

FINLANCE



A Finnish Journal of Applied Linguistics

Volume XVI 1995

Edited by Arja Piirainen-Marsh



Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä

FINLANCE

A Finnish Journal of Applied Linguistics

Vol. XVI 1995

Edited by
Arja Piirainen-Marsh

Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä
Finland

Advisory Board

Matti Leiwo, University of Jyväskylä

Jaakko Lehtonen, University of Jyväskylä

Raija Markkanen, University of Jyväskylä

Kari Sajavaara, University of Jyväskylä

Hartmut Schröder, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/O

Sauli Takala, University of Jyväskylä

Sonja Tirkkonen-Condit, University of Joensuu

ISSN 0359-0933

Jyväskylän yliopistopaino
Kannet Kirjapaino Kari ky
1995

CONTENTS

- Sirkku Latomaa**, University of Jyväskylä:
On bilingualism and education of language minority
children in Finland 5
- Helena Valtanen**, University of Jyväskylä:
Comprehension: products and processes. Product and
process data from two case studies of Finnish readers
of English 19
- Hilkka Stotesbury**, University of Joensuu:
First and second versions in summarization: experiments
with and without peer response 44
- Pirkko Muikku-Werner**, University of Joensuu:
The chaos of conversation: Language learning against
all odds 69
- Sabine Ylönen und Minna Rimpilä**, Universität Jyväskylä:
Deutschbedarf in Technik, Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften. Ergebnisse einer Umfrage unter
finnischem Hochschulpersonal 83
- Maija Grönholm**, Åbo Akademi University:
Die gewöhnlichsten Verbformkategorien im Finnischen
als Zweitsprache 127
- Maisa Martin**, University of Jyväskylä:
Semantic factors in the production of nominal forms
by adult learners of Finnish 140

ON BILINGUALISM AND EDUCATION OF LANGUAGE MINORITY CHILDREN IN FINLAND¹

Sirkku Latomaa
University of Jyväskylä

The purpose of this article is to describe the situation of the new linguistic minorities in Finland, especially from the viewpoint of the second generation. First, the educational policy adopted for children who have a linguistic minority background is examined. Second, the linguistic situation of children in two language groups, namely Vietnamese-speaking Vietnamese and English-speaking North Americans, is highlighted. In the analysis, I use data from personal interviews with parents who have children of school-age. The data were collected in a joint Nordic project "The Development of Immigrant Languages in the Nordic Region". In addition to examining their language use at home, the L1 and L2 proficiency of Vietnamese and American children in Helsinki are described and discussed. The data are compared to that of similar language groups in different linguistic communities: Vietnamese in Bergen (Norway) and Americans in Gothenburg (Sweden) and Copenhagen (Denmark). Finally, the question is raised whether there is any justification for the much advocated view of Finland as an ideal bilingual country.

Key words: linguistic minorities, educational policy, language shift

¹ Thanks are due to Hannele Dufva for valuable comments on an earlier version of this article.

1 INTRODUCTION

Finland is officially bilingual. Along with the official languages, Finnish and Swedish, several other languages have been used in Finland throughout the years: Sámi, Romany, Russian, German, Tartar, Sign Language, etc.² For a long time, however, Finland has commonly been regarded as a particularly monolingual part of the world. One explanation for this reputation is the fact that linguistic minorities in Finland have been less numerous than minority groups in many other countries. Another explanation can be found in the migration history of Finland. In the years after World War II, Finland practised an extremely restrictive refugee and immigration policy for several decades. In the 1980's, the number of immigrants increased and became larger than the number of emigrants. In other words, Finland experienced a change from an emigrant country to an immigrant country relatively late in comparison with, for example, other Nordic countries, where this change took place several decades earlier (see e.g. Nuolijärvi 1994).

At present (1.4.1995), the number of foreign citizens (64 134) amounts to approximately one per cent of the total population of Finland. Obviously, this percentage is still quite small compared with many other European countries, for example. However, the recent growth in the number of migrants (see Table 1) shows a clear tendency towards greater linguistic diversity in Finland as well.

TABLE 1. The number of foreign citizens in Finland 1980-1994. (Nieminen 1994: 6; Statistics Finland.)

1980	12 502
1985	16 478
1990	26 255
1991	37 579
1992	46 250
1993	55 587
1994	62 012

Currently, almost 150 languages are spoken in Finland (Nieminen 1994: 14). At the beginning of 1995, the languages with more than 1 000 speakers were, in order of size: Finnish (4 742 387 speakers), Swedish (295 182), Russian (13 728), Estonian (8 157), English (5 009), Somali

² See e.g. Nuolijärvi 1991, Nyholm (ed.) 1991, Paunonen forthc. for more details of the linguistic past of Finland.

(3 566), Vietnamese (2 657), German (2 567), Arabian (2 531), Chinese (2 020), Albanian (1 896), Sámi (1 726), Turkish (1 695), Spanish (1 288), Kurdish (1 147) and Polish (1 115).³

2 EDUCATION OF LANGUAGE MINORITY CHILDREN

Finland is known for its early progressive minority language policy: the Language Act of 1922, where the equal rights of the Finnish and Swedish-speaking populations are stated, has been a model for many countries in questions concerning language policy.⁴ Accordingly, Finland could be expected to treat all its linguistic minorities equally well. But how does Finnish society actually promote bilingualism among its various linguistic minorities? In the following, I will first discuss the educational opportunities of two established minorities, speakers of Swedish and Sámi. Thereafter, I will describe the educational policy adopted for new linguistic minorities.

Due to the official status of Swedish, there are two parallel school-systems in Finland: instruction is given in Finnish and in Swedish at all levels. Swedish-speaking children are thus provided with a language shelter, as they can attend Swedish day care and continue their education in Swedish through to university level. At the same time, children receive instruction in Finnish as a second language. (See e.g. Tandefelt 1993.)

The language rights of the indigenous population of Finland, the Sámi, are nowadays protected by law. Since 1992, members of the Sámi minority have had the right to use their mother tongue in communication with official authorities in the home district of the Sámi population, situated in northern Finland. (Ginström 1993: 18-19.) However, Sámi is not considered an official language of the country. Sámi-speaking children have received - and still receive - most of their education in Finnish, as instruction of and in the Sámi language did not begin until the 1970s. During the 1980s it was developed extensively, and since 1985, the Sámi language has been accepted as a medium of instruction in schools. In practice, teaching is restricted by the lack of teaching materials as well as Sámi-speaking teachers. Furthermore, the development of teaching arrangements is very much dependent on the local authorities. (See e.g. Aikio 1988.)

The language rights of other language minority groups are not specifically protected by law. Regulations concerning other older

³ In addition, sign language (approximately 5 000 users) belongs to this list, even if it is not recognized as a minority language in the official statistics.

⁴ For more details about the language legislation see e.g. Ginström 1993, Tandefelt 1993.

minorities (e.g. native signers of Finnish sign language, Romanies, Russians, Germans and Tartars) as well as recent immigrants only apply to mother tongue instruction at comprehensive school. As regards the newly arrived language minority children, all classroom instruction is given in the second language with the exception of a specific L1 component. Two alternative educational practices are being followed. In general, refugees and asylum seekers are entitled to a preparatory orientation phase before attending an ordinary Finnish class. During this phase, which lasts for six months⁵, they are given instruction in all subjects as a separate group. After that, they are transferred to ordinary Finnish classes that correspond to their age. This arrangement is not available to other migrant children: they are placed in ordinary classes right away, and given some additional teaching in the second language.⁶ (See e.g. Ikonen 1994.) However, this educational distinction made between various groups of migrants (refugees and asylum seekers vs. immigrants) cannot be defended on either linguistic or pedagogical grounds, as second language acquisition can hardly be argued to be dependent on the reason for immigration.

At present, all migrant children are entitled to two hours of mother tongue instruction per week for the entire time they go to school. An L1 teaching group can be established, if at least five children attend it at the beginning of the school year. Mother tongue instruction is usually given to migrant children after regular school hours. During the school year of 1993-1994, L1 instruction was given to children in 35 languages. (Ikonen 1994.) Considering the total number of languages in Finland, it is obvious that only a small minority of children receive instruction in their first language. Thus, the majority of children go to a school that does not show any consideration for their mother tongue.

In short, the educational policy that is adopted for children of linguistic minority background (other than Swedish) could be labelled as submersion or - at best - transitional bilingualism. In submersion programs, there is no attempt to provide mother tongue instruction or extra teaching in the second language. A less direct and extreme policy is transitional bilingualism: instruction in the mother tongue is given but its main purpose is to allow the children to proceed into ordinary classes. Both programs have assimilation as their goal. (Romaine 1989: 219.) While the official line is to support the maintenance of the language and culture of immigrant and refugee children, in reality "integration" or "adaptation"

⁵ Earlier, the primary phase instruction for refugees and asylum seekers lasted for twelve months.

⁶ In the officially bilingual Finland, the second language may be either Finnish or Swedish, depending on the municipality.

(read: assimilation) to Finnish society, including knowledge of Finnish, is emphasized.

As the educational support for new linguistic minorities is minimal, it seems that minority parents have the main responsibility for bringing up their children bilingually. This conclusion leads us to ask: Have minority parents been able to pass their mother tongue to the second generation? In the following, I will attempt to answer this question on the basis of some research results from a recent sociolinguistic study.

3 BILINGUALISM OF LANGUAGE MINORITY CHILDREN

The purpose of the project "The Development of Immigrant Languages in the Nordic Region"⁷ was to document the current status of linguistic minority groups in the region, and in particular to predict the future prospects of four immigrant minorities (see Table 2):

TABLE 2. Origin groups and locations.

Vietnamese-speaking Vietnamese	Helsinki	(VH)
	Bergen	(VB)
English-speaking North Americans	Helsinki	(AH)
	Gothenburg	(AG)
	Copenhagen	(AC)
	Gothenburg	(FG)
Finnish-speaking Finns	Gothenburg	(FG)
	East Finnmark	(FF)
Turkish-speaking Turks	Køge	(TK)
	Gothenburg	(TG)

Each group was studied in at least two different locations in the region. Data were collected from a sample of 30-32 informants in each group. Each informant was a parent to one or more children of school-age. Altogether, 276 parents were interviewed about their background, language use, social networks and attitudes towards bilingualism. In

⁷ The research project NISU (Nordens invandrarspråks utveckling) was funded by the Joint Nordic Council for Research in the Humanities (NOS-H). The project was led by Sally Boyd. In addition, my co-workers on the project were Paula Andersson, Harald Berggreen, Eric De Geer, Jorid Hjulstad Junttila, Anne Holmen, Jens Normann Jørgensen and Pirkko Nuolijärvi.

addition, they were asked questions about their children's language proficiency, situation at school and language use.

Below, I will briefly sketch the background and current situation of the American⁸ (AH, AG, AC) and Vietnamese (VH, VB) groups. Then I will discuss some results for these five groups concerning their language use at home. Finally, I will describe the L1 and L2 proficiency of the children, as reported by their parents.

3.1 The background of the Vietnamese and the Americans

Of the groups that were studied, the Vietnamese (VH, VB) had arrived in the Nordic region most recently. The interviewees had a low level of education and were employed in occupations that are usually considered to be low status in the Nordic region. Furthermore, the families only consisted of members of the minority, as the interviewees were all married to other Vietnamese. The families had many children, and, compared to other groups, their social networks were fairly small.

Compared to the other groups that were studied in the project, the Americans (AH, AG, AC) had the highest level of education. Accordingly, their current occupations were of the highest status. In addition, this group contained the largest number of marriages to members of the majority. The Americans also had large social networks, which included members of the majority and other minorities. Furthermore, their mother tongue is an internationally high-prestige language, and is also widely used in official settings in the large cities where the interviews were made.

In short, the Vietnamese and the Americans represent two different kinds of minorities with respect to several background variables, such as length of residence, social status, and social networks. Furthermore, they represent two different types of bilingual family: while the Vietnamese tend to be all-minority families, Americans generally fall into the category of a mixed-language family.

Both the Vietnamese and the Americans are among the ten largest minority groups in Finland, if nationality is used as the basis for classification. As for the number of speakers, English is the 5th and Vietnamese the 7th most common language in Finland (see section 1). As far as their children's educational options are concerned, the Vietnamese have only regular Finnish-speaking classes to "choose" from (usually with a preparatory phase before attending a regular class), while Americans

⁸ There is one Canadian in the sample. However, I will use the term *American* for the entire group.

have several options, such as the International School, where English is both the medium and a subject of instruction.

3.2 Language use

When the informants were asked about their language use, a five-point scale was employed that ranged from exclusive use of the minority language to exclusive use of the majority language:

- 1 always L1
- 2 usually L1, sometimes L2
- 3 equally much L1 and L2
- 4 usually L2, sometimes L1
- 5 always L2

Here, I have chosen to describe the present status of the minority language at home on the basis of three types of dyadic interaction in the family: (a) how the informant uses L1 with one specific child (i.e. the youngest child of school age in the family), (b) how this child uses L1 with the informant, and, finally, (c) how this child uses L1 with his or her siblings.⁹ Figure 1 illustrates the proportion of the speakers who *always* use L1 with their interlocutor in these three dyads:

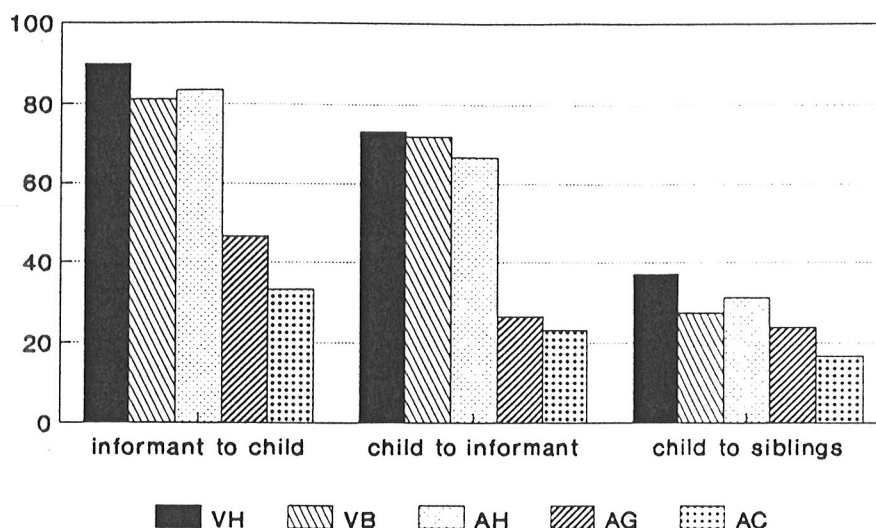


FIGURE 1. Language use at home: "always L1". (VH = Vietnamese in Helsinki, VB = Vietnamese in Bergen, AH = Americans in Helsinki, AG = Americans in Gothenburg, AC = Americans in Copenhagen.)

