JYX
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Martin, Maisa

Title: U-verbit - suomalaista kohteliaisuutta parhaimmillaan? Kirsti Siitonen Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomen oppijan ongelmana.

Year: 2000

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja & Kotikielen Seura, 2000

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Martin, M. (2000). U-verbit - suomalaista kohteliaisuutta parhaimmillaan? Kirsti Siitonen Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomen oppijan ongelmana.. Virittäjä, 104(2), 289-295.

U-VERBIT — SUOMALAISTA KOHTELIAISUUTTA PARHAIMMILLAAN?

Kirsti Siitonen *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana.* Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku 1999. 399 s. ISBN 951-29-1556-1.

Jos työtoveri tuo väärään lokeroon joutuneen kirjeen ja sanoo, että *meidän postit ovat varmaan vaihtuneet*, tiedämme heti, että hän arvelee tapahtunutta vahingoksi. Jos hän taas sanoo, että *postit on vaihdettu*, alamme yhdessä pohtia, kuka moisesta tempusta hyötyisi. Sen sijaan on vaikeampi nähdä, mitä eroa olisi sillä, että *osoite on muutettu* tai että *se on muuttunut*, sillä osoite ei pysyvästi muutu toiseksi ilman jonkun henkilön tietoista toimintaa.

Suomenoppijalle tämäntapaiset leksikaalis-syntaktiset hienoudet eivät helposti avaudu. Puheessa ne jäävät helposti havaitsematta, tai myötämielinen kuulija tarkistaa ymmärtäneensä oikein, mutta kirjoituksessa niihin on tartuttava, jotta viesti menisi perille oikeassa muodossaan. Ovathan teon tahallisuus ja agentin osuus pragmaattisesti tärkeitä seikkoja. Jokainen pitkään ulkomaalaisia opettanut tunnistaa aiheen tärkeyden: siinä vaiheessa kun suomen kieltä jo muuten käytellään aika vaivattomasti, *U*-verbi- ja passiiviongelmat kiusaavat sanojen merkitysten ja sanajärjestyksen hienosäädön ohella useimpia oppijoita. Opettajakaan ei helposti löydä kattavia selityksiä, vaikka osaakin punakynällään korjata oppijan erehdykset.

Kirsti Siitonen on väitöskirjassaan tarttunut edistyneiden suomen oppijoiden *U*-verbijohdosten ja niille lähekkäisten taivutusmuotojen semanttiseen ja syntaktiseen tulkintaan ja tuottamiseen sekä niiden oppimisen, opettamisen ja kuvauksen ongelmiin. Väitöskirjan aihe on ajankohtainen ja keskeinen monesta syystä. Vaikka *U*-verbit ovat morfologisesti suhteellisen helposti määriteltävä johdosryhmä, jonka olemusta on aiemminkin selvitelty, niiden semantiikka ja pragmatiikka eivät helposti alistu tutkijoiden lokerointiyrityksille. Oppijan näkökulma valottaa aluetta uusilla tavoilla. Suomen kielelle tyypillisten erityisongelmien tarkastelulla on lisäksi annettavaa pääasiassa germaanisten kielten oppimisen pohjalta kehitetyille alan yleisille teorioille. Myös maahanmuuttajien määrä ja heidän kielenoppimistarpeensa ovat nopeasti kasvaneet. Kasvussa on etenkin tutkimuksen erityinen kohderyhmä, suomea jo melko hyvin osaavat ulkomaalaiset. Tutkimustietoa tarvitaan siksi opetuksen, opettajankoulutuksen, oppimateriaalien kehittämisen ja kielitaidon arvioinnin tarpeisiin.

NIMI JA TAUSTAT

Työn nimi *Agenttia etsimässä* kohdistaa huomion alaotsikossa mainittujen *U*-verbien pintaa syvemmälle: varsin huomaamattoman johtimen avullahan siirretään ▷

painotus — jopa vastuu — tekijältä tapahtumalle. Kun agentti näin on häivytetty, etenkin ne, joiden äidinkieli vaatii tekijän näkyvissä oloa, päätyvät agenttia etsiessään helposti joko jättämään johtimen huomiotta tai tulkitsemaan koko lauseen väärin.

