vaikuttavuushankkeen päätösvaiheessa ollaan tilanteessa, jossa kielikoulutusjärjestelmän kokonaistulosta voidaan arvioida vain jokseenkin yleisellä tasolla. Täsmällisemmät panos-tuotoslaskelmat joudutaan jättämään tuonemmaksi, aikaan jolloin käytettävissä on kattavammat tiedostot.

Olemassa olevien tietojen perusteella voidaan joka tapauksessa todeta, että suomalainen yhteiskunta sijoittaa suomalaisten vieraiden kielten – tässä mukaan luetaan myös suomenkielisille opetettava ruotsi – taitoon huomattavan määrän taloudellisia resursseja. On esitetty arvio, että suomalaisten kielenopetukseen ja siihen liittyvään kotityöhön on aikaa käytetty viimeisten 50 vuoden aikana yli miljardi tuntia. Jos opetustuntin hinnaksi kaikkine kuluineen lasketaan esimerkiksi 400 markkaa, opetusryhmän keskimääräiseksi kooksi arvioidaan 25 oppijaa ja opiskelijan ajankäytön (opetustunti ja omaan opiskeluun käytetty tunti eli kaksi tuntia opetustuntia kohti) hinnaksi 100 markkaa tunnilta ja varsinaisten opetustuntien määräksi arvioidaan puoli miljardia tuntia, päädytään kokonaissummaan, joka on 180 miljardia markkaa. Se vastaa lähes yhden kokonaisen vuoden Suomen valtion budjettia. Kutakin suomalaista kohti tuo summa merkitsee noin 35 000 markan kustannusta. Jos väestön kokonaismäärästä vähennetään alle 10-vuotiaat lapset (noin 630 000), jotka eivät ole saaneet kielikoulutusta, ja ne 900 000 suomalaista, jotka ilmoittavat, että he eivät osaa kuin äidinkieltään, kielivarannon keskimääräinen kustannus kutakin suomalaista kohti kasvaa 50 000 markkaan.

Valitettavasti ei käytettävissä ole mitään sellaista mittaria, jolla voitaisiin osoittaa, merkitseekö yllä esitetyn laskelman tulema, että suomalaisten kielivarannon kokonaishinta on korkea, vai merkitseekö se, että se on alhainen – tietenkin vielä sillä varauksella, että lähtöoletus tuntimääristä on oikea. Vastaavaa kansainvälistä vertailutietoa ei ole käytettävissä, mutta se, mitä tiedetään kansainvälisten selvitysten perusteella eri maiden kielikoulutusjärjestelmistä (Bergentoft 1994, A. Huhta 1996), näyttäisi osoittavan, etteivät vieraan kielen opetukseen Suomessa käytetyt tuntimäärät merkittävästi poikkeaa muiden maiden vastaavista. Jonkinlaista kiinnekohtaa voidaan ehkä saada joistakin kotimaisista kustannustiedoista. Jos ammatillisen koulutuksen kieliopintojen opetuskustannukset ovat 950

markkaa opiskelijaa kohti vuodessa tai ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen palkkakustannukset 900:sta 2 500 markkaan opiskelijaa kohti, ei 35 000 markan kustannusta voi pitää erityisen korkeana. Korkeakoulututkintojen hinnat vaihtelevat korkeakouluittain ja tutkinnoittain. Monet humanistiset ja kasvatustieteelliset tutkinnot sijoittuvat jonnekin yli 200 000 markan kustannusluokkaan.

Ongelmaksi jää edelleen kysymys siitä, mitä tuolla hinnalla saadaan eli mikä arvo olisi keskivertokansalaisen kielitaidolle annettava. Minkä arvoinen on tässä mielessä kielitaito, jolla saa YKI-tutkinnosta tason 5 tutkinnon tai tason 8? Jonkinlaista kiinnekohtaa voidaan tietenkin saada kielitaidon arviointitutkimuksista, joita on ylempänä selostettu.

Rinnakkaiskoulun viime vaiheissa 1970-luvun alussa suomalaiset 14-vuotiaat koululaiset sijoituivat kansainvälisessä kielitaidon vertailussa keskitasolle. Tekstiä ja puhetta he ymmärsivät keskimäärin yhtä hyvin kuin muutkin, ja puhumisessa ja kirjoittamisessa he olivat keskitasoa vähän parempia. Ylioppilastutkinnon suorittajat menestyivät hyvin kieliopin ja puheen ymmärtämisen kokeessa mutta keskitasoa heikommin puhumisen ja tekstin ymmärtämisen kokeissa. Puhumisen taidossa yksi kymmenestä 14-vuotiaasta osasi puhua englantia hyvin, kun abiturienteista vain yksi kahdestakymmenestä.

Sittemmin 1980- ja 1990-luvulla kolmessa vaiheessa järjestetyissä kielitaidon arviointitutkimuksissa, joissa on osittain käytetty samoja tehtäviä kuin 1970-luvun alun kansainvälisessä vertailussa, on voitu havaita, että sekä tekstin että puheen ymmärtämisessä on tapahtunut selvää tason nousua. Valitettavasti kansainvälinen vertailutieto puuttuu, ja siksi emme tiedä, ovatko suomalaiset nuoret nousseet suhteellisesti korkeammalle tasolle.

Osa englannin kielen ymmärtämisen tason noususta selittyy ilman muuta englannin kielen suosion kasvusta ja käytön yleistymisestä. Hyvään tulokseen on epäilemättä vaikuttanut myös kiel-

tenopetuksen vakiintuminen kaikkien yhteiseksi oppiaineeksi, mikä on ehdottomasti koulunuudistusten merkittävä sisällöllinen tuotos. Koko ikäluokalla on ollut tilaisuus oppia vieraita kieliä koulujen normaalin opetusohjelman osana. Opetustarjonnan järjestelmällisen kehittämisen lisäksi kieltenopetuksen tavoitteita, menetelmiä, oppimateriaaleja ja oppimistuloksen arviointia on voitu uudistaa tavalla, joka on ollut otollista kielen ymmärtämisen taitojen kehittymiselle. Suullisen tuottamisen osalta tilanne ei kuitenkaan vielä ole tyydyttävä.

Se, että yli puolet jokaisesta ikäluokasta käy lukiota, tarjoaa hyvän mahdollisuuden ylläpitää ja laajentaa kielivarantoa. Nyt kuitenkin aivan liian monien lukion oppilaiden kielten opiskelu lukiossa rajoittuu kahteen kieleen, jotka ovat yleensä englanti ja ruotsi. Maassa, joka on kielellisesti sellaisessa asemassa kuin Suomi, tällainen kielitaito on aivan liian kapealla perustalla. Kielitaidon kapeus saattaa aiheuttaa ongelmia myöhemmissä opinnoissa. Tämä on nykyisin jo havaittavissa yliopistoissa. Ammatillinen koulutus ei tilannetta sanottavasti muuta, ja korkeakoulujen mahdollisuudet ovat myös rajalliset. Aikuiskoulutuksessa kieltenopiskelu on mittavaa, mutta koulutuksen taso vaihtelee hyvin paljon, huomattavalta osin opiskelu on harrastusluonteista ja osallistujien paneutumisessa opiskeluun on usein paljonkin toivomisen varaa.

Nykipohjalta on kyllä sellaisenaankin hyvä jatkaa uudelle vuositukselle. Huolta on syytä kantaa siitä, että oppimistilaisuuksia ei käytetä täysimittaisesti hyväksi, ei koululaitoksessa eikä aikuiskoulutuksessa. Motivoituminen kieltenopiskeluun ei ole aina riittävää, ja siksi monet opiskelijat saavuttavat liian vaatimattomia tuloksia. Syynä saattaa liian usein olla se, että kieltä opiskellaan – ja edelleen vielä usein opetetaan – koulua eikä maailmaa varten.

Oma vaikutuksensa kielivarannon ilmeiseen kasvuun on varmasti ollut myös vakiintuneet muodot omaavalla opettajankoulutuksella, mikä ei tietysti tarkoita sitä, ettei kieltenopettajien koulutuk-

sessä olisi kehittämisen tarvetta. Kielten ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten pedagogisen koulutuksen ja koulussa tapahtuvan opettajaharjoittelun keskinäisiä kytkentöjä ei ole vielä saatu sellaisiksi, että koulutus toimisi tarkoituksenmukaisella tavalla. Painotus on lisäksi edelleen yleissivistävän koulutuksen puolella, vaikka maan noin kuudesta-seitsemästätuhannesta ammatissa toimivasta kieltenopettajasta noin tuhat esimerkiksi toimii opettajana ammattikorkeakoulussa. Kouluttautuminen opettajaksi ammatilliselle alueelle tai aikuisten opettamiseen ei ole sama asia kuin valmistautuminen opettamaan lapsia ja nuoria. Kieliaineiden laitosten pitäisi myös ottaa tietoisesti kantaakseen oma osansa kieltenopettajien koulutuksesta, mikä välttämättä edellyttäisi kurssitarjonnan tarkistuksia ja tutkielmien ja tutkimustyön suuntaamista opettajankoulutusta tukeville alueille. Kieltenopettajien koulutuksen monipuolistamisen tarve on tullut esille myös työelämän edustajien kannanotoissa (M. Huhta 1999, 13).

Vaikka hahmotelma Suomen kielivarannosta näyttäisikin osoittavan, että tilanne on varsin hyvä, suomalaisten kielitaito ei kuitenkaan ole kokonaisuudessaan sillä tasolla, joka esimerkiksi kieliohjelmakomitean muistiossa ja muissa suunnitelmissa on asetettu tavoitteeksi. Kun koulutusjärjestelmän päätöksentekoa on voimakkaasti hajautettu, olisi syytä pohtia, millä tavoilla kielivarannon riittävyys voidaan varmistaa muuttuneessa tilanteessa. Kielipoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko ovat uuden haasteen edessä. Kielikoulutusta on uudistettu koulutusjärjestelmän eri osiin kohdistuvilla yksittäisillä päätöksillä. Kielivarannon kehittämiseksi saattaisi lähitulevaisuudessa olla tarpeen tarkastella koko kielikoulutusjärjestelmää perusteellisesti uudelleen. Opetusministeriön kielikoulutuksen kehittämistä koskeva periaateohjelma 1998–2000 ja siihen pohjautunut lisärahoitus sekä opetushallituksen KIMMOKE-ohjelma ovat merkinneet huomattavaa lisäpanostusta kieliohjelmiin, mutta koko järjestelmän perusteiden pohdintaa ei tässä yhteydessä ole tapahtunut. Ruotsin

kielen pakollisuudesta on aika ajoin kylläkin käyty keskustelua. Tarvittaisiinkohan jo uutta kieliohjelmakomiteaa? Lisäksi on tarpeen, että jatkuvasti ja systemaattisesti hankitaan tietoa opetustarjonnasta, opiskeluun osallistumisesta ja hankitun kielitaidon tasosta ja riittävydestä.

Kielitaidon tason arvioimiseksi olisi tarpeen tehdä määrätietoista arviointitutkimusta. Tällaiseen arviointiin tarjoaa erinomaisen perustan ainoalaatuinen YKI-järjestelmä. Tutkimustarpeita on runsaasti, kuten esimerkiksi:

- Mihin tasoon päästään peruskoulun ja lukion eri oppimäärien mukaisessa opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
- Mihin tasoon päästään ammatillisen opetuksen eri kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
- Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toisen kotimaisen kielen opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se todella virkamiehille asettavia kielitaitovaatimuksia?
- Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vieraiden kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se asetettuja tavoitteita?
- Mihin tasoon päästään yliopistojen vieraiden kielten laitosten käytännön kielitaidon opetuksessa ja riittääkö tämä taso mm. kielenopettajille?

Kieliohjelman toteutuksessa on monia vaihtoehtoja. Maan kannalta on tärkeää pyrkiä ylläpitämään järjestelmä, joka takaa väestön kielitaidon monipuolisuuden. Peruskoulutuksessa on luotava pohja hyvälle kielitaidolle ja valmius kielitaidon ylläpitämiseen ja lisätaidon hankkimiseen. Kysymyksiä, jotka vaativat vastausta, on monia. Onko kielenopiskelun pakollisuutta mahdollisesti lisättävä? Millä tavoin oppijoita voitaisiin saada valitsemaan laajoja, pikemminkin kuin minimaalisia kieliopintoja (palkkiot, lisäpisteet; sanktiot: maksullinen opetus jatkossa jos ei ole käyttänyt hyväksi edellisten tasojen kielitarjontaa). Onko valinnaisuuden mahdollisuuden oltava tarjolla siinä laajuudessa kuin nyt ja kaikissa koulutusmuodoissa? Voitaisiinko luomalla hyvä peruspohja yhdessä kielessä ja tarjoamalla laajasti mahdollisuuksia lisäkoulutukseen silloin, kun se on

ajankohtaista, päästä tarkoituksenmukaiseen tulokseen? Onko koko ikäluokalle pidettävä kaikki väylät avoimina koko koulutuksen ajan? Miten kielten opiskelu olisi kytkettävä opintouran eri vaiheisiin? Missä vaiheessa ja missä muodossa voidaan tarjota intensiivistä tehokoulutusta? Missä määrin virkamiesten kielitaitovaatimusten voidaan antaa vaikuttaa koko koulutusjärjestelmän sisältöihin?