⁹ I.e. the last dyad consists of several dyads.

As shown in Figure 1, the pattern according to which language was used at home seemed to be similar in all the groups studied. As was expected, minority parents tended to speak their native language to their children relatively systematically, whereas children used the minority language less when speaking to their parents. Similarly, children used the minority language more often when speaking with their parents than when speaking with their brothers and sisters. A clear difference between the two generations, typical of immigrant contexts, was thus found, and, as a consequence, it was possible to conclude that language shift was actually taking place in all the groups in question.

However, some interesting differences were observed between the five groups under study. As expected, the Vietnamese informants used the minority language most consistently, while two American groups (i.e. AG and AC) were the most frequent users of the majority language. What was perhaps unexpected, however, was that the Americans in Helsinki used the minority language to approximately the same degree as the Vietnamese groups. This finding was confirmed when the Americans' language use was examined in several contexts, both within and outside the family (see Boyd et al 1994). It turned out that the American parents in Helsinki used English more frequently with each of the interlocutors that were investigated, and that the difference between the Helsinki group and the other two groups was statistically significant in almost every context investigated. However, for children the pattern of language use was surprisingly similar in the three cities, despite the fact that the Helsinki parents consistently used more English than the other two groups of parents. The only exception was the use of language with the informant: the Helsinki children used significantly more English than the children in Gothenburg and Copenhagen.

How could the difference between the American adults' language use in Helsinki and in the other two cities be explained? One possibility is to explain it in terms of the slight differences that were observed on a number of variables (e.g. shorter length of stay and less definite plans to stay) between the Helsinki group and Americans in Gothenburg and Copenhagen. On the basis of these background features, the Helsinki Americans could be characterized as somewhat less firmly established than the other two groups. In addition to the differences in background, it could be claimed that the social context of language contact is of importance. For example, American parents in Helsinki obviously encounter a somewhat different language learning task compared with their compatriots in Gothenburg and Copenhagen. This is manifested by the fact that the Helsinki Americans' self-rated proficiency in Finnish is significantly poorer than the other Americans' proficiency in their respective majority languages (Latomaa 1995). This difference, in turn, is connected with self-reported language use: it may be that the Helsinki Americans do not feel competent enough in Finnish to use it as often as

the Gothenburg and Copenhagen Americans use Swedish and Danish, respectively. Another possible explanation for the differences in language use is the fact that Helsinki is a bilingual city, which seems to make it an environment where language awareness in general is high and the maintenance of at least privileged minority languages is relatively highly valued. (Boyd et al 1994.) All in all, it seems clear that local linguistic values and norms are more important in the daily life of individual American immigrants and their children than the fact that English is a world language.

The two Vietnamese groups in this study were rather similar as regards the overall pattern of their language use at home. The intergenerational difference that was found in both groups was surprisingly large. To their parents, children spoke primarily in Vietnamese. However, among themselves they seemed to use the majority language to a high degree. Considering that the average length of stay of the Vietnamese groups was much lower (VH 5.4 and VB 8.7 years) than that of the American groups (AH 11.4, AG 13.2, and AC 14.6 years), the large intergenerational difference found is quite a striking result. Furthermore, the fact that the Vietnamese families were all-minority ones while the American families were primarily mixed, suggests that language shift, on the whole, has proceeded rapidly among the Vietnamese.

How, then, should this rapid language shift among the Vietnamese be explained? When asked how important the maintenance of Vietnamese was, the Vietnamese parents reported that it was most important that children speak Vietnamese with their parents in order to show the proper respect expected in the Vietnamese culture. The parents were of the opinion that when children use the majority language to their parents, important ways of showing respect (e.g. certain pronouns of address) remain unused, and, as a consequence, the traditional family hierarchy begins to break down. However, parents seemed to be less concerned about the use of the majority language among the children in the family. Here, the parents' view can be described in terms of a "children are only children" -attitude. The difference in the attitudes that the parents expressed seems to be reflected in the pattern of language use as well. (Berggreen & Latomaa 1994.)

The rapidity of language shift might also be explained by certain features of the social context in which the Vietnamese live. Being refugees, the Vietnamese have little face-to-face contact with people living in Vietnam, and little prospect of returning there. The Vietnamese also tend to have few relatives nearby. This is obviously due to a number of regulations in the Nordic refugee policy, according to which only the closest family is allowed to immigrate together to the country in question. Furthermore, the Vietnamese infrastructure and minority-based networks

seem to be quite undeveloped in both Bergen and Helsinki.¹⁰ In brief, all the above mentioned factors - including parental attitudes and the social context in the receiving country - may weaken the vitality of the first language and thus speed up the process of language shift among the Vietnamese in the Nordic region. (Berggreen & Latomaa 1994.)

3.3 Language proficiency

When assessing their children's L1 and L2 proficiency, the informants used a five-point scale:

- 1 manages in all situations
- 2 manages in most situations
- 3 manages in some situations
- 4 manages in only a few simple situations
- 5 no skill in language

In the following, I will illustrate the parents' evaluations by considering the cases where the children, according to their parents, can manage in all situations.

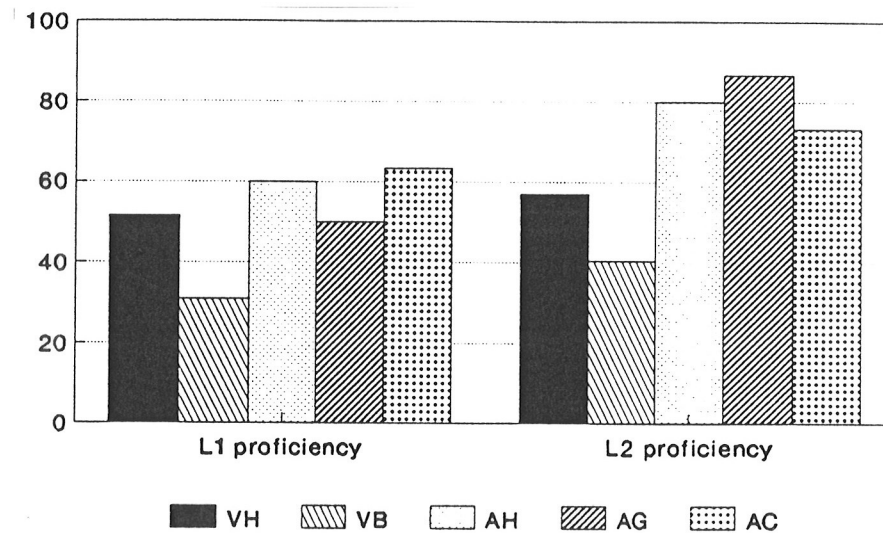


FIGURE 2. L1 and L2 proficiency: "manages in all situations". (VH = Vietnamese in Helsinki, VB = Vietnamese in Bergen, AH = Americans in Helsinki, AG = Americans in Gothenburg, AC = Americans in Copenhagen.)

¹⁰ Networks seem to be even less developed in Helsinki where refugees have (more or less consciously) been placed in several different neighbourhoods. As a consequence, the Helsinki Vietnamese live more spread out than the Bergen Vietnamese who tend to live in a few neighbourhoods in the town. The Bergen Vietnamese also tend to have more relatives living nearby than the Helsinki Vietnamese.

As shown in Figure 2, the children's L2 proficiency was assessed to be better than their L1 proficiency. This is not surprising, since in many cases the parents' own proficiency in the second language is still limited. As they do not have a yardstick for the evaluation of the majority language, they may count, for example, all fluent-sounding use of the majority language as a sign of high proficiency. This is one reason for the fact that data of this kind have serious limitations.

As to the assessment of the first language, the situation is different. Parents do have a yardstick to compare with, but what it is and how realistic it is, is not known to the researcher. Is it, for example, the informant's own proficiency at present or in the childhood? Or is it the proficiency of other children living in the household or in the neighbourhood? Self- and other-assessment of language proficiency is also a matter of personality: some people simply tend to be more critical than others. Furthermore, in a study concerning immigrants, various culturally-bound factors are in effect as well.¹¹

Keeping these limitations of the methodology in mind, we can still see from the results that quite a few Vietnamese parents consider their children to have at least some problems with their mother tongue. One explanation for the parents' view could be the sudden change in the language behaviour of the children: according to several Vietnamese parents, their children started to use the majority language also at home quite soon after their arrival in the Nordic region. Naturally, it is also possible that in spite of the fact that they have been in Finland for quite a short time, the children actually do have problems with their mother tongue, and that their parents' reports are based on these observed difficulties. As was pointed out earlier, the policy adopted in the Finnish schools could be characterized as assimilationist. Therefore, it seems probable that Vietnamese children are forced to obtain the academic skills needed in the Finnish school at the expense of their mother tongue skills.

The fact that most of the American families in the study are mixed-marriage ones may be the reason why the use of the majority language at home - even with a minority parent - is not taken as dramatically as it is in the families where both parents are minority members, such as the Vietnamese families in this study. In most of the American families, both languages have been present from the start, and, therefore it is quite natural that a large proportion of parents seems to rely on their children coping well with either language, especially with the majority language.¹²

¹¹ For more details about the problematic nature of self-assessments, see Latomaa 1995.

¹² A detailed description of the parental attitudes towards bilingualism can be found in Holmen & Jørgensen (1994) and Latomaa (1993).

4 CONCLUDING REMARKS

The Americans who live in Helsinki can be considered representatives of mixed-language families, the number of which is steadily increasing in Finland. Most of the American children in this study had learned both languages at home, and went to regular Finnish schools. Only a few children lived in families where both parents were of American origin. In these families, children went to English-medium schools. English-speaking children in regular Finnish schools are faced with a peculiar problem: their mother tongue was not considered a minority language until a couple of years ago. As English is a subject at Finnish schools, specific L1 instruction was not given to English-speaking children. As a consequence, many of the children in the Nordic study had attended regular English classes together with their Finnish-speaking class-mates, who start their studies of English at the elementary level. Therefore, the educational support for the mother tongue of this - otherwise privileged - minority can be claimed to have been minimal.

The Vietnamese in the study can be regarded as an example of all-minority families in Finland, showing tendencies probably applicable to other similar minority families as well. The rapidity of the language shift that has taken place among the Vietnamese indicates that the educational policy practised so far has not and will not promote multilingualism in Finland. Also the fact that small groups of refugees are scattered all over Finland - presently in over 100 municipalities - effectively undermines all attempts to maintain and develop the first language proficiency of the second generation.

The educational policy practised in the receiving country plays an important role in the linguistic and educational consequences of migration. As was mentioned above, the policy adopted in Finland can be characterized as assimilationist. In a society with a tradition for bilingualism, it seems quite surprising that the principles of multiculturalism and multilingualism are barely paid lip-service in the education of migrant children. In part, this state of affairs can be explained by the fact that Finland is still in the middle of a transition period, having experienced a recent change from an emigrant to an immigrant country. In other Nordic countries this change took place earlier, and, as a consequence, a (more or less generous) multicultural policy has already been adopted in these countries.

The adoption of a multicultural policy requires an understanding of the value of mother tongue for each human being as well as the value of bilingualism for society. It is to be hoped that multilingualism of all parties will be considered equally natural and important in Finland in the future, since it is only when the linguistic minorities are allowed to maintain their mother tongues that one can speak of a country as a potentially multilingual society. At present, a lot of endeavours are initiated to

improve the language skills of the linguistic majority of the country, no matter what these experiments cost. Another kind of economic reasoning is found in connection with minority languages. It has been pointed out on several occasions that maintaining them would be too expensive for Finnish society. It is a fact, however, that with minimal investment speakers of the minority languages could have their existing skills developed during their school years, and thus offer the country an educational, cultural, and political resource of considerable value.

REFERENCES

- Aikio, M. (1988), *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä*. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910-1980. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 479. Mänttä.
- Berggreen, H. & S. Latomaa (1994), Språkbytte og språkbevaring blant vietnamesere i Bergen og Helsinki. In S. Boyd, A. Holmen, J. N. Jørgensen (eds.) *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 22. Danmarks Lærerhøjskole. København.
- Boyd, S., J. N. Jørgensen & S. Latomaa (1994), Språkanvändning bland amerikaner i Göteborg, Helsingfors och Köpenhamn. In S. Boyd, A. Holmen, J. N. Jørgensen (eds.) *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 22. Danmarks Lærerhøjskole. København.
- Ginström, B. (1993), *Vad säger lagarna om språkliga rättigheter*. Finlandssvensk rapport nr 25. Svenska Finlands folkting. Helsingfors.
- Holmen, A. & J. N. Jørgensen (1994), Forældreholdninger til skole og sprogbrug. In S. Boyd, A. Holmen & J. N. Jørgensen (eds.) *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 23. Danmarks Lærerhøjskole. København.
- Ikonen, K. (1994), Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. In T. Hilasvuori & A. Mikkola (eds.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Latomaa, S. (1993), On parental attitudes towards child bilingualism in the Nordic countries. In G. Extra & L. Verhoeven (eds.) *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Latomaa, S. (1995), Om självskattad språkfärdighet hos fyra invandrargrupper i Norden. In Chr. Horst & J. N. Jørgensen (eds.) *Skole, sprog og samfund*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 25. Danmarks Lærerhøjskole. København.
- Nieminen, M. (1994), *Ulkomaalaiset Suomessa*. Tilastotietoa Suomen ulkomaalaisväestöstä. Väestö 1994:3. Tilastokeskus. Helsinki.
- Nuolijärvi, P. (1991), Monikielinen Suomi. In T. Lehtinen & S. Shore (eds.) *Kieli, valta ja eriarvoisuus*. Kieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- Nuolijärvi, P. (1994), Migrationen inom och till Norden. In S. Boyd, A. Holmen, J. N. Jørgensen (eds.) *Sprogbrug og sprogvvalg blandt indvandrere i Norden*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 23. Danmarks Lærerhøjskole. København.
- Nyholm, L. (ed.) (1991), *Språkmöte i Finland. Invandring och språklig anpassning på 1800-talet*. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet utgivna genom Ann-Marie Ivars och Mirja Saari. Serie B:14. Helsingfors: Universitetsförlaget.

