

Kielenoppimisen kysymyksiä

Kielenoppimisen kysymyksiä

toimittaneet

Kari Sajavaara

Arja Piirainen-Marsh

Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
Jyväskylä 1999

Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä

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.jyu.fi/tdk/kkkk>

e-mail: toimisto@kkkk.jyu.fi

taitto ja kansi Sinikka Lampinen

Jyväskylän yliopistopaino

Kannet ER-paino Ky

1999

ISBN 951-39-0621-3(nid.), ISBN 978-951-39-5990-6 (PDF)

ISSN 1457-1269

SISÄLTÖ

Alkusanat	7
Hannele Dufva Kieli, mieli ja konteksti: Psykolingvistiksesta tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan	11
<i>Paula Kalaja</i> Kieli ja asenteet	45
<i>Kari Sajavaara</i> Toisen kielen oppiminen	73
<i>Kari Sajavaara</i> Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi	103
<i>Jorma Toivainen</i> Äidinkielen omaksuminen	129
<i>Maisa Martin</i> Suomi toisena ja vieraana kielenä	157
<i>Ari Huhta & Sauli Takala</i> Kielitaidon arviointi	179
<i>Heini-Marja Järvinen, Tarja Nikula & David Marsh</i> Vieraskielinen opetus	229
<i>Anne Pitkänen-Huhta</i> Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus	259
<i>Matti Leiwo</i> Puheterapia ja soveltava kielitiede	289
Hakemisto	310

ALKUSANAT

Erilaiset kielenoppimisen kysymykset ovat keskeinen osa soveltavaa kielitiedettä. Kun soveltava kielitiede alkoi kehittyä omana tutkimuksen alueenaan 1940-luvulta alkaen, kielenopetus oli oikeastaan ainoa ala, joka tuon nimikkeen alle sijoitettiin. Kielenoppimisen kysymykset ohittivat opetuksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena 1970-luvun kuluessa. Tämän kirjan artikkeleissa luodaan katsaus kielenoppimisen tutkimuksen monitahoisiin ongelmiin. Vaikka kielenopetusta ei erikseen käsitellä, myös monet opetusta koskevat kysymykset nousevat artikkeleiden pohdiskeluissa esille.

Hannele Dufva laajentaa kielen tarkastelun perinteisestä psykolingvistikseen näkökulmasta dialogiseen kielen psykologiaan. Dufvalle kieli on työkalu, jota ihminen käyttää erilaisiin tarkoituksiin: maailman hahmottamiseen, ajattelemiseen, keskusteluun, uuden oppimiseen, hauskan pitämiseen, asioiden järjestämiseen. Perinteinen “monologinen” kielen ja mielen tutkimus tarkastelee ihmismieltä aivojen ominaisuutena irrallaan muusta ihmisestä ja ihmisen toiminnoista sekä hänen ympäristöstään. Dialogisen ajattelutavan mukaisesti taas ihmismieli ja psyykinen toiminta ovat riippuvaisia myös siitä, mitä tapahtuu ihmisruumiissa ja ympäristössä. Kehittyvä- ja haasteellisena tutkimuksen kohteena kirjoittaja nostaa esiin kielellisen tietoisuuden, jonka yhteydet kielen ja mielen ongelmiin ovat paljolti vielä selvittämättä.

Paula Kalaja käsittelee kieliaseiteita tutkimuksen kohteena. Näihin asti tutkimuksessa on pitäydytty lähinnä mentalistiseen asenteiden tarkasteluun, jolloin asenteet määritellään ihmisten sisäiseksi tilaksi: kielet ja niiden puhujat herättävät ihmisissä erilaisia ajatuksia ja tunteita ja saavat heidät toimimaan niiden vaikutuksesta jollakin tietyllä tavalla. Kuvattuaan kieliassenetutkimuksissa käytettyjä menetelmiä ja sovelluksia, kirjoittaja esittää vaihtoehdoksi sosiaalikonstruktivistiseen ajatteluun perustuvan mallin, jossa asenteita tarkastellaan arkipäivän kielellisenä toimintana tai diskursiivikäytteinä vuorovaikutustilanteissa.

Kari Sajavaara käsittelee lyhyesti sekä kontrastiivisen tutkimuksen että virheanalyysin yleisiä periaatteita ja hakee vastausta siihen, miksi kontrastiivinen tutkimus ei ole kyennyt vastaamaan kielenopetuksen tarpeisiin. Pääasiallinen selitys löytyy siitä, että kontrastiivinen tutkimus on useimmiten ollut teoreettista kielen struktuurien rinnastamista, vaikka tavoitteena on ollut käytännön palveleminen. Kieltenvälisen vertailun tuloksellisuutta voitaisiin opetuksen kannalta parantaa vahvistamalla tutkimuksen psykologivivistista perustaa ja ottamalla paremmin huomioon kielenoppimisen perusasetelma. Silloin kontrastiivisuus ei enää olekaan kielen rakenteissa, vaan kielenoppijan suhteessa sekä äidinkielen että uuteen kieleen.

Toisen artikkelinsa aluksi *Kari Sajavaara* vertaa toisen kielen oppimista äidinkielen oppimiseen. Ihmiset oppivat äidinkieltään vuorovaikutuksessa lähiympäristössään toimivien ihmisten kanssa samanaikaisesti kun he sosiaalistuvat ja kulttuuristuvat. Toinen kieli tai toiset kielet omaksutaan samalla tavalla – jopa samanaikaisesti äidinkielen kanssa – jos oppija osallistuu merkitykselliseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa kyseisillä kielillä. Kielen oppimiseen on aina vaikuttamassa runsaasti muitakin tekijöitä kuin kielellisiä. Erilaiset myötävaikuttavat tekijät esiintyvät erilaisissa suhteissa erilaisissa ympäristöissä, ja siksi oppimisen tuloksissa on huomattavia eroja. Toisen kielen oppimisen teorit esittävät eri näkemyksiä oppimisen perusteista: toisten mukaan oppiminen perustuu ihmisessä luonnostaan olevaan kieliopin perusrakenteeseen, kun taas toiset korostavat ympäristön vaikutusta ja ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Jorma Toivainen puolestaan selvittää äidinkielen oppimisen peruskysymyksiä laajaan suomen kielen oppimisen empiiriseen keskusteluaineistoon tukeutuen. Toivainen osoittaa, kuinka lapsi jo varhain alkaa opettamatta ymmärtää äidinkieltään, koska kieli alkaa palvella viestintää. Suomen kielen rikkaan morfologian idut näkyvät lapsen kielessä jo varhain. Lapsen kielen kuvaamiseen tarvitaan oma erityinen menettelytapansa, koska aikuiskielen mallien mukaan toimiminen voi osoittautua harhaanjohtavaksi.

Suomen kielen oppiminen toisena ja vieraana kielenä on *Maisa Martinin* aiheena. Suomen oppimisesta saatua tietoa voidaan käyttää tukemaan yleisempiä kielenoppimisesta syntyviä teorioita. Martin pohtii myös oppimistutkimuksen suhdetta pedagogiikkaan ja asettaa kyseenalaisiksi monet kielitieteellisin perustein tehdyt kuvaukset, koska niiden kohteet saattavat olla kaukana kielen todellisesta käytöstä. Kiinnostavia ovat myös vaihtelun vaikutukset kielenoppimisessä. Puhe ja kirjoitus ovat suomessa melko tavalla erilaiset, ja sosiaaliset ja alueelliset eroavuudet ovat myös melkoisia. Vaikka yleensä oletetaan, että puheen ja luetun ymmärtäminen olisivat helpompia kuin puhuminen ja kirjoittaminen, näin ei suomen kielen osalta välttämättä ole asianlaita.

Yksityiskohtaisessa kielitaidon arviointia koskevassa katsauksessaan *Ari Huhta* ja *Sauli Takala* tarkastelevat aluksi kielitaidon arvioinnin kohdetta, joka on muuttunut sitä mukaa kuin käsitys kielitaidon luonteesta on kehittynyt. Artikkelin käsittelee monipuolisesti ja kattavasti kielitaidon arvioinnin tarkoituksia ja tehtäviä sekä pohtii arvioinnin laatuun ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Arviointiin kohdistuvan tutkimuksen haasteena on tuottaa ajankohdasta ja sovellettavissa olevaa tietoa arvioinnin laadun ja menetelmien kehittämiseksi.

Ihmisiä on opetettu muulla kuin äidinkielellään kautta aikojen. Suomessa vieraskielinen opetus on viime vuosina lisääntynyt niin voimakkaasti koulutuksen eri tasoilla, että opetusviranomaiset ovat katsoneet aiheelliseksi puuttua eräisiin siihen liittyviin ilmiöihin. *Heini-Marja Järvinen*, *Tarja Nikula* ja *David Marsh* esittelevät vieraalla kielellä opettamisen käsitteistöä ja erilaisia toteutustapoja. Kirjoittajat nostavat esiin useita lisäselvitystä ja tutkimusta vaativia asioita, kuten opetusmenetelmien kehittämisen ja vieraskielisen opetuksen vaikutukset sisältöjen oppimiseen sekä kielitaitoon. Erityisesti äidinkielen taitojen pelätään kärsivän, mutta ainakaan tehdyissä tutkimuksissa tätä ei ole havaittu.

Vieraalla kielellä lukemisella on huomattava merkitys koulutuksessa, ja siksi sen tarkastelu on kasvanut omaksi tutkimusalakseen. Artikkelinsa aluksi *Anne Pitkänen-Huhta* huomauttaa kuitenkin

painokkaasti, ettei äidinkielellä lukemista ja vieraalla kielellä lukemista voi erottaa kovin jyrkästi toisistaan. Itse asiassa eräs vilkkaasti esillä ollut tutkimuksen suunta on pyrkinyt vertaamaan äidinkielellä ja vieraalla kielellä lukemisen prosesseja. Aikaisemmille lukemisen tutkimuksen suuntauksille on ollut ominaista lukemisen mallintaminen. Kun lukemista on ruvettu tarkastelemaan sosiaalisesta näkökulmasta, on alettu ottaa huomioon kaikki yhteiskunnassa tapahtuva tekstiin liittyvä toiminta. Kirjoittaja pohtii eri tutkimussuuntausten vaikutuksia opetukseen.

Matti Leiwo tarkastelee kielen oppimisen ja osaamisen ongelmia sekä niiden terapiaa suhteessa soveltavaan kielitieteeseen. Myös tämän alan tutkimuksessa on siirrytty pois ahtaasta kielikoodin tarkastelusta vuorovaikutuksellisuuden ja sosiaalisuuden huomioon ottamiseen. Leiwo käsittelee puhepatologioita ja puheterapiaa kielen ja viestinnän opetuksen näkökulmasta. Hän esittelee ensin konkreettisten esimerkkien avulla erilaisia kielen ja puheen häiriötiloja (kielen kehityksen häiriöt, afasiat) ja siirtyy sitten pohtimaan kommunikatiivisen puheterapian mahdollisuuksia.

Tämä kirja ei olisi syntynyt ilman sen tuottamiseen osallistuneita kirjoittajia. Kiitämme heitä siitä, että he ovat jaksaneet odottaa teoksen valmistumista, ja toivomme, että teoksen ilmestyminen monen viiveen jälkeen palkitsee sen tekemiseen osallistuneita. Erityisen kiitoksen ansaitsee Sinikka Lampinen, joka on ollut mukana artikkelien toimittamisessa ja muokkaamisessa yhtenäiseen asuun.

Jyväskylässä marraskuussa 1999

K.S.

A. P.-M.

Huom. Artikkeleiden kirjallisuusluettelon jälkeen on luettelo teoksista, joissa on lisätietoja käsitellystä aiheesta. Lisäksi kirjallisuusluetteloihin on merkitty tähdellä teokset, joita suositellaan myös luettavaksi, jos aiheesta halutaan lisätietoja.

*KIELI, MIELI JA KONTEKSTI:
PSYKOLINGVISTISESTA TUTKIMUKSESTA
DIALOGISEEN KIELEN PSYKOLOGIAAN*

Hannele Dufva

Jokainen meistä käyttää kieltä monella tapaa ja moniin tarkoituksiin päivittäin. Kieli on keskeinen työkalu, jonka avulla hahmotetaan maailmaa, ajatellaan omia ajatuksia, jutellaan lajitovereiden kanssa, opitaan uusia asioita, ratkaistaan ristisanatehtäviä, kirjoitetaan muis-tilappuja tai pidetään hauskaa. Osan näistä kielellisistä toiminnoista voi kuulla tai nähdä. Paljon tapahtuu kuitenkin kaikilta ulkopuolisilta havainnoijilta piilossa, ihmismielen kätköissä. Psykolingvistinen tutkimus yrittää kartoittaa tätä jokaiselle tuttua, mutta silti vaikeasti analysoitavaa ja tutkittavaa mielen maisemaa.

Miten pikkulapsi oikeastaan oppii äidinkieltänsä, vaikka hän ei osallistu yhdellekään kielioppitunnille? Millä tavoin aikuinen ihminen on säilönyt muistiinsa äidinkieltänsä sanavaraston, joka voi käsittää kymmeniä tuhansia sanoja? Miten hitaaksi ja kankeakieliseksi väitetty suomalainenkin pystyy tuottamaan puhetta yli 100 sanan minuuttivauhdilla? Miten ihmiset oppivat äidinkieltänsä lisäksi vieraita kieliä? Ovatko erilaisissa tilanteissa tarvittavat kielelliset tiedot ja taidot erilaisia? Ovatko eri ihmisryhmät erilaisia kielen-

käyttäjänä? Nämä ovat muutamia psykolingvistisen tutkimuksen kysymyksiä, joita on pohdittu ja pohditaan edelleen.

1 KIELEN JA MIELEN TIETEET: HISTORIAA

Tieteenaloilla on oma elämänkaarensa: ne syntyvät tietyissä yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa olosuhteissa, kukoistavat aikansa ja toisinaan ehkä kuolevatkin. Usein jonkin tieteenalan kuolema on vain näennäinen: tutkimuksen kohteena olevia ongelmia pohditaan edelleen erilaisten sisar- tai tytärtieteiden parissa. Psykolingvistiikka on tämännimisenä nuori tieteenala, jonka juuret ulottuvat vain toisen maailmansodan jälkeisiin vuosiin. Kuten jo nimikin kertoo, sen vanhempina voidaan pitää kielitiedettä ja psykologiaa. Erityisesti sana johdattelee ajattelemaan pohjoisamerikkalaisen kielentutkimuksen ja psykologian traditiota. Ihmisen kielen ja mielen välistä suhdetta on tietenkin tutkittu jo kauan ennen tätä. Silloin tieteenalaa on vain kutsuttu filosofiaksi, retoriikaksi tai psykologiaksi. Jo ennen ajanlaskumme alkua Aristoteles (k. 322 eKr) pohdiskeli teoksessaan *De Interpretatione* mielen ja kielen suhteita.

Kielitiede, toinen psykolingvistiikan emotieteistä, ei ole sekään kovin vanha tieteenala. Sen katsotaan syntyneen itsenäisenä tieteenä 1800-luvulla. Silloin tutkimuksessa keskityttiin pääosin kielten ja kansojen historiaan ja niiden keskinäisen sukulaisuuden tutkimukseen. Kuitenkin Wilhelm von Humboldtia (1767–1835), jota pidetään usein yleisen kielitieteen perustajana, voi pitää myös eräänä ensimmäisistä psykologisen kielitieteen edustajista. Eräs hänen peruskäsitteistään oli juuri kielen sisäinen muoto (*innere Form*). Ajan hengen mukaan hän kuitenkin näyttää tarkastelleen kielen psykologiaa enemmänkin kansakunnan yhteisen mentaliteetin heijastajana kuin yksilön toiminnan kautta. Hänen mukaansa kukin kieli (esimerkiksi suomi) paljastaa tietynlaisen maailmankatsomuk-

sen (*Weltanschauung*). Kielipsykologista tutkimusta tehtiin jonkin verran koko vuosisadan ajan myöskin psykologian piirissä.

Tultaessa 1920-luvulle kielitieteellis-psykologisessa tutkimuksessa alkoi jääkausi. Johtavaksi psykologiseksi koulukunnaksi muodostuva behaviorismi ajatteli, että tutkimuksen tuli kohdistua vain ulkoisesti havaittavissa olevien käyttäytymismuotojen tarkasteluun. Behavioristien mukaan ainoastaan nämä olivat luotettavasti kontrolloitavissa ja mitattavissa. Sen sijaan ihmisen mielen ominaisuuksien teoreettinen pohdiskelu nähtiin epätieteellisenä spekulointina ja ajanhukkana. Kielitieteessä taas vallalle oli pääsemässä sveitsiläisen Ferdinand de Saussuren (1857–1913) ajatusten pohjalta kehittynyt kielitieteellinen strukturalismi. Suuntaus tarkasteli kieltä ensi sijassa muotona, ja siksi tutkimuksessakin keskityttiin pääasiasa kielen rakenteellisten ominaisuuksien analysoimiseen. Yhdysvalloissa behavioristipsykologien ajatukset saivat erityistä vastakaikua kielitieteilijä Leonard Bloomfieldin (1887–1949) ajattelussa. Hänen mukaansa kielitieteen oli pyrittävä metodiseen eksaktiuteen ja objektiivisuuteen. Nämä kriteerit voitiin saavuttaa vain, jos keskityttiin ensisijaisesti kielen rakenteiden tarkasteluun ja rakenteellisten (esim. morfologisten) säännönmukaisuuksien havainnointiin. Psykologisiin ominaisuuksiin, joihin kuuluivat esimerkiksi merkitykset, saattoi päästä käsiksi vasta kun rakenteellinen analyysi oli loppuun suoritettu. Yleinen suuntaus oli siis *antimentalistinen*, eikä ihmisen mielen ja kielen suhteita käytännössä juuri tutkittu.

Epäluuloinen suhde ihmismielen tutkimukseen oli tyypillistä pohjoisamerikkalaiselle perinteelle. Sen sijaan Euroopassa, esimerkiksi ranskalaisessa ja saksalaisessa lingvistiikassa ja psykologiassa, kielen ja mielen suhteita tutkittiin. Tänä aikana syntyi esimerkiksi lasten kielen tutkimus, jonka vaikutusvaltaisimpia edustajia olivat sveitsiläinen psykologi Jean Piaget ja alunperin venäläinen, Euroopasta Yhdysvaltoihin siirtynyt Roman Jakobson. Venäläinen (neuvostoliittolainen) psykologivistinen tutkimus oli myös varsin voimakasta. Lev Vygotsky (1896–1934) korosti ihmisen psyykkisen

toiminnan tiivistä yhteyttä sosiaaliseen kontekstiin (ks. esim. Vygotski 1982). Hänen ajatuksensa esimerkiksi kielen ja ajattelun suhteesta tai lapsen kielen oppimisprosessista eivät ole menettäneet ajankohtaisuuttaan, vaan kokevat parhaillaan jopa renessanssia läntisen kielentutkimuksen ja psykologian parissa (ks. esim. www-sivu The Virtual Faculty/The Vygotsky Project osoitteessa <http://www.massey.ac.nz/~Alock/virtual>).

Vihdoin 1940-luvun lopulla alkoi myös angloamerikkalaisessa tieteen maailmassa esiintyä voimakasta kritiikkiä silloisia psykologian ja kielitieteen valtavirtasuuntauksia – behaviorismia ja strukturalismia – kohtaan. Katset kääntyivät takaisin ihmismieleen. Kielitieteen pääuomaksi muotoutui nuoren kielitieteilijän Noam Chomskyn lanseeraama generatiivinen kieliteoria eli transformaatiokielioppi. Chomsky itse julistautui edellisen lingvistikupolven vihaamaksi mentalistiksi: hänelle oli erityisen keskeistä kuvata kielen olomuotoa ihmismielessä. Erääksi Chomskyn ohjelmajulistikseksi muotoutui hänen ankara kritiikkinsä behavioristipsykologi F. Skinnerin vuonna 1957 julkaisemasta lapsen kielen oppimista käsittelevästä teoksesta *Verbal behaviour*. Myös psykologia alkoi suuntautua yhä enenevässä määrin anti-behavioristiseen, kognitiivisen psykologian suuntaan. Nykyaikaisen psykolingvistiikan syntymääjankohtana voitaisiin kenties pitää vuoden 1956 syyskuuta. Silloin pidettiin Massachusetts Institute of Technologyssa informaatioteorian symposiumi, jossa ajatuksiaan esittelivät mm. psykologi George Miller ja Noam Chomsky (ks. Gardner 1987). Kummankin ajatukset ovat vaikuttaneet merkittävästi alan tutkimukseen.

Kielitieteilijät ja psykologit ryhtyivät nyt yhteistyössä selvittämään edellisten vuosikymmenten laiminlyöntejä: miten ihmisen kielellinen kognitiivinen toiminta oli kuvattavissa. Aseena olivat teoreettinen mallintaminen ja näiden mallien kokeellinen testaaminen. Kun edeltävä sukupolvi oli analysoinut konkreettista kielenkäyttöä ja etsinyt siinä ilmeneviä säännönmukaisuuksia, ryhtyivät uuden aallon tutkijat laatimaan teorioita ihmismielen rakenteesta.

Alasta tuli siis leimallisesti teoreettislähtöinen. Teoriasta huolehtivat ne kielitieteilijät ja psykologit, jotka laativat periaatteellisia malleja ihmisen mielestä ja kielestä. Empiirisen tutkimuksen, johon psykolingvistiikkakin lukeutuu, päätavoitteena oli tarkastella teorian paikkansapitävyyttä.

Entä sitten nykypsykologivisti? Suuri osa nykyään tapahtuvasta tutkimuksesta liikkuu paljolti eri tieteiden rajamaastossa. Mieli ja kieli kun ovat kiinnostavia kohteita monen alan tutkijoille. Ihmisen mielen ja kielen suhteita ovat joltain näkökannalta olleet kartoittamassa niin teoreettisen (autonomisen) kielitieteen edustajat kuin filosofit, sosiaalipsykologit, sosiolingvistit, pragmaatikot, viestinnän tutkijat, tekoälytutkijat, hermoverkkojen tutkijat, neurotieteiden edustajat, biologit, etologit kuin paleolingvistitkin. Näiden tieteidenalojen edustajat tuskin kutsuisivat tutkimusaluettaan psykolingvistiikaksi. Ehkä ensi vuosituhanella psykolingvistiikka onkin taas uudennimistä tiedettä – tai tieteitä.

2 TOTUUKSIA VAI TARINOITA? TIETEENPARADIGMAT JA PSYKOLINGVISTINEN TUTKIMUS

Vaikka psykolingvistiseksi luokiteltavaa tutkimusta on tehty ja tehdään paljon, tietoa ihmismielestä on monestakin syystä pidettävä paljolti epävarmana. Ensinnäkin voi suhtautua hiukan varauksellisesti jo siihen, pystyykö ihminen milloinkaan kartoittamaan täydellisesti oman mielensä *terra incognitan*. Suoraa ikkunaa ihmismielen ei ole olemassa, eikä mielen liikkeitä ole ollenkaan helppo mitata. Edelleen tieteellinen tieto on sidoksissa taustateorioihinsa, joten ihmisen käsitykset oman mielensä ominaisuuksista kuvastavat myös suuressa määrin käytettyä näkökulmaa ja sen perusoletuksia. Se, mikä näytti todelta muutama vuosikymmen sitten, saattaa tänään tuntua kovin epätäydelliseltä – tai jopa väärältä. Seuraavassa tarkas-

telen kahta suurta linjaa, jotka voidaan erottaa ihmisen kielen ja mielen tutkimuksessa. Ne ovat monologinen ja dialoginen tarkastelutapa. Monologiseksi kutsun tässä sellaista ajattelutapaa, jossa ihmisen mieli määritellään aivojen ominaisuudeksi, ja sitä tarkastellaan irrallaan kehon ja ympäristön toiminnoista. Dialoginen ajattelutapa taas tarkastelee mieltä ja psyykkistä toimintaa systeemisenä prosessina, joka syntyy paitsi aivojen myös kehon ja ympäristön toiminnassa.

3 MONOLOGINEN PSYYKE

Yksi suuri linja ihmismielen filosofiassa kulkee 1600-luvulta nykypäivään. Filosofi René Descartes (1596–1650) on ranskalainen ajattelija, joka on vaikuttanut erityisen vahvasti nykyiseen kielentutkimukseen.¹ Descartesia voidaan pitää sellaisen dualistisen ajattelun isänä, jossa maailma nähdään erilaisten kahtiajakojen ja rajojen maailmana. Hänen mukaansa esimerkiksi oli erotettava toisistaan aineelliset ja henkiset ilmiöt. Siten ihmisen mieltä saattoi tarkastella omana itsenäisenä ja autonomisena ilmiönään, joka sijaitsi ihmisen aivoissa ja jonka korkein elementti, tietoisuus, oli paikannettavissa käpyrauhaseen.

Nykyajan kuuluisin ja siteeratuin kielitieteilijä Noam Chomsky julistautui teoksessaan *Cartesian linguistics* (1966) Descartesin henkiseksi perilliseksi eli kartesiolaiseksi lingvistiksi. Vaikka Chomsky itse on todennut tutkivansa vain kielen teoriaa, hänen ajatuksensa ovat vaikuttaneet erittäin voimakkaasti nykypsykologingvistiikkaan, joka perustuu käytännössä täysin hänen kieltä koskeviin perusoletuksiinsa. Käydään siis läpi muutamia asioita, jotka ovat keskeisiä Chomskyn ja chomskylaisen psykologingvistiikan argumentoinnissa. Ensinnäkin Chomsky näkee kielen lähinnä ihmisen kyky-

¹ Suomentuksena on ilmestynyt ja taskupainoksena saatavilla esimerkiksi *Teoksia ja kirjoituksia* 1994 (Porvoo: WSOY).

nä muodostaa lauseita. Tämä ihmisen (generatiivinen) kyky rakentaa yhä uusia ja uusia lauseita nähdään lajimme synnynnäisenä ominaisuutena: vain ihminen on 'syntaktinen eläin' (ks. Lenneberg 1967). Eläimiltä tämä kielikyky puuttuu. Näin kieli nähdään ominaisuutena, joka on yhtäältä kaikille ihmisille yhteinen eli universaali, mutta toisaalta erottaa ihmisen jyrkästi muusta luomakunnasta eli on lajispesifinen. Tämä ajatus löytyy myös Descartesilta.

Dualistisia ovat myös monet muut nykyisen psykolingvistiikan perusoletukset. Eräs erittäin keskeinen piirre on ajatus siitä, että ihmisen mentaalisen toiminnan kuvauksessa kieli voidaan nähdä omana itsenäisenä alueenaan (ja/tai kykynä ja/tai toimintojen joukkona). Näin kieli erotetaan kategorisesti muista inhimillisistä ja kognitiivisista toiminnoista. Kieltä voisi siis kutsua *mentaaliseksi elimeksi* (ks. esim. Chomsky 1979: 36). Samalla tavoin kuin maksalla tai haimalla on omat fysiologiset tehtävänsä, kielielin huolehtii omasta psyykkisestä toimintakentästään. Yksi tämän chomskylaisen perusteetin uudelleenmuotoilu on Fodorin (1983) esittämä *modulaarisuushypoteesi*. Fodor näkee ihmisen mentaalisen kielen moduulina, joka on erikoistunut kielelliseen tietojenkäsittelyyn. Moduuleille tyypillistä on se, että ne ovat pitkälle erikoistuneita, automaattisia, nopeita, ei-tietoisia ja sisällölle sokeita tiedonkäsittelijöitä, joilla on hermostolliset vastineensa. Näin kielimoduuli eli 'kieleen erikoistunut tietokone' suorittaa komputaatioita, jotka ovat puhtaan muodollisia, eikä se siis 'tiedä mitä tekee'. Jo tämä osoittaa, että kielen merkitykseen ja käyttöön liittyvät aspektit on rajattu tällöin ei-modulaarisiksi, muuhun kognitioon kuuluviksi ilmiöiksi.

Dualistinen on myös jyrkkä raja, joka 1960-luvulta alkaen on vedetty ihmisen tiedon ja taidon, kielitieteen termein *kompetenssin* ja *performanssin*, välille. Teoreettinen (chomskylainen) kielitiede tutki ihmisen kielikykyä eli kompetenssia: sitä miten ihmisen kielellinen tieto rakentuu. Psykolingvistiikka taas pyrki kartoittamaan käytännön suoritustason eli performanssin ilmiöitä: sitä miten ihminen panee toimeen sisäistä kielellistä tietoaan. Psykolingvistiikka

oli tavallaan toissijainen tieteenala, vasallitiede: sen yhtenä päätehtävänä oli pyrkiä osoittamaan, että chomskylaisen kielitieteen teoria oli *psykologisesti* todellinen – esimerkiksi etsimällä sille ns. *ulkoista evidenssiä*. Eri keinoin pyrittiin siis löytämään konkreettista kielen aineistoa, joka puhuisi teorian puolesta. Tällaisina aineistoina käytettiin mm. lasten kieltä tai kielen lipsahduksia (ks. esim. Fromkin 1973).

Psykolingvistiikka omaksui peruskäsitteensä teoreettiselta kielitieteeltä. Keskeistä oli kuvata kieltä omana autonomisena alueenaan, joka jaettiin erilaisiin osakomponentteihin (esim. semantiikka, syntaksi, morfologia, fonologia) ja/tai jota tarkasteltiin näiden tasojen yksikköinä (esim. foneemit, morfeemit, tavut, leksikaaliset yksiköt jne). Mutta joitain ajatuksia omaksuttiin myös kognitiiviselta psykologialta, esimerkiksi peruskäsitys muistista tai käsitys psyykkisestä toiminnasta informaation prosessointina. Vaikka kielitieteen ja psykologian keskinäinen vuoropuhelu ei ole ollutkaan aina kovin aktiivista ja käytetty terminologia saattaa olla erilaista, tietyn tapaiset perusoletukset ovat yhteisiä. Yhteiseltä tuntuu esimerkiksi peruskäsitys tiedon (niin kielellisen kuin muunkin tiedon) mieleenpainamisesta ja sen käsittelystä. Mentaalisen tiedon oletetaan syntyvän siten, että ihminen abstrahoi tiettyjä ulkomaailman ilmiöitä muistiinsa tallentuviksi ja varastoituviksi pysyvälounteisiksi muistiedustumiksi ja käyttää tätä tietoa toiminnassaan. Ihmisen tiedosta puhutaan varsin staattisin ja esineellisin metaforin: mentaalinen tieto nähdään objekteina, joita voidaan säilöä ja hakea muistista tarvittaessa.

Keskeistä on tietenkin juuri mielen määritelmä. Kartesiolaiseen ajatteluun perustuvassa monologisessa perinteessä mielen tutkimus fokusoituu nimenomaan ihmisaivojen ominaisuuksien analysoimiseen. Ihmisen mielen ajatellaan ikään kuin sijaitsevan aivoissa: esimerkiksi nimenomaan aivojen kuorikerroksen eli cortexin alueella tai, vielä suppeammin rajaten, vasemmassa aivopuoliskossa. Mutta voiko mieli elää vain aivokuorella – vailla kehoa ja ulkoista

ympäristöään? Onko mielen toiminta kuvattavissa vain ja yksinomaan aivoissa tapahtuvana tiedonkäsittelynä?

Millainen kuva kielestä ja sen prosessoinnista olisi siis tyypillinen monologiselle psykolingvistiikalle? Ajatukset perustuvat siis toisaalta kartesiolaiseen käsitykseen mielestä, toisaalta kognitiivisen psykologian näkemyksiin psyykkisestä toiminnasta, erityisesti muistista sekä kolmanneksi chomskylaiseen käsitykseen kielestä. Yritän seuraavassa esittää tiivistäen tämän perinteen perusoletukset. Ensinnäkin kielen ajatellaan tallentuvan muistiin ns. sisäisenä kieliooppina eli tietona siitä, kuinka oma kieli rakentuu. Lapsen oletetaan kieltä omaksuessaan päättelevän kuulemansa kielenaineksen perusteella oman kielensä säännöt ja järjestävän ne mielessään sisäiseksi kielioopiksi. Osa kielellisestä tiedosta on siis painettu mieleen *sääntöjen* muodossa. Osa tiedosta on taas erilaisia kielellisiä muistiyksiköjä (esim. foneemeja, morfeemeja tai sanoja), joita yhdistelemällä saadaan aikaan lauseita.

Erityisesti sanastollisen tiedon tutkimukselle on uhrattu paljon aikaa. Sanastollista (leksikaalista) tietoa on myös kutsuttu *sisäiseksi sanakirjaksi* (mentaaliseksi leksikoksi). Tällöin on ajateltu, että ihminen omaksuu sanoja painamalla mieleensä kunkin oppimansa sanan jossain abstraktissa muodossa. Tuloksena on *muistiedustuma* (representaatio). Oletuksen mukaan sanat eivät kuitenkaan voi olla muistissa sikin sokin, josta seuraa se, että muistitiedon oletetaan olevan jollain tavoin (tai jopa usealla tavoin) järjestynyttä. Yksityiskohdista on kiistelty ja kiistellään: onko esimerkiksi sanan merkityksiä koskeva (eli semanttinen) tieto jollain tavoin erillään sanan ulkoasua (äänneasu ja/tai kirjoitusasu) koskevasta tiedosta (fonologinen ja ortografinen tieto)? Olisiko meillä siis toisin sanoen kaksi erillistä sanamuistia, toinen sanan merkityksille (esim. eläinsanasto, autosanasto ja sääsanasto) ja toinen sanan ulkomuodolle (sanakirja A:sta Ö:hön) tai – kuten toiset asian mieluummin ilmaisisivat – erilliset muistit käsitteille ja nimille? On myös ehdotettu, että usein tarvittu sanastollinen tieto (ts. taajaan esiintyvät eli frekventit sanat)

säilytetään eri muistissa kuin harvemmin käytetyt. Asia mutkistuu entisestään, jos ajatellaan vieraan kielen sanojen kohtaloa: löytävätkö ne paikkansa äidinkielen sanakirjan käännösvastineina vai laadi-taanko niille aivan oma erillinen osastonsa, jonne ne tallennetaan? Onko mielessä siis monta eri periaatteiden mukaan toimivaa sana-kirjaa vai yksi iso tietosanakirja, ensyklopedia, jossa kaikenlainen ja kaikenkielinen tieto säilytetään – ehkä eri alaosastoissa (yleista-juinen ja mielenkiintoinen esitys sanaston prosessoinnista on teok-sessa Aitchison 1987)?

Psykolingvistiksessä tutkimuksessa on myös esitetty runsaasti erilaisia malleja siitä, kuinka ihminen *prosesoi* kielellistä tietoaan. Erityisesti on esitetty malleja puheen *havaitsemisesta* ja *ymmärtämi-sestä*. Toiset niistä perustuvat enemmän foneettiseen tutkimukseen, toiset taas leksikaaliseen. Foneettislähtöisissä malleissa on lähdetty puhesignaalin ominaisuuksista. Niihin voidaan lukea esimerkiksi ns. motorinen teoria puheen ymmärtämisestä. Sen mukaan kuuntelemi-seen ja ymmärtämiseen liittyy aina vaihe, jossa kuulija ikään kuin itse mielessään puhuu kuulemansa ilmauksen (ks. Liberman ym. 1967). Sanojen tunnistamisen malleista (eli leksikaalisista malleista) voidaan mainita esimerkiksi ns. kohorttiteoria. Sen mukaan tunnis-tamme kuulemiamme sanoja seuraavasti. Ymmärtämisprosessi alkaa, kun kuullaan sanan ensimmäinen äänne (esim. *p...*). Silloin muistista aktivoituu koko se sanavaraston osa, joka alkaa samoin (esim. pallo, *poliisi*, *pieni*, *pupu* jne.). Sitä mukaa kun kuulemme sanaa enemmän ja enemmän (esim. *po...*, *por...*, *pors...*, *porsa...*), eliminoimme ehdokkaita pelistä. Toisin sanoen puheen ymmärtämi-nen on eräänlaista pudotuspeliä, jossa mahdollisten sanojen luku-määrä vähenee koko ajan, kunnes jäljellä on ainoastaan yksi ehdo-ka (*porsas!*) (ks. Marslen-Wilson ja Tyler 1980). Monet varhaisista puheen ymmärtämisen malleista näkivät ymmärtämisen melko suoraviivaisesti *seriaalisenä* prosessina eli eri tasojen kautta portait-tain etenevänä purkutyönä. Jos esimerkiksi yhdellä tasolla analysoi-tiin äännteitä, joita kuullussa ilmauksessa oli, seuraavalla tasolla ne

yhdistettiin tavuiksi tai morfeemeiksi ja tämän jälkeen ne siirrettiin sanoja ja lauserakenteita analysoivalle tasolle. Nykyään ymmärtää ymmärtämisen olevan kuitenkin hyvin kompleksinen prosessi, joka eteneekin ehkä *paralleelisesti* eli monentasoista informaatiota yhtä aikaa käyttäen. Ja kun ennen kiisteltiin siitä, onko ymmärtäminen ensisijaisesti *top-down* (käsitteellisestä tiedosta lähtevä) vai *bottom-up* (signaalin ominaisuuksista lähtevä) prosessi, nykyään yhä useammin nähdään molempien osuus.

Puhumista on mallinnettu vähemmän. Puhumista koskevaan teoretisointiin on vaikuttanut huomattavasti psykologian piirissä esiintuotu *sisäisen suunnitelman* käsite (Miller, Galanter & Pribram 1960). Ajatus on tiivistäen seuraava: jotta voitaisiin suorittaa tietty toiminto, ihmisen on laadittava ennakkosuunnitelma, jonka toimeenpanemiseksi hän hakee tietoa rajattoman kapasiteetin omaavasta kestopuistikista ja käsittelee sitä rajallisen kapasiteetin työmuistissaan. Kielen prosessoimiseen siirrettynä tämä tarkoittaa sitä, että ennen varsinaista puhe-suoritustaan ihminen laatii mielessään suunnitelman lauseesta, jonka hän aikoo sanoa. Varhaisista puhumista käsittelevistä malleista voitaisiin mainita esimerkiksi Fromkin (1973), jonka malli on melko suora psykolingvistinen sovellus Chomskyn kieliopillisista teorioista. Seikkaperäisin ja uusin koonti puhumisesta löytyy Leveltin (1989) teoksesta *Speaking*. Uudemmissä käsityksissä otetaan entistä laajemmin huomioon esimerkiksi puhetilanteen vaatimukset: kielenkäyttö nähdään jo paremmin diskurssina tai keskusteluna, ei ainoastaan (irrallisten) lauseiden tuottamisena. Voidaan kuitenkin kysyä, kuinka oikeutettuja ja tosia mallintamisen peruskäsitteet – esimerkiksi sisäisen suunnitelman käsite – ovat. Vaikka tietynasteinen ennakointi liittyy varmasti puhumiseenkin, on keskustelutapahtuma myös suuressa määrin yhteistoinnallinen ja tilannetiedon varassa etenevä prosessi (keskustelupuheen dialogisesta kuvauksesta, ks. esim. Dufva 1996).

Kun miettii näiden mallien ja teorioiden luonnetta, huomaa helposti, että ihmisen tiedonkäsittelyä verrataan usein tietokoneen

vastaavaan toimintaan. Inhimillistä toimintaa on ollut tapana mallintaa varsin ei-inhimillisin kielikuvin ja päinvastoin. Onkin selvää, että tietokoneiden aikakauden alkaminen on vaikuttanut hyvin merkittävästi sekä kielitieteen että psykologian teorianmuodostukseen. Mutta onko ihmismieli todella älykkään tietokoneen kaltainen? Monet tekoälyn ja konetietoisuuden tutkijat näyttävät olevan tätä mieltä, mutta yhtä lailla on niitä, jotka näkevät kielen ja tietoisuuden toisin – eli nimenomaan elävän ihmisorganismien tuotteena. Parhailtaan nopeasti kehittyvä tekoelämän tutkimus saattaa tuoda myös uusia lisä- ja kenties parempia vastauksia tähän kysymykseen. Toimintaa – niin oikean ihmisen kuin virtuaaliolentojen ja robottienkin – on mahdollista kuvata myös vahvasti tilannesidonnaisena prosessina, jossa sisäisen tiedon määrä on pienempi ja laatu vaihtelevampi kuin tähän asti on oletettu (ks. esim. Clark 1997).

4 *MIELI SYSTEEMIEN VERKOSTOISSA: DIALOGINEN JA SYSTEEMINEN NÄKEMYS KIELESTÄ*

Yllä esitetty monologinen näkemys ei olekaan ainoa tapa tarkastella ihmisen mieltä. Jos mielen ymmärtää toisella tavoin, psykolingvistiikan tutkimusaluekin on toisenlainen ja laajempi. Näin ollen myös aiempien tulosten tulkinta muuttuu. Seuraavassa selostan lyhyesti *dialogista* käsitystä kielestä ja mielestä.² Dialogisuus perustuu paljolti venäläisen Mihail Bahtinin (1895–1975) ajatuksiin. Bahtin, joka on ollut ehkä paremmin tunnettu kirjallisuudentutkijana, on viime vuosien aikana saanut myös kielentutkijat liikkeelle (ks. Markovà & Foppa 1990; Markovà, Graumann & Foppa 1995; Linell 1998). 1920-luvulta alkaen vaikuttaneet Bahtin ja hänen lähipiiriinsä kuulunut V.V. Vološinov (ks. Bakhtin 1986; Vološinov 1990)

² Perusteellisempi selonteko dialogisesta kielifilosofiasta löytyy esimerkiksi artikkeleista Lähteenmäki 1994; 1996.

ajattelivat kielestä toisin kuin aikansa länsimaiset kollegat. Dialogin käsite ei heidän ajattelussaan viittaa (yksinomaan) konkreettiseen vuoropuheluun, vaan saa merkityksellisemmän ja syvemmän tulkinnan.

Bahtin sanoo kielen olevan dialogia. Sillä hän viittaa kielen perinjuurin vuorovaikutukselliseen luonteeseen. Kieli syntyy ja kehittyy siinä jatkuvassa vuorovaikutuksen virrassa, dialogissa, jossa ihminen elää. Siksi kieli on aina sidoksissa niihin erilaisiin konteksteihin, joissa sitä käytetään – ihmisyyhteisöjen vaihtelevaan kielenkäyttöön. Näin jo itse kielen käsite eroaa radikaalisti monologisen perinteen vastaavasta. Monologisessa kielikäsitteessä tarkastellaan sellaista invarianttia, pysyvää, kielimuotoa, jonka oletetaan piilevän kaiken kielellisen pintavaihtelun (esim. eri kielet, murteet, rekisterit, puhetavat) taustalla. Dialogisesti ajatellen kieli taas on *heteroglossinen* ilmiö: oikeastaan ei ole olemassa kieltä, vain erilaisia kieliä. Monologinen ja dialoginen ajattelu lähtevät siis analyysissaan liikkeelle vastakkaisista suunnista: toisen lähtökohtana ovat kielen ilmiöiden staattisuus ja invarianssi, toisen dynaamisuus ja variaatio. Edelleen monologisen perinteen lähtökohtana on mielen piiloissa asuva, ei-havainnoitava kielimuoto. Siksi monologinen ajattelu edustaa periaatteessa myös platonilaista idealismia: idea maailman kieli (eli mielen kieli) on todempaa ja oikeampaa kuin arkimaailman kieli (eli kielen käyttö puheessa ja kirjoituksessa). Dialoginen ajattelu taas näkee tehtäväkseen ensi sijassa lähteä tarkastelemaan juuri konkreettista kielenkäyttöä: observoitavissa olevia piirteitä, joiden perusteella voidaan laatia myös uudenlaista teoriaa ihmisen mielessä asuvasta kielimuodosta.

Kun dialogisia periaatteita sovelletaan psykologistiseen analyysiin, on siis ensiksi ajateltava kieltä jatkuvasti muuttavana ja vaihtelevana, dynaamisena prosessina. Kieli syntyy vuorovaikutuksessa ja tämä vuorovaikutus, tai dialogi, on jatkuvasti käynnissä olevaa. Kielen vuorovaikutuksellisuus on siis periaatteellinen ontologinen kannanotto: koska vuorovaikutus kuuluu kielen olemukseen

eikä sitä pysty sulkemaan pois, sen on oltava keskeinen osa kielen teoriaa.³ Dialogisista perusajatuksista voidaan johtaa monenlaisia väittämiä. Eräs on ihmisen psyykkisten toimintojen kiinteä sidoksisuus ympäröivään maailmaan ja muihin ihmisiin. Ihminen *kuuluu* aina jonnekin ja johonkin. Looginen seuraus tästä on, että ihmisen mieltä ei voi tutkia vailla sitä kontekstia, jossa se elää. Psyykkiset toiminnot – myös kieli – syntyvät ja kehittyvät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Mieltä ei siis voi samastaa yksilön aivoihin eikä kieltä voi sijoittaa niiden ominaisuudeksi. Ihmisen mieli on ominaisuus, joka *ilmenee erilaisissa vuorovaikutussuhteissa*. Näin on siten myös ns. mentaalisen kielen laita.

Millaisia nämä vuorovaikutussuhteet sitten ovat? Yhtäältä ne ovat sosiaalisia. Bahtinin lisäksi myös amerikkalainen, sosiaalipsykologian uranuurtajana pidetty G.H. Mead (1934) on korostanut ihmisen minän sosiaalisuutta. Jokaiseen yksilölliseen Minään on sisäänrakentuneena myös Toisen näkökulma. Ihmissyhteisön jäsenet ovat tavallaan toistensa luomia: toiset toimivat meille peileinä, kaikupohjana, tiedonvälittäjinä jne. Vaikka jokainen minä onkin olemassa aivan omana uniikkina itsenään ja persoonallisuutenaan, on se samalla rakentunut sosiaalisesti ja kollektiivisesti, erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Ihminen ei ole ihminen sosiaalisessa tyhjiössä. Näin yhden ihmisen mieli on siis osa systeemiä, joka rakentuu yksilön ja hänen sosiaalisen kontekstinsa (perhe, ystävät, työyhteisö, oma kulttuuri jne.) välillä.

Toisaalta vuorovaikutussuhteet voidaan kuvata myös astetta fyysisemmin: ihmisorganismien ja fyysisen ympäristön suhteina. Psykologian piirissä on erityisesti Timo Järvillehto (1987; 1994) tuonut esiin ajatuksen ihmisen mielen systeemisyudesta – eli sidoksisuudesta myös fyysiseen ympäristöön. Hänen mukaansa jokainen organismi, siis myös ihminen, toimii aina jossakin tietyssä ympäris-

³ Koska dialoginen ajattelu eroaa niin paljon monologisesta psykolingvistiikasta, olisi ehkä perusteltua kutsua esittelemääni ajattelutapaa *dialogiseksi kielen psykologiaksi* (ks Dufva 1998).

tössä ja kehittyä ja toimii tämän ympäristön mahdollisuuksien ja ehtojen mukaan. Sekä fyysiset että psyykkiset toiminnot kehittyvät siis systeemisesti – organismin ja ympäristön yhteistyöprojektissa. Tieto ei ole maailmassa eikä ihmisen päässä, vaan siinä toimintajärjestelmässä, jossa työskennellään. Järvilehdon (1994) mukaan metafora tiedon siirtymisestä ulkomaailman ja yksilön välillä on siis väärä. Esimerkiksi se tieto, jonka saamme, kun ymmärrämme toisen ihmisen puhetta, ei *siirry* tuon toisen henkilön päästä omaamme, vaan *syntyy* siinä tapahtumassa, joka on käynnissä. On myös huomattava, että havaitseminen on aktiivista luomista: emme ota vastaan, vaan valitsemme ja konstruoimme (vrt. Järvilehto 1994: 112 ja seur.). Osatekijöinä ovat ainakin tuo toinen henkilö, puhetilanne, fyysinen ympäristö, äänen ja kehon viestit, sanotut sanat sekä omat kokemuksemme ja uskomuksemme kaikista tilanteelle relevanteista tekijöistä. Tulokseen näyttävät siis vaikuttavan monenlaiset ja monella tasolla tapahtuvat seikat.

Eräs monologisen – tai kartesiolaisen – perinteen perusajatuksesta korostaa mielen ja kehon välillä vallitsevaa erilaisuutta ja erillisyyttä. Neurologi Antonio Damasio (1996) kutsuu ajatusta kartesiolaiseksi virheeksi ja korostaa, että se johtaa umpikujaan. Damasio itse nostaa esiin kehon merkityksen mielen toiminnoille: keho on mielen viitekehys. Kuvittele Damasion (1996: 223–224) esimerkin mukaan, että kävelet kotiin myöhään yöllä, kun yhtäkkiä tajuat, että joku seuraa sinua. Mitä tapahtuu? Tavallisesti reagointia kuvataan jotenkin seuraavasti: kun aivosi antavat hälytysmerkin, ryhdyt pohtimaan erilaisia reagointimahdollisuuksia ja päätöksentekoprosessin kautta valitset jonkin niistä. Kuten Damasio (1996) osoittaa, tapahtuu kuitenkin oikeastaan paljon enemmän ja paljon useammassa paikassa: havainto mahdollisesta vaarasta vaikuttaa energiatasoon, aineenvaihduntaan, immuunijärjestelmään sekä erilaisiin pään, vartalon ja ruumiinjäsenten liikkeitä sääteleviin lihaksiin. Näistä kehon tapahtumista kulkee signaaleja aivoihin sekä hermoroatojen että verenkierron kautta siten, että aivot *saavat keholta*

erilaista ja eri paikkoihin kulkeutuvaa, jatkuvasti muuttuvaa tietoa mahdollisesti uhkaavasta vaarasta. “Kaikki hyvin”-tilanne muuttuu hetkessä – sekä aivoissa että muualla kehossa. Aivot eivät arvioi tilannetta yksin ja irrallaan, vaan kehossa ja kehon tuottaman informaation avulla.

Kielen prosessoinnin tutkimuksessa kehollisten prosessien osuus on lähes tykkänään laiminlyöty. Tämä on oikeastaan yllättävää, koska on selvää, että useimmiten kielenkäyttö on erinomaisen ruumiillista toimintaa. Esimerkiksi puhuminen on aina ja välttämättä myös kehon kieltä: ääni syntyy nimenomaan aktiivisen lihastoinnin kautta, ja lisäksi jokaiseen puhetilanteeseen liittyy väistämättä myös muunlaisia kehon signaaleja. Olisikin syytä arvioida uudelleen, ovatko monologisen näkemyksen jyrkät rajanvedot kielen ja ei-kielen välillä oikeutettuja. Miten järkevä ja perusteltu on esimerkiksi nykyinen dikotominen jaottelu verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän välillä?

Edellä oletin, että ihmisen mieli on vuorovaikutuksellinen ilmiö, joka tulee määritellä systeemisesti ja joka sen mukaisesti ei voi sijaita ihmisaivoissa (ks. myös Järvilehto 1987). Tästä oletuksesta näyttäisi väistämättä seuraavan myös erilainen käsitys muistista ja muistitiedon luonteesta. Johdonmukainen seuraus on se, että muistia on vaikea nähdä säilytyspaikkana ja tietoa sinne varastoituna aineksena. Tämäkään ajatus ei ole uusi. Esimerkiksi skeemateorian isä, Sir Frederic Bartlett (1932) oli vastahakoinen käyttämään sanaa ’muisti’ (memory), koska hän korosti mieluusti, että kyseessä on prosessi. Hän siis piti parempana puhua ’muistamisesta’ (remembering). Biologi Gerald Edelmanin (1988) käsitys muistamisesta on samantapainen. Hän uskoo muistin olevan dynaaminen järjestelmä, joka järjestää tietoa jatkuvasti uudelleen ja kyseenalaistaa olemassa olevia kategoriointeja. On vaikea antaa suoralta kädeltä vastausta siihen, mitä tämä tarkoittaisi kielellisen tiedon säilyttämisen ja prosessoimisen kannalta. Ajatus puhuisi kuitenkin sisäisen kieliopin ja sisäisen leksikon käsitteitä vastaan – jos ne ymmärretään pysy-

vänluonteista tietoa säilyttäväksi muistivarastoiksi (vrt. myös Clark 1997). Muistaminen olisi siis nähtävä nykyistä kontekstisidonnaisempänä ja dynaamisempänä tapahtumana.

Viime vuosina on ollut tapana esittää melko optimistisia näkemyksiä siitä, kuinka paljon ihmisen mentaaliseen kielestä ja sen käyttöön liittyvistä prosesseista tiedetään. Jos kieltä lähdetäänkin tutkimaan dialogisista lähtökohdista ja omaksutaan näkemys (kielellisen) tiedon systeemisyydestä ja prosessinomaisuudesta, on selvää että monet asiat järjestyvät uudelleenlaisiksi kuvioiksi (dialogisesta psykologiasta, ks. Shotter 1995). Tällöin on tunnistettava, että emme tiedäkään niin paljoa kuin olemme luulleet siitä, millaisen tiedon varassa ihminen kieltä käyttäessään toimii. Erilaisin perusoletuksin varustautuneina saamme myös erilaisia vastauksia kysymyksiimme. Mutta millaisin ase-in psykolingvistiikkaa on sitten käytännössä tähän asti tutkittu – ja mitä mahdollisesti saatu selville?

5 IHMISIÄ LABORATORIOISSA: *HYPOTEETTIS-DEDUKTIIVINEN EKSPERIMENTAATIO*

Vaikka psykolingvistiikan valtavirta-ajattelua voikin kritisoida, on selvää, että myös tämän paradigman puitteissa on sekä kehitetty hyviä menetelmiä että saatu aikaan mielenkiintoisia tuloksia. Tutkimuksessa on laajalti selvitelty sitä, miten ihminen havaitsee ja ymmärtää kielellistä materiaalia, mitkä seikat vaikuttavat hänen omaan tuotokseensa ja millaisia prosesseja kielen oppimiseen liittyy (hyvä katsaus tähän 1960- ja 1970-luvun tutkimukseen esim. kirjassa Clark ja Clark 1977). Empiirinen psykolingvistinen tutkimus, joka perustuu chomskylaisen kielitieteen teoreettisiin oletuksiin, on ollut luonteeltaan *hypoteettis-deduktiivista*. Tämä tarkoittaa sitä, että empiirisen tutkimuksen lähtökohtana on tietty teoria. Teorian oletusten ohjaamana johdetaan tutkimusaiheesta oletuksia eli hypo-

teesejä, joita tutkimuksessa asetetaan koetteelle eli testataan. Hypoteesien testaamiseksi hankitaan aineistoa, jota saadaan erilaisin menetelmin: esimerkiksi tallentamalla ja analysoimalla kielenainesta tai laatimalla tietty kokeellinen tutkimusasetelma.

Tähän perinteeseen kuuluvatkin tyypillisesti *laboratoriokokeet*. Tämä viittaa tutkimukseen, jota tehdään tarkoin kontrolloiduissa olosuhteissa ja jonka vastakohtaksi asettuu *kenttätutkimus*. Pyrkimyksenä on, että tutkimus pystyttäisiin tarpeen mukaan toistamaan ja, että saatava tieto olisi luotettavaa ja validia. Tutkimus pitäytyy siis usein *kokeellisen (eksperimentaalisen)* tutkimuksen ihanteisiin ja samalla sitoutuu olennaisesti *kvantitatiiviseen* tutkimukseen: tulokset pyritään esittämään numeerisina ja analysoimaan tilastollisesti (ks. esim. Garnham 1985; Prideaux 1984). Lisäksi psykolingvistiseen tutkimukseen liittyy usein myös *instrumentaalisuus* eli se, että sen suorittamiseen tarvitaan erityisiä laitteita – esimerkiksi reaktioaikojen mittaamiseen tai silmänliikkeiden rekisteröimiseen.

Reaktioaikamittaukset ovatkin paljon käytetty menetelmä. Näissä mitataan jonkin kielellisen tehtävän suorittamiseen kuluva aikaa. Reagoimisnopeutta voidaan mitata esimerkiksi silloin, kun koehenkilön tehtävänä on erotella todelliset sanat *nonsense*-sanoista (Ovatko *puukko*, *nyrpelö* tai *gflurpu* sinusta suomen sanoja?), kun hänen tehtävänä on antaa mahdollisimman nopeasti sanan toisenkielinen käännösvastine (Mitä ovat englanniksi *kissa*, *sapelihammastiikeri* tai *päästäinen*?), kun hän yrittää reagoida nappia painamalla jokaisen ääneenluetusta tekstistä kuulemansa p-äänteen kohdalla (*Laita joku lukemaan sinulla ääneen tätä tekstiä, ja huuda 'piip' aina kun kuulet p:n!*) tai kun hän nimeää hänelle esitetyn kuvan jne. Koeasetelmaa ja tehtäviä voidaan varioida lähes loputtomiin. Jos ajatellaan, että reagoimiseen kuluva aika kertoo tehtävän kognitiivisesta vaativuudesta tai ongelmallisuudesta, voidaan tehtävätyyppejä käyttää kartoittamaan mahdollisia eroja sellaisten ärsykkeiden prosessoinnissa, jotka ovat esimerkiksi vierasta kieltä tai äidinkieltä, harvinaisia tai yleisiä sanoja, monimerkityksisiä tai yksiselitteisiä jne. Eroa-

vuuksia esimerkiksi juuri tämäntyyppisten ärsykkeiden prosessoinnissa on saatu systemaattisesti esiin (ks. esim. Alanen 1997 äidinkielen ja vieraan kielen prosessoinnin eroista).

Mielenkiintoisia ovat myös erilaiset *illuusiot*, joita pystytään saamaan aikaan manipuloimalla kuultuja tai nähtyjä ärsykeitä. Yksi tällainen on puheen havaitsemisessa ilmenevä ns. McGurk-efekti (ks. McGurk & MacDonald 1976). Jos näköaistimme saa informaatiota, joka on ristiriidassa kuuloaistimme saaman tiedon kanssa, päädymme usein eräänlaiseen keskiarvoon. Kun videonauhalle on tarkoituksellisesti dubattu väärä ääni, emme luota kuvalliseen emmekä äänelliseen informaatioon, vaan niiden yhdistelmään. Kun kuva näyttää henkilöä, joka sanoo /ka/, mutta korvamme kuulevat tavun /pa/, yhdistämmekin tiedon tavuksi /ta/. Havaitsemista ei voi siis tänäkään perusteella pitää passiivisena ja mekaanisena tapahtumana, vaan aktiivisena prosessina – jossa silloin tällöin aktiivisesti kuullaan aivan olemattomiakin.

Psykologistien tehtävien koehenkilöinä voivat toimia vaikka vastasyntyneet. Paljon huomiota herättäneissä kokeissaan Peter Eimas kollegoineen (ks. Eimas ym. 1975) tutki pikkuvauvojen äänteiden luokittelukykyä heidän imemisreaktioidensa perusteella. Vauvat saivat kuunneltavakseen erilaisia keinotekoisesti laadittuja äänteellisiä ärsykeitä (eli synteettistä puhetta): esimerkiksi /pa/ ja /ba/-tavuja. Oletuksena oli, että vauvat havaitsivat ärsykkeen muuttuneen toiseksi aina kun heidän imemistahtinsa tuli kiivaammaksi. Tulokset näyttivät viittaavan siihen, että ihmisen kyky tajuta hienosyisiä äänteellisiä eroja – tässä tapauksessa eroa soinnillisen ja soinnittoman äänten välillä – olisi myötäsyttyinen. Toisin sanoen ihmlapsi olisi syntyessään virittynyt havaitsemaan joitain äänteellisiä eroja ns. *kategorisen kuulemisen* avulla.

Kuten yllä todettiin, oikeastaan koko laaja kokeellinen tutkimus sitoutuu hypoteettis-deduktiiviseen ajatteluun. Kokeet pyrkivät todentamaan tietyn mallin tai teorian pätevyyttä. Siksi tulosten yleispätevyyttä onkin melko vaikeaa arvioida silloin, jos teoreetti-

nen lähtökohta on toinen. Voisikin ehkä varovasti väittää, että vaikka kokeet ovat antaneet paljon mielenkiintoista tietoa psykologisista prosesseista, ne voidaan usein tulkita hieman toisinkin kun teoreettista painopistettä muutetaan.

6 LAADULLISTA TUTKIMUSTA: POIKKEAMIA JA KUMMAJAISIA?

Psykolingvistinen tutkimus on ammentanut myös melko runsaasti erilaisten poikkeavuuksien kautta. Tutkimuksen perusajatuksena on ollut usein se lähtökohta, että kielellinen poikkeama tai häiriö kertoo epäsuorasti siitä, kuinka toiminnot normaalisti sujuvat.⁴ Näistä kielen poikkeamista on tutkittu yhtäältä pysyvänluonteisia ja viestintää haittaavia kielen ongelmia kuten afasiaa, dysfasiaa ja dysleksiaa. Toisaalta on analysoitu myös satunnaisempia ja viattomampia oikosulkuja kuten kielen lipsahduksia tai vieraan kielen virheitä. Poikkeamien tutkimus on ollut paljoltikin ei-kokeellista kenttätutkimusta. Erityisesti patologioita tutkittaessa on monesti välttämättömyyden pakko keskittyä tapaustutkimuksiin tai pieniin koehenkilömääriin: koehenkilöitä kun ei juuri voida valita satunnaisotannalla ja tapauksissa on paljon uniikkeja piirteitä. Näin myös tutkimustiedon analyysi painottuu laadullisen (eli kvalitatiivisen) tutkimusperinteen puolelle.

Jonkin kielellisen piirteen tai käyttäytymismuodon määrittelyminen poikkeavaksi on kuitenkin aina hiukan ongelmallista. Tämän näkee selvimmin kun tutustuu alan kirjallisuuteen menneiltä vuosikymmeniltä. Esimerkiksi naisten tai lasten käyttämään kielimuotoon on varhaisimmassa tutkimuksessa suhtauduttu nimenomaan poikkeuksena. Samoin esimerkiksi viittomakieltä pidettiin pitkään kehittä-

⁴ Tutkimuksen avulla pyritään luonnollisesti myös lisäämään tietoa kustakin kielellisestä häiriöstä, jotta sen esiintymistä kenties voitaisiin ennustaa ja jotta sille voitaisiin kehittää sopivia terapiamuotoja.

tymättömänä ja riittämättömänä ilmaisukeinona. Vasta melko äskettäin se on tunnustettu oikeaksi ja aidoksi kielimuodoksi. Poikkeamia pohdittaessa on siis aina syytä tarkastella myös sitä, millaiseen normiin poikkeamaa – joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti – verrataan.

Siten onkin mielestäni hiukan harhaanjohtavaa nähdä esimerkiksi kielen lipsahdukset epänormaalina puheena. Suorastaan voisi väittää päinvastaista: kaikenlaiset pikkulipsahdukset kuuluvat puhumisen arkeen eräänä sen olennaisena osatekijänä (ks. Dufva 1992). Puheeseen voi putkahtaa aivan vääriä sanoja, joita puhuja itsekin ihmettelee: *veitsestä* voi tulla *haarukka*, *tiistaista torstai* ja *sisaresta veli*.⁵ Näissä tapauksissa arkirutiineilla on oma vahva osuutensa asiaan. Jokin aivan tuttu ja arkipäiväinen sana vaihtuu toiseksi, koska puhujalla on yksinkertaisesti muutakin tekemistä kuin miettiä sanavalintojaan. Nämä ovat siis jonkinlaisia taajaan käytettyjen sanojen kohdalla tapahtuvia kielellisiä huolimattomuusvirheitä.

Toisaalta myös harvinaisemmissa sanoissa kömmähdellään paljon. *Kulminoituminen* voi vahingossa muuttua *kultivoitumiksi*, mania anemiaksi tai *damaskit donitseiksi*. Tässä tapauksessa lipsahduksen syy näyttäisi olevan hiukan toisenlainen. Puhujalla saattaa näissä tapauksissa olla 'tilapäinen muistinmenetyks', eikä hän aivan heti löydäkään oikeaa sanaa. Tilanne laukaisee aktiivisen etsimisprosessin ja etsiessään puhuja sieppaa kiireissään kuvaannollisesti sanoen viereisen sanan. Näissä lipsahduksissahan on tyypillistä, että lipsahtanut sana kuulostaa samalta kuin oikea. Toisinaan taas puhuja epäröidessään kahden sanan tai ilmauksen välillä tekaisee kahdesta vanhasta yhden uuden. *Houkuttelevasta* ja *herkullisesta* tulee *houkullinen*, *nenästä* ja *nokasta nekka* tai *jäniksestä* ja *kaniinista jänii-ni*.

Puhujat myös sotkeentuvat omaan puhevirtaansa sillä tavoin, että näyttää kuin äänneet ja sanat vaihtelisivat paikkaa miten sattuu.

⁵ Kaikki esimerkit on poimitu suomenkielisestä puheen lipsahdusten aineistosta (Dufva 1992).

Takautuva ikälisä muuttuu *ikäytyväksi takalisäksi*, ihmiset *uivat kuin vesi kalassa* tai *ruukkukukasta* sukeutuu *kuukkurukka*. Vaikka aikuisetkin hallitsevat tämän tyyllilajin, ovat lapset siinä ehkä vielä parempia: heidän eläinmaailmaansa ovat niin *efelantit*, *ronsut*, *ovarot*, *tihlit* kuin *kivahlitkin*. Myös erilaisia pienempiä takelteluja sattuu paljon: usein puhuja ehtii puoliksi peruuttaa syntymässä olevan lipsahduksen ja näin puheessa on paljon 'ylimääräistä' *eiku-*ainesta, ns. väärää aloituksia.

Myös erilaiset sosiaalisen vuorovaikutuksen kömmähdykset ovat tavallisia, joskin varmasti monesti puhujia nolostuttavia. Vaikka vastaatkin kotipuhelimeesi työpaikkasi nimellä, toivotat kutsuille mennessäsi emännän tervetulleeksi tai et muista omaa nimeäsi esitellessäsi itsesi, dementia ei välttämättä ole vielä ovelta. Kaiken kaikkiaan onkin niin, että lipsahduksia ei voi juuri yhdistää puhujan kielellisiin tai sosiaalisiin taitoihin eikä hänen älykkyydosamääräänsä. Myös sujuvat kielenkäyttäjät, kokeneet esiintyjät, taitavat keskustelijat ja pitkälle koulutetut asiantuntijat lipsahtelevat.

Puhujien lipsahtelu on siis normaalia. Eräs perusselitys sille on ihmisen puheen aikana käynnissä olevien erilaisten prosessien moninaisuus ja monipuolisuus. Kun esimerkiksi keskustelemme jonkun kanssa, meidän täytyy ensinnäkin kuunnella kumppanimme. Meidän on kuultava ja ymmärrettävä, mitä hän sanoo, mietittävä oma kantamme hänen sanomisiinsa, muotoiltava ja puettava sanoiksi vastauksemme ja annettava ääntöelintemme tehdä tehtäväänsä. Puhuminen on siis prosessi, jossa tapahtuu paljon erilaisia asioita käytännössä ilmeisen yhtäaikaisesti. Suoritamme siis jatkuvasti monentasoisia tehtäviä: niin kognitiivisesti vaativia päätöksentekoprosesseja kuin kenties pitkälle automaattistuneita rutiinijuttujakin. Ei siis ihme, että kokonaistuotoksessa syntyy lipsahtelua. Sitä on kuitenkin pidettävä normaalin puheen piirteenä, ei epänormaalina (lipsahduksista tarkemmin, ks. Dufva 1992).

Mielenkiintoinen tutkimuskohde on myös se, mitä tapahtuu silloin kun jokin sana 'pyörii kielen päällä' (*tip-of-the-tongue*).

Tunteelle on tyypillistä, että ihminen tietää tietävänsä sanan (esimerkiksi jonkun tietyn ihmisen nimen), mutta se ei vain tule hänen mieleensä. William James kuvasi tilaa osuvasti sanomalla sen olevan aktiivinen tyhjä tila: muistamattomuuteen liittyykin usein vaivaava ja kiusallinen tuntu. Vaikka ihminen ei muistakaan tässä tilassa hakemaansa sanaa, hänen mieleensä saattaa tulla muita, jotka ovat jotenkin samantapaisia kuin tuo hävinnyt sana. Ihminen, joka yrittää muistella, mikä sana merkitsee hylkeenpoikasta, saattaa saada mieleensä paitsi oikeaa *kuuttia*, myös *naatteja*, *nuutteja* ja *paatteja* (ks. Dufva 1985). Vaikka tila ei ilmeisestikään ole jokapäiväinen, se löytynee kuitenkin satunnaisesti jokaisen kokemuspieristä, ja on siis sekin aivan normaali.

On siis oikeastaan kummallista nähdä arkiset kielenkäytön kömmähdykset tai tilapäiset muistiongelmät virheellisinä tai poikkeavana kielenkäyttönä. Ne ovat osa – mutta normaali osa – ihmisen kielellisen prosessoinnin kompleksisuutta: eivät kielellisen tietokoneemme toimintahäiriöitä, vaan monenlaisten kognitiivisten ja ympäristössä esiintyvien seikkojen yhteisvaikutusta.

On kuitenkin ihmisiä, joiden kieleen liittyy pysyvästi joko erityisongelmia, erityislahjakkuutta tai vain jotain ‘normaalinäkökulmasta’ hyvin kummallista. Toiset epänormaaleista tiloista ovat hankittuja ominaisuuksia. Esimerkiksi erityyppiset afasiat syntyvät aivoihin kohdistuvan vaurion (esim. aivoverenvuodon) seurauksena ja saavat aikaan vaurion paikasta riippuen erilaisia häiriöitä kielen ymmärtämisessä tai käytössä. Jotkin poikkeavuudet voivat taas olla synnynnäisiä ja perinnöllisiä. Eräs tällainen geneettisesti siirtyvä kielenkäytön erikoispiirre näyttäisi olevan geenivirheen aiheuttama ja suvussa periytyvä kieliopillinen häiriö, jota on tutkinut mm. Myrna Gopnik (ks. esim. Gopnik & Crago 1991). Tämä Gopnikin kuvaama häiriö (SLI = *specific language impairment*) esiintyi englantilaisessa K:n perheessä. Perheessä oli useita jäseniä, joiden äidinkielen puhe ensinnäkin kehittyi normaalia hitaammin. Myös puhuminen oli jatkuvasti hidasta ja takeltelevaa: he esimerkiksi

pysähtyivät usein korjaamaan omaa puhettaan. Lauseet saattoivat olla epäkieliopillisia (esim. *Carol is cry in the church*) ja esimerkiksi englannin kielen monikon tai imperfektin muodostaminen hankalaa. Lehdistö kirjoittikin Gopnikin löydösten yhteydessä kielioppi-geenin löytymisestä. Älykkyydosamäärältään SLI-ongelmaisten perheenjäsenten kerrottiin olevan normaaleja. SLI-tutkimus on kuitenkin erityisen kiintoisaa myös siksi, että SLI:n tulkinnasta kiistellään jatkuvasti – ehkä se on tyyppiesimerkki siitä, kuinka erilaisilla testeillä (esim. kielelliset testit vs. älykkyysoestit) ja lähtöoletuksilla saadaan aikaan radikaalisti eroavia näkemyksiä. Toisten tulkintojen mukaan SLI liittyy enemmän yleiseen älykkyysoastoon ja yleisiin ongelmiin puheen tuottamisessa, eikä sitä voida pitää mitenkään spesifiinä eikä kieliopillisena.

Kaikki poikkeavuudet eivät kuitenkaan ole vajavuuksia, vaan ne voivat ilmetä myös erityislahjakkuutena. Tällainen lahjakkuus on tyyppillistä joillekin henkilöille, joiden yleinen älykkyydosamäärä on alhainen – siitä heidän alkuperäinen nimityksensä *idiots savants*.⁶ Nykyään puhutaan mieluummin savant-ilmiöstä ja savant-ihmisistä (suomenkielisistä savanteista ks. Ruusila & Ruusila 1993). Savantlahjakkuus on ilmiö, joka saattaa ilmestyä ja kadota äkisti, ja se saattaa ilmetä paitsi kielen myös matematiikan, musiikin, kuvataiteen tai muistamisen alueella. Esimerkiksi kalenterinlaskennan kyky on tyyppinen: kysyttäessä henkilö pystyy ilmoittamaan satunnaisesti valitun päivämäärän viikonpäivän – esimerkiksi kertomaan, mikä viikonpäivä oli 8.7.1917. Savant-ilmiö saattaa ilmetä myös poikkeuksellisena kykynä oppia vieraita kieliä. Christopher (ks. Smith & Tsimpli 1991) on nuorehko mieshenkilö, jonka älykkyydosamäärä on alle 70 ja jolla on selviä ongelmia suoriutua arkiaskareista ja selviytyä yksin. Se, että hän käyttää äidinkieltään englantia normaalisti, ei ole poikkeuksellista. Sen sijaan hänen kykynsä oppia vieraita kieliä on. Christopher osaa peräti 16 kieltä

⁶ Dustin Hoffman esittää elokuvassa *Sademies* savant-taitaja Raymondia.

(joukossa mm. suomi). Kun kielen osaamista voi olla vaikeaa määrittellä, lienee viisainta todeta, että Christopher *ainakin* pystyy kääntämään yllä mainituilla kielillä kirjoitettuja tekstejä englanniksi. Toisinaan savant-ihmisten kielellisiä huipputaitoja on käytetty esimerkkinä siitä, että kieli todellakin olisi muusta kognitiosta erillään oleva autonominen ilmiö. Aineisto kuitenkin oikeuttaa myös toisenlaiseen tulkintaan (ks. esim. Haukioja 1993) – tuntuisihan esimerkiksi samoin perustein hiukan haetulta olettaa, että toinen huippulahjakkuuden laji – kalenterilaskenta – olisi ihmiselle eriytynyt kognitiivinen erillisyyky.

Eräs lingvistien viime aikoina tutkima kielellinen poikkeusryhmä ovat Williamsin syndroomasta kärsivät lapset. Lapset ovat pienikokoisia ja hentoja, heidän ulkonäköään kuvaillaan usein menninkäismäiseksi, ja heillä on erilaisia sisäelinten poikkeavuuksia. Syndrooman todennäköinen aiheuttaja on geenivirhe. Yleiseltä älykkyystasoltaan lapset määritellään heikoiksi, eivätkä he selviydy kovin hyvin sellaisista arkipäivän askareista kuin kengännauhojen sitominen. Kuitenkin he ovat mainioita kielenkäyttäjiä: heillä on poikkeuksellinen sanavarasto, he käyttävät moitteettomasti komplekseja lauserakenteita ja sepittävät mielellään tarinoita (jotka eivät, kuten muidenkaan lasten tarinat, ole aina aivan tosia). He tuntuvat rakastavan erikoisia sanoja: kun heitä pyydetään luettelemaan eläinten nimiä, on todennäköistä, että he luettelevat enemmänkin *bengalintiikerin*, *yksisarvisen*, *gnun* tai *koalan* tapaisia sanoja kuin *kissoja*, *kanoja* tai *koiria* (ks. Bellugi ym. 1991).

Mitä tällainen keskustelullinen ja sanastollinen lahjakkuus sitten lopulta merkitsee? Kaiken kaikkiaan erilaisten huippulahjakkuuksien ja – vajavuuksien kirjon tutkiminen näyttää olevan vasta alussa. Jälleen kerran on myös todettava, että väitteitä on tarkasteltava myös peruskäsitteiden valossa. Kielen ja älykkyyden irrallisuudesta tai yhteydestä esitetyt väitteet liittyvät tietenkin myös siihen, miten nämä kaksi käsitettä määritellään. Jos niitä ei alun perin nähdä irrallaan, voisi yhtä hyvin väittää, että esimerkiksi Chris-

topher tai Williamsin syndrooma-lapset ovat älykkäitä – heidän älykkyytensä sattuu vain ilmenemään ainoastaan kielellisesti, esimerkiksi hyvänä sanojen muistamisena, ja on siten mahdollisesti hyvinkin puutteellista muilla alueilla. Dialogisesti ajatellen ihmismielen jakaminen tiukkarajaisiin apriorisesti määriteltyihin komponentteihin tuntuu jo sinänsä epämielekkäältä ratkaisulta. Bah-tinilainen ajattelu – joka puhuu huomattavasti länsimaista poeettisemmin metaforin – korostaisi mielen *moniäänisyyttä*, sitä että mieli koostuu erilaisista, mutta yhteistyössä toimivista prosesseista. Täl-löin osa kielestä olisi älykkyyttä, osa älykkyydestä kieltä.

7 ENSIMMÄISET, TOISET JA KOLMANNET KIELET

Eräs psykolingvistisen tutkimuksen alue kartoittaa kielten oppimiseen liittyviä psykologisia tekijöitä. Miten lapsi oppii äidinkieltään? Miten hän liittää äidinkielen rinnalle toisen, kolmannen tai neljännen kielen? Toisinaan kahta tai useampaa kieltä opitaan rinnan jo lapsuudessa: ihminen oppii suoraan ja spontaanisti kaksi- tai monikieliseksi. Mutta on myös monia muita tilanteita, joissa ihminen joutuu opettelemaan (tai saa opetella) toisen tai kolmannen kielen. Uutta kieltä tarvitaan, kun muutetaan pysyvästi kotimaata, mennään töihin ulkomaille, työskennellään kansainvälisessä työyhteisössä tai lähdetään turistimatalle. Uutta kieltä voidaan opiskella myös yleis-sivistyksen vuoksi, opetussuunnitelman määräämänä tai oman innostuksen ajamana. Uutta kieltä voidaan oppia kolmevuotiaana tai 80-vuotiaana. Tilanteet, joissa uusia kieliä opitaan, saattavat siis olla hyvinkin erilaisia ja oppijat eri ikäisiä. Siksi onkin mahdotonta antaa suora vastaus, jos kysytään, millaisten strategioiden avulla ihminen parhaiten oppii kieltä. On ensin kysyttävä kuka, mitä, missä, milloin ja minkä vuoksi.

Useat kielenoppimisen psykolingvistiikan tutkijat ovat lähteneet chomskylaisen universaalikieliopin oletusten pohjalta. Perus-

oletuksen mukaan kaikkien kielten rakennetta säätelevät tietyt universaalit periaatteet. Nämä periaatteet ovat synnynnäisiä ja määräävät siis sekä ensimmäisen kielen oppimista että myöhemmin tapahtuvaa oppimista. Erityisesti biologi Eric Lennebergin ajatukset lapsen kielen omaksumisesta ovat vaikuttaneet psykolingvistiseen ajatteluun. Lennebergin (1967) mukaan kielenomaksuminen on biologinen kypsyminenprosessi. Hän oletti, että ihmisen ensimmäisten elinvuosien aikana aivopuoliskot erikoistuvat kumpikin omiin tehtäviinsä: vasen aivopuolisko ryhtyy huolehtimaan nimenomaan kielellisistä toiminnoista ja oikea erilaisista muunlaisista toiminnoista. Tätä toimintojen *lateraalistumisen* ajanjaksoa, joka päättyy murrosikään, hän kutsui *kriittiseksi periodiksi*. Kielen oppimiselle oli siis olemassa tietty biologisesti määräytyvä herkkyyskausi. Lenneberg oletti, että jos aivojen vasen puolisko ei tänä ajanjaksona saa purtavakseen kielellistä materiaalia, se ei enää myöhemminkään kykene kieltä omaksumaan. Kieli jää tällöin puuttumaan tai vaillinaiseksi. Todisteena käytettiin ns. susilapsia, jotka olivat eläneet ihmisyhteisöjen ulkopuolella, eivätkä siten olleet koskaan oppineet kieltä. Kriittisen periodin ennusteen mukaan myöskään aikuinen ei oppisi vieraita kieliä syntyperäisen tavoin: siten esimerkiksi murrosiän jälkeen opittuun vieraaseen kieleen jäisi väistämättä vieras korostus.

Tätä Lennebergin hypoteesia on myös kritisoitu. Todistusaineistoa voikin lukea myös muulla tavoin. Ajatellaan esimerkiksi susilasten tapauksia. Kielitieteessä kaikkein tunnetuin ja tutkituin tapaus eristyksissä kasvaneesta lapsesta on Genieksi nimitetyn tytön tapaus. Hänen tapauksensa tuli ilmi 1970-luvulla eräässä yhdysvaltalaisessa kaupungissa. Löydettäessä Genie oli 13-vuotias ja hänen isänsä oli pitänyt häntä käytännössä vankina jo 12 vuoden ajan. Hänet oli sidottu paikalleen päiväksi ja yöt hän vietti ahtaassa makuupussissa. Häntä ruokittiin, mutta hänelle ei puhuttu, eikä hänelle annettu minkäänlaista puuhaa eikä esineitä, joilla hän olisi voinut leikkiä. Hänen isänsä pahoinpiteli häntä. Tapaus tuli ilmi, kun Geni-

en äiti lopulta pakeni tytön kanssa. Tyttö oli huonossa fyysisessä kunnossa, eikä hänellä tuntunut olevan juurikaan kielenkäyttökykyä.

Mitä tämän jälkeen seurasi? Genie sai kasvatuskodin, hänen fyysinen ja psyykinen kuntonsa parani, hän alkoi ymmärtää jonkin verran kieltä ja käyttää sitä itsekin. Hänen kielellistä ja psyykkistä kehitystään seurattiin ja testattiin intensiivisesti – jopa niin, että asiasta on myöhemmin taitettu peistä ja syytetty mukana olleita psykologeja ja lingvistejä tytön ryöstöviljelystä (tapauksesta ks. esim. Rymer 1993). Kielenoppiminen edistyi kuitenkin hitaasti, ja Genien taito pysyi aina melko vaillinaisena. Mutta mistä syystä näin kävi? Oliko syynä se, että Genien kriittinen periodi oli kulunut umpeen, eikä hänen vasen aivopuoliskonsa enää kyennyt omaksu-
maan kieltä? Vai olivatko mukana – kenties pääasiallisena tekijänä – muut syyt? Millainen osuus oli aliravitsemuksella, fyysisellä ja psyykkisellä pahoinpitelyllä, millainen sillä, että Geniellä ei yksinkertaisesti ollut ympärillään normaalisti kieltä käyttävää ja viestivää ihmisyhteisöä?

Myös vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa on esitetty kriittisiä huomioita mahdollisen kriittisen periodin vaikutuksesta yleensä ja sen loppumisajankohdasta erityisesti. Eri tutkimusten tulokset iän ja vieraan kielen oppimisen suhteista näyttävät varsin ristiriitaisilta, eikä murrosikä näytä välttämättä olevan se kaikkein kriittisimmän erotteleva ikä. Kun toiset tutkimukset korostavat alle viisivuotiaiden oppivan kaikkein parhaiten, toiset taas tuovat esiin aikuisten, yli kaksikymmenvuotiaiden ylivoimaisuuden (näistä tutkimuksista tarkemmin, ks. esim. Bialystok ja Hakuta 1995). Osa tutkimuksissa saaduista erilaisista tuloksista johtuu varmasti siitä, mitä kielitaidon osa-alueita tarkastellaan, millaisin menetelmin oppia on annettu ja kuinka motivoituneita oppijat ovat olleet. Kysymykseen kielitaidon oppimisen optimi-ikästä ei siis välttämättä saada yhtä ja oikeaa vastausta, koska oppimiseen liittyy väistämättä myös useita muita tekijöitä – sekä psykologisella että sosiaalisella tasolla. Psykolingvistinen kielenoppimisen tutkimus, joka tähän asti on sitoutunut

paljolti teoreettiseen kielitieteeseen ja neurolingvistiikkaan, kaipaa-kin tuekseen entistä sosiaalisempaa näkemystä. Tämä saisi tukea myös dialogisen ajattelun käsityksistä. Jos mieli ja psyykinen toiminta kuvataan nimenomaan yksilön ja ympäristön yhteistoimintana, on selvää, että kielen oppimistakaan ei voida tarkastella kontekstista irrallisena kognition – tai aivojen – prosessina. Tämän-suuntaisia ajatuksia on esittänyt mm. van Lier (1996) puhuessaan kielenoppimisen ekologisista systeemeistä.

8 *KIELI, AJATTELU JA TIETOISUUS*

Mitä toinen kieli sitten ihmiselle merkitsee? Kuinka erilaisessa ajatusmaailmassa liikutaan kun puhutaan toista kieltä? Ovatko suomenkielisen ajatusmallit erilaisia kuin saamen, englannin tai suahilin puhujan? Amerikkalainen antropologi ja kielentutkija Edward Sapir (1884–1939) ja hänen oppilaansa Benjamin Lee Whorf (1897–1941) esittivät kuutisenkymmentä vuotta sitten paljon mainetta saaneen hypoteesinsa kielen ja ajattelun suhteista ja siitä, kuinka puhumamme äidinkieli muovaa maailmankuvaamme. Myöhempinä aikoina tähän hypoteesiin on suhtauduttu pääosin erittäin kriittisesti ja sen sisältämät väitteet on pyritty kategorisesti kieltämään. Mitä he siis todella väittivät? Tutkiessaan amerikkalaisia alkuperäiskieliä tulivat Sapir ja Whorf siihen tulokseen, että eri kielten kielioppi hahmottaa maailmaa eri tavoin.

Esimerkiksi Whorf (1956) esitti, että hopin kieli ei sisällä aikamuotoja vaan oikeastaan olomuodot. Puhuessaan asioista syntyperäinen hopi ei siis hahmota asioita menneen (imperfekti), nykyisen (preesens) ja tulevan (futuuri) kautta, vaan sellaisten omaan kieleensä kuuluvien verbimuotojen kautta, joita voidaan kutsua toteutuneeksi ja toteutumattomaksi. Englanninkielinen ja hopinkielinen puhuja pystyvät ilmaisemaan kaikki samat asiat, mutta heidän kielelliset ilmaisukeinonsa – ja kuten Whorf väittää – heidän maail-

mankuvansa ovat erilaiset. Mikä englantilaiselle luokittuu imperfektin avulla ajallisesti ohimenneeksi tapahtumaksi, luokittuu hopille toteutuneen verbin muodon avulla. Siten esimerkiksi tulevaisuus ja epätodet tai kuvitellut tapahtumat ovat hopille toteutumattomia. Englantia puhuvalle maailma näyttäytyisi tämän mukaan aikajatkumona, hopille taas tapahtuneiden ja tapahtumattomien asioiden maailmana, jossa aika ei ole samalla tavoin keskeinen.

Hypoteesin kritiikki on viime vuosikymmeninä ollut varsin voimakasta. Osin tämä on ymmärrettävä vahvasti universaalisuutta korostavan chomskylaisen kielitieteen seuraukseksi. Kun kielitieteen teoria on lähtenyt siitä että sekä kielellä että ajattelulla on molemmilla oma universaali perusrakenteensa, hypoteesin ajatukset nähdään helposti sille jyrkän vastakkaisina. Lisäksi ne on houkutus leimata epädemokraattisiksi. On ehkä helppo ajatella, että kielten ja ajattelumallien erilaisuus merkitsisi eriarvoisuutta. Tätä Sapir ja Whorf eivät tarkoittaneet. Itse asiassa Sapir oli ensimmäisiä lingvistejä, jotka korostivat kielten tasa-arvoisuutta (esim. Sapir 1921: 234). Ihmiset eivät myöskään ole kirjaimellisesti kielensä vankeja, kuten Sapirin ja Whorfin hypoteesiä on joskus tulkittu. Vaikka kielellä on rajansa, ne ovat ylitettäviä – ja venyviä. Esimerkiksi oppimalla vierasta kieltä, oppii samalla uusia tapoja nähdä maailma – näin teki Whorf itsekin perehtyessään amerikkalaisiin intiaanikieliin ja nähdessään niiden erilaisen tavan hahmottaa maailma.

Nykyään ollaan eri tieteiden parissa vahvasti palaamassa näihin Sapirin ja Whorfinkin pohtimiin perimmäisiin kysymyksiin: kielen ja ajattelun juurille. Eräs viime vuosien kiihkeästi tutkituista aiheista on ihmisen tietoisuus. Sitä on tutkittu niin filosofiassa kuin kognitiotieteissäkin, niin tekoälyn kuin elollisten organismien ominaisuutena, niin neurologisten menetelmien kuin perinteisen kielentutkimuksen keinoin. Kaikki eivät ole pitäneet tietoisuutta tutkittavissa olevana käsitteenä: heille se on liian heterogeeninen ja sekava arki-käsite (ks. esim. Churchland 1981). Kuitenkin nykyään tutkitaan tietoisuutta aktiivisesti ja monipuolisesti. Esillä ovat esimerkiksi

kysymykset siitä, kuka tai mikä voi olla tietoinen. Onko esimerkiksi eläin tietoinen – ja millainen eläin? On melko luonnollista ajatella, että kissat ovat – ainakin jollain tapaa – tietoisia, mutta entäpä ameebat? Mihin vedetään raja? Entäpä koneet? Voiko tietokoneelle kehittyä oikea tietoisuus – kun ne kerran ovat jo melko älykkäitäkin? Debattia tietoisuudesta on pitänyt yllä esimerkiksi pohjoisamerikkalaiseen kognitiotutkimukseen, filosofian ja tekoälyn tutkimuksen perinteeseen sitoutuva Daniel Dennett (1991), joka ei kiellä keinotietoisuuden eli koneen tietoisuuden mahdollisuutta. Sen sijaan esimerkiksi John S. Searle, myös puheaktiteoriastaan kuulu kielen filosofi, taas olettaa tietoisuuden olevan tiiviisti sidoksissa subjektiiviseen tajunnantilaan ja inhimilliseen kokemukseen (ks. esim. Searle 1995a; 1995b).