KIRJALLISUUS

- Bergtöft, R. 1994. Foreign language instruction: A comparative perspective. Teoksessa Lambert (toim.) 1994, 17–46.
- Berggren, O. 1982. *Vieraiden kielten käyttö ja tarve teollisuuden insinööri-tehtävissä teknillisten korkeakoulujen kielenopetuksen tavoitteiden ohjaajana*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Lappeenranta: Teknillinen korkeakoulu.
- Brunell, V. & P. Kupari (toim.) 1993. *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Carlson, L. 1996. *Ammattien kielet ja kielten ammatit*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien komitean mietintö*. Komiteamietintö 1991: 6.
- FINTRA 1994 = M. Huhta, *Yritysten kielitaitovaranto*. Haastatteluraportti. Helsinki: FINTRA.
- Havola, L. & H. Saari 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – onko taidoissa edistytty? Teoksessa Linnakylä & Saari (toim.) 1993, 157–173
- Huhta, A. 1996. Profile of language education in Finland. Teoksessa P. Dicson & A. Cummins (toim.), *Profiles of language education in 25 countries*, Slough: National Foundation for Educational Research, 30–35.
- Huhta, A., A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) 1997. *Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, M. 1999. *Language/communication skills in industry and business: Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Kantelinen, R. 1998. Kieltenopetus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 101–116.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- *Lambert, R.D. (toim.) 1994. *Language planning around the world: Contexts and systematic change*. Washington DC: National Foreign Language Center.
- Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1985. The silent Finn. Teoksessa D. Tannen & M. Saville-Troike (toim.), *Perspectives on silence*, Norwood, NJ: Ablex.
- Lewis, E. G. & Massad, C. E. 1975. *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- *Linnakylä, P. & H. Saari (toim.) 1993. *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Mauranen, A. & R. Markkanen (toim.) 1994. *Students abroad: Aspects of exchange students' language*. *Finlance* 13. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Mehtäläinen, J. 1987a. *Teollisuuden toimihenkilöiden kielitaidon tarvetutkimus*. Teollisuuden koulutusvaliokunta, monistesarja 8. Helsinki
- Mehtäläinen, J. 1987b. *Helsingin kaupungin henkilöstön kielitaidon tarve*. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 8. Helsinki.
- Mehtäläinen, J. 1988. Suomen Kunnallisiin kuuluviin kuntien viran- ja toimenhaltijoiden kielitaidon tarve. Muistio. Jyväskylä: Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuskeskus.
- Mehtäläinen, J. 1989. Kaupan henkilöstön kielitaidon tarvetutkimus. Muistio. Jyväskylä: Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuskeskus.
- *Nikki, M.-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 23–45.
- Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus..
- Numminen, J. & R. Piri 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 7–21.
- Nykänen, M. 1998. Kielikoulutus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 117–137.
- Nyman, T. 1999. KIMMOKE. Seuranta- ja arviointihankkeen loppuraportti. Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2000. Moniste 28/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 1997 = *Suomi kansainvälistyy – kielten opetus vastaa haasteeseen*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 41. Helsinki: Opetusministeriö.
- Piri, R. 1999. Kieliohjelmapolitiittinen suunnittelu ja päätöksenteko osana yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Saari, H. & S. Takala 1980. English as a foreign language in Finland, *Studies in Educational Evaluation* 6, 47–52.
- Sajavaara, A. 2000. *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. 1995. Language studies in higher education in Finland. Teoksessa

- Language studies in higher education in Europe: National reports*, Sigma Scientific Committee on Language Studies, Stockholm: Sigma European Universities' Networks, 123–143.
- Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 91–100.
- Sajavaara, K. 1999. *Kielikoulutus ammattikorkeakouluissa*. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimeksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1997. The silent Finn revisited. Teoksessa A. Jaworski (toim.), *Silence: Interdisciplinary perspectives*, Berlin: Mouton de Gruyter, 263–283.
- Sajavaara, K., A. Huhta, K. Kärkkäinen, M. Sinkkonen & S. Takala 1997. Näkökulmia kielikoulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseen. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.), *Koulutus, yhteiskunta, menestys*, Suomen Akatemian julkaisuja 7/97, Helsinki: Suomen Akatemia, 190–214.
- *Sajavaara, K., S. Takala, R.D. Lambert & C.A. Morfit (toim.) 1993. *National foreign language planning: Practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Sartoneva, P. 1998. *Vieraiden kielten osaaminen Suomessa: Aikuisten kielitaidon arviointi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinkkonen, M. 1997. *Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Suontausta, T. 1993. Katsaus kielitaidon tarvetutkimuksiin. Muistio. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Takala, S. & Saari, H. 1979. *Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa 1970-luvun alussa. IEA:n kansainväliseen yhteistoimintaan perustuva vertaileva ja kuvaileva tutkimus*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 295. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- *Takala, S. & K. Sajavaara (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- *Takala, S., A. Sajavaara & K. Sajavaara 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa R. Raivola (toim.), *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*, Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000, 195–230
- Tuokko, E. 2000. *Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999*. Oppimistulosten arviointi 3/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Väyrynen, P., A. Räisänen, E. Geber, L. Koski & M.-L. Pernu 1998. *Kieliäkö ammatissa? Ammatillisten oppilaitosten kielenopetuksen nykytila ja kehittämistarpeet*. Arviointi 8/1998. Helsinki: Opetushallitus.

KIELIPOLITIikka JA KIELISUUNNITTELU

Sauli Takala, Kari Sajavaara & Paula Sajavaara

Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu ovat käsitteitä, joita varsin usein käytetään rinnakkain ja synonyymeinä. Tästä ei yleensä ole haittaa, mutta koska toisaalta on usein kyse hyvin monitahoisesta, herkästä ja kiistanalaista toiminnasta, on paikallaan tehdä mahdollisimman selvä ero näiden käsitteiden välillä.

Kautta ihmiskunnan historian yhteisöt ovat toteuttaneet kielipolitiikkaa omilla kielenkäyttöä koskevilla ratkaisuillaan. Ranska on hyvä esimerkki keskusjohtoisesta maasta, jossa kielenkäyttöä koskevalla lailla, asetuksilla ja määräyksillä on pitkä historia. Vuonna 1539 määrättiin ranskan käytöstä lakituvassa ja vuonna 1794 ranskan käytöstä opetuskielenä (Spolsky & Shohamy 1999). Suomessa merkittävä päätös oli keisari Aleksanteri II:n vuonna 1863 antama käskykirje, jossa suomi nostettiin virka-asioissa tasavertaiseksi ruotsin kanssa. Asetuksen toteuttamiseen säädettiin kuitenkin 20 vuoden siirtymäaika monien virkamiesten puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi. Itsenäisyyden aikana tärkein kielipoliittinen päätös on ollut hallitusmuodon (17.7.1919) pykälä 14, jossa maan kansalliskieliksi määrättiin suomi ja ruotsi. Sitä on täydentänyt

perustuslain tasoinen kielilaki (L1.6.1922/248), jossa on säädetty mm. kuntien yksi- ja kaksikielisyydestä. Edelleen on säädetty erikseen valtion virkamiehille asetettavista kielitaitovaatimuksista (L1.6.1922 /249) ja kielitaidon osoittamiseksi suoritettavista tutkimuksista (A29.12.1922/313, A28.4.1923/113). Parhaillaan istuu komitea valmistelemassa maaliskuussa 2000 voimaan tulleeseen perustuslakiin liittyvää uutta kielilainsäädäntöä.

Englanninkielinen termi *language policy* (kielipolitiikka) on varsin nuori. Spolskyn ja Shohamyn (1999) mukaan Yhdysvaltain kongressin kirjasto luetteloi ensimmäisen kirjan, jonka nimessä on tämä termi, vuonna 1945. Spolskyn ja Shohamyn haussa löytyi lähes 1000 kirjaa, joissa aihetta käsitellään, ja lähes 100 kirjaa, joiden nimessä esiintyy nimitys *language policy*. Termillä *language planning* (kielisuunnittelu) löytyi haussa noin 250 lähdetä, joista varhaisin otsikkoesiintymä oli Einar Haugenin (1966) klassinen teos Norjan kielisuunnittelusta. Haugenilla *language planning* -termi esiintyy kuitenkin jo aikaisemmin, vuonna 1959, mutta ei julkaisun otsikossa.

Kielisuunnittelua on alettu pitää osana soveltavaa kielitiedettä. Tästä on osoituksena mm. se, että *Annual Review of Applied Linguistics* -aikakauskirjassa on käsitelty tätä aihepiiriä (mukaan lukien kaksikielisyys ja monikielisyys) useissa numeroissa (ainakin 2, 6, 10, 14, 17 ja 20). Kielisuunnittelun alueella on toiminut myös merkittäviä uranuurtajia, joista on syytä mainita ainakin Haugen (1966), Kloss (1969), Tauli (1968) ja Fishman (1974). Kuitenkaan alue ei ole vieläkään kovin vakiintunut, ja se kaipaa systemaattista kehittämistä. Kielisuunnittelun tulisi liittyä aikaisempaa järjestelmällisemmin yleiseen suunnitteluun koskevaan tutkimukseen (*policy studies*), ja samoin siinä tulisi ottaa huomioon arviointitutkimuksessa kehitetyt näkökohdat ja arviointimallit. Suunnittelu ilman laadukasta arviointia on pitkälti hukkaan heitettyä puuhastelua ja paperitodellisuuden luomista.

Kielisuunnittelua voi olla monenlaista. On selvää, että suunnittelun laatu vaihtelee ja toiset suunnitelmat ovat toisia parempia. Tämä johtaa väistämättä siihen, että olisi tarpeellista miettiä, millaisia kriteereitä suunnittelun (ja suunnittelun toteutumisen arvioinnin) tulisi täyttää. Niitä ei voida tässä ryhtyä erittelemään (katso kuitenkin kuviota 2). Syytä on kuitenkin todeta, että kunnollinen ja kestävä suunnittelu edellyttää keskeisten osapuolten oikeutta osallistua ja vaikuttaa siihen. Huomiota on kiinnitettävä suunnittelun arvoihin, periaatteisiin ja menettelytapoihin (mm. tasapuolisuus, vankka faktapohja, asiantuntijoiden kuuleminen, suunnitelmien julkinen käsittely, kunnollinen seuranta ja arviointi).

Suunnittelu voi tapahtua monissa erilaisissa yhteyksissä. Yksi mahdollinen tapa tarkastella tätä kysymystä on Thompsonin ja Tudenin (1959) varhainen malli. Mallin mukaan osapuolet voivat olla joko yksimielisiä tai erimielisiä tosiasioista tai arvoista. Jos näistä vallitsee yksimielisyys, ohjelmia koskevat suunnitelmat ja päätökset voidaan tehdä pitkälti hallinnollisesti, *byrokraattisen* mallin mukaan. Tällainen tilanne vallitsee ilmeisesti harvoin kielisuunnittelussa. Jos ollaan yksimielisiä arvoista mutta ei tosiasioista, voidaan tehdä pragmaattisia suunnitelmia ja päätöksiä, usein *kollegiaalisen* mallin mukaan. Jos vallitsee yksimielisyys tosiasioista mutta ei arvoista, kompromissisuunnitelmia ja päätöksiä voidaan tehdä *edustuksellisuuteen* perustuvan mallin mukaisesti. Jos ollaan erimielisiä sekä arvoista että tosiasioista, suunnitelmat ja päätökset tapahtuvat *vieraantumista* (anomiam) heijastavan mallin mukaisesti.

Kielisuunnittelua koskeva kirjallisuus on valtaosin paikallisten ja alueellisten 'tapausten' kuvastusta ja erittelyä. Tämä on sinänsä hyödyllistä, mutta kuten mm. Kaplan (1993/1994) on esittänyt, olisi toivottavaa päästä yleispätevämpään analyysiin, jossa maita ja alueita käytetään aineistoina yhtäläisyyksien ja erojen selville saamiseksi. Näin päästäisiin tyologioihin ja ehkä yleisiin periaatteisiin. Itse asiassa Kaplan on ottanut monia askelia tähän suuntaan kirjassaan

Language planning: From practice to theory (1997), joka eittämättä on hyvin merkittävä puheenvuoro kielisuunnittelun kehittämässä. Sen lähdeluettelo on kattavuudessaan erinomainen lähtökohta keskeisen kirjallisuuden hakemisessa.

Tässä esityksessä ei puututa erikseen kaksikielisuuden ja monikielisuuden kysymyksiin. Näitä asioita käsittelevät monipuolisesti mm. Baker & Prys Jones (1998), Bratt Paulston & Peckham (1998), Cenoz & Genesee (1998), McKay & Hornberger (1996) sekä Wodak & Corson (1997).

Kielisuunnittelussa on muun suunnittelun tapaan erotettavissa *strateginen ja operatiivinen suunnittelu*. Päätehtäviä strategisessa suunnittelussa ovat ongelmien analysointi, kohderyhmien analysointi, tavoitteiden pohtiminen, resurssien suunnitteleminen, toteuttamiseen vaikuttavien tekijöiden pohtiminen ja vastuutahojen määrittelyminen (mm. Dale 1998). Operatiivinen suunnittelu tarkoittaa yksityiskohtaisen toteuttamissuunnitelman laatimista. Tämä edellyttää tarkempien tavoitteiden asettamista, toteuttamisesta vastaavan organisaation luomista, tehtävien määrittelemistä ja jakamista, aikasuunnitelmaa ja budjetin laatimista.

1 KIELIPOLITIikka JA KIELISUUNNITTELU: YLEISIÄ LÄHTÖKOHTIA

Käsitys kielen yhteiskunnallisista ulottuvuuksista monipuolistui kieli- ja yhteiskuntatieteilijöiden keskuudessa tuntuvasti toisen maailmansodan jälkeen. Amerikkalaislähtöinen kielisuunnittelun tutkimus, jossa kielitieteen rinnalla käytetään menetelmiä ja käsitteistöä muilta tieteenaloilta, varsinkin sosiologiasta ja muista yhteiskunta-

tieteistä, on viime vuosikymmeninä avartanut alan kielikeskeistä eurooppalaista keskustelua.¹

Tutkimusalan useista nimiehdokkaista (ks. Cooper 1989) suosituimmaksi on kansainvälisesti tullut termi *kielisuunnittelu* (*language planning*). Termiä käytti ensimmäisen kerran kirjallisuudessa vuonna 1959 amerikkalainen sosiolingvisti Einar Haugen. Kielisuunnittelulla pyritään etsimään ratkaisuja yhteiskunnan kieliongelmiin. Siihen ei siis näin ollen kuulu vain oikeinkirjoituksen standardointi ja kielikoodin eli rakenteen ja sanaston systemaattinen vakioiminen ja kehittäminen, vaan se sisältää myös kielipoliittisen suunnittelun ja päätöksenteon ja päätösten toimeenpanon (ks. esim. Rubin & Jernudd 1971; Rubin & Shuy 1973; Fishman 1974; Cobarrubias & Fishman 1983; Kennedy 1984; Cooper 1989). Kielisuunnittelun sidokset kielisosiologiaan ja soveltavaan kielitieteeseen ovat vahvat, sillä sekä kielisosiologian että soveltavan kielitieteen uranuurtajina ovat olleet pitkälti samat tutkijat.

Kielipolitiikan ja kielisuunnittelun välinen yhteys ei ole selvä. Toisinaan niiden välinen yhteys käsitetään hierarkkiseksi siten, että kielisuunnittelussa toteutetaan 'ylemmäntasoista' kielipolitiikkaa. Toisaalta mm. Kaplan ja Baldauf (1997) katsovat, että näiden kahden alan välinen yhteys voi olla kaksisuuntainen: kielisuunnittelu johtaa kielipolitiikan määrittelemiseen tai kielipolitiikka ohjaa kielisuunnittelua. Edelleen he korostavat, että vasta kielipolitiikan olemassaolo tekee mahdolliseksi kielisuunnittelun vakavan arvioinnin (ks. s. 252). Tämän artikkelin kirjoittajat pitävät Kaplanin ja Baldaufin näkemyksiä perusteltuina ja ovat päätyneet samoihin tulkintoihin.