- Paunonen, H. (forthc.), Language contacts in Northern Europe: Finland. In P. Nelde (ed.) *Kontaktlinguistic - Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Romaine, S. (1989), *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tandefelt, M. (1993), Finland. In U. Ammon, K. J. Mattheier & P. H. Nelde (eds.) *Multilingual Concepts in the Schools of Europe*. Sociolinguistica 7. International Yearbook of European Sociolinguistics. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

COMPREHENSION: PRODUCTS AND PROCESSES

Product and process data from two case studies of Finnish readers of English

Helena Valtanen
University of Jyväskylä

Foreign language reading comprehension is considered from two perspectives: that of the process of comprehension and that of its products. These two concepts are introduced and discussed in the theoretical part of the article that takes an interactive approach to reading. The empirical part deals with product and process data collected from two Finnish adult readers of English. Data from an immediate written recall task, a think-aloud task, and two background questionnaires are analysed to find out how and why the products and processes of the subjects differ. Observed differences are considered in the light of current research on reading, and specifically with regard to automaticity of lower-level processing. It is suggested that the degree to which basic processing is automated partly explains the differences in the subjects' performance in both tasks, although the influence of motivational, situational, affective, and skill factors cannot be ignored.

Key words: FL reading, comprehension processes, automaticity, written recall, thinking aloud

1 COMPREHENSION: PROCESSES AND PRODUCTS

What do we mean when we talk about 'comprehension'? On the one hand, it is something that takes place in our minds, a process by means of which we convert the incoming pieces of verbal information into a more or less coherent and meaningful representation. On the other hand,

'comprehension' also covers this representation, the product of the hidden processes in our minds. When we have 'comprehended' a verbal message, such as a written text, we have constructed a mental representation of its meaning based partly on the knowledge drawn from the text itself, partly on our goals, expectations, factual and cultural knowledge, experiences, presuppositions, and even prejudices. Thus, comprehension is a highly active and reconstructive, rather than receptive, process, an act of creating meaning through interacting with incoming information.

In current reading research, the term 'interactive approaches' refers to two complementary conceptions (Grabe 1991). First, there is the interaction of the reader with the text, a purposeful process of reconstructing the textual message by making use of the information available on the printed page and the various types of knowledge the reader brings to the reading situation. When interacting with text, readers integrate information from the print with their prior knowledge of the topic and rhetorical organisation of texts as well as with their knowledge of the world, and use this knowledge to make appropriate inferences to fill in the 'gaps' that always exist in texts. A text that spelled out everything would be very tedious to read, and therefore writers trust their readers' ability to make the inferences necessary for comprehension. Consequently, the lack of relevant prior knowledge for making these inferences makes it difficult, for example, for laymen to understand texts written by experts for their colleagues. Reading, in a wider sense, is also a discourse act: meaning does not reside in the text but is constructed by the reader in a discourse situation that also includes the writer, the reading community, the rhetorical context, and the history of the discourse (Haas & Flower 1988). Thus, a modern reader tends to comprehend a text written a hundred years ago in a different manner than a contemporary reader would have done, even if he were familiar with its historical and social background. This is not to imply that he necessarily misunderstands what he reads, he just creates different meanings.

During the process of reconstructing meaning, many cognitive and metacognitive skills are, potentially, simultaneously in operation. Thus, the second meaning of the term 'interactive' refers to the interaction of lower-level rapid, automatic identification skills and higher-level interpretation and reasoning skills (Grabe 1991). Interactive models of reading, then, assume that comprehension results from parallel processing of multiple types and levels of information, both text-based and reader-based, and from the interaction of processing components at different levels (Eskey & Grabe 1988; Swaffar et al. 1991). Some of these processing components are automatic in skilled reading (letter and word recognition, the association of words to their meanings, and, possibly, identifying basic syntactic structures and generating propositional units) while others (integration of textual information, use of content and discourse structure

knowledge, synthesis and evaluation skills, reading strategies, metacognitive knowledge and comprehension monitoring) are, to a greater degree, under the conscious control of the reader. In skilled reading, the reader's attention is mainly devoted to processing at the higher level (Segalowitz et al. 1991). Cognitive models of reading also assume that the mind has a limited processing capacity that has to be shared between lower-level and higher-level processes of comprehension. If basic processes are slow and inefficient, and require a lot of conscious attention, they seem to limit the availability of cognitive resources to carry out higher-level interpretive and monitoring processes, and, consequently, comprehension is less than optimal (Kern 1989; Swaffar et al. 1991; Geva & Ryan 1993). In contrast, fast and efficient basic processing frees capacity for storing the higher-level transformations of incoming information (Geva & Ryan 1993).

The product of these two types of interaction discussed above is a mental representation of the text in the mind of the reader. Urquhart (1987) calls these representations either 'comprehensions' or 'interpretations'. According to him, comprehensions result from the different standards readers set themselves: purposes for which texts are read vary (e.g., reading for pleasure and recreation, studying for an exam, looking for specific information) and so does the desired level of understanding (e.g., gist, main ideas, detailed information, the author's standpoint). Readers set these standards more or less consciously when they decide to read a particular text. Interpretations, on the other hand, cannot easily be controlled by the reader, as they depend on his existing topical, cultural, or other type of knowledge which is automatically applied during reading. As Urquhardt (1987) puts it, readers cannot help using their existing knowledge when striving to make sense of what they read. Consequently, different readers may interpret the same text in a radically different manner, and even the same reader, when for example reading the same text twice, can arrive at somewhat different interpretations. Thus, readings change according to the goals, perspectives, and knowledge bases of readers, and objective agreement about what a text means is "necessarily limited to explicit statements and the reasonable inferences" made about the text (Swaffar 1988:124). Still, it might be expected that even agreeing on 'explicit statements' and 'reasonable inferences' would cause some difference of opinion among all possible readers. Readers are not, however, entirely free to make their interpretations, because text comprehension is ultimately constrained by the text which is created by an author to convey a message to be understood by his audience. Comprehension is thus the synthesis of author/text and reader views, and the meaning of a text is the end-product of both textual constraints and the reader's interpretive operations.

The task of reading in a foreign language adds one complicating factor to the complex issue of processes and products: that of the role of the foreign language in reading comprehension. In skilled L1 reading, lower-level processing skills are highly automatic and consume little processing capacity, leaving more capacity available for comprehension processes. Although fluent readers read most words on a page, they read fast precisely because they identify the majority of the words automatically without having to utilise contextual information the use of which would considerably slow down the process (Danemann 1991; Grabe 1991). While these processes normally operate automatically in L1 reading, they often require the conscious attention of an L2 reader to whom many of the words and structures encountered may be unfamiliar. Consequently, L2 readers often process text in a bottom-up manner, get 'stuck' on unfamiliar words, focus on surface structure features, and have insufficient cognitive capacity to carry out the higher-level processes of comprehension, interpretation, and evaluating their understanding (Kern 1989; Swaffar et al. 1991; Grabe 1991). Even advanced L2 readers, who consider themselves bilingual, have been found to have reading rates in their second language as much as 30 % slower than in their mother tongue. This appears to be related to reduced automaticity of word recognition in L2 (Segalowitz et al. 1991).

Thus, when basic reading processes are slow and inefficient, and demand a great deal of processing capacity, comprehension tends to suffer. The product of the comprehension process appears, at least partly, to depend on how efficient the basic 'mechanics' of the process are, but well-working mechanics is not all there is to comprehension. Other factors that influence the product have to do with the reader's goals and knowledge base, as discussed above, as well as with his general reading ability. Several studies have addressed the question of to what degree does reading in a foreign language depend on the reader's command of text language or whether it is more dependent on his ability to read in L1 (see, e.g., Carrell 1991). The current answer appears to be that both are very important variables in L2 reading achievement, but that foreign language proficiency appears to be a consistently more powerful predictor of L2 reading ability than the reader's L1 reading ability (Bernhardt & Kamil 1995). However, as Bernhard and Kamil note, these two variables account for some 50 - 65 per cent of the variance observed in L2 reading performance, while explanations for the remaining variance must be looked for in, for example, background knowledge variables, interest factors, and the cognitive abilities of readers.

To sum up, text comprehension is an active, constructive, and interactive process through which the reader builds up connections between the different parts of the text, on one hand, and between incoming information and information already stored in the reader's memory, on the other. The process is influenced by the purpose and

expectations of the reader as well as his topical, cultural and structural knowledge, general reading ability, metacognitive skills, and, in foreign language reading, command of text language. Several lower-level and higher-level cognitive processes, sharing the limited processing capacity of the reader's working memory, are simultaneously in operation during decoding and comprehending text. The product of this complex interactive process is a mental representation formed within the long-term memory of the reader. This representation reflects the way in which the reader has comprehended 'events' or 'propositions' in the text as well as their interrelationships. It also reflects his assumptions about what the text implies, and inferences based on both prior knowledge and the text itself. The nature of a mental representation is thus dependent on both reader-based and text-based factors, and, as a result, different readers can arrive at different 'comprehensions' or 'interpretations' of the same text.

Because of the complexity of the reading process and the many linguistic, knowledge, and skill factors that influence its products, it is not surprising that there is considerable variation in how individuals read and comprehend text. The rest of this article will discuss some differences found in the product and process data produced by two Finnish adult readers of an English expository text, and attempt to offer some explanations for these observations.

2 THE CASE STUDIES

The products and processes of reading in a foreign language are discussed in the framework of two case studies of Finnish readers of English. First, written recall as a comprehension measure will be discussed, and the written recalls produced by the two subjects compared. Next, thinking aloud as a method for collecting data on the reading process will be considered, and the protocols of the subjects analysed. Explanations for differences in these data will mainly be sought from the automaticity of lower-level processing but other factors that might have influenced the performance of the subjects, based on information collected with two questionnaires, will also be touched upon.

2.1 Subjects and methods

The data to be analysed here comes originally from a pilot study in which different methods of data collection were tried out to investigate the reading strategies of Finnish readers of English. The subjects chosen for the present study were two first-year students of applied linguistics,

henceforth called Alpha and Beta, who had studied English at school for 10 years, and passed the English test included in the matriculation examination with the highest grade (laudatur). Neither of them had attended a course in English reading comprehension nor taken the English reading comprehension test. In addition to textbooks, both subjects reported having read newspapers, periodicals, and comics in English, and Alpha also fiction and nonfiction. Both rated their proficiency in reading English as 'good'. As to reading expository text in their mother tongue, Alpha regarded herself as "a fast but somewhat inefficient" reader, and Beta herself as "a little slow but efficient" reader. Efficient L1 reading was formulated in the background questionnaire as "I am able to recall the main points of whatever I read without having to reread the text several times". Inefficiency in L1 reading was defined as "I have to read a text several times in order to be sure that I will be able to recall its main content".

Two methods were used to collect data about the reading performance of the subjects. An immediate written recall task was used as a reading comprehension measure (the product of reading), and a think-aloud task to provide information about what went on in the minds of the readers while they were engaged in reading the text (the process of reading). The first method thus provides information about the coded representation of the text in the readers' memory, and the second about the encoding processes of the readers during the reading act (Chang 1983). The same running expository text, discussing test anxiety in college students, was used as a basis for both tasks. The subjects also filled in a background information questionnaire, answered questions about the difficulty, familiarity, and interestingness of the reading passage as well as about any difficulties experienced while reading for recall.

2.2 Written recall as a measure of comprehension

The rationale for using recall tasks, either written or oral, as a measure of text comprehension is based on the fact that comprehension and recall are closely related, i.e., it is assumed that what readers understand from text they are also able to recall (Appel & Lantolf 1994). In other words, readers can be said to comprehend what they read when they construct a coherent mental representation for both the individual pieces of verbal information and for the interrelationships of these pieces (Swaffar et al. 1991; Horiba et al. 1993). This mental representation is the product of the reading process, influenced by such factors as the reader's purpose, interest, expectations, prior knowledge, reading skill, memory, and, in L2 reading, command of text language. Consequently, mental representations created about a particular text tend to differ from reader to reader, but can still be expected to be constrained by the original text.

Immediate written recall, i.e., one that is written immediately after the text has been read, is a commonly used measure for the assessment of comprehension in L1 research (Bernhardt 1991), but it has also been increasingly used in L2 research as a general measure of comprehension (Barnett 1986, 1989; Deville & Chalhoub-Deville 1993; Appel & Lantolf 1994), and in studying the effects of background or prior knowledge (Lee 1986b; Hammadou 1991) as well as the effect of textual organisation on comprehension (Carrell 1992). According to Bernhardt (1991), recall reveals something about how the stored information is organised, some retrieval strategies, and the method of construction which the reader uses to encode information in the text. In addition, generating recall data, unlike answering reading comprehension questions, does not influence a reader's understanding of a text (Bernhardt 1991). Thus, recall is considered a purer measure of comprehension than the more traditional comprehension measures such as cloze, multiple-choice or other types of questions, as it is uncomplicated by the testee's linguistic performance (especially when written in the mother tongue) and tester interference, as well as free from leading information pertaining to text content (Bernhardt 1991; Hammadou 1991; Deville & Chalhoub-Deville 1993). The widespread acceptance of recall as an operational definition of comprehension in empirical reading research is also due to the fact that it is in line with the interactive models of comprehension that emphasise the role of the reader as a creator of meaning (Hammadou 1991).

2.3 Procedure and findings

The subjects were asked to read the text, for the purpose of written recall, at their own pace, and as many times as they considered necessary. They were allowed to use a dictionary and make notes in the text. They were instructed to turn the page over and write down everything they could recall from the text without referring to it again. Both Alpha and Beta wrote their recalls in Finnish although the language was not specified in the instructions. This was actually fortunate, as Lee's (1986a) review of studies where written recall was used as measure of comprehension shows: passage recall turns out to be significantly better when it is done in the subject's native language than in the target language. In Lee's words, "native-language recall task yields more evidence of comprehension, which might be masked by a target-language recall task" (Lee 1986a:209; see also Bernhardt 1991 and Davis & Bistodeau 1993).

The subjects were observed while they were reading and writing, to see how they approached the task, and their performance was timed. Alpha used ten minutes for reading the passage, and 19 minutes for writing the recall. Beta spent a longer time for both tasks: 18 minutes for reading and 30 minutes for writing. Both subjects read the passage three

times: first quickly through, then more slowly and carefully, and finally revised it before starting to write. During the second reading, Beta underlined some points in the text. The subjects made use of the dictionary during the second and third reading, both of them checking the meaning of seven words. Alpha also used it when writing her recall.

The written recalls of the subjects (see Appendices 2 and 3) varied considerably in length: Alpha's recall contained 112 words, and Beta's 182 words. Both subjects wrote in Finnish using full sentences. Alpha chose not to translate some of the key concepts, presumably because she was uncertain about their precise equivalents in Finnish. Both subjects organised their recalls into five passages, roughly following the passage structure of the original text, and Beta also wrote a heading for her recall.