Millainen sitten olisi käsitys tietoisuudesta edellä esittämäni dialogiseen kielifilosofian perustalta? Olisi luontevaa lähteä liikkeelle siitä oletuksesta, että tietoisuus on vuorovaikutuksessa kehittynyt ja toimiva ilmiö. Silloin siihen olennaisena osana kuuluu tietenkin nimenomaan inhimillinen osatekijä – ihminen itse organisiimina, erityisesti ihmisaiivot mutta myös ihminen kehollisena kokonaisuutena. Mutta yhtä lailla tietoisuus olisi evoluution kuluessa muotoutunut sellaiseksi kuin se on tiettyjen ympäristön ehtojen myötä. Havaitsemisen kehittymiseen vaikuttaa myös havaittavan maailman ominaisuudet, tekemiseen tekemisen ympäristö. Kun ihmisen kieli ja tietoisuus kehittyivät, kehittyi myös uudenlainen ympäristö: paljolti kielen avulla luotu kulttuurinen tai sosiaalinen todellisuus. Nykyihminen toimii paljolti tämän kielellisesti konstruoidun todellisuuden, 'kolmannen maailman' parissa (dialogisuudesta ja tietoisuudesta, ks. myös Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996).

Psykologivestinen tutkimus on siis monessa uuden edessä. Kielentutkimuksella on nyt käytettävissään uudenlaisia menetelmiä ja uusia yhteistyökumppaneita, joiden avulla voidaan raottaa ovea esimerkiksi ihmisen ja hänen kielensä esihistoriaan ja varhaiseen

historiaan. Paleontologian, arkeologian, genetiikan, paleobotaniikan ja monien muiden tieteiden avulla tiedämme jo jotain esimerkiksi varhaisten ihmisten puhekyvystä ja kansojen (mutta ei välttämättä kielten!) geneettisestä sukulaisuudesta. Menneisyydestä saatava tieto on tärkeää myös silloin kun pohditaan nykyistä mieltä ja kieltä – olemme tällaisia kun olemme juuri evoluutiomme ja historiamme vuoksi.

Samoin erilaisten neurotieteiden ja niiden tutkimusmenetelmien kehitys auttavat meitä tarkastelemaan ihmisaivojen kielellisiä prosesseja. Mutta yhtä lailla on mahdollista avata uusia näkökulmia mentaaliseen kieleen tarkastelemalla tieteenalan perusoletuksia uudessa valossa. Tässä artikkelissa olen sekä yrittänyt valottaa psykolingvistisen tutkimuksen 1960-luvulla alkanutta perinnettä että tuoda esiin uutta näkökulmaa, joka perustuu dialogiseen kielifilosofiaan.

KIRJALLISUUS

- *Aitchison, J. 1987. *Words in the mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alanen, R. 1997. *Grammaticality judgments and reaction time measurement: A tool for analyzing the use of second language knowledge*. Jyväskylän yliopiston kirjasto. Elektroniset kokoelmat. <http://www.jyu.fi/library/elkok>.
- Bahtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bartlett, F. 1932. *Remembering: A study of experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellugi, U., A. Bihle, H. Neville, S. Doherty & T. Jernigan. 1991. Language, cognition, and brain organization in a neurodevelopmental disorder. Teoksessa M. Gunnar & C. Nelson (toim.), *Developmental behavioral neuroscience: The Minnesota Symposium on Child Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bialystok, E. & K. Hakuta 1994. *In other words: The science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian linguistics*. New York.
- Chomsky, N. 1979. *Reflections on language*. Glasgow: Fontana.
- Clark, A. 1997. *Being there: Putting brain, body, and world together again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H.H. & E. Clark 1977. *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Damasio, A. 1996. *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London: Papermac.

- Dennett, D.C. 1991. *Consciousness explained*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Dufva, H. 1985. On the tip-of-the-tongue phenomenon and salient features. Teoksessa P. Hurme (toim.), *Papers in speech research* 6, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 113–125.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod utterances: A study of mislanguage*. Studia Philologia Jyväskyläensia 26. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Dufva, H. 1996. Puhumisen kielioppi – mielessä vai vuorovaikutussysteemissä? Teoksessa M.-R. Luukka, A. Mielikäinen & P. Kalaja (toim.), *Kielten kuulossa*, Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus, 33–46.
- Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a psychology of language: Aspects of the inner discourses. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.), *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 87–104.
- Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa: arkikäsi tyksiä kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Edelman, G. 1988. *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*. London: Allen Lane.
- Eimas, P., E.R. Siqueland, P. Jusczyk & J. Vigorito 1971. Speech perception in infants, *Science* 171, 303–306.
- Fodor, J. 1983. *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. From kin, V.A. 1971. The non-anomalous nature of anomalous utterances, *Language* 47, 27–52.
- Fromkin, V.A. (toim.) 1973. *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague: Mouton.
- Gardner, H. 1987. *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Garnham, A. 1985. *Psycholinguistics*. London: Methuen.
- Gopnik, M. & M. Crago 1991. Familial aggregation of a developmental language disorder, *Cognition* 39, 1–50.
- Haukioja, T. 1993. Sademies ja kieli, *Virittäjä* 97, 367–379.
- Järvilehto, T. 1987. *Missä sielu sijaitsee?* Oulu: Pohjoinen.
- *Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu: Pohjoinen.
- Leivo, M. 1980. *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levelt, W.J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Liberman, A.M., F.S. Cooper, K.S. Harris, P.F. MacNeilage & M.G. Studdert-Kennedy 1967. Some observations on a model of speech perception. Teoksessa W. Wathen-Dunn (toim.), *Models for the perception of speech and visual form*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Lähteenmäki, M. 1994. Consciousness as a social and dialogical phenomenon, *Finlance* 14, 1–21.
- Lähteenmäki, M. 1996. Sosiaalisen tuolla puolen. Teoksessa M.-R. Luukka, A. Mielikäinen & P. Kalaja (toim.) *Kielten kuulossa*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus, 9–16.
- Marková, I. & K. Foppa (toim.) 1990. *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Marková, I., C. Graumann & K. Foppa (toim.) 1995. *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marslen-Wilson, W. & L.K. Tyler 1980. The temporal structure of spoken language understanding, *Cognition* 8, 1–71.

- McGurk, H. & J. MacDonald 1976. Hearing lips and seeing voices, *Science* 264, 746–748.
- Miller, G., E. Galanter & K. Pribram 1960. Plans and the structure of behaviour. New York: Holt Rinehart & Winston.
- *Pinker, S. 1995. *The language instinct*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Prideaux, G. 1984. *Psycholinguistics*. London: Croom Helm.
- Ruusila, L. & U. Ruusila 1993. *Savant-ilmiö. Yleisyys Suomessa ja tapaustutkimus kalenterinlaskijasta*. Erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rymer, R. 1993. *Genie: An abused child's flight from silence*. New York: Harper Collins.
- Sapir, E. 1921. *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Searle, J.S. 1995a. The mystery of consciousness, *The New York Review of Books* Nov. 2, 1995.
- Searle, J.S. 1995b. The mystery of consciousness, *The New York Review of Books* Nov. 16, 1995.
- Shotter, J. 1995. Dialogical psychology. Teoksessa J.A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (toim.), *Rethinking psychology*, London: Sage.
- Smith, N. & I.M. Tsimpli 1991. Linguistic modularity? A case study of a 'Savant' linguist, *Lingua* 84, 315–351.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- *Volosinov, V.V. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Whorf, B.L. 1956. *Language, thought and reality: Selected writings edited and with introduction by J.B. Carroll*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Aiheesta enemmän

- Dennett, D. 1997. *Miten mieli toimii?* Porvoo: WSOY.
- Lurija, A.R. 1996. *Suurmuistaja & Mies jonka maailma pirstoutui*. Helsinki: Gaudeamus.
- Revonsuo, A., H. Lang & O. Aaltonen (toim.) 1996. *Mieli ja aivot. Kognitiivinen neurotiede*. Turku: Turun yliopisto.
- Sampson, G. 1997. *Educating Eve: The 'language instinct' debate*. Lontoo & Washington: Cassell.

KIELI JA ASENTEET

Paula Kalaja

It's not *what* you said, but how you said it!
(Street & Hopper 1982:175)

Ennen Atlantan olympialaisia käytiin vilkasta julkista keskustelua sanan *olympialaiset* oikeasta ääntämistavasta: pitäisikö sanoa olympialaiset, olumpialaiset vai olímpialaiset. Keskusteluun osallistui niin asiantuntijoita kuin maallikoita. Jukka Ukkola tiivistää käydyn polemiikin osuvasti Suomen Kuvalehden pakinassaan:

Kekkereiden yleisin nimi on ollut olumppialaiset, mutta se ei näköjään kaikille kelpaa. Yhdet ovat sitä mieltä, että pitäisikin sanoa olympialaiset, toiset kannattavat muotoa olímpialaiset, joten kun kolmannet yrittävät olla kaikille mieliksi, he puhuvat ölympiäläisistä. Myös älympiäläisillä lienee kannattajansa intelligentsijan joukossa, kun taas osa kulttuuripiireistä pitää kisoja hölynpölyäisinä. (Suomen Kuvalehti 5.7.1996)

Periaatteessa on kyse varsin mitättömästä asiasta, yhden äänteen ääntämistavasta. Ääntipä urheiluselostaja sanan olympialaiset miten tahansa, kaikki kuitenkin ymmärrämme, mistä tapahtumasta on kyse. Väärinymmärryksiä tuskin aiheuttavat (Ukkolaa edelleen lainatakseni) urheiluselostajien Pulkaaria, Pelekia, Porttukaali,

Ritannia tai Antaluusijakaan. Mutta kyse onkin jostain muusta. Nämä esimerkit osoittavat nimittäin sen, että ei vain sillä, mitä me sanomme, ole merkitystä vaan myös sillä, *miten* asiat sanotaan. Jos urheiluselostaja raportoidessaan urheilutuloksia ääntää sanoja yleis-kielen normeista poiketen, hänet helposti leimataan. Häntä pidetään vähän yksinkertaisena, sivistymättömänä ja hänen ammattitaitoaan saatetaan epäillä. Ja toisin päin: jos selostaja käyttää muotoja Bulgaria, Portugali, Iso-Britannia jne., hän antaa itsestään vakuuttavan kuvan. Hän kuulostaa kouluja käyneeltä ja ammattitaitoiselta. Kyse on kieliasenteista, puhetavoista ja niiden herättämistä sosiaalisista arvostuksista.

Tässä artikkelissa selvitetään ensin kieliasenteiden nykyistä tutkimussuuntausta ja siinä esiintyviä tapoja määritellä ja mitata asenteita, ja sitten pohditaan vaihtoehtoja aikaisempiin tutkimuksiin kohdistetun kritiikin pohjalta. Asiaa havainnollistetaan myös kahdella esimerkillä empiirisestä tutkimuksesta. Artikkelit pohjautuu pääasiassa tutkimuksiin, jotka käsittelevät suhtautumista englannin kieleen ja/tai sen puhujiin.

1 KIELIASENTEIDEN NYKYINEN TUTKIMUSSUUNTAUS

Kieliasenteilla (*language attitudes*) tarkoitetaan asenteita, joita ihmisillä on joko eri kieliä tai saman kielen alueellisia tai sosiaalisia murteita tai näiden puhujia (tai kirjoittajia) kohtaan. Kieliasenteet on suhteellisen nuori tutkimuksen kohde. Alan tutkimuksen voidaan katsoa alkaneen 1960-luvulla, jolloin Lambert kumppaneineen (1960) selvitteli kanadalaisten suhtautumista englannin ja ranskan kieleen ja näiden puhujiin. He osoittivat, että tapa, jolla puhumme, vaikuttaa suuresti ihmisten meistä muodostamaan ensivaikutelmaan. Tämä tutkimus innosti muita tutkijoita mittaamaan kieliasenteita useissa maissa ja kehittämään edelleen tutkimusmenetelmiä. Aihees-

ta ovat olleet kiinnostuneita toisaalta sosiologit, toisaalta sosiaali-psykologit varsinkin Iso-Britanniassa ja Kanadassa sekä sosiolingvistikin Yhdysvalloissa. Nämä ovat tarkastelleet kieliasenteita hiukan eri näkökulmista.

Viime vuosikymmeninä kieliasenteet on useimmiten määritelty *mentalistisesti* (mm. Sarnoff 1970, Agheyisi & Fishman 1970, Cooper & Fishman 1974, Williams 1974). Yleisesti asenteet on määritelty ihmisten sisäiseksi tilaksi, jonka on aiheuttanut jokin ärsyke ja joka voi myöhemmin ohjata heidän käyttäytymistään. Kieliasenteisiin sovellettuna ärsykkeet ovat kielellisiä, puhetta tai kirjoitusta, ja ihmisten reaktiot niihin joko myönteisiä tai kielteisiä. Mentalististen määritelmien mukaan kieliasenteet voidaan edelleen jakaa (1) *kognitiivisiin*, (2) *affektiivisiin* ja (3) *konatiivisiin* osaluokkiin. Toisin sanoen eri kielet ja niiden puhujat tai kirjoittajat herättävät ihmisissä erilaisia ajatuksia ja tunteita sekä saavat heidät mahdollisesti toimimaan tietyllä tavalla. Näin määriteltynä kieliasenteita voidaan tutkia vain epäsuorasti pääättelemällä ihmisten ulkoisesta käyttäytymisestä (esimerkiksi asennemittarilla), mitä heidän mielestään liikkuu. Itse asenne, sen aiheuttaja (kieli) ja reaktiot (arviointi) ymmärretään erillisiksi.

Kieliasenteiden alkuperää on myös pohdittu (Edwards 1982). Voidaan ajatella, että jotkin kielet ovat yksinkertaisesti vain rakenteellisesti parempia, loogisempia jne. Toisaalta voidaan kuvitella, että toiset kielet ovat todella esteettisin perustein kauniimpia ja toiset rumempia. Pohjimmaltaan kieliasenteet ovat sosiaalista perua. Joihinkin kieliin suhtaudutaan myönteisesti, koska niiden puhujia arvostetaan yhteisössä sen tähden, että heillä on korkea yhteiskunnallinen asema, status ja valtaa.

2 KIELIASENTEIDEN KUVAILUA ERI TUTKIMUSMENETELMILLÄ

Asenteita kieliin on tutkittu eri näkökulmista, ja siksi tutkimuksissa on turvauduttu erilaisiin tutkimusmenetelmiin ja -aineistoihin (yleiskatsauksista menetelmiin ks. Ryan ym. 1982, Fasold 1984: 147–179, Ryan ym. 1988, Giles & Coupland 1991: 33–59, Cargile ym. 1994).

Sosiologit ovat tarkastelleet kieliasenteita *yhteisöjen* näkökulmasta. Tutkimuksissaan he ovat hakeneet vastauksia mm. kysymyksen, mikä on eri kielten tai niiden käyttäjien asema jossain laajemmassa yhteisössä, esimerkiksi ranskan ja englannin kielten asema Kanadan Quebecissä tai puertoricolaisten asema New Yorkissa. Tai he ovat pyrkineet määrittelemään, millaista on hyvä standardikieli, esimerkiksi mitkä rakenteet tai sanonnat ovat kieliopillisesti hyväksyttävää brittienglantia ja mitkä eivät. Tällaisiin kysymyksiin vastaamiseksi tutkijat ovat käyttäneet monenlaisia tutkimusmenetelmiä. On analysoitu sisällöllisesti (content analysis) mm. virallisia asiakirjoja ja tilastotietoja, komiteamietintöjä, sanomalehtikirjoituksia, työpaikkailmoituksia, kielenoppaita, sananparsia ja käytösoppaita. On tehty osallistuvaa ja ei-osallistuvaa havainnointia eri ryhmien kielten käytöstä ja roolista eri yhteisöissä. Tai näitä seikkoja on tiedusteltu kyselylomakkeilla suoraan yhteisön jäseniltä. Lisäksi tutkittavia henkilöitä on joskus pyydetty itse arvioimaan omaa kielenkäyttöään.

Tämäntyyppisiä tutkimuksia käytetään hyödyksi, kun tehdään kielipoliittisia päätöksiä. Ne luovat myös pohjaa varsinaiselle kieliasenteiden mittaukselle siinä mielessä, että ne kartoittavat eri kielten aseman historiallisia kehityskaaria ja auttavat ymmärtämään alueellisia eroja. Toisaalta ne täydentävät muita (jäljempänä esiteltäviä) kieliasenteiden perinteisiä mittaustapoja.

Sosiolingvistit ja sosiaalipsykologit ovat puolestaan tarkastelleet asenteita eri kieliä puhuvien *yksilöiden tai ihmisryhmien* näkö-

kulmasta. He ovat keskittyneet nimenomaan kieliasenteiden mittaamiseen. Tavoitteena on ollut kuvata tiettyjen yksilöiden tai ryhmien asenteita yhden kielen alueellisiin tai sosiaalisiin murteisiin tai eri kieliin ja niiden puhujiin. Kieliasenteiden mittaamiseen on käytetty joko suoria tai epäsuoria menetelmiä.

Suoriksi menetelmiksi luetaan kyselyt ja haastattelut. Näiden avulla voidaan tutkittavilta henkilöiltä tai ryhmiltä kysyä suoraan, millaisia heidän kieliasenteensa ovat. Näillä menetelmillä on voitu kuvata koehenkilöiden suhtautumista joko kahteen (tai harvemmin useampaan) kieleen, esimerkiksi walesin kieleen ja brittienglantiin tai koodinvaihtoon yhdessä ja samassa tilanteessa, vaikkapa asiakaspalvelutiskillä. Tai on voitu tutkia ihmisten asennoitumista yhden kielen, esimerkiksi amerikanenglannin alueellisiin tai sosiaalisiin murteisiin, kuten mustien puhumaan englantiin (Black English), vertaamalla niitä toisiinsa tai standardiamerikanenglantiin.

Kyselyissä ja haastatteluissa on käytetty joko avoimia tai suljettuja kysymyksiä. Koehenkilöä voidaan pyytää esimerkiksi kuuntelemaan jokin puhenäyte ja antamaan omin sanoin arvionsa puhujasta (malliin "Kerro mitä ajattelet tästä puhujasta"). Koehenkilölle saatetaan myös antaa täytettäväksi kyselylomake, jossa on väittämiä (esimerkiksi "Pidän walesin kielestä", "Haluaisin mennä naimisiin walesiläisen kanssa", "Walesin kieli on häviämässä, koska kaikki puhuvat englantia", "Sinusta ei pidetä, jos puhut walesiä"), ja valittavaksi valmiista Likert-asteikon vaihtoehdoista ("Olen (täysin) samaa mieltä" ja "Olen (täysin) eri mieltä") se, joka parhaiten vastaa hänen omaa arviotaan kustakin väittämästä.

Tällaisilla menetelmillä on tutkittu myös ihmisten suhtautumista moniin muihin kielellisiin ja ei-kielellisiin seikkoihin yksittäisten sanojen ääntämisestä puhenoiteen ja sanavalinnoista puhujan sukupuoleen.

Epäsuoriin menetelmiin kuuluvat kokeet *matched guise -tekniikalla*, jolla kartoitetaan koehenkilöiden ensireaktioita puhenäytteisiin. Suuri osa kieliasenteita mittaavista tutkimuksista on tehty juuri

tällä tekniikalla tai sen muunnoksilla. Tekniikan kehitti Lambert tutkijatovereineen 1960-luvulla. Perusoletuksena on, että tapa, jolla puhumme, olipa kyse jostain kielestä tai aksentista, saa kuuntelijat mielessään luokittelemaan meidät ensin johonkin ryhmään kuuluvaksi ja sen jälkeen arvioimaan persoonallisuuttamme. Esimerkiksi jos kuulemme jonkun puhuvan englantia käyttäen brittienglannin standardiääntämystä (Received Pronunciation), ajattelemme helposti, että puhujan täytyy olla ”paremmista piireistä” ja että hän tuntuu meistä sivistyneeltä, itsevarmalta ja pätevältä. Alkuun ajateltiin, että puhujien persoonallisuuden arviointi tapahtuu epäsuorasti (kieli --> puhujan edustama ryhmä --> puhujan persoonallisuus). Sittemmin on myönnetty, että tämä voi tapahtua myös suoraan (kieli --> puhujan persoonallisuus). Tai vaihtoehtoisesti kieli tai aksentti aiheuttaa koko puhujan edustaman ryhmän arviointia (kieli --> ryhmä).

Matched guise -tekniikkaa käytettäessä tutkijat laativat ensin ärsykenauhan, johon on tallennettu puhenäytteet yhden kielen lähinnä alueellisten tai sosiaalisten murteiden taitajilta tai kaksikielisiltä henkilöiltä. Ärsykenauha koostetaan eri puhujien näytteistä sekalaisessa järjestyksessä. On tärkeää, että kultakin puhujalta on aina kaksi eri näytettä. Näin varmistetaan, että koehenkilöt todella reagoivat pelkkään kieleen tai aksenttiin eivätkä esimerkiksi äänenkorkeuteen tai voimakkuuteen. Jos näytteitä on nauhalla kuusi, ne ovat siis vain kolmelta puhujalta. On kuitenkin tärkeää, että koehenkilöt uskovat jokaisen näytteen olevan eri puhujalta. Näytteet koostuvat samasta ääneen luetusta tekstikatkelmasta. Täten varmistetaan, että koehenkilöt reagoivat siihen, miten näytteiden antajat puhuvat, eikä heidän puheensa sisältöön.

Tutkijat pyytävät koehenkilöitä kuuntelemaan nauhalta näytteen kerrallaan ja antamaan arvionsa kuulemastaan kielestä ja/tai puhujasta. Tilannetta voi verrata puhelinkeskusteluun tai radion kuunteluun: kuulemme puhujan äänen, mutta emme näe häntä. Kuullun arviointiin on käytetty joko viisi- tai seitsenportaisia *semananttisia differentiaaliasteikkoja* ("Älykäs ___ ___ ___ ___ Tyhmä")

tai "Luotettava _ _ _ _ _ Epärehellinen"), joista koehenkilöt valitsevat osuvimmat adjektiivit, tai sitten he ensin lukevat kyselylomakkeella esitetyt väittämät (esimerkiksi "Puhuja 1 vaikuttaa älykkäältä" ja "Puhuja 1 kuulostaa epärehelliseltä") ja ympäröivät sitten sopivimmat vastausvaihtoehdot Likert-asteikoilta.

Matched guise -tekniikalla on mitattu koehenkilöiden suhtautumista eri *puhetapoihin*. Tässä suhteessa tärkeiksi ovat osoittautuneet mm. sellaiset ulottuvuudet kuin *yhteiskunnallinen asema* ja *solidarisuus* tai *standardisuus* (standardization) ja *elinvoimaisuus* (vitality) (mm. Ryan ym. 1982, Giles & Ryan 1982, Giles & Coupland 1991: 35–59). Esimerkiksi brittienglannin standardiääntämyksen käyttö yhdistetään helposti korkeaan sosiaaliseen asemaan ja vallankäyttöön, kun jonkin alueellisen murteen puhuminen osoittaa voimakasta yhteenkuuluvuutta tiettyyn paikkakuntaan ja sen väestöön. Edelleen brittienglannin yleiskielelle on luotu selkeät normit (kieliopit, sanakirjat jne.), ja sitä käytetään moniin tarkoituksiin niin maan sisällä kuin sen ulkopuolella, mitä ei taas voi sanoa vaikkapa Lontoon paikallisesta murteesta. Toisaalta koehenkilöt ovat tällä tekniikalla arvioineet näytteiden *puhujia*. Merkittäviksi arviointikriteereiksi ovat osoittautuneet mm. puhujan *kokonaispersoonallisuus* (esimerkiksi avuliaisuus ja luotettavuus), *ammattipätevyys* (älykyys, ahkeruus) ja *sosiaalisuus* (ystävällisyys, huumorintajuisuus) (Edwards 1982).

Alfordin ja Strotherin (1990) tutkimus havainnollistaa matched guise -tekniikan käyttöä kieliasenteiden mittaamisessa. Se on suhteellisen tuore, ja se on harvoja tutkimuksia, joissa on mitattu ei vain syntyperäisten vaan myös ei-syntyperäisten tietyn kielen taitajien asenteita. Alford ja Strother halusivat vertailla englantia ensikielenään ja toisena kielenään puhuvien asenteita amerikanenglannin eri alueellisiin murteisiin.

Koehenkilöinä oli 97 floridalaisen yliopiston opiskelijaa, joista 31:lle englanti oli ensikieli ja 66:lle toinen kieli. Ulkomaalaiset opiskelijat olivat olleet Yhdysvalloissa keskimäärin jo yli puoli

vuotta. Tutkimuksessa käytettiin soveltaen *matched guise* -tekniikkaa. Ensin valmistettiin nauha, jolla oli puhenäytteet kuudelta amerikanenglannin äidinkieliseltä puhujalta: kolmelta valkoiselta, keski-
luokkaiselta, yliopistotason koulutuksen saaneelta mieheltä ja kolmelta vastaavalta naiselta. Heidät oli valittu lisäksi siten, että heistä aina kaksi (yksi mies ja yksi nainen) oli kotoisin New Yorkista, Etelä-Carolinasta tai Chicagosta. Siten he edustivat amerikanenglannin kolmea alueellista murretta. Puhenäytteeksi näitä henkilöitä pyydettiin lukemaan ote englannin kielen oppikirjasta, jossa annettiin ohjeita maanjäristysten varalta. Koehenkilöille soitatettiin puhenäytteet yksi kerrallaan, ja heidän oli valittava laaditun kyselylomakkeen seitsenportaisista semanttisilta differentiaaliasteikoilta sopivimmat adjektiivit kuvaamaan reaktioitaan aksentteihin. Tutkimusaineisto käsiteltiin tilastollisin perusmenetelmin.

Tutkimuksessa keskilännen mies Chicagosta (tai oikeastaan hänen aksenttinsa tai ääntämyksensä) sai englantia äidinkielenään puhuvilta koehenkilöiltä myönteisimmät arviot (ks. taulukko 1, korkeimmat keskiarvot tummennettu). Hän kuulosti älykkäimmältä, ahkerimmalta, ulospäinsuuntautuneimmalta ja itsevarmimmalta. Pohjoisen mies New Yorkista sai puolestaan kielteisimmät arviot.

Keskilännen mies sai myönteisimmät arviot myös englantia toisena kielenä puhuvilta koehenkilöiltä (ks. taulukko 2). Nämä pitivät häntä edellä mainittujen piirteiden lisäksi luotettavimpana, kun taas äidinkielenään englantia puhuvat pitivät häntä parhaiten koulutettuna ja ammattitaitoisimpana. Etelän mies sai myös myönteisiä arvioita, mutta lähinnä vain englantia toisena kielenä puhuvilta: heistä hän kuulosti parhaimman kotikasvatuksen saaneelta, parhaiten koulutetulta, kärsivällisimmältä ja herkimmältä. Pohjoisen mies sai tältäkin ryhmältä negatiivisimmat arviot.

TAULUKKO 1. Syntyperäisten englannin puhujien (N 31) asenteet amerikanenglannin kolmen alueellisen murteen puhujiin.

Piiire	Puhujat					
	Pohjoinen		Etelä		Keski-länsi	Keski-länsi
	Mies	Nainen	Mies	Nainen	Mies	Nainen
Älykäs	4.2	3.5	5.4	4.7	5.5	5.1
Hyvä perhetausta	5.5	4.0	5.2	5.5	4.9	5.9
Koulutettu	5.3	3.5	5.5	4.9	5.7	5.6
Kunnianhimoinen	4.8	3.5	5.1	4.2	6.0	4.5
Itsevarma	4.6	3.8	5.3	4.6	5.9	5.1
Pätevä	4.1	3.2	5.9	4.5	6.1	5.2
Luotettava	4.1	4.0	5.5	5.2	4.5	5.2
Rehellinen	4.3	3.6	5.4	5.3	4.7	5.0
Ystävällinen	5.2	4.4	5.5	5.9	4.5	5.0
Kärsivällinen	3.3	3.9	5.4	5.5	3.6	5.8
Herkkä	4.0	4.1	5.0	5.8	3.2	5.2
Avoim	4.7	3.9	4.9	4.0	5.8	4.0

(Lähde: Alford & Strother 1990: 488.)

TAULUKKO 2. Ei-syntyperäisten englannin puhujien (N 66) asenteet amerikanenglannin kolmen alueellisen murteen puhujiin.

Piiire	Puhujat					
	Pohjoinen		Etelä		Keski-länsi	Keski-länsi
	Mies	Nainen	Mies	Nainen	Mies	Nainen
Älykäs	4.7	4.5	5.5	4.9	5.7	5.1
Hyvä perhetausta	4.6	4.7	5.7	5.4	5.5	5.4
Koulutettu	5.0	4.7	5.9	4.8	5.7	5.2
Kunnianhimoinen	5.2	4.4	5.5	4.6	5.9	4.9
Itsevarma	5.0	4.3	5.5	4.3	6.0	4.9
Pätevä	5.1	4.2	6.0	4.4	6.0	4.8
Luotettava	4.8	4.4	5.4	4.7	5.5	5.0
Rehellinen	4.7	4.7	5.5	4.9	5.5	5.1
Ystävällinen	4.5	4.4	5.2	5.3	5.0	5.1
Kärsivällinen	3.5	4.4	5.3	5.1	4.6	5.1
Herkkä	4.0	4.3	5.7	5.4	5.2	5.2
Avoim	5.3	3.7	5.1	3.6	5.8	4.2

(Lähde Alford & Strother 1990: 489)

Alford ja Strother toteavat, että myös englantia toisena kielenä puhuvat osaavat eritellä opiskelemansa kielen aksentteja ja heidän opettajiensa olisi hyvä tiedostaa tämä. Tutkijat ovat varovaisia yleistämään tuloksiaan ja ehdottavat, että jatkossa kannattaisi mitata myös muilta paikkakunnilta kotoisin olevien amerikkalaisten ja toisilla paikkakunnilla opiskelevien ulkomaalaisten asenteita eri murteisiin.

Matched guise -tekniikka on luonteeltaan siis kokeellinen. Vuosien mittaan sitä on pyritty kehittämään useassa suhteessa. Parannuksia on mm. tehty ärsykenauhoihin, koeolosuhteisiin, tehtävänantoihin ja koehenkilöiden valintaan, jotta tutkimustuloksia olisi helpompi yleistää arkipäivän tilanteisiin.

Matched guise -tekniikalla tai sen muunnoksilla on vertailtu koehenkilöiden suhtautumista myös moniin muihin asioihin kuin eri kieliin tai alueellisiin tai sosiaalisiin murteisiin ja niiden puhujiin. Osa näistä on kielellisiä, osa ei-kielellisiä, kuten esimerkiksi puhenopeus, intonaatio, kielioppirakenteiden käyttö tai puhujan sukupuoli ja ikä.

3 SOVELLUKSIA

Kouluissa opettajien tehtävänä on paljolti jakaa tietoa oppilailleen. Vastaanotoillaan lääkärin pyrkivät potilaidensa kanssa neuvottelemalla pääsemään selville siitä, mikä heitä vaivaa. Oikeussaleissa on monenlaisia ihmisiä mukana selvittelemässä oikeusjuttuja. Yritykset järjestävät työpaikkahaastatteluja, jolloin työpaikanhakijan itsestään antama ensivaikutelma saattaa ratkaista, saako hän työpaikan vai ei. Näissä tilanteissa on tärkeää, mitä eri osapuolet sanovat, mutta heidän puhetavoillaan saattaa myös olla merkitystä. Kieliasenteita onkin tutkittu paljon tämäntyyppisissä tilanteissa.

Tutkimukset, joissa mitataan kieliasenteita esimerkiksi koulussa tai oikeussaleissa, on usein tehty laboratoriokokeiden omaisesti

(yleiskatsauksia näihin ks. Gardner 1982, Kalin 1982, Giles ym. 1987, Fasold 1984, Giles & Coupland 1991: 32–59, Cargile ym. 1994). Siten on tarvittu koeasetelma, jossa koeryhmää verrataan verrokkiryhmään, ja jossa on pyritty siihen, että on vain yksi riippuva muuttuja, toisin sanoen ilmiö, jota mitataan (esimerkiksi opettajan arviointi oppilaan koulumenestyksestä tai lääkärin diagnoosi potilaan oireista), ja kieliaseenteet ovat olleet riippumaton muuttuja. On siis tarkkailtu kieliaseenteiden vaikutusta riippuvaan muuttujaan. Kieliaseenteiden mittaukseen on usein käytetty *matched guise* -tekniikkaa joko sen alkuperäisessä muodossa tai jotain sen muunnosta.

Seuraavat esimerkit tällaisista tutkimuksista ovat kaikki englanninkielisistä maista. Vertailut ovat pääasiassa britti- tai amerikkainstandardienglannin ja näiden alueellisten tai sosiaalisten murteiden tai ei-syntyperäisten puhuman englannin välillä.

3.1 Koulu

Koululuokkia tutkittaessa (mm. Seligman ym. 1972, Williams 1976, Edwards 1979) on käynyt ilmi, että opettajat helposti arvioivat oppilaitaan heidän puhetyylinsä perusteella. Normina he käyttävät standardikieltä ja -aksenttia. Jos oppilaiden puheessa tai kirjoituksessa on esimerkiksi joitain alueellisten tai sosiaalisten murteiden piirteitä, he leimaantuvat helposti opettajien silmissä: heidän persoonallisuuttaan, sosiaalista taustaansa ja koulumenestystään arvioidaan kielteisesti. Jos taas oppilaiden puhe ja kirjoitus on koulunormien mukaista, heitä arvioidaan myönteisesti. Lisäksi opettajilla on taipumus kohdella yksittäisiä oppilaitaan omaksumiensa etnisten *stereotyyppien* mukaan. Toisin sanoen, jos amerikkalainen opettaja esimerkiksi pitää meksikolaisia laiskoina, hän on löytävinään saman piirteiden oppilaastaan Juliosta, joka on vanhempineen tullut rajan yli Kaliforniaan. Samoin hän on kuulevinaan Julion puheesta enemmän espanjan kielen vaikutusta kuin siinä itse asiassa objektiivisesti mitaten on. Toisaalta tutkimuksissa (mm. Rubin & Smith 1990) on

käynyt ilmi, että jos opettajat tai kouluavustajat puhuvat englantia vieraskielisellä aksentilla, oppilaat saattavat epäillä heidän ammattitaitoaan.

Tutkimukset (mm. Gardner & Lambert 1972, Gardner 1982, Gardner 1985) osoittavat myös, että kieliasenteilla on tärkeä vaikutus oppimismenestykseen vieraissa kielissä. Toisaalta puhutaan *integratiivisesta orientaatiosta* (tai motivaatiosta), toisaalta *instrumentaalisesta orientaatiosta*. Kieltenoppijat haluavat oppia kieltä siksi, että heitä kiinnostaa opittava kieli ja sen puhujat, tai siksi, että heille on siitä hyötyä. Näitä orientaatioita kieltenoppimiseen on mitattu sellaisilla väittämillä kuin "Ranskan kieltä opiskelemalla voin helposti tutustua ranskalaisiin" ja "Kieltä opiskelemalla ymmärrän paremmin ranskalaisia ja heidän elämäntapaansa" sekä "Ranskan kielen opiskelu saattaa tulevaisuudessa taata työpaikan" ja "Tarvitsen ranskaa, jotta selviäisin ylioppilaskirjoituksista". Oppilaiden asenteet vaikuttavat heidän menestykseensä vieraissa kielissä enemmän kuin esimerkiksi heidän kielellinen lahjakkuutensa.

3.2 Oikeussalit

Tutkimuksissa (mm. Lind & O'Barr 1979, O'Barr 1982, Horsman & Siltanen 1994) on havaittu, että Yhdysvalloissa oikeusistunnossa todistajaa uskotaan paremmin, jos hän esittää todistajanlausuntonsa varmalla tyylillä (power speech) ehdottomina tosiasioina, kuten rouva A (O'Barr 1982: 66):

Q: State whether or not, Mrs. A, you were acquainted with the late Mrs. X.

A: Yes, I did [was].

Q: What was the nature of your acquaintance with her?

A: We were close friends. She was like a mother to me.

Todistajaa ei oteta niin vakavasti, jos hän on varovainen ja epäroivä esiintymisessään (powerless speech), kuten rouva B (O'Barr 1982: 65–66) vastatessaan aivan samoihin kysymyksiin kuin rouva A edellä:

Q: State whether or not, Mrs. B, you were acquainted with or knew the late Mrs. X.

B: Quite well.

Q: What was the nature of your acquaintance with her?

B: Well, we were, uh, very close friends. Uh, she was even sort of like a mother to me.

Edelleen on käynyt ilmi (ks. Seggie 1983), että syytetyt, jotka oikeussalissa vannovat syyttömyyttään eri puhetavoilla, saavat erilaisen kohtelun. Jos syytetyn vetoaminen tapahtuu brittienglannin standardiääntämyksellä, hänen katsotaan todennäköisemmin kuin muiden syyllistyneen petokseen. Jos syytetty käyttää leveää australienglannin aksenttia, niin hänen uskotaan pikemminkin tehneen väkivaltarikoksen.

3.3 Lääkärinvastaanotot

Tutkimukset (mm. Fielding & Evered 1980) osoittavat, että lääkäreiden antamat diagnoosit ovat riippuvaisia potilaan puhetavasta. Kun potilas valittaa vaivoistaan brittienglannin standardiääntämyksellä, englantilainen lääkäri helposti diagnosoi vaivat psykosomaattisiksi alkuperältään. Kun potilas tekee näin jollain alueellisella murteella, lääkäri katsoo oireiden olevan pikemminkin fyysisiä. Lääkäreillä on myös enemmän kommunikointivaikeuksia alempien sosiaaliluokkiin kuuluvien potilaiden kanssa kuin keskiluokkaisten kanssa (mm. Pendleton & Bochner 1980). Edellisille lääkärit myös selvittelevät sairauksia niukkasanaistemmin kuin jälkimmäisille.

3.4 Työpaikkahaastattelut

Yhdysvalloissa työnhakijoilla, jotka puhuvat standardiamerikanenglantia, on suurempi todennäköisyys tulla valituksi paljon koulutusta vaativiin työtehtäviin kuin esimerkiksi sellaisilla, jotka puhuvat mustien englantia tai vieraskielisellä aksentilla varsinkin, jos heidän äidinkieltensä sattuu olemaan espanja (Hopper & Williams 1973, de la Zerda & Hopper 1979, Kalin & Rayko 1980). Toisaalta vähän koulutusta vaativiin työtehtäviin haettaessa eri puhetapojen merkitys ei ole aivan yhtä merkittävä. Tämä saattaa johtaa tiettyjen työnhakijoiden syrjintään ja estää heidän etenemisensä työelämässä. Eri tutkimusten tulokset ovat kuitenkin jossain määrin ristiriitaisia.

4 TEORIOIDEN KEHITTELYÄ

Pari ensimmäistä vuosikymmentä kieliasteiden tutkiminen oli paljolti kuvailua. Vasta 1980-luvulta alkoi teorioiden kehittäminen (mm. Ryan ym. 1982, Street & Hopper 1982, Berger & Bradac 1982, Gardner 1985). On hahmoteltu kieliasteiden muodostumisprosessia ja eri kielellisten piirteiden osuutta tässä prosessissa ja pohdittu kieliasteiden osuutta ryhmien välisessä viestinnässä ja vieraiden kielten oppimisessa. Edelleen on jäljitetty kieliasteisiin vaikuttavia yhteiskunnallisia voimia. Kuitenkin ehkä tärkein teorioista on *mukautumisteoria* (Speech Accommodation Theory, SAT). Se juontaa juurensa itse asiassa jo 1970-luvulta (Giles 1973), mutta sitä on kehitelty vuosien mittaan ja sen nimikin on vaihtunut (Communication Accommodation Theory, CAT) (mm. Giles & Coupland 1991: 61–93, Giles ym. 1991).

Teorian kaksi tärkeää käsitettä ovat *yhtäläistäminen* tai yhtäläistyminen (convergence) ja *erilaistaminen* tai erilaistuminen (divergence). Yhtäläistäminen tarkoittaa sitä, että henkilö A mukauttaa puhetapansa keskustelukumppaninsa, henkilön B puhetapaan:

jos A on aluksi käyttänyt puheessaan jotain alueellista murretta, hän vaihtaakin standardienglantiin, kun huomaa B:n käyttävän tätä. Erilaistamisessa taas on kyse päinvastaisesta toiminnasta: jos A ja B ovat aluksi käyttäneet kumpikin standardienglantia, A ryhtyykin kesken kaiken puhumaan korostuneesti jollain alueellisella tai sosiaalisella murteella. Mukauttaminen (tai mukautuminen) voi olla kielellistä. Esimerkiksi A voi suhteessa B:hen vaihtaa kieltä, murretta tai aksenttia tai muuttaa käyttämäänsä sanastoa. Mukauttaminen voi olla myös ei-kielellistä. Siten A voi mukauttaa puheensa B:n käyttämään äänen korkeuteen tai voimakkuuteen, eleisiin, ilmeisiin jne. Mukauttamiseen voivat osapuolet (tai kuulijat) suhtautua joko myönteisesti tai kielteisesti.

Puheen mukauttamista voi tapahtua monella eri tavalla. Se voi tapahtua ylöspäin tai alaspäin. A pyrkii käyttämään vaikka standardienglantia, jota yhteisössä arvostetaan, tai A puhuukin jotain alueellista tai sosiaalista murretta. Mukauttaminen voi olla täydellistä tai osittaista, tai se voi olla symmetristä tai asymmetristä. Toisin sanoen joko henkilö A yksinään mukautuu B:n puhetapaan tai päinvastoin, tai kumpikin heistä tekee niin.

Edelleen puheen mukauttaminen voi olla *objektiivista* tai *subjektiivista* (taulukko 3). Tämä ero on sosiaalipsykologisesti tärkeä. Mukauttaminen on objektiivista silloin, kun henkilön A yhtäläistäminen tai erilaistaminen suhteessa henkilöön B on todellista, mitattavissa olevaa, mutta se on subjektiivista, jos henkilö A mukauttaa puhetapansa henkilön B puhetapaan sellaisten piirteiden osalta, joita A uskoo tämän puheessa olevan. Henkilö A saattaa siis toimia stereotyyppien pohjalta. Objektiivinen ja subjektiivinen mukauttaminen saattavat joskus olla ristiriidassa (tilanteet C ja B):

TAULUKKO 3. Puheen mukauttamisen eri mahdollisuudet.

		Subjektiiivinen mukauttaminen	
		Yhtäläistäminen	Erilaistaminen
Objektiivinen mukauttaminen	Yhtäläistäminen	A	B
	Erilaistaminen	C	D

(Lähde: Thakerar ym. 1982.)

Syitä yhtäläistämiseen ja erilaistamiseen on myös pohdittu. Alkuun ajateltiin, että yhtäläistämisen syynä on halu tulla hyväksytyksi ja erilaistamisen syynä halu pitää etäisyyttä puhelukumppaniin. Sittemmin on käynyt ilmi, että asiat ovat huomattavasti monimutkaisempia.

Aluksi mukautumisteorian kehittäminen pohjautui monien eri tutkijoiden tekemiin kokeisiin, joissa hypoteeseja testattiin yksi kerrallaan lähinnä laboratorio-olosuhteissa. Sittemmin on keskitytty luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin ja niiden analysointiin. Mukautumisteoriaa on siten vaikea enää nähdä varsinaisena teoriana: se on pikemminkin näkökulma vuorovaikutustilanteiden analyysiin. Siten sillä on yhteydet sosiolingvistiseen puheentutkimukseen ja kohteliaisuusteoriaan.

5 NYKYISEN TUTKIMUSSUUNTAUKSEN KRITIIKKIÄ

Nykyinen kieliasenteiden tutkimustraditio nojautuu *positivistiseen* ajatteluun kaikkine sen perusoletuksineen (ks. tarkemmin esim. Guba & Lincoln 1994). Kieliasenteet on määritelty mentalistisesti yksilön sisäiseksi tilaksi, joka on seurausta reaktiosta johonkin puhetapaan. Tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata (ja vähemmässä määrin selittää) asenteita ja osoittaa syysuhteita niiden ja muiden tekijöiden välillä. Tutkimukset ovat paljolti olleet kokeellisia. Ne on siis tehty laboratorio-olosuhteissa, ja koeasetelmassa on pyritty

siihen, että muuttujia kontrolloidaan mahdollisimman paljon. Koe-ryhmää on verrattu asenteiltaan verrokkiryhmään.

Kieliasenteiden tähänastista tutkimusperinnettä on kritisoitu jo vuosia. Alkuunsa kritiikki oli metodologista. Varsinkin matched guise -tekniikalla tehtyjä kokeita on arvosteltu monesta syystä (mm. Giles & Ryan 1982, Fasold 1984: 151–152, Ryan ym. 1988, Cargile ym. 1994). Osa kritiikistä on kohdistunut ärsykenauhojen laadintaan. Näytteiden valinta on ollut sattumanvaraista. Niiden prosodiisiin ja paralingvistisiin piirteisiin on kiinnitetty vähän huomiota. Jos näytteet ovat olleet aiheiltaan samansisältöiset, ne ovat saattaneet puuduttaa koehenkilöt ajan mittaan. Toisaalta jos näytteet ovat olleet aiheiltaan erilaisia, vaarana on ollut, että koehenkilöt ovat sittenkin ehkä reagoineet nauhojen sisältöön eivätkä puhetapaan.

Osa kritiikistä on kohdistunut koehenkilöiden valintaan ja kohteluun. Koehenkilöinä on usein käytetty yliopisto-opiskelijoita. Kokeissa he ovat harvoin voineet toimia kokeissa omana itsenään: heille on annettu esimerkiksi henkilöstöpäällikön rooli ja heidän asenteitaan on mitattu tässä roolissa. Lisäksi heidän asenteitaan on mitattu usein sellaisissa olosuhteissa, että he ovat olleet vain passiivisia tilanteen tarkkailijoita eivätkä aktiivisia osallistujia. Asenteita on mitattu lähinnä nauhoitteiden perusteella eikä todellisissa vuoro-vaikutustilanteissa. Lisäksi on harvoin otettu huomioon, mihin ryhmään koehenkilöt itse katsovat kuuluvansa.

Edelleen on moitittu asennemittareita. Mittarit on koottu paljolti ilman kunnollista teoriapohjaa. Mitattavat ulottuvuudet ja niiden operationalisointi eli kyselylomakkeen kysymykset ja vastausvaihtoehdot ovat tutkijoiden laatimia, ja siten koehenkilöiden asenteita mitataan vain niillä ulottuvuuksilla, jotka tutkijat ovat lyöneet etukäteen lukkoon. Koehenkilöiden on pitänyt valita jokin esitetyistä vastausvaihtoehdoista jokaiseen kysymykseen, jolloin mittareista tulee pakkopaitoja. Koehenkilöiden on harvoin annettu perustella valintojaan tai esimerkiksi esittää omia mahdollisesti poikkeavia näkemyksiään.

Kokeet on myös koettu keinotekoisiksi. Asenteita on mitattu sijoittamatta niitä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Kliinisten mittausten perusteella on vaikeaa tehdä yleistyksiä arkipäivän tilanteisiin.

Yleisemmin on lisäksi epäilty mittaustulosten validiutta ja luotettavuutta: Voidaanko matched guise -tekniikalla sen epäsuoruuden vuoksi päästä kiinni ihmisten päässä oleviin "todellisiin" kieliasenteisiin ja kuinka luotettavia mittaukset ovat? Lisäksi tutkimukset ovat paljolti olleet vain kieliasenteiden kuvausta, ja asenteiden vertailu on ollut hankalaa, koska mittarit ovat vaihdelleet tutkimuksesta toiseen. Paljon vähemmän on yritetty selittää kieliasenteita.

6 VAIHTOEHTOISEN TUTKIMUSSUUNTAUKSEN HAHMOTTELUA

Kieliasenteiden tutkijat ovat toki ottaneet kritiikistä opiksi, kehittäneet tutkimusasetelmiaan, ja parantaneet mittausten menetelmiään. Jalansijaa on saamassa *sosiaalikonstruktivistinen* ajattelu (ks. tarkemmin esim. Guba ja Lincoln 1994). Kieliasenteita ei haluttaisi enää nähdä staattisena panos-tuotos -mekanismina. Tärkeä päänavaus asenteiden vaihtoehtoiselle määrittelylle ja tutkimiselle on ollut sosiaalipsykologien, Potterin ja Wetherellin kirja *Discourse and social psychology*, joka ilmestyi vuonna 1987.

Monet muutkin ovat ehdottaneet, että asenteet määriteltäisiinkin *sosiaalisesti* (mm. Billig 1991: 191, Burman & Parker 1993, Harré & Gillet 1994: 23, Potter, painossa). Asenteet olisi nähtävä arkipäivän kielellisenä toimintana tai diskurssikäytänteinä vuorovaiikutustilanteissa:

Asenteet ovat enemmän kuin elimistön myönteisiä tai kielteisiä reaktioita johonkin ärsykkeeseen. Ne ovat osa julkista keskustelua. Asenteet ovat mielipiteiden ilmaisu joko jonkin asian puolesta tai jotain vastaan. Kyse

on ristiriitatilanteesta, jossa odotetaan, että osapuolet perustelevat oman kantansa ja kritisoivat toisten näkemyksiä sekä väittelevät asioista yleisesti. (Billig 1987: 177–78.)

Asenteiden ei myöskään oleteta olevan niin vakaita kuin aikaisemmin ajateltiin. Ne saattavat vaihdella tilanteesta toiseen ja jopa saman tilanteen sisällä riippuen siitä, kenen kanssa mielipiteitä vaihdetaan ja millaisia argumentteja esitetään. Mielipiteet voivat olla ristiriitaisiakin. Asenteiden ei myöskään odoteta yhtä suoraviivaisesti vaikuttavan käyttäytymiseen kuin aikaisemmin kuviteltiin.

Kieliasenteisiin sovellettuna kyse on siis julkisesta mielipiteiden vaihdosta, joka koskee kieliä ja niiden puhujia (Kalaja 1996, 1997). Perinteisen kieliasenteiden tutkimussuuntauksen edustajat pyrkivät pääsääntöisesti hakemaan vastausta kysymykseen: Millainen on henkilön A ‘todellinen’ asenne johonkin kieleen? Jos oletetaan, että asenteet vaihtelevat tilanteesta toiseen, tähän kysymykseen vastaaminen on ongelmallista. Sen sijaan voitaisiinkin tarkata A:n tapaa esittää mielipiteensä eri tilanteissa ja kysyä, milloin tämä esittää mielipiteensä muodossa x ja milloin muodossa y? Ja mihin henkilö A pyrkii sillä, että hän esittää mielipiteensä muodossa x tai y? Eli mikä on niiden funktio? Asenteet tai mielipiteiden esittäminen nähdään siten kielellisenä toimintana eikä heijastuksena siitä, mitä mielessämme liikkuu.

Yllä oleviin kysymyksiin vastaamiseen eivät perinteiset tutkimusmenetelmät oikein sovi. Tilalle onkin suositeltu *diskursiianalyysiä* (tarkemmin ks. Potter & Wetherell 1987), jonka peruslähtökohtia on muun muassa, että 1) kieltä käytetään moniin eri tarkoituksiin, 2) sosiaalinen todellisuus hahmotetaan paljolti kielen avulla, 3) sama ilmiö voidaan kuvata monella eri tavalla ja 4) tutkimuksissa tulisi siten selvittää, missä suhteessa eri kuvaukset ovat samanlaisia ja missä suhteessa erilaisia ja mikä on näiden eri versioiden funktio diskurssissa. Asenteiden tutkimisen tulisi olla puhtaasti kielellistä analyysiä, tutkijat painottavat.

Tutkimusaineistoksi sopivat arkipäivän keskustelut tai kirjoitelu. Haastattelutkin käyvät aineistoksi, kunhan varmistetaan, että haastattelijä voi omin sanoin esittää kysymyksensä ja haastateltava vastata niihin vapaasti eikä pelkästään "kyllä" tai "ei". Siis toisin kuin aikaisemmin haastatteluiden ei tarvitse välttämättä edetä saman tiukan kaavan mukaan vaan rönsyily on sallittua. Haastattelut nähdään siten osapuolten yhteisenä neuvotteluna.

Kieliasenteiden tutkiminen sosiaalisin määritelmien ja diskursiianalyttisin menetelmin on vasta alullaan. Tällaista suuntausta voidaan havainnollistaa Hyrkstedtin (1997, Hyrkstedt & Kalaja 1998) tutkimuksella. Siinä selvitetään suomalaisten asenteita englannin kieleen. Samoin kuin aiemmin esiteltyssä esimerkkitutkimuksessa tässäkin oltiin kiinnostuneita ei-syntyperäisten asenteista englannin kieleen.

Tutkimuksen lähtökohtana oli, että kieliasenteita tulee tutkia kahdella tasolla, toisaalta suhteessa tiettyihin asioihin ja toisaalta suhteessa vastakkaisiin asenteisiin. Ensin laadittiin yleisönosastokirjoitus, joka sisälsi kolme väitettä: 1) englannin kielestä on tullut uhka suomen kielelle, 2) kielten puhtautta voidaan suojella lainsäädännöllisin keinoin (esimerkiksi Ranskassa on säädetty laki, joka kieltää englanninkielisten lainasanojen käytön) ja 3) suomalaisten englannin kielen taito ei ole kehuttava, joten heidän tulisi välttää esimerkiksi koodin vaihtoa. Kirjoitus luetutettiin sitten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoilla, ja heitä pyydettiin kirjoittamaan vastineet kirjoitukseen vapaaehtoiselta pohjalta.

Aineistosta muodostettiin kaksi toisilleen vastakkaista tekstien joukkoa: ne, jotka olivat yhtä mieltä yleisönosastokirjoituksessa esitettyjen argumenttien kanssa, edustivat kielteistä asennoitumista englannin kielen käyttöön Suomessa, ja ne, jotka toivat esiin erimielisyytensä, edustivat puolestaan myönteistä asennoitumista. Verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin asenteita ei siis ollut lyöty lukkoon etukäteen vaan niitä tarkasteltiin sellaisina kuin ne oli ilmaistu yleisönosastokirjoituksen vastineissa.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kummastakin tekstijoukosta pyrittiin identifioimaan eri *tulkintarepertuaarit* niiden sisällön ja/tai muodon perusteella. Tulkintarepertuaareilla ymmärretään toimintojen, tapahtumien tai muiden ilmiöiden kuvaamista tai arvioimista, johon käytetään tietyyppistä termistöä, metaforia, kirjoitustyyliä tai kielioppirakenteita (Potter & Wetherell 1987: 149). Kielteistä asennetta edustavista teksteistä identifioitiin neljä tulkintarepertuaaria (separatistinen, nationalistis-romanttinen, fatalistinen ja realistinen) niiden sisällön ja osittain muodon perusteella. Tekstit vetosivat argumentoinnissa lukijoiden tunteisiin ja arvoihin. Myönneistä asennetta edustavista teksteistä identifioitiin kolme repertuaaria (empiirinen, rationaalinen ja nationalistinen). Näille oli puolestaan tyypillistä turvautua järkiperusteisiin.

Analyysin toisessa vaiheessa keskityttiin asenteiden *refleksiivisyyteen*. Tämä tarkoitti sitä, että vastineissa esiintyneitä asenteita tai mielipiteitä englannin käyttöön Suomessa tarkasteltiin suhteessa vastakkaisiin näkemyksiin. Refleksiivisyys ilmeni aineistossa kolmella tavalla. Ensinnäkin tietyt tulkintarepertuaarit (esimerkiksi fatalistinen ja empiirinen) jo sinällään kumosivat toinen toisensa. Toiseksi oli tekstejä, joita ei voitu luokitella kuuluviksi mihinkään repertuaariin. Osassa näistä annettiin ymmärtää, ettei vastakkainen asenne ollut edes mahdollinen. Osassa taas myönnettiin, että vastakkainen asenne oli mahdollinen ja jopa oikeutettukin, vaikka kirjoittaja itse olikin toista mieltä.

Yhden vastineen (esimerkki 1, alleviivaukset vastineen kirjoittajan, numerointi tämän artikkelin laatijan) tarkastelu havainnollistaa hyvin asenteiden vaihtelevuutta ja refleksiivisyyttä.

Vastineen pituus on vain noin 200 sanaa. Sen kirjoittaja suhteessaan englannin kielen käyttöön Suomessa turvautuu kummankin tyyppiin tulkintarepertuaareihin. Yleisönosastokirjoituksen argumentteihin 1 ja 2 kirjoittaja ottaa kielteisen kannan. Virkkeissä 5 ja 11 (alkupuolella) hän turvautuu empiiriseen repertuaariin ja antaa ymmärtää, että siinä ei ole mitään pahaa, että kielet saavat vaikuttei-

ta muista kielistä tai muuttuvat ajan myötä. Virkkeen 11 loppupuolella vastineen laatija puolestaan käyttää nationalistista repertuaaria. Hän suhtautuu kriittisesti Ranskan ajamaan kielipolitiikkaan vertaamalla sitä maan harjoittamaan ydinasepolitiikkaan. Tällä tavoin hän tulee epäsuorasti vahvistaneeksi suomen kielen ja Suomen asemaa osoittaen samalla, että hän on eri mieltä yleisönosastokirjoituksen laatijan kanssa. Useassa kohdin vastinetaan (virkkeissä 3, 4, 6 ja 8–10) kirjoittaja käyttää hyväkseen rationaalista repertuaaria pohtimalla englannin kielen käytön etuja Suomessa niin suomen kielelle kuin sen puhujille.

Esimerkki 1. Vastine yleisönosastokirjoitukseen.

1) Oma kieli säästyy jos se sen ansaitsee. 2) Ylenmääräinen protektionismi johtaa vain vastareaktioon ja tekee näin hallaa suomen kielen säilymiselle. 3) Englanti on nykyisin paljolti tieteen ja taiteen kieli, joten sen osaaminen ja käyttäminen on hyvä asia. 4) Lasten ja muidenkin tulee tietysti osata tarpeen vaatiessa erottaa englannin ja suomen kielenaineokset toisistaan, mutta tietyissä tilanteissa ns. sekakielen puhuminen on sinänsä harmitonta. 5) Sitä paitsi kielet tarvitsevat vaikutteita toisistaan kehittyäkseen. 6) Liiallinen suomenmukaistaminen voi konservatiivisuudessaan tuottaa typerä ilmaisuja kuten "pizza" – pizza rehellisenä sitaattilainana olisi parempi vaikka Kielikello toisin uskookin. 7) Suomalaisten (joidenkin, ei kaikkien) kyvyttömyys puhua englanniksi todellisissa tilanteissa on englanninopetuksen metodien syytä: ainakin omana lukioaikanaani saattoi englanninkokeen pistemäärä mennä miltei nolulle muutaman sinänsä harmittoman kirjoitusvirheen vuoksi vaikkei ymmärrettävyys niistä olisi kärsinytkään – onko siis ihme, että kynnyks puhua englantia on toisinaan korkea?

8) Esimerkiksi elokuvien nimien suomentaminen johtaa usein todella mitäänsanomattomiin ilmaisiin, joten tällä alalla olisi parempi käyttää englanninkielisiä ilmaisuja kun selvyys niin vaatii. 9) Joitakin teknisiä termejä on niinikään typerää kääntää kun englanninkielinen termi on selvempi ja täsmällisempi.

10) Olisiko Virtanen yhtä huolestunut, jos lapset viljelisivät puheessaan latinankielisiä sanoja? 11) Kieli elää monimuotoisena ja vain monimuotoisena; jätetään kielikiikhoilu ydinlatauksia räjäytteleville ranskalaisille!

Sen sijaan yleisönosastokirjoituksessa esitettyyn argumenttiin 3 vastineen laatija suhtautuu myönteisesti. Hänenkin mielestään suomalaisten englannin kielen taidoissa on parannettavaa. Virkkeessä 7 hän turvautuu fatalistiseen repertuaariin. Hän antaa ymmärtää, että tästä ei voida syyttää Suomen kansalaisia vaan koululaitosta, joka sanelee kielenopetuksen tavoitteet. Repertuaari luo yksilöistä kuvaa suurempien voimien uhrina.

Vastineen asenteiden refleksiivisyys taas näkyy siten, että tietyt repertuaarit ovat vastakkaisia toisilleen (empiirinen vs. fatalistinen repertuaari, joihin kumpaankin kirjoittaja turvautuu vastineessaan, mutta myös rationaalinen vs. realistinen ja nationalistinen vs. separatistinen repertuaari, joskin näistä pareista opiskelija hyödyntää vain ensimmäistä). Lisäksi vastineen laatija turvautuu itsetodisteluun virkkeessä 4, jossa hän on sitä mieltä, että koodinvaihto suomesta englanniksi tai päinvastoin ei ole välttämättä ongelmallista Suomessa. Kuitenkin hän virkkeen alkuun myöntää: "Lasten ja muidenkin tulee tietysti osata tarpeen vaatiessa erottaa englannin ja suomen kielenaineokset toisistaan". Kirjoittaja siis myöntää, että asiasta voi olla toistakin mieltä kuin hän itse, mutta hän ei tätä kantaa kuitenkaan kritisoi.

Verrattuna *matched guise* -tekniikalla tehtyihin kokeisiin kieliasteiden diskurssianalyttinen tutkiminen on siis laadullista pikemminkin kuin määrällistä, ja sen lopputuloksena on tutkijoiden yksi tulkinta joukosta tekstejä. Tulosten arviointiinkaan eivät oikein sovi perinteisesti käytetyt kriteerit, luotettavuus ja validius (uusista kriteereistä ks. tarkemmin Potter & Wetherell 1987: 169–71). Vaikka kieliasteiden vaihtoehtoinen tutkimus diskurssianalyysin keinoin on vasta alkanut, on myönnettävä, että silläkin on omat rajoituksensa ja ongelmansa (mm. Coupland & Giles 1991: 191–199, Parker & Burman 1993).

7 LOPUKSI

Kieliasenteiden teoreettisessa tarkastelussa, varsinkin mukautumisteorian osalta, ja empiirisessä tutkimuksessa kehitys on viime vuosina ollut samansuuntaista. Kummassakin korostuu nyt aineistolähtöisyys. Lähtökohtana ovat normaalit arkipäivän tilanteet, joissa niin mukauttaminen kuin mielipiteet kielistä ja niiden puhujista ovat tulosta osapuolten keskinäisestä neuvottelusta.

Taulukko 4 tiivistää kieliasenteiden perinteisen tutkimussuuntauksen perusoletukset, määritelmät ja tutkimusmenetelmät. Siitä löytyvät myös vaihtoehdot näille:

TAULUKKO 4. Kieliasenteiden nykyisen tutkimussuuntauksen ja sen vaihtoehdon vertailua.

	Nykyinen tutkimussuuntaus (cognitive representation)	Vaihtoehtoinen tutkimussuuntaus (discursive construction)
Perusoletukset	Positivismi	Sosiaalinen konstruktioismi
Kieliasenteiden määritelmä	Mentalistinen yksikkö (osana prosessia)	Diskurssikäytänne
Tutkimuksen tavoitteet	Kieliasenteiden kuvaus (ja selitys), syy- ja seuraussuhteiden osoittaminen asenteiden ja muiden tekijöiden välillä	Kieliasenteiden kuvaus ja funktiot diskurssissa (refleksiivisyys)
Tutkimusmenetelmät	1) Sisältöanalyysit 2) Kyselyt ja haastattelut 3) Kokeet matched guise -tekniikalla	Diskurssianalyysi: tulkintarepertuaarit

Kieliasenteita on vuosikymmeniä tutkittu mentalististen määritelmien ja paljolti kokeellisten menetelmien avulla. Näitä ja nykyisen tutkimusperinteen positivistisia perusoletuksia on kuitenkin alettu kyseenalaistaa viime vuosina. Vaihtoehtoisesti asenteet voidaan määritellä sosiaalisesti: ne voidaan nähdä kielellisenä toimintana ja

mielipiteiden ilmaisuna kielistä ja niiden puhujista vuorovaikutustilanteissa, ja niitä voidaan tutkia diskurssianalyttisin keinoin.

KIRJALLISUUS

- Agheysi, R. & J.A. Fishman 1970. Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches, *Anthropological Linguistics* 12, 131–157.
- Alford, R.L. & J.B. Strother 1990. Attitudes of native and nonnative speakers toward selected regional accents of U.S. English, *TESOL Quarterly* 24, 479–495.
- Berger, C. & J.J. Bradac 1982. *Language and social knowledge: Uncertainty in interpersonal relations*. London: Edward Arnold.
- Billig, M. 1987. *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. 1991. *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Burman, E. & I. Parker 1993. Introduction - discourse analysis: the turn to the text. Teoksessa E. Burman & I. Parker (toim.), *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. London: Routledge, 1–13.
- Cargile, A.C., H. Giles, E.B. Ryan & J.J. Bradac 1994. Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions, *Language & Communication* 14, 211–236.
- Cooper, R.L. & J.A. Fishman 1974. The study of language attitudes, *International Journal of the Sociology of Language* 3, 5–19.
- de la Zerda, N. & R. Hopper 1979. Employment interviewers' reactions to Mexican American speech, *Communication Monographs* 46, 126–134.
- Edwards, J.R. 1989 (1979). *Language and disadvantage*. London: Cole and Whurr.
- Edwards, R.E. 1982. Language attitudes and their implications among English speakers. Teoksessa E.B. Ryan & H. Giles (toim.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, London: Edward Arnold, 20–33.
- Fasold, R. 1984. *The sociolinguistics of society. Introduction to sociolinguistics volume 1*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fielding, G. & C. Evered 1980. The influence of patients' speech upon doctors. Teoksessa R.N. St Clair & H. Giles (toim.), *The social and psychological contexts of language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 51–72.
- Gardner, R.C. 1982. Language attitudes and language learning. Teoksessa E.B. Ryan & H. Giles (toim.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, London: Edward Arnold, 132–147.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & W.E. Lambert 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giles, H. 1973. Accent mobility: A model and some data, *Anthropological Linguistics* 33, 27–42.
- *Giles, H. & N. Coupland 1991. *Language: Contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.

- Giles, H. & E.B. Ryan 1982. Prolegomena for developing a social psychological theory of language attitudes. Teoksessa E.B. Ryan & H. Giles (toim.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, London: Edward Arnold, 208–223.
- Giles, H., J. Coupland & N. Coupland (toim.) 1991. *Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.
- Harré, R. & G. Gillet 1994. *The discursive mind*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hopper, R. & F. Williams 1973. Speech characteristics and employability, *Speech Monographs* 46, 287–302.
- Horsman L.A. & S.A. Siltanen 1994. The attributional and evaluative consequences of powerful and powerless speech styles: An examination of the 'control over other' and 'control of self' explanations, *Language & Communication* 14, 287–298.
- Hyrkstedt, I. 1997. "Oma kieli mansikka, muu kieli mustikka": Discourse-analytic study of attitudes towards English in Finland. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Hyrkstedt, I. & P. Kalaja 1998. Attitudes towards English and its functions in Finland: A discourse-analytic study, *World Englishes* 17, 349–357.
- Kalaja, P. 1996. "Englanti valloittaa mielet." Kieliassenteiden tutkimisesta. Teoksessa M.-R. Luukka, A. Mielikäinen & P. Kalaja (toim.), *Kielten kuulossa. Kielitieteen päivät Jyväskylässä 5. ja 6.5. 1995*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 205–211.
- Kalaja, P. 1997. Language attitudes reconsidered: From cognitive representation to discursive construction. Esitelmä kongressissa American Association for Applied Linguistics Annual Conference, Orlando, FL, maaliskuussa 1997.
- Kalin, R. 1982. The social significance of speech in medical, legal and occupational settings. Teoksessa E.B. Ryan & H. Giles (toim.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, London: Edward Arnold, 148–163.
- Kalin, R. & D. Rayko 1980. The social significance of speech in the job interview. Teoksessa R. St Clair & H. Giles (toim.), *The social and psychological contexts of language*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 39–50.
- Lambert, W.E., R.C. Hodgson, R.C. Garner & S. Fillenbaum 1960. Evaluational reactions to spoken language, *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60: 44–51.
- Lind, E.A. & W.M. O'Barr 1979. The social significance of speech in the courtroom. Teoksessa H. Giles & R. St Clair (toim.), *Language and social psychology*, Oxford: Blackwell, 66–87.
- O'Barr, W.M. 1982. *Linguistic evidence: Language, power and strategy in the courtroom*. New York: Academic Press.
- Parker, I. & E. Burman. 1993. Against discursive imperialism, empiricism and constructionism: Thirty-two problems with discourse analysis. Teoksessa E. Burman & I. Parker (toim.), *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*, London: Routledge, 155–172.
- Pendleton, D.A. & S. Bochner 1980. The communication of medical information in general practice consultations as a function of patients' social class, *Social Science and Medicine* 14, 669–673.

- Potter, J., painossa. Discursive social psychology: From attitudes to evaluative practices, *European Review of Social Psychology*.
- Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rubin, D.L. & K.A. Smith 1990. Effects of accent, ethnicity, and lecture topic on undergraduates' perceptions of nonnative English-speaking teaching assistants, *International Journal of Intercultural Relations* 14, 337–353.
- Ryan, E.B., H. Giles & R.J. Sebastian 1982. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. Teoksessa E.B. Ryan & H. Giles (toim.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, London: Edward Arnold, 1–19.
- Ryan, E.B., H. Giles & M. Hewstone 1988. The measurement of language attitudes. Teoksessa U. Ammon, N. Dittmar & K.J. Mattheier (toim.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society* 2, Berlin: Walter de Gruyter, 1068–1081.
- Sarnoff, I. 1970. Social attitudes and the resolution of motivational conflict. Teoksessa M. Jahoda & N. Warren (toim.), *Attitudes*, Harmondsworth: Penguin, 279–284.
- Seligman, C., G.R. Tucker & W.E. Lambert 1972. The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils, *Language in Society* 1, 131–142.
- Seggie, I. 1983. Attribution of guilt as a function of ethnic accent and type of crime, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 4, 197–206.
- Street, R.L., Jr. & R. Hopper 1982. A model of speech style evaluation. Teoksessa E.B. Ryan & H. Giles (toim.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, London: Edward Arnold, 175–188.
- Thakerar, J.N., H. Giles & J. Cheshire 1982. Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory. Teoksessa C. Fraser & K.R. Sherer (toim.), *Advances in the social psychology of language*, Cambridge: Cambridge University Press, 205–255.
- Williams, F. 1974. The identification of linguistic attitudes, *International Journal of the Sociology of Language* 3, 21–32.
- Williams, F. 1976. *Exploration into the linguistic attitudes of teachers*. Rowley, MA: Newbury House.
- Aiheesta enemmän**
- Bradac, J.J. 1990. Language attitudes and impression formation. Teoksessa H. Giles & W.P. Robinson (toim.), *Handbook of language and social psychology*, Chichester: John Wiley & Sons, 387–412.
- Cooper, R.L. (toim.) 1974. Language attitudes 1. *International Journal of the Sociology of Language* 3.
- Cooper, R.L. (toim.) 1975. Language attitudes 2. *International Journal of the Sociology of Language* 6.
- Deneire, M.G. & M. Goethals (toim.) 1997. *World Englishes* (Special issue on English in Europe) 16: 1.
- Giles, H. 1977. *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press.
- Giles, H. & P.F. Powesland 1975. *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.

- Giles, H. & R. St Clair 1979. *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ryan, E.B. & H. Giles (toim.) 1982. *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*. London: Edward Arnold.
- Ryan, E.B., H. Giles & J.J. Bradac (toim.) 1994. Language attitudes, *Language & Communication* 14: 3.
- Shuy, R. & R. Fasold (toim.) 1973. *Language attitudes: Current trends and prospects*. Washington, DC: Georgetown University Press.

TOISEN KIELEN OPPIMINEN

Kari Sajavaara

Ihmiset oppivat ensimmäisen kielensä, jota tavallisesti kutsutaan äidinkieleksi,¹ vuorovaikutuksessa lähiympäristössään olevien ihmisten kanssa samanaikaisesti kun he sosiaalistuvat ja kulttuuristuvat siinä ympäristössä, jossa he asuvat. Yleensä katsotaan, että ensikielen oppiminen saavuttaa jokseenkin lopullisen tasonsa neljänteen ikävuoteen mennessä. Siihen mennessä useimmat ovat sisäistäneet äidinkielen muoto- ja lauserakenteen. Jos hyväksytään toisenlainen näkemys kielestä, jonka mukaan rakenteiden sijasta tarkastelussa painottuvatkin kielen käyttö ja tehtävät erilaisissa viestintätilanteissa, ensikielen oppimisen voitaisiinkin katsoa jatkuvan läpi koko ihmisen elämän. Uusia tapoja käyttää kielen mittavaa varantoa liitetään jatkuvasti täydennykseksi tarjolla olevien käyttötapojen yhteyteen. Sanasto myös kasvaa kaiken aikaa. Ainakin uusille asioille joudutaan omaksumaan uusia nimiä.

¹ Käsitteenä äidinkieli ei ole yksiselitteinen (ks. esim. Skutnabb-Kangas 1986: 28–31). Ihmisellä voi olla myös rinnakkain kaksi 'ensimmäistä kieltä', kielet, jotka on opittu varhaislapsuudessa rinnakkain luonnollisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Harvoin on kuitenkin tilanne se, että nämä kaksi kieltä ovat toiminnallisesti samanlaisessa asemassa, vaan niiden tehtävät eriytyvät erilaisten käyttöympäristöjen mukaisesti.

Ensikielen omaksuminen on suoraan kytköksissä kielenoppijan yleiseen kehitykseen. Kun hän liittyy mukaan siihen ihmisyyhteisöön, jossa hän viettää elämänsä ensivuodet, hän joutuu suoraan kosketukseen tietyn puheyhteisön (tai useiden saman- tai erikielisten puheyhteisöjen) kanssa, oppii kielen, jota tuossa yhteisössä puhutaan, olemalla vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten kanssa ja samalla omaksuu erilaiset yhteisössä vallitsevat sosiaaliset käytänteet. On hyvin vaikeaa erottaa kieltä kulttuurista ja kulttuuria kielestä. Monia yhteisön käytänteitä ei pystytä edes pukemaan sanoiksi, mutta on silti vaikeaa hahmottaa kielen olemusta ilman kytkeä kulttuuriin.² Selvästi on myös havaittavissa, että vähitellen ihmisten erilainen riippuvuus erilaisista puheyhteisöistä aiheuttaa huomattavaa vaihtelua siinä, miten äidinkieli hallitaan. Erityisen suuri vaikutus on koulutuksella: normitettu yleiskieli saattaa huomattavalta osin ottaa kotona ja kasvinkumppaneilta opitun 'äidinkielen'³ paikan.

Toinen kieli omaksutaan samalla tavalla kuin ensimmäinenkin, jos ihminen osallistuu merkitykselliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa kyseisellä kielellä. Kielen oppimisen keskeisenä edellytyksenä on se, että ihminen pääsee mukaan täysivaltaisena osanottajana olinympäristönsä sosiaalisiin käytänteisiin, ja kielen oppimisen rajat määräytyvät pääosin sen perusteella, minkälaisia nämä käytänteet ovat. Mitään rajaa sille, miten monia kieliä ihminen voi tällä tavoin oppia, ei näyttäisi olevan olemassa. Kaksi- ja monikielisyys sinänsä on maailmassa yleisempää kuin yksikielisyys (Romaine 1994: 32–36). Monessa tapauksessa toisen kielen käyttöalue saattaa jäädä huomattavastikin ensi kieltä suppeammaksi siksi, että jokapäiväisen

² Mielenkiintoinen esitys ensikielen omaksumisesta ilman yhteyttä sosiaaliseen ympäristöön on kuitenkin löydettävissä Pinkeriltä (1994:25–54).

³ Englannin kielessä on hyvä sana *vernacular*, joka tarkoittaa ihmisen alkupeleistä kieltä, siis hänen todellista peruskieltään. Tutkimuksissa on todettu, että ihminen helposti palaa tähän kielimuotoon tietynlaisissa tilanteissa, esimerkiksi kun häntä estetään tarkkailemasta puhutuoksensa lopputulosta.

elämän perustarkoituksiin useimmiten riittää suhteellisen rajallinenkin taito tai että yhteydet kyseisen kielen käyttöä jättävät sosiaalisessa kanssakäymisessä niukoiksi.

Kielen oppimisesta käytetyssä terminologiassa on häilyvyyttä. Suomessa käytetään termejä *omaksuminen* ja *oppiminen* toisinaan vaihtoehtoisina yleiskäsitteinä sille, että ihmiselle kehittyy kieli. Toisinaan taas *omaksuminen* rajataan kattamaan luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuva kielenoppiminen, kun taas *oppimisen* katsotaan edellyttävän ainakin jonkinasteista muodollista ohjantaa. Oppiminen esiintyy myös yleisterminä kaikenlaiselle kielen hallinnan kehitykselle. (Samaa häilyvyyttä on myös vastaavien englanninkielisten termien *acquisition* ja *learning* käytössä.) Teoreettisestikaan ei muodollisen ja luonnostaan tapahtuvan oppimisen välinen raja ole tarkka: luonnollisessa ympäristössä tapahtuu paljon ohjantaa ja opetusta, ja kaikkein muodollisimmassakin luokkatilanteessa on runsaasti mahdollisuuksia luonnolliseen kielen omaksumiseen, kun kielen kanssa askarrellaan.

Nimitykset *toinen kieli* ja *vieras kieli* ovat myös usein käytössä ongelmallisia. Jotkut kutsuvat toisiksi kieliksi kaikkia niitä, jotka on opittu ykköskielen jälkeen riippumatta kielenoppimisen ympäristöstä (tämän artikkelin otsikossa on omaksuttu juuri tämä tapa, ja siihen pitäydytään jatkossakin paitsi silloin, kun erityisesti halutaan käsitellä vieraan kielen ongelmia). Jotkut taas kutsuvat toisiksi kieliksi vain niitä, joita puhutaan käyttökielinenä oppijan ympäristössä, ja vieraksi kieliksi niitä, joiden luonnollinen käyttöympäristö on oppijan normaalin puheyhteisön ulkopuolella. Näin esimerkiksi ruotsi voi suomalaiselle olla joko toinen tai vieras kieli: jos hän oppii sen ruotsia äidinkielenään puhuvilta vuorovaikutuksessa, se on toinen, mutta kouluopetuksessa siitä tulee vieras kieli.⁴

⁴ Virallisessa kielenkäytössä Suomessa suomea ja ruotsia kutsutaan kotimaisiksi kieliksi. Suurimmalle osalle suomea äidinkielenään puhuvista ruotsi on kuitenkin siinä vieras kieli kuin saksa tai englanti, vaikka Suomi on virallisesti kaksikielinen maa. 'Kotimainen'-nimityksellä on siksi yhteiskunnallinen tai poliittinen perusta.

On syytä muistaa, että kielen oppiminen ei koskaan ole pelkästään lingvistinen ilmiö. Siihen on aina vaikuttamassa psykologisia ja sosiaalisia tekijöitä. Lingvistiset, psykologiset ja sosiaaliset tekijät ovat väistämättä kytköksissä toisiinsa, ja ne vaikuttavat erilaisissa suhteissa ja eri tavoin erilaisissa ympäristöissä. Kieliä tunnutaan omaksuttavan jokseenkin vaivattomasti luonnollisissa kielenkäyttöympäristöissä, kun taas vierasta kieltä luokassa oppivilla ilmenee usein monenlaisia hankaluuksia. Tämä lausumaa ei kuitenkaan pidä tulkita siten, etteivät toista kieltä luokassa opiskelevat hyötyisi opetuksesta. Kaikkia lopputulokseen vaikuttavia tekijöitä ei vielä tunneta, vaikka systemaattista tutkimusta toisen kielen oppimisesta on tehty jo kolmisenkymmentä vuotta. Syytä on myös kaiken aikaa muistaa se tosiseikka, että valtaosa toisen kielen oppimista käsittelevästä kirjallisuudesta perustuu englannin kielen oppimisesta tehtyihin havaintoihin (hyvä esimerkki morfologisesti kokonaan toisentyyppisen kielen, suomen oppimisesta on Martin 1996). Seuraavassa käsitellään jokseenkin yleisellä tasolla eräitä keskeisiä ongelmaryhmiä. Yksityiskohtaiseen toisen kielen oppimista koskevan tutkimuksen tarkasteluun ei tässä ole mahdollisuutta. Ajantasaisia peruskirjoja on aiheesta tarjolla useitakin, vaikka ei toistaiseksi kylläkään suomeksi (Larsen-Freeman & Long 1991, Cook 1993, Ellis 1994, Sharwood Smith 1994, Gass & Selinker 1994, Edmondson & House 1994, Towell & Hawkins 1994, Mitchell & Myles 1998).

1 ÄIDINKIELI JA MUUT KIELET

Vilkkaan keskustelun aiheena on ollut kysymys, opitaanko toinen kieli samalla tavalla kuin ensimmäinen vai onko ensikielen ja myöhemmin opittujen kielten oppimisprosesseissa ratkaisevanlaatuisia eroja.

Ennen kuin toisen kielen oppimisen tutkimus varsinaisesti alkoi 1960-luvun lopulla tai seuraavan vuosikymmenen alussa, uskottiin

yleisesti, että aiemmin opitut kielet vaikuttavat myöhemmin opittaviin. Tästä oletuksesta löytyy myös perusta kontrasttiivisen kielen tutkimuksen varhaisvaiheille (ks. K. Sajavaaran aihetta käsittelevää artikkelia tässä kirjassa).

Kielenoppijan ongelmat katsottiin voitavan ennustaa vertaamalla huolellisesti oppijan äidinkieltä opittavaan kieleen. Saman aineiston perusteella arveltiin myös pystyttävän tuottamaan parhaat mahdolliset oppimateriaalit kielenopetukseen. Pian kuitenkin huomattiin, ettei näin käynyt, ja oikotieksi otettiin oppijoiden virheiden analyysi, koska virheiden katsottiin olevan osoituksena kielenoppijan ongelmista. Virheanalyysikään ei tuonut toivottua ratkaisua, koska virheiden takaa oli useinkin vaikea löytää niitä syitä, jotka poikkeavuuden olivat aiheuttaneet.

Seitsenkymmenluvun lopulla toisen kielen oppimisen tutkimus vilkastui huomattavasti, varsinkin Yhdysvalloissa. Tuolloin tuli tavaksi kieltää äidinkielen vaikutuksen olemassaolo lähes kokonaan (esim. Dulay ym. 1982). Syynä olivat toista kieltä luonnollisessa ympäristössä omaksuneiden Yhdysvaltoihin muuttaneiden ihmisten keskuudessa tehdyissä tutkimuksissa tulleet havainnot. Varhaisvaiheissa näissä tutkimuksissa käytettiin hyväksi ajatusta *morfeemien omaksumisjärjestyksestä*, jonka oli alunperin kehittänyt ensikielen kehitystä tarkastelevaa tutkimusta varten Brown (1973). Morfeemien omaksumisen (morfeemi katsottiin omaksutuksi kun sitä oli käytetty 95-prosenttisesti oikein oikeissa käyttöympäristöissä) nähtiin tapahtuvan tietyssä järjestyksessä, jota alettiin kutsua 'luonnolliseksi'. Jos tällainen järjestys voitiin löytää kieltä äidinkielenään oppivilta ja jos toisen kielen oppiminen olisi samanlainen prosessi kuin äidinkielen oppiminen, samanlainen järjestys tulisi olla löydettävissä myös samaa kieltä toisena kielenä oppivilta. Jos järjestys olisi erilainen, prosessitkin eroaisivat toisistaan. Taustalla oli vahvasti chomskylainen käsitys siitä, että ihmisellä on hallussaan kielen kehittymiseen tarpeelliset ainekset, eräänlainen 'kielenoppimislaite' (josta enemmän tuonnempana). Tutkimuksissa toisen kielen oppijoi-

den morfeemijärjestyksissä oli joitakin eroja äidinkieliisiin verrattuna, ja siksi prosessien samankaltaisuudesta vallalla ollutta oletusta ei voitu vahvistaa. Samaa kielellisten ilmiöiden oppimisjärjestykseen perustuvaa ajatusta sovellettiin Jyväskylässä 1970-luvun lopulla myös Suomessa muodollisessa opetuksessa englantia oppiviin. Aineisto kerättiin peruskoulun 9-luokkalaisilta ja lukion ensimmäiseltä luokalta. Korrelaatio englantia luonnollisessa ympäristössä oppiviin oli vain .32 (Larsen-Freeman & Long 1991: 92), mikä merkitsee sitä, että hyvin yleisellä tasolla ja joidenkin morfeemien muodostamissa ryhmissä oli jotakin samankaltaisuutta. Voitaisiin siis olettaa, että luokkaympäristössäkin tapahtuvassa oppimisessa on jonkinasteista samankaltaisuutta äidinkielenä tapahtuvan oppimisen kanssa, ei kuitenkaan kovin paljon.

Luonnollisen oppimisjärjestyksen periaatetta on sovellettu myös muihin kielen ilmiöihin kuin morfeemeihin, nimittäin lauseopin omaksumiseen. Tunnetuin sovellus on saksalaisen ZISA-projektin *moniulotteinen malli* (Meisel ym. 1981). Havainnot saatiin ensi vaiheessa romaanista kieltä äidinkielenään puhuvien luonnollisessa ympäristössä tapahtuneesta saksan oppimisesta. Lauseopista tutkimuksen kohteena olivat sanajärjestyksestä koskevat säännöt. Projektissa löydettiin hyvin selvänä reitti, jonka kautta saksan kielen sanajärjestys kehittyy kielenoppijalle. Mallia on myöhemmin sovellettu muihinkin kieliin.

Moniulotteisella mallilla on vankka teoreettinen perusta (Ellis 1994: 382–388). Teorian avulla voidaan osoittaa, kuinka toisaalta sanajärjestys kehittyy järjestyksessä tiettyjen vaiheiden kautta ja kuinka toisaalta jotkin kielen ilmiöt, esimerkiksi kopulan käyttö, voivat ilmestyä oppijan kieleen missä oppimisen vaiheessa tahansa. Malli sallii siis sekä kehitykseen perustuvan että vaihteluun perustuvan näkökulman. Tietyissä järjestyksessä tapahtuvaa kielen kehitystä ohjaavat eräänlaiset prosessoinnin rajoitukset. Ensi vaiheessa oppija omaksuu 'kanonisen järjestyksen strategian', jonka taustalla on perustava subjekti-predikaatti-objekti -sanajärjestys. Seuraavaksi

kehittyy ‘alkuun tai loppuun siirtämisen strategia’. Lauseenjäseniä voidaan siirtää lauseen alkuun tai loppuun; lauseen keskellä ei järjestystä voida muuttaa, esimerkiksi vaihtaa.

Kolmas vaihe on ‘sivulausestrategia’, jonka mukaan päälauseessa sanajärjestyksen vaihtaminen onnistuu, sivulauseessa ei. Kielenoppimisessa esiintyvä vaihtelu selitetään mallissa oppimista nopeuttavien tai hidastavien sosiaalisten ja psykologisten tekijöiden perusteella.

Moniulotteisen mallin, aivan samoin kuin muidenkin oppimisjärjestystä koskevien tutkimusten, heikkoutena on se, että niiden perustana oleva aineisto kattaa vain kovin suppean alueen kielestä. Moniulotteinen malli ei myöskään tarjoa selitystä sille, miksi oppijat siirtyvät tasolta toiselle.

Toisen kielen tutkimuksen päästyä alulle kontrastiivinen tutkimus julistettiin kuolleeksi, erityisesti amerikkalaisten toimesta (ks. K. Sajavaaran artikkelia kontrastiivisesta tutkimuksesta).⁵ Aidot toisen kielen oppimisen tutkijat eivät kuitenkaan juuri ollenkaan panneet mitään painoa toisen (siis oikeastaan vieraan) kielen oppimiselle sellaisissa tilanteissa, joissa kielen ainekset ovat tarjolla jonkinlaisen opetusohjelman muodostaman tarjonnan kautta. Esimerkiksi Krashen (1981) kyllä tunnusti, että aikuiset ovat lapsia paremmassa asemassa, koska he voivat myös tietoisesti opiskella, mutta silti hän perusti koko monitorimallinsa luonnollisen kielenomaksumisen erinomaisuuteen. Tutkijat vetosivat aina siihen (esim. Dulay ym. 1982), että heidän tutkimuksissaan ei äidinkielen vaikutusta ollut löydetty, kun taas samanaikaisesti muodollisessa opetusympäristössä esimerkiksi virheanalyysia tehneet ovat pystyneet melko helposti osoittamaan, että äidinkielen vaikutus saattoi näkyä hyvin voimakkaana (Duskova 1969, Sajavaara 1977). Ero

⁵ Kun tämän artikkelin kirjoittaja vietti lukuvuoden 1977–78 Yhdysvalloissa Center for Applied Linguistics -tutkimuslaitoksessa, häntä pidettiin melkoisena kummajaisena kun hän oli kiinnostunut kontrastiivisesta tutkimuksesta. Ihmiset eivät nähneet siinä mitään mieltä. Samanaikaisesti kontrastiivinen ajattelu eli hyvinkin voimakasta kehitysvaihetta Euroopassa, erityisesti eräissä itäisen Euroopan maissa.

johtuu selvästikin oppimisen erilaisuudesta luonnollisessa ympäristössä ja muodollisessa luokkatilanteessa.

Äidinkielen ja toisen kielen välisestä suhteesta käytyyn keskusteluun vaikutti alkuvaiheessa voimakkaasti transferenssin (siirtovaiikutuksen) käsite, joka oli suoraan peräisin behavioristisesta ajattelusta ja oppimisteoriasta. Sen mukaisesti oletettiin, että ensikielen käytön yhteydessä vakiintuneet reaktiot tulisivat esiin myös toista kieltä käytettäessä, jos ärsykkeet olisivat samat. Kun behaviorismi syrjäytettiin 1960-luvulla keskeisen oppimisteorian paikalta, ajatus siitä, että käyttäytymisen muodot olisivat siirrettävissä kielestä toiseen, sai myös tuomion.

