

ÄIDINKIELEN VAIKUTUS OPPIJANSUOMEEN

Pro gradu
Noémi Seregi

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Elokuu 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Noémi Seregi	
Työn nimi – Title ÄIDINKIELEN VAIKUTUS OPPIJANSUOMEEN	
Oppiaine – Subject Suomen kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 92 + liite
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin äidinkielen vaikutusta toisen kielen oppimiseen. Tutkimukseni kohteena on äidinkielenä unkaria puhuvien edistyneiden suomen kielen oppijoiden puhe. Tavoitteena on selvittää, miten ja missä määrin unkarin kieli äidinkielenä vaikuttaa edistyneiden oppijoiden oppijansuomeen, millä kielen rakenteen tasolla tämä vaikutus esiintyy vahvimmin, minkälaisia siirtovaikutustyyppisiä esiintyy useimmin sekä sitä, vaikuttaako unkarin kieli myös myönteisesti.</p> <p>Äidinkielen vaikutus ilmenee prosessissa, jota kutsutaan kielitieteessä kielten väliseksi siirtovaikutukseksi tai transferiksi. Yleisin transferin erottelu kirjallisuudessa on ilmiön luokittelu negatiiviseen ja positiiviseen transferiin. Tämä erottelu on olennaista pelkästään tulosten kannalta, sillä negatiivinen transferi ilmenee virheiden kautta kun taas positiivinen transferi synnyttää oikeita ilmaisuja. Lisäksi kielten välinen siirtovaikutus voi näkyä myös joidenkin kohtien välttämisenä (<i>avoidance</i>) tai ylikäyttönä (<i>overproduction</i>). Tässä pro gradu -tutkielmassa negatiivisen transferin lisäksi tarkastelen myös välttämistä ja ylikäyttöä sekä positiivista transferia. Positiivisen transferin esimerkit ovat tässä tutkimuksessa pelkästään oletuksia.</p> <p>Aineistoni olen kerännyt haastattelujen kautta. Tutkimukseni kohderyhmä on joukko Suomessa asuvia äidinkielenään unkaria puhuvia ihmisiä. Informantteja on yhteensä 11. Haastattelu on kestänyt jokaisella noin 20 minuuttia eli aineistoni sisältää noin 220 minuuttista puhetta, jonka olen litteroinut. Transferin todistamiseen käytin erilaisia menetelmiä. Tutkimukseni taustalla on suomen ja unkarin kielen kontrastiivinen analyysi, johon yhdistin lisäksi virheanalyysia. Analyysista selvisi, että äännerakenteen tasolla ilmestyy negatiivinen transferi <i>ä</i>-äänteen ääntämisessä. Myös kaksoiskonsonanttien pitkä kesto toisten konsonanttien vieressä aiheuttaa ongelmia. Tällä rakenteen tasolla näkyy myös unkarin positiivinen vaikutus, nimittäin pitkien vokaalien oikean ääntämisen ja vokaalisoinnun oikean käytön kautta. Negatiivinen transferi on melko vahva myös syntaksin tasolla, jossa se ilmenee rektioiden unkarinmukaisena käyttönä ja aikamuotojen väärin käyttönä. Lisäksi esiintyy myös artikkeleiden ylikäyttö unkarinkielisen mallin mukaan. Positiivinen transferi tällä tasolla on melko vähäistä. Leksikon tasoon vaikuttaa unkarin kieli vahvimmin, varsinkin erilaisten käännöslainojen väärinkäyttönä. Muotorakennetta koskeva vaikutus ilmenee varsinkin läheisten kielten välillä. Suomen ja unkarin kosketuspinnan puuttuessa muotorakenteen tasolla ei ole mitään siirrettävissä eli transferia ei ole.</p>	
Asiasanat – Keywords kielten välinen siirtovaikutus, transferi, välikieli, oppijansuomi	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	1
2 YOU KNOW IT, WHEN YOU SEE IT – KIELTEN VÄLINEN SIIRTOVAIKUTUS.....	5
2.1 Tutkimushistoria ja transfertutkimuksen asema nykykirjallisuudessa.....	7
2.2 Oppijan välikieli.....	11
2.2.1 Poikkeamat oppijankielessä – virheet ja niiden syytä.....	15
2.3 Kielten välinen siirtovaikutus, interferenssi vai transferi? Ilmiön ongelmallisuudesta.....	20
2.3.1 Negatiivinen vs. positiivinen transferi.....	24
2.4 Transfertutkimusten periaatteet.....	27
2.5 Unkari ja suomi – sukulaiskielet vain teoriassa?.....	33
3 TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	37
3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimukseni tavoitteet.....	37
3.2 Tutkimuksen aineiston esittely ja tutkimusmenetelmä.....	39
3.3 Informantit.....	42
4 AINEISTON ANALYYSI.....	45
4.1 Analyysin vaiheet.....	45
4.2 Siirtovaikutus äännerakenteen tasolla.....	47
4.2.1 Negatiivinen siirtovaikutusäännerakenteen tasolla.....	48
4.2.1.1 Vokaalit.....	48
4.2.1.2 Konsonantit.....	51
4.2.2 Positiivinen siirtovaikutus äännerakenteen tasolla.....	53
4.2.2.1 Vokaalit.....	54
4.3 Siirtovaikutus syntaksin tasolla.....	56
4.3.1 Negatiivinen siirtovaikutus syntaksin tasolla.....	57

4.3.1.1	Menneen ajan muodot.....	57
4.3.1.2	Rektioiden käyttö oppijansuomessa.....	62
4.3.2	Artikkeleiden käyttö oppijansuomessa.....	69
4.4	Siirtovaikutus leksikon tasolla.....	72
4.4.1	Negatiivinen siirtovaikutus leksikon tasolla.....	73
4.4.1.1	Sanamuotojen siirtovaikutus.....	73
4.4.1.1.1	Sanankorvaus.....	74
4.4.1.1.2	Foneettinen siirtovaikutus.....	74
4.4.1.1.3	Sanansekoitus.....	75
4.4.1.2	Sananmerkityksen siirtovaikutus.....	75
4.4.1.2.1	Käännöslainat.....	75
4.4.1.2.2	Semanttinen laajennus.....	76
4.4.2	Positiivinen siirtovaikutus leksikon tasolla.....	78
4.4.2.1	Sanamuotojen siirtovaikutus.....	78
4.4.2.2	Sananmerkityksen siirtovaikutus.....	78
4.5	Muotorakenteen siirtovaikutus.....	79
4.6	Fonologisen, morfologisen, syntaktisen ja leksikaalisen siirtovaikutuksen yleiskatsaus.....	80
5	SIIRTOVAIKUTUKSESTA HYÖTYÄ.....	85
	LÄHTEET.....	87
	LIITE	

1 JOHDANTO

Learning, including language learning, is based on prior knowledge. When you learn something new, such as a foreign language, you try to connect the new elements to whatever linguistic and other knowledge you may have (Ringbom 2007: 1).

Vieraan kielen oppiminen on mutkikas ja koko elämään kestävä prosessi. Tässä prosessissa ei ole kyse ainoastaan uuden kielen kieliopin ja sääntöjen memorisoinnista tai erilaisten sanojen ulkoa oppimisesta, vaan myös näiden sanojen oikeasta käytöstä eli käytöstä juuri sopiviin funktioihin, sopivissa konteksteissa ja tilanteissa. Näin ollen kielenoppijalla on oltava jokin malli, joka tavallaan toimii tukipylväänä ja ottaa oppimisessa välittäjän tehtävän vastaan. Useimmiten tämä tehtävä lankeaa äidinkielelle, mutta joissakin tapauksissa jokin muu tietyllä tasolla osattu kieli esiintyy tässä funktiossa. Vieraan kielen oppiminen on siis erityistä siinä mielessä, että kun kielenoppija aloittaa uuden kielen oppimisen, hänellä on hallinnassa tiedot omasta äidinkielestä tai muusta lähdekielestä. Kielenoppijalla on vieraan kielen oppimisen vaiheessa siis tarpeeksi käsitystä kielen omaksumisen portaista, kielen sisäisestä rakenteesta, kielen käyttöön liittyvistä strategioista, erilaisista kommunikaatiotilanteista, tavoista ja konventioista. Äidinkielen pohjalta kielenoppija tietää, minkälaisia funktioita kielellä on, ja hänen tehtävänsä on “pelkästään” soveltaa uusia ilmauksia tuttuihin funktioihin ja ilmiöihin. (Bíró 2007: 11.) Näin ollen on täysin luonnollista, että vieraan kielen oppimisessa oppija käyttää näitä tietoja mahdollisimman runsaasti hyväkseen. Kielenoppija tutustuu äidinkielen rakenteeseen, segmenttien toimintaan ja asettaa niitä vieraan kielen palvelukseen joko tietoisesti tai tiedottomasti. Äidinkieli on varsinkin kielen oppimisen alkuvaiheessa aina ajattelun taustalla. Lähdekielen merkitys näyttää pienemmältä myöhemmissä vaiheissa, toisaalta monet tutkimukset ovat tulleet siihen tulokseen, että lähdekielen vaikutus esiintyy oppimisen myöhemmissä vaiheissa ainoastaan eri muodossa kuin oppimisen alussa (Jarvis 2000: 247).

Transferia eli äidinkielen vaikutusta vieraaseen tai toiseen kieleen on tutkittu pitkään, joskaan ei tarpeeksi. Vuosikymmenien aikana erilaiset tutkielmat ovat tuottaneet paljon uutta tietoa lähdekielen merkityksestä vieraan kielen oppimisen monimutkaisessa prosessissa. Näiden tutkimuksien heikko puoli on, että tutkimukset 50-luvulta lähtien ovat asettaneet vaikutuksen ilmiön joskus vastapuolisiin asemiin. Behavioristiseen näkökulmaan perustuva kontrastiivinen tutkimus näki lähdekielen vaikutuksen pelkästään negatiivisena ilmiönä, jossa kielenoppijan omaksumat tavat siirtyvät toiseen kieleen ja aiheuttavat siinä virheitä.

Tutkimuksien toisessa ääripäässä on universaalikielioppi, jonka mukaan ihmisillä on toisen kielen oppimiseen samat edellytykset kuin ensikielen omaksumiseen. Samalla ilmiöllä on myös erilaisia nimityksiä, jotka ovat käytössä kielitieteellisissä tutkimuksissa. Yllä mainitun *transferi-* eli *siirtovaikutus*-käsitteen lisäksi käytetään niin suomalaisessa kuin kansanvälisessä kirjallisuudessa termiä *interferenssi*, vaikka tämä termi viittaa pelkästään transferiin virheiden synnyttäjänä. Termi *kielten välinen siirtovaikutus (cross-linguistic influence)* onkin neutraalimpi, ja myös Jarvis ja Pavlenko antavat sille etusijaa, sillä kielten välinen siirtovaikutus sisältää itsessään sekä negatiivisen että positiivisen transferin.¹ Tutkimuksessani käytän termejä siirtovaikutus ja transferi synonyymisessä merkityksessä ja termillä interferenssi viittaa ainoastaan virheitä aiheuttavaan transferiin.

Tutkielmani kannalta ongelmana on myös se, että vaikka tietoja siirtovaikutuksen tutkimuksista onkin runsaasti, näiden tutkimusten kohteena on melko yksipuolisesti indoeurooppalaisten kielten ja varsinkin englannin kielen alue sekä suomalaisessa että unkarilaisessa kielitieteessä. Suomen ja unkarin kielen välistä kontrastiivista analyysia on jonkin verran, ja tukeudun siihen myös omassa tutkielmassani.

Tämän pro gradu -tutkielman seuraavissa luvuissa pyrin siis selvittämään, miten unkarin kieli äidinkielenä vaikuttaa suomen kieltä toisena kielenä käyttävien ihmisten oppijankieleen. Tutkielmassani pyrin selvittämään, mitkä kohdat unkarin kielessä ovat siirtovaikutuksen lähteenä, eli millä tasolla kielen rakennetta siirtovaikutus on vahvin ja minkälaisia siirtovaikutustyyppisiä äidinkieli synnyttää. Tutkielmani kohteena ei ole pelkästään negatiivinen transferi, vaan etsin myös muita mahdollisia transfertyyppejä, kuten *välttäminen* sekä *ylikäyttö*, ja näiden lisäksi tutkin myös äidinkielen positiivista siirtovaikutusta. Lähdekielen positiivista vaikutusta pidän yhtä tärkeänä kuin negatiivista transferia, minkä vuoksi halusin tutkimukseni sisältävän myös sen. Toisaalta koska positiivisen transferin tutkimus on paljon ongelmallisempaa ja sen todistaminen vaatii suurempaa aineistoa, pyrin ainoastaan antamaan ehdotuksia positiivisen transferin ilmestymisestä kohdekielessä.

Tutkimuksessani tukeudun transfertutkimuksien merkittävimpiin lähteisiin kielitieteessä, ja tutkimalla unkarin kielen vaikutusta suomen kieleen pyrin itse rikastuttamaan tätä alaa. Äidinkielen vaikutusta toiseen kieleen on tutkittu jo 1800-luvulta lähtien ja toisen kielen oppimisen yhteydessä 1940-luvulta lähtien, jolloin ilmestyi Friesin merkittävä teos *Teaching and learning English as a foreign language* (1945) ja vähän myöhemmin Weinreichin *Languages in contact* (1953). Äidinkielen arvo kielten oppimisessa on vaihdellut suuresti.

¹ Erilaisista termeistä myöhemmin

Nykyään äidinkielen vaikutus nähdään yhtenä monista tekijöistä, joihin toisen kielen oppimisessa ja omaksumisessa pitää kiinnittää huomiota.

Tässä tutkimuksessa tutkin äidinkielenä unkaria puhuvien ihmisten suomenkielistä puhetta haastattelujen kautta. Itse olen usein pannut merkille, kuinka vahvasti äidinkieleni vaikuttaa oppijankieleeni. Vaikka lähdekielen vaikutuksesta on saatu eri aikoina hyvin vastakkaisia näkemyksiä, tällä hetkellä kielitieteilijät ovat yksimielisiä siitä, että kielen oppimiseen kulkuun vaikuttaa kielenoppijan äidinkieli tai muu aiemmin opittu kieli. (Kaivapalu 2005: 20.) Lähdekielen vaikutus on monien tekijöiden varassa, ja yksi niistä on lähdekielen ja kohdekielen välinen etäisyys. Suomi ja unkari ovat hyvin etäiset sukulaiskielet. Unkaria äidinkielenä puhuvia oppijoita saattaa suomen ja unkarin välillä oleva sukulaisuus viedä jopa harhateille. Sukulaisuus näiden kahden kielen välillä onkin hyvin teoreettinen, sillä ainoan “näkyvillä olevan” yhteisyyden tarjoaa kummankin kielen synteettisyys (katso Paunonen 1991: 23). Pitää kuitenkin lisätä, että yhtäläisyyksiä on, mutta ne sijaitsevat kielten pohjalla, ja ovat siis merkittäviä pelkästään kielitieteilijöille.

Tutkimukseni tavoitteena on vahvistaa tietoja äidinkielen vaikutuksesta kohdekieleen. Tavoitteena on unkarin positiivisen ja negatiivisen siirtovaikutuksen tutkiminen; lisäksi haluan selvittää, minkälaisen muiden siirtovaikutustyyppien kautta äidinkielen vaikutus tulee esille. Tutkimukseni taustalla on kontrastiivinen analyysi, jolla pyrin tarkastelemaan suomen ja unkarin kielen kielijärjestelmiä. Kontrastiivisen analyysin avulla pyrin etsimään suomen ja unkarin kielen välillä olevia kosketuspintoja. Vaikka kontrastiivista analyysia on viime aikoina paljon kritisoitu, monet kielitieteilijät korostavat kuitenkin sen merkitystä kielten oppimisessa ja myös niiden tutkimisessa (Szathmári 1991, Sajavaara 1999). Transfertutkimuksien taustalla onkin aina kahden kielen vertailua sinällään. Monien nykytutkimuksien pohjalla on kahden kielen kontrastiivinen analyysi; esimerkiksi Bíró (2007) ja Nissilä (2011) käyttävät sitä kielten välisten siirtovaikutusten tutkimuksissaan.

Unkarilaisten suomenkielisistä haastatteluista pyrin keräämään aineistoni, josta kvalitatiivisella analyysillä etsin erilaisia siirtovaikutustyyppisiä jokaiselta kielen rakenteen tasolta. Lisäksi yritän saada selityksen siihen, miksi juuri tietty taso esiintyy lähdekielen vaikutuksen synnyttäjänä. Informantteja olen kerännyt ilmoituksen kautta, ja heidän valitsemisessaan pyrin nojamaan Jarvisin antamaan (2000) transfertutkimuksen viitekehykseen.

Pro gradu -tutkielmani aiheen olen valinnut oman mielenkiintoni perusteella. Itse aloin kiinnostua suomen kielestä noin kuusi vuotta sitten. Suomen kielen perusteet olen omaksunut itseopiskelulla ilman minkäläistä oppikirjaa. Omista kokemuksistani tiedän, miten suuri

merkitys äidinkielellä on vieraan kielen oppimisessa. Tutkimuksessani haluan selvittää, kuinka vahvasti unkarin kieli on läsnä edistyneiden oppijoiden kohdekielessä ja minkä tyyppisiä siirtovaikutuspiirteitä löytyy eniten ja millä kielen rakenteen tasolla. Tällä tutkimuksella pyrin antamaan yleiskuvan siitä, miten unkarin vaikutus tulee esille oppijansuomessa. Toisaalta tutkimukseni ei kuitenkaan anna täydellistä kuvaa, sillä joidenkin kieliopillisten kohtien tarkasteleminen on jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle. Jokaisella kielen rakenteen tasolla olen kiinnittänyt huomiota ainoastaan silmiinpistäviin siirtovaikutustyyppisiin ja -piirteisiin. Näin ollen analyysin ulkopuolelle on jäänyt esimerkiksi sanajärjestyksen tarkasteleminen varsinkin sen vuoksi, että puhekielessä sanajärjestyksen tutkiminen on paljon vaikeampaa kuin kirjoitetussa aineistossa. Vaikka nämä nämä seikat heikentävät tutkielmaani, tämä tutkielma antaa kuitenkin sopivan yleiskatsauksen siitä, kuinka lähdekieli vaikuttaa unkarin kieltä äidinkielenä puhuvien edistyneiden oppijoiden oppijansuomeen.

Tämä pro gradu -tutkielma jakautuu 5 lukuun, joissa käsittelen siis unkarin kieltä äidinkielenä puhuvien ihmisten suomenkielisessä keskusteluissa esiintyviä siirtovaikutusilmiöitä. Luvuissa 1–2 esittelen tutkimukseni teoriataustaa, ja luvuissa 3–5 esitän tutkimukseni analyysin tulokset. Seuraavassa luvussa eli luvussa 2 käsittelen kielten välisen siirtovaikutuksen ilmiötä ja tämän ilmiön hyvinkin vaihtelevaa arvostusta kielitieteen eri vaiheissa. Tässä luvussa esittelen myös tutkimukseni tärkeimmät käsitteet eli *transferin* ja sen tyyppisiä. Tässä tutkimuksessa tutkin negatiivista transferia, ylikäyttöä ja välttämistä, mutta kuitenkin lyhyesti esitän mahdollisia positiivisen transferin aiheuttamia piirteitä. Luvussa 2 käsittelen myös siirtovaikutukseen merkittävästi liittyviä termejä kuten *välikieli* ja *virhe*. Luvussa 3 esittelen tutkielman aineistoa, tutkimukseeni osallistuvia haastateltavia sekä analyysin menetelmän ja analyysissa käyttämäni metodin. Luvussa 4 tarkastelen analyysin tuottamia tuloksia jokaisen kielen tason kannalta ja vertaan analyysin tuloksia hypoteeseihin. Luvut 4 ja 5 sisältävät yleiskatsauksen.

2 YOU KNOW IT, WHEN YOU SEE IT - KIELTEN VÄLINEN SIIRTOVAIKUTUS

Toisen kielen oppimisen tutkiminen on hyvin haasteellinen prosessi, jossa pitää kiinnittää huomiota moniin ilmiöihin. Ensinnäkin on syytä erotella toisistaan toisen ja vieraan kielen oppiminen, sillä molemmat edellyttävät erilaisia prosesseja. Nissilä huomauttaa toisen ja vieraan kielen erilaisista merkityksistä: “Kansainvälisessä tiedeyhteisössä käsitteillä vieras kieli (foreign language) ja toinen kieli (second language) viitataan erilaisiin oppimiskonteksteihin. Kohdekielisen kieliyhteisön ulkopuolella opitaan vierasta kieltä (foreign language learning), mutta kieliyhteisön parissa omaksutaan toista kieltä (second language acquisition).” (2011: 37–38.) Lisäksi Martin korostaa (2003: 77) vieraan ja toisen kielen ominaista opetusta: “Myös toisen ja vieraan kielen opettamisen ero liittyy samoihin seikkoihin: siinä missä vieraan kielen oppija tarvitsee kielellistä syötöstä (puhetta, luettavaa) ja tilaisuutta harjoitella kielen tuottamista luokkahuoneessa, toisen kielen oppija hakee oppitunneilta järjestystä siihen kielenaineksien kaaokseen, jonka hän kohtaa luokkahuoneen ulkopuolella, sekä keinoja käyttää ympäröivää syötöstä oman oppimisen hyödyksi.”

Äidinkielen vaikutus toisen kielen oppimiseen on ilmiö, jonka olemassaolosta nykykielitieteilijät ovat yksimielisiä. Aiemmin suhtautuminen lähdekielen vaikutukseen on vaihdellut suuresti (katso myös Dulay ja Burt 1983: 54). Toisessa ääripäässä on ollut strukturalistis-kontrastiivinen näkökulma, joka näki lähdekielen pelkästään virheiden aiheuttajana ja näin ollen kielen oppimisen esteenä. Toinen ääripää on taas ns. universaalikielioppi, jonka mukaan toisen kielen oppimiseen kielenoppijalla on samantyyppiset edellytykset kuin äidinkielen omaksumiseen ja näin ollen äidinkielellä ei voi olla vaikutusta toiseen kieleen. On olemassa ns. Full Transfer/Full Access -hypoteesi, jonka mukaan äidinkielen vaikutus on täydellistä. Hypoteesi pohjautuu teoriaan, jonka mukaan jokaisella kielenoppijalla on universaalikielioppi sekä siihen liittyviä mekanismeja (äidinkielen mekanismeja) ja toisen kielen oppimisen lähtökohtana on tämä ensikielen taito. (Kaivapalu 2005: 23.) Kontrastiivisen näkökulman eli äidinkielen negatiivisen vaikutuksen vastakohtana on ollut näkemys lähdekielen vaikutuksen kieltämisestä (*ignorance hypothesis*). Tämän mukaan äidinkielellä ei voi olla vaikutusta toiseen kieleen, kunhan “transfer is nothing more than falling back on a language that one already knows when lacking knowledge in the

language that one is presently learning.” (Jarvis ja Pavlenko 2008: 8.) Äidinkielen vaikutuksen kokonainen kieltäminen on tietenkin liioiteltua ja epärealistista. Monet transfertutkimukset ovat todistaneet äidinkielellä olevan vaikutusta vieraan kielen oppimiseen.

Kontrastiivinen näkökulma ja universaalikielioppi edustavat transfertutkimuksien äärimmäisteorioita, joiden väliin on kehittynyt ns. virheanalyysi eli teoria, jonka mukaan äidinkieli katsotaan **yhdeksi** mahdolliseksi virheiden synnyttäjäksi, ei ainoaksi virhelähteeksi (Richards ja Sampson 1974: 5). Tämä teoria siis “etsii virheiden syitä muualtakin kuin lähdekielestä ja pyrkii selittämään niitä sääntöpohjaisen kielikuvauksen viitekehyksessä” (Kaivapalu 2005: 23). Seuraavassa on Kaivapalun käyttämä kuvio erilaisista teorioista ja näiden teorioiden esittämästä äidinkielen vaikutuksesta (Kaivapalu 2005: 24):

teoria		
STRUKTURALISTIS- KONTRASTIIVINEN TEORIA	VIRHEANALYYSI VÄLIKIELEN ANALYYSI	UNIVERSAALI- KIELIOPPITEORIA
LÄHDEKIELI=> INTERFERENSSI (NEGATIIVINEN SIIRTO- VAIKUTUS	LÄHDEKIELI ON YKSI VIRHEIDEN SYISTÄ	LÄHDEKIELEN JA KOHDEKIELEN OPPIMISPROSESSIT NOUDATTAVAT SAMOJA MALLEJA (POSITIIVINEN SIIRTO- VAIKUTUS)
lähdekielen vaikutus		

Nykyiset toiseen kielen liittyvät tutkimukset melkein aina kiinnittävät huomiota äidinkielen vaikutukseen. Äidinkielen vaikutukseen liittyvien tutkimuksien tuloksia hyödynnetään varsinkin opetuksessa. Transfertutkimuksen ja siihen liittyvän kielten välisen kontrastiivisen analyysin merkitystä opetuksen kannalta tähdentää myös Lado (1983: 21):

The results of such comparisons have proved of fundamental value for the preparation of teaching materials, tests, and language learning experiments.

Äidinkielen tai muun lähdekielen vaikutuksesta oltiin siis eri aikoina hyvinkin eri mieltä. Näkemykset ovat vaihdelleet sen mukaan, minkälainen teoria valloitti juuri kielitiedettä. Seuraavan luvun tavoitteena on antaa lyhyt mutta ytimekäs yleiskatsaus siirtovaikutuksen tutkimuksen historiasta.

2.1 Tutkimushistoria ja transfertutkimuksen asema nykykirjallisuudessa

Even though the fields of research that investigate transfer still have a long way to go in their understanding of this phenomenon, we can already see that CLI is both fascinating and multifaceted—a phenomenon that has the potential to percolate into all areas of language knowledge and use among those who know more than one language (Jarvis ja Pavlenko 2008: 8).

Se, että erilaisilla kielillä saattaa olla vaikutusta toiseen kieleen, huomattiin jo hyvin varhain muinaisajalla. Vanhan ajan opettajat tarkastelivat lähdekielen ja kohdekielen välisiä eroja, jotta he voisivat helpottaa opettamista. Vuosisatoja myöhemmin 1960-luvulla tutkittiin kielten välisiä eroja samalla tavalla ja tultiin siihen tulokseen, että aikaisemmin omaksuttujen kielten tai äidinkielen vaikutus kohdekieleen voi olla ainoastaan negatiivinen, koska kieliopilliset erot ovat virheiden synnyttäjiä. (Bíró 2007: 26.) Jarvis ja Pavlenko taas antavat (2008: 1) vanhan ajan siirtovaikutuksen esimerkkinä Homeroksen Odyseian, jossa Odysseus kertoo vaimolleen Kreetan saarella puhutuista sekakielistä. Siirtovaikutuksen ilmiöstä keskusteltiin jo 1800-luvulla ennen kuin toisen kielen oppimisen ja omaksumisen tutkiminen (SLA – second language acquisition) aloitettiin² (Malessa 2010: 6). 1900-luvulla siirtovaikutus nähtiin negatiivisena ilmiönä, sen ajateltiin osoittavan kielenkäyttäjän matalia mentaalisia taitoja ja siihen liitettiin ilmiötä kuten oppimisen pinnallisuus tai kielellisen tietoisuuden lakkaaminen (Jarvis ja Pavlenko 2008: 1).

Kielitieteessä aloitettiin tutkia tätä ilmiötä vasta 1950-luvulta lähtien, tarkemmin vuodesta 1953, jolloin ilmestyi Weinreichin merkittävä teos *Languages in contact*. Weinreich oli myös se, joka otti käyttöön *interferenssi*-termin viitaten sellaiseen poikkeamia aiheuttavaan ilmiöön, jossa kielenoppija käyttää omaan äidinkieleensä pohjautuvaa rakennepiirteitä kohdekieleessä³ (Nissilä 2011: 42). Kuten Nissiläkin huomauttaa, ilmiötä on tutkittu kielitieteessä suppeammassa merkityksessä; keskityttiin nimittäin ainoastaan äidinkielen vaikutukseen kohdekieleessä ja jätettiin kohdekielen vaikutus lähdekieleen kokonaan huomiotta (Jarvis ja Pavlenko 2008: 14). Ilmiön tutkimukseen on vaikuttanut myös sen aikainen kielitieteessä hallitseva suuntaus, behaviorismi, joka määräsi siirtovaikutuksen aseman ja arvioinnin.

Behaviorismi on alun perin ollut psykologian suuntaus, joka hallitsi 1950-luvulla myös kielitiedettä. Behavioristit laskivat kielten oppimisen prosessin samaan joukkoon muiden

² Katso Ellisin antama lyhyt yleiskatsaus toisen kielen oppimisen tutkimuksen historiasta (1994: 11-40)

³ Weinreichin käyttämä termi interference ja Haugenin linguistic borrowing kuitenkin eroavat kontrastiivisessa analyysissä käytetystä first language interference -termistä (Dulay ja Burt 1983: 56).

oppimis- ja käyttäytymismallien kanssa. Behavioristien mukaan oppijan äidinkieli on valmis ja kiinteä käyttäytymismalli. Tämä käyttäytymismalli sisältää erilaisia tapoja (*habits*) – vanhoja tapoja, jotka toimivat uuden kielen oppimisessa eli uusien tapojen omaksumisessa aina esteenä eli “väärinä tapoina”. (Bíró 2007: 19.) Kielen oppiminen on behavioristisen näkökulman mukaan vastaus (*response*) tiettyyn ärsykkeeseen (*stimulus*), mikä nähtiin sitten käyttäytymismalleina⁴ (Ellis 1994: 299). Behavioristien mukaan tässä tapauksessa lähdekielen ja kohdekielen välille syntyy interferenssi eli lähdekielen ja kohdekielen väliset erot aiheuttavat virheitä, joita voi kuitenkin ennakoida. (Dulay ja Burt 1974: 97–98.) Nämä systemaattiset virheet ovat eroteltavissa satunnaisista virheistä, joiden taustalla on jokin muu tekijä kuin äidinkieli. Kielten väliset samankaltaisuudet eli tavallaan samankaltaiset tavat eivät siis behaviorismin mukaan aiheuta virheitä, kun taas erilaisuuksiin pitää kiinnittää erityistä huomiota. Kielten rakenteita vertailemalla voi ennustaa mahdollisia virhelähteitä ja samalla välttää niitä.

Behavioristinen suuntaus tarjosi taustaa kontrastiiviselle analyysille (*Contrastive Analysis – CA*). Kontrastiivisen analyysin tavoitteena oli kahta tai useampaa kieltä vertaamalla saada tietoja kielten välillä olevista erilaisuuksista ja samankaltaisuuksista. Kontrastiivisen analyysin tutkimukset oli rakennettu Ladon, tämän suuntauksen keskeisin kielitieteilijän ajatusten pohjalle.

We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language. (– –) we have here the major source of difficulty or ease in learning the foreign language.”(Lado 1957, Dulay ja Burtin mukaan 1974: 102.)

On merkillepantavaa, että Lado kiinnittää huomiota myös lähdekielen helpottavaan vaikutukseen. Tästä huolimatta kontrastiivisen analyysin keskeiset kielitieteilijät keskittyivät ainoastaan virheisiin, eli lähdekielen estävään vaikutukseen ja lähdekielen positiivinen transferi jätettiin kokonaan huomiotta.

Kontrastiivisen analyysin valtakaudella 1950-luvulla kielitieteilijät tekivät satoja kielellisiä vertailuja saadakseen tietoja siitä, mitkä kielet saattavat olla vaikeita kielenoppijoille ja mitkä taas helppoja. Kontrastiivisen analyysin tavoitteena oli kartoittaa eri kielten rakenteita ja niitä vertailemalla antaa ennusteita mahdollisista ongelmakohtista ja niiden aiheuttamista virheistä. Kontrastiivinen analyysi nähtiin siis opetuksen kannalta merkittävänä. Myös Lado, kontrastiivisen analyysin keskeinen kielitieteilijä korostaa (1983:

⁴ Brooks väittää (1960, Ellisin mukaan 1994: 299) “*The single paramount fact about language learning is that it concerns, not problem solving, but the formation and performance of habits.*”

21) sen hyötyä opetukselle:

Foreign language teachers who understand this field will acquire insights and tools for evaluating the language and culture content of textbooks and tests, supplementing the materials in use, preparing new materials and tests, and diagnosing student difficulties accurately” (Lado 1983: 21).

Corder toisaalta huomauttaa siitä (1974: 19–20), ettei kielten välinen vertailu aina erityisesti auttanut opettajia, koska omasta kokemuksesta he tiesivät jo, mitkä kohdat kielessä ovat ongelmallisia. Pikemmin he vaativat sopivia metodeja ja ratkaisuja näiden virheiden välttämiseen. Opettajat huomauttivat usein myös siitä, että kontrastiivisen analyysin ulkopuolelle jää joskus kielen sellaisia kohtia, jotka kuitenkin aiheuttavat suuria ongelmia oppijoille. Vaikka kontrastiivista analyysia sinänsä onkin paljon kritisoitu, myös Szathmári korostaa sen merkitystä vieraan kielen oppimisessa sekä kääntämisessä (1991: 11). Myös Sajavaara muistuttaa siitä (1999: 105), että kielellisen aineiston tarkastelu on oikeastaan aina kontrastiivista.

Jotkut kielitieteilijät ajattelivat myös, että äidinkielestä johtuvia virheitä on mahdollista ryhmitellä niiden vaikeustason perusteella hierarkkisiin kategorioihin. Stokwell, Bowen ja Martin rakensivat 5-tasoisin vaikeusasteikon, jossa tasolle 1 joutuvat sellaiset tapaukset, joissa lähdekielen monelle ilmiölle löytyy kohdekielestä pelkästään yksi vastine, kun taas tasolle 5 joutuvat sellaiset tapaukset, joissa lähdekielen yhdelle ilmiölle on kohdekielessä kaksi tai useampia vastineita. (Bíróń mukaan 2007: 28.)

Behavioristiseen teoriaan kuuluu oleellisesti myös Weinreichin ajatus kielten välisestä etäisyydestä.⁵ Tämän ajatuksen mukaan interferenssin esiintymisen mahdollisuus on huomattavasti pienempi, jos kyseessä ovat toisilleen läheiset kielet, kun taas kohdekielen rakenteiden omaksuminen on vaikeampaa ja interferenssin mahdollisuus kasvaa, jos kohdekieli on suhteellisen kaukana lähdekielestä. Kontrastiivinen analyysi on siis rakennettu kahteen pääperiaatteen pohjalle: 1) kohdekielen vaikeus riippuu suoraan lähde- ja kohdekielen etäisyydestä; 2) tämä vaikeus ilmenee ainoastaan virheiden kautta. Kontrastiivinen analyysi käytti hyväkseen Ladon lausumaa kielten välisestä etäisyydestä:

(– –) the student who comes into contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. (1957: 2.)

⁵ Weinreichin tutkimuksen kohteena olivat kaksikieliset

Behavioristisessa suuntauksessa oli siis kontrastiivisella analyysillä suuri merkitys. Behavioristit uskoivat, että kielten välisiä eroja löytämällä on mahdollista välttää virheitä ja näin ollen helpottaa oppimisprosessia (Bíró 2007: 26). Ladon näkemyksen perusteella kielten vaikeuden ennustamisesta kehitettiin ns. *vahva hypoteesi*, jonka mukaan kieliä vertailemalla on mahdollista ennustaa **kaikki** oppijan virheet. (Paunonen 1991: 22–24.) Kontrastiivisen analyysin mukaan jokaisen oppijan virheen taustalla on lähdekieli. Vahvan hypoteesin kritiikki on myöhemmin synnyttänyt sen rinnalle ns. *heikko hypoteesi* -teorian, joka taas perustuu ajatukseen, ettei läheskään jokaisen virheen synnyttäjänä ole äidinkieli, eikä näiden virheiden esiintymistä voi etukäteen tietää. (Kaivapalu 2005: 25.) Tämä näkemys on nykyisinkin vallalla kielitieteessä (Paunonen 1991: 24).