Kielipolitiikka käsittää Bugarskin (1992) mukaan yhteiskunnan kielellistä viestintää koskevan politiikan. Se sisältää ne kannanotot,

¹ Yksityiskohtainen esitys kielisuunnittelusta kielenohjailun näkökulmasta on Paula Sajavaaran kielenohjailua käsittelevässä artikkelissa (P. Sajavaara 2000).

periaatteet ja päätökset, jotka heijastavat yhteisön suhdetta sen kielelliseen moninaisuuteen ja viestintäpotentiaaliin. Ingramin (1990) mielestä tulisi identifioida tarkasti, millainen on se yhteiskunta tai yhteisö, jonka tarpeita kielipolitiikan tulee vastata.

Schiffman (1996) korostaa, että kielipolitiikka pohjautuu kieli-kulttuuriin, joka käsittää kieleen liittyvät käyttäytymismallit, oletukset, kulttuurin muodot, ennakkoluulot, väestön uskomukset, asenteet, stereotypiat ja ajattelutavat. Kielipolitiikan tyloginen tarkastelu edellyttää, että siinä otetaan huomioon kielikulttuurin kokonaisuus.

Kielisuunnittelu on määritelty hyvin monella tavalla sen mukaisesti, mistä näkökulmasta sitä halutaan tarkastella. Esimerkiksi Rubin ja Jernudd (1971) ja Cloonan ja Strine (1991) esittävät, että kielisuunnittelu on virallista hallitustason toimintaa yhtenäisen hallintokielen tai -kielten valitsemiseksi ja edistämiseksi. Sitä voidaan hahmottaa heidän mukaansa seuraavasti:

- Yksilöiden, ryhmien tai järjestöjen johdonmukaiset pyrkimykset vaikuttavat kielen käyttöön ja kehittymiseen.
- Siihen sisältyvät konkreetit toimet, joita toteutetaan kielipolitiikan puitteissa ja joilla vaikutetaan yhteisössä tapahtuvaan kielelliseen viestintään.
- Sille on tyypillistä, että se tapahtuu yhteisön kielten kehittymistä ohjailemalla.

Fishman (1971) puolestaan painottaa ongelmanratkaisua. Hänen mukaansa kielisuunnittelulla tarkoitetaan systemaattista pyrkimystä määrittellä kielipolitiikka, jonka avulla etsitään ratkaisuja yhteisön kieliongelmiin. Das Gupta (1973) on samaa mieltä ja mainitsee, että yhteisön kieliresursseja kehitetään tietyn aikataulun puitteissa ja että kielisuunnittelu voi olla poliittisen päätöksenteon kohde.

Alan tuoreessa perusteoksessa Kaplan ja Baldauf (1997) katsovat, että kielisuunnittelu on joukko ajatuksia, lakeja ja säädöksiä (kielipolitiikka), muutoksia koskevia sääntöjä, uskomuksia ja käytänteitä, joiden tarkoituksena on aikaansaada suunniteltu muutos (tai

estää jokin muutos) tietyn yhteisön tai tiettyjen yhteisöjen kielenkäytössä. Kielisuunnittelu merkitsee heidän mukaansa siis tarkoituksellista – vaikka ei aina julkista ja näkyvää – ja tulevaisuuteen suuntautuvaa muutosta kielikoodijärjestelmissä ja/tai kielenkäytössä tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Yksinkertaisemmin ilmaistuna kielisuunnittelu tarkoittaa pyrkimystä muuttaa jostakin syystä jonkin kieliyhteisön kielellistä käyttäytymistä.

Paljon käytetty ja systemaattisuudessaan hyödyllinen malli kielisuunnittelun analysoimiseksi on Cooperin (1989) esittämä. Siihen kuuluvat seuraavat kysymykset ja niihin liittyvät osatekijät:

1. Mitkä *toimijat* (esim. muodolliset eliitit, vaikutusvaltaiset henkilöt, vastaeliitit, eliittiin kuulumattomat kielipolitiikan toteuttajat)
2. yrittävät vaikuttaa mihin *käyttäytymisen muotoihin*
 - a) rakenteelliset (kielelliset) ominaisuudet (esim. homogeneisuus, samanlaisuus)
 - b) tarkoitukset, käytötavat
 - c) toivottu omaksumisen aste (tietoisuus, arviointi, taitotaso, käyttö)
3. ja *keitä* tämä koskee
 - a) kohde (esim. yksilöt – yhteisöt)
 - b) kohderyhmän mahdollisuudet oppia suunniteltu kielellinen käyttäytyminen
 - c) yllykkeet oppia suunniteltu kielellinen käyttäytyminen ja toteuttaa sitä
 - d) yllykkeet hylätä suunniteltu kielellinen käyttäytyminen
4. ja *mihin tarkoituksiin*
 - a) ilmiökäyttäytyminen (kieleen liittyvä käyttäytyminen)
 - b) piilokäyttäytyminen (kieleen liittymätön käyttäytyminen, intressien tyydyttäminen)
5. ja *missä olosuhteissa*
 - a) tilannekohtaiset (tapahtumat, ohimenevät olosuhteet)
 - b) rakenteelliset (poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset/demografiset/ekologiset)
 - c) kulttuuriset (hallintonormit, kulttuurinormit, viranomaisten sosiaalistaminen)
 - d) ympäristöön liittyvät (systemin ulkopuoliset vaikutukset)
 - e) informaatioon liittyvät (päätökseen tarvittavat tiedot)

6. millä keinoin (esim. auktoriteetti, pakko, edistäminen, taivuttelu)
7. minkä päätöksentekoprosessien kautta (päättö säännöt)
 - a) ongelman/tavoitteen määrittäminen
 - b) keinojen määrittäminen
8. ja mikä on vaikutus?

Spolsky ja Shohamy (1999: 35) ovat soveltaneet Cooperin käsityksiä ja esittäneet taulukossa 1 esitetyn mallin, jossa osoitetaan, miten eri tieteenalat osallistuvat kielisuunnitteluun.

TAULUKKO 1. Tieteenalat kielisuunnittelussa Spolskyn ja Shohamyn (1999) mukaan.

Suunnittelun osa	Sosiolingvistiikka ja kielisuunnittelu	Politologia ja hallintotiede	Kasvatustiede ja kielididaktiikka
Kuka (toimijat, aloitteentekijät, päätöksentekijät, viranomaiset)	Kielen elvyttäjät, etniset johtohenkilöt, kielilautakunnat	Painostusryhmät, intressiryhmät, hallinnon eri tasot, valtiovalta	Koulutuspolitiikan tekijät; valtakunnallisen, alueellisen ja paikallisen tason koulutusvaikuttajat
Tekee mitä (toiminta ja prosessi)	Suunnittelee kielen asemaa; muokkaa kielen korpusta	Seuraa päätöksenteon eri vaiheita	Valitsee opettavat kielet ja määrittelee resurssit
Kenelle	Kieliyhteisöt ja kielenkäyttäjät	Etniset yhteisöt; kielelliset enemmistöt ja vähemmistöt	Opettajat ja opiskelijat
Miksi	Ylläpitää tai muuttaa identiteettiä, dominanssia; taloudelliset tarpeet; ideologiapyrkimykset	Tasapaino, vastaukset ryhmien painostukseen, ideologiaan	Koulutus (tietyn päämäärät)
Missä olosuhteissa	Kommunikaation etnografia; kielellinen repertoaari	Sosiaalinen, poliittinen, taloudellinen, kulttuurinen tilanne	Koulutusjärjestelmä
Millä vaikutuksella (suunniteltu tai suunnitteleman vaikutus)	Kielen ylläpitäminen, kielelliset muutokset, kielen uudistaminen ym.	Pitkän ajan vaikutus, tehokkuus, vaikuttavuus, integrointi	Tutkintotulokset, koulusaavutukset, integrointi

Sekä Cooperin malli että Spolskyn ja Shohamyn hahmotelma osoittavat, miten monitahoisesta ilmiöstä on kyse. Samalla ne antavat viitteitä siitä, että monen alan asiantuntemusta tarvitaan, jos halutaan kielisuunnittelun täyttävän sille oikeutetusti asetettavat vaatimukset.

2 KIELISUUNNITTELUN KIELELLINEN OSA-ALUE

Kieleen itseensä (kielikoodiin) kohdistuvan kielisuunnittelun keskeisiä lohkoja ovat kielen oikeinkirjoituksen ja rakenteen standardointi, sanaston modernisointi ja termistön kehittäminen. Kielisuunnitteluun luetaan yleensä myös kielen puhdistaminen eli purismi, kielen elvyttäminen (tunnettuna esimerkkinä heprean elvyttäminen myös puhutuksi kieleksi), kielen uudistaminen (esimerkiksi Kemal Atatürkin 1920-luvun alussa toimeenpanema Turkin kielireformi), tyylin yksinkertaistaminen (esimerkiksi *Plain English* -liike), kieltenvälisen viestinnän helpottaminen (erilaiset kansainväliset apukielet, tunnetuimpana niistä esperanto), kielen säilyttämispyrkimykset (esimerkiksi etnisten ja kansallisten kielten suojelu valtakielten paineessa) ja apukoodien standardointi (viittomakielen kehittäminen ja opettaminen, translitteroinnin periaatteiden selvittäminen, paikannimien standardointi) (Nahir 1977, 1984; Hornberger 1994). Edellä jo todettiin, että koska kielen ohjaileminen on laajalti yhteiskunnallista ja poliittista, on 1980-luvun lopulta lähtien alettu käyttää yhä enemmän termiä *kielipolitiikka* (*language policy*; Spolsky 1998) kielisuunnittelu -termin rinnalla.

Cooperin (1989) mukaan kielenohjailun perimmäisenä motiivina on aina *sosiaalinen muutos*. Yhteiskuntapoliittisina kielen suuntaamisen motiiveina voivat olla esimerkiksi kansallisen yhdenytymisen pyrkimys, taloudellisen kehityksen ohjaaminen, uusien eliittien luominen yhteiskuntaan tai entisten ylläpitäminen, vähemmistöryhmien tynnyttäminen, kansallinen ja poliittinen liikehdintä

ja väestön sosiaalinen liikkuvuus. Vanha *instrumentalistinen* (kielen tarkoituksenmukaisuuteen ja tehokkuuteen keskittyvä) kielenohjailu on siis selvästi laajentunut myös *yhteiskunnallis-kielellisesti suuntautuneeksi* kielenohjailuksi (Fasold 1987).

Parhaimmillaan perusluonteiset kielenohjailupäätökset, jotka usein ovat kielipoliittisia päätöksiä, tehdään kulloisenkin *kielitulanteen* (Ferguson 1971; Jedlička 1982) pohjalta. Kielitulanteen määrittelyssä tärkeitä ovat mm. kielenkäyttäjien yhteisö (viestintäyhteisö tai kielikoodiyhteisö) ja siinä vallitsevat demografiset, poliittiset, sosiaaliset, taloudelliset, kulttuuriset, joskus myös uskonnolliset suhteet, yhteisön käytössä olevat kielet ja osakielet, niiden käyttöalueet ja sosiaalisesti hierarkkiset suhteet ja erilaisten ryhmien ja yksilöiden kieleen tai kieliin liittyvät ideologiset ja ammatilliset pyrkimykset ja viestintätarpeet, varsinkin luku- ja kirjoitustaitotarpeet (Garvin 1973b; Hornberger 1994; Barton 1994; Barton & Hamilton 1998).

Kloss (1969) on eräiden muiden tutkijoiden tavoin pyrkinyt selventämään käsitteellisesti kielenohjailun erilaisia painotuksia. Hän onkin vakiinnuttanut alan kirjallisuudessa laajalti käyttöön jaon *statuksen suunnittelu* (*status planning*) ja *korpuksen suunnittelu* (*corpus planning*) (vrt. Neustupný 1970), vaikka ero käytännössä ei ole läheskään aina selvä (kriittikistä ks. Williams 1992). Cooper (1989) on täydentänyt Klossin jakoa vielä kolmannella kielenohjailun loholla, nimittäin kielenopetuksella ja *mallin omaksumisen suunnittelulla* (*acquisition planning*).

Haugenin (1972) esittämässä klassisessa mallissa yleiseen yhteiskunnalliseen viitekehykseen liitetään kieleen itseensä liittyvä lingvistinen näkökohta. Tällöin viitataan usein *korpuksen suunnitteluun*. Taulukossa 2 on yhdistetty Haugenin alkuperäiseen esitykseen hänen myöhemmin (1983) esittämänsä ajatukset (Kaplanin ja Baldaufin (1997) esittämällä tavalla).

TAULUKKO 2. Haugenin klassinen yhteiskunnallisen viitekehyksen ja kielelliset näkökohdat yhdistävä kielenohjailun malli (1972) täydennettynä Kaplanin ja Baldaufin (1997) perusteella hänen myöhemmillä (1983) ajatuksillaan.

	Muoto (politiikan suunnittelu)	Funktio (kielen edistäminen)
Yhteiskunta (statuksen suunnittelu)	(1) Kielivariantin valinta (päättömenettelyt) a) ongelman tunnistaminen b) normien asettaminen Kyseessä on poliittinen toimenpide.	(4) Hyväksyntä/ propagointi a) ohjailu, korjaukset b) arviointi Kyseessä on koulutuksellinen, kasvatuksellinen, opetuksellinen toimenpide.
Kieli (korpuksen suunnittelu)	(2) kodifiointi, standardointi a) kirjoitusjärjestelmän luominen b) kieliopillisen rakenteen vakioiminen c) sanaston kehittäminen Kyseessä on lingvistinen toimenpide.	(3) Elaborointi/kehittäminen a) terminologian uudistaminen b) tyylin kehittäminen c) kansainvälistyminen Kyseessä on tekninen toimenpide.

Kielimuodon statuksen suunnittelussa pyritään muuttamaan kielen tai kielimuodon virallista asemaa tai käyttötehtäviä jossakin tietyssä yhteiskunnassa ja edistämään tai heikentämään kielen tai kielimuodon käyttöä. Erityyppisiä esimerkkejä kielen virallista asemaa tai funktiota koskeneista päätöksistä ovat mm. suomen kielen vähittäinen nostaminen säädösteitse 1800-luvun toisella puoliskolla ruotsin kielen kanssa samanveroiseen asemaan vuoteen 1902 mennessä; vuoden 1919 hallitusmuoto, jonka mukaan suomi ja ruotsi ovat tasavallan kansalliskielet eli viralliset kielet (Euroopan unioniin liittymisen jälkeen ne ovat myös unionin virallisia kieliä), ja hallitusmuodon kielisäännösten pohjalta annettu vuoden 1922 kielilaki; kielellisen vähemmistön oikeuksia lisäävät laki ja asetus saamen kielen käyttämisestä viranomaisissa vuodelta 1991 sekä *virvakielen*

ymmärrettävyyttä korostava valtioneuvoston päätös toimenpiteistä valtion viranomaisten kielenkäytön parantamiseksi vuodelta 1982. Myös opetuskieltä tai -kieliä koskevat säädökset edustavat kielen statuksen ohjailua.