Myöhemmin, 1980-luvun loppupuolella ja 1990-luvulla, transferenssin ajatus on noussut uudelleen esiin ilman behavioristista kaapuaan. Sitä on ryhdytty melko laajasti käyttämään erilaisesta kielten vaikutuksesta toisiinsa (cross-linguistic influences) (esim. Kellerman & Sharwood Smith (toim.) 1986). Yleisesti tunnustetaan, että tapa, jolla transferenssin käsitettä käytettiin aiemmissa vaiheissa, oli hyvin pinnallinen. Useimmiten oli ainoastaan kyse kielen pintatason ilmiöiden siirtymisestä kielestä toiseen, eikä ollenkaan monilla kielen prosessoinnin tasoilla tapahtuvista erittäin monimutkaisista ilmiöistä (Odlin 1989, Sajavaara & Lehtonen 1988). Nykyisin ei enää ole tarkoituksenmukaista ollenkaan esittää kysymystä siitä, onko transferenssia olemassa vai ei. Paljon tärkeämpää on selvittää, millaisissa oloissa sitä tapahtuu ja millaisista ilmiöistä silloin on kysymys (esim. Kellerman 1978). Kontrastiivinen analyysikaan ei siis ole sinänsä tarkoituksetonta: on vain tarkasti mietittävä, millaisia ilmiöitä itse asiassa kannattaa asettaa rinnakkain vertailun kohteeksi.

Nykynäkökulmasta näyttääkin ilmeiseltä, että koko kysymys ykköskielen ja kakkoskielen välisestä suhteesta on alunperinkin jo ollut väärin asetettu. Se on nimittäin yleensä nähty dikotomiaksi, jolloin on kysytty, onko vai eikö ole olemassa äidinkielen vaikutusta toisen kielen oppimisessa. Paljon mielekkäämpää on selvittää,

missä olosuhteissa ja minkälaisissa ympäristöissä ykköskielellä näyttäisi olevan taipumusta vaikuttaa opittavaan kieleen. Kun siis tarkastellaan niitä prosesseja, jotka oppimistapahtumassa ovat käynnissä, toisen kielen sisäistämisen erilaiset muodot tulisi nähdä jatkumoksi: toisessa ääripäässä on luonnonmukainen lapsuudessa tapahtuva ensikielen omaksuminen, toisessa muodollinen vieraan kielen opettaminen luokkahuoneessa, ja siinä välissä ovat kaikki mahdolliset näiden sekamuodot. Muistettava on ehdottomasti myös, että äidinkielessä on usein mukana myös puhtaasti muodollisen opetuksen kautta opittuja aineksia, eikä ole ajateltavissa, että luokassa muodollisen opetuksen kautta tapahtuva oppiminen voisi tapahtua ilman että sivutuotteena myös asioita omaksuttaisiin tiedottomattomasti.

Syytä on myös ehdottomasti kiinnittää huomiota siihen, että vastaus kysymykseen ykköskielen ja muiden kielten välisen suhteen hahmottamisesta on suoraan riippuvainen siitä teoreettisesta mallista, joka kielten kuvaamiseen on valittu. Esimerkiksi Noam Chomskyn alkuperäinen hahmotelma kielenoppimislaitteesta (language acquisition device eli LAD), joka on piilevänä jokaisessa ihmisessä ja joka lähtee käyntiin, kun ihminen joutui alttiiksi kielelle, on korvautunut ihmisessä olevalla *universaalikieliopilla* (esim. Cook 1993: 200 ja seur.). Sillä tarkoitetaan sitä, että kaikkien ihmisyksilöiden kognitiivisessa järjestelmässä on tarjolla kielen ainekset ja että kielen kehittyminen (ts. se että ihminen oppii kielen) on perusluonteisesti sidoksissa tämän kieliopin toimintaan. Kyseessä on siis ensikielen omaksumiseen kuuluva ilmiökokonaisuus: juuri universaalikielioppi luo oppijalle kielen sen jälkeen kun oppija on joutunut kielen kanssa tekemisiin. Toisen kielen oppimisen osalta kysymys kääntyy seuraavaksi: onko universaalikielioppi vielä käytettävissä silloin, kun toista kieltä opitaan? Toistaiseksi tähän kysymykseen ei ole voitu saada luotettavaa vastausta.

Samaan ongelmakokonaisuuteen liittyy muitakin kysymyksiä. Pohdiskellaan sitä, olisiko kysymys siitä, onko universaalikielioppi

vielä toisen kielen oppijoiden käytettävissä vai ei, jollakin tavalla sidoksissa oppijan ikään. Toisin sanoen olisiko oletettavissa, että kyky käyttää hyväksi universaalikielioppia, tai kansanomaisemmin kyky oppia kieliä, jostakin syystä hiipuisi iän myötä pois. Jotkut tutkijat asettavat myös kysymyksen siten, että iän myötä ihmiseen kehittyy kypsyemisasteesta riippuvaisia rajoitteita, jotka vaikeuttavat oppimista. Neurologisten tutkimusten (erityisesti Penfieldin työn; Penfield & Roberts 1959) perusteella uskottiin pitkään, että ihmiset menettävät kykynsä oppia kieltä äidinkielen tavoin ns. *kriittisessä iässä*, jonka katsottiin sijoittuvan suurin piirtein esipuberteettiin eli noin 9–12 vuoden ikään. Ajattelu on sittemmin muuttunut, ja viimeaikainen ikään liittyvien tekijöiden tarkastelu näyttäisi osoittavan (Long 1993), että jonkinlainen muutos tapahtuisikin jo kuuden vuoden iässä. Ainakaan täysin äidinkielen puhujan kaltaista ääntämystä ei voitaisi enää oppia tuon vaiheen jälkeen. Itse asiassa koko puheen ja kielenkäytön äidinkieliisyys on tehty kyseenalaiseksi, koska jonkin kielen käyttäjät eivät suinkaan muodosta äidinkieli-syyttään yhtenäistä ja samalla tavalla käyttäytyvää ryhmää (Davies, 1991, Sharwood Smith 1992). Oikeastaan asia riippuu perusluonteeltaan siitä, millaisia käsitteitä käytetään kuvaamaan kielenkäyttäjän saavutustasoa. Jos vaikka toisen kielen oppijan taso ei ääntämisessä olisikaan äidinkielen veroinen, hän saattaa monilla muilla kielen käyttämisen alueilla, esimerkiksi sanaston vivahteiden ja tyylilajien hallinnassa, päästä selvästi äidinkielistäkin parempiin suorituksiin. Joku Henry Kissinger, syntyjään saksalainen, lienee tästä erinomainen esimerkki. Sen sijaan kokeellista näyttöä on siitä, että lauseoppiin liittyvät intuitiot eivät nouse äidinkielisten tasolle (Ellis 1991). Tällainen tulos on saatu kokeista, joissa äidinkielist ja toisen kielen puhujat on pantu muuntelemaan kieliaineistoa. Samaan suuntaan viittaavat erilaiset reaktioaikatestit, joita Jyväskylässä on tehty englanninkielisellä aineistolla suomalaisten ja äidinkielisten koehenkilöiden kanssa (Lehtonen & Sajavaara 1988, Alanen 1997).

Pitkähkökään oleskelu englantia puhuvassa maassa ei ole saattanut suomalaisia reaktioissaan äidinkielisten tasolle.

Luonnollisen oppimisjärjestyksen löytämiseen tähtäävät tutkimukset ovat olleet lähtökohtana tutkimussuunnalle, jonka perusteella kielen ilmiöitä tarkastellaan *opittavuuden* ja edelleen *opetettavuuden* näkökulmasta (Pienemann 1989). Jos pitää paikkansa, että kieleen kuuluvia piirteitä opitaan luonnollisessa järjestyksessä, kieltä opiskelevat saattavat hämmentyä joutuessaan kohtaamaan jotakin sellaista, jonka oikea ja luonnollinen paikka olisikin vasta joskus myöhemmin. Jonkinlaista näyttöä tällaisesta ilmiöstä on ollut löydettävissä luokahuoneista: oppijat kyllä näyttävät oppivan ne muodot, joihin opetus kulloisessakin opetuksen vaiheessa kohdistuu, mutta kun opetuksessa siirrytään toisiin asioihin, jo opitut asiat häipyvät pois, kunnes ne ilmestyvät taas näkyviin oikealla paikallaan (Lightbown & Spada 1990).

2 TEORIOITA TOISEN KIELEN OPPIMISESTA

Kolmenkymmenen vuoden kuluessa on kertynyt laaja toisen kielen oppimista käsittelevä kirjallisuus (ks. esim. bibliografioita teoksissa Larsen-Freeman & Long 1991, Ellis 1994 ja teoksen Ritchie & Bhatia (toim.) 1996 artikkeleissa). Huomattava osa valtavasta kirjallisuudesta kuitenkin käsittelee tekijöitä, jotka vaikuttavat kielenoppimisen *nopeuteen* (Ellis 1985: 15). Kirjoittajat ovat toisin sanoen olleet ensisijaisesti kiinnostuneita niistä seikoista, jotka aikaansaavat myönteisen lopputuloksen tietyn rajallisen ajan kuluessa, jotka nopeuttavat tai hidastavat oppimistapahtumaa tai jotka jopa saattavat pysäyttää koko prosessin, niin että kielentaitajan kompetenssista tulee *jähmettynyt* ('frozen').

Huomattavasti vähemmän on ollut kiinnostusta siihen reittiin, jonka kautta oppijat kulkevat matkallaan kielen hallinnan taitoon. Tällä alueella ydinkysymyksenä on ratkaisu dikotomiaan, jossa

tehdään ero luonnon ja hoivaamisen välillä. Kehittykö kieli luonnostaan tapahtuvien prosessien kautta vai onko kielen hallinta seurausta jostakin kielen ulkopuolelta tulevasta vaikutuksesta?

Kuten edellä jo todettiin, varhainen toisen kielen oppimisen tutkimus oli vahvasti sidoksissa behavioristisiin ajatuksiin ja kontrastiiviseen näkökulmaan, joiden taustalla oli näkemys ulkopuolisen vaikutuksen merkityksestä. Samanaikaisesti oli kylläkin tekeillä myös tärkeää tutkimusta kaksikielisyyden ja kielikontaktien alueella (Haugen 1953, Weinreich 1953).

Behavioristinen näkemys syrjäytyi vähitellen 1960-luvulta lähtien, ja tilalle tulivat erilaiset kognitiiviset oppimisteoriat, joissa oletetaan, että kielenoppiminen on jollakin tavoin erilainen tapahtuma kuin muiden ihmiselle ominaisten taitojen ja kykyjen omaksuminen. Chomskyn virittämän universaalikielioppikeskustelun ohella kognitiiviseen suuntaukseen on kuulunut monia muitakin näkökulmia. Tällaisia ovat mm. *luovan rakentamisen* ('creative construction') periaate (Dulay ym. 1982: 11), Andersonin *ACT*-malli* (Anderson 1983), erilaiset *informaation prosessointia ja puheen temporaalaisia ilmiöitä tarkastelevat teoriat* (Hulstijn & Hulstijn 1984, Sajavaara ym. 1980, Sajavaara & Lehtonen 1986, Möhle & Raupach 1989) ja MacWhinney'n ja Batesin *kilpailumalli* (1989; Competition Model).

Toisen kielen oppimisen kannalta keskeiset teoreettiset suuntauokset ovat jaettavissa kolmeen ryhmään (Larsen-Freeman & Long 1991: 220–290): (1) nativistiset (synnynnäiseen kielenoppimiskykyyn perustuvat); (2) sosiaaliset (ympäristön vaikutukseen perustuvat); ja (3) interaktiiviset (ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvat).

Nativististen teorioiden mittavin käsitteistö on rakentunut Chomskyn hahmotteleman universaalikieliopin ympärille. Perusajatuksena on, että kielenoppimisen voidaan selittää olevan tulosta ihmisessä olevan biologisesti sisäsyntyisen kyvyn toiminnasta, joka

on ainoastaan ihmiselle ominainen. Tältä pohjalta rakentuvat kielen perustana olevat keskeiset syntaktiset ominaisuudet.

Mittavan – oikeastaan ensimmäisen yhtenäisen – yrityksen selittää toisen kielen oppimisen kysymyksiä ja luoda yhtenäinen teoria on tehnyt Stephen Krashen (1985). Hänen käsitteistöössään, jonka hän esittää viiden hypoteesin kautta, on keskeisenä *ymmärrettävän inputin* hahmotelma. Tämä toteutuu siten, että huoltajan puhe mukautuu oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisesti oppijan kielen tasoon (inputhypoteesi). Krashenin mukaan kielen säännöt sisäistetään ennustettavissa olevassa järjestyksessä (luonnollisen järjestyksen hypoteesi). Hän tekee eron kahden erilaisen kielen sisäistämisen prosessin välillä, joista hän käyttää nimityksiä *omaksuminen* ja *oppiminen* (omaksumis-oppimishypoteesi). Tietoisesti opiskeltu kielenaine on oppijan käytettävissä ainoastaan välineenä tuotoksen kohteena olevan kielen tarkkailuun eli *monitorointiin* (monitorihypoteesi), sikäli kuin puhujan huomio on kohdistunut tuotoksen muotoon ja hänellä on aikaa tällaiseen toimintaan. Krashenin mukaan kaikki kielellinen tuottaminen alkaa tiedottomasti omaksutun aineksen perusteella. Erilaiset affektiiviset tekijät muodostavat eräänlaisen *suodattimen* ja saavat aikaan sen, ettei kaikki tarjolla oleva kielenaine pääsekään perille kielenoppijan muistiin (affektiivista filtteriä koskeva hypoteesi).

Krashenin teoretisointi on herättänyt paljon keskustelua ja ollut virikkeenä monille tutkimuksille. Se on myös herättänyt laajasti syvältä luotaavaa kritiikkiä (esim. Gregg 1984, Cook 1993).

Vaikeasti hyväksyttävissä on ollut Krashenin väite, että opittu aine ei koskaan voi muuttua omaksutuksi, ts. muodollisen opiskelun kautta ei hänen käsityksensä mukaan voida päästä tilanteeseen, jossa kielelliset tuotokset voisivat saada luonnollisella tavalla alkunsa. Opitun ja omaksutun erottaminen on sinänsä jo vaikeaa, mutta Krashenin väite perustuu ensisijaisesti siihen, että hänelle oppiminen ja omaksuminen tarkoittavat oppimis- ja omaksumisprosessien

tuotteita eivätkä itse prosesseja. Siksi omaksuttu ei missään tapauksessa voikaan olla tuloksena muodollisesta opiskelusta.

On aivan selvää, että *inputilla* on kielenomaksumisessa jokin tehtävä, mutta millainen tuo tehtävä on, ei ole vielä tässä vaiheessa selvillä. Jos oletetaan, että input tekee muutakin kuin vain nativististen teorioiden mukaisesti saa aikaan kielen kehittymisen ihmisessä, inputista on jollakin tavalla päästävä siihen, että kielenaineokset sisäistetään (tästä käytetään englannin kielessä nimitystä 'intake'). Ne tulevat osaksi kielen järjestelmää. Kysymystä pohti jo varhain Pit Corder (Corder 1967). Inputin mukauttamisella on katsottu yleensä olevan jokin tehtävä, jotta sisäistäminen voisi tapahtua. Tähän liittyvät ehdotukset, joissa on pohdittu *ulkomaalaispuheen* ('foreigner talk') merkitystä (Ferguson 1975; ks. myös Snow & Ferguson 1977). Laajan katsauksen inputista kielenomaksumisen tutkimuksessa on kirjoittanut Wesche (1994).

Krashenin inputhypoteesin perusoletuksena on, että muuntelemalla puhetaan eri tavoin huoltajat ('caretakers'), ts. ihmiset jotka ovat säännöllisesti tekemisissä oppijoiden kanssa, tekevät viestinsä ymmärrettäviksi kielenoppijoille, ja juuri tämä ymmärrettävyys on se tekijä, joka saa aikaan asianomaisen kielenaineoksen sisäistämisen. Aineisto, jonka Krashen esittää väitteidensä tueksi, tulee useista empiirisistä tutkimuksista, mutta huoltajien tarjoaman kielen systemaattisesta monimutkaistumisesta ei ole saatu näyttöä (Krashen käyttää ilmaisua *i + I* kuvaamaan tätä monimutkaistumista: kun oppija on vaiheessa *i*, input lisää uuden yksikön *I*). Ilmeisestikään Krashen ei ole perusoletuksessaan väärässä, mutta toistaiseksi asiaa ei ole tutkittu riittävästi (Chaudron 1988).

Sen jälkeen kun behavioristiset näkemykset oppimisesta hiipui-
vat taka-alalle, kielenoppimisen *ympäristön vaikutukseen perustu-
vista teorioista* kaikkein näkyvin on ollut Schumannin pidginisoi-
tushypoteesi ja akkulturaatiomalli. Tapaustutkimuksen perusteella
Schumann (1978) pyrki selittämään tutkimuksen kohteena olleen
kielenoppijan kielen kehityksen pysähtyneisyyttä erilaisten sosiaa-

listen ympäristötekijöiden perusteella. Keskeisenä oli sosiaalisen etäisyyden käsite, joka koostui useista erilaisista osatekijöistä, sellaisista kuin esimerkiksi sosiaalinen dominanssi, integraatioaste, ryhmän koko, rajoittuneisuus ja koheesioaste, kulttuurinen lähentyminen ja kieliasenteet. Vaikutusta oli todettavissa myös siitä, millaiseksi oppija koki tulevaisuutensa uudessa kieliympäristössä.

Schumannin käsitteistössä on mukana myös *psykologiseen etäisyyteen* liittyviä ilmiöitä. Hän erottaa tällaisia neljä: *kulttuurishokki*, *kielishokki*, *motivaatio* ja *minän altistuvuus* ulkoisille vaikutteille. Hänen mukaansa tällaiset tekijät nousevat erityisen merkityksellisiksi ympäristössä, jossa sosiaalisen etäisyyden osalta ei suhtauduta toisen kielen oppimiseen erityisen kielteisesti tai myönteisesti.

Schumann rinnasti havaitsemansa kielenkehityksen pidginisointumiseen. Hän ei väittänyt näiden olevan sama ilmiö, vaan hän ainoastaan totesi, että kummassakin on käynnissä samanlaisia kielen yksinkertaistumistapahtumia, sellaisia kuin esimerkiksi sidottujen taivutusmorfeemien korvautuminen vapailla, liiallisiksi koettujen morfeemien kato, sanaston yksinkertaistuminen, toisto, aikamuotojen puuttuminen ja kieltosanan sijoittuminen predikaatin edelle.

Keskeinen osa Schumannin ajattelua on *kulttuuristuminen* (akkulturaatio), jolla hän yksinkertaisesti tarkoittaa sopeutumista uuteen kulttuuriin. Sosiaalinen ja psykologinen kytkentä opittavaa kieltä puhuviin on tarpeen, jotta kieli voitaisiin oppia.

Schumannin teoriat ovat nekin herättäneet runsaasti kritiikkiä (Larsen-Freeman & Long 1991: 258–266). Merkittävin vajavuus lienee kysymys siitä, että teoria ei mitenkään selitä sitä, miten oppijan kieleen kehittyvät tietyt muodot.

Viimeaikainen voimakas panostus diskurssintutkimukseen ja pragmatiikkaan on johtanut toisen kielen oppimisen tutkijat pohtimaan aiempaa laajemmin ihmistenvälisen *vuorovaikutuksen* merkitystä kielenoppimiselle.

Viimeaikainen tutkimus on tehnyt aivan selväksi sen, että kun ei-syntyperäisille kielenkäyttäjille puhutaan, puhetta modifioidaan monella tapaa verrattuna siihen, miten syntyperäisille kielenkäyttäjille puhuttaisiin (modifiointia tietysti tapahtuu myös syntyperäisten kesken tilanteesta riippuen; yleensä siitä kuitenkin puhutaan merkitysneuvotteluna). Se, miten tuo modifiointi tapahtuu, riippuu hyvin monista erilaisista tekijöistä, joista osa on vakiintuneesti samanlaisia, osa vaihtelee luonteeltaan. On myös selvästi harhaanjohtavaa kiinnittää pelkästään huomiota siihen, miten huoltajien puheessa esiintyy modifiointia, sillä aivan samalla tavalla myös oppijat osallistuvat puheen muunteluun, mistä on näyttöä myös ensikielen omaksumisesta (Bates ym. 1982; ks. myös Snow & Ferguson 1977, Sajavaara 1987). Tässä löytyy tavallaan myös yhtymäkohta nativististen oppimisteorioiden ja vuorovaikutuspohjaisten teorioiden väliltä.

Vuorovaikutuksen tarkastelu on tehnyt tarpeelliseksi selvittää erilaisia sosiaalisia prosesseja, jotka ovat käynnissä kielenoppimisen yhteydessä, kuten esimerkiksi Wong Fillmore on jo pitkään esittänyt (Fillmore 1979). Vuorovaikutuksessa syntyy sellaista inputin muuntelua, joka on välttämätöntä oppimistapahtuman kannalta, koska *neuvottelu merkityksistä* on luonnollinen osatekijä ihmisen välisessä kanssakäymisessä. Saattaa olla, että merkitysneuvottelu on se prosessi, josta on löydettävissä hyväksyttävä selitys myös sille, miten inputista tulee oppijan kannalta ymmärrettävää ja merkitsevää (ks. Long 1996: 445–454). Muodollisessa opetusympäristössä luonnollisen vuorovaikutuksen korvaa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuva toiminta ja opettajan oppilaille antama palaute (josta osa voi olla myös puuttumista oppijan tuotoksissa esiintyviin virheisiin; ks. Chaudron 1988).

Interaktiivisia teorioita on voitu tukea myös venäläisen Vygotskyn ajatuksilla, joiden mukaan oppimisen ja kehityksen taso on riippuvainen vuorovaikutuksesta osaavampien kanssaihmissen kanssa (van Lier 1996: 190–194).

3 YKSILÖIDEN EROT KIELENOPPIMISESSA – HYVÄ OPPIJA

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on aika ajoin käyty keskustelua siitä, olisiko mahdollista hahmottaa ‘hyvän kielenoppijan’ ominaisuuksia (Naiman ym. 1978, Rubin 1981). Vaikka joitakin yleistyksiä on annettavissa, on kuitenkin syytä muistaa, että yksilöllistä vaihtelua esiintyy runsaasti (laaja esitys aiheesta on esim. Skehan 1989). Syytä on myös muistaa kiinnittää huomiota siihen, että tällaisen vaihtelun syyt eivät suinkaan aina ole löydettävissä kielenoppijoista itsestään, vaan siitä ympäristöstä, jossa he kieltä oppivat: sosiaalisten tekijöiden merkitys on huomattava. Wong Fillmore (Fillmore 1979) on jopa sitä mieltä, että sosiaaliset tekijät ovat itse asiassa ainoa syiden ryhmä, joka selittää oppijoiden oppimistuloksissa esiin tulevia eroja.

On olemassa melkoinen joukko erilaisia tekijöitä, jotka on tuotu esiin pohdittaessa kysymystä siitä, miksi kielenoppimisen edistyminen vaihtelee kovinkin paljon oppijoittain.

Ikä mainitaan ilmeisesti kaikkein useimmin näissä yhteyksissä (laajoja esityksiä iän vaikutuksesta ovat mm. Harley 1986, Singleton 1989 ja Singleton & Lengyel (toim.) 1995). Periaatteessa ei sinänsä pitäisi olla olemassa mitään syytä, miksi jonkin kielen oppiminen olisi vaikeampaa varttuneemmalla iällä. Varsinaisesti iän merkitykseen liittyvät ongelmat kytkeytyvät kahteen erilaiseen asiaan: toinen on itse varsinainen oppimisprosessi, toinen oppimisprosessin lopputuote. On jokseenkin varmasti osoitettavissa, että se prosessi, jonka aikuiset käyvät läpi kieltä oppiessaan, on erilainen kuin lasten vastaava, mutta tämä ei tarkoita, että jompikumpi olisi heikommassa asemassa toiseen nähden. Aikuiset pystyvät turvautumaan asioiden tietoiseen mieleen painamiseen ja käyttämään hyväksi monenlaisia iän ja kokemuksen mukanaan tuomia strategioita, jotka saattavat nopeuttaa oppimisprosessia merkittävästi. Lapset sen sijaan voivat nojautua ainoastaan tiedottomiin tapoihin omaksua

kieleen liittyviä asioita, mikä on kaikissa oloissa huomattavan aikaa vievää, koska kielen omaksuminen on tällä tavoin suoraan sidoksissa sosiaalisiin käytänteisiin. (Sama syy on vaikuttamassa myös siihen, että muodollisissa opetustilanteissa ei koskaan päästä samantasaan kielitaidon tasoon ja muotoon kuin luonnollisessa sosiaalisten tilanteiden kautta tapahtuvassa kielenomaksumisessa.) Yleisesti katsotaan, että kielen oppiminen on lapsille nopeaa ja helppoa. Tällainen väite on kuitenkin vain osittain oikea: lapset oppivat vaivatta, koska oppiminen on tiedostamatonta, mutta toisaalta oppimiseen menee neljä työntäyteistä vuotta.

Iän myötä lisääntyy vähitellen myös erilaisten *affektiivisten* tekijöiden vaikutus. Lapsillahan sitä ei juuri näy. Lapset eivät yhtä helposti kuin aikuiset altistu ulkopuolisten tekijöiden vaikutukselle (vrt. Krashenin affektiivinen suodatin). Joskus aiemmin olisi aikuisten kohdalla varmastikin puhuttu estoista (ei ilkeä puhua toisten kanssa, kun ei ole varma osaamisestaan; vieraan kielen puhuminen kuulostaa kummalliselta). Aikuiset saattavat myös kokea ulkoa tulevat vaikutteet uhaksi omalle identiteetilleen (Laine & Pihko 1991) ja pyrkivät suojautumaan niiltä.

Älykkyys on seuraava tarjokas (Skehan 1989: 109). Ei ole itsessään selvää, mitä älykkyydellä tarkoitetaan. Kun älykkyyttä tarkastellaan kieleen liittyvissä yhteyksissä, joudutaan helposti kehäpäätelmiin, sillä kieli näyttää olevan tärkeä osatekijä älykkyudessa ja siksi monet älykkyystestit esimerkiksi sisältävät kielellisiä osioita. Selvästi voidaan kuitenkin osoittaa, että erilaisilla älyllisillä lahjoilla varustetut ihmiset oppivat ensimmäisen kielensä samalla tavalla. Kun sen sijaan siirrytään puhumaan kielten muodollisesta opiskelusta, tilanne muuttuu kokonaan toisenlaiseksi: älykkyys auttaa ihmistä painamaan asioita mieleensä, ja mieleen painaminen on muodollisessa opetuksessa tapahtuvan oppimisen keskeisiä tekijöitä.

Kielellinen lahjakkuus mainitaan lähes poikkeuksetta silloin, kun puhutaan kielenoppimisesta. Luonnollisessa kielenomaksumisessa sillä ei näyttäisi olevan minkäänlaista osaa: kaikki ihmiset

ovat kykeneviä oppimaan äidinkieltänsä, eikä taidon hankkimisessa näyttäisi olevan lahjakkuuseroja. Muodollisessa oppimisympäristösäkään ei ole voitu suoraan erottaa tekijöitä, jotka olisivat osoitettavissa erilliseksi lahjakkuuden lajiksi. Hyvin kieliä koulussa oppivat ovat yleensä hyviä myös muunkinlaisissa oppimistehtävissä. Toisin sanoen he ovat yleisesti lahjakkaita. Ylipäätään on vaikea erottaa erilaisia motivoitumistekijöitä lahjakkuudesta. On kyllä olemassa kielellistä lahjakkuutta mittamaan tarkoitettuja testejä, mutta ne mittaavat kynän ja paperin avulla muodollisen opiskelun kautta saavutettuja taitoja (Skehan 1989).

Motivoituminen viittaa suureen määrään erilaisia tekijöitä. Kielenoppimisen yhteydessä motivoitumista puhutaan yleensä kahden erilaisen tekijän valossa. Puhutaan *integratiivisesta* ja *instrumentaalista* motivaatiosta (Skehan 1989: 52 ja seur.). Näistä kahdesta integratiivista motivaatiota, ts. halua samaistua kohdekielen puhujiin, on yleensä pidetty pitemmän päälle parempia tuloksia tuottavana, kun taas instrumentaaliset pyrkimykset, jollaisia ovat esimerkiksi kokeesta selviytyminen todistuksen saamiseksi tai työpäivän tavoittelu, toimivat tuloksellisesti rajallisilla alueilla ja lyhyen tähtäimen tavoitteiden toteuttamiseksi.

Muitakin motivaation lajeja on esitetty kielenoppimisen yhteydessä. Motivaation tarkastelun näkökulmaa onkin tarpeen laajentaa. Se olisi sijoitettavissa *orientoitumisen* laajemman käsitteen alle (Sajavaara 1994). Suuri joukko erilaisia vaikuttavia tekijöitä voidaan sijoittaa *pätevyysmotivaatioon* (Harter & Connell 1984; tekijät käyttävät myös termiä 'effectance motivation', joka viittaa vaikuttavuuteen): tällaisia ovat *ulkoinen* ja *sisäinen orientoituminen*, *havaittu pätevyys* ja *havaittu kontrolli*, *minäkäsitys* ja *itsekunnioitus* sekä *todellinen saavutustaso*. Oppijan sisäinen motivaatio riippuu ratkaisevasti siitä, missä määrin toiminnan tavoitteet ja haasteet ovat tasapainossa havaitun pätevyyden kanssa. Havaittu pätevyys viittaa siihen, millaisista tehtävistä oppija uskoo selviytyvänsä.

Luonnollisissa kielenkäyttöympäristöissä haasteet ja taidot ovat pitkälti tasapainossa, koska ne normaalisti ovat suoraan sidoksissa toisiinsa. Muodollisessa opiskelussa sen sijaan opiskelijoille annetaan usein tehtäviä, jotka opiskelija saattaa havaita koetun pätevyyden kannalta kohtuuttomiksi. Luonnollisissa tilanteissa oppijat ovat itse pääasiallisesti vastuussa tuloksista, ja mahdolliset ongelmat ratkaistaan neuvottelemalla. Muodollisessa opiskelussa opettajat (tai opetussuunnitelmat) yleensä asettavat tavoitteet, ja opettajat myös arvioivat, onko tavoitteet saavutettu. Tilanteiden hallinta edeltää yleensä kielen hallintaa tavanomaisissa jokapäiväisissä tilanteissa, kun taas luokkahuoneen muodolliseen ympäristöön on kieli tavalla tai toisella salakuljetettava ulkopuolisesta maailmasta. Sillä, kenen hoidossa oppijat kokevat tapahtumien olevan, on merkitystä oppimisen tulevan tuloksellisuuden kannalta. Jos oppija itse havaitsee hallitsevansa vastaan tulevat tilanteet, seurauksena on myös, että hän ymmärtää paremmin asiaan liittyvät ilmiöt, mistä taas puolestaan seuraa, että saavutustaso nousee. Samalla päästään korkeammalle havaitun pätevyyden tasolle, mikä edelleen vaikuttaa myönteisesti sisäiseen orientoitumiseen (Takala 1992: 111–114). On selvää, että kaikella tällä on myös myönteinen vaikutus minäkuvaan, millä taas silläkin on oma vaikutuksensa oppimistulosten paranemiseen.

Asenteet, joita oppijoilla on opittavaa kieltä ja sitä puhuvia ihmisiä tai heidän kulttuuriaan kohtaan, saattavat olla hyvinkin voimakkaita oppimiseen vaikuttavia tekijöitä sekä luonnollisessa että muodollisessa oppimisympäristössä. Luonnollisessa oppimisympäristössä oppimisen tulokseen saattavat vaikuttaa lähentymis- tai etäännyttämissilmiöt (konvergenssi ja divergenssi; Giles & Coupland 1991: 62–85), joita esiintyy toistensa vaikutuspiiriin joutuneiden kielten puhujien keskuudessa. Peruslähtökohta näissä ilmiöissä on usein etninen tai muulla tavalla sosiaalisii tekijöihin perustuva: tietynlaisen taustan omaaviin ihmisiin halutaan solmia läheisempiä suhteita, toisista taas pyritään kauemmas. Muodollisessa oppimisympäristössä samantapainen vaikutus kuin lähentymistai-

pumuksella on edellä mainitulla integratiivisella motivaatiolla (Skehan 1989: 57) tai sen puutteella, mutta päinvastaiseen suuntaan (Nikki 1992). Jos oppija haluaa samaistua opittavana olevan kielen puhujiin, kielen oppimiselle muodostuu otollinen lähtökohta.

Kognitiivinen tyyli mainitaan myös yhtenä kielenoppimiseen vaikuttavana tekijänä. Kaikkein vahvimmin vaikuttavana ilmiönä tällä alueella on pidetty kenttäriippuvuutta: kenttäriippumattomat ihmiset eivät ole riippuvaisia siitä ympäristöstä, jossa ilmiöt koetaan ja opitaan, vaan pystyvät siirtämään niitä myös toisaalle. Tällaisten ihmisten katsotaan voivan omaksua kieleen liittyviä asioita helpommin kuin kenttäriippuvaisten, joiden toimintaan ratkaisevasti vaikuttaa se ympäristö, jossa asiat on omaksuttu (Skehan 1989: 111–114).

Alan kirjallisuudessa on kiinnitetty runsaasti huomiota *oppimis- ja oppijastrategioihin* ja niiden kielenoppimiseen kohdistuvaan vaikutukseen (Wenden & Rubin 1987, Oxford 1990, O'Malley & Chamot 1990, Willing 1991). Tutkimuksissa on havaittu, että oppimistulokseen vaikuttaa myönteisesti tietentyyppisten oppimisstrategioiden käyttö. Samassa yhteydessä on myös pyritty tarkastelemaan oppimisessa käynnissä olevia prosesseja, oppijan altistumista opittavalle kielelle ja erilaisia menettelytapoja, joita oppijat käyttävät hallitakseen oppimisen mahdollisuuksiaan (Skehan 1989: 73 ja seur.; Larsen-Freeman & Long 1993 ja seur.; van Lier 1996). Sosiaalisten taitojen on todettu auttavan, samoin erilaisten menettelytapojen, joiden avulla voidaan lisätä kontaktia opittavaan kieleen. Kieleen liittyvän pohdiskelun eli siis tietoisien kielen tarkkailun on voitu havaita auttavan oppimista (paitsi aivan nuorimmilla oppijoilla). Erityisesti kouluympäristössä, mutta mahdollisesti muuallakin näyttäisivät vaikuttavan erilaiset metakognitiiviset (esim. oman toiminnan tarkkailu ja arviointi), kognitiiviset (esim. kontekstualisointi ja elaborointi) ja yhteistyöhön perustuvat strategiat. Mahdollisimman suuri kielellisen inputin määrä ja runsas kommunikatiivinen vuorovaikutus vaikuttavat oppimiseen myönteisesti.

Verbaalisesti kyvykkäät ihmiset ovat oppineet taidon käyttää kieltä rikkaasti ja monipuolisesti. Tällaiset ihmiset eivät ole välttämättä hyviä kielenoppijoita. On myös mahdollista, että ihmisen *ekstrovertti* saa aikaan runsaasti kielellistä inputia, ainakin enemmän kuin *introvertti*, mutta saattaa myös käydä niin, että kovin puhelias ihminen estää toisia ihmisiä saamasta puheenvuoroa, jolloin inputin saanti saattaa tyrehtyä eikä oppimiselle tarpeellista kielellistä vuorovaikutusta pääse syntymään (Skehan 1989: 101).

4 KIELENOPPIMINEN LUOKASSA

Edellä on jo useissa yhteyksissä viitattu niihin eroihin, joita on havaittavissa luonnollisessa ympäristössä ja luokassa tapahtuvan kielenoppimisen välillä. Rinnakkain asettelu saattaa helposti antaa vaikutelman, että kielen oppiminen muodollisessa opetuksessa olisi jollakin tavalla toisarvoista luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaan verrattuna. Luokkatilanne ja muut muodolliset opetustilanteet voidaan kuitenkin rakentaa sillä tavoin, että kielen oppimisessa voidaan päästä nopeasti erinomaisiin tuloksiin. Tiettyjen perusedellytysten on vain toteuduttava. Leo van Lier (1996: 5) esimerkiksi kokoaa ne kolmen peruserätyksen ympärille. Ne ovat tietoisuus, autonomia ja autenttisuus.

Tietoisuus on tarpeen oppijan huomion kiinnittämiseksi oppimisen kannalta tärkeisiin asioihin, mitä varten myös oikeaan asioiden havainnointiin on osattava puuttua. Oppijan on tiedettävä, mitä hän tekee ja miksi, ja hänen on kyettävä osallistumaan tietoisesti kielen käyttöä vaativiin tilanteisiin ja pohtimaan tekemisensä merkityksiä.

Autonomisuus kytkeytyy oman toiminnan hallintaan ja motiivituomiseen. Oppijan on otettava vastuu omasta oppimisestaan ja kyettävä tekemään valintoja. Kun vastuu siirtyy oppijalle, oppijat saavat keskenään tasa-arvoisen aseman suhteessa opetukseen.

Autenttisuus on tarpeen opetettavan aineiston tuomiseksi lähelle ulkopuolisen maailman todellista kielenkäyttöä. Kielen olisi oltava relevanttia maailman asioiden kannalta, ja viestinnän yleisiä periaatteita olisi voitava kunnioittaa. Oppijat on mahdollista saada paremmin sitoutumaan oppimistehtäviin, jos autenttisuus toteutuu niin, että oppijoilta edellytetty toiminta perustuu heidän vapaaseen valintaansa ja he kykenevät antamaan ilmaisun todellisille tunteilleen ja uskomuksilleen (van Lier 1996: 13). Vain näin voidaan saada syntyämään voimakas sisäinen motivoituminen.

Muodollisessa opetuksessa on perinteisesti ensisijaisesti kannettu huolta erilaisista kielenkäytön *tarkkuuteen* liittyvistä tekijöistä. Kielenkäytön *sujuvuus*, jolla yleensä tarkoitetaan luonnolliselta kuulostavaa puheen juoksuntaa, on sen sijaan jäänyt toissijaiseen asemaan. Puheviestinnän onnistuneen lopputuloksen kannalta kielenkäytön sujuvuus on useinkin huomattavasti merkittävämpää kuin kielen tarkkuus (Brumfit 1984: 56–84). Kirjallisuudessa nämä kaksi kielen ilmiöiden kokonaisuutta nähdään usein keskenään vastakkaisiksi, mutta on myös tuotu esiin käsityksiä (Leeson 1975: 145, Sajavaara & Lehtonen 1980), joiden mukaan kielen tarkkuus on tärkeä osatekijä silloin, kun kuulija kokee puheen sujuvaksi. Koko sujuvuuden käsite on huomattavan monitahoinen, eikä käsitteelle ole voitu luoda teoreettisesti kestävästä perustaa. Sitä voidaankin pitää eräänlaisena esiteoreettisena käsitteenä, joka oikeastaan pohjimmaltaan kattaa saman alueen kuin kielitaidon käsite (ks. Takalan ja Huhdan kielitaidon arviointia käsittelevää artikkelia tässä kirjassa) tai useimmiten kommunikatiivisen kompetenssin käsite. Sajavaara ja Lehtonen (1978) ovat jo varhain pyrkineet osoittamaan, että sujuvuudelle ei voi olla olemassa mitään vakioitavissa olevaa mittausta, vaan sujuvan puheen käypä kriteeri on kuulijan siitä antama arvio, joka vaihtelee tilanteiden mukaisesti. Kielellisen muodon tarkkuudella on erityisesti merkitystä silloin, kun muodon poikkeamat saattaisivat aiheuttaa vääriä tulkintoja tai kun seurauksena saattaisi olla jonkintyyppistä moniselitteisyyttä.

Maailman tilanteita ja asioita ei voida useinkaan sellaisenaan toisintaa luokkahuoneen monista syistä rajallisessa ympäristössä (tietysti on aina muistettava, että kyseessä on luonnollinen *luokkati-lanne*). Muodollisen opetuksen etuna voidaan kuitenkin pitää sitä, että opettaja voi eri tavoin puuttua oppimistapahtumaan ja tehostaa sen vaikutusta. Tällä tavoin voidaan muun muassa pyrkiä saavuttamaan oppimistuloksissa kohtuullinen kielellisen tarkkuuden taso. Tutkimusnäyttöä on olemassa siitä, että kun oppilaan kannalta merkityksellisen kielenkäytön kautta on pitkähkön ajan kuluessa pyritty korostamaan kielellisessä inputissa tiettyjen kieliopillisten ilmiöiden tarjontaa, oppilaiden kielenkäytössä on voitu havaita selviä muutoksia myönteiseen suuntaan. Korostus on voinut tapahtua esimerkiksi lisäämällä kyseisten ilmiöiden näkyvyyttä niiden esiintymistiheyden kasvattamisen kautta, antamalla oppilaille oikeanmuotoista palautetta ja antamalla oppilaille tehtäviä, jotka vaativat erilaisten kielen piirteiden analysointia (Wesche 1994: 248; ks. myös Lightbown & Spada 1990). Huomattava on, että tällä ei suinkaan tässä yhteydessä tarkoiteta perinteistä kieliopin opetusta.

Vieraan kielen opetuksessa on pohtimisen arvoinen kysymys myös Pienemannin (1992) esille ottama ajatus *opetettavuudesta*. Kysymys on siitä, onko oppijan kielijärjestelmä tiettyssä oppimisen vaiheessa kehittynyt tarpeeksi pitkälle, jotta opetettavaksi aiottu asia olisi ylipäättään opittavissa, ts. pystyykö oppija prosessoimaan oikealla tavalla tarjolla olevan kielen aineksen. Kielen oppiminen on prosessi, jossa eri vaiheiden välillä vallitsee kausaalinen riippuvuus-suhde: jotkin asiat on opittava, ennen kuin joitakin muita voidaan oppia (siksi tämän ajattelun ensi vaiheessa puhuttiinkin *opittavuudesta* eikä *opetettavuudesta*). Periaatteessa tässä on kysymys samasta asiasta kuin Krashenin luonnollisen järjestyksen hypoteesissa. Syytä on kuitenkin pitää mielessä, etteivät kielenoppimisessa kielen yksityiskohdat merkitse kaikkea. Sosiaaliset prosessit, erityisesti vuorovaikutus toisten saman kielen käyttäjien kanssa, ovat ensiarvoisen tärkeitä (Fillmore 1979).

Koko kysymys siitä, missä määrin muodollisesta opetuksesta on hyötyä, on hyvin monisäikeinen. Toistaiseksi on edelleenkin käytettävissä kovin vähän systemaattisten, huolellisesti suunniteltujen ja dokumentoitujen tutkimusten tuloksia, joiden perusteella olisi todettavissa, miten tietyyppiset opetuksen muodot johtavat haluttuihin lopputuloksiin (Larsen-Freeman & Long 1991: 331–322). Tätä nykyä ei vielä voida varmasti todeta, muuttaako opetus sitä, minkälaisien vaiheiden kautta kieli opitaan. Vaikutusta opetuksella on siihen, miten nopeasti kielen oppiminen etenee ja miten pitkälle kielitaidossa edetään. Vahvistusta vailla ovat joka tapauksessa myös väitteet, että kielen muodollisesta opettamisesta olisi hyötyä vain rajallisesti.

Pohjimmaisena odottaa vastausta myös kysymys siitä, onko kielen oppimisessa kysymys samanlaisesta tapahtumasarjasta kuin missä tahansa muussa oppimisessa. Näin on aika usein oletettu (Sharwood Smith 1994: 21), mutta välttämättä asia ei kuitenkaan ole niin. Aivan varmaa on se, että kielellistä inputia tarvitaan muodossa tai toisessa, inputin määrällä on merkitystä ja vuorovaikutusta tarvitaan kielen taitojen aktivoimiseksi. Kaikkea ei voida selittää yksistään niiden seikkojen perusteella, jotka kertovat siitä, mitä oppijassa tapahtuu.

5 LOPUKSI

Edellä on useissa kohdin viitattu siihen, että oppimisen lopputuote riippuu monella tavalla tekijöistä, jotka sijoittuvat kielen ulkopuolelle. Suurin osa niistä on luokiteltavissa joko psykologisiin tai sosiologisiin, joiden välinen raja on selvästi hämärtyvässä (Gazdania 1998: xi–xii). Monet niistä ovat tavalla tai toisella kytköksissä siihen, mitä tavallisesti nimitetään kontekstiksi. Huomiotta ei nyt myöskään voida jättää neurologisen ja biologisen ‘kontekstin’ merkitystä, sitä ympäristöä, jossa kieli elää ihmisyksilössä (ks. Dufva tässä kirjassa).

Sosiopsykologinen ympäristö välittyy kielenoppijoille heidän maailmankuvansa kautta. Sen perustana taas on laajasti itsekunakin oppijan kokemusten historiallinen kokonaisuus. Maailma sellaisena, kuin he sen kokevat, on yhtä paljon heidän oma luomuksensa, toisin sanoen mielentila, kuin se on se todellisuus, jonka he näkevät ympärillään (vrt. Pinker 1994: 55–82). Oppijat ovat myös muodostaneet kuvan itsestään viestijöinä samoin kuin viestinnän asemasta yhteiskunnassa. Kaikella tällä on vaikutusta siihen, miten he lähestyvät oppimisen ongelmaa.

Jokaiselle muodostuu omat havainnot pätevydestä, siitä mitä he voivat saada kieltä käyttämällä aikaan. Useimmiten tämä havaittu pätevyys ei juuri eroa siitä, mitä todellisuudessa kielenkäyttötilanteissa tapahtuukin, mutta näillä havainnoilla saattaa olla ratkaiseva merkitys tulevan oppimisen kannalta.

Ihmiset ovat aina jäsenenä erilaisissa puheyhteisöissä, monet hyvinkin monissa. He joutuvat omaksumaan erilaiset käyttäytymisen muodot, jotka kytkeytyvät näissä puheyhteisöissä esiintyviin sosiaalisiin käytänteisiin. Oppiessaan uusia kieliä he voivat tulla jäseniksi uusiin puheyhteisöihin. Jos näin ei tapahdu, jotakin on ilmeisesti vialla, jokin kielelle ominainen elementti puuttuu (Bourdieu 1993): kielellisen toiminnan kaikkein tärkein funktio on sosiaalinen. Vieraan kielen opetuksessa ollaan usein ainakin kovin lähellä tätä ongelmaa.

Kielenoppiminen on prosessi, joka koostuu suuresta määrästä jopa eri suuntiin vaikuttavia tekijöitä. Tätä prosessiluonnetta ei pidä koskaan unohtaa silloin kun puhutaan kielenoppimisesta: jos oppiminen nähdään staattisten rakenteiden omaksumisena, ollaan varmasti menossa vikaan.

Koska yksittäiset oppijat joutuvat varsinaisesti hoitamaan kukin omalla kohdallaan oppimistyön, meidän on hyväksyttävä se, että oppimisessa on runsaasti yksilöllistä vaihtelua. Oppijoiden lähtötilanne ja tausta on hyvin erilainen, ja he päätyvät hyvin erilaisiin kielen hallinnan ja viestinnän taitoihin. Ne tiet, joilla niihin päädy-

tään, saattavat olla moninaisia, mutta yksi asia on sellainen, jonka puute varmasti vaikuttaa lopputulokseen. Se on kontakti opittavaan kieleen. Siksi myös on niin, että kieliä on aina opittu enemmän opettamatta kuin opettamalla.

KIRJALLISUUS

- Alanen, R. 1997. Grammaticality judgments and reaction time measurement: A tool for analyzing the use of second language knowledge. Ph.D. dissertation. University of Jyväskylä.
- Anderson, J.R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bates, E., I. Bretherton, M. Beeghly-Smith & S. McNew 1982. Social bases of language development: A reassessment. Teoksessa H.W. Reese & L.P. Lipsitt (toim.), *Advances in child development and behavior* 16, New York: Academic Press, 7–75.
- Bourdieu, P. 1993. *Sociology in question*. London: Sage.
- Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brumfit, C.J. 1984. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: University Press.
- *Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Cook, V. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learners' errors, *IRAL* 5, 161–169.
- Davies, A. 1991. *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dulay, H.C., M.K. Burt & S.C. Krashen 1982. *Language two*. Rowley, Mass.: Newbury House .
- Duskova, L. 1969. On sources of errors in foreign language learning, *IRAL* 7, 11–36.
- *Edmondson, W. & J. House 1993. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- *Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. 1991. Grammaticality judgments and second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition* 13, 161–186.
- *Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, C. 1975. Towards a characterization of English foreigner talk, *Anthropological Linguistics* 17, 1–14.
- Fillmore, L.W. 1979. Teachability and second language acquisition. Teoksessa M.L. Rice & R.L. Schiefelbusch (toim.), *Individual differences in language ability and language behavior*, New York: Academic Press, 203–228.

- Gazzaniga, M.S. 1998. *The mind's past*. Berkeley: University of California Press.
- *Gass, S. & L. Selinker 1994. *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Giles, H. & N. Coupland 1991. *Language: Contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gregg, K. 1984. Krashen's Monitor and Occam's razor, *Applied Linguistics* 5, 79–100.
- Harley, B. 1986. *Age in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Harter, S. & J.P. Connell 1984. A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation, *Advances in motivation and achievement* 3, 219–250.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America*. Philadelphia, Penn.: University of Pennsylvania Press.
- Hulstijn, J. & Q. Hulstijn 1984. Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge, *Language Learning* 34, 23–43.
- Kellerman, E. 1978. Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability, *Working Papers on Bilingualism* 15, 59–92.
- Kellerman, E. & M. Sharwood Smith (toim.) 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Laine, E. & M.-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja A. Tutkimusraportteja 47. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- *Larsen-Freeman, D. & M.H. Long 1991. *Introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1988. Psycholinguistic testing of transfer in foreign-language speech processing, *Folia Linguistica* 22, 179–202.
- Leeson, R. 1975. *Fluency and language teaching*. London: Longman.
- Lightbown, P. & N. Spada 1990. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning, *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429–448.
- Long, M. 1993. Sensitive periods in second language acquisition. Paper read at AILA 93, Amsterdam, August 1993.
- Long, M. 1996. The role of the environment in second language acquisition. Teoksessa Ritchie & Bhatia (toim.) 1996, 413–468.
- MacWhinney, B. & E. Bates (toim.) 1989. *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J., H. Clahsen & M. Pienemann 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109–135.
- Mitchell, R. & F. Myles 1998. *Second language learning theories*. London: Edward Arnold.
- Möhle, D. & M. Raupach 1989. Language transfer and procedural knowledge. Teoksessa H. Dechert & M. Raupach (toim.), *Transfer in language production*, Norwood, N.J.: Ablex.

- Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern & A. Todesco 1978. *The good language learner*. Research in Education Series 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nikki, M.-L. 1992. *The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies*. New York: Newbury House.
- Penfield, W. & L. Roberts 1959. *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum.
- Pienemann, M. 1989. Is language teachable? *Applied Linguistics* 10, 52–79.
- Pienemann, M. 1992. Teachability theory. Teoksessa *Language acquisition in the classroom*. Language Acquisition Research Centre, National Languages and Literacy Institute of Australia, University of Sydney.
- Pinker, S. 1994. *The language instinct: The new science of language and mind*. London: Allen Lane, The Penguin Press.
- *Ritchie, W.C. & T.K. Bhatia (eds.) 1996. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Romaine, S. 1994. *Language in society: Introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in language learning, *Applied Linguistics* 11, 117–131.
- Sajavaara, K. 1977. Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. Teoksessa K. Sajavaara & J. Lehtonen (toim.), *Contrastive papers*, Jyväskylä Contrastive Studies 4, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 9–30.
- Sajavaara, K. 1987. Intake in second language acquisition. Teoksessa W. Lörcher & R. Schulze (toim.), *Perspectives on language in performance*, Tübingen Beiträge zur Linguistik 317, Tübingen: Gunter Narr, 1190–1199.
- Sajavaara, K. 1994. Orientation in national foreign language planning. Teoksessa R.D. Lambert (toim.), *Language planning around the world: Contexts and systemic change*, Washington, DC: National Foreign Language Center, 143–164.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1978. Spoken language and the concept of fluency. Teoksessa L. Lautamatti & P. Lindqvist (toim.), *Focus on spoken language*, Special Issue No 2 of *Language Centre News*, Jyväskylä: Language Centre for Finnish Universities, 23–57.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1980. Language teaching and acquisition of communication. Teoksessa K. Sajavaara, A. Räsänen & T. Hirvonen (toim.), *AFinLA Yearbook 1980: Papers in language learning and language acquisition*. Publications of the Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA 28, Jyväskylä: AFinLA, 25–35.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1986. The mother tongue and the foreign language in interaction. Teoksessa D. Kastovsky & A. Szwedek (toim.), *Linguistics across historical and geographical boundaries*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1443–1455.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1988. Aspects of transfer in foreign language speakers' reactions to acceptability. Teoksessa H.W. Dechert & M. Raupach (toim.), *Transfer in language production*, Norwood, N.J.: Ablex, 35–52.

- Sajavaara, K., J. Lehtonen & L. Korpiemies 1980. The methodology and practice of contrastive discourse analysis. Teoksessa K. Sajavaara & J. Lehtonen (toim.), *Papers in discourse and contrastive discourse analysis*, Jyväskylä Contrastive Studies 5, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 27–55.
- Sharwood Smith, M. 1992. The death of the native speaker. Paper read at the 2nd EUROSLA Conference, Jyväskylä, June 1992.
- *Sharwood Smith, M. 1994. *Second language learning: Theoretical foundations*. London: Longman.
- Singleton, D. 1989. *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. & Z. Lengyel (toim.) 1995. *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Skutnabb-Kangas, T. 1986. *Minoritet, språk och rasism*. Malmö: Liber.
- Snow, C. & C. Ferguson (toim.) 1977. *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takala, S. 1992. *Virikkeitä kokeilevaan koulutyöhön*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- *Towell, R. & R. Hawkins 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- *van Lier, L. 1996. *Interaction in the language classroom*. London: Longman.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wenden, A. & J. Rubin (toim.) 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wesche, M. 1994. Input and interaction in second language acquisition. Teoksessa C. Gallaway & B.J. Richards (toim.), *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 219–249.
- Willing, K. 1991. *Teaching how to learn: Learning strategies in ESL. Teacher's guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Aiheesta enemmän

- Bialystok, E. 1990. *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- Brown, H.D. 1989. *Principles of language teaching and learning*. 2nd edition. London: Prentice Hall.
- Krashen, S.C. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Scollon, R. & S.W. Scollon 1995. *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KONTRASTIIVINEN KIELENTUTKIMUS JA VIRHEANALYYSI

Kari Sajavaara

Viimeaikainen tietokoneiden ja tietokoneohjelmien kehitys ja korpuspohjaisessa tutkimuksessa viime vuosikymmenenä tapahtunut merkittävä edistyminen ovat avanneet uudenlaisia mahdollisuuksia kontrastiiviselle kielentutkimukselle. Laajojen tekstipohjaisten rinnakkaiscorpusten käyttö on tullut mahdolliseksi materiaalin hankkimiseksi kahden tai useamman kielen rinnasteiseen tutkimukseen, mihin tämän tutkimusalan nimitys viittaa. Suuret korpuksset ovat avanneet tässä yhteydessä myös mahdollisuuden uudenlaisten kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käytölle.

Tekstiaineistojen käsittelyn uudet välineet avaavat kokonaan uudenlaisia näkökulmia kontrastiiviseen tekstilingvistiikkaan, diskurssintutkimukseen, retoriikkaan ja pragmatiikkaan. Aiemmin ei aitojen tekstiyhteyksien tarkasteluun ollut kovin mittavasti yleensä mahdollisuutta. Laajojen tekstikorpusten käytöstä hyöttyy myös syntaksin, semantiikan ja erityisesti sanaston tutkimus. Käyttämällä hyväksi suuria korpuksia voidaan lisäksi tarkistaa tai täydentää aiempien kontrastiivisten tutkimusten tuloksia. Mittavien korpusten käytöstä seuraa, että kontrastiivisen tarkastelutavan teoriaan joudutaan paneutumaan kokonaan uudelta kannalta.

Kontrastiivinen tarkastelutapa on usein tarjonnut tehokkaan välineen myös yksittäisten kielten erityiskysymysten ratkaisemiseen, ja laajojen korpusten voidaan odottaa antavan aiempaa tehokkaampia menettelytapoja myös tähän tarkoitukseen. Kokonaan uudenlaisia seikkoja voidaan näin odottaa paljastuvan yksittäisistä tutkittavista kielistä.

Kontrastiivisen tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä monenlaisiin tarkoituksiin. Mahdollisuus on tulosten käyttöön esimerkiksi kielenopetuksessa, lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa, kielitaidon arvioinnissa, kääntämisen ja tulkinnan opetuksessa ja tutkimuksessa sekä kääntämisen käytännössä, sanastontutkimuksessa ja leksikografiassa sekä kulttuurintutkimuksessa. Näin syntyvien sovellusten merkitys on erityisen suuri aikana, jolloin kansainvälistyminen luo uudenlaisia tarpeita akateemisen ja professionaalisen ammattitaidon sekä monikielisten viestintätarpeiden alueella.

Systemaattinen virheanalyysi on seurannut kontrastiivisen tutkimuksen vanavedessä pitkään. Virheitä on varmasti tavalla tai toisella tarkasteltu kielen oppimisen ja opettamisen yhteydessä niin kauan kuin ihmiset ovat joutuneet tekemisiin omasta poikkeavien kielten kanssa. Virheanalyysillä tarkoitetaan järjestelmällistä virheidien tarkastelua lähinnä virheitä aiheuttavien seikkojen tunnistamiseksi, jotta virheitä voitaisiin välttää tai kielenopetusta suunnata niin, että virheitä ei syntyisi.

1 LYHYT HISTORIIKKI¹

Nykyaikaisen kontrastiivisen tutkimuksen perusta luotiin jo 1950-luvulla, ja siitä tuli ensimmäinen systemaattinen yritys ratkaista toisen tai vieraan kielen oppimisen ongelmia. Se eli hyvin voimakasta kehitysvaihetta 1960-luvulla, erityisesti Yhdysvalloissa, jossa

¹ Kontrastiivisen tutkimuksen historiasta on olemassa lyhyitä katsauksia (Di Pietro 1971:xiii–xv, 9–12; 1983; Rusiecki 1976; Sajavaara 1977; Kühlwein 1990a).

se kuitenkin ajautui hyvin pian vaikeuksiin. Sittemmin 1970-luvulla ja 1980-luvulla kontrastiivista tutkimusta harjoitettiin laajoina hankkeina eräissä Euroopan maissa, mm. Suomessa Jyväskylän yliopistossa.

Suhtautuminen kontrastiiviseen tutkimukseen on ollut ajoittain melko ristiriitaista, lähinnä amerikkalaisten toisen kielen oppimisen tutkijoiden vaikutuksesta. Viime vuosina on kuitenkin ollut havaittavissa, että kontrastiivinen näkökulma on ollut nousemassa uudelleen voimakkaasti esiin. Monet soveltavan kielitieteen edustajat suhtautuvat kuitenkin edelleen kontrastiivisen tutkimuksen merkitykseen epäluuloisesti. Perussyynä on ollut 1960-luvun strukturaalisesti suuntautuneen kontrastiivisen tutkimuksen epäonnistuminen vieraan kielen opetuksen ongelmien ratkaisemisessa, mikä asetettiin Yhdysvalloissa tällaisen tutkimuksen tavoitteeksi 1950-luvulla. Strukturalistinen varhaisvaihe kytkettiin behavioristiseen oppimisenäkemykseen, mistä seurasi, että behaviorismin menettäessä merkitystään myös kontrastiivinen tutkimus joutui epäsuosioon. Osittain hankaluudet johtuivat myös kontrastiivisessa ajattelussa kielenoppimisen kannalta keskeisen siirtovaikutuksen eli transferenssin käsitteen suorasta kytkennästä behaviorismiin. Jos behaviorismi kerran todettiin pitämättömäksi, siirtovaikutustakaan ei voinut olla olemassa.

Huomattava osa kielentutkimusta ja muuta kielellisen aineiston tarkastelua on sinänsä perusluonteeltaan kontrastiivista. Historialliselle kielentutkimukselle on sen varhaisvaiheista alkaen ollut ominaista yrittää löytää tutkittavista kielistä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, jotta voitaisiin osoittaa joidenkin ominaisuuksien olevan kielille yhteisiä tai jollekin kielelle tyypillisiä. Valtaosa tällaisesta tutkimuksesta, varsinkin alkuvaiheissa, keskittyi kielen äännejärjestelmien tarkasteluun, mikä johti äännelakien muotoiluun ja kielen välisten suhteiden osoittamiseen käyttämällä hyväksi usein melko harhaanjohtavasti yksinkertaistettuja sukupuita. Kaksi-kieliset sanakirjat ovat aina pakostakin kontrastiivisia. Omalla

tavallaan kontrastiivisia olivat myös keskiaikaisten käsikirjoitusten rivien väleihin sijoitetut toiskieliset sanaselitykset, ja samaa voidaan sanoa ensimmäisestä kaksikielisestä sanakirjastakin. Kielioppien tekijät ovat olleet kontrastivisteja tietäen tai tietämättään. Kun lähtökohtana on ollut perinteisesti latinan malli, tai sittemmin usein englantia, tekijät ovat verranneet kielioppinsa kieltä mallina olevan kielen ilmiöihin.

Historiallisen näkökulman rinnalla oli 1900-luvun alussa vallalla myös vahva *typologinen*, kieliä niille ominaisten piirteiden perusteella luokitteleva suuntaus. Vaikutuksiltaan erityisen merkittäväksi nousi historiallisen katsantokannan hylkäävä synkroninen näkökulma Prahan koulukunnan tutkimuksissa 1930-luvulla. Prahalaiset korostivat, että kielten tarkastelussa oli olennaista niiden keskinäinen systemaattinen vertailu ilman että kiinnitettiin huomiota niiden geneettisiin suhteisiin (Rusiecki 1976: 16–17). Kielellisten *universaalien* tutkimus, joka etsii kaikille kielille yhteisiä ominaisuuksia, perustuu usein pohjimmaltaan kontrastiiviseen tarkasteluun. Osassa *kääntämisen* tutkimusta kontrastiivisuus on mukana olennaisena tekijänä. Kaikkien näiden kielentutkimuksen alueiden tavoitteet ovat kuitenkin toiset kuin varsinaisen kontrastiivisen tutkimuksen.

Nykyaikaisen kontrastiivisen tutkimuksen virikkeen antajana on pidettävä pyrkimystä parantaa kielikoulutuksen tuloksellisuutta. Tällainen työ sai alkunsa Yhdysvalloissa 1950-luvun lopulla. Kielenopetuksen arveltiin hyötyvän ratkaisevasti siitä, että käytettävissä olisi oppijan oman kielen ja opetuksen kohteena olevan kielen tieteellisten kuvausten huolellinen vertailu. Tämän ajatuksen toi ensimmäisenä esiin Charles Fries (1945: 9). Samoihin aikoihin pyrittiin kyllä myös osoittamaan kontrastiiviselle lingvistiikalle paikka teoreettisen tutkimuksen järjestelmässä (Trager 1949), mutta ajatus ei saanut silloin kovinkaan suurta vastakaikua. Vahva tuki kontrastoivalle näkökulmalle tuli kaksikielisyystudkimuksen klassikoiden Weinreichin (1953) ja Haugenin (1953) taholta.

Voimakkaimmat virikkeensä kontrastiivinen kielten vertailu sai Robert Ladon vuonna 1957 ilmestyneestä kirjasta *Linguistics Across Cultures*. Ladon käsityksen mukaan kielten väliset eroavuudet ja kielenoppimisen vaikeus olivat suoraan verrannollisia. Esipuheessaan hän toteaa, että “voimme ennustaa ja kuvata ne järjestelmät, jotka aiheuttavat ongelmia, ja ne, jotka eivät aiheuta ongelmia, vertaamalla systemaattisesti opittavaa kieltä ja kulttuuria opiskelijan äidinkieleen ja kulttuuriin”. Tästä lausumasta ilmeisesti juontui melko yleiseksi sittemmin tullut käsitys, että kontrastiivisen tutkimuksen tekijät olettivat kontrastiivisen analyysin avulla voitavan ratkaista *kaikki* kielenopetuksen ongelmat. Vuosikymmen myöhemmin tämä käsitys olikin keskeisenä pontimina tutkimusalaan kohdistuneessa voimakkaassa kritiikissä. Lado ei kuitenkaan ilmeisesti itse koskaan tarkoittanut, etteikö kielenoppijalla voinut olla muistakin syistä aiheutuvia ongelmia. Nykynäkökulmasta Ladon ajatukset ovat edelleen merkittäviä sikäli, että niistä löytyvät perustelut, kuten kirjan nimikin osoittaa, myös kulttuurien vertaamiselle ja niissä kieltä tarkastellaan myös kielenkäytön, ei pelkästään kielen muotoaineksen näkökulmasta. Näkemystä, että vieraan kielen oppimisen ongelmat voitaisiin ennustaa jokseenkin luotettavasti kontrastiivisen analyysin avulla, on usein kutsuttu kontrastiivisen analyysin *vahvaksi hypoteesiksi*. Kun vahvan hypoteesin mukaisesti kontrastiivisen analyysin avulla voidaan ennustaa oppijan ongelmat ja virheet, rinnalle kehitellyn *heikon hypoteesin* mukaan voidaan virheet ja vaikeudet vain selittää.

Ladon vanavedessä amerikkalainen kontrastiivinen tutkimus kulminoitui Contrastive Structure Series (CSS) -sarjan julkaisemiseen vuosina 1959–65 ja vuonna 1968 Georgetownin yliopistossa Washingtonissa pidettyyn ’pyöreän pöydän’ konferenssiin, jossa kontrastiivisen tutkimuksen tuloksellisuutta arvosteltiin ankarasti ja rinnalle nostettiin virheanalyysi kontrastiivisen tutkimuksen ongelmien ratkaisijaksi. CSS-sarjan julkaiseminen keskeytyi, ja osa sitä varten tuotetuista analyyseistä jäi ilmestymättä.

Jokseenkin samaan aikaan kuin amerikkalainen kontrastivismi tukahtui omaan kritiikkiinsä ja behaviorismia kiivaasti arvostelevan kognitiivisen oppimisteorian ja generativistisen kielitieteen suuntauksen voimakkaaseen vyöryyn, heräsi Euroopassa kiinnostus kontrastiiviseen kielten vertailuun. Jokseenkin samanaikaisesti saivat alkunsa saksaa ja englantia vertaileva PAKS Kielissä ja Stuttgartissa (Nickel 1971), puolan ja englannin projekti Poznanissa (Fisiak 1971), serbokroatian ja englannin Zagrebissa (ks. Filipovic (toim.) 1971), romanian ja englannin Bukarestissa sekä unkarin ja englannin Budapestissa. Kaikki projektit pyrkivät alunperin soveltaviin, erityisesti kielenopetusta tukeviin tavoitteisiin, mutta vähitellen ne kuitenkin kulkivat eri suuntiin. PAKS-projektissa keskityttiin jo varhain tutkimaan transformaatiokieliopin soveltuvuutta kontrastiiviseen analyysiin, mutta projekti sammui jo varsin pian aloittamisensa jälkeen (lähinnä rahoituksen puutteeseen). Puolassa käytettiin laajasti lähtökohtana transformaatioajattelun mukaisia menettelytapoja, ja tuloksena oli runsaasti kielen analyysin eri tasoihin liittyviä analyyseja ensisijaisesti puolan ja englannin kielen välillä. Projektin yhteydessä otettiin laajasti kantaa myös kontrastiivisen analyysin periaatteisiin ja teoreettisiin kysymyksiin (ks. esim. Fisiak (toim.) 1980, 1990; Krzeszowski 1990). Zagrebissa projekti rakentui pääasiassa laajan kaksisuuntaisen käännöskorpuksen varaan, ja se tuotti suuren määrän yksityiskohtaisia analyyseja englannin ja serbokroatian välisistä kysymyksistä. Romanian ja unkarin osalta tulokset jäivät jokseenkin niukoiksi.

Poznanissa Puolassa järjestettiin 1970-luvun alkupuolelta lähtien vuosittain alan tutkijoiden konferensseja aina 1990-luvulle saakka, ja Poznanin yliopiston julkaisemana ilmestyy edelleen projektin alkuvaiheessa alulle pantu *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* -aikakauskirja.

Uutta kiinnostusta kontrastiiviseen analyysiin alkoi selvästi olla näkyvissä 1980-luvun lopulla (esim. Mair & Marcus (toim.) 1992). Strukturalistiseen tarkasteluun perustuvan kontrastoinnin tilalle

ryhdyttiin tarjoamaan uutta näkökulmaa, jossa pyrittiin ottamaan huomioon pragmaattiset tekijät, kielellinen performanssi, interlingvan merkitys, kognitiiviset tekijät ja diskursseitekijät (esim. Kühlwein 1990a, 1990b). Oman uudenlaisen lisänsä alan tutkimukseen ovat myös tuoneet *kontrastiivinen retoriikka* (ks. Connor 1996, Mauranen tässä teoksessa) ja *kieltenvälinen pragmatiikka* (Trosborg 1995), joita voidaan kuitenkin pitää itsellisinä tutkimuksen osa-alueina. Viime vuosikymmenen tekstiperustaisista laajoista tutkimuksista voidaan mainita esimerkkinä yhteispohjoismainen hanke, jossa osittain saman käänösaineiston perusteella pyrittiin tekemään mahdolliseksi norjan, ruotsin, suomen ja tanskan vertaaminen englantiin (Aijmer ym. (toim.) 1996).

Kontrastiivisen analyysin kritiikin pontimena oli myös laajalti jokseenkin kapea näkemys siitä, mitä on kieli, mikä on tärkeää, jotta ihmiset voivat kommunikoida keskenään kieltä välineenä käyttäen, ja erityisesti, kuinka (toisia ja vieraita) kieliä opitaan. Aiempi näkökulma kieleen oli keskeisesti analyttinen, ja siinä korostuivat ratkaisevalla tavalla muodolliset kieliopilliset seikat. On tietysti luonnollistakin, että ajattelussa oltiin tiiviisti kytköksissä oman aikakauden käsityksiin siitä, miten kieliä opitaan ja miten niitä sen mukaisesti myös pitäisi opettaa. Oletettiin, että kielen 'osataitojen' oppiminen oli välttämätön edellytys, jotta kielen hallinta erilaisissa kielenkäyttötilanteissa tulisi mahdolliseksi.

Oppijan näkökulma unohdettiin lähes tyystin. Jyväskylän suomen ja englannin kontrastiivisen projektin lisä keskusteluun alan tutkimuksen hyödyllisyydestä oli se, että kontrastiivisuuden katsottiin toteutuvan kaksikielisen kielenkäyttäjän kognitiivisessa järjestelmässä (Lehtonen ja Sajavaara 1983). Kahden kielijärjestelmän pelkkää struktuurien tasolla tapahtuvaa rinnastamista ei pidetty riittävänä, vaan pidettiin tarpeellisena päästä käsiksi niihin prosesseihin, jotka ovat käynnissä vierasta kieltä käyttävän kielenoppijan vastaanottaessa ja tuottaessa kieltä. Ainoastaan tällä tavalla projektissa katsottiin päästävän niihin tuloksiin, joita kontrastiiviselta

tutkimukselta odotetaan. Samalla perusteella myös funktionaalisella tasolla ja diskurssien näkökulmasta käytettävissä ollut aines todettiin riittämättömäksi.

2 PERINTEISEN KONTRASTIIVISEN ANALYYSSIN PERUSTEKIJÄT

Perinteisessä kontrastiivisessa analyysissä siis verrataan yleensä kahden, joskus useammankin, kielen rakenteita *kielten erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien*² paljastamiseksi. Kummastakin kielestä hankitaan aluksi samojen periaatteiden, saman teorian, mukainen kuvaus, jossa tutkittavaksi tarkoitettujen kielten yksityiskohdat tulevat esiin. Sen jälkeen näitä kuvauksia ryhdytään vertaamaan keskenään, eli kummankin kielen kuvaukset asetetaan analysointia varten rinnakkain.

Analyyssi etenee yleensä jollakin seuraavista tavoista:

- Verrataan samaa kielen kategoriaa tutkimuksen kohteena olevissa kielissä, esimerkiksi suomen ja englannin genetiiviä.
- Toisen kielen jollekin kategorialle haetaan vastineet toisesta kielestä, esimerkiksi englannin genetiivin vastineet suomesta.
- Verrataan kielten sääntöjä ja sääntöjärjestelmiä, esimerkiksi tiettyjä transformaatiokieliopin mukaisia nostosääntöjä tai näiden sääntöjen paikkaa kielten sääntöjärjestelmissä.
- Analysoidaan tietyn semanttisen merkityskategorian ilmentymistä kielen muotorakenteissa, jolloin lähtökohtana voivat olla esimerkiksi aikakäsitteet, definiittisyys tai agentin ilmaiseminen.
- Kontrastiivinen tarkastelu voidaan myös aloittaa kielen käyttötarkoituksesta, jolloin perustana voivat olla erilaiset notionaaliset kategoriat, esimerkiksi mitan tai määrän ilmaiseminen, tai kielen pragmaattinen käyttö kohteliaisuuden osoittamiseksi.

² Erityisesti saksalaisella kielialueella on usein – varsinkin vanhemmassa kirjallisuudessa – tehty ero kontrastiivisen ja *konfrontatiivisen* analyysin välillä. Yleensä kontrastiivisen -nimitys on rajattu erilaisuuden alueelle, kun taas konfrontatiivisuuteen on sisällytetty myös samankaltaisuudet.

Vertaamisen perusteena on tavallisesti jossakin muodossa *kaksikielisen informantin* toteama *käännösekvivalenssi*, ellei ole kyseessä puhtaasti muotoihin rajoittuva tarkastelu. Vertailu voi oikeastaan tapahtua millä kielellisen analyysin tasolla tahansa. Muodoistakin liikkeelle lähdettäessä usein kuitenkin joudutaan etenemään kohde-*muotojen* ulkopuolelle, kuten esimerkiksi *genetiivien* vertaaminen saattaa johtaa kokonaan toisenlaisille alueille. Esimerkiksi *äidin kuva* voi olla 'äitiä esittävä kuva', 'kuva äidistä' tai 'äidillä oleva kuva', joissa puhdasta muotokategoriaa vastaa kokonaan toisenlainen rakenne, toinen morfologinen muoto, uposlause ja merkityksen ilmaiseminen useamman sanan avulla. Syytä on tässä esimerkissä tietysti huomata myös äidin ja kuvan suhteen muuttuminen, siis semanttinen vaihtelu. Samalla tavalla voidaan pohdiskella vastaavan englannin lausekkeen käyttöä: *mother's picture* voi olla siis 'äidin kuva', kuten suomessakin; merkityksessä 'kuva äidistä' vastineena voi olla *a/the picture of mother*, kun taas 'äidin omistuksessa/ hallussa oleva kuva' onkin jo *a/the picture of mother's*. Suomen kielen lisäongelmana näissä esimerkeissä on kysymys siitä, miten englannin epämääräisen ja määrävän artikkelin aiheuttama ero saadaan suomessa esille.

Jos lähdetään liikkeelle suomen yksinkertaisesta preesensmuodosta *Poika kirjoittaa kirjeen*, voidaan helposti havaita, että objektin muoto ja preesens yhdessä viittaavatkin tulevaisuuteen, jolloin englannissa vastineeksi tulee *The boy is going to write a letter*. Preesensiin viittaava lauseke suomessa olisi *Poika kirjoittaa kirjettä*, jossa siis objektin muoto on toinen, ja vastineena englannissa on silloin *The boy is writing a letter*. Jos suomen lause muutetaan kielteiseksi, ero nykyisen ja tulevan välillä ei enää näy: *Poika ei kirjoita kirjettä*. Sen esille saamiseksi tarvitaan muita keinoja, esimerkiksi erilaisia aikaa viittaavia ilmauksia.

Kuten yllä olevat esimerkit osoittavat, melko yksinkertaiset kielen ilmiöt saattavat johtaa monimutkaisiin pohdiskeluihin. Kun kielet ovat tarpeeksi kaukana toisistaan, toistensa vastineiksi katsot-

tavat ilmaukset voivat kuljettaa informaatiota melko tavalla päinvas-
taisessa järjestyksessä: suomen *pojan isälleen kirjoittama kirje* ja
englannin *the letter that the boy wrote to his father*. Voi myös yrit-
tää kääntää jollekin germaaniselle kielelle Jaakko Lehtosen tällaisis-
sa yhteyksissä käyttämää suomen esimerkkiä: *Heittäytyisimmeköhän
seikkailuun?* Jos tehtävästä selviytyy englannissa esimerkiksi vä-
hemmällä kuin kymmenellä sanalla, saa olla tyytyväinen. Erilaiset
merkitysyksiköt löytyvät varmasti käännöksestä kokonaan toisesta
järjestyksestä.

Viimeinen yllä oleva esimerkki varsinkin – mikseivät muutkin
ainakin jossakin määrin – nostaa korostetusti esille kysymyksen
kielten vertailtavuudesta sinänsä. Asia nousee vahvasti esille silloin,
kun puhutaan kääntämisestä. Kääntäminenhan ei ilmeisesti olisi
ollenkaan mahdollista ilman, että kielten välistä vertailua voidaan
tehdä ja kielellisten *tekstien* ainakin jonkinasteinen vastaavuus
hyväksyä. Kun kontrastiivisen analyysin teoreetikot ovat pohdiskel-
leet tutkimusalan perusteita, on aivan liian usein jäänyt melko vä-
hälle huomiolle se, että vastaavuus syntyy usein pikemminkin juuri
tekstin tai diskurssin tasolla eikä niinkään *kielen* tasolla. Kontrasti-
ivisen tutkimuksen historiassa onkin itse asiassa aika ristiriitaista se,
että huomattava osa tutkimuksesta on keskittynyt kielten rakenteel-
listen yksityiskohtien tarkastelemiseen, eli se on ollut pohjimmit-
taan strukturalistista, vaikka strukturalismin vahvana perusideana on
ollut kunkin kielen oman erityislaadun osoittaminen ja tunnustami-
nen. Tähän viimeksi mainittuun tehtävään kontrastiivinen analyysi
soveltuu aika hyvin.

Jos hyväksymme kielten keskinäisen vertaamisen mielekkääksi
kielten analysoimisen muodoksi, jää meille joka tapauksessa vaka-
vaksi ongelmaksi kysymys vertailtavaksi kelpaavista yksiköistä.
Edellä esitetyistä esimerkeistä jo näkyy muun muassa, että jokin
kieliopin muotokategoria, kuten suomen preesens, ei yksin edusta-
kaan ajan merkityskategoriaa, vaan siihen tarvitaan tueksi objektin
muoto. Tavanomaisesti käytetyt, kielen yksiköitä kuvaamaan tarkoi-

tetut nimitykset voivat olla tällä tavalla harhaanjohtavia. Yhtä ja samaa termiä voidaan myös kahdessa kielessä käyttää keskenään lähes kokonaan toisenlaisista kielen ilmiöistä, kuten on laita suomen passiivin verrattuna germaanisten kielten passiiviin. Englannin passiivilauseen *The roof was blown away* käännösvastine ei voi olla suomessa passiivissa. *Talosta puhallettiin katto* on kyllä mahdollinen, mutta siinä verbin merkitys on kokonaan toinen. Ongelma johtuu siitä, että nimestään huolimatta suomen passiivimuoto on eräänlainen neljäs persoona, jolle on tunnusmerkillistä indefiniittinen eli tunnistamaton ihmisagentti. Englannissa tuulikin kelpaa passiivilauseen agentiksi.

Monia muitakin esimerkkejä voitaisiin helposti antaa vastaavanlaisista ongelmista. Vaikka englannista ja ranskasta löytyy artikkelien käyttö substantiivien yhteydessä, näiden kahden kielen artikkelieita ei voi oikeastaan pitää funktionaalisesti samana kategoriana. Oman lisäongelmansa kysymykseen tuo myös englannin substantiivien artikkeliton käyttö. Suomeen verrattaessa artikkelit muuntuvat vieläkin ongelmallisemmiksi, kun perinteisistä suomen kielen kuvauksista ei artikkelikategoriaa löydy ollenkaan. Vastaava merkitys piileksii monissa paikoissa, kuten esimerkiksi sanajärjestyksessä (vrt. *poika oli siellä; siellä oli poika*). Voidaan myös kysyä, missä määrin eräät substantiivin määritteet toimivat vastaavassa tehtäväsä: *eräs/muuan mies, yksi poika, se mies joka* (ks. Laury 1996). Slaavilaisten kielten aspektiksi kutsuttu kategoria ilmaisee tekemisen luokittelua päättyneeksi tai keskeneräiseksi. Englannin progressiivisia muotoja, esim. *I am writing*, pidetään usein myös aspektina, mutta perustellusti voidaan kysyä, onko todella kyse samasta kielen kategoriasta.

Pelkkä muoto on siis useimmiten riittämätön vertailun perusta, vaan tarvitaan jotakin muuta. Yleensä tuo muu on jokin syvemmällä, oikeastaan kielen ulkopuolella, oleva tarkoite tai merkitys, jota käytetään vertailupohjana. Siitä käytetään usein latinankielistä nimitystä *tertium comparationis* (aiheesta laajemmin ks. esim.

Krzeszowski 1990: 15–33), jonka voidaan ainakin väljästi katsoa olevan kielistä riippumaton vakio. Kielten ilmiöiden vastaavuus voidaan paikantaa tämän 'kolmannen pyörän' kautta, sikäli kun merkitys nyt ylipäättään on 'paikannettavissa' joihinkin konkreettisesti osoitettavissa oleviin kielen yksiköihin. Missä kielen pintatason ilmiössä 'sijaitsee' tulevan ajan merkitys lauseessa *Poika kirjoittaa kirjan?*

3 'PERINTEISEN' KONTRASTIIVISEN TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Vuonna 1977 Sajavaara (1977: 13–14; ks. myös Rusiecki 1976) esitti yhteenvedon niistä syistä, jotka ensisijaisesti johtivat varhaisen kontrastiivisen tutkimuksen epäonnistumiseen ja sitä kohtaan esitettyyn voimakkaaseen kritiikkiin. Syitä olivat ennen muuta seuraavat:

1. Tutkimuksen relevanssi oli opetuksen kannalta heikko. Kontrastiivisen tutkimuksen ei sellaisenaan voinutkaan odottaa ennustavan kaikkia kielenoppijan virheitä, koska kaikki virheet eivät johdu kielten välisistä eroista tai sellaisista eroavuuksista, jotka olivat kontrastiivisen tutkimuksen paljastettavissa. Toisaalta kielenopetuksen metodeissa ei useinkaan voitu ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia.
2. Alunperin teoreettisena mallina ollut strukturalismi tarjosi melko rajallisen lähtökohdan kontrastiiviseen tutkimukseen. Monet oppimisen ongelmat eivät johdu kielen rakenteesta.
3. Kieliteoria oli voimakkaassa käymistilassa, mikä aiheutti monenlaisia ongelmia: kielellisen vastaavuuden (ekvivalenssi) ratkaisemiseen ei löytynyt yleisesti hyväksyttyä perustetta; transferenssi hylättiin kielellisiä poikkeamia aiheuttavana ilmiönä, koska se kytkettiin behaviorismiin; vertailevien kielten kuvausten todettiin jo lähtökohdiltaan olevan sidoksissa siihen kieleen, johon kuvausmalli perustui; kielellinen analyysi oli liian abstraktia soveltuakseen opetuksessa käytettäväksi; kielen dynaamisuutta ei voitu ottaa huomioon.
4. Vaikka valtaosa kontrastiivisesta tutkimuksesta oli puhtaasti teoreettista, sitä arvosteltiin siitä, että sillä ei ollut soveltavia tuloksia.

Useimmat näistä seikoista pätevät edelleenkin. Lisäksi voidaan ongelmaksi nähdä Jamesin (1980: 27) tavoin se, että kontrastiivisen tutkimuksen tavoitteet ovat psykologisia tai psykolingvistisia, mutta välineet, joilla ratkaisuja haetaan, ovat kielitieteellisiä (huomaa, että James ei lue psykolingvistiikka kielitieteen alueeksi).

Erityisen merkittävä on viimeisessä kohdassa mainittu näkökohta. On täysin perusteetonta vaatia lähtökohdiltaan puhtaasti teoreettiselta kielten vertailulta soveltavia tuloksia. Eron teoreettisen ja soveltavan kontrastiivisen tutkimuksen välillä teki vuonna 1971 Jacek Fisiak (Fisiak 1971), ja tätä eroa ei ole syytä edelleenkään asettaa kyseenalaiseksi (ks. Sajavaara 1977: 17–18; 1983: 177). Suomen ja englannin kontrastiivisessa tutkimuksessa 1970-luvulla lähdettiin liikkeelle sellaisesta perusoletuksesta, että ongelma on osaltaan menetelmällinen ja että soveltavaa tarkoitusta varten on tarpeen kehittää soveltavaan tutkimukseen tarkoitettuja menetelmiä (Sajavaara ja Lehtonen 1980: 9–10).

Kontrastiivisen kielentutkimuksen tuloksellisuuden kannalta on erittäin tärkeää muistaa, ettei sillä tasolla, jolla kontrastiivista näkökulmaa sovelletaan (sanasto, syntaksi, teksti tms.), ole kovinkaan paljon merkitystä, ellei tutkimusta tekevä ota huomioon sitä yhteyttä, joka vallitsee tutkimuksen kohteena olevien kategorioiden ja niiden kielellisessä viestinnässä merkityksellisten tehtävien välillä. Soveltaviin tarkoituksiin tehtävän kontrastiivisen kielentutkimuksen kannalta kieli on tekemistä ja toimintaa eikä staattinen strukturi. Jos vaikka kielen pieniä yksiköitä tarkastellaankin kapeasta lingvistisestä näkökulmasta, tarvitaan kuitenkin laajempi holistinen näkemys niiden merkityksestä mittavammassa viestien tuottamiseen ja vastaanottamiseen kytkeytyvässä viitekehyksessä, jonka perustana on ihmisten välinen interaktio (Shuy 1981).

4 VIRHEANALYYSI

Hyvin pian kontrastiivisen tutkimuksen ensi vaiheiden jälkeen 1970-luvulla sen tilalle tarjottiin kielenopetuksen tarpeisiin mallia, jossa työ alkaisi oppijoiden virheiden tarkastelusta. Tällä tavoin tutkimalla äidinkielen negatiivista vaikutusta kohdekielen ilmiöihin eli *interferenssiä* ajateltiin voitavan päästä suoraan käsiksi myös kielenoppimisen kontrastiivisiin ongelmiin. Kontrastiivisuudelle tarjottiin tällä tavoin selittävää roolia. Selvää on, että näin ei ole mahdollista päästä tarkastelemaan kielten välisen vuorovaikutuksen myönteisiä ilmiöitä.

Virheanalyysissa erotetaan yleensä seuraavat vaiheet (virheanalyysistä on perusteellinen tuore yleisesitys teoksessa James 1998):

Ensimmäisessä vaiheessa tehtävänä on tunnistaa virheet. *Kompetenssivirheet*, joissa on kyseessä kielen järjestelmään liittyvät ongelmat, pyritään jo tässä vaiheessa mahdollisuuksien mukaan erot-tamaan sellaisista virheistä, jotka ovat satunnaisia lipsahduksia kielenkäyttäjän tuotoksissa ja jotka hän pystyy korjaamaan. Varsinkin kielenoppimisen varhaisemmissa vaiheissa ei kuitenkaan aina ole helppoa todentaa, mitä kielenkäyttäjää on pyrkinyt tuottamaan.

Tunnistamisen jälkeen virheet kuvataan, yleensä jonkin käytettävissä olevan kuvausmallin perusteella, minkä jälkeen virheet luokitellaan kielen kuvauksen eri tasoille. Ongelmat tässä työssä ovat pitkälti samat kuin kontrastiivisessa analyysissä. Luokittelu ei aina onnistu aukottomasti.

Seuraavana vaiheena on virheiden selittäminen. Perinteisesti on erotettu kolmenlaisia virheitä: äidinkielen aiheuttamat *interlingvuaaliset virheet*, kohdekielen oman systeemin aiheuttamat *intra lingvuaaliset virheet*, joista monet ovat samanlaisia kuin äidinkielisten kielenoppijoiden tekemät, ja *opetuksen aiheuttamat virheet*. Selittäminen ei sekään ole helppoa. Jos suomalainen oppija tuottaa englannissa ilmauksen **She is teacher*, voitaisiin olettaa, että artikkelin

puuttuminen johtuu siitä, ettei vastaavassa suomen ilmauksessa ole artikkelia. Selitys on kuitenkin löydettävissä myös englannin kielen oppimiseen kuuluvista intralingvaalisista ilmiöistä. Englantia äidin-kielenään oppivat tuottavat tietyssä oppimisen vaiheessa samanlaisia artikkelittomia puhunnoksia.

Virheiden selittämistä seuraa niiden merkityksen arviointi suhteessa kohdekielen järjestelmään. Samassa yhteydessä on myös tarpeen pohtia esillä olevien virheiden vaikutusta kommunikoinnin onnistumiseen. Tästä on suora yhteys kielenopetukseen. Huolellisesti on mietittävä sitä, missä määrin virheisiin on opetuksessa syytä puuttua ja millä tavoin. Nykynäkemyksen mukaan tärkeämpää kuin nostaa esille virheitä on kiinnittää huomiota kielenoppijan kielen kokonaisuuteen. Kontrastointi ja virheiden tarkastelu on suhteutettava kielellisen viestinnän yleisiin periaatteisiin. Kielenoppiminen on syytä nähdä prosessina, jatkumona, jossa virheet ovat oppimisen tietyissä vaiheissa luonnollinen osa sitä. Kielenoppijan kieltä ei silloin nähdä kielen virheellisenä muotona, vaan välivaiheena matkalla kohti kehittyneempää kohdekielen muotoa. Virheanalyysin onkin moniaalla korvannut *implikaatioanalyysi*, jonka voidaan katsoa paremmin pystyvän ottamaan huomioon kielenkäyttäjäksi-
löiden tuotoksissa esiintyvän vaihtelun ja systemaattisuuden. Pohjimmaltaan on kysymys siitä, että jos kielenoppijan voidaan osoittaa hallitsevan tietyn yksityiskohdan opittavassa kielessä, hänen silloin tiedetään hallitsevan myös tietyt muut yksityiskohdat, vaikka näitä ei käsillä olevassa aineistossa esiintyisikään (ks. van Els ym. 1984: 76). Esimerkiksi jos oppija englannin kielessä hallitsee 3. persoonan *s*-päätteen käytön, hän osaa jo muodostaa käänteisen sanajärjestyksen avulla kysymyslauseita.