1950-luvun kontrastiivista analyysia on kritisoitu paljon. Sitä pidettiin liiankin teoreettisena viitaten siihen, että kielen oppiminen on monimutkainen psykolingvistinen prosessi, joten virheitä ei voi ennakoita pelkästään kahden kielen rakennepiirteitä vertailemalla. Toisaalta kieli on hyvinkin dynaaminen järjestelmä, joten staattisten rakenteiden luokittelu ja vertailu ei anna autenttista kuvaa kielen sisällä olevista ja muista kielen oppimisen prosesseista. Transferin toteutuminen on myös muiden tekijöiden varassa. Niihin kuuluvat esimerkiksi oppijoiden opiskelutausta, kielellinen tausta, ikä, sosiokulttuurinen tausta ja erilaiset henkilökohtaiset tekijät. Kontrastiivisella analyysillä on kuitenkin jossain määrin tärkeä tehtävä kielitieteessä, sillä kahden kielen järjestelmiä vertailemalla saadaan tietoja kosketuspinnosta eli sellaisista kielen kohdista, joissa siirtovaikutuksen toteutumisen mahdollisuus on suurin (Kaivapalu 2005: 25).

Jo 1960-luvulta lähtien keskityttiin kielitieteessä virheanalyysiin. Kontrastiivisen analyysin teoreettisuus on joutunut kriisiin ja antanut tilaa empiirisille tutkimusmenetelmille. Kielen oppimisen prosessi oli nähty jo pikemminkin kognitiiviseksi ilmiöksi ja tutkimuksen kohteeksi on tullut kielenoppija itse. Virheanalyysikin on tietenkin tietyllä tavalla kontrastiivinen analyysi, sillä virheanalyysillä vertaillaan oppijan välikielessä ilmeneviä virheitä kohdekielen normeihin sopiviin ilmaisuihin. Virheanalyysi on tavallaan rakennettu kontrastiivisen analyysin pohjalle. Virheanalyysi (*error analysis – EA*) eroaa kontrastiivisesta analyysistä (*contrastive analysis – CA*) siinä, että kun kontrastiivinen analyysi vertasi lähdekieltä kohdekieleen, virheanalyysi taas on keskittynyt oppijan omaan kieleen eli välikieleen (*interlanguage*). Virheanalyysi voidaankin siis tavallaan ymmärtää kontrastiivisena analyysinä. Mutta kun virheanalyysin kohteena on oppijankieli, se sopii hyvin oppijankielen sisäisten prosessien kartoittamiseen, ei pelkästään kahden kielen staattisen

järjestelmän vertailuun, kuten kontrastiivinen analyysi. Virheanalyysillä on Corderin mukaan (1981: 45) kaksi tehtävää: 1) teoreettinen tehtävä ja 2) käytännön funktio, joka ilmenee “in guiding the remedial action we must take to correct an unsatisfactory state of affairs for learner or teacher.” Virheanalyysin tavoitteena on siis saada sovellettavia tietoja oppijankielestä. Kuten Corder korostaa (1981: 45), virheanalyysillä on olennainen psykolingvistinen ulottuvuus:

(– –) it (error analysis) aims at telling us something about the psycholinguistic processes of language learning.

Nykyään siirtovaikutus nähdään tärkeänä tekijänä toisen tai vieraan kielen oppimisessa. Toisin kuin behavioristisen valtakauden aikana, nykyisin virheitä pidetään oppijankielen välttämättöminä osina, jotka toisaalta antavat kuvan opettajille erilaisista mahdollisista ongelmakohdista ja toisaalta tarjoavat oppijoille mahdollisuuden kohdekielen sääntöjen parempaan ymmärtämiseen. L1:n vaikutus on kognitiivisessa viitekehyksessä ymmärretty merkittäväksi lähteeksi, jonka avulla kielenoppija ottaa aktiivisesti osaa oppijankielensä kehittämisessä (Ellis 1994: 343). Virheanalyysi siis ei enää toimi virheiden ennustajana, pikemminkin “(– –) sen avulla voidaan pyrkiä arvioimaan virheiden taustaa ja syitä” (Paunonen 1991: 32). Virheet nähdään oppijankielen kehitykseen kuuluvina. Virheisiin pitää kiinnittää huomiota, mutta ne myös ovat tärkeitä osia oppimisen prosessia. Opettajan ensisijaisen tehtävänä ei nykyään enää olekaan virheiden poissulkeminen oppijankielestä, vaan pikemminkin virheiden kautta ohjaaminen kieliopillisia sääntöjä ja oikeita ilmaisuja kohti. Virheet kertovat oppijankielen dynaamisuudesta ja sen kehityksestä kohdekielenmukaiseen oppijankieleen.

2.2 Oppijan välikieli

The starting point for any discussion of the mental processes responsible for L2 acquisition is the concept of interlanguage, a term coined by Selinker (1972) (Ellis 1994: 350).

Toisin kuin kontrastiivisen analyysin aikana, jolloin tutkimuksien kohteena on ollut lähdekielen ja kohdekielen teoreettinen vertailu, virheanalyysin aikana keskityttiin

kielenoppijan välikieleen. Virheanalyysi tarjosi siten lähtökohdan välikielen tutkimukselle, joka on alkanut 1960-luvun loppupuolella ja erosi virheanalyysistä siinä, että sen kohteena ovat olleet virheiden lisäksi myös oppijan tuottamat oikeat tulokset, *non-errors*. Välikielen tutkimuksessa siis “tutkijoiden huomio kohdistuu (– –) myös oppijoiden ei-virheisiin” (Malessa 2011: 18).

Termin *interlanguage* on ottanut käyttöön Selinker vuonna 1969, jolloin ilmestyi hänen teoksensa *Language transfer* (Nissilä 2011: 34). Nemser omassa *interlanguage*-määritelmässään käyttää termiä *approximative system*:

An approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language (1974: 55).

Tämä määritelmä viittaa oppijankielen itsenäiseen kielimuotoon, joka eroaa sekä oppijan lähdekielestä että kohdekielestä, se on siis poikkeama, *deviant*. Corder (1983: 90–91) taas muistuttaa *interlanguage*-termin puutteellisuudesta ja käyttää sen sijaan termejä *idiosyntactic dialect* (Corder 1981: 14) ja *transitional competence* (1981: 10). Corder mainitsee myös Jamesin termin *interligua* ja Nemserin *approximative system* viitaten oppijankieleen. (1981: 66.) Corderin mukaan (1981: 67) *interlingua*- ja *interlanguage*-termit viittaavat oppijankielen systemaattisuuteen, Nemserin *approximative system* viittaa taas tavoitteeseen päästä natiivimaisen kielimuodon tasolle. Corderin mukaan (1983: 91) jokaisella kielenoppijalla on oma välikielensä, joka toimii omien sääntöjensä perusteella:

(– –) the starting point of the developmental continuum of second language acquisition is a basic, simple, possibly universal grammar, either learned or more probably created and remembered from the learner's own linguistic development.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa on toki vakiintunut termi *interlanguage*, mutta suomenkielisissä tutkimuksissa on käytetty toisen tai vieraan kielen oppijan omasta kielestä monta eri termiä. *Interlanguage*-termin suorana käännökseenä on käytetty nimitystä *välikieli*, mutta tutkimuksissa esiintyy myös muita, kuin esimerkiksi *välivaihekieli*, *oppijankieli*, *vierassuomi*, *ulkomaalaisuomi* tai *oppijansuomi* (Latomaa 1996: 98). Nissilä suosittelee väitöskirjassaan (2011: 39–42) käyttämään nimitystä *oppijankieli*, joka “syntyy kielenoppijan lähtökielen, opittavan kielen ja oppijan kulloisenkin oppijankielen vaiheen vaikutuksesta” ja koska se viittaa itsenäiseen kielimuotoon, “joka ei ole pelkästään tietty välivaihe kielen oppimisessa.” Lanstyák huomauttaa (2011: 12), ettei *oppijankieli*-termiä liitetä pelkästään kielten omaksumiseen tai oppimiseen, vaan myös kielten unohtamiseen (katso myös

Sharwood Smithin tutkimuksen äidinkielen unohtamisesta 1983: 231). Tästä johtuen hän erottelee kaksi oppijankielityyppiä:

- 1) *kehittyvä oppijankieli*, joka muodostuu kielen oppimisen prosessissa. Ihannetapauksessa tuloksena on natiivimainen kielimuoto.
- 2) *supistuva/taantuva oppijankieli*, joka muodostuu äidinkielen unohtamisen prosessissa, jolloin kaksikielisestä kielenoppijasta tulee yksikielinen.

Oppijankieli on itsenäinen kielimuoto, jonka tärkeitä ominaisuuksia ovat moninaisuus, dynaamisuus ja jatkuva kehitys.

Acquiring a language is a creative process in which learners are interacting with their environment to produce an internalized representation of the regularities they discover in the linguistic data to which they are exposed. **This internal representation is their interlanguage competence.** So long as learners continue to learn, this **internal representation is changing and developing.** (Corder 1983: 87.)

Ellisin mukaan (1994: 351) oppijankielen tutkimuksen on keskittynyt seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Minkälaisia prosesseja on oppijankielen rakenteen taustalla?
- 2) Minkälaisia ominaisuuksia oppijankielellä on?
- 3) Mikä selittää sen, ettei suurin osan kielenoppijoista pääsee täydellisen kohdekielen tasoon?

Oppijankieli on systemaattinen järjestelmä, joka on kuitenkin jatkuvassa muutoksessa. Se sisältää lähdekielen tai aiemmin omaksuttujen kielten sääntöjä, jotka ovat limittäisiä kohdekielen sääntöjen kanssa (Selinker 1974: 35). Uusia sääntöjä otetaan vastaan, ja ne tulevat vanhojen sääntöjen tilalle. Nissilän mukaan (2011: 40) kielenoppija omaksuu lähdekielen systeemin, sen lisäksi hän vastaanottaa kohdekielen syötöstä ja niiden pohjalle rakentaa sitten oman kielijärjestelmän. Oppijankielen systemaattisuus johtuu siis kieliopillisten sääntöjen systemaattisuudesta, joita kielenoppija omaksuu. Kielenoppijan oma kieli rakentuu hypoteesien kautta, joita oppija monitoroi jatkuvasti⁶. Vaikka oppijankieli onkin systemaattinen, tämä systemaattisuus ei kuitenkaan tarkoita myös sen homogeneisuutta.

Oppijankielen toinen tärkeä ominaisuus on sen muuttuvuus. Oppijankieli kehittyy ja siitä tulee koko ajan kompleksisempi muoto, sillä kielen systeemi laajenee jokaisella kielen rakenteen tasolla (Nissilä 2011: 40). Nissilän mukaan (2011: 40) tämä muuttuvuus tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että oppimiskulun ennustaminen on täysin epävarmaa. On kuitenkin

⁶ Ns. hypothesis-testing - “learners form hypotheses about the structural properties of the target language on the basis of the input data they are exposed to. In this way, they build a “hypothetical grammar” which is then tested receptively and productively” (Ellis 1994: 352).

olemassa sellaisia seikkoja, jotka aiheuttavat samankaltaisuuksia, yhteisiä piirteitä oppijoiden oppijankielessä. Näihin kuuluu myös kielenoppijan äidinkieli. Samaa äidinkieltä puhuvien oppijoiden oppijankielestä löytyy samanlaisia tai samankaltaisia kieliopillisia tai muita piirteitä, jotka taas puuttuvat eri äidinkieltä puhuvien ihmisten oppijankielestä. Tietenkin oppijankielen kehitykseen ja transferin esiintymiseen vaikuttavat monet tekijät, jotka tekevät oppijankielestä hyvinkin henkilökohtaisen ja ainutlaatuisen. Erilaisten oppijankieli-tutkimuksien perusteella voidaan olettaa, että oppijankieltä kuvaa kolme piirrettä: 1) se vaihtelee systemaattisesti, 2) se osoittaa yleistä tarkkuus- ja kehitysjärjestystä ja 3) siihen vaikuttaa oppijan äidinkieli (Larsen-Freeman ja Long 1991: 81, Nissilän mukaan 40).

Vaikka oppijankieli onkin dynaaminen systeemi, pitää lisätä, että joskus sitä luonnehtii ilmiö nimeltään fossilisaatio eli jähmettyminen. Kuten Malessakin huomauttaa (2010: 20), ilmiöllä on hyvin keskeinen asema toisen kielen tutkimuksessa. Jähmettyminen on lingvistinen ilmiö, jolloin tietyt yksiköt, säännöt ja järjestelmät jäävät oppijankieleen kielenoppijan iästä huolimatta:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic itmes, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (Ellis 1994: 353.)

Fossiilistuneessa oppijankielessä entinen dynaamisuus hidastuu ja kielen oppiminen pysähtyy ennen kohdekielen ihannetasoa. Fossilisaatio on monessa tapauksessa oppijankielen puutteellisuuden takana.

Selinker tunnisti (1974: 35) viisi prosessia, jotka ovat ominaisia oppijankielelle ja muodostavat sen. Tällaisia prosesseja ovat 1) kielellinen transferi – *language transfer*, 2) opetuksen transferi – *transfer of training*, 3) toisen kielen oppimisen strategiat – *strategies of second language learning*, 4) toisen kielen kommunikoinnin strategiat – *strategies of second language communication*, 5) kohdekielen kielellisen materiaalin yleistäminen – *overgeneralization of TL linguistic material*. (Ellis 1994: 351.) Selinker liittää (1974: 37) nämä prosessit oppijankielen fossilisaatioon sen perusteella, minkälaisen prosessin aiheuttamasta fossilisaatiosta on kyse.

Edistyneen L2-oppijan kielimuoto ei ole samanlainen kuin L1-oppijan muoto juuri sen takia, että oppijankieli voi sisältää jähmettyneitä kohtia tai sääntöjä. Jähmettyneiden sääntöjen ja ilmaisujen frekvenssi on suuri varsinkin sellaisilla oppijoilla, jotka oppivat kieltä luonnollisissa tilanteissa, “kadulla”, ja äidinkielen kielenkäyttäjä ei korjaa ongelmallisia

kohtia, jotka sitten muuttuvat kivettymiksi. Lanstyák väittää (2011: 13), että välikielen todisteina ovat juuri nämä kielenoppijan fossiilistuneet kohdat. Kielenoppija ei tajua niiden olevan “väärin” (Nissilä 2011: 41). Kivettyneet muodot ovat myös usein ominaisia sellaisille kielenkäyttäjille, joiden oppijankieli muuten vaikuttaa natiivin kieleltä (Ellis 1994: 353). Kielenoppija lopettaa kielen oppimisen, jos hänellä ei enää ole syytä jatkaa sitä. Kuten Lanstyák korostaa (2011: 13), kielen oppiminen on useimmiten taloudellisuuden varassa. Oppijankieli monessa tapauksessa ei tule natiivimaiseksi johtuen siitä, että kielenoppija tavoittelee vain sellaista kohdekielen tasoa, jonka hän tarvitsee omaan elämäänsä, työhönsä tai ylipäänsä jokapäiväiseen toimintaan (Lanstyák 2011: 13).⁷

Tutkimukseeni osallistuneet informantit ovat omien arvostelujensa mukaan oppimisen loppuvaiheessa olevia oppijoita⁸. Loppuvaihe tässä tutkimuksessa tarkoittaa kielenoppijoiden kielitaitoa eikä kielen oppimiseen käyttämää aikaa johtuen siitä, että jotkut informanteista ovat käyttäneet suomea enemmän tai pelkästään luonnollisissa tilanteissa, jotkut taas oppivat kieltä lähinnä koulussa.

2.2.1 Poikkeamat oppijankielessä – virheet ja niiden syyt

People cannot learn language without first systematically committing errors (Dulay, Burt, Krashen 1982: 138).

Virheiden asema kielitieteessä ja opetuksessa oli melko vaihteleva. Kontrastiivisen analyysin valtakaudella ensisijaisena tavoitteena oli virheiden välttäminen. Virheitä tulkittiin ainoastaan interferenssin eli lähdekielen negatiivisen vaikutuksen seurauksena, kun taas virheanalyysin käsityksessä virheillä saattaa olla monta eri syytä. Toisin kuin behaviorismin kukoistusaikana, äidinkielen tausta on nykyään yksi monista eri syistä virheiden selittämiseen, eikä ainoa tekijä, joka aiheuttaa poikkeamia kohdekielessä. Virheanalyysistä on tullut 1970-luvulla suosittu empiirinen tutkimusmetodi ja hyvin teoreettinen CA on jäänyt periferiaan. Virheanalyysi edellytti myös erilaisten virheiden tarkastelua ja luokittelua sopiviin kategorioihin.

Ellisin mukaan virheitä voidaan määrittää poikkeamina kohdekielen normeista: (1994:

⁷ Katso motivaatiotyyppejä Language two teoksesta (Dulay, Burt ja Krashen 1982: 47)

⁸ Nissilä kirjoittaa alku-, keski- ja loppuvaiheesta. (2011: 39)

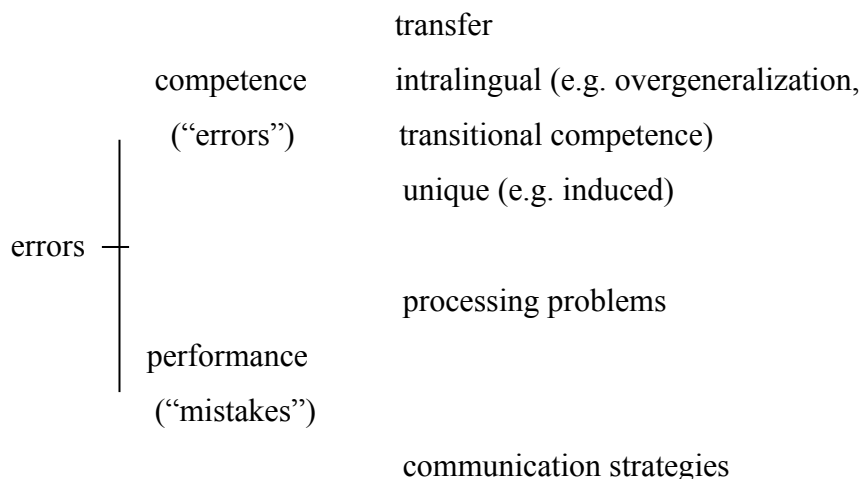
51)

An error can be defined as a deviation from the norms of the target language.

Ellis toki huomauttaa (1994:51), että tämä määritelmä sisältää ongelmallisia kohtia, kuten käsitteet virhe (*error*) ja normi (*norm*). On joskus vaikea tarkkaan määrittää, mikä on tietyn kielen normi, johon kielenkäyttö pitää sopeuttaa. Poikkeamat Ellis suosittelee jakamaan kahteen ryhmään viitaten Corderin käyttämän jaotteluun, virheisiin ja erehdyksiin: “The opposition between systematic and non-systematic errors is important” (Corder 1974: 24). Myös Richards (1974) erottelee virheitä Corderin mukaan systemaattisiin virheisiin (*systematic error*) ja epäsystemaattisiin erehdyksiin (*unsystematic mistake*). “Mistakes are of no significance to the process of language learning”, huomauttaa Corder (1981: 10). Ryhmien ero on siinä, että systemaattiset virheet ovat järjestelmällisiä ja siksi niitä on mahdollista tutkia. Epäsystemaattisia erehdyksiä ei siis tutkita, sillä ne ovat satunnaisia poikkeamia ja näin ollen ne eivät ole kiinnostavia kielen oppimisen tutkimuksen kannalta.

It will be useful therefore hereafter to refer to the systematic errors of performance as *mistakes*, reserving the term *error* to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his *transitional competence*.⁹ (Corder 1974: 25)

Epäsystemaattisia poikkeamia tuottaa myös natiivi puhuja – ne eivät siis ole yhteydessä kielen oppimiseen – ja erehdyksien taustalla on joskus puhujan väsymys tai joku muu emotionaalinen prosessi (Corder 1974: 24). Elliksen tuottama (1994: 58) taulukko näyttää selvästi, miten tärkeä ero on erehdyksen ja virheen välillä:



⁹ Huomaa, että Corder viittaa oppijankielen nimityksellä *transitional competence*.

Dulay, Burt ja Krashen tähdentävät (1982: 139) virheiden ja erehdyksien erottelun suurta merkitystä, mutta samalla muistuttavat erottelun vaikeudesta ja siihen tarvittavasta perusteellisesta analyysistä.¹⁰ Tästä johtuen he viittaavat jokaiseen poikkeukseen termillä virhe¹¹ (1982: 139). Dulay, Burt ja Krashen luokittelevat virheitä neljään ryhmään (1982: 163-172)¹²:

- 1) *Developmental errors* eli kohdekielen omaksumisen prosessissa olevat ns. kehitysvirheet
- 2) *Interlingual errors* eli välikielivirheet tai interferenssivirheet, joita aiheuttaa lähdekieli ja joita ei ole löydettävissä kohdekielessä
- 3) *Ambiguous errors* eli virheet, joiden taustalla voi olla kumpaakin edellisistä
- 4) *Other errors* eli sellaiset yksilölliset virheet, jotka eivät ole johdettavissa muista kielistä.

Tämä kategoriointi on ns. *comparation taxonomy*, joka on muokattu “on comparisons between the structure of L2 errors and certain other types of constructions” (Dulay, Burt ja Krashen 1982: 163). Bíró mainitsee väitöskirjassaan (2007: 36), että kehitysvirheet on mahdollista rinnastaa äidinkielisten lasten tuottamiin poikkeamiin. Kehitysvirheet ovat siis erikoisia siinä mielessä, että ne ovat läsnä sekä äidinkielisten lasten että toisen kielen oppijoiden tuotoksessa. Jotkut kielitieteilijät ovat huomanneet, että tiettyjen kielten oppijat tekevät varsinkin morfologian tasolla samankaltaisia virheitä sekä äidinkielessä että toisessa tai vieraassa kielessä. Tähän nojaten kielitieteilijät kyseenalaistivat kokonaan äidinkielen vaikutuksen toiseen kieleen (Bíró 2007: 37). Toisaalta myös Bíró huomauttaa siitä, että toisen kielen oppijoilla on jo kuitenkin ainakin yksi kieli hallinnassa, ja tämä seikka on pidettävä mielessä (Bíró 2007: 27). Myös Papp kiinnittää huomiota (1999: 121) lasten kielen ja vieraan kielen yhteyteen. Pappin mukaan oppijankielen ja lasten kielen välillä on tietynlaisia samankaltaisuuksia, mutta eroavuuksia on kuitenkin enemmän. Papp mainitsee (1999: 122) muutamia samankaltaisuuksia, kuten 1) lasten kielen ja oppijankielen dynaamisuus, 2) tiettyjen kielellisten elementtien samanlainen oppimisjärjestys, 3) molempien kielten epästabiilisuus, 4) muiden vieraiden kielten mahdollinen vaikutus. Näiden samanlaisten ominaisuuksien perusteella on mahdollista rinnastaa oppijankieli lasten kieleen (ja myös kehitysvirheet lasten tekemiin virheisiin). Toisaalta näiden kielten välillä on olemassa sellaisia

¹⁰ Myös Corder korostaa (1974: 25), että erehdyksien ja virheiden erottelu on melko ongelmallista ja vaatii tavallisten virheanalyysien syvällisempää tutkimusta.

¹¹ Tässä tutkimuksessa käytän *poikkeama*-nimitystä sekä virheisiin että erehdyksiin viitatessani.

¹² Dulay ja Burt (1974: 115) käyttävät myös nimityksiä 1) L1 Developmental Goofs, 2) Interference-like Goofs, 3) Ambiguous Goofs, 4) Unique Goofs.

tärkeitä eroavuuksia, jotka viittaavat oppijankielen ja lasten kielen täysin erilaiseen luonteeseen. Näihin kuuluu mm. se, että lasten kielen oppimisen lähtökohta on aina nollassa ja oppijankielen lähtökohta on oppijan äidinkieli. (Papp 1999: 122 – 123.) Tämä on merkittävin eroavuus, joka on siis otettava huomioon.

Richards on erotellut kaksi virhetyyppiä. Hänen jaottelunsa mukaan virheet voivat olla joko *interlingvaalisia* tai *intralingvaalisia* (Richards 1974, Bírón mukaan 2007: 36). Interlingvaalinen virhe on sellainen poikkeama oppijan välikielessä, joka johtuu lähdekielestä, eli virhe on siirtovaikutusvirhe. Intralingvaalinen virhe on taas sellainen poikkeama, joka perustuu johonkin muuhun syyhyn, esimerkiksi joidenkin kohdekielen sääntöjen väljään oppimiseen tai näiden sääntöjen käyttöön väärässä kontekstissa. Intralingvaalisiin virheisiin voi olla monta syytä. Joskus virheiden taustalla ovat opiskelijoiden “väärin” käyttämät oppimisstrategiat. Richards mainitsee (1974: 174, Bírón mukaan 2007: 36) kolme strategiaa, jotka ovat mahdollisia intralingvaalisia virhelähteitä:

1. *over-generalization* – sääntöjen yliyleistäminen,
2. *ignorance of rule restrictions* – sääntöjen rajoitusten huomiotta jättäminen tai aiemmin opittujen sääntöjen käyttö uudessa kontekstissa,
3. *incomplete application of rules* – sääntöjen epätäydellinen oppiminen ja käyttö,
4. *false concept hypothetised* – väärä hypoteesi eli kielenoppija ymmärtää sääntöjä väärin.

Virheiden luokittelu saattaa olla todella vaikeaa monesta eri syystä. Virheiden esiintymiseen vaikuttavat monet tekijät, jotka pitää aina ottaa huomioon. Tähän kuuluvat muun muassa kielenoppijan oppimisympäristö ja kielen oppimisen intensiteetti. Martonin mukaan (1986) pitää erotella kielen omaksuminen kielen oppimisesta, sillä molemmat edellyttävät erilaista oppimisympäristöä. Oppiminen tapahtuu luokkahuoneessa ja kielenoppijan oppimisprosessi on pikemminkin ongelmien ratkaisemista, kun taas kielen omaksuminen tapahtuu luonnollisessa ympäristössä, joten oppimisprosessi on pääasiassa omien hypoteesien jatkuvaa monitorointia. Sekä kielen omaksuminen että oppiminen edellyttää erilaisia “omia” virheitä. Bíró väittää (2007: 39), että luonnollinen kieliympäristö edellyttää vähemmän äidinkielitaustaisia virheitä kuin luokkahuoneen ympäristö, mikä johtuu siitä, että omaksumisen prosessissa on paljon systemaattisia virheitä, jotka johtuvat juuri monitoroinnista, kun taas luokkahuoneesta puuttuu autenttisuus ja intensiivisyys, ja kielen oppimiseen vaikuttaa äidinkieli enemmän. Virheiden luokittelua vaikeuttaa myös niiden ongelmallisuus. Tiedyt ilmaisut saattavat olla kohdekielen kieliopillisten normien mukaan

oikeita, mutta kontekstin mukaan taas vääriä. Joskus kielenkäyttäjä käyttää sopivaa sanaa, muttei sopivassa ilmaisussa tai sopivaan tyyliin.

Toisin kuin behavioristien aikana, nykyään virheet nähdään kielen oppimisen polun välttämättöminä osina. Virheanalyysin tavoitteena ei enää ole virheiden välttäminen oppijankielessä, pikemminkin se (1) antaa riittävästi aineistoa, josta voidaan tehdä tarpeellisia päätöksiä kielen oppimiseen liittyvistä prosesseista, (2) antaa tietoja opetus suunnitelmien laatijoille siitä, mikä kohdekielen alue on ongelmallisimman kielenoppijoille sekä siitä, minkä tyyppiset virheet aiheuttavat aukkoja efektiivisessä kommunikoinnissa. (Dulay, Burt ja Krashen 1982: 138.)

Virheanalyysillä on siis merkittävä opetuksellinen ulottuvuus. Virheitä käytetään opetuksessa eräänlaisena informaatiolähteenä kielenoppijan kielitaidosta, vaikkeivät ne välttämättä anna tarkkaa kuvaa oppijan kielitaidon tasosta. (Bíró 2010: 49.) Tärkeintä on kuitenkin se, että virheiden perusteella opettaja pystyy antamaan palautetta ja näin ollen myös auttamaan oppijaa ongelmallisten kohtien korjaamisessa. Virheiden diagnostinen ulottuvuus on siis välttämätön kielten oppimisen kannalta, sillä virheiden syiden selvittämisellä opettaja antaa oppijalle informaatiota, joiden avulla kielenoppija tunnistaa ja oppii oikeita sääntöjä. (Bíró 2010: 49.) Bíró huomauttaa (2010: 49), ettei virheanalyysi olekaan pelkästään oppijoiden vuoksi, vaan se on olennainen apuväline opettajalle. Ainoastaan virheiden tunnistamisen ja analyysin avulla opettaja pystyy tekemään päätelmiä oppimateriaalien efektiivisyydestä ja opettamisen tavoista ja näin ollen virheet käyttäytyvät suuntaviivoina opetuksen kulun ja tahdin suunnittelussa. (Bíró 2010: 49.)

Maallikoiden käsityksissä virhe on aina jokin negatiivinen, tietynlainen todiste oppijan heikkoudesta. Tämä väite ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä virheet ovat myös merkkejä oppijoiden välikielen dynaamisuudesta ja kehityksestä eli oppijan jatkuvasta edistymisestä. On siis syytä puhua virheistä myös myönteisessä merkityksessä, nimittäin oppimisen apuna tai apuvälineenä, joiden avulla oppija tunnistaa omia heikkouksiaan ja osaa korjata niitä. Bíró kirjoittaa (2007: 48), että virheisiin kiinnitetään aina huomiota juuri siksi, koska niiden avulla saadaan informaatioita oppimisen polusta, ja virheiden kautta oppijat osaavat myös itse testata omia hypoteeseja tietyn kielen käytöstä. Kuten mainitsin yllä, virheet ovat sekä opettajien että oppijoiden apuvälineitä. Virheiden tekeminen on välttämätöntä, ja tärkeää on näiden virheiden tunnistaminen ja korjaaminen.

Virheet ovat siis olennainen osa oppijankieltä. Ne edellyttävät kielenoppijalta luovaa tekemistä, oppijan tekemien hypoteesien kokeilua ja ovat todisteita kielenoppijan jatkuvasta

pohdiskelusta.

2.3 Kielten välinen siirtovaikutus, interferenssi vai transferi? Ilmiön ongelmallisuudesta

Siirtovaikutuksen ilmiöstä on syntynyt viime vuosikymmenien aikana runsaasti tutkimuksia (Ringbom 1987, 2007, 2010; Jarvis 2000, 2008, Jarvis ja Pavlenko 2010; Sajavaara 1992, 1999, 2006; Kaivapalu 2005; Nissilä 2011).¹³ Nämä tutkielmat käsittelevät siirtovaikutusta kielen eri tasoilla, ja jotkut pyrkivät antamaan kokonaiskuvan ilmiöstä (Jarvis ja Pavlenko 2005, Dechert ja Raupach 1989; Kellermann ja Sharwood-Smith 1986). Kuitenkaan ei vielä ole kirjallisuutta, jossa olisi ilmiön kaikkiin kysymyksiin täydellisiä ja yksimielisiä vastauksia¹⁴. Kielten välinen siirtovaikutus ilmiönä on ollut jo pitkään ristiriitaisessa asemassa kielitieteessä ja myös sen arvostus on vaihdellut paljon eri aikoina, kuten näemme edellisistä luvuista.

Koska ilmiöön suhtauduttiin eri aikoina täysin eri näkökulmista, kielitieteessä oli aina käytössä erilaisia termejä viitaten samaan ilmiöön. Tämä termien sekavuus aiheuttaa usein väärinymmärryksiä ja vaikeuksia siirtovaikutuksen tutkimuksessa, siksi nykyisin pyritään käyttämään yhtenäisiä, neutraaleja termejä. Kielten välinen siirtovaikutus on melko uusi termi, jonka on ottanut käyttöön Sharwood-Smith, ja sitä käytetään nykyisin eräänlaisena kultaisena keskitienä kielitieteessä välttämällä pääasiassa behavioristien käyttämää interferenssi-termiä. Termi kielten välinen siirtovaikutus (*cross-linguistic influence* – *CLI*) kattaa jokaisen aikaisemmin käytetyn termin, kuten yllä mainitun interferenssin sekä transferin, joilla viitattiin pelkästään siirtovaikutuksen negatiiviseen osapuoleen.

(– –) it is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena (Sharwood-Smith ja Kellermann 1986: 1).

Myös Ellis on samaa mieltä kirjoittaessaan „the term ‘cross-linguistic influence’ is theory neutral allowing one to subsume under one heading such phenomena as transfer, interference,

¹³ Katso Jarvisin ja Pavlenkon luettelo (2008: 3) erilaisesta transferiin liittyvästä kirjallisuudesta.

¹⁴ Katso myös Ringbom (2007: 32).

avoidance, borrowing and L2-related aspects of language loss” (1994: 301). Corder taas suosittelee (1983: 86) sekä transferi- että interferenssi-termien välttämistä niiden behavioristisen taustan takia. Corder mainitsee (1983: 86) toisenkin syyn, miksi itse käyttää mieluummin “the role of mother tongue” -nimitystä viitattaessaan äidinkielen vaikutukseen. Corderin mukaan ilmiö on hyvin laaja ja siihen kuuluvat sellaisetkin ilmiöt, joita ei aina mainita, nimittäin *avoidance* eli *välttäminen* tai *ylikäyttö* (1983: 86). *Välttäminen* on ilmiö, jossa kielenoppija tiedostaa tietyn kohdekielen struktuurin olevan erilainen kuin lähdekielellään ja yrittää välttää sitä. Tietyn asian puuttuminen tai harva käyttö oppijan kielessä kuuluu myös äidinkielen vaikutuksen ilmiöihin, kuten negatiivinen transferi. Juuri behavioristinen näkökulma oli se, joka rajoitti transferin tutkimusta pelkkään virheiden tarkastelemiseen, vaikka transferi usein esiintyy välttämisenä tai ylikäyttönä (over-use). Ellis lukee samaan joukkoon myös *positiivisen transferin (facilitation)* (Ellis 1994: 302). Sajavaara toteaa (1986: 70), että vaikka termi transferi onkin peräisin behavioristisesta teoriasta, ei ole perusteltua syytä tämän termin täydelliseen välttämiseen.

The phenomenon which, in behavioristic learning theory, are conceptualized as transfer can also be integrated into the cognitive theory of learning, and there is no reason why the term 'transfer' could not be retained as a description of the interrelatedness between what is known and what is to be learned.

Englanninkielisessä tieteellisessä kirjallisuudessa on käytössä muitakin siirtovaikutustermejä, joita käytetään viitattaessa erilaisiin siirtovaikutustyyppeihin, esimerkiksi yllä mainitun avoidance lisäksi *borrowing* eli lainaus. Avoidance ja borrowing -termien käytön sijaan Sharwood-Smith ja Kellermann suosittelevat (1986: 1) niiden vaihtamista neutraalimpaan termiin *cross-linguistic influence*, jonka suoraa käännöstä *kielten välinen siirtovaikutus* käytetään yhä useammin myös suomenkielisessä kirjallisuudessa. Tämän termin yleiseen käyttöön kannustaa myös se, että nimitys on suhteellisen uusi, joten termi ei ole kytköksissä muihin kielitieteellisiin suuntauksiin, eikä sillä ole negatiivista tai positiivista sävyä. Toisaalta ei myöskään termi influence eli vaikutus ole täydellinen – se on liian hämärä ja epämääräinen (Kaivapalu 1995: 29). Corder (1983: 92) taas kritisoi transfer-termiä, joka viittaa jonkinlaiseen siirtymiseen kielestä toiseen, mistä ei kuitenkaan ole kyse. Kielenoppija käyttää omasta äidinkielestä tuttuja rakenteita vain silloin, kun kielitaito kohdekielellään lakkaa.

What is happening is that the speaker is using certain aspects of his mother tongue to express his meaning because his interlanguage lacks the means to do it (Corder 1983: 92).