Johdanto esittelee selkeästi työn tavoitteet ja rakenteen. Toisessa, kolmannessa ja neljännessä luvussa nostetaan esiin työn taustaksi kielenoppimisnäkemyksiä, *U*-verbien kuvauksia ja yleisiä kielitieteellisiä malleja.

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on monenlaisia virtauksia ja jatkumoita, joilla tutkijoiden välinen keskustelu liikkuu. Keskeinen kysymys tutkimuksien luokittelussa on: mikä (ensisijaisesti) ohjaa[1] toisen kielen oppimisen kulkua? Mahdollisia vastauksia ovat esimerkiksi universaali kielikyky ja sen mahdollistava »oppimisväline» (LAD), opittavan kielen ominaisuudet, äidinkieli, ihmislajille tyypilliset kognitiiviset kyvyt, syöte ja vuorovaikutus tai sosiokulttuuriset tekijät. Tässä työssä vastausta etsitään lähinnä lingvistisistä seikoista, opittavan kielen ominaisuuksista, jossain määrin myös oppijoiden äidinkielen ominaisuuksista.

Tutkimus kohdistuu oppimisen tuloksiin, ei oppimisprosessiin. Tuottamis- ja tulkintaprosessit sen sijaan ovat mukana, kun tarkastellaan oppijoiden omia käsityksiä *U*-verbeistä. Siitä huolimatta, että oppimisprosessi ei ole tutkimuksen kohteena, esitellään luvussa kaksi työn pohjaksi välikieliteoria. Yleiseksi taustaoletukseksi välikieliajattelu sopiikin hyvin, erityisesti toisaalta kieliopillisesti korrektin ja toisaalta äidinkielisille puhujille tyypillisen käyttäytymisen tarkasteluun. Muuten sitä tässä työssä tarvitaan lähinnä edistyneen oppijan määrittelyyn, ei niinkään tulosten tulkintaan, sillä koehenkilöitä ei missään kohtaa pyritä erottelemaan toisistaan välikielen vaiheen perusteella.

KIELITIETO, KOGNITIO JA EDISTYNYT OPPIJA

Kielitiedon, tietoisen (eksplisiittisen) oppimisen ja tiedostamattoman (implisiittisen) omaksumisen käsitteet ovat keskeisiä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa. Niiden suhteet jäävät tässä työssä hieman epämääräisiksi. Esimerkiksi sivulla 26 sanotaan: »eksplisiittisesti opittaessa opitaan ilmiö kielentämään säännöin, implisiittisesti opittaessa ei». Tämä eksplisiittisen oppimisen rajaus sääntöjen osaamiseen ei saa tukea käytetyistä lähteistä, tietoinen oppiminenhan voi pohjautua muuhunkin kuin sääntöihin (esimerkiksi ulkomuistiin tai analogiaan). Tietoista oppimista ei myöskään tavallisesti liitetä vain luokkahuoneoppimiseen, vaan se sisältää myös oppijan omat päätelmät, joita hän ei kenties koskaan ole yrittänytkään kielentää, vaikka siihen periaatteessa tai ainakin toisen henkilön avulla pystyisikin. Pitkin matkaa esitetään myös melko yksityiskohtaisia oletuksia siitä, millaisia oppijoiden päättelyketjut ovat, vaikka näiden todentaminen jää siihen, että oppijat haastatteluissa ovat myöntäneet ne mahdollisiksi. Alan kehityksen kannalta tämän alueen käsitteellinen hämäryys tässä työssä ei ole suuri ongelma, koska aiheesta on perusteellinen suomenkielinen esitys (Jaakkola 1997). Opettelemalla opettelemisen painottuminen johtuu tietysti myös koehenkilöiden taustasta.

Toinen melko väljästi käytetty termi on *kognitiivinen*, joka näyttää tarkoittavan melkein mitä tahansa ihmisen älyllistä toimintaa. Esimerkiksi sivulla 34 »kognitiivi-

[1] Tässä yhteydessä tavallisesti käytetty englannin verbi (*What **drives** language acquisition?*) sisältää oikeastaan ohjaamisen lisäksi muutakin, jonkinlaisen aiheuttamisen tai tapahtumaan saattamisen merkityksen.

sesti outo» tarkoittaa lähinnä semanttisesti outoa, kun taas sivun 310 »kognitiivinen hahmottaminen» viittaa lähinnä puhujien maailmankuvaan. Tästä ei ole haittaa työn luettavuudelle, mutta koska joukko universaalikieliopin kilpailijoita kielenoppimisen tutkimuksessa kulkee nimellä kognitiiviset teoriat ja koska työn neljännessä luvussa käsitellään myös teoriaa nimeltä kognitiivinen kielioppi, olisi tämän termin tarkemmin määritelty käyttö tarpeen.