Statuksen suunnittelu (vrt. Jernudd 1973 ja Fasold 1987 *language determination*) on suurelta osin yhteiskunta-, kieli- ja koulutuspolitiikkaa. Tämä kielenohjailun lohko on selvimmin sidoksissa yhteiskunnan rakenteisiin ja yhteisön hierarkkisiin valtasuhteisiin: kielen asemaan pääsevät parhaiten vaikuttamaan ne yhteiskunnan ryhmät ja yksilöt, joilla on joko enemmistön voima ja yksimielisyys tukenaan tai eniten poliittista, taloudellista tai kulttuurista valtaa tai arvovaltaa. Valtasuhteet sekä niihin liittyvät arvostukset ja kieliasenteet vaikuttavat kielen asemaan ja tehtäviin myös siten, että jonkin kielen vahvistuminen esimerkiksi *viralliseksi* tai *opetuksen kieleksi* voi heikentää yhteisön toisten kielten ja saman kielen muiden varieteettien asemaa (ks. esim. Bartsch 1987).

Maissa, joissa on pitkälle kehittynyt kirjallinen kulttuuri, kielenohjailu on ollut kielen korpuksen ohjailua, kielijärjestelmän ja sanaston kehittämistä 'entistä täydellisemmäksi ja käyttökelpoisemmaksi henkisen kulttuurin apuneuvoksi' (Ikola 1990: 127; vrt. Jernudd 1973 ja Fasold 1987 *language development*). Tämä alue on ollut vanhastaan kielentutkijoiden työmaata. Määrätietoinen kielijärjestelmän kehittäminen onnistuu yleensä vasta sen jälkeen kun päätökset kielimuodon uudesta asemasta tai tehtävästä on tehty (Cooper 1989), koska tällöin on luotu edellytykset kielen laajalle institutionaaliselle käyttämiselle. Viralliseksi kieleksi nostettavalta kielimuodolta vaaditaan varsin suurta oikeinkirjoituksen ja rakenteen vakiintuneisuutta. Myös sanaston pitää ainakin alustavasti riittää yhteiskunnan erilaisiin tehtäviin.

Kirjakielen varhaisvaiheessa oikeinkirjoituksen ja kielijärjestelmän ohjailu painottuu *normien* luomiseen. Kirjakielen normit perustuvat sekä toisten kirjakielten malleihin että oman puhutun kielen

vakiintuneisiin käytänteisiin. Kirjoitusjärjestelmän perusainekset lainataan usein kehittyneemmistä kirjakielistä (esim. suomen kielen kirjoittamiseen on 'kirjakielen isästä' Mikael Agricolasta alkaen käytetty latinalais-ruotsalaista kirjaimistoa). Oikeinkirjoituksen joidenkin normien perusta voi olla kulttuurisesti lähimmässä kirjakielessä (esim. suomen erikoislainojen vokaalien pituus perustuu ensi sijassa ruotsin painosuhteisiin), mutta *tehdytkin* oikeinkirjoitusnormit pyritään viime kädessä *sovittamaan* ja *sopimaan* oman kielen ominaisuuteen mukaisiksi. Kieliopissa äänne- ja muotorakennetta vakioidaan tavallisimmin puheessa esiintyvien käytänteiden pohjalta. Syntaktisten ja semanttisten normien muovautumisessa on kulttuurisesti läheisillä kirjakielillä usein huomattava merkitys.

Nuoren, nousevan kirjakielen ohjailu on siis tyypillisesti *normatiivista kielenohjailua* eli kielen yhtenäisyyteen tähtäävää oikeakielisyyttä, johon kuuluu äänne- ja muotorakenteen ja oikeinkirjoituksen standardointi *sääntöjen koontamisen* eli *kodifioinnin* avulla ja syntaktisten ilmaisuvarojen ja sanaston kehittäminen yleiskielen ja erikoiskieltenkin tarpeisiin. Tässä vaiheessa pyritään kehittämään *normituksen periaatteita* ja *luomaan malleja*. Kielenohjailuun kuuluu myös *mallin levittäminen* preskriptiivisten ohjeistojen, esimerkiksi kielioppien ja -oppaiden ja sanakirjojen avulla sekä *normien opettaminen ja valvominen* (esimerkiksi kielen korjailu kouluopetuksessa) (Cooper 1989).

Kehittyneessä yhteiskunnassa kielenohjailu keskittyy yleiskielen huoltoon ja paino on siirtynyt entistä selvemmin tehtävittäin eriytyvän kielenkäytön kehittämiseen (Neustupný 1970; Haugen 1966, 1983). Selvimmin tämä *funktionaalisesti suuntautunut kielenohjailu* eli *kielenhuolto* näkyy erikoisalojen sanastotyössä. Joustavaan kielenhuoltoon pitäisi kuulua myös *normien ajantasaisuuden tarkistaminen*. Tällöin on kysymys vakiintuneen yleiskielen *kunnossapitamisestä* ja viestinnällisen *toimivuuden varmistamisesta* sekä

nykyaikaisissa yhteiskunnissa välttämättömästä *termistönkehittelystä ja huollosta*.

Sana kielenohjailu voi siis merkitykseltään väljänä tarkoittaa kielen aseman (statuksen) ja kielen asun (korpuksen, kielijärjestelmän) (*langue*), kielenkäytön (*parole*) ja monesti myös kielenkäytäjän ohjaamista.

Kielenohjailulle näyttää olevan vaikea hahmotella yhtenäistä teoriaa. Teorian muodostamisen työläyttä selittää suurelta osin kielen ja kielenohjailun monitavoitteisuus ja -kytköksisyys. Kielisosiologiselta kannalta kielenohjailun teorianmuodostuksen vaikeutta ovat pohtineet mm. Cobarrubias (1983) ja Cooper (1989). Euroopan pienten kansalliskielten asema ja tila ovat kuitenkin saaneet jotkin yksityiset kielentutkijat ja kielentutkijaryhmät rakentamaan kielen kehittämiseksi systemaattisia teoreettisia kehyksiä. Kieliteoreetikolta tunnetuin on virolaissyntyinen Valter Tauli (1907–86), kielentutkijaryhmistä tärkein taas Prahan koulukunta, jonka piirissä on kehitelty *kirjakieliteoriaa* 1930-luvun alusta lähtien. Kielikulttuuria ja kieli- ja asennekasvatusta painottava teoria perustuu näkemukseen, että kieli on funktionaalinen ilmaisukeinojen järjestelmä, jonka tarkoituksena on tehdä puhujalle tai kirjoittajalle mahdolliseksi ilmaista sanottavansa tarvittaessa selvästi, helposti ja luonnollisesti.

3 KIELIPOLITIIKAN TYPOLOGISTA TARKASTELUA

Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia typologioita on esitetty kirjallisuudessa, kun on yritetty kuvata systemaattisesti kielipolitiikan erilaisia toteuttamistapoja. Varhaisimpia mutta edelleen varteen otettavia typologioita on Klossin alun perin vuonna 1940 saksaksi kirjoittama esitys (Kloss 1977). Schiffman (1996) on hiljattain esittänyt samantapaisia näkemyksiä. Schiffmanin näkemyksissä yhdistyy kiinnostavalla tavalla kielellisen kulttuurin korostus kielipolitiik-

kaan. Siitä syystä seuraava esitys perustuu pitkälti Schiffmanin teokseen.

Schiffman (1996) käsittelee, Klossiin viitaten, kielipolitiikkaa sallivuuden, tasapuolisuuden ja oikeudellisten rajoitusten kannalta. Hänen ryhmittelynsä on seuraava:

A. Edistävä – salliva

Edistävä (*promotive*) politiikka:

- tiettyä kieltä (tiettyjä kieliä) tuetaan peruslaillisilla, hallinnollisilla ja lakiperustaisilla (asetukseen pohjautuvilla) takeilla
- annetaan tai taataan resursseja (rahaa, henkilökuntaa, tiloja)
- määritellään alueita, joilla kieltä voidaan käyttää (koulu, lakitupa, hallinto)
- voi olla implisiittistä, vaikka eksplisiittisiä mainintoja ja muotoiluja esiintyy
- eksplisiittinen politiikka nimeää kielet ja kielelliset oikeudet laissa, perustuslaissa, nimeää maantieteelliset alueet, joita säädökset koskevat jne.

Suvaitseva (*tolerance*) politiikka:

- sallii kielen käytön ilman että tavallisesti annetaan resursseja, aikaa, tiloja jne.
- ei nimeä alueita, joita politiikka koskee
- voi olla piiloista (ei sanota mitään) tai ilmiäsuista (mainitaan, mitä kieltä suvaitaan, ehkä aikaraja määritellen)

Sekapolitiikka

- voi suvaita vähemmistön kieltä (vähemmistöjen kieliä) takaamaan byrokratian sujuvan toiminnan, esim. liikennemerkit, varoituskyltit (Singapore), monikieliset ajokortit (Washington State), useakielinen sosiaalialan tiedotusmateriaali (Yhdysvallat); käännöspalvelut oikeusistuimissa; vähemmistön kielen käyttö kaksikielisyysohjelmien siirtymävaiheessa.
- ei varsinaisesti tueta kieltä (kieliä), niitä vain suvaitaan

B. Tasavertainen – rajoitettu

Politiikka voi kohdella pienenkin vähemmistön kieltä täysin tasavertaisesti (*egalitarian*) yhdenvertaisen kohtelun avulla, mutta toisaalta voi esiintyä erilaisia lakiin perustuvia rajoituksia (*restricted*).

C. Lakiin perustuvat rajoitukset

Lakiin perustuvia rajoituksia (jurisdictional limitations) kuvaa se, missä määrin yhteisö suvaitsee tai edistää tiettyjä kieliä vain tietyillä rajoitetuilla käyttöalueilla, joita ovat mm.

- uskonto

- asevoimat
- hallinto
- tilastointi, tietojenkeruu
- väestöno: vain lapset, vain aikuiset

Schiffman mainitsee D-luokkanaan de facto – de jure kielipolitiikan ja näihin liittyen ilmi- ja piipolitiikan (overt – covert).

Oikeudet voivat olla henkilökohtaisia tai alueellisia. Henkilökohtaiset oikeudet voivat sallia, jopa taata, yksilölle tietyt kielelliset oikeudet. Yksilö voi 'kuljettaa oikeudet mukanaan', eikä alueellisia rajoituksia ole olemassa. Alueelliset oikeudet merkitsevät puolestaan sitä, että kielelliset oikeudet rajoittuvat tietyille alueelle ja ne voivat päteä vain tietyillä yhteiskuntaelämän aloilla.

Kielipolitiikkaa voidaan tarkastella myös suhteessa monikielisyysyteen. Kloss (1966) on esittänyt typologian, jossa hän yhdistää monikielisyysdimension ja kielipolitiikkatypologiat. Hänen järjestelmässään on kaksitoista kohtaa:

1. *Kieliyhteisötyypit*. Kieliyhteisö kattaa kaikki tietyn valtion kansalliset lukuun ottamatta niitä, joiden kieltä puhuu vähemmän kuin 3 %. Näin määritellään kansallinen ydinyhteisö (*National Core Community, NCC*).
2. *Äidinkieli: päätyypit*.
 - a) Yksikielinen tyyppi A: Islanti, Portugali, Japani.
 - b) Kaksikielinen/monikielinen tyyppi B: Kaksikielinen tyyppi B koostuu yleensä 2–3 kielellisestä yhteisöstä, joista kukin käsittää vähintään 4 % väestöstä. Näyttää siltä, että tasavertainen asema voidaan antaa enintään kolmelle kielelle (Sveitsi, Intia), mutta kaksi kieltä on usein tosiasiallinen kielten määrä (Kanada, Belgia, Suomi).
 - c) Monikielinen tyyppi C: Yhteisössä puhutaan useampaa kuin kolmea kieltä. Jos kieliä on enemmän kuin neljä, tilannetta neutraloi usein vieras kieli (esimerkiksi englanti tai ranska). Useissa monikielisyysmaissa monikielisyys voi vallita liittovaltiotasolla, mutta osavaltiossa tai kantonissa saattaa olla vallalla puhdas yksikielisyys.

3. *Yksilön käyttämien kielten määrä.* Tässä kohdin ei vallitse mitään selkeää yhteyttä yksilön ja hänen kotivaltionsa kesken. Kloss jakaa kielitilanteen tässä suhteessa neljään kategoriaan:

- a) täysin yksikielinen väestö (NCC A1): Portugali, Islanti, Japani
- b) diglossinen väestö (NCC A2): Kreikka, Egypti, Haiti; diglossinen kieli, kaksi variaatiota
- c) kaksikielinen väestö (NCC A3): väestö voi olla yksikielinen mutta kohdata toisen kielen koulussa, kulttuurialueilla
- d) kolmi/monikielinen väestö (NCC A4): monikielinen maltalainen kohtaa italian ja englannin toisena/kolmantena (diglossisena?) kielenä; yksikieliset luxemburgilaiset kohtaavat ranskan, saksan toisena/kolmantena kielenä

Tilanteissa c ja d toista tai kolmatta kieltä voi luonnehtia seuraavasti:

- voluntarismi: ei ole ulkoista pakkoa omaksua itselleen toista kieltä
- pysyvyys: pitkäkestoinen pysyvyys kahden kielen välisissä suhteissa
- funktionaalinen moninaisuus: eri kielillä erilaiset toiminta-alueet.

NCC A -tyyppi on yleinen, kun taas B-tyyppi (kaksikielisyys) voi olla yksikielinen tai kaksikielinen. Yleensä laaja-alainen B-tyyppinen kansallinen ydinyhteisö on hyvin harvinainen: vaikka lain edessä kielet voivat olla tasavertaisia, laajamittainen kaksikielinen väestö on harvinaista (Sveitsi on laajalti yksikielistä, samoin Belgia; Kanadassa kaksikielisyyttä havaitaan pääasiassa vain ranskan-kielillä, Etelä-Afrikassa vain afrikaansia puhuvien valkoihoisten parissa).

B:ssä on useita tyyppejä:

- kaksikielinen, mutta vain yksi kieli on virallinen (Belgia 1800-luvulla: hollantia puhuvat olivat 'takapajuisia')
- yksi yhteisö on määrällisesti heikompi
- toinen yhteisö käy voimakasta sortokampanjaa (Venäjä 1800-luvulla, Sri Lanka 1958, Irak suhteessa kurdeihin).