Kielten välinen siirtovaikutus sisältää itsessään myös positiivisen transferin, mutta myös transferin kohdekielestä lähdekieleen. Termi siis toimii eräänlaisena yläkäsitteenä. Kielten välinen siirtovaikutus -nimityksen käyttöön kannustaa myös kielitieteessä oleva näkemys transferista strategiana (Bíró 2010: 43). Tämän näkemyksen mukaan oppijankielen virheiden luoja ei olekaan interferenssi, vaan kielenoppijan kohdekielen kielitaidossa oleva aukko, jonka hän pyrkii täydentämään lähdekielen tuttujen struktuurien tai sääntöjen avulla. Totuus on, että lähdekielen vaikutus saattaa ilmetä joko tiedostamattomasti ja virheiden kautta tai kielenoppija voi käyttää tietoisesti äidinkiелensä struktuureita tai funktioita hyväkseen, jos kohdekielen kompetenssi lakkaa.¹⁵ Merkittävä strategian ominaisuus on, että se on ainutkertainen, kun taas transferi interferenssinä on systemaattinen (Bíró 2007: 45). Faerchin ja Kasperin mukaan (1986: 57) transferi strategiana edellyttää, että 1) kielenoppija kiinnittää huomion puheen ongelmallisuuteen ja sen ratkaisemiseen ja että 2) ratkaisu (strategic plan) on muokattu toissijaiseen tietoisuuteen, eli oppijan lähdekieleen. Tämän strategia-teorian ongelma on muun muassa siinä, ettei kielenoppijan kielenkäytön analyysillä voi ratkaista, onko tietyn kohdan taustalla äidinkielen tiedostamaton tai tietoinen käyttö, eli onko kyseessä transferi interferenssinä vai strategiana. (Bíró 2010: 45.) Myös käsitys transferista strategiana kannustaa siis käyttämään neutraalia ja kattavaa termiä, johon tehtävään sopii nimitys kielten välinen siirtovaikutus. Termit interferenssi tai transferi ovat kuitenkin nykyäänkin käytössä ja itsekin käytän niitä tässä pro gradu -tutkielmassa. Tässä tutkielmassa käytän termejä kielten välinen siirtovaikutus ja transferi yleiskäsitteinä, kun taas termejä interferenssi ja negatiivinen transferi virheiden synnyttäjien synonyymeina ja ilmiöön, jonka seurauksena on normeihin sopiva ilmaisu, viitan termillä positiivinen transferi.

Parhaan ja hyväksytyimmän määritelmän ilmiöstä on tähän saakka antanut Odlin. Odlinin transferin määritelmää käyttävät nykykirjallisuudessa muun muassa Ellis (1994) ja Kaivapalu (1995). Tämän määritelmän mukaan transferi on aiemmin omaksuttujen kielten ja kohdekielen välisistä eroista syntynyt vaikutus.

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired (Odlin 1989: 27).

Sajavaara luonnehtii transferia viitaten termin behavioristiseen taustaan seuraavasti:

In psychology the term 'transfer' is employed to refer to the phenomenon of previous knowledge being extended to the area of new knowledge, i.e. the influence

¹⁵ Katso myös Faerchin ja Kasperin transferin määritelmän strategiana. (1986: 57)

which the learning or remembering of one thing has on the learning and remembering of another thing (1986: 69).

Odlinin määritelmän mukaan transferi eli kielten välinen siirtovaikutus on ilmiö, joka esiintyy silloin, kun lähdekielen ja kohdekielen välillä on tietty kosketuspinta eli jokin kohta, jota transferi voi koskea.

Kosketuspinta ja sen havaitseminen edellyttää jonkinlaista tietoa kielten välisestä etäisyydestä. Martinin mukaan “mitä lähempänä äidinkieli ja toinen kieli ovat toisiaan, sitä nopeammin toista kieltä opitaan”¹⁶ (2003: 81). Jos kohdekieli on genealogisesti tai typologisesti lähellä oppijan äidinkieltä, sitä voi hyödyntää kohdekielen oppimisessa, sillä lähdekielen mallin hyödyntäminen voi johtaa hyväksyttävään tulokseen (Kaivapalu 2005: 26)¹⁷. Pitää kuitenkin lisätä, että kielten välinen todellinen etäisyys saattaa olla hyvinkin erilainen kuin oppijan havaitsema etäisyys lähdekielen ja kohdekielen välillä. Jarvis ja Pavlenko käyttävät (2008: 177) tämän yhteydessä termejä objektiivinen ja subjektiivinen samankaltaisuus ja erilaisuus (*objective and subjective similarity and differences*). Termillä objektiivinen samankaltaisuus viitataan kielten väliseen todelliseen etäisyyteen, kun taas subjektiivinen samankaltaisuus tai erilaisuus viittaa kielenoppijan havaitsemiin kielten välisiin samankaltaisuuksiin ja erilaisuuksiin. Jarvis ja Pavlenko siteeraavat Odlinin lausumaa (2008: 178):

an *objective* estimation of language distance can sometimes be misleading about the likelihood of transfer: in some cases, the *subjective* estimation of distance by learners can override an objective measure.

Subjektiivisella etäisyydellä eli oppijan havaitsemilla kielten välisillä samankaltaisuuksilla ja erilaisuuksilla on siis paljon ratkaisevampi merkitys vieraan kielen oppimisen kannalta (Sajavaara 1994: 22).

Toisin kuin kontrastiivisen analyysin kukoistusaikana, nykyisin transferin tutkimuksessa kielten välinen etäisyys nähdään yhtenä mahdollisena transferin aiheuttajana. Myös Kaivapalun mukaan “on otettava huomioon, että vain osa toisen kielen omaksumisen ongelmista on kontrastiivista, kielten välisestä problematiikasta johtuvia” (2005: 27). Lähdekieli on yksi monista tekijöistä, joilla on vaikutusta toisen kielen oppimiseen. Transferiin liittyvien tutkimuksien tavoitteena pitäisi selvittää sitä, millä kohdekielen aloilla lähdekielen vaikutus on tärkeämpää kuin muilla, millainen on sen olemus, mikä sitä rajoittaa

¹⁶ Katso myös Ladoa 1983: 25.

¹⁷ Ringbom huomauttaa, että äidinkielellä on vaikutusta myös typologisesti ja geneettisesti etäisten kielten välillä, se vain ilmenee muissa muodoissa kuin läheisten kielten välillä (2007: 26).

ja miten se toimii yhdessä muiden tekijöiden kanssa (Kaivapalu 2005: 27).

2.3.1 Negatiivinen vs. positiivinen transferi

When subjects have to judge whether a certain relation between concept exists, they first try to find positive evidence for that relation. If this cannot be found, they will try to find evidence that falsifies the relation. (Ringbom 2007: 5.)

Yleisin transferin erottelu kirjallisuudessa on sen jaottelu positiiviseen ja negatiiviseen kielten väliseen siirtovaikutukseen. Tämä luokittelu on perinteinen transfertutkimuksissa, ja nimitykset positive transfer ja negative transfer ulottuvat Selinkeriin (1969) (Jarvis ja Pavlenko 2008: 25). Tosin kuten Sajavaarakin huomauttaa (2006: 11), tämä erottelu on olennainen pelkästään virheiden tarkastelun kannalta, koska siirtovakutus ei ole sinällään positiivista tai negatiivista¹⁸. Luokittelu edustaa pelkästään prosessin tuloksia (*outcome*). Tästä huolimatta kuitenkin termit positiivinen ja negatiivinen transferi ovat vakiintuneet kielitieteeseen. Kummassakin on siis kyse perusluonteeltaan samasta prosessista, eli tietty elementti tai funktio siirtyy kielestä toiseen. Kun lähde- ja kohdekieli konvergoivat, puhutaan lähdekielen positiivisesta vaikutuksesta, kun divergoivat, on kyseessä negatiivinen vaikutus (Kaivapalu 2005: 30).

Dulay, Burt ja Krashen määrittelevät (1983: 50) positiivisen transferin seuraavasti:

Positive language transfer is identified as a process which occurs whenever there is a statistically significant predominance in the native language of one of two alternative linguistic entities, which is then paralleled by such predominance in an analysis of the attempted production of a foreign language, the predominant entity being a nonerror since it concurs with an experimentally established norm of that foreign language.

Negatiivinen transferi on identifioitu samana prosessina, jolloin vieraassa kielessä “the predominant entity being an error since it deviates from an experimentally established norm of that foreign language” (Dulay, Burt ja Krashen 1983: 51).¹⁹ Ringbom määrittelee (2007: 30-31) negatiivisen transferin positiivisen transferin pohjalta. Tämän määritelmän mukaan negatiivinen transferi on sopivan (positiivisen) transferin puute, joka johtaa oppijoita väärin oletuksiin kielten välisistä samankaltaisuuksista L1:n ja L2:n välillä. Positiivinen transferi

¹⁸ Myös Ringbom toteaa, että “the distinction between positive and negative is relevant at the product level only, not the process level.” (2007: 30)

¹⁹ Dulay, Burt ja Krashen huomattavat myös, että transferi ei ilmene kahdessa tapauksessa: 1) silloin, kun tietty kohta on merkitsemätön äidinkielessä, mutta merkitty oppijankielessä ja kun 2) kohta on merkitty äidinkielessä, mutta merkitsemätön oppijankielessä.

määritellään ainakin osittain oikeiden kielten välisiä samankaltaisuuksia koskevien havaintojen tai oletusten soveltamiseksi.²⁰ Negatiivinen transferi voidaan siis Ringbomin määritelmän mukaan asettaa toissijaiseksi ilmiöksi, joka vaikuttaa ainoastaan silloin, kun kielten välisiä samankaltaisuuksia ei ole havaittavissa. Myös Jarvis ja Pavlenko kiinnittävät huomiota (2008: 182) kielten välisiin samankaltaisuuksiin ja määrittelevät positiivisen ja negatiivisen transferin kielellisen etäisyyden kannalta:

Positive transfer occurs when assumed similarities are compatible with objective similarities, whereas negative transfer occurs when assumed similarities conflict with objective differences.

Kielenoppijan havainto kuitenkin eroaa tutkijan havainnoista kielten välisten erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien löytämisessä, sillä oppija etsii aina ensin kielten välisiä samankaltaisuuksia, joita voi käyttää hyväkseen kielen oppimisessa, ja vasta sen jälkeen huomaa eroavuuksia. (Ringbom 2007: 1.) *Similarity is basic, difference secondary*, väittää Ringbom (2007: 5). Kielenoppija yrittää löytää ensin samankaltaisuuksia ja vasta sen jälkeen, kun niitä ei löydy, kiinnittää huomiota erilaisuuksiin. Kielenoppija pyrkii siis ensisijaisesti helpottamaan omaa oppimisuraansa. Ringbom huomauttaa (2007: 5), etteivät kielten välinen samankaltaisuus ja erilaisuus ole täysin vastakkaisia, ne muodostavat vain eri kohteita jatkumossa, jonka toisessa ääripäässä esiintyy kielten välisten samankaltaisuuksien suhde (*similarity relation*), toisessa ääripäässä taas erilaisuuksien suhde (*contrast relation*). Jatkumo sisältää niiden lisäksi myös ns. suhdetta nolla (*zero relation*). *Similarity relation* tarkoittaa tapausta, jossa kohdekielen tietty kohta joko sen muodon tai funktion perusteella on havaittu samankaltaiseksi kuin äidinkielessä. Tapauksessa, jossa molemmat eli muodollinen ja funktionaalinen samanlaisuus on havaittu, ilmenee positiivinen transferi. *Contrast relation* esiintyy jos kielenoppija havaitsee, että tietty kohdekielen kohta eroaa merkittävästi lähdekielestä. *Zero relation* on tapaus, jossa kielenoppija ei havaitse minkäänlaisia samankaltaisuuksia lähdekielen ja kohdekielen välillä. (Ringbom 2007: 5–7.)

Kielenoppija etsii kohdekielestä ensin sellaisia kohtia, joihin voi tukeutua, ja vasta sen jälkeen kiinnittää huomiota myös kielten välisiin erilaisuuksiin eli mahdollisiin ongelmakohtiin. Kielten oppimisen alkuvaiheessa on siis lähdekielen ja kohdekielen välisellä todellisella sekä oppijan tajuamalla etäisyydellä suuri merkitys. Kielen oppimisen alussa, silloin, kun oppijalla on vähän tai ei mitään tietoja kohdekielestä, sen kieliopista ja rakenteesta, kielenoppijan ainoa lähde kielten välisten samankaltaisuuksien havaitsemiseen

²⁰ “the application of at least partially correct perceptions or assumptions of cross-linguistic similarity.”

on äidinkieli tai jokin muu aiemmin opittu kieli (Ringbom 2007: 1).²¹

Pitää siis erottaa toisistaan objektiivinen ja subjektiivinen samankaltaisuus kahden kielen välillä (Ringbom 2007: 7). Subjektiivisten samankaltaisuuksien tarkastelemiseen on kehittynyt ns. *psykotypologia (psychotypology)*, joka keskittyy siis kielenoppijan havaitsemiin kielten välisiin etäisyyksiin (katso myös Kellermann 1983: 114). Samankaltaisuus kahden kielen välillä voi olla siis *havaittu (perceived)* tai *oletettu (assumed)* (Ringbom 2007: 25). Tapauksissa, joissa samankaltaisuus ei ole havaittu, kielenoppija olettaa, että kohdekieli toimii samalla tavalla kuin hänen lähdekielensä. Jos kyseessä ovat toisistaan etäiset kielet, transferi esiintyy puheessa, vaikka kielenoppija ei havaitse mutta olettaa kielijärjestelmien toimivan suurin piirtein samalla tavalla kuin L1:n järjestelmät. Lopputuloksena on useimmiten negatiivinen transferi eli väärin oletuksien synnyttämä virhe (Ringbom 2007: 25). Ringbom käyttää (1992: 104) myös termejä näkyvä (*overt*) ja piilotettu (*covert*) transferi viitaten oppijan havaitsemiin ja oletettuihin samankaltaisuuksiin kielten välillä. Näkyvä transferi on konkreettisten kohtien – varsinkin leksikaalisien, mutta myös fonologisien ja morfologisien kohtien – kieliopillisten rakenteiden transferi, jolloin siis L1 on kohdekielen virheiden taustalla. Mutta L1:n struktuurit ja prosessit voivat vaikuttaa kohdekieleen myös silloin, kun L1:n ja L2:n samankaltaisuudet eivät ole havaittuja. Tämä on ns. piilotettu transferi ja sen vaikutus on ensisijaisesti negatiivinen. Piilotettu transferi on se, joka on yleensä välttämisen taustalla²²(Ringbom 1992: 105). Ringbom myös tähdentää (1992: 105), että Andersenin käyttämä termi *transfer to somewhere*²³ on sama kuin havaittu samankaltaisuus kun taas *transfer to nowhere* on tavallaan oletettu samankaltaisuus. Tästä johtuen *transfer to somewhere* -ilmiön tuloksena on useimmiten positiivinen transferi, kun taas *transfer to nowhere* esiintyy negatiivisena transferina.

Jarvis ja Pavlenko huomattavat (2008: 25) että kielitieteessä keskityttiin melko yksimielisesti negatiiviseen transferiin lukuun ottamatta muutamia kielitieteilijöitä, vaikka myös Ringbom huomauttaa, että negatiivinen transferi käsittää vain osan ilmiöstä, jota kutsutaan kielten väliseksi siirtovaikutukseksi. Kuten Ringbomkin huomauttaa (2007: 2), negatiivisen transfertutkimuksen valtaan vaikutti virheanalyysin kukoistusaika, mutta myös

²¹ Katso myös graduni sivua 21.

²² Ringbom myös huomauttaa siitä, että *overt transfer* on toisen kielen ymmärtämiselle ominainen ja pääasiassa positiivinen, *covert transfer* esiintyy myös kielen tuottamisessa ja on pääasiassa negatiivinen.

²³ The *transfer to somewhere* principle: A grammatical form or structure will occur consistently and to a significant extent in interlanguage as a result of transfer if and only if there already exists within the L2 input the potential for (mis-) generalization from the input to produce the same form or structure. (Andersen 1983: 178.) Katso myös graduni sivua 20.

positiivisen transferin tutkimuksen vaikeus. Kun negatiivisen transferin tarkasteleminen ja todistaminen virheiden kautta on melko yksinkertaista, positiivista transferia on paljon vaikeampi tutkia. Tässä tutkimuksessa keskityn negatiivisen transferin tarkastelun lisäksi myös positiivisen transferin löytämiseen unkarilaisten puheesta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollisuutta positiivisen transferin todistamiseen. Lisäksi myös Ringbom huomauttaa, että positiivisen transferin todistaminen on melko mahdotonta.²⁴

2.4 Transfertutkimuksien periaatteet

It is reasonable to assume that most people at some point in life, if not during a good part of life, experience the effect of language transfer (Selinker 1983: 34).

Nykyisin monet maallikot mutta myös tutkijat tulkitsevat kielten välisen siirtovaikutuksen “you know it, when you see it” ilmiöksi, mistä Jarviskin huomauttaa (2007: 27). Vaikka nykyisin ilmiöstä tiedetään jo paljon ja uudet tutkimukset tuottavat yhä uusia tietoja tästä ilmiöstä, sen asema ei kuitenkaan ole vieläkään selvä. Ilmiöön vaikuttavat monet tekijät, jotka vievät joskus harhateille. Jokin ilmiö voi joskus näyttää siirtovaikutustyypiseltä, vaikkei olekaan, jokin toinen ilmiö taas ei ole havaittavissa, mutta se kuitenkin kuuluu siirtovaikutuksen ilmiöön. Näin ollen on hyvinkin harkitsematonta olettaa, että kielten välistä siirtovaikutusta on helppo nähdä tai löytää. Kielten välisen siirtovaikutuksen kartoittamiseen tarvitaan tarkkaa ja perusteellista tutkimusta, mutta ilmiön kokonaisymmärtäminen on vieläkin etäällä.

Tässä luvussa pyrin antamaan kuvauksen siitä, mikä transferi on ja mihin tuloksiin sen tutkimuksessa on päästy viime vuosikymmenien aikana. Lukuun ottamatta muutamia harhateille vieviä suuntauksia kielitieteessä, nykyään ilmiöstä tiedetään aika paljon, vaikkei tarpeeksi. Sajavaara huomauttaa (1999: 18), että ongelmana on se, että suurin osa tutkimuksista käsittelee pelkkää struktuurien tai rakenteiden siirtämistä kielestä toiseen. Lähdekieli voi hyvinkin näkyä funktioiden tai semantiikan tasolla.

It can be assumed that the differences in the way in which two languages organize information into words and utterances are also reflected in the of message production

²⁴ “Such a full-scale study is hardly possible, at least not in the near future.” (Ringbom 2007: 31)

and perception. Similarly, the differences may also be seen to be operative in the interlanguage processing schemata of the foreign language student in that the student tends to apply the native language processing mode when producing and understanding messages in the foreign language. (Sajavaara – Lehtonen, 1986: 1445)

Jarvis ja Pavlenko luettelevat (2008: 11–12) kahdeksan tärkeää viime aikoina saatua tulosta transferin ilmiöstä. (2008: 11-12)

1. Ilmiöstä tiedetään, ettei jokaisen virheen taustalla ole lähdekielensiirtovaikutus. Lähdekielen siirtovaikutus ilmenee joissakin tapauksissa muissa muodoissa, esimerkiksi tietyn asian välttämällä (*underproduction*) tai ylikäytöllä (*overproduction*).
2. Transferi vaikuttaa myös omaksumisen suuntaan, ei vain omaksumisen tasoon.
3. Merkittävä tulos on, etteivät kielten väliset eroavuudet ja samankaltaisuudet johda aina oppimisen vaikeuksiin tai transferin ilmenemiseen, nimittäin helposti huomattavat eroavuudet tekevät kohdekielestä useimmiten helpommin omaksuttavan. Tämä väite kyseenalaistaa siis kontrastiivisen analyysin vahvan käsityksen siitä, että kielten väliset eroavuudet ovat suoraan rinnastettavissa oppimisen vaikeuksiin. Myös kielten typologinen etäisyys on erotettava kielenoppijan havaitsemasta kielten välisestä etäisyydestä. Jälkimmäinen saattaa olla ratkaisevampi ja tästä syystä “kahden kielijärjestelmän pelkkä struktuurien tasolla tapahtuva rinnastaminen ei kielen oppimisen tutkimuksessa ole riittävä” (Kaivapalu 2007: 26). Merkittävä on se, miten kielenoppija kokee kyseiset struktuurit (Sajavaara 1999: 15). Toisaalta, kuten Ringbom huomauttaa, kielenoppija havaitsee ensin kielten välisiä samankaltaisuuksia. (Ringbom 2007: 5.)
4. Uudet tulokset transferin tutkimuksessa ovat kyseenalaistaneet väitettä siitä, että edistyneiden kielenoppijoiden tuotoksessa siirtovaikutus vähenee. (Jarvis ja Pavlenko 2008: 11.) Jarvis ja Pavlenko mainitsevat (2008: 11) tässä kohtaa Wodein tutkimuksen (1977) saksalaisten englannin kielen edistyneiden oppijoiden kielenkäytöstä. Edistyneet oppijat tekevät hänen tutkimuksensa mukaan sellaisia kieltoon liittyviä siirtovaikutusvirheitä (*I'm steal not the base*), jotka puuttuvat alkuvaiheessa olevien oppijoiden tuotoksesta (*No play baseball*).
5. Kielten välinen siirtovaikutus ilmenee kahteen suuntaan: lähdekielestä kohdekieleen (L1 => L2 – *forward transfer*), mutta myös taaksepäin, eli kohdekielestä lähdekieleen (L2 => L1 – *reverse transfer*). Näiden lisäksi transferi vaikuttaa myös myöhemmin opittujen kielten välillä (L2 => L3; L3 => L4; jne. - *lateral transfer*). ”Transfer can also be seen to take place proactively or retroactively, old knowledge influencing new or new knowledge influencing

old” (Sajavaara 1986: 69).

6. Transferi toimii muiden tekijöiden varassa, ja nämä tekijät määräävät ns. siirrettävyyden (*transferability*). Siirrettävyys tarkoittaa L1:n struktuurien siirtämisen mahdollisuutta suhteessa muihin L1:n struktuureihin (Kellermann 1983: 117). Siirrettävyys määrää, onko kyseessä oleva strukturi 1) kielikohtainen (*language-specific*) eli sitä ei ole mahdollista siirtää toiseen kieleen, vai 2) kieli-neutraali (*language-neutral*) eli strukturi on mahdollista siirtää toiseen kieleen.²⁵ Transferability riippuu siis kielenoppijoista, heidän havainnoistaan omasta äidinkielestään ja heidän tajumastaan kielten välisestä etäisyydestä (katso myös Sajavaaraa 1986: 68 ja Ringbom 2007: 24). Gass huomauttaa (1983: 69), että eri kielitieteilijät arvioivat transferille eri tasoisia merkityksiä. On siis olennaista tarkkaan määrittää, minkä tyyppiset ilmiöt ovat siirrettäviä.

7. Transferi ei vaikuta pelkkinä fonologisina, morfologisina tai syntaktisina struktuureina. Transferi voi ilmetä myös funktiona tai semanttisina merkityksinä (katso myös Sajavaaraa 1999).

8. Transferin ilmeneminen on jokaisella kielenoppijalla henkilökohtaista. Transferin ilmiön luonnehtimista vaikeutta myös se, että ilmiö on ymmärretty eri tavalla.

Dechert ja Raupach luettelevat (1989: x-xii) seitsemäntoista eri transfer-käsitystä, joista tässä luettelen vain muutamia.

- Kielellinen transferi on äidinkielen tai jonkin muun kielen **käyttö** toisen tai muiden kielten omaksumisprosessissa.
- Kielellinen transferi on **termi**, jolla viitataan kahden tai useamman samankaltaisen kielen osa-alueen positiiviseen vaikutukseen, jonka seurauksena on oikea tuotos (correct linguistic output). Termillä viitataan myös kahden tai useamman samankaltaisen kielen osa-alueen negatiiviseen vaikutukseen, jonka seurauksena on väärä tuotos (incorrect linguistic output). Tutkimuksessani käytän transferia myös terminä.
- Kielellinen transferi on yksi viidestä välikielen keskeisestä **prosessista**, jonka vaikutuksena on tiettyjen asioiden, sääntöjen ja järjestelmien fossilisaatio. Tämän tutkimuksen taustalla on myös kielellinen transferi prosessina.
- Kielellinen transferi on **strategia**, jonka avulla kielenoppija käyttää lähdekielen tiettyjä omaksuttuja osa-alueita tuottamaan samankaltaisia osa-alueita toisessa kielessä.

Transferia on mahdollista tutkia kahdesta näkökulmasta, joko tuotoksena (*transfer*

²⁵ Kellermann lisää, että “the relative transferability of structures is determined by the L1 and is thus independent of the nature of the L2, though they will interact with learner’s perception of L1 – L2.

pattern) tai prosessina (*transfer as a process*). (Kohn 1986: 21–22.) Transfer pattern tutkii tuotosta kielenoppijoiden lähdekieltä ja välikieltä vertaamalla. Kontrastiivisen analyysin kukoistusaikana dominoi transferin tutkimus tuotoksena, kun nykyisin taas keskitytään transferin prosessiin, siihen liittyviin kognitiivisiin ja psykolingvistisiin mekanismeihin. On lisättävä, etteivät kuitenkaan tuotos ja prosessi ole toisistaan eroteltavissa, koska transfer prosessina on näkyvissä ainoastaan oppijoiden tuotoksissa (Kohn 1986: 22).

Jarvis ja Pavlenko luettelevat monta eri transfertyyppiä ja jakavat niitä erilaisten näkökulmien perusteella. (2008: 20, Nissilän mukaan 2011: 48)

- Kielitaito tai/ja kielenkäyttö (fonologinen, ortografinen, leksikaalinen, semanttinen, morfologinen, syntaktinen, diskursiivinen, pragmaattinen, sociolingvistinen)
- Suunta (eteenpäin, taaksepäin, sivulle, kaksi- tai monisuuntaisuus)
- Kognitiivinen (kielellinen, konseptuaalinen)
- Tietoisuuden taso (implisiittinen, eksplisiittinen)
- Intentionaalisuus (tahallinen, tahaton)
- Moodi (produktiivinen, reseptiivinen)
- Kanava (auditiivinen, visuaalinen)
- Muoto (verbaali, nonverbaali)
- Ilmenemismuoto (avoin, piilevä)
- Lopputulos (positiivinen, negatiivinen)

Transferi on siis hyvinkin monimutkainen ilmiö, jonka tutkimuksessa pitää ottaa huomioon monia erilaisia seikkoja, niin lingvistisiä kuin kognitiivisia tai yksittäisiä, kielenoppijan henkilöön liittyviä tekijöitä. Jarvis viitaten tähän monimuotoisuuteen sekä transferin tutkimuksessa olevan sekavuuden välttämisen tarpeen vaatii yhtenäisen viitekehyksen käyttämistä transferin tutkimuksissa. Yhtenäisen viitekehyksen asettaminen vaatii (Jarvis 2000: 249):

- 1) L1:n vaikutukseen sopivan teoriasta riippumattoman määrittelyn
- 2) tiiviin mutta riittävän tyhjentävän luettelon todisteista, joilla on mahdollista perustella siirtovaikutusta tai päinvastoin perustella sen puuttumista
- 3) luettelon ulkomaailman tekijöistä, joita on pakko tarkastella transferin tutkimuksessa.

Jarvis myös kiinnittää huomiota (2000: 249) siihen, ettei Odlinin määritelmä ole täydellinen influence ja acquired -termien ongelmallisuuden takia. Jarvis lisää, että Odlinin määritelmä on rajoitettu siinäkin mielessä, että se ei sisällä suuntaviivoja siihen, miten transferia voi identifioida (2000: 251). Vaikka samassa teoksessa Odlin antaa ohjeita siihen

ja kielitieteessä muun muassa Selinker antaa työkaluja transferin tutkimukseen, ne ovat kuitenkin oppijankieli–oppijankieli- tai lähdekieli–oppijankieli-vertailua, mikä Jarvisin mukaan on sekä riittämätöntä että näyttää enemmän transferin ominaisuuksien luetteloinnilta. Jarvis vaatii luetteloa niistä erikoisista tekijöistä, jotka on otettava huomioon transferin tutkimuksessa. Odlinin suosima ns. IL–IL vertailu on yksi niistä tekijöistä, toiseksi Jarvis mainitsee Selinkerin L1-IL vertailun, mutta vaatii niiden lisäksi vielä yhden. Jarvisin mukaan lähdekielen vaikutus on yhtenäinen ilmiö, joka voi tuottaa kolme erilaista tuotos-esiintymää, joita on mahdollista tutkia suoraan. Jarvisin antama viitekehyksen mukaan transferin todistusaineisto esiintyy kolmella tavalla (2000: 253, suomennos Kaivapalun mukaan):

- 1) homogeenisuus samaa lähdekieltä puhuvien oppijoiden kohdekielen tuotoksissa,
- 2) heterogeenisuus eri lähdekieltä puhuvien oppijoiden kohdekielen tuotoksissa ja
- 3) yhteys samaa lähdekieltä puhuvien oppijoiden lähdekielen ja kohdekielen tuotosten välillä.

Jarvis väittää (2000: 253), että transferin riittävään todistamiseen tarvitaan vähintään kahden yllä mainitun esiintymän todistamista. Ensimmäinen, ns. *intra L1-group homogeneity* eli homogeenisuus tarkoittaa sitä, että samaa lähdekieltä puhuvien oppijoiden tuotoksista löytyy samankaltaisia kohtia. Toinen, *inter L1-group heterogeneity* tarkoittaa sitä, että eri lähdekieltä puhuvien oppijoiden saman kohdekielen tuotoksissa on erilaisuuksia. Kolmas todistetyyppi, ns. *intra-L1 group congruity* viittaa samankaltaisuuksiin samaa lähdekielen puhuvien oppijoiden tuotoksessa ja lähdekielessä. (Jarvis 2000: 253.) Nämä todistetyypit ovat yksittäisinä liian heikkoja. Homogeenisuus samaa lähdekieltä puhuvien oppijoiden tuotoksessa on heikoin todistetyyppi, koska homogeenisuus saattaa olla muiden tekijöiden varassa. Samankaltaisuuksien taustalla saattaa olla joskus luokkahuone, eli oppijoiden käyttämä yhteinen oppimismetodi. Vielä suuren homogeenisuuden taustallakin voi olla jokin muu tekijä kuin lähdekieli, esim. kohdekielen rakenne tai kielenoppimisen universaalit piirteet (Kaivapalu 2005: 31). Näin ollen lähdekielen vaikutuksen todistamiseen tarvitaan toinen, vahvempi todistetyyppi eli heterogeenisuus eri lähdekieltä puhuvien oppijoiden kohdekielen tuotoksissa. Tämä onkin vahvempi todistetyyppi, koska se jättää vaikutuksen syistä pois kehitykseen kuuluvia ja universaaleja tekijöitä. Kaivapalu muistuttaa (2005: 32), ettei se kuitenkaan ole riittävän vahva, koska eri lähdekieltä puhuvien oppijoiden kohdekielessä saattaa olla satunnaisia samankaltaisuuksia. Transferin todistamiseen tarvitaan siis vielä kolmaskin tyyppi, joka on kaikesta vahvin. Tämä tyyppi esiintyy silloin, kun kielenoppijan lähde- ja kohdekielen välistä löytyy samankaltaisuuksia, eli tietyllä L2:n struktuurilla tai

funktiolla on vastaavanlainen struktuuri tai funktio oppijan lähdekielessä. Vaikka tämä todistetyyppi onkin tärkein ja efektiivisin, se ei kuitenkaan yksin riitä. Siksi kaikkien kolmen todistetyypin yhtäaikainen tarkastelu on olennaista. Vaikka kaksi todistetyyppiä riittää Kaivapalun mukaan (2005: 32) transferin esiintymisen todistamiseen, “kaikkea kolmea täytyy tutkia ennen kuin väitetään, milloin, missä, missä muodossa ja missä määrin lähdekielen vaikutus esiintyy.”

Transfertutkimuksen efektiivisyydessä on otettava huomioon erilaisten ulkomaailman tekijöiden joukko, vaikka kuten itse Jarviskin lisää, jokaisen trasferiin osallistuvan taustamuuttujien identifiointi ja tarkistelu on melko mahdotonta. On kuitenkin muutama muuttuja, joita pitäisi ihannetapauksessa kontrolloida. Transfertutkimuksien yleisin heikkous on juuri näiden taustamuuttujien välttäminen (Jarvis 2000: 261). Ellis luettelee (1994: 522–523) yhdeksän taustamuuttujaa, ja Jarvisin käyttämä luettelo on muokattu tämän pohjalta. Taustamuuttujiin kuuluvat seuraavat:

- 1) ikä,
- 2) persoonallisuus, motivaatio, kielellinen kyvykkyys,
- 3) sosiaalinen, koulutus- ja kulttuuritausta
- 4) kielitausta (kaikki edelliset lähde- ja kohdekielet)
- 5) kohdekielen osaamisen taso
- 6) syötöksen tyyppi ja määrä
- 7) tehtävätyyppi ja kielenkäyttöalue
- 8) lähde- ja kohdekielen lingvistinen etäisyys
- 9) lingvistisen piirteen prototyyppisyys ja tunnusmerkkisyys. (Jarvis 2000: 260–261.)

Jarvis on muuttanut Ellisin listaa kolmen kohdan osalta. Ensiksi hän on ottanut muutaman kohdan pois ja lisännyt kohdekielen osaamisen tason, oppijan kielitaustan sekä sosiaalisen, koulutus- ja kulttuuritaustan. Jarvis huomauttaa, (2000: 261), ettei luettelon järjestys vastaa taustamuuttujien merkityksiä. Järjestystä on muokattu siten, että oppijan henkilöön liittyvät muuttujat ovat listan alussa, lingvistiset sen lopussa ja listan keskivaiheilla ovat ne muuttujat, jotka ovat sekä lingvistisiä että oppijaan liittyviä. Jarvis korostaa (2000: 261), että jokainen taustamuuttuja on yhtä tärkeä kuin muut ja ihannetapauksessa pitäisi tarkastella jokaista niistä. Jokainen muuttuja voi ratkaisevasti vaikuttaa transferiin, näin ollen kaikkia pitäisi kontrolloida. Jos tämä on kuitenkin jostakin syystä mahdotonta, tutkimus ohjaa siihen, millaisia muuttujia on otettava huomioon ja millaisia ei. Olennaisimpana näistä muuttujista Jarvis pitää kuitenkin kohdekielen osaamisen tasoa.

Kaivapalu mainitsee (2005: 33) kuusi mahdollisuutta, miten lähdekielen vaikutus ja kohdekielen osaamisen taso voivat liittyä toisiinsa:

- 1) lähdekielen vaikutus vähenee, kun kohdekielen osaamisen taso nousee,
- 2) lähdekielen vaikutus lisääntyy, kun kohdekielen osaamisen taso nousee,
- 3) lähdekielen vaikutus pysyy muuttumattomana, kun kohdekielen osaamisen taso nousee,
- 4) lähdekielen vaikutus lopulta vähenee, mutta ei lineaarisesti,
- 5) lähdekielen vaikutus lopulta lisääntyy, mutta ei lineaarisesti,
- 6) lähdekielen vaikutus lopulta ei vähene eikä lisäännä, mutta sen läsnäolo vaihtelee, kun kohdekielen osaamisen taso nousee.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla alku-, keski- ja loppuvaiheessa olevien kielenoppijoiden tuotantoa. Näkemykseni mukaan ei myöskään äidinkielen vaikutus välttämättä vähene ajan myötä. Äidinkielen vaikutus ilmenee kielen oppimisen myöhäisvaiheissa vain erilaisissa muodoissa.

2.5 Unkari ja suomi – sukulaiskielet vain teoriassa?

Monet tutkimukset ovat tulleet siihen tulokseen, että kielten oppimisen kannalta on kielten välisellä etäisyydellä suuri merkitys. Siinä tapauksessa, että äidinkieli on suhteellisen lähellä opittavaan kielte eli kohdekielte, sen oppiminen sujuu helpommin ja nopeammin. Kuten Kaivapalu huomauttaa (2005: 26), typologisesti tai geneettisesti läheiset kielet ovat toisen tai vieraan kielen oppimisessa eri asemassa kuin vastaavasti etäiset kielet. Eli jos lähdekielellä ja kohdekielellä on tiettyjä yhteisiä kohtia, kieliopillisia tai leksikaalisia kosketuspintoja, kielenoppija voi hyödyntää niitä ainakin oppimisen alkuvaiheessa ja käyttää niitä tukipylväänä.²⁶ On kuitenkin lisättävä, että äidinkielen tai lähdekielen ja kohdekielen typologisten tai geneettisten yhtäläisyyksien hyödyntäminen edellyttää kielenoppijalta myös kokemusta. Kielen oppiminen ei ole pelkästään lingvistinen prosessi, pikemmin kognitiivinen, sillä kielen oppiminen tapahtuu uusien tietojen ja kokemusten vastaanottamisena, syötösten

²⁶ Äidinkieli vaikuttaa oppimiseen: mitä lähempänä äidinkieli ja toinen kieli ovat toisiaan, sitä nopeammin toista kielte opitaan, ainakin oppimisen alussa (Martin, 2003: 78).

tulkintana ja jatkuvana ennusteena tulevasta. (Kaivapalu, 2005: 26.)