Luvussa kaksi nostetaan esille myös käsite *edistynyt oppija*, jonka suhde syntyperäiseen puhujaan selvitetään hyvin, mutta suhde keskitason oppijaan jää epämääräiseksi, samoin koulutuksen rooli määrittelyn osana (ks. s. 31: lähes syntyperäisellä puhujalla on »laaja sanavarasto, joka vastaa koulutetun syntyperäisen sanavarastoa»). Osana edistyneen(kin) oppijan kielitaitoa esitellään myös välttämisstrategiat ja niiden vaikutus *U*-verbien osaamiseen.

U-VERBIEN LUONNE JA KUVAUS

Luvussa kaksi käsitellään myös suomen johdoksia opittavana ilmiönä ja liitetään ne sanaston oppimiseen yleensä. Siinä pohdiskellaan syitä johtamisen oppimisen vaikeuteen; johtaminen ei nimittäin usein onnistu, vaikka sitä on opetettu. Syynä on tietysti, ettei se voikaan onnistua — johtaminen kun on pitkälti leksikaalista. Kiinnostavaa — vaikka ei tietenkään tämän tutkimuksen asia — olisi pohdiskella, miten *U*-verbit järjestyvät syntyperäisen puhujan mentaalisessa leksikossa. Tavallaan tähän kysymykseen otetaankin kantaa sivulla 59, mutta ei mentaalisen leksikon vaan *U*-verbien lingvistisen kuvauksen termein, kun puhutaan semanttisista kentistä ja pseudoavaruuksista. Syntyperäisten puhujien kontrolliryhmän testitulokset antavat myös pohjaa tähän liittyville jatkotutkimuksille.

Sivuilla 39 ja 40 *U*-verbejä ehdotetaan siirrettäviksi sanastosta kieliopin puolelle. Syy on ilmeisesti opetuksellinen, mutta ei oikein hahmotu, etenkään kun ehdotus tulee kohdassa, joka muuten keskittyy nimenomaan sanaston oppimiseen. Lopuksi tarkastellaan alan oppikirjoja *U*-verbien ja passiivin esittelyn osalta. Tämä osuus osoittautuu tarpeelliseksi, sillä opetuksen yksipuolisuus selittää testituloksia.

Luvussa kolme esitellään suomen kielen *U*-johdoksia ja passiivia koskevaa tutkimusta. Siinä tulevat mukaan käsitteet refleksiivinen, passiivinen ja automatiivinen *U*-johdos sekä intentionaalisuuden ja volitionaalisuuden käsitteet. Myös agentti astuu kuvaan tässä vaiheessa. Luvussa esitellään perusteellisesti ja ansiokkaasti näitä käsitteitä ja passiivisuuden, kausatiivisuuden ja transitiivisuuden olemusta sekä yleensä että erityisesti suomen kielessä. Suomessa vähän tunnetun Schlachterin ajatusten esittäminen tuo uutta tietoa myös saksaa taitamattomien ulottuville.

Jokainen *U*-verbi on tavallaan syntaktinen ja semanttinen erikoistapaus. Tutkittavien verbien valintaa olisi siten helppo kritisoida, eihän ole olemassa mitään a priori -kriteeriä, jolla verbit voisi valita objektiivisesti. Nähdäkseni tutkittavaa verbijoukkoa on kuitenkin riittävästi perusteltu sekä esiintymistaajuudella että opetuskokemukseen nojautuen. Nimenomaan semanttisesti ja kollokaatioiltaan mutkikkaan *vaihtua–muuttua–siirtyä*-ryhmän painottaminen on tästä näkökulmasta järkevää.