The recalls produced by the subjects were scored by creating a list of propositions from the text based on pausal units, i.e., pauses occurring in normally paced oral reading of the passage by a native speaker of English (see Appendix 1). The native reader produced 101 such units. The application of pausal units is one of the two frequently used methods for scoring recall protocols, the other being the Meyer system where a passage is arranged into a hierarchical tree structure representing the main idea units, supporting details and their relationships, and scored according to the presence or absence of these units (Deville & Chalhoub-Deville 1993). The scoring system based on pausal units was chosen here because it was considered less time- and effort-consuming than the Meyer system, but efficient enough for revealing the differences between the recalls. Scoring was based on the gist of meaning rather than on verbatim recall. The pausal units were scored dichotomously, i.e., the subjects were given a one for every pausal unit that was included in the protocol, and a zero for an 'incorrect' response. The units were not weighted as Deville and Chalhoub-Deville (1993) found a high correlation between weighted and dichotomously scored pausal protocols, and concluded that there was essentially no difference in subject's relative total scores with respect to the system applied (see also Hammadou 1991). In addition, propositions that did not match those in the original text were collected and searched for reader inferences which were either based or not based on the content of the passage. Inferences of the latter type were regarded as misunderstandings.

For scoring, the subjects' recalls were divided into proposition units that corresponded to the pausal units produced by the native speaker. Alpha's recall (Appendix 2) contained such 34 units, 24 of which corresponded in meaning or gist to the pausal units in the original text. Of the remaining 10 units, seven represented content-based inferences and three misunderstanding the content. Beta's recall (Appendix 3) contained 61 units, 44 of which corresponded to the original propositions, 10 were content-based inferences, and seven represented misunderstandings. Interestingly, both subjects misunderstood the same thing, namely the

empirical experiment described in the passage, although they were able to recall the main gist of the outcome. It was also interesting that both subjects made the same inference at the end of their recall, a logical conclusion based on but not mentioned in the original text.

The written recall task shows that Beta was able to recall the passage more accurately and in much more detail. Thus, if written recall is considered a reliable measure of reading comprehension, she would appear to be a more proficient reader of English than Alpha. In a questionnaire presented after the task, Beta reported having experienced no difficulties in understanding the passage. Alpha, in contrast, reported that grammatical structures had caused her problems, that she did not understand what the author was trying to say, that she had felt uncomfortable with the experimental situation, and had been unable to concentrate and remember what she had been reading. To what degree these difficulties had to do with her command of English or with the situational and motivational factors involved was not entirely clear, however. Studies using written recall as a comprehension measure suggest, nevertheless, that language proficiency is a significant factor in the recall. For example, Hammadou (1991) found that more proficient L2 students showed better comprehension regardless of the familiarity or unfamiliarity with the topic than did less proficient readers, and Barnett (1989) concluded that recall increased according to both the syntactic proficiency and vocabulary command of the reader. But as Bernhard and Kamil (1995) have noted, individual variance in reading is only partly dependent on reading and language skills.

It is probable that some background and situational factors, elicited by a questionnaire presented after the task, contributed to the difference between the recalls. Beta, who regarded herself as a slow but efficient reader, spent more time both reading the passage and writing the recall. She also considered the content fairly easy to understand as well as very interesting, unlike Alpha who found the passage difficult and neither interesting nor uninteresting. Alpha also mentioned that the experimental situation had made her feel uncomfortable. Thus, Beta could have been both more interested in and involved with the text as well as less nervous, and therefore done better than Alpha in recalling what she had read. According to Blanton (1993), reading without involvement leads to superficial understanding, i.e. decoding, and as a consequence, memory for the text would be short term only. Because both subjects reported being unfamiliar with the topic of the passage, it is likely they were not using prior knowledge to aid comprehension and recall.

2.4 Memory and processing

The basic assumption behind a recall task is that what is comprehended can also be recalled. A recall task is heavily based on memory, and thus differences in memory processes might shed some light on the difference between the readers. Research on working memory span is of particular interest in this respect (see e.g. Daneman 1991). Geva and Ryan (1993) review research on basic word recognition processes which suggests that in L2 reading slow and inefficient basic processing appears to limit the application of top-down conceptual operations as well as working memory capacity available for the transformation of incoming information. In contrast, when word meanings are processed automatically, readers are able to efficiently apply their top-down knowledge and allocate attention to assigning meanings to clauses, generating expectations, considering text structure, and storing these transformations. In other words, automatization of basic processes in reading appears to increase working memory capacity for meaning generation, resultant comprehension, and the creation of a mental representation in the long term memory. On the other hand, lack of automatic vocabulary and syntax recognition leads to concentration on words on the exclusion of other processing components, and, consequently, the created mental representation remains underdeveloped (Swaffar et al. 1991).

In order to see whether differences in processing could have contributed to the differences found in the product data, we will next take a look at the processing aspect of comprehension, as evidenced in the think-aloud protocols of the two subjects.

2.5 Think-aloud task as an indication of the reading process

While the written recall task provides information about the product of comprehension, the think-aloud task sheds light on the comprehension process. In second language research, think-aloud procedures have been used to investigate the subjects' ongoing cognitive processes in translation, reading, writing, and testing (Matsumoto 1993). When thinking aloud while performing a task, subjects verbally report everything that comes to mind, without trying in any way to analyse or interpret their thoughts (Ericsson & Simon 1993). The verbal protocol thus obtained gives access to the subject's conscious and verbalisable processes, but it cannot tap processes that have become automatized or thoughts that are not in a verbal code or those that are difficult to put into words (Matsumoto 1993; Wilson 1994). Consequently, verbal protocols are

always likely to be incomplete. Another problem is that concurrent verbal reporting may have a disruptive effect on some types of mental processes, i.e., it may alter the process under investigation (Cohen 1994; Wilson 1994). These factors should be kept in mind when analysing think-aloud data.

The method for collecting think-aloud data was adopted from Cavalcanti (1987). The subjects were instructed to read the passage silently and to verbalise their thoughts whenever they noticed they had paused in reading. This type of task was chosen because it was hoped that it would be less disruptive than requiring the subjects to think aloud continuously. The subjects were asked to mark the pause in the text, and verbalise everything that went on in their mind during the pause. A training session, based on a short extract of the text, preceded the think-aloud task to ensure that the subjects understood what was expected of them. The protocols were taped and transcribed for analysis (for a more detailed description, see Valtanen 1994.)

The think-aloud protocols produced by the two subjects turned out to be very different. Alpha's protocol was characterised by frequent pausing: a total of 61 pauses occurred during the reading of the 512 word text. When the reader's immediate verbalised reaction was interpreted as the cause for interrupting silent reading (see Valtanen 1994), the reasons for Alpha's pausing could be classified as follows: rereading part of a sentence (7), rereading an entire sentence (16), rereading a longer portion of text (3), detecting an unknown word or a group of words (18), checking a piece of information (8), reacting to content or a textual feature (5), and translating a word or verifying its meaning by saying it aloud (4). As with the less proficient L1 readers studied by Kletzien (1991), Alpha's comments were frequently concerned with hard vocabulary items and how these affected her ability to understand the passage. Taken together, the protocol contained 28 instances where she commented on an unknown word. Example 1. shows how Alpha struggles with unfamiliar words in one sentence. Parenthesis () is used to indicate the location of the pause, marked in the text by the subject and the researcher, and '-' or '--' denote the relative length of a pause occurring in thinking aloud.

Example 1.

Treatment is geared ()

//toi 'geared' on vähän oudohko sana (that 'geared' is a bit strange word)//

toward helping students to relax and desensitizing ()

//tulee vaikee pitkä sana - ja outo - taas tulee outo sana - katotaan lauseen loppuun onko lisää outoja - ei (there comes a difficult long word - and unfamiliar - again there's an unknown word - let's look at the end of the sentence whether there are more unknown - no)//

them to their presumed phobic fear of tests and evaluations. ()

//palataan alkuun -- ei oikein vielä selvinny -- se oli niinku tarkotus auttaa opiskelijoita rentoutumaa -- tää on outo sana mut tää on joku semmone

oletettu - onks toi joku niinku fobi- fobiainen pelko näitä testejä ja tutkimuksia kohtaan - elikkä sitä yritetään auttaa rentoutumaan ja -- mä en kyl pysty päättelen nyt oikein mitä toi on toi sana - katotaan jos se kävis vähän myöhemmin selville katotaa tää loppu (let's return to the beginning -- it didn't really become clear yet -- the purpose was sort of help students to relax -- this is an unknown word but this is some kind of supposed -- is that something like a phob- phobic fear of these test and investigations -- so they try to help him to relax and -- I really can't figure out what that word is - let's see if it become clear a bit later let's check this ending)//

As can be seen from the example, Alpha starts off by picking up unknown words in the sentence instead of trying to figure out its meaning by reading it through. Her attention is focused on individual words which interrupts the reading process. She gets stuck with the meaning of 'desensitize', and finally gives up. Of the 28 unknown words Alpha perceived as problematic and commented on, she was able to figure out 18 either by guessing, inferring the meaning from the context, or by deciding that she did not need to know their meaning in order to understand the sentence. The rest she mostly either passed by ("let's forget this") or referred them to later consideration ("I'll come back to that later").

In contrast, Beta's protocol contained only 11 verbalisations, each of them fairly concise. Six of her pauses had to do with rereading a sentence or part of a sentence, mainly because she had a feeling that she had failed to understand or wanted to clarify her thoughts. Two pauses occurred when she anticipated the content of the passage ahead (see Example 3.). Only one pause occurred when she detected an unknown word and pondered on its meaning, deciding that she did not know its "dictionary meaning" but "thought that she could understand it anyway". Two of the pauses could be interpreted as merely 'technical', i.e., Beta reported she had paused at the end of a paragraph, before moving on to the next one (see Example 3.)

The following extracts from the beginning of the two protocols illustrate the difference between them. [R] denotes a prompt by the researcher after the subject had stopped verbalising her thoughts for a considerable length of time. Alpha needed some prompting in the beginning of the task to get her going, but later that became unnecessary.

Example 2. Alpha

Several significant trends have arisen in the development of test anxiety measures. ()

//ny tässä pitäis selvittää tää lause (now here this sentence ought to be figured out)//

One such development grew out of the work of Liebert and Morris (1967). They hypothesized ()

//tämä oli siis se 'he olettivat' (so this was that 'they hypothesized')//

that test anxiety had two components: ()

//lause alusta lähtien vielä (the sentence once more from the beginning)//

(1) physiological and emotional arousal ()

//ny tulee outo sana -- [R: yritä selvittää sen merkitys jos tota pystyt] -- oiskohan tää joku mmmm jotain nousua jossain suhteessa fysiologista ja emotionaalista nousua - tai jotain muutoksia muutoksia näissä (now there comes an unfamiliar word -- [R: try to figure out its meaning if you can] -- could this be some mmmm some kind of increase in some respect physiological and emotional increase in - or some changes changes in these)//
such as increases in heart rate, perspiration, and muscular tension ()

//nyt tuli taas outo sana -- enkä pysty sitä tuosta vielä selvittäänkään -- [R: onko se sun mielestä siis tärkeä sana?] ei se ehkä oo kun tää on niiku esimerkkejä lueteltu ja sit tää on yks yks esimerkki et riittää kun nää kaks kaks esimerkkiä (now there's again an unfamiliar word -- and I can't figure it out from that either -- [R: do you think it's an important word then?] no maybe not because these are like examples listed and then this is one one example it's enough that these two two examples)//

(the common overt symptoms of anxiety; and (2) worried thoughts about the negative consequences of failure, about doing poorly, and about lack of skills (conscious, internal talk that interfered ()

//nyt tuli ton sanan mä katoin äsken sanakirjasta mutten enää muista mikä mikä se nyt sitten olikaan (now there came I checked that word a moment ago in the dictionary but I don't remember any longer what what it was now) **with competent performance). ()**

//nyt täytyy vähän kertailla -- nyt taas vähän meen lauseen alkuun -- nyt tuli niin pitkä lause etten ymmärtäny pitää vähän palailla -- ei vielä kukaan selvinny otetaanpa vielä kerran... (now I must do some revising -- now I'll go back to the beginning of the sentence again -- now there's such a long sentence that I didn't understand I must go back a little -- it still didn't become any clearer so let's take it once again...)//

Example 3. Beta

Several significant trends have arisen in the development of test anxiety measures. One such development grew out of the work of Liebert and Morris (1967). They hypothesized that test anxiety had two components: ()

//siinä mä pysähdyin sen takia et kun täs on sit luettelo tulossa sen jälkeen niin tota mä taas annoin itelleni aikaa ajatella ja kerätä sen luettelon sit selkeesti mieleen (there I paused because here there's a list coming after that so I again gave myself time to think and collect the list then clearly into my mind)//

(1) physiological and emotional arousal, such as increases in heart rate, perspiration, and muscular tension (the common overt symptoms of anxiety); ()

//ja tossa pysähdyin sen takia kun tuli toi ensimmäinen osio ja sit tulee seuraava sen jälkeen taas tota keräämään ajatuksia (and there I paused because there was that first item and then comes the next one after that to collect my thoughts again)//

and (2) worried thoughts about the negative consequences of failure, about doing poorly, and about lack of skills (conscious, internal talk that interfered with competent performance). When they did a factor analysis of the Test Anxiety Questionnaire, Liebert and Morris did indeed find these two factors, which they distilled into a short 10-item test called Worry-Emotionality Questionnaire (Morris & Liebert, 1970). The two factors have very different effects on test taking. ()

//no sit tuli ihan vaan tota kappaleen lopun takia vaihdoin uuteen kappaleeseen (well then it was only just because of the end of the paragraph I went on to the new paragraph)//

As can be seen from the examples, the subjects approach the task of verbalising their thoughts in a very different manner. In contrast to Alpha's fragmentary verbalisation, Beta's protocol is a clear retrospective account of her reasons for pausing in silent reading. The retrospective and explanatory nature of her comments is evident from the consistent use of the past tense, the first person pronoun, and particularly from the explanations offered for pausing. It is apparent, then, that Beta was not verbalising her ongoing thoughts but retrospectively interpreting her reasons for pausing. Alpha's protocol, on the other hand, is closer to a concurrent verbalisation of thoughts while struggling with the meaning of sentences and unknown words. She predominantly used the present tense, and indicated what she was doing by often starting her utterances with 'now' and 'here'. A similar tendency to use the present tense for introspection and the past tense for retrospection is reported by Ericsson and Simon (1993), who also note that fragmentary utterances, such as Alpha's, occur more frequently in the think-aloud than in the retrospective condition. These two protocols, one introspective and the other retrospective, are clearly not comparable as think-aloud data. However, when we start to consider why the subjects' verbalisations should turn out to be so different, the protocols reveal some interesting glimpses into the reading processes of the two subjects. Therefore, we will next consider the data from the point of view of automaticity of basic processing.