Kielten välinen läheisyys ei siis ole ainoastaan kielten struktuureissa sinänsä, vaan siinä, miten kielenoppija kokee tai arvioi äidinkielen ja kohdekielen välistä etäisyyttä. Kuten Sajavaara kirjoittaa (1994: 22), kielten välinen todellinen etäisyys on aivan erilainen asia kuin kielenkäyttäjän käsitys ja havainto kielten etäisyydestä. Toisin sanoen kielten välistä etäisyyttä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen on lingvistinen eli kielten välinen todellinen typologinen tai geneettinen etäisyys. Toinen näkökulma on siis kielenkäyttäjän tajuama etäisyys, johon vaikuttavat oppijan havainnot kohdekielestä ja intuitio. Vieraan kielen oppimisen kannalta jälkimmäinen saattaa olla paljon merkittävämpi seikka kuin kielitieteellinen todellisuus. Suomen kielen kannalta on otettava huomioon myytti suomen kielen vaikeudesta, joka saattaa hyvinkin aiheuttaa vaikeuksia oppimisen prosessissa, ainakin sen alussa. Koska kielten välinen oletettu samankaltaisuus on kielenoppijalle ratkaisevampi kuin havaittu eli todellinen etäisyys kielten välillä, tällainen myytti saattaa hyvinkin aiheuttaa ongelmia suomen kielen oppimisessa.

Väite, jonka mukaan suomi ja unkarin ovat sukulaiskieliä, on kaikille hyvin tuttu. Mutta se, miten tämä väite toteutuu käytännössä tai miten tämä kielellinen sukulaisuus auttaa tai estää suomen oppimista unkarilaisille tai unkarin kieltä opiskelemista suomalaisille, on toinen asia. Paunonen korostaa (1991), että unkarin ja suomen ovat hyvin etäisiä sukulaiskieliä. Hypoteesina voidaan olettaa, että niiden välillä on jonkinlaisia yhteisiä piirteitä; kuitenkin suomen ja unkarin sukulaisuuteen pitää suhtautua melko varovaisesti.

Suomen ja unkarin kieli kuuluvat uralilaiseen kielikuntaan, tarkemmin sen suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään monien muiden kielten kanssa, kuten viro tai karjalan kieli. Uralilaisia kieliä puhutaan alueella, joka sijaitsee Pohjois-Euroopassa, Norjan pohjoisrannikolta saakka kauas Siperiaan Jenisei-joelle asti. Tällä alueella esiintyvät (länneistä lähtien) saamen kieli, suomi, karjala, viro, mordva, mari, komi ja myös pienempiä kieliryhmiä, kuten mansi, enetsi, nenetsi ja selkupp (Lehtinen 2007: 13). Uralilaisista kielistä ainoastaan unkarin on se, jota puhutaan Keski-Euroopassa, alueella, joka sijaitsee suhteellisen kaukana sukukielten puhuma-alueista. Syy unkarilaisten esi-isien etäännyntymiseen sukulaiskansoistaan on historiallinen, ja samalla tämä maantieteellinen isoiminen selittää unkarin kielellistä etäisyyttä muista uralilaisista kielistä. Unkarin lähimpiä sukukieliä ovat hanti ja mansi, kun taas suomi on jatkumon toisessa ääripäässä. Uralilainen kielikunta on siis hyvin abstrakti ja pikemmin lingvistinen käsite. Näin ollen suomen ja unkarin kielten välistä sukulaisuutta on pidettävä mieluummin teoreettisena.

Suomen kielen opiskelemisen olen aloittanut noin kuusi vuotta sitten. Opiskelin pääasiassa itsenäisesti, sanakirjan ja oppikirjojen avulla. Omasta kokemuksestani tiedän, että varsinkin oppimisen alkuvaiheessa juuri yllä mainittu molempien kielten synteettisyys on toiminut tukipylväänä. Suomen kielen opettajan puutteessa olen itse suomen ja unkarin kieliä jatkuvasti vertaamalla oppinut paljon. Tämän pro gradu -tutkielman taustalla on myös suomen ja unkarin kielen kontrastiivinen analyysi. Suomen ja unkarin kontrastiivisessa analyysissä olen käyttänyt hyväkseni Jyväskylän yliopiston julkaisuja *Hungarologische Beiträge* (1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1999), Keresztesin *Unkarin kieli* -kirjaa (1974) sekä Maticsákin ja Tarvanaisen *Finn nyelv* -kirjaa (2010). Paunonen huomauttaa siitä (1991: 1991: 25), ettei suomen ja unkarin rakenteellinen vertailu olekaan yksinkertaista. Vaikka kyseessä ovat sukulaiskielet, kontrastiivisen analyysin kannalta tämä seikka ei olekaan olennainen. Malessa pro gradu -tutkielmassaan kiinnittää huomiota (2011: 1) siihen, että kielten välistä tutkimusta voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Tärkeä näkökulma suomen ja unkarin välillä olevan etäisyyden selvittämäksi voisi olla analyyttisyys ja synteettisyys. Kielenkäyttäjän äidinkielen synteettisyys vaikuttaa myönteisesti kohdekielen oppimiseen siinä tapauksessa, jos kohdekielikin kuuluu synteettisten kielten ryhmään. Unkari on yksimielisesti synteettinen kieli, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että erilaisia ilmauksia ilmaistaan päätteiden avulla. Synteettisiin kieliin kuuluu myös suomi, joka tästä näkökulmasta käyttäytyy samalla tavalla kuin unkari. Voidaan siis olettaa, että unkarilaisille kielenkäyttäjille suomi saattaa tuntua helpolta tai olevan suhteellisen lähellä unkaria, kun taas esimerkiksi englannin kieli, jossa käytetään päätteiden sijaan erillisiä sanoja ja joka kuuluu siksi analyyttisten kielten ryhmään, voi kielenoppijasta tuntua vaikeammalta. Kun siis unkarinkielinen oppija havaitsee tätä samankaltaisuutta suomen kieleen, hän assosioi näitä piirteitä lähdekielen piirteisiin eli tässä tapauksessa unkarin kielen piirteisiin ja sisällyttää niitä omaan oppijankieleen. (Jarvis ja Pavlenko 2010: 176–177.) Suomen ja unkarin välinen sukulaisuus toimii siis tässä tapauksessa oletettuna samankaltaisuutena. Suomen ja unkarin välinen etäisyys on melko suuri, mutta oppijan oletettu etäisyys saattaa olla paljon merkittävämpi kielten oppimisessa.²⁷ Révay, Haaparanta, Bogár ja Novotný luettelevat (2006: 11) suomen kielen oppikirjassaan suomen ja unkarin kielen välillä muutamia samankaltaisuuksia, jotka saattavat olla tärkeitä suomen kielen oppimisen prosessissa. Mainitsen niistä merkittävimpiä²⁸:

²⁷ Katso Ringbomin tutkielma kielten välisistä samankaltaisuuksista (Cross-linguistic similarity in foreign language learning, 2007)

²⁸ Bogár mainitsee sijamuotojen käytön kummassakin kielessä, mikä ei kuitenkaan ole sukulaisuudesta johtuva samankaltaisuus, vaan kummankin kielen kehityksestä johtuva ominaisuus.

- 1) sekä suomen että unkarin kielessä on pitkiä sanoja, sillä sanan vartaloon liitetään johdoksia, tunnuksia, liitteitä, esim. *tuntemattomuudessaan* unk. *ismeretlenségében*
- 2) kummassakin kielessä viitataan jonkun omaisuuteen omistusliitteen avulla, esim. *isäni talo* unk. *apám háza*
- 3) postpositioita käytetään molemmissa kielissä, esim. *jään alla* unk. *jég alatt*.

Samasta kirjasta löytyy esimerkkejä silmiinpistävimmistä erilaisuuksista unkarin ja suomen välillä (2006: 13-14):

- 1) suomen /ä/ äänne puuttuu unkarin äännejärjestelmästä²⁹
- 2) suomen objekti voi olla partitiivissa (*syön jäätelöä*) tai genetiivissä (*syön jäätelön*)
- 3) suomen kielessä ei käytetä artikkeleita eikä prepositioita³⁰.

Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien löytämiseen tarvitaan kielten välistä kontrastiivista analyysia. Tutkimukseni taustalla on myös suomen ja unkarin kielen vertailu. Myös Szathmári muistuttaa siitä (1991: 11), ettei kielten oppiminen ole mahdollista käyttämättä hyväksi tietynlaista kontrastiivista analyysia. Kuten Paunonenkin huomauttaa (1991: 26), sekä suomen että unkarin kielestä on tehty jo runsaasti kontrastiivista kielitutkimusta. Kuitenkin näiden tutkimuksien vertailukohteena on ollut jokin muu kieli kuin unkari tai suomi. Suomessa on tehty paljon suomi–viro-vertailua, ja on runsaasti tutkimuksia siitä, miten virolaisten kienoppijoiden oppimiseen vaikuttaa heidän äidinkieltensä (katso Nissilä 2011: 21–34). Suomessa on myös pitkä perintö ruotsinkielisten suomenoppijoiden oppimisen tutkimuksesta ja suomen ja ruotsin transferin tarkastelemista.³¹ Unkarissa on taas tehty paljon vertailevaa tutkimusta kielipareilla unkari–ranska, unkari–saksa ja unkari–englanti.³² Paunosen mukaan “kontrastiivisessa tutkimuksessa voidaan verrata mitä hyvänsä kieltä mihin hyvänsä kieleen kaikilla kielen tasoilla. Käytännössä saattaa kuitenkin syntyä vaikeuksia, jos kielet ovat rakenteellisesti kovin erilaisia. Suomen ja unkarin vertailussa tämä ei kuitenkaan ole erityisenä ongelmana.” (1991: 27.)

²⁹ Bogár korostaa *e-ä*-erottelun merkitystä, sillä on väliä, sanotaanko *teitä* tai *täitä*

³⁰ Oppikirja ei kiinnitä huomiota sellaisiin erilaisuuksiin, jotka aiheuttavat ongelmia unkarilaisille, esim. menneen ajan neljä muotoa suomen kielessä tai äännerakenteen tasolla olevat kaksoiskonsonantit

³¹ Katso esim. Ringbomin, Jarviksen tai Sajavaaran tutkimuksia

³² Katso Bírón antamaa yleiskatsausta englannin kielen tutkimuksista (2007: 162)

3 TUTKIMUKSEN TAUSTA

3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimukseni tavoitteet

Se, onko lähdekielellä vaikutusta kohdekieleen, ei ole enää kysymyksen kohteena. Sen olemassaolo on todistettu monien tutkimuksien tuloksien perusteella (Jarvis ja Pavlenko 2007, Bíró 2007, Kaivapalu 2005, Sajavaara 1994, Jarvis 2000, Corder 1992, Ringbom 1987). Nykyään transfertutkijoiden huomio kohdistuu pikemmin siihen, “missä olosuhteissa ja minkälaisissa ympäristöissä lähdekielellä näyttäisi olevan taipumusta vaikuttaa opittavaan kieleen, missä oppimisen vaiheessa minkäkinlaiset asiat vaikuttavat, millä kohdekielen aloilla lähdekielen vaikutus on tärkeämpää kuin muilla, millainen on sen olemus, mikä sitä rajoittaa ja miten se toimii yhdessä muiden tekijöiden kanssa” (MacWhinney 1990: 76, Jarvis 2000: 259, Kaivapalun mukaan 27).

Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoja siitä, miten lähdekielen ja kohdekielen suhde toteutuu käytännössä lähdekielenä unkaria puhuvien ihmisten suomenkielisissä keskusteluissa. Tutkimukseni kohteena ovat seuraavat siirtovaikutuksen ilmiöt: negatiivinen transferi, positiivinen transferi, välttäminen ja ylikäyttö. Tavoitteena on selvittää, millä tasolla kielen rakennetta esiintyvät mainitut siirtovaikutustyyppit vahvimmin ja mistä se johtune. Siirtovaikutustyyppien syiden selvittämisessä käytän hyväkseni myös kontrastiivisen analyysin periaatteita. Äidinkielen vaikutuksen tutkimuksessa voidaan esittää Bírón mukaan (2007: 16) kolme kysymystä:

- 1) Mitkä ovat lähdekielen tietoisuuden sellaiset kohdat, jotka vaikuttavat oppimisen prosessiin?
- 2) Miksi ja miten juuri nämä kohdat toimivat vaikutuksen kohteena?
- 3) Milloin nämä kohdat toimivat vaikutuksen aloina ja mikä edellyttää niiden toimintaa?

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on saada vastaus Bírón esittämään ensimmäiseen kysymykseen tarkastelemalla unkarilaisten suomen kielen käyttöä haastattelujen kautta. Virheiden etsimisellä ja luokitteluksella eli virheanalyysin avulla saan kuvan siitä, mitkä kohdat suomenkielisissä keskusteluissa ovat kieliopillisesti tai kontekstin mukaan virheellisiä. Kontrastiivisen analyysin avulla yritän saada selityksen myös toiseen kysymykseen, eli etsin

vastauksen siihen, miksi juuri tietyt kohdat aiheuttavat vaikeuksia unkarilaisille.

Yllä mainittujen kysymyksiä perusteella esitän tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymykset:

- 1) Onko siirtovaikutus läsnä myös edistyneiden suomen kielen käyttäjien puheessa?
- 2) Millä kielen rakenteen tasolla esiintyy transferi vahvimmin?
- 3) Minkälaisia siirtovaikutustyyppisiä esiintyy useimmiten? Onko samanlaisia tai samankaltaisia siirtovaikutustyyppisiä edistyneiden kielenkäyttäjien puheessa?
- 4) Esiintyykö edistyneiden kielenoppijoiden oppijankielessä myös positiivista transferia?

Näiden kysymyksiä perusteella haluaisin todistaa hypoteeseja, joita olen asettanut omien kokemuksieni ja havaintojani perusteella.

1. Äidinkielen vaikutus esiintyy vahvasti vielä oppimisen loppuvaiheessakin. Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista verrata alku-, keski- ja loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden tuotoksia, mutta jos oletetaan, että äidinkielen vaikutus on suurin oppimisen alkeistasolla, niin väitän, että äidinkieli on läsnä edistyneenkin kielenoppijan kielenkäytössä, vaikka vaikutus saattaa olla kielen eri tasolla tai eri muodossa kuin alkuvaiheessa olevien oppijoiden tuotoksessa.

2. Äidinkielen vaikutus esiintyy jokaisella tasolla kielen rakennetta. Äidinkieli on myös edistyneiden oppijoiden ajattelun taustalla, ja siksi äidinkieli on läsnä joko positiivisen tai negatiivisen transferin ilmiönä jokaisella kielen tasolla. Virheiden määrä viittaa unkarilaisten kielenoppijoiden ongelmallisiin kohtiin, kun taas positiivinen transferi esittää sellaisia kohtia suomen kielessä, jotka ovat äidinkielestä johtuen helppoja ja ymmärrettäviä.

3. Äidinkielen vaikutus ilmenee vahvimmin syntaksin ja leksikon tasolla. Syntaksin tasolla kielten välinen siirtovaikutus ilmenee useimmiten rektioiden väärinkäytön kautta. Äidinkielen vaikutus ilmenee siis useimmiten virheiden kautta. Oletan, että unkarinkieliset suomen oppijat tekevät eniten lähdekielitaustaisia virheitä menneen ajan muotoja ilmaistessaan. Väitän, että menneen ajan käyttö on yleinen ongelma unkarilaisille opiskelijoille. Edelleen oletan, että äidinkielisistä virheistä syntaksin eli lauserakenteen tasolla, jossa rektiot aiheuttavat ongelmia. Ajattelen, että erilaisten sanojen väärinkäytön taustalla on myös lähdekieli. Äidinkielen vaikutus on suuri myös äännerakenteen tasolla, jossa suomen pitkät konsonantit ja vokaaleista /ä/ aiheuttavat ongelmia unkarilaisille.

4. Oppijansuomessa esiintyy äidinkielen vaikutus negatiivisen transferin lisäksi myös tiettyjen kohtien välttämällä (avoidance) ja ylikäytöllä (over-use).

5. Oppijansuomessa esiintyy myös äidinkielen positiivinen transferi, varsinkin leksikon tasolla.

Näiden hypoteesien todistamiseen olen kerännyt aineistoani Suomessa asuvien unkarilaisten keskuudesta. Informantit ovat oppineet suomea sen verran, että itse arvioivat kielitaitonsa olevan eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla C1. Suomenkielisistä haastatteluista toivon saavani todisteita äidinkielellisten poikkeamien löytämiseen sekä pyrin etsimään mahdollisia esimerkkejä positiivisesta transferista.

3.2 Tutkimuksen aineiston esittely ja tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka vahvasti edistyneiden kielenoppijoiden kohdekielen taustalla on heidän äidinkieliensä. Tässä tutkielmassa ei ole mahdollisuus verrata alku-, keski- ja loppuvaiheessa olevien kielenoppijoiden tuotoksia, mutta väitän kuitenkin, että lähdekieli on läsnä vahvasti myös oppimisen loppuvaiheessa. Lisäksi tarkastelen, minkä tyyppisiä siirtovaikutusilmiöitä esiintyy kohdekielessä ja millä kielen rakenteen tasolla ne ilmenevät. Tärkeä näkökulma tutkimuksessani on ollut autenttisuus. Autenttisuudella tässä tutkimuksessa tarkoitan aitoa keskustelutilannetta. Tutkimukseni aihe ja pyrkimys autenttisuuteen on siis pääasiassa määrittänyt, miten ja millaista aineistoa olen kerännyt.

Aineistoni koostuu haastatteluista, jotka olen litteroinut. Haastatteluja on yhteensä 11. Haastattelujen kesto on jokaisella informantilla noin 20 minuuttia. Yhteensä aineistoa on noin 220 minuuttia eli vähän alle neljä tuntia. Haastattelujen pituudet kuitenkin vaihtelevat informanttien kesken melko paljon. Tässä on yksilöllisiä eroja, ja pituus riippuu monesta tekijästä, muun muassa informanttien puhenopeudesta, keskustelun aiheesta tai erilaisista mentaalisisista tekijöistä (jännitys, ujous).

Aineistoani olen kerännyt syyslukukaudella 2011 Jyväskylältä ja kevätlukukaudella 2012 ympäri Suomea, verkkopuheluohjelma Skypea kautta. Haastattelujen muoto on vapaa keskustelu, joka tarkoittaa sitä, että informantit eivät saaneet tarkkoja aiheeseen liittyviä ohjeita tai ohjeita keskustelujen rakentamiseen. Olen pyytänyt informantit kertomaan vapaasti mistä tahansa aiheesta. Kuitenkin tarjosin heille tiettyjä aiheita, joihin he sitten voivat

tukeutua. Kysymykset olivat seuraavat:

- 1) Kerro jotakin itsestäsi: missä olet syntynyt, milloin olet tullut Suomeen, miksi olet alkanut opiskella suomen kieltä?
- 2) Kerro jotakin Suomesta, Suomen kulttuurista; mistä pidät, mistä et?
- 3) Kerro jotakin joululomastasi/tulevaisuudensuunnitelmistasi/kesäsuunnitelmistasi?

Haastattelujen muotoa sekä vapaan keskustelun muotoa pidin tärkeänä seuraavista syistä:

1. Ainoastaan haastattelujen kautta on mahdollista tutkia jokaista kielen rakenteen tasoa eli äänne-, muoto- ja lauserakennetta sekä leksikkoa ja saada tietoja siitä, miten äidinkieli vaikuttaa jokaiseen tasoon.
2. Itse haastattelun muoto on olennainen, koska sen kautta tulee esiin kielenoppijan todellinen kielitaito.
3. Haastattelun vapaa muoto on tärkeä sen autenttisuuden takia.

Tutkimukseni taustahypoteesi on, että äidinkieli on läsnä edistyneidenkin kielenkäyttäjien kohdekielessä. Lisäksi oletan, että äidinkieli vaikuttaa jokaisella kielen rakenteen tasolla sekä negatiivisesti että positiivisesti. Näkemykseni mukaan edistyneillä kielenoppijoilla kyse on enemmän siirtovaikutuksesta syntaksin tasolla (rektioiden väärinkäyttö) ja leksikon tasolla (“väärä” sanavalinta). Aiemmin kielten välistä siirtovaikutusta tutkittiin pelkästään kontrastiivisen analyysin kehyksessä ja virheanalyysillä. Jarvis vaatii (2000) transfertutkimuksilta tieteellisen tarkkuuden osoittamista (*methodological rigor*), jonka avulla siirtovaikutus todistetaan. Nykyään käytetäänkin yleensä Jarvisin antamaa viitekehystä lähdekielen vaikutuksen todistamiseen (katso myös Kaivapalu 2005; Nissilä 2011; Malessa 2011).

Tässä tutkimuksessa transfertutkimuksen todistamiseen käytän erilaisia menetelmiä. Tutkimukseni taustalla on suomen ja unkarin kielen kontrastiivinen analyysi. Lisäksi yhdistän kontrastiivisen analyysin virheanalyysiin, sillä virheanalyysin avulla saan selville sellaisia suomen kielen kohtia, jotka ovat äidinkielen vuoksi ongelmallisia unkarilaisille oppijoille. Tieteellistä tarkkuutta taas pyrin saavuttamaan Jarvisin antaman viitekehysten avulla. Tutkimuskysymyksieni vastaamiseen käytän siis sekä perinteistä kontrastiivista analyysia ja virheanalyysia että nykyään käytettyä Jarvisin metodologiaa. Tämän metodologian mukaan Jarvis vaatii siis 1) homogeenisuuden osoittamista samaa lähdekieltä puhuvien oppijoiden oppijankielissä, 2) heterogeenisuutta eri lähdekieltä puhuvien oppijoiden oppijankielissä ja 3) samaa lähdekieltä puhuvien oppijoiden lähdekielen ja oppijankielen tuotosten välistä

vastaavuutta. Jarvis korostaa (2000: 259), että ideaalitapauksessa pitää osoittaa kaikkien kolmen todistetyypin olemassaolo. Todistetyypeistä ensimmäinen osoittautuu heikoimmaksi, koska homogeenisuus saattaa olla muidenkin tekijöiden varassa. Toinen todistetyyppi on jo vahvempi, mutta vahvimmalta näyttää kolmas todistetyyppi. Siksi yhden todistetyypin huomioon ottaminen ei transfertutkimuksissa riitä. Toisaalta Jarvis huomauttaa (2000: 259), että siirtovaikutukseen todistamiseen on mahdollista käyttää myös pelkästään kahta näistä todistetyypeistä. Tämä pro gradu -tutkielma nojautuu Jarvisin kahteen todistetyyppiin, nimittäin oppijankielen homogeenisuuteen sekä vastaavuuteen oppijoiden oppijankielen ja lähdekielen tuotosten välillä. Toisen todistetyypin tarkastelu eli eri lähdekieltä puhuvien oppijoiden oppijankielten vertailu ei tämän tutkimuksen rajoissa ole mahdollista. Uskon kuitenkin tutkimukseni tuottavan autenttisia ja luotettavia tuloksia, sillä myös Jarvisin mukaan kolmannella todistetyypillä on suurin todistusvoima (2000: 258).

Homogeenisuutta unkarilaisten oppijankieleessä tarkastelen oppijankielen virheanalyysin avulla. Samaa lähdekieltä puhuvien henkilöiden puheessa esiintyvien samantyyppisten tai samanlaisten virheiden kautta tarkastelen siis oppijankielen homogeenisuutta. Oppijoiden oppijankielen ja lähdekielen tuotosten vastaavuutta (*cross-language congruity*) tarkastelen taas perinteisen kontrastiivisen analyysin avulla. Suomen ja unkarin kontrastiivisessa analyysissä käytän Whiten *Suomen kielioppia ulkomaalaisille* (1993), Finn *nyelv és kultúra* -oppikirjaa (2006), Maticsákin ja Tarvanaisen *Finn nyelv* -oppikirjaa (2010), Keresztesin *Unkarin kieli* -kirjaa (1974), unkarilaisia *Magyar grammatika* (2000), *Új magyar nyelvtan* (1999), *A mai magyar nyelv* (1985), *Magyar nyelvtan* (2005) -kirjoja sekä VISK:in sivustoa. Lisäksi hyödynnän Paunosen kokoelmaa suomen ja unkarin välisestä kontrastiivisesta analyysistä, *Suomi ja unkari rinnakkain* (1991).

Positiivisen transferin tutkiminen on vaikeampaa kuin negatiivisen transferin. Negatiivisen transferin tutkimuksissa hyödynnetään virheanalyysia ja oppijankielissä ilmestyvien virheiden kautta identifioidaan äidinkielen negatiivista vaikutusta. Tässä tutkimuksessa pyrin etsimään myös mahdollisia positiivisen transferin esimerkkejä oppijoiden oppijankielestä. Siihen pyrin oppijankielen analyysillä sekä suomen ja unkarin kielen kontrastiivisen analyysin avulla. En kuitenkaan pyri todistamaan positiivista transferia, sillä se ei ole mahdollista tämän tutkimuksen rajoissa.

Tutkimukseni oletuksena on siis, että unkarilaisten edistyneiden oppijoiden suomen kielessä esiintyy äidinkieliäustaisia virheitä jokaisella kielen tasolla, mutta myös positiivinen transferi, jolloin äidinkieli toimii suomen kielen oppimisen tukena.

3.3 Informantit

Tutkimukseni kohderyhmä on joukko Suomessa asuvia äidinkielenään unkaria puhuvia ihmisiä. Informantit olen kerännyt osaksi ystävien ja tuttavien keskuudesta, osaksi ilmoituksen kautta, jonka olen lähettänyt Suomessa asuvien unkarilaisten sähköpostilistalle tammikuussa 2012. Informantteja on yhteensä 11. Joukossa on sekä naisia että miehiä, ja he ovat opiskelleet suomea muutaman vuoden (katso taulukko 1).

TAULUKKO 1: Yleiskatsaus tämän tutkimuksen informanteista.

KORPUS	Sukupuoli ♀/ ♂	Asunut Suomessa	Oppinut suomea
Informanti 1A	N	3v	5v
Informanti 2B	N	2v	4v
Informanti 3G	N	3v	2v
Informanti 4N	N	2v	6v
Informanti 5An	N	3v	3v
Informanti 6T	N	4v	4v
Informanti 7E	N	10v	10v
Informanti 8Sz	N	3v	3v
Informanti 9P	M	3v	3v
Informanti 10Bo	M	4v	5v
Informanti 11Zs	M	5v	5v

Informantit ovat edistyneitä, kielenoppimisen loppuvaiheessa olevia oppijoita. Loppuvaihe tässä tutkimuksessa tarkoittaa sekä informanttien suomen kielen opiskeluun käyttämää aikaa että kertoo informanttien omien arvioiden mukaan heillä olevasta kielitaidosta.

Informanttien valinnassa pyrin mahdollisimman hyvin nojaamaan Jarvisin antamaan transfertutkimuksen viitekehykseen. Viitekehyksen tärkeä komponentti on erilaisten taustamuuttujien tarkastelu. Jarvisin mukaan transferin tutkimuksessa pitää ottaa huomioon ainakin ikä, persoonallisuus, motivaatio, sosiaalinen, kulttuuri- ja koulutustausta, kielitaustan, kohdekielen osaamisen taso, syötöksen tyyppi ja määrä, kielenkäyttöalue, lähde- ja

kohdekielen lingvistinen etäisyys ja lingvististen piirteiden prototyyppisyys ja tunnusmerkkisyys. Jarvis huomauttaa (2000: 259), että ideaalitapauksessa pitäisi kontrolloida jokaista niistä, sillä jokainen taustamuuttuja on yhtä olennainen kuin muut. Toisaalta näiden taustamuuttujien jatkuva kontrolloiminen on hyvin vaikeaa ja myös haastavaa, joten myös Jarvis pystynyt kontrolloimaan vain kahdeksaa taustamuuttujaa. Kielenoppijoiden motivaatio on jäänyt hänen tutkimuksensa ulkopuolelle. Tässä pro gradu -tutkielmassa ei ole mahdollista tarkkaan tutkia jokaisen informantin taustamuuttujia, mutta pyrin kuitenkin saamaan selville mahdollisimman paljon informanttien taustamuuttujista (katso taulukko 2).

TAULUKKO 2: Yleiskatsaus informantien kontrolloituista taustamuuttujista.

	ikä	motivaatio	koulutustausta	kielitausta	Kohdekielen osaamisen taso
1A	25	luonto, musiikki	Ylempi korkeakoulututkinto	SAK	C1
2B	24	luonto, musiikki	Ylempi korkeakoulututkinto	SAK, HOL, ENG	C1
3G	28	parisuhde	Ylempi korkeakoulututkinto	ENG, ROM	C1
4N	26	luonto	Ylempi korkeakoulututkinto	SK, ENG	C1
5An	28	parisuhde	Ylempi korkeakoulututkinto	ENG, ROM	C1
6T	36	parisuhde	Alempi korkeakoulututkinto		C1
7E	57	parisuhde	Alempi korkeakoulututkinto	ROM	C1
8Sz	26	parisuhde	Alempi korkeakoulututkinto	ENG	C1
9P	28	parisuhde	Alempi korkeakoulututkinto	SAK	C1
10Bo	34	työpaikka	Ylempi korkeakoulututkinto	ENG, VEN	C1
11Zs	37	työpaikka	Ylempi korkeakoulututkinto	ENG	C1

län kannalta informantit muodostavat melko homogeenisen tutkimusryhmän.

Informanteista ainoastaan yhden ikä on merkittävästi korkeampi kuin muiden. Informantit ovat olleet haastatteluhetkellä 24–37-vuotiaita. Tutkimusryhmän informanttien persoonallisuuksista tai kielellisestä kyvykkyydestä ei ole tietoja. Myös Kaivapalu huomauttaa (2005: 72), että tämän taustatekijän kontrollointi onkin huomattavasti vaikeampaa. Oppijan motivaation tarkastelu on transfertutkimuksessa tärkeää, sillä se liittyy kielenoppijan tavoitteeseen. Haluamaansa tasoon päästyään kielenoppija voi kadottaa motivaationsa ja hänen oppijankielensä fossilisoituu (Lanstyák 2011: 13). Motivaation kannalta ryhmä on hyvin heterogeeninen. Tutkimusryhmän sosiaalisesta taustasta ei ole tietoja, ei myöskään kulttuuritaustasta. Sen sijaan jokainen informanteista on käynyt yliopistoa kotimaassaan ja jotkut myös Suomessa. Tässä tutkimuksessa olen kiinnittänyt huomiota myös informanttien kielitaustaan, jonka kannalta tutkimusryhmäni on melko homogeeninen. Informantit käyttävät jokapäiväisessä toiminnassaan suomen kieltä, unkaria ja joskus englantia. Muiden kielten osaaminen onkin merkittävä tekijä siirtovaikutuksen tutkimuksessa. Myös Jarvis ja Pavlenko kiinnittävät huomiota (2008: 21) transferiin L3- tai L4-kielestä L2-kieleen. Transfer onkin määritelty äidinkielen **tai muiden aiemmin opittujen kielten vaikutuksena** lähdekieleen (lihavointi lisätty). Oppijoiden kielitaustaan olen kiinnittänyt huomiota tutkimuksessani. Tutkimukseni heikkoutena on tässä kohtaa kuitenkin se, että jotkut informanteista ovat kotoisin muualta kuin Unkarista eli joskus heidän toisena kielenä on toiminut jokin muu kuin suomi (slovakki, romania). He eivät kuitenkaan nykyään käytä enää tätä kieltä, ja oletan, että tuskin slovakki tai romania on kohdekielen taustalla. Taustatekijän 5 eli kohdekielen osaamisen tason olen myös ottanut huomioon. Kohdekielen osaamisen taso on myös Jarvisin mukaan vaikuttavin taustamuuttuja (Jarvis 2000: 246–247). Aineiston kohderyhmän jäsenet ovat edistyneitä kielenoppijoita sekä kielen oppimiseen käytetyn ajan että omien arvioiden mukaan. Opiskeluajan pituus vaihtelee neljästä vuodesta kuuteen vuoteen, ja informanttien kielitaito on heidän omien arvioidensa mukaan eurooppalaisen viitekehyksen tasolla C1. Taustatekijää 6 eli syötöksen tyyppi ja määrä ei tässä tutkimuksessa ole mahdollista saada selville. Inputin määrä ja laatu on tekijä, jonka tarkastelu on vaikeaa. Taustatekijää 8 eli lähde- ja kohdekielen lingvistisen etäisyyden olen tarkastellut välillisesti. Informanteista jokainen käyttää suomen kieltä jokapäiväisessä toiminnassaan, työssä tai koulussa, kavereiden kanssa tai asioimisessa. Lähde- ja kohdekielen lingvistinen etäisyys on siis jokaisella kielenoppijalla samaa, vaikka pitää lisätä, että oletettu ja havaittu etäisyys vaihtelee informanttien välillä. Taustatekijää 9 eli lingvistisen piirteen prototyyppisyyttä ja tunnusmerkisyyttä ei tässä tutkimuksessa ole ollut mahdollista tarkastella.

4 AINEISTON ANALYYSI

4.1 Analyysin vaiheet

Aineiston analyysin aloitin syvällisellä tutustumisella haastatteluihin. Haastattelujen monikertainen kuuntelu oli aineiston analyysin ensimmäinen vaihe. Sitä seurasi haastattelujen tarkka litterointi. Litteroinnissa olen käyttänyt hyväkseni Seppäsen *Keskusteluanalyysin perusteet* -kirjaa (1997). Seuraavassa vaiheessa etsin haastatteluista kaikki ongelmalliset kohdat, poikkeamat. Tämän jälkeen etsin niistä suomen ja unkarin kontrastiivisen analyysin avulla sekä oman äidinkielellisen taustani avulla sellaiset virheet tai kohdat, joiden mahdollisena lähteenä on ollut unkarin.³³ Tässä vaiheessa erityistä apua tarjosi myös graduseminaari. Graduseminaarin suomalaisten osallistujien kanssa käytiin läpi haastattelujen ongelmakohdat, joiden taustalla on mahdollisesti unkarin. Pitää lisätä, että kaikkien kohtien ”vääryydestä” kaikki osallistujat eivät olleet samaa mieltä. Tämän vuoksi olen jättänyt epävarmat kohdat pois esimerkkien joukosta. Tässä pro gradu -tutkielmassa käsittelemän siis vain sellaisia outoja tai oikeita kohtia, joista oltiin myös seminaarissa yksimielisiä. Tässä vaiheessa hyödynnän myös suomen ja unkarin välisen kontrastiivisen analyysin tuloksia (katso *Hungarologiske Beiträge*). Tämä vaihe tarjoaa vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli tässä vaiheessa sain selville, onko siirtovaikutus olemassa myös edistyneiden oppijoiden kohdekielellä. Seuraavaksi luokittelin nämä kohdat kielen rakenteiden tasojen mukaan äänne-, muoto- ja lauserakenteen tasoon kuuluviksi ja leksikkoon kuuluviksi. Luokittelun jälkeen laskin tulokset, jotta saisin vastauksen kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Tämä luokittelu antaa siis vastauksia tutkimuskysymyksiin 2 ja 4 ja välillisesti myös tutkimuskysymykseen 3. Luokittelu oli joskus ongelmallista. Joissakin tapauksissa ongelmallisia ovat sellaiset kohdat, joiden taustalla on selvästi puhujan äidinkieli, mutta joissa toisaalta kohdan virheellisyys riippuu kontekstista. Esimerkeissä (1) ja (2) *koti*-sanon virheellisyys on kontekstin varassa.