Lukuun neljä taas on valittu joitakin kieliopillisia malleja, kuten konseptuaalinen semantiikka ja kognitiivinen kielioppi, jotka saattaisivat soveltua ilmiöryhmän kuvaukseen siten, että sen oppiminen olisi helpompaa. Näihin palaan päätelmien yhteydessä. Mallien yleisenä ongelmana näyttää olevan se, että käytännössä ymmärtämiselle erittäin tärkeää tekstikontekstia ja maailmantietoa on vaikea sisällyttää niihin. ▷

TESTIT JA TULOKSET

Erittäin laaja luku viisi esittelee koehenkilöt, käytetyt testit ja niiden tulokset. Rakenneratkaisu tarjoaa lukijalle mahdollisuuden itsenäisiin tulkintoihin ilman kirjoittajan johdattelua, koska luvun ymmärtämiseen ei tarvita muiden osien lukemista. Tutkimuksen perustana on 12 tehtävän sarja, jonka avulla tekijä selvittelee *U*-verbien tuntemusta ja erottumista *A*-verbeistä, verbiparadigmojen hallintaa sekä *U*-verbijohdosten ja taivutuspassiivin erojen tulkintaa ja tuottamista. Hypoteesit, joiden pohjalta testit on laadittu (s. 35 ja 36), perustuvat opettajankokemukseen ja verbien frekvenssiin. Muitakin mahdollisuuksia olisi, vaikkapa tunnusmerkkisyysteoria tai muu morfologiseen ja semanttiseen yksinkertaisuuteen nojaava lähtökohta.

Koehenkilöjoukko on suuri (201 informanttia useimmissa osioissa). Kahdentoista perustehtävän lisäksi on vielä joitakin pienelle joukolle annettuja tehtäviä ja oppijoiden haastatteluja. Runsas aineisto tuottaa materiaalia laajaan ja yksityiskohtaiseen kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen analyysiin. Anglo-amerikkalainen eksperimentaalisen tutkimuksen raportointimalli lyhentäisi ja jäntevöittäisi tulosten esittelyä, mutta toisaalta hyvin monimuotoisen aineiston esittely tällaisenaan antaa mahdollisuuden tutustua oppijoiden kieleen myös niissä suhteissa, joita ei tässä tutkimuksessa ole käsitelty. Tätä kielimuotoa ennestään tuntematonkin lukija saa kuvan koehenkilöiden kielitaidon yleistasosta ja voi siten sijoittaa käsitellyt asiat laajempaan viitekehykseen. Taulukossa esitetyn informaation esittäminen myös piirakkakuviona on mielestäni tarpeetonta, mutta auttanee muita lukijatyyppejä. Pylväsdiagrammit ovat selkeitä ja valaisevia.

Tutkimuksessa on selvitetty, kuinka hyvin koehenkilöryhmät ovat tehtävistä keskimäärin selvinneet, mutta myös kuinka moni koehenkilö on selviytynyt kustakin testitehtävästä täydellisesti eli tehnyt sen kaikissa osioissa täsmälleen saman valinnan kuin suomenkielisen kontrolliryhmän enemmistö. Tämä herättää seuraavat kysymykset: Mitä tarkoittaa täydellinen kielitaito, kun kontrolliryhmäkään ei ole yksimielinen? Miksi pitää suoritusta epätäydellisenä, jos kaikki osiot on suoritettu oikein, mutta jokin niistä tavalla, jonka on valinnut suomalaisista vähemmistö? Lähestymistapa saa aikaan myös sen, että yksikin virhe joka tehtävässä tuottaa nollatuloksen, kun taas puolet tehtävistä oikein ja toinen puoli ihan väärin näyttää paljon paremmalta suoritukselta, vaikka virheiden määrä on moninkertainen. Toisaalta näin saadaan kuitenkin tietoa ryhmien sisäisistä kielitaidon eroista.

Työn keskeisimpiä tuloksia on sivun 155 taulukko, joka osoittaa selvästi, että tutkijan oletus passiivin asemasta oppijan välikielessä on perusteltu. Myös sivun 241 taulukko herättää ajatuksia. Tiivistettynä ja rankasti yleistettynä: astevaihtelu hämää oppijoita yleensä ja passiivi erityisesti germaanisten kielten puhujia. Koehenkilöiden ilmaisemien perustelujen jakaumat (esim. s. 167, 176, 185) kertovat myös paljon ongelman semanttis-pragmaattisesta luonteesta. Tämä on tärkeä tulos, koska niin *U*-verbejä kuin taivutuspassiiviakin opetetaan yleensä morfologis-syntaktisesta näkökulmasta.