2.6 Levels of automaticity

As discussed above, current approaches to reading assume that some of the interactive processing components become gradually automatic. These include the lower-level processing components such as letter and word recognition, lexical access, and possibly syntactic parsing, although the latter is being currently debated (Grabe 1991). In fluent reading, these processes are not attended to, and therefore they do not reach the reader's consciousness. Automation greatly speeds up the process and makes its intermediate steps unavailable to working memory, and hence they also become inaccessible to verbal reporting, because only information in focal attention can be verbalised (Ericsson & Simon 1993; Wilson 1994). In other words, it is to be expected that a L2 reader who recognises words and accesses their meaning automatically, would not be able to verbalise the on-going processes. Furthermore, there would be no need for the reader to pause and ponder over the meanings of words and sentences, because the meaning would come directly to her attention without any reportable intermediate processes (Ericsson & Simon 1993). Consequently, she would also have more processing capacity available for the higher-level processes of inferencing and integrating what she is reading with what

she already knows, and thus her ability to comprehend would be better than that of a less fluent L2 reader. The automation of basic processing could thus be one reason for the paucity of Beta's pause protocol data. Incidentally, automaticity could perhaps also explain Cavalcanti's (1987) observation that her readers produced fewer pauses when reading in their mother tongue, and that their L1 pause protocols were less informative than their L2 protocols.

A less skilled reader or one with a lower linguistic proficiency in L2, on the other hand, would be expected to pay conscious attention to unfamiliar words and to the surface features of text in general (Kletzien 1991), and these would emerge as bottom-up strategies in the protocol (Davis & Bistodeau 1993). Due to attention allocated to lower-level processing, the reader would have less capacity available for executive processes such as comprehension monitoring, for transforming the incoming information, and for retaining the products of these transformations (Geva & Ryan 1993). Constantly pausing to pay attention to unfamiliar words, rereading phrases and sentences not understood, and checking information stated earlier as well as concurrently verbalising thought processes is likely to impede comprehension. Thus, it could be assumed that Alpha's difficulties resulted, at least partly, from the lack of automaticity in lower-level processing, and these difficulties might have been further increased by the pressure of having to think aloud in an experimental situation perceived as stressful. In addition, Færch and Kasper (1987) suggest that when verbalising is conducted in L1, respondents are likely to be recoding information part of which might get lost in the process. Alternating between two languages is likely to be taxing for memory, resulting, as in Alpha's case, in forgetting and the need for repeated rereading.

It seems, then, that the differences between the subjects in reading performance can be, at least partly, explained by their different level of automaticity in basic processing. Beta appears to have achieved the level of automaticity that is characteristic of skilled and fluent L2 reading, reflected in her protocol as a lack of pauses. Alpha, in contrast, could be described as a bottom-up processor whose less developed automaticity caused her to pay conscious attention to words on the exclusion of meaning generation. But as Daneman (1991: 532) has noted, it is "unlikely that all variance in performance on a task as complex as reading can be accounted for by differences in the lower-level processes alone". It can be assumed that several factors, some of them to do with the readers themselves (e.g., motivation, L1 reading style, command of English) and some with how they experienced the experimental situation (e.g., affective factors), contributed to the perceived differences.

3 SUMMARY AND DISCUSSION

In the present study, product and process data from two readers of English as a foreign language, Alpha and Beta, were analysed in order to find explanations for the differences observed in their reading performance. The product data were gathered by means of a written recall task for which the subjects read a passage in English and then wrote down everything they could recall without referring to the text. The recalls were scored dichotomously by comparing them to a list of propositions based on the pausal units of a native speaker of English. The process data were elicited by a think-aloud task, based on the same running text, in which the subjects verbalised their thoughts whenever they detected a pause in silent reading. The protocols were transcribed and the nature of the pauses was analysed. Additional data were collected by two questionnaires, the first presented before the experiment, and the second after the written recall task.

The written recalls of the subjects differed in length and accuracy. Beta's was considerably longer and more detailed, and it contained a greater number of propositions that corresponded in meaning or gist to the pausal units of the native speaker. The number of content-based inferences was higher as well. Beta also spent a considerably longer time for both reading and writing than Alpha. She did not report any difficulties in comprehending the passage that she found very interesting and fairly easy to understand. Alpha, in contrast, considered the passage difficult and of little interest, and experienced problems in concentrating, understanding the writer's purpose, and remembering what she had read. She wrote some key concepts in English as if being uncertain about their Finnish equivalents. It is probable that factors connected with the experimental situation contributed to her poorer recall performance, but further explanations were sought in the processing data.

It became apparent that the think-aloud protocols produced by the subjects were very different, i.e., Beta's protocol was clearly a retrospective account of her reasons for pausing while Alpha was verbalising her thoughts when struggling with the meanings of words and sentences. The reason for the paucity of Beta's protocol was explained in terms of automaticity of lower-level processing, i.e., she recognised and accessed the meanings of words and phrases automatically and was therefore unable to verbalise the process. There was little need for her to pause as the meaning came directly to her without any reportable intermediate processes. Because her lower-level processing was highly automatic, she had more capacity available for meaning generation and resultant comprehension, which was also reflected in her accurate written recall. Alpha, on the other hand, was able to verbalise her thoughts because she paid conscious attention to unknown words and other comprehension problems which she tried to solve by using various

conscious operations. Attention to basic processing appeared to interfere with comprehension and with retaining the meaning in memory. It would seem, then, that the degree to which lower-level processing was automatic contributed to the observed differences between the subjects.

Because there were several complicating factors involved, it was difficult to establish whether automation was in fact the main reason for the differences between the subjects. Alpha's poorer performance in the recall task could also have been due to her being uninterested in the topic and unable to concentrate properly. Her bottom-up processing style could have resulted from her anxiousness to fulfill the requirement of verbalising her thoughts, and concurrent verbal reporting could have disrupted her reading further. Beta's recall could have been superior because she found the passage interesting and spent more time on both reading and writing. Although Beta had used the dictionary in the written recall task to check the meaning of seven words, only one word in the think-aloud passage was unfamiliar enough to make her pause. It seems that she wanted to know the precise meanings of words for writing the recall, but had no need for that in silent reading. Thus the nature of the task, or more specifically the purpose for which she was reading, clearly influenced her approach.

The think-aloud protocols revealed some problems connected with verbalising one's thoughts while engaged in a complex task such as reading in a foreign language. It seems evident that thinking aloud interfered with Alpha's comprehension, resulting in forgetting and numerous rereadings, while with Beta the problem was that automatised processes could not be tapped and what was elicited was not introspective but retrospective data. Thus, the method would appear to be more suited for studying the comprehension processes of less proficient readers with difficulties in understanding than those of proficient ones with automatised reading skills (Block 1992) or for studying the processing of structurally or topically difficult texts (Ericsson & Simon 1993). Lack of a purpose for reading could also have affected the performance of the subjects that might have been different with a clearly defined goal. For example, Davis and Bistodeau (1993) asked their subjects to write a recall after a think-aloud task, thus giving them a goal for constructing a global representation of the text. If the subjects in the present study had been asked to write a recall about the passage used in the think-aloud task, it is probable that Alpha would have been unable to do so, but Beta would have managed to recall a fair amount of information.

To what degree, then, does the subjects' performance in the experiment reflect their 'real' L2 reading behaviour? Such a question is difficult to answer on the basis of findings from a single experiment that could be affected by a host of internal and external random factors. However, as their self-assessments of L1 reading skill and performance in the written recall task suggest, it would seem that Beta was indeed a

little slow but efficient reader, and Alpha a fast but somewhat inefficient one. Alpha's think-aloud protocol, analysed in more detail in Valtanen (1994), contained several rereadings where she checked information earlier mentioned in the text, signalled by phrases like "these two factors", "the other factor", and "the second approach" or a name or a date. These had nothing to do with language problems: it seemed as if she had forgotten what the words referred to, and had to go back to check. It could be speculated that the need for repeated rereading is characteristic of her silent reading as well, contributing to its self-assessed inefficiency.

Combining the two methods of collecting data and supplementing them with the background information questionnaires produced a considerable amount of information on the subjects' foreign language reading performance. One important weakness of the study is, however, that the experiment was not originally designed for the purpose of collecting product and process data, but for trying out different ways of tapping the subjects' reading strategies. The present study, as well as the previous case study on Alpha's comprehension monitoring (Valtanen 1994), arose directly from the analysis of the data, i.e., some intriguing issues emerged that invited further investigation. Consequently, the data could not provide all the information needed for reliably explaining the source of differences between the two subjects' performance. It would have been, for example, useful to know more about their reading in the mother tongue in order to see how much, if at all, L1 reading skill actually contributed to the observed differences. It would also have been more fruitful to find out how the subjects saw themselves as L2 readers and experienced reading in English than to interview them about their reading strategies using a preconstructed questionnaire which, on the whole, yielded rather little useful information. Less rigorous procedures could have produced both more interesting information and more deepgoing explanations about the subjects' differences in L2 reading.

Acknowledgements

I am grateful to Mr. Anthony May for his kind assistance.

References

- Appel, G. & J. P. Lantolf 1994. Speaking as Mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks. *The Modern Language Journal* 78 (iv), 437 - 452.
- Barnett, M. A. 1986. Syntactic and Lexical/Semantic Skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction. *The Modern Language Journal* 70 (iv), 343 - 349.
- Barnett, M. A. 1989. *More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bernhardt, E. B. 1991. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. Norwood: Ablex.
- Bernhardt, E. B. & M. L. Kamil 1995. Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics* 16 (1), 15 - 34.
- Blanton, L. L. 1993. Reading a Performance: Reframing the Function of Reading. In J. G. Carson & I. Leki (eds.) *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, 234 - 246.
- Block, E. L. 1992. See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL Quarterly* 26 (2), 319 - 343.
- Carrell, P. L. 1991. Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics* 12 (2), 159 - 179.
- Carrell, P. L. 1992. Awareness of Text Structure: Effects on Recall. *Language Learning* 42 (1), 1 - 20.
- Cavalcanti, M. C. 1987. Investigating FL Reading Performance Through Pause Protocols. In C. Færch & G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 230 - 250.
- Chang, F. R. 1983. Mental Processes in Reading: A Methodological Review. *Reading Research Quarterly* Winter 1983, 216 - 230.
- Cohen, A. D. 1994. Verbal Reports on Learning Strategies. *TESOL Quarterly* 28:4, 678 - 682.
- Daneman, M. 1991. Individual Differences in Reading Skills. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson (eds.) *Handbook of Reading Research*, Volume II. New York: Longman, 512 - 538.
- Davis, J. N. & L. Bistodeau 1993. How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols. *The Modern Language Journal* 77 (iv), 459 - 471.
- Deville, C. & M. Chalhoub-Deville 1993. Modified scoring, traditional item analysis and Sato's caution index used to investigate the reading recall protocol. *Language Testing* 10 (2), 117 - 132.
- Ericsson, K. A. & H. A. Simon 1993. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Eskey, D. E. & W. Grabe 1988. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In Carrell, P., J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 223 - 238.
- Færch, C. & G. Kasper (1987) From Product to Process - Introspective Methods in Second Language Research. In C. Færch & G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 5 - 23.
- Geva, E. & E. R. Ryan 1993. Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages. *Language Learning* 43 (1), 5 - 42.
- Grabe, W. 1991. Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly* 25 (3), 375 - 406.
- Haas, C. & L. Flower 1988. Rhetorical Reading Strategies and the Construction of Meaning. *College Composition and Communication* 39, 167 - 183.
- Hammadou, J. 1991. Interrelationships among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal* 75 (i), 27 - 38.

- Horiba, Y., P. W. van den Broek & C. R. Fletcher 1993. Second Language Readers' Memory for Narrative Texts: Evidence for Structure - Preserving Top - Down Processing. *Language Learning* 43 (3), 345 - 372.
- Kern, R. G. 1989. Second Language Reading Strategy Instructions: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal* 73 (ii), 135 - 149.
- Kletzien, S. B. 1991. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly* XXVI (1), 67 - 86.
- Lee, J. F. 1986a. On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 8, 201 - 212.
- Lee, J. F. 1986b. Background Knowledge & L2 Reading. *The Modern Language Journal* 70 (iv), 350 - 354.
- Matsumoto, K. 1993. Verbal - Report Data and Introspective Methods in Second Language Research: State of the Art. *RELC Journal* 24 (1), 32 - 60.
- Segalowitz, N., C. Poulsen & M. Komoda 1991. Lower Level Components of Reading Skill in Higher Level Bilinguals: Implications for Reading Instruction. In J. H. Hulstijn & J. H. Matter (eds) *Reading in Two Languages*. AILA Review - Revue De l'AILA 8. Amsterdam: Free University Press, 15 - 30.
- Swaffar, J., K. M. Arens & H. Byrnes 1991. *Reading for Meaning. An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
- Urquhart, A. H. 1987. Comprehensions and Interpretations. *Reading in A Foreign Language* 3 (2), 387 - 409.
- Valtanen, H. 1994. Metacognition and Reading in L2: A Case Study of a Finnish Reader of English. *Finlance* Vol. XIV, 67 - 96.
- Wilson, T. D. 1994. The Proper Protocol: Validity and Completeness of Verbal Reports. *Psychological Science* 5 (5), 249 - 252.