- (1) Kun tulit *kotiin*, oli: jo: sellanen projekti #öö# #m# yliopistossa jo (.) menesse ette: #öö# kännettiin novellin. informantti 2B (pro *kotimaa*)
- (2) Ja se kuulosti todella hyvelte=ette olet Suomessa vain yhden vuoden ajan=ja saat (.) suomalaisen tutkinnon=ja (.) sitten myös unkarilaisen tutkinnon (.) *kotoa*. informantti

³³ Kyseessä on siis sellaisten äidinkielen- eli unkarinmukaisten kohtien löytäminen haastatteluista, jotka ovat ei-suomenmukaisia eli suomen kielen mukaan outoja, vääriä. Koska kyse on ei-suomenmukaisten kohtien löytämisestä, puhekielen ja kirjakielen erotteleminen jätettiin tässä tutkielmassa huomiotta.

3G (pro kotimaa)

Joissakin tapauksissa tietty poikkeama voi esiintyä monta kertaa saman informantin haastattelussa. Tällaisia tapauksia en ole laskenut erillisiksi, vaan luokittelin ne samaan siirtovaikutuskategoriaan. Esimerkissä (3) informantti 7E tuottaa neljä kertaa saman poikkeaman, jotka kuitenkin muodostavat vain yhden siirtovaikutuspiirteen.

- (3) Ja: lopussa oli: ja työharjoittelu=ja (.) työharjoittelu oli vanhainkodissa. (.) Kun #ö# *fisioterapeutti* osastolla. (--) Ja en olen halunut jatkaa (.) se työtä kun kotimaassakin olen työskentelyt *fisioterapeuttina* (.) psykiatrisen sairaalassa, mutta: vanhainkoti oli veheen surullisempi kuin siellä. (--) Ja: kun olet *fisioterapeuttina*, silloinkin oli sama, (.) että jos sinä olet *fisioterapeutti*, et ole lääkäri, jos et ole lääkäri, et ole mitään. informantti 7E (pro *fysioterapeutti*)

Vaikka luokittelu ei olekaan täysin ongelmaton, tällä tavalla saadaan kuitenkin selville, millä kielen rakenteen tasolla ilmenee kielten välinen siirtovaikutus vahvimmin, millä kielen tasolla se taas on heikoin. Näin saadaan tietoja myös siitä, minkä tyyppisiä siirtovaikutuspiirteitä esiintyy eniten: negatiivinen transferi, välttäminen, ylikäyttö vai lainaus. Haastattelujen tarkan analyysin kautta ja myös suomen ja unkarin kielen kontrastiivisen analyysin avulla sain esimerkkejä positiivisen siirtovaikutuksen ilmiöstä. En kuitenkaan edellä esitetyistä syistä pyri positiivisen transferin todistamiseen. Positiivisen transferin todistaminen on jo sinänsä hankalaa, lisäksi aineistoni pieni määrä ei anna mahdollisuutta eri oppijoiden oppijankielen samankaltaisten positiivisten transferityyppien löytämiseen. Tässä tutkimuksessa vastaan siis tutkimuskysymykseen 3 pelkästään ehdotuksella.

Aineiston analyysin olen siis tehnyt ainoastaan manuaalisesti. Aineiston pieni määrä ei vaadi transfertutkimukseen kehitettyjen tietokoneohjelmien käyttöä. Samasta syystä olen tehnyt myös haastattelujen litteroinnin manuaalisesti.

4.2 Siirtovaikutus äännerakenteen tasolla

(–)we use the term *phonological transfer* in a very general sense to refer to the ways in which a person's knowledge of the sound system of one language can affect that person's perception and production of speech sounds in another language (Jarvis ja Pavlenko 2008: 62).

Äännerakenteen tasolla ilmenevä siirtovaikutus on siis ilmiö, joka vaikuttaa siihen, miten kielenoppija havaitsee kohdekielen äänneitä, millä tavalla kategorioi, järjestää ja tuottaa niitä (Jarvis ja Pavlenko 2008: 62). Lähdekielen äännejärjestelmän vaikutusta kohdekieleen, sekä sen äänneiden havaitsemiseen että niiden tuottamiseen, on tutkittu jo pitkään. Selvää on, että äidinkielen vaikutus ilmenee äännerakenteen tasolla eniten segmentaalisen fonologian kohdalla, eli sellaisten äänneiden tuottamisessa, jotka puuttuvat äidinkielestä mutta kuuluvat kohdekielen äännejärjestelmään. Jarvis ja Pavlenko huomattavat (2008: 63), että erilaisten äänneiden tuottamisen ongelmallisuus johtuu lähdekielen ja kohdekielen äänneiden välillä olevien erilaisuuksien havaitsemisen vaikeudesta. Nykytutkimukset ovat asettaneet tavoitteeksi saada tietoja siitä, kuinka ja miten usein kielenoppijat tuottavat tiettyjä lähdekielitaustaisia segmenttejä oppijankielessään.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, mitkä suomen äännejärjestelmän äänneet aiheuttavat ongelmia unkarilaisille oppijoille. Keskityn siis nimenomaan äännerakenteen segmentaaliseen tasoon eli erilaisiin äänneisiin ja niiden tuottamiseen oppijankielessä. Tutkimuksessa jätetään siis huomiotta prosodisten ilmiöiden, kuten painon, sävelen ja intonaation tutkiminen.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, onko lähdekielen vaikutus läsnä äännerakenteen tasolla ja minkälaisia siirtovaikutuspiirteitä unkarin kieli aiheuttaa oppijansuomessa. Äännerakenteen transferin analyysin negatiiviset tulokset luokittelen omien havaintojeni mukaan tehtyyn luokittelumalliin (katso taulukko 3).

TAULUKKO 3: Äännerakenteen negatiivinen siirtovaikutus.

Siirtovaikutuspiirre	Siirtovaikutuspiirteen alakategoria
1) vokaalit	1a) e – ä äänneiden vaihtelu
2) konsonantit	2a) pitkät konsonantit

4.2.1 Negatiivinen siirtovaikutus äännerakenteen tasolla

Äidinkielen negatiivinen vaikutus saattaa olla vahvin juuri äännerakenteen tasolla. Unkarin ja suomen äännerakenteilla on yhteisiä piirteitä, mutta kummassakin kielessä on kuitenkin sellaisia äänneitä, jotka puuttuvat toisesta. Myös Leskinen ja Báthory kiinnittävät huomiota (1995: 89) unkarin ja suomen äännejärjestelmiin, jotka ”poikkeavat (–) jyrkästi toisistaan”. Suomen kielessä on yhteensä 8 vokaalia ja 13–17 konsonanttia (VISK §3). Unkarissa on sen sijaan 7 vokaalia ja 24 konsonanttia (katso taulukko 4). Kummassakin kielessä erotellaan lyhyet ja pitkät vokaalit, joten tämä erottelu ei aiheuta ongelmia unkarilaisille. Jarvis ja Pavlenko kiinnittävät huomiota (2008: 63) siihen, että esimerkiksi englantilaisille aiheuttaa ongelmia *tuuli-* ja *tuli-*sanojen tuottaminen ja erottaminen toisistaan.

TAULUKKO 4: Unkarin ja suomen vokaalit.

		Vokaalit (lyhyet)				Konsonantit (lyhyet)
		etuvokaalit		takavokaalit		
		Laveat	pyöreät	laveat	pyöreät	
suomi	suppeat	i	y		u	P (b) d t k (g) v f s (sh) j l r m n ŋ h '
	puolisuppeat	e	ö		o	
	väljät	ä		a		
unkari	suppeat	i	ü		u	b p d t g y ty g k v f z sz zs s dz c dzs cs j l r m n ny h
	puolisuppeat	(ë)	ö		o	
	väljät	e		a		

4.2.1.1 Vokaalit

Unkarin kielen negatiivinen transferi koskee havaintojeni mukaan ainoastaan suomen *ä*-vokaalia, joka puuttuu unkarin vokaalijärjestelmästä kokonaan, lukuun ottamatta muuttamaa murretta. Suomalainen *e* on unkarin *e*:hen verrattuna suppeampi, kun taas suomalainen *ä* on väljempi kuin unkarin *e*. Bogár antaaakin esimerkkejä unkarin murteista. Suomen *e* on Bogárin mukaan (1996: 15) samanlainen kuin *palócin* murteen *e*, kun taas *ä*:tä äännetään hänen

mielestään samanlaisena kuin *ben*-sijapäätettä Dunántúlin murteissa. Myös Keresztes kiinnittää huomiota (1993: 47) unkarin *e*-äänteen ongelmallisuuteen. Unkarin *e*-äänne on tavallaan suomen *e:n* ja *ä:n* välinen äänne (Keresztes 1974: 14). Suomen vokaalijärjestelmästä siis laeva väljä etuvokaali *ä* on se, joka usein aiheuttaa ongelmia unkarilaisille, koska he eivät osaa erottaa tätä äännettä *e:stä*. Havaintojeni mukaan edistyneiden kielenoppijoiden tapauksessa se ei kuitenkaan aina aiheuta ongelmia, lähinnä vain tietyissä tapauksissa ja konteksteissa, jos lähellä on toinen häiritsevä vokaali, joka vaikuttaa sen edellä tai jäljessä olevaan *ä:hän*. Tämä häiritsevä vokaali voi olla joko jokin samassa sanassa oleva suppea tai puolisuuspea vokaali tai *e*. Joissakin tapauksissa häiriötä aiheuttaa lähellä oleva diftongi. Seuraavissa tapauksissa informantin äidinkieli vaikuttaa negatiivisesti, jos lähellä on suppea tai puolisuuspea vokaali:

- (4) No aloitin kiinnostua suomalaisista bendeistä. (--) sis ai joo sis no metalli(.)bendeistä. (--) Nii Moonsorrowista:=ja (.) sellaisista bendeistä. (--) se esiintyy bendein lauluteksteissä. (--) Sielä oli bendejä. (--) se esiintyy bendein lauluteksteissä. (--) Sielä oli bendejä. (--) Nii se oli ensimmäinen no suomalainen bendi mitä oon nähnyt.(--) Eli (.) no kivoja bendejä ja kivoja fiilis- kiva fiil- kiva fiilis oli siellä. Informantti 1A

Informantti 1A:n puheessa on *ä:n* ääntämisen ongelma ainoastaan sanan *bändi* yhteydessä. *Bändi*-sanana väärää ääntämistä voidaan pitää kivettyneenä muotona. *Bändi*-sana esiintyy myös informanttien 2B ja 5An haastatteluissa, ja heillä on sama ongelma:

- (5) silloin kuuntelin (.) tosi paljon suo- suomen metallimusiikkia ja suo- suo(ma)laisia (.) bendejä. (--) Suomessa minä: tutustuin paljon bendeihin. Informantti 2B
 (6) on paljon bendiä (--) Informantti 5An

Oletan, että kummassakin yllä mainitussa tapauksessa lähellä oleva suppea *i* ja puolisuuspea *e* ohjaavat ääntämään *ä: n e*-äänteenä. Seuraavat tapaukset ovat samankaltaisia kuin yllä mainitut, eli suppeat tai puolisuuspeat vokaalit aiheuttavat häiriötä oppijankielessä.

- (7) parempi (.) oppia kieltä niin ette oli opettaja (--) ei ollut minulle sis iso elemys (--) Ja: (.) sitten se=se oli #öö# joo (.) #öö# (.) selve minulle ette (.) ette haluan opiskella sis=suomen kieltä. (--) oli: jo: sellanen projekti #öö# #m# yliopistossa jo (.) mennessä ette: käännettiin novellin. Informantti 2B
 (8) niin sen jälkeen ei oo niin yksinkertaista ette kumpi maa on sinun kotimaa.(--) todella pa:ljon (.) tehtäviä (--) paljon aikaa että=se pystyt puhumaan edes vehen. (--) mine puhun seke suomea että englantia (--) me olen aloittanut (.) puhumaan vehen vehen suomea (--) syy on se ette viele meillä on yks (.) ulkomaalainen (--) meidän teytyy ostaa kaikki joululahjaa etuketeen.(--) on aika myös tehde muitakin (--) siellä voi nehde aika harvinaisia kaloja (--) Joten (.) totta kai minekin haluaisin ne hde=s:en. Informantti 3G
 (9) me: autan kirjanpitäjiä (.) työse kun heile on tosi: kiireistä=ja: heile o n kuukausraportointi: ja (.) heile ei o #ö# riittävä aika (.) ja resursi. (--) minun

suomen kursilta meile oli ihan kiva porukka (--)
me voimme tehde yhdesse jotai(n) kivaa (--)
mutta vehen liian rauhallista minule=ja liian vehen ihmistä ja liian vehen #öö# liian vehen puhe:tta=ja. (--)
minulla on vehen=vehen outo (--)
Me i l e o n saunavuoro (--)
mä haluaisin nehde Lappia (.) ja mä haluaisin nehde se: #öö# mikä=on (.) pohjoinen (.) valo?
Informantti 5An

- (10) Kun (.) vehen (.) on erilainen kun (.) mite me- mihin me olemme tottuneet. (--)
vanhainkoti oli vehen surullisempi kuin siellä. (--)
Informantti 7E
- (11) mun mieleste paras (.) kielikors- kielikursi (--)
heiden kans me vietin paljon aika (--)
ei kenelle on rahaa (--)
Informantti 8Sz
- (12) aika paljon tällai ette keskitytään paljon kielioppiin (--)
se oli vehen rullaa siirtää (--)
se ei ollut missään nimessä hyve tapa ette työtehtevet ei ollut kiinnostavaa (--)
ja sen me soitankin ereelle henkilölle (--)
Se kuulosti aika hyvelte, mielenkiintoiselta työlte (--)
se jatkuva taistelu niiden (.) #öö# seke työnantajan että työntekijöiden kansa.
Informantti 10Bo

Joissakin tapauksissa diftongi aiheuttaa ongelmia, jos *ä* on diftongin tai vokaaliyhtymän jäsen tai *ä*:n vieressä on toinen diftongi tai vokaaliyhtymä.

- (13) ei kaikki on ihan teydellistä (--)
Debrecenin yliopistolla (.) teytyi (.) opiskella todella pa:ljon ja teytyi memorisoida aika pa:ljon. (--)
ja sitten ei teytyy opiskella n i i n pa:ljon.
Mutta teytyy harjotella ja teytyy tehdä todella pa:ljon (.) tehteviä. (--)
Teytyykö minun puhua vielä? (--)
Informantti 3G

Varsinkin informantille 3G aiheuttaa suppenevan *äy*-diftongin ääntäminen ongelmia.
Informantti 3G tuottaa ylipäätään eniten *ä*:n ääntämiseen liittyviä virheitä.
Seuraavassa on tapaus, jossa informantti ääntää *i*:n edellä olevan *ä*-äänteen *e*:ksi, eli kyseessä on esimerkki suppenevasta diftongista, joka aiheuttaa lisää virheitä.

- (14) vaikka me kuulin suomen kielen koko peivä (--)
on aika vaikea puhuman (.) eri kieltä=elikkä ei eidinkieltä.
Informantti 3G
- (15) se on hyvä asua tässä Helsingissä ja: ja tehdä arki: ja elää arki- arki:peivet ja (.) se kaikki.
Informantti 5An

Diftongin väärä ääntäminen vaikuttaa informantilla 5An todennäköisesti myös seuraavassa tavussa olevan *ä*:n virheelliseen ääntämiseen (*peivet*).
Samanlainen tapaus esiintyy informantti 10Bo:n puheessa, jossa väljenevän *iä*-diftongin ääntäminen *ie*:nä vaikuttaa negatiivisesti seuraavan tavun *ä*-äänteeseen.

- (16) kun me olen sen verran iekes kuitenkin että meile Unkarissa oli vielä silloin #öö# pakkovenäjä.
Informantti 10Bo

Havaintojeni mukaan edistyneiden kielenoppijoiden tapauksissa ei ole kysymys *ä*-vokaalin johdonmukaisesta väärinä ääntämisestä, vaan pikemminkin satunnaisista virheistä.
Joidenkin virheiden taustalla on kuitenkin unkari ja sen äännejärjestelmä.
Ainoastaan informantti 3G

tekee johdonmukaisia virheitä, sillä hän ääntää *täytyy*-verbin poikkeuksetta virheellisesti eli *teytyy*. Tässä tapauksessa on kyse fossilisaatiosta, eli *täytyy*-sanan oppijankieleen jäähmettynyt lausunta on *teytyy*.

Muiden informanttien tapauksessa havaintojeni mukaan kyseessä on lähellä olevan suppean *i:n* ja *y:n* sekä puolisupean *e:n* vaikutus, eli *ä* mukautuu *e:*hen, *i:*hin tai diftongeissa *y:hyn*, jonka tuloksena syntyy väärä ääntäminen ja virhe, jonka taustalla on kuitenkin äidinkieli. Jotkin yllä mainituista esimerkeistä ovat todennäköisesti vain satunnaisia virheitä (*ette*, *iekes*) kun taas muut ovat kivettyneitä muotoja (*teytyy*, *bendi*). Kivettyneiden muotojen todistamiseen tarvitaan kuitenkin laajempi aineisto. Tämän aineiston perusteella oletan vain informantti 1A:n *bendi*- ja informantti 3G:n *teytyy*-sanojen ääntämisten olevan fossiilistuneita.

4.2.1.2 Konsonantit

Unkarilaisille suomen pitkien konsonanttien ääntäminen aiheuttaa virheitä, mutta ainoastaan muiden konsonanttien yhteydessä. Myös Bogár kiinnittää huomiota (1996: 16) siihen, että toisin kuin unkarin kielessä, suomessa kaksoiskonsonantit esiintyvät myös toisten konsonanttien vieressä, jolloin ne myös äännetään pitkänä. Samalla myös Maticsák ja Tarvinainen huomauttavat (2010: 10), että suomen kielessä pitkällä konsonantilla on merkityksiä erotteleva tehtävä, kuten myös unkarin kielessä. Toisaalta tämä merkityksiä erotteleva tehtävä ei voi esiintyä sanan alussa ja konsonantin vieressä, toisin kuin suomen kielessä (Keresztes 1974: 22). Unkarin kielessä pitkät konsonantit esiintyvät 1) sanan sisällä, esim. *asszony* 'rouva', 2) vokaalien välissä, esim. *eddig* 'tähän asti' tai 3) sanan lopussa, esim. *meggy* '(hapan)kirsikka'. (Keresztes 1974: 22.) Suomen kielelle tyypillisiä ovat sanat kuten *kurssi*, *palkka* tai *kurkku*, joiden pitkät konsonantit myös äännetään pitkinä. Tämä suomen kielelle ominainen erikoisuus puuttuu siis unkarin kielestä kokonaan, joten unkarilaiset tekevät tässä kohtaa virheitä ääntämisessä. Havaintojeni mukaan haastateltavat sivuuttavat kokonaan kaksoiskonsonanttien pitkän ääntämisen, jos ne esiintyvät toisten konsonanttien vieressä. Haastatteluista en löytänyt yhtään tapausta, jossa informantti olisi ääntänyt kaksoiskonsonantit pitkinä toisen konsonantin vieressä. Seuraavassa esittelen muutamia esimerkkejä äidinkielen negatiivisesta transferista kaksoiskonsonanttien ääntämisessä. Jotkin esimerkkisanoista esiintyvät monilla informanteilla, kuten esimerkiksi postpositio *kanssa* tai

nomini *kurssi*:

- (17) samassa ryhmässä (.) oltiin Adelan *kansa* (--) menttiin kavereiden *kansa* sinne (.) olisi kiva saada töitä (.) no vaikka *kulttuuri* alueella. (--) siellä oli *kesäkursi* (--) Informantti 1A
- (18) siis se oli sellanen *kursi* (--) suomalaisien *kansa* (--) tutustuin suomalaiseen *kulttuurin* (--) Informantti 2B
- (19) sen jälkeen me aloitin suomen kiele:n (.) *ku:rsin* yliopistolla ja siellä on paljon (.) hyvää hyviä *kursia* (--) ilman näitä *kurseja* (--) kun ensin menet *kursiin* (--) ympäristö on sama (.) sama *kulttuuri* (--) tapaavat (.) us- #mm# uusien ystävien=tai ihmisten *kansa* (--) yhdessä mun poikaystävän *kansa* (--) juo kaljaa suomalaisten *kansa*. Informantti 3G
- (20) oli kyllä joitakin *kurseja* (--) Informantti 4N
- (21) Se oli #ö# työelämän: valmentava *kursi* aikuisille. (--) Jaa se oli tosi intensiivinen *kielikursi* (-) Ja=se oli tosi tosi kiva *kursi*. (--) *Kursin* sisällä (--) tunnustaa enemmän ihmistä ja *kulturia* (--) on ihan iso *musiikkikulttuuri* (--) Informantti 5An
- (22) suomalainen mies, kenen *kansa* me- mä:- me tapasimme Inkarissa (--) puhuu- puhuimme mun pomon *kansa* (--) sen jälkeen sa metalliliitorahaa #mm# *palka* (--) ei kaikki halua puhu toinen #ö# henkilön *kansa* (--) kaikki puhuu kaikin *kansa* (--) *kortti* askartelen (--) minä askartelen *jouluko:rtit*, *paasiainenko:rtit*, *onniako:rtit* ja *ystäväko:rtit* (--) kyllä minä joskus myyjä *kortit*. Informantti 6T
- (23) miehen perässä (.) lasten *kansa* (--) sitten hain työväen- työ:- (.) työvoimatoimiston *kursille* (--) se *palkassakin* oli #ö# ero (--) se oli toisen *palka*(.)kategoria (--) ongelmat kasovat lasten *kansa* (--) sekin olen käynyt *kursilla* (--) Informantti 7E
- (24) Ja=sitten menin #öö# suomen kielen *kursiin* (--) Mun mieleste tosi hyvä *ku:rsi*. (--) mä sain tosi paljon tietoa suomen *kulttuurista* ja ka:ikista. (--) heiden kans me vietin paljon aika (--) se liittyy se- siihen *ku:lturin* (.) mä tykkän aina (.) #m# tutustua (.) toiseen *kulttuurin*. (--) Informantti 8Sz
- (25) mä sain joku joku *lahjakortti* (--) tuutse hänen *kansa* jutteleman. (--) tutustuin hänen vanhempien *kansa* (--) mun kaverin *kansa* mä lähtenyt perjantaisin lauantaisin (.) kerä- #öö# kadulla kerämän *tö:lkiä* (--) se tyttö oli tosi *kiltti* (--) *turkilaiset* olivat (.) keittiössä vaan (--) ihmisen- ihmisten *kansa* se juttelet (--) Informantti 9P
- (26) nuo #öö# nuo #öö# (.) *työ*(.)*palkat*, *palkataso* on matalampi (--) tällane- tällanen *palkakilpailu* (--) toi luvattu *palka* oli (.) aika pieni (--) Elikä aloiti *tulkina*=mutta työtehtävä ei ollut pelkästään *tulkaus* (-) Informantti 10Bo
- (27) valitettavasti ei on kenen *kansa* #ö# ei oo tämmösiä ihmisiä, kenen *kansa* voidaan harrasta sitä (--) me sain toi (.) toi työlupa=ja oleskelulupa *kansa*. #öö# tää työn, mä: on tehnyt kaverin *kansa*. (--) on tommosia työ- työkavereita, kenen *kansa* voidaan voidaan jutella (--) Informantti 11 Zs

Kaksoiskonsonanttien ääntämisen ongelman taustalla on informanttien äidinkieli. Monet informanteista ovat tuottaneet samoja sanoja ja äänsivät niitä samanlaisesti eli tekivät samoja virheitä. *Kurssi*-sanan ja *kanssa*-postposition ääntää jokainen yhdellä s:llä, *palkka*-sanan yhdellä k:lla jne. Kaksoiskonsonanttien pituus toisten konsonanttien vieressä on unkariin verrattuna vieras kielellinen ominaisuus unkarilaisille. Koska ominaisuus on vieras, kielenoppijan on vaikea soveltaa sitä. Varsinkin vapaassa keskustelussa, kun kielenoppija ei tarkista koko ajan puhettaan ja hänen tuotoksensa on luonnollista, tulee tämä ongelma hyvin

esille. Toisin kuin *ä*:n tapauksessa, pitkien konsonanttien käyttö jää edistyneiden oppijoiden kielen fossiilistuneeksi ominaisuudeksi. Syynä siihen saattaa olla merkityksiä erottava tehtävä, tai tarkemmin sen puute. Kielenoppija huomaa, että kaksoiskonsonanttien väärällä käytöllä sanojen merkitys ei kuitenkaan muutu. Toisaalta omien havaintojeni ja kokemuksieni perusteella oletan, että kaksoiskonsonanttien jähmettymistä aiheuttaa myös se, että toisin kuin esimerkiksi *e-* ja *ä*-äänteiden väärää käyttöä, kaksoiskonsonanttien virheellistä käyttöä alkuperäinen puhuja ei välttämättä korjaa. Sanat *teitä* ja *täitä* eroavat toisistaan merkitykseltään, toisin kuin esimerkiksi sanat *kursi* ja *kurssi*. *E-* ja *ä*-äänteiden oikeaan käyttöön oppija siis pyrkii, toisin kuin esimerkiksi *palkka*-sanan oikeaan ääntämiseen, sillä suomalainen ymmärtää, kun kielenoppija sanoo *palka* eikä *palkka*. Fossiilistuneiden muotojen kehittymisen taustalla onkin virheellisten muotojen korjaamatta jättäminen.

4.2.2 Positiivinen siirtovaikutus äännerakenteen tasolla

Esimerkit positiivisesta siirtovaikutuksesta ovat pelkästään ehdotuksia, ja tämä seikka on pidettävä mielessä. Positiivisen transferin todistamiseen ei tässä tutkimuksessa ole mahdollisuutta, joten annan pelkästään ehdotuksia aineistoni perusteella. Unkarin ja suomen kielten äännejärjestelmissä on tiettyjä samankaltaisuuksia, ja niihin nojaten kielenoppija pystyy tuottamaan oikeita, suomenmukaisia ilmaisuja. Esimerkkejä positiivisesta transferista olen luokitellut negatiivisen transfertutkimuksen kaavan mukaan kahteen pääluokkaan, vokaaleihin ja konsonantteihin; tällä kertaa jätän huomiotta kielten suprasegmentaaliset keinot (katso taulukko 5)

TAULUKKO 5: Äännerakenteen positiivinen siirtovaikutus.

Siirtovaikutuspiirre	Siirtovaikutuspiirteen alakategoria
1) vokaalit	1a) pitkät vokaalit 1b) vokaalisointu

4.2.2.1 Vokaalit

Havaintojeni mukaan unkarin kielen positiivinen vaikutus tulee esille varsinkin pitkien vokaalien ääntämisessä. Vokaalien pituudella on suomen kielessä merkityksiä erotteleva tehtävä samalla tavalla kuin unkarin kielessä. Jarvis ja Pavlenko huomauttavat (2008: 63), että englanninkielisille suomen oppijoille suomen kielen pitkien vokaalien ääntäminen tuottaa ongelmia. Englanninkieliset oppijat eivät osaa erottaa toisistaan esimerkiksi sanoja *tuuli* ja *tuli*, ja tästä johtuen virheellisyys tulee esille myös heidän tuotoksestaan. Sen sijaan unkarinkielisille oppijoille on tämä ominaisuus hyvin tuttu, sillä myös unkarin kielessä vokaaleiden pituudella erotetaan merkityksiä, kuten esimerkiksi sanoissa *bál* (tanssiaiset) tai *bal* (vasen). Keresztes antaa (1974: 15) oppikirjassaan muutaman esimerkin unkarin vokaalien kvantiteettikorrelaatiosta, kuten *kar* 'käsivarsi' – *kár* 'vahinko', *kor* 'aikakausi' – *kór* 'tauti', *füzet* 'vihko' – *fűzet* 'nidottaa'. Unkarin kieli tukee siis tässä tapauksessa suomen kielen oppimista, ja oppijan tekemät virheet ovat siksi ainoastaan erehdyksiä.

Seuraavassa esittelen muutamia esimerkkejä pitkien vokaalien oikeasta käytöstä unkarilaisten puheessa. Ensimmäisessä esimerkissä esittelen tapauksen, jossa informantti osaa erotella toisistaan sanat *saada* ja *saadaan* sekä *oon* ja *on*, koska hän tietää pitkillä vokaaleilla olevan merkityksiä erottava tehtävä.

- (28) Niin olisi kiva *saada* töitä (.) no vaikka kultuuri alueella (--) No toivottavasti *saadaan* töitä (--) voi olla, että oon Helsingissä uutena vuotena aattona (.) tai tai me niin oon täällä täällä Jyväskylässä (.) ni=jos on kotibileet vaikka (.) jossain. Informantti 1A
- (29) minä *oon* kakstuhatkaheksan toukokuun toisen päivänä minä tulin Suomeen. (--) täällä Suomessa *on* suomen kieltä *on* tosi=tosi vaikea (--) Informantti 6T
- (30) kyllä me voisimme *muuttaa* vaikka Helsinkiin, mä olen ihan va:rima, että sieltä voisin saada töitä. *Mutta* kun mun poikaystävällä on niin hyvä työ (--) Informantti 8Sz
- (31) sen jälkeen lähetettiin koko ajan viestiä=ja ja ja postia ja kaikki *muut* ja=sitten okee (--) se pyysi tänne *mut* Suomeen (--) Informantti 9P

Positiivinen siirtovaikutus tulee esille varsinkin vokaalisoinnun kautta. Vokaalisointu tai vokaaliharmonia on sekä suomen että unkarin kielen ominaisuus, ja se “tarkoittaa vokaalien mukautumista toistensa laatuun saman sanan sisällä. Vokaalisointu on fonotaktinen rajoitus, jonka mukaan yhdessä fonologisessa sanassa voi olla vain joko takavokaaleja *a, o, u* tai vain etuvokaaleja *ä, ö, y*.” (VISK §15). Äänneet *i* ja *e* ovat poikkeuksia, koska vaikka ne ovat foneettisesti etuvokaaleja, vokaaliharmoniassa ne käyttäytyvät neutraaleina äänteinä. Jos sanassa on siis pelkästään *i-* ja *e-*vokaaleja, ne voivat yhdistyä sekä etu- että takavokaalien kanssa. Ison suomen kieliopin mukaan tämän ilmiön tehtävänä on kannatella äänneiden

koheesiota. Vokaaliharmonia ilmiönä on siis läsnä myös unkarin kielessä, ja se toimii samalla tavalla. Keresztes huomauttaa (1974: 16), että ”unkarissa vokaalisoinnun pääsääntö on melkein täsmälleen samanlainen kuin suomessa.” Tämä samankaltaisuus unkarin ja suomen välillä tarjoaa oppijoille tukipylvään, joka ohjaa oppijoita oikeiden ilmaisujen tielle.

Havaintojeni mukaan vokaalisointu ei aiheuta ongelmia kenellekään. Vokaaliharmonia sen tuttuuden takia tiedostamattomasti auttaa oppijoita. Seuraavassa esittelen siis ehdotuksia unkarin kielen positiivisesta siirtovaikutuksesta oppijansuomeen:

- (32) Sitten (.) olen aloittanut #ö# opiskella *suomea* ensin *aikuislukiossa*, kaksi *kerta* *vuodessa* (.) sitten hain työväen- työ- (.) työvoimatoimiston kursille (.) :ja olen käynyt siellä noin kaksi *vuotta*. Informantti 7E
- (33) *Tässä firmassa* (.) mä: tein siellä *kokkihommia*=ja sitten mä *kyllästynyt* siihen paikkaa- mä oon oppinut kaikista sieltä *suomea*, sil- sen takia me puhun hyvin suomen koska siellä tu- #ö# turkilaiset olivat (.) *keittiössä* vaan. Informantti 9P
- (34) Mutta kyllä sitten se: (.) aika paljon aika paljon sain selville, että=että *kielessä* on aika paljon (.) *samankalataisuuksia*=*samanlaisuuksia* ja se: loppu=ja=lopuks a u t t i hirveästi paljon hirveän paljon (.) kielen *opiskelussa*. Informantti 10Bo
- (35) Niin ensin olin *vaihtarina* täällä (.) nii Jyväskylässä (--) Niin tapasin no vanhoja *kavereita* (--) Informantti 1A
- (36) nämä jutut *muuttuvat* erityisesti *tietotekniikassa*. (--) Ei koskaan on *tapahtunut* (.) ette minä ostan joululahjoja jo *maraskuussa* (--) Informantti 3G

Kuten esimerkeistä selviää, informanteille ei vokaalisointu aiheuta ongelmia. Unkarin kieli äidinkielenä siis auttaa tässä tapauksessa suomen oppimista. Tuloksena on positiivinen transferi eli positiivisia ilmaisuja synnyttävä unkarin kielen siirtovaikutus.

Positiivinen transferi ilmenee kielen suprasegmentaalisella tasolla, kuten esimerkiksi painon kohdalla. Sekä suomen että unkarin kielessä sanan pääpaino on ensimmäisellä tavulla ja sivupainot seuraavilla tavuilla. Intonaatio on jo vähän erilainen kuin unkarin kielessä, sillä unkarin kielen kysymyslauseille ominainen nouseva intonaatio on suomen kielelle vieras.

Kuten analyysistä selviää, äännerakenteen tasoon on äidinkielellä vahva vaikutus. Toisaalta äidinkielen negatiivisen siirtovaikutuksen lisäksi voidaan havaita unkarin kielen helpottava vaikutus, sillä unkarin ja suomen väliset samankaltaisuudet johtavat oppijoita oikeita ilmaisuja kohti. Positiivinen transferi on siis läsnä, ja sen merkitys onkin huomattavan suuri. Unkarilaiset äidinkielestään johtuen osaavat tiedostamattomasti sellaisia suomen kielelle ominaisia seikkoja, jotka ovat muunkielisille opiskelijoille ongelmallisia (esim. vokaalien pituus *tuuli-tuli*-sanoissa). Oletan siis, että unkarin kieli äidinkielenä vaikuttaa sekä myönteisesti että negatiivisesti äännerakenteen tasoon. Muita siirtovaikutuspiirteitä, kuten

esimerkiksi välttämistä tai ylikäyttöä en ole havainnut äännerakenteen tasolla.

4.3 Siirtovaikutus syntaksin tasolla

Syntactic transfer encompasses not only word order but also an entire gamut of well-formedness constraints, and it has been found in both reception and production. (Jarvis ja Pavlenko 2008: 96).

Syntaktisen siirtovaikutuksen olemassaoloa epäiltiin pitkään morfologisen vaikutuksen tavoin. Jotkut kielitieteilijät ovat sitä mieltä, että syntaksin taso on täysin immuuni lähdekielen vaikutukselle (Jarvis ja Pavlenko 2008: 96). Vaikka lähdekielen vaikutus kohdekielen lauserakenteen tasoon on hyvin ristiriitainen, jotkut kielitieteilijät olivat saaneet tutkimuksien kautta todisteita siitä, että vaikutus on läsnä syntaksissakin ja tämä vaikutus ilmenee monella eri tavalla. Kyseessä ei ole pelkästään äidinkielen vaikutus sanajärjestykseen, vaan myös kielenoppijan erilaisiin kieliopillisiin päätöksiin (Jarvis ja Pavlenko 2008: 97). Meriläinen on määritellyt (2010: 87–88) syntaktisen siirtovaikutuksen seuraavasti:

syntactic transfer is understood in very general terms as L1 influence on the learners' usage of TL syntactic structures. (– –) syntax is understood in the traditional grammatical sense as the organisational principles that govern the placement and relationships of sentence elements. The deviant syntactic structures examined in this study involve violations against TL syntactic principles or rules as described in corpus-based grammars and other descriptive studies of the TL.