Aika yleisesti oppijan kielen välivaiheesta on jo pitkään puhuttu *välikielenä* eli *interlingvana*. Nimitys johtuu siitä, että oppijan kieltä leimaavat tietyt systemaattiset virheet. Kun oppijan kielen kehitys pysähtyy ja tietyt poikkeavat piirteet jäävät pysyviksi, puhutaan oppijan kielen *fossiilistumisesta*. Tietyssä mielessä samoja

ilmiöitä esiintyy kielen *pidginisoitumisessa* ja *kreolisoitumisessa* (Schumann 1978).

Interlingvan tutkimuksessa kiinnitetään äidinkielestä tapahtuvan transferenssin ohella huomiota myös äidinkielen ja kohdekielen väliseen riippuvuuteen yleisemmin, toisen kielen oppimisprosessin yleiseen luonteeseen, kielen oppimisen ja tuottamisen strategioihin ja kommunikointistrategioihin.

Virheanalyysissä perusmetodina on ollut virheiden kokoaminen oppijoiden suullisista tai kirjallisista tuotoksista edellä kuvatun menettelyn tarpeisiin. Kokeellistakin tutkimusta on tehty saattamalla kielenoppijat tilanteisiin, joissa voidaan nähdä, tuottavatko oppijat odotuksenmukaisia virheitä (Herranen 1978). Viimeaikainen tietoteknologian kehitys on tehnyt mahdolliseksi laajojen oppijakorpus-ten kokoamisen tutkimuskäyttöön (Granger 1998).

Virheanalyysin ja sen avulla esille tulleiden ilmiöiden merkityksestä kielenopetuksen kannalta on jatkuvasti käyty keskustelua, jota ovat värittäneet vaihtelevat näkemykset kielenoppimisen luonteesta (kysymystä on kattavasti tarkastellut James 1998: 235–266, josta löytyy runsaasti viitteitä virheiden korjaamiseen liittyvään tutkimukseen). Kysymys virheiden korjaamisen hyödyllisyydestä kytkeytyy pohjimmaltaan ongelmaan siitä, missä määrin kieleen liittyvien seikkojen tietoinen tunnistaminen edesauttaa kielen oppimista. Virheiden osoittamisesta oppijalle ei ole hyötyä, ellei tällainen tieto ole siirrettävissä kielen käyttämiseen tarpeellisen tiedon järjestelmään. Oppijan olisi siis voitava korjata kielen kyseisen yksityiskohdan edustusta muistissaan. Siitä, millä tavalla tämä voi tapahtua, ei ole yksimielisyyttä. Perinteisesti virheiden korjaaminen on usein jäänyt pelkän palautteen tasolle: oppijalle on kerrottu, että jokin muoto ei ole oikea, ja tilalle on ehdotettu oikeaksi katsottua. Voi olla, että tällainen palaute jo sinänsä saa oppijan luopumaan kyseistä kielen yksityiskohtaa koskevasta oletuksistaan ja aloittamaan toiminnan uusien oletusten hakemiseksi ja omaksumiseksi.

Kuten edellä todettiin, virheitä on perusluonteisesti kahdenlaisia: lipsahduksia, jotka johtuvat jostakin tuottamisen ongelmasta ja jotka ovat oppijan helposti korjattavissa hänellä olevan tiedon perusteella, kunhan ne vain hänelle osoitetaan, ja niin sanotusti varsinaisia virheitä, jotka johtuvat siitä, että jotakin kielen järjestelmään kuuluvaa asiaa ei ole vielä opittu. Jälkimmäinen virhetyyppi voi tosiasiallisesti korjautua vasta, kun asia on opittu. Tästä päästään suoraan kysymykseen kielenopetuksen hyödyllisyydestä (ks. myös K. Sajavaaran artikkeleita toisen kielen oppimisesta tässä teoksessa). Jos oletetaan, että muodollinen opiskelu ei vaikuta siihen, miten toinen kieli opitaan, ei virheiden korjaamisestakaan voi olla suoranaista hyötyä. Monissa tutkimuksissa on voitu kuitenkin havaita, että virheiden korjaaminen, jolla siis on yhtymäkohtia kielitietoisuuden lisäämiseen, nopeuttaa kielen omaksumista.

Virheiden esiin nostamisella on joka tapauksessa myös varjopuolensa. Huomion ylenmääräinen kiinnittäminen kielellisen tuotoksen yksityiskohtiin, ainakin puheessa, saattaa vaikuttaa haitallisesti kielen sujuvuuteen tai johtaa oppijat tuottamaan kieltä, joka on tavallaan 'liian korrektilä' (ts. erilaisia kielen yksityiskohtia on puheessa liian paljon; ks. Pica 1984). Oppimisessa on aina myös mukana tunnetekijöitä, jotka näyttävät vaikuttavan erilaisiin ihmisiin eri tavalla (James 1998: 246–248). Joitakin onnistuminen ja menestyminen vie voimalla eteenpäin, toisissa saattaa virheiden osoittamisesta johtuva *interventio* aiheuttaa hyvinkin voimakkaita kielteisiä reaktioita. Jotkut oppijat ovat luonnostaan sosiaalisempia ja pyrkivät välittömämmin oppimastaan käytännön hyötyyn, kun taas toiset suhtautuvat varauksellisemmin tilanteisiin, joissa he arvelevat virheiden vaikuttavan esimerkiksi kielteisesti toisten ihmisten suhtautumiseen heihin.

5 KONTRASTIIVISEN TUTKIMUKSEN HAASTEET

Seuraavassa kontrastiivisen tutkimuksen perusteita tarkastellaan ensisijaisesti soveltavasta näkökulmasta, eikä teoreettisiin kysymyksenasetteluihin puututa kuin välillisesti. Tavoitteena on esittää sellaisia näkökulmia, jotka olisi pyrittävä ottamaan huomioon kehitettäessä kontrastiivista tutkimusta edelleen.

1. *Tutkimuksen psykologivistisen perustan vahvistaminen*

Tietomme maailmasta perustuvat siihen, että itse kukin rakennamme sen rakenneosat sosiaalisen kanssakäymisen välityksellä. Maailmaa ei voida purkaa rakenneseisiin laajempien kokonaisuuksien ymmärtämiseksi, vaan osien toiminnan ymmärtäminen edellyttää näkemystä siitä, mikä on niiden asema kokonaisuudessa (Bowers & Iwi 1993; Guba 1990). Psykologivistiselta kannalta on erittäin tärkeää selvittää, mitkä ovat ne kielen yksiköt, joiden tutkiminen on merkittävää kulloistakin tarkoitusta varten. Vaikka kaikki mahdollinen olisikin tehtävä sen varmistamiseksi, että “mitään ei sisällytetä kielen kuvaukseen, ellei ole mahdollista olettaa, että sillä on joksikin suora vastine kielenkäyttäjien mielessä” (Hammarström 1987: 14; Kühlwein 1990a: 13), saattaa silti usein olla vaikeaa todeta, mitä kulloinkin kielenkäyttäjän mielessä tapahtuu ja missä kielen raja tulee vastaan ja jotakin muuta alkaa. Kühlwein (1990a, 1990b) kysyykin aika oikeutetusti, onko todella tarpeen (mahdollista?) rajata teoreettisesti sellainen kokonaisuus kuin kieli vai pitäisikö meidän työstää kontrastimme joltakin sosiaalis-semioottiselta perustalta.

MacWhinney ja Bates (1989) ovat kilpailumallissaan osoittaneet, että kieltä käytettäessä hyvin monenlaiset kielen kategoriat ovat kilpailusuhteessa toisiinsa. Kilpailu ei kuitenkaan näyttäisi rajoittuvan pelkästään kielen ilmiöihin: suuri määrä erilaisia kielen ulkopuolella olevia tekijöitä on kiinteässä vuorovaikutuksessa kielellisten tekijöiden kanssa. Näiden kaikkien prosessointi tapahtuu

ihmisen psykofyysisessä järjestelmässä samanaikaisesti monella tasolla ja ilman että erilaiset kategoriat järjestyvät hierarkkisesti. Kielen elementit saatetaan tunnistaa ei-kielellisten perusteella ja päinvastoin (Sajavaara & Lehtonen 1980). Ei myöskään ole itseselvää, mikä on kognitiivista, mikä sosiaalista tai mikä psykologista. Voi siksi olla niin, että ilmiöt, jotka näyttävät kahden kielen pintatasossa samanlaisilta, ovatkin täysin erilaisia tehtävältään ja palvelevat kokonaan erilaisia tarkoituksia. Kontrastiivisen analyysin kannalta on siksi ensiarvoisen tärkeää selvittää, millainen tehtävä on erilaisella kielellisellä tiedolla (eksplisiittinen vs. implisiittinen tieto, muodollinen vs. ei-muodollinen tieto) ja millä tavalla kielitieto suhtautuu muuhun tietoon. Pohdittaviin psykolingvistisiin kysymyksiin kuuluvat kontrastiiviselta kannalta myös transferenssin merkitys kielenkäytössä, tietoisuuden vaikutus kielen prosessointiin (James and Garrett (toim.) 1992) sekä havaitun kompetenssin, kommunikojakuvan ja minäkäsityksen merkitys kielen oppimisessa ja kielenkäytössä.

Psykolingvistisiin kysymyksiin kuuluu myös sen pohtiminen, mikä saattaa toisen kielen oppijan välttämään ongelmia toisen kielen käyttämisessä (Faerch & Kasper 1983: 43–44). James (1993) on löytänyt useita perusteita: aiemmat negatiiviset kokemukset (Gass 1989: 394), tarpeellisten kohdekielisten muotojen vähäinen esiintymistiheys (Levenston 1972), psykologinen typologia, joka antaa kielenkäyttäjälle vihjeen sellaisista muodoista, jotka eivät kyseisessä kielessä tuntuisi olevan mahdollisia ja tietyt strukturaaliset eroavuudet kyseessä olevien kielten välillä (Laufer ja Eliasson 1993). Aika usein näyttää olevan ilmeistä, että oppijat tietävät, missä heidän tietämisensä rajat kulkevat. Tällainen tiedostuneisuus ilmeisesti edellyttää, että oppijalla on jonkinlainen käsitys opittavan kielen järjestelmän luonteesta suhteessa niihin kokemuksiin, joita hänellä on joko ykköskielestään tai opittavasta kielestä. Toistaiseksi ei tiedetä, olisiko tällainen tieto jotenkin mukana ihmisen kielikyvyn universaalissa perustassa.

2. *Prosessinäkökulman soveltaminen kielelliseen analyysiin*

Kühlwein (1990a: 21) perustelee voimakkein sanoin rakenteisiin pohjautuvan ja prosesseja tarkastelevan kontrastiivisen analyysin sopeuttamista toisiinsa: “Kun aikaisemmin kontrastiivisessa lingvistiikassa verrattiin ainoastaan kielten rakenteita, tulevaisuudessa tehdään vertailua tietojärjestelmien välillä, ja nämä pitävät *myös* sisällään tiedon rakenteellisista järjestelmistä.” Kühlwein pitää erityisen mielenkiintoisina niitä semioitumisprosesseja, jotka ovat lähtökohtana sosiaaliselle ja kielelliselle vuorovaikutukselle. Kun ihmiset alkavat kommunikoida keskinäisessä vuorovaikutustilanteessa, viestintä ei ole kaiken alku ja lähtökohta, vaan kommunikoinnin tarve syntyy siitä kokemuksesta, joka ihmisillä on sosiaalisista käytänteistä vastaavanlaisessa ympäristössä. Esimerkiksi kielen käyttäminen tervehtimiseen ei sinänsä ole itsetarkoitus, vaan tervehtimisen perusta ja siihen liittyvä käyttäytyminen jäsenyvät sosiaalisten kokemusten perusteella. Semioottiset prosessit saavat alkunsa sosiaalisista käytänteistä. Saattaa silloin käydä niin, että kieltäkin tarvitaan kommunikatiivisiin ja muihinkin, esimerkiksi puhtaasti itseilmaisun, tarkoituksiin.

Pelkästään staattisiin struktuureihin perustuva analyysi ei voi johtaa oikeisiin päätelmiin, vaan syvälle luotaavaan tarkasteluun tarvitaan dynaamista näkökulmaa kieleen tapahtumana. Prosesseissa kielen struktuurit voidaan nähdä kielenkäyttäjän ilmaisumahdollisuuksia rajaavina. Kielen rakenteet ovat lisäksi jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden tietorakennelmien kanssa. Tässä mielessä kahden kielen välisen ekvivalenssin toteamiseen ei ole riittävää se, miten se on todennettavissa suhteessa ulkoiseen maailmaan. Ratkaisevaa on, miten kielenkäyttäjä tunnistaa signaalit ja millaiset merkityksen hän niille antaa. Merkit ovat tunnistettavissa usein paljon ennen kuin ne ovat purettavissa osiinsa. Kielenkäyttäjä pystyy usein toimimaan intuitiivisesti oikein, mutta hänen on mahdotonta toteuttaa sama toiminto verbaalisten ohjeiden mukaisesti.

3. *Kontrastiivisuuden perusluonteen oikea ymmärtäminen*

Kielten aito kontrastiivisuus toteutuu kaksikielisen kielenkäyttäjän kognitiivisessa järjestelmässä, jossa se on kieleen liittyvien ja muiden prosessien tuote. Se ei ole siis kielen struktuureissa sinänsä, vaan siinä, miten kukin kielenkäyttäjä 'kokee' kyseiset struktuurit ja tietysti käyttää niitä. Kielellisiä merkkejä ei siis oikeastaan ole olemassakaan ennen kuin ne 'syntyvät' sanoman tulkinnessa tai sanomaa tuottaessa. Merkitykset rakentuvat kahden tai useamman kielenkäyttäjän interaktiossa tuloksena neuvottelusta, joka perustuu yhteiseen tietoon ja edellyttää pyrkimystä myönteiseen lopputulokseen. Ymmärtäminen ei useinkaan ole sen enempää kuin viestinnän osapuolien sopimus siitä, että tällaiseen myönteiseen tulemaan on päästy.

Kontrastiivisen tutkimuksen kannalta tärkeää on tieto siitä, millä tavoin toisen kielen käyttäjä pystyy tuottamaan oikeita tunnistusvihjeitä keskustelukumppanin auttamiseksi ja millä tavoin tällaisia vihjeitä vastaanottaja oppii käyttämään hyväksi. Tutkijan ongelmana taas on se, että tietoisuuden tason alapuolella oleviin ilmiöihin ei ole helppoa päästä käsiksi.

4. *Kielen välisen etäisyyden merkityksen täsmentäminen*

Kielet eivät voi olla täsmälleen samanlaisia, ja erilaisuuden luonne vaihtelee ratkaisevasti mm. typologisten ja geneettisten tekijöiden perusteella. Typologisesti tai geneettisesti läheiset kielet ovat eri asemassa kuin vastaavasti etäiset kielet. Kielen oppimisen kannalta läheisyys ei kuitenkaan yksioikoisesti merkitse oppimisen helpoutta ja ongelmattomuutta. Monet pienet eroavuudet saattavat osoittautua ratkaisevan vaikeiksi kielen käytössä. Ringbom (1987) on vakuuttavasti osoittanut, millä tavoin geneettistä perua oleva samankaltaisuus voi olla oppimista edistävää. Ongelma on kuitenkin paljon laajempi ja monisäikeisempi kuin toteamus, että jokainen osaa jo luonnostaan jotakin kaikista muista kielistä (James 1980: 17,151; Krzeszowski 1990: 239–240). Koska kielenoppija ei välttä-

mättä tiedä, mitä hän tietää tai mitä hän ei tiedä, koko kysymys kääntyy ongelmaksi kielenoppijan kyvystä havaita todellisia tai oletettuja kielten väliseen etäisyyteen liittyviä ilmiöitä. Merkitystä saattaa olla myös sillä, mihin kielen varianttiin (lapsena opittu kielimuoto, standardikieli, jokin muu) kielenkäyttäjää vastaavuusoletuksensa perustaa. Varhaisessa kontrastiivisessa tutkimuksessa kielten samankaltaisuudesta ei yleensä välitetty, vain erot olivat merkitseviä. Koska kieli on ratkaisevasti sosiaalisiin käytänteisiin sidoksissa oleva rakennelma ja tietyt sosiaaliset muodosteet ovat kaikissa kulttuureissa samankaltaisia, voidaan kieliltäkin odottaa tietynasteista samankaltaisuutta, vaikka universaali-ideologiaa ei hyväksyttäisikään. Tässä siirrytään jo kulttuurienvälisen viestinnän alueelle, jonka laajempi pohtiminen ei ole tässä yhteydessä mahdollista (ks. esim. Scollon ja Scollon 1995).

5. Kontrastiivisuuden suhde kielenoppimiseen

Kielten rinnakkainen tarkastelu on perinteisesti ollut pääosin analyttistä ja muotoihin keskittyvää. Luonnostaan kielenoppiminen kuitenkin etenee kielen käyttämisestä ja funktioista muotoihin. Liiallinen analyttisyys saattaa vaikuttaa rajoittavasti siihen, miten oppija kokee kielellisten taitojensa kehittyvän, koska tuo kokemus on riippuvainen oppijan subjektiivisista havainnoista.

6. Diskurssiyhteisön vaikutus

Kielenkäyttäjää on mukana osanottajana monissa erilaisissa kielenkäyttöyhteisöissä, joiden välille syntyy monitasoisia kytkentöjä, mm. intertekstuaalisuuden ja interdiskursiivisuuden välityksellä. Tällaiset ilmiöt voivat olla myös kielirajat ylittäviä. Kielenkäyttäjän toiminta pohjautuu myös monenlaiseen taustaan: esim. koulu, suku, yliopisto. Näiden kautta on kytkentöjä erilaisiin kielenkäytön vaikiintuneisiin muotoihin. Tällaiset taustatekijät usein määräävät, millaiset kielen yksiköt realisoituvat millaisessakin ympäristössä, millä taas on vaikutusta siihen, millaisia signaaleja voidaan jossakin

ympäristössä odottaa toteutuviksi ja mitä siis millaisessakin ympäristössä pystytään tulkitsemaan. Tietty kulttuuri tai osakulttuuri luonnostaan tuottaa tietynlaisia tekstejä. Näillä taas on vaikutusta myös siihen, miten erilaisen taustan omaavat kielenkäyttäjät viritäytyvät vastaanottamaan kyseisiä viestejä. Kontrastiivisen tutkimuksen tulisi ottaa huomioon erilaisten kielenkäyttöympäristöjen vaikutus, koska pelkkä muotojen tarkastelu ei ole riittävää tuomaan esiin erilaisia vaikuttavia tekijöitä.

7. Tehtäväpohjaisen näkökulman merkitys

Huomattava osa kielenkäytöstä on tavoitteellista toimintaa jossakin tietyssä ympäristössä. Tavoitteisiin pyrkiminen tapahtuu kielellisten toimintojen ja niitä toteuttavien prosessien välityksellä, ja tämän toiminnan tulokset näkyvät samanlaisissa ympäristöissä tunnusmerkillisinä piirteinä, jotka voidaan yhdistää kategorioiksi nimeltä genre. On oletettavissa, että tekstuaalisella ja diskurssin tasolla tapahtuvassa kontrastiivisessa analyysissä juuri genren käsite muodostaa perustan aineiston luonnolliselle ryhmittelylle. Tämän käsityksen testaaminen on ensimmäisiä laajan tekstipohjaisen analyysin tehtäviä.

8. Kontrastiivisen analyysin perusyksiköt

Kuten edellä jo todettiin, perinteinen kontrastiivinen analyysi oli ensisijaisesti kiinnostunut poikkeamista kohdekielen rakenteellisessa ohjelmoinnissa. Tämä käy myös selvästi ilmi mm. Selinkerin (1992: 65–97) kontrastiivisen tutkimuksen kuvauksesta. Edelleenkin esitetään käsityksiä, että kontrastivisti joutuu jatkuvasti pitäytymään vain mahdollisten virheiden ennustamiseen, vaikka tutkimus perustuisikin psykolingvistisiin asetelmiin (esim. Krzeszowski 1990: 243). Syyksi esitetään se, että varsinainen kielenkäyttö jää tavoittamattomiin ja lisäksi kielenoppimisestakin ovat käsitykset toistaiseksi vielä jokseenkin alkeellisia. Keskeiseksi nouseekin tässä vaiheessa kysymys siitä, missä määrin ja millä edellytyksillä kaksi tekstiä

kahdessa eri kielessä voidaan asettaa perustellusti rinnakkain, koska tekstit ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti määräytyviä. Kahden tekstin välillä ei tämän perusteella voisi ollenkaan olla ekvivalenssia. Kontrastiivisuus ei voi näin ollen toteutua yksinomaisesti lingvisti- selta perustalta, vaan tarvitaan psykologiaa, sosiologiaa, sosiaalipsy- kologiaa, neurologiaa ja kulttuurintutkimusta.

9. *Metodien merkitys*

Soveltavaan kontrastiiviseen tutkimukseen tarvitaan laajaa luonnol- liseen kielenkäyttöön perustuvaa aineistoa, jotta tärkeitä kytkentöjä voitaisiin havainnoida kielen eri tasoilla. Aineiston olisi myös tar- jottava mahdollisuus kvantitatiiviseen analyysiin. Koskaan aikai- semmin ei ole ollut mahdollista käsitellä rinnakkain kahta laajaa tekstikorpusta, mistä seuraa, että monet sellaiset seikat, joiden to- teaminen voi perustua vain mittavaan kvantitatiiviseen analyysiin, ovat jääneet havaitsematta. Tällaista aineistoa on ehdottomasti täydennettävä erilaisella kokeellisella materiaalilla, jonka kautta päästään käsiksi myös suoraan kaksikielisen kielenkäyttäjän todelli- suuteen (ks. esim. Alanen 1997).

KIRJALLISUUS

- *Aijmer, K., B. Altenberg & M. Johansson (toim.) 1996. *Languages in contrast*. Lund Studies in English 88. Lund: Lund University Press.
- Alanen, R. 1997. Grammaticality judgments and reaction time measurement: A tool for analyzing the use of second language knowledge. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Bowers, J. & K. Iwi 1993. The discursive construction of society, *Discourse and Society* 4, 357–393.
- *Connor, U. 1996. *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Pietro, R.J. 1971. *Language structures in contrast*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Faerch, C. & G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language commun- ication. Teoksessa C. Faerch & G. Kasper (toim.), *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman, 20–60.
- Filipovic, R. (toim.) 1971. *Zagreb conference on English contrastive projects*. The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project. B. Studies. Zagreb: Institute of Linguistics.

- *Fisiak, J. (toim.) 1990. *Further insights into contrastive analysis*. Linguistic and literary studies in Eastern Europe 30. Amsterdam: Benjamins.
- Fisiak, J. (toim.) 1980. *Theoretical issues in contrastive linguistics*. Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science IV. Current issues in linguistic theory 12. Amsterdam: Benjamins.
- Fisiak, J. 1971. The Polish-English contrastive project, *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 1, 7–13.
- Fries, C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gass, S. 1989. The development of L2 intuitions, *TESOL Quarterly* 17, 273–291.
- Granger, S. 1998. *Learner English on computer*. London: Longman.
- Guba, E.G. 1990. *The paradigm dialogue*. Newbury Park: Sage.
- Hammarström, G. 1987. Multiple and mutual conditioning of variants. Teoksessa H. Bluhme & G. Hammarström (toim.), *Descriptio linguistica*, Tübingen: Gunter Narr, 114–120.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior* 1–2. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Herranen, T. 1978. Errors made by Finnish university students in the use of the English article system. Teoksessa K. Sajavaara, J. Lehtonen & R. Markkanen (toim.), *Further contrastive papers*, Jyväskylä Contrastive Studies 6, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 74–95.
- *James, C. 1998. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- James, C. 1993. 'Don't shoot my dodo!' A keynote paper to the section of Contrastive Analysis and Error Analysis, 10th AILA World Congress, Amsterdam, 8–15 August, 1993.
- *James, C. 1980. *Contrastive analysis*. London: Longman.
- James, C. & P. Garrett (toim.) 1992. *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Kühlwein, W. 1990a. Kontrastiv Linguistik und Fremdsprachenerwerb – Perspektiven und historischer Hintergrund. Teoksessa C. Gnutzmann (toim.), *Kontrastiv Linguistik*, Frankfurt am Main: Lang, 13–32.
- Kühlwein, W. 1990b. Language processes in contrast. Teoksessa A. Michaux, A. Sinner & J.J. Weber (toim.), *English studies* 2, Publications du Centre Universitaire du Luxembourg, 63–108.
- Krzyszowski, T.P. 1990. *Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics*. Trends in linguistics: Studies and monographs 51. Berlin: Mouton de Gruyter.
- *Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laufer, B. & S. Eliasson 1993. What causes avoidance in L2 learning: L1–L2 difference, L1–L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition* 15, 35–48.
- Laury, R. 1996. *Sen kategoriasta – onko suomessa jo artikkeli? Virittäjä* 100, 162–180.
- Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1983. From traditional contrastive linguistics towards a communicative approach: Theory and applications within the Finnish–English Cross-Language Project. Teoksessa K. Sajavaara (toim.), *Cross-language analysis and second language acquisition* 1, Jyväskylä Cross-Language Studies 9, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 81–94.

- Levenston, E.A. 1972. Over-indulgence and under-representation: aspects of mother-tongue interference. Teoksessa G. Nickel (toim.), *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 115–121.
- MacWhinney, B. & E. Bates 1989. *The cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Mair, C. & M. Marcus (toim.) 1992. *New departures in contrastive linguistics* 1–2. Innsbrücker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Innsbruck: University of Innsbruck.
- Nickel, G. 1971. Contrastive linguistics and foreign-language teaching. Teoksessa G. Nickel (toim.), *Papers in contrastive linguistics*, London: Cambridge University Press, 1–16.
- Pica, T. 1984. L1 transfer and L2 complexity as factors in syllabus design, *TESOL Quarterly* 18, 689–704.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Rusiecki, J. 1976. The development of contrastive linguistics, *ISB-Utrecht* 1, 12–44.
- Sajavaara, K. 1983. Cross-language analysis and second language acquisition: Preface, *Applied Linguistics* 4, 177–178.
- Sajavaara, K. 1977. Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. Teoksessa Sajavaara & Lehtonen (toim.) 1977, 9–30.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1980. Prisoners of code-centred privacy: reflections on contrastive analysis and related disciplines. Teoksessa K. Sajavaara & J. Lehtonen (toim.), *Papers in discourse and contrastive discourse analysis*, Jyväskylä Contrastive Studies 5, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 7–26.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen (toim.) 1977. *Contrastive papers*. Jyväskylä Contrastive Studies 4. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Schumann, J.H. 1978. The relationship of pidginization, creolization and decreolization, *Language Learning* 28, 367–379.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 1995. *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Shuy, R. 1981. A holistic view of language, *Research in the Teaching of English* 15, 101–111.
- Trager, G.L. 1949. *The field of linguistics*. Studies in linguistics. Occasional papers 1. Norman, Oklahoma: Battenburg.
- Trosborg, A. 1995. *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- van Els, T., T. Bongaerts, G. Extra, C. van Os & A.-M. Janssen-van Dielen 1984. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact*. Publications of the Linguistics Circle of New York 1. New York: The Linguistics Circle.

ÄIDINKIELEN OMAKSUMINEN

Jorma Toivainen

.....

Opettamatta oppiminen ilmenee lapsella varhaisena kielen ymmärtämisenä ja jopa kielen käyttönä. Mitä tämä kieli on? Se koostuu ilmauksista ja palvelee viestintää. Kieleen kuuluu rakenne ja merkitys, ja ne lapsen on otettava vastaan yhtaikaa. Eräissä kielissä sanasto yksin kantaa merkitystä syntaksin tukemana, mutta suomen tapainen suffiksikieli tarjoaa myös moniulotteisen taivutusmorfeemiston, joka sitoutuu sanastoon. Nämä ainekset tuntuvat usein olevan kuul-tavissa jo lapsen ensimmäisistä sanoista. Suomea omaksuvan lapsen kielenkehityksen mittariksi näyttää tarjoutuvan kvalitatiivinen osoitin, joka pohjautuu morfologiaan. Se olisi puhuvampi mutta myös häilyvämpi kuin yleisesti käytetty pelkän kvantiteetin, esim. ilmausten keskipituuden laskettu arvo.

Lapsen puheessa ilmenevät varhain korrekteinä monet suomen kieliopin keskeiset muotokeinot, esim. taivutuspäätteet ja johtimet, jotka samalla kannattavat tärkeitä sisältöjä. Tämä on osoituksena järjestelmän 'luonnollisuudesta'. Tältä pohjalta lapsenkieli sopisi suomen opetuskieliopin perustaksi. Kieltenväliseen vertailuun se näin tarkasteltuna tuo omaperäisen suomalaisen puheenvuoron. Ongelmana kyllä on yhä, mikä asia on lapsen luontaisen tajun piirissä: minkä verran on automaattista tai kontekstisidonnaista memo-

rointia ja milloin alkaa morfeemien eriytyminen ja luokittuminen? Lapsenkieleessä ei voi aluksi puhua nimenomaisista morfeemeista, eikä sanoista tai lauseistakaan. Lähtökohdaksi sopii pragmaattinen yksikkö, ilmaus (engl. *utterance*), joka on viestivän kielen perusyksikkö. Siihen alkaa vähitellen hahmottua rakenne: lause, joka jakautuu pieniin merkitseviin osiin.

Parasta olisi jos tutkimuksessa voitaisiin tarkkailla luonnollisesti elävää kieltä, jonka tallentaminen nykyään käy lähes häiriöttömästi. Kokeiden järjestämisessä on edelleen vaara, että konteksti heikentää tuloksen yksiselitteisyyttä, johon juuri pyritään. Lapsi tietysti huomioi koko ympäristön eikä vain esitettyä tehtävää, ja kokeessa on kyse erikoistilanteesta, joka voi hyvinkin yllättävällä tavalla heijastua kieleen. Spontaanissa kielenkäytössä lapsi toki samoin nojaa kontekstiin. Hän voi jopa säästää kielen keinovaroja: kolmivuotias alkaa noudattaa taloudellisuutta keskustelukielessä aikuisten tapaan. Niinpä kattavan aineiston saamiseksi täytyy jatkaa seuruuta yhä pitempään.

Suomen omaksumista on kielitieteessä tutkittu kielen eri ulotteiden kannalta. Yleislinjaksi on paljastunut yksilöiden erilaisuus paitsi lähtökohdissa myös kehitysreitissä ja -vauhdissa. Kuitenkin on kaikilla lapsilla yleisiä yhtäläisyyksiäkin. Suomalaislapset saavat varhain käyttöönsä varsin tarkkoja esityskeinoja merkityssuhteiden ilmaisuun.

Seuraava tarkastelu pohjaa luonteissa keskustelu- ja muissa tilanteissa tallennettuihin aineistoihin. Kyseessä on siis spontaani kieli, jonka aihepiiriäkään ei ole haluttu ennalta määrätä. Puheet ovat siirtyneet lapsen kiinnostusten ja satunnaisen tilanteen mukaan. Monimuotoinen suffiksikieli on ilmeisesti tullut tälläkin tavoin luotettavasti esille, etenkin otosryhmän avulla. Tieteelliset ennakkoodotukset eivät ole määränneet materiaalin koostumista. Lähtötilanteessa oletettiin, että suomi poikkeaa varhemmin tutkituista lapsenkielistä merkittävästi.

Seuraavassa pyrin esittämään näkökulman, joka avautuu suomalaislapsen kieleen, kun asioita katsotaan suomen kielen kannalta ja lapsen tavoitteena pidetään tätä meille tuttua kielenjärjestelmää. En pohdi psykologian kannalta lapsen kognition asettamia rajoituksia, koska näitä koskevat tiedot pohjaavat toiskielisten lasten testauksiin. En myöskään käy väittelemään, miten mainitunlaiset koheet ovat sopineet suomeen eräissä yrityksissä. Samoin sivuutan opetuskokeissa havaitut tulokset, koska tavallisesti pikkulapsi omaksuu kielen kenenkään sitä hänelle opettamatta. On siis kokonaan eri asia tutkia, kuinka lapsi saadaan oppimaan mitä tahansa kielen seikkoja.

1 MIHIN KIELENTUTKIMUKSEN SOVELLUKSIIN TARVITAAN ÄIDINKIELEN OMAKSUNNAN TUTKIMUSTIETOA?

1.1 Omaksumiseen on vaikea puuttua

Soveltava kielitiede on palvellut enemmän ihmisen toisen kielen opettamista kuin ensikielen omaksumista. Lapsen äidinkielen opeteluun on vaikea puuttua muuten kuin luonnollisin keinoin: keskustelemalla ja muutenkin viestimällä käyttäen juuri sanakieltä. Sen sijaan varhaisesta tietoisesta opettamisesta on jopa kielteisiä havain-
toja (Wells 1985). Lasten vanhemmille ja muille hoivaajille ei voi vielä antaa varmoja kielenkäytön ohjeita. Suora puuttuminen lapsen puheeseen on yhtä haitallista kuin toisen aikuisen kielen arvostelu tavallisen keskustelun lomassa. Kielittäin sitä paitsi suositukset saisivat olla erilaiset: ehkä suffiksikielessä on sellaisia tiheään toistuvia aineksia, joiden käyttelyyn voi ainakin ammattihoivaaja kiinnittää huomiota, etenkin jos oma puhekieli on jotenkin erikoista, yleiskielestä poikkeavaa.

Myöhemmän vaiheen koulutukseen lapsenkielentutkimus kyllä vaikuttaa. Kielioppi on syytä kirjoittaa siten, että se vastaa luontevasti todellista kieltä, eikä sitä, mikä sen toivottaisiin olevan kielioppiteorian tai vieraiden kielten opetuksen kannalta. Esimerkiksi suomalaisilla koululaisilla on ollut suuria vaikeuksia eräiden syntaktisten rakenteiden jäsentämisessä, koska mikään yleiskielioppi ei sovi erikoisiin äidinkieliin. Suomen kielessä on esimerkiksi subjektikategoria erilainen kuin indoeurooppalaisissa naapurikielissä. Niinpä sen tulkinnassa on ollut jyrkästi erilaisia ratkaisuja (Hakulinen 1941, Ikola 1971, Hakanen 1972, J. Toivainen 1977, 1993, Kieli ja sen kieliopit 1994: 4.3.4).

1.2 Puheterapia ja suomen morfologia

Patologisten puhehäiriöiden diagnoosissa on yleensä hyödynnetty fonetiikan ja syntaksin lingvististä tietoa. Jo varhaislapsuudesta alkaen on suomessa syytä ottaa mukaan keskeisesti myös morfologia, koska se on meidän kielioppimme ainespuolen sitoja, koostaja ja kaikenkeskinen suhteuttaja. Näin on Suomen logopedian piirissä jo meneteltykin (ks. esim. Parre 1993).

1.3 Viestintäyhteydet epätasaparien kesken

Soveltava kielitiede on kiinnostunut erilaisten yhteisöjen viestinnästä. Yksilöiden kesken tämä sopii hyvin aikuisen ja lapsen tilanteeseen. On tutkittu eri diskurssilajien syntaktista ja retorista rakennetta sekä käytettyjä yhteistyöstrategioita erikoisesti arkikielissä.

Tavallisen suomalaislapsen, kaksivuotiaan Kallen, otostallenteet paljastavat paitsi pojan itsensä puheet myös ympäristön keskustelut, jotka on suunnattu lapselle tai ainakin ovat tämän kuultavissa. Yleishavainto on, että lapsi otettiin tarkoin huomioon. Päivän mitaan tuskin yleensä muistettiin, että kaksivuotiaan pojan kaulasta

riippuva mikrofonin toisinaan toimi ja lähetti äänet ullaalla pyöri-
vään nauhuriin (K. Toivainen 1979, 1989, J. Toivainen 1990:
68–71, 1997: 141–143).

Lapsen tarkoitukset ilmenevät päättelyn avulla. Sanomat voivat
olla lähes aikuisen kielen mukaisia. Ilmausten käyttöyhteyden sopi-
vuus on ilmeinen oire esimerkiksi aikuismaisuuden tunnistamisessa.
Lapsi voi tietysti muistinvaraisesti matkia jopa monimorfisia sanoja
ja käyttää niitä korrekkeissa yhteyksissä. Tätä tuskin voi leimata
sattumanvaraiseksi memoroinniksi. Esimerkiksi Oulun yliopistossa
koottuun aineistoon kuuluvan otoksen 18 kuun ikäinen Harri esittää
kohteliaan ojentamispyynnön kotimurteensa mukaisesti: *anna-t-ko*
[*annakko*] 'antaisitko (työkälun)!' (J. Toivainen 1980: 51–52).

1.4 Puheterapian tarvitsema normi

Kaikki hoito on tarpeen, kun potilaan tila poikkeaa riittävästi nor-
maalista. Kieliseikkojen osalta ratkaisijana on yleensä poikkeaman
häiritsevyys, vaikka kielen perustehtävä viestintä ei olennaisesti
kärsi. Maallikot edellyttävät yleensä foneettista tarkkuutta: moittivat
puhetta huonoksi, jos jokin äänne korvautuu säännöllisesti ja ta-
vanomaisesti toisella. Yleensä kuitenkin konteksti estää virhetulkin-
nat, jotka johtuisivat tavallisista pienistä foneemiin rajoittuvista
rikkeistä.

Morfeemien sekaantuminen ja puuttuminen sen sijaan ovat
kohtalokkaampia, vaikka niiden havaitseminen ei ole aina helppoa:
viesti vain ei kulje. Silloin vähäiset viitteet ja konteksti jäävät ym-
märtämisen avaimiksi. Sisältösanasto (esim. *alakerta, koira, kolmo-*
nen, muki, sumppi, tukka, vuoro, punainen, hakea, itkeä, pestä,
rakentaa) karttuu keskustelemalla esineistä, asioista ja tapahtumista,
ja viittaussanat (esim. *tämä, tuo, se, täällä, tuossa, siinä, sinne,*
tuommoinen) tulevat helposti samalla esitellyiksi. Toistaiseksi ei
kuitenkaan ole suunniteltu, miten tietoisesti viljeltäisiin ja tarjottai-
siin taivutusmorfeemeja. Lapsen kanssa voi keskustella esimerkiksi

paikallisuudesta tai ajasta, joiden yhteydessä käytetyt sanat ovat suomessa varsin säännöllisissä taivutusmuodoissaan.

Normaalinkin lapsen suoritus voi vaihdella, joten esimerkiksi pelkän tuotoksen huomiointi ei riitä.

1.5 Lapseen kohdistuva kielivalta

Tunnepainoltaan yhtä kovaa kuin aikuisten keskustelu voi olla myös lapsiin kohdistuva sanaviestintä. Toinen lapsi tai tuskastunut päivähoitaja voi sanoa pahasti: rumia sanoja tai pelottavia viestejä. Ruumiillisesta kurituksesta pyritään eroon lain voimalla. Henkisiin iskuihin päästään kiinni, kun selvitetään, millä tavoin esimerkiksi affektipitoinen sana vaikuttaa lapseen missäkin vaiheessa. Spontaanin kielen tutkimusaineisto tavoittaa pian myös kiistatilanteet, jotka jatkuvina voivat tietysti olla haitallisia lapsen kehitykselle.

Kepeän myhäilevästi ei pitäisi suhtautua myöskään siihen yksityisyyden suojan rikkomiseen, joka käy kuulustelemalla viatonta lasta vaikkapa tämän kotiasioista. Maantapa ja yleinen moraali on kyllä paheksunut ja torjunut tällaisen menettelyn. Se tosin kiusaa enemmän arkoja vanhempia kuin suoraan lasta.

1.6 Kielenvalinta

Koska vanhemmilla on vapaus valita paitsi kodin kieli myös päiväkodin ja koulun kieli lapsen puolesta, ratkaisuun vaikuttavat myös yhteisön arvovalta-asetteet. Nyky-Suomessa se merkitsee germaanisten kielten, etenkin englannin käyttöä supisuomalaisissa päiväkodeissa, jopa niin että ohjaajatkaan eivät ole äidinkieliisiä englanninpuhujia. Tällöin he eivät käytä parasta kieltään eivätkä siis voi tarjota pikkulapsen tarvitsemää ihmisen kokonaisviestintää. Lapsen valveillaolon vireimmäksi ajaksi ei hyvin sovi vieraskielinen ohjaus, ellei kyseessä ole välttämätön ja tahallinen kielenvaihto esimerkiksi yksi-kielisellä paikkakunnalla.

Lapselle pitäisi taata oikeus äidinkieleen, jonka omaksuminen alkaa jo ennen syntymää. Kielen vaihdattaminen on vakava teko, vaikka se toteutuisi hyvin varhain. On kuitenkin muistettava lapsen aivotoimintojen mukautuvuus ja joustavuus, joka mahdollistaa erilaisia ratkaisuja eri lapsille.

Lapsen kieliympäristöön kuuluvien pitäisi kunkin käyttää parasta kieltään, äidinkieltään, silloin kun he puhuvat lapselle. Jo J. V. Snellman totesi aikanaan, että kansakunnan kuolemantuomio on kirjoitettu, jos sen äidit puhuvat lapsilleen vierasta kieltä (Snellman 1996). Ruotsiin muuttaneiden suomalaisten keskuudessa esiintyi ongelmia, kun vanhemmat rupesivat käyttämään huonosti osamaansa ruotsia lapsensa kanssa eivätkä muutenkaan tukeneet äidinkielen käyttöä. Esimerkiksi Antti Jalava kuvaa järkyttävästi fiktion muodossa tästä syntyneitä ongelmia. Yksikielisessä ympäristössä tuollaista 'puolikielisyttä' ei ole todettu. Asian arviointia vaikeuttaa se, että monet lapset ovat mukautumiskykyisiä ja näyttävät suoriutuvan hyvin, mutta vertailukohtaa ei ole, koska samaa yksilöä ei voi tutkia kaksissa oloissa. Monet korkeatasoisiin suorituksiin ylittäneet kaksikieliset, kuten psykiatri Oskar Parland, ovat silti painottaneet ainaista kielellistä epävarmuuttaan.

1.7 Kieliopin valinta

Miten lapsenkieli poikkeaa aikuiskielestä ja yleiskielestä? Eroavatko koulukieliopit kielen omaksunnassa lapsille rakentuvista kieliopeista? On ajateltu, että alkuvaiheessa lapsi rakentaisi lauseensa viestin kannalta välttämättömistä sanoista. Aikuisten sähkötyyli sopi tällöin vertailukohteeksi. Lasten ensi-ilmaukset noudattavat kuitenkin sähkösanoman kaavaa vain sattumalta. Taulukkoon 1 on koottu Oulun-otoksen (J. Toivainen 1976) Kirstin iässä 1.4 näytteessä käyttämät 16 erilaista lausetta, joiden esiintymien kokonaismäärä oli 76, siis keskimäärin kolme minuutissa. Oikeastaan vain *sukka jalkaan* voisi olla sähkömäinen typistelmä lauseesta *Pannaan sukka*

jalkaan. Muut nojaavat vielä enemmän tilanne- ja tekstiyhteyteen, useat aivan korrektisti, varsinkin yksisanailmaukset.

TAULUKKO 1. Kirstin 16 kuun iässä 25 minuutin näytteen aikana käyttämät ilmaukset. Yhteensä 76, erilaisia 16 (= 76/16). Esiintymien määrä sulkeissa mikäli suurempi kuin 1.

Yksisanalauseet (70/11)	
anna!	(2)
en.	(11)
istu!	
katso!	(6) [kato]
katsotaan	(4) [katotaa], [atotaa]
käännetään	[kääntä]
menee.	[mensee]
menen.	[menin]
on.	(38)
tuonne.	(4)
tuossa.	
Kaksi- ja kolmisanalauseet (6/5)	
<u>on se.</u>	(2)
<u>se on.</u>	
<u>katso: ei mennytkään.</u>	[kato ei mennykkää]
<u>istu laa-</u>	[ittu laa]
<u>sukka jalkaan.</u>	menee. Äiti: "mene se jalkaan."

Vähien sanojen viljelyä voisi toisaalta ohjata itse kielen rakenne, siis kielioppi. Jos lause jakautuu perusrakenteeltaan kahteen puolikkaaseen, luulisi kaksisanoista kummankin sopivan eri puoliskoon. Subjekti- ja predikaattilausekkeen erillisyyttä ei kuitenkaan voi alkuvaiheessa osoittaa (Bowerman 1973). Niinpä Kirstin lauseessa *sukka jalkaan* (ks. taulukosta 1) ei *sukka* ole subjekti, vaan ilmeisesti objekti, jonka tarkoitetta puhuja itse – äidin kanssa – käsittelee: 'Pannaan sukka jalkaan.' Perässä tullut lause *menee* on jo seuraavaa asiaa: 'Kyllä sukka menee jalkaan'. Tämän äiti vahvistaakin todeksi. (Huomaa, että edellä Kirsti oli käyttänyt päinvastaista ilmausta: *katso: ei mennytkään* 'Katso, äiti: sukka ei mennytkään jalkaan.')

Aikuiskielen mallin tai tulkinnan kaavamainen soveltaminen lapsen ilmauksiin törmää ristiriitaisuuksiin. Osa selittyy lapsen

kielen kehittymättömyydestä ja korjautuu pian kosketuksen jatkuessa. Osa taas on aikuisajattelun ja käytetyn kielenkuvauksen jäykkyyttä, joka tulee uudelleen eteen vasta peruskoulun kieliopissa. Lapsenkielen luonnollisuusmalli saattaa kuitenkin vaikuttaa, että esimerkiksi partitiivissa olevan subjektikategorian tarpeellisuus asetetaan kokonaan kyseenalaiseksi (myös eksistentiaalilauseissa) kielenkuvausta laadittaessa.

Kielenohjailun kannattaisi valintatilanteissa ottaa huomioon myös lapsen kielenomaksunta. Lapsi kyllä omaksuu yhden kielen, olipa se mikä tahansa luonnollinen kieli, jota ympäristössä joku läheinen ihminen puhuu jatkuvasti. Omaksunnan näkökulmasta ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millainen kieli on. Toiset seikat ovat helpompia oppia kuin toiset. Kielen säännöllisyys esimerkiksi auttaa oppimista kovasti. Samoin kielityyppi vaikuttaa, mikä näkyy tyypiltään ainakin jonkin verran agglutinoivien kielten, esim. suomen, viron ja turkin, nopeassa omaksumisessa suffiksien runsaudesta huolimatta (ks. suomesta J. Toivainen 1980, 1997, virosta Salo 1994 ja Dasinger 1997, turkista Aksu-Koç & Slobin 1985).

Kielenohjailun yksi periaate on kielen johdonmukaisuuden säilyttäminen. Tämä sopii myös omaksuntaan. Niinpä olisi ollut onnellista, jos passiivimuotojen aktiivistuminen ei olisi levinnyt suomeen. Venäjän karjalassa ja pohjoisimmissa suomen murteissa, esim. Rovaniemellä ja Ruotsin Länsipohjassa, passiivia voidaan käyttää monikon *kolmannesta* persoonasta (*lehmät tultiin* = 'lehmät tulivat'). Yleissuomeen sen sijaan on puhekieleen (koulukielioppiin 1939) yleistynyt passiivi monikon *ensimmäisen* persoonan tehtävään (*me tultiin* = 'me tulimme', *tullaan* 'tulkaamme, tulemme'). Jos puhekieltä ei olisi tässä otettu yleiskielen normiksi, olisi säästetty johdonmukainen monikon persoonien taivutus (*me tulimme: te tulitte*), joka olisi yksinkertaisempi omaksua. Koska monikon ensimmäinen persoona kuitenkin on varsin taajaan esiintyvä, lapset rupeavat käyttämään passiivimuotoa sen merkinä varsin varhain. (Ks. taulukkoa 2.) Esiintymien tiheys tasaa monimutkaisuuden, niin

että muodot ilmaantuvat samassa iässä kuin virolaislapsilla, joiden äidinkieli on vanhalla kannalla ja käyttää varsinaista monikon 1. persoonan muotoa (J. Toivainen 1994: 30–33).

Samoin ei yksikön kolmannen persoonan preesensin päätteen monimuotoisuus ole esteenä muodon omaksumiselle ensimmäiseksi verbinmuodoksi: esimerkiksi yksivuotiailla *otta-a, mene-e, leikki-i, katso-o, nukku-u, näky-y, pitä-ä; on*. Ratkaisevan tärkeä helpotus lienee se, että yleensä päätteessä on kysymys vartalon vokaalin pidennyksestä, siis suuresta säännöllisyydestä. Tämä äännöksen pituus vastaa tapahtuman kestoja, jatkuvuutta ja keskeneräisyyttä ikonisesti.

TAULUKKO 2. Passiivimuodot ikään 1.11. Aineistot: Toivaisen Oulun-otos (1972) ja Marjan nauhoitus (1960; 40 min). Muodon jäljessä numero tarkoittaa käyttäjien määrää (jos se on suurempi kuin 1). [Hakasulkeissa foneettinen asu.]

Preesens -taan -tään	Preesens -naan -nään	Preteriti -tiin -ttiin	Konditionaali [-ttas]
<i>hae-taan</i> <i>istu-taan</i> <i>katso-taan 4</i> <i>leikataan</i> <i>lue-taan</i> <i>maalataan</i> <i>oste-taan</i> <i>ote-taan 2</i> <i>käänne-tä(än)</i> <i>lähde-tään</i> <i>piirre-tään</i> <i>pyyhi-tään</i>	<i>pan-naan 4</i> <i>men-nään 2</i>	Riikka 1.8- <i>käy-tiin</i> <i>[mene-tii]</i> "mentiin"	Riikka 1.11 <i>[nauhote-ttas]</i>
Marja 1.11 <i>lue-taan</i> <i>noste-taan</i> <i>ote-taan</i> <i>sano-taan</i> <i>[alote-ttaan]</i> <i>käänne-tään-kö</i>	Marja 1.11 <i>pan-naan</i>	Marja 1.11 <i>hae-ttiin(n)</i>	

Omaksumisjärjestys ei välttämättä osoita kielen tai piirteen helpoutta tai vaikeutta. Vaikuttavia seikkoja on monia. Taajaan tarvittava ilmaisukeino tulee käyttöön varsin varhain, vaikka se olisi mutkikas. On perin vaikea mitata vaivaa, räsitystä, resurssien tuhlausta, jonka aiheuttaa jonkin ilmauksen epäsäännöllisyys. Voimien keskitäminen lienee aina mahdollista, ja tämän vuoksi ehkä heikommalle jäävää henkisen kehityksen puolta on vaikea havaita ja mitata. Ilmeistä silti on, että johdonmukainen ja selvä ilmaus ja sen sisältö ovat helpompia ja siis nopeampia omaksua virheettömästi kuin monimutkainen ja epäsäännöllinen. Tämä oikeuttaa aikuisenkin suosimaan lasten todella aluksi viljelemiä rakenteita, mutta niihin ei yksinomaan saa pitäytyä lapsellekaan puhuessa.

Esimerkiksi voi ottaa lauseen perusjäsenen, subjektin sijamuodon. Suomessa on väitetty subjektiksi myös partitiivissa olevaa sanaa yhdessä lausetyypissä, nimittäin eksistentiaalilauseessa, esim. *Tuolla on outoa väkeä*. Tavallisesti partitiivissa on objekti, esim. *Minä näen outoa väkeä*, tai predikatiivi, esim. *Tuo on outoa väkeä*. Subjekti taas on yleensä nominatiivissa – kaikissa kielissä – ja suomen tapaisissa vielä yleensä predikaatin edellä, esim. *Outo väki leviää torille*. *Outo väki huomaa minut*. *Väki on outoa*. Partitiivit voisi vaivatta – tosin perinteestä poiketen – jäsentää objektiin rinnastuviksi predikatiiveiksi, siis verbin komplementeiksi eikä subjekteiksi (J. Toivainen 1977, 1986b).

Sanajärjestys ei ole niin tärkeä kuin sijamuoto. Niinpä lause *Outoa väkeä näkee torilla* on yksiselitteinen: partitiivisija osoittaa objektin, ei subjektia, näkijää, joka on tässä geneerinen kuka tahansa. Jos partitiivisubjekti olisi prototyypinen, se olisi tässä varmasti etusijainen geneeriseen subjektiin verrattuna.

Artikkelikielten orjallinen kääntäminen on johtanut joskus myös epämääräisyyden osoittamiseen partitiivilla, mihin lapsen kieli ei viittaa. Lapset käyttelivät partitiivia ensimmäisenä sijanaan korrektisti aikuisten puhekielen mukaan. Ei ole mahdollista, että tuossa vaiheessa lapsi tajuaisi kahdenlaisia subjekteja. Siten olisi outoa, jos

kielenohjailu siirtyisi partitiivin alueen laajentamiseen nominatiivin ja akkusatiivin kustannuksella. Partitiiville riittää erilaisen *vajauden* osoittaminen. Sitä ei kannata laajentaa nimenomaan spesieksen epämääräisyyden alueelle vieraan kielen vastaavuusvaatimusten pohjalta.

Muissakin kohdissa kielenhuolto voisi soveltaa sitä tietoa, mitä yksikielisessä ympäristössä kasvavien lasten kieliopin kehityksestä saadaan. Yksilöllisyyksien paljastamiseksi kannattaa hyödyntää useiden lasten, mieluummin sosiaalisesti monipuolisten otosten aineistoja.

1.8 Välttämätön kaksi- ja monikielisyys

Kunkin kielen kannalta olisi yksilölle ihanteellista, jos muu kieli ei olisi vaikuttamassa naapurissakaan. Toisaalta monien ihmisten tavallisiin oloihin on aina kuulunut ja kuuluu edelleen kaksikielinen ympäristö. Äidinkieli on silti erikoisasemassa, koska sen yksikielinen omaksunta on alkanut ilmeisesti jo ennen syntymää, jolloin aivojen ja kuulon suorituskyky on jo riittävää. Ensikielen asemaan voi toinen kieli päästä vasta syntymän jälkeen, ellei äiti ole aidosti kaksi- tai monikielinen, mikä mutkistanee ensikielen kiinnittymistä.

Eräät kaksikielisyyden tutkijat edellyttävät, että toisen ensikielen on tultava mukaan viimeistään ensimmäisten elinviikkojen aikana. Ellei näin käy, tämän jälkeen kaksikielisyys on hieman eriarvoista ensi- ja toisen kielen omaksuntaa. Kaksivuotiaasta alkaen kyse on sitten varsinaisen toisen kielen omaksunnasta. (De Houwer 1995.)

Luonnolliselta tuntuu, että kahden ensikielen omaksuminen on työlästä niin kuin kahden vieraan kielen opiskelu myöhemmin. Jälleen on kuitenkin syytä muistuttaa voimien ja kiinnostaiden keskittämisen mahdollisuudesta. Toinen kieli voi virittää lapsen jopa tavoitteelliseen opetteluun ja vertailuhavaintojen tekoon, mikä helpottaa järjestelmien sisäistämistä ja omaksumista. On selvää, että

yhtä kieltä omaksuva lapsi voisi käyttää kykyjään vastaavasti johonkin muuhun, koska mahdollisuudet ovat sentään jotenkin rajalliset. Kieleen keskittyminen lienee yhtä arvokasta kuin joidenkin muiden erikoistaitojen ja -tietämyksen hankkiminen.

Kaksi- ja monikielisyysvaikutuksen mittaaminen edellyttää niin monipuolista tietoa kunkin äidinkielen omaksumisesta, että sitä ei ole saatavissa juuri mistään kielestä, etenkin kontrastiiviin tarkasteluun. Vaikutteet voivat olla peräisin myös kielen ulkopuolelta, puhujan psyykestä ja kokemusmaailmasta, mikä vielä sekoittaa kuvaa.

Vielä kouluiässä opittavat kielet voivat vaikuttaa lapsen äidinkieleen. Vieraiden kielten syvälinen harjoittelu voi johtaa rakennekaavoihin, jotka siirtyvät äidinkielen lohkoon. Esimerkiksi ruotsin kielen verbien numeruksen puuttuminen tukee puhekielellä jo pesiytynyttä rakennetyyppeä *poika menee : pojat menee*, mutta englanti on päinvastoin tuonut lukusanon ja muiden monikollisten käsitteiden yhteyteen monikko muodot ainakin ylioppilasaikoihin, yleisesti, ei määräjoukosta puhuttaessa: *viisi poikaa ovat menneet*; jopa *viisi poikia*. Kumpikin rikkoo suomen mukautumissääntöjä.

Soveltava kielitiede on yleensä painottunut kielten opettamiseen ja oppimiseen. Ensikielen omaksunta on ajallisesti erillään kouluopetuksesta. Kuitenkin voi ajatella, että äidinkielen varhainen pohja sopii kyllä vertailtavaksi toisen kielen oppimisen alkuvaiheiden kanssa. Ilmeisesti jonkin kielen omaksunnan tutkimus voi antaa virikkeitä myös sen opettamiselle koulussa ensikielenä (äidinkieleenä) ja ehkä toisenakin kielenä.

2 TAIVUTUS PALJASTAA TIETÄMYKSEN

Lapsen henkisen kehityksen vaihe rajoittaa kielen hallintaa. Aivan alussa etenkin useita seikkoja samanaikaisesti ilmaisevat suffiksikimput ovat mahdottomia. Entä yksinäisen säännöllisen päättien

omaksuminen: rajoittaako sen ilmaantumista lapsen älyn kehitysmättömyys vai opittava kieli? Kielen ratkaisevaa merkitystä voi arvioida suomen kielen havaintojen pohjalta, jotka perustuvat otostutkimuksiin (J. Toivainen 1980, 1997; tämän luvun esimerkkisitaatit ovat sivuilta 201–302, ellei mainita muuta lähdettä), yksittäisten lasten seurukseen (Lieko 1992, K. Toivainen 1996), poikkeavien havainnointiin (Leiwo 1977) ja kieltenväliseen vertailuun (K. Toivainen & J. Toivainen 1994, Dasinger 1997).

Kaikkien kieliopin muotojen, esim. potentiaalain, käyttöä ei voi odottaa yksivuotiaalta. Ilmeisenä syynä on se, että kun aikuiskielessä modus on harvinainen, ei lapsellakaan ole pyrkimystä mahdollisesti tapahtuvan ilmaisemiseen. Yleinen tapaluokka konditionaalin sijaan ilmaantuu suhteellisen varhain merkitsevästi käytettynä: 25 lapsen otokseen ensimmäiselle iässä 1.11 (Riikka: [*nauhotettas tämä*]) 'Nauhoitetaanhan tämä!'), viidennelle iässä 2.5 (Katja: *tälle pitäisi*, *Katin vauvalle pitäisi panna yksi peitto päälle*) ja kahdenneltoista, siis otoksen keskilapselle, iässä 2.10, esim. *mutta jos ei ollut lehtiä, näissä ei olisi ollut suuta eikä nokkaa niin silloin ne ei puhuisi*. 'Mutta jos ei ollut lehtiä (lumiukossa), kasvoissa ei olisi ollut (lehti)suuta eikä (lehti)nenää, niin silloin ne eivät puhuisi.' Konditionaalin omaksumisen erikoistutkimuksessaan Kauppinen (1998: 246) pitää Riikan (1.11) nauhaa hyvin epäselvänä. Tallennuksesta on kulunut yli 20 vuotta, ja nauha kirjannettiin ja työ tarkastettiin kohta tallennuksen jälkeen. Riikka oli otoksen nopeimmin kehittynyt yksivuotias: näyte edustaa affiksi-ikää 2.6.

On ilmeistä, että kieli auttaa lasta nopeammin oppimaan maailman suhteita, mikäli suhteiden merkit ovat hyvin järjestyneitä ja riittävän selviä. Suomi on osoittautunut tässä edulliseksi kieleksi. Parin kuukauden välein otetuilla viidentoista minuutin näytteillä on voitu osoittaa, että 5, 20 ja 32 taivutusainesta ilmaantuvat otoksen kuudelle ensimmäiselle, keskilapselle (eli puolelle lapsista) ja kahdeksanneltoista lapselle taulukon 3 osoittamaan ikään mennessä. Nämä iät ovat varhaisia verrattuna esimerkiksi prepositiokielten

vastaavien ilmausten omaksumiseen (Mills 1985, Plunkett & Strömquist 1985).

Seuraavassa pohdin, mitä asioita taivutusaineokset panevat lapsen oppimaan alkuvaiheessa, ennen kahden ja puolen vuoden (2.6:n) ikää.

TAULUKKO 3. Taivutustapausten määrien karttuminen Oulun-otoksen ensimmäisellä, toisella ja kolmannella neljänneksellä. Iät vuosina ja kuukausina.

	5 suffiksia	20 suffiksia	32 suffiksia
6 lapsella	1.8	2.1	2.5
keskilapsella	2.11	2.4	3.3
18 lapsella	2.2	2.9	4.4

2.1 Ehyt ja hajanainen

Ehyt KOKONAISUUS eroaa VAJAASTA, osittaisesta tai keskeneräisestä kuin nominatiivi (tuossa on *leipä*) partitiivista (tuossa on *leipää*) tai kuin akkusatiivi (söi *leivän*) partitiivista (söi *leipää*).

Myös olemassa OLEVA eroaa OLEMATTOMASTA samalla tavoin, siis kuten konkreetti nominatiivi ("tuossa on *koira*") abstraktista kiellon partitiivista, esim. "ei ole *koiraa* tä(ssä)".

Näkemykseni mukaan erilaisista käyttötilanteista huolimatta nämä partitiivit sopivat samalle VAJAUDEN jatkumolle, joka ulottuu keskeneräisestä ja jatkuvasta täyteen kieltoon (J. Toivainen 1986a). Tämä semanttinen kokonaisuus selittää partitiivin esiintymisen ensimmäisenä taivutussijana varsin korrektisti enimmillä yksivuotiailla.

2.2 Paikan suunta

Suomalaislapsilla on paikallissijojen taivutuksessa jo yksivuotiaana illatiiveja, siis TULO KOHTAAN viittaavia ilmauksia (esim. *kouluun*, *ajamaan*, *tähän*). Paikallisuutta osoittavan sanan luokalla ei

ole väliä: paikan kohta voidaan nimetä paitsi nominilla tai pronominilla myös verbillä, jolloin ajatellaan enemmän prosessia kuin itse tapahtumapaikkaa, esim. 'ajamista'. Ennen kahden vuoden ikää voivat ilmaantua myös muut TULO-sijat (esim. adessiivit *torille, nallelle*, ja adverbit *tänne, tuonne, sinne*) sekä OLO-sijat (esim. inessiivit *koulussa, tässä*, yhdellä oppijalla infinitiivejä *palamassa*; adessiivit *lattialla, minulla, kumilla, tuolla*). Viimeksi tulevat ERO-sijat (esim. elatiivit *kaupasta, siitä napista, tästä*; ablatiivit *torilta, nallelta, alhaalta, täältä*) ennen kolmen vuoden ikää.

Kaksi seikkaa kuitenkin jarruttaa juuri illatiivin omaksumista. Ensinnäkin omaksuttaviin sanoihin tulee päätteen vuoksi pitkä vokaali, esim. (1.3:) *uuka-an* hoivasanana 'ulos', (1.4:) *jalka-an*, (1.8:) *syli-in, käte-en, koti-in, sänky-yn, yläkerta-an*. Myös äsken mainittu partitiivi edellyttää suffikseja, jotka pidentävät loppuvokaalin *a:n* tai *ä:n* (esim. *koira-a, leipä-ä*), joten ilmiö esiintyy taajaan suomen nominien taivutuksessa. (Samaa voidaan sanoa myös verbintaivutuksesta.) Tämä painoton pitkä vokaali on kielissä harvinaisen, mutta suomessa yleinen ja suomalaislapsille siten ongelmanton omaksuttava.

Toinen illatiivin ilmaantumisesta hidastava seikka on se, että tämän nominisijan käyttöä ei tue adverbien eikä pronomienkaan käyttö. Pronomineista ovat kyllä olemassa illatiivimuodot *tä-hän, tuo-hon, sii-hen, mi-hin*, mutta ne ovat *h:n* vuoksi päätteiltään erilaiset kuin enimpien nominien illatiivit. Kuitenkin jopa verbien taivutukseen tulee varhain illatiivi. Nominaalimuodot ilmaantuvat juuri illatiivisina iästä 1.8 alkaen: "*istuma-an* tänne"; "*nukku-un*" = 'nukkumaan'; (1.10:) "*minä menen keräämä-än*", *hake-en* = 'hakemaan'. Tämä merkitsee, että suomea omaksuva lapsi käyttää varhain muutos-sijaa ja katsoo asioita tästä suomen kielen tarjoamasta näkökulmasta.

2.3 Käsky ja kieltäminen muotoparina

Imperatiivin yksikön 2. persoona (*ole, tule, ota*) on identtinen kieltorakenteen pääverbin kanssa (*ei ole, ei tule, en ota*). Ilmeisesti lapsi voi havaita tämän yhteyden täysin vastakkaisten ilmausten välillä, koska ne esiintyvät helposti vuorosanoissa. Aikuinen voi käyttää imperatiivia *ole*, yleisesti: [oo], esim. "*ole kiltti!*", "*ole paikallasi!*", ja lapsi useammin toteavasti tai inttävästi kieltää tai kieltäytyy, esim. iästä 1.1 alkaen: "[*eijoo*]" = 'ei ole'; Katja 1.10: "*en piirrä pyörä.*" = 'En piirrä pyörää.' Katjan vastaväitteen sidos aikuisen kehotukseen "*Piirrä pyörä!*" on selvä. Virhe – kiellon partitiivin puuttuminen – paljastaa muotosarjan mallin, mutta kieltosanaa hän taivuttaa verbin tavoin.

Katja nojaa toisella kertaa toiseen malliin, kun on ilmaistavana asia, jota ei voi käskää, esim. 'Ei tule mitään.': [*ei tuu. mittää.*] (Alkuperäisen kirjainnoksen s. 1.) [*ei tulle mittää*] (roskia). (Samoin s. 6). Imperatiivia *tule* [*tuu*] muistuttavan muodon sijasta Katja käyttääkin toisella kerralla myönteisestä toteamusmuodosta [*tullee*] virheanalogian kautta syntynyttä asua *ei tulle*. Aikuiskielessä on supistumaverbeissä lapselle geminaatan osalta tähän analogiamalliksi sopivia asuja, esim. [*ossaa : ei ossaa*] 'osaa : ei osaa'). Tässä on kiellon muotoparina luontevasti vastaava myönteinen preesens.

2.4 Varhain irti nykyhetkestä

Lapsi havaitsee helposti, että tapahtuma lakkaa, vaikka lopputilanne jää näkyviin. Suomen kielestä hän voi oivaltaa, että hyvin yleisesti sanat päättyvät pitkään painottomaan vokaaliin, kun puhutaan tapahtumasta, joka on vireillä ja jatkuu koko ajan (ks. taulukosta 4 sarake MENEMÄTÖN). Tuon pitkän vokaalin sijasta on lyhyt vokaali tai nimenomaan lyhyt *i*-äänne, kun tapahtuma lakkaa. Sama pätee näkyvistä juuri kadonneisiin ilmiöihin ja asioihin (ks. taulukosta 4 sarake MENNYT).

TAULUKKO 4. Aikasuhteisiin viittaavat verbit ikäkautena 1.3–1.8. MENE-
MÄTÖN: preesensin persoonapäätteenä pitkä painoton vo-
kaali. MENNYT: myönteisen preteritin loppuna *i*-päätte tai
vartalon lopun lyhyt vokaali (kun murteissa *i* oli kadonnut
diftongin jälkikomponentin asemasta). Kaavasta POIKKEA-
VAT tapaukset ovat taulukon alalokeroissa. [Hakasulkeet
mikäli merkintätarkkuus on foneettinen; yleensä morfeemi-
nen.] Kaksoispiste (:) osoittaa, että toinen muotosarjaan
kuuluva sane on samalla rivillä.

MENEMÄTÖN	KÄSKY	MENNYT
ajaa, asuu, aukaisee, haluaa, haukkuu, huutaa: istuu : itkee : katsoo : kiiikkaa, korjaa, laskee : leikki, lentää, lähtee, maalaa, menee : nukkuu, näkyy, osaa, ottaa : paapaa l. paapii ‘nukkuu’, paneet : piirtää : pistää : pitää, putoaa : pääsee : rakentaa,	 <i>istu</i> <i>katso</i> <i>nosta</i> <i>ota</i> <i>pane</i> <i>piirrä</i> <i>pistä</i>	[<i>anto</i>] ‘antoi’ : [<i>ai anto</i>] ‘ei antanut’, <i>huuti</i> , [<i>hyppäiti</i>], <i>itki</i> , [<i>kaatu</i>]; [<i>kattu</i>] ‘kastui’, [<i>akkii</i>] ‘laski’ [<i>loppu</i>] ‘loppui’, <i>löysin</i> , [<i>löyty</i>] ‘löytyi’, <i>meni</i> : <i>ei mennytkään</i> , <i>oli</i> , [<i>putoti</i>], <i>pääsi</i> , <i>tuli</i> .
Yksitavut: <i>käy</i> : <i>on</i> : <i>saa, syö, ui</i> .	Pitkä- vokaa- linen: <i>avaa!</i>	Pitkävokaalinen: <i>käytiin</i> . (Vrt. Yllä <i>oli</i>)

Eräät tärkeät poikkeukset aiheuttavat virheitä, jotka paljastavat lapsen tajunnan suunnan. Niinpä joku voi pyrkiä muuttamaan perin yleisen *on*-sanan kaksitavuiseksi, esim. Teppo 1.9: [*onno; oono*], ja

syö-sanan jälkikomponentin pitkäksi, jotta jatkuvuus tulisi ilmaistuksi, esim. Marja 2.2: [jyöö] 'syö'.

2.5 Samalla sijalla vartalon mukaan eri tehtävä

Adessiivin monet merkitysulotteet tulevat esille yleensä vain eri sanoissa, mikä ei tietenkään haittaa tulkintaa. Ennen kahden ja puolen vuoden ikää ilmestyvät adessiivin kaikki perustehtävät luontevasti:

Taho	Tila	Haltu	Väline
<i>tori-lla</i>	<i>reuna-lla</i>	<i>työ-llä</i>	<i>pulka-lla</i>
<i>täällä</i>		<i>tä-llä</i>	<i>tä-llä</i>
			<i>mi-llä</i>

Vartalosanan lisäksi tilanne- ja muut yhteydet auttavat tulkintaa. Pronomini voi muita helpommin esiintyä eri tehtävissä, esim. *tä(mä)* viittaamassa välineeseen tai siihen, jonka hallussa jokin on. Substantiiveista esim. *auto* voi adessiivissa viitata ajoneuvon eri suhteisiin: tahoon ('auton luona', esim. "Tavataan *autolla!*"), hallusaoloon ("*autolla* on monta etua") tai välineenasemaan ("Tulimme *autolla*").

2.6 Minä ja me nimenomaan

Yksikön 1. persoonan päätteen korrekkeja käyttötapauksia on kirjattu kieltoverbin osalta Niinalta jo iästä 1.1 sekä Kyöstiltä iästä 1.8: *en*. Eräillä muilla sama suffiksi esiintyy vapaassa vaihtelussa persoonaltaan eriytymättömän *ei*-asun kanssa ja siten merkityksettömänä. Sisältöverbien kanssa 1. persoonan pääte ilmaantuu Kirstille iässä 1.4: *menen*, ja Riikalle ensimmäiseen näytteeseen 1.8: *panen*, *löysin*. Pian *minä*-sanakin tulee rinnalle, iässä 1.8 Kirstille ja Markolle kummallekin rakenteeseen *en minä (tiedä)*. Rinnalla on myös oman nimen ja kolmannen persoonan verbimuodon käyttöä aikuisien hoivakielen tapaan ainakin ikään 2.3 saakka, esim. "Riikka on käynyt missä?" Keskilapsi siirtyy tästä lapsellisesta etunimensä

käytöstä genetiivin yhteydessä ensimmäisen persoonan pronominin ja päätteen (*minun*) käyttöön iässä 2.4. Kyseessä tuskin on enää itseyden tajuamisen murros: lapsi kehittyä tässä vain aikuiskielen mukaisuuteen, pois hoivakielestä.

Samalla tavoin kuin yksikön kolmas persoona aluksi palvelee muitakin persoonia, niin myös passiivin muoto puhekielen mukaisesti viittaa useimmin monikon 1. persoonaan, johon siis puhuja aina kuuluu osana (merkityksenä 'me'). Usein lapsi viittaa passiivilla yksin itseensä, pelkkään puhujasubjektiin (vanhempien 'me'-henkisen mallin mukaan). Esim. *haetaan* 'minäpä haen'; *katsotaan* 'katso-kaamme!'; "*me käytiin* +siskoa katsomassa" (Mari 2.2); "+*viedään* istumaan" = '(kuvassa hänet) viedään istumaan' (Marja 2.5). Viimeksi mainitussa esimerkissä passiivia on käytetty kielen vanhaan tapaan tarkoittamaan epämääräisesti ilmaistua tekijää ('jotkut vievät').

2.7 Partitiivin monet ulotteet

Vaikka aivan alussa ilmeiset monikon partitiivimuodot (esim. *puita*) on syytä tulkita pelkiksi monikoiksi ('puut'), pian yksikölliset vastineet vaativat partitiivitulkitta myös monikollisiin. Mailalla sattuu näytteeseen 1.11 minimiparikin samanlaiseen kontekstiin, katkelmiin (1) ja (2).

1. täälläkin on *semmois-ta*. [temmotta]
2. täällä *semmois-i-a*. [täällä temmottia]

Edellisessä on kyse aineesta, jälkimmäisessä jaollisista yksiköistä, mutta kummassakaan ei koko määrästä jäännöksettömästi. Myös prosessin keskeneräisyys voidaan ilmaista keskeisen nominin partitiivilla, kuten tallentajan (TA) ja Mailan keskustelussa katkelmassa (3). Kysyjän käyttämä *mitä*-kysymys ei tee eroa monikon ja partitiivin suhteen, koska siihen voi odottaa vastaukseksi paitsi yksikköä

myös monikkoja ja partitiivin tilalle myös akkusatiivia (esim. *tuo-n, nuo, tuo-ta, no-i-ta*).

3. TA: Mitä sinä nyt teet, mitä?
Maila 1.11: *noita*.

2.8 Kysymyksessä puoli vastausta

Suomenkielinen kysymykeskustelu on lapsen oppimisen kannalta kätevää. Kysyjä nimittäin tarjoaa vaihtoehtokysymyksessä *ko*-liitteen edellä vastauksen keskeisintä sisältösanaa. Se sopii siltään myönteisen vastauksen asuksi (kunhan määräinen persoona vaihdetaan vastaajan mukaiseksi), esimerkki (4). Vastaavasti *mi*-kysymykseen sisältyy vastaukseksi odotettava sijaluokka, jopa sijamuotokin, esimerkit (5)–(9).

4. TA: *Oletko* sinä käynyt ulkona tänään?
Riikka 1.8: *olen*.
5. Äiti: *+millä* me lasketaan?
Kyösti 1.8: *pulkalla*.
6. Isä: *missä*?
Harri 2.4: *omassa pulpetissa*.
7. Isä: *mistä* lelusta?
Harri: *tästä*.
8. TA: *Mitä* sinä pelaat sillä? *Mitä* peliä?
Harri: *palloa*.
Isä: *minkälaista palloa*?
Harri: *semmoista palloa*.
9. Harri: *minun* traktori.
Isä: *kenen*?
Harri: *minun*.

Lapsi on liian tarkka esimerkissä (10), ja isä joutuu lisäämään kielion partitiivin, koska lapsi käyttää kielteistä eksistentiaaliverbiä. Harri vielä parantaa ilmausta lisäämällä monikon tunnuksen, joka niinikään puuttui isän kysymyssanasta (vrt. *mitkä*).

10. Isä: siitähän puuttuu ihan kokonaan *mikä?*
Harri: ei ole *patterikaan*.
Isä: ei ole *patteriakaan*.
Harri: ei siellä *patterejakaan*.

2.9 Jäljetön menneisyys

Preesensia käytettäessä viitataan usein paraikaa havaittavaan, esim. *on, menee, ottaa*, tai jos tarkoitetaan näkymätöntä, kyseessä on nimenomaan tuleva oleminen tai toiminto. Preteriti, esim. *oli, meni, otti*, puolestaan alkaa lapsellakin pian viitata menneeseen määrähetkeen, jota ajatellaan ja josta on yhä vähemmän jälkiä nykyhetkessä. Jos kuitenkin on semmoinen menneen ajan tapahtuma, jolla on nykyhetkessä jotakin vielä havaittavissa, tarjolla on perfekti, esim. *olen ollut, on mennyt, olet ottanut*. Lapsi voi jopa muuttaa näkökulmaa äitinsä preteritimuodosta tähän puhehetkellä vielä relevanttiin suuntaan, esim. (11), jolloin todetaan, että menneenä aikana on toteutunut paraneminen, mutta myös, että potilas on edelleen 'parantunut' eli terve. Tämä mahdollistaa jopa puhtaan preesenstulkinnan: lauseessa on predikaattina pelkkä kopula ja partisiippi *parantunut* 'terve' on predikaatiivi.

11. Äiti: joko tämä +nallepoika *parani?*
Katja 2.5: +nyt se *on parantunut*.
12. Niina 2.5: isi *on mennyt* +töihin

Lauseessa (12) ei myöskään ajatella isän menemistapahtumaa, vaan sen tulosta, joka on nähtävissä puhetilanteesta: Niinan isä eli hoivasanalla ilmaisten 'isi' on poissa, työpaikallaan.

Edellisissä esimerkkilauseissa tempus ei ilmene sanaliitosta vaan apusanasta yksinään. Kyseessä on siis yksinkertaisesti preesens, olipa *on*-sana pää- tai apusana. Tämä on lapsen helppo omaksumaa. Perfekti on siis tempukseltaan preesens, mutta se eroaa tapahtumisajan suunnan osalta: edeltävän suunnasta tapahtuma ulottuu preesensin aikaan siten, että joitakin jälkiä on tiedossa. Kyseessä on

anteriorinen taksis, jonka merkinä on 2. partisiipin tunnus (-*NUT*, passiivissa -*U*) pääverbissä tai myös adjektiivissa, esim. Marko 2.3: "auto. värjätty."

Posteriorinen taksis eli seuraavan kosketus ei suomessa ole perfektin eli edeltävän kosketuksen tavoin paradigmaattistunut. Joskus myös 1. partisiipilla osoitetaan tulevaa pakollista toimintaa, joka kytkeytyy nykyhetkeen, esimerkissä (13) jopa *nyt*-sanalla.

13. Kyösti 2.7: "nyt kaikki on *nostettava*."

3 LAPSEN KIELI JA KOGNITIO

Edellä mainitut otoksen esimerkit ovat kaikki keskeisalueilta, sellaisista kategorioista, jotka tulevat lasten viidentoista minuutin ohjaimattomiin nauhoitteisiin ainakin puolelle populaatiosta ennen kahden ja puolen vuoden ikää. Puutteita suorituksissa toki on, mutta lapsi onnistuu heti alusta välttämään harhauttavat virheet. Kieliviestien pragmaattinen tehtävä tulee yleensä täytetyksi. Lapset siis pystyvät hyödyntämään hyvin myös suffiksimorfeemeja oikeissa yhteyksissään. On ilmeistä, että he myös jossakin määrin ymmärtävät *käyttämäänsä* ilmauksia taivutusaineiksi myöten. Niiden eriytyminen ja luokittuminen on tietysti kesken. Ympäristöltä *kuulemiaan* ilmauksia lapsi ei tietenkään aina ymmärrä, mutta rekisteröi ne kyllä luokitellen muistiinsa, jonne karttuu morfeemikimppuja. Pian uudet esiintymät on helppo tunnistaa, ja sitten lapsi voi itsekin yrittää tuottaa ilmauksia, jopa omia sanan ja taivutusmuodon yhdistelmiä, esim. *nurkkana* 'nurkassa'; vrt. *siinä, kotona, ulkona*.

Lapsen kognitio siis avartuu taivutusmorfeemien avulla. Kyseessä on usein semanttisen suhteen tajuaminen jonkin käsitteen yhteyteen. Tämä suhde on sikäli abstrakti, että se sopii liitettäväksi moniin muihinkin käsitteisiin, nominaali- tai verbaalisanoihin. Kun suhteita osoittavat ainekset muodostavat suomessa usein säännöllisi-

siä järjestelmiä, jotka leikkivä lapsi helposti tulee – tiedostamattaan – oivaltaneeksi, kasvaa kognitio. (Lapsen morfologiasta suhteutettuna suomen kognitiiviin kielioppiin ks. J. Toivainen 1990, 1997.)

Äidinkielen taitoa todistavat spontaanit monimorfeemiset ilmaukset, mutta ne paljastavat samalla, että lapsi on kehittynyt myös kognitiivisesti suuntaan, mihin morfeemien semantiikka osoittaa. Tämä on pannut myös psykologit tarkistamaan omaksunta-aikatauluja, joita on haluttu pitää universaaleina, esimerkiksi lapsen ajantajuja koskevia (Gathercole 1986). Onpa yksivuotiaiden semanttista ja kognitiivista kehitystä verrattu erikielisten kesken korean, ranskan ja englannin osalta ja päädytty väittämään, että kielellinen kehitys ilmeisesti vaikuttaa kognitiiviin kehitykseen ja motivoi sitä (Gopnik & Choi 1990). Suomen osalta tämä asia odottaa jo seuraavaa vaihetta: soveltamista opetukseen ja ohjaukseen ihmisen eri vaiheissa.

4 PÄÄTELMÄT

On vielä paljon selvittämistä siinä, mikä ilmenneessä suuressa vaihtelussa on lapsille yhteistä, perusluonteista. Myös merkitykseikat pitäisi ottaa tutkimuksen kohteeksi. Eri kielten omaksuminen poikkeaa monessa suhteessa toisistaan. Tämän on suomen omaksuminan vertailu indoeurooppalaisten kielten omaksuminaan kiistatta todistanut. Kahden kielen yhtaikainen omaksuminen ei pysy kokonaan erillään, vaan kielet heijastunevat toisiinsa, mitä on vaikeahko osoittaa tieteellisesti.

Suomen kielen johdonmukaisuus ja auditiivinen selkeys mahdollistavat ilmausten tulkitsemisen hyvin pieniltä lapsilta. Silloin voimme luottaa spontaaniin kieleen, joka on tallennettu lähes normaaleissa oloissa. Havainnot vahvistavat toisiaan: saman lapsen myöhempi kiistaton 'etevyys' varmistaa varhaiset yllättävät tuotokset. Lapsi on tarkoittanut sitä, mitä on onnistunut sanomaan, eikä kyseessä ole merkityksetön kaiku aikuiskielestä.

Tavallisten lasten seuruututkimuksilla pitäisi täsmentää, miten erilaisia lapset ehkä ovat suomen taivutusjärjestelmää omaksuessaan. Eri lapset näyttävät lähtevän liikkeelle eri kohdista, jotka ovat viestinnän kannalta varmaan yhtä käteviä. Tuskin voidaan ajatella, että kultakin lapselta olisi tullut kuuluviin vain osa kompetenssista, koska silloin kokonaisuus olisi kovin monipuolinen.

Suffiksien säännöllinen käyttely kahdessakymmenessä tehtävässä karttuu vielä kahden, kolmen vuoden jälkeen. Ennen kaikkea se syvenee ja monipuolistuu: aikuismaiset merkitysvivahteet ja yhdistelmät ilmaantuvat seuraavina ikävuosina.

Kehityksen mittaamisessa käytetään yleensä yhtä ominaisuutta. Suomen kielen osalta ilmausten keskipituus sopii aluksi, kunhan yksikkönä on morfeemi, ei sana. Sen osoittavuus kuitenkin lakkaa, kun lapsi oppii viestinnässään nojaamaan edeltävään tekstiin ja muihin yhteyksiin, siis esimerkiksi vastaamaan yhdellä sanalla noin kolmen vuoden iässä tai kun ilmausten keskipituus on 3. ‘Suffiksi-ikä’ pätee jonkin verran pitempään, koska sitä laskettaessa kunkin aineksen arvoksi merkitään ikä, jossa keskilapsi on tullut sitä spontaanisti käyttäneeksi. (Ensimmäistä otospohjaista laskelmaa ks. J. Toivainen 1980: 160–176.)

Koska kielenaineuksessa on tärkeintä kognitiosisältö ja viestintä-funktio, eivät kaikki morfeemit ole samanarvoisia. Juuri suffiksit ovat abstraktiutensa ja yleispätevyytensä vuoksi keskeisiä. Sama koskee demonstratiivisia pronomineja ja adverbeja sekä suomen erikoista *olla*-verbiä, joka on kopula, apuverbi tai eksistentiaaliverbi lauseyhteyden mukaan. Mekaaninen määrän laskeminen ei riitä, vaan tarvitaan eri yhteydet huomioivaa arviointia.

KIRJALLISUUS

- Aksu-Koç, A.A. & D.I. Slobin 1985. The acquisition of Turkish. Teoksessa D.I. Slobin (toim.) 1985, 839–878.
- Bowerman, M. 1973. *Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Dasinger, L. 1997. Issues in the acquisition of Estonian, Finnish, and Hungarian: A crosslinguistic comparison. Teoksessa D.I. Slobin (toim.) 1997, 1–86.
- De Houwer, A. 1995. Bilingual language acquisition. Teoksessa P. Fletcher & B. MacWhinney (toim.), *Handbook of child language*, London: Blackwell, 219–250.
- Gathercole, V.C. 1986. The acquisition of present perfect: explaining differences in the speech of Scottish and American children, *Journal of Child Language* 13, 537–560.
- Gopnik, A. & S. Choi 1990. Do linguistic differences lead to cognitive differences? A cross-linguistic study of semantic and cognitive development, *First Language* 10, 199–215.
- Hakanen, A. 1972. Normaali- ja eksistentiaalilause, *Sananjalka* 14, 36–76.
- Hakulinen, L. 1941. *Suomen kielen rakenne ja kehitys 2. Sanasto- ja lauseoppia*. Helsinki: Otava.
- *Iivonen, A., A. Lieko & P. Korpilahti (toim.) 1993. *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. 2. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 583. Helsinki: SKS.
- Ikola, O. 1971. *Nyky-suomen käsikirja*. 2. painos. Helsinki: Weilin + Göös.
- Kauppinen, A. 1998. *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen kielen konditionaalista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kieli ja sen kielipit*. Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Painatuskeskus 1994.
- Leiwo, M. 1977. *Kielitieteellisiä näkökohtia viivästyneestä kielenkehityksestä*. Studia Philologica Jyväskyläensia 10. Jyväskylä.
- Lieko, A. 1992. *The development of complex sentences: A case study of Finnish*. Studia Fennica Linguistica 3. Helsinki: SKS.
- Mills, A. 1985. The acquisition of German. Teoksessa D.I. Slobin (toim.) 1985, 141–254.
- Parre, M. 1993. Lapsen kielenkehityksen komponenteista, häiriöistä ja diagnoosinnista. Teoksessa A. Iivonen ym. (toim.) 1993, 206–226.
- Plunkett, K. & S. Strömqvist 1992. The acquisition of Scandinavian languages. Teoksessa D.I. Slobin (toim.) 1992, 457–556.
- Salo, A. 1994. Muutelooppude ilmumine ühe Eesti lapse keelde vanuses 1.5–2.5. Teoksessa K. Toivainen & J. Toivainen (toim.) 1994, 22–28.
- Slobin, D.I. (toim.), 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition* 1–2. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D.I. (toim.) 1992. *The crosslinguistic study of language acquisition* 3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- *Slobin, D.I. (toim.) 1997. *The crosslinguistic study of language acquisition* 4. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Snellman, J.V. 1996. *Samlade arbeten* 7. Helsinki: Edita.
- Toivainen, J. 1976. *Lapsenkielen tutkimushanke 1970–1976*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 6.

- Toivainen, J. 1977. *Lausekielioppi*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 12.
- Toivainen, J. 1980. *Inflectional affixes used by Finnish-speaking children aged 1–3 years*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 359. Helsinki: SKS.
- Toivainen, J. 1986a. Easy for the child, hard for the grammarian: observations on the function of the partitive in Finnish. Teoksessa I. Kurcz, G.W. Shugar & J.H. Danks (toim.), *Knowledge and language*, Amsterdam: Elsevier, 431–461.
- Toivainen, J. 1986b. Suomen subjektin piirteitä. *Sananjalka* 28, 31–46.
- Toivainen, J. 1990. *Acquisition of Finnish as a first language: general and particular themes*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 35.
- Toivainen, J. 1993. The nature of the accusative in Finnish. Teoksessa A. Holmberg & U. Nikanne(toim.), *Case and other functional categories in Finnish syntax*, Studies in generative grammar 39, Berlin: Mouton de Gruyter, 111–128.
- Toivainen, J. 1994. Suomi ja viro lapsen ensikielenä. Teoksessa K. Toivainen & J. Toivainen (toim.) 1994, 29–41.
- *Toivainen, J. 1997. Acquisition of Finnish. Teoksessa D.I. Slobin (toim.) 1997, 87–182.
- Toivainen, K. 1979. Esitelmä prof. Ragnhild Söderberghin lapsenkielentutkimuksen seminaarissa Tukholman yliopistossa, huhtikuu 1979.
- Toivainen, K. 1989. Pikkulasten keskustelut viestintäkyvyn avain: jokeltelu on lapsen vuoropuhelua. *Turun Sanomat* 11.4.1989.
- *Toivainen, K. (toim.) 1996. *Suomalaiskielten omaksumista tutkimassa*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 53.
- Toivainen, K. & J. Toivainen (toim.) 1994. *Ensikielenä suomalaiskieli*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 46.
- Tomić, O.M. & R.W. Shuy (toim.) 1987. *The relation of theoretical and applied linguistics*. New York: Plenum Press.
- Wells, C.G. 1985. *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aiheesta enemmän

- Aaltonen, O., P. Korpilahti, H. Lang, A. Salmivalli & J. Tuomainen (toim.) 1992. *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa*. Kuulon, kognition ja kommunikaation tutkimusyksikkö, Turun yliopisto.