APPENDIX 1

Pausal units based on normally paced oral reading by a native speaker of English

Test Anxiety

- (1) One of the major problems students face//
- (2) in taking tests//
- (3) is test anxiety.//
- (4) Test anxious students//
- (5) often earn lower scores//
- (6) on classroom tests than their ability would predict.//
- (7) The highly anxious student//
- (8) may have done a creditable job of preparation,//
- (9) using all the appropriate study techniques.//
- (10) Up to the moment of the exam,//
- (11) the student may be able to summarize and report content//
- (12) and demonstrate other necessary skills.//
- (13) But in the actual test situation,//
- (14) when it counts,//
- (15) this student//
- (16) fails to perform.//

- (17) The typical test anxious student//
- (18) may show distress in one or more of the following ways://
- (19) physiologically//
- (20) (excessive perspiration,//
- (21) muscular tension,//
- (22) accelerated heartbeat),//
- (23) intellectually//
- (24) (forgetting,//
- (25) incorrect response fixation),//
- (26) or emotionally//
- (27) (worry,//
- (28) self-degeneration).//

- (29) After the exam has been turned in,//
- (30) the test anxious student//
- (31) reports a rush of recall,//
- (32) after it is too late to change answers.//
- (33) Gaudry and Spielberg (1971)//
- (34) suggest that as many as 20 percent of a given college sample//
- (35) may suffer from severe and debilitating test anxiety.//

- (36) Test anxiety, as a scientific concept,//
- (37) is approximately 40 years old//
- (38) (Mandler & Sarason, 1952).//
- (39) In their initial investigations,//
- (40) Mandler and Sarason//
- (41) asked students about their feelings and performance//
- (42) while being evaluated.//
- (43) Questions covered increases in heart rate,//
- (44) perspiration,//
- (45) feelings of uneasiness,//
- (46) and worry.//
- (47) From the responses,//

- (48) the authors computed a score of testing-produced anxiety.//
(49) They found//
(50) that students who had high levels of anxiety//
(51) worked slower//
(52) and showed more overt signs of anxiety on a block design test//
(53) that was presented as a measure of academic aptitude.//
(54) After completing six trials,//
(55) the students were randomly told//
(56) they scored either very high,//
(57) about average,//
(58) or very low.//
(59) They were then asked//
(60) to complete another six trials.//
- (61) Specific findings from the second trial were linked to//
(62) level of test anxiety.//
(63) On the second series,//
(64) the high-anxiety students//
(65) showed depressed scores,//
(66) regardless of their previous performance.//
(67) It seems that these students collapsed//
(68) under the pressure of further evaluation.//
(69) For the low-anxiety students, however,//
(70) further testing led to an improved performance.//
(71) They were energized//
(72) and worked faster.//
(73) The effect was particularly strong for those low-anxiety students//
(74) who were told//
(75) they had done very poorly//
(76) on the earlier test.//
- (77) To account for those effects,//
(78) Mandler and Sarason (1952)//
(79) hypothesized two mechanisms//
(80) that produced the anxiety-related deficit.//
(81) In the psychological language of the day,//
(82) they talked of two learned drives//
(83) - one for task performance//
(84) and the other for anxiety.//
(85) In an evaluation situation,//
(86) both drives operate.//
(87) The "learned task drive" elicits//
(88) useful and score-enhancing feelings of competence,//
(89) accurate recall,//
(90) and rapid, skilled performance.//
(91) The "learned anxiety drive",//
(92) in part,//
(93) brought on the same effect.//
(94) But the anxiety drive also elicited//
(95) task-interfering feelings of inadequacy,//
(96) memory blocking,//
(97) helplessness,//
(98) and excessive questioning.//
(99) In the high-anxiety students,//
(100) these two drives conflict//
(101) and produce lower scores.//

APPENDIX 2

Alpha: written recall

- (1) Testeissä ja kokeissa
- (2) n. joka viides kärsii hermostuneisuudesta
- (3) joka ilmenee useilla eri tavoilla
- (4) (fyysisesti;
- (5) hikoilu,
- (6) nopeampi syke;
- (7) tunteissa:
- (8) huolestuneisuus jne.).

- (9) 40 vuotta sitten tehdyssä tutkimuksessa
- (10) tutkittiin opiskelijoiden koe-hermostuneisuutta (test anxiety)
- (11) tutkimuksella,
- (12) jolla sanottiin mitattavan akateemista soveltuvuutta.

- (13) **Ensimmäisen osion jälkeen**
- (14) **testattaville annettiin arvot hermostuneisuuden suhteen**
- (15) **(low/high).**

- (16) Seuraavaksi he uusivat testin.
- (17) Ne jotka olivat high-anxiety -tyyppiä,
- (18) saivat huonompia tuloksia,
- (19) mutta low-anxiety -tyypit
- (20) paransivat tuloksiaan.

- (21) Tutkijat olettivat olevan
- (22) kaksi psykologista tekijää,
- (23) jotka vaikuttavat hermostuneisuuteen.
- (24) "Task drive" saa aikaan
- (25) yritteliäisyyttä,
- (26) tavoitteiden saavuttamisen halua jne.
- (27) "Anxiety drive" saa aikaan
- (28) tunteen omasta riittämättömyydestä,
- (29) huolta jne.
- (30) Kokeissa hermoilevalla tyyppillä
- (31) nämä kaksi tekijää ovat ristiriidassa keskenään,
- (32) kun taas "tasapainoisella" tyyppillä
- (33) anxiety drive toimii yhteistyössä niin,
- (34) että se ei häiritse keskittymistä.

inferences based on content
misunderstanding

APPENDIX 3

Beta: Written recall

TUTKINTOJÄNNITYS

- (1) Hyvin useat opiskelijat
- (2) kärsivät tutkintojännityksestä.
- (3) Ennen tutkintoa
- (4) he useimmiten pystyvät valmistautumaan
- (5) ja omaksumaan tietoa tehokkaasti,
- (6) mutta itse koetilanne
- (7) saa heidät lukkiutumaan täysin.

- (8) Tutkintojännitys voi ilmetä
- (9) kolmella eri tasolla:
- (10) fyysisellä
- (11) (hikoilu,
- (12) sydämen tykytys...),
- (13) psyykkisellä
- (14) (unohtaminen...)
- (15) ja emotionaalisella
- (16) (huoli,
- (17) huonouden tunne).
- (18) Näitä oireita ilmenee
- (19) jopa 20%:lla esim. lukio-opiskelijoista.

- (20) Tutkintojännitys ei ole uusi käsite;
- (21) sitä käytettiin jo 40 vuotta sitten.
- (22) Mm. Mandler ja Sarasen
- (23) ovat tutkineet ko. ilmiötä kyselemällä,
- (24) mitä tuntemuksia
- (25) koetilanne
- (26) saa opiskelijoissa aikaan.
- (27) Vastauksina oli
- (28) mm. hikoilu,
- (29) sydämen tykytys,
- (30) huoli jne.

- (31) **Testitulanteessa**
- (32) **opiskelijat vastasivat kuuteen osioon,**
- (33) **minkä jälkeen he saivat arvion suorituksistaan.**
- (34) **Tämän jälkeen he vastasivat**
- (35) **kuuteen uuteen osioon.**
- (36) Hyvin jännittyneiden opiskelijoiden tulokset
- (37) huononivat
- (38) riippumatta aikaisempien osioiden tuloksista.
- (39) Vähän jännittyneiden tulokset
- (40) puolestaan paranivat.
- (41) Mitä alempi aikaisempi tulos oli,
- (42) sitä paremmin he suoriutuivat jälkim. osioista.

- (43) Kokeen tulosten perusteella
- (44) em. tutkijat
- (45) päätyivät hypoteesiin kahdesta mekanismista,
- (46) jotka aiheuttavat jännitykseen liittyvää kyvyttömyyttä.
- (47) Psykologisin termein

- (48) ihmisellä on 2 viettä:
- (49) "koekäyttäytymisvietti"
- (50) ja "jännitysvietti".
- (51) Ensin mainittu
- (52) saa koetilanteessa aikaan
- (53) muistin tarkentumisen,
- (54) suoritusnopeuden jne.
- (55) **Myös jälkim. vietillä**
- (56) **on samat vaikutukset.**
- (57) Vähän jännittävillä opiskelijoilla
- (58) nämä vietit siis parantavat suoritustasoa.
- (59) Mutta paljon jännittävillä
- (60) vietit ovat ristiriidassa keskenään
- (61) ja saavat aikaan "huonon"/alhaisen suoritustason.

inferences based on content
misunderstandings

FIRST AND SECOND VERSIONS IN SUMMARIZATION: EXPERIMENTS WITH AND WITHOUT PEER RESPONSE

Hilkka Stotesbury
University of Joensuu

This paper discusses the value of multiple drafts in summarization with special reference to peer response. Three experiments are presented. The first involved group discussions in which students discussed their respective first drafts and provided a critique for the basis of rethinking of their first versions of summary. In the second experiment, students supplied their comments on the first summary versions in writing. These experiments were contrasted with a third kind of summarizing task in which no intermediate input was provided. The findings suggest that peer response is of some value to student summaries. In the first two experiments the second versions were generally improved versions of the first, whereas the third experiment indicated that two different reading-writing sessions without intermediate input do not seem to lead to improved second versions.

Key words: summarization, study summary, peer response, multiple drafts

INTRODUCTION

In order to be successful, summarization, like any writing, involves a multitude of cognitive processes and entails a variety of metacognitive activities, such as multiple drafting and re-writing. When asked to summarize in a foreign language class, students, however, are often content with their first drafts, which they regard as solutions to the problems set as tasks of summarizing a particular text. Often they do not

recognize the need, or have the opportunity, as a result of time constraints, to revise the first version of their summary. A proven method of overcoming the problem of first draft equalling final draft is the process approach to writing, which has established itself in the teaching of L1 writing and which is now increasingly gaining ground in L2 writing as well.

The purpose of this article is to discuss the production of two summary drafts in the context of teaching ESP/EAP at university level in Finland. It reports on three summarizing experiments where two versions of an original L2 text were produced. The aim of the first two experiments was to discover the effects, and possible benefits, of peer response on summaries. The first experiment involved group discussions in which students discussed their respective first drafts and provided a critique for the basis of rethinking of their first versions of summary. In the second experiment, students supplied their comments on the first summary versions in writing. The third experiment, however, consisted of two straightforward summary writing sessions with no intermediate input. The aim of the last experiment was to discover whether there was any difference between the two versions of the summary resulting from two different reading-writing events.

SUMMARIZATION IN THE ACADEMIC CONTEXT

Summarization is a useful skill in any walk of life but it is of special value at every level of university studies. Indirectly, it is the underlying skill involved in all academic work, whether reading, writing or thinking.¹ The academic discourse community avails itself of several different genres of summary, such as abstracts and summaries of research articles or conference papers and book reviews². This study, however, looks into **study summaries** which are written on the basis of a foreign language text, usually an article from a textbook, journal or newspaper.

¹ Seidlhofer (1991: 2) in her study of summarization has extrapolated the issue of summarization onto a philosophical level: "... all learning, whether of language or anything else, involves the ability to distinguish what is important from what is not, ... In this respect, summarization can be seen as central to education in general as well as language education in particular."

² I regard 'summary' as a pre-genre in the Swalesian sense (Swales 1990: 53); thus a 'book review' could be subsumed as a genre of summary under this 'suprageneric assembly of discourse' or the summary umbrella. The purpose of a book review is to summarize, highlight and evaluate the focal points of a text and to make people interested in the source by persuading them to read the book.

The main interest in the present paper is in the writing of so-called study summaries at undergraduate level.

The term 'study summary' has been used by Gissy Sarig (1988) to denote transformations which have been performed on a text for at least two reasons: first, to show the comprehension of a text's macrostructure, and secondly, to memorize the text better for future reference, such as an examination or perhaps for research the student is going to do later on the same topic or using the same procedure (Holmes & Guerra Ramos 1993). Naturally, study summaries can be written in the student's mother tongue or in the target language, and they are commonly used in such language-political contexts as Finland, where English is the lingua franca of academic texts, but teaching usually takes place in the students' mother tongue. In this paper the focus is on L2 summaries, in other words, summaries written by Finnish students in English.

NEED FOR INTERVENTION IN STUDENT TEXTS

The question of quality or correctness in summarization, or what a 'good' summary entails, can be judged according to the communicative purpose of the summary. If the summary satisfies its communicative need (whether decided by a language specialist or experts of a discourse community), it should be regarded as acceptable. My earlier research into history students' summarization (Stotesbury 1990) indicated that most undergraduates need help and guidance in getting their summaries 'right' and professional. In addition to various instructions suggested for summarizing, there are other ways of helping inept summarizers. The most important questions in summary writing, as in all writing tasks, are revising and editing. Inexperienced writers may not notice, however, where the deficiencies lie in their particular writing. They may not, for example, be able to distinguish the main points from subsidiary ideas in a text. For this reason, the support of peer group revision is to be encouraged.

TEACHER RESPONSE

Feedback has often been considered the teachers' prerogative and their principal way of reacting to student writing.³ Raimes (1988; 1991) has made the observation that perhaps the most influential text created in any

³ For a discussion of the genre of feedback, see Marshall 1991.

writing class is the teacher-response to writing. She deplores the fact that there is very little research into what happens to that reaction. Raimes further poses the question of whether students generally react to the feedback other than simply by noting it. One way of overcoming this problem is by providing students with only an indication of the place in their first drafts or manuscripts where something needs attention and asking them to produce a revised version on their own. Reid (1994), however, discusses the myth of appropriating student texts, which has made teachers shy away from any response to students' writing. Reid's conclusion is, nevertheless, that the alleged myth is unsupported and teachers should react to students' texts. She further proposes that teachers of ESL writing classes should act as cultural informants and facilitators who introduce international students to the social context of (American) academic writing.

PEER RESPONSE

A recent study by Caulk (1994) compares the differences in the validity of peer and teacher response. Caulk has found that students mostly comment on relevant points. In peer writing there is a tendency, however, for micro-level rather than macro-level commentary as opposed to teachers' more holistic commentary. Thus, Caulk concludes that peer response is complementary to rather than a substitute for teachers' feedback.

Belcher (1989) reports on the controversial nature of peer response among international students in ESL composition classes. She offers an interesting survey of research into the question, which will be reviewed here because of its particular relevance to the present issue. For example, Partridge (1981) has found that student essays benefit more from teacher response than from suggestions by peers. Gaies (1985), in turn, acknowledges the value of peer response in the ESL classroom but questions its value for composition tasks. Huff and Kline (1987) and Mittan (1989) all recognize the value of peer support but they also suggest that students should be guided and trained in reviewing to get the most benefit from peer response (first reported in Belcher 1989). In my opinion the question of peer response is less problematic in summarization, however, since peer assessors are familiar with the topic and the source text. This may not be the case in interdisciplinary writing classes, which was the target situation for the above critique.

The reason for choosing peer rather than teacher response as the method of feedback in these experiments was to furnish students with a different aspect of writing, that of reading and criticising the semiproduct. This approach was expected to offer new insights into

critical reading and writing, which should form an integral part of the tools possessed by university students.

Peer response may take the form of small-group discussions or the provision of feedback in written form. The idea of feedback and multiple versions originates, on a general level, from a paradigmatic shift in the teaching of writing from product to process, and on a more particular level, from the process approach to writing (see, e.g., Applebee 1986; Graves 1983; Linnakylä et al. 1988; White & Arndt 1991; Lonka 1991).

BACKGROUND OF THE EXPERIMENTS

In order to throw more light on the issue of peer response, three experiments were carried out in which students were asked to write two summaries based on the same source text. In two of the experiments the students revised their first versions on the basis of peer feedback, whereas in the third experiment, no intermediate input was given. The subjects in the first two experiments were students taking an undergraduate writing course which was multidisciplinary in nature and consisted of students at a different phase in their studies, whereas in the third experiment they were all first-year students of Economics and Sociology attending an EAP reading comprehension course.

The purpose and the audience of the summarization were specified in the following way: in the first experiment the students were asked to summarize the source text for their colleagues, in the two later ones to write a news item on the basis of the source text to appear in a student magazine intended for their fellow students. Although there was a clear distinction in the purpose of the summarizing task in the first and the two later experiments, there appeared to be no traces of this distinction in the actual summaries. In other words, the students did not attempt to assume a more journalistic or chatty style in the latter two experiments, as might have been expected.