C-tyypin väestössä on kolmea useampien kielten puhujia:

- etuoikeutettuun asemaan asetetaan yksi kansallinen kieli ja yksi vieras kieli (Pakistan)
- käytetään kahta lainattua kieltä (italia ja englanti Somaliassa; ranska ja englanti Kamerunissa).

4. *Henkilökohtaisen ja ei-henkilökohtaisen kaksikielisuuden tyypit.*

Tällä alueella esiintyy useita vaihtoehtoisia tyyppejä:

- luonnollinen kaksikielisyys: tuloksena avioliitosta yli kielirajan, kaksikielinen lähiympäristö;

- vapaaehtoinen kaksikielisyys: johtuu omakohtaisesta pyrkimyksestä tai saa tukea valtiolta (kieltä ei vain opeteta vaan myös käytetään)
 - säädetty kaksikielisyys: valtion tukema, mutta vastoin väestön tukea (Puola ennen vuotta 1914, Ukraina tsaarinvallan aikana)
 - ei-henkilökohtainen kaksikielisyys: viralliset lomakkeet (väestönlaskenta, sosiaalitoimi, verolomakkeet), postimerkit, viralliset tiedotukset; ihmiset eivät ole kaksikielisiä, pelkästään asiat ovat.
5. *Lakipohjainen asema.* Onko kieli virallinen tai kansallinen kieli koko valtiossa?
 - vain tietyllä maantieteellisellä alueella?
 - tuen kohteena kouluissa ja muualla?
 - vain viranomaisten suvaitsema (ei enempää)?
 - viranomaisten kieltämä?
 6. *Kuinka suurta väestön osaa koskee?*
 - kaikkia aikuisia miehiä?
 - kaikkia luku- ja kirjoitustaitoisia miehiä/aikuisia?
 - kaikkia lukiotasoisien koulun käyneitä?
 - kaikkia tulonansaitsojia (Intia)?
 7. *Yksilöllisen kaksikielisyyden tyyppi ja aste:* täydellisestä rinnasteisesta kaksikielisyydestä marginaaliseen kielen osaamiseen.
 8. *Kielten arvostus:*
 - rikas kirjallisuus?
 - modernisointi?
 - kansainvälinen asema?
 - arvostettuja kielenpuhujia?
 9. *Viranomaisten innostuneisuus:* edistävä kaksikielisyys (*bilingualisme de promotion*) – alistuva kaksikielisyys (*bilingualisme de concession/resignation*) Belgiassa.
 10. *Kielten välinen etäisyys:* ovatko kielet lähisukua vai etäisiä?
 11. *Kielten kotoperäisyys* (vai ovatko ne kolonialismin jäänteitä): Havaijissa kotoperäinen havaijin kieli ja maahan muuttaneet japanilaiset, Malesiassa kotoperäinen malesia ja maahan muuttaneet tamilit ja kiinalaiset.
 12. *Asenne kielellistä pysyvyyttä kohtaan:* maahanmuuttoa kokevissa yhteisöissä kielellinen muutos on luonnollista; vanhemmissa yhteisöissä kielilojaalius on luonnollista.

Stewart (1972) ja Ferguson (1966) ovat myös esittäneet kiinnostavia kuvauksia kansallisista sosiolingvivistisistä malleista.

4 KIELIKOULUTUSPOLITIikka JA KIELIKOULUTUSSUUNNITTELU

Ingramin (1989) mukaan kielikoulutuspolitiikka (*language-in-education -policy*) sijoittuu kielipolitiikan (*language policy making*) ja koulutusta toteuttavan yksikön ja sen noudattaman opetussuunnitelman väliin. Kielikoulutussuunnittelu tarkoittaa tavallisesti virallista hallitustasoista toimintaa, vaikka erilaiset instituutiot voivat myös kehittää omia kielikoulutusohjelmiaan.

Kielikoulutuspolitiikka osoittaa, miten kielipolitiikan ihanteet, tavoitteet ja sisältö voidaan toteuttaa koulutuksessa siltä osin kuin kielipolitiikka koskee koulutusta. Se pyrkii suhteuttamaan yleisen kielipolitiikan koulutusjärjestelmään systemaattisesti, kattavasti ja johdonmukaisesti. Siihen sisältyy opetussuunnitelman laadinta, metodologian ja materiaalien luominen ja lopulta luokassa tapahtuva opetus ja opiskelu. Ingramin (1989) mielestä yleisen kielipolitiikan ja kielikoulutuspolitiikan välinen suhde on usein epämääräinen.

Suomalaista kielikoulutuspolitiikkaa ja kielikoulutussuunnittelua, jota meillä usein kutsutaan kieliohjelman suunnitteluksi, ovat käsitelleet Takala (1978, 1979), Nikki (1998), Numminen ja Piri (1998), Piri (1999). Suomi on harvoja maita maailmassa, jossa kielikoulutussuunnitteluun on panostettu varsin paljon.

Kielikoulutussuunnittelu on Ingramin (1989) mukaan yleensä valitettavan epäsystemaattista. Tähän näkemykseen voi hyvin yhtyä. Suunnittelun toisena ääripäänä on rationaalinen kielikoulutussuunnittelu, joka on teoriapohjaista (hyödyntää relevantteja tieteenaloja) ja teoriaa luovaa (koska luotu politiikka on teoria siitä, miten tavoitteet voidaan saavuttaa ja miten tätä voidaan arvioida).

Ingram (1989) esittää, että kielipolitiikan tulee identifioida se, millainen se yhteisö on, jonka tarpeita kielipolitiikan tulee vastata, ja identifioida kyseiset tarpeet, tavoitteet (yhteisölliset ja yksilölliset), politiikkaesitykset, niiden toteuttaminen, niiden arviointi ja politiikka-

kan muuttaminen arvioinnin perusteella. Samaa mallia tulisi Ingramin mukaan noudattaa myös kielikoulutuksen suunnittelussa. Muuten se tapahtuu helposti erikseen kutakin vastaan tulevaa tilannetta varten ja on vailla perusteita, epätäydellistä, epärelevanttia, tasapainotonta ja altista epäonnistumisille. Esimerkkinä Ingram mainitsee Australian 1950–1960-luvuilla: opetettiin eurooppalaisia kieliä, vaikka aasialaisten kielten tarve oli ilmeinen.

4.1 Kielikoulutuspolitiikan suunnittelun perusteita

Edellä esitetyn yhteenvedon perusteella voidaan päätyä siihen, että koulutuspolitiikkaa on tarkoituksenmukaista suunnitella systemaattisesti. Kielikoulutussuunnittelu pyrkii suhteuttamaan yleisen kielipolitiikan koulutusjärjestelmään, ja koska sen tulee olla kurinalaista toimintaa, se pyrkii tekemään tämän systemaattisesti, kattavasti ja johdonmukaisesti. Pfeiffer (1982) toteaa osuvasti, että muodollinen kielikoulutuspolitiikka on tärkeää, jos kielenopetuksen halutaan olevan tuloksellista ja tehokasta.

Kielikoulutuspolitiikan suunnittelu edellyttää mm. kielikoulutusjärjestelmän tavoitteiden asettamista siten, että tavoitteet vastaisivat yhteisössä todettuja tarpeita. Suunnitelmassa esitetään, mitä kieliä se koskee, mitä taitoja ja asenteita tulee kehittää, millainen taitotaso tulisi saavuttaa eri koulutustasoilla ja miten esimerkiksi opettajien ja oppimateriaalien tarve saadaan tyydytettyä.

Vaikka kielikoulutuspolitiikka on viime kädessä kunkin valtion omalla vastuulla, se voi hyötyä suuresti myös erilaisten kansainvälisten ja kansallisten instituutioiden toiminnasta. Oman maamme kannalta merkittäviä ovat eittämättä Euroopan neuvoston kielikoulutusprojektit viimeisten 50 vuoden ajalta. Ne ovat johtaneet mm. erilaisten kielenopetuksen 'työkalujen' luomiseen (*Threshold, Common European Framework*) ja uusien pedagogisten periaatteiden korostamiseen (autonominen oppiminen, oppimaan oppiminen,

itsearviointi, kielisalkku). Ainakin periaatteellisella tasolla merkittävänä voidaan myös pitää Euroopan unionin päätöstä, että jokaisella eurooppalaisella tulisi äidinkielen lisäksi olla kahden unionissa käytettävän kielen taito. Suomessahan tämä vaatimus on koulutus-suunnittelun tasolla toteutunut jo peruskoulun syntyessä.

Myös yksittäisten valtioiden kielikoulutusjärjestelmät ovat tuoneet esiin laajemminkin hyödynnettävää uutta tietoutta (esimerkiksi Yhdysvaltojen Foreign Service Institute (FSI), joka on ollut uranuurtaja suullisen kielitaidon arvioinnin alalla).

Kielikoulutuspolitiikkaan kuuluu olennaisesti kysymys kielellisistä oikeuksista ja yksilön oikeuksista oppia kieliä ja saada opetusta äidinkielellään tai muulla haluamallaan kielellä. Euroopan unionin yllä mainittu periaatepäätös esimerkiksi on tässä mielessä tärkeä.

Taloudelliset syyt kielikoulutuspolitiikan suunnitteluun ovat nousseet voimakkaasti esille, kun on havaittu, että kielitaidon kaupallinen merkitys on ilmeinen.

4.2 Kielikoulutuspolitiikan suunnitteluun vaikuttavat tekijät

Olisi kielikoulutuspolitiikan suunnittelun kannalta ihanteellista, jos se ensisijaisesti perustuisi siihen, millaisesta yhteisöstä on kyse ja millaisia ihmisiä siinä asuu. Käytännössä asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, vaan monia muitakin seikkoja joudutaan ottamaan huomioon. Ruizin (1984) mukaan se, nähdäänkö kieli ongelmaksi, oikeudeksi vai voimavaraksi, voi vaikuttaa ratkaisuihin monitahoisesti. Kielikoulutuspolitiikka on ratkaisevasti riippuvainen etnisistä, kielellisistä, maantieteellisistä, demografisista, sosiaalisista, psykologisista, kulttuurisista, poliittisista ja taloudellisista tekijöistä. Tämä luettelo osoittaa, ettei kielikoulutuspolitiikan suunnittelussa ole kysymys yksinkertaisista ratkaisuista.

Kielikoulutuspolitiikkaan kuuluu useita osakokonaisuuksia, joihin joudutaan ottamaan kantaa. Ingramin (1989) mukaan tällaisia

ovat esimerkiksi kielivalikoima, tavoiteltavat taidot ja taitotasot, opetus aika, opiskelun aloittamisikä, oppimistapa (esimerkiksi luokkaopetus, itseopiskelu, etäopiskelu), pakollisuuteen ja valinnaisuuteen liittyvät kysymykset, tavoitteet (myös opiskelu vieraalla kielellä), opettajankoulutus (perus- ja jatkokoulutus), kurssien suunnittelu, oppimateriaalien suunnittelu ja kielikoulutusmalli.

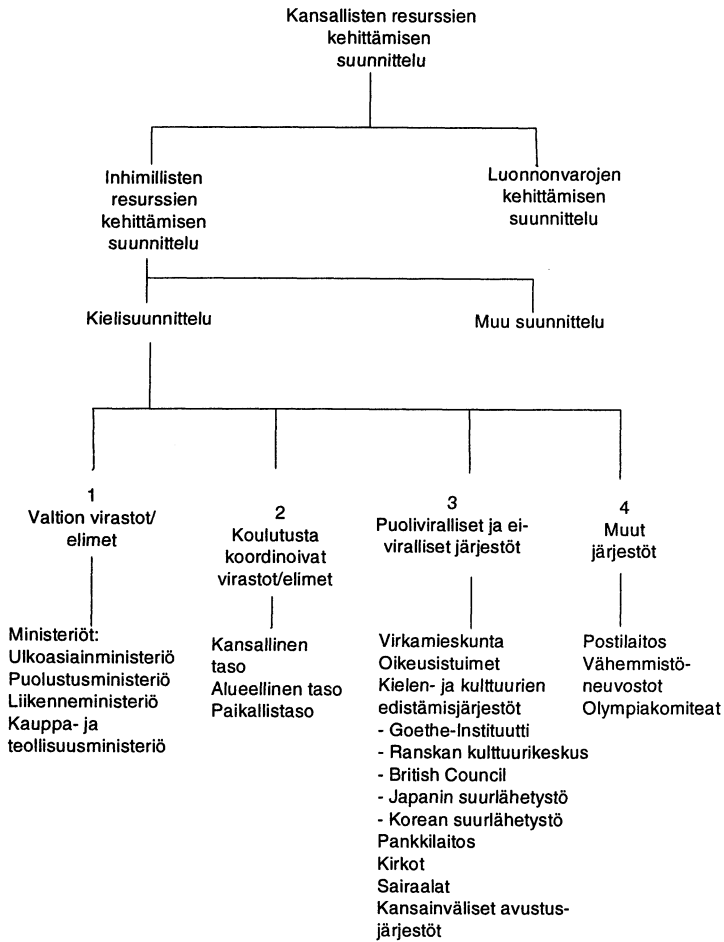
4.3 Kielikoulutuspolitiikan suunnittelijat

Kielikoulutuksen suunnitteluun osallistuu useita erilaisia tahoja. Osa näistä on virallisia (*official bodies*), esimerkiksi hallitustasolta, tai puolivirallisia, mutta työhön voi osallistua myös toimikuntia, kuten esimerkiksi Suomessa kieliohjelmakomitea. Suunnitteluun voivat olla myös vaikuttamassa erilaiset ammatilliset tai asiantuntijaelimet, vaikka ne pyrkivätkin useimmiten vaikuttamaan asioiden kehitykseen ulkopuolelta. Oman panoksensa lopputulokseen saattavat antaa myös erilaiset kulttuuri- ja tukiyhteisöt, kuten esimerkiksi British Council, Goethe Institut, Alliance Française, Dante Alighieri ja Cervantes, ja jopa erilaiset kristilliset järjestöt.

5 KIELISUUNNITTELU JA ARVIOINTI

Kielisuunnittelua ja kielikoulutuksen suunnittelua on syytä tarkastella osana kansakunnan voimavarojen kokonaissuunnittelua (ks. kuvio 1). Tähän tarkoitukseen ovat Kaplan ja Baldauf (1997) esittäneet käyttökelpoisen mallin.