SUOMI TOISENA JA VIERAANA KIELENÄ

Maisa Martin

Suomen kielen ja Suomen kansainvälistymisen kannalta tärkeä soveltavan kielentutkimuksen ala, *suomi toisena ja vieraana kielenä*,¹ pyrkii sekä opetuksen kehittämiseen että suomen kieltä ja kielen oppimista yleensä koskevan tieteellisen tiedon lisäämiseen. Kun tutkimus kohdistuu pääosin vähemmistöryhmien kieleen, on tutkimustiedolla merkitystä myös yhteiskunnallisen päätöksenteon pohjana. Näitä seikkoja käsitellään tämän artikkelin alkupuolella. Samalla sivutaan metodologisia kysymyksiä ja pohdiskellaan alan suhdetta toisaalta fennistiikkaan, toisaalta muuhun kielenoppimisen tutkimukseen. Suomen kieltä oppimisen kohteena sekä suomen oppijoita, opetusta ja oppimisprosessia käsitellään artikkelin loppupuolella. Siellä esitellään myös käynnissä olevaa tutkimusta sekä muutamia tutkimustuloksia, vaikka ne uudella alalla ovat enimmäk-

¹ Suomi toisena kielenä viittaa tilanteeseen, jossa suomea opitaan suomenkielissä ympäristöissä, opetuksen avulla tai ilman. Suomi on vieraana kielenä silloin, kun sitä opitaan siellä, missä suomea käytetään (lähes) pelkästään vartavastisissa opetus- tai itseopiskelutilanteissa - siis yleensä Suomen ulkopuolella. Kummassakin tapauksessa oppijan äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Tarkemmin käsitteitä ovat selvitelleet Latomaa ja Tuomela (1993). Kun toisen ja vieraan kielen erottaminen ei ole tarpeellista, puhutaan usein suomesta kohdekielenä. Siihen viittaa tässä artikkelissa myös lyhenne S2.

seen vielä alustavia, eikä monia töitä ole kovin helppo sijoittaa vain yhteen ryhmään. Lopuksi tarkastellaan alan tulevaisuudennäkymiä.

1 OPPIJANSUOMEN TUTKIMUS FENNISTIIKAN OSANA

Varhaisimmat suomen kieliopit ja sanakirjat tehtiin oppijoita varten, sillä 1600- ja 1700-luvun tutkijat uurastivat, jotta ruotsinkielinen virkamiehistö olisi voinut opetella alamaistensa kieltä. Suomen kielen aseman vahvistuminen ja varsinaisen kielentutkimuksen synty 1800-luvulla tekivät kuitenkin äidinkielisten puhujien kielen niin yksinomaiseksi tutkimuskohteeksi, että suhteellisen suuren ruotsinkielisen väestönkin suomen kielen oppimista oli ennen 1990-lukua tutkittu vain muutamissa opinnäytetöissä, muista oppijoista puhumattakaan.

On ymmärrettävää, että äidinkieltään tutkivat ovat kiinnostuneet poikkeuksista, erikoisuuksista ja variaatiosta, kun taas monet tavalliset ilmiöt, jotka eivät juuri koskaan aiheuta ongelmia suomen kielen puhujille, ovat jääneet huomiotta. Suomea opetteleva taas törmää ensimmäisenä tavallisiin ilmiöihin ja vaatii niille selitystä. Siksi ulkomaalaisten suomen opettaja keksii helposti jo ensimmäisenä työvuotenaan kymmeniä seikkoja, joita ei toista vuosisataa pitkän suomen kielen tutkimusperinteen aikana ole juuri tarkasteltu.

Tutkimuksen puute ulottuu monille alueille. Erityisesti suomen puhekielen rakennetta tunnetaan huonosti. Kun yritämme arvioida, onko oppijan tuotos normaalin suomalaisen puheen kaltaista, meillä on käytettävissämme vain oma intuitiomme siitä, miten suomalaiset yleensä puhuvat, ja siitä, mitä heidän puheeseensa ei (juuri) koskaan sisälly. Toki puhenäytteitä on nauhoilla, murteita on kuvattu monipuolisesti ja yleispuhesuomen piirteitä on listattu ja keskusteluntutkimusta tehty (ks. esim. Juusela 1994, Mielikäinen 1982 ja Hakulinen 1989 ja 1996), mutta puheen rakenteen yleispiirteistä on edel-

leen vähän niin laadullista kuin määrällistäkin tietoa. Puheessa on tietysti aina runsaasti vaihtelua, pahin ongelma lieneekin siinä, ettemme oikein tunne tämän variaation ulkorajoja emmekä ilmiöiden taajuus- ja todennäköisyysuhteita.

Oppijan kieltä tutkiva pohtii muutenkin suomalaisten kieli- taidon rajoja. Suomalaiset näyttävät taivuttavan sanoja vaivattomasti riippumatta siitä, millaisia äännevaihteluita sanavartalossa esiintyy (esim. *talo* : *talon*, *vesi* : *veden*, *työtön* : *työttömän*), kun taas oppijalle eri sanatyypit tuottavat selvästi erilaisia ja eriateisia hankaluuksia. Mutta kun suomalaiset pannaan taivuttamaan heille ennestään tuntemattomia sanoja pelkästään niiden ulkomuodon perusteella – sitähän oppijat joutuvat tekemään jatkuvasti – eivät hekään aina selviä virheettömästi, ja ongelmat keskittyvät samoihin sanatyyppeihin kuin oppijoillakin (ks. esim. Martin 1995a: 88–130; Yli-Vakkuri 1976).

Samantapaisia tuloksia saataisiin varmasti, jos oppijat ja suomalaiset pantaisiin vaikkapa valitsemaan mutkikkaiden lauseiden objekteille tai predikatiiveille oikea sijamuoto tai rakentamaan pitkiä partisiippiattribuuttirakenteita, joita lehtikieli vilisee (esim. *pienituloisille myönnettävälle hoitolisälle ministeriön esityksessä määritellyt tulorajat*). Osa selviäisi tehtävistä eli tekisi yleiskielen normien mukaisia ratkaisuja, osa ei.

Tutkija joutuu siis oppijoiden tuotoksia tarkastellessaan tämän tästä toteamaan, ettei ole saatavissa vertailumateriaalia, tietoa siitä, miten äidinkielliset puhujat vastaavassa tilanteessa sanovat tai kirjoittavat. Hänen on myös mietittävä, millaiseen suomeen, kenen kieleen, oppijan kieltä on verrattava silloin, kun vertailukohta on syystä tai toisesta löydettävä (ks. esim. Lomaa 1995; Lauranto 1995; Martin 1995b). Helpoimmin vertailupariksi tarjoutuu kirjakieli, jonka konventioita eivät läheskään kaikki suomalaisetkaan hallitse, tai sujuvasti puhuttu yleiskieli, vaikka sekin on teoreettinen ideaali, sillä todellinen puhe on aina jossain määrin hapuilevaa ja katkonaista. Kun oppijan tuotos ei ole kirjallisen tai suullisen ideaa-

limme mukaista, tutkijan ongelmana on, mitkä puutteet ovat samoja kuin suomalaisten tuotoksen puutteet, mitkä taas oppijan kielelle ominaisia.

Opettaja kohtaa saman ongelman määritellessään oppijan tavoitetasoa. Millaista kielitaitoa todella tarvitaan esimerkiksi rakennusalan tai tietotekniikan ammateissa? Mitä on osattava, jotta ulkomaalainen olisi kielitaitonsa puolesta lääkärin vastaanotolla samassa asemassa kuin suomalainen? Jos äidinkielliset puhujat eivät hallitse kieltään täydellisesti, ei ole oikein eikä järkevää vaatia virheettömyyttä oppijoiltakaan, mutta kullekin oppijalle *riittävän kielitaidon* määrittely vaatii vielä paljon tutkimusta, vaikka kielitaidon mittaaminen ja alan tutkimus onkin edennyt Suomessa 1990-luvulla huomattavasti (ks. esim. Huhta ym. 1997, Suni 1996, Pälli ja Latomaa 1997).

Opettajat ja oppijat odottavat tutkijoilta myös sovellettavissa olevaa tietoa puheen rakenteen ohella suomen semantiikasta ja pragmatiikasta. Oppija tarvitsee tietoja yhtä lailla kielen muotojen merkityksistä ja käyttöyhteyksistä kuin itse muodoistakin, mutta siinä missä rakenteellista tietoa voi hankkia systemaattisesti kielioppeja lukemalla, semanttiset ja pragmaattiset tiedot on toistaiseksi hankittava hajanaisista oppikirjojen viitteistä ja kantapäähän kautta.²

Suurten tiedollisten aukkojen lisäksi opettaja ja oppija kohtaavat jatkuvasti monia pieniä: Mitä eroa on sanoilla *mukana* ja *kanssa*? Milloinhan sanan loppuun voi lisätä *-han* tai *-hän*? Miten voisi sanakirjasta verbin katsottuaan arvata, taipuuko se niin kuin *valita* (*valitsee*) vai niin kuin *levitä* (*leviää*)? Mikä asia on opittava ulkoa, mihin löytyy jokin muistia auttava sääntö tai malli? Moniin tämän tyyppisiin kysymyksiin kyllä löytyy vastaus jotakin erillistutkimusta tarkkaan lukemalla tai sanakirjojen esimerkkilauseita analysoidulla, mutta ei helposti eikä aina ollenkaan.

² Ainoa pragmaattista tietoa yksissä kansissa esittelevä oppikirja tällä hetkellä on Mämmin ja makkaran maa (Dufva et al. 1993).

Fennistiikan kannalta oppijoiden kielen tutkimus on siten lähinnä avannut uusia näkökulmia suomeen, osoittanut tutkimustiedon aukkoja ja herättänyt lukuisia kysymyksiä, jotka koskevat äidinkielisten puhujien kielellistä toimintaa. Se on myös tuonut tutkittavaksi uudenlaista materiaalia, äidinkielen puhujan näkökulmasta monella tavalla vaillinaista tai virheellistä kieltä. Myös metodologiset painotukset ovat jossakin määrin erilaisia; tämänhetkinen S2-tutkimus kohdistuu enemmän kielen prosessointiin kuin muu fennistinen tutkimus, jossa taas yleisemmin keskitytään kielellisen tuotoksen analyysiin. Myös oppijoiden ja opettajien oma näkemys kielitaidosta ja sen kehittymisestä sekä oppijoiden metalingvistinen tieto ovat usein tavalla tai toisella mukana S2-tutkimuksessa.

S2-tutkimuksessa on aina taustalla myös oppijan äidinkieli ja muut hänen osaamansa kielet. Niiden vaikutus yksilön suomeen on merkittävämpi, syvällisempi ja laadultaan erilainen kuin vaikkapa se naapurimurteen tai yleiskielen vaikutus suomalaisen puheeseen, jota fennistiikassa on totuttu tarkkailemaan. Voidaan myös olettaa, että ensimmäinen kieli ja toinen kieli ovat olemukseltaan ja omaksumisprosessinsa puolesta jotenkin erilaisia, paitsi kenties sellaisilla pikkulapsilla, jotka oppivat kaksi kieltä jotakuinkin samanaikaisesti. Tämä olettaus saa tukea myös arkikokemuksesta: meistä tuntuu, että opimme muita kieliä toisin kuin olemme oppineet äidinkielemme. Näistä oppimisen eroista huolimatta suomalaisten pikkulasten ensikielen ja maahanmuuttajien suomen oppimisen tutkimus toki tuottavat toisilleen kiintoisaa vertailuaineistoa ja suomen kielen tutkimukselle yleensä tietoa suomen kielen rakenteellisista ominaisuuksista ja niiden prosessoinnista.

Maahanmuuttajien suomen oppimisen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. Yksilötason kaksikielisyyden ilmiöistä ei Suomessa ole paljontaan tutkimusta, maan virallisesta kaksikielisyydestä huolimatta, vaan kaksikielisyyttä on tutkittu enemmän yhteisöllisenä kysymyksenä (ks. esim. Tandefelt 1988 ja Aikio 1988). Siksi suomea oppivien äidinkielen (tai muiden kielten) ja

suomen vuorovaikutus kielen prosessoinnissa ja tuotoksessa on kiintoisa tutkimuskohde, johon toistaiseksi ei ole juuri kajottu.

2 SUOMEN JA MUIDEN KIELTEN OPPIMINEN

Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimus ei pyri pelkästään lisäämään tietoa suomen kielestä, vaan siitä on löydettävissä aineksia myös kielen oppimisen tutkimuksesta käytävään kansainväliseen keskusteluun. Toisen kielen oppimista on tutkittu jo parin vuosikymmenen ajan esimerkiksi Yhdysvalloissa, monissa Euroopan maissa ja meitä lähimpänä Ruotsissa (ks. Sajavaaran asiaa koskeva luku). Vieraan kielen oppimisen tutkimuksella on vielä pitemmät perinteet. Näihin asti tutkimuksissa on tarkasteltu pääasiassa indoeurooppalaisia kieliä, jotka muistuttavat toisiaan, mutta eroavat rakenteellisesti huomattavasti esimerkiksi suomesta.

Jos ajatellaan, että kielen oppiminen tapahtuu tiettyjen vaiheiden kautta kielestä riippumatta, niin kuin ns. universaalikielioppiin tukeutuvat tutkijat väittävät, ei pitäisi olla väliä sillä, mitä kieltä opetellaan. Niinpä suomen kielen oppimiseen pätsisi sama kuin muihinkin kieliin, eikä erillistä suomen kielen oppimisen tutkimusta oikeastaan tarvittaisi. Toisaalta moni tutkija on sekä teoreettisen näkemyksensä että mahdollisesti myös arkikokemuksensa nojalla sitä mieltä, että kielen rakenne ja sen oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa: oppimisprosesseissa on äidinkielen ja opittavan kielen rakenteesta ja käytöstä johtuvia eroja (ks. esim. Lund 1997). Jos siis halutaan tietoa suomen kielen oppimisesta, on tutkittava suomen kieltä ja sen oppimista.

Kyse on oikeastaan kognitiivisten prosessien luonteesta. Ne voidaan nähdä yksinomaan synnynnäisinä, ihmislajille yleisesti ominaisina, jolloin ne toimivat samoin kaikkien kielten puhujilla. Niitä voidaan myös pitää osittain samanlaisina (kaikki ihmisethän muistavat ja unohtavat, oppivat, käyttävät hyväkseen säännönmu-

kaisuksia ja analogioita ja luokittelevat asioita) mutta osittain ympäristön muokkaamina. Niinpä eri kieliä oppivat harjaantuvat erilaisten prosessien käytössä, herkistyvät eri asioille ja kohdistavat huomiotaan sen mukaan, mihin suuntaan heidän äidinkieltensä ja muut sen jälkeen opitut kielet ohjaavat heitä. Jos on oppinut suomen kielen, on oppinut prosessoimaan äänteiden hiuksenhienoja kes-toeroja, mutta jättämään huomiotta soinnillisuuden ja soinnittomuuden vaihteluja. Jos on oppinut saksan, on oppinut luokittelemaan substantiivit feminiineihin, maskuliineihin ja neutreihin. Uutta kieltä opittaessa on opittava kiinnittämään huomiota uudenlaisiin asioihin ja jätettävä syrjään sellaisia, joita äidinkielessä tarvitaan. Tämän näkemyksen mukaan kielen oppimisen tutkimukseen tarvitaan siis tietoa sekä opittavasta kielestä että oppijan hallitsemista muista kielistä.

Jotta voitaisiin yrittää ratkaista, kumman näkemyksen edustajat ovat oikeassa, on tutkittava monenlaisten kielten oppimista, muuten ei saada selville, ovatko tähänastiset tutkimustulokset ollenkaan yleistettävissä. Sekä kognitivististen että universaaliteorian mukais-ten lähtökohtien on oltava mukana suomen kielen oppimisen tutki-muksessa.³ Eihän voida väittää, ettei esimerkiksi universaalikielioppi-n nojautuvien tutkijoiden joistakin kielistä löytämää oppimisjär-jestystä löydy suomen oppijoilta, jollei kukaan ole sitä edes yrittä-nyt etsiä.

Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimus voi siten joko vahvistaa tai heikentää muiden kielten pohjalta tehtyjä olettamuksia kielenoppimisen yleisestä kulusta. Toistaiseksi alan tutkimus on kuitenkin tarttunut hanakammin oppijoiden kannalta akuuteimpiin kompastuskiviin, kuten suomen taivutusjärjestelmän mutkikkuuteen tai arkisen puhekielen ja oppijoille esitettävän kielen eroihin, kuin ottanut lähtökohdakseen kansainvälisen toisen kielen oppimisen

³ Tarkoitan tässä alan tutkimusta kokonaisuutena, en yksittäisiä tutkimuksia.

tutkimuksen teoreettisia väitteitä. Näihinkin ollaan nyt tarttumassa alan vakiinnutettua asemansa yliopistollisena oppiaineena.

3 TUTKIJAN SUHDE OPETTAJAAN

Tieteellinen tutkimus sinänsä ei välttämättä pyri olemaan hyödyllistä missään muussa mielessä kuin inhimillisen tiedon lisäämisen kannalta. Siitä kuitenkin haetaan apua myös käytännön ongelmiin ja yhteiskunnallisessa päätöksenteossa sitä arvioidaan vaikuttavuudenkin näkökulmasta. Erityisesti soveltavan tutkimuksen teoreettisillakin kysymyksenasetteluilla on usein juurensa arkitodellisuudessa. Kielenoppimisen tutkimus on näin sidoksissa kielenopetuksen tutkimiseen ja kehittämiseen. Suomi toisena kielenä -alalla opetuksen ja tutkimuksen yhteys on myös sikäli kiinteä, että lähes kaikki alan tutkijat myös opettavat tai ovat opettaneet suomea toisena kielenä.

Sen lingvistisen tiedon, jota tarvitaan kielen – tässä siis suomen – opettamiseen muunkielisille, voi ajatella syntyneen ja syntyvän seuraavien vaiheiden kautta: Ensiksi opittava asia, suomen kieli, jaetaan jollakin perusteella lohkoihin. Tällaisia perusteita voivat olla kieliopin tasot (fonologia, morfologia, syntaksi, semantiikka) tai muut perinteiset formaaliset jaottelut kuten sanaluokat, taivutustyyppit, lauseenjäsenet. Lähtökohta voi olla myös funktionaalinen, esimerkiksi kielellisen teon laatu (käskeminen, esittelemine, kieltäminen) tai tehtävä (keskustelu, tarinan kertominen, tekstin ymmärtäminen).

Tutkija valitsee sitten kohteekseen jonkin lohkon ja tarkastelee sitä omien teoreettisten silmälasiansa läpi. Näin syntynyt kuvaus kyseisestä kielen osasesta liittyy aikaisempaan tai toisten tutkijoiden samanaikaiseen kuvaukseen suomen kielestä. Koska tutkijat valitsevat aiheensa melko vapaasti, ei ole mitenkään varmaa, että kaikki oppijan ja opettajan kannalta tarpeelliset kielen osaset tulevat kuva-

tuiksi. Esimerkiksi jonkin ilmiön esiintymisfrekvenssi joko yleensä tai oppijan ympäristössä ei välttämättä ole tutkijan kannalta tärkeä valintaperuste.

Tieteellinen kuvaus ei ota huomioon opetettavuutta, kaikkia niitä tekijöitä ja rajoituksia, jotka liittyvät oppijoihin, opettajaan ja oppimistilanteeseen. Silti se on usein opettajan ainoa oman intuition ulkopuolinen tiedonlähde, sillä vain harvoja suomen kielen ilmiöitä on kuvattu erityisesti oppijan näkökulmasta, ellei oppikirjojen kuvauksia pidetä tieteellisinä kuvauksina.⁴ Oppimateriaalin laatijan ja opettajan tehtävänä on siten yhdistää lingvistiikka ja pedagogiikka, muuntaa tieteellinen kuvaus sellaiseen järjestykseen ja muotoon, että tietoa voidaan käyttää hyväksi opetuksessa. Tällöin tieteellistä tietoa joudutaan karsimaan ja yhdistelemään. Lopulta oppimisnäkökohdat huomioon ottava uusi kuvaus muunnetaan oppimateriaaliksi (tai valitaan sopivaa valmista materiaalia) ja opetus suunnitellaan.

Mihin suomea toisena kielenä tutkiva asettuu tässä tiedon tuottamisen jatkumossa? Hän on tietysti ensisijaisesti tutkija, mutta hänen tutkimusongelmansa kumpuavat sekä kielestä että sen oppimisesta ja opettamisesta. Tutkimuskysymykset muotoutuvat tieteellisten paradigmojen sisällä tai välissä, mutta jatkuva kontakti oppijoihin ja opettajiin on myös tutkijalle välttämätön sekä tutkimusongelmien valinnan että tulosten testaamisen kannalta. Suomi toisena kielenä -tutkimuksen tulos sellaisenaan saattaa näyttää opettajasta irrelevantilta, mutta soveltavan kielitieteen tutkijan on tarvittaessa kyettävä asettamaan se myös sellaiseen kontekstiin, jossa se hyödyttää oppimista ja opetusta.

Koska tavoitteet suomea toisena kielenä tutkittaessa ovat ainakin osittain käytännölliset, kielitieteellisen muodikkauden ei voi antaa täysin määrätä sitä, mitä kielestä tutkitaan. Oppijat ja heidän

⁴ Oppikirjan kuvaus kielellisestä ilmiöstä voi olla aivan yhtä elegantti, taloudellinen ja paikkansa pitävä kuin ns. tieteellinen kuvaus samasta asiasta, mutta tärkein ero lienee siinä, että tieteellisellä kuvauksella on eksplisiittinen teoreettinen viitekehys, jonka puitteissa sitä arvioidaan. Oppikirjan kuvausta taas arvioidaan oppimistulosten perusteella.

opettajansa tarvitsevat tietoa kaikesta, mitä kielessä on, niin rakenteesta kuin käytöstäkin. Ääntämisen opetteluun avuksi tarvitaan foneettista tietoa siitä, mikä oikeastaan on ongelmallista. Taivutuksen mutkikkuutta on yritettävä kuvata niin, että kuvauksesta olisi hyötyä eikä haittaa. Lehtitekstin pitkät partisiippiattribuuttirakenteet on saatava kuvatuiksi niin, että oppijakin jossakin vaiheessa pystyy niitä halutessaan myös tuottamaan. Merkitysneuvotteluiden tutkimus voisi tuottaa apua oppimisstrategioiden opetteluun, puheenvuorojen vaihtumisen tutkimus taas siihen, kuinka päästä sisään suomalaiseen keskusteluun. Tutkimustieto muuttuu opetettavaksi tiedoksi vain tutkijoiden ja opettajien kiinteässä yhteistyössä.

4 KIELENTUTKIMUS JA MAAHANMUUTTAJIEN ASEMA

Siirtolaisten asemaan liittyy aina erityiskysymyksiä, joihin vastaanottavan yhteisön on otettava kantaa, olipa maahanmuuton syy mikä tahansa. Kielentutkimuksen kannalta läheisin tällainen seikka on siirtolaisten oikeus ja mahdollisuus toisaalta uuden kielen opetukseen, toisaalta oman kielen käyttöön ja säilyttämiseen.

Ennen ensimmäisten Chilen pakolaisten tuloa Suomeen 1970-luvulla olivat suomea toisena kielenä opiskelleet suomenruotsalaisien lisäksi⁵ vain yksittäiset maahanmuuttajat, tänne avioituneet tai opiskelemaan tai omaa kieltään opettamaan tulleet. Eri pakolaisryhmien ohella lisääntyi muiden maahanmuuttajien määrä niin, että opetusryhmiä alkoi muodostua eri puolilla maata. 1980-luvun lop-

⁵ Suomenruotsalaisille toki on finskaa opetettu kouluissa jo puolitoista vuosisataa, mutta yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti heidän tilanteensa on ollut pitkälti samankaltainen kuin suomenkielisten. Toisin kuin maahanmuuttajille, suomi on suomenruotsalaisille kouluaine, ei muiden aineiden oppimisen tai arjesta selviämisen edellytys. Tästä syystä käsitelen tässä luvussa vain viimeaikaisten maahanmuuttajien tilannetta. Suomenruotsalaisten finskan opetuksesta ks. esim. Geber 1982.

pupuolelta alkaen on suomea opetettu toisena kielenä kaikenlaisissa oppilaitoksissa peruskouluista yliopistoihin.

Uuden oppiaineen tulo koulutusjärjestelmään vaatii tietenkin paljon uutta tietoa oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien laatimisen sekä opettajankoulutuksen tueksi. Kun opettajien peruskoulutus on vasta alullaan, on täydennyskoulutuksella tärkeä osa sekä tutkimustiedon levittämisessä että sen synnyssä – moni tutkimuskysymys on näet muotoutunut keskusteluissa maahanmuuttajia opettavien kanssa.

Toistaiseksi suomi toisena kielenä -opetus on sattumanvaraista ja hapuilevaa, eikä opetusta ole monessakaan kunnassa suunniteltu pitkäjänteisesti. Samaan aikaan maahanmuuttajien määrän kasvun kanssa osuivat sekä määräysvallan siirto kunnille ja kouluille että resurssien supistukset. Valtakunnallisten ja paikallisten päätösten taustaksi tarvittavaa tutkimustietoa siitä, miten maahanmuuttajien kielitaito kehittyy, on vasta syntymässä. Peruskoulun osalta on kartoitettu maahanmuuttajien kielitaitoa yhdeksännellä luokalla ja todettu, että kulttuurinen etäisyys vaikuttaa selvästi kielen omaksumisen nopeuteen – virolaiset ja venäläiset oppivat suomen kielen selvästi nopeammin kuin kaukaisemmista maista tulleet (Suni 1996). Aikuisista maahanmuuttajista noin puolet saavuttaa opetussuunnitelmien mukaisen opetuksen (40 viikkoa) aikana tavoitteena olevan kielitaidon tason (Pälli ja Latomaa 1997). Tämäntapaista tutkimustietoa tarvitaan paljon lisää tukemaan koulutuksen tavoitetta: kaksikielisten ja -kulttuuristen kansalaisten kasvattamista.

5 TUTKIMUSKOHTENA SUOMEN KIELI

Suomen kielellä on vaikean kielen maine (Paunonen 1996, Martin 1996). Vaikeus ei kuitenkaan ole absoluuttista: mikä on yhdelle vaikeaa, on toiselle helppoa. Osin erot johtuvat oppijan ominaisuuksista ja kielenoppimiskokemuksista, mutta myös oppijan lähtökie-

lestä ja -kulttuurista. Viron ja muiden lähisukukielten puhujia luokun ottamatta suomi on oppijoille rakenteeltaan ja sanastoltaan aikaisemmin opituista poikkeava kieli. Kielen käyttötavat ja ilmausten merkitykset sen sijaan ovat länsimaisille oppijoille, erityisesti ruotsalaisille, aika tuttuja pitkäaikaisten kulttuuriyhteyksien vuoksi, mutta mitä kauempaa oppija tulee, sitä enemmän on opittavaa. Moni kuitenkin oppii suomen helposti ja nopeastikin, joten suomen vaikeutta on turha mainostaa oppijoille etukäteen, niin mieluista kuin se suomalaisille tuntuu olevankin.

Helposti opittavia ovat yleensä seikat, joita lähtökielessä ilmaistaan usealla eri tavalla, mutta kohdekielessä vain yhdellä, sekä tietenkin ne, joita kohdekielessä ei tarvitse huomioida lainkaan. Tällaisia ovat suomessa tavallisimpiin lähtökieliin nähden ainakin kieliopillisen suvun ja artikkelien puuttuminen, sanapainon sijoittuminen aina ensitavulle sekä konsonanttivalikoiman suppeus. Sanat näyttävät aluksi oudoilta ja pitkiltä, mutta oppimisen edistyessä suomen sanaston läpinäkyvyys – eli yhdyssanojen ja johdosten suuri osuus – helpottaa uusien sanojen ymmärtämistä. Pahin kompastuskivi taas on alkuun morfologisten muotojen runsaus ja taivutusvartaloiden vaihtelu. Lauseiden rakentaminen sen sijaan ei ole yleensä sen kummempaa kuin muissakaan kielissä, sanojen syntaktiset ominaisuudet kun on joka tapauksessa opittava sana sanalta. Suomenoppija joutuu muistamaan, että marka löydetään *lattialta*, samoin kuin suomalaisen pitää painaa mieleensä, että englanniksi se löytyy *on the floor*.

Kielen rakenteellisten yksityiskohtien lisäksi oppijan kannalta on merkittävää, että suomessa – niin kuin muissakin kielissä – puhe ja kirjoitus eroavat melkoisesti toisistaan. Vaikka puhutun suomen äänteet voidaan kirjaintaa aika helposti, tulos ei juurikaan muistuta kirjoitettua suomea, sillä puheenvuoro rakennetaan aivan toisin kuin kirjoitettu ilmaus:

meetsä ostari ohi, tuo kuulep pari maitopurkkii ja jotaij juustoo
Jos menet ostoskeskuksen ohi, tuo sieltä pari maitopurkkia ja jotakin
juustoa.

Erot eivät ole vain siinä, että puheessa jotkin äänneet assimiloituvat tai katoavat tai että sanat esiintyvät lyhyemmässä muodossa. Koko asia ilmaistaan eri tavalla. Puheessa asioita ilmaistaan usein peräkkäisillä lyhyillä ilmauksilla, kirjoituksessa taas osat liitetään yhteen konjunktioilla pitemmiksi virkkeiksi. Puhe ja kirjoitus eivät toisaalta kuitenkaan eroa toisistaan systemaattisesti ja jyrkästi, vaan puhe voi muistuttaa kirjoitusta (esimerkiksi luettu radioesitelmä) tai kirjoitus puhetta (esimerkiksi näytelmäteksti).

Puheen ja kirjoituksen jatkumo ei ole ainoa alue, jolla suomen kieli vaihtelee. Alueelliset ja sosiaaliset erot ovat myös huomattavia. Suomen kielensä lisäalassa oppinut amerikkalainen naurattaa hulluuttomasti tamperelaisia. Ei siis riitä, että oppija oppii tulemaan toimeen omassa ympäristössään. Sen lisäksi hänen kuten kenen tahansa suomalaisen kielenkäyttäjän on ymmärrettävä muitakin variantteja, etenkin yleispuhekieltä voidakseen seurata tiedotusvälineitä. Tekstinymmärtäminen on tässä mielessä helpompaa, sillä kirjoitettu suomi vaihtelee vain aihepiirin, välineen ja kohderyhmän mukaan, ei juuri alueellisesti. Toisaalta puheen ymmärtämisessä auttavat kontekstuaaliset tekijät enemmän kuin tekstin ymmärtämisessä. Pällin ja Latomaan (1997) aikuisten maahanmuuttajien kielitaitoa selvittävässä tutkimuksessa sekä puheen että tekstin ymmärtäminen osoittautuikin vaikeammaksi kuin puhuminen ja kirjoittaminen, vaikka sekä oppijat että heidän opettajansa pitivät ymmärtämistaitoja tuottamistaitoja parempina. Eron voi selittää kielitaidon mittauksen vajavaisuus, mutta se voi olla myös todellinen. Ymmärtämistaitojen puutteet eivät monissa tilanteissa tule ilmi, ja oppija voi selviytyä osittaisenkin ymmärtämisen varassa, jolloin hänen käsityksensä omasta ymmärtämistaidosta vääristyy. Puhetta tai kirjoitusta testitilanteessa tuottava voi myös jossain määrin valita, mitä kirjoittaa tai sanoo ja selviytyä siksi paremmin kuin ymmärtä-

miskokeessa, jossa on selvittävä eteen tulevista tehtävistä ilman puhekuumppanin, ilmeiden, eleiden tai kuvien tukea.

Monenlaisen suomen ymmärtäminen on siis tarpeen, mutta riittääkö oppijalle yksi tapa puhua? Kyllähän suomalaiset ymmärtävät, jos oppija puhuu yleiskieltä, vaikka eivät itse sitä käyttäisikään. Vastaus riippuu siitä, mitkä ovat oppijan tavoitteet. Sille, joka haluaa vain selvitä hengissä, riittää toki yksi tapa ilmaista itseään. Kaikki eivät edes halua kuulostaa suomalaiselta tai sopeutua Suomeen. Moni vakinaisestikin Suomessa asuva haluaa nimenomaan säilyttää puheessaan jotakin, josta hänet erottaa ulkomaalaiseksi, koska hän kokee puhutapansa osaksi identiteettiään. Mutta se, joka haluaa käydä suomalaisesta, tarvitsee saman tilannekohtaisen repertuaarin kuin vastaavan ikäinen ja samantapaista työtä tekevä suomalainen mies tai nainen. Tällaisen tavoitteen saavuttamiseen ei tietysti päästä millään puheen variaation opetuksella, vaan se vaatii pitkäaikaista ja monipuolista kieliyhteisössä elämistä.

Suomea kohdekielenä tarkasteleva tutkimus valitsee aiheensa yleensä niiltä alueilta, jotka ovat monille oppijoille vaikeita. Toinen tärkeä valintaperuste on se, että olemassa olevat kuvaukset eivät aina tunnu sopivan opetuksen pohjaksi. Teoreettisessa kielitieteessä ilmiö, usein irrallaan ympäristöstään, kuvataan kielitieteellisin perustein, kulloinkin muodissa olevan paradigman keinoin ja termein. Kielitieteellisesti paraskaan kuvaus ei aina ole oppijalle riittävä, sen ymmärtäminen ei välttämättä johda ilmiön oppimiseen. Tällöin soveltavan tutkijan tehtävänä on etsiä kuvausmalleja, joihin sisältyy oppimisen näkökulma. Osa tällaisista tutkijoista pohdiskelee suomen kielen rakennetta, osa taas käyttöä. Kummankin tutkijoilla on laaja tehtäväkenttä edessään, mutta muutamia seikkoja on sentään jo tarkasteltukin. Näistä on seuraavassa muutama esimerkki. Kattavamman kuvan tähänastisesta tutkimuksesta saa alan bibliografiasta ja sitä kommentoivasta artikkelista (Suni ym. 1996, Aalto ym. 1997). Niiden avulla löytyvät myös artikkelikokoelmat ja yksittäiset

tutkimukset, joten tässä yhteydessä tutkijoiden ja julkaisujen nimiä on mainittu vain esimerkinomaisesti.

Erilaisia keskustelun kulkuun liittyviä tutkimuksia on tekeillä runsaasti ja joitakin niistä jo luettavissakin (esim. Kalliokoski 1993, Suni 1995, Kurhila 1996). Tarkasteltavana ovat keskustelun eri osat, kuten puhelinkeskustelujen alut ja loput, sekä ne keinot, joilla puhujat pyrkivät yhteisymmärrykseen, esimerkiksi merkitysneuvottelut, toistot ja kommunikaatiostrategiat yleisemminkin.

Syntaksin tutkimus on vasta alullaan. Epämääräisen persoonan ilmaisemisen syntaktis-semanttisia ongelmia on tarkasteltu kokeellisesti lähtökohtana oppijoiden vaikeudet (esim. Siitonen 1993). Konseptuaalista semantiikkaa on sovellettu paikallissijojen valintaan (Lauranto 1997). Objektin sijavalinnan ongelmia on myös tarkasteltu useissakin opinnäytteissä, pääasiassa virheanalyysin keinoin (ks. esim. Lähdemäki 1995).

Sanaston tutkimus taas rajoittuu toistaiseksi oppikirjojen ja suomenruotsalaisten koululaisten aineiden sanaston tarkasteluun. Varsinaisesti semantiikan alaan kuuluvia töitä ei tiettävästi ole vielä yhtään, kun taas pragmaattisia, erityisesti pyyntöihin ja muihin kohteliaisuusilmiöihin liittyviä tutkimuksia on tehty (ks. esim. Muikku-Werner 1996 ja 1997). Niissä on todettu, että oppijat tarvitsevat myös kielenkäytön, ei vain kielen rakenteen opetusta. Myös mielipiteiden ilmaisemista keskusteluissa on selvitelty (Aalto 1997).

Morfologiasta nominien taivutusvartaloiden vaihteluita on oppimisen näkökulmasta tutkittu laajimmin. Näyttää siltä, että taivutusmuotoja ei tuoteta pelkästään perusmuodoista sääntöjen avulla, mutta ei myöskään kokonaisia muotoja ulkomuistista hakeamalla tai malleja analogisesti soveltaen, vaan tuottamisessa on mukana monia erilaisia prosesseja. Tuottamisen onnistumiseen vaikuttaa sanan morfofonologisen kompleksisuuden lisäksi sanan tuttuus ja yleisyys, konteksti ja eräät muutkin tekijät. (Martin 1995a.) On oletettavissa, että samanlaiset prosessit ovat mukana muidenkin sanojen kuin nominien tuottamisessa. Myös suomenruot-

salaisten koululaisten aineiden morfologisia virheitä on analysoitu (ks. esim. Grönholm 1994). Sen sijaan oppijoiden morfologisten muotojen ymmärtämisprosessista ei ole tutkimuksia.

Suomen rakenteen osa-alueista kaikkein vähimmälle ovat jääneet ääntämisen oppimisen ongelmat. Vain muutamien lähtökielten puhujien erityisongelmia on tutkittu kontrasttiivisesti oppinnäytetöissä ja joissakin artikkeleissa. Tämä on erityisen selvä puute, sillä ääntämisen ja puheen ymmärtämisen ja tuottamisen opetuksen tueksi tarvittaisiin enemmän tietoa kuin nyt on saatavana. Logopedian ja fonetiikan laitoksissakaan ei tietääkseni toistaiseksi ole myöskään tehty oppijoiden puheeseen liittyvää tutkimusta, vaikka asiasta toki on alettu logopedien keskuudessa puhua (Takkinen & Haapanen 1995).

6 TUTKIMUSKOHTENA SUOMEN OPPIJAT

Maahanmuuttajat – siirtolaiset ja pakolaiset – sekä Suomessa tilapäisesti asuvat kuten opiskelijat ja tänne työtehtäviin tulleet opiskelevat suomea toisena kielenä. Sitä opetetaan peruskouluissa ja keskiasteen oppilaitoksissa, ja keväästä 1996 alkaen se on ollut myös valittavissa ylioppilaskirjoitusten aineeksi. Lisäksi suomea opettelevat ne suomalaiset, joille se ei ole äidinkieli: suomenruotsalaiset (joiden osalta oppiainetta kutsutaan tavallisesti nimellä *finska*), viittomakieltä äidinkielenään käyttävät, saamelaiset ja eräät muut vähemmistöryhmät.

Vieraana kielenä suomea opiskelevat ne, joilla suomi on koulun tai yliopiston oppiaineena muunkielisessä ympäristössä. Suomen ulkopuolella opetetaan suomea 90 yliopistossa 30 maassa. Suomi on oppiaineena eri syistä: joissakin paikoissa on suomen kielen taidon tarvetta, koska alueella on suomalaista asutusta (esimerkiksi Ruotsissa, Pohjois-Norjassa ja Kanadassa). Toisaalla taas suomi on osana suomalais-ugrialaisten kielten laitosta (kuten monin paikoin Keski-

Euroopassa) tai skandinaavisten kielten laitosta. Viime aikoina erityisesti sukukieliä (esimerkiksi viroa, karjalaa, maria tai mordvaa) puhuvien suomen opiskelu on lisääntynyt, samoin opiskelu lähialueilla (Pietari, Latvia, Liettua). (Ks. tarkemmin Saari 1996.)

Yliopistojen lisäksi suomea opiskellaan ulkomailla ns. Suomikouluissa, joita ovat perustaneet eri maihin avioituneet suomalaiset naiset lastensa suomen kielen taidon ylläpitämiseksi. Koulut toimivat pääasiassa vapaaehtoisvoimin, mutta voivat myös saada tukea Suomesta. Tavallisesti kokoonnutaan yhtenä iltana viikossa tai lauantaiamuisin. Toimintaa on noin sadassa koulussa yli 20 maassa. Vaikka koulut on tarkoitettu pääasiallisesti lapsille, monella paikkakunnalla on perustettu yleisön pyynnöstä myös aikuisten luokka, koska suomen kielen opetusta ei juuri muuten ole tarjolla.

Joissakin maissa suomea opetetaan myös tavallisissa kouluissa. Tämä on yleisintä Ruotsissa, missä suomea voi opiskella äidinkielenä suomenkielisillä luokilla tai kouluissa tai vieraana kielenä muissa kouluissa. Opetusjärjestelyt vaihtelevat paljon paikkakunnittain (ks. lähemmin Hultqvist 1995, Lainio 1997). Petroskoissa, Pietarissa ja Pohjois-Norjassa suomi on myös kouluaineena, samoin parissa kaupungissa Kanadassa. Saksassa on joillakin alueilla mahdollista valita suomen kielen koe ylioppilastutkinnossa.

"Miksi opiskelet suomea?" kysytään suomen opiskelijalta vähän väliä niin Suomessa kuin muuallakin. Eikö maailmassa tule vallan mainiosti toimeen ilman suomen kieltä?

Suurin osa opiskelee suomea käytännön tarpeisiin: Suomessa asuvan on hankala hoitaa jokapäiväisiä asioita ilman ainakin jonkinasteista suomen kielen taitoa. Suomi-koululainen ulkomailla taas haluaa pitää yllä yhteyttä sukulaisiinsa Suomessa tai kenties muuttaa joskus tänne. On myös niitä, jotka aikovat tulkiksi tai kääntäjäksi ja haluavat valikoimaansa kielen, jota ei moni osaa.

Kielitaito on osa ihmisen suhdetta ympäristöönsä. Maassa voi toki ilman kielitaitoa asua vuosikymmeniä, mutta ei integroitua uuteen yhteisöön. Kielitaidoton on aina vieraisilla tai syrjäytynyt.

Vaikka ensimmäinen siirtolaispolvi ei ehkä koskaan kotiudu täysin, sujuva ja vaivaton ympäristön kielen hallinta luo kodikkuutta ja turvaa sekä parantaa maahanmuuttajan tasa-arvoa suomalaisiin nähden. Oma kieli ja kulttuuri taas on selkänöjä tai pikantti lisä, joka tapauksessa osa identiteettiä. On myös niitä, jotka opiskelevat kieliä samasta syystä kuin vuorikiipeilijät tahtovat huipulle: Because it is there. Heille kielillä on itseisarvoa tai kulttuuriarvoa, eikä kielen käyttökelpoisuudella tai puhujien määrällä ole merkitystä. He valitsevat suomen, koska se on erilainen kuin ne kielet, joita he jo osaavat, tai koska sen rakenne tai sanasto näyttävät heistä kiintoisilta.

7 TUTKIMUSKOHTENA OPPIMINEN JA OPETUS

Toisen kielen omaksumista ja käyttöä koskevaa tutkimusta ei aina voi selvästi jakaa joko pelkästään kieltä tai pelkästään oppimista koskevaksi, vaan kysymys on tutkimusten sisäisistä painotuksista. Seuraavassa on kuitenkin lueteltu muutamia keskeisesti oppimiseen tai opettamiseen liittyviä tutkimusalueita.

Laajoja oppimisprosessin pitkäikäistutkimuksia ei toistaiseksi ole julkaistu, mutta vireillä on ainakin koulua aloittavien lasten suomen kielen kehityksen tutkimus, jossa kohdistetaan huomiota myös rakenteeltaan erilaisten äidinkielten merkitykseen. Yliopistossa opinnot alkaneiden aikuisten oppimisen seuranta on meneillään sekä Jyväskylässä että pohjoismaisena hankkeena. Erityisesti kohteena on aikuisten sanaston kehitys ja sen yhteydet taivutuksen oppimiseen. Myös kiellon ilmaisun kehittymistä tutkitaan.

Opettajien opetustilanteissa ulkomaalaisille suuntaamaa puhetta on tarkasteltu puhekielisyys-yleiskielisyys -jatkumon näkökulmasta (Storhammar 1994). Oppikirjoja on analysoitu muutamassa pro gradu -työssä. Opetuksen ja/tai oppimisen tuloksia on arvioitu peruskoulussa (esim. Grönholm 1995 ja 1996; Suni 1996), aikuisopetuksessa (Pälli ja Latomaa 1997) ja yleisten kielitutkintojen

kehittämiseen pyrkivässä tutkimustyössä (esim. Huhta ym. 1997). Finskan oppimistuloksia on myös käsitelty monissa oppinäytetöissä virheanalyysin keinoin (esim. Lähdemäki 1995).

8 TULEVAISUUDENNÄKYMÄ

Käynnissä olevan suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimuksen painottuminen keskusteluanalyysiin ja kielen käytön kysymyksiin kuten kommunikaatiostrategioihin, kohteliaisuuden ilmaisemiseen, ilmaisujen modifiointiin sekä opetuksen ongelmakohtiin heijastaa toisaalta opetuksen ja tutkimuksen läheistä yhteyttä, toisaalta sitä aikaa, jolloin tutkimukseen on ryhdytty. Jos S2-tutkimus olisi alkanut 1970-luvulla, se olisi todennäköisesti suuntautunut painokkaammin virheanalyysiin ja kielten kontrastointiin tai generatiivisen kieliopin sovelluksiin. Jonakin toisena hetkenä olisi kenties käyty innolla käsiksi fonetiikkaan tai sanastoon.

Fennistiikan kehityslinjat vaikuttanevat myös tulevaisuudessa suomi toisena kielenä -alan suuntaan. Suomen kielen laitosten profiloituminen ohjaa S2-oppinäytteiden tekijöiden ja aloittelevien tutkijoiden aiheenvalintaa. Toisen kielen oppimisen kansainvälisten suuntausten merkitys todennäköisesti kasvaa. Mitä laajemmin maailmalla tehtävää tutkimusta opitaan Suomessa tuntemaan, sitä useampi tutkimuskysymys liittyy johonkin yhteiseen ongelmakenttään. Yhteistyö muiden kielten tutkijoiden ja muualla suomea tutkivien kanssa tiivistyy.

Menneiden vuosikymmenten humanistiseen tutkimusperinteesen verrattuna S2-alan keskeisille tutkijoille on leimallista yhdessä tekeminen. Julkaisuja on tehty yhteistyönä ja yhden ihmisen nimissä julkaistu tekstikin on yleensä kulkenut monen kollegan käsien kautta, vaikkei julkaisukanava olisi sitä vaatinutkaan.

Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimuksen alku on ymmärrettävästi ollut haparoivaa. Työtä on tehty siellä, missä on ollut

kipein tarve tai sopivin tilaisuus. Alalla on edelleen vain muutama ammattitutkija kerrallaan. Valtaosa yliopistoväestäkin käyttää lähes kaiken aikansa opetustehtäviin, alan edistämiseen julkishallinnossa tai suuren yleisön maahanmuuttajatietojen lisäämiseen. Tätä opetuksen, tutkimuksen ja tiedottamisen läheistä yhteyttä on syytä hyödyntää. Toimintatutkimus tarjoaa tähän keinoja ja malleja, kunhan sille löydetään soveliaat kanavat ja ohjaustavat.

Vajaassa kymmenessä vuodessa on luotu monenlaista opetusta, alettu kouluttaa opettajia, laadittu opetussuunnitelmia, saatu uusi oppiaine kouluihin, kehitetty valtakunnallisia kielitaidon mittareita, luotu kansainvälisiä yhteyksiä ja julkaistu satoja isompia tai pienempiä tutkimuksia. Kaikkea tätä varten on tehty lukemattomia työtunteja, joskus palkallisia, usein palkattomia. Ennen kaikkea on mukana ollut paljon aitoa innostusta ja työn iloa. Niitä tarvitaan edelleen, ja niiden ohella myös järkevää työnjakoa ja pitkäjänteistä suunnittelua, jos mielitään saavuttaa artikkelin alussa ilmaistut tavoitteet ja vastata uusiin haasteisiin.

KIRJALLISUUS

- Aalto, E. 1997. Mieliapteen vuorovaikutuksellinen rakentaminen syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan keskustelussa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Aalto, E., S. Latomaa & M. Suni 1997. Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä* 101, 530–561.
- Aikio, M. 1988. *Saamelaiset kielenvaihdon kiertteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980*. SKS:n toimituksia 479. Helsinki: SKS.
- Dufva, H., P. Muikku-Werner & E. Aalto 1993. *Mämmin ja makkaran maa*. Kielikeskusmateriaalia 105. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Geber, E. 1982. Suomenruotsalaisten koulujen suomen kielen ("finskan") opetuksen ongelmia. Teoksessa Karlsson, F. (toim.), *Suomi vieraana kielenä*, Juva: WSOY, 115–138.
- Grönholm, M. 1994. Sanojen ja muotojen oppiminen – tasatahtiako toisessa kielessä? Teoksessa L. Laurinen & M-R. Luukka (toim.), *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA:n julkaisu 52, Jyväskylä: AFinLA, 307–319.

- Grönholm, M. 1995. *Landsomfattande prov i finska i årskurs 9. En utvärdering av de svenska högstadiernas resultat våren 1994*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 18. Åbo: Åbo Akademi.
- Grönholm, M. 1996. *Landsomfattande prov i finska i årskurs 6. En utvärdering av de svenska lågstadiernas resultat våren 1995*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 21. Vasa: Åbo Akademi.
- Hakulinen, A. (toim.) 1989. *Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hakulinen, A. (toim.) 1996. *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Huhta, A., P. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) 1997. *Yleiset kielitukinnot ja kieltenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hultqvist, B. (toim.) 1995. *Finska språkets ställning i Sverige*. Helsinki: Pohjoismainen kieli- ja tiedotuskeskus.
- Juusela, K. 1994. Variation as a theme in Finnish dialectology and sociolinguistics in recent years, *Finno-ugrica suecana* 12, 1–54.
- Kallikokki, J. 1993. Suomi vieraana kielenä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teoksessa M.K. Suojanen & A. Kulkki-Nieminen (toim.), 19. *Kielitieteen päivät Tampereella 8.-9. toukokuuta 1992*, *Folia Fennistica & Linguistica* 16, Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos, 97–116.
- Kurhila, S. 1996. Puhelinkeskustelujen aloitukset ja lopetukset. Teoksessa S. Kurhila (toim.), *Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta*, *Kakkoskieli* 1, Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 127–152.
- Lainio, J. (toim.) 1997. *Finnarnas historia i Sverige* 3. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Latomaa, S. ja Tuomela, V. 1993. Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 97, 238–245.
- Latomaa, S. 1995. Mistä suomi alkaa? Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.), *Kielten väliset kontaktit*, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA:n julkaisuja 53, Jyväskylä: AFinLA, 77–89.
- Lauranto, Y. 1995. Normi, rekisteri ja S2-opetus, *Virittäjä* 99, 261–263.
- Lauranto Y. 1997. Näköä sitten pääovesa. Espanjankielinen suomenoppija ja paikallissijat. Lisensiaatintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lund, K. 1997. *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. København: Specialpedagogisk-forlag.
- Lähdemäki, E. 1995. *Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa*. *Fennistica* 11. Turku: Åbo Akademi.
- Martin, M. 1995a. *The map and the rope: Finnish nominal inflection as a learning target*. *Studia Philologica Jyväskylän* 38, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martin, M. 1995b. Kuka osaa suomea? *Virittäjä* 99, 554–559.
- Martin, M. 1996. Miksi suomi on niin helppo kieli? Teoksessa S. Pekkola (toim.), *Kuusikymppinen*. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 38, Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos, 109–124.
- Mielikäinen, A. 1982. Nykypuhe-suomen alueellista taustaa. *Virittäjä* 86, 277–294.

- Muikku-Werner, P. 1996. "Sori" and "anteeks": Native and non-native Finnish speakers' apologies. Teoksessa M. Martin & P. Muikku-Werner (toim.), *Finnish and Estonian – new target languages*, Proceedings of the Fenno-Ugric Languages as Second and Foreign Languages Symposium, Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies, 65–85.
- Muikku-Werner, P. 1997. "Jättä minut rauhaan, hävi heti." *Suomalaisten ja suomenoppijoiden anteeksipyyntö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Paunonen, H. 1996. Suomen kielen ohjailun myytit ja stereotypiat, *Virittäjä* 100, 44–555.
- Pälli, P. & S. Latomaa 1997. *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito*. Helsinki: Opetushallitus.
- Saari, E. 1996. *Katsaus ulkomaisten yliopistojen suomen kielen opetukseen*. Helsinki: Opetusministeriö (Ukan).
- Siitonen, K. 1993. Intransitiivinen poikkeama systeemistä. Teoksessa S. Saarinen & J. Luutonen (toim.), *Systeemi ja poikkeama*, Juhlakirja Alho Alhoniemen 60-vuotispäiväksi 14.5.1993, Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 42, Turku: Turun yliopisto, 312–320.
- Storhammar, M.-T. 1994. Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajien opetuspuheessa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Suni, M. 1995. Merkitys, muoto ja yhteisymmärrys. Merkitysneuvottelut suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan keskusteluissa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Suni, M. 1996. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Monistesarja 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Suni, M., S. Latomaa & E. Aalto 1996. *Kolmen vuosikymmenen satoa. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Takinen, R. & M-L. Haapanen 1995. *Monikielinen Suomessa*. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 28. Helsinki: Suomen logopedis-foniatriksen yhdistys.
- Tandefelt, M. 1988. *Mellan två språk. En fallstudie om språkbevarande och språkbyte i Finland*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Multiethnica Upsaliensia 3. Uppsala: Uppsala universitet.
- Yli-Vakkuri, V. 1976. Onko suomen kvalitatiivinen astevaihtelu epäproduktiivinen jäänne? *Sananjalka* 18, 53–69.

Aiheesta enemmän

- Aalto, E. & M. Suni (toim.) 1993. *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliokoski, J. & K. Siitonen (toim.) 1993. *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suni, M. & E. Aalto (toim.) 1994. *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehkanen, M. (toim.) 1996. *Suomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita.

KIELITAIDON ARVIOINTI

Ari Huhta & Sauli Takala

Artikkelimme esittelee kielitaidon arviointia lähinnä vieraiden kielten näkökulmasta, mutta samat periaatteet sopivat yleensä äidinkielenkin arviointiin. Arvioinnilla tarkoitamme kaikenlaista toimintaa, jossa oppijoiden kielitaidosta hankitaan näytteitä jotakin tarkoitusta varten mm. testien, jatkuvan observoinnin tai itsearvioinnin avulla. Käymme läpi kielitaidon arvioinnin keskeisiä kysymyksiä, kuten kielitaitoa, arvioinnin tarkoituksia ja sen laatua. Aloitamme katsauksella tieteenalan historiaan ja sen nykytilaan.

Kielitaitoa on arvioitu kautta aikojen siellä, missä kieliä on opetettu tai tehty päätöksiä ihmisten tulevaisuudesta kielitaidon perusteella (ks. Raamattu, Tuomarien kirja 12: 4–6 esimerkkinä ‘kielitestistä’). Arviointi on ollut luonnollinen, jokapäiväinen osa tällä vuosisadalla yleistynyttä vieraan kielen opetusta. Monissa maissa on lisäksi kehitetty suuria, kansallisia tutkintoja osoitukseksi tietyn oppimäärän suorittamisesta, esimerkiksi Suomessa ylioppilastutkinto (vuodesta 1864 lähtien). Näissä testataan yleisesti äidinkielen hallintaa, monesti myös vieraita kieliä. Isoja kielitestejä on laadittu myös suurten kielialueiden oppilaitosten tarpeisiin, helpottamaan vieraskielisten opiskelijoiden valintaa (Spolsky 1995).

Tyypillistä sekä äidinkielen että vieraankielen arvioinnille ennen 1960-lukua oli se, ettei testeihin liittynyt paljonkaan tutkimusta: uskottiin, ettei arviointi periaatteessa ollut kovin ongelmallista. Monessa tapauksessa tutkimukseen on herätty vasta aivan viime vuosina.

Vuosisadan alusta aina 1960- ja 1970-luvuille asti kielitaidon arviointi oli tieteenalana vahvasti sidoksissa psykologiaan ja psykometriikkaan, jossa tutkitaan mittareiden laatua tilastotieteen keinoin. Vaikutus oli selvintä Yhdysvalloissa 1950- ja 1960-luvuilla, jolloin herättiin tutkimaan arvioinnin luotettavuutta (reliabeliutta) ja uskottiin, että luotettavaan mittaamiseen päästäisiin vain monivalinnan kaltaisten menetelmien avulla.

Kielitaidon arviointiin on luonnollisesti vaikuttanut kehitys yleisemmässä arviointitutkimuksessa. Amerikkalainen Ralph Tyler esitti jo 1920-luvulla, että kasvatuksessa vallitsee läheinen suhde tavoitteiden, oppimiskokemusten ja arvioinnin välillä. Näkemykset ilmenevät mm. Bloomin kehittämässä taksonomioissa, joissa esitetään hierarkkinen malli kognitiivisen toiminnan tasoista – tietäminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analyysi, synteesi, arviointi. Näitä alettiin yleisesti käyttää testien sisällön määrittelyyn myös vieraissa kielissä (esim. Valette 1971). Monet uudet suuntauokset, kuten kriteeriviitteisyys, latenttien piirteiden testiteoria, käsitevalidiuden korostaminen, kiinnostus tulosten yleistettävyyteen ja mitausvirheen tarkempi analyysi, ovat myös peräisin yleisemmästä mittaamisteoriasta. Viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana monet muutkin tieteenalat ovat alkaneet vaikuttaa kielitaidon arviointiin, merkittävimmin sosiologia ja antropologia, joista ovat peräisin monet kommunikatiivisen arvioinnin ajatukset.

Nykyään kielitaidon arviointi on oma tieteenalansa, jonka merkitys ja yhteydet lähialoihin ovat kasvamassa, useastakin syystä. Arviointi on monesti vallan käyttämistä – testien avulla päätetään usein arvosanoista ja pääsystä tiettyihin ammatteihin tai opintoihin. Vallan käyttöön tulisi liittyä myös vastuuta arvioinnin laadusta ja

seurauksista. Tutkintojen laatijoita vaaditaankin yhä useammin osoittamaan testitulosten luotettavuus. Arvioinnin etiikka, testien sosiaaliset vaikutukset ja osallistujien oikeudet ovat näin ollen nousseet huomion kohteeksi (Norton 1997; Hamp-Lyons 1997), ja puhutaan avoimesti huonoista testeistä ja testien väärinkäytöstä (ks. Shepard 1992). Toisaalta kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus on löytänyt kielitaidon arvioinnista hyödyllisen yhteistyökumppanin. Testien tutkimus on usein samalla kielitaidon tutkimusta, mistä on hyötyä muulle soveltavalle kielitieteelle sekä sisällöllisesti että parantuneena tutkimusvälineiden tuntemuksena. Vastaavasti kielitaidon arvioijat hyötyvät muusta soveltavasta kielitieteestä, sillä parempi käsitys kielestä ja sen oppimisesta auttaa laatimaan parempia arvioinnin välineitä (ks. tarkemmin Bachman 1988).

1 MITÄ KIELITAIDON ARVIOINNISSA ARVIOIDAAN?

Seuraavassa esittelemme kielitaidon arviointiin eniten länsimaissa vaikuttaneet käsitykset kielitaidosta. Etenemme perinteisestä taitojatottelusta (lukeminen, puhuminen jne.) uudempiin kommunikatiivisiin käsityksiin kielitaidosta. Laajempia katsauksia teorioista ovat esittäneet mm. Takala ja Havola (1983), Gardner (1985), Botha (1992), Huhta (1993b) ja McNamara (1995, 1996).

Teoreettista tietoa tarvitaan sitä enemmän mitä monipuolisemmin oppijan kielitaitoa halutaan arvioida. Arviointi pienen kielikursin yhteydessä ei ehkä tunnu tilanteelta, jossa tarvitaan teoreettista tietämystä, koska arvioinnin sisältö näyttäisi määräytyvän suoraan opetuksen sisällöistä. Kuitenkin tässäkin käsitykset kielitaidosta vaikuttavat arviointiin: Miten kommunikatiivista arvioinnin tulisi olla ja mitä menetelmiä pitäisi käyttää? Arvioidaanko (tai onko opetettu) oleellisia asioita? Voiko arviointi integroida opetettuja

asioita? Tällaisiin kysymyksiin on mahdollista etsiä vastauksia erilaisista teorioista ja malleista.

Lähtökohta kielitaidon arvioinnissa on, että arvioijan tulisi tuntee kielitaidon olemus mahdollisimman hyvin, jotta arvioinnin tulokset voitaisiin tulkita järkevällä ja hyödyllisellä tavalla. Arvioinnin perustarkoitus on auttaa ymmärtämään arvioinnin kohteena olevia henkilöitä ja näiden ominaisuuksia (Canale 1988). Arvioinnin tulosten käyttö valintoihin, arvosanojen antamiseen tai johonkin muuhun on vain tämän ymmärryksen soveltamista. Olisi toivottavaa, että käytössämme olisi tarkkaa ja luotettavaa tietoa kielen oppimisesta ja osaamisesta, koska kielitestin laatimisessa on aina kyse yrityksestä operationaalista (muuttaa konkreettiseen muotoon) jokin näkemys kielitaidosta. Näkemys voi olla tietoinen tai tiedostamaton, mutta väistämättä arvioijalla on jokin käsitys siitä, mitä kielitaidosta pitäisi arvioida. Mitä paremmin teoria kuvaa kielitaitoa ja kielen käyttöä, sitä helpompi sitä on käyttää apuna arvioinnissa. Kieliteoriat liikkuvat kuitenkin vielä niin yleisellä tasolla, ettei niistä ole testienlaadinnan ‘resepteiksi’, eikä siis moniin arvioinnin yksityiskohtiin teorioista löydy vastauksia (Huhta 1993b). Teorioista on eniten hyötyä suurissa linjanvedoissa, kun täytyy päättää arvioinnin pääsisällöistä ja keinoista.

Kielitaidon tutkimus ja määrittely on ollut keskeinen osa kielitaidon arviointia jo jonkin aikaa. Vielä 1970-luvun katsaukset kielitaidon arviointiin keskittyivät erilaisiin testaustapoihin (esim. Davies 1978), mutta uudemmat kiinnittävät enemmän huomiota kielitaitoon, mikä heijastaa alan painopisteiden muutosta (esim. Canale 1988; Skehan 1988/89; Bachman 1989; McNamara 1996). Muutoksen tärkein syy lienee kommunikatiivisen kielenopetuksen ja arvioinnin nousu, mikä on kyseenalaistanut aikaisemmat, melko kapea-alaiset näkemykset kielitaidosta. Halutaan selvittää kielitaidon suhdetta muihin ihmisen kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin ja sitä, mitä kielitestit oikein mittaavat.

Teoriat kieli- ja kommunikointitaidoista yrittävät kuvata ja selittää taitoja useasta erilaisesta näkökulmasta. Kognitiiviset teoriat tarkastelevat mm. kielitaidon rakennetta ja kognitiivisia (ajatteluun, muistamiseen, yleensä tiedon käsittelyyn liittyviä) prosesseja. Sosiaaliset teoriat puolestaan tutkivat kielen käyttöä ihmisten välisessä kommunikoinnissa ja mm. kielenkäytön tarkoituksia ja tilanteeseen sopivuutta. Kielitaidon arviointiin eniten vaikuttaneet käsitykset ovat sekoitus näitä näkemyksiä, ja ne voidaan jakaa neljään tai viiteen ryhmään, joita seuraavassa käsittelemme.

1.1 Perinteinen käsitys kielitaidon osataidoista

Vanhin näkemyksistä korostaa kielitaidon rakennetta ja on peräisin strukturalistisen kielitieteen ajoilta, jolloin kieli jaettiin osiin opettamista ja arviointia varten (esim. Lado 1961). Tältä ajalta on peräisin edelleenkin hyvin yleinen jako lukemiseen, kirjoittamiseen, puhumiseen ja kuunteluun sekä edelleen pienempiin tekijöihin kuten kielioppiin ja sanastoon (Bachman & Palmer 1984). 1970- ja 1980-luvuilla kielitaidon rakennetta tutkittiin empiirisesti, koska eräiden tutkimusten mukaan kielitaito muodostaa yhden yhtenäisen kokonaisuuden (ks. tarkemmin Skehan 1988/89; Huhta 1993b). Tutkimusten mukaan ainakin suulliset ja kirjalliset taidot eroavat usein toisistaan, eli ihminen voi olla selvästi parempi joissakin taidoissa kuin toisissa. Syynä eroihin on yleensä erilainen kielenoppimistausta, esimerkiksi formaali kielenopiskelu tai kielen omaksuminen sitä käyttämällä. Suuret erot taitojen hallinnassa ovat tyypillisempiä kielenoppimisen alussa oleville kuin pitemmälle ehtineille.

1.2 Kommunikatiivinen kielitaito

Toinen tärkeä teoreettinen vaikuttaja kielitaidon arvioinnissa ovat olleet ne lukuisat sosiolingvistiset näkemykset, joita 1970-luvulta lähtien on yritetty toteuttaa kommunikatiivisena kielenopetuksena

ja arviointina (ks. Huhta 1993b). Nämä toivat mukaan pyrkimyksen autenttisuuteen, todelliseen kielenkäyttöön (tai ainakin sen simulointiin) ja sosiaalisen kontekstin huomioon ottamiseen (ks. myös Bachman 1988). Seuraava luettelo antaa hyvän kuvan funktionaalisesta, kommunikatiivista kielitaitonäkemyksestä (Morrow 1979):

- kielenkäyttäjien välinen interaktio, vuorovaikutus on keskeistä
- diskurssi- ja sosiokulttuurinen konteksti on tärkeää
- ennakoimattomuus, yllätyksellisyys, luovuus ovat tyypillistä kielenkäytölle
- kielenkäytöllä on jokin tarkoitus
- kielenkäyttöä rajoittavat ja haittaavat monet tekijät (muisti, melu, väsymys, Jane)
- kieli on autenttista
- onnistuminen voi riippua muistakin tekijöistä kuin kielestä
- merkitykset vaihtelevat kontekstista toiseen; merkityksistä on neuvoteltava
- kielenkäytön ja kommunikoinnin onnistumista arvioidaan jatkuvasti
- kielitaidon osa-alueita käytetään usein integroidusti

Myös Chomskyn (1965) esittämä kompetenssi-performanssijako on vaikuttanut arviointiin: testaaajat ovat perinteisesti olleet kiinnostuneita suorituksen (performanssin) taustalla olevasta 'kyvystä' (kompetenssista), koska se tuntuisi mahdollistavan paremmat yleistyksiset suorituksista. Osa kommunikatiivisista testaaajista halusi unohtaa koko kompetenssin käsitteen ja pyrki luonnollisten viestintätilanteiden mahdollisimman tarkkaan ulkoiseen simulointiin (ns. performanssitestit; ks. Shohamy 1995).

1.3 Canalen ja Swainin malli kommunikatiivisesta kompetenssista

1980-luvun alussa Canale ja Swain (1980; Canale 1983) laativat yhteenvedon kommunikatiivista kompetenssia käsittelevistä teorioista ja tutkimuksista ja päätyivät malliin, joka on soveltavan kielitieteen tunnetuimpia näkemyksiä kielitaidosta. Erityisen selvästi

mallissa näkyy Hymesin (1972) ajatukset sosiolingvistisen tietämyksen tärkeydestä kielitaidossa. Mallissa on neljä aluetta eli 'kompetenssia':

1. *Kieliopillinen kompetenssi*: kielikoodin hallinta (esim. sanat ja sananmuodostussäännöt, lauseiden muodostus, sananmukainen merkitys, ääntäminen ja oikeinkirjoitus).
2. *Sosiolingvistinen kompetenssi*: kyky käyttää (ja ymmärtää) tilanteeseen sopivaa kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa; pääpaino on merkityksen ja muodon sopivuudella.
3. *Diskurssikompetenssi*: kyky yhdistellä ja tulkita kielen muotoja ja merkityksiä niin, että niistä muodostuu yhtenäisiä, järkeviä kokonaisuuksia ('tekstejä'), esimerkiksi keskustelu, argumentatiivinen essee tai vaikkapa resepti. Tämä tapahtuu (a) koherenssisääntöjen avulla, joilla organisoidaan asiat loogiseen järjestykseen, ja (b) koheesiokeinojen avulla, joita ovat ne kielelliset ilmaisut, joilla asioiden väliset suhteet ilmaistaan (esim. pronominit, synonyymit, siirtymiä osoittavat sanat, sanojen toisto).
4. *Strateginen kompetenssi*: kyky käyttää kielellisiä ja ei-kielellisiä strategioita (a) korvaamaan puuttuvaa kykyä muissa kompetensseissa (esim. kyky käyttää kiertoilmausta, jos ei muista tiettyä sanaa) ja (b) lisäämään sanottavan retorista vaikutusta (tehokeinot). (Canale 1983, 339.)

Kielitaidon arvioijat voivat käyttää tällaista mallia keinona hahmottaa arvioinnin suuria linjoja, kuten tärkeimpiä sisältöalueita. Mallin tarkastelu pakottaa arvioijan mm. esittämään itselleen kysymyksen: Ovatko sosiolingvistinen ja diskurssikompetenssi tärkeitä taitoja ja pitäisikö niitä yrittää arvioida? Koska malli kuvaa kielitaitoa melko yleisellä tasolla, siitä on kielitaidon arvioijien piirissä kehitetty arviointiin paremmin soveltuvaa versiota.

1.4 Bachmanin ja Palmerin malli kielitaidosta

Nykyään kielitaidon arvioinnissa käytetään eniten Bachmanin ja Palmerin (1984; 1996; Bachman 1990; 1991) mallia kielitaidosta, joka perustuu Canalen ja Swainin jaotteluun, mutta on yksityiskohteisempi ja monipuolisempi. Sen avulla yritetään kuvata paitsi

kielen rakennetta myös kompetenssin toteutumista kielen käyttönä, performanssina. Malli nojaa myös perinteiseen mittaamisteoriaan, joka selvittää testituloksiin vaikuttavia tekijöitä (vrt. nykyiset näkemykset älykkyydestä esim. Sternberg 1990). Näistä syistä mallia voidaan helpommin käyttää arvioinnin suunnitteluun kuin kieliteorioita yleensä (Skehan 1988/89).

Bachman (1990) määrittelee kielitaidon kyvyksi käyttää kielellistä tietoa viestintätilanteiden vaatimusten mukaisesti tarkoituksena luoda ja tulkita merkityksiä. Malliin kuuluu kaksi komponenttia: kielitieto ja metakognitiiviset strategiat (strateginen kompetenssi). Kielitietoon kuuluvat ne tiedon alueet, jotka ovat tyypillisiä vain kielen käytölle ja jotka eroavat esimerkiksi matemaattisesta tai musikaalisesta 'tiedosta'. Metakognitiiviset strategiat ovat yleisempiä kognitiivisia prosesseja, joiden avulla kielitieto muutetaan kielen käytöksi.

Bachmanin malli kielitaidon alueista koostuu seuraavista tekijöistä:

- A. Kielitietokomponentti (language knowledge):
 - 1. Organisatorinen tieto
 - a) Kieliopillinen tieto
 - b) Tekstuaalinen tieto
 - 2. Pragmaattinen tieto
 - c) Propositionaalinen tieto
 - d) Funktionaalinen tieto
 - e) Sosiolingvistinen tieto
- B. Strateginen komponentti (strateginen kompetenssi)

Mallin ensimmäinen komponentti eli *kielitieto* on Bachmanin (1990, 1991) mukaan tietoa, joka on ominaista lähinnä vain kielelle ja sen käytölle. On tärkeätä muistaa, etteivät mallin osat ole itsenäisiä, toisistaan riippumattomia kokonaisuuksia, vaan kielen käytössä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa paitsi keskenään myös kielen käytön kontekstin, tilanteen kanssa. Lisäksi kielen oppimisen myötä eri osa-alueet muuttavat jatkuvasti muotoaan.

Organisatorisen tiedon ensimmäinen osa, *kieliopillinen* tieto, kattaa morfologian, syntaksin, fonologian ja kirjaimiston, joiden avulla kielen käyttäjä muodostaa yksittäiset lauseet ja puhunnokset. *Tekstuaalinen* tieto koskee sitä, miten lauseet tai puhunnokset liitetään toisiinsa teksteiksi ja diskursseiksi. Tämä liittyy koherenssiin, koheesioon ja tekstien retoriseen organisointiin (vrt. diskurssikompetenssi Canalen mallissa).

Toinen laaja kielitiedon alue mallissa on *pragmaattinen tieto*, jossa on kyse kielen käyttöön ja tulkintaan liittyvien sääntöjen hallinnasta. *Propositionaalisen* (lähinnä sanojen merkityksiä koskevan) tiedon avulla annetaan lauseille ja puhunnoksille tilanteeseen sopiva merkitys. *Funktionaalista* tietoa on puolestaan kyky ymmärtää ja tuottaa ilmauksia, joilla on tietty tarkoitus, kuten tiedon ja tunteiden välittäminen tai vaikuttaminen esimerkiksi käskyjen ja lupauksen avulla (Bachman, 1990; ks. myös Euroopan neuvoston 1997 funktiolistat).

Pragmaattista tietoa on myös *sosiolingvistinen* tieto: taito käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä. Tätä on kyky ymmärtää ja käyttää erilaisia kielen *variantteja* (maantieteellisiä tai sosiaalisia) ja kyky hallita erilaisia *rekistereitä*. Kolmas sosiolingvistisen tiedon aspekti on kyky tulkita *kulttuurisidonnaisia viittauksia ja sanontoja* eli taito ymmärtää vertauksia, metaforia ja myös niitä laajempia merkityksiä, joita kulttuuri antaa tietyille tapahtumille, paikoille, instituutioille tai henkilöille (esim. Arkadian mäki, Uuno Turhapuro, Waterloo). Sosiolingvististä tietoa on myös kyky käyttää ilmauksia, jotka eivät pelkästään ole kieliopillisesti oikeita, mutta sen lisäksi *idiomaattisia*, 'luonnollisia' kyseiselle kielelle. Ajatus on lähellä Hymesin (1972) näkemystä, että oleellinen osa kielitaitoa on käsitys siitä, kuinka todennäköisesti tiettyjä ilmauksia käytetään, joko yleensä tai tietyssä tilanteessa (ks. tarkemmin Huhta 1993b).

Bachmanin (1990, 1991) mukaan kielen käyttötaitoon kuuluu kielitiedon lisäksi toinen olennainen komponentti, *strateginen kompetenssi*. Toisin kuin Canale ja Swain (1980) Bachman ei pidä tätä

kielellisenä kykynä vaan yleisempänä kognitiivisena ominaisuutena, josta kuitenkin on paljon apua kielen käytössä. Sen avulla paikataan puutteita esimerkiksi kielellisissä kompetensseissa ja huolehditaan niiden tarkoituksenmukaisesta käytöstä.

Edellä esitettyjen mallien lisäksi on myös Euroopan neuvostossa tehty kauan työtä kielitaidon määrittämiseksi (mm. Threshold- eli kynnystasojulkaisut), mitä on käytetty laajalti hyväksi kielenopetuksessa ja nyttemmin myös arvioinnissa (Euroopan Neuvosto 1997).

Kun teorioita kielitaidosta tarkastelee kokonaisuutena, kielitaidosta hahmottuu selvästi hyvin moniulotteinen kuva, millä on selviä käytännön vaikutuksia arviointiin. Näyttää epätodennäköiseltä, että kielitaidosta voisi saada luotettavan ja kattavan kuvan mittaamalla vain yhtä kielitaidon puolta tai käyttämällä vain yhtä lyhyehköä testiä. (Tietysti voi olla tilanteita, joissa riittää karkea, osittainen ja epäluotettavampi kuva kielitaidosta, esimerkiksi valinta eritasoisille kielikursseille, jos väärät valinnat voidaan helposti korjata siirtämällä oppija toiseen, sopivampaan ryhmään.)

Käsitys kielitaidosta on huomattavasti laajentunut viime vuosikymmeninä. Yhteistä kaikille uusimmille malleille on sosiolingvistisen puolen korostuminen: taito käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla katsotaan oleelliseksi osaksi kielitaitoa. Tällaisia taitoja mittaavien arviointivälineiden kehittäminen on vielä lapsenkengissä, mutta vaikeuksista huolimatta sosiolingvistisia ja yleensäkin pragmaattisia seikkoja ei tule mielestämme unohtaa kielitaitoa arvioitaessa.

Lopuksi on vielä todettava, ettei kielitaidon arvioinnissa yleensä mitata kaikkia kielenopetuksen tavoitteita. Kielitaito ei yleensä ole ainoa opetuksen tavoite virallisten opetussuunnitelmienkaan mukaan, vaan tavoitteena voi olla mm. myönteinen suhtautuminen opiskeltavaan kieleen, sen puhujiin ja heidän kulttuuriinsa, omaehtoinen, motivoitu ja päämäärätietoinen kielenopiskelu sekä kansainvälisyys. Useimmiten näiden tavoitteiden saavuttamista on hyvin

vaikea testata, vaikka tietyt arvioinnin muodoissa, kuten jatkuvassa arvioinnissa, voidaan yrittää ottaa niitä huomioon. Kuten muissakin oppiaineissa, arvosanat ja todistukset kielen hallinnasta kertovat siis vain osan opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta ja kieltenopetuksen vaikutuksista (ks. Cohenin 1990 kriittinen arvio).

2 MITÄ TARKOITUKSIA VARTEN KIELITAITOA ARVIOIDAAN?

Tärkeimmät päätökset, joita kielitaidon arvioija joutuu tekemään, koskevat arvioinnin kohdetta ja arvioinnin tarkoitusta. Arvioijan tulisi tuntea arvioinnin kohde, kielitaito, mahdollisimman hyvin, muuten tulosten tulkinta on vaikeaa. Arvioinnin tarkoituksen ymmärtäminen on aivan yhtä oleellista: yhteen tarkoitukseen hankittu ja luotettavaksi todettu tieto oppijoiden kielitaidosta ei välttämättä sovi käytettäväksi muihin tarkoituksiin.

Arvioinnin tarkoituksia on mahdotonta ryhmitellä yhdellä yleisesti hyväksytyllä tavalla, koska arviointityypit eivät ole aina selvärajaisia. Taulukon 1 ryhmittely perustuu Bloom ym. (1971) jaotteluun, ja se kuvaa arviointia yleensä eikä pelkästään kielitaidon arviointia. Seuraavassa käymme taulukon läpi pääpiirteittäin käsittelemättä kuitenkaan jokaista yksityiskohtaa. Arviointi voidaan jakaa kahteen päätyyppiin (taitotaso vs. opetukseen liittyvä) lähinnä sen mukaan, millä perusteilla arvioinnin kohde, sisältö määräytyy. Kahtiajako ei suinkaan ole täysin vedenpitävä: esimerkiksi testeissä, joista saadaan tutkintotodistuksia, yhdistyvät usein molempien piirteet.

Ensimmäisessä arviointityypissä on kyse *taitotason* (proficiency) arvioinnista, ja siinä halutaan saada selville oppijan senhetkinen, absoluuttinen *osaamisen taso* ja usein samalla *taitojen riittävyys* johonkin tiettyyn tarkoitukseen. Tällöin ei olla kiinnostuneita siitä, millä tavalla osaaminen on hankittu. Testien sisältö ei siis määräydy

suoraan niitä edeltäneen opetuksen perusteella, vaan perustuu yleisempiin seikkoihin, kuten teorioihin kielitaidosta tai käsityksiin siitä, millaista kielitaitoa tarvitaan tiettyjen tehtävien suorittamiseen. Toinen taulukossa esiteltävä arviointityyppi on nimitetty *opetukseen liittyväksi arvioinniksi*. Siinä arvioinnin kohteet määräytyvät pääasiassa meneillään olevan tai juuri päättyneen *opetuksen sisällöstä* käsin ja myös opetuksen *tavoitteista* käsin (nämä eivät aina ole sama asia). Toki opetuksen sisältö ja tavoitteet voivat alunperin pohjautua teorioille tai tarveanalyysille, mutta tässä arviointityypissä korostuu arvioinnin välitön yhteys opetukseen.

On myös hyödyllistä ajatella arviointityyppejä kimppuina erilaisia piirteitä: tyypit eroavat toisistaan joidenkin piirteiden suhteen, mutta voivat muistuttaa toisiaan muilta ominaisuuksiltaan. Taulukon rivit kuvaavat näitä erottavia ja yhdistäviä piirteitä, esimerkiksi arvioinnin päätarkoitusta, suorittajia, ajankohtaa ja välineitä. Seuraavassa käsittelemme arvioinnin päätyyppejä tarkemmin.

TAULUKKO 1. Kielitaidon arvioinnin tarkoitukset

ARVIOINNIN TYYPIT

		TAITOTASON JA TAITOJEN RIITTÄVYYDEN ARVIOINTI				OPETUKSEEN LIITTYVÄ ARVIOINTI		
	KIELELLISEN LAJAJAKKUIDEN ARVIOINTI	VALTISEMIEN JA SJOITAMINEN	DIAGNOISOINTI	PÄTEVYYS-, KELOPISUUS- TAI TUTKINTO TODISTUKSEN ANTAMINEN	TUTKIMUS	FORMATIIVISEN TIEDON HANKKIMINEN	SUMMATIIVISEN TIEDON HANKKIMINEN (OPETTAJAVUUSTIEN ARVIOINTI)	OPPLAITOSTEN JA OPETUSOHJELMIEN ARVIOINTI
ARVIOINNIN FUNKTIO / TARKOITUS	Kielenoppimisen helpouden ja nopeuden arvioiminen ennakolta.	Vainita oppilaitoksen tai työpaikan työntekijöiden kielitaitoa arvioimiseksi ja oppimisen edistämiseksi.	Oppimisvaikeuksien perimmäisen syyn selvittämisen tai oppimisen vaikeuksien tunnistamisen ja vaurioitumisen vauvasta.	Oppijan absoluuttisen osaamisen selvittäminen. Yleensä tarkastusvaadittu taito.	Laaja valtakunnallinen tai kansainvälinen tutkimus kielen osaamisesta. Yleensä kielitaidon tutkimista koskevaa tutkimusta.	Palautteen antaminen oppijalle ja opettajalle, jotta oppija edistyy. Yleensä yksilöllinen ja ohjattu tutkimus, jota opettaja käyttää oppilaitoksen ja oppilaitoksen kehittämiseen.	Todistusten tai arvosanojen antaminen kursin, lukukauden, lukuvuoden tai yleensä opintojen lopussa.	Oppilaitoksen tai tietyn opetusohjelman tehokkuuden arviointi.
ARVIOINNIN SUORITTAJA	Yleensä opettajan kirjalliset oppilaitokset (tai rahoittaja).	Valinnaisia vastauksia olevat oppilaitokset tai työntekijät. Opetuslaitteet, joissa vastauksia olevat opettajat tai opetusvälineet.	Yleensä opettaja (oma tai tukava) opetusta antava). Joskus oppija itse.	Yleensä itsenäinen testaus- tai tutkimuslaitos, voi olla myös oppilaitos tai opettaja.	Kansallinen tai kansainvälinen tutkimuslaitos tai -järjestö tai opetusviranomaiset. Yksittäinen kielen ja oppimisen tutkija tai tutkimusryhmä.	Yleensä opettaja, mahdollisesti myös oppija.	Opettaja tai ryhmä opettajia yhteistyössä (esim. kouluun tasolla). Kansallinen / itsenäinen testaus- tai tutkimuslaitos.	Yleensä kansalliset opetusviranomaiset ja / tai muut rahoittajat.
ARVIOINNIN AJOITUS	Ennen opintojen alkua.	Opintojen / työn alussa tai ennen niiden alkamista.	Ennen opetusta tai sen kuluessa, kun oppimisen vaikeudet ilmenevät.	Periaatteessa milloin vain, kun oppijalla on tarve saada todistus osaamisensa tasosta.	Kansalliset selvitykset muutaman vuoden välein, kansainväliset satunnaisesti. Yksittäisessä tutkimuksessa aineiston keruuvaiheessa.	Opetuksen kuluessa.	Yksikön, kursin, lukukauden, lukuvuoden tai yleensä opintojen lopussa.	Esim. kerran vuodessa tai tarpeen vaatiessa: tietyn ajan kuluessa uuden (laajan, usein valtakunnallisen) opetusohjelman aloittamisesta.
PAIKOINEN	Kognitiiviset selkät, myös monet perissosiaalisuuden piirteet ja psykossiaaliset selkät.	Kaikki opinnoissa / työssä menestyksen tarvittavat ominaisuudet (yleensä kognitiiviset).	Kognitiiviset, affektiviset ja psykomotoriset selkät.	Kognitiiviset selkät.	Kognitiiviset selkät laajemmista selvityksistä. Yksittäiset tutkimukset voivat kohdistua muuhunkin.	Kognitiiviset selkät.	Yleensä kognitiiviset selkät; rippuu opittavasta asiasta (nyöps psykomotoriset tai affektiviset, esim. koulutitvityvyys).	Opetusohjelman keskeiset tavoitteet.
ARVIOINNIN MENETELMÄT	Eriksessä varten laaditut, yleensä standardoidut testit.	Yleensä eriksessä varten laaditut, yleensä standardoidut testit.	Standardoidut diagnostiset testit. Opetajan laadittu testit ja yleensä eriksessä varten laadittu (tutkimuslaitoksen).	Yleensä eriksessä varten laadittu testit (pitemmissä tutkimuksissa myös observatiiviset).	Eriksessä varten laadittu testit (pitemmissä tutkimuksissa myös observatiiviset).	Eriksessä varten laadittu testit (opettajan laadittu tai oppilaitoksen laadittu).	Yleensä eriksessä varten laadittu testit (pikakoheet ja -tutkimot).	Eriksessä varten laadittu testit.

KUINKA ARVIOIN KOKOHTIET VALITAAN	Taitojen, tieteiden ja oppimistulosten arviointi, josta otetaan huomioon oppimistulokset ja niiden laatu. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.	Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia. Oppimistulosten arviointi on osa oppimistulosten arviointia.
TEHTÄVIEN VAIKEUSTASO	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.	Mahdollisimman erottelukykyisiä tehtäviä (keskivaikeita tai vaikeita), joiden tarkoitus on kehittää oppimistulosten laatua.
PESTEYTYSTOINTITAPA	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.	Normi- tai kriteerivittainen.
TULOS- RAPORTOINTI	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.	Yhteispistemääriä ja / tai eri osatulojen pistemääriä.
TULOS- KÄYTTÄJÄT	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.	Valintoja tekevät opettajat, koulunkäyttäjät ja oppilaiset.

*) Kautkaus- eli cut off -kohdalla tarkoitetaan testissä sitä pistemäärää, jonka perusteella osallistujat jaetaan kahteen joukkoon, esimerkiksi testissä hyväksytyihin ja hylättyihin; katkauskohdalla tarkoitetaan testissä sitä pistemäärää, jota testin läpäisee (tai tulee väitruksi jonnekin).

2.1 Taitotason ja taidon riittävyysarviointi

Kielenoppimiskyvyn arviointi

Kielenoppimiskyvyssä (language aptitude) on kysymys siitä, miten nopeasti ja helposti henkilö pystyy oppimaan vierasta kieltä. Tämä arviointityyppi poikkeaa muista, koska siinä ei testata kohdekielen osaamista, vaan taitoja, jotka edesauttavat kielen oppimista. Ilmiötä tutkittiin varsinkin 1950-luvulla, ja nyttemmin sen tarkasteluun on herätty uudestaan (Parry & Stansfield 1990).

Perinteiset kielikykytestit pyrkivät mittaamaan vain sellaisia kognitiivisia ominaisuuksia, joilla 1950-luvun näkemysten mukaan oli yhteyttä kielenoppimisen nopeuteen. Carrollin (1962) mukaan kielikykyä on (1) *foneettinen koodauskyky* eli taito hahmottaa yksittäisiä äänneitä ja luoda assosiaatiota äänneinen ja kirjainten välille, (2) *kieliopillinen sensitiivisyys* eli kyky hahmottaa kielellisten yksikköjen kieliopillisia funktioita, (3) kielenoppimistilanteisiin liittyvä *ulkooppimiskyky*, ja (4) *induktiivinen oppimiskyky* eli taito päätellä säännönmukaisuuksia kielen käytöstä.

Nykyään ajatellaan, että tärkeitä tekijöitä kielenoppimiskyvyssä ovat myös sosiaalipsykologiset seikat, kuten asenteet, motivaatio ja persoonallisuus, samoin kuin kognitiivinen tyyli ja oppimisstrategiat (Parry & Stansfield 1990). Näihin puolestaan vaikuttavat monet yksilön ulkopuoliset seikat, kuten opettajan persoona, opetusmenetelmä, opittava asia tai kielitaidon osa-alue ja tavoitteena oleva kielitaidon taso. Puhtaasti kognitiivisesta 'kyvystä' on siis siirretty huomattavasti laajemman sosiaalis-kognitiivisen ilmiön tarkasteluun.

Pätevyys-, kelpoisuus- tai tutkintotodistuksen antaminen

Kielitaidon arviointi, joka tähtää siihen, että voitaisiin myöntää pätevyys- tai kelpoisuustodistuksia, on näkyvimpiä kielen arviointitarkoituksia. Tunnetuimmat kansainväliset kielikokeet kuuluvat tähän luokkaan: amerikkalainen TOEFL-koe ja saksalaisen Goethe

Institutin testit ovat näyttökokeita, jotka eivät perustu minkään tietyn kielikoulun opinto-ohjelmaan, vaan ne testaavat yleensä näiden kielialueiden oppilaitoksissa vaadittavaa kielitaitoa.