Syntaktinen siirtovaikutus ei siis tarkoita pelkästään sanojen järjestelyä lauseeksi eli äidinkielenmukaista sanajärjestyksiä, vaan myös sanojen välisiä suhteita, joiden taustalla on oppijan äidinkieli. Alonso on tutkimuksessaan todistanut (2002, Jarvisin ja Pavlenkon mukaan 2008: 99), että äidinkielen vaikutus tulee hyvin esille espanjalaisten englannin kielen oppijoiden adverbiaalissa käytössä. Adverbiaalissa on lähdekielen mukaan lauserakenteen väärässä kohdassa (*I speak at home spanish*). Alonso on kiinnittänyt huomiota myös siihen (2002, Jarvisin ja Pavlenkon mukaan 2008: 99), että äidinkielen mukainen sanajärjestys tulee esille varsinkin vapaiden keskustelujen kautta. Äidinkielen siirtovaikutus saattaa ilmetä myös välttämisen kautta, kuten esimerkiksi subjektin välttäminen (*He didn't come last night. ___ stayed home*) tai objektin välttäminen (*He is going to build ___*).³⁴ Jarvis ja Pavlenko

³⁴ Monet kielitieteilijät kuitenkin epäilevät null-objektin ja null-subjektin olevan lähdekielen vaikutusta

huomauttavat siitä, että syntaktinen siirtovaikutus tulee esille monien transfertyyppien kautta, kuten negatiivinen transferi, välttäminen tai ylikäyttö.

4.3.1 Negatiivinen siirtovaikutus syntaksin tasolla

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytän siirtovaikutuspiirteiden luokittelumallia, joka perustuu omiin havaintoihin. Ensimmäisenä siirtovaikutuspiirteenä on menneen ajan muotojen käyttö unkarin mallin mukaan. Toisena siirtovaikutuspiirteen kategoriana on rektioiden käyttö, eli sellaisten sanasuhteiden joukko, joiden taustalla on äidinkieli. Kolmas kategoria on *se*-artikkelin ylikäyttö unkarin kielen mukaan (katso taulukko 6).

TAULUKKO 6: Syntaksin negatiivinen siirtovaikutus.

Syntaktinen siirtovaikutuspiirre	
1) Menneen ajan muotoja	
2) Rektio	

4.3.1.1 Menneen ajan muodot

Aineistoni analyysillä sain selville, että unkarilaisille opiskelijoille ongelmia aiheuttaa suomen menneen ajan ilmausten käyttö. Informanteista jokainen käyttää menneen ajan ilmauksia väärin, koska ajattelun taustalla on unkarin kieli, jossa käytetään ainoastaan imperfektiä. Edistyneille oppijoille unkarin kieleen verrattuna hyvin erilaiset suomen menneen ajan muodot ovat siis ongelmallisia, ja he eivät osaa käyttää suomen aikamuotoja oikein. Seuraavassa luvussa esittelen muotorakenteen siirtovaikutuksesta tekemäni analyysia imperfektin ylikäytöstä.

Kvalitatiivisella analyysillä olen tarkastellut informanttien tuottamaa aineistoa ja sen syntaktista tasoa. Analyysin myötä on selvinnyt, että unkarilaisten oppijansuomessa menneeseen aikaan viitattaessa ilmenee väriä menneen ajan muotoja.

Jotkut kielitieteilijät ovat sitä mieltä, että äidinkielellä on kohdekielen aikamuotoihin, niiden struktuuriin tai valintaan melko vähän vaikutusta. Jarvis ja Pavlenko mainitsevat (2008: 95) Bardovi-Herlagin tutkielman, joka on osoittanut, ettei L1 vaikuta kohdekielen tempusten käyttöön. Toisaalta viitaten Collinsin tutkimukseen hän on myöntänyt, että jonkinlainen vaikutus saattaa kuitenkin olla, mutta “it may thus be in the details rather than in the larger picture that first language influence is found”. Collins on kiinnittänyt huomiota siihen (Jarvisin ja Pavlenkon mukaan 2008: 95), että ranskalaiset englannin kielen oppijat käyttävät mennyttä aikaa ilmaistessaan samoja tempusrakenteita kuin äidinkielessään.³⁵

Suomi ja unkari ovat uralilaisten kielten ryhmään kuuluvia, kuitenkin toisistaan melko etäisiä kieliä. Sekä suomi että unkari kuuluvat synteettisiin kieliin, joka tarkoittaa sitä, että näissä molemmissa kielissä vartaloon liitetään suffikseja, kun taas analyttisissä kielissä, kuten englanti, viitataan ilmiöihin erillisillä sanoilla. Merkittävä erilaisuus unkarin ja suomen välillä on aikamuotojen rakentuminen, joka analyysini mukaan tulee hyvin esille vielä edistyneiden kielenoppijoiden tuotoksessakin.

Monet tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että transferin toteutuminen on mahdollista ainoastaan silloin, kun kielten välillä on tietty kosketuspinta. Molemmissa kielessä on oltava sellainen jatkumo, jonka osat ja järjestelmät ovat oppijan mielessä siirrettävissä (Kaivapalu 2005: 35). Tällaisen jatkumon tarjoaa unkarin ja suomen menneen ajan imperfektimuoto, jota ilmaistaan kummassakin kielessä melko samalla tavalla. Suomen kielessä on neljä aikamuotoa. Niiden erottelua korostaa myös White, sillä imperfektillä, perfektillä ja pluskvamperfektillä on selkeä työnjako, kullakin on oma merkitystehtävänsä (White 1993: 179). Preesensillä viitataan nykyhetkeen ja tulevaisuuteen, kun menneeseen aikaan taas kolmella eri tempuksella: imperfektillä, perfektillä ja pluskvamperfektillä (White 1993: 169). Sen sijaan unkarin kielessä on kaksi aikamuotoa, preesens ja imperfekti. Futuuri ilmaistaan kahdella tavalla, joko preesensin muodolla melko samalla tavalla kuin suomessa, tai apuverbillä *fog* (tulla), joka on kuitenkin harvinaisempi. Vaikeuksia aiheuttaa unkarilaisille suomen menneen ajan ilmaiseminen johtuen siitä, että unkarissa jonkin toiminnan menneisyyteen viitataan ainoastaan imperfektillä.

Suomen preesensissä verbi on perusmuodossaan ja preesensillä ei siis ole minkäläistä erityistä tunnusta. Verbin vartalon jälkeen tulevat persoonapäätteet (*lue + n, mene + t*).

³⁵ Collinsin tutkimuksen tulokset ovat ristiriidassa ns. Aspect Hypothesis -teorian kanssa, jonka mukaan “when referring to the past, learners of all L1 backgrounds will use past tense marking more often and more accurately with telic verbs (verbs expressing a result, e.g., *bought the book*) than with atelic verbs (verbs with no definite endpoint, e.g., *chatted with one another*), will prefer progressive markers for activity verbs (e.g., *dancing*), and will prefer present tense with stative verbs (e.g., *see*).” (Jarvis ja Pavlenko 2008: 95)

Preesensia käytetään, kun ilmaistaan jotakin toimintaa nykyhetkessä tai sanotaan jokin yleispätevä totuus (White 1993: 179). Preesensin avulla ilmaistaan myös futuuria. Imperfektia käytetään silloin, jos puhutaan jostakin toiminnasta, tekemisestä tai tapahtumasta ennen puhehetkeä ja tämä tapahtuma on jo kokonaan ohi. Imperfektin tunnus on *-i* tai *-si*, ja se ilmaisee puhehetken kannalta mennyttä aikaa. (VISK § 1530) Imperfektia käytetään myös silloin, kun tekemisen hetki on spesifioitu tai tapahtuman aika näkyy selvästi kontekstista. Whiten mukaan “imperfektia sanotaankin kertomustempukseksi, verbin narratiivimuodoksi” (1993: 180), ja koska se viittaa tiettyyn ajankohtaan menneisyydessä, se on myös definiittinen (VISK § 1530). VISK määrittelee menneen ajan perfektin statiivisen *olla*-apuverbin preesensin ja aiemmuutta ilmaisevan NUT- tai TU-partisiipin muodostamaksi liitokseksi, joka on kielipiillistunut perfektin liittotempukseksi (§ 1534). Perfekti on osittain menneen ja osittain menemättömän ajan tempus, siksi sen käyttö on hyvinkin monipuolista. Whiten mukaan perfektia käytetään seuraavissa tapauksissa (1993: 180–182):

- 1) sellaiseen tapahtumaan, joka on tapahtunut joskus menneisyydessä, mutta tarkkaa aikaa ei ilmoiteta (*Oletko kuullut, että Liisa on ostanut auton.*)
- 2) tapahtumaan, joka on alkanut joskus aikaisemmin, mutta se on relevantti puhehetkellä tai se on jatkunut puhehetkeen saakka (tähän mennessä, tähän asti) (*Olen asunut täällä melkein kolme vuotta.*)
- 3) asiaan, joka ei ole tapahtunut puhehetkeen mennessä, mutta voi tapahtua myöhemmin, eli sen mahdollisuus on vielä olemassa (*En ole ikinä käynyt saunassa.*)
- 4) sellaiseen tapahtumaan, josta emme kuitenkaan ole täysin varmoja tai jota emme ole itse nähneet. Toiminnasta voi olla jäänyt jokin jälki, jonka voimme esimerkiksi nähdä (*Viime yönä on satanut lunta.*)
- 5) tulevaisuuteen, eli sellaiseen tapahtumaan, joka tapahtuu ennen tulevan ajan hetkeä (*Sitten kun olen ensin tehnyt harjoitukset, lähden ulos.*)

Pluskvamperfekti on taas sellainen menneen ajan muoto, joka kertoo, mitä oli tapahtunut, ennen kuin jotakin muuta tapahtui, joten se on aina sidoksissa imperfektiin (*Olin lukenut jotakin Suomesta, ennen kuin tulin tänne v. 1990.*) Tulevaisuudessa olevaan tapahtumaan viitataan suomen kielessä yleensä preesensillä (*Minä luen*) tai jollakin futuuriverbillä, esim. *aikoa, meinata* (*Aion ostaa uuden auton*) ja yllä mainitun perfektin yhteydessä (*Kun olen kirjoittanut kirjeen, vien sen postiin*). Joissakin tapauksessa objektin muoto ilmaisee, viittaako kyseessä oleva verbi tulevaisuuteen vai nykyhetkeen.

Unkarin kielessä on kolme aikamuotoa, preesens, imperfekti ja futuuri (Bencédy –

Fábián – Rác – Velcsov 1985: 183). Preesensissä oleva verbi viittaa kerronnan kanssa samanaikaisesti tapahtuvaan toimintaan tai yleiseen totuuteen. Joskus sillä viitataan menneisyyteen, mutta usein käytetään preesensia ilmaistaessa tulevaa tapahtumaa tai toimintaa. Preesensillä, samoin kuin suomessa, ei ole omaa tunnusta (vrt. *olvasok* 'luen', *megyek* 'menen'). Imperfektillä viitataan kerrontahetkeä aiempaan tapahtumaan tai toimintaan. Imperfektin tunnus on *-t/-tt*, ja liittomuodolla ilmaistaan menneen ajan konditionaalialia (*olvasott volna* 'olisi lukenut'). Futuuria käytetään silloin, kun puhutaan jostakin, joka tapahtuu tulevaisuudessa. Erillistä tunnusta ei ole, mutta joskus käytetään *fog*-apuverbiä ilmaisemaan tulevaisuudessa tapahtuvaa toimintaa (*olvasni fog* 'hän lukee sen'). Verrattuna suomeen kieleen unkarissa käytetään siis vähemmän aikamuotoja. Unkarin kielessäkin on ollut perfektin, muttei sitä nykyisin enää käytetä. Bencédy – Fábián – Rác – Velcsov huomauttavat (1985: 183), että tämä muoto esiintyy nykyisin ainoastaan kaunokirjallisuudessa. Muoto on siis vanhentunut, anakronismi. Perfektin nimitetään myös *vokaaliseksi menneeksi ajaksi*, koska se muodostetaan preesensistä vaihtamalla verbin vokaalit *á*:ksi tai *é*:ksi (*a*, *e*), ajan tunnukseksi. Szinnyein vuonna 1900 ilmestyneessä *Finn nyelvtan* -oppikirjassa on (1900: 71) unkarinkielinen käännös perfektissä olevalle verbille: olkoon sanonut (*mondott legyen*), olin antanut (*adtam volt*). Kielitieteilijät käsittelevät tätä ilmiötä pelkästään siksi, että se esiintyy kirjallisuudessa.

Unkarilaisille saattaa siis erilaisten aikamuotojen käyttö olla ongelmallista. Menneen ajan muotojen ongelmallisesta käytöstä huomauttavat Maticsák ja Tarvinainen suomen kielen oppikirjassaan. (2010: 48.) *Finn nyelv* -kirjassaan Maticák ja Tarvinainen kirjoittavat, että eniten ongelmia unkarilaisille oppijoille aiheuttaa juuri imperfektin ja perfektin käyttö sopivissa kontekstissa (2010: 48). Havaintojeni mukaan unkarilaiset suosivat oppijankielessä imperfektin käyttöä juuri sen tuttuudesta johtuen. Maticsák ja Tarvinainen myös huomauttavat (2010: 44), että suomen imperfektin muoto on muodoltaan samankaltainen kuin unkarin kielen menneen ajan muoto. Informantit käyttävät yleensä imperfektin silloinkin, kun kerronta vaatisi mieluummin jonkin muun aikamuodon. Imperfektin ylikäyttö tarkoittaa tässä kohtaa myös muiden aikamuotojen eli perfektin ja pluskvamperfektin välttämistä. Joitakin poikkeuksia kuitenkin on. Oppijat käyttävät aikamuotoja oikein varsinkin sellaisissa ilmaisissa, joiden frekvenssi on suuri ja oikean muodon käyttö on automaattistunut (*mä olen tullut Suomeen, olen aloittanut suomen kielen oppimista* jne.), mutta joskus kuitenkin tulee virheitä. Suomen aikamuotojen käytössä aiheuttaa ongelmia perfektin käyttö väärässä kontekstissa. Tietty ilmaisu vaatii joskus imperfektin, mutta sen sijaan kielenoppija käyttää kuitenkin perfektin. Seuraavassa esittelen esimerkkejä perfektin väärästä käytöstä:

- (37) *Olen olen aloittanut suomen siis op- oppia suomen kieltä* jo (.) viis joo joo viis vuotta sitte (.) eiku *olen* itse asiassa *aloittanut* jo aiemmin (pro aloitin oppia suomen kieltä, aloitin jo aiemmin) (--) *olen nähnyt* (.) paljon paikoja Suomessa elikkä *olin olen olen ollut* sis melkein kaikissa suu:remmissä sis no: isommissa kaupungeissa. (pro näin monta paikkaa, olin (-) kaupungeissa) (--) Informantti 2B
- (38) sen jälkeen kun (.) *olen tapannut- tavannut* #öö# (.) minun poikaystävän kansa (pro tapasin) (--) Että=täälä *olin* Jam- [nauraa] Jyväskylän ammattikorkeakoulussa=ja sitten *olen* (.) *olen ollut* myös #öö# Debrecenissä, Debrecenin yliopistolla (pro olin ollut Jyväskylän ammattikorkeakoulussa, olin myös Debrecenissä, Debrecenin yliopistolla) Informantti 3G

Informantti 3G käyttää viimeisessä esimerkkilauseessa perfektiiä pluskvamperfektin sijaan ja perfektiiä imperfektin sijaan. Yhdyslauseen ensimmäisen lauseen pitää olla pluskvamperfektissä, sillä se ilmaisee toimintaa, joka oli tapahtunut ennen kuin jotakin muuta on tapahtunut (Jyväskylän ammattikorkeakoulu --> Debrecenin yliopisto). Informantti käyttää perfektiiä, vaikka toiminta ei enää jatku ja toiminnan ajankohtakin näkyy kontekstista.

Poikkeuksellisena tapauksena pidän informantti 5An:n puheessa esiintyvää perfektin ylikäyttöä. Informantti 5An, toisin kuin muut, käyttää yleensä perfektiiä. Oletan, että tämän seikan taustalla ovat jotkin taustamuuttujista, varsinkin opetus.

- (39) *M ä olen tullut* Suomeen #öö# kaks ja puoli vuotta sitten #öö# kaksikymmentä vuotta syyskuussa (--) kotikaupunki on Szatmárnémeti ja: me *olen asunut* siellä kahdeksantoista: vuotta. (--) Sen jälkeen me *olen olen ollut* työssä kolme vuotta (--) *Mä: olen aloittanut* opiskella suomea (.) #öö# kaks vuotta (.) sitten (--) Ja=se: on kestänyt kymmenen (.) kuukautta. (--) koska: me *on ollut* kotona #öö# yliopistossa (--) (pro tulin Suomeen, asuin siellä, olin töissä, aloitin opiskella, se kesti, olin kotona) Informantti 5An

Perfektin käyttö imperfektin sijaan näyttää siis olevan toinen ongelmallinen kohta suomen aikamuotojen käytössä. Pyrkimys monimutkaisempien aikamuotojen käyttöön näkyy selvästi, mutta perfektin ja imperfektin oikea, kontekstinmukainen käyttö on edelleenkin hankalaa varsinkin puhutussa kielessä, jossa oppijalla ei ole mahdollisuutta pitkään miettiä aikamuotojen oikeaa käyttöä ja siihen liittyviä sääntöjä.

Syntaksin tasolla äidinkielen vaikutus ilmenee siis vahvasti. Tämä vaikutus on kuitenkin hyvinkin negatiivinen, sillä unkarin kielen yksinkertainen aikamuotojärjestelmä estää suomen monimuotoisemman järjestelmän omaksumista ja aikamuotojen oikeaa käyttöä. Ongelman lähteenä on siis se, että unkarin kielen yhdelle menneen ajan ilmaisulle on suomen kielessä kolme vastinetta. Stockwell, Bowen ja Martin kiinnittävätkin huomiota siihen (1965, Bírón mukaan 2007: 27), että varsin ongelmalliset kohdat ovat aina sellaisia, joilla on kielenoppijan äidinkielessä yksi vastine, kun taas vieraassa kielessä on kaksi tai useampia vastineita.

Suomen aikamuotojen käytössä näkyy hyvin tämä ilmiö.

4.3.1.2 Rektioiden käyttö oppijansuomessa

Isossa suomen kieliopissa määritellään rektio tapauksena, jossa “tietyn sanan täydennys on tietyssä sijassa riippumatta siitä, mikä on täydennyksen kategoria tai semanttinen luonne” (§ 1225). Rektiolla on sekä suomen- että englanninkielisessä kielitutkimuksissa monia eri määritelmiä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termejä *government* ja *rection* ilmaistaessa suhdetta kahden sanan välillä tapauksissa, joissa toinen sana vaatii toisen, tietyssä sijamuodossa olevan sanan. Nissilä mainitsee (2011: 89) väitöskirjassaan David Crystalin määritelmän, jonka mukaan rektio on: “A term used in grammatical analysis to refer to a kind of syntactic linkage whereby one word (or word class) requires a specific morphological form of another word (or class).”

Whiten määritelmän mukaan “rektio tarkoittaa sitä, että sanan seurassa (sanan määritteenä) oleva toinen sana on tietyssä sijamuodossa” (1993: 64). Hegedűsin (2005: 243) mukaan rektiolla viitataan sellaisiin välttämättömiin suhteisiin, jotka puuttuvat verbistä tai muusta sanasta itsestään. Rektioita ei liitetä sanoihin tietoisesti, pikemminkin automaattisesti (Hegedűs 2005: 242). Juuri tässä automaattisuudessa piilee rektioiden vaikeus kielenoppijoille. Hegedűs luonnehtii (2005: 244) verbirektioiden jäseniä “epäitsenäisiksi” sanoiksi, sillä ne saavat merkityksen ja täyttävät paikkaansa pelkästään toisten rektiojäsenten kanssa. Toisaalta hän kiinnittää huomiota siihen, että jonkin sanan itsenäisyys voi olla hyvinkin kytköksissä kontekstiin, puhetapahtumaan ja puhujan kielikäyttöön. White nostaa esille (1993: 64), että suomen kieltä voisi kutsua rektiokieleksi, sillä sijamuotojen perusmerkitysten lisäksi sanoilla on myös muita tehtäviä, kuten indoeurooppalaisten kielten prepositioilla. Myös Puzstay kiinnittää huomiota (1993: 60) unkarin ja suomen rektioihin, joiden kehitykseen ovat vaikuttaneet muutkin kielet, esimerkiksi unkarin tapauksessa varsinkin saksa. Bogár antaa (1996: 164) esimerkeiksi rektiosta³⁶ *tykätä-* ja *pitää-* verbeillä muodostettuja lauseita, kuten *Pekka pitää tanssimisesta* ja *Kaisa tykkää uimisesta*.

Suomen kielen oppimisessa pitää siis kiinnittää huomiota siihen, että monet sanat vaativat tietyssä erityisessä muodossa olevan määritteen (Nissilä 2011: 91). Suomen kielen yleinen piirre on Whiten mukaan verbirektio, joka tarkoittaa sitä, että tietty verbi vaatii

³⁶Rektioita ei tässä oppikirjassa erityisesti käsitellä.

tietyssä sijamuodossa olevan adverbiaalinen (1993: 64). On tietenkin olemassa muitakin rektioita, esimerkiksi *luona*-postpositio vaatii suomessa genetiivissä olevan sanan (*sen luona*) (Nissilä 2011: 91). Joistakin rektioista muodon voi loogisesti päätellä, kun taas joissakin se pitää oppia ulkoa, koska ne ovat kullekin kielelle ominaisia.

Unkarin kieli on myös rektiokieli, kuten suomi. Unkarin kielessä rektiot ovat pääasiassa verbirektiota, kuten myös suomessa, ja sen lisäksi “pakollisen” määritteen saa joukko sellaisia sanoja, joita voidaan johtaa predikaatista. Tällaiset sanat ovat useimmiten adjektiiveja (esim. *Büszke vagyok a fiamra* 'Olen **ylpeä** minun pojastani') (Hegedüs 2005: 246). Jotkin verbit täyttävät funktionsa kielessä ainoastaan jonkin toisen sanan kanssa. Tällaiset määritteet ovat kieliopillisia. Myös unkarin kielessä saattaa tietyllä sanalla olla monta eri rektiota, joiden valinta riippuu kontekstista. Näitä rektioita kutsutaan kielitieteessä fakultatiivisiksi eli valinnaisiksi rektioiksi (esim. *Péter válik a feleségétől. A víz gözzé válik.* 'Péter eroaa vaimostaan. Vesi muuttuu höyryksi.'). Suomen kielen tapaan myös unkarissa postpositiot saavat pakollisessa sijamuodossa olevan määritteen (tässä genetiivissä), esim. *egy órán belül* 'tunnin **kuluttua**'. Rektiot ovat siis sekä suomen että unkarin kielelle ominaisia. Kieli on dynaaminen systeemi, joka on jatkuvassa muutoksessa. Rektiot ovat myös tämän jatkuvaisen muutoksen tuloksia, joten niiden valinta on ainoastaan ulkoa oppimisen varassa. Juuri sen takia ne ovat myös edistyneille kielenoppijoille ongelmallinen alue.

Rektioiden “väärin” käyttäminen on melko yleinen piirre unkarilasten oppijansuomessa. Joissakin tapauksissa rektiot tuottavat myös syntyperäisille ongelmia, varsinkin jos kyseessä on hyvin harvinainen sanapari. Suomea vieraana kielenä opiskeleville on rektion valinta vielä vaikeampaa, “koska vie kauan, ennen kuin oppijoiden syötöksessä rektiokonstruktiot ovat toistuneet riittävästi” (Nissilä 2011: 106). Rektioiden systeemi on monimutkainen, ja siitä puuttuu jonkinlainen loogisuus tai systemaattisuus, johon kielenoppija voi tukeutua.³⁷ Jönsson-Korhola ja White huomauttavat siitä (1997: 5), että rektioiden käyttö saattaa olla opintojen edetessä työlästä ja ongelmia aiheuttaa varsinkin sellaisten rektioiden muistaminen, jotka eivät olekaan yksiselitteisiä. Juuri sen takia kielenoppijan rektioiden valintaan vaikuttaa oma äidinkieli tai muut aiemmin omaksutut kielet (Nissilä 2011: 107).

Aineistoni analyysin myötä havaitsin, että syntaksin tasolla ilmenee siis äidinkielen vaikutus rektioiden lähdekielimäisessä käytössä. Informantit ovat edistyneitä oppijoita, kuitenkin rektioiden käyttö on ongelmallista heille vieläkin. Koska rektioiden oppiminen

³⁷ Hegedüs kinnittää huomiota (2005: 246) rektioiden merkitykseen sanajärjestyksen ja lauserakenteen kannalta unkarin kielessä.

riippuu suuresti syötöksestä, väärin rektioiden käyttö saattaa olla oppijankielen jähmettynyt osa varsinkin sellaisten kielenoppijoiden kielessä, jotka oppivat kieltä ”kadulla” ja eivät saa riittävästi palautetta, joten väärin ilmausten korjaamiseen ei ole mahdollisuutta. Rektioiden käyttö ilmenee varsinkin negatiivisen transferin kautta, eli äidinkieli synnyttää ”väärää tuloksia”, virheitä. Rektiovirheitä olen siis havainnut oppijankielen virheanalyysin avulla, ja kontrastiivisen analyysin puutteissa pyrin selvittämään äidinkielen läsnäoloa näiden riippuvuussuhteiden taustalla. Positiivinen transferi oppijoiden rektiovalinnassa esiintyy silloin, kun unkarin ja suomen kielen rektiot ovat mahdollisimman lähellä toisiaan, eli tietty sana vaatii samassa sijamuodossa olevan sanan sekä suomen että unkarin kielessä.

Väärin rektiovalintojen ryhmään kuuluvat siis äidinkielen synnyttämät rektiovirheet. Kielenoppija käyttää oikean rektion puutteessa äidinkielen mallin mukaista vastinetta oppijansuomessa. Suomen ja unkarin etäisyys tulee esille informanttien tekemissä rektiovirheissä. Jarvisin viitekehysten mukaan negatiivisen transferin ensimmäinen todistuspiirre on homogeenisuus samaa lähdekieltä puhuvien oppijoiden oppijankielessä.

Aineistoni ongelmallisin kohta on *tykätä*-verbin vaatima määräite, joka esiintyy neljän informantin haastattelussa, jokaisella jopa moneen kertaan. *Tykätä*-verbi vaatii rektioksi elatiivissa³⁸ olevan sanan, esimerkiksi *Millaisesta musiikista hän tykkää? En tykkää uimisesta*. Joissakin tapauksissa kuitenkin *tykätä*-verbiin voi liittyä 1. infinitiivissä oleva toinen verbi, esimerkiksi *En tykkää uida. Tykkään käydä saunassa*. Sen sijaan unkarinkielinen vastine vaatii joko partitiivissa olevan määritteen *Milyen zenét szeret? (Millaisesta musiikista hän tykkää?)* tai 1. infinitiivin riippuen konkreettisesta lauseesta, esim. *Nem szeretek úszni. (En tykkää uimisesta.)*

Informantti 5An käyttää *tykätä*-verbiä partitiivissa olevan sanan kanssa, ja informantti 6T:n haastattelussa esiintyy sama rektiovirhe useamman kerran.

(40) Ja=s=on jo, se on melkein paras juttu (.) Suomesaa [nauraa] minusta. #ö# Ja *mitä* vielä *tykkän?* Informantti 5An (pro *mistä vielä tykkään?*)

(41) (--) ja hen- hen=o:n (.) #ö# minun mielestä se on tosi tosi ihana ihminen. Mä *tykkään* kovasti tämä *henkilötä*. (--) On tosi=tosi hyvä tunne, että minä löysiä semmosia ihmisiä, kuka *tykkäävät kesitöitä* ja askirteli- askartelivat ko:rtit. (--) Ja toise-toisen asia, *mitä mitä* minä en *tykkä* yhtään, nu:ori koululaiset busipysäkillä istuvat=ja sylkevät=ja tupakat poltavat. Informantti 6T (pro *mä tykkään kovasti tästä henkilöstä; tykkäävät käsitöistä, mistä minä en tykkää yhtään*)

Informantti 6T lisäksi käyttää *tämä*-pronominia nominatiivissa. Tämä virhe ei kuitenkaan

³⁸ Pitää kuitenkin lisätä, ettei *tykätä*-verbi läheskään joka tapauksessa vaadi elatiivia. Tietyissä kontekstissa partitiivissa oleva määräite on oikea, kuten esimerkiksi *Mitä tykkäät?* merkityksessä ”Mitä mieltä olet?”.

johdu unkarin kielestä, sillä unkarinkielisenkin vastineen pitäisi olla taivutettuna (*Nagyon szeretem ezt a személyt.*) Seuraavassa esimerkissä informantti 9P käyttää *tykätä*-verbiä monta kertaa väärässä sijamuodossa olevan määritteen kanssa.

- (42) N: Mitä mieltä sä oot Suomesta? Onko jotai suomen kulttuurissa vaikka, mistä sä et tykkää?
 9P: Yks juttu, *mitä* mä *tykkään*, on se, että jos esimerkiksi noi (.) keskiikäinen tai (.) tai vähän vanhempien ihmisen- ihmisten kansa se juttelet (--)
 N: Joo, ja mistä sä=et tykkää? (.) Siitä, että he ovat nii kylmiä (.) vai?
 9P: Mitä mä=en tykkää? Joo (.) esimerkiksi sitä=ja (.) ja (.) (-- Informantti 9P (pro *yksi juttu, mistä mä tykkään*))

Mielenkiintoista ja huomioon pantavaa on lisäksi se, että vaikka haastattelija esittää kysymyksen oikeassa muodossa, informantin rektiovalinta on silti väärä. Kyseessä on siis todennäköisesti jähmettynyt muoto. Informantti 9P on oppinut suomea “kadulla”, mikä on merkittävä seikka hänen oppijankielensä kannalta. Myös Nissilä korostaa (2011: 41), että ilmiö on ominainen varsinkin sellaisille puhujille, jotka oppivat kieltä autenttisissa puhetilanteissa. Kivettymä syntyy siis oppijankieleen silloin, jos kielenoppija ei saa natiivilta tarvittavaa palautetta ja jähmettyneet virheet tulevat sitten kommunikaatiossa jatkuvasti esille. Informantti 7E tekee rektiovirheitä *tykätä*-verbin tapauksessa, mutta kuitenkin samamerkityksistä *pitää*-verbiä hän käyttää oikeassa muodossa. Lause on suora käännös unkarin kielestä (*Aztán amit különösen szeretek itt Finnországban (--)*).

- (43) Sitten (.) *mitä- mitä* erityisesti *tykkään* tääl- tässä Suomessa se=on se on se luonto: *mistä pidän* ja: (.) *pidän*, että (.) miten miten suomalaiset #ö# kunnoitavat luontoa. Informantti 7E (pro *mistä erityisesti tykkään*)

Aineistoni seuraava silmiinpistävä ongelmallinen kohta on *auttaa*-verbin vaatima määrite. *Auttaa* on verbi, jolla on Jönsson-Korholan ja Whiten mukaan (1997: 16) neljä eri rektiota. Verbiin liittyvä nominiobjekti on aina partitiivissa (*Hän auttoi minua eilen*). *Auttaa*-verbiin voidaan liittää lisäksi jokin muu kuin objektina olevan nomini, joka on joko inessiivissä (*Voitko auttaa minua tässä työssä?*) tai illatiivissa (*Aspiriini auttaa päänsärkyyn*), tai 3. infinitiivin illatiivissa oleva toinen verbi (*Hän auttoi minua leipomaan leipää*). Unkarin kielen vastaava *segít*-verbi sen sijaan vaatii täysin erilaisen nominiobjektin, jonka pitää olla datiivissa³⁹ (*Péter segít a testvérének*). Informantit 5An ja 6T tekevät samanlaisia unkarinmukaisia rektiovirheitä.

³⁹ Suomen kielestä puuttuu datiivi, ja unkarin kielen datiivi voi olla suomen allatiivin vastine. Lisäksi joissakin tapauksissa on mahdollista unkarin kielessäkin käyttää partitiivia *auttaa*-verbin kanssa (*Hän auttaa minua. Megsegít engem.*) Kuitenkin tämä muoto on vanhentunut ja puhekielessä on todella harvinainen muoto.

- (44) (-- kun heile on tosi: kiireistä=ja: heile on kuukausraportointi: ja (.) heile ei o #ö# riittävä aikaa (.) ja resursi. >Sitten me *autan heile* vähän.< Informantti 5An (pro *mä autan heitä*)
- (45) Se on tosi hyvä ihminen ja: henen perhe ja kaikki on tosi ystävällinen ja aina *auttavat minulle* jos tarvi apua=ja se on tosi tosi hyve. (-- Informantti 6T (pro *auttavat minua*)

Suomen kielessä on paljon sellaisia rektioita, jotka vieraskielisen näkökulmasta eivät mitenkään ole johdonmukaisia. Myös Jönsson-Korhola ja White korostavat (1997: 5) suomen kielen rektiokokoelman julkaisemisen merkitystä juuri näiden rektioiden epäloogisuuden takia. Vieraskielinenhän ei osaa loogisesti päätellä, miksi sanotaan *Etsin kirjaa kaapista* tai *Löysin lompakon kadulta*. Samaan joukkoon kuuluu myös *jäädä johonkin* ja *etsiä jostakin/joltakulta* -rekiot, jotka aiheuttavatkin useimmiten ongelmia kielenoppijoille. *Jäädä*- ja *etsiä*-verbien ongelmalliseen käyttöön kiinnittää huomiota myös Pusztay. (1993: 60.) Näiden verbien määritteet ovat lähes kaikissa uralilaisissa kielissä suuntasijassa eli elatiivissa, ablatiivissa tai allatiivissa. Unkarin kielessä on taas tapahtunut muutos, jonka seurauksena latiiiviset ja ablatiiviset rekiot ovat muuttuneet lokatiivisiksi. (Pusztay 1993: 60.) Pusztay antaa (1993: 61) esimerkkejä sekä unkarin että suomen kielestä, kuten esim. *Jätin kotiin kaikki rahat* 'Mindén pénzemet otthon hagytam', *Mistä ostit sen kirjan?* 'Hol vetted ezt a könyvet?'. *Jäädä*- ja *etsiä*-verbien erilaiseen käyttöön kiinnittää huomiota myös Maticsák tutkielmassaan suomen ja unkarin suffikseista. (1993: 57.) Aineistostani löytyy esimerkkejä *jäädä*-verbin väärästä rektiovalinnasta ja yksi *etsiä*-verbin virheestä.

- (46) Häne- hänen vanhemmat sanoi mulle=että oke:i Peeter nyt se valitettavasti kävi näin=mutta (.) sä voit *jäädä* vielä pariksi viiko- pariks viikoks *täällä* Suomessa (-- Informantti 9P (pro *jäädä tähän*)
- (47) Sis (.) me *jäin täällä* kaksituhattayksi: viides #ö# viides (.) heinekuuta (-- se oli niin vehen minun takia (.) niiku ei enää halunut mennä mennä sairaalaan kun m i n ä j ä i n *täällä* silloin Informantti 7E (pro *jäin tähän*)
- (48) (-- ja sitten siellä mä kävin, siellä on- hei mä oon tämmönen ja tämmönen ja tämmönen, me *etsin täällä Helsingin ympärillä tai Uudellamaalla* (.) työpaikan, jos onnistuis. Informantti 9P (pro *etsin täältä Helsingin ympäriltä tai Uudeltamaalta*)

Aineiston virheanalyysissä selvisi, että jotkut oppijoista tekevät virheitä *tavata*-verbin käytössä. *Tavata*-verbiin liitetään joskus unkarin kielen mukaan instrumentaalissa oleva määrite, eli käytetään ainoastaan *tavata jonkun kanssa* -muotoa (unk. *vastine on találkozni valakivel* inst.). Tämä rektio on kuitenkin kontekstista riippuva, ja tässä luettelen vain niitä tapauksia, jotka äidinkielen vaikutuksen takia ovat väärin. Seuraavassa esimerkissä on monta saman informantin tuottamaa *tavata*-virhettä.

- (49) Mutta kun (.) sine lähdet ulkomaille=ja (.) tällä tapahtuu aika paljon myös (.) ja sitten *tapaat* muiden *ihmisten kansa*=ja voit (.) tottua tähän elämään myös (--) Niin sen takia (.) minä en en ole al- aloittanut mutta (.) sen jälkeen kun (.) olen tapannut tavannut minun poikaystävän kansa, sitten tuli motivaatiota (--) joten ei voi tietää, milloin sinä [nauraa] *tapaat- tavaat* (.) us- #mm# uusien ystävien=tai ihmisten kansa. (--) Informantti 3G (pro *tapaat* muita ihmisiä; olen tavannut minun poikaystävän; *tapaat* uusia ystäviä tai ihmisiä)

Sama vaikeus tulee esille *tutustua*-verbin tapauksessa, jota informantti 9P käyttää unkarin kielen mukaan, eli määrite on hänen oppijankielelessään instrumentaalissa (*megismerkedik valakivel*). Suomen kielessä *tutustua*-verbi vaatii joka tapauksessa elatiivissa olevan määritteen (Jönsson-Korhola ja White 1997: 139).