Suomessa on kielikoulutukseen liittyviä suunnitelmia tehty useissa eri vaiheissa (ks. esim. Takala 1993). Lähimmäksi Kaplanin

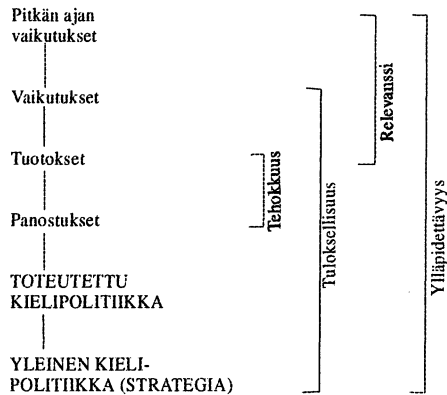


KUVIO 1. Kielisuunnitteluprosessin konteksti ja elementit.

ja Baldaufin mittavaa inhimillisten resurssien kehittämiseen tähtäävää tavoitetta on päässyt vuonna 1979 mietintönsä jättänyt kieliohjelmakomitea. Komitean periaatteellinen hahmotelma siitä, miten kielikoulutus tulisi liittää laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen, oli huomattavasti aikaansa edellä. Komitea määritteli kriteerit, joita kielikoulutuksen suunnittelussa tulisi käyttää. Kielikoulutuksen eri osapuolet ja niiden välinen vuorovaikutus nousivat komitean työssä keskeisesti esiin. Kieliohjelmakomitean mietintö lienee edelleenkin kielipolitiikan alueella maailmassa vailla vertaa.

Viime vuosikymmenen alussa Euroopan kansalliskielten ja -kulttuurien opetusta ja tutkimusta käsitellyt komitea (1991: 6) toteasi, että poliittiset ongelmat ja kiistat ovat usein samalla kielikiistoja ja niiden taustalla on kieleen liittyviä ongelmia ja että toisaalta kiistat voivat olla poliittisia, koska ne ovat kieleen liittyviä kiistoja. Tämä on ollut syynä siihen, että kansainväliset yhteisöt ovat valmisteelleet kielipoliittisia julkilausumia, joista muutamia on jo ratifioitu. Tähän asiaan palataan myöhemmin tässä artikkelissa.

Toimintaa voidaan arvioida monista erilaisista näkökulmista (ks. esim. Scheerens & Bosker 1997, Dale 1998). *Tehokkuus* (*efficiency*) viittaa siihen, miten taloudellisesti resurssit (panostus) muuttuvat tuotoksiksi. *Tuloksellisuus* (*effectiveness*) on laajempi käsite, jolla tarkoitetaan sitä, missä määrin suunnitellut tuotokset ja välittömät ja pitkäaikaiset vaikutukset toteutuvat. *Relevanssissa* on kysymys siitä, missä määrin ne avainryhmät ja yksilöt, joita suunnitelmat koskevat, kokevat omien tärkeiden tavoitteiden toteutuvan (ks. Nikki 1992). *Vaikuttavuus* (*impact*) viittaa niihin pitkän tähtäyksen pitkälti epäsuoriin seurauksiin, joita suunnitellusta ohjelmasta on sen kohderyhmille ja yhteiskunnalle yleensä. *Ylläpidettävyys* (*sustainability*) tarkoittaa sitä, miten suunnittelun avulla toivottavasti aikaansaatu parempi tilanne saadaan säilytetyksi. (Ks. kuvio 2.)



KUVIO 2. Kielipolitiikka arviointiviitekehyksessä (Dale 1998).

Kielipolitiikan ja kielisuunnittelun toteutumista ja toiminnasta aiheutuvia seurauksia on syytä arvioida systemaattisesti. Jo itse suunnitelmia ja niihin kytköksissä olevia poliittisia linjanvetoja voidaan tutkia ja arvioida kriittisesti. Toteuttamista voi ja on tarpeen seurata tiiviisti joka vaiheessa, jolloin kyse on *formatiivisesta* arvioinnista. *Summatiivista* arviointia tarvitaan, kun suunnitelmia on syytä arvioida kokonaisvaltaisesti ja pohtia kehittämisen tarvetta. (Scriven 1967.)

Kielisuunnittelun järjestelmällisyys vaihtelee suuresti. Kielipolitiikka jää usein paperilla tapahtuvaksi suurten linjojen hahmotte-
luksi tai teoretisoinniksi eikä useinkaan muutu käytännön toiminnaksi. Kielenohjailussa taas saattavat käytännön tarpeet nousta niin voimakkaasti esille, että järjestelmällisestä kehittelystä ei näy jälkeäkään. Kielisuunnittelu ei kuitenkaan koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan sen taustalla ovat aikaisemmat ratkaisut ja näkemykset. Kielisuunnittelu on päätösten tekemistä jossakin tietyssä tilanteessa ja ympäristössä.

Jotta kielisuunnittelussa voitaisiin edistyä, sen tueksi tarvitaan käsitteellistä hahmotusta ja systemaattista arviointia. Edellä on kuvattu pyrkimyksiä hahmottaa kielipolitiikkaa ja kielisuunnittelua käsitteellisesti. Arvioinnissa on jo tapahtunut varsin pitkälle kehittyntä professionaalistumista (ks. esim. House 1980, 1995). Ohjelmien arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa on esitetty useita malleja siitä, miten arviointi voi tapahtua (House 1995; House & Howe, 1999; Shadish, Cook & Leviton 1991; Laukkanen 1994, 1998; Chelimsky & Shadish 1997; Patton 1997; Rist 1995). Stufflebeamin jo kolmisenkymmentä vuotta sitten esittämä malli (Stufflebeam ym. 1971) yhdistää perustellusti päätöksenteon vaiheet ja niihin liittyvän arvioinnin, ja siksi se on syytä nostaa esille yksityiskohtaisemman tarkastelun kohteeksi (ks. kuvio 3).

	Aiottu	Todellinen
Päämäärät	Suunnittelupäätökset	Korjauspäätökset
	joita tukee	joita tukee
	kontekstiarviointi	tuotosarviointi
Keinot	Organisointipäätökset	Toteutuspäätökset
	joita tukee	joita tukee
	panosarviointi	prosessiarviointi

KUVIO 3. Stufflebeamin CIPP-arviointimalli (Stufflebeam 1971, 1975).

Lyhenne *CIPP* mallin nimessä tulee arvioinnin osatekijöiden englanninkielisten nimitysten alkukirjaimista (*Context, Input, Process, Product*). Suunnittelusta ja päätöksenteosta puhuttaessa vastaava lyhenne voisi olla *PSIR* (*Planning, Structuring, Implementing, Recycling*). Kontekstin arviointi palvelee suunnittelupäätöksien tekemistä. Panosten arviointi tukee ohjelmien rakennetta koskevia päätök-

siä. Prosessin arviointi koskee päätöksiä, joita tehdään ohjelman toteuttamisen keinoista ja toteuttamisen valvonnasta. Tuotosten arviointi palvelee päättäjiä siinä vaiheessa, kun ohjelmaan tehdään tarkistuksia sen tulosten perusteella. (Ks. kuvio 4.)

Stufflebeamin CIPP-mallissa kontekstin arviointi on keskeisin arvioinnin muoto. Sen tarkoituksena on antaa perusta (*rationale*) tavoitteiden asettamiselle. Kielisuunnittelun perustaksi on tarpeen kuvata suunnittelun kohteena oleva kieliyhteisö yksityiskohtaisesti, määrittellä kieliympäristön todellinen ja toivottu tila, kartoittaa toteutumattomat tarpeet ja käyttämättömät mahdollisuudet ja selvittää suunnitelmien toteuttamista haittaavat ja estävät tekijät. Suunnittelussa ja suunnitelmien toteutuksessa esille tulevien ongelmien kartoittaminen luo vankan perustan sellaisten tavoitteille, jotka johtavat kielipolitiikassa edistymiseen.

Kontekstin arviointi aloitetaan analysoimalla tarpeelliset käsitteet. Tällä tavalla voidaan rajata arvioinnin kohde ja sen keskeiset osa-alueet. Seuraavaksi selvitetään, millaisia tarpeita kohdeyhteisössä on jäänyt tyydyttämättä ja tilaisuuksia käyttämättä. Tässä työssä käytetään hyväksi teoreettisia tietoja ja erilaista asiantuntemusta. Ongelmien kartoitus on ainakin osaksi samalla tavoitteiden asettamisesta.

Panosten arviointi tuottaa tietoa päätöksiä varten tarvittavista resursseista ja tavoista käyttää niitä tehokkaasti ohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi. Kielisuunnittelussa tämä merkitsee sitä, että kartoitetaan ja arvioidaan a) kunkin toimintaan osallistuvan toimintamahdollisuudet, b) strategiat, jotka ovat tarpeen suunniteltujen tavoitteiden saavuttamiseksi, ja c) organisaatio valittujen strategioiden toteuttamiseksi. Suunnitteluun käytettävissä olevia vaihtoehtoja arvioidaan sen perusteella a) mitä ne edellyttävät resursseilta, ajankäytöltä ja taloudellisilta osatekijöiltä, b) minkälaisia rajoituksia niiden käytössä olisi odotettavissa ja miten mahdollisia rajoituksia voisi vähentää, c) miten merkityksellisiä erilaiset organisaatiovai-

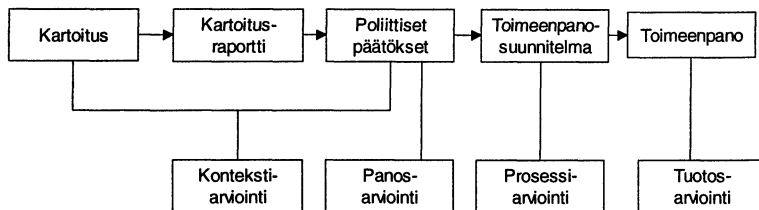
toehdot ovat tavoitteiden saavuttamisessa ja d) miten hyvin toteutettavaksi valitun vaihtoehdon voidaan odottaa johtavan toivottuihin tuloksiin.

Panosten arviointi voi vaihdella hyvin organisoidusta hyvin epämuodolliseen. Kielisuunnittelun käytänteisiin kuuluvat yleisesti komiteat, ammattikirjallisuuteen vetoaminen, erilaisten intressiryhmien kannanotot ja julkaisut ja muiden maiden kokemuksiin perehtyminen. Harvemmin lienee käytetty minkäänlaisia esikokeiluja.

Kun kielisuunnitelman toteuttaminen on aloitettu, tarvitaan *prosessiarviointia* tuottamaan aika ajoin palautetta ohjelman toteuttamisesta vastaaville. Tällaisella arvioinnilla on kolme päätehtävää: 1) ennakoita ja havaita puutteita suunnitelman toteuttamisessa, 2) antaa tietoa uusien päätösten varalle ja 3) dokumentoida se, mitä toteuttamisvaiheessa tapahtuu.

Tuotosten arvioinnissa mitataan ja tulkitaan ohjelman tuloksia. Tällaista arviointia tarvitaan sekä suunnitelman toteutuksen lopputilanteessa että usein myös prosessin keskeisissä vaiheissa. CIPP-malli edellyttää, että tuloksia arvioidaan aika ajoin, jotta suunnitelmaan voidaan tehdä tarvittaessa muutoksia.

Kuten useat kielisuunnittelun alueella työskennelleet (mm. Haugen 1966; Ingram 1989; Kaplan & Baldauf 1997) ovat todenneet, on selvää, että monet tahot ovat oikeutetusti kiinnostuneita kielisuunnittelusta. Tämä ilmenee selvästi kaaviosta (kuvio 1), jolla Kaplan ja Baldauf havainnollistavat esitystään. Kaaviosta käy ilmi, että ylin taso on kansallinen resurssien suunnittelu, joka jakautuu luonnonvarojen ja inhimillisten resurssien suunnitteluun. Näistä jälkimmäinen jakautuu kielisuunnitteluun ja muuhun suunnitteluun. Kielisuunnitteluun ottavat osaa valtion elimet, koulutuksesta vastaavat elimet, puoliviralliset ja ei-viralliset järjestöt ja monet muut tahot.



KUVIO 4. Yleinen kielisuunnittelumalli (Kaplan & Baldauf 1997) suhteutettuna yleiseen arviointimalliin.

6 KIELISUUNNITTELUN KÄYTÄNTÖÄ: SUOMEN LÄHIALUEEN LÄHIHISTORIAA

Tässä luvussa esitetään lyhyt katsaus kielisuunnittelun viimeaikaiseen kehitykseen Pohjoismaissa ja Baltiassa. Esityksen taustana on alan kansainvälinen viitekehys, erityisesti Euroopan neuvoston yhteydessä toteutettu kielipoliittinen suunnittelu. Euroopan neuvostollahan on pitkät ja ansiokkaat perinteet ihmisoikeuksien ja kielellisten oikeuksien edistämisessä. Suomen lähialueita esimerkkinä käyttämällä pyritään osoittamaan, miten erilaisia kielelliset ongelmat ovat erilaisissa yhteiskunnissa ja miten kielisuunnittelussa joudutaan ratkaisevalla tavalla ottamaan huomioon se ympäristö, jossa toiminta tapahtuu.

6.1 Pohjoismaat

Pari esimerkkiä Pohjoismaiden erilaisesta ja eriaikaisesta suhtautumisesta kahteen eurooppalaiseen kieleen ja kielellisiin vähemmistöjä koskevaan sopimukseen kertovat siitä, miten ratkaisevasti paikalliset olosuhteet vaikuttavat tämäntyypisissä asioissa tehtäviin ratkaisui-

hin. Näin on, vaikka kyseessä ovat pitkälle kehittyneet pohjoismaiset yhteisöt.

Heinäkuussa 1999 Ruotsin hallitus teki lakialoitteen, jolla oli tarkoitus ratifioida Euroopan neuvoston kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva yleissopimus (Framework Convention for the Protection of National Minorities). Ruotsin eduskunta hyväksyi ehdotuksen vuoden 2000 alussa. Euroopan neuvosto oli hyväksynyt ja tarjonnut sopimuksen ratifioitavaksi jo helmikuussa 1995. Sopimus oli astunut voimaan helmikuussa 1998, kun kaksitoista maata oli ratifioinut sen. Ensimmäiset ratifioijat olivat Espanja, Italia, Itävalta, Kroatia, Kypros, Liechtenstein, Makedonia, Malta, Moldova, Norja, Romania, Saksa, San Marino, Slovakia, Slovenia, Suomi, Sveitsi, Tšekki, Tanska, Ukraina, Unkari, Venäjä, Viro ja Yhdistynyt Kuningaskunta.

Ruotsissa sopimuksen hyväksyminen merkitsi kansallisten vähemmistöjen ja niiden käyttämien kielten tunnustamista ja kielten säilymisen tukemista. Sopimus koskee saamelaisia, ruotsinsuomalaisia, Tornionjokilaakson asukkaita, romaneja ja juutalaisia ja heidän käyttämiään vähemmistökieliä, jotka ovat saame, suomi, meänkieli, romani ja jiddish. Näistä kielistä saamalla, suomella ja meänkielellä on historiallisesti oma erityinen asemansa, ja siksi niillä on myös oikeus muita laajempaan tukeen. Tämä tarkoittaa tiettyä oikeutta käyttää kieltä virallisissa yhteyksissä tietyillä alueilla.