The source text used in all the experiments was an article entitled "Nonsense of the Nobel Economics Prize" from the Washington Post (McCarthy 1991, reprinted in the Guardian Weekly). It had argumentative, narrative, descriptive and expository sequences intertwined with some chatty bits and slightly exaggerated examples. It presented a biased view of the respective significance of the Nobel Peace Prize and the Nobel Prize for Economics in 1991, arguing that the Peace Prize was awarded to the right kind of person, while, at least superficially, it seemed that the Economics Prize went to someone much less worthy of the award if measured in human terms.

The source text was first subjected to suprasentential text analysis of a kind suggested by Hoey (1983). The analysis displayed a matching

contrast macrostructure (see, Hoey 1983: 107 - 133) which was clearly signalled lexically.⁴ Tirkkonen-Condit (1985:33), in turn, has distinguished the smallest units of text structure manifesting a problem-solution structure as minitexts. In the subsequent analysis, the source text was found to reveal three thematic minitexts: the Nobel Peace Prize (domain A or a; the uppercase denoting facts belonging to macrostructure and lowercase those belonging to microstructure), the Economics Prize (domain B/b) and the question of the irrelevance of the Economics Prize (domain C/c).

The coded transcription of the students' summaries are found in the appendices: the letters represent the ideas the students included in their summaries. The letters A, B and C refer to the above-mentioned domains in the source text. The upper case letters refer to the macro-level ideas and the lower case to the micro-level, that is, detailed information (which was usually considered unnecessary for the summary). The letter E refers to interpretations of various kinds, i.e., metadiscursive moves denoting evaluations and affective viewpoints. F is used for an introductory framing move, that is, a summary sentence or thesis statement as the opening gambit of the summary. Q indicates a question as a topical organizer. The pattern of matching contrast is signalled by symbols such as A&B, B&C or A&C.

The purpose of the coding was, first, to draw students' attention to ideas that are part of the macrostructure and microstructure in the summary.⁵ Teachers often give holistic feedback and point out that some details could have been omitted from the summary. The uppercase-lowercase coding system gives this information at a single glance and also includes a total description of the sections belonging to macro- or microstructure. Hence, it is easier for students to tackle the revision when they have been shown the exact places where they could cut out background and other trivial information. The second purpose was to make the comparison of first and second versions more tangible by means of simple arithmetic. The judgments of different levels and domains are naturally open to argument, however, since this type of

⁴ The lexical clues in the source text which pointed to the pattern of matching contrast included such pairs as: 'Norwegian judges' - 'those of the Royal Swedish Academy of Sciences'; a surer claim **than**'; 'belatedly' - 'on time'; 'Suu Kyi's award' - 'Coase's + ellipsis [award]'; 'needed sunlight ->[darkness of Burma]' - 'nimbus clouds of economic trivia'.

⁵ This applies to the letters A, B and C, in particular. The rest of the symbols were useful for the actual analysis and comparison of the summaries, and thus their value for students was negligent.

categorization, depending on the teacher's or analyst's intuition, is highly subjective⁶.

Since the first and second experiments were implemented during writing courses, the students had been taught what the 'macro- and microsteps' of summary writing broadly entailed (cf. Stotesbury 1990: 72-73; 1991). In other words, they had been taught the basics of summarization and told to focus on the main issues and leave out the less important details and examples. The third experiment, however, attempted to collect 'raw' data with minimal interference on the teacher's part. Thus the students had not been given any guidelines towards summarizing, which of course did not exclude their previous history of summarization. For example, Winograd (1984) when reporting on his research into strategic difficulties in summarizing texts found that both 'good' and 'bad' summarizers knew what summarization and good summaries demanded even if the weaker summarizers were less able to implement their own summaries.

EXPERIMENT I

In the first experiment the students (seven students of the humanities and social sciences) discussed their colleagues' (and two teachers') first summary versions in small groups. Each group had been given a few of the photocopied first versions to be discussed. The groups proceeded from praising the good points of each summary to constructive criticism of the weaker points found in them. Most comments concerned the organization of the summaries, while no details were brought up for discussion. Naturally, the level of discussion varied according to the expertise of the group members. First-year students offered few critical views, while a post-graduate participant, rather self-evidently, assumed a leading role in the discussion. Finally each group presented the gist of their discussion to the whole class. Afterwards the students were assigned to produce the second drafts of their summaries as homework.

It was noticeable that the second versions of student summaries were shorter and contained fewer unnecessary details than the first drafts (see Appendix 2). Group discussions seemed to provide students with a greater degree of maturity as summarizers, although this may also be a sign of greater convergence toward a summary which the group regarded

⁶ Seidlhofer (1991: 283 - 290) has criticized several models presented in the literature of text analysis to trace the 'main ideas' (e.g., van Dijk & Kintsch's [1983] macrostructures) for their subjectivity. The analyst's summaries may be irrelevant for students' conceptions of their particular summaries in their social interpretive community.

as a good one. Thus, the outcome of process-centred summarizing might be that the whole group produces a fairly uniform 'ideal' summary, which is valid enough since it approaches the idea of collaborative writing. It can also be claimed that collaborative writing should in any case be integrated into the teaching of writing since it is what students will increasingly need in future work situations.

It was quite noticeable how the students' backgrounds influenced their summarizing, as the advocates of the transactional model of reading (especially Harste 1985; see also Takala 1986 and Valtanen 1991) have argued. Conversely, the summary furnishes us with information on the summarizer or the enunciator (e.g., Kerbrat-Orecchioni 1980). The affective domain came into play in the arguments for both the Nobel Peace Prize and the Nobel Economics Prize. For example, a student of Literature (see the coding of Summary I, Appendix 2), who had been active in Amnesty International, was infuriated about the text and spent a long time on the Peace Prize at the expense of the Economics prize. On the other hand, one of the economics students (see the coding of Summary II) paid no attention to the Peace Prize. It did not seem to be of any concern of his or possibly he was primed by the heading of the source text. Similarly, one of the students on this writing course was a researcher in economics whose work was in a field of economics similar to that criticized in the text. Thus, she appeared to be deeply involved with the subject matter and produced a summary (Summary V) which was much longer than the other summaries. The summary was annotated with expert knowledge, additions and elaborations related to the scanty fragments of background information that the source text author had scattered into his article. In sum, these observations seem to support the theory of enunciation, which posits that summarizing gives us information about the summarizer.

A native-speaker summary and the writing teacher's own first draft were also submitted for student commentary. The native-speaker summary was regarded as a non-summary by the students because of its brevity and blatant reconceptualizations and abstractions of lexicon, thus leading the discussion to the ontology of summarization. The non-native teacher's summary was also heavily criticized, which resulted in a revised conclusion in the second version.

The general features of the second versions included the elimination of detailed information and consequently a greater tendency towards superordination and higher level information. Another feature was the addition of metadiscourse to the second draft. In a typically

Finnish fashion, the first versions were largely lacking in metatextual devices.⁷

- (1) Summary III: **VERSION I** This year's Nobel peace Prize was awarded to Aung San Suu Kyi, the advocate of nonviolent force as a way to restore democracy and human rights to her homeland Burma. The words [sic] she has done as a leader ...

VERSION II Colman McCarthy has written in his article a very strong opinion of two of the annual Nobel Prizes. He feels that the present Peace Prize Winner, Mrs Suu Kyi is a relevant choice compared with Mr Coase, the winner of the Nobel Economics Prize. ...

Example 1 indicates how the student has added a lead paragraph to her second version. Moreover, she has added metadiscursive statements and modal expressions, such as, 'a very strong opinion' and 'he feels'. A conspicuous exception to the use of metatext was, however, Summary V (Example 2), whose writer behaved in the opposite way in the second version and reduced its metadiscursive statements drastically.

- (2) Summary V: **VERSION I** The writer prefers the former winner and judges her by saying: "Suu Kyi's Award teems with timely relevance". On the contrary, "It is the opposite for Coase's". The columnist's normative arguments are based on time relevance and moral issues.

VERSION II For McCarthy, Ms Kyi's award teems with timely relevance, the opposite is the economics award as an annual exercise in irrelevance, ...

Comments by students keeping personal journals during their writing course revealed that although the students found the discussion of summaries interesting and useful, they seemed to think that they ought to give friendly and positive comments rather than negative ones. The first experiment caused one student to report her anxiety as she thought that it was like prying into her colleagues' private lives when they were reading each others' summaries and commenting on them. Most students' impression of the procedure was, however, that it was very helpful and enlightening for the revision of their summaries. It was also noticeable that in these discussions students did not focus on local or linguistic errors but on more global issues of content, organization and argumentation.

⁷ Ventola & Mauranen (1992: 48 - 51) and Mauranen (e.g., 1993a and 1993b: 158, 188 - 89) have found that Finnish academic discourse lacks metadiscursive statements and clues in comparison with Anglo-American rhetorical conventions.

EXPERIMENT II

The second experiment consisted of 17 students representing a variety of degree programmes in the humanities, social sciences, science and forestry (see Appendix 3). The experiment involved students in writing comments on peer summaries on an attached sheet of paper. An unforeseen turn in the procedure was that a later reviewer also inspected the earlier comments and sometimes engaged in a dialogue with an earlier commentator. Nevertheless, this may have broadened the horizons of some students, since it was interesting to see how other commentators evaluated the same points.

The results of this procedure brought some improvements to the structure of the summaries, although most students seemed to adhere to their first versions more closely than in the previous experiment in which summaries were discussed in small groups. As can be seen from Appendix 3, some summaries turned out to be shorter, although there were others with no alterations in the included ideas, with only some corrections to spelling.

The **positive** feedback from peer commentators included, for example, help in the interpretation of the source text, extra-textual information about Mr Coase (who was the target of the source text's critique), and suggestions concerning the irrelevance of some sentences to the summary. (One subject also questioned the truth value of some interpretations made by a summarizer.) The peer assessors also gave praise, for example, for including a framing move at the beginning of the summary or for the recognition of the matching contrast pattern.

The **negative** feedback in the peer commentary included asking for more details (when it seemed to the analyst that the macrostructure was all that was needed). Several peer respondents expressed their dislike of references to the source text or its writer, which, again, seems to be a very Finnish characteristic, partly because of the different rhetorical conventions conveyed to students in the mother tongue classes. Hence a student made the following comment about the introduction of Summary I:

'- mielenkiintoinen ote - "artikkeli kuvaa..." mutta onko se tarpeen tiivistelmässä, -> tarkoituksena on kai esittää artikkeli lyhennetyssä muodossa eikä tavallaan "analysoida" sitä. Kuitenkin hyvä!'

'- an interesting approach - "the article describes..." but is it necessary in a summary -> the purpose is probably to present the article in a condensed form and not to "analyze it" in a way. Good, however!' [My translation]

The writer of the summary reacted by reducing metadiscourse which had been criticized, even though his first version was more effective and complied more to the Anglo-American writing convention. Other

students also resented summarizers' critical evaluations and expressions of their own opinion; they did not consider them relevant to a summary. Peer comments on length sometimes made students shorten their summaries so radically that the main arguments tended to disappear. Interestingly contradictory was a comment made by a student about Summary VIII:

' - Mielestäni hyvä summary, koska ei ota itse kantaa, vaikka itse pääteksti oli sellainen johon summaryn kirjoittaja reagoi väkisin ja menee toisen Nobelin palkinnon saajan puolelle. Tämä juttu oli neutraali ja kertoi jutun pääkohdat lyhyesti ja ytimekkäästi.'

"In my opinion a good summary since it does not take a view itself, although the main text was such that the writer of the summary is bound to react to and side with one of the Nobel Prize recipients. This 'story' was neutral and reported the main points briefly and pithily." [My translation]

Hence, the vagueness of the genre of study summary appeared to be a problem for summarizing and the evaluation of the summaries. A great number of students stated in their criticisms that they thought that summarizing meant only condensation with nothing else added or allowed.

It seemed that if a summary was to the point to start with, no radical changes were suggested by student assessors nor were they made even if such were suggested. Nevertheless, the most obvious improvements brought about by this method concerned the length and linguistic realization of the students' summaries. Nine summarizers removed a great number of details after receiving the peer response and after seeing how their fellow students compiled their summaries. In these cases the second version was noticeably shorter than the first one. Generally there was a tendency for a long summary to be reduced in length, and sometimes this also meant a reduction in the number of macrolevel items.

Of the 17 summaries, 15 displayed some evaluations in the first versions as well as in the second versions. It seemed that the number of evaluations had slightly increased in the second draft. Two summarizers even added three more evaluations and one summarizer two evaluative items to their second versions. The two summaries that had no evaluations in their first drafts acquired them in their second versions. In these, interference from the other students' summaries was most clearly marked. On the other hand, the long summaries also lost some of their evaluative elements when they became shorter. These summaries stood in clear contrast to the summaries produced during the reading comprehension course (Experiment III). They were more evaluative than the summaries produced by the students of sociology, which in turn proved more interpretative than those by the students of economics in Experiment III.

Some improvements concerned the style or text type: the descriptive narrative of the first version was turned into expository explanation. Nevertheless, some changes to the first version, mainly achieved by deleting unnecessary details, created a summary resembling a telex message which only revolved around the matching contrast structure but did not contain enough cohesive ties to keep the writing coherent and easily processable.

The following example shows, however, how this student added connectors to his second version and thus made it more cohesive. These additions were not suggested by his peers but seemed to occur as a result of his reading a number of other summaries while (simultaneously) reworking his own. The omission of the 'daughter of the national hero' (see the first version of Example 3) was suggested by a peer reviewer, advice which was taken up by the student.

- (3) Summary XI: **VERSION I** ... The Nobel Peace Prize was awarded to a Burmese woman called Aung San Suu Kyi and this decision hardly leaves any room for controversy. Burma has been a military dictatorship for the past 30 years, and Suu Kyi has brought the technique of nonviolent resistance to the country. She is the leader of the National League of democracy and **a daughter of an assassinated national hero**. The Norwegian judges had a good reason to choose Suu Kyi for the Peace Prize, unlike the Swedish judges in choosing Coase for the Economics Prize.

VERSION II ... The Nobel Peace Prize, **on the other hand**, hardly leaves any room for controversy. It was awarded to a Burmese woman called Aung San Suu Kyi who is the leader of the National League of Democracy in Burma. This country has been a military dictatorship for the past 30 years, and Suu Kyi has brought the technique of nonviolent resistance to Burma. **Thus** the Norwegian judges had a good reason to choose Suu Kyi for the Peace Prize unlike the Swedish judges in choosing Coase for the Economics Prize.

The student commentators gave credit to the writer of Example 4 for using her own words in the lead paragraph. The opening section of the second version shows how she managed to tighten up her introduction further.

- (4) Summary III **VERSION I** It is quite strange that there seems to be no uniform basis by which the Nobel Prizes of different fields are awarded. To compare with, this year some of the prizes were awarded to persons whose level of achievements were completely in different classes.