- (50) Sitten=me läh- mä tulinkin tänne ja mun *tut- tutustin hänen vanhempien kansa*=ja ja sitten (.) #öö# se=me- kaikki meni hyvin (--) Informantti 9P (pro *tutustuin* hänen vanhempiin)

Informantti 1A:n *tutustua*-verbin käyttöön taas vaikuttaa unkarin hieman eri tavalla. Informantti käyttää *tutustua*-verbiä unkarin intransitiivisten *megismerkedni-* ja *ismerkedni*-verbien vastineena, eli ilman objektia. Näin ollen hänen "*tutustuin ihmisiin*" ilmaisu on täysin oikea, kun taas seuraava lause, jossa hän käyttää verbiä intransitiivisessa merkityksessä, synnyttää poikkeaman hänen ilmaisuunsa.

- (51) Ja niin Vaasassa oli #öö# baari (.) no sekin oli no metallibaari=ja nii sinne mentiin kaljalle (.) ja sielläkin *tutustuimme*. Informantti 1A (pro *tutustuimme ihmisiin/ystäviin* jne.)

Aineistossani esiintyy yksittäisiä rektiovirheitä, jotka ovat suoria käännöksiä unkarin kielestä. Informantti 8Sz käyttää *opiskella suomea* -rektion sijaan unkarinmukaista *opiskella suomeksi* -sanaparia. Jossakin kontekstissa *opiskella suomeksi* olisikin oikea, mutta tässä tapauksessa informantti ei puhu suomen kielellä oppimisesta vaan nimenomaan suomen kielen oppimisesta.

- (52) Ja=sis mä=en saanut töitä=ja mä *menin opiskelemaan* (.) *suomeksi*. Informantti 8Sz (pro *opiskelemaan suomea*)

Informantti 10Bo:n haastattelussa on kolme erilaista väärää rektiovalintaa, mikä hänen oppijankieleensä aiheuttaa negatiivista transferia. Esimerkissä (53) hän käyttää unkarinmukaista *tietää siitä* -suhdetta *tietää sitä* -suhteen sijaan.⁴⁰

- (53) (--) vaan kuulosti (-) *tiennyt* >edes *siitäkään* oikeasti, mitä esimerkiksi kielisukulaisuus tässä (.) tapauksessa tarkoittaa < (--) Informantti 10Bo (pro *tiennyt edes sitäkään*)

⁴⁰ Unkarin kielessäkin on mahdollista käyttää myös *tietää sitä* -rektiota, mutta tässä kontekstissa informantti valitsee toisen, selvästi unkarinmukaisen vaihtoehdon.

- (54) (--)#öö# oli aika suuri #ö# palkakilpailu >niinsanotusti että esimerkiksi kun< vodafon perusti sen: #ö# palveluyksikönsä- #öö# yksikkönsä Budapestissä sit=silloin silloin ne tarjosivat (.) huimia summia (--)
informantti 10Bo (pro perusti yksikönsä Budapestiin)

Esimerkissä (54) informantti 10Bo valitsee väärän rektion äidinkieliensä mukaan, sillä unkarin kielessä *perustaa*-verbi (*alapít*) vaatii nominiohjettua lisäksi inessiivissä olevan muun nominin, kun taas suomen kielessä verbiin liitetään joko illatiivissa tai allatiivissa oleva nomini (*Helsinkiin on perustettu uusi lukio. Vantaalle perustetaan uusia kouluja. Helsinkiin új gimnáziumot alapítottak. Vantaaban új iskolákat alapítanak.*) (esimerkit Jönsson-Korholan ja Whiten mukaan 1997: 103).

Ongelmallinen kohta unkarilaisille saattaa olla *käydä*-verbin rektio, joka on kuitenkin aina kontekstin varassa. On mahdollista *käydä koulussa*, mutta sen merkitys on erilainen, kuin ilmauksen *käydä koulua*. Informantti 7E käy *johonkin* (jár valahova **-ba/-be**), eikä *jossakin*.

- (55) J a emme käy (.) nin paljon (.) mihinkään (.) vain (.) kesällä joskus joskus on lämpi- lämpijärveni (.) tässä läheisyydessä noin kymmenen kilometrin päästä=se Soorlampi=ja (.) sinne käydään joskus. (--)
Alussa olemme käyneet aika paljon Helsingissä (.) ne museoihin (.) ja (.) mihin vielä (.) Informantti 7E (pro emme käy nin paljon missäkään; siellä käydään; olemme käyneet (-) museoissa)

Informantti 2B käyttää *ottaa*-verbiä väärässä sijamuodossa olevan nominin kanssa, ja hänen ilmaisunsa taustalla on äidinkieli.

- (56) Mutta minä (.) o- otin sitten siis toisena (.) sivuaineena suomen kieltä. Informantti 2B (pro ottaa toiseksi sivuaineeksi)

Ottaa toisena sivuaineena suomen kieltä on tarkka käännös unkarin kielestä, sillä unkarinkielinen vastine olisi inessiivissä (*mellékszakként felvesz*) eikä allatiivissa.

Rektioiden käyttö tuottaa siis edistyneillekin oppijoille ongelmia. Rektioiden oikean käytön taustalla on näiden täydennyksien ulkoa oppiminen. Jos tietty rektio ei ole hallinnassa, kielenoppija nojautuu tietenkin omaan äidinkieleensä. Äidinkielen mukaisten rektioiden muodostaminen saattaa olla väärin, kielenoppija tekee siis virheitä. Nämä virheelliset ilmaukset johtuvat oppijan äidinkielestä, ja näin ollen ne luokitellaan äidinkielen negatiivisen siirtovaikutuksen ryhmään.

Joissakin tapauksissa informantin äidinkieli on synnyttänyt oikean tuloksen. Aineistostani on tullut kuitenkin esille positiivisen transferin ryhmään ainoastaan yksi esimerkki. Kuten olen jo yllä maininnut, *tavata*-verbin käyttö on melko ongelmallista unkarilaisille, sillä he käyttävät ilmausta genetiivi + *kanssa* postposition muodossa (*tapaat muiden ihmisten kanssa*, esimerkki informantilta 3G). Aineiston informanttien tapauksessa

kyseessä on todennäköisesti kivettynyt muoto, joka joissakin konteksteissa kuitenkin saattaa olla oikea ja ilmenee positiivinen transferi. Positiivisen transferin todistaminen on vaikeaa, joten en tässä tutkimuksessa pyri siihen. Oletan kuitenkin, että informantin 3G *tavata*-verbin käyttö on esimerkki positiivisesta transferista, sillä suomen ja unkarin välillä on tässä tapauksessa/kontekstissa hyvinkin vahva samankaltaisuus.

(57) Nin [nauraa] ajattelin en- ensin, että no jään vielä yhden vuoden ajan=mutta sen jälkeen toisessa (.) vuodessa (.) *tavattiin* minun nykyisen *poikaystävän kansa* (--) Informantti 3G

Rektioiden positiivinen siirtovaikutus on analyysini mukaan hyvin vähäinen. Selityksenä siihen on, että rektioiden käyttö on jokaiselle kielelle tyypillisiä, ja äidinkieleen nojautuminen ei tässä tapauksessa auta oppijoita, pikemminkin se aiheuttaa virheellisiä ilmaisuja. Kuten yllä mainittu esimerkki todistaa, joitakin samankaltaisuuksia kuitenkin on, mutta ne ovat hyvinkin kontekstisidonnaisia. *Tavata*-verbiä käyttää informantti 3G poikkeuksetta unkarin kielen mukaan, minkä tuloksena onkin yleensä virheellinen ilmaisu. Yllä mainittu tapaus ei kuitenkaan eroa *tavata*-verbin edellisistä (vääristä) käytöistä, kyseessä on pelkästään kontekstinmukaisuus, eli ilmaisu, joka on muissa konteksteissa virheellinen, tässä tapauksessa on kuitenkin oikea.

Positiivinen siirtovaikutus on siis rektioiden käytössä melko heikko, päinvastoin negatiivinen transferi tulee hyvin esille.

4.3.2 Artikkeleiden käyttö oppijansuomessa

Monissa kielissä määräinen artikkeli on syntynyt kieliopillistumalla demonstratiivipronominista ja epämääräinen artikkeli ’yksi’-merkityksisestä sanasta. (VISK §1418)

Suomen kielen informaattiorakenteen syntaktisena peruskeinona on temaattinen sanajärjestys, eli lauserakenteen ensisijalla on teema, jota sitten seuraavat reemat, eli joku uusi asia (Lallukka 1991: 40). Teeman käsite tarkoittaa siis lauseen tuttua kohtaa, kun taas reema, joka on yleensä lauseen lopussa, on se, mikä sanotaan teemasta eli puheenaiheesta. Lallukka huomauttaa siitä (1991: 40), että toisin kuin unkarin kielessä, suomessa ei ole tätä temaattista

sanajärjestystä palvelevia määräisiä ja epämääräisiä artikkeleita, esim. *Joki virtaa tasangolla. A folyó síkságon/a síkságon folyik*. Artikkelin on melko ristiriitaisessa asemassa suomen kielessä, sillä joidenkin mukaan *se*-pronomini ilmenee puhutussa kielessä artikkelina, kun taas jotkut ovat vastakkaista mieltä. VISKin mukaan etenkin *se* on hyvin artikkelimainen ja selvästi harvemmin esiintyy *yksi* epämääräisyyttä osoittavana. Demonstratiivipronominin määrittää VISK seuraavasti (§1418): “Pronomini *se* ilmaisee, että tarkoite oletetaan riittävän tunnetuksi joko edeltävästä puheesta tai entuudestaan. Pronominin *tämä* ja *tuo* puolestaan viittaavat tarkoitteisiin, jotka ovat tilanteessa tavalla tai toisella läsnä. *Tämä* osoittaa, että esiin on otettu aiemmin käsittelemätön tarkoite tai uusi näkökulma jo tunn(ist)ettuun tarkoitteeseen, kun taas *tuo* ~ *toi* mm. osoittaa tarkoitetta joka ei ole puhetilanteessa keskeinen.” Toisin kuin suomessa, unkarin kielessä on sekä määräisillä että epämääräisillä artikkeleilla suuri merkitys, ja ne ovat yleisiä sekä puhe- että kirjakielissä. Keresztes huomauttaa (1974: 151), että unkarissa ”artikkelit kuuluvat välittömästi substantiiveihin tai substantiivinluonteisiin nomineihin (--).” Lähdekieli tässä tapauksessa nimenomaan ei vaikuta negatiivisesti eli *se* ei ilmene virheenä vaan pikemmin *se*-artikkelin ja demonstratiivipronominien ylikäyttönä. Kyseessä on siis pikemminkin artikkeleiden suurempi frekvenssi unkarilaisten oppijansuomessa. Myös Jarvis ja Pavlenko kiinnittävät huomiota siihen (2008: 100), että syntaktinen siirtovaikutus ilmenee tutkimuksien mukaan joko artikkeleiden ylikäyttönä tai välttämisenä. Unkarin kieltä luonnehtii siis artikkeleiden runsas käyttö, ja tämä unkarin piirre saattaa siirtyä myös oppijankieleen. Seuraavassa esitän esimerkkejä siitä, miten *se*-artikkeli esiintyy edistyneiden kielenoppijoiden oppijansuomessa.

- (58) joo=kyl *ne* ensimmäine- ensimmäiset askelet ov- olivat sellasia, että mä aloitin kääntää niitä (.) niitä kirjoja (--). mä vaan aina #öö# etsin sieltä sanakirjasta *ne ne* sanat, tai ainakin mit-mistä mä luulin, että *se* on *se* hyvä sana=ja (.) (--). Mä muistan, että vielä tammikuussa *se* oli ihan sillai=että (.) että #mm# siis mä en edes halunnut tulla Suomeen (--). Informantti 4N
- (59) (--). esimerkiksi nyt me sanoin, että *se* talvi on (.) on riittänyt minulle, *se* voisi olla nyt valmis (--). Ja. *Se* kirjanpityö: on semmoista ette #ö# kuukauden alussa mulla on tosi tosi paljon työtä (--). Informantti 5An
- (60) *Se* (.) mitä- mikä oli (.) alussa (.) erilainen (--). Ja en olen halunut jatkaa (.) *se* työtä kun kotimaassakin olen työskentelyt fysioterapeutina (--). Ja: siellä on k a k s i : k a k s i erityinen luokka *se* luki nimeltän, *se* luku ja kirjoitus-kirjoitustaidottomien luokka (--). Sitten (.) mitä- mitä erityisesti tykkän tääl- tässä Suomessa *se*=on *se* on *se* luonto (--). no *se*=on, *se* on enemmän politika=*s e* maahanmuuttopolitika (--). me luulen=ette (.) jokaise- jokaisen maa jos olisi *se* mikä on, *se* kansa, mikä on, *se* olisi kiinnoskiinnostava (--). juuri alussa *se* (.) *se* tunne mikä mikä minu- minut #ö# valloitti, oli *se*, että täällä minut otettiin kun ihminen. (--). ja sielläkin *se* palkassakin oli #ö# ero (--). no täällä on *se* paika, missä minut käsiteltiin niin kun ihminen. Informantti 7E

- (61) *se=on* mun mielestä tosi vaikea=kun mä tiedän että *s e* muoto ei oo o:ikea (--)
ihmiset on niin kylmää kun (.) kun *ne* ilmasto. Informantti 5Sz
- (62) *Se* oli *se se* paika oli Hévíz- Hévíz Balatonin #ö# #ö# vieressä (--)
Sitten *s e* kaveri sanoo mulle, hei (--)
Informantti 9P
- (63) mutta: sieltä (.) *tu* tarvitseva kielitaito ei löytynyt. (--)
sitten *s e* jatkuva taistelu niiden (.) #öö# seke työnantajan että työntekijöiden kansa=koska ti-
nii siis niille o n kaikille *ne* omat s- #ö# suuret intressit (--)
ja sitten taas *ne* työnantajat (--)
että (.) #öö# elikkä asiakasyritys=että *se* työnantaja, työnvälittäjä että *se*: #ö# näkin tietysti halusivat kustannuksia (--)
kolmekymmenteprosenttia on *se* (.) sanotaan *se* on *se* toimittajan (.) työ (--)
Unkariin radioon meiden kumppaniradioon, missä *ne* paikalliset radiotoimittajat sitten #ö# editoivat *tu* (.) materiaalin (--)
Informantti 10Bo

Joissakin tapauksissa samassa lauseessa esiintyy sekä määräinen artikkeli *se* että epämääräinen *yksi*, kuten seuraavissa esimerkeissä:

- (64) viis minuutti kesti=*toi toi* hakemus ja viiko- viikon aika kesti *toi* koko juttu (-) tosi (.)
tosi yllättänyt siitä että me sain *toi* (.) *toi* työ lupa=ja oleskelulupa kansa. (--)
me oon tykännyt kovasti=ja se on *toi yks* juttu=että (--)
Se on *yks* juttu, mitä- mistä en tyk- en pide ollenkaan (--)
Informantti 11Zs

Tämän lisäksi informantti 11Zs käyttää ilmeisesti *toi*-pronominia myös artikkelina unkarin kielen mukaan.

Unkarin epämääräinen artikkeli *egy* ('yksi') saattaa siirtyä käänöslainana suomeen, kuten seuraavissa esimerkeissä:

- (65) Koska (.) mä tykäsin *yhestä* bändistä, (-) Him, Him bändistä. (--)
Ja=sit mä katoin, se oli Helsinki. Sit=mä muistan että me laitettiin #öö# ilmoituksen (.)
yhteen lehteen. (--)
Sit selvis, etä: siellä kaupungissa, missä mä- missä mä asun, asuu *yksi* nainen, joku opiskeli #ö# joskus (--)
ja hänellä oli *yks* #öö# tuttava täällä, täällä Jyväskylässä. (--)
mutta sitten mulla oli *yks* tentti (--)
Informantti 4N
- (66) Mutta: yritin (.) ja se *yksi* etu mi-mikä tuli, (.) se oli se, että mine en ole- en ole osanut englantia. Informantti 7E
- (67) ja (.) mä kävin *yhen* tytön luona (--)
mä=en ymmärtänyt ollenkaan mitä ja sen vieressä istui *yks* na:inen (.) (--)
Yks juttu, mitä mä tykkän (--)
Informantti 9P

Unkarilaisten oppijankielessä on, kuten näemme, vielä oppimisen loppuvaiheessakin tyypillinen unkarinmukaisten artikkeleiden käyttö. *Se*-artikkelin käyttö on ominainen varsinkin informanteille 7E ja 10Bo, kun taas epämääräinen artikkeli *yksi* on yleisin informantin 4N oppijankielessä. Joidenkin taustamuuttujien tarkalla analyysillä olisi todennäköisesti mahdollista selvittää, miksi *se*- ja *yksi*-artikkeleiden käyttö on tyypillistä joillekuille oppijoille, kun taas muiden puheessa artikkelit esiintyvät suomen kielen mukaan, kuten esimerkiksi informantilla 1A tai 6T. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollista selvittää näitä taustamuuttujia. Toisaalta pitää lisätä, että taustamuuttujien selvittäminen ja

johdonmukainen tarkastelu on melko mahdoton tehtävä.

4.4 Siirtovaikutus leksikon tasolla

To understand the scope of lexical transfer, one must of course have an understanding of what it means to know a word (Jarvis ja Pavlenko 2008: 72).
Lexical items are complexes of sets of features reflecting diverse phonological, morphological, syntactic, and semantic properties (Adjémian 1983: 265).

Leksikon eli sanaston merkitys vieraan kielen oppimisen kannalta on kieltämätön. Bírón mukaan (2007: 51) sanaston suureen merkitykseen viittaa myös se, että äidinkielen opettamisessa keskitytään varsinkin leksikaalisten virheiden korjaamiseen eikä kieliopillisiin poikkeamiin, kuten vieraiden kielten opetuksessa. Kielenoppijan sanavarasto on hyvinkin henkilökohtainen ja toimii erilaisten muiden tekijöiden varassa. Sellaisissa tapauksissa, joissa kielenoppija siirtää oman äidinkieltensä sanavarastosta sanoja tai merkityksiä kohdekieleen, ilmenee oppijankielessä leksikaalinen siirtovaikutus. Leksikaalisen siirtovaikutuksen määrittelevät Jarvis ja Pavlenko seuraavasti (2008: 72):

Lexical transfer, stated simply, is the influence of word knowledge in one language on a person's knowledge or use of words in another language.

Leksikaalinen transferi tulee esille oppijankielessä monessa eri transfertyypissä. Virheanalyysin puitteissa etsitään poikkeamia eli leksikaalisia virheitä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan kiinnitetä huomiota pelkästään negatiiviseen transferiin, vaan myös muihin siirtovaikutuspiirteisiin, kuten positiiviseen transferiin. Unkarin ja suomen kontrastiivisen analyysin avulla pyrin löytämään aineistostani lähdekielen helpottavaa vaikutusta kohdekieleen (*facilitacion*). Virheanalyysi ei kuitenkaan tällä kielen rakenteen tasolla riitä kaikkien poikkeamien, kuten esimerkiksi välttämisen tai ylikäytön tutkimiseen, jotka jäävät siis tutkimukseni ulkopuolelle. Tätä seikkaa pidänkin tutkimukseni heikkoutena.

Virheanalyysin kautta esille tulevia virheitä olen luokitellut erilaisiin ryhmiin. Sama ryhmäjaottelua olen käyttänyt myös lähdekielen positiivisen transferin kautta ilmenneiden vaikutuspiirteiden luokitteluun. Leksikaalisten siirtovaikutuspiirteiden luokittelu on kirjallisuudessa melko vaihtelevaa. Ringbom luokittelee leksikaalisen siirtovaikutuksen *leksikaaliseksi siirtovaikutukseksi* sinänsä (*lexical transfer*) tai *lainaamiseksi* (*borrowing*).

Jarvisin ja Pavlenkon (2008: 75) luokittelumalli sisältää kaksi pääkategoriaa ja muutamia alakategorioita. Pääkategoriat ovat *sananmuodon transferi* eli *formal lexical transfer* ja *merkityksen leksikaalinen siirtovaikutus* eli *semantic lexical transfer*. Jarvisin ja Pavlenkon *formal transfer* on sama, kuin Ringbomin *lainaaminen*, kun taas *semantic transfer* vastaa *leksikaalista siirtovaikutusta*. Meriläinen käyttää väitöskirjassaan (2010: 70) leksikaalisten siirtovaikutusten luokittelumallia, jota hyödynnän myös tässä tutkimuksessa. Olen lisännyt siihen *sanansekoiituksen* kategorian Jarvisin ja Pavlenkon (2008: 75) luokittelumallista. Meriläisen kategorioista olen jättänyt *ortografisen transferin* pois, koska aineistoni koostuu puhemateriaalista. Aineistoni siirtovaikutuspiirteet olen siis luokitellut kahteen pääluokkaan ja viiteen alaluokkaan (katso taulukko 7). Meriläisen *word use* -kategorian käsittelen *käännöslainojen* yhteydessä. Tätä luokittelumallia olen soveltanut myös lähdekielen helottavan vaikutuksen piirteiden luokitteluun.

TAULUKKO 7: Leksikon negatiivinen siirtovaikutus.

Word knowledge	Transfer categories
1) Sanamuoto (word form)	1a) Sanankorvaus (Substitutions) 1b) Sananmuokkaus (Relexifications) 1c) Foneettinen transferi (Phonetic transfer)
2) Sanamerkitys (word meaning)	2a) Käännöslaina (Loan translations) 2b) Semanttinen laajennus (Semantic extensions)

4.4.1 Negatiivinen siirtovaikutus leksikon tasolla

4.4.1.1 Sanamuotojen siirtovaikutus

Kontrastiivisen virheanalyysin puitteissa olen kerännyt oppijakielen poikkeamia ja analysoinut lähdekielen vaikutusta suomen kieleen. Tutkimuksessani esiintyy siis viisi siirtovaikutuspiirrettä. Sekä Meriläisen väitöskirjassa (2010: 71), että Malessan gradussa (2011: 47) kävi ilmi, että sanamuotojen siirtovaikutuksen kohteena ovat useimmiten vierassanat. Myös tämän tutkimuksen sanamuotojen siirtovaikutustyyppit esiintyvät vierassanojen yhteydessä. Vierassanojahan saattaa esiintyä monessa eri kielessä, ja oppija olettaa niiden olevan myös kohdekielessä tai ainakin ajattelee, että kuulija tietää sanan muista

kielistä ja osaa päätellä, mistä on kyse.

4.4.1.1.1 Sanankorvaus

Sanamuotojen ensimmäinen alaluokka, sanankorvaus, tarkoittaa sellaisia tapauksia, joissa suomenkielisen sanamuodon sijaan ilmenee unkarinkielinen sanamuoto.

(68) Ja ensin (.) ensin mennän semmosen pienen paikan, missä ei o niin paljon *turishta*= j a siellä haluaisimme tehde surfauskursi (--) Informantti 3G (pro *turisti*)

Politiikka-sanun unkarilainen muoto esiintyy kahdella informantilla.

(69) no se=on, se=on enemmän *politika*= s e *maahanmuuttopolitika*, s u o m e n *maahanmuuttopolitika* olisi (.) vaikka (.) s:ekin semmosta mitä (.) voi tulkita näin tai noin (--) Informantti 7E (pro *politiikka*)

(70) Et ainakin täällä, mis- missä mä oon ainakin (-) *politika* (.) sanosan- sanoisin näin. Informantti 11Zs (pro *politiikka*)

Haastatteluisissa on muutama esimerkki siitä, kun sanankorvauksen kohteena on tunnelmaa kuvailevia sanoja.

(71) (--) *Fuu* [nauraa] mitäs muuten? Informantti 11Zs (pro *voi ei; joo*)

(72) Sen jälkeen lähetettiin koko ajan viestiä=ja ja ja postia ja kaikki muut ja=sitten *okee*, hän on suomalainen (--) Informantti 9P (pro *okei*)

4.4.1.1.2 Foneettinen siirtovaikutus

Havaintojeni mukaan foneettista transferia esiintyy varsinkin erisnimien käytössä. Erisnimillä on identifioiva tehtävä, ja ne ovat tyypillisiä kielille. Erisnimet ovat tässä suhteessa samankaltaisia kuin rektiot, koska niiden muoto ja ääntäminen pitää opetella ulkoa, eikä niiden käyttöön ole olemassa sääntöjä.

(73) Sit sen jälkeen läh- lähdemme Balille, mikä on *Indoneezian* (.) kuuluisin paikka. (--) Informantti 3G (pro *Indoneesia*)

Seuraavassa tapauksessa informantti tietää sanan olevan ei-suomenmukainen ja heti korjaakin itseään.

(74) Sit sen jälkeen mennin Singapuureen- Singapooreen takaisin=ja siitä sitten (.) tullaan takaisin Suomeen (--) Informantti 3G

4.4.1.1.3 Sanansekointus

Olen lisännyt Meriläisen luokitteluun Jarvisin ja Pavlenkon mainitseman sanansekointuksen kategorian. Sanansekointus kuuluu Ringbomin luokittelussa transferin borrowing-alakategorian ja hän käyttää siitä termiä *hybridi (hybrid)*. Jarvisin ja Pavlenkon mukaan sanansekointuksen kategoriaan kuuluvat sellaiset muodot, jotka näyttävät olevan kahden kielen sekaantumia (2008: 75). Tällainen sanansekointus synnyttääkin virheitä, sillä lopputulos ei ole lähde- eikä kohdekielessä oikea.

(75) Mutta sitten no (.) tämä *ba-* yliopiston *ba #ö# ohjelma* oli (.) jo minulle ohi ja sitten: (.) piti #ö# valitt:aa sis uus- uuden #ö# #mmm# (-) uuden #öö# (0.4) (se) opiskelun ja: siten: minä valitsin siis #ö# *ma- ma opiskelun- opiskeluksi #ö# fennugristiikkaa (-)* Informantti 2B (vrt. *BA képzés*, vrt. *kandiohjelma*; *MA képzés*, vrt. *maisteriohjelma*)

4.4.1.2 Sananmerkityksen siirtovaikutus

Sananmerkityksen kategorian Meriläinen jakaa siis kahteen alakategoriaan, *sananmerkityksen laajennukseen* ja *käännöslainoihin*. Jarvis ja Pavlenko määrittelevät sananmerkityksen laajenemisen autenttisen kohdekielen muodon käyttämisenä, jonka semanttinen merkitys viittaa kuitenkin semanttisen merkityksen lainaamiseen äidinkielestä tai jostain muusta kielestä.

4.4.1.2.1 Käännöslainat

Käännöslaina, calque, tarkoittaa sellaista tapausta, jossa kielenoppija sananmukaisesti kääntää tiettyjä sanoja lähdekielestä kohdekieleen. Jarvis ja Pavlenko mainitsevat Ringbomin antaman esimerkin, jossa ruotsalaisen kielenoppijan englannin kielessä esiintyy *bachelor*-sanan sijaan *youngman*, joka on ruotsin *ung=young-* ja *karl=man-*sanojen suora käännös (*he remained a youngman all his life*) (Ringbom 2001, Jarvisin ja Pavlenkon mukaan 2008: 75). Aineistossani on esimerkkejä sekä semanttisesta laajennuksesta että käännöslainojen negatiivisesta transferista. Käsittelen sekä yksittäisiä sanoja että postpositioita, kollokaatioita ja idiomeja. Käännöslaina on siis semanttisen merkityksen siirtäminen kielestä toiseen, mikä saattaa

aiheuttaa virheitä, kuten seuraavissa esimerkeissä:

- (76) Niin olisi kiva saada töitä (.) no vaikka kulttuuri *aluella* (.) Helsingissä (-). Informantti 1A (vrt. *terület*, pro *ala*)
- (77) Ja mä olin ensin (.) ensin siellä kesällä töissä ja sitten mä *olen ot- otettu* yliopistoon (-) Informantti 4N (vrt. *felvettek*, pro *pääsin yliopistoon*)
- (78) minun mieleste se ensimmäinen vaihe (.) milloin (.) mihin asti on todella(.) todella vaikea (.) *joutua* (-) Informantti 3G (vrt. *jutni, eljutni*, pro *päästä*)
- (79) Ja: minulla on veHEN=veHEN outo mutta se on suomen tyyli, suomen *kaupunkijärjestys*. Informantti 5An (vrt. *városelrendezés*, pro *kaupunkikuva*)
- (80) mä haluaisin nehde Lappia (.) ja mä haluaisin nehde se: #öö# mikä=on (.) *pohjoinen* (.) *valo*? En tiedä, mikä on (.) suomeksi. Informantti 5An (vrt. *északi fény*, pro *revontuli*)

Viimeisessä esimerkissä haastateltava käyttää unkarin kieltä hyväkseen, eli oikean ilmaisun puuttuessa hän käyttää äidinkieltään strategiana. Bíró huomauttaa (2007), että tietystä ilmaisusta ei voi päätellä, onko kyseessä oppijan tahattomasti vai tarkoituksellisesti käyttämä muoto. Yllä mainittu esimerkki on selvä poikkeus, sillä informantti huomauttaakin siitä, ettei osaa suomenkielistä muotoa, mikä johtaa käyttämään äidinkielen mukaista ilmausta. Seuraavassa esimerkissä informantti korjaa itseään. Ensin hän käyttää suoraa käännöstä unkarin kielestä pro gradu -tutkielmaan viitatessaan, sitten todennäköisesti havaitsee sanan olevan väärä ja korjaa sen.

- (81) Ja: tulin sitten myöhemmin Helsinkiin viettämään lukuvuoden Helsingin yliopistossa, (.) kirjoitin #mm# kirjoitin (.) diplomityö(.)täni, gradutyötäni (-) Informantti 10Bo (vrt. *diplomammunka*, *diploma=diplomi*, *munka=työ*, pro *gradu*)

Seuraavassa esimerkissä sama informantti käyttää unkarinkielisen *végez*-verbin suoraa käännöstä suomen kielessä.

- (82) (ja sen me soitankin) ereelle henkilölle, jon- jollekulle oli suomalainen nimi kuitenkin, hen *lopetti venäjää* (.) ja: se selvis että hen on kotoisin Karjalasta. Informantti 10Bo (vrt. *oroszt végzett*, pro *opiskeli venäjää / valmistui venäjän kielen kandidaatiksi/maisteriksi*)

4.4.1.2.2 Semanttinen laajennus

Sananmerkityksen toiseen alakategoriaan kuuluvat semanttiset laajennukset. Semanttinen laajennus viittaa sellaiseen tapaukseen, jossa kohdekielisen sanan semanttista kenttää laajennetaan (oletetun) lähdekielen vastaavan sanan semanttisilla piirteillä (Ringbom 1987, Malessan mukaan 2011: 49).

- (83) (-- meile oli paljon #öö# #öö# yh(.)teinen no t- yhteisiä teemoja. Informantti 2B (vrt. téma, pro aihe)

Seuraavassa *onnekas*-adjektiivin unkarimainen käyttö muuttaa koko lauseen merkityksen hieman oudoksi.

- (84) Täällä mä viihdyn=tai sis varmaan kun mä olen niin (.) *onnekas* tää appi ja: (.) anoppin kans (.) ne on hyviä tyyppiä e:i voi olla totta kyllä (.) tosi hyviä. Informantti 8Sz (vrt. *Szerencsés az apósommal és anyósommal*, pro minulla oli onnea apin ja anopin kanssa)

Sana *koti* esiintyy monien informanttien haastatteluissa. *Koti*-sanalla on unkarin kielessä kaksi vastinetta, *haza* ja *otthon*. Molemmilla sanoilla on mahdollista viitata kotiin sekä 'talon' tai 'asunnon' merkityksessä että 'maan', 'kotimaan' merkityksessä. Tästä johtuen unkarilainen oppija joskus unkarin mukaan laajentaa *koti*-sanana merkityksen ja käyttää sitä virheellisesti.

- (85) Okei, no sitten sis sis #ö# olen: #ö# takaisin Debreceniin (.) siis #mm# tämän (luku)kauden (jälkeen) #öö#. Kun tulin *kotiin*, oli: jo: sellanen projekti #öö# #m# yliopistossa jo (.) menesse (-- Informantti 2B (vrt. *haza*, pro *kotimaa*, *Unkari*)
- (86) Ja se kuulosti todella hyvelte=ette olet Suomessa vain yhden vuoden ajan=ja saat (.) suomalaisen tutkinnon=ja (.) sitten myös unkarilaisen tutkinnon (.) *kotoa*. Informantti 3G (vrt. *otthonról*, pro esim. *Debrecenin yliopistosta*)
- (87) Varmaan varmaan tää liittyi siihenkin=kun (.) kun: mulla oli poikaystäväkki *kotona*=ja kaikki tämmösiä. Informantti 4N (vrt. *otthon*, pro *kotimaassa/Slovakiassa*)

Joissakin tapauksissa kyseessä on adpositioiden merkityksen siirtäminen unkarin kielestä suomeen.

- (88) *Kursin sisällä* oli: semmoinen harjoittelu, kuus viikko harjoittelu-aika. Informantti 5An (vrt. *kurzuson belül*, pro *kurssiin kuului*)
- (89) Ja OSAO koulusa: #ö# k- *kielikurzin vieressä* minä oon opettaja:n kautta minä pääsyt elektroniikka koulutukseen. Informantti 6T (pro *nyelvkurzus mellett*, pro *kielikurssin ohella*)
- (90) Se oli se=se paika oli Hévíz- Hévíz *Balatonin* #ö# #ö# *vieressä*=että, (.) mä soitin hänelle mitä sitten jos lähe- lähettänsme sinne. Informantti 9P (vrt. *Balaton mellett*, pro *Balatonin rannalla/lähellä*)

Suomen kielessä *vieressä*- ja *ohella*-postpositioilla on synonyyminen merkitys, ja niiden käyttö on kontekstin varassa. Molempien unkarinkielinen vastine on sama (*mellett*). Havaintojeni mukaan siis siinä tapauksessa, jos unkarin kielessä tiettyyn merkitykseen viitataan yhdellä sanalla ja suomen kielessä sanalla on kaksi vastaavaa muotoa, kielenoppijan tendenssi tehdä virheitä nousee, koska kielenoppijalla ei ole tietoa sanojen oikeasta, kontekstinmukaisesta käytöstä.

4.4.2 Positiivinen siirtovaikutus leksikon tasolla

4.4.2.1 Sanamuotojen siirtovaikutus

Sananmuodoista löytyi muutamia esimerkkejä lähdekielen positiivisesta transferista (facilitation). Lähdekielen positiivisen transferin löytäminen onkin vaikeampaa. Odlin väittää (1989, Ellisin mukaan 1994: 302), että “facilitative effects can only be observed when learners with different native languages are studied and learner comparisons are carried out.” Esimerkkejä positiivisesta transferista ehdotan siis unkarin ja suomen kielen kontrastiivisella analyysillä, ja positiivisen transferin piirteiden ryhmittelyssä hyödynnän samaa luokittelumallia (katso taulukko 8):

TAULUKKO 8: Leksikon positiivinen siirtovaikutus.

Word knowledge	Transfer categories
1) Sanamuoto (word form)	1a) Sananmuokkaus (Relexifications) 1c) Foneettinen transferi (Phonetic transfer)
2) Sanamerkitys (word meaning)	2a) Käännöslaina (Loan translations)

Positiivinen siirtovaikutus ei ilmene informanttien haastatteluista sanankorvauksen kautta. Sen sijaan sananmuokkausta (relexification) ilmenee. Siitä on kyse silloin, kun unkarinkielinen sana on muokattu suomenkieliseksi, mutta tuloksena ei kuitenkaan ole väärä ilmaus, vaan suomen kielen mukainen oikea ilmaus. Positiivisen transferin todistamiseen en tässä tutkimuksessa pyri, vaan esimerkit ovat vain ehdotuksia, mikä pitää ottaa huomioon.