Toinen merkittävä kieliä koskeva sopimus on alue- tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja (European Charter for Regional or Minority Languages), joka oli valmis allekirjoitettavaksi 1992 ja tuli voimaan 1998, kun viisi maata oli ratifioinut sen. Ensimmäiset allekirjoittajat olivat Alankomaat, Kroatia, Liechtenstein, Norja, Saksa, Suomi, Sveitsi ja Unkari.

Norja ratifioi ensimmäisenä vähemmistökieliä koskevan peruskirjan. Ainoa vähemmistö, joka Norjan osalta siinä mainitaan, on saame, ja kyseessä on n. 35 000 saamea puhuvaa. Muut kieliryhmät

eivät olleet Norjassa halukkaita tulemaan 'leimatuiksi' vähemmistöiksi yleissopimuksen määrittelemällä tavalla, ja siksi Norja ei ole ratifioinut yleissopimusta, vaikka noudattaakin käytännössä sen periaatteita.

Suomessa kansallisessa lainsäädännössä vähemmistökielet ovat ruotsi (1922) ja saame (1992). Suomi ratifioi vähemmistökieliä koskevan peruskirjan toisena vuonna 1994 ja yleissopimuksen vuonna 1997. Vähemmistökieliksi Suomi on ratifioinut saamen, ruotsin ja romanikielen. Tapa, jolla Suomi on ratifioinut peruskirjan, saattaa avata myös mahdollisuuden juutalaisille, tataareille ja ns. vanhoille venäläisille. Suomessa uusi perustuslaki astui voimaan maaliskuun alussa 2000. Nykyinen kieliä koskeva asiointi perustuu vuoden 1922 kielilakiin, jonka taustalla on entisen perustuslain 14. pykälä. Sen mukaan suomi ja ruotsi ovat maan kansalliskielet ja molempien kielten puhujia on kohdeltava tasavertaisina. Eräissä muissa laeissa säädetään virkamiesten kielitaidosta. Suomen kielilainsäädännön vaikutuksista käydään jatkuvaa keskustelua, ja eduskunnan oikeusasiamies ja valtioneuvoston kanslia ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että lainsäädäntö kaipaa ajantasaistamista. Uutta kielilainsäädäntöä valmistelemaan on asetettu komitea.

Tanska ratifioi yleissopimuksen vuonna 1997. Tanskassa se koskee saksaa puhuvaa vähemmistöä Etelä-Jyllannissa. Tanska ei ratifioinut samalla vähemmistökieliä koskevaa peruskirjaa.

6.2 *Baltia*

Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu nousivat hyvin keskeisiksi kysymyksiksi Baltian maissa, kun ne saavuttivat uudelleen itsenäisen aseman Neuvostoliiton romahdettua. Baltian maat ovat hyvä esimerkki siitä, miten väestön etninen rakenne maan historian ohella voi vaikuttaa voimakkaasti kieliasenteisiin ja kieliä koskevaan pää-

töksentekoon. Viro, Latvia ja Liettua ovat omaksuneet jossakin määrin erilaisen toimintamallin, ja tämä näyttää liittyvän varsin läheisesti maassa asuvan muun kuin alkuperäisväestön suhteelliseen määrään.

Kaikissa kolmessa maassa kielilainsäädäntö on perusluonteeltaan sama: enemmistön kieli on valtion virallinen kieli ja valtion virkamiesten on osattava käyttää sitä. Kuitenkin Liettuassa, jossa noin viidesosa väestöstä ei ole alkuperältään liettualaisia, korostetaan vähemmän valtion kielen edistämistä kuin Latviassa tai Virossa, joissa kaksi viidesosaa väestöstä ei ole 'paikallista'.

Baltian maat olivat itsenäisiä maailmansotien välisen ajan vuodesta 1918 vuoteen 1940. Ennen ensimmäistä maailmansotaa mailla oli ollut hallinnoltaan melko sekava historia, jossa vuorottelivat saksalaiset, ruotsalaiset, puolalaiset ja venäläiset vallassa olijat. Vuodesta 1944 vuoteen 1991 kaikki kolme kuuluivat Neuvostoliiton alaisuuteen.

Ennen toista maailmansotaa Baltian mailla oli oma koulujärjestelmänsä, kulttuuriset instituutionsa, julkaisunsa ja muut kulttuurisen autonomian tunnusmerkit. Neuvostovallan alaisuudessa omaksuttiin alun perin leniniläinen kielten tasa-arvoisuuden periaate, jonka piti myös tulla ratkaisuksi lukutaidottomuuden ongelmaan. Samanaikaisesti edistettiin kuitenkin venäjän kielen asemaa laajapohjaisemman viestinnän kielenä (*language of wider communication*) ja kansainvälisen yhteydenpidon kielenä. Kielessä korostettiin sen välineellistä arvoa, eikä sitä pidetty identiteetin olennaisena osana. Venäjän kielen asema korostui vähitellen, ja tuloksena oli erityinen hahmotelma kaksikielisyydestä, jonka teki mahdolliseksi *Homo Sovieticus*-käsitteen muotoutuminen. Erityisesti Brezhnevin kaudella paikalliskielten käyttöä rajoitettiin pikkuhiljaa. Venäjänkielisten palvelujen tuli olla tarjolla kaikkialla Neuvostoliitossa, ja paikallisten asukkaiden odotettiin mukautuvan tähän.

Sen jälkeen kun Baltian maat olivat jälleen itsenäistyneet vuodesta 1991 alkaen, kaikissa kolmessa maassa kehiteltiin pikaisesti uusi lainsäädäntö, joka myös otettiin melko nopeasti käyttöön. Uusiin lakeihin sisältyivät kaikissa kolmessa maassa samat yleisperiaatteet. Paikallinen kieli on valtion virallinen kieli, mikä tarkoittaa sitä, että kaikissa virallisissa valtion toiminnoissa ja monissa muissakin yhteyksissä, esimerkiksi allekirjoituksissa ja nimissä, on käytettävä virallista kieltä. Valtion palveluksessa olevan henkilöstön oli osattava virallista kieltä. Kansalaisuus voitiin antaa ihmisille, jotka olivat asianomaisen valtion kansalaisia vuonna 1940, ja heidän jälkeläisilleen.

Kansalaisuuden myöntämiseen sisällytettiin myös kielitaitovaatimuksia. Kansalaisuus voitiin myöntää maassa asumisen perusteella, jos asianomainen pystyi osoittamaan maan virallisen kielen taitonsa.

Virallisen kielen osaamisen vaatimuksella on ollut vaikutuksensa venäjän kielen puhujien asemaan. Yksikielisten venäjän puhujien osuus oli suuri kaikissa kolmessa Baltian maassa 1990-luvun alussa.

Nyt suhteellisesti eniten muita kuin maan alkuperäiseen väestöön kuuluvia asuu *Latviassa*. Vuonna 1998 maan 2,43 miljoonasta asukkaasta 44 % eli 647 000 oli ihmisiä, joilla ei ollut maan kansalaisuutta. Noin 400 000 Latvian kansalaista oli saanut kansalaisen asemansa hakemuksesta ja suorittamalla vaaditut kokeet. Heidän alkuperänsä on siis muu kuin latvialainen. Vuoden 1989 kielilaissa annettiin määräykset latvian kielen käytöstä valtion virallisissa elimissä, erilaisissa yhteisöissä, koulutuslaitoksissa ja julkisissa tilaisuuksissa (<http://www.bhhrg.org/latvia/latvia1998/language.html>). Maahan nimitettiin kielenkäytön valvojia, joilla oli oikeus sakottaa ihmisiä, jos määräyksiä rikottiin. Uusi vielä tiukempi laki hyväksyttiin Latvian parlamentissa vuonna 1998, mutta maan presidentti ei sitä kuitenkaan hyväksynyt vaan palautti sen parlamentin käsittelyyn. Tässä laissa virallisen kielen käyttämisen vaatimus

ulotettiin myös ihmisiin, jotka toimivat itsenäisinä ammatinharjoittajina. Silloin kun vierasta kieltä käytetään kokouksissa, järjestäjät ovat vastuussa siitä, että puheet tulkitaan viralliselle kielelle. Tämä vaatimus koskee myös yksityisiä yrityksiä ja työpaikoilla pidettyjä kokouksia. Latvian kielen kodifointiin on kiinnitetty suurta huomiota. Uusia termejä saa käyttää vasta kun ne ovat tulleet hyväksytyiksi valtion terminologiatoimikunnassa. Latvian presidentin kielteinen suhtautuminen lakiin johtui muun muassa siitä, että hänen mielestään se ei edistänyt riittävässä määrin kansallisten vähemmistöjen sopeuttamista yhteiskuntaan.

Peräti 90 % Latvian ei-latvialaisista on sitä mieltä, että maassa asuvien kannalta on hyvin tärkeää tai melko tärkeää osata latviaa hyvin (<http://www.mfa.gov.lv/ENG/POLICY/HRights/integration/language.html>). Vuodesta 1992 vuoteen 1997 kaiken kaikkiaan 388 000 ihmistä suoritti hyväksytysti Latvian kielikeskuksen järjestämän latvian kielikokeen. Tämä kielikoe on suurelta osin laadittu sen perustyön pohjalta, jota on tehty Euroopan neuvoston toimeksiannosta kynnystaitojen määrittelemiseksi. Kokeen laatijat ovat myös olleet yhteydessä moniin Euroopassa toimiviin laitoksiin, joissa on kielitaidon arvioinnin asiantuntemusta.

Virossa asuu hieman alle 1,5 miljoonaa ihmistä, joista 37 % on muita kuin syntyperältään virolaisia. Venäläisten osuus väestöstä on noin 28 %. Viron lakien mukaan valtion työntekijöiden on osattava viron kieltä. Melko suuri joukko valtion palveluksessa olleista onkin pantu viralta sen jälkeen kun asianomainen lainsäädäntö astui voimaan. Jos jollakin alueella enemmän kuin puolet väestöstä puhuu muuta kieltä kuin viroa, asukkaat voivat saada palveluja kyseisellä kielellä. Vuodesta 1999 alkaen viron kielen hallinta on pakollista kaikille valtion ja kaupunkien palveluksessa oleville ja muille viranomaisille ja julkisten palvelujen kanssa tekemisissä oleville.

Virossa sovelletaan integrointipolitiikkaa (<http://www.vm.ee/eng/estoday/1998/11cits.html>). Sen tarkoituksena on supistaa sen

väestönsan määrää, jonka kansalaisuusasema on selvittämättä, lisätä viron kielen opetusta ja tarjota ei-virolaisille parempia mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Kaikki Virossa asuvat voivat äänestää paikallisvaaleissa, mutta ainoastaan Viron kansalaisuuden omaavilla on oikeus olla ehdokkaana. Sellaisten koulujen toiminta, joissa opetusta on annettu venäjäksi, lakkaa vuonna 2000. Vain 42 % niistä, jotka ovat saaneet kansalaisuuden vuosien 1992 ja 1996 välisenä aikana, on pystynyt suorittamaan viron kielen kielikokeen. Nykyisen lainsäädännön mukaan tämä ei enää ole mahdollista. Lapsille, jotka ovat syntyneet Virossa helmikuun 26. päivän 1992 jälkeen, on annettu mahdollisuus saada kansalaisuus muita helpommin. Vuodesta 1992 vuoteen 1998 kaikkiaan 103 000 ihmistä sai kansalaisoikeudet.

Liettuassa 80 % väestöstä on liettualaisia, ja 20 %:n vähemmistöstä suurimmat ryhmät ovat puolalaiset (9 %) ja venäläiset (8 %). Liettuassa asuu 3,72 miljoonaa ihmistä. Liettuan kieli on valtion virallinen kieli, jota käytetään kaikissa julkisvallan toimenpiteissä ja koulutuksessa sekä kulttuurin, tieteen, elinkeinoelämän, yritysmaailman ja järjestöjen toiminnoissa. Valtion palveluksessa olevien on osattava liettuaa. Liettuassa on kuitenkin todettu viralliselta taholta, ettei ketään voida panna viralta yksistään kieltä taitamattomana. Kielen oppimista pidetäänkin ensisijaisesti moraalisenä velvoitteena. Vuoden 1991 kansallisuuslaki on tehnyt mahdolliseksi myöntää kansalaisuus kaikille Liettuassa asuville alkuperästä, aiemmasta asuinpaikasta ja liettuan kielen taidosta riippumatta. Noin 90 % vähemmistöryhmiin kuuluvista on saanut Liettuan kansalaisuuden. Mitään suunnitelmia ei ole olemassa vähemmistökielillä tapahtuvan opetuksen rajoittamiseksi. Korkeakoulutuksessa vähemmistöille on annettu jopa omat kiintiönsä.

7 LOPUKSI

Uusi vuosituhat avautuu tilanteessa, jossa monia konflikteja esiintyy eri puolilla maailmaa. Osalla näistä on selviä kytkentöjä etniseen ja kielelliseen identiteettiin. Osa konflikteista on poliittisia, koska ne ovat kieltä ja etnistä identiteettiä koskevia. Niiden ratkaisemiseen tarvitaan poliittisen valistuneisuuden lisäksi järkevää kielipoliittista asiantuntemusta.

Tässä artikkelissa on omaksuttu käsitys, että kielipoliitikassa ja kielisuunnittelussa olisi edistettävä professionaalisuutta. Alalla on tapahtunut kehitystä, pitkälti soveltavan kielitieteen siipien suojissa. Nykyisin ollaan siinä tilanteessa, että olisi syytä kehittää laajempi opintokokonaisuus tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Tuntuisi järkevältä pyrkiä kehittämään internetiä hyödyntävä, kansainväliseen yhteistyöhön perustuva koulutusohjelma, joka kokoaa ohjelmaa toteuttamaan asiasta kiinnostuneet tutkijat eri puolilta maailmaa. Tässä yhteydessä voitaisiin kehittää standardeja kielisuunnittelulle samaan tapaan kuin arvioinnin ja testaamisen aloilla. Arvioinnin kriteereistä ainakin hyödyllisyys, toteuttamiskelpoisuus ja eettisyys (asianmukaisuus) tuntuvat soveltuvan hyvin myös kielipoliittisen suunnittelun kriteereiksi.

Artikkelissa esitetyn näkemyksen mukaisesti pitäisi meillä ja muualla pyrkiä systemaattisesti seuraamaan ja arvioimaan kielipoliitiikan ja kielisuunnittelun tehokkuutta, tuloksellisuutta, merkityksellisyttä, pitkän ajan vaikutuksia ja ohjelmien ylläpidettävyyttä. Toinen merkittävä tutkimusalue koskee julkista kielipoliittista keskustelua.