Tätä tyyppiä edustavat myös sellaiset kokeet, joiden läpäisy osoittaa kelpoisuuden johonkin ammattiin tai virkaan. Monissa maissa eri ammatinharjoittajat joutuvat osoittamaan pätevyytensä kelpoisuuskokeiden avulla. Myös kielellisen pätevyyden voi joutua osoittamaan testin avulla, esimerkkeinä Suomessa valtion viranomaisilta vaadittava ns. pieni ja suuri kielitutkinto. On myös ammatteteja, kuten kielenopettaja, kääntäjä tai tulkki, joissa kielitaito on osa ammattitaitoa, joka täytyy osoittaa ammattipätevyyden saamiseksi.

Ero näyttökokeiden ja summatiivisten, oppimäärään perustuvi- en loppukokeiden välillä ei aina ole kovin selvä. Näyttökoe mittaa, millaista kielitaito on ja mitä kielen avulla osaa tehdä, esimerkiksi työmatkalla ulkomailta. Summatiivinenkin koe voi mitata oppimäärää, joka liittyy samaan aihepiiriin (työmatka ulkomaille), mutta mikäli oppimäärä tai -materiaalit eivät kata koko aihealuetta tai eivät ole sopivan taseisia, hyväkään oppimäärän hallinta ei vielä kerro riittäkö oppijan kielitaito kyseiseen tarkoitukseen. Mutta on toki mahdollista, että summatiivinen loppukoe on käytännössä samanlainen kuin taitotasokoe. Mikäli oppimäärä, materiaali, kielitaidon tase, opetus ja opetuksen tavoitteet perustuvat realistiseen näkemykseen siitä, millaista kielitaitoa kohdetilanteissa tarvitaan, niin summatiivinen loppukoe mittaa aivan samoja asioita kuin vastaava näyttökoe.

Monissa tutkinnoissa yhdistyvät taitotasokokeen (näyttökokeen) ja summatiivisen saavutuskokeen ominaisuudet. Esimerkiksi Suomen ylioppilastutkinto vaikuttaa ensi näkemältä summatiiviselta kokeelta, koska se pidetään koulun loppuvaiheessa ja koska sen sisällön tulisi pitkälti perustua koulun oppimäärään. Kuitenkin kielten oppimäärät ovat varsinkin 'pitkissä' A-kielissä niin laajat, että niitä mittaava saavutuskoe alkaa käytännössä muistuttaa näyttökoetta. Nykyisin koulut voivat lisäksi päättää itse opetuksestaan ja

materiaaleistaan, joten on vaikea kuvitella, että ylioppilaskoe voitaisiin laatia tiukasti koulun opetuksen pohjalta. Lisäksi kokeen on määrä olla myös *kypsyyskoe* eli sen pitäisi osoittaa tietyn osaamisen tason saavuttamista. Tutkintokokeisiin voi myös liittyä muidenkin arviointityyppien piirteitä: esimerkiksi ylioppilastutkintoa käytetään yleisesti myös osana oppilaitosten valintoja eli tutkinto toimii valintakokeenakin.

Huolimatta siitä, että jotkin tutkinnot ovat näyttökokeen ja summatiivisen kokeen yhdistelmiä, on tärkeää ymmärtää niiden ero, jottei niiden tuloksista tehtäisi väärä johtopäätöksiä tai arvioitaisi testien laatua väärin perustein. Taitotaso- ja oppisaavutustestit laaditaan useimmiten niin erilaisista lähtökohdista (ks. taulukko 1), että ne tuottavat todennäköisesti erilaista tietoa oppijoista. Taitotasokokeen perusteella ei yleensä voi päätellä sitä, miten hyvin tietyn kurssin tai lukuvuoden sisältö on omaksuttu, muun muassa siksi, että se testaa kielitaitoa liian laajasti tähän tarkoitukseen. Vastaavasti tietyn, monesti suppean, oppimäärän perusteella laaditun kokeen tuloksista ei voi sanoa kovin paljon oppijoiden yleisemmästä osaamisesta.

Diagnostinen arviointi

Diagnostisesta arvioinnista on olemassa monenlaisia käsityksiä. Ehkä tunnetuin on lääketieteellinen analogia: diagnoosin avulla selviävät kielitaidon puutteet ja henkilö voidaan ohjata 'hoitoon' (esimerkiksi tukiopetukseen tai lisäharjoitukseen). Eräiden näkemysten mukaan arvioinnin kohteena voi myös olla muitakin ominaisuuksia kuin esimerkiksi pelkkä kielitaito (ks. taulukko 1). Lääketieteelliseen diagnoosiin ei aina liity 'hoitoa'. Tarkistus voi osoittaa, että terveydentila on täysin tyydyttävä. Samaan tapaan kielenoppijat voivat itse haluta tarkistaa missä vaiheessa ollaan, onko edistystä tapahtunut eikä niinkään etsiä palautetta puutteista. Yhteistä erilaisille käsityksille on se, että diagnostisella arvioinnilla pyritään hankkimaan tietoa mahdollisen jatkotoiminnan avuksi.

Jatkotoiminta ei tietenkään riipu vain opettajasta, vaan yhä voimakkaammin on alettu korostaa oppijoiden omaa, suorastaan ratkaisevaa panosta oppimisen edistymisessä. Näin ollen diagnoositiedon käyttäjä on yhä useammin oppija/koulutettava/asiakas eikä pelkästään opettaja/kouluttaja. Diagnoositiedon kohteita ei tällöin voida sanella ulkopuolelta, ja siksi tiedon tarve voi olla monenlaista. Oppijat ovat usein kiinnostuneita saamaan ulkopuolisen arvion kielitaitonsa yleistasosta, mutta autonomisen oppimisen kannalta on järkevää pyrkiä hankkimaan myös yksityiskohtaisempaa palautetta, jonka avulla kielenkäyttäjä voi tehokkaammin ohjata oppimistaan.

Tutkimus

Kielitaitoa arvioidaan myös tutkimusmielessä. Laajat kansalliset ja kansainväliset tutkimukset pyrkivät yleensä selvittämään maan tai maiden kielitaidon tasoa ja siihen vaikuttavia tekijöitä (esim. opetusresurssit, opettajien koulutus, materiaalit). Usein pyritään hankkimaan myös tarkempaa tietoa kielitaidosta tai seurataan sen kehittymistä muutaman vuoden välein tehtävillä seurantatutkimuksilla. Tällaista tietoa tarvitaan mm. perustellun koulutuspolitiikan sekä -suunnittelun perustaksi. Myös yksittäiset tutkijat ja opinnäytteiden tekijät voivat käyttää arviointimenetelmiä tutkiessaan kieltä, kielitaitoa ja kielenoppimista. Onnistunut kielitaidon mittaaminen on näissä kaikissa avainasemassa, sillä tutkimusten tulokset ovat juuri niin luotettavia kuin ne välineet, joilla ne on hankittu. Tietty kielitaidon arvioinnin tuntemus on siis välttämätön osa monen soveltavan kielitieteilijän ammattitaitoa.

Suomessa kansallista arviointitutkimusta on tehnyt pääasiassa Jyväskylän yliopistossa sijaitseva Koulutuksen tutkimuslaitos (entinen Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, KTL). Se on järjestänyt peruskoulussa muutaman vuoden välein englannin ja ruotsin kielen osaamista selvittäviä tutkimuksia, joissa on mm. todettu englannin kuulun ymmärtämisen huomattava kehittyminen 1970-luvulta lähtien (Havola & Saari 1993; Saari 1996; Takala 1998).

Kansainväliset kielitaidon tutkimukset ovat erittäin harvinaisia. IEA-järjestön (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tutkimus 1970-luvun alussa on harvinainen poikkeus, johon Suomikin osallistui (Lewis & Massad 1975; Takala & Saari 1979). Toinen tutkimus aloitettiin 1994, mutta se jouduttiin keskeyttämään rahoituksen puutteessa. Vaikka kielitaidon tasoa ei päästyäkään arvioimaan, koottiin kuitenkin tietoa kielenopetuksen ja arvioinnin järjestelyistä eri maiden koululaitoksissa (Dickson & Cumming 1996; Huhta ym., tulossa). IEA on tutkinut myös äidinkielen kirjoitustaitoa (Purves ym. 1988; Purves 1992) ja lukutaitoa (Linnakylä 1995). Näiden tutkimusten raportit ovat hyödyllistä luettavaa myös vieraan kielen arvioijille, koska useimmat ongelmat ja tehtävien laadintaperiaatteet ovat yhteisiä äidinkielessä ja vieraisissa kielissä (esim. Lehmann 1992, 1993). Nykyisin OECD-järjestö on ottamassa IEA:n roolia kansainvälisten tutkimusten tekijänä esimerkiksi äidinkielessä, mutta toistaiseksi se ei ole ollut kiinnostunut vieraista kielistä.

2.2 Opetukseen liittyvä arviointi

Formatiivinen arviointi

Opetusta suoraan tukeva formatiivinen arviointi on luultavasti yleisin arvioinnin muodoista. Siinä hankitaan tietoa siitä, miten hyvin oppija hallitsee opetetut asiat ja missä on vielä puutteita. Useimmiten arvioinnin suorittaja ja arviointitiedon ensisijainen käyttäjä on opettaja, joka sen perusteella pystyy suuntaamaan opetustaan havaittuihin puutteisiin tai eriyttämään opetusta oppilaiden taitojen mukaan. Oppilaan rooli on yleensä yrittää hyödyntää opettajan antamaa palautetta; kuitenkin, jos käytettävissä on esim. itseopiskelutehtäviä, voi oppija hankkia itsenäisestikin oppimista tukevaa tietoa osaamisestaan.

Formatiivista tietoa voidaan hankkia hyvin monenlaisin menetelmin, joista luultavasti yleisin on oppilaiden toiminnan jatkuva

epämuodollinen observointi. Arvioija on yleensä opettaja, mutta myös oppijan oma itsearviointi soveltuu erinomaisesti tähän tarkoitukseen (Takala 1995, 1997). Arvioinnin välineitä voivat olla myös erilaiset tunnilla ja kotona suoritettavat harjoitustehtävät, jopa testitkin. Formatiiviseen arviointiin soveltuu hyvin myös *portfolioarviointi*, jossa pitkäähkön ajan kuluessa kerätään näytteitä oppijan osaamisen eri puolista ja vaiheista (Linnakylä ym. 1994; Pollari ym. 1996).

Formatiivista tietoa voi saada myös summatiivisista kokeista. Onkin varsin houkuttelevaa yrittää lyödä kaksi kärkeä yhdellä iskulla ja hankkia samasta testistä tietoa sekä opetuksen tueksi että arvosanojen antamiseksi. Tämä voi onnistua, mutta asiaan liittyy ongelmia, joista on hyvä olla selvillä. Formatiivisen tiedon hyödyntäminen voi olla vaillinaista, mikäli opetus joko loppuu kokonaan summatiivisen kokeen jälkeen (yksittäisen kielikurssin loppukoe) tai siirtyy osittain muihin sisältöihin ja taitoihin. Useampaan kuin yhteen tarkoitukseen sopivan kokeen tulee yleensä olla laajempi ja pitempi kuin yhtä asiaa varten laadittu testi. Oppilaissa voi myös herättää epävarmuutta se, mikä kokeen 'todellinen' tarkoitus on. Perinteisesti arviointi samaistetaan niin vahvasti arvosanojen antamiseen, että opettaja ei ehkä saakaan kaikkea haluamaansa formatiivista tietoa (vaikeuksista käyttää arvioinnin tuloksia yhtä aikaa useampaan eri tarkoitukseen ks. Bloom ym. 1971: 61, Brindley 1998).

Ongelmista huolimatta arvioinnin tehokkuutta lisäisi, jos summatiivisen arvioinnin antamia tietoja käytettäisiin formatiivisesti myös laajemmin kuin yksittäisen luokan tasolla. Esimerkkinä voisi mainita ylioppilastutkinnon. Toistaiseksi formatiivinen palaute tutkinnosta on ollut hyvin vähäistä, mutta mitään periaatteellista estettä tämän puolen kehittämiseksi ei ole. Päinvastoin tutkinto tarjoisi mahdollisuuden jatkuvaan ja hyödylliseen palautteeseen sekä opettajille että oppilaille siitä, missä asioissa osaaminen on vankkaa ja missä on vielä kehittämisen varaa.

Summatiivinen arviointi

Summatiivisen arvioinnin tarkoitus on antaa arvosanoja sen perusteella, miten kurssilla tai tietynä lukukautena opetetut asiat hallitaan. Nimitystä 'saavutustestaus' (achievement testing) käytetään usein melkein samassa merkityksessä. Summatiivinen arviointi tapahtuu hyvin yleisesti testien avulla. Usein niiden tukena käytetään muitakin menetelmiä, kuten jatkuvaa arviointia, mutta lienee tavallista, että testin tulokset painavat enemmän.

Monissa maissa summatiivinen arviointi on täysin opettajien ja koulujen vastuulla, ilman tarkkoja kansallisia ohjeita tai valtakunnallisia testejä. Näin on pääpiirteittäin Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, jos ei oteta huomioon ylioppilastutkinnon kaltaisia poikkeuksia. Toisaalla kouluja koskevissa laeissa määrätään yksityiskohtaisesti arvosanojen antamisen ja testauksen ajankohdasta, keinoista tai sisällöistä. Joissakin maissa summatiiviseen arviointiin käytetään runsaasti ulkopuolisia valtakunnallisia testejä (esim. viime aikoina Englannissa; ks. tarkemmin Huhta ym., tulossa).

Valtakunnallisten testien käyttö summatiiviseen loppuarviointiin vaihtelee kovasti eri maissa. Suomessa ylioppilaskokeesta annetaan oma todistuksensa, mutta lukiolaiset saavat myös päästötodistuksen, josta opettajat ovat yksin vastuussa. Ruotsissa kansallisia kokeita käytetään opettajan antamien arvosanojen tukena (erillistä todistusta ei niistä anneta), ja opettaja voi (mutta hänen ei ole pakko) muuttaa antamia arvosanoja ulkopuolisen testin perusteella. Englannissa taas summatiiviset loppuarvosanat perustuvat täysin ulkopuolisiin testeihin (Huhta ym., tulossa). Erot maiden välillä johtuvat usein perinteistä ja koulutusjärjestelmän yleisestä luonteesta, esimerkiksi siitä onko päätöksenteko keskitetty (tällöin käytetään usein keskitettyä valtakunnallista testausta; vrt. Englanti), tai yleisestä luottamuksesta opettajien ammattitaitoon, myös arvioinnin alalla (mitä suurempi luottamus, sitä vähemmän tarvetta keskitettyyn testaukseen). Myös aika ajoin esille nousevat vaatimukset oppilaitosten ja koulutusjärjestelmän 'tulosvastuusta' voivat johtaa

keskitetyn testauksen yleistymiseen. Joissakin maissa käytänteet voivat myös riippua siitä, mikä poliittinen puolue on kulloinkin vallassa (Brindley 1997).

Oppilaitosten ja opetusohjelmien arviointi

Koulutuksesta päättävät viranomaiset ja poliitikot, oppilaiden vanhemmat ja oppilaat itse ovat kautta aikojen olleet kiinnostuneita opetuksen laadusta (vrt. vaatimukset ‘tulosvastuusta’ edellä). Vaatimus saada luotettavaa tietoa koululaitoksen ja yksittäisten koulujen tuloksellisuudesta on epäilemättä oikeutettu, vaikka tällaisen tiedon tärkeys näyttääkin vaihtelevan eri maissa. Tämä on johtanut opetuksen tuloksellisuuden arviointiin eri tavoin, usein opetusviranomaisten ja tutkimuslaitosten laatimien testien avulla.

Vertaileminen on kuitenkin hyvin vaikeaa, ja vain harvoin onnistutaan keräämään sellaista vertailutietoa, joka todella kertoo koulun opetuksen tai oppimäärän laadusta ja tehokkuudesta. Koulujen asettaminen paremmuusjärjestykseen ylioppilastutkinnon kaltaisten summattivisten kokeiden perusteella on yleensä täysin perusteetonta, vaikka aiheesta lehdet saisivatkin myyviä otsikoita. Tutkinto on laadittu toisiin tarkoituksiin, joten sen tulokset eivät välttämättä sovellu tällaisiin johtopäätöksiin. Koulujen vertaileminen on oikeutettua ja kiinnostavaa silloin, kun koulujen tuloksia vertaillaan esimerkiksi järkevään odotusarvoon, joka ottaa huomioon oppilasaineuksen koostumuksen ja koulun resurssit. Vertailun pohjaksi tarvitaan siis paljon muutakin tietoa kuin pelkät testitulokset. Vain näin voidaan saada hyödyllistä tietoa ‘oikeasta’ tehokkuudesta ja voidaan yrittää selvittää siihen vaikuttavia syitä, sekä kouluissa itsessään että kouluhallinnossa. Yksittäisten opettajien arvioimista oppilaiden testisuoritusten perusteella pidetään hyvin epäluotettavana (esim. Shepard 1992 tuomitsee sen kategorisesti), koska testituloksiin vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin opettajan opetus- taidot.

Suomalaisena esimerkkinä kielikoulutuksen arvioinnista voidaan mainita Soveltavan kielentutkimuksen laitoksen projekti, jossa on arvioitu maamme kielikoulutuksen tehokkuutta kokonaisvaltaisesti (Takala & Sajavaara 1998).

Taulukossa 1 esitetty jaottelu arvioinnin päämääristä antaa kuvan kielitaidon arvioinnin monimuotoisuudesta. Kyse ei siis suinkaan ole yhtenäisestä ilmiöstä. Valitsemamme luokittelu ei toki ole ainoa mahdollinen, mutta melko yksityiskohtaisena se sopii tähän yhteyteen. Arviointia voidaan hahmottaa myös yleisemmin tarkastelemalla eri arviointimalleja (esim. tavoite- ja päätöksentekomallit; ks. tarkemmin Laukkasen 1994 yhteenvedo). Toinen täydentävä näkökulma on tarkastella arviointia toisaalta yksilön ja toisaalta erilaisten ryhmien tasolla (opettaja, perhe, kansakunta) ja samalla kiinnittää huomiota arvioinnin myönteisiin ja kielteisiin seurauksiin (Little 1990).

3 MITÄ VAIHEITA KUULUU KIELITAI- DON ARVIOINTIIN?

Kielitaidon arvioinnissa on useita vaiheita, joilla kaikilla on oma vaikutuksensa arvioinnin lopputulokseen ja laatuun. Aina kaikki osatekijät eivät ole yhtä tärkeitä: suuressa ja vaikutuksiltaan merkittävässä kielitestissä on paljon sellaista, mitä ei pienimuotoisemmassa luokkahuonetestauksessa ole mahdollista eikä tarpeenkaan toteuttaa. Julkisessa keskustelussa korostuu usein testien 'subjektiivisuus' tai 'objektiivisuus', missä on yleensä kyse vain yhdestä testausprosessin vaiheesta, tulosten arvioinnista. On tärkeää muistaa, että arvioinnin kokonaislaatu riippuu tämän lisäksi myös siitä, millaisia valintoja on tehty arvioinnin suunnittelussa.

Kaavio 1 kuvaa arviointiprosessin keskeisimmät vaiheet, ja se perustuu kirjoittajien aikaisempaan työhön (Takala 1988; Huhta 1993a, 1997). Tässä ei ole mahdollista esittää yksityiskohtaista

kuvausta arvioinnin suunnittelusta ja testien laadinnasta. Saatavilla on havainnollisia testinlaadinnan oppaita, mutta ei kuitenkaan vielä suomeksi. Takalan 1970-luvun suomenkieliset julkaisut (1973, 1975) ovat suppeita esityksiä, jotka myös heijastavat aikakauden painotuksia. Huhta (1993a) ja Huhta ja Suontausta (1993) käsittelevät vain suullisen kielitaidon arviointia. Takala (1997) ja Linnakylä ym. (1994) kuvaavat arvioinnin uusia suuntia yleisemmällä tasolla. Englanniksi on kuitenkin julkaistu kattavia oppaita, joista parhaita ovat Hughes (1989), Weir (1990, 1993), Cohen (1994), Alderson ym. (1995) ja Bachman ja Palmer (1996). Mitään testien laadinnan 'reseptejä' eivät nämäkään ole, eikä sellaisia voida laatiakaan, sillä arvioinnin konteksti määrää pitkälti sen, mitä kulloinkin on järkevää tehdä.

Kaavion 1 ylin taso (käsitteellinen taso) esittää tehtävien laadintaa edeltävät vaiheet testausprosessissa. Niissä määritellään testin tarkoitus, sisällöt ja arvioitavat ominaisuudet, minkä pohjalta valmistetaan tehtävien laatimisohteet (ns. testispesifikaatiot). Suurissa testeissä nämä ovat aikaa vieviä vaiheita, ja niiden tuloksena on joukko kirjallisia dokumentteja tehtävien laatijoiden avuksi. Pienimuotoisemmassa testauksessa arvioinnin kohteen määrittelyn ei tietenkään tarvitse olla näin tarkkaa ja eksplisiittistä. On kuitenkin hyvä muistaa, että jokainen testin laatija käy tämän vaiheen läpi enemmän tai vähemmän tietoisesti, olipa kyse miten epämuodollisesta arvioinnista tahansa. Arviointi ilman käsitystä siitä, mitä ollaan arvioimassa on hukkaan heitettyä aikaa, pahimmillaan jopa oppimista haittaavaa toimintaa. Vaikka kaikissa tilanteissa ei ole järkevää laatia yksityiskohtaisia ohjeita arvioinnista, on kuitenkin hyödyllistä miettiä arvioinnin tavoitteita ja sisältöjä samoin kuin sitä, millaista käsitystä kielitaidosta ne heijastavat. Vielä hyödyllisempää on keskustella omista käsityksistä toisten, esimerkiksi opettajakollegoiden kanssa, vaikei opetettava kieli (ehkei oppiaineeseen) olisi yhteinen.



KAAVIO 1. Kielitaidon arvioinnin vaiheet

Toinen taso arviointiprosessissa koskee konkreettista toimintaa ja tuotteita ja sitä voidaankin kutsua 'tuottamistasoksi'. Siihen kuuluvat:

- koulutustilaisuudet testien laatijoille, arvioijille ja muille testin järjestämiseen osallistuville henkilöille (esim. haastattelijat, testien valvojat),
- testitehtävien laatiminen kutakin testauskertaa varten,
- arviointiohjeiden laatiminen tehtäviin, ja
- testisuoritusten arviointi tai pisteytys.

Nämä vaiheet kuvaavat toimintaa, joka tapahtuu arvioinnin suunnittelun tai testin suorittamisen jälkeen. Myös tällä tasolla 'suuret' ja 'pienet' testit eroavat toisistaan. Isoissa testijärjestelmissä tarvitaan paljon arvioijia ja muuta henkilökuntaa, jonka koulutukseen täytyy uhrata tarpeeksi aikaa. Monesti testitehtävät esitestataan eli pilotoidaan niiden toimivuuden tarkistamiseksi. Yhden opettajan 'projektissa' tämä kaikki ei tietenkään ole tarpeen: hän on itse kokeen laatija, valvoja ja arvioija. Oman toiminnan monitorointi etenkin suoritusten arviointivaiheessa on tietenkin järkevää, jotta kaikkien oppijoiden arviointi tapahtuisi samoin perustein. Mikäli opettaja käyttää samoja tehtäviä useamman kerran, on hänenkin toki mahdollista ja järkevää korjata niissä ilmenneitä puutteita ennen seuraavaa käyttöä eli toteuttaa käytännössä se, mitä isommissa testeissä kutsuttaisiin pilotoinniksi.

3.1 Eri taitoja arvioidaan eri tavalla

Vaikka jako lukemiseen, kirjoittamiseen, kuunteluun ja puhumiseen ei kuvaa kielitaitoa läheskään tyydyttävästi (ks. esim. Bachmanin 1990 malli edellä), käytetään sitä edelleen yleisesti testinlaadinnan perustana. Uudemmat näkemykset mm. sosiopragmaattisten taitojen tärkeydestä yritetään yleensä ottaa huomioon laatimalla tehtäviä, joista suoriutuminen vaatii tällaisten seikkojen hallintaa tai lisäämällä arviointiasteikkoihin sellaisia piirteitä kuin 'kielenkäytön sopivuus'. Usein testien perusrakennetta ei silti muuteta, vaan edel-

leen tietyillä tehtävillä pyritään mittaamaan esimerkiksi 'lukemista', toisilla taas 'puhumista'. Tarve arvioida kielen osa-alueita erillään – tai sitten toisiinsa integroiden – riippuu yleensä arvioinnin tavoitteesta: mitä yksityiskohtaisempaa tietoa kielitaidosta halutaan, sitä helpompi on perustella eri osia mittaavia tehtävistä (integroiduista tehtävistä on vaikea päätellä, missä mahdolliset ongelmat piilevät ja millaista palautetta pitäisi antaa). Mikäli tavoite on taas antaa yksi, koko kielitaitoa yleisesti kuvaava arvosana, ei ole mitään periaatteellista estettä hyvinkin integroitujen tehtävien käytölle.

Testien laadinnassa oleellisin jako ei itse asiassa kulje niin sanottujen neljän päätaidon mukaan, vaan tuottamisen (puhuminen ja kirjoittaminen) ja ymmärtämisen välillä. Monissa suhteissa puhumisen ja kirjoittamisen arviointi muistuttaa enemmän toisiaan kuin vaikkapa lukemisen ja kirjoittamisen arviointi. Tarkastelemme seuraavassa eroa hiukan tarkemmin, samoin kuin sen vaikutuksia tehtävien laadintaan (ks. tarkemmin Huhta 1997).

Perussy tuottamisen ja ymmärtämisen arvioinnin eroihin on siinä, miten 'suoraan' niitä voidaan havainnoida testitehtävien avulla. Ymmärtämistä ei voi tarkastella niin suoraan kuin kielen tuottamista (vaikka tuottamisenkin arviointi on aina jonkin verran epäsuoraa). Todellisessa elämässä ymmärtäminen ilmenee monin eri tavoin: asiasta puhutaan tai kirjoitetaan; siihen liittyy fyysisistä toimintaa (esim. saako laitteen toimintakuntoon ohjeiden perusteella), tai ymmärtämistä voidaan päätellä kyvystä osallistua keskusteluun toisen henkilön kanssa. Useimmiten on kuitenkin mahdotonta yrittää simuloida tällaisia tilanteita testeissä, koska se veisi aivan liian paljon aikaa eikä tuottaisi tarpeeksi tarkkaa tietoa, ja huolimatta aivotutkimuksen edistysaskeleista emme myöskään pääse kurkistamaan oppijan päin sisälle ja arvioimaan ymmärtämistä suoraan. Tästä syystä joudutaan turvautumaan esimerkiksi kysymyksiin, joihin annetuista vastauksista ymmärtämisen laatu arvioidaan epäsuorasti.

Puhumista ja kirjoittamista voidaan havainnoida suoremmin siitä yksinkertaisesta syystä, että ne ovat luonnostaan toimintaa, josta jää konkreettisia jälkiä, joiden laatua arvioija voi sitten tarkastella. Selvintä tämä on kirjoittamisessa, jonka tuotokset jäävät elämään omaa elämäänsä kirjeinä, raportteina ja muina kirjoituksina. Myös puhe on tarkasteltavissa sen hetken, jona se puhutaan, tai vaikka kuinka pitkään, mikäli se äänitetään. Tämä on tärkeä periaatteellinen ero, joka johtaa suuriin eroihin myös käytännön arvioinnissa.

Ymmärtämisen testaaminen on mahdollista vain epäsuorasti vastausten perusteella. Ymmärtämisen arvosanoja voidaan antaa suoraan vertaamalla testattavan vastauksia arvosanojen kuvauksiin. Ymmärtämistä ei osata määritellä niin selkeästi ja yksityiskohtaisesti, että olisi mahdollista laatia ymmärtämisen arviointiasteikko (näistä tarkemmin myöhemmin tässä artikkelissa). Vaativuudeltaan eritasoisia ymmärtämistehtäviä voidaan toki tehdä, mutta tällöin on pakko tyytyä varsin karkeaan luokitteluun (esim. helppo, keskivaikea, vaikea), mikä ei riitä käytännön arviointiin, jos arvosanoja käytetään enemmän kuin kaksi–kolme (esim. Suomen koulujärjestelmän asteikossa 4:stä 10:een on seitsemän eri arvosanaa).

Ymmärtämisen arviointi on tästä johtuen *pisteyttämistä*: tehtävistä annetaan pisteitä, monesti erillisen pisteytysohjeen avulla (ks. kaavio 1). Tehtävien pisteet lasketaan yhteen, ja vasta yhteispisteiden perusteella päätetään lopullinen arvosana. Tässä on kyse samalla testitulosten tulkinnasta ja ehkä kaikkein subjektiivisimmasta vaiheesta ymmärtämisen arvioinnissa.

Puhumista ja kirjoittamista voidaan sen sijaan *arvioida* suoraan: arvioija tarkastelee suoritusta ja päättää arvosanan vertaamalla suoritusta suoraan arvosanojen kuvauksiin eli arviointiasteikkoon, jossa jokaista arvosanaa vastaa lyhyt sanallinen kuvaus kielitaidon laadusta. Se, että suoritukset ovat konkreettisesti olemassa kirjoitelmina ja nauhoitteina, helpottaa myös arvioijien koulutusta ja parantaa arvioinnin laatua. Kun arviointia tarkastelee kokonaisuutena, on

vaikea sanoa, onko joidenkin taitojen arviointi luotettavampaa kuin toisten: ymmärtämisen arviointia on perinteisesti pidetty luotettavampana, mutta ilmeiset vaikeudet määrittellä ymmärtämistä tyydyttävästi vievät pohjaa tällaisilta yleistyksiltä.

Poikkeuksiakin edellä esitettyyn jakoon löytyy. Tiivistelmän kaltaisia osittain integroituja tehtäviä voidaan arvioida arviointias- teikon avulla aivan kuin kirjoitelmiakin, vaikka niillä pyrittäisiin mittaamaan luetun ymmärtämistä. Toisinaan puhumistesteissäkin yritetään arvioida ymmärtämistä, jolloin ymmärtämisestä laaditaan arviointias- teikko, mutta tämän onnistumisesta tiedetään kuitenkin vielä vähän. Toisaalta puhumista ja kirjoittamista on joskus arvioitu pisteyttämällä eli laskemalla esimerkiksi virheiden määriä. Nykyi- sen näkemyksen mukaan tällainen 'arviointi' ei kuitenkaan kerro kuin osan kirjoitelman tai puheen laadusta.

Ymmärtämisen ja tuottamisen erojen takia myös testitehtävien laadinta eroaa. Ymmärtämisen testaajan täytyy tuntea testattavat hyvin voidakseen valita aiheeltaan ja vaikeustasoltaan sopivia teks- tejä tai nauhoitteita, erityisesti tietylle ammattialalle suunnatussa testissä. Myös tehtävien vaikeustaso täytyy sovitaa oikeaksi. Valin- noillaan laatija asettaa rajat sille, miten hyvin testiin osallistujat pystyvät osoittamaan kielitaitonsa, ja samalla myös sille, millaista tietoa hän voi saada näiden taidosta. Näin testiin osallistuja on ymmärtämistestissä hyvin pitkälle kokeen laatijan tekemien valinto- jen armoilla: hän voi osoittaa taitonsa vain siinä määrin kuin tehtä- vät antavat siihen mahdollisuuden. Koska testin suunnitteluvaihe on poikkeuksellisen tärkeä ymmärtämistesteissä, vie testien laadinta suhteellisesti paljon aikaa.

Puhumisen ja kirjoittamisen testien laatijan ei aina tarvitse kiinnittää aivan niin paljon huomiota tehtävän vaikeustasoon. Usein sama tehtävä sopii sellaisenaan eri tasoille oppijoille, he vain suoriutuvat siitä eri tavalla. Puhumistehtävissä testaaja (haastatteli- ja) voi lisäksi ottaa testattavan kielitaidon huomioon ja sopeuttaa testin kulun tälle sopivaksi, ellei testin vaiheita ole liian pitkälle

saneltu etukäteen ohjeissa. Monet tuottamistaitoja mittaavat tehtävät voidaan siis laatia paljon väljemmin – ja nopeammin – koska testattava itse luo suuren osan niiden ‘sisällöstä’.

Edellä sanottu voidaan tiivistää seuraavasti: Tehtävien valinnalla ymmärtämistestin laatija asettaa rajat sille, miten oppija voi testin avulla osoittaa osaamisensa. Tämä asettaa haasteita tehtävien laadinnalle. Puhumisessa ja kirjoittamisessa kielenoppija ei sitä vastoin ole samalla tavoin tehtävänannon kahleissa, koska hän on paljolti itse vastuussa testin sisällöstä, jolloin myös tehtävien laadinta helpottuu. Toisaalta tuottamistestien arviointi on vaikeampaa ja vie enemmän aikaa kuin ymmärtämistestien pisteytys.

4 MILLÄ MENETELMILLÄ KIELITAITOA ARVIOIDAAN?

Tavallisin kuva, joka luultavasti tulee mieleen kielitaidon arvioinnista on tehtävävihkonen, joka sisältää tekstiä ja kysymyksiä. Tällaiset ‘kynä ja paperi’ -testit ovatkin hyvin yleinen arviointikeino, ja ennen useimmat virallisemmat kielitestit olivat kirjallisia. Jonkin verran suullisia testejä on käytetty kielitaidon arviointiin aikaisemminkin (mm. Yhdysvaltain ulkoministeriön testit 1950-luvulla), mutta vasta kommunikatiivisen testauksen mukana tulivat useimmat suulliset testityypit yleisempään käyttöön.

Kielitaidon arviointimenetelmiä valittaessa kannattaa pitää mielessä arvioinnin tarkoitus ja laajuus. Suuriin tutkintoihin, joiden tulokset ovat tärkeitä niiden tuhansille osallistujille, kohdistuu sellaisia vaatimuksia, että vain osa tehtävätyypeistä tulee niissä kyseeseen. Tehtävien tulee tällöin olla mahdollisimman selkeitä (esimerkiksi ennestään tuttuja) ja niiden arvioinnin mahdollisimman luotettavaa ja helppoa. Pienimuotoisemmassa arvioinnissa on helpompaa kokeilla monenlaisia tehtäviä, sellaisiakin, joiden suorittaminen vaatii harjoittelua ja arviointi aikaa ja vaivaa. Varsinkin

jatkuva arviointi mahdollistaa monipuolisen tehtävien käytön, sillä se voi sisältää useimmat niistä testeistä ja harjoitustehtävistä, joita opetuksen kuluessa käytetään. Myös portfolioit antavat mahdollisuuden tavallista monimuotoisempaan arviointiin (Linnakylä ym., 1994; Pollari ym., 1996).

Seuraavassa esitellään lyhyesti tavallisimpia kirjallisia ja suullisia testitehtävätyyppejä sekä viime aikoina yleistyneitä tietokoneavusteisia tehtäviä (tehtävien laatimisesta tarkemmin ks. Weir 1990, 1993, sekä alan tutkimuksesta Bachman 1990, Douglas 1995, Skehan 1998).

Tekstin ja puheen ymmärtämisen sekä *sanaston ja kieliopin* testauksessa tavallisimmat tehtävätyypit ovat monivalinta, avoimet kysymykset ja erilaiset aukkotäydennystehtävät. On vaikea suositella yhtä tehtävätyyppiä. Järkevämpää on monipuolisuus ja kunkin tehtävän etujen ja puutteiden tunteminen. Periaatteessa useimmat tehtävätyypit mahdollistavat esimerkiksi pääasioiden – tai yksityiskohtien – ymmärtämisen testaamisen.

Kirjoittamisen arvioinnin tehtävätyypit voidaan jakaa ainekirjoituksen kaltaisiin yleisiin tehtäviin ja ohjatumpiin tehtäviin. ‘Aine’ tai ‘essee’ antaa mahdollisuuden arvioida useita kirjoitustaidon piirteitä, mutta kirjoituksen tavoite ja lukijakunnan hahmottamattomuus voivat haitata kirjoittamista. Kommunikatiivinen arviointi on tuonut mukanaan ohjatumpia ja kontekstualisoidumpia tehtäviä, joissa määritellään tarkemmin, miksi, kenelle ja mitä kirjoitelman tulisi viestiä. Pyritään myös kattamaan diskurssi- ja sosiolingvistisiä taitoja, joita nykykäsitykset kielitaidosta korostavat. Tyypillisiä ohjattuja tehtäviä ovat mm. kaavakkeet, kirjeet, ohjeet, viestit, lyhyet raportit tai tiivistelmät (Weir 1990).

Puhumisen arvioinnissa käytetään sekä kasvokkain toisen henkilön kanssa suoritettavia tehtäviä että kielistudiossa tapahtuvia puhumistehtäviä. Yleisin ja perinteisin testausmuoto, haastattelu, on eduistaan huolimatta myös yksipuolinen: se on usein testaajan johtamaa ‘kuulustelua’, joka ei aina kerro kaikkea oppijan taidoista

(van Lier 1989; Weir 1990). Tästä syystä myös muunlaiset tehtävät ovat yleistyneet, varsinkin roolileikit ja ongelmanratkaisutehtävät (Weir 1990, 1993; Huhta & Suontausta 1993). Kuten kirjoittamisessa, monipuolisilla puhumistehtävillä pyritään testaamaan myös oppijoiden funktionaalisia ja sosiolingvistisiä taitoja. Koska puhumisen testaus on kallista ja aikaa vievää, on suullista kielitaitoa ryhdytty testaamaan myös kielistudiossa, jossa oppijat suorittavat puhumistehtäviä ohjeiden mukaan ja heidän puheensa nauhoitetaan myöhemmin arvioitavaksi. Suomessakin on kehitetty näitä kokeita sekä tutkintoihin että tutkimuskäyttöön (ks. Opetushallitus 1995; Salmela & Tarnanen 1996; Luoma 1997; Saleva 1997).

Tietotekniikan kehittyminen on tehnyt mahdolliseksi arvioida kielitaitoa myös tietokoneen avulla. Enää tekniikka ei rajoita arviointimenetelmiä niin paljon kuin vielä 1980-luvulla. Tietokoneiden multimediaominaisuuksien kehittyminen on mahdollistanut äänen, kuvien ja jopa videokuvan integroimisen tehtäviin ja tehnyt näin tietokonetesteistä autenttisempia. Toistaiseksi tietokone ei pysty kunnolla tunnistamaan puhetta, joten puheen automaattinen arviointi (kuten kirjoitelmienkin) on vielä hyvin vajavaista eräistä yritysistä huolimatta (Frase ym., 1997). Eräät kansainväliset kielikokeetkin ovat siirtymässä tietokoneella suoritettaviksi.

Internet alkaa myös näkyä kielitaidon arvioinnissa, ja jo nyt se sisältää lukuisia epävirallisia testejä ja harjoitustehtäviä. Lisäksi tekeillä on laajempiakin yrityksiä arvioida oppijoiden kielitaitoa Internetin kautta, esimerkiksi Euroopan unionin DIALANG-järjestelmä, joka tuottaa diagnostista palautetta monen eri kielen osaamisesta. (Internet-testeistä tarkemmin mm. Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen kotisivuilla, <http://www.jyu.fi/tdk/kkkk/>.)

Tehtävät ovat tärkeä osa kielitaidon arvioinnin kokonaisuutta myös siksi, että tehtävä itsessään vaikuttaa oppijan suoritukseen ja arvosanoihin (Bachman 1989, 1990; Douglas 1995). Siksi onkin perusteltua olla luottamatta liikaa vain yhteen tai kahteen tehtävätyyppiin, vaan käyttää tilanteen sallimassa määrin mahdollisimman

monenlaisia menetelmiä. Ei kannata myöskään unohtaa eri taitojen yhtäaikaista testaamista integratiivisesti, mikä voi lisätä arvioinnin autenttisuutta, tarvitaanhan monissa viestintätehtävissä ja -tilanteissa monien taitojen hallintaa.

Tehtävien tutkimukseen on vakavammin herätty vasta viime aikoina, osaksi kiinnostuksesta tehtäväpohjaiseen kielenopetukseen (Skehan 1998), osaksi osana muuta arviointitutkimusta (Bachman 1990). On ilmeistä, etteivät tehtävät ole yhtenäisiä kokonaisuuksia, vaan koostuvat eri piirteistä, jotka vaikuttavat oppijoiden suoritukseen. Tehtävien syvällisempi tunteminen auttaisivatkin arvioimaan paremmin testitehtävien autenttisuutta ja tulosten yleistettävyyttä (Skehan 1998).

5 MITÄ ON LAATU KIELITAIDON ARVIOINNISSA?

Arvioinnin laadulla tarkoitetaan yleensä arvioinnin reliaabeliutta, validiutta ja käytännöllisyyttä. Reliaabelius (luotettavuus) oli aina 1970-luvulle arvioinnin tutkituin ja tärkeimpänä pidetty ominaisuus. Sitten on ryhdytty korostamaan validiutta (arvioinnin perusteltavuutta, tulosten järkevää käyttöä), joka nykyään nähdään laadukaan arvioinnin ehdottomasti tärkeimpänä ominaisuutena. Reliaabelius ja validius ovat tavoittelemisen arvoisia ominaisuuksia, mutta usein käytäntö asettaa rajat sille, miten luotettavaan ja validiin mittaamiseen kulloinkin päästään. Arvioinnin tarkoitus ja seuraukset vaikuttavat yleensä suuresti tarvittavaan laatutasoon ja laadun osatekijöiden painotukseen.

5.1 Reliaabelius

Reliaabelius tarkoittaa arvioinnin tai mittauksen samanlaisuutta, toistettavuutta eri arviointikerroilla, ja sitä pidetään yleisesti laadukaan arvioinnin välttämättömänä lähtökohtana. Mikäli oppijan taito

arvioidaan useamman kerran ja joka kerralla saadaan sama tulos, voidaan puhua reliabelista arvioinnista. Usein reliabeliudella tarkoitetaan paitsi johdonmukaisuutta myös arvioinnin luotettavuutta, tarkkuutta ja 'reiluutta' (fairness) (Henning 1987). Reliabeliuden paraneminen merkitsee samalla mittausvirheen vähentymistä. Virhe voi johtua lukuisista eri tekijöistä, kuten oppijan fyysisestä tai psyykkisestä tilasta arviointihetkellä, arvioijien epäsystemaattisuudesta, häiriöoltilta olosuhteista ja sellaisista testin ominaisuuksista kuten pituus, vaikeustaso, erottelukyky ja osien homogeenisuus (tarkemmin Henning 1987). Vaihtelu näissä saa aikaan sen, ettei kaksi eri arviointia anna aivan samanlaista tulosta, vaikka oppijan taidot eivät olisikaan välillä muuttuneet. Moniin näistä tekijöistä voidaan vaikuttaa, joten arvioinnin luotettavuutta on aina mahdollista parantaa.

Reliabeliutta voidaan tutkia järjestämällä sama testi kahdesti peräkkäin samoille oppijoille tai antamalla heidän suorittaa kaksi samanlaista testiä. Koska tämä on käytännössä hankalaa, yleensä turvaudutaan testin sisäisen yhtenäisyyden tarkasteluun tilastollisin keinoin (esim. Cronbachin alfa). Testin osioiden toivotaan mittauvan samaa ominaisuutta – osiot ovat tavallaan saman taidon peräkkäisiä mittauksia – ja mikäli ne näin tekevät, testiä pidetään reliabelina. Subjektiviisen arvioinnin (esim. puhuminen) reliabeliutta tarkastellaan puolestaan laskemalla arvioijien antamien arvosanojen välinen korrelaatio tai keskivirhe. Yleinen suositus on, että suoritukset kaksoisarvioidaan, mikäli kyse on arvioinnista eikä pisteytyksestä, etenkin tärkeissä tutkinnoissa.

Ilman johdonmukaista arviointia on vaikea kuvitella arvioinnin voivan tuottaa kovinkaan mielekäästä tietoa oppijan taidoista tai muista ominaisuuksista. Mikäli arvioinnin tulos vaihtelee suuresti kerrasta toiseen tai arvioijasta toiseen, on vaikea tietää, mitä oikein ollaan arvioimassa, eli reliabeliutta voidaan pitää arvioinnin välttämättömänä, joskaan ei riittävänä vaatimuksena (ks. kuitenkin Mos-

sin 1994 kiistelty artikkeli esimerkkinä erilaisesta suhtautumisesta reliiabeliuteen).

5.2 *Validius*

Vaikka reliabilisuus on olennainen osa laadukasta arviointia, on tärkein arvioinnin ominaisuus kuitenkin validius. Validiuden tavanomaisin määritelmä oli pitkään se, että validi arviointi tai testi mittaa sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. Nykyään validius nähdään kuitenkin pikemminkin testin tuloksista tehtävien johtopäätösten ominaisuutena: vain arvioinnin tuloksista vedetyt johtopäätökset voivat olla valideja eikä itse testi. Validiudessa on siis kysymys tulosten tulkintojen perusteltavuudesta, ja perusteluja voi olla monenlaisia aina arviointivälineiden sisällön uskottavuudesta empiirisiin havaintoihin tulosten laadusta. Validius liittyy kiinteästi arvioinnin tarkoitukseen: arviointi ja tulosten tulkinta voi olla validia tiettyyn tarkoitukseen, mikä ei kuitenkaan takaa, että muunlaiset johtopäätökset tuloksista ovat yhtä perusteltuja. Testin validius ei ole itsestään selvää pelkästään sillä perusteella, että testi ja sen sisältö näyttävät uskottavilta. Kokemukset ympäri maailmaa ovat osoittaneet, että varsinkin seurauksiltaan tärkeiden testien tuloksia ja käyttöä on syytä tutkia huolella, ennen kuin voi väittää mitään varmaa siitä, mistä niiden tulokset oikein kertovat.

Monitahoisena ilmiönä validius voidaan jakaa useaan alalajiin – jopa pariin tusinaan erilaiseen (Cumming ja Berwick 1996) – joista tunnetuimmat ovat *sisällön validius* (onko testin sisältö relevantti ja sopiva), *kriteerivalidius* (mittaako testi samaa ominaisuutta kuin jokin ulkopuolinen kriteeri, esimerkiksi toinen testi), *ennustevalidius* (ennustaako testi myöhempää menestystä vaikkapa opinnoissa) ja *käsitevalidius* (construct validity; onko testi sopuosoinnussa mitattavaa ilmiötä selittävien teorioiden kanssa). Nykyään validiuden lajit yhdistetään usein yhdeksi käsitevalidius-nimiseksi ilmiöksi, jonka tunnetuin malli on Messickin (1988) nelikenttä (ks.

kaavio 2). Messickin mukaan käsitevalidoinnissa on kaksi puolta: (1) todisteperusta (evidential basis) ja (2) seuraukset (consequential basis). Lisäksi käsitevalidointi voi perustua joko (3) testin tulkintaan (test interpretation) tai (4) testin käyttöön (use). Yhdessä nämä muodostavat kuviossa 2 esitetyn matriisin (Cummingin ja Berwickin 1996 muokkaama, ks. myös Takala 1996).

	Testin tulkinta	Testin käyttö
Todisteperusta	A. Käsitevalidius	B. Käsitevalidius + relevanssi/hyödyllisyys
Seuraukset	C. Käsitevalidius + arvot	D. Käsitevalidius + relevanssi/hyödyllisyys + arvot + yhteiskunnalliset seuraukset

KAAVIO 2. Validius Messickin (1988) mukaan.

Perinteinen tapa validoida testi, eli tutkia sen tulosten pätevyyttä, on tarkastella sen *tulosten tulkintaa* erilaisten todisteiden valossa (ruutu A kaaviossa 2). Näitä ovat mm. empiiriset tutkimukset testien ja mitattavan kielitaidon ominaisuuksista ja rakenteesta ja myös loogiset, teoreettiset perustelut. Lisätodisteita validiudesta voi saada tarkastelemalla testin ja sen tulosten *käyttöä* (ruutu B). Tällöin ollaan kiinnostuneita tutkimaan testattavien käyttämiä prosesseja ja strategioita samoin kuin sitä, miten heidän taustansa vaikuttaa tuloksiin (koulutus, äidinkieli, ikä, sukupuoli). Kuten tuonnempana todetaan, nykyään yleistynyt kvalitatiivinen tutkimus on tuonut lisää tietoa nimenomaan tästä validiuden puolesta. Testin validoinnissa voidaan edetä vieläkin pidemmälle, jos tarkastellaan testauksen seurauksia. Tällöin pyritään selvittämään, mitkä arvot, ideologiat tai teoriat oikein ohjaavat itse testin validointiprosessia ja laadunvalvontaa (ruutu C). Tässä toistaiseksi vähän tutkitussa tarkastelutavassa ollaan kiinnostuneita mm. siitä, miten testin laatijoiden ja testattavien arvot ja käsitykset eroavat toisistaan – arvioivatko he testin

laatua samoilla perusteilla? Lisäksi voidaan tarkastella myös testin käytön sosiaalisia seurauksia (ruutu D), kuten testin vaikutusta opetukseen, eettisiä kysymyksiä ja vaihtoehtoja testaukselle (ks. Cumming & Berwick, 1996; Kunnan, 1997). Aikaisemmin arvioinnin validointi rajoittui testitulosten analyysiin (ruutu A), mutta vaihtelevassa määrin nykyään kiinnitetään myös huomiota muihinkin seikkoihin, kun arvioinnin laatua puntaroidaan.

5.3 Käytännöllisyys

Kolmas yleisesti esitetty vaatimus arvioinnin laadulle on käytännöllisyys. Käytännöllinen arviointi ei saisi viedä liikaa aikaa ja resursseja (rahaa, työtä, ihmisiä). Se, mitä tämä tarkoittaa käytännössä, vaihtelee tietysti tilanteesta ja tarkoituksesta toiseen. Sekä pienissä että suurissa testeissä vallitsee aina jatkuva jännite laatuvaatimusten (reliaabelius ja validius) ja käytännön rajoitusten välillä. Mikäli kyse on tärkeästä testistä, jonka tulisi täyttää tiukat laatuvaatimukset, käytettävissä pitäisi olla tarpeeksi resursseja varmistaa testauksen reliaabelius ja validius, sillä kokemus ulkomaisista ja kotimaisista arviointiprojekteista osoittaa, ettei arvioinnin laatua voi pitää itsestään selvänä. Seurauksiltaan vähäisemmässä arvioinnissa resurssitkin ovat yleensä paljon pienemmät, muttei silloinkaan kannata uhrata arvioinnin laatua käytännöllisyyden alttarille: ellei arvioinnin tuloksiin voi luottaa tai niitä ei voi tulkita, on arviointiin käytetty aika hukkaan heitettyä.

6 MILLAISIA KEHITYSLINJOJA KIELIT AidON ARVIOINNISSA ON NYKYÄÄN?

6.1 Metodologiset edistysaskeleet

Kielitaidon arvioinnin tutkimuksessa ollaan yleensä kiinnostuneita selvittämään arvioinnin laatua (validius, reliaabelius) eli kysymystä siitä, voidaanko arvioinnin tuloksiin ylipäänsä luottaa ja mistä ne oikein kertovat. Toisaalta voidaan myös haluta tutkia erilaisia kielitaitoon ja kielen oppimiseen liittyviä kysymyksiä (ks. taulukko1). Kielitaidon arviointien ja testien tutkimuksessa käytettävät menetelmät ovat kehittyneet voimakkaasti 1980-luvulta lähtien. Varsinkin perinteisesti käytetyt kvantitatiiviset menetelmät ovat parantuneet, mutta myös kvalitatiivinen tutkimus on saanut vankan jalansijan testaustutkimuksessa. Jako kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen ei tosin aina ole kovin selvä, kuten toisaalla tässä julkaisussa todetaan (Pirainen-Marsh & Huhta).

Kvantitatiivinen arviointitutkimus

Uusi latenttien piirteiden testiteoria ja siitä johdetut testien analyysimallit on tunnettu jo jonkin aikaa (ks. Takala 1980a), mutta niiden käyttö perinteisen analyysin täydentäjänä on yleistynyt vasta viime aikoina (Skehan 1988/89; McNamara 1996).

Perinteisessä, ns. klassisessa testiteoriassa tehtävien laadun tunnusluvut (esim. reliaabelius, erottelukyky) lasketaan tulosten vaihtelusta (varianssista) ja tehtävien korrelaatioista (Henning 1987). Nämä riippuvat kuitenkin kulloisestakin kohdejoukosta, joten testin laatu riippuu paljolti siitä, keille se on pidetty (Hambleton ym. 1993). Eri testejä on vaikeata vertailla keskenään, kuten myös testattavia: sama pistemäärä eri testeistä ei välttämättä merkitse samanlaista taitoa. Tämä on suuri ongelma varsinkin laajoissa, seurauksiltaan tärkeissä tutkinnoissa ja myös tutkimusmielessä

käytetyissä testeissä, joissa tulosten vertailukelpoisuus on yleensä tärkeää.

Latenttien piirteiden teoriassa oletetaan, että testisuorituksen taustalta on löydettävissä 'piilossa' oleva (latentti) taito, piirre tai ominaisuus, jonka määrää testitehtävät mittaavat. Teoriasta johdetut IRT (Item Response Theory) -mallit kuvaavat, millä todennäköisyydellä oppija suoriutuu tehtävästä, kun tiedetään hänen taitonsa ja tehtävän vaikeustaso (Konttinen 1980). Tehtävien vaikeustasosta ja osallistujien taidoista saadaan näin absoluuttisempaa tietoa.

IRT-mallit ovat mahdollistaneet useita merkittäviä uudistuksia. Testien järjestäjät voivat laatia vertailukelpoisia testejä analysoiduista (kalibroituista) tehtävistä (ns. tehtäväpankit). Tämä auttaa erityisesti muuten hankalasti laadittavien ymmärtämistestien kehittämistä. IRT-pohjaiset tehtävät mahdollistavat myös adaptiivisen testauksen tietokoneen avulla, jossa oppija saa suoritettavakseen vain hänen taitotasolleen sopivia tehtäviä, mikä säästää aikaa ja tuottaa tarkempia tuloksia kuin perinteinen testaus. Uudet mallit ovat monipuolistaneet myös puhumisen ja kirjoittamisen arviointia. Voidaan mm. selvittää arvioijien käyttäytymistä ja arviointiasteikojen ja tehtävien toimivuutta. IRT sopii myös kielitaidon analyysiin, mistä myös monet oppimisen tutkijat ovat kiinnostuneita (ks. McNamaran 1996 selkeä johdatus IRT:n sovelluksiin; muiden kvaalitatiivisten menetelmien kehittymisestä ks. tarkemmin Skehan 1988/89; Bachman 1989).

Kvaalitatiivinen arviointitutkimus

Kielitaidon arviointitutkimus on perinteisesti ollut hyvin kvantitatiivista. On kuitenkin selvää, että kvantitatiivisella tutkimuksella ei pystytä kovin hyvin selvittämään monia tärkeitä kysymyksiä, kuten testattavan käyttämiä strategioita ja prosesseja (ks. myös luku validiudesta edellä). Kommunikatiivinen arviointi korostaa testaustilanteen autenttisuutta, mutta pelkkä ulkoinen samankaltaisuus jonkin viestintätilanteen kanssa ei vielä välttämättä riitä. On tärkeää selvit-

tää, miten testattava prosessoi kieltä ja millä tavalla hän ylipäänsä lähestyy tehtäviä, jotta voidaan sanoa jotakin syvempää testin ja ulkopuolisen todellisuuden vastaavuudesta (Bachman 1990). Samoin on tärkeää tietää enemmän arvioijien toiminnasta ja perusteista, joilla he antavat arvosanoja. Näihin kysymyksiin on pyritty vastaamaan esimerkiksi haastatteleamalla testattavia ja arvioijia tai pyytämällä heitä kertomaan suorituksestaan testin tai arvioinnin kuluessa. Cohenin (1997) mukaan tärkeä syy tiettyjen kvalitatiivisten menetelmien yleistymiseen vieraan kielen arvioinnin tutkimuksessa on ollut niiden menestyksellinen käyttö äidinkielen tutkimuksessa, varsinkin lukemisessa.

Banerjee ja Luoma (1997) jakavat kvalitatiiviset menetelmät viiteen luokkaan: (1) sanalliset raportoinnit (verbal reports), joissa tehtävän kuluessa tai sen jälkeen oppija kertoo suorituksestaan; (2) observoinnit, joissa tutkija havainnoi testin tms. suorittamista; (3) haastattelut ja kyselylomakkeet, joilla on tutkittu varsinkin testattavien asennoitumista tehtäviin ja testeihin; (4) testisuoritusten kielellinen analyysi, esimerkiksi eri tyyppisten tehtävien diskurssianalyysi; (5) analyysikehykset, joita on kehitetty teorian pohjalta (esim. Bachmanin ja Palmerin) ja joita käytetään testitehtävien ominaisuuksien, varsinkin sisällön, tutkimiseen. Monilla näistä tavoista yritetään valottaa arvioinnin validiuden niitä puolia, joihin vasta viime aikoina on alettu kiinnittää huomiota (ks. Messickin nelikenttä aiemmin tässä artikkelissa).

Viime vuosina on myös kehitetty tietokoneohjelmia kvalitatiivisen tutkimuksen helpottamiseksi käytännössä (ks. Weitzman & Miles 1995). Useissa tutkimuksissa yhdistyy nykyään sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen näkökulma, ja tutkimuskohteen triangulointi eli tiedon hankinta erilaisin menetelmin on yleistynyt.

6.2 Kriteeriviitteinen arviointi

Kriteeriviitteisen mittaamisen yleistyminen on tärkeimpiä suuntauksia kielitaidon arvioinnissa viimeisten 20 vuoden aikana (ks. Takala 1980b). Yksinkertaisin määritelmä kriteerimittaukselle on se, että arvioinnin tulokset yritetään selittää jonkin ulkopuolisen kriteerin avulla, joka voi olla vaikkapa sanallinen kuvaus kielitaidosta. Mittauksen tuloksille pyritään siis *antamaan jokin merkitys*. Kriteerimittauksen ymmärtämistä auttaa vertailu ns. *normiviitteiseen mittaamiseen*.

Normiviitteisessä mittaamisessa pääasia on testattavien asettaminen paremmuusjärjestykseen toistensa suhteen. Testin tulos tai arvosanat määräytyvät testattavien keskinäisen *vertailun* perusteella. Tätä käytetään etenkin valintoja tehtäessä, esimerkiksi oppilaitoksen pääsykokeissa, mutta normimittaus on ollut yleistä myös perinteisessä kouluarvioinnissa. Nykyisin monien maiden kouluarvioinnissa suuntaus on kuitenkin kohti kriteeriviitteisyyttä (Huhta ym., tulossa).

Luokan tasolla tapahtuva normimittaus tuo esille tämän arviointitavan pahimman puutteen: kun vertailuryhmä on pieni, on vaara, että oppijan arvosana ei määräydykään vain hänen omien taitojensa perusteella, vaan myös muiden oppijoiden suoritukset vaikuttavat arvosanaan. Esimerkiksi keskitasoisien oppijan taidoista saa erilaisen kuvan riippuen siitä, onko hänet sijoitettu luokkaan, jossa useimmat muut oppilaat ovat häntä parempia, tai luokkaan, jossa muut ovat häntä heikompia. Liikaa vertailuun perustuva arviointi tuottaa tällaisessa tilanteessa oppilaalle todennäköisesti eri arvosanan, vaikka hän osoittaisi aivan samanlaista osaamista kummassakin luokassa.

Normiviitteinen arvosanojen anto on vankemmalla pohjalla, kun viitejoukko on suuri. Näin on esimerkiksi amerikkalaisessa TOEFL-kielikokeessa, jonka viitejoukko voi olla miljoonia, tai ylioppilastutkinnossa, johon osallistuu yli 50 % koko ikäluokasta eli

kymmeniä tuhansia oppilaita. TOEFL:n tulokset ovat lisäksi kerrasta toiseen vertailukelpoisia, koska ne perustuvat IRT:n avulla kalibroituihin tehtäviin. Ylioppilastutkinnonkin tulokset ovat todennäköisesti vertailtavia 1–2 vuoden aikavälillä, koska niin lyhyessä ajassa ei kielitaidon yleinen taso ehdi muuttua koko maan mittakaavassa. Pitemmän ajan vertailut ovat sen sijaan epäluotettavia. Molemmissa tutkinnoissa on kuitenkin hankalaa määrittellä, mitä kukin arvosana oikein kertoo oppijan taidoista, koska arvosanat määräytyvät pääosin normiviitteisesti.

Kriteeriviitteisessä arvioinnissa yritetään puolestaan määrittellä mahdollisimman tarkoin, mitä mitattava kielitaito on ja mikä on testitehtävien ja testattavien taitojen suhde (Takala 1980b). Kriteeriarviointi on siis keskeinen syy siihen, että kielitaidon arviointioppaat ja katsaukset, kuten tämä artikkeli, kiinnittävät paljon huomiota kielitaitoon (ks. myös Skehan 1988/89; Bachman 1990; Weir 1993; McNamara 1996).

On mahdollista jakaa kriteeriarviointi muutamaan luokkaan sen mukaan, miten yksityiskohtaisesta määrittelystä on kysymys (Skehan 1988/89). Karkeimmalla tasolla käytetään IRT:n kaltaisia teknisiä menetelmiä testien vertailukelpoisuuden lisäämiseksi (vrt. TOEFL edellä). Tarkempaa kriteeriviitteisyyttä edustavat yritykset määrittellä, milloin jokin suoritus on hyväksyttävä, milloin taas ei. Tällöin on tärkeä määrittellä testin ‘hyväksymisraja’ (cut-off point) mahdollisimman tarkasti. Kolmannessa tyypissä määrittellään jokin kielitaidon alue (domain) mahdollisimman tarkasti ja kehitetään menetelmiä, joilla alueelta laaditaan testitehtäviä (Takala 1989b; Skehan 1988/89). Alueita voivat olla vaikkapa sanasto tai suullinen kielitaito, ja jo näistä esimerkeistä on helppo arvata, ettei tarkka määrittely ole aina kovin helppoa. Esimerkki tämän kriteeriarvioinnin tyypin käytännön sovelluksista ovat tehtävänlaadintaohjeet (ks. kaavio 1), joita varsinkin suuret tutkinnot yleisesti käyttävät (Lynch & Davidson 1994; Alderson ym. 1995).

Toinen yksityiskohtainen tapa kuvata kielitaitoa ovat kuvaukset kielitaidon tasoista ja, mikäli mahdollista, kielitaidon kehittymisestä. Näitä käsitellään seuraavassa tarkemmin.

6.3 Kielitaidon tasokuvaukset

Kommunikatiivisen kielitaidon arvioinnin kautena on kehitynyt runsaasti sanallisia kielitaidon tasokuvauksia, mikä on keskeinen osa yleisempää suuntausta kohti kriteeriviitteistä arviointia. Tasokuvaukset ovat ehkä eniten käytetty keino pyrkiä kriteeriviitteiseen mittaamiseen.

Taitotasoasteikko koostuu yleensä numeroista ja niitä vastaavista sanallisista kuvauksista. Usein asteikon toinen pää kuvaa aloittelevan oppijan taitoja ja toinen kielen hyvää hallintaa, mikäli asteikon halutaan kattavan kaikki taitotasot. Ääripäiden välissä on asteikosta riippuen eri määrä tasoja, kukin varustettuna omalla kuvauksellaan (ks. tarkemmin Huhta 1993b). Kuvaukset koskevat yleensä puhumista ja kirjoittamista. Ymmärtämisen määrittely ei sen sijaan ole kovin yleistä, koska sitä ei osata kuvata yhtä tarkasti eikä myöskään havainnoida yhtä suoraan.

Taitotasoasteikoilla on takanaan melko pitkä historia varsinkin työsuoritusten arvioinnissa (North 1993; ks. myös Lado 1961). Ensimmäiset kielitaidon arviointiin tarkoitetut sanalliset asteikot ovat ilmeisesti peräisin amerikkalaisesta Foreign Service Institutin (FSI) testistä, ja niistä ovat saaneet vaikutteita monet nykyisistäkin tasokuvauksista.

Sanallisia tasokuvauksia kielitaidosta on alettu käyttää arviointiin ja yleisemminkin kielenopetuksessa monesta syystä (Alderson 1991; North 1993). Ne parantavat arvioinnin luotettavuutta ja mahdollistavat erilaisten testien ja arviointien vertailun ja raportoinnin samaa ymmärrettävää menetelmää käyttäen. Ne voivat yhdistää opetuksen eri osat toisiinsa (sisältöjen ja materiaalien suunnittelu, alku- ja lopputestaus, formatiivinen arviointi). Ne voivat myös

yhdistää taitotaso- ja oppimisenäkökulmat: asteikon portaat toimivat opintojen loppu- ja välitavoitteina, mutta ovat samalla yleisempiä taitotason määritelmiä. Eri tarkoituksiin on paikallaan laatia hiukan erilaisia tasokuvauksia, koska käyttäjäryhmillä (oppijat, arvioijat tai testien ja opetuksen suunnittelijat) on erilaiset tarpeet ja eri valmiudet ymmärtää kuvauksia (Alderson 1991).

Kielitaitoa kuvaavien asteikkojen laatiminen on yksi tärkeimpiä ja aikaa vievimpiä vaiheita puhumisen ja kirjoittamisen arvioinnissa, koska siinä määritellään arvioitavat ominaisuudet ja koska se on osa varsinaista mittavälinettä tehtävien ja arvioijan ohella (Huhta 1993a). Asteikkoihin liittyy lukuisia ongelmia, joten ne eivät lupaa-vuudestaan huolimatta ole mikään yksinkertainen ratkaisu kielitaidon arvioinnin ongelmiin. Ehkä vakavin huoli koskee sitä, kuinka hyvin asteikkojen sisältö vastaa kielenoppimista ja osaamista todellisuudessa. Tähän on mahdollista etsiä vastauksia vain käyttämällä hyväksi muiden soveltavan kielitieteen alojen tutkimusta mm. kielen oppimisesta ja omaksumisesta (North 1993; ks. myös Brindley 1998).

Kokonaisuutena kriteeriviitteinen arviointi ja kielitaitoasteikkojen kehittyminen ovat vieneet kielitaidon arviointia eteenpäin pakottamalla testien laatijat ja muut arvioinnin suunnittelijat keskittämään huomionsa arvioinnin ehkä oleellisimpiin kysymyksiin: Mitä arvioinnin tulokset oikein tarkoittavat? Mitä ne kertovat osallistujan taidoista? Mitä johtopäätöksiä tuloksista voidaan tehdä? Ne ovat myös lisänneet arvioinnin 'läpinäkyvyyttä' ja ymmärrettävyyttä ylipäänsä, entisen, testin tuloksiin keskittyneen tutkimuksen haittapuoli kun oli se, että siitä välittyi kuva hyvin vaikeaselkoisesta ja sisäänpäin lämpiävästä alasta.

7 YHTEENVETO

Kielitaidon arviointi on nykyään monitieteinen ala, jossa yhdistyvät psykometriikka ja kasvatustieteellinen arviointi erilaisiin kielitieteen, sosiologian ja psykologian näkemyksiin kielestä ja kielitaidosta. Koska arvioinnin tärkein päämäärä on auttaa ymmärtämään arvioinnin kohdetta, on tärkeää pyrkiä selvittämään kohteen, siis kielitaidon luonne mahdollisimman tarkasti. Teoriat kielitaidosta pystyvät tähän vain osittain, mutta joitakin keskeisiä seikkoja on mahdollista löytää niistä. Useimmat nykyiset teoriat korostavat kielen käyttämisen tärkeyttä kielitiedon ohella. Tällöin arvioinninkin (oli sitten kyse testeistä tai jatkuvasta epämuodollisesta observoinnista) täytyy ottaa huomioon luonnolliseen kielenkäyttöön liittyviä seikkoja, kuten sosiaalinen ja diskurssikonteksti, jossa kommunikointi tapahtuu. Muutokset kielitaidon arvioinnissa viime vuosikymmeninä ovat myös käytännössä alkaneet toteuttaa näitä näkemyksiä, varsinkin ns. kommunikatiivisessa ja kriteeriviitteisessä arvioinnissa.

Kielitaitoa voidaan arvioida monin eri tavoin. Useimmiten ei ole syytä luottaa liikaa yhteen testi- tai tehtävätyyppiin, sillä jokaisessa on omat puutteensa. Paras strategia on käyttää useita erilaisia tehtäviä ja pyrkiä samalla simuloimaan luonnollista kielen käyttöä.

Arvioinnilla voi olla monia käytännön tavoitteita ja sovelluksia kouluarvosanojen ja diagnostisen palautteen antamisesta aina kokonaisen koulutusjärjestelmän tuloksellisuuden arviointiin saakka. Siksi on mahdotonta asettaa kaikille arviointivälineille samoja laatuvaatimuksia. Perusvaatimukset ovat toki samat: arvioinnin tulisi olla perusteltua (validia), luotettavaa (reliaabelia), oikeudenmukaista ja käytännöllistä. Se, miten tarkkaa ja luotettavaa arviointitietoa tarvitaan, riippuu kuitenkin suuresti arvioinnin tarkoituksesta. Yhteen tarkoitukseen sopiva testi ei välttämättä sovi johonkin toiseen ilman muutoksia ja tutkimusta.

Kaikessa arvioinnissa – suurista testeistä luokassa tapahtuvaan arviointiin – toistuvat tietyt vaiheet (ks. kaavio 1), vaikka kaikkia yksityiskohtia (esim. kirjalliset laadintaohjeet tai esitestausta) ei aina tarvitakaan. Ehkä keskeisin vaihe on arvioinnin tarkoituksen ja sisällön määrittely, mikä sisältyy kaikkeen arviointiin: arvioijalla on aina jokin käsitys siitä, mitä kielitaidossa on tärkeää ja mittaamisen arvoista, vaikka käsitys olisi tiedostamatonkin. Mitä perustellumpi näkemys kielestä on, sitä perustellumpia ja informatiivisempia ovat myös arvioinnin tulokset.

KIRJALLISUUS

- Alderson, J. C. 1991. Bands and scores. Teoksessa J. C. Alderson & B. North (toim.), *Language testing in the 1990s*. London: British Council & Macmillan, 71–86.
- Alderson, J.C., C. Clapham & D. Wall 1995. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. 1988. Language testing: SLA research interfaces, *Annual Review of Applied Linguistics* 9, 193–209.
- Bachman, L. 1989. Assessment and evaluation, *Annual Review of Applied Linguistics* 10, 210–226.
- *Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25, 671–704.
- Bachman, L. & A. Palmer 1984. Some comments on the terminology of language testing. Teoksessa C. Rivera (toim.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, Clevedon: Multilingual Matters, 34–43.
- *Bachman, L. & A. Palmer 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, J. & S. Luoma 1997. Qualitative approaches to test validation. Teoksessa Clapham & Corson (toim.) 1997, 275–287.
- Bloom, B., J. Hastings & G. Madaus 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bollen, K. 1989. *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley Interscience.
- Botha, R. 1992. *Twentieth century conceptions of language: Mastering the metaphysics market*. Oxford: Blackwell.
- Brindley, G. 1998. Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes: A review of the issues, *Language Testing* 15, 45–85.
- Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. Teoksessa J. Oller (toim.), *Issues in language testing research*, Rowley, Mass.: Newbury House, 333–342.

- Canale, M. 1988. The measurement of communicative competence, *Annual Review of Applied Linguistics* 8, 67–84.
- Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Carroll, J. B. 1962. The prediction of success in intensive foreign language training. Teoksessa R. Glaser (toim.), *Training research and education*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 87–136.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clapham, C. 1996. *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clapham, C. & D. Corson (toim.) 1997. *Encyclopedia of language and education 7: Language testing and assessment*. Amsterdam: Kluwer.
- Cohen, A. 1994. *Assessing language ability in the classroom*. 2nd edition. Rowley, Mass.: Newbury House/Heinle and Heinle.
- Cohen, A. 1997. Towards enhancing verbal reports as a source of insights on test-taking strategies. Teoksessa Huhta ym. (toim.) 1997, 339–365.
- Cohen, D. 1990. Reshaping the standards agenda: From an Australian's perspective of curriculum and assessment. Teoksessa P. Broadfoot, R. Murphy & H. Torrance (toim.), *Changing educational assessment: International trends and perspectives*, London: Routledge, 32–52.
- Cumming, A. & R. Berwick (toim.) 1996. *Validation in language testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, A. 1978. Language testing: Survey articles 1 & 2, *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 11, 145–159 and 215–231.
- Dickson, P. & A. Cumming (toim.) 1996. *Profiles of language education in 25 countries*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Douglas, D. 1995. Developments in language testing, *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 167–187.
- Euroopan neuvosto 1997. Modern languages: learning, teaching, assessment: a common European framework of reference. Strasbourg: Euroopan neuvosto.
- Frase, L.T., C. Chapelle, A. Ginther, P. Chawla, J. Burstein, J. Klavans & J. Bernstein 1997. Technology for language assessment and learning. Teoksessa Huhta ym. (toim.) 1997, 519–543.
- Gardner, H. 1985. *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Hambleton, R., M. Dirid & M. de Brisay 1993. New measurement models and methods for constructing language tests, *Carleton Papers in Applied Language Studies* 10, 63–81.
- Hamp-Lyons, L. 1997. Ethics in language testing. Teoksessa Clapham & Corson (toim.) 1997, 323–333.
- Havola, L. & H. Saari 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – onko taidoissa edistytty. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.), *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Henning, G. 1987. *A guide to language testing*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Hughes, A. 1989. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huhta, A. 1993a. Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa Takala (toim.) 1993, 143–225.

- Huhta, A. 1993b. Teorioita kielitaidosta – Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa Takala (toim.) 1993, 77–142.
- Huhta, A. 1997. Yleisten kielitutkintojen arvosteluperusteet. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitutkimnot ja kielenopetus*, Helsinki: Opetushallitus, 21–43.
- Huhta, A. & T. Suontausta 1993. Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. Teoksessa Takala (toim.) 1993, 227–266.
- Huhta, A., V. Kohonen, L. Kurki-Suonio & S. Luoma (toim.) 1997. *Current developments and alternatives in language assessment: Proceedings of LTRC 96*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Huhta, A., E. Shohamy & A. Hasselgren, tulossa. Assessment practices and responsibilities in school language education.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J.B. Pride ja J.Holmes (toim.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Konttinen, R. 1980. *Testiteoria. Johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen mittauksen teoriaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kunnan, A. 1995. *Test taker characteristics and performance: A structural modeling approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunnan, A. 1997. Connecting fairness with validation in language assessment. Teoksessa Huhta ym. (toim.) 1997, 85–105.
- Lado, R. 1961. *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. London: Longman.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lehmann, R. 1992. The achieved quality of essay writing. Teoksessa Purves (toim.) 1992, 239–274.
- Lehmann, R. 1993. Rating the quality of student writing: findings from the IEA study of achievement in written composition. Teoksessa A. Huhta, S. Takala & K. Sajavaara (toim.), *Language testing: New openings*, Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 186–204.
- Lewis, G. & C. Massad 1971. *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Tukholma: Almqvist & Wiksell.
- *Linnakylä, P., P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P. 1995. *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Little, A. 1990. The role of assessment, re-examined in international context. Teoksessa P. Broadfoot, R. Murphy & H. Torrance (toim.), *Changing educational assessment: International perspectives and trends*, London: Routledge, 9–22.
- Luoma, S. 1997. Comparability of a tape-mediated and a face-to-face test of speaking: a triangulation study. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Lynch, B. & F. Davidson 1994. Criterion-referenced language test development: linking curricula, teachers and tests, *TESOL Quarterly* 28, 727–743.
- McNamara, T. 1995. Modelling performance: Opening Pandora's Box, *Applied Linguistics* 16, 159–179.
- *McNamara, T. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman.

- Messick, 1988. The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. Teoksessa H. Wainer & H. Brown (toim.), *Test validity*, Hilldale, NJ., Erlbaum, 33–45.
- Morrow, K. 1979. Communicative language testing: Revolution or evolution? Teoksessa C. Brumfit & K. Johnson (toim.), *The communicative approach to language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Moss, P. 1994. Can there be validity without reliability? *Educational Researcher* 23, 2, 5–12.
- North, B. 1993. The development of descriptors on scales of language proficiency. Washington, D.C.: The National Foreign Language Center.
- Norton, B. 1997. Accountability in language assessment. Teoksessa Clapham & Corson (toim.) 1997, 313–322.
- Opetushallitus 1995. *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Parry, T. & C. Stansfield (toim.) 1990. *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pollari, P., M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) 1996. *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Purves, A., E. Degenhart & T. Gorman (toim.) 1988. *The IEA study of written composition 1: The international tasks and scoring scales*. Oxford: Pergamon Press.
- Purves, A. (toim.) 1992. *The IEA study of written composition 2: Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Saari, H. 1996. Englannin kielitaidot. Puheen ymmärtäminen peruskoulun 9. luokalla v. 1995. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.), *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Opetushallitus, 451–463.
- Saleva, M. 1997. *Now they're talking: Testing oral proficiency in a language laboratory*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salmela, T. & M. Tarnanen 1997. Yleiset kielitutkinnot – kielitaitotesti moneen tarpeeseen. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus*, Helsinki: Opetushallitus, 9–20.
- Shepard, L. 1992. Uses and abuses of testing. Teoksessa M. Alkin (toim.), *Encyclopedia of educational research*, New York: Macmillan, 1477–1485.
- Shohamy, E. 1995. Performance assessment in language testing, *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 188–211.
- Skehan, P. 1988/89. Language testing: Survey article 1 & 2, *Language Teaching* 21/22, 211–221 and 1–13.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- *Spolsky, B. 1995. *Measured words*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. 1990. *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takala, S. 1973. *Kielitaidon mittaaminen*. POPS-Opas 3b. Helsinki: Kouluhallitus.
- Takala, S. 1975. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa I. Nuotio (toim.), *Kielenopettajan käsikirja*, Helsinki: WSOY, 172–181.
- Takala, S. 1980a. Kielitaidon mittaamisesta. Teoksessa K. Sajavaara (toim.), *Soveltava kielitiede*, Helsinki: Gaudeamus, 181–201.

- Takala, S. 1980b. *Kriteerimittamisen käsitteestä ja käytännön sovelluksista*. Selosteita ja tiedotteita 146. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1984. *Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1988. Origins of the International Study of Writing. Teoksessa T. Gorman, A. Purves & R. Degenhart (toim.), *The IEA study of written composition 1: The international writing tasks and scoring scales*, Oxford: Pergamon, 3–14.
- Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.), *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*, Helsinki: Opetushallitus, 6–17.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa: Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa Pollari ym. (toim.) 1996, 207–222.
- Takala, S. 1997. Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.), *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*, Helsinki: Opetushallitus, 87–114.
- Takala, S. 1998. Englannin kielen taidon taso Suomessa – hyvää kehitystä. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 73–89.
- *Takala, S. (toim.) 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. & L. Havola 1983. Kielitieteen, psykologian ja filosofian väliset yhteydet kielen tutkimuksen näkökulmasta, *Kasvatus* 4, 319–326.
- Takala, S. & Saari 1979. *Englannin kielen opetus ja kouluosaavutukset Suomessa 1970-luvun alussa: IEA:n kansainväliseen yhteistoimintaan perustuva vertaileva ja kuvaileva tutkimus*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. & K. Sajavaara (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Valette, R. 1971. Evaluation of learning in a second language. Teoksessa B. Bloom, J. Hastings & G. Madaus (toim.), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill, 717–853.
- van Lier, L. 1989. Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interview as conversation, *TESOL Quarterly* 23, 489–508.
- Weir, C. 1990. *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
- *Weir, C. 1993. *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall.
- Weitzman, E. & B. Miles, B. 1995. *Computer programs for qualitative data analysis: A software sourcebook*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.

VIERASKIELINEN OPETUS

Heini-Marja Järvinen, Tarja Nikula & David Marsh

Vieraiden kielten käyttäminen opetuksen välineenä muissa kuin kieliaineissa ei ole uusi ilmiö, vaan sitä on esiintynyt muodossa tai toisessa kautta vuosisatojen. Sen suosio on kuitenkin lisääntynyt voimakkaasti viime vuosina niin meillä kuin muuallakin muun muassa kansainvälisyyden kasvun ja erilaisen integraatiokehityksen myötä. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa kansainvälistymisen haasteisiin on 1990-luvulla vastattu nostamalla kieltenopetus valtakunnalliseksi kehittämiskohteeksi. Tavoitteena on ennen kaikkea tarjota entistä paremmat mahdollisuudet vieraiden kielten ja kulttuurien elinikäiseen oppimiseen monipuolistamalla koulujen kieliohjelmiä. Yhtenä keinona kielitaidon monipuolistamiseksi pidetään vieraan kielen käyttämistä opetuskielenä myös muilla kuin varsinaisilla kielten tunneilla.¹

¹ Artikkelin pohjana on käytetty Nikulan & Marshin (1997) selvitystä.

1 VIERAALLA KIELELLÄ OPETTAMISEN TERMINOLOGIAA

Vieraalla kielellä opettamisen tutkimusalue on monitahoinen, eikä alan terminologia ole vakiintunut. Painotuseroista riippuen käytetään usein eri termejä viittaamaan pääpiirteissään samanlaiseen ilmiöön, kuten esim. *kielipainotteinen aineenopetus* (language-based content instruction), *sisältöpainotteinen kielenopetus* (content-based language instruction), *kaksikielinen opetus* (bilingual education), *kielirikasteinen opetus* (language sensitive content instruction) ja *kielen ja sisällön (oppimisen) integrointi* (content and language integration) (ks. Brinton et al. 1989; Nikula & Marsh 1996: 6–8, Swain 1996a). Näistä *kaksikielinen opetus* esiintyy usein kattoterminä, kun puhutaan eri tavoin toteutetusta vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta (esim. Baker 1996), mutta käsitteenä se on laajuutensa vuoksi usein myös harhaanjohtava. Kaksikielisellä opetuksella saatetaan viitata paitsi yksikielisten kieltenemmistöjen vieraalla kielellä saamaan opetukseen (esim. suomalaisten oppilaiden opettaminen englanniksi) myös kaksikielisten lasten opettamiseen tai kielivähemmistöjen kaksikieliseen opetukseen, jolloin tavoitteena voi olla esimerkiksi tukea etnisiä vähemmistökieliä, edistää maahanmuuttajien oman kielen säilymistä tai herätellä uudelleen henkiin kansallisia kieliä tai murteita. Kaksikielisen opetuksen monitulkintaisuuden vuoksi tässä artikkelissa käytetään termiä *vieraskielinen opetus* viittaamaan erilaisiin tapoihin käyttää muita kuin oppilaiden äidinkieltä opetuskielenä heidän kielitaitonsa monipuolistamiseksi.

Myös nimitystä *kielikylpyopetus* käytetään usein arkikielessä hyvin väljästi kuvaamaan muulla kuin oppilaiden äidinkielellä annettavaa opetusta. Varsinainen kielikylpyopetus (immersion) on alkanut Kanadassa 1960-luvulla. Kanadan mallin mukaista varhaista täydellistä kielikylpyopetusta on toteutettu ja tutkittu Suomessa ruotsin kielen opetuksessa vuodesta 1987 (Vaasan yliopiston kieli-

kylpyprojekti). Kielikylpyopetus viittaa tarkkaan määriteltyyn opetusmenetelmään, jossa noudatetaan tiettyjä peruseriaatteita (esim. Baker 1996, Swain ja Lapkin 1982). Nämä periaatteet ovat taustalla myös vieraskielisessä opetuksessa, mutta vieraskielisen opetuksen toteutustavat vaihtelevat enemmän kuin kielikylpyopetuksessa.

Seuraavassa esitellään Snown (1990b: 110–113) mukaan kielikylvyn peruseriaatteita ja niiden suhdetta vieraskieliseen opetukseen.

- (a) Kielikylvyssä vierasta kieltä käytetään kouluaineiden sisällön opetuksessa, ja lasten oletetaan omaksuvan kylpykielen samalla tavalla kuin äidinkielen, siis sekä kuulemalla ympäristössä käytettyä kieltä että käyttämällä kieltä autenttiseen viestintään. Myös vieraskielisen opetuksen tavoitteena on, että vieraan kielen käyttäminen oppimisen välineenä johtaa kielen omaksumiseen. Vieraskielistä aineenopetusta toteutetaan kuitenkin usein paljon suppeammin kuin kielikylpyopetusta, jolloin vieras kieli on opetuksen välineenä kenties vain parissa oppiaineessa muun opetuksen tapahtuessa oppilaiden äidinkielellä. Siksi vieraskielisessä opetuksessa on myös tavallista, että sama opettaja opettaa oppilaita sekä heidän äidinkielellään että vieraalla kielellä, kun taas kielikylpyopetuksessa yhdellä opettajalla on oppilaisiin nähden aina vain yksi kielellinen rooli.
- (b) Kielikylvyssä oppilaita opetetaan omana ryhmänään, jonka kielellinen tausta ja opetukselliset tarpeet otetaan huomioon. Myös vieraskielisessä opetuksessa oppilailla on yhteinen äidinkieli, ja he ovat yleensä yksikielisiä, samanikäisiä saman luokka-asteen oppilaita, joilla on suunnilleen samantasoinen toisen kielen taito. Opetuksessa nämä tekijät otetaan huomioon, ja opetuksesta pyritään tekemään ymmärrettävää juuri tälle ryhmälle. Käytännön toteutustavat sitä vastoin vaihtelevat suuresti eri koulujen välillä. Etenkin ala-asteella vieraskieliseen opetukseen osallistuvat oppilaat muodostavat usein oman ryhmänsä, joka saa systemaattisesti tietyn osan opetuksestaan vieraalla kielellä. Yläasteella ja lukiossa puolestaan on tavallista, että oppilaat voivat halutessaan valita vieraalla kielellä opetettavan kurssin (ks. Nikula & Marsh 1996: 51), jolloin opetusryhmät vaihtelevat kurssittain.
- (c) Kielikylpyopetus pyrkii rikastamaan kaksikielisyteen (additive bilingualism), jossa enemmistökieltä puhuvat lapset omaksuvat koulutuksen kautta toisen kielen menettämättä äidinkieltään. Silloin kun vieraskielistä opetusta toteutetaan laajamittaisesti, myös sen tavoitteena

voi olla pyrkimys kaksikielisyyteen. Vieraskielisellä opetuksella voi kuitenkin olla myös muita tavoitteita. Nikulan ja Marshin (1997: 32) mukaan tavoitteet vaihtelevat suomalaisissa kouluissa oppilaiden vieraaseen kieleen kohdistuvan kiinnostuksen herättelystä toimivaan kaksikielisyyteen. Tavoitteiden erilaisuuden myötä myös toteutustavat vaihtelevat.

- (d) Kielikylpyopetuksessa on eri muotoja, joissa äidinkielen ja kylpykielen keskinäinen järjestys ja laajuus vaihtelevat. Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä (early total immersion) opetus tapahtuu toisella kielellä aluksi kokonaan, ja myöhemmin kylpykielen määrä vähenee ja äidinkielen osuus kasvaa. Viidennen tai kuudennen kouluvuoden aikana kylpykielen ja äidinkielen määrät vakiintuvat niin, että kylpykielen osuus on koko kouluajan vähintään puolet. Varhaisessa osittaisessa kielikylvyssä (early partial immersion) kylpykieltä on aluksi jonkin verran vähemmän. Viivästetty kielikylpy (delayed immersion) ja myöhäinen kielikylpy (late immersion) alkavat ala-asteen loppupuoliskolla tai yläasteen alussa. (ks. esim. Swain & Lapkin 1982, Laurén 1991.) Myös vieraskielisessä opetuksessa on erilaisia muotoja vieraan kielen käytön laajuudesta riippuen. Joissakin kouluissa valtaosa vieraskieliseen opetukseen osallistuvien oppilaiden opetuksesta tapahtuu vieraalla kielellä, mutta usein, toisin kuin kielikylpyopetuksessa, vieraan kielen osuus on paljon vähäisempi kuin puolet opetuksesta.

Kielikylvyn muita piirteitä ovat kesto (yleensä vuosia), opettajien kaksikielisyys ja kodin ja koulun yhteistyö. Lisäksi kielikylvyssä käytetään kommunikatiivisia ja oppilaskeskeisiä työtapoja, joiden avulla oppilaille pyritään luomaan monipuolisia ja mielekkäitä kielenkäyttötilanteita. (Laurén 1991, 1992, 1994.) Koska vieraskielinen opetus ei ole yhtenäinen ja tiukasti määritelty menetelmä, se eroaa myös näiden piirteiden suhteen kielikylpyopetuksesta keskeisimmin siinä, että yksittäiset koulut valitsevat omat menettelytapaansa. Vieraskielinen opetus on näin kattotermi vaihteleville opetuksen toteutustavoille, jotka eroavat toisistaan paitsi opetuksen laajuuden, myös vieraan kielen käytön määrän, opetuskielten lukumäärän ja vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen keston suhteen. Toteutustapojen erot johtuvat mm. kunkin maan koulutuspolitiikan eroista ja yksittäisten koulujen tilanteiden eroista.

2 VIERASKIELISEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Vieraskielisen opetuksen yleistymisen syitä voidaan etsiä ainakin kahdelta suunnalta. Toisaalta kielenoppimisen ja -opetuksen sekä kaksikielisyyden tutkimus on lisääntynyt voimakkaasti parin viime vuosikymmenen aikana, ja uusi tutkimustieto on osaltaan muokannut käsityksiä kielten oppimisesta ja opettamisesta. Toisaalta taas yhteiskunnalliset tekijät, etenkin kansainvälisyyden vaatimukset ja viimeaikainen integroitumiskehitys Euroopassa sekä koulutuspoliittiset päätökset Suomessa, ovat vaikuttaneet ratkaisevasti vieraskielisen opetuksen yleistymiseen.