Taivutuksen ja derivaation suhteesta suomalaisten kielitajussa saadaan erittäin kiinnostavia tuloksia tehtävässä 12, mutta käsittely jää pinnalliseksi. Tässä onkin mainio jatkotutkimuksen aihe, jonka laajempi käsittely tässä veisi kenties huomiota liikaa pois pääasiasta eli agenttikysymyksestä. Toisaalta tulos herättää kysymyksiä myös oppijoiden lingvistisen tiedon laadusta ja siitä, onko järkevää odottaa op-

pijoiltakaan näiden kahden seikan erottamista.

Tehtävä yhdeksän, jossa pyydetään etsimään Viisikko-kirjan tekstistä tekijät tai aiheuttajat, on monessa suhteessa ongelmallinen. Se on konseptuaalisesti mutkikas: sekä syntyperäisten suomenpuhujien että oppijoiden käsitys siitä, mikä on aiheuttaja tai tekijä, on epäyhtenäinen. Myös se, että kyseessä on (huono) käännös, vaikuttaa varmasti tuloksiin. Toisaalta tehtävä antaa tietoa siitä, miten tekstin lukijat ylipäänsä selviävät, vaikka sanojen ja muotojen semanttiset ominaisuudet ovat ristiriitaisia. Maailmantieto ja konteksti tukevat ymmärtämistä, eikä likimainkaan täydellinen ymmärtäminen ole aina edes tarpeen.

Luvussa kuusi käy ilmi, että taustamuuttujista vain äidinkielellä on tilastollista merkitystä. Tulos tukee oletusta, jonka mukaan äidinkielen passiivin käyttötapa ja merkitys siirtyy suomeen (vrt. myös s. 279). Nimenomaan passiivi–automatiivi-ero on germaanisten kielten puhujien — niin ulkomaalaisten kuin suomenruotsalaistenkin — ongelma. Kaikkiin käsiteltävinä oleviin ilmiöihin ei äidinkielellä kuitenkaan näytä olevan vaikutusta.

On myös kiinnostavaa pohtia, mitä kertoo ongelman luonteesta se, että Suomessa asumisen tai opiskelun kesto ei tässä edistyneessä, mutta monessa suhteessa kuitenkin heterogeenisessa oppijoiden joukossa (juurikaan) vaikuta tutkittavan ilmiön osaamiseen. Tästä juontuu kokonainen uusi tutkimuskenttä: Mitä muita tällaisia ilmiöitä on? Onko niillä jotain yhteisiä ominaisuuksia? Miten niiden oppimiseen voitaisiin vaikuttaa, kun nykyiset keinot eivät näytä auttavan?

TAVOITTEET JA SAAVUTUKSET

Tekijä ilmaisee sivulla 18 aikovansa selvittää, 1) mitä ongelmia edistyneillä kielenoppijoilla on agentin hahmottamisessa *U*-verbillisissä ja taivutuspassiivissa olevissa lauseissa, 2) onko kyse leksikaalisten yksiköiden vai johtamis- ja taivutussysteemin sekä transitiivisuuden väärinymmärtämisestä, 3) miten *U*-verbien luokittelua voidaan selvittää pedagogisiin tarkoituksiin ja 4) mitä muita keinoja on helpottaa tämän asiakokonaisuuden oppimista.

Ensimmäinen tavoite on tutkimusaluetta kartoittava, toinen teoreettinen ja kaksi viimeistä soveltavia. Miten näiden tavoitteiden saavuttamisessa on onnistuttu?

Ongelmien kartoitus on mielestäni tässä erittäin perusteellisesti tehty. Testituloksia on tässä mielessä tarkasteltu monelta puolelta, enkä itse asiassa keksi, mitä niistä voisi vielä irrottaa tarkasteluun.