(91) oli mahdollisuus että siis #öö# suomen kieltä saa- #öö# sain oppia #ö# yliopistossa niinku #öö# >niinsanotu< *spesialisaatio*? (Se) tarkoittaa: #ö# sama kuin #ö# (.) sivuaine. Informantti 2B (vrt. *specializáció*, pro *spesialisaatio*)

Informantti kuitenkin epäilee *spesialisaatio*-sanan oikeellisuutta, ja koska hän tietää sen olevan lähdekielenmukainen, selittääkin heti sen merkityksen.

4.4.2.2 Sananmerkityksen siirtovaikutus

Joskus saattaa tapahtua, että lähdekielen ilmauksen suoralla käännöksellä syntyy oikea vastine kohdekieleen. Kysymys on lähdekielen helpottavasta vaikutuksesta kohdekielen oppimisessa

tai käytössä. Lähdekielen helpottava vaikutus esiintyy sananmerkityksen kohdalla sellaisissa tapauksissa, jos jonkun unkarilaisen sanan merkityksen siirtämisellä suomen kieleen syntyy kuitenkin oikea ilmaisu. Tämä on tapahtunut myös mm. *sisäänpäinkääntynyt* sanan kohdalla.

- (92) Mun mielestä suomalaiset ovat hirvee *sisäänpäin(.)kääntyneitä*. Informantti 4N (vrt. *befeléforduló, magába forduló*, pro *sisäänpäinkääntynyt*)
 (93) Ja: hen hen on Oulus- Oulussa on töissä tämä: *filmi(.)festivaali #ö#* Vaave talossa (--) Informantti 6T (vrt. *filmfesztivál*, pro *filmifestivaali*)

Kielen rakenteen leksikaalisella tasolla lähdekielen vaikutusta esiintyy siis runsaasti. Unkarin kieli vaikuttaa vahvasti edistyneidenkin kielenoppijoiden oppijansuomeen, ja tämän vaikutuksen lopputulos on sekä negatiivinen että positiivinen, vaikka positiivisen transferin esimerkkiehdotuksia on huomattavasti vähemmän. Tämä seikka johtunee myös siitä, että lähdekielen helpottavan vaikutuksen tutkiminen on paljon vaikeampaa ja haastavampaa, koska toisin kuin negatiivinen transferi, sen ilmeneminen ei näy mitenkään. Välttämisen ja ylikäytön tutkiminen ei leksikon tasolla ole tässä tutkimuksessa mahdollista.

4.5 Muotorakenteen siirtovaikutus

Within the field of second language research, one of the most intensively investigated phenomena related to grammatical morphology is the expression of tense and aspect. Given the number of carefully designed studies that have examined this phenomenon, it would seem probable for the field to have uncovered a great deal of evidence for transfer. (Jarvis ja Pavlenko 2008: 94.)

Muotorakenne eli morfologia on kaikista kielen rakenteen osista taso, jonka siirrettävyyttä on eniten epäilty. Myös Jarvis ja Pavlenko huomauttavat siitä (2008: 92), että transfertutkimuksessa muotorakenteen struktuurien ajateltiin pitkään olevan immuuneja siirtovaikutukselle. Tämän epäilyn on aiheuttanut ensisijaisesti ajatus siitä, että erilaisten morfologisten struktuurien, kuten suffiksien siirtäminen kielestä kieleen on "mahdotonta". Jarvis ja Odlin ovat tästä eri mieltä johtuen muun muassa siitä, että kielten välinen siirtovaikutus ei tarkoita pelkästään konkreettisten struktuurien siirtämistä, vaan erilaisten muiden siirtovaikutuspiirteiden esiintymistä, kuten esimerkiksi välttäminen. Toisaalta Jarvis ja Odlin (2000) ovat löytäneet esimerkin myös morfologisten struktuurien transferista suomalaisten englannin kielen tuotoksesta (to her => (hänelle) => *shelle*). Siksi ei enää ole

olennaista kysyä, onko morfologista siirtovaikutusta olemassa vai ei, pikemminkin olisi tärkeä tutkia sitä, minkälaisien tekijöiden yhteydessä se ilmenee ja mikä sen esiintymisen frekvenssin määrittää. (Jarvis ja Pavlenko 2008: 93.) Jarvisin ja Odlinin määritelmän mukaan (2000: 538, suomennos Kaivapalun mukaan 2005: 34) morfologista transferia on “jokainen lähdekielestä johtuva ilmiö, joka sisältää vapaan tai sidonnaisen morfeemin (--)”.

Myös Kaivapalu kiinnittää väitöskirjassaan huomiota siihen (2005: 34), että morfologiset siirtovaikutustutkimukset ovat keskittyneet melkein pelkästään äidinkielen negatiiviseen vaikutukseen ja positiivinen transferi on jäänyt huomiotta. Myös lähdekielen morfologisen vaikutuksen tutkimuksessa pitää kiinnittää huomiota kosketuspintoihin, jotka mahdollistavat morfologisten järjestelmien siirtämisen lähdekielestä kohdekieleen. Jos lähde- ja kohdekieli ovat geneettisesti ja typologisesti läheisiä kieliä, morfologisen siirtovaikutuksen mahdollisuus kasvaa ja se mahdollistaa myös lähdekielen positiivisen vaikutuksen. Kun taas kyseessä ovat toisistaan melko etäiset kielet, kosketuspintojen frekvenssi vähenee ja kielenoppijan äidinkielen vaikutus ei ole mahdollinen, koska “puuttuu väylä, jonka kautta siirto voisi tapahtua” (Kaivapalu 2005: 35). Tarvittava kosketuspinta löytyy hyvin esimerkiksi viron ja suomen kielen välillä. Tutkimuksessani tarkastelen melko etäisiä kieliä, joiden kosketuspinta on melko pieni, mistä johtuen morfologisten struktuurien siirtäminen unkarista suomeen on hyvinkin pieni. Analyysini on osoittanut, että unkarin kielellä ei ole vaikutusta oppijansuomen muotorakenteen tasoon. Kosketuspinnan puuttuessa ei ole mitään siirrettävää kielestä toiseen, eli tässä tapauksessa morfologia onkin immuuni siirtovaikutukselle.

Se, että morfologiaan ei vaikuta oppijan äidinkieli, jos kyseessä ovat etäiset kielet, vahvistaa kielten välisen etäisyyden suurta merkitystä transfertutkimuksissa. Etäisyys, joko oletettu tai havaittu, on aina merkittävä tekijä siirtovaikutuksen prosessissa.

4.6 Fonologisen, morfologisen, syntaktisen ja leksikaalisen siirtovaikutuksen yleiskatsaus

Edellisissä luvuissa tarkasteltiin erilaisia siirtovaikutustyyppisiä äänne-, muoto- ja lauserakenteen sekä leksikon tasolla. Erilaisten siirtovaikutustyyppien etsimisellä vastasin tutkimuskysymyksiin 1 ja 2. Analyysistä on selvinnyt, että äidinkieli on läsnä myös

edistyneiden kielenoppijoiden oppijankielessä, ja tämä vaikutus esiintyy jokaisella kielen rakenteen tasolla lukuun ottamatta morfologiaa.

Tutkimukseni kvalitatiivinen analyysi on suoritettu manuaalisesti, mikä rajoittaakin tutkimukseni tarkkuutta. Lisäksi aineistoni pienen määrän takia ei ollut mahdollisuutta positiivisen transferin todistamiseen ja esimerkit ovat pelkästään ehdotuksia. Näistä rajoituksista huolimatta uskon tutkimukseni antavan autenttisen yleiskuvan unkarin kielen vaikutuksesta edistyneiden oppijoiden oppijansuomeen. Seuraavissa esittelen vertailevan yleiskatsauksen erilaisten kielen rakenteen tasojen siirtovaikutustyypeistä.

Kuten analyysin tulokset osoittavat, äidinkielen vaikutus on siis läsnä äänne- ja lauserakenteen tasolla sekä leksikossa, vaikka niiden taajuus vaihtelee melko suuresti. Äidinkielen vaikutuksen tutkimuksessa on pidettävä mielessä myös se, ettei poikkeamien löytäminen ole läheskään niin yksinkertainen tehtävä, miltä se näyttää. Jarvis ja Pavlenko kiinnittävätkin huomiota siihen (2008: 27), että siirtovaikutusta useimmiten pidetään ilmiönä, jonka näemme sen ilmestyessä, vaikka sen todistaminen on paljon monimutkaisempaa. Ensinnäkin läheskään jokainen ilmaisu, joka näyttää olevan äidinkielenmukainen, ei ole sellainen. Toisaalta jotkin siirtovaikutuspiirteet saattavat jäädä huomion ulkopuolelle. Nämä rajoitukset vaikeuttavat lähdekielen siirtovaikutuksen todistamista ja rajoittavat suuresti myös positiivisen transferin eli lähdekielen helpottavan tehtävän tutkimusta. Lähdekielen siirtovaikutustyyppien tarkastelemisessa on huomattava myös kielen rakenteiden yhtenäisyys, sillä jokainen kielen rakenteen taso on kytköksessä toiseen kielen tasoon. Näin ollen äännerakenteeseen vaikuttava äidinkieli vaikuttaa samalla esimerkiksi leksikkoon: kun kielenoppija ääntää *että*-konjuktiossa sananloppuisen *ä:n e:ksi*, sana saa erilaisen merkityksen (*ette*).

Suomi ja unkarin ovat etäisiä sukukieliä, ja tämä etäisyys näkyy kielen rakenteen eri tasoilla. Analyysini mukaan kielen äännejärjestelmä on hyvin herkkä kielen rakenteen taso, ja siksi se synnyttää vahvasti lähdekielenmukaisia virheitä. Lähdekielen negatiivinen vaikutus tulee esille varsinkin *ä*-äänteen ääntämisessä. Tämä suomen äännejärjestelmän ominaisuus on ongelmallinen edistyneille oppijoille, ja näyttää siltä, etteivät he osaa erotella toisistaan *e*- ja *ä*-äänteitä. *Ä*:n väärä ääntäminen on kuitenkin melko usein kontekstin varassa, eli sen virheellisyyteen vaikuttaa joko lähellä oleva *e* tai jokin toinen suppea vokaali, johon *ä* sitten mukautuu. Joissakin tapauksissa samassa diftongissa oleva *y* tai *i* vaikuttaa negatiivisesti. *Ä*:n ääntäminen ei kuitenkaan ole jokaiselle kielenoppijalle ongelma. Unkarin kielen negatiivinen vaikutus tulee esille myös pitkien konsonanttien kohdalla. Suomen sanassa, jossa esiintyy

pitkä konsonantti toisen konsonantin vieressä, kuten esimerkiksi sanassa *helppo*, unkarin kieltä äidinkielenä puhuva oppija ääntää pitkän konsonantin poikkeuksetta lyhyeksi konsonantiksi ja syntyy siis äidinkielestä johtuva virhe. Analyysistä selvisi, ettei kukaan informanteista äännä tämänkaltaisia ilmaisuja oikein. Äännerakenteen tasolla on kuitenkin myös lähdekielen helpottava vaikutus. Positiivinen transferi esiintyy varsinkin pitkien vokaalien kohdalla ja vokaaliharmoniassa. Pitkät vokaalit aiheuttavat usein muunkielisille oppijoille ongelmia, mutta unkarilaiset ymmärtävät vokaalien keston merkityksiä erottelevan tehtävän, sillä kestolla erotetaan myös unkarin kielessä merkityksiä. Vokaaliharmonia eli vokaalisointu on ehdotukseni mukaan toinen positiivinen transferin piirre. Vokaalisointu kuuluu myös unkarin kieleen, eli ilmiö hyvin tuttuna ei estä suomen oppimista vaan päinvastoin helpottaa kielen omaksumista.

Kielen rakenteen morfologinen taso on kielen tasoista ainoa, jossa havaintojeni mukaan ei esiinny unkarin kielen vaikutusta.

Kielen rakenteen syntaktisella tasolla näkyy äidinkielen vaikutus vahvasti. Tämä vaikutus tulee esille havaintojeni mukaan sekä negatiivisena että positiivisena siirtovaikutuksena, mutta aineistossa esiintyy myös kolmas siirtovaikutustyyppi, nimittäin artikkeleiden unkarinmukainen ylikäyttö. Äidinkielen negatiivinen transferi tulee esille varsinkin menneen ajan muotojen käytössä, rektioiden väärin käyttämisenä ja artikkeleiden ylikäyttönä. Menneen ajan muotojen käyttö on unkarilaisille ongelmallista. Unkarin kielessä mennyttä aikaa ilmaistaan pelkästään imperfektillä, kun taas suomen kielessä käytetään imperfektin lisäksi perfektiiä ja pluskvamperfektiiä. Niiden puuttuminen unkarin kielestä johtaa käyttämään väärinä aikamuotoja. Joissakin tapauksissa informantit suosivat imperfektiiä ja muut aikamuodot jäivät periferiaan, esimerkiksi informantti 4N käyttää imperfektiiä myös perfektin ja pluskvamperfektin sijaan. Väärin aikamuotojen käyttö näkyy joskus perfektin käyttöön pyrkimisenä, mutta tulos on kuitenkin väärä, kuten esimerkiksi informantti 3G:n tapauksessa. Rektioiden unkarinmukainen käyttö eli tavallaan niiden suora kääntäminen unkarin kielestä johtaa virheellisiin ilmaisuihin. Havaintojeni mukaan yleisin siirretty rektio on *n tavata*-verbiin liitetty laajennus. Toisaalta samanmuotoinen rektio on joissakin konteksteissa oikein, ja tällaisissa tapauksissa puhutaankin äidinkielen positiivisesta siirtovaikutuksesta. Toinen rektioista, jota unkarilainen kielenoppija käyttää usein väärin, on *tykätä*-verbiin liitetty täydennys, joka vaatii suomessa elatiivissa olevan sanan, kun taas unkarin kielessä partitiivin. Johtuen siitä, että nämä muodot ovat kuitenkin melko yleisiä rektioita, oletan, että ne ovat esimerkkejä kielen fossillisaatiosta. Myös rektiot kuten *auttaa*

heitä, jäädä johonkin tai *etsiä jotakuta jostakin* ovat tyypillisiä suomen kielelle, mutta unkarilaiset useimmiten käyttävät niitä väärin. *Se*-artikkelin ylikäyttö on myös unkarilaisten tyypillinen ongelma, sillä unkarin kielessä käytetään sekä määräisiä että epämääräisiä artikkeleita. Toisaalta artikkeleiden käyttö on suomen puhekielelle yhä yleisempi piirre. Joidenkin informanttien, kuten esimerkiksi informantti 7E:n puheessa esiintyy *se*-artikkeliä runsaasti myös sellaisissa konteksteissa, jotka ovat suomalaisille outoja. Jotkut taas käyttävät *yksi*-sanaa epämääräisenä artikkelina, kuten esimerkiksi informantit 4N ja 9P. *Se*-artikkelin ylikäytöllä ei synny virheellisiä ilmaisuja, ainoastaan suomen kielelle epätavallisia ilmaisuja. Sen takia *se*-artikkelin käyttö ei ole negatiivisen transferin ilmenemistä, vaan niissä tapauksissa äidinkieli vaikuttaa artikkelin käyttöön laajemmassa merkityksessä.

Analyysini mukaan äidinkielen vaikutus tulee esille parhaiten kielen leksikon tasolla. Aineistoni informantit ovat edistyneitä kielenoppijoita, jotka ovat opiskelleet suomen kieltä jo monta vuotta, ja heidän kielelliset heikkoutensa tulevat esille siksi lähinnä sanavaraston tasolla. Negatiivinen transferi tulee esille sekä sanamuotojen että sanamerkityksen kohdalla. Havaintojeni mukaan kuitenkin sanamuotojen siirtäminen koskee pelkästään vierassanoja eli sellaisia, jotka ovat myös unkarin kielessä lainasanoja, ja todennäköisesti tästä johtuen kielenoppija olettaa niiden kuuluvan myös suomen kielen sanavarastoon. Toinen laaja kategoria, jossa esiintyy äidinkielen negatiivinen vaikutus, on erilaisten interjektioiden ryhmä. Kielenoppijoilla on havaintojeni mukaan useimmiten tapana siirtää unkarin kielelle tyypillisiä interjektioita suomeen, kuten esimerkiksi informantti 11Zs:n tapauksessa interjektio "*fuu*" suomen "*voi ei*" tai "*joo*"-interjektioiden sijaan. Aineistosta löytyy pelkästään yksi esimerkki sanamuotojen positiivisesta siirtovaikutuksesta, nimittäin *specialisatio*-sanan siirtäminen unkarin kielestä ja sen muokkaaminen suomen äännejärjestelmään. Sananmerkityksen siirtäminen on sanamuotojen siirtämistä yleisempi transferipiirre. Negatiivinen transferi koskee varsinkin käännöslainoja. Kielenoppijat tekevät äidinkielenmukaisia virheitä silloin, kun jonkin tietyn sanan puutteessa yrittävät kääntää unkarilaisen vastineen suomeksi. Näin on syntynyt esimerkiksi *pohjoinen valo* -ilmaisu *revontulen* sijaan ja *kaupunginjärjestys kaupunginkuva*-sanan sijaan. Monilla informanteilla esiintyy tiettyjen suomen sanojen unkarinmukainen semanttinen laajennus, kuten esimerkiksi *pari*-sanan tapauksessa. Joissakin tapauksissa kielenoppijat siirtävät adpositioiden merkityksiä kielestä toiseen, kuten tapahtuu esimerkiksi *vieressä*-adposition kohdalla. Informantti käyttää unkarin mukaan ilmausta *kurssin vieressä* oikean *kurssin ohella* -lausekkeen sijaan. Ongelman lähteenä on se, että suomen *ohella*- ja *vieressä*-adpositioilla on unkarin kielessä pelkästään yksi vastine (*mellett*),

ja sen ratkaiseminen, kumpi suomen adpositioista olisi kontekstiin sopiva, aiheuttaa siis ongelmia. Sananmerkityksen kohdalla esiintyy myös positiivista transferia, kuten sanassa *sisäänpäinkääntyneitä*, joka on suora käännös unkarista, mutta kuitenkin oikea suomenmukainen ilmaisu. Leksikon tasolla ei kuitenkaan ole negatiivisen ja positiivisen transferin lisäksi muita transfertyyppejä.

Analyysini perusteella totean, että lähdekieli vaikuttaa oppijankielen jokaiseen tasoon (paitsi morfologiaa), vaikka vaikutuksen määrä ja läsnäolo vaihtelee. Siirtovaikutus koskee siis erilaisia kielen tasoja eri määrässä. Havaintojeni mukaan siirtovaikutus on vahvin äännerakenteen tasolla, sillä se esiintyy sekä negatiivisesti että positiivisesti. Muita transfertyyppejä ei tällä tasolla ole havaittu tässä tutkimuksessa. Syntaksin eli lauserakenteen kohdalla voidaan havaita kolme transfertyyppiä, negatiivista ja positiivista transferia sekä ylikäyttöä, eli tällä kielen rakenteen tasolla esiintyy monenlaisia transfertyyppejä. Syntaksin tasolla olen jättänyt huomiotta sanajärjestyksen tarkastelemisen ja kiinnittänyt huomiota muihin syntaksin segmentteihin, kuten rektioihin ja artikkeleiden ylikäyttöön. Syntaksin tasolla esiintyy äidinkielen negatiivinen vaikutus myös menneen ajan muotojen käytössä. Leksikon tasolla siirtovaikutusta esiintyy negatiivisesti ja positiivisesti ja siirtovaikutuksen määrä on äännerakenteen ohella tällä tasolla suurin.

5 SIIRTOVAIKUTUKSESTA HYÖTYÄ

Siirtovaikutustutkimusten tuloksia hyödynnetään varsinkin kielten opetuksessa. Sen selvittäminen, vaikuttaako oppijan lähdekieli vieraaseen kieleen ja miten tämä vaikutus ilmenee oppijankielessä, on varsin tärkeä opetuksessa. Lado huomauttaa (1983: 21), että ymmärtämällä ja ottamalla huomioon siirtovaikutuksen vieraan kielen opettaja pystyy laatimaan parempia oppikirjoja ja testejä. Sen lisäksi siirtovaikutuksen tutkiminen auttaa suuresti myös oppijoita. Tämän tutkielman tavoitteena on myös kiinnittää huomiota unkarilaisten suomen oppijoiden oppijankielen ongelmallisiin kohtiin. Uskon, että näitä kohtia selvittämällä kielenoppija pystyy korjaamaan omia virheellisiä ilmaisujaan ja näin tietoisesti seuraamaan oman oppijankielensä kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan tietoja siitä, mitkä kohdat unkarin kielessä vaikuttavat edistyneiden kielenoppijoiden oppijankieleen. Lisäksi pyrin selvittämään, millä kielen rakenteen tasolla on äidinkielen vaikutus vahvin. Kielen tasoista olen kiinnittänyt huomiota fonologian, morfologian, syntaksin ja leksikon tasoon. Tutkimuskysymyksiäni ovat siis, mihin kielen rakenteen tasoon unkarin kieli vaikuttaa vahvimmin ja minkälaisia siirtovaikutustyyppisiä oppijansuomessa ilmenee. Siirtovaikutusesimerkit olen luokitellut oman luokittelumallini mukaan, siirtovaikutuspiirteiden esiintymisten perusteella. Aineistoni pieni määrä ja manuaalinen luokittelu saattaa olla tutkimukseni heikkous. Uskon kuitenkin tutkimukseni antavan yleiskuvan unkarin kieltä lähdekielenä puhuvien oppijoiden unkarinmukaisista ilmauksista. Kontrastiivisen analyysin avulla pyrin saamaan selityksen myös näiden ilmaisujen ilmenemiseen.

Itselleni suomen kieltä toisena kielenä opiskelevana unkarilaisena tutkimukseni tulokset ovat mielenkiintoisia ja myös äärimmäisen hyödyllisiä. Ennen kaikkea on olennaista, ettei lähdekieli vaikuta ainoastaan negatiivisesti. Nojautuminen äidinkieleen saattaa johtaa myös oikeisiin ilmaisuihin, eli oppijoiden suomen kielessä ilmenee myös positiivinen transferi. Toisaalta äidinkielen vaikutus ei aina ilmene poikkeamien tai oikeiden tuloksien kautta, pikemminkin tiettyjen ilmaisujen suurempana tai pienempänä frekvenssinä, kuten suomen kielessä. Tutkimuksessani olen kiinnittänyt huomiota artikkeleiden ylikäyttöön. Informanttien puheessa määräisten ja epämääräisten artikkeleiden frekvenssi on unkarin kielen tapaan suurempi kuin suomen kielessä.

Tutkimukseni tulokset ovat siis vihjeenä sekä itselleni että muille unkarilaisille

kielenoppijoille ja myös opettajille. Tutkimukseni antaa yleiskuvan siitä, mihin kannattaisi kiinnittää opetuksessa ja oppimisessa erityistä huomiota ja miten näin ollen voisi estää mahdollisten fossiilistuneiden kohtien ilmenemisen oppijansuomessa. Myös Kaivapalu huomauttaa (1995: 278), että “olisi hyvä, jos oppijat ohjattaisiin laajemminkin vertailemaan lähde- ja kohdekielen järjestelmiä, esimerkiksi etsimään erilaisia kieliopillisia ja sanastollisia eroja ja vastavuuksia, sillä oppijoiden käsityksillä lähde- ja kohdekielen ilmiöiden samanlaisuudesta ja erilaisuudesta saattaa olla ratkaisevampi merkitys kuin kielten typologisella läheisyydellä tai etäisyydellä.” Siihen, että unkarin ja suomen välisiä samankaltaisuuksia ja eroavuuksia pitäisi hyödyntää myös opetuksessa, kiinnittää huomiota myös yksi haastateltavista, informantti 10Bo:

Mutta kyllä sitten se: (.) aika paljon- aika paljon sain selville, että=että kielessä on aika paljon (.) samankaltaisuuksia=samanlaisuuksia ja se: loppu=ja=lopuks autti hirveästi paljon- hirveän paljon (.) kielen opiskelussa. (.) Että (.) että=että >mut se kesti tietysti se kaks vuotta< kuin me huomasin että ↑aha tässä on sekin samalla tavalla=ja tuokin samalla tavalla=ja (.) se on (.) juuri tällanen #ö# (.) asia että=että pitäis kyllä jokaisen #ö# kieltä opiskelijan kiel- #ö# huomata että että on samankaltaisuuksia ja (.) juuri nämä auttavat hirveän paljon (.) tässä suomen kielen opiskelussa.

Se, että äidinkielellä on vaikutusta vieraan kielen oppimiseen, on selvää sekä tutkijoille että maallikoille. Tämä tutkimus on vahvistanut myös minun näkemystäni äidinkielen suuresta merkityksestä vieraan kielen oppimisessa. Aineistoni syvälinen analyysi on antanut minulle lisätietoja siitä, miten tämä vaikutus ilmenee oppijansuomessa sekä siitä, mitkä kohdat ovat “herkkiä” nimenomaan unkarin kielen vaikutukselle.

LÄHTEET

- Andersen, W. Roger 1983: Transfer to somewhere. – Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.177–204. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ard, Josh – Homburg, Taco 1983: Verification of language transfer. – Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.157–176. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bencédy, József – Fábián, Pál – Rácz, Endre – Velcsov, Mártonné 1985: *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bíró, Anett 2007: *Az angol-magyar lexikai kontrasztok következtében megjelenő interlingvális hibák és elemzésük*. Váitöskirja. Pannon Egyetem Interdiszciplináris Bölcsész- és Társadalomtudományok Doktori Iskola.
- Corder, S. Pit 1974: Idiosyntactic dialects and error analysis. – Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis*. London: Logman.
- Corder, S. Pit 1974: The significance of learner's errors. – Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis*. London: Logman.
- Corder, S. Pit 1983: A role for the mother tongue. – Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.85–97. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Corder, S. Pit 1981: *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Csepregi, Márta – Wichmann, Irene 1991: Unkarilaiset. – Laakso, Johanna (toim.), *Uralilaiset kansat*. Helsinki: WSOY.
- Dechert, Hans W. – Raupach, Manfred 1989: *Transfer in language production*. Norwood (N.J.): Ablex.
- Dulay, C. Heidi – Burt, K. Marina 1974: You can't learn without goofing. – Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis*. London: Logman.
- Dulay, C. Heidi – Burt, K. Marina 1983: Goofing: An indicator of children's second language learning strategies.– Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.54–68. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dulay, C. Heidi – Burt, Marina – Krashen, Stephen 1982: *Language two*. New York Oxford: Oxford University Press.
- É. Kiss – Kiefer – Siptár 1999: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris.
- Ellis, Rod 1985: *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1993: *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, Rod – Barkhuizen, Gary 2005: *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, Claus – Kasper, Gabriele 1986: Cognitive dimensions of language transfer. – Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric (toim.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* s.49–65. New York: Pergamon Press Ltd.
- Gass, Susan 1983: Language transfer and universal grammatical relations. – Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.69–84. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gundel, Jeanette K. – Tarone, Elaine E. 1983: Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora. – Susan Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s. 281–296. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Göncz, Lajos 2005: A kétnyelvűség pszichológiája. – Lanstyák, István – Vančóné, Kremmer Ildikó (toim.), *Nyelvészetről – változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára* s.77–120. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda.
- Hegedűs, Rita 2005: *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta.
- Jain, P. M. 1974: Error analysis: source, cause and significance. – Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis*. London: Logman.
- James, Carl 1998: *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman.
- Jarvis, Scott 2000: Methodological rigor in the study of transfer. Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50 s. 245–309.
- Jarvis, Scott – Pavlenko, Aneta 2008: *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jönsson-Korhola – White, Leila 1997: *Tarkista tästä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kaivapalu, Annekatrin 2005: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kellerman, Eric 1983: Now you see it, now you don't. – Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.112–134. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kellerman, Eric 1986: An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. – Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric (toim.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* s.35–48. New York: Pergamon Press Ltd.
- Keresztes, László 1974: *Unkarin kieli*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Keresztes, László 1993: Új magánhangzó-fonémák a magyarban? – Lahdelma, Tuomo (toim.), *Hungarologische Beiträge* 1. s. 45–52. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

- Kohn, Kurt 1986: The analysis of transfer. – Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric (toim.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* s.21–34. New York: Pergamon Press Ltd.
- Lallukka, Gabriella 1991: Unkarin ja suomen sanajärjestyksestä. – Paunonen, Heikki (toim.), *Suomi ja unkari rinnakkain* s.35–49. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Lanstyák, István 2005: A kódváltás nyelvtani aspektusának néhány kérdése a szlovákiai magyar beszélőközösségben. – Lanstyák, István – Vančóné, Kremmer Ildikó (toim.), *Nyelvészetről – változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára* s.77–120. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda.
- Lanstyák, István 2011: *Alkalmazott nyelvtudomány*. Luentomateriaali. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lado, Robert 1983: Excerpts from “Linguistic across Cultures. - Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.21-32. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Larsen-Freeman – Diane-Long, Michael 1991: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Latomaa, Sirkku 1993: Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemista? – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen* s. 9–31. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, Tapani 2007: *Kielen vuosituhanet. Suomen kielen kehitys kantauralista varhaissuomeen*. Helsinki: SKS.
- Malessa, Inari Eva 2011: *Saksankielisten suomenoppijoiden kirjoitusten siirtovaikutuspilteitä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Martin, Maisa 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. – Kari Sajavaara & Arja-Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 157–178. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Martin, Maisa 2003: Kieli on kuin lammikko: johdatusta toisen kielen oppimiseen. – Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea: perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s. 75–90. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 47. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Máté, József 1999: A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a finn anyanyelvű tanulók szempontjából. – Bakró-Nagy, Marianne (toim.), *Hungarologische Beiträge* 12. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Maticsák, Sándor – Tarvinainen, Anna 2010: *Finn nyelv*. Debrecen: Debrecen University Press.
- Maticsák, Sándor – Leskinen, Juha 1996: Elterő irányhasználat a magyarban és a finnben. – Keresztes, László – Maticsák, Sándor (toim.), *Hungarologische Beiträge* 6. s. 87–98. Finnish-ugrische kontrastive Untersuchungen II. Universität Jyväskylä.

- Maticsák, Sándor 1993: Határozóragok a magyarban és a finnben. –Lahdelma, Tuomo (toim.), *Hungarologische Beiträge 1*. s. 53–72. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Maticsák, Sándor 1995: Paikallissijojen toissijainen käyttö unkarissa ja suomessa. -Keresztes, Laszlo (toim.), *Hungarologische Beiträge 3*. s. 125–138. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Meriläinen, Lea 2010: *Language transfer in the written English of Finnish students*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Nemser, William 1974: Approximative systems of foreign language learners. – Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis*. London: Logman.
- Nissilä, Leena 1999: Finnish verb rections and Estonian learners. - Martin, Maisa & Voionmaa, Kaarlo (toim.), *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä* s. 129-142. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40: Jyväskylän yliopisto.
- Nissilä, Leena 2011: Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen. Vaitoskirja. Oulun yliopiston suomen kielen laitos.
- Oudin, Terence 1989 (3rd pri.): *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papp, Szilvia 1999: A magyar nyelv elsajatításának nehezségei a mondattan szempontjabol. – Bakro-Nagy, Marianne (toim.), *Hungarologische Beiträge 12*. s. 113–134. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Paunonen, Heikki 1991: Kontrastiivisen tutkimuksen periaatteista ja niiden soveltamisesta suomen ja unkarin vertailuun. – Paunonen, Heikki (toim.), *Suomi ja unkari rinnakkain* s. 22 – 34. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Puro, Tarja 1999: Sanasto toisen kielen tutkimuksessa ja pedagogiikassa. - Martin, Maisa & Voionmaa, Kaarlo (toim.), *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä* s. 143-158. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40: Jyväskylän yliopisto.
- Pusztay, Janos 1993: *Specimina fennica. Tomus IV. Suomunkakontut*. Szombathely: Berzsényi Daniel Tanarkepzo Foiskola.
- Revay, Valeria – Haaparanta, Anja – Bogar, Edit – Novotny, Julia 2006: *Finn nyelv es kultura*. Budapest: Bolcsész Konzorcium.
- Richards, C. Jack 1974: A non-contrastive approach to error analysis. – Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis*. London: Logman.
- Richards, C. Jack 1974: Social factors, interlanguage and language learning. – Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis*. London: Logman.
- Richards, C. Jack – Sampson, P. Gloria 1974: The study of learner english. Richards, C. Jack

(toim.), *Error analysis*. London: Logman.

Ringbom, Håkan 1987: *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon; Philadelphia(Pa.):MultilingualMatters.

Ringbom, Håkan 1992: On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. – *Language Learning* 42 (1) s. 85–112.

Ringbom, Hakan 2006: The importance of different types of similarity in transfer studies. – Janusz Arabski (toim.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* s. 36–45. Second language acquisition 17. E-kirja. Clevedon, England Buffalo: Multilingual Matters.

Ringbom, Håkan 2007: *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, Håkan – Jarvis, Scott 2009: The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. – Michael H. Long & Catherine J. Doughty (toim.), *Handbook of language teaching* s. 106–118. E-kirja. Malden, MA: Wiley- Blackwell.

Sajavaara, Kari 1986: Transfer and second language speech processing. – Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric (toim.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* s.66–79. New York: Pergamon Press Ltd.

Sajavaara, Kari 1994: Äidinkieli vieraan kielen käyttämisen perustana. – Eskola, Vuokko & Lukkarinen, Tuire (toim.), *Kieli on, sopii sanoa* s. 19–28. Helsinki: Äidinkielen opettajan liito. Painorauma.

Sajavaara, Kari 1999a: Toisen kielen oppiminen. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen- Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 73–102. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Sajavaara, Kari 1999b: Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 103–128. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Sajavaara, Kari 2006: Kontrastiivinen analyysi, transfer ja toisen kielen oppiminen. – Annekatrin Kaivapalu & Külvi Pruuli (toim.), *Lähivertailuja* 17 s. 43–60. Jyväskylä Studies in Humanities 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Schachter, Jacquelyn 1992: A new account for language transfer. – Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.98–111. Rowley, Mass.: Newbury House.

Selinker, Larry 1974: Interlanguage.- Richards, C. Jack (toim.), *Error analysis* s. 31–54. London: Logman.

Selinker, Larry 1983: Language transfer.- Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.33-53. Rowley, Mass.: Newbury House.

Selinker, Larry 1992: *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.

Seppänen, Eeva-Leena 2004: *Keskusteluanalyysin perusteet*. Helsinki: Vastapaino.

Sharwood Smith, Michael 1983: On first language loss in the second language Acquirer: Problems of transfer. – Susan M. Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learning* s.222–231. Rowley, Mass.: Newbury House.

Sharwood Smith, Michael – Kellerman, Eric 1986: Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. – Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric (toim.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* s.1–9. New York: Pergamon Press Ltd.

Sharwood Smith, Michael 1986: The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars. – Sharwood Smith, Michael & Kellerman, Eric (toim.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* s.10–20. New York: Pergamon Press Ltd.

Sridhar, S. N. 1988: *Cognition and sentence production. A cross-linguistic study*. New York: Springer-Verlag.

Stockwell, P. Robert – Bowen, J. Donald – Martin, W. John 1965: *The grammatical structure of english and spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

Szathmári, István 1991: Gondolatok a kontrasztív nyelvészeti munkálatokról. – Paunonen, Heikki (toim.), *Suomi ja unkari rinnakkain* s. 9 – 21. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

White, Leila 1993: *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. Helsinki: Finn Lectura.

LIITTEET:

LIITE 1: Erilaisten transfertyyppien yleiskatsaus.

Transfertyypit	Äännerakenne	Muotorakenne	Syntaksi	Leksikko
Negatiivinen transferi	1a) e-ä äänteiden erottelu 2a) pitkät konsonantit	–	1a) menneen ajan muotojen käyttö 1b) rektiot	1a) Sanankorvaus 1b) Sananmuokkaus 1c) Foneettinen transferi 2a) Käännöslaina 2b) Semanttinen laajennus
Positiivinen transferi	1a) pitkät vokaalit 1b) vokaalisointu	–	jotkut rektiot	1a) Sananmuokkaus 2a) Käännöslaina
Välttäminen	–	–	–	–
Ylikäyttö	–	–	artikkelit	–