2.1 Kielenoppimisen tutkimus

Vieraskielisen opetuksen taustalla vaikuttaa vähitellen muuttunut käsitys vieraan kielen hallinnasta. Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuksessa käsitys kielestä on muuttunut niin, että muotoa korostavan, formaalin, näkemyksen on hyvin usein korvannut funktionaalinen kielikäsitys, jossa kielen muotojen ohella tuodaan esiin myös kielen funktioiden merkitys. Keskeisiksi nousevat silloin kielen *käyttöön* liittyvät seikat. Funktionaalinen kielikäsitys on myös viime vuosina paljon esillä olleen kommunikatiivisen kielenopetuksen pohjana (ks. esim. Canale 1983, Savignon 1991), jonka peruseriaatteena on se, että kielen oppimisen kannalta on tärkeää kielen mielekäs käyttö. Se, että vieraskielisessä opetuksessa kieli nähdään oppimisen välineenä pikemminkin kuin opetuksen kohteena ja että kielen avulla välitetään mielekästä ja autenttista sisältöainesta, heijastaa siis osaltaan kommunikatiivista käsitystä kielestä.

Myös Krashenin (1981, 1982, 1985) käsityksillä kielenoppimisesta, erityisesti hänen input-hypoteesillaan, on ollut vaikutusta siihen, että vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta pidetään yhtenä käytettävissä olevana keinona sujuvan kielitaidon hankkimiseksi

(ks. myös K. Sajavaaran artikkelia toisen kielen oppimisesta tässä teoksessa). Krashen tekee eron kielen oppimisen (learning) ja omaksumisen (acquisition) välillä, ja hänen mukaansa automaattiseen ja sujuvaan kielitaitoon päästään vain omaksumisen kautta, mille puolestaan on edellytyksenä kielellinen syöte, ymmärrettävä input (comprehensible input). Omaksumiselle ihanteellinen syöte on paitsi omaksujalle sopivan ymmärrettävää myös mielenkiintoista ja/tai relevanttia. Hyvä input on luonnollista, eivätkä rakenteet sisälly siihen tietyssä oletetussa oppimisjärjestyksessä. Ennen kaikkea inputia tulee olla riittävästi. Riittävyyttä on kuitenkin vaikea määrittää, varsinkin kun kielellisen syötteen tulee olla pääpiirteissään ymmärrettävää, mutta kuitenkin hieman yli oppijan senhetkisen ymmärryskyvyn, jolloin hän voi päätellä asiayhteydestä merkityksen ja näin oppia kieltä samaan tapaan kuin äidinkieltään omaksuva lapsi. Krashenin mukaan sääntöpainotteinen kouluopetus saa aikaan oppimisprosessin (learning), jossa kielenkäyttäjät tietoisesti valvoo toimintaansa. Prosessi vie aikaa, eikä tuloksena ole sujuva kielen hallinta. Sen sijaan sujuvaan kielenhallintaan johtava omaksuminen voi tapahtua vain oppijan oman sisäisen toiminnan tuloksena ja runsaan kielellisen syötteen kautta. Inputin lisäksi tärkeitä ovat myöskin affektiiviset tekijät, eli oppijan on koettava kielenoppimistilanne positiivisena.

Vaikka Krashenin kielenoppimiskäsitystä ei nykyisin hyväksytäkään sellaisenaan, se on nostanut esille kielen lähes automaattisen omaksumisen merkityksen kielenoppimisessa. Tämä kielen omaksumisen ajatus liittyy läheisesti myös vieraskieliseen opetukseen: oppijoiden kielitaidon katsotaan kehittyvän, kun he ovat altistuneena runsaalle kieliainekselle. Oppimista tapahtuu luonnostaan ilman, että kieli nostetaan erityisen huomion ja opetuksen kohteeksi. Kielenoppimisen tutkimus on osoittanut, että ymmärrettävä syöte kyllä riittää kielen ymmärtämisen taitojen kehittymiseksi, mutta altistuminen runsaalle ymmärrettävälle kieliainekselle ei takaa sujuvan ja

kielellisesti tarkan suullisen ja kirjallisen tuottamisen taidon kehittymistä.

Kielikylpyopetuksessa ilmenneet tuottamistaitojen puutteet ovatkin keskeinen kritiikki input-hypoteesia kohtaan ja samalla nykytutkimuksen kehittämiskohde. On havaittu, että vaikka oppija ymmärtää viestejä olemalla alttiina ympäristön kielelle, hänen täytyy aktiivisesti osallistua kieliaineksen tuottamiseen voidakseen kehittyä sujuvaksi ja virheettömäksi puhujaksi ja kirjoittajaksi. Tämän output-hypoteesin mukaan (Swain 1985, 1993, 1996a) kielen oppimisen kannalta keskeistä on ymmärrettävä tuottaminen (comprehensible output) eli oppijoiden mahdollisuus tuottaa kieltä itse ja yhdistää näin mielekkäästi kielen muoto ja merkitys. Pelkkä kielelliselle syötteelle altistuminen ei takaa kielen oppimista, koska se ei vaadi oppijalta yhtä paljon aktiivisuutta kuin kielen tuottaminen. Kielenoppimisen kannalta onkin siis hyödyllistä, että oppija tuottaa kieltä ja näin saa mielekästä harjoitusta, joka on välttämätön edellytys automaattistumiselle ja sujuvuudelle. Merkityksen prosessointi riittää viestin ymmärtämiseksi, mutta kieltä tuottaessaan oppija joutuu tarkastelemaan myös tuotoksen kielellistä muotoa. Puhujan tai kirjoittajan on osattava muodostaa syntaktisia kokonaisuuksia. Samalla hän havaitsee, mitä hän osaa ja missä hänellä on puutteita, ja voi näin tietoisesti kohdistaa oppimisensa ongelma-alueille. Kieltä tuottaessaan oppija joutuu myös muodostamaan kielestä hypoteeseja ja testaamaan niitä kielenkäytössä. Kielenkäyttö on lisäksi aina vuorovaikutusta, joten kielenoppimisen kannalta on tärkeää, että oppijalle tarjoutuu mahdollisuuksia merkityksistä neuvotteluun (meaning negotiation) muiden kielenkäyttäjien kanssa sen sijaan, että hän olisi vain kieliaineksen passiivinen vastaanottaja (esim. Cummins & Swain 1986: 132). Näillä näkemyksillä on merkitystä myös vieraskieliselle opetukselle, koska oppimistilanteet olisi järjestettävä niin, että oppijoille tarjoutuisi mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää kieltä mielekkäästi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Swainin (1993: 160–161) output-hypoteesin mu-

kaisten oppimistehtävien tulisi olla sellaisia, että oppija joutuu käyttämään kaikkia kielellisiä resurssejaan ja ponnistelemaan omien kykyjensä ylärajoilla selviytyäkseen tehtävistä. Oppijan tulisi myös kyetä arvioimaan omaa tuotostaan ja muokkaamaan sitä palautteen perusteella ymmärrettäväksi, tilanteeseen paremmin sopivaksi ja oikeakieliseksi.

Kielikylpyopetuksen pohjalta on kehitetty myös erityisesti kaksikielisen opetuksen teoriaa, jossa keskeistä on sisällön ja kielen integrointi. Jim Cumminsin teoriat (ks. esim. Baker 1996) ovat vaikuttaneet vieraskielisen opetuksen tutkimukseen ja erityisesti vieraskielisen opetuksen didaktiikan kehittymiseen. Cumminsin mukaan lapsen kielen kehitys kaksikielisessä opetuksessa tapahtuu vuorovaikutuksessa niin, että vahvemman kielen taidon taso määrää toisen kielen tason (Developmental Interdependence Hypothesis). Molemmat kielet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisiaan hyödyntäen, sillä kummatkin ovat peräisin samasta yhteisestä lähteestä (CUP eli Common Underlying Proficiency, Cummins 1988: 156–157). Kehityksessä on kynnysvaiheita (Thresholds Theory), joiden ylittäminen edellyttää tietyntasoista kielitaitoa, jotta tietyt suoritukset olisivat mahdollisia. Esimerkiksi joidenkin kouluaineiden sisällöt ovat käsitteellisiä, ja niiden vaatimat ajattelutaidot ovat mahdollisia vain, jos toisen kielen taito on riittävä. Cumminsin mukaan vaativien abstraktien sisältöjen käsittelyn mahdollistaa akateeminen kielitaito (CALP eli Cognitive Academic Language Proficiency), jonka kehittyminen kestää useita vuosia. Nopeammin saavutettavissa ovat peruskommunikaatiotaidot (Basic Interpersonal Communication Skills eli BICS). Nämä kehittyvät tilanteissa, joissa on kontekstin antamaa tukea, kuten kasvokkaisviestinnässä. CALP sen sijaan kehittyy hitaasti, ja sitä tarvitaan käsitteellistä ainesta sisältävissä tilanteissa, joissa konkreettisen kontekstin tuki on vähäinen, kuten useiden sisältöaineiden opetuksessa.

Kontekstin ja kognitiivisen vaativuustason yhteen liittäminen on Cumminsin tärkein anti vieraskielisen opetuksen didaktiikkaan.

Mitä käsitteellisempää opittava aines on ja mitä vähemmän kontekstin tukea siihen liittyy, sitä tärkeämpää on käyttää erilaisia havainnollistamisen tapoja ja aktivointimenetelmiä, joilla asia voidaan tehdä ymmärrettäväksi ja opittavaksi (ks. lukua Vieraskielinen opetus opetustapahtumana). Yleisimmin mainittuja menetelmiä ovat esimerkiksi runsas visuaalinen tuki (kuvat, kartat, erilaiset graafiset järjestimet, esim. käsitekartat) ja oppilaita aktivoivat työtavat (esim. yhteistoiminnalliset työtavat). Opetuskieltä helpottamalla pyritään varmistamaan, että oppilaat ymmärtävät mitä sanotaan, koska oppijoiden akateeminen kieli (CALP) kehittyy hitaammin kuin sisällöt käsitteellistyvät (Cummins 1984; Baker 1996: 147–160). Vieraskielistä opetusta toteuttavien tahojen onkin tärkeä muistaa, että vaikka oppilailla on opetuskielestä peruskommunikaatiotaidot, se ei vielä ole tae siitä, että he kykenevät hallitsemaan myös käsitteellisiä asioita vieraalla kielellä.

Edellä on useasti viitattu kielikylpymenetelmään, koska siitä on runsaasti tutkimusta ja koska menetelmän hyvät tulokset ovat lisänneet myös muun vieraalla kielellä annettavan opetuksen suosiota. Tutkimuksissa on todettu, että kielikylpyopetus ei haittaa äidinkielen taitojen kehitystä. Kielikylvyn on lisäksi havaittu olevan erittäin tehokas vieraan kielen opetusmenetelmä, jossa on mahdollista saavuttaa toisessa kielessä toiminnallinen kaksikielisyys. Toiminnallisesti kaksikielisten kielikylpyoppilaiden toisen kielen ymmärtämisen taidot ovat yhtä hyvät kuin syntyperäisten, mutta tuottamisen taidot eroavat selvästi syntyperäisen kielenkäyttäjän puhumisen ja kirjoittamisen taidoista. Kielikylpyoppilaiden muu koulumenestys on yhtä hyvä kuin yksikielisillä. Lisäksi kielikylpyoppilaiden asenteet kylpykielen kulttuuria kohtaan kehittyvät myönteisiksi. Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä oppilaat kehittyvät suotuisimmin, mutta erot myöhemmin alkaviin tai osittaisiin malleihin ovat oletettua vähäisemmät. Vaikka kielikylvyn toisen kielen oppimistulokset ovat huomattavasti paremmat kuin millään muulla kielenopetusmenetelmällä saavutetut, kaikki osa-alueet eivät kehity yhtä hyvin.

Sanasto ja kielioppi sekä sosiolingvistinen kompetenssi kehittyvät heikoimmin. Tämä johtunee siitä, että koulussa käsiteltävä sanasto on suppea-alaista, eikä koulussa esiinny vaihtelevia sosiaalisia kielenkäyttötilanteita (ks. esim. Lambert & Tucker 1972, Swain & Lapkin 1982, Genesee 1987, Harley ym. 1990, Takala 1996, Swain 1996b).

Koska vieraskielistä opetusta on tutkittu toistaiseksi vasta vähän, edellä esitellyt kielikylypytutkimuksen tulokset on syytä ottaa huomioon myös vieraskielisen opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kielikylypymenetelmä ja kielikylypyä koskeva tutkimus tarjoavat siis yhden lähtökohdan vieraskielisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen pohjaksi myös Suomessa. Kielikylypytutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan voi käyttää sellaisenaan vieraskielisen opetuksen lähtökohtana, vaan niitä tulee soveltaa kriittisesti omiin oloihimme sopivaksi. Lisäksi vieraskieliseen opetukseen keskittävän tutkimuksen ja seurannan tarve maassamme on ilmeinen, koska kyseessä on vielä suhteellisen uusi menettely. Omassa maassa pitkällä aikavälillä toteutettu tutkimus ja seuranta tuovat tarpeellista tietoa tässä artikkelissa esille tulevista ja muista kysymyksistä. Tällaisia kysymyksiä ovat muun muassa erilaisen vieraskielisen opetuksen vaikutukset oppijan äidinkielen, vieraan kielen ja ajattelutaitojen kehitykselle tai kieli-identiteetin, minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle.

2.2 Yhteiskunnalliset tekijät

Vieraiden kielten opetuksen kehityksessä on maassamme ollut joitakin tärkeitä rajapyykkeitä, jotka voidaan nähdä avaintekijöinä vieraskielisen opetuksen aloittamiselle. Keskeinen vieraskielisen opetuksen taustatekijä on kuusikymmenluvun peruskoulu-uudistus, jonka myötä vieraiden kielten opiskelu ulotettiin koskemaan kaikkia koululaisia. Seuraavan vuosikymmenen kuluessa vieraiden kielten opiskelua alettiin edellyttää myös ammatillisessa koulutuksessa,

mikä on varsin poikkeuksellista Euroopassa. Tämä kielenopetuksen laajentaminen voidaan nähdä pyrkimyksenä tasavertaisuuteen, koska vieraiden kielten opiskelun mahdollisuus haluttiin näin tarjota jokaiselle lapselle, ei pelkästään joillekin valikoiduille ryhmille.

Jo ennen Euroopan unioniin liittymistä Suomessa seurattiin aktiivisesti erilaisia kielenopetuksen kehittämiseen liittyviä ulkomaisia hankkeita, ja niiden tuloksia on hyödynnetty soveltuvin osin omaan koulutusjärjestelmäämme. Euroopan neuvostolla on esimerkiksi ollut tärkeä merkitys kommunikatiivisen kielenopetuksen edistäjänä. Myös tietyt Suomen omat koulutuspoliittiset ratkaisut ovat osaltaan lisänneet päättävien tahojen kiinnostusta vieraalla kielellä tapahtuvaan opetukseen. Muutamien kansainvälisten koulujen toiminta ja myöhemmin IB-koulujen käynnistäminen ovat tarjonneet mahdollisuuden tarkastella lähemmin niiden vaikutuksia kielenoppimiseen. Kysymys siitä, voitaisiinko joitakin näiden koulujen positiivisia kokemuksia soveltaa myös tavallisten koulujen opetukseen, oli esillä 1980-luvulla. Tämä keskustelu kulminoitui siihen, että Opetusministeriön asettama työryhmä näki vuoden 1989 muistiossaan vieraskielisen opetuksen keinona motivoida ja tehostaa vieraan kielen opiskelua (OPM 1989). Tämän jälkeen peruskoululain (L 261/1991) ja lukiolain (L 262/1991) muutos vuosikymmenen alussa mahdollisti vieraskielisen opetuksen aikaisempaa laajemman toteutuksen, ja opetusta antavien koulujen määrä onkin siitä lähtien tasaisesti kasvanut.

Myös Suomen talouden nopea kansainvälistyminen on vaikuttanut siihen, että vieraiden kielten hallinnasta on tullut yksi taloudellisen hyvinvoinnin taustatekijöistä. Työelämän tarpeet, matkailu sekä työskentely ja opiskelu ulkomailla ovat vahvistaneet käsitystä siitä, että kansalaisista mahdollisimman suuren osan tulisi osata vieraita kieliä. Suomen liittyminen Euroopan unioniin 1995 on osaltaan korostanut kielenopetuksen asemaa, koska kielten oppimiselle ja opettamiselle asetetaan unionissa paljon painoarvoa. Tästä on yhtenä esimerkkinä marraskuussa 1995 hyväksytty Euroopan

komission koulutusta koskeva asiakirja *Valkoinen kirja koulutuksesta. Opettaminen ja oppiminen – Kohti kognitiivista yhteiskuntaa* (White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society). Siinä asetetaan keskeiseksi tavoitteeksi kansalaisten kielitaito vähintään kolmessa yhteisön kielessä, ei kuitenkaan syntyperäisen kielitaitoa, vaan *käyttötaito*. Tavoitteeseen pyritään tehostamalla ja kehittämällä kielenopetusta eri tavoin, ja vieraskielinen opetus nähdään yhtenä uutena keinona lisätä vieraiden kielten taitoa. Tämä tavoite vahvistettiin vuonna 1997 hankkeen seurantaraportissa (Bilan de la suite donnée au Livre Blanc – Enseigner et apprendre: vers la société cognitive).

3 VIERASKIELISEN OPETUKSEN TOTEUTUSTAVAT

Opetuksen toteutustavat vaihtelevat vakiintuneissa laajamittaisissa kielikylpyohjelmissä (Cummins & Swain 1986; Genesee 1987; Swain 1996a), mutta erityisesti vakiintumattomissa pienimuotoisissa vieraskielisen opetuksen muodoissa (Fruhauf ym. 1996; Nikula & Marsh 1996, 1997). Vaihtelu johtuu osaksi siitä, että vieraskielinen opetus on nuori ja vakiintumaton opettamisen muoto, ja osaksi siitä, että vieraskieliselle opetukselle on asetettu erilaisia tavoitteita, joihin pyritään eri toteutustavoilla. Vieraskielisen opetuksen kokonaiskuva muodostuukin useista tekijöistä, joiden keskinäinen painotus on toteutustavasta riippuen erilainen.

3.1 Opetuksen laajuus ja kesto

Vieraskielistä opetusta voidaan kuvata jatkumolla, jonka toisessa päässä ovat pienimuotoiset ja vähän aikaa vaativat 'kielisuihkutellut', joista siirrytään asiakokonaisuuksien opettamisen kautta jatku-

mon toiseen päähän, aineiden opettamiseen kokonaan vieraalla kielellä. Kielisuihkuttelu on kieleen tutustumista, jonka pääpaino ei ole sisältöjen eikä kielen oppiminen, vaan kielen puhuminen ja vuorovaikutus ja jonka tavoite on herättää kiinnostus kieleen. Vieraskielinen opetus voi olla varsin suppeaa myös niissä kouluissa, jotka profiloituvat vieraskieliseen opetukseen sisällyttämällä siihen useita aineita. Etenkin ala-asteilla on tavallista, että aineita ei opeteta kokonaisuudessaan vieraalla kielellä, vaan sisältöjä valikoiden (Nikula & Marsh 1996). Toisaalta opetusta voi toteuttaa myös yksittäinen opettaja yhdessä aineessa.

Nikulan ja Marshin selvitysten (1996, 1997) mukaan vieraskielisen opetuksen kesto vaihtelee suomalaisissa kouluissa. Lyhimmillään kyseessä voi olla ainutkertainen kokemus, esimerkiksi jonkin asiakokonaisuuden opettaminen vieraalla kielellä. Toisaalta vieraskielinen opetus voi kestää puoli lukuvuotta tai koko lukuvuoden yhdellä luokka-asteella ilman jatkoa tai vaihtoehtoisesti kattaa koko kouluasteen, jolloin oppilaat ovat siinä mukana useita vuosia. Lukioasteella opetuksen kesto on tavallisesti yhden kurssin (noin kuuden viikon) mittainen. Opetuksen koko laajuus riippuu luonnollisesti siitä, miten monissa aineissa kyseisiä kursseja on tarjolla.

3.2 Opetuksen kattavuus

Vieraskielistä opetusta tarjoavat koulut eroavat toisistaan myös sen mukaan, kuinka suuri osa oppilaista on mukana tällaisessa opetuksessa. Suomessa vain harvoin vieraskielisessä opetuksessa ovat mukana kaikki koulun oppilaat (Nikula & Marsh 1996: 42). Kielipainotteisiksi kouluiksi profiloituneilla ala-asteilla vieraskielisessä opetuksessa on mukana suuri määrä koulun oppilaista, mutta pienimuotoisemmat kokeilut rajoittuvat usein jonkin tietyn ryhmän tai luokan opettamiseen. Samoin yläasteilla vieraskielinen opetus voi koskea joko useaa luokkaa tai vain yhtä ryhmää. Lukioissa tavallisin ratkaisu on tarjota kurssien mittaisia kokonaisuuksia vieraalla kie-

lellä, joten opetus koskee vain näitä kursseja valinneita. (Nikula & Marsh 1997.)

Koska vieraskielinen opetus perustuu useimmiten vapaaehtoisuuteen, vain pieni osa suomalaisista kouluista valikoi oppilaita opetusryhmiä muodostettaessa (Nikula & Marsh 1996: 51). Vieraskielisen opetuksen sopivuudesta kaikille oppilaille on kuitenkin ristiriitaisia tutkimustuloksia. Toiset Kanadan kielikylypytökijät katsovat oikein toteutetun kaksikielisen opetuksen sopivan kaikille ja jopa vähentävän oppimisvaikeuksia (esim. Cummins 1984), toiset taas suhtautuvat varauksellisesti esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivien ja äidinkielen taidoiltaan heikosti kehittyneiden oppilaiden vieraskieliseen opettamiseen (ks. lähemmin esim. Baker 1988: 107-108). Vieraskielisen opetuksen sopivuuden lisäksi on olemassa ristiriitaisia käsityksiä siitä, mitkä oppilaiden kielitaidolle asetettavat vaatimukset voivat toimia perusteena heidän valikoimiselleen vieraskieliseen opetukseen. Tästä syystä on syntynyt epäilyjä elitistisyydestä ja eriarvoisuuden lisääntymisestä. Oppilaiden valikoinnin tulisi tapahtua perustellusti, ja siksi aiheesta kaivataan lisätutkimusta.

3.3 Opetettavat aineet

Nikulan ja Marshin (1996: 35) selvityksen mukaan englannin kielen asema opetuskielenä on ylivoimainen, sillä keskimäärin 90 prosenttia vieraskielistä opetusta tarjoavista kouluista ilmoittaa sen opetuskielekseen. Selvityksen mukaan kouluissa tunnetaan kiinnostusta myös muiden kielten käyttöön, joten myöhemmin on syytä selvittää, missä määrin kielivalikoima monipuolistuu vieraskielisen opetuksen vakiinnutettua asemansa. Vieraalla kielellä opetetttävien aineiden kirjo sitä vastoin on laaja. Se sisältää monia erilaisia aineita, mutta yleensä ei kuitenkaan äidinkieltä. Vieraskieliseen opetukseen sopivat paljon havainnollista, konkreettista ainesta sisältävät aineet, joiden opetuksessa käytetty kieli on helposti ymmärrettävää. Toi-

saalta käsitteellisetkin aineet ja monisäikeiset ainesisällöt sopivat vieraskieliseen opetukseen, kun ymmärrettävyyttä lisätään eri tavoin (Baker 1996; Krashen 1985). Vieraskielinen opetus sopii hyvin kokonaisvaltaiseen ja konkreettiseen ala-asteen opetukseen. Taito- ja taideaineet, musiikki, kuvaamataito, liikunta ja käsityö ovat alasteella suosituimpia opetettavia aineita (Nikula & Marsh 1996: 38). Taito- ja taideaineet ovat suosittuja myös yläasteella, sillä niiden oppettaminen vieraalla kielellä ei ole yhtä paljon sidoksissa sisältöjen oppimiseen ja kumulatiivisen tiedon kartuttamiseen kuin lukuaineiden opiskelu. Lisäksi ne ovat käytännönläheisiä ja niillä on yhteys konkreettiseen tekemiseen, jolloin oppilaiden on mahdollista päätellä merkityksiä pitkälti toiminnan perusteella. Lukuaineissa opetus puolestaan vaatii sekä opettajien että oppilaiden kielitaidolta kykyä käsitellä abstrakteja käsitteitä ja usein alan erikoisterminologian hallintaa. Yläasteella vieraskielinen opetus painottuu lukuaineisiin, mutta suosituin yksittäinen aine oli kotitalous, jonka katsotaan toiminnallisena aineena soveltuvan hyvin vieraskieliseen opetukseen (Nikula & Marsh 1996: 40). Lukioissa sen sijaan vieraskielistä opetusta annetaan lukuaineissa.

3.4 Äidinkielen ja vieraan kielen suhde opetuksessa

Vieraskielisen opetuksen muodoissa voidaan kielikylpyä vapaammin (ks. esim. Swain 1996b) päättää äidinkielen ja vieraan kielen käytöstä. Opetuskielten käytön suhteeseen kaksikielisessä opetuksessa vaikuttavat ainakin seuraavat kysymykset, joihin tutkimukselta odotetaan vastauksia. Mikä äidinkielen määrä on välttämätön, jotta oppijoiden äidinkielen taidot opetettavassa aineessa kehittyisivät yhtä hyvin kaksikielisessä opetuksessa kuin yksikielisessä? Mikä vieraan kielen osuuden tulisi olla, jotta opetus todella tukisi vieraan kielen oppimista? Miten äidinkielen ja vieraan kielen suhde opetuksessa vaikuttaa oppijan ei-kiellelliseen kehitykseen. Mitä siis voidaan kutsua vieraskieliseksi opetuksiksi? Rajanveto on vaikeaa,

mutta viitteellisesti on annettu suositus (Thürmann & Helfrich 1993), että oppiaineen opetuksesta tulisi olla vieraalla kielellä vähintään 25 prosenttia, jotta sitä voitaisiin kutsua vieraskieliseksi opetuksiksi. Suomessa vieraan kielen käytön osuus vieraskielisestä opetuksesta vaihtelee 50 prosentista 90 prosenttiin. Opetus on siis yleensä kaksikielistä pikemminkin kuin pelkästään vieraalla kielellä tapahtuvaa. Äidinkieltä käytetään yleisesti vieraskielisen opetuksen kuluessa esimerkiksi silloin, kun halutaan varmistaa keskeisten käsitteiden oppiminen myös äidinkielellä. Myös opetuksen ydinkohdat voidaan tiivistää äidinkielellä, vaikka opetus muutoin tapahtuisikin vieraalla kielellä (Nikula & Marsh 1997: 110).

4 VIERASKIELISEN OPETUKSEN OPETTAJAT

Vieraskielisellä opetuksella on kaksi tavoitetta, kielitaidon kehittyminen ja sisältöjen oppiminen. Vieraskielistä opetusta antavalta opettajalta edellytetäänkin paitsi opettajan yleisiä ja ainekohtaisia pedagogisia valmiuksia myös hyvää kielitaitoa ja kielenopetukseen perehtymistä. Erityisesti ala-asteella opettajan erinomaista kielitaitoa pidetään tärkeänä tekijänä vieraskielisen opetuksen toteuttamisessa ja onnistumisessa. Ala-asteella opetusta antaakin usein joko kielenopettaja tai kieleen erikoistunut luokanopettaja, yläasteella ja lukiossa puolestaan opetuksesta vastaavat pääasiassa aineenopettajat (Nikula & Marsh 1996: 55–56).

4.1 Opettajien kielitaito

Vieraskielistä opetusta antavan opettajan kielitaitovaatimus riippuu siitä, mitä vieraskielisen opetuksen mallia noudatetaan ja mille kielenoppimisen teorialle se perustuu. Jos vieraskielisen opetuksen tavoitteena on toimiva kaksikielisyys ja oletetaan, että se saavute-

taan varhain alkavassa täydellisessä kielikylpytyyppisessä opetuksessa, jossa vieraan kielen osuus on suuri, ja jos taustateoria on kielen äidinkielen kaltainen omaksuminen runsaalle kieliainekselle altistumalla, opettajalta edellytetään opetuskielen erittäin hyvää hallintaa. Jos tavoitteet ovat vaatimattomammat, vieraan kielen osuus on pienempi ja kaksikielinen opetus alkaa ensimmäisen kielen taitojen vakiinnuttua, opettajan kielitaidolle asetettavat vaatimukset ovat vähäisemmät. Vieraskielistä opetusta antavien opettajien kielitaitovaatimuksia ei ole näin ollen helppo määrittää. Hyvän kielitaidon ja kaksikielisyyden määrittely on sinänsä jo ongelmallista (ks. esim. Baetens Beardsmore 1991), ja vieraskielistä opetusta antavan opettajan taitotason määrittelyä vaikeuttavat opetustilanteiden, opetuksen tavoitteiden ja opetettavien aineiden erilaisuus.

Suomen kouluissa tehdyn selvityksen mukaan ala-asteilla pidetään erityisen tärkeänä opettajan hyvää yleiskielitaitoa (Nikula & Marsh 1997: 43). Yläasteella ja lukiossa opettajien todetaan tarvitsevan hyvän yleiskielitaidon ohella kulloisenkin erikoisalan kielen tuntemusta. Lisäksi oppiaineiden väliset erot voivat vaikuttaa vaadittavaan kielitaitoon. Joissakin aineissa operoidaan pitkälti erityisalan omien termien ja käsitteiden kautta (esim. kemia, fysiikka, matematiikka), jolloin opetuksessa on tärkeä hallita oppiainekohtainen, siis sisällön kannalta välttämätön kieli (content-obligatory language, Snow et al. 1989: 205). Reaaliaineiden opetus taas perustuu laajaan ja monipuoliseen yleiskieleen. Asiat eksplikoidaan nimenomaan selittämisen ja kuvailemisen kautta, ne ovat usein abstrakteja, ja niitä voidaan harvemmin konkretisoida tietyin tarkasti määritellyin termein.

Olisi ihanteellista, jos vieraskielisen opetuksen tarpeisiin olisi käytettävissä oma koe, jolla mitattaisiin juuri vieraalla kielellä opettamisen taitoja. Yhtenäisen kokeen löytyminen on kuitenkin epätodennäköistä, sillä oppiaineet ja erikoisalat asettavat kielitaidolle erilaisia vaatimuksia. Vieraskielisen opetuksen tason säilyttäiseksi ja opettajien rekrytoinnin helpottamiseksi Suomessa on ehdo-

tettu (Marsh et al.1996: 124) vieraalla kielellä opettavien taitotasovaatimukseksi Yleisten kielitutkintojen tasoa 6, joka edellyttää varsin luontevaa kielenkäyttöä ja sosiaalisesti ja sisällöllisesti vaativissa tilanteissa selviytymistä. On kuitenkin syytä selvittää, missä määrin yleistä kielitaitoa kartoittavat testit mittaavat vieraalla kielellä opettamisen taitoa. Hyvä kielitaitohan ei välttämättä takaa, että opettaja osaa mukauttaa opetusmenetelmänsä vieraalla kielellä opiskelevien tarpeisiin (Nikula & Marsh 1997: 46–47).

4.2 Kielenopettajien asema

Nikulan ja Marshin (1997: 49) mukaan kielenopettajilla on suomalaisissa kouluissa ainakin neljä erilaista roolia vieraskielisen opetuksen suhteen: (1) Kielen opettaja on täysin vieraskielisen aineenopetuksen ulkopuolella. (2) Kielenopettajalla on marginaalinen rooli vieraalla kielellä opettavien kollegoiden resurssihenkilönä. He voivat esimerkiksi tarkistaa kollegoiden valmistamien materiaalien kieliäsun, auttaa materiaalien kääntämisessä ja esimerkiksi arvioida oppilaille sopivien tekstien vaikeusasteen. (3) Kielenopettaja on aktiivisesti mukana vieraskielisen opetuksen suunnittelussa. Tällöin kielenopettaja myös yleensä ottaa vieraskielisen aineenopetuksen huomioon omassa opetuksessaan esimerkiksi toteuttamalla samoja teemoja rinnakkain aineenopetuksen kanssa. Tällöin oppilaat tutustuvat aihepiiriin ja sen sanastoon jo kielen oppitunnilla. (4) Kielenopettaja antaa vieraskielistä aineenopetusta. Tällöin kielenopettajalla on yleensä myös aineenopettajan pätevyys. Kielenopettaja ja aineenopettaja voivat myös toteuttaa pariopetusta, jolloin molemmat ovat mukana opetustilanteessa kielenopettajan huolehtiessa vieraskielisistä osuuksista.

Vieraskielinen opetus luo muutospainetta myös kielenopetukseen, sillä vieraskielisessä aineenopetuksessa mukana olevien oppilaiden tarpeet ovat toisenlaiset kuin pelkästään kielenopetusta saavien oppilaiden. Yksi koulujen tulevaisuuden haasteista tuleeekin

varmasti olemaan toisaalta lisätä yhteistyötä kielenopetuksen ja vieraskielisen opetuksen välillä ja toisaalta hyödyntää niin aineopettajien, opetuskielen kielenopettajien, äidinkielen opettajien kuin muiden vieraiden kielten opettajien näkemyksiä ja asiantunte-
musta vieraskielisen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Parhaimmillaan vieraskielinen opetus on koko koulun asia (Baetens Beardsmore 1993).

5 *VIERASKIELINEN OPETUS OPETUSTAPAHTUMANA*

5.1 *Vaikutus opetusmenetelmiin*

Vieraan kielen käyttäminen opetuksen välineenä edellyttää yleensä myös opetusmenetelmien mukauttamista (esim. Snow 1990a, Wessche 1993, Swain 1996b). Vieraskielisessä opetuksessa oppijoiden on samanaikaisesti keskityttävä sisällön ja kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen puutteellisella kielitaidolla. Opetusmenetelmiä mukauttamalla opettajat voivat tehdä sekä asioiden että kielen omaksumisen oppilaille helpommaksi (Snow 1993: 45). Seuraavat keinot on koettu hyödyllisiksi vieraskielisessä opetuksessa (Nikula & Marsh 1997: 52–58):

(a) *Konkreettisuus ja havainnollisuus*

Suurin osa opettajista on sitä mieltä, että vieraskielisen opetuksen myötä opetus muuttuu konkreettisemmaksi ja havainnollisemmaksi. Etenkin ala-asteella leikki, mimiikka ja draaman käyttö lisääntyvät ja kuvien ja muiden havaintomateriaalien käyttö tulee välttämättömäksi. Opetus muuttuu havainnollisemmaksi myös yläasteella ja lukiossa, joskin niissä oppilaiden parempi peruskielitaito vaikuttaa siihen, että havainnollisuutta lisätään erilaisin keinoin, esimerkiksi piirtoheittimen ja taulun avulla. Havainnollisuuden lisääntyminen riippuu myös opettavasta aineesta. Esimerkiksi kuvaamataidon ja kotitalouden opettamisen on koettu olevan niin havainnollista, että vieraskielinen opetus ei lisää havainnollistamisen tarvetta (Nikula & Marsh 1996:

40). Käsitteellisempien aineiden konkreettisuutta lisätään käyttämällä autenttisia lehtileikkeitä, videomateriaaleja, erilaisia kuvia ja kuvioita sekä esineitä havainnollistamisen välineenä.

(b) *Opetuksen pelkistyminen*

Vieraskielinen opetus koetaan äidinkielistä pelkistetyimmäksi, mutta samalla se on usein tehokkaampaa, tiiviimpää ja selkeämpää ja keskittyy selvemmin vain keskeisiin asioihin. Vaikka Weschen (1993: 69) mukaan opettajat kokevat usein, että heidän on uhrattava käsittelyn syvyyttä vieraan kielen käytön takia, monen suomalaisen opettajan mielestä hitaamman tahdin vaikutusta voidaan kompensoida opetettavien asioiden ja menetelmien harkitulla valinnalla (Nikula & Marsh 1997: 54). Sen lisäksi oppilaiden odotetaan usein täydentävän luokkaopetusta itsenäisesti oppimateriaaleja lukien.

(c) *Kirjallisen materiaalin lisääntyminen*

Erityisesti yläasteella ja lukiossa käytetään vieraskielisessä opetuksessa enemmän kirjallista materiaalia kuin äidinkielellä tapahtuvassa opetuksessa (Nikula & Marsh 1997: 55). Toisaalta opetuksen apuna käytetään tavallista runsaammin itse laadittuja, opetusta tukevia monistemateriaaleja, toisaalta oppilaat lukevat omalla ajallaan opettajan jakamia autenttisia tekstejä paikatakseen niitä aukkoja, joita vieraskielisen opetuksen hitaampi eteneminen jättää.

(c) *Redundanssi*

Vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa usein toistuva piirre on myös se, että opetuksessa on normaalia enemmän redundanssia eli saman asian esiin tuomista eri tavoin useita kertoja joko toiston tai parafrasien avulla. Erityisesti ala-asteen opetuksessa asioiden toistaminen on tärkeää. Taitavat opettajat takaavat näin toimiessaan oppilaille useampia mahdollisuuksia prosessoida samaa informaatiota (Snow 1993: 47).

(e) *Ymmärtämisen varmistaminen*

Vieraskielisen opetuksen seuraaminen on oppilaalle rasittavampaa kuin äidinkielen. Sisältöaineksen ymmärtäminen on kuitenkin ensisijainen tavoite, ja siksi olisi varmistettava, että oppilaat ymmärtävät. Oppilaat ovat usein arkoja ilmaisemaan muiden edessä, että eivät ymmärrä ja haluttomia pyytämään opettajaa toistamaan sanottavansa. Ymmärtämisen varmistaminen onkin opetustilanteissa viime kädessä opettajien vastuulla. Heidän on tarkistettava ja varmistettava, että oppilailla on riittävä sisällöllinen ja kielellinen taustatieto uuteen asiaan siirryttäessä, ja uutta asiaa käsiteltäessä heidän on pidettävä huolta opetuksen ymmärtämisestä (clarification and comprehension checks, Snow 1990a: 161). Näin ei aina tapahdu, sillä on todettu (Baetens Beardsmore 1996: 119), että vieraskielistä opetusta antavat opettajat eivät useinkaan huomaa tarkistaa oppilailta, mitä asioita nämä eivät ymmärrä tai mitkä nimenomaiset kielelliset seikat tuntuvat

näistä vaikeilta. Tärkeää on myös pyrkiä luomaan opetustilanteeseen niin hyvä ilmapiiri, että oppilaat rohkaistuvat tuomaan esille epävarmuuteensa ja kysymyksensä.

(f) *Ennustettavat rutiinit*

Vieraalla kielellä opettavien kannattaa rakentaa opetuksensa niin, että siihen sisältyy tutuiksi tulevia rutiineja ja rakenteita, jotka auttavat oppilaita asioiden hahmottamisessa (Snow 1993: 47). Tällaisia ovat esimerkiksi luokkakieli ja oppitunnin siirtymävaiheiden korostaminen ja eksplikointi. Toistot ja ennustettavat rutiinit helpottavat opetuksen seuraamista ja auttavat erityisesti heikoimpia oppilaita, jotka ennustettavien rutiinien avulla voivat päätellä ja arvata merkityksiä silloinkin, kun eivät ymmärrä kaikkea kielellistä ainesta.

(g) *Opettaja- vai oppilaskeskeisyys*

Opettaja- tai oppilaskeskeisten menetelmien valinta riippuu epäsuorasti taustalla vaikuttavasta oppimisteoreettisesta näkemyksestä ja siitä mihin kulloisenkin opetustilanteen aikana pyritään. Jos pyritään tarjoamaan paljon ymmärrettävää kieliaainesta (comprehensible input), opettajan osuus korostuu ja opetus on opettajakeskeistä. Tällöin oppilaiden osuus on passiivisen vastaanottavainen. Opettajajohtoisuus ja oppilaskeskeisyys vaihtelevat suhteessa kokemukseen ja oppilaiden kielitaitoon. Vieraskielisen opetuskokeilun alussa opetus on usein hyvin opettajajohtoista, mutta kokemusten karttuessa menetelmät monipuolistuvat ja muuttuvat oppilaskeskeisimmiksi. Myös oppilaiden kielitaidon karttuessa voidaan luopua opettajajohtoisesta opetuksesta ja hyödyntää enemmän oppilaiden oma-aloitteisuutta ja itsenäistä työskentelyä.

Toisaalta sisältöaineksen tehokkaan opettamisen kannalta keskitetty, opettajajohtoinen opetus voi välillä olla tarkoituksenmukaista, esimerkiksi silloin, kun oppilaita perehdytetään johonkin täysin uuteen asiaan. Vieraskieliseen opetukseen liittyy kuitenkin aina myös vieraan kielen hallintaan liittyviä tavoitteita, ja kielitaidon kehittymisen kannalta on keskeistä, että oppilaille tarjoutuu myös mahdollisuus *käyttää* kieltä mielekkäästi (Swain 1985). Liiallinen opettajajohtoisuus luonnollisesti vähentää oppilaiden mahdollisuuksia käyttää kohdekieltä, joten opetusmenetelmien monipuolistamisella voitaisiin tarjota oppilaille enemmän mahdollisuuksia myös omaan aktiiviseen kielenkäyttöön.

Edellisestä seuraa, että opettajien täydennyskoulutuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä tulisi olla tarjota opettajille tietoa erilaisista

vieraskieliseen opetukseen soveltuvista menetelmistä ja niiden parhaista soveltamistavoista (esim. yhteistoiminnallinen oppiminen, erilaiset ryhmätyöt, oma-aloitteinen oppiaineen lukeminen ja muut keinot lisätä oppilaiden autonomiaa). Oppilaiden omatoimisuuden lisääminen ei tarkoita opettajajohtoisten menetelmien hylkäämistä, vaan päinvastoin niiden kehittämistä luennoinnista havainnollistavaan ja oppilasta aktivoivaan suuntaan. Vieraskielisessä opetuksessa olisi syytä käyttää mahdollisimman monipuolisia ja vaihtelevia menetelmiä, koska menetelmien monipuolisuutta voidaan pitää yhtenä onnistuneen vieraskielisen opetuksen piirteinä (ks. Snow 1990a: 161).

5.2 Sisältöjen oppiminen

Onnistuneimmillaan vieraskielinen opetus on silloin, kun asiasisällöt opitaan yhtä hyvin kuin äidinkielisessä opetuksessa. Kielikylypö-opetuksella tähän useimmiten päästään (ks. Swain & Lapkin 1982, Genesee 1987). Vieraskielisen opetuksen vaikutuksesta sisältöjen oppimiseen on toistaiseksi vähän tutkimustietoa, joten seuraavassa esitetty perustuu koulujen omiin kokemuksiin (Nikula & Marsh 1997). Suomalaisten oppilaiden ja opettajien arviot sisältöjen oppimisesta vieraalla kielellä ovat varsin myönteisiä. Vaikka oppilaiden mielestä vieraalla kielellä opiskelu on raskasta ja kielen käyttö vaikeuttaa joskus asioiden oppimista, he kuitenkin yleensä kokevat sisältöjen oppimisen lopulta onnistuvan.

Sisältöjen tehokkaaseen oppimiseen vieraskielisessä opetuksessa vaikuttaa useita tekijöitä. Kun asiasisällöt on valittava harkitusti ja opetettava aines on etukäteen pohdittava, opetus muuttuu tehokkaammaksi ja olennaiseen keskittyväksi. Samalla oppilailta edellytetään enemmän tarkkaavaisuutta ja keskittymistä. Tämä näkyy oppimistuloksissa, joskus oppilaat jopa kokevat oppivansa sisältöjä paremmin kuin äidinkielisessä opetuksessa. Toisaalta sisällöt voivat olla myös monipuolisempia kuin äidinkielisessä opetuksessa, kun

puuttuvan oppikirjan tilalla on käytettävä vaihtelevaa opetusmateriaalia. Opetuksen sisällön lisäksi opetusmenetelmät on harkittava tarkoin, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Oppimistulosten parantuminen on joskus seurausta ensisijaisesta kiinnostuksesta kieleen, jonka kautta kiinnostus itse oppiaineeseen herää. Kiinnostus kieleen ei kuitenkaan yksin riitä, mikäli aine on oppilaille vastenmielinen. Vieraskielisen opetuksen onnistumisen edellytyksiä onkin oppilaiden kiinnostus sekä kieltä että opetettavaa ainetta kohtaan (Nikula & Marsh 1997: 72).

Vaikka sisältötavoitteiden saavuttaminen saattaa kärsiä siitä, että äidinkielellä opetettavia sisältöjä ei ehditä opettaa vieraalla kielellä, vieraskielinen opetus ei yleensä näytä vaikuttavan haitallisesti oppimistuloksiin. Useimmiten oppilaiden koetaan selviävän vieraskielisessä opetuksessa oman tasonsa mukaan, mutta joillekin oppilaille äidinkielen opetus olisi parempi ratkaisu. Heikon menestyksen pääsyy ei useinkaan ole vieraan kielen käyttö, vaan motivaatio-ongelmat, kuten esimerkiksi se, että oppilas ei ole hakeutunut vieraskieliseen opetukseen omasta aloitteestaan tai ei ole kiinnostunut opetettavasta aineesta. Oppilaiden valikoinnin yksi peruste onkin sellaisten oppilaiden karsiminen, joille vieraskielisen opetuksen hyöty jää vähäiseksi ja joille äidinkielen opetus olisi parempi ratkaisu sisältöjen oppimisen kannalta.

5.3 Kielen oppiminen

Suomalaisissa kouluissa on yleensä koettu, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaiden vieraan kielen taidot kehittyvät suotuisasti (Nikula & Marsh 1997: 83–92). Jo pienimuotoisen kielisuihkuopetuksen on todettu herättävän innostuksen vieraaseen kieleen ja luovan pohjaa tavallista paremmalle kielenoppimiselle. Laajasti toteutetun vieraskielisen opetuksen vaikutukset kielitaitoon ovat vielä selvemmat ja erot pelkästään tavallista kielenopetusta saaneiden kielitaitoon ovat usein huomattavia. Vieraskielinen opetus

parantaa puhevalmiutta, ääntämistaitoja, sanavarastoa ja ymmärtämisen taitoja. Se antaa kielenkäyttöön rohkeutta sekä intoa ja aktiivisuutta käyttää ja kehittää kielitaitoa. Virheiden tekemisen pelko vähenee ja puutteellistakin kielitaitoa uskalletaan käyttää. Puutteita ilmenee yleisimmin kirjallisessa tuottamisessa ja kielen rakenteiden hallinnassa.

Aikaisemmin on todettu, että pelkkä altistuminen vieraskieliselle opetukselle ei johda automaattisesti kohdekielen rakenteellisten seikkojen hallitsemiseen. Oppilaiden kielessä on havaittu suuriakin rakenteellisia puutteita sekä vieraskielisessä opetuksessa että kielikylpytutkimuksessa, ja siksi on päädytty suosittelemaan, että opetuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota myös itse kieleen. Kielenopetus ja vieraskielinen opetus voisivatkin tässä hyötyä yhteistyöstä. Niiden nykyistä tiiviimmällä integroinnilla voitaisiin luoda tilanne, jossa kielen muodollisten seikkojen opiskelua motivoi jokin mielekäs yhteys asiasisältöjen opiskeluun.

Vieraskielisen aineenopetuksen yleistymisen vaikuttaa väistämättä myös varsinaiseen kielenopetukseen ainakin vieraskielisen opetuksen laajamittaisissa toteutuksissa. Kielenopettajat joutunevat suhteuttamaan opetuksensa oppilaiden tavallista parempaan peruskielitaitoon. Opetuksen painopistealueet voivat siirtyä esimerkiksi kirjallisen tuottamisen taitojen tai rakenteiden harjaannuttamisen ja tarkan ilmaisun korostamisen suuntaan. Mikäli kielenopetuksessa ei oteta huomioon oppilaiden kielitaidon muutoksia, on vaarana, että oppilaat kokevat kielenopetuksen turhauttavana ja heitä on vaikea motivoida kielen opiskeluun. Vieraskielisen opetuksen on monissa kouluissa todettu lisänneen oppilaiden kielitietoisuutta ja analyttistä otetta kieleen (Nikula & Marsh 1997: 101). Jos kielenopetuksessa osataan hyödyntää näitä oppilaissa tapahtuvia muutoksia, lopputuloksena on parhaimmillaan kielenopiskelusta uudella tavalla kiinnostuneita oppilaita.

Kielikylpytutkimuksessa on todettu, että oikein toteutettu kaksikielinen opetus ei ole haitallista äidinkielen taidoille. Vieraskieli-

nen opetus on aina kontekstisidonnainen ilmiö ja sen tutkimuksessa tulee ottaa huomioon kontekstin erityispiirteet, kuten esimerkiksi kielisukulaisuus ja yhteiskunnallinen kaksikielisyys. Ala-asteikäisten oppilaiden alkavassa vieraskielisessä opetuksessa äidinkielen tasosta huolehtiminen on erityisen tärkeää useista kehityksellisistä syistä ja myös siksi, että oppilaiden välillä on usein suuria eroja kielellisessä tietoisuudessa. Suomessa toteutetun vieraskielisen opetuksen vaikutuksesta oppilaiden äidinkieleen ei vielä ole olemassa tutkimustietoa. Nikulan ja Marshin (1997) selvityksen mukaan vieraskielistä opetusta antavien ala-asteiden opettajien ja oppilaiden vanhempien käsitys näyttää olevan, että vieraskielinen opetus ei ole vaikuttanut haitallisesti oppilaiden äidinkielen taitoihin. Joidenkin havaintojen mukaan opetuksella on ollut rikastava vaikutus myös äidinkieleen, koska se on lisännyt lasten kielitietoisuutta ja monipuolistanut myös suomen kielen sanavaraston käyttöä (Nikula & Marsh 1997: 97). Aiheesta tarvittaisiin kuitenkin tarkempaa tutkimusta. Yläasteikäisten ja vanhempien oppilaiden äidinkielen taitoa pidetään kouluissa niin vakiintuneena, ettei ainakaan suppeasti toteutettua aine-, jakso- tai oppiainekohtaista vieraan kielen käyttöä pidetä haitallisena äidinkielen kehitykselle. Hyvistä kokemuksista huolimatta on kuitenkin mahdollista, että vaikutukset äidinkieleen ovat monisyisiä ja hienovaraisia ja ilmenevät ajan mittaan esimerkiksi tuntemuksena siitä, että vieraskielinen opetus vaikuttaa haitallisesti äidinkielen ilmaisukykyyn. Äidinkielen kehitystä tulisikin seurata erityisesti laajamittaisessa vieraskielisessä opetuksessa mutta myös pienimuotoisemmissa toteutusmuodoissa.

6 TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

On todennäköistä, että vieraskielinen opetus muotonsa löydettyään vakiintuu osaksi suomalaista koulujärjestelmää. Koska vieraskielinen opetus on uusi, monimuotoinen ja monitasoinen ilmiö, jonka

olemus on sidoksissa toteutuskontekstiin, Suomen vieraskielisestä opetuksesta tarvitaan runsaasti lisätutkimusta ja järjestelmällistä seurantaa.

Tiedon lisääminen vieraskielisestä opetuksesta estäisi epärealististen ennakkokäsitysten ja -odotusten syntymistä. Vältäyttäisiin näkemästä vieraskielinen opetus äidinkielen uhkana, esteenä sisältöjen oppimiselle ja kognitiiviselle tai emotionaalille kehitykselle tai myös asettamasta sille liian suuria odotuksia keinona saavuttaa erinomainen kielitaito nopeasti ja vaivattomasti. Vieraskielistä opetusta tulisi pitää uusien mahdollisuuksien tuovana, mutta ei ongelmattomana, opetuskokeiluna. Koulujen ja kotien välistä vuoropuhelua vieraskielisestä opetuksesta tulisi lisätä samoin kuin laajempaa yhteiskunnassa käytävää keskustelua vieraalla kielellä opettamisen eduista ja haitoista.

Opettajankoulutuksen on otettava huomioon vieraskielisen opetuksen tarpeet luokan- ja aineenopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Tuloksellinen ja kehittyvä vieraskielinen opetus edellyttää opettajilta oman alansa oppimisteoreettisen taustan lisäksi ajantasaista tietoa kielenoppimisesta, erityisesti kaksikielisyydestä ja sen tutkimuksesta, kielitaitokoulutusta ja sen lisäksi menetelmäkoulutusta. Opettajien tarpeen kasvaessa ja opetusmuodon vakiintuessa on olemassa perusteet vieraskielisen opetuksen suuntautumisvaihtoehdolle, johon kiinnostunut opiskelija voisi jo aineyhdistelmässään varautua sisällyttämällä siihen reaaliaineen ja kieliaineen opintoja.

Tärkeimpiä tulevaisuuden haasteita on kielenopetuksen ja vieraskielisen opetuksen suhteen selkeyttäminen. Vieraskielisen opetuksen tulisi heijastua myös kielenopetukseen niin, että siinä otettaisiin huomioon oppilaiden vieraskielisen opetuksen myötä karttavat taidot. Vastaavasti vieraskielisessä aineenopetuksessa tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota myös kielen rakenteellisiin seikkoihin, koska kielen rakenteen systemaattinen hallinta ei näytä edistyvän automaattisesti pelkän vieraskieliselle opetukselle.

alttiina olon myötä. Ihannetapauksessa vieraskielisen opetuksen suunnittelussa ja integroidussa toteutuksessa olisivat mukana opetusta antavien aineenopettajien ja kohdekielen opettajien lisäksi myös äidinkielen opettajat ja muiden vieraiden kielten opettajat.

Vieraskielinen opetus on yksi keino lisätä kielitaitoa ja monikielisyyttä. Yksi tulevaisuuden haasteista onkin lisätä englannin ohelle myös muita vieraita opetuskieliä. Valmiutta kielivalikoiman monipuolistamiseen on, sillä monet englanninkielistä aineenopetusta saavat oppilaat olisivat valmiita kokeilemaan myös muiden vieraiden kielten käyttöä opetuksen välineenä.

KIRJALLISUUS

- Baetens Beardsmore, H. 1991. *Bilingualism: basic principles*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. 1993. Bilingual learning: Institutional frameworks – whole school policies. Teoksessa E. Thürmann & H. Helfrich (toim.), *Language learning for European citizenship. Report on workshop 12A. Bilingual education in secondary schools: Learning and teaching non-language subjects through a foreign language*. Council of Europe CC-Lang (93), 39–56.
- Baetens Beardsmore, H. 1996. Reconciling content acquisition and language acquisition in bilingual classrooms, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 114–122.
- Baker, C. 1988. *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1996. *Foundations of bilingual education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Brinton, D. M., M. A. Snow & M. B. Wesche 1989. *Content-based second language instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.), *Language and communication*, Lontoo: Longman, 2–27.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1988. Second language acquisition within bilingual education programs. Teoksessa L. M. Beebe (toim.), *Issues in second language acquisition*, Boston, MA: Heinle & Heinle, 145–166.
- Cummins, J. & M. Swain 1986. *Bilingualism in education*. New York: Longman.
- Fruhauf, G., D. Coyle & I. Christ (toim.) 1996. *Teaching content in a foreign language: Practice and perspectives in European bilingual education*. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education.

- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: Studies in immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins & M. Swain 1990. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Lontoo: Longman.
- Lambert, W.E. & G. R. Tucker 1972. *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- *Laurén, C. (toim.) 1991. *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Laurén, C. 1992. (toim.) *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland. Language acquisition at kindergarten and school. Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 2/1992.
- *Laurén, C. (toim.) 1994. *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.
- Marsh, D., P. Oksman-Rinkinen & S. Takala (toim.) 1996. *Mainstream bilingual education in the Finnish vocational sector*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marsh, D., B. Marsland & T. Nikula (toim.) 1997. *Aspects of implementing plurilingual education*. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 29.
- *Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioidissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- *Nikula, T & D. Marsh. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 1989. *Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistio*. Opetusministeriö 1989.
- Savignon, S. 1991. Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25, 261–277.
- Snow, M. A. 1990a. Instructional methodology in immersion foreign language education. Teoksessa A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Valadez (toim.), *Foreign language education: Issues and strategies*, Newbury Park, Ca.: Sage, 156–171.
- Snow, M. A. 1990b. Language immersion. An overview and comparison. Teoksessa A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Valadez (toim.), *Foreign language education: Issues and strategies*, Newbury Park, Ca.: Sage, 109–126.
- Snow, M. A. 1993. Discipline-based foreign language teaching: implications from ESL/EFL. Teoksessa M. Krueger & F. Ryan (toim.), *Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study*, Lexington, MA: D.C. Heath, 37–56.
- Snow, M. A., M. Met & F. Genesee 1989. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23, 201–217.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa S. M. Gass & S. G. Madden (toim.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235–253.

- Swain, M. 1993. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough, *The Canadian Modern Language Review* 50, 158–164.
- Swain, M. 1996a. Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives, *The Canadian Modern Language Review* 52, 529–548.
- Swain, M. 1996b. Discovering successful second language teaching strategies and practices: From programme evaluation to classroom experimentation, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 89–104.
- Swain, M. & S. Lapkin 1982. *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Takala, S. 1996. Kielen oppiminen taitotasolta toiselle. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus*, Helsinki: Opetushallitus, 85–95.
- Thürmann, E. & H. Helfrich (toim.) 1993. *Language learning for European citizenship. Report on workshop 12A. Bilingual education in secondary schools: Learning and teaching non-language subjects through a foreign language*. Council of Europe CC-Lang (93).
- Valkoinen kirja koulutuksesta. *Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa* 1995. Bryssel: Euroopan komissio.
- Wesche, M. B. 1993. Discipline-based approaches to language study: research issues and outcomes. Teoksessa Krueger, M. & F. Ryan (toim.), *Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study*, Lexington, MA: D.C. Heath, 57–82.

VIERAALLA KIELELLÄ LUKEMISEN TUTKIMUS

Anne Pitkänen-Huhta

Vieraalla kielellä lukeminen on keskeisessä asemassa erityisesti koulutuksessa, ja se onkin kiehtonut tutkijoita jo useita vuosikymmeniä. Kuitenkin vasta viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana lukemista on yritetty selvittää erilaisten mallien avulla; viime vuonna taas on jälleen pyritty pois mallintamisesta. Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksen kehityslinjoja viimeisten vuosikymmenien aikana ja erilaisten tutkimussuuntien vaikutusta opetukseen ja testaamiseen. Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus on yleensä seurannut hyvin tarkasti äidinkielen vastaavaa tutkimusta ja siinä kehitettyjä malleja. Vieraalla kielellä ja äidinkielellä lukemista ei ehkä olekaan syytä liian tiukasti pitää erillään. Siksi tässä artikkelissa tarkastellaan ensin alunperin äidinkieltä kuvaavia suuntauksia, joilla on ollut vaikutuksensa myös vieraalla kielellä lukemisen tutkimukseen.

Äidinkielellä ja vieraalla kielellä lukemisen tutkimukset ovat siis kulkeneet suurin piirtein samoja polkuja. Erityisesti kognitiivisessa lukemisen tutkimuksessa tutkijoita on askarruttanut vieraan kielen ja äidinkielen lukuprosessien samanlaisuus tai erilaisuus. Kahdenlaisia näkemyksiä on ollut esillä, jotka Alderson (1984) on

tiivistänyt kysymyksen: Onko vieraalla kielellä lukeminen lukemiseen vai kieleen liittyvä ongelma? Bernhart ja Kamil (1995) esittävät nämä kaksi ongelmaa hypoteeseina, joista ensimmäinen on kielikynnyshypoteesi (Linguistic threshold hypothesis, LTH): Tarvietaanko onnistuneeseen lukemiseen tietty kielitaidon taso? Toisena on kielellisen riippuvuuden hypoteesi (Linguistic interdependence hypothesis, LIH): Siirtyykö lukutaito äidinkielestä vieraaseen kieleen? Empiiriset tutkimukset ovat tukeneet kumpaakin näkemystä.

Sekä Alderson (1984) että Bernhart ja Kamil (1995) ovat vertailleet näitä hypoteeseja testanneita aikaisempia tutkimuksia. Aldersonin mukaan on tutkimuksia, jotka tukevat näkemystä kielen suuremmasta vaikutuksesta lukemisen ongelmiin. Tämä koskee erityisesti lukijoita, joilla on huonohko kielitaito. Ylemmillä kielitaidon tasoilla vastaavaa ei ole havaittu. Alderson (1984: 20–21) toteaa, että hyvin todennäköisesti jonkinlainen kielitaidon taso täytyy saavuttaa ennen kuin äidinkielen lukustrategiat siirtyvät vieraaseen kieleen. Bernhart ja Kamil (1995: 32) tulivat hyvin samanlaiseen tulokseen kuin Alderson. He löysivät aikaisemmista tutkimuksista osittaista ja jossain määrin ristiriitaistakin tukea kummallekin hypoteesille. Myös heidän oma tutkimuksensa jättää avoimeksi kysymyksen, ovatko ongelmat lukemisessa kielestä vai lukutaidosta johtuvia. Samoin Carrell (1991) toteaa, että sekä vieraan kielen taidolla että äidinkielen lukutaidolla on oma osuutensa vieraalla kielellä lukemisessa.

Lukemisen tutkimus on saanut runsaasti vaikutteita eri tieteidenaloista ja niiden kehityksestä, esimerkiksi kielitieteestä, psykologiasta ja sosiologiasta. Erityisesti kielitieteen ja psykologian vaikutus on ilmeistä. Tutkimussuuntaukset voi karkeasti jakaa kolmeen ryhmään: kognitiiviseen, sosiokognitiiviseen ja sosiaaliseen suuntaukseen. Näistä ensimmäisessä lukemista on pyritty tarkastelemaan erilaisten mallien avulla, kahdessa jälkimmäisessä on lähinnä kysymys lähestymistavasta, jossa ei ole pyritty mallintamiseen. Käsittelen seuraavassa ensinnä edellä mainittujen kolmen

suuntauksen suhdetta laajempiin tutkimusta ohjaaviin oletuksiin. Näitä ovat lähestymistapojen *taustat*, niiden suhde *kirjallisen ja suullisen erotteluun, yksilön ja yhteisön* suhteeseen ja *kontekstin* käsitteeseen. Eri lähestymistapojen sisällä esittelen toiseksi muutamia keskeisiä malleja vertaamalla niitä neljän konkreettisesti itse lukemistapahtumaan liittyvän tekijän kautta: lukeminen, teksti, merkitys ja lukija. Tämän vertailun jälkeen pohdin kunkin suuntauksen vaikutuksia vieraalla kielellä lukemisen opetukseen ja testaukseen lähinnä testitehtävien kannalta.

1 KOGNITIIVISIA LÄHESTYMISTAPOJA

Kognitiivisen lukemisen tutkimuksen juuret ovat psykologiassa, mikä näkyy selvästi siinä, että lukemista pidetään *yksilön prosessina*. Lisäksi kognitiivista lukemistutkimusta luonnehtii *komponenttijaattelu*. Sen mukaisesti lukeminen koostuu osasista, joita voidaan tutkia erillisinä ja joita voidaan liittää toisiinsa lukemisen kehittyessä. Kognitiivisissa malleissa pyritään kehittämään tehokkaampaa ja taloudellisempaa lukemista ja vertaillaan hyviä ja huonoja lukijoita. Lukustrategioita opettamalla halutaan päästä nopeampaan ja tehokkaampaan lukemiseen. Psykologinen tutkimus liittyy perinteisesti positivistiseen ajatteluun ja se tuo lukemisen tutkimukseen mukaan objektiivisuuden, absoluuttisuuden ja yleistettävyyden. Lukemisen katsotaan olevan taito, jota voidaan tarkastella objektiivisesti ja joka on mitattavissa. Mittaamalla saadut tulokset ovat sitten yleistettävissä tilanteesta riippumatta. Koska lukeminen on taito, jota voidaan objektiivisesti mitata, ovat kokeelliset menetelmät keskeisiä kognitiivisessa lukemisen tutkimuksessa.

Kognitiivinen lähestymistapa erottelee selvästi *suullisen ja kirjallisen esityksen* toisistaan ja pitää toisaalta kuuntelemista ja puhumista ja toisaalta lukemista ja kirjoittamista erillisinä aktiivisempina ja passiivisempina taitoina. Kognitiivisessa lukemistutki-

muksessa tarkastelu rajataan tiukasti itse lukuprosessiin ja lukemisen tuotteisiin. Myöhemmässä kognitiivisessa lukemistutkimuksessa (esim. Jensen 1984) lukeminen ja kirjoittaminen on kylläkin yhdistetty. Yhdistävänä tekijänä on pidetty näiden prosessien samanlaisuutta.

Kognitiivisissa lukemisen malleissa käsitellään yksin toimivaa *yksilöä*, jonka kaikki voimavarat löytyvät hänen kognitiostaan. Kaikki aikaisempi tieto kielestä ja maailmasta on varastoituneena yksilön mieleen, josta se sitten tarpeen tullen otetaan käyttöön. *Lukeminen* nähdään osana yksilön kognitiivista kehitystä, ja tutkimuksen kohteena ovat lähinnä yksilön *prosessit*. Lukeminen ymmärretään pääasiassa teknisenä taitona tai taitojen kokoelmana, jota voidaan kartuttaa pala palalta. Koska lukemisen keskipisteessä on yksilö ja hänen toimintansa, ymmärretään lukeminen ympäristöstä irrallaan olevaksi, tilanteesta toiseen samanlaisena pysyväksi prosessiksi. Yhdessä tilanteessa saadut kokemukset tai tutkimustulokset ovat tämän mukaisesti siirrettävissä toisiin tilanteisiin.

Yksilön keskeisestä asemasta johtuu, ettei *kontekstiin* kognitiivissa malleissa juuri puututa. Ympäristöön liittyvät tekijät ovat mukana ainoastaan yksilön sisäisinä tietorakenteina, eikä tällöin voida oikeastaan puhua kontekstista. Joissakin interaktiivisissa malleissa mainitaan tieto maailmasta, mutta se jätetään mallien ulkopuolelle. Konteksti tai tilanne – samoin kuin muutkin lukemisen osatekijät – käsitetään komponenttina, jota voidaan tarkastella erillisenä ja joka voidaan myöhemmin liittää muuhun lukemisesta saatuun tietoon.

Seuraavassa tarkastelen tarkemmin muutamia kognitiivisia lukemisen malleja. Hyvin usein nämä mallit on jaettu kolmeen ryhmään sen mukaan, miten ne luonnehtivat lukuprosessia: bottom-up-mallit, top-down-mallit ja interaktiiviset mallit. Yksittäisiä malleja ei tarkastella yksityiskohtaisesti, vaan mallit on ryhmitelty niitä yhdistävien piirteiden mukaisesti. Kaikissa kognitiivisissa malleissa on keskeisesti mukana itse *lukemisen* tai *lukuprosessin* selvittely.

Jos lisäksi tarkastellaan lukemista kommunikatiivisesta näkökulmasta (ks. Widdowson 1984), voidaan erottaa joukko välttämättömiä osatekijöitä. Näitä ovat ainakin tekstin kirjoittaja, teksti, tekstin merkitys ja lukija. Kaikissa lukemisen malleissa tehdään välttämättä näitä osatekijöitä koskevia oletuksia, vaikka niitä ei olisikaan käsitelty yksityiskohtaisesti. Vain harvat kognitiivisista malleista viittaavat millään lailla tekstin kirjoittajaan, joten sitä elementtiä ei ole käsitelty kaikkien mallien osalta. Sen sijaan oletuksia tehdään *tekstistä*, tekstin *merkityksestä* ja *lukijasta*.

2 BOTTOM-UP-MALLIT: MUODOSTA MERKITYKSEEN

Varhaisimmat lukemisen mallit ovat saaneet eniten vaikutteita behaviorismista psykologiassa ja strukturalismista kielitieteessä. Lukemisen tutkimus keskittyi tuolloin lukuprosessiin, joka nähtiin lähinnä kirjoitetun muodon muuttamisena merkitykseksi. Bottom-up-malleissa lukija lähtee ikään kuin pohjalta liikkeelle käyttäen hyväkseen lähinnä “alempia” havainnointiprosesseja. Lukija siis rakentaa tekstin kielellisestä muodosta merkityksen. Vastaavasti jäljempänä käsiteltävissä top-down-malleissa lukija etenee aikaisempien tietojensa pohjalta käyttäen hyväkseen “korkeampia” kognitiivisia prosesseja. Esimerkkeinä bottom-up-malleista ovat Coughin (1972), LaBergen ja Samuelsin (1974) alkuperäinen malli ja Carverin (1977–78) malli.

Lukuprosessissa tekstin kielellisellä muodolla on keskeinen asema. Lukeminen on lineaarinen prosessi, jossa lukija lukee kirjain kirjaimelta ja sana sanalta. Lukeminen ymmärretään lähinnä havaintoon perustuvaksi: prosessin pääpaino on kirjainten tunnistamisessa ja niiden koodaamisessa äänteiksi.

Näissä malleissa *tekstin* rooli on siis hyvin keskeinen, koska koko lukuprosessi on keskittynyt kirjaimiin, sanoihin ja lauseisiin.

Tekstiä pidetään kuitenkin toisarvoisena verrattuna puhumiseen, koska esimerkiksi Carver (1977–78) käyttää käsitettä *sisäinen artikulaatio*, jonka mukaan lukija lukiessaan ääntää jokaisen sanan mielessään eli sisäisesti artikuloi tekstin. Tekstin merkitykseen siis päästään puheen kautta, mikä korostaa puheen ensisijaisuutta kirjoitettuun tekstiin nähden.

Tekstin *merkitystä* ei bottom-up-malleissa kyseenalaisteta millään tavalla. Merkitys on ikään kuin rakennettu sisään sanoihin, joiden merkitykset kasaantuvat ja lopputuloksena on koko tekstin merkitys. Kirjoittaja on laittanut tekstiin merkityksen, ja lukija automaattisesti havaitsee tuon saman merkityksen.

Lukijan rooli on myös hyvin vähäinen näissä malleissa. Carverin (1977–78) mukaan lukeminen ja kuuleminen ovat passiivisia ja vastaanottavia taitoja verrattuna aktiivisiin kirjoittamis- ja puhumisprosesseihin. Lukija on pelkästään passiivinen vastaanottaja eikä tuo mitään lisää lukutapahtumaan, sillä teksti sisältää kaiken ymmärtämisessä tarvittavan informaation. Lukijan tarvitsee vain löytää tuo tieto. Tässä näkemyksessä behaviorismin vaikutus on ilmeinen: teksti tarjoaa ärsykkeen, johon lukija reagoi.

3 TOP-DOWN-MALLIT: ENNAKOIMALLA MERKITYKSEEN

Lukemisen tutkimus sai 1970-luvulla vaikutteita kognitiivisen psykologian kehityksestä ja generatiivisesta transformaatiokieliopista kielitieteessä. Nämä vaikutukset näkyvät top-down-malleissa. Nimensä mukaisesti ne lähestyvät lukemista päinvastaisesta näkökulmasta kuin bottom-up-mallit. Päähuomio siirtyi tekstistä lukijaan ja lukijan kognitioon. Esimerkkejä näistä malleista ovat Goodmanin (1967, 1970, 1975) ja Smithin (1971, 1978) mallit.

Verrattuna bottom-up-mallien tekstin kielelliseen muotoon nojaavaan seriaaliseen prosessointiin, top-down-mallien *lukuproses-*

si on Goodmanin (1967, 1970) mukaan sykleistä koostuva psykolingvistinen arvausleikki. Kuten aikaisemmissakin malleissa, lukija aloittaa tekstissä olevista merkeistä, mutta hän käyttää niitä lähinnä vain vihjeinä merkityksen etsinnässä. Käyttäen hyväkseen tietoaan kielestä ja maailmasta lukija muuttaa kirjainkoodia viestiksi.

Generatiivisen transformaatiokieliopin mukaisesti näissä malleissa oletetaan, että *teksti* koostuu kahdesta tasosta: pintarakenteesta ja syvärakenteesta. Pintarakenteella tarkoitetaan sitä fyysistä muotoa, jonka silmä havaitsee, ja syvä rakenne puolestaan viittaa tässä yhteydessä merkitykseen tai semanttiseen tulkintaan. Semanttinen syvä rakenne on ratkaisevassa asemassa ymmärtämisessä, kun taas pintarakenteen merkitys on hyvin vähäinen. Pintarakenne toimii oikeastaan vain pienenä vihjeenä lukijalle: varsinainen merkitys on semanttisessa syvä rakenteessa. Tekstin tehtävänä on toimia ainoastaan graafiseen muotoon upotetun informaation kantajana. Verrattuna bottom-up-malleihin tekstillä on kuitenkin itsenäinen asemakäsi, että sitä pidetään koodina siinä missä puhuttakin. Lukijan ei siis tarvitse muuttaa tekstiä äänneiksi merkitykseen päästäkseen.

Tekstin syvä rakenne muodostaa siis tekstin varsinaisen *merkityksen*. Kielellinen muoto sinänsä ei kannata merkitystä, eikä merkitys ole kumulatiivista samalla tavalla kuin bottom-up-malleissa, eli koko tekstin merkitys ei ole yksittäisten sanojen merkitysten summa (Goodman 1970: 20). Jotta lukija voi päästä käsiksi tekstin merkitykseen, täytyy hänen kuitenkin ymmärtää pintarakenteen ja syvä rakenteen väliset kieliopilliset suhteet, esimerkiksi aktiivi- ja passiivirakenteiden ero. *Lukijan* rooli onkin keskeinen näissä malleissa, sillä hänen aikaisemmat tietonsa kielestä ja maailmasta ohjaavat koko lukuprosessia. Taustatietojen merkitys tulee kuitenkin jossain määrin kyseenalaiseksi, sillä mallissa oletetaan, että merkitys on *tekstissä* pintarakenteen alla, ja lukijan tehtävänä on löytää se. Yksilön omalle tulkinnalle ei juuri ole tilaa, koska tavoitteena on kuitenkin *rakentaa uudelleen* kirjoittajan merkitys tai *tunnistaa* merkitys, kuten Goodman (1970: 23) ja Smith (1971: 38, 194) asian ilmaise-

vat. Merkityksen käsite ei siis loppujen lopuksi eroa kovinkaan paljon bottom-up-mallien käsityksestä: merkitys on tekstissä, se on tekstin kirjoittajan merkitys, ja se on löydettävissä objektiivisesti ilman tulkintaa.

Vaikka tässä mallissa pidetäänkin lukijaa aktiivisena nimenomaan lukuprosessissa, on samanlainen passiivisuus kuin bottom-up-malleissa kuitenkin piilevänä mukana. Koska lukijan tavoitteena on kuitenkin päästä kirjoittajan tarkoittamaan merkitykseen, ei hänellä ole kovinkaan paljon varaa aktiiviseen tekstin merkityksen käsittelyyn. Toisin sanoen lukija on aktiivinen merkityksen rakentamisprosessissa, mutta passiivinen informaation vastaanottajan roolissa.

Bottom-up- ja top-down-mallien välinen ero ei ole niinkään siinä, *mikä* on tekstin merkitys tai *missä* merkitys on, vaan siinä, *kuinka* tuohon merkitykseen päästään, kuinka lukija voi löytää merkityksen. Ero on siis *lukuprosessissa*.

4 INTERAKTIIVISET MALLIT: KIELEN JA MIELEN YHTEISTYÖTÄ

Interaktiiviset mallit näyttävät ainakin osittain yhdistävän edellä tarkasteltujen bottom-up- ja top-down-mallien periaatteita. Niissä lukija käyttää lukuprosessissa sekä tekstiä että omia taustatietojaan: lukeminen on niihin liittyvien alempien ja ylempien prosessien interaktiota. Esimerkkejä interaktiivisista malleista ovat Rumelhartin (1977) ja Kintschin ja van Dijkin (1978) mallit.

Interaktiivisissa malleissa *lukuprosessia* kuvataan systeeminä, jossa yksilön havaintoprosessit ja kognitiiviset prosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Prosessit toimivat joko rinnakkain (Rumelhart 1977: 599) tai osittain peräkkäin ja osittain rinnakkain (Kintsch & van Dijk 1978). Sekä tekstin kielellinen muoto että lukijan taustatiedot ovat tarpeellisia lukuprosessissa.

Tekstin rooli on interaktiivisissa malleissa hyvin samanlainen kuin top-down-malleissa. Molemmissa pääpaino on tekstin informaatioisällöllä. Generatiivinen transformaatiokielioppi on edelleen voimakkaasti mukana. Semanttinen informaatorakenne, syvärakenne, on interaktiivisissa malleissa ehkä vieläkin voimakkaammin korostunut kuin top-down -malleissa, ja kielellisellä pintarakenteella on hyvin marginaalinen asema. Kintsch ja van Dijk (1978) käyttävät termejä *mikrorakenne* ja *makrorakenne* kuvaamaan näitä kahta tekstin tasoa. Mikrorakenne koostuu tekstin yksittäisistä lauseista, kun taas makrorakenne on tekstin globaali semanttinen kokonaismerkitys.

Merkityksen käsite on hyvin samanlainen interaktiivisissa ja top-down-malleissa. Merkitys on kirjoittajan tekstiin laittama, ja se löytyy tekstin semanttisesta syvärakenteesta. Lukijan roolia on interaktiivisissa malleissa korostettu jonkin verran enemmän kuin top-down malleissa, mutta edelleen lukemisen päämääränä on tekstin kirjoittajan tarkoittaman merkityksen löytäminen, ja tämä on mahdollista, jos eri lukijoilla on sama tarkoitus lukemiselleen. Siispä esimerkiksi kulttuurieroista huolimatta kaikki lukijat päätyvät samaan merkitykseen, jos vain lukemisen päämäärä on sama (Kintsch & van Dijk 1978).

Lukijan rooli on edelleen hyvin samanlainen kuin top-down-malleissa: lukija on se paikka, jossa eri prosessit tapahtuvat. Interaktiivisissa malleissa lukija on ehkä jonkin verran aiempaa aktiivisempi. Hänellä on nimittäin mahdollisuus kontrolloida omia prosessejaan. Esimerkiksi jos teksti on aiheeltaan vieras, lukija voi kiinnittää enemmän huomiota itse tekstin kielelliseen muotoon; jos taas aihe on tuttu, aikaisempaa käsitteellistä tietoa voidaan käyttää enemmän hyväksi kuin visuaalista ärsykettä. Edelleenkin lukijalla ei ole mahdollisuutta yksilölliseen tulkintaan, koska päämääränä on päästä yksiselitteisesti tekstistä löytyvään merkitykseen. Kuten kaikissa kognitiivisissa malleissa, interaktiivisissa malleissa lukijaa korostetaan yksilönä, joka toimii ilman tilannekohtaisia ulkopuolisia vai-

kutteita. Lukijan koko kapasiteetti on hänen kognitiossaan, johon kaikki aikaisempi tieto maailmasta on varastoituneena.

5 VAIKUTUKSIA OPETUKSEEN JA TESTAUKSEEN

Kognitiiviset käsitykset lukemisesta ovat vaikuttaneet eniten vieraalla kielellä lukemisen tutkimukseen ja opetukseen. Kaikkein vanhimmat bottom-up-mallit eivät oikeastaan ole antaneet virikettä erilliselle vieraalla kielellä lukemisen tutkimukselle. Tämä saattaisi johtua siitä, että malleissa ei itse asiassa problematisoida lukemista millään tavalla: kykyä lukea pidetään itsestään selvänä, silloin kun lukija hallitsee yksittäiset sanat. Opetuksessa tämä on näkynyt melko selvästi kielen rakenteen korostuksena lukemisessa ja kielioppi-käännös -menetelmän käyttönä, vaikka sen valtakausi päättyikin ennen toista maailmansotaa (Richards & Rogers 1986). Lukemisen avain oli kielen rakenteen ymmärtämisessä. Tekstin merkitystä käsiteltiin oikeastaan vain yksittäisten sanojen merkityksen tavoin. Tekstit käännettiin sanatarkasti äidinkielelle, eikä ymmärtämistä käsitelty millään muulla tasolla. Lukemista ei itse asiassa pidetty kielitaidon erillisenä osa-alueena. Tekstin sisältämä informaatio oli sivuseikka, bottom-up-mallien mukaanhan merkitys kumuloituu yksittäisten sanojen merkityksen kautta. Kielitaidon arvioinnissa tämä käsitys näkyi käännoستهinä. Esimerkiksi vielä 1970-luvulla ylioppilaskoe sisälsi käännoškokeen, mutta ei minikäänlaisia kysymyksiä tekstistä. Hyvin usein nykyäänkin kielenopetuksessa tekstejä käsitellään sanaston ja kieliopin kartuttamiseksi, mikä heijastelee bottom-up-käsitystä lukemisesta.

Esimerkkinä tällaisesta tekstin tarkastelusta voisivat olla tehtävät, joissa tekstin lauseita pitää kääntää, tai vaikkapa seuraava tekstiin liittyvä tehtävä:

- B. Understanding a text often depends on your ability to see little things – like the difference between the endings -ed and -ing. Read the text and choose the form that suits the context. Make a sensible story.
1. For Americans, life is an *uninterrupting/uninterrupted* crescendo, *climbing/climbed* higher and higher and finally *reaching/reached* 'awesome'.
 2. They are *convincing/convincing* that if one method fails, there's always a new approach.
 3. Every person has *unlimiting/unlimited* potential, and he should try and achieve personal happiness by *managing/managed* his life well.
 4. The success of a TV program depends on its *attracting/attracted* attention, and that's one of the reasons why *watching/watched* TV in America is an active experience.
 5. Americans often leave *planning/planned* for vacations or *shopping/shopped* for Christmas till the last minute because they want to consider all the options.

(Lähde: Kallela ym. 1995, *English Update*, 79)

Top-down-mallien vaikutus on selvempi vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksessa kuin bottom-up mallien. On alettu kiinnittää enemmän huomiota tekstin informaation sisältöön ja sen ymmärtämiseen. Koska lukemista ei enää pidetä pelkkänä sanojen uudelleenkoostauksena, saa itse lukuprosessi enemmän painoa, ja näin vieraalla kielellä lukemiseen vaikuttavia tekijöitäkin on ollut syytä tarkastella lähemmin. Coady (1979) kehitti psykolingvistisen lukemisen mallin nimenomaan vieraaseen kieleen. Malli oli selvästi saanut vaikutteita Smithin ja Goodmanin ajattelusta ja interaktiivisista malleista. Coadyn mukaan ymmärtäminen on kolmen eri tekijän interaktion tulos. Nämä tekijät ovat lukijan 'korkeammat' käsitteelliset taidot, lukijan taustatiedot ja prosessointistrategiat. Vieraalla kielellä lukevan onnistuminen ei ole riippuvainen kielitaidosta, vaan on suorassa suhteessa hänen käyttämiinsä lukustrategioihin. Tämän näkemyksen mukaan vieraalla kielellä lukeminen ei ole kieliongelma vaan lukemisongelma. Tämä ajattelu liittyy aiemmin mainittuun pohdintaan kielitaidon ja yleisen lukutaidon vaikutuksesta tekstin ymmärtämiseen.

Vieraalla kielellä lukemisen opetuksessa kognitiivisten mallien kehittyminen näkyy kielitaidon arvioinnissa ehkä selvimmin siinä, että tekstejä on alettu pitää informaation lähteinä ja tekstien sisältöä on painotettu enemmän. Tekstejä ei enää käsitellä pelkästään sanaston ja rakenteiden tasolla, vaan ymmärtämiseen on yritetty kiinnittää huomiota esimerkiksi esittämällä kysymyksiä tekstien sisällöstä ja näin sekä opettaa että testata ymmärtämistä. Goodmanin (1967) ajatus lukemisesta psykologisena arvausleikkinä on ehkä selvimmin näkyvissä lukemisen ennakoititehtävissä ja tekstin silmäilyn (skimming) harjoittelussa. Näiden tehtävien tarkoituksena on lukijan aikaisempien tietojen aktivoiminen ennen lukemista.

Interaktiiviset mallit ovat olleet kaikkein näkyvimmin mukana vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksessa, tai ehkä onkin niin, että interaktiivisten mallien myötä huomattiin vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksen tärkeys: lukeminen ei olekaan automaattista sanojen ymmärtämistä, vaan siihen liittyy paljon erilaisia tekijöitä ja näitä tekijöitä paremmin ymmärtämällä lukemisen opetusta voitaisiin tehostaa. Interaktiiviset mallit tuntuivat erityisen sopivilta vieraalla kielellä lukemiseen, koska ne selittävät sekä kamppailun vieraan sanaston kanssa että taustatietojen merkityksen ymmärtämiselle. Yrittäessään ymmärtää vieraskielistä tekstiä lukija voi nojata enemmän taustatietoihinsa, jos sanasto vaikuttaa vaikealta.

Interaktiivisiin malleihin liittyvät skeemateoriat ovat myös olleet näkyvästi esillä vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksessa (esim. Carrell & Eisterhold 1983, Carrell 1984, Carrell 1988). Carrell ja Eisterhold (1983) esimerkiksi erottelevat vieraalla kielellä lukijan kahdenlaiset skeemat: sisältöön liittyvät skeemat ja muotoon liittyvät skeemat. Ensimmäinen skeemalaji viittaa siis lukijan tietoon tekstin asiasisällöstä ja jälkimmäinen lukijan tietoon kielen lingvistisestä ja retorisisesta rakenteesta. Erilaisten skeemojen aktiivisuuden vaikutusta vieraalla kielellä lukemiseen on myös tutkittu (Carrell 1988). Lukemiseen liittyvän komponenttikäsityksen mukaisesti erityyppisiä skeemoja käsitellään erillisinä, ja aktivoimalla

yhtä tai toista oletetaan voitavan parantaa lukemisen tehokkuutta. Suomessa skeemateorian soveltuvuutta vieraalla kielellä lukemisen opetuksessa on esitelty mm. Kristiansen (1994).

Yksilön korostuneeseen asemaan liittyen myös erilaiset luku-strategiat ja oppimistyylit ovat saaneet huomiota vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksessa ja opetuksessa (ks. esim. Grabe 1991, Valtanen 1991). Strategiat määritellään toiminnoiksi, joita oppijat käyttävät oppimisensa tehostamiseksi, ja tyylit taas menettelytapoja, joita oppija tyypillisesti käyttää uuden asian oppimiseen ja ongelmanratkaisuun (Oxford & Green 1996). Vieraalla kielellä lukijan strategiat voivat siis olla esimerkiksi tekstin silmäily, kontekstista arvaaminen tai sanakirjan käyttö uusien sanojen kohdalla, asian yhdistäminen aikaisempaan tietoon tai kysymysten esittäminen itselle lukiessa.

Seuraavat tehtävöohjeet osoittavat, että tekstin sisältöä pidetään tärkeänä, mutta kuitenkin oletetaan, että teksti sisältää oikeat vastaukset:

Anwer these questions.

One of the three statements in each case is not right according to the text. Which one?

Read the text more carefully and decide which of the two alternatives is closer to the original.

(Lähde: Kallela ym. 1995. *English Update*, 46, 63,70)

Seuraava tehtävä taas harjoittaa lukustrategioita:

Skim through the text and answer the following questions.

(Lähde: Kallela ym. 1995. *English Update*, 46)

6 SOSIOKOGNITIIVISIA LÄHESTYMISTAPOJA

Viime vuosikymmenen lopulla oli havaittavissa selvä paradigman muutos lukemisen tutkimuksessa (Takala 1986, Harste ym. 1985), mutta ei niin, että uusi olisi syrjäyttänyt vanhan, vaan pikemminkin uusi oli hitaasti kehittymässä ja laajentamassa vanhaa. Seuraavassa esittelen tähän uuteen paradigmaan liittyviä transaktionaalisia näkemyksiä lukemisesta, joita edustavat mm. Harste (1985), Rosenblatt (1988), Goodman (1994) ja Flower (1989).

Näiden mallien lähestymistapaa voisi kuvata sosiokognitiiviseksi siksi, että niissä tutkitaan yksilöä, joka toimii kontekstissa ja on paitsi kognitiivinen myös sosiaalinen yksilö. Sosiokognitiiviset mallit ovatkin psykologian lisäksi saaneet vaikutteita myös sosiologiasta. Tässä suuntauksessa ajatellaan, että lukeminen ei ole vain psykologinen prosessi, vaan siihen vaikuttavat myös monet sosiaaliset ympäristöön liittyvät tekijät (Wallace 1992: 43).

Samoin kuin kognitiivisessa lukemistutkimuksessa *kirjallinen ja suullinen esitys* pidetään erillään: toisaalta puhuminen ja kuunteleminen ja toisaalta lukeminen ja kirjoittaminen erotetaan toisistaan. Lukeminen ja kirjoittaminen kuitenkin liittyvät toisiinsa. Tosin niitä ei pidetä niinkään samanlaisina prosesseina kuten kognitiivisissa näkemyksissä, mutta niitä yhdistää teksti. Jokaisella tekstillähän on väistämättä sekä kirjoittaja että lukija.

Vaikka ympäristö vaikuttaa lukutapahtumaan, on edelleen kuitenkin kyse *yksilöstä* samoin kuin kognitiivisissa näkemyksissä. Nyt vain tietyllä tilanteella on oma vaikutuksensa yksilön toimintaan, koska yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Yksilöllä on jokin tietty tarkoitus lukemiselleen, ja sen mukaisesti hän voi lähestyä tekstiä hiukan eri tavoin. Tästä seuraa, että lukemista ei ymmärretä tilanteesta riippumattomana, aina samanlaisena prosessina, vaan vaihtelevana tapahtumana. *Kontekstin* käsite on kuitenkin jossain määrin suppeampi kuin jäljempänä käsiteltävässä sosiaalisessa lukemisen tutkimuksessa. Konteksti ymmärretään

pääasiassa tiettyinä yksittäisenä tilanteena, jossa lukijalla on tietty tarkoitus tai päämäärä.