Toisen kysymyksen osalta vastaus ei ole kovin selvä. Johtamis- ja taivutussysteemin sekä transitiivisuuden väärinymmärtämisestä on kysymys, se on selvää, mutta sen sijaan sidos leksikaalisiin yksiköihin jää nähdäkseni selvittämättä eikä siihen ole kovin paljon yritystäkään. Sen selvittäminen olisikin sangen kunnianhimoinen ajatus ja vaatisi myös toisenlaisia metodisia lähestymistapoja. Kysehän on kielitaidon lingvistisen komponentin perusolemuksesta eli kieliopillisen ja leksikaalisen tiedon suhteesta.

Opetuksen ja tutkimuksen suhde on soveltavan kielitieteen jatkuvia keskustelun aiheita. Toisen kielen oppimisen tutkimus on tässä suhteessa suurten odotusten kohteena, ja sen tehtäväksi voidaankin määritellä toimiminen puuttuvana linkkinä kielen kuvauksen ja luokkahuonesovellusten välillä (Cook 1999: 280). *U*-verbien pedagogia saa varmasti apua tästä tutkimuksesta.

Tulosten perusteella edes pitkään Suomessa asuneet eivät välttämättä ole oppineet näitä verbejä kovin hyvin. Syynä lienee se, että helposti havaittavia esimerkke- ▷

jä *U*-verbeistä tulee oppijaa vastaan harvoin. Vaikka asia opetuksessa ohimennen mainitaankin, se helposti unohtuu eikä tule edes passiivisen kielitaidon osaksi, saati sitten oppijan aktiiviseen käyttöön. *U*-verbien oppimisen ongelmana on myös, että useissa tilanteissa likiarvoinen ymmärtäminen riittää, joten ilmiöön ei tarvitse fokusoida. Siksi opetusta tarvitaan, mutta nykyisessä muodossaan se ei näytä johtavan riittäviin tuloksiin. Jos *U*-johtimen sisältävät verbit kuvataan oppikirjoissa refleksiivisiksi morfologisin perustein ja taivutuspassiivi agentittomaksi syntaksin perusteella, ei ole ihme, että oppijoilla on vaikeuksia tulkita suomalaisten ilmaisuja. On erittäin hyvä, että opettajilla on nyt käytössään näiden asioiden perusteellinen kuvaus, jonka pohjalta on varmasti mahdollista kehittää vielä yksinkertaisempia ja esimerkkiaineistoon pohjautuvia kuvauksia ja harjoituksia oppijoiden tarpeisiin.

Työ nostaa hyvin myös esiin sen, että oppijoilla on vaikeuksia hallita intentionaalisuuden ilmaisemista. Koska kyseessä on pragmaattisesti erittäin tärkeä seikka, keinoja sen opettamiseksi voisi jatkossa pohdiskella enemmänkin. Nämä seikat on otettu esiin kaaviossa sivulla 316, vaikka idean voisi kenties havainnollisemmin esittää vuokaaviona. Sen sijaan en usko Jackendoffin merkintätapojen käyttöön edes opettajan omina apuneuvoina, saati sitten tavallisen oppijan.

Otsikko fokusoi työn kohteeksi agentin. Tämä auttaa lukijaa seuraamaan keskeistä linjaa monipolvisessa työssä, mutta päätelmissä agentin ilmaisemattomuuden syitä ja seurauksia voisi esittää rohkeamminkin. Esimerkiksi sivuilla 162, 163 ja 173 (käsiteltäessä lauseita *takki on vaihtunut* ja *pöytä on siirretty*) tulee esille oleellisia näkökulmia: »*U*-verbi jättää useat seikat avoimiksi ja **siksi** (korostus MM:n) suomalaiset valitsivat sen ensisijaiseksi» tai »jää epäselväksi miten» ja tämä myös tahallaan halutaan jättää epäselväksi. Suomalainen pitää tätä hyväksyttävänä mutta oppija ei välttämättä. Sivun 250 tulosten pohjalta »epämääräisyys» näyttää jopa »itäiseltä» piirteeltä: kysyttäessä tekijää lauseessa *sitä* (*laivan hylkyä*) *on pahasti ruhjottu talven aikana* suomalaiset sekä suomalais-ugrilaisia ja slaavilaisia kieliä puhuvat valitsivat tekijäksi tuntemattoman, kun taas muut pyrkivät etsimään paremman puutteessa vaikka ajatuksellisesti mahdottomankin tekijän (hylky).