Olisi erittäin tärkeää luoda perinne, jossa sopivin välein pidettäisiin kansainvälisiä seminaareja ja kongresseja kielipoliitiikan ja kielisuunnittelun ajankohtaisista teemoista.

KIRJALLISUUS

- *Barton, D. 1994. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & M. Hamilton. 1998. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- *Baker, C. & S. Prys Jones (toim.) 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartsch, R. 1987. *Norms of language: Theoretical and practical aspects*. London: Longman.
- Bratt Paulston, C. & D. Peckham (toim.) 1998. *Linguistic minorities in central and eastern Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bugarski, R. 1992. Language situation and general policy. Teoksessa R. Bugarski & C. Hawkesworth (toim.), *Language planning in Yugoslavia*. Columbus, Ohio: Slavica.
- Cenoz, J. & F. Genesee (toim.) 1998. *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chelimsky, E. & W.R. Shadish (toim.) 1997. *Evaluation for the 21st century*. Thousand Oaks: Sage.
- Cloonan, J. D. & J.M. Strine 1991. Federalism and the development of language policy: Preliminary investigations, *Language Problems and Language Planning* 15, 268–281.
- Cobarrubias, J. 1983. Language planning: The state of the art. Teoksessa J. Cobarrubias & J.A. Fishman (toim.), *Progress in language planning: International perspectives*, Berlin: Mouton de Gruyter, 3–26.
- *Cooper, R. L. 1989. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Dale, R. 1998. *Evaluation frameworks for development programmes and projects*. New Delhi: Sage.
- Das Gupta, J. 1973. Language planning and public policy: Analytical outline of the policy process related to language planning in India. Teoksessa R. Shuy (toim.), *Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 157–165.
- Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö* 1991: 6.
- Fasold, R. 1987. *The sociolinguistics of society. Introduction to sociolinguistics* 1. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. 1966. National sociolinguistic profile formulas. Teoksessa W. Bright (toim.), *Sociolinguistics*, The Hague: Mouton, 309–315.
- Ferguson, C. 1971. *Language structure and language use*. Essays by Charles A. Ferguson (toim. A.S. Dil). Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Fishman, J. A. 1971. The impact of nationalism on language planning. Teoksessa Rubin & Jernudd (toim.) 1971, 3–20.
- Fishman, J. (toim.) 1974. *Advances in language planning*. The Hague: Mouton.

- Garvin, P. L. 1973. Some comments on language planning. Teoksessa Rubin & Shuy (toim.) 1973, 24–33.
- Haugen, E. 1966. Linguistics and language planning. Teoksessa W. Bright (toim.), *Sociolinguistics*, The Hague: Mouton, 50–71.
- Haugen, E. 1972. *The ecology of language: Essays* (toim. A.S. Dil). Stanford, CA: Stanford University Press.
- *Haugen, E. 1983. *The implementation of corpus planning: Theory and practice*. Teoksessa Cobarrubias & Fishman (toim.) 1983, 269–289.
- Hornberger, N. 1994. Literacy and language planning. Teoksessa D. Barton (toim.), *Sustaining local literacies*, Clevedon: Multilingual Matters, 75–86.
- House, E.R. 1980. *Evaluating with validity*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- House, E. R. 1995. Arvioinnin futuurin perfekti. Teoksessa S. Takala (toim.), *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*, Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 23–32.
- *House, E. R & K.R. Howe 1999. *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Ikola, O. 1990. *Kielen elämää ja käyttöä*. Porvoo: WSOY.
- Ingram, D. E. 1989. Language-in-education planning. *Annual Review of Applied Linguistics* 10, 53–78.
- Jedlička, A. 1982. Theorie der Literatursprache. Teoksessa *Grundlagen der Sprachkultur 2, Beiträge der Prager Linguistik zur Sprachtheorie und Sprachpflege*, Berlin: Akademie-Verlag, 40–91.
- Jernudd, B. H. 1973. Language planning as a type of language treatment. Teoksessa Rubin & Shuy (toim.) 1973, 11–23.
- Kaplan, R.B. 1993/1994. Language policy and planning: Fundamental issues, *Annual Review of Applied Linguistics* 14, 3–19.
- *Kaplan, R. B. & R. C. Baldauf, Jr. 1997. *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Kennedy, C. (toim.) 1984. *Language planning and language education*. London: Allen & Unwin.
- Kloss, H. 1940. *Das Volksgruppenrecht in den Vereinigten Staaten von Amerika* 1. Essen: Essener Verlagsanstalt.
- Kloss, H. 1966. Types of multilingual communities: a discussion of ten variables, *Sociological Inquiry* 36, 2, 7–17.
- Kloss, H. 1969. *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- *Lambert, R.D. (toim.) 1994. *Language planning around the world: Contexts and systemic change*. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Laukkanen, R. 1994. *Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Laukkanen, R. 1998. *Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- McKay, S. L. & N.H. Hornberger (toim.) 1996. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nahir, M. 1977. The five aspects of language planning: A classification, *Language Problems and Language Planning* 1, 107–122.
- Nahir, M. 1984. Language planning goals: A classification, *Language Problems and Language Planning* 8, 294–327.
- Neustupný, J. 1970. Basic types of treatment of language problems, *Linguistic Communications* 1, 77–98.
- Nikki, M.-L. 1992. *The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 87. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nikki, M.-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 23–45.
- Numminen, J. & R. Piri 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 7–21.
- Patton, M.Q. 1997. *Utilization-focused evaluation*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Pfeiffer, W. 1982. Policy, methodology and efficiency of foreign language teaching, *Glottodidactica* 15, 105–109.
- Piri, R. 1999. Kieliohjelmaliittinen suunnittelu ja päätöksenteko osana yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa. Liseniaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rist, R.C. (toim.) 1995. *Policy evaluation: Linking theory to practice*. Aldershot: Elgar.
- *Rubin, J. & B. H. Jernudd (toim.) 1971. *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- *Rubin, J. & R. Shuy (toim.) 1973. *Language planning: Current issues and research*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Ruiz, R. 1984. Orientations in language planning, *The Journal for the National Association for Bilingual Education* 8, 2, 15–34.
- *Sajavaara, K., R.D. Lambert, S. Takala & C.A. Morfit (toim.). 1993. *National foreign language planning: Practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Sajavaara, P. 2000. Kielenohjailu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 67–106.
- *Scheerens, J. & R. Bosker 1997. *The foundations of educational effectiveness*. Kidlington: Elsevier/Pergamon.
- *Schiffman, H. E. 1996. *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.
- Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation, *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation* 1, 39–83.
- Shadish Jr., W. R., T. D. Cook & L. C. Leviton (toim.) 1991. *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park: Sage.
- Spolsky, B. 1998. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- *Spolsky, B. & E. Shohamy 1999. *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Stewart, W. A. 1972. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. Teoksessa J. Fishman (toim.), *Readings in the sociology of language*, The Hague: Mouton, 531–545.
- Stufflebeam, D. K., W.J. Foley, W.J. Gebhart, E. Guba, R.L. Hammond, H.O. Merriman, & M. Provus 1971. *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock.
- *Stufflebeam, D. L. 1975. *The CIPP model of evaluation*. Kalamazoo, Mich.: Western Michigan University.
- Takala, S. 1978. *Näkökohtia valtakunnallisesta kielenopetushankkeesta*. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B 3.
- Takala, S. 1979. *Kielisuunnittelun kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Takala, S. 1993. Language policy and language teaching policy in Finland. Teoksessa Sajavaara ym. (toim.) 1993, 54–71.
- *Takala, S. & K. Sajavaara (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tauli, V. 1938. *Õigekeelsuse ja keelekorralduse põhimõtted ja meetodid*. Tartu.
- Tauli, V. 1968. *Keelekorralduse alused*. Eesti Teadusliku Seltsi Rootsis väljaanne 4. Uppsala: Vaba Eesti.
- *Tauli, V. 1968. *Introduction to a theory of language planning*. Acta universitatis Upsaliensis. Studia Philologiae Scandinaviae Upsaliensia 6. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Thompson, J. D & J.D. Tuden 1959. Strategies, structures and processes of organizational decisions. Teoksessa J.D.Thompson (toim.), *Comparative studies in administration*, Pittsburg: University of Pittsburg Press, 182–215.
- Williams, G. 1992. *Sociolinguistics: A sociological critique*. London: Routledge.
- *Wodak, R. & D. Corson (toim.) 1997. *Encyclopedia of language planning and education 1. Language policy and political issues in education*. Dordrecht: Kluwer.
- Aiheesta enemmän**
- Bamgbose, A. 1989. Issues for a model of language planning, *Language Problems and Language Planning* 13, 24–34.
- Baldauf Jr., R.C. 1990. Language planning: Corpus planning, *Annual Review of Applied Linguistics* 10, 3–12.
- Kloss, H. 1977. *The American bilingual tradition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Sajavaara, A. 2000. *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Spolsky, B. (toim.) 1999. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- Takala, S. 1998. Language teaching policy effects: A case study of Finland, *Festschrift for Kari Sajavaara on his sixtieth birthday*, *Studia Anglica Posnaniensis* 33, 421–430.
- Takala, S. & K. Sajavaara 1998. Kielikoulutuksen tuloksellisuuskeskustelun vaiheita. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 187–193.

Takala, S., A. Sajavaara & K. Sajavaara 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa R. Raivola (toim.), *Vaikuttavuutta koulutukseen*, Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000, Helsinki. Edita, 195–230.

HAKEMISTO

- AFinLA 23
aikuisopetus 180, 209
AILA 22
aineisto 92, 99, 103
aineiston analyysi 103
ammattillinen koulutus 163, 192
ammattikorkeakoulut 164
arviointi 252
autonomisuus 14, 55
- Corder, S. Pitt 22
- deskriptivismi 132
dialektisuus 60
dialogismi 59
diskurssianalyysi 44
- eklektisyys 17
Engels, Paul 22
Enkvist, Nils Erik 24, 48
epistemologinen 74, 124
etiikka 86
etnografia 97
Euroopan unioni 166
- filologia 17, 20
funktionalismi 131
- generatiivinen kielioppi 21, 130
- Hakulinen, Auli 48
havainnot 102
- ideologia 81
- kaksikielisyys 42
Kaplan, Robert 33, 54
Karlsson, Fred 48
keskusteluanalyysi 51, 62
kielenhuolto 243
kielenohjailu 239, 243
kielenoppiminen 42, 80, 82, 162, 167, 181
kielikeskukset 199
kielikoulut 220
kielikoulutus 155, 174
kielikoulutuspolitiikka 249
kielikoulutus suunnittelu 249
kielipolitiikka 231, 235, 239, 244, 261
kielisuunnittelu 52, 231, 235, 259
kielitaito 167, 184
kielitaitovaranto 165
kielittiede 14, 36, 54, 127, 134
kielitalanne 240
kielitutkinnot 159
kielivaranto 226
kieliyhteisötyypit 246
kirjakieliteoria 244
kodifiointi 243
kognitiivinen 139
kokeellinen tutkimus 89
kommunikatiivinen kompetenssi 172
konekääntäminen 130
konstruktivismi 81
kontrastiivinen kielentutkimus 15, 42, 130
koodaus 91
Korkeakoulujen kielikeskus 25
korkeakoulut 179, 196
korpuksen suunnittelu 240
koulusaavutukset 182
kriittinen diskurssianalyysi 44, 80
kriittinen teoria 79
kvalitatiivinen tutkimus 84, 96, 107
kvantitatiivinen tutkimus 84, 87, 107
käännöskorpus 146
käännösprosessi 140
käännössuomi 149
käännöstraditio 128
käännösvastaavuus 128
kääntäminen 123

- kääntämisen teoria 123, 125, 136
kääntämisen produkti 123
- Langnet 26
Laurén, Christer 48
Lehtonen, Jaakko 24, 48
leksikografia 149
- malli 243
mallin omaksuminen 240
metodi 72, 74
mittari 90
monitieteisyys 16, 73
monologismi 59
muuttajat 90
- Nickel, Gerhard 22
normi 242, 243
- ontologinen 74, 124
operatiivinen suunnittelu 234
- paradigma 74, 77, 83, 113
peruskoulu 178
poliittisuus 81, 86
positivismi 76
postpositivismi 78
pragmatiikka 62
prototyypit 135
pseudokäännös 134
psykolingvistiikka 15, 43, 129
- raportointi 106
Ringbom, Håkan 48
- Sajavaara, Kari 26, 48
Schröder, Hartmut 25
skopos-teoria 132
sosiolingvistiikka 15, 43
soveltava kielentutkimus 13, 70, 114
soveltava kielitiede 13, 19, 27, 31, 35,
49
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
26
standardointi 239
statuksen suunnittelu 240
- strateginen suunnittelu 234
struktuurismi 21, 127
- tarvetutkimukset 159
taustaoletukset 74
teleologinen 74
tiedonhankinta 71
tieteellisyys 18, 68
tieteidenvälisyys 16, 43
tilastollinen analyysi 93
triangulaatio 73
tulosten tulkinta 94
tutkimuksen arviointi 109
tutkimusasetelma 121
tutkimushypoteesi 88, 125
tutkimuskohde 98
typologia 244
- universaalihypoteesi 147
Uusfilologinen Yhdistys 23
- vieraskielinen opetus 163, 200
virallinen kieli 241
virkakieli 241
virkamiesten kielitaito 218, 219
- Wiik, Kalevi 48
- yleinen kielitiede 14, 31, 48
Yleiset kielitutkinnot 193, 212, 221
ylioppilastutkinto 188
- ääneenajattelu 140

KIRJOITTAJAT

- Helena Halmari* Associate Professor
Department of English
Sam Houston State University
Huntsville, Texas
- Ari Huhta* tutkija
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
- Arja Piirainen-Marsh* soveltavan kielitieteen dosentti
Suomen Akatemian nuorempi tutkija
Jyväskylän yliopisto
- Paula Sajavaara* fil. lis.
Suomen kielen lehtori
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
- Kari Sajavaara* soveltavan kielentutkimuksen professori
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
- Sauli Takala* tutkimusprofessori
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
- Sonja Tirkkonen-Condit* Kielitieteen ja kääntämisen professori
Savonlinnan kansainvälisen viestinnän laitos
Joensuun yliopisto
- Jan-Ola Östman* englantilaisen filologian professori
Helsingin yliopisto

Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä

Sarjassa aiemmin ilmestyneet:

- *Kielenoppimisen kysymyksiä*
Toim. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh
ISBN 951-39-0621-3, 312 s., 1999
- *Kieli, diskurssi & yhteisö*
Toim. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh
ISBN 951-39-0664-7, 385 s., 2000