7 TRANSAKTIONAALINEN LUKEMISEN MALLI

Tarkastelen seuraavassa transaktionaalista lukemisen mallia samojen elementtien pohjalta kuin edellä kognitiivisia lukemisen malleja: *lukeminen tai lukuprosessi, merkitys, teksti ja lukija*. Rosenblatt (1988: 4) kuvailee *lukemista* tapahtumaksi, transaktioksi, jossa on mukana tietty lukija ja tietyt merkit paperilla ja joka tapahtuu tiettyinä aikana tiettyssä kontekstissa. Verrattuna aikaisemmin tarkasteltuihin kognitiivisiin näkemyksiin transaktionaalisissa malleissa ei oleteta, että tekstin *merkitys* löytyy joko tekstistä tai lukijasta tai molemmista. Rosenblattin (1988: 4) mukaan merkitys syntyy transaktiossa lukijan ja tekstin välillä. Lukijoilla on aikaisempia henkilökohtaisia ja sosiaalisia kokemuksia, jotka he tuovat mukanaan luku-tapahtumaan; lukijoilla on erilaisia tarkoituksia lukemiselleen; tekstillä on tietyt kielelliset ominaisuutensa ja lukukonteksti, esimerkiksi koululuokka, vaikuttaa lukemiseen omalla tavallaan. Tästä johtuen myös tekstin merkitys on suhteellinen käsite (Harste 1985). Eri lukijat voivat siten päätyä erilaisiin merkityksiin samaa tekstiä lukiessaan, ja samakin lukija voi saada tekstistä erilaisia merkityksiä eri lukukerroilla. Malleissa oletetaan kuitenkin, että tiettyyn lukijaryhmään kuuluvat lukijat, joilla on samanlainen sosiaalinen ja kulttuurinen tausta, ymmärtävät tekstin suurin piirtein samalla tavalla, koska he kuuluvat samanlaiseen tulkintayhteisöön (interpretive community), kuten Harste (1985) asian ilmaisee.

Transaktionaalisissa malleissa on hiukan vaikea erottaa eri osatekijöiden rooleja samaan tapaan kuin kognitiivissa malleissa. Kaikki osaset ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, ja voisi oikeastaan sanoa, että niitä ei ole olemassa yksinään. Kun yrittää kuvata *tekstin* roolia, seuraavat Leen (1992: 80, 143) metaforat ovat

valaisevia. Kognitiivisissa malleissa tekstin voisi nähdä ikään kuin *säiliönä*, joka sisältää informaation, tai *kulkuneuvona*, joka kuljettaa informaation kirjoittajan päästä lukijan päähän. Transaktionaalisissa malleissa taas tekstin voisi pikemminkin nähdä *katalyyttinä*, joka on mukana merkityksen synnyssä. Tekstillä ei itsessään ole merkitystä. Vaan sillä on *potentiaalinen merkitys*, joka herää vasta itse lukutapahtumassa (Goodman 1994: 1103, Widdowson 1979: 119, 126-127).

Käsitys *lukijan* roolista eroaa ratkaisevasti edellä käsiteltyjen kognitiivisten mallien käsityksistä. Lukijaa ei transaktionaalisissa malleissa pidetä ainoastaan prosessoivana yksilönä tai tiedon passiivisena vastaanottajana. Eristyksissä toimivan yksilön sijasta lukija nähdään kontekstissa toimivana yksilönä. Merkityksen saavuttamisessa on keskeisessä asemassa lukijan asenne tai suhde tekstiin, mikä heijastaa lukijan tarkoitusta (Rosenblatt 1988: 4–8). Rosenblatt erottaa kaksi erilaista lukijan näkökulmaa: efferentin ja esteettisen. Ensimmäisessä huomio kiinnitetään pääasiassa asioihin, jotka tavallaan säilytetään lukemisen jälkeen, kun taas esteettisessä lukemisessa lukija keskittyy enemmän kokemuksiin lukemisen aikana. Efferentissä lukemisessa haetaan tekstin julkista merkitystä, sellaista merkitystä, josta useimmat samanlaisesta taustasta tulevat lukijat ovat yhtä mieltä. Esteettiseen lukemiseen taas kuuluu tekstin henkilökohtainen tulkinta. Jakoa ei kuitenkaan voi pitää ehdottomana siten, että lukeminen olisi aina pelkästään joko esteettistä tai efferenttiä. Saman tekstin voi lukea useammalla tavalla eri tilanteissa.

8 VAIKUTUKSIA OPETUKSEEN JA TESTAUKSEEN

Sosiokognitiiviset lähestymistavat näkyvät ehkä kaikkein selvimmin nimenomaan lukemistehtävien kontekstualisoinnissa. Näkemyksen mukaisesti lukemista pidetään tarkoituksellisena (esim. Dubin ym. 1986) eli lukija lukee tekstiä jostakin syystä. Tämä puolestaan

näky opetuksessa monipuolistuneina teksteinä ja niihin liittyvinä erilaisina tehtävinä. Samoin lukemisen testausta on pyritty monipuolistamaan siten, että testeissä on useita erilaisia tekstejä ja niihin liittyviä erilaisia tehtäviä. Tehtävien ohjeissa on myös enemmän kiinnitetty huomiota lukemisen tarkoitukseen eli ohjeissa sanotaan mihin tarkoitukseen teksti luetaan ja mitä lukijalta tehtävässä odotetaan. Tällä tavoin yritetään luoda konteksti tehtävän tekemiselle.

Sosiokognitiivisen lukemisen mukainen opetus saattaa sisältää aivan samoja elementtejä kuin kognitiiviseen käsitykseen perustuva opetus, mutta nyt yksilön taidot on tavalla tai toisella sijoitettu kontekstiin. Esimerkkinä voisi olla strategioiden opettaminen transaktionaalisen lähestymistavan mukaisesti (Janzen 1996). Janzenin mukaan on olennaista, että ensinnäkin tällainen lukustrategioiden opettaminen on sijoitettuna johonkin asiasisältöön niin, että oppiminen tapahtuu lukemalla tavallisia tekstejä erilaisiin tarkoituksiin. Toiseksi on tärkeää, että opettaja selittää, on esimerkkinä ja antaa palautetta. Kolmanneksi strategiat ja niiden käyttö tulevat uudestaan ja uudestaan esille eri tekstien ja tehtävien kohdalla ja neljänneksi käyttö kehittyy pitkän ajan kuluessa.

Seuraavissa testitehtävissä tekstejä on useita ja tehtävät ovat monipuolisia. Tehtävät on myös sijoitettu kontekstiin, mikä auttaa lukijaa sijoittamaan tekstit ja niihin liittyvät tehtävät johonkin tiettyyn asiayhteyteen ja siten lukija ymmärtää paremmin millaista lukemista häneltä edellytetään. Luonnollisesti lukijan täytyy tällaisen tehtävän kohdatessaan tutustua tarkasti ohjeisiin, koska kontekstin määrittäminen osaltaan kertoo tehtävän vaatimuksista.

TASK ONE

A class of students is asked to prepare for a class discussion about what makes a good language learner. You know that motivation is a major factor and decide to make a list of the reasons why people might want to learn another language.

Get ideas from TEXT A on page 4, from the quotations in paragraph 8 of the text on page 8, and from any relevant advertisements on page 5. Make a list of 10 reasons here.

TASK TWO

Find the text headed World Languages.

You are asked to speak in a class debate for the motion that:

“THE SPREAD OF ENGLISH AS A WORLD LANGUAGE IS CULTURAL IMPERIALISM”

1. You want to find out if this text is relevant and contains facts and information you can use. Tick the best answer.

WORLD LANGUAGES

- a) The article is mainly about: Languages of the World
English
English as a World Language.
 - b) The purpose of the article is to give information
criticism
warning.
 - c) The writer is in favour of world English
against it
neutral.
 - d) The article is based on opinion
fact
speculation.
 - e) The statistical evidence is mainly drawn from The British Council
UNESCO Surveys
tourists and students.
2. Write down the number of the paragraph which deals with contenders for the role of World Language.
 3. You want to use the article to help you make a visual aid to support your argument with facts.

Complete the visual aid below.

- a) Shade the other two circles to show the % use of English.
- b) Add the missing figures.
- c) 'the development of a world language is not viewed with enthusiasm' (paragraph 3). List in your own words three reasons from the paragraph which support this statement.

- d) List 8 countries named in the article where there have been demonstrations against the use of English.

(Lähde: *Certificates in Communicative Skills in English*. RSA Examinations Board, University of Cambridge Local Examinations Syndicate.)

9 SOSIAALINEN LÄHESTYMISTAPA

Anglosaksisessa lukemistutkimuksessa käytetään usein termiä *literacy*, joka käsittää sekä lukemisen että kirjoittamisen. Lähestymistavasta riippuen *literacy* voi sisältää erilaisia painotuksia aina kognitiivisista taidoista sosiaalsiin toimintoihin asti. Sosiaalisessa lähestymistavassa *literacy*-käsitteellä sen sijaan tarkoitetaan kaikkea yhteiskunnassa tapahtuvaa tekstiin liittyvää toimintaa olipa se sitten lukemista, kirjoittamista tai puhumista; kuvaava suomennos kuitenkin puuttuu, koska *luku- ja kirjoitustaito* liittyy melko selkeästi ainoastaan kognitiivispainotteiseen lähestymistapaan. Ehkä olisi parempi puhua tekstiin liittyvästä toiminnasta tai tekstitoiminnasta sekä tekstitutkimuksesta. Vaikka puhunkin seuraavassa lukemisen tutkimuksesta, tarkoitan juuri tätä viimeaikaista sosiaalista *literacy*-tutkimusta. Tämän suuntauksen edustajia ovat mm. Heath (1983), Street (1995), Barton (1994) ja Baynham (1995).

Sosiaalisen lukemistutkimuksen juuret ovat viestinnän etnografiassa, antropologiassa ja sosiolingvistiikassa. Tällöin mukaan tulee tilanne- ja kulttuurisidonnaisuus, ja tutkimus on sen mukaisesti luonteeltaan enemmänkin syvälle luotaavaa laadullista tapaustutkimusta kuin tilanteesta toiseen yleistämistä.

Kognitiivisessa lukemisen tutkimuksessa *kirjallinen ja suullinen esitys* erotetaan selvästi toisistaan. Sosiaalisessa *literacy*-tutkimuksessa taas ei tällainen dikotomia olekaan enää vallitseva (Street 1995, Baynham 1995). Tekstien ympärillä toimiminen nähdään osana laajempaa sosiaalista yhteyttä ja laajempia sosiaalisia käytän-

teitä (Gee 1996). Ratkaisevassa asemassa eivät ole erilliset suulliset ja kirjalliset taidot vaan toimiminen sosiaalisessa ympäristössä. Vieraan kielen oppitunnilla tekstiä ei ainoastaan lueta, vaan siitä keskustellaan, sen mukaan toimitaan tai sen pohjalta tuotetaan tekstiä. Fyysisesti nämä aktiviteetit ovat erilaisia, mutta yhteisöllisesti ne liittyvät samaan toimintaan, jonka keskuksena on teksti. Tutkimuksessa tarkastelun näkökulmaa täytyy vastaavasti suunnata pois pelkästään lukuprosessin tai lukemisen produktien tarkastelusta. Tällöin esimerkiksi teksteihin liittyvän keskustelun tarkastelu voi olla olennaista.

Sosiaalisessa lähestymistavassa *yksilö* nähdään osana yhteisöä, hän toimii aina ikään kuin yhteisöstä lähtien. Toimiessaan lukijalla on erilaisia rooleja; hän kuuluu erilaisiin verkostoihin yhteisössä, ja hänellä on arvoja ja asenteita, jotka ovat erilaisten instituutioiden muovaamia (Barton 1991). Yksilöä ei tarkastella kognitiivisen kehityksen näkökulmasta vaan yhteisöön sosiaalistumisen näkökulmasta. Yksilö on ikään kuin oppipojan asemassa, mikä mahdollistaa eri yhteisöjen lukukäytänteisiin sisälle pääsemisen (Gee 1996).

Sosiaalisessa lukemisen tutkimuksessa *lukeminen* ymmärretään enemmänkin toimintana kuin tapahtumana kuten sosiokognitiivisessa lähestymistavassa, tai prosessina kuten kognitiivisissa suuntauksissa. Puhutaan sosiaalisista käytänteistä (social practices), jotka lukemisen yhteydessä tarkoittavat erilaisia kulttuurisidonnaisia tapoja hyödyntää kirjoitettua tekstiä (Barton 1994, Barton & Hamilton 1998) ja jotka sisältävät sekä itse konkreettisen ihmisten toiminnan että sen, miten tämä toiminta ymmärretään (Baynham 1995). Olennaista on myös käytänteiden moninaisuus (multiple literacies) ja ihmisten toimiminen hyvin erilaisten tekstiin liittyvien aktiviteettien parissa. Yksittäiset lukutapahtumat voivat toki olla tarkastelun kohteena, mutta on huomattava, että ne ovat osa näitä laajempia käytänteitä.

Kontekstin käsite ja siihen suhtautuminen on yksi selvästi eri suuntia erotteleva piirre. Kognitiivisessa tutkimuksessa ei kontekstia

käsitellä lainkaan, sosiokognitiivisessa suuntauksessa konteksti ymmärretään melko suppeasti tietyksi tilanteeksi, mutta sosiaalisessa tekstitutkimuksessa konteksti ymmärretään paljon laajempaa ideologisena kokonaisuutena. Lukeminen sijoittuu sosiaaliseen kontekstiin, johon liittyvät siinä vaikuttavat instituutiot ja niitä ohjaavat ideologiat; kulttuuriin ja historialliseen kehitykseen liittyvät toimintatavat sekä yhteisössä vallitsevat valtasuhteet.

Edellisissä luvuissa käsitelin lukemisen malleja neljän osatekijän avulla: *lukuprosessi*, *teksti*, *merkitys* ja *lukija*. Tällainen osatekijöihin pilkkominen ei tee oikeutta sosiaaliselle lähestymistavalle, joka on luonteeltaan hyvin holistinen eikä erottele lukemista omaksi erilliseksi taidoksi. Jotta kuitenkin voimme ymmärtää, miten sosiaalinen tutkimus suhteutuu aikaisempaan lukemisen tutkimukseen, on vertailu lukemisen osatekijöiden tasollakin tarpeen. *Lukuprosessi* sinänsä ei sosiaalisessa tutkimuksessa ole tarkastelun kohteena, koska lukeminen nähdään yhteisössä toimimisena. *Tekstin* roolia tarkasteltaessa käsite *välittäjä* kuvaisi ehkä parhaiten sosiaalisen lähestymistavan näkemystä. Teksti toimii sekä henkilökohtaisten kokemusten että kulttuuristen konventioiden välittäjänä. Teksti on osa toimintaa, jossa välittyvät erilaiset ihmisen sosiaaliseen olemukseen ja ympäristöön liittyvät käytänteet ja tiedot. Tekstillä ja sen ympärillä tapahtuvalla toiminnalla on omat roolinsa erilaisissa yhteisöissä.

Sosiaalisessa tutkimuksessa konteksti ymmärretään tiettyä tilannetta laajemmin, ja siksi myös *merkitys* täytyy ymmärtää laajemmin. Merkitys on sosiaalinen siten, että se on osittain tietystä tilanteesta ja lukijan tarkoituksesta riippuvainen, mutta sekä lukija että tilanne ovat osa laajempaa sosiaalista yhteisöä, ja siinä olevat käytänteet, arvot ja asenteet ohjaavat merkityksen syntymistä. Tekstin merkitys syntyy vasta siihen liittyvien käytänteiden kautta. Esimerkkeinä tästä ovat vaikkapa tieteelliset tekstit, joilla on omat hyvinkin kulttuurispesifiset konventionsa, tai tekstien institutionaa-

linen käyttö opetuksessa äidinkielen, historian tai vieraan kielen oppitunneilla.

Sosiaalisten näkemysten mukaan lukeminen on aktiivista toimintaa ja sen mukaan *lukija* on aktiivinen, mutta ei ainoastaan prosessoijana vaan yhteisössä toimijana. Lukija ei toimi yksin tyhjiössä, vaan olennaisia ovat lukijan erilaiset sosiaaliset roolit.

10 VAIKUTUKSIA OPETUKSEEN JA TESTAUKSEEN

Sosiaalinen lukemisen tutkimus on vasta hyvin uutta, eikä sen vaikutuksia vieraalla kielellä lukemisen opetukseen ja testaukseen voi siksi vielä nähdä. Tämän suuntauksen mukaisia näkemyksiä vieraalla kielen lukemisen kehittämiseksi ovat kuitenkin esittäneet mm. Kramsch (1993) ja Kern (1995). Seuraava katsaus liittyykin enemmän tulevaisuuteen kuin jo näkyvien vaikutusten tarkasteluun.

Jos lukemista tarkastellaan kulttuurisidonnaisena sosiaalisena käytänteenä, ei vieraalla kielellä lukemisen opetuksessa voida nojata pelkästään teknisiin taitoihin. Lukemista ei voida pitää pelkästään taitona, joka koostuu esimerkiksi sanojen ja sanontojen ymmärtämisestä ja kielioppirakenteiden hallitsemisesta tai tehokkaista lukijan strategioista. Lukeminen heijastaa ja välittää meille kulttuuriin liittyviä arvoja, asenteita ja valtasuhteita. Minkälaisen kuvan annamme vieraasta kulttuurista niiden tekstien välityksellä, joita opetuksessa käsitellään? Annammeko monoliittisen tai stereotyyppisen kuvan, joka on jo suodattunut meidän oman kulttuurimme kautta? Vai ohjaammeko lukijaa monikulttuuriseen ja kriittiseen ajatteluun suhteessa teksteihin?

Koska lukukäytännöt ovat niin moninaisia, eivät pelkästään opetustarkoitusta varten työstetyt oppikirjan muodossa olevat materiaalit olekaan ehkä riittäviä. Opetukseen olisi tuotava enemmän todellisia materiaaleja todellisista tilanteista (Street 1996). Tämä asettaa luonnollisesti opettajan hyvin vaativan tehtävän eteen.

Kernin (1995) mukaan sosiaalisilla näkemyksillä on ainakin seuraavanlaisia vaikutuksia vieraan kielen oppimiselle. Ensinnäkin me voimme oppia paljon kielestä, kulttuureista ja yhteiskunnista kiinnittämällä huomiota niihin arvorakenteisiin, jotka heijastuvat lukemisen ja kirjoittamisen roolissa näissä yhteiskunnissa. Toiseksi, jos oletamme, että lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen tarkoittaa uusiin käytänteisiin, uskomuksiin, arvoihin, asenteisiin ja ajattelutapaan sosiaalistumista, voi vieraan kielen oppijasta tulla todellinen kaksikielinen ja kaksikulttuurinen ajattelija. Kolmanneksi lukukäytänteiden moninaisuuden vuoksi täytyy vieraan kielen lukukäytänteitä kehittää monenlaisten kokemusten kautta, monenlaisissa konteksteissa, monien eri tekstityyppien välityksellä ja moniin eri tarkoituksiin kiinnittäen samalla huomiota eri tekstityyppien, eri tarkoitusten ja erilaisten lukutapojen suhteeseen. Kaiken lisäksi meidän tulisi opettaa aktiivista ja kriittistä suhtautumista niihin tekstien käyttökäytäntöihin, joita opetuksessa tarjotaan. Informaatioyhteiskunnan ja 'oikeiden' vastausten hakemisen lisäksi olisi ehkä tarpeen miettiä kuka on kirjoittanut, kenelle ja miksi jonkin tietyn tekstin, voisiko tekstin kirjoittaa toisella tavalla, ja olisiko tekstin aikaansaama vaikutus silloin toisenlainen.

Kaiken kaikkiaan olisi ehkä ensiarvoista saattaa vieraalla kielellä lukeva *tietoiseksi* tekstien ja lukukäytänteiden moninaisuudesta. Kaikkea on mahdotonta opettaa, mutta jos oppija on tietoinen tekstien erilaisista tehtävistä ja luku- ja kirjoituskäytänteiden rooleista eri yhteiskunnissa, kulttuureissa ja alakulttuureissa, voidaan hänelle paremmin taata mahdollisuudet kohdata uudet lukutilanteet ja antaa siten mahdollisuus päästä sisälle erilaisiin sosiaalisiin verkostoihin (The New London Group 1996).

Sosiaalinen lähestymistapa asettaa myös lukemisen testaamisen uudenlaisten haasteiden eteen. Tekstien informaatioyhteiskunnan lisäksi huomiota olisi ehkä kiinnitettävä myös tekstien käyttöön ja niiden aikaansaamaan vaikutukseen. Olisi myös syytä pohtia lukemisen suhdetta muihin kielitaidon osa-alueisiin – puhumiseen, kirjoittami-

seen ja kuuntelemiseen – ja miettiä, milloin lukemisen testaaminen yksinään on mielekästä ja milloin ei.

11 TIIVISTELMÄ ERI LÄHESTYMISTAVOISTA

Taulukossa 1 on esitetty yhteenveto ensinnä eri suuntauksien laajemmista oletuksista: *taustoista*, niiden suhtautumisesta *suullisen ja kirjallisen erottamiseen, yksilön ja yhteisön* suhteeseen, *kontekstiin ja lukemiseen* yleensä. Toisena on tiivistetty vertailu eri mallien välillä suhteessa *lukuprosessiin, tekstiin, merkitykseen ja lukijaan*.

Suuntauksista kognitiivinen ja sosiaalinen edustavat tavallaan ääripäitä, ja sosiokognitiivinen asettuu näiden kahden välille. Suuntauksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa on syytä muistaa niiden erilaiset lähtökohdat ja tavoitteet, jotka liittyvät toisaalta psykologiseen ja toisaalta sosiologiseen tutkimukseen. Erottelevia elementtejä ovat ensinnäkin suhtautuminen suulliseen ja kirjalliseen esitykseen toisaalta erillisinä taitoina ja toisaalta osina samaa toimintaa. Toiseksi suuntauokset eroavat suhtautumisessa toisaalta yksilöön yksin toimivana lukijana tai toisaalta yhteisöllisenä toimijana. Näin kontekstiin joko ei kiinnitetä huomiota lainkaan, tai se on joko suppeampana tai laajempaan hyvin keskeinen elementti lukutapahtumassa.

Edellä yksittäisiä malliryhmiä tarkasteltaessa huomattiin, että kolme ensimmäistä eli kognitiiviset bottom-up-mallit, top-down-mallit ja interaktiiviset mallit eivät kovinkaan paljon eroa toisistaan. Kielitieteen kehityksen vaikutus on ollut ilmeinen erityisesti suhtautumisessa tekstiin ja merkitykseen. Vanhimmissa bottom-up-malleissa merkitys on mukana tekstissä kumulatiivisena. Myöhemmissä top-down-malleissa ja interaktiivisissa malleissa puolestaan erotellaan tekstin pintarakenne ja syvärakenne. Näissä malleissa syvärakenne nousee keskeiseksi, merkitystä kantavaksi elementiksi. Kog-

TAULUKKO 1. Lukemisen tutkimuksen lähestymistapojen ja lukemisen mallien vertailua

	KOGNITIIVISET NÄKEMYKSET		SOSIOKOGNITIIVISET NÄKEMYKSET	SOSIAALISET NÄKEMYKSET
	BOTTOM-UP MALLIT Cough (1972) LaBerge & Samuels (1974) Carver (1977-78)	TOP-DOWN MALLIT Goodman (1967) Smith (1978)		
TAUSTA	<ul style="list-style-type: none"> • juuret psykologiassa • yleistettävyyden, absoluuttisuus 		<ul style="list-style-type: none"> • psykologian lisäksi valkutteita sosiologiasta • suhteellisuus, vaihtelu 	<ul style="list-style-type: none"> • juuret viestimän emografiassa, antropologiassa, ja sosiolingvistiikassa • kontekstisidonnaisuus
SUULLISEN /KIRJALLISEN EROTTELU	<ul style="list-style-type: none"> • suullisen ja kirjallisen erottelu 		<ul style="list-style-type: none"> • suullisen ja kirjallisen erottelu 	<ul style="list-style-type: none"> • ei erottelua
YKSILÖNYHTEISON SUHDE	<ul style="list-style-type: none"> • yksilö yksin 		<ul style="list-style-type: none"> • yksilö vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> • yksilö yhteisön jäsenenä
KONTEKSTIN VAIKUTUS LUKEMISEEN	<ul style="list-style-type: none"> • ei kontekstin vaikutusta tai erillinen komponentti 		<ul style="list-style-type: none"> • tilannekonteksti tuo tarkoituksen 	<ul style="list-style-type: none"> • ideologiat, valtasuhteet yhteisössä ohjaavat tekstien käyttöä
LUKEMINEN	<ul style="list-style-type: none"> • yksilön prosessit ja tekniset taidot 		<ul style="list-style-type: none"> • yksilön ja ympäristön vuorovaikutus • tapahuma tietyn tekstin ja tietyn lukijan välillä tietyssä kontekstissa 	<ul style="list-style-type: none"> • sosiaalinen käytämme eli kulttuurisidonnainen tapa hyödyntää kirjoitettua tekstiä
TEKSTI	<ul style="list-style-type: none"> • seriaalinen, tekstistä-merkitykseksi prosessi 	<ul style="list-style-type: none"> • ennakoivia tekstin avulla 	<ul style="list-style-type: none"> • korkeamman ja alemman tason prosessien välisiä interaktioita 	<ul style="list-style-type: none"> • yksilöllisten ja sosiaalisten kokemusten välittäjä
	<ul style="list-style-type: none"> • kielellinen muoto+merkitys • keskeinen rooli • 'säiliö' 	<ul style="list-style-type: none"> • pintarakenne • marginaalinen rooli • 'säiliö' 	<ul style="list-style-type: none"> • pintarakenne • marginaalinen rooli • 'säiliö' 	<ul style="list-style-type: none"> • merkityspotentiaali • 'katalyytti'
MERKITYS	<ul style="list-style-type: none"> • kirjoittajan merkitys • tekstissä, kumulatiivinen 	<ul style="list-style-type: none"> • kirjoittajan merkitys • syvärankenteessa 	<ul style="list-style-type: none"> • kirjoittajan merkitys • syvärankenteessa 	<ul style="list-style-type: none"> • sosiaalinen, syntyy käytänteiden kautta
LUKUA	<ul style="list-style-type: none"> • passiivinen vastaanottaja 		<ul style="list-style-type: none"> • aktiivinen prosessoija 	<ul style="list-style-type: none"> • aktiivinen toimija

nitiiviset mallit eroavat merkittävimmin siinä, kuinka ne tarkastelevat itse lukuprosessia. Transaktionaaliset mallit eroavat selvästi kognitiivisista malleista. Ratkaiseva ero on lukemisen kontekstuaalisoinnissa.

Kognitiiviset mallit pitävät lukemista lähinnä yksilön sisäisenä suorituksena, jossa päämääränä on merkityksen löytäminen. Transaktionaalisissa malleissa taas lukemisen kaikki tekijät ovat riippuvaisia kontekstista. Merkitys on suhteellista, ja se riippuu lukijasta, tekstistä ja tilanteesta. Siksi merkitys voi vaihdella tilanteesta ja lukijasta toiseen. Kuten edellä jo mainittiin, tällainen osatekijöihin pilkkominen on jossain määrin keinotekoisia sosiaalista suuntausta tarkasteltaessa. Taulukon vertailusta voi kuitenkin huomata, että tämä suuntaus eroaa muista kaikilta osiltaan. Ratkaisevaksi muodostuu käsitys yksilöstä osana yhteisöä ja lukemisesta yhteisössä tapahtuvana toimintana tai käytänteenä.

12 LOPUKSI

Vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksen kehittymisessä voi havaita suunnan yksilön sisäisestä suorituksesta kohti useamman ihmisen välistä kontekstuaalista toimintaa. Erilaisia tarkastelutapoja ei kuitenkaan tulisi pitää toisiaan poissulkevinä. Kognitiivisesti painottunut vieraalla kielellä lukemisen tutkimus tuottaa yksityiskohtaista tietoa lukemiseen liittyvistä prosesseista ja tarjoaa näin opetuksen kehittämislle tarpeellisia välineitä yksittäisiin lukutilanteisiin liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi.

Laajempi näkökulma lukemiseen ja tekstien käyttöön yleisemminkin antaa kuitenkin vielä uudenlaisen mahdollisuuden kokonaisuuden ymmärtämiseksi. Lukemisen tarkastelu kontekstiin sijoittuvana sosiaalisena käytänteenä herättää uusia mielenkiintoisia kysymyksiä lukemisen asemasta esimerkiksi luokahuoneympäristössä sekä lukemisen suhteesta kirjoittamiseen, puhumiseen ja

kuuntelemiseen. Tällainen käytänteiden tarkastelu vaatii tutkimukselta totutuista poikkeavien metodien käyttöönottoa. Tekstikäytänteiden ja niihin kiinteästi liittyvien arvojen ja asenteiden tarkasteluun vaaditaan mittaamisen sijasta syvälle luotaavia laadullisia menetelmiä.

Tekstien käyttöön liittyvien sosiaalisten tekijöiden tarkastelu avaa uusia kriittisiä näkökulmia vieraalla kielellä lukemiseen. Vieraskielisiä tekstejä ei voi lukea vain lukemisen vuoksi, eikä niitä voi pitää pelkästään informaation kantajina. Tekstit toimivat moniulotteisina kulttuurien, arvojen ja asenteiden välittäjinä. Tässä yhteydessä tarvitaan kriittistä suhtautumista ja sosiaalista vastuuta sekä tekstien tuottajilta että niiden käyttäjiltä. Tarvitaan kuitenkin vielä paljon tutkimusta ennen kuin ymmärrämme lukemisen moninaiset tehtävät ja vaikutukset niin lukijoiden jokapäiväisessä elämässä kuin työssä ja koulutuksessakin.

KIRJALLISUUS

- Alderson, C.J. 1984. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? Teoksessa C.J. Alderson & A.H. Urquhart (toim.), *Reading in a foreign language*, London: Longman, 1–24.
- Barton, D. 1991. The social nature of writing. Teoksessa D. Barton & R. Ivani (toim.), *Writing in the community*, London: Sage Publications, 1–13.
- *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.
- *Baynham, M. 1995. *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London: Longman.
- Bernhart, E.B. & M.L.Kamil 1995. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses, *Applied Linguistics* 16, 15–34.
- Carrell, P.L. 1984. Evidence of a formal schema in second language comprehension, *Language Learning* 34, 87–112.
- Carrell, P.L. 1988. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. Teoksessa P.L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (toim.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge: Cambridge University Press, 101–113.

- Carrell, P.L. 1991. Second language reading: Reading ability or language proficiency?, *Applied Linguistics* 12, 159–179.
- Carrell, P.L. & J. C. Eisterhold 1983. Schema theory and ESL reading pedagogy, *TESOL Quarterly* 17, 553–573.
- Carver, R.P. 1977–78. Toward a theory of reading comprehension and reading, *Reading Research Quarterly* 13, 8–63.
- Certificates in Communicative Skills in English*. RSA Examinations Board, University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Coady, J. 1979. A psycholinguistic model of the ESL reader. Teoksessa R. Mackay, B. Barkman & R.R. Jordan (toim.), *Reading in a second language: Hypothesis, organization, and practice*, Rowley, Mass.: Newbury House, 5–23.
- Flower, L. 1989. Cognition, context, and theory building, *College Composition and Communication* 40, 282–311.
- *Gee, J.P. 1996. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. 2nd edition. London: Taylor & Francis.
- Goodman, K.S. 1967. Reading: a psycholinguistic guessing game. Teoksessa F.V. Gollasch (toim.) 1982, *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman 1: Process, theory, research*, Boston: Routledge & Kegan Paul, 33–43.
- Goodman, K.S. 1970. The reading process: theory and practice. Teoksessa F.V. Gollasch (toim.) 1982, *Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman 1: Process, theory, research*, Boston: Routledge & Kegan Paul, 19–31.
- Goodman, K.S. 1975. The reading process. Teoksessa F.V. Gollasch (toim.) 1982, *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman 1: Process, theory, research*, Boston: Routledge & Kegan Paul, 5–16.
- Goodman, K.S. 1994. Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. Teoksessa R.B. Ruddell, M. Rapp Ruddell & M. Singer (toim.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware: International Reading Association, 1093–1129.
- Gough, P.B. 1972. One second of reading. Teoksessa J. F. Kavanagh & I.G. Mattingly (toim.), *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 331–358.
- Grabe, W. 1991. Current developments in second language reading research, *TESOL Quarterly* 25, 375–406.
- Harste, J.C. 1985. Portrait of a new paradigm: reading comprehension research. Teoksessa C. Avon (toim.), *Landscapes: A state-of-the-art assessment of reading comprehension research 1974-1984*, Final report Project USDE-C-300–83–0130, Indiana University, School of Education.
- *Heath, S.B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janzen, J. 1996. Teaching strategic reading, *TESOL Journal* 6, 6–9.
- Jensen, Julie M. (toim.) 1984. *Composing and comprehending*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse.
- Kallela, M.L., R. Kangasputa, A. Suurpää, L. Nikkanen & M. Woods 1995. *English Update*. Course 2. Porvoo: Weilin+Göös.
- Kern, R. 1995. Redefining the boundaries of foreign language literacy. Teoksessa C. Kramsch (toim.), *Redefining the boundaries of language study*, Boston: Heinle & Heinle, 61–98.

- Kintsch, W. & T.A. van Dijk. 1978. Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review* 85, 363–394.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristiansen, I. 1994a. Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen (I), *Tempus* 2, 5–11.
- Kristiansen, I. 1994b. Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen (II), *Tempus* 3, 5–11.
- LaBerge, D. & S. J. Samuels 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology* 6, 293–323
- Lee, D. 1992. *Competing discourses: Perspective and ideology in language*. London: Longman.
- Oxford, R.L. & J.M. Green 1996. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies, *TESOL Journal* 6, 20–23.
- Richards, J.C. & T.S. Rogers 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L.M. 1988. *Writing and reading: the transactional theory*. Technical Report No.13. Berkeley, Pittsburgh: Center for the Study of Writing. University of California and Carnegie Mellon University.
- Rumelhart, D.E. 1977. Toward an interactive model of reading. Teoksessa S. Dornic (toim.), *Attention and performance VI*, Proceedings of the Sixth International Symposium on Attention and Performance, Stockholm, Sweden, July 28–August 1, 1975, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 573–603.
- Smith, F. 1971. *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- *Smith, F. 1978. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Street, B.V. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- *Street, B. 1996 *Multiple perspectives on literacies: Critical literacy and the new literacy studies*, esitelmä *The Third Domains of Literacy* -konferenssissa 7.–8.9.1996, Lontoon yliopisto, Institute of Education.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen viimeaikaisia suuntaviivoja, *Kasvatus* 17, 241–249.
- The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, *Harvard Educational Review* 66, 60–92.
- Valtanan, H. 1991. Interaktiivisuus, metakognitio ja lukustrategiat vieraan kielen lukemisessa, *FINLANCE* 10, 3–27.
- *Wallace, C. 1992. *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1984. Reading and communication. Teoksessa J.C. Alderson & A.H. Urquhart (toim.), *Reading in a foreign language*, London: Longman, 213–226.

Aiheesta enemmän:

- Barnett, M.A. 1989. *More than meets the eye. Foreign language reading: theory and practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Carrell, P.L. J. Devine & D.E. Eskey (toim.) 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson J.G. & I. Leki (eds.) 1993. *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Dubin, F. D., E. Eskey & W. Grabe (eds.) 1986. *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Gollasch, F.V. (toim.) 1982. *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman 1: Process, theory, research*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Pearson, David P. (toim.) 1984. *Handbook of reading research*. London: Longman.
- van Dijk, T.A. & W. Kintsch 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

PUHETERAPIA JA SOVELTAVA KIELITIEDE

Matti Leivo

Soveltava kielitiede tutkii tyypillisesti kielen käyttöön liittyviä kysymyksiä ja niiden ratkaisemista. Yhden sen ydinalueista muodostaa vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ongelmat. Logopedia (speech pathology, speech and language therapy) on äänen, puheen, kielen ja viestinnän patologisten häiriöiden tutkimusta ja niiden hoitamista eli puheterapiaa. Häiriöiden syiden etsimisen osalta logopedia on yhteydessä lääketieteelliseen tutkimukseen, sillä useimmat puheen, kielen ja viestinnän häiriöt perustuvat elimistön, etenkin hermojärjestelmän kypsyttömyyteen tai vaurioihin. Puhe, kieli ja viestintä ovat kuitenkin sosiaalisia ja opittuja taitoja, joten on selvää, että logopedia on monitieteinen tutkimusalue, jolla on kytkeviä myös soveltavaan kielitieteeseen. Etenkin kieltenopetuksella on teoreettisia ja käytännöllisiä yhtymäkohtia puheterapiaan.

Soveltavan kielitieteen ydinalueet, kielen osaaminen, oppiminen ja opettaminen, rinnastuvat luontevasti kielen osaamisen ja oppimisen ongelmiin ja niiden terapiaan, jotka muodostavat logopedian ydinalueen. Soveltavassa kielitieteessä kielen ja viestinnän oppimista ja opettamista tutkitaan joko kielen ja viestinnän teorioista tai opetuskäytännöistä lähtien. Samoin logopediassa oppimista ja

puheterapiaa tutkitaan joko neurolingvisticista teorioista tai terapiakäytännöistä lähtien. Molemmille tieteille on myös tyypillistä pyrkiä joihinkin ennalta asetettuihin tavoitteisiin, koettaa parantaa olemassa olevia opetus- ja harjoitusmenetelmiä sekä ratkaista kielen ja sen käyttöön liittyviä ongelmia (vrt. Strevens 1992: 17).

Soveltavan kielitieteen ja logopedian tieteenparadigmoissa on tapahtunut myös samanlaista kehitystä. Perinteisesti kielitaito on molemmissa käsitetty kieliopillis-pragmaattisen koodin osaamisena. Näin kielten opetuksessa ja puheterapiassa helpointa ja luonnollisinta on ollut kehittää ja mitata koodin osaamista. Molemmissa on kuitenkin viime aikoina painotettu kielen vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalisuutta: kielitaito käsitetään ensisijaisesti toimintana ja vuorovaikutuksena viestintätilanteissa.

Näistä yhtäläisyyksistä huolimatta soveltavan kielitieteen ja puheterapian paradigmojen vertailu on jäänyt vähäiseksi (ks. kuitenkin esim. Leiwo 1990, 1992b). Tässä kirjoituksessa tarkastelen puhepatologioita ja puheterapiaa kielen ja viestinnän opetuksen näkökulmasta puhepatologioiden ja puheterapian viestinnällistä puolta korostaen. Esityksen lopussa käsittelen yleisemmin koodi- ja vuorovaikutusmalleja kieltenopetuksessa ja puheterapiassa. Puheterapiaan olennaisesti kuuluvan terapiasuhteen ja siihen liittyvän laaja-alaisen potilaan tukemisen jätän tarkastelun ulkopuolelle.

1 PUHEEN JA KIELEN HÄIRIÖISTÄ

Puheen, kielen ja viestinnän häiriöt muodostavat monimutkaisen ja vaikeasti luokiteltavan alueen, jossa erilaiset häiriöt limittyvät ja kehityksen myötä muuttavat muotoaan. Puheen ja kielen häiriöitä on myös vaikea rajata esimerkiksi sellaisista laaja-alaisista sairauksista kuin skitsofrenia ja dementiat, joissa kielen ja viestinnän ongelmat ovat yleisemmän sairauden oireita. Yleensä häiriöt koetetaan määrittellä *etiologisesti*, häiriön alkuperän mukaan, mutta usein joudutaan

tyytymään *oireenmukaisiin* luokituksiin ja diagnooseihin. Soveltavan kielitieteen kannalta kiinnostavimpia ovat keskushermoston sairauksista tai vaurioista johtuvat puheen ja kielen häiriöt. Ne jakaantuvat kahteen pääryhmään: (i) puheen ja kielen kehityksen häiriöihin ja (ii) sairaudesta tai vammasta johtuviin ns. hankittuihin puheen ja kielen häiriöihin. Hankituille häiriöille on tyypillistä, että niissä jo kerran saavutettu taito häiriytyy tai se jopa menetetään kokonaan.

1.1 Kielen kehityksen häiriöt

Kehityshäiriöistä ehkä tavallisin on *viivästynyt puheenkehitys*. Se on yleisnimitys joukolle oireita ja oireyhtymiä, jotka kehityksen myötä voivat ilmetä ensin ääntämisvaikeuksina, sitten viivästyneenä ja poikkeavana kieliopillisena kehityksenä ja kouluiässä lukihäiriönä sekä joskus sokelluksena eli nopeana, sotkeutuvana puheena. Kaikki artikulaatiovaikeudet eivät kuitenkaan johda viivästyneeseen puheenkehitykseen. Tavallisia puheen tuottamiseen liittyviä vaikeuksia ovat *l*-, *r*-, ja *s*-virheet, joiden syyt ovat artikulaation kehittymättömydessä. Yleensä niillä ei ole yhteyttä muuhun kielen kehitykseen.

Etiologisesti viivästynyt kielenkehitys voi johtua erilaisista sairauksista ja ympäristötekijöistä. Jos esimerkiksi ympäristö reagoi lapsen kielellisiin ongelmiin välinpitämättömästi tai ylihuolehtivasti, lapsi voi myös ajautua poikkeavan kielenkehityksen noidankehään. Hän turvautuu tilannesidonnaisiin viestintästrategioihin ja välttelee puhuttua viestintää tai ei tarvitse sitä. Näin kehitystä ei tapahdu, ja ongelma vaikeutuu kehityksen myötä.

Viivästynyt kielenkehitys saattaa liittyä yleisempään kehityksen viivästyneeseen, mutta se saattaa myös koskea vain kieltä ja kielellisiä taitoja. Jos kehitysongelmat koskevat suhteellisen selvärajaisia kieliopillisia taitoja, puhutaan *dysfasioista* eli spesifeistä kielenomaksumisen häiriöistä. Ne jaetaan monenlaisiin alaryhmiin; pääjako on jako ekspressiivisiin ja sensorisiin dysfasioihin.

(Dysfasialuokituksesta ks. Rapin & Allen 1987, keskustelua ks. esim. Leivo 1992a, Leivo & Jokinen 1998.)

Viivästynyt puheenkehitys on kehityshäiriö, jonka pääoire on kehityksen viivästyminen, hitaus ja poikkeavuuskin. Usein viivästynyt kehitys näyttää olevan perinnöllistä. Kielen käyttöön liittyy kuitenkin aina emotionaalisia ja sosiaalisia tekijöitä, ja kielen käyttö riippuu tilanteesta. Myös viivästyneessä ja poikkeavassa kielenkehityksessä ilmausten kieliopillisuus voi vaihdella tilanteen mukaan ja lapset pystyvät esimerkiksi jossakin määrin korjaamaan puutteellisia muotojaan. Seuraavat esimerkit ovat kielenkehitykseltään viivästyneen (A) ja viivästyneen ja poikkeavan pojan (J) puheesta keskustelussa aikuisen (I) kanssa. Lapset korjaavat kieliopillisesti hyvin puutteelliset ilmaukset ymmärrettäviksi ja kieliopillisiksi rakenteiksi.

Esimerkki 1:

I: millainen se (kissa) on?

A: pee muttaa

I: mitä?

A: pee ku om mutta

Esimerkki 2:

I: riittikö (syntymäpäivillä kakkua kaikille?)

J: iittaa, arvaa keta kakkuu on

I: mitä?

J: arvaa kuinka monta kakkuu oli

Kieliopilliset ongelmat eivät siis ole ehdottomia. Kielenkehitykseltään viivästynyt lapsi pystyy korjaamaan ja selventämään ilmauksiinsa ilmaisutarpeesta (esimerkeissä lapset puhuvat heille tärkeistä asioista), motivaatiosta sekä kuulijan vaatimustasosta riippuen. Tärkeä edellytys onnistuneelle korjaukselle ja ehkä laajemmin myös poikkeavan kielenkehityksen noidankehän katkeamiselle on lapsen tarve saada informaatio välitetyksi kielellisesti ja aikuisen kiinnos-

tus lapsen sanomasta (laajemmin ks. Leiwo 1991). Kielen ongelmilla on aina orgaaninen ja sosiaalinen ulottuvuutensa.

Viivästyneessä puheenkehityksessä ja dysfasioissa ongelmat keskittyvät puheen ja kielen kehitykseen. Laaja-alaisempi ja vaikeampi keskushermostollinen kehitysongelma on *autismi*, joka vakavimmillaan on kielettömyyttä. Siinä potilaan suhde ympäristöön ja muihin ihmisiin on häiriytynyt ja niin muodoin myös viestintä ja kieli. Autismiin voi liittyä muita kehitysongelmia, mutta myös poikkeavia erikoislahjakkuuksia: tarkkaa muistamista, musiikaalisuutta, poikkeuksellisia laskutaitoja ja kuvallista lahjakkuutta.

Jo lapsena puhkeava puheen tuottamiseen liittyvä oletettavasti keskushermostollinen häiriö on *änkytys*. Änkytyksen syyt tunnetaan edelleen huonosti. Sen on ajateltu voivan kehittyä myös lapsen puheen luonnollisesta epäsujuvuudesta, jos siihen kiinnitetään liiaksi huomiota. Änkytys saattaa vuorostaan johtaa monenlaisiin viestintäongelmiin, esimerkiksi puheen tai joidenkin äänteiden ja sanojen välttelyyn tai puhepelkoon, joka sekin voi kehittyä todelliseksi sairaudeksi. Autismissa ja änkytyksessä kielen ja puheen kuntoutus on vain osa puheterapiaa.

Omana häiriötyypinään voi pitää myös geneettistä *dysleksiaa* eli lukemisen ja kirjoittamisen häiriötä, lukihäiriötä. Kuten monet muutkin kehityshäiriöt, dysleksia kulkee usein suvuittain. Tällaista dysleksiaa on noin 4–6 prosentilla väestöstä kielestä ja kirjoitusjärjestelmästä riippumatta. Vaikka dysleksia ilmenee vasta kuuden - seitsemän vuoden iässä, sen syytä on haettu kielen varhaiskehityksestä, etenkin fonologian kehityksestä. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston psykologian ja suomen kielen laitosten varhaisen kielenkehityksen ja dysleksian tutkimusprojekteissa (ks. esim. Lyytinen ym. 1995) on riskilasten ja verrokkien välillä havaittu mm. keston erottelu- ja kategoriointieroja lyhyeksi ja pitkäksi foneemiksi puolen vuoden iässä ja keston tuottamiseroja 1;6-vuoden iässä (esim. Richardson 1998). Kielenkehityksen alkuvaiheessa (2;6-vuoden iässä) on havaittu myös tavu- ja sanarakenteen eroja (Turunen

1997). Lyhyiden kestoerojen ja nopeiden äännesiirtymien erottelun vaikeuksia on ehdotettu dysfasiainkin perussyöksi, ja saattaa olla, että erilaisten oireenmukaisten luokitusten taustalta löytyy samanlaisia primaarioireita (Tallal 1980). Edelleen ainakin Tallalin mukaan näyttäisi olevan mahdollista, että erottelua voidaan myös harjoittaa (Tallal & Stark 1983). Tällainen ennalta ehkäisevä harjoitusohjelma olisi merkittävä edistysaskel puheterapiassa, jossa usein pystytään vain lieventämään oireita. Tallalin teoria on kuitenkin kyseenalaistettu (esim. Studdert-Kennedy & Mody 1995).

1.2 Afasiat ja afasiatutkimus

Tutkituimpia hankittuja kielen häiriöitä ovat olleet *afasiat* eli aivojen kielellisten alueiden vaurioista johtuva kielen ja puheen osittainen menetys. Afasiatutkimus on kehittynyt etenkin sotien aikana, mutta viime aikoina auto-onnettomuudet ja aivojen verenvuodot ovat lisänneet afasiatapauksia. Samalla on myös afasian käsite laajentunut. Sodissa luodit vaurioittivat tarkkarajaista aivon osaa, kolareissa taas syntyy alaltaan epämääräisiä ja usein laajoja aivoaurioita, joiden luokitus on vaikeampaa. Kielelliset kyvyt saattavat vaurioitua myös joidenkin aivosairauksien, kuten dementian, hitaasti aivoja tuhoavan vanhuuden sairauden, seurauksena ja osana muistin menetystä.

Aivotutkimusta on hallinnut ajatus, että aivoissa on keskuksia, jotka vastaavat tietyistä toiminnoista. Jo noin sata vuotta sitten afasiat jaettiin keksijöidensä mukaan kahteen päätyyppiin: etiseen eli Brocan afasiaan ja takaiseen eli Wernicken afasiaan. Etisessä afasiassa vaurio on vasemman puolen otsalohkon etisellä, motorisella alueella, ja häiriölle on tyypillistä, että puheen tuottaminen on vaikeata ja aikaa vievää, lauseet ovat lyhyitä, taivutus on puutteellista ja potilaalla on sananlöytämisvaikeuksia. Takaisessa afasiassa vaurio on taempana sensorisella alueella, ja puheelle on tyypillistä ns. jargon-puhe: puhetta tulee runsaasti ja nopeasti, mutta

sanat ja päätteet eivät ole "oikeita" sanoja ja päätteitä, vaan kieltä muistuttavia, ja potilaalla on suuria ymmärtämisvaikeuksia.

Tällainen jako on kuitenkin osoittautunut liian yksinkertaiseksi. Usein käy jopa niin, että aikaa myöten potilaan puhe muuttuu jargon-puheesta agrammaattiseksi, kun potilas oppii monitoroimaan puhettaan (jargon-afaatikkojen puheen monitoroinnista ks. Laakso 1997). Aivot ovat monimutkainen järjestelmä, jossa on monenlaisia yhteyksiä ja kompensointimahdollisuuksia. Logopediassa yleistä tieteenparadigmaa kuvaa hyvin Lurijan ajattelu. Hän (esim. 1976) korosti, että tietty oire ei riitä aivovaurion paikantamiseen eikä ymmärtämiseen, koska vammalla on sekä ensisijaisia että systemaattisia vaikutuksia. Tässä ns. dynaamisessa lokalisointiteoriassa Lurija näki mentaaliset toiminnat systeeminä, jossa erityisesti korkeampia toimintoja voidaan modifioida ja kompensoida vaurioitumattomia toimintoja kehittämällä, vaikka toimintojen jokin osa vaurioituu pysyvästi.

Samoin kuin viivästyneessä puheenkehityksessä, afasiassakaan puhe ja kieli eivät kuitenkaan määräydy pelkästään aivotoimintojen perusteella. Vuorovaikutuksellisesti orientoituneista tutkijoista esimerkiksi Kolk ja Heeschen (1990) ovat painottaneet, että afasiaoireet pitää jakaa vauriosta johtuviin ja sopeutumisoireisiin. Heidän mukaansa agrammaattinen, elliptinen puhe voi olla myös sopeutumista, seurausta strategisesta valinnasta ja paragrammaattisten jargon-ilmausten välttämisestä. Agrammatismien taustalla olisi tämän teorian mukaan enemmän kieliopillisen prosessoinnin hitaus kuin kieliopillisen tiedon katoaminen (Haarman & Kolk 1991). Suomessa on projektin *Communication and Speech Processing in Aphasia* väitöskirjoissa koetettu kartoittaa agrammatismien luonnetta (Persson 1995), agrammaattisten kommunikatiivisia taitoja (Klippi 1996) ja jargon-afaatikkojen itsekorjauksia (Laakso 1997). Seuraavassa Klipin esimerkki suomalaisen afaatikon agrammaattisesta puheesta; esimerkki kuvastaa puheen prosessoinnin vaikeutta:

Esimerkki 3:

T: kerropa nyt tästä kuvasta

M: (huokaa) (11.4) mökillä

T: mm

M: (4.3) juo (2.0) kahvia (5.2) kuuntelee levyjä

T: mm

M: (5.5) mies (.) lukkee (.) kirjaa (20.0) minä en muista

T: m

M: re-leiri

T: lei?

M: leija

Esimerkissä agrammaattinen puhuja M kertoo kuvasta. Tässä testitilanteesta otetussa katkelmassa hän pyrkii kieliopillisesti oikeisiin muotoihin. Toisin kuin keskustelussa hänellä on aikaa muodostaa lauseitaan, ja näin niissä on agrammaattisen afaatikon puheelle tyypillisiä ylipitkiä taukoja. Lopussa on myös afasioille tyypillinen fonologisesti samalta kuulostavien sanojen (*leija* ja *leiri*) sekaannus, eli esimerkki fonologisesta parafasiasta. Toisaalta puhe on paremminkin yksinkertaista kuin agrammaattista: siinä on taivutusmuotoja ja kieliopillisesti oikeita rakenteita. Persson (1995) onkin esittänyt, että agrammaattisessa puheessa ongelmia aiheuttavat ensisijaisesti abstraktien suhteiden ilmaiseminen, ilmaistiin niitä sitten leksikaalisin tai grammaattisin keinoin.

Kun kielellisten muotojen tuottaminen on vaikeata ja hidasta, afaatikot kehittävät usein sanallista viestintää korvaavia keinoja. Jotkut afaatikot korvaavat esimerkiksi sananlöytämisvaikeuksia eleillä ja käyttävät keskusteluissa muutenkin hyväkseen eleitä ja ei-verbaalisia keinoja (esim. Ahlsén 1985, Klippi 1996). Charles Goodwin (1995) kuvaa, kuinka hänen isänsä on vaikean afasian tuloksena joutunut selviämään yli kymmenen vuotta kolmella sanalla: *kyllä*, *ei* ja *ja*. Sanoille on yhteistä, että ne edellyttävät muuta puhetta: yksinään ne eivät merkitse mitään. Kun toinen osapuoli tietää nämä mahdollisuudet, hän voi sovittaa kysymyksensä ja ehdotuksensa niin, että potilas näitä kolmea sanaa, niiden toistoa

sekä prosodiikkaa, katsetta ja eleitä käyttäen saa toteutettua monenlaisia kommunikatiivisia tehtäviä.

Agrammatismien kieliopillisia primaari- ja adaptaatio-oireita on koetettu löytää esimerkiksi vertailemalla tilastollisesti piirteitä, jotka vaihtelevat viestintätehtävän suomien mahdollisuuksien mukaan. Puhetta korvaavien strategioiden tutkimus on kuitenkin vaikeata, koska strategioiden käyttö riippuu tilanteesta eikä niitä ole helppo osoittaa määrällisesti (ks. Leiwo & Klippi 1999). Yksi menetelmä on tutkia yhteisymmärryksen päätymistä keskustelussa, esimerkiksi merkitysneuvotteluja, niiden rakennetta, niissä tilanteen mukaan käytettyjä strategisia keinoja, merkitysneuvotteluun ryhtymisen ehtoja, strategisten keinojen riskejä ja korjausten tuloksellisuutta.

Yhteistyöstä ja merkitysneuvotteluista voidaan sopia eksplisiittisesti. Seuraavassa esimerkissä on agrammaattisen J:n vuoro kertoa elämästään puheterapeutille (T) ja kolmelle muulle afaatikolle (M, P ja E). Kun J torjuu ehdotuksen, M tarjoaa hänelle paperia ja T ehdottaa haastattelua:

Esimerkki 4:

T: no Jaakko (katsoo J:tä)

J: (katsoo T:tä) ei tuu mitään (puistelee päätään)

....

M: paperi (antaa paperin J:lle)

T: no jaa- (nauraa)

J: (katsoo M:ää, sitten paperia) ei ei kato ei lukee ei lukee (p.o. kirjoittaa)

M: se ei lue[], ei osaa lukea[]

J: [mm] [mm]

M: (katsoo P:tä ja J:tä) jaah

J: hmmm paha homma (nauraa)("emfaattinen" intonaatio)

M: (katsoo J:tä) paha homma (nauraa)

T: no mutta, jos, jos me haastatellaan sua

M: joo hmmm (katsoo T:tä)

T: käviskö sillä lailla

J: joo

Jatkossa J, jolla oli suuria kieliopillisia ja sananlöytämisvaikeuksia sekä semanttisia parafasioita (esimerkissä 4 verbin *kirjoittaa* korvaaminen verbillä *lukea*), onnistui välittämään kertomuksen työstään lastu-levytehtaalla Siperiassa vastailemalla muiden kysymyksiin, piirtämällä, kirjoittamalla numeroita, käyttämällä eleitä ja ilmeitä sekä säätelemällä niillä toisten käyttäytymistä, torjumalla ja hyväksymällä erilaisia puutteellisten ilmaustensa tulkinta- ja laajennusehdotuksia (Klippi 1991):

Esimerkki 5:

E: mitä siellä tehdään (katsoo J:tä), si tuo mitä

P: mikä tehdas oli

E: mitä tota

J: lastu levy (katsoo E:tä and P:tä)

E: ai lastulevy, hmm (nyökkää P:lle)

Olennaista esimerkkikertomuksen onnistumisessa on keskusteluyhteistyö muiden puhujien kanssa. Kysymys onnistuneen viestinnän välttämättömistä (mutta ei riittävästä) edellytyksistä näyttää palautuvan myös persoonallisuustekijöihin, kuten viestintärohkeuteen ja huumorintajuun (esim. esimerkissä 4 J:n leikilliseksi tulkittu kommentti *paha homma*, kun M toistaa että "[J] ei osaa lukea").

Seuraava Minna Laakson esimerkki (Klippi & Silvast 1989: 134) on takaisen afaatikon merkitysneuvottelusta terapeutin kanssa. Siinä vaikeista sananlöytämis- ja lauseenmuodostamisongelmista kärsivä afaatikko pystyy terapeutin kysymysten ja kompensoivien eleiden avulla välittämään sanomansa semanttisesta parafasiasta (*lentis* (vrt. *tennis*) pro *sulkapallo*) huolimatta.

Esimerkki 6:

P: sit me, ollaa KLEN-, tihk-tsessä pelaas (heittoele)

T: ai sä heitit

P: joo, LEHdin, täst näin (laaja heittoele)

T: MItä pelasitte, tota TENnistä

P: j-joo, mut se on, e-, ette oo, ets len-KISTä, vaan,

- P: SAno mitä mi-, [Mitä se on
T: [e-ei tennistä vaan tota, sitä, onks se MAIlla kans?
P: juj-joo
T: tota, [SULKapalloo
P: [pulka palloo, joo!

Esimerkeissä keskushermoston häiriöistä johtuvia kehityksellisiä ja hankittuja puhepatologioita on tarkasteltu korostetusti viestinnän näkökulmasta eli siitä, miten tilanne ja viestintäkumppani vaikuttavat viestinnän onnistumiseen. Ajatus on ollut, että puhepatologia on aina orgaanisten ja sosiaalisten tekijöiden yhteisvaikutusta.

Puhepatologioista löytyy kuitenkin esimerkkejä myös hyvin spesifeistä kielellisistä taidoista, jotka tukevat hypoteeseja kielen autonomisuudesta ja jopa kieliopin komponenttien keskinäisestä riippumattomuudesta. Ääriesimerkki spesifistä taidosta ja sen häiriöstä on sellainen dysfasian muoto, jossa puhe on morfosyntaktisesti kehittyntä mutta pragmaattisesti mieletöntä: potilas tuottaa kieliopillisesti oikeita lauseita, jotka tilanteessa ovat mielettömiä. Edellisissä esimerkeissä ja afasioissa tilanne on yleensä päinvastainen: potilas pystyy puutteellisin keinoin välittämään tarkoituksensa. Afasiologiassa tunnetaan myös aleksia ilman agrafiaa, eli potilas osaa kirjoittaa mutta ei lukea. Edelleen potilas voi tuottaa lauseita laulamalla, mutta ei puhumalla. Ns. modulaarisuusajattelussa, jossa koetetaan todistaa että kielioppi koostuu toisistaan riippumattomista komponenteista, kielenomaksumisen häiriöitä on yleisemminkin käytetty osoittamaan pragmaattisen, semanttisen ja kieliopillisen komponentin eroamista, tehtäväspesifejä taitoja ja kykypesifejä periaatteita (ks. esim. Curtiss 1988).

2 KOMMUNIKATIIVISESTA PUHETERAPIASTA

Yksilön, potilaan tai oppijan, kielellisten tietojen ja taitojen painottaminen tuntuu itsestään selvältä kielten opetuksessa ja puhetera-

piassa. Kun esimerkiksi afasiassa yksilön keskushermosto vaurioituu, myös hänen kielensä vaurioituu, mutta ympäristö pysyy ennallaan. Yksilöllä on siis kieliongelma, ja terapian tehtävä on opettaa uudelleen kielen muotoja ja sanastoa tai kieltä kompensoivia keinoja, tietenkin yleisen sopeutumista, viestintähalukkuutta ja -rohkeutta painottavan terapian osana.

Myös terapian taustalla ovat psykolingvistiset ja logopediset teorit ovat perustuneet kielellisten taitojen merkitystä painottaviin koodimalleihin. Koodimalleissa kieli, sanasto ja kieliopillinen rakenne nähdään koodina, jolla ajatukset ja sisällöt, asenteet ja emootiot koodataan lauseiksi. Nämä lauseet kuulija purkaa, dekodaa, ja ymmärtäminen on dekodattu yhteinen tieto. Tyypillinen esimerkki tällaisesta koodiajattelusta psykolingvistiikassa on Clarkien (1977) kognitiivinen psykolingvistiikka. Siinä puheen tuottaminen kuvataan diskurssi-, lause- ja konstituentsuunnitelmien avulla ja ymmärtäminen erilaisten kieliopillisten yksiköiden löytämisenä ja tulkitsemisenä.

Koodimalleihin perustuvassa terapiassa osaamista ja edistymistä mitataan standardoiduin testein, joiden taustalla on oletuksia normaalista kielestä ja oppimisesta. Normatiivinen tieto ja oletukset normaalista kielestä johtavat kuitenkin kielen pitämiseen tietona ja normatiiviseen, oikeiden muotojen tuottamiseen pyrkivään terapiaan. Tällöin unohtuu helposti, että standardikieli on normatiivinen ja subjektiivinen abstraktio, joka nojaa voimakkaasti kirjoitettuun kieleen eikä arvosta potilaan usein yksilöllisiä ei-verbaalisia, sosiaalisia ja retorisia taitoja ja selviämiskeinoja. Helposti unohtuu myös se, että – kuten edellä todettiin – esimerkiksi viivästyneessä kielenkehityksessä kielelliset ongelmat eivät ole vain orgaanisia, vaan kielen taso riippuu tilanteesta ja tavoitteista. Puheterapiassa pitää siis luoda edellytyksiä aidolle viestinnälle, joka johtaa kaikkien keinojen tehokkaaseen hyödyntämiseen, se ei voi olla vain kielen opettamista. (Laajemmin ks. Leiwo 1990, 1994.) On myös huomattu (esim. Ahlsén 1985), että esimerkiksi afaatikon suoriutuminen

testeissä ja todellisessa viestinnässä eroaa: todellisessa viestinnässä kommunikaatiokeinoja laajennetaan semanttisilla eleillä.

Kielihäiriöissä myöskään kommunikatiiviset ja kieliopillisleksikaaliset taidot eivät usein korreloi (ks. Silvast ym. 1990). Puheterapian näkökulmasta koodimallien toinen ongelma onkin, että niissä koodin osaamisen ja vuorovaikutuksessa onnistumisen suhde jää määrittelemättä. Kuten afasiaesimerkit osoittivat, hyvinkin puutteellisilla kielellisillä keinoilla pystytään välittämään onnistuneesti niin informaatiota kuin sosiaalisia suhtautumisiakin. Tällainen kommunikatiivinen painotus sopii hyvin yhteen sellaisen teoreettisen kielen ymmärtämisen tutkimuksen kanssa, jossa painotetaan, että sanoman ymmärtäminen on enemmän päättelyä kuin koodin purkamista. Äärimmilleen ovat päättelyajatuksen vieneet Sperber ja Wilson (1986), joiden mukaan kuulijan tehtävä on päätellä puhujan informatiivinen intentio. He korostavat, että lingvistinen tieto ei riitä päättelyn perusteiksi. Kuulija käyttää ensisijaisesti maailmantietoa pyrkiessään löytämään ilmaukselle relevantin tulkinnan. Yhteinen tieto on psykologinen mahdottomuus, ja keskustelussa otetaankin riskejä, tehdään oletuksia ja arvataan. Viestintä onnistuu, kun puhuja on tehnyt ilmeiseksi tarkoituksensa kielellisesti tai muulla tavalla, mikä ei välttämättä perustu koodattuun viestintään, ja tämä intentio on tullut kuulijalle ilmeiseksi hänen kognitiivisessa kontekstissään. Näin esimerkiksi vain päänpuistatus saattaa synnyttää kuulijan mielessä ajatusprosessin, jossa hän tuottaa päänpuistatukselle merkityksen tilanteen ja puhujan tuntemusta sekä maailmantietoa yhdistämällä.

Myös puheterapiassa voidaan ja ehkä täytyykin korostaa vuorovaikutuksellisuutta ja viestinnän onnistumista. Puheterapia voi perustua potilaan viestintään, jota voi – hieman liioitellen – tutkia kuin vierasta kieltä, opiskella sen muotoja ja strategioita, ja sitten voidaan aloittaa terapia niiden kehittämiseksi. Tällaisen kommunikatiivisen terapian tavoite on, että potilas selviää aina vaativammista tilanteista, joissa osaavan – esimerkiksi terapeutin – tuki vähenee.

Puheterapian tavoite on onnistunut *viestintä*, ja kohteena ovat psykologiset *prosessit*, vaikeuksien *välttämistä* ja vaikeuksista *selviämistä*. Terapiassa kehitetään potilaan persoonallisia verbaaleja ja nonverbaaleja taitoja ja selviämistästrategioita vuorovaikutuksessa eikä opeteta koodia, kielen sanoja ja rakenteita.

Kommunikatiivisessa puheterapiassa osaamista on onnistunut vuorovaikutustapahtuma. Onnistumisessa terapeutin toiminta on yhtä olennaista kuin potilaankin. Kommunikatiivisesti hyväksyttävä sanoma syntyy vuorovaikutustilanteessa, ja sen merkitys ja hyväksyttävyys neuvotellaan keskustelijoiden välillä. Ei ole mitään yleispätevää, kuulijasta riippumatonta kontekstia eikä yleispätevää kieliopillista tai pragmaattista tietoa tai hyväksyttävyyttä.

Kommunikatiivisen terapian tulosten arviointiperuste ei olekaan oikeat muodot tai menestyminen standardisoiduissa testeissä, vaan muutokset lähtötasoon verrattuna. Yhtä olennaisia kuin muutokset kielellisessä tuotoksessa ovat muutokset prosesseissa ja strategioissa. Puheterapiassa ei ole arvostelua eikä päättökokeita, ja näin siinä on mahdollista rakentaa yksilöllisiä, viestintätaitoihin tähtääviä terapiaohjelmia tiettyjen yleisten periaatteiden (Leivo ym. 1987) pohjalta.

Seuraavaan on koottu joitakin yleisiä kommunikatiivisen terapian maksiimeja ja niiden perusteluja, jotka liittyvät potilaan puheen prosessointiin (i-iii) ja potilaan ja terapeutin välisiin viestintästrategioihin (iv-v) (Leivo 1990, 1994):

- | | |
|---|--|
| (i) Anna potilaalle mahdollisuus tehdä aloitteita keskustelussa. | Potilaan <i>kommunikatiivinen motiivi</i> on tärkeä edellytys tuloksekselle terapiakeskustelulle ja usein terapian tavoitekin. |
| (ii) Neuvottele potilaan merkityksintentiot ja ilmausten merkitykset. | On tärkeää, että potilas oppii <i>suunnittelemaan</i> ilmauksensa, valitsemaan ilmaisukeinot, <i>välittämään</i> sanomansa ja <i>monitoroimaan</i> välittymistä. |

- | | |
|--|--|
| (iii) Hyödynnä tulkinnassa kaikki verbaaliset ja nonverbaaliset keinot. | Potilaan on opittava välittämään sanomansa verbaalisiin ja ei-verbaalisiin keinoin. |
| (iv) Älä kiiruhda ilmausten tulkinnassa. | On vaikeampaa korjata osaavan tulkintavirheitä kuin tulkita potilaan merkityksiä. |
| (v) Älä korjaa kieliopillisia puutteita ellei korjaamisesta ole sovittu. | Potilas ei hyödy kieliopillisista korjauksista kun hän on keskittynyt merkitysten välittämiseen. |

Terapiassa keskustelun onnistuminen ei riipu vain potilaasta. Keskeinen tavoite on onnistunut viestintä vaativamman puhujan kanssa, ja viestintä tarkoittaa todellisen informaation ja aidon emotionaalisen suhtautumisen välittämistä kiinnostuneelle kuulijalle. Tällainen terapia olisi ekologisesti validia ja oppimisen kannalta ihanteellista, jos – kuten Leontjev (1973) korostaa – tehokkain keino uuden muodon oppimiseen on ohjata oppija käyttämään muotoa tai analysoimaan muoto tilanteessa, jossa hän on kiinnostunut sisällöstä, ja tekstikontekstissa, jossa sisällön ymmärtäminen riippuu juuri tavoitellun muodon ymmärtämisestä tai käyttämisestä. Näin on esimerkeissä 1–2, ja esimerkeissä 4–6, joissa on kyse aidosta viestinnästä. Periaatteessa myös jokainen yritys viestiä opettaa oppijalle jotakin. Jotkin yritykset vain opettavat opetustavoitteiden kannalta negatiivisia taitoja, esimerkiksi tehottomia tuottamisstrategioita, välttämistästrategioita tai kommunikatiivisesti riskialttiita muotoja. Siksi terapia on suunnattava selviytymisstrategioihin.

Kommunikatiivisuuden korostaminen ei sulje pois muunlaista terapiaa, harjoitusta tai opetusta. Puheterapiassa on opetettava ja harjoitettava erilaisia taitoja ja hankittava tietoja; tarvitaan ‘esikommunikatiivisia’ harjoituksia ja drillejä joidenkin rutiinien luomiseksi (vrt. Nunan 1987).

Keskusteluun ja vuorovaikutukseen tähtäävän terapian tavoite ja arvioinnin kohde on vuorovaikutus, osaavan ja oppijan, puheterapiassa potilaan, keskustelu. Terapian arvioinnissa positiivisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi seuraavat keskusteluaiheen (topiikin)

käsittelyyn, keskustelijoiden rooliin, vaikeuksien selvittämiseen ja keskusteluilmapiiiriin liittyvät piirteet, jotka antavat potilaalle kokemuksia onnistuneesta viestinnästä:

OPPIJA (potilas)

OSAAVA (terapeutti)

Aiheen käsittely:

- | | |
|---|--|
| - avaa keskustelutopiikin käsittelyn/ vaihtaa topiikkia/ reagoi toisen topiikkiin | - tukee topiikin käsittelyä |
| - tuo keskusteluun uutta informaatiota | - tuo keskusteluun uutta informaatiota |
| - tuottaa narratiivia omista kokemuksista/ annetusta tehtävästä | - toimii aktiivisena ja kiinnostuneena kuulijana |
| - pitää puheenvuoron (keeping the floor) keskeytettäessä | - ei keskeytä oppijan puheenvuoroa |

Keskustelurooli:

- | | |
|---|--|
| - valitsee vapaasti diskurssiroominsa (avaa, tukee, kiistää ja on eri mieltä, metalingvistisiä siirtoja jne.) | - joustaa diskurssiroomleissa (avaa, tukee, kiistää, metalingvistiä siirtoja jne.) |
| - vaihtaa rekisteriä roolin/sisällön mukaan | |

Ongelmien käsittely:

- | | |
|---|---|
| - hyödyntää laajennusstrategioita | - tukee strategioiden käyttöä |
| - sisällyttää puheeseensa kuulemiaan ilmaisuyksiköitä | - sovitaa puheensa vaikeustason oppilaan mukaan |
| - selvennyskysymyksiä, ymmärtämisen tarkistuksia ongelmatilanteissa | - antaa ilmaisuyksikön malleja oppijalle ongelmatilanteissa |
| - neuvottelee väärinymmärrykset | - selvennyskysymyksiä, ymmärtämisen tarkistuksia ongelmatilanteissa |
| - vaihtaa rekisteriä neuvotteluissa ym. (prosodiset vihjeet jne.) | - neuvottelee väärinymmärrykset |
| - käyttäytyy luontevasti ja jännittämättä | - käyttäytyy luontevasti |
| | - ei kuulustele |

Piirteille on helppo löytää vastakohtat, terapian arvioinnissa negatiivisiksi arvioitavat ominaisuudet (ks. Leivo 1992b).

Oppimisen ja edistymisen eri vaiheissa sisällön käsittelylle asetetaan erilaisia vaatimuksia. Terapeutti voi alussa avata ja johtaa keskustelua, mutta hänen antamansa avun määrä ja ymmärtämistasovaatimukset voivat vaihdella edistymisen myötä. Alkuvaiheessa hän esimerkiksi ymmärtää koodinvaihtoa (esimerkiksi afaatikon eleitä, kielenopettaja kielenoppijan äidinkielistä sanoja), mutta

tietyissä vaiheessa ei enää suostu ymmärtämään niitä tai ei suostu sosiaalisiin laajennusstrategioihin (eli laajentamaan oppijan ilmauksia kielellisesti niiden merkityksen selventämiseksi). Arvioinnin kielelliset normit määräytyvät ja muuttuvat terapian (opetuksen) edetessä. Olennaista on konteksti, jossa oppijaa rohkaistaan osallistumaan molemminpuolisesti hyväksytyyn keskustelunaiheeseen käsitelyyn ja jossa osaava rakentaa vuoronsa oppijan reaktioiden pohjalta. Tällainen tilanne näyttää olevan optimaalinen keskusteluaineiston tuottamisessa vieraan kielen opetuksessakin, ja esimerkiksi testaustyyppisissä tilanteissa oppija tuottaa puhetta niukemmin (Slaughter 1988).

3 POHDISKELUA

Kuten edellä on käynyt ilmeiseksi, kommunikatiivisella puheterapialla on vastineensa kommunikatiivisessa kieltenopetuksessa. Kysymys tieto- ja vuorovaikutusmalleista puheterapiassa ja kieltenopetuksessa on painotuskysymys. Vuorovaikutuksen ensisijaisuudesta on kuitenkin merkittäviä käytännön seuraamuksia: terapia ja opetus ovat osaavan ja oppijan vuorovaikutusta. Tällöin myös arviointi kohdistuu vuorovaikutukseen, siihen, miten se muuttuu ja kehittyä lähtötasoon nähden. Näin osaavan osuus tulee mukaan terapian ja sen tulosten arviointiin. Kielitaidon arviointi ei ole vain potilaan tai oppijan mittaamista neutraaliksi ja objektiiviseksi oletetun, kontekstista irrotetun mittarin avulla. Kontekstista irrotettu testi on ääri- ja erikoistapaus kontekstista, jossa keskustelukumppani ei mitenkään osallistu vuorovaikutukseen ja on kiinnostunut vain oppijan tuottamista muodoista, ei merkityksistä. Todellisessa viestinnässä viestijällä on aina kumppani, joka osallistuu vuorovaikutukseen ja on kiinnostunut merkityksistä, ei koodista.

Vuorovaikutuksen onnistuminen on myös oikeudenmukaisempi ja teoreettisesti perustellumpi tapa mitata oppimista ja osaamista

kuin vain oppijan, olkoon hän potilas tai vieraan kielen opiskelija, arviointi. Siinä arvioidaan myös opettajan ja terapeutin osuutta ja roolia. Näin vuorovaikutusmallin valinta vaikuttaa myös opetuskäytäntöihin korostamalla opettajan ja terapeutin vastuuta. Oppilas on ääritapauksessa olosuhteiden tai opetuksen uhri. Hän ei ole yksin syyllinen huonoon tulokseen, vaan vastuu asian korjaamisesta kuuluu myös ohjaajalle, jonka on lähestyttävä oppijan maailmaa.

Erilaiset opetus ja arviointimenetelmät eivät ole vaihtoehtoisia. Arviointi vaikuttaa opettamiseen ja erilaiset opetusmenetelmät johtavat erilaiseen oppimiseen, koska opittaessa opitaan sekä tietoja (sanastoa, rakenteita, fraaseja jne.) että keinoja (strategioita) hankkia tietoa ja ratkaista ongelmia (vrt. Olson 1977). Oppiminen vuorovaikutuksen ongelmatilanteissa johtaa väistämättä toisenlaiseen taitoon kuin tietojen opettaminen ja oppiminen kognitiivisena ja lingvistisenä tietona. Kommunikatiivisessa terapiassa ja opetuksessa korostuvat vuorovaikutustaidot ja selviämistrategiat, eivät niinkään kielelliset taidot ja tiedot sinänsä.

Koodimalleissa joudumme rajaamaan kielelliset tiedot ja taidot yleisemmistä kognitiivisista ja sosiaalisista tiedoista ja taidoista, persoonallisuustekijöistä puhumattakaan. Vuorovaikutuksen kuvauksessa taas joudutaan myös kielen ulkopuolelle, persoonallisuuden, arvostusten ja asenteiden alueelle. Vuorovaikutusmalleissa tämä ei kuitenkaan ole periaatteellinen ongelma, sillä erilaisiin persoonallisuuksiin, asenteisiin ja arvostuksiin on vuorovaikutustilanteissa sopeuduttava neuvottelemalla.

Puheterapiaa ja kielten opetusta on edellä tarkasteltu osin rinnakkain. Se on luonnollista, koska kielenoppijalla ja afaatikolla on usein sama ongelma. Intention välittämiseksi tarvittava ilmaus ei tule mieleen muistista, koska kielellisiä keinoja ei ole tai niiden mieleenpalauttaminen on liian hidasta tai ei onnistu. Mutta puheterapialla ja kielenopetuksella on myös eroja. Sama ongelma voi joutua eri syistä. Morfosyntaktisten ja pragmaattisten taitojen epäsuhtaan taustalla dysfasiassa ja vieraan kielen osaamisessa ovat hyvin

erilaiset syyt: neurologisista syistä johtuvissa ongelmissa puheterapiassa joudutaan usein etsimään kielen sijaan korvaavia ja vaihtoehtoisia viestintämuotoja, kuten bliss-symboloja tai viittomia. Kielenoppijan puutteellisesta kielitiedosta johtuva kyvyttömyys muodostaa lauseita, narratiivia ja monologimaista puhetta on eri asia kuin esimerkiksi dynaamisen afasian neurolingvististen prosessien häiriintymisestä johtuva kyvyttömyys tuottaa predikaattiorakenteita, viedä keskustelua eteenpäin, tuottaa narratiivia tai monologista puhetta. Kieli ja viestintä eivät ole afaatikon ainoa ongelma. Näin terapiassa ja kielten opetuksessa tarvitaan myös erilaisia keinoja ja menetelmiä, puheterapiassa myös sosiaalisiin ja emotionaalisiin ongelmiin paneutuvaa terapiasuhdetta.

KIRJALLISUUS

- Ahlsén, E. 1985. *Discourse patterns in aphasia*. Gothenburg Monographs in Linguistics 5. Gothenburg: University of Gothenburg, Department of Linguistics.
- Clark, H. H. & E. V. Clark 1977. *Language and psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Curtiss, S. 1988. Abnormal language acquisition and grammar: Evidence for modularity of language. Teoksessa L. M. Hyman & N. Li (toim.), *Language, speech and mind*, London: Routledge, 81–102.
- Goodwin, C. 1995. Co-constructing meaning in conversation with an aphasic man. Teoksessa S. Jacoby & E. Ochs (toim.), *Research on language and social interaction*, 233–260.
- Haarman, H. & H. Kolk 1991. Syntactic priming in Broca's aphasics: Evidence for slow activation, *Aphasiology* 5, 247–263.
- Klippi, A. 1989. Afasiapotilaiden kommunikatiivisten intentioiden välittyminen ryhmäkeskusteluissa. Logopedian lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston fonetiikan laitos.
- Klippi, A. 1991. Conversational dynamics between aphasics, *Aphasiology* 5, 373–378.
- Klippi, A. 1996. Conversation as an Achievement in Aphasics. *Studia fennica Linguistica* 6. Helsinki: SKS.
- Klippi, A. & M. Silvast 1989. Pragmaattinen näkökulma afasian tutkimuksessa. Teoksessa J.-O. Östman, U. Nikanne, K. Jokinen & T. Kelomäki (toim.), *Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja* 1989, Helsinki: SKY, 121–143.
- Kolk, H. & C. Heeschen 1990. Adaptation symptoms and impairment symptoms in Broca's aphasic, *Aphasiology* 4, 221–231.
- Laakso, M. 1997. Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation. *Studia fennica, Linguistica* 8. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Leiwo, M. 1990. On communicative speech therapy. Teoksessa M. Leiwo & R. Aulanko (toim.), *Studies in Logopedics and Phoniatrics*, Helsinki: Department of Phonetics, University of Helsinki, 121–150.
- Leiwo, M. 1991. Self-repairs in the discussion between language disordered child and adults. Teoksessa R. Aulanko & M. Leiwo (toim.), *Studies in Logopedics and Phonetics 2*. Helsinki: Department of Phonetics, University of Helsinki, 107–122.
- Leiwo, M. 1992a. Kielenomaksumisen häiriöistä. Teoksessa O. Aaltonen, P. Korpilahti, H. Lang, A. Salmivalli & J. Tuomainen (toim.), *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa*, Turku: Turun yliopisto, Kielen, kommunikaation ja kuulon tutkimusyksikkö, 75–84.
- Leiwo, M. 1992b. Kielitieto ja vuorovaikutus puheterapiassa ja kielenopetuksessa. *FINLANCE 11*, 56–75.
- Leiwo, M. 1994. On aphasia and communicative speech therapy, *Aphasiology 8*, 467–506.
- Leiwo, M. & S. Jokinen 1998. On the concomitants of poor verb inflection in dysphatic speech. Teoksessa H. Ragnarsdóttir & S. Strömqvist (toim.), *Learning to talk about time and space*, Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 80, Gothenburg: University of Gothenburg.
- Leiwo, M. & A. Klippi 1999. Lexical repetition as a communicative strategy in Broca's aphasia, *Aphasiology* (painossa).
- Leiwo, M., T. Pulli & P. Vainio 1987. *Lapsen viivästyneen puheen, kielen ja viestinnän kuvaus. Puheen, kielen ja viestinnän kuvausjärjestelmä kliiniseen käyttöön*. Helsinki: Suomen Puheterapeuttiliitto.
- Leontjev, A. A. 1973. Some problems in learning Russian as a foreign language, *Soviet Psychology 11* (4).
- Lurija, A. R. 1976. *Basic problems of neurolinguistics*. The Hague: Mouton.
- Lyytinen, H., S. Leinonen, M. Nikula, M. Aro & M. Leiwo 1995. In search of the core features of dyslexia: Observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Teoksessa V.W. Berninger (toim.), *The varieties of orthographic knowledge 2: Relationships to phonology, reading and writing*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishing, 177–204.
- Nunan, D. 1987. Communicative language teaching: making it work, *ELT Journal 4*, 136–145.
- Olson, D. R. 1977. The language of instruction: The literate bias of schooling. Teoksessa R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (toim.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, New York: Wiley, 65–89.
- Persson, I.-B. 1995. *Connectionism, language production and adult aphasia*. Commentationes Humanorum Litterarum 106. Tammsaari: Suomen Tiedeseura.
- Richardson, U. 1998. *Familial dyslexia and sound duration in the quantity distinctions of Finnish infants and adults*. *Studia Philologica Jyväskyläensia 44*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sperber, D. & D. Wilson 1986. *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Slaughter, H. B. 1988. A sociolinguistic paradigm for bilingual language proficiency assessment. Teoksessa J. Fine (toim.), *Second language discourse: A textbook of current research*, Advances in Discourse Processes 25, Norwood: Ablex.
- Silvast, M., A. Klippi, A. Timonen & T. Hakala 1990. Pragmaattinen näkökulma logopediassa, *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti 1/1990*, 6–17, 89–144.

- Stevens, P. 1992. Applied linguistics: An overview. Teoksessa W.R. Grabe & R. Kaplan (toim.), *Introduction to applied linguistics*, Reading, Mass.:Addison-Wesley.
- Studdert-Kennedy, M. & M. Mody 1995. Auditory temporal perception deficits in the reading impaired: A critical review of evidence, *Psychonomic Bulletin & Review* 2, 508–514.
- Tallal, P. 1980. Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children, *Brain and Language* 9, 182–198.
- Tallal, P. & R.E. Stark 1983. Perceptual prerequisites for language development. Teoksessa U. Kirk (toim.), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*, New York: Academic Press, 99–106.
- Turunen, P. 1997. Sanahahmot 2,6-vuotiaiden lasten kielessä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

HAKEMISTO

- afasia 33, 294
affektiivisuus 47
aivot 25
antimentalistinen 13
arviointi 179
asenteet 92
autenttisuus 95
autonomisuus 94
- Bahtin, Mihail 22
Bartlett, Frederic 26
behaviorismi 13, 84
Bloomfield, Leonard 13
bottom-up 21, 263
- Chomsky, Noam 14, 16, 81
Corder, Pit 86
Cummins, Jim 236
- Damasio, Antonio 25
Dennett, Daniel 41
Descartes, René 16
diagnostinen arviointi 195
DIALANG 210
dialogisuus 22
diskurssi 21, 112, 124
diskursianalyysi 63
dualistisuus 17
dysfasia 291
dysleksia 293
- Edelman, Gerald 26
ensikieli 74
- fossiilistuminen 117
Fries, Charles 106
- Genie 37
- haastattelu 49
heteroglossia 23
hypoteettis-deduktiivinen 27
- ihmisorganismi 24
ikä 89
implikaatioanalyysi 117
input 85, 96
instrumentaalisuus 28
interaktiivisuus 266
interferenssi 115
interlingva 117
internet 210
IRT-malli 216
- Jakobson, Roman 13
jähmettynyt kompetenssi 83
Järvillehto, Timo 24
- kaksikielinen opetus 230
kaksikielisyys 74, 140, 161, 245
kieellinen lahjakkuus 90
kieellinen autonomia 18
kielen lipsahdukset 31
kielen ohjailu 137
kielenoppiminen 36, 233
kielenoppimiskyky 193
kieliasenteet 46
kielikylpyopetus 230
kielioppi 135
kielitaidon tasokuvaukset 220
kielitaito 182, 183, 244, 260
kielitiede 12
kielitieto 186
kilpailumalli 84
kirjoittaminen 109
kirjoitus 168
kognitiivinen tyyli 93
kognitiivisuus 14, 47, 261
kognitio 151
kohorttiteoria 20
kokeellinen tutkimus 28
kommunikatiivinen kompetenssi 194
kommunikatiivisuus 300
kompetenssi 17, 116
konatiivinen 47

- konteksti 272, 278
kontrastiivinen retoriikka 109
kontrastiivinen tutkimus 79, 103
koulu 55
Krashen, Stephen 85, 234
kriittinen ikä 37, 82
kulttuurishokki 87
kulttuuristuminen 87
kvantitatiivinen tutkimus 28
kynnysteoria 236
kysely 49
käännösekvivalenssi 110
- laadullinen tutkimus 30
laboratoriokokeet 28, 54, 60
Lado, Robert 106
lahjakkuus 35
lapsenkieli 13, 129
lateraalistuminen 37
Lenneberg, Eric 37
literacy 277
logopedia 289
lukeminen 204, 259
luku- ja kirjoitustaito 277
luova rakentaminen 84
- maahanmuuttajat 166, 172
matched guise -tekniikka 49, 61
Mead, G.H. 24
mentalistsuus 47
merkitys 265, 273, 279
Miller, George 14
minä 24
modulaarisuus 17
monikielisyys 74, 140
monitorimalli 79, 85
moniäänisyys 36
motivoituminen 91
muisti 19, 26
mukautumisteoria 58
- nativistinen 84
neuvottelu 88
normi 218
- omaksuminen 75, 85, 131, 152
- omaksumisjärjestys 77, 139
opetettavuus 83, 96
opetus 97, 164, 174, 190, 197, 240,
268, 275, 280, 289
opetusmenetelmät 247
opittavuus 83, 96
oppiminen 75, 85, 251, 289
oppimisstrategia 93, 271
orientaatio 56, 91
 integratiivinen 56
 instrumentaalinen 56
osaaminen 289
- paralleelisuus 21
performanssi 17
persoonallisuus 51
Piaget, Jean 13
portfolio 198, 208
positivismi 60
pragmatiikka 109
prosesointi 19, 20, 26, 84, 121, 162,
235, 263, 302
psykologingvistiikka 12, 15, 120
psykologinen etäisyys 87
puhe 168, 204, 209
puhekieli 158
puhetapa 51
puheterapia 132, 289
- reaktioaikamittaus 28
refleksiivisyys 65
reliabelius 211
- sanasto 11, 19
sanojen tunnistaminen 20
Sapir, Edward 39
de Saussure, Ferdinand 13
savant-ilmio 34
semanttinen differentiaali 50
seriaalisuus 20
skeemateoria 26
Skinner, F. 14
sosiaalikonstruktioismi 62
sosiaaliset käytänteet 123
sosiokognitiivinen 272
stereotypia 55

- strukturalismi 13
sujuvuus 95
- taivutus 141, 159
tarkkuus 95
tekoäly 40
teksti 265
tertium comparationis 113
tietoisuus 41, 94, 281
todellisuus 41
toinen kieli 36, 39, 73, 75, 157
top-down 21, 264
transferenssi 80
typologia 106
- ulkoinen evidenssi 18
ulkomaalaispuhe 86
universaali 106
universaalikielioppi 77, 81, 163
- vaikea kieli 167
validius 212
verbaalisuus 94
vertailtavuus 112, 125
vieras kieli 75, 157, 243
vieraskielinen opetus 229
viivästynyt puheenkehitys 291
virheanalyysi 104, 115
Vološinov, V.V. 22
von Humboldt, Wilhelm 12
vuorovaikutus 23, 26, 32, 88, 122,
304
Vygotsky, Lev 13, 88
- Whorf, Benjamin Lee, 39
- ympäristön vaikutus 86
- ZISA-projekti 78
- äidinkieli 11, 73, 76, 134, 158, 243,
253, 259
älykkyyks 35, 90
änkytys 293