Metalingvistiset taidot ovat mukana lähtöoletuksissa, ja niitä mitataan testitehtävillä, mutta niiden osuus jää loppuluvussa ohuehkoksi. Se olisi helposti sidottavissa luvun kaksi pohdiskeluun eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon suhteesta kielenoppimisessa. Erityisen hedelmällisen maaperän tämän tutkimuksen aineisto tarjoaisi metalingvistisen tiedon, eksplisiittisen tiedon ja »tyypillisyyssääntöjen» suhteen pohdiskeluun.

Teknisesti työ on ollut vaativa, numeroita ja koodeja on paljon, samoin taulukoita, kuvioita ja esimerkkejä. Kaikki tämä on huolellisesti ja systemaattisesti toteutettu. Runsas metateksti ja paikoittainen toisto puolustavat paikkaansa siitä näkökulmasta, että väitöskirjoja tai muita monografioita harvoin luetaan systemaattisesti alusta loppuun, vaan tutkijat ja opettajat etsivät niistä kukin itselleen tärkeää tietoa. Tämäntapaista lukemista edistävät seikkaperäinen sisällysluettelo, metateksti ja joidenkin seikkojen toistuminen eri luvuissa. Erityisen kiitoksen ansaitsee väitöskirjoissa harvinainen asiahakemisto. Lähteitä on erittäin runsaasti ja monelta alalta, aina Aristoteleesta uusimpiin, syksyn 1999 julkaisuihin. Teoksessa on myös runsaasti tietoa maailman kielistä. Kaikkiaan työ osoittaa sangen laajaa ja monipuolista kielitieteellistä lukeneisuutta.

SE PIENI ERO

Tutkimuksen keskiössä on edistyneen oppijan taitojen ja strategioiden suhde äidinkielisen puhujan kielenkäyttöön: mikä on se pieni ero ja miten se niin haluttaessa voitaisiin minimoida? Kysymys koskee monia muitakin kielen ja kielenkäytön lohkoja kuin tässä käsiteltyä aihepiiriä, mutta sitä ei suomen kielen osalta ole aiemmin näin täsmällisesti käsitelty. Sivun 283 taulukko on tässä suhteessa erityisen antoisa. Kaikkiaan natiiville tyypillisen ja kieliopillisesti oikean kielenkäytön suhteen sekä valintojen pragmaattisten seurausten aineistopohjainen analyysi on päänavaus.

Äidinkielisten puhujien valinnoissa on hajontaa, eikä siten voida vetää selkeää rajaa »oikean» ja »väärän» vastauksen välille. Silti on lähes aina mahdollista määrittää äidinkielisen puhujan tyypillinen käyttäytyminen. Tämän ilmipaneminen oppijan malliksi alusta alkaen on kielenopetuksen uudistamisen suuria haasteita. Työssä käsitellyt ongelmat näyttävät johtuvan usein siitä, että oppijoilla on liian mustavalkoinen käsitys suomen kielestä tapaan »passiivissa tekijä on aina tuntematon» tai »*U*-verbit ovat refleksiivisiä».

Kielellisen merkityksen ja muodon komentosuhde on aina monimutkainen, ja *U*-verbit agentteineen ovat siitä oiva esimerkki. Kielen oppimisen ja opettamisen pulmat taas palautuvat lähes aina kielen rakenteen ja kielen käytön tasapainon etsimiseen. Tämä ikuisuuskysymys nousee tässä työssä pintaan tyypillisen käytön ja rakenteellisesti oikean suorituksen erona. Viestinnän näkökulmasta suomalaisille on tyypillistä vähäeleinen kohteliaisuus, se ettei asioista tehdä numeroa eikä tekijää korosteta. Tutkija naaraa siis työssään niin kielen ja kielenoppimisen kuin viestinnänkin tutkimuksen syvänteitä nimenomaan suomen kieleen kuuluvilla hienotunteisen epämääräisyyden aluevesillä. ■

MAISA MARTIN
Suomen kielen laitos,
Jyväskylän yliopisto,
PL 35, 40351 Jyväskylä
Sähköposti: *mmartin@campus.jyu.fi*

LÄHTEET

COOK, VIVIAN 1999: Using SLA research in language teaching. – *International Journal of Applied Linguistics 9* s. 267–284.

JAAKKOLA, HANNA 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.