...

VERSION II The appreciations of the judges who hand out the different Nobel Prizes are not always the same. To compare with, this year some of the prizes were awarded to persons whose level of achievements were completely in different classes. ...

An obvious advantage which surfaced in both experiments I and II was the discovery of a multitude of different solutions to the summarizing task attempted by students. It was evident that the seeing and reading of other summaries also influenced the approach taken in the second version. Students said that they liked the commentary although after having read almost ten summaries they complained of some fatigue.

EXPERIMENT III

The third experiment was carried out to see what happens between the first and second drafts if **no input** is given in between. The third experiment involved the production of two versions of summaries and it was carried out to see how much a second reading-writing occasion of the same source text would change the first summary version. My hypothesis was that there would be distinguishable changes in the summaries produced at the second reading, since presumably no two reading transactions can be exactly alike. For one thing, there is more knowledge of the text at its second reading and the transformations carried out on it during the first summary writing must have somehow added to the knowledge base of the students. I also assumed that those changes would be to the benefit of the summary, resulting, for example, in fewer unnecessary details in the second draft or leading to a more mature summary because of the second reading and thinking about the source text.

The study consisted of 11 first-year students of economics and 10 students of sociology writing their first and second versions unprepared, as part of their language course and without any teaching of summarizing or provision of instructions by the language teacher. When the students had finished their first drafts, they handed them in with the source texts (so that the article could not be read afterwards). After about three weeks the students were given the same task again and they produced their second drafts on the basis of the same source text. Then the students had no first versions at their disposal, but those were handed back only after the experiment with the second versions.

Appendix 4 shows that the first and second versions of the summaries were either surprisingly similar, some of them almost like reproductions of their respective first versions, or, in some cases, very different. In the instances where greater variations were to be found, the most obvious was the reduction of the second version in comparison with the first one, although there were opposite cases as well. Most students seemed to produce the second version much faster than the first version.

The hypothesis that the second version would be better was, however, not supported, since the changes between the first and second

versions seemed to be rather haphazard. Although quite a few details (shown by the lower case) were removed from the second drafts, there was not the kind of consistency which had been expected. The students seemed to follow fairly closely the thematic selections which they had made the first time round. However, there were few actual improvements in the quality of summarizing, unlike in the cases of the previous two experiments.

Example 5, below, shows how the most important change that the student has undertaken is that he has reversed the order of the Nobel Prize recipients. Both versions of his summaries are full of details describing the background of the prize-winners while they follow the argument of the source text faithfully.

- (5) Summary V/E: **VERSION I** The Royal Swedish Academy of Sciences awarded the **Nobel Economics Prize** to Ronald H. Coase in 1991. Coase is a retired professor in University of Chicago. His articles in 1937 and 1960 on companies, production and marketplace transactions impressed the Swedes. ...

VERSION II Norwegian awarded **Nobel Peace Prize** to a 46-year-old Burmese woman Aung San Suu Kyi. Burma, a military dictatorship since 1962 has endured as a human-rights hellhole for the past 30 years. Thousands of political dissenters have been executed ...

Similarly, Example 6 reveals a different order in the presentation of the source text items. The language of the summary is largely reproduced from the original article.

- (6) Summary I/S: **VERSION I** While the Norwegian judges gave this year's **Nobel Peace Prize** to Aung San Suu Kyi, a 46-year-old Burmese woman and a nonviolent fighter for democracy and human rights in her homeland, the Royal Swedish Academy of Science gave the Nobel for economics to Ronald H. Coase, a retired University of Chicago professor, who has written articles on companies, production, and marketplace transactions in 1937 and 1960. ...

VERSION II The **global economy** is on the edge of chaos, with debt defaults, bank failures and inflation routinely ruining most countries' changes [sic] for stability. In the United States the number of billionaires and millionaires increases, which keeps alive the illusion that capitalism works, which it does not. ...

A more mature student writer was, however, able to make further interpretations on second reading:

- (7) Summary IV/S: **VERSION I** The Nobel Peace Prize of 1991 was awarded to the Burmese human rights activist Ms. Sun Kyi. At the same time, the Nobel for economics was awarded to the American retired economist, Mr Coase. According to the article by Colman McCarthy in the Washington Post (Nov. 10, 1991) there is a vast gap in relevance of these two cases. ...

VERSION II There seems to be some "must" arguing about the Nobel prizes awarded every year. So this year was not an exception. Colman McCarthy criticized in Washington Post in November the Royal Swedish Academy of Sciences who handed out the Nobel for economics to professor Coase from University of Chicago. His "valuable" theory was about transaction costs and on the other hand the analysis of how some companies like McDonald's exist and the others don't. ...

The second version of Example 7 shows how its writer adopts a more distant attitude to his writing the second time round and produces a more discussional type of summary. Nonetheless, this approach seemed to be the prerogative of very mature writers only.

This experiment showed that a second reading and summarization of a text might, in some cases, produce a very different kind of summary and, in other cases, a summary with no significant alterations (see Appendices 4 and 5). Thus, fluctuations were possible in either direction, leaving the second summary in either a radically altered or relatively unchanged state with no discernible improvements.

A further finding was that students' backgrounds had at least a slight impact on the summaries produced. It seemed that students majoring in sociology made more evaluations and interpretations in their summaries than students of economics, even though the source text was highly critical of the achievements of modern economics. This would appear to conform to Harste's transactional view of reading. The economics students read the facts and submitted to the arguments of the author, whereas the social scientists seemed to assume a slightly more critical and assertive stance towards the biased source text.

CONCLUSION

It was apparent from these findings that peer response was beneficial to the second versions of summaries when compared to those that had no interference between first and second drafts. However, group discussions seemed to create more positive effects than individual reading and commenting in writing. It seems that some kind of teacher involvement would be advantageous to training students to look for details which should be deleted and to suggest more fundamental changes in the argumentation, when relevant, than just editing linguistic errors, which was often the case here.

In addition, positive experiences were gained from the coding system used by the teacher in marking the summaries after the student feedback. Coding into upper and lower levels provided some students with useful assistance in identifying the balance or lack of balance in their summary. A conglomeration of lower case symbols led the writer to the

place of superfluous background data and facilitated further condensation.

The experiments showed that there were differences in the revision strategies adopted by students.⁸ Hence, the more mature summarizers tended to abstain from any major changes which were suggested by peers if they deemed them unwise, whereas more immature summarizers followed the suggestions made by their peers without discrimination, which meant that sometimes their second versions turned out to be inferior to the first. It is not surprising that those who wrote good first versions were the good peer respondents, working just as efficiently in giving feedback as they did when reconceptualizing their summary-to-be. A further and very important benefit of student participation in feedback is the revelation of the great variety of summaries that one source text can generate, which may induce students to look for new solutions to their future summarizing problems.

BIBLIOGRAPHY

- Applebee, A. N. 1986 Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process instruction. In A. R. Petrosky & D. Bartholomae (eds.) *The Teaching of Writing*. Eighty-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago, IL: University of Chicago Press, 93 - 115.
- Belcher, D. 1989. How professors initiate nonnative speakers into their disciplinary discourse communities. *Texas Papers in Foreign Language Education, Vol. 1* (Fall 1989) 207 - 225.
- Caulk, N. 1994. Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly* 28:1, 181 - 188 (Spring 1994).
- van Dijk, T. A. & W. Kintsch 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- Gaies, S. J. 1985. *Peer Involvement in Language Learning*. Orlando, FL: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Graves, D. 1983. *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter: Heinemann.
- Hall, C. 1990. Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly* 24:1, 43 - 60.

⁸ Hall (1990) has also discussed parallel themes in his article on revising across languages, where he notes that experienced writers use very different revising strategies from those used by inexperienced writers.

- Harste, J. C. 1985. Portrait of a new paradigm: Reading comprehension research. In A. Crismore (ed.) *Landscapes: A State-of-the-Art Assessment of Reading Comprehension Research*. Indiana University. School of Education. Final report Project USDE-C-300-83-0130. Chapter 12.
- Hoey, M. 1983. *On the Surface of Discourse*. London: Allen and Unwin.
- Holmes, J. & R. Guerra Ramos 1993. Study summaries as an evaluation instrument: Questions of validity. *English for Specific Purposes* 12, 83 - 94.
- Huff, R. & C. R. Kline 1987. *The Contemporary Writing Curriculum: Rehearsing, Composing and Valuing*. New York: Teachers College Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & A. Olkinuora 1988. *Prosessikirjoittamisen opas [Guide to Process Writing]*. Keuruu: Otava.
- Lonka, K. 1991. Kirjoittamisprosessi ja sen läpikäyminen. [The different stages of a process of writing]. In K. Lonka & I. Lonka (eds.) *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. [Activating instruction: A manual for the teachers of adults and the young.], 46 -59. Tampere: Kirjayhtymä.
- Marshall, S. 1991. A genre-based approach to the teaching of report writing. *English for Specific Purposes* 10:1, 3 - 13.
- Mauranen, A. 1993a. Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes* 12:1, 3 - 22.
- Mauranen, A. 1993b. *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Textlinguistic Study*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- McCarthy, C. 1991. Nonsense of the Nobel Economics Prize. *The Guardian Weekly*, November 10th (reprinted from the Washington Post).
- Mittan, R. 1989. March. A peer review process for ESL composition: Some whys and some ways. Paper presented at the 21st Annual TESOL Convention, Miami, FL.
- Partridge, K. L. 1981. *A Comparison of the Effectiveness of Peer vs. Teacher Evaluation for Helping Students of English as a Second Language to Improve the Quality of their Written Compositions*. Unpublished master's thesis, University of Hawaii at Manoa.
- Raimes, A. 1988. The texts for teaching writing. In B. K. Das (ed.) *Materials for Language Learning and Teaching*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 41 - 58.
- Raimes, A. 1991. Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly* 25:3, 407 - 430.
- Reid, J. 1994. Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *TESOL Quarterly* 28:2, 273 - 292.
- Sarig, G. 1988. *Composing a Study-Summary: A Reading-Writing Encounter*. Open University of Israel, Ramat Aviv.
- Seidlhofer, B. 1991. *Discourse Analysis for Summarization*. Unpublished Ph.D. thesis. University of London, Institute of Education.
- Stotesbury, H. 1990. *Finnish History Students as 'Liminal' Summarizers on the Threshold of Academia*. Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.
- Stotesbury, H. 1991. The teaching of summarization. *FINLANCE: The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching* X: 29 - 41.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. [Recent trends in reading research and instruction.] *Kasvatus* 17:4, 241 - 249.
- Tirkkonen-Condit, S. 1985. *Argumentative Text Structure and Translation*. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 18. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- Valtanen, H. 1991. Interaktiivisuus, metakognitio ja lukustrategiat vieraan kielen lukemisessa. [Interaction, metacognition and reading strategies in reading in a foreign language.] *FINLANCE: The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching* X, 3 - 27.

- Ventola, E. & A. Mauranen 1992. Tieteellinen kirjoittaminen englanniksi: tekstilingvistinen näkökulma opetukseen [Academic writing in English: A textlinguistic perspective on teaching]. Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus.
- White, R. & V. Arndt 1991. *Process Writing*. London: Longman.
- Winograd, P. N. 1984. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly* 19:4, 404 - 425.

APPENDICES

CODED TRANSCRIPTS OF THE TWO VERSIONS OF THE STUDY SUMMARIES

Deductions and additions which have taken place in the latter version are indicated after the (=) symbol with (-) and (+) symbols in boldface.

APPENDIX 1

CODING SYMBOLS USED:

- A - ideas pertinent to the domain of the Peace Prize
- B - ideas pertinent to the domain of the Economics Prize
- C - ideas pertinent to the domain of the (ir)relevance of the Economics Prize
- E - explicit interpretation or evaluation
- F - framing: summary sentence or lead paragraph
- Q - question to indicate topical organization
- A&B, B&C, A&C
 - matching contrast between two domains indicated by letters
- ETA - extra-textual addition
- A/B/C (upper case)
 - ideas belonging to macrostructure
- a/b/c (lower case)
 - ideas belonging to microstructure
- (=) - changes between the first and second versions
- (-) - deduction from the first version
- (+) - addition to the second version
- Ø - no marked change in the second version

APPENDIX 2

EXPERIMENT I (input: group discussion)

Students on a Writing in English course (N = 7) and two teachers

(Student of Literature)

$$\begin{array}{l} \text{I: } 1: a a a EA A a EA\&B B c C C Ec \\ 2: a a a EA A a EA\&B B c C EC \end{array} = \begin{array}{l} - C Ec \\ + EC \end{array}$$

(Student of Economics)

$$\begin{array}{l} \text{II: } 1: F(EB) Eb EC EC\&B EC \\ 2: F(EB) Eb EC EC\&B EC EC \end{array} = \begin{array}{l} - \emptyset \\ + EC \end{array}$$

(Student of Russian)

$$\begin{array}{l} \text{III: } 1: A Ea a B b EB\&C \\ 2: F EA\&B Ea\&b EC \end{array} = \begin{array}{l} - A Ea a B b EB\&C \\ + F EA\&B Ea\&b EC \end{array}$$

(Student of Economics & Computer Science)

$$\begin{array}{l} \text{IV: } 1: EB EA\&B A a a a a b B Eb Eb B EB c c Ec A\&B c EC \\ 2: F EC EB EC EA EA EC \end{array} = \begin{array}{l} - EA\&B A a a a a b B Eb Eb B EB c c Ec \\ A\&B c \\ + F EC EC EA EA \end{array}$$

(Graduate Student of Economics)

$$\begin{array}{l} \text{V: } 1: E(\text{Title}) F EA\&B Q E A Ea B EB ETA EA EB E a a a Ea Ea a Ea EB EB ETA \\ EA\&B EC c Ec EC Ec E Ec C \\ 2: F EA EB EA\&B EC \end{array} = \begin{array}{l} - E(\text{Title}) EA\&B Q E A Ea B EB ETA EB E a \\ a a Ea Ea a Ea EB EB ETA EC c Ec Ec E \\ Ec C \\ + \emptyset \end{array}$$

(Student of Russian)

$$\begin{array}{l} \text{VI: } 1: F a\&b a a A a A B B b b b c \\ 2: F A EA EB B c \end{array} = \begin{array}{l} - a\&b a a a A B b b b \\ + EA EB \end{array}$$

(Student of Literature)

$$\begin{array}{l} \text{VII: } 1: EC B EA Ea A a EB B Eb C EC \\ 2: EC EA\&B EB EB Eb EA Ea A a EC EC \end{array} = \begin{array}{l} - B B C \\ + EA\&B EB EC \end{array}$$

(Non-native Speaker teacher)

$$\begin{array}{l} \text{VIII: } 1: F EA\&B EA\&B EC EC \\ 2: F EA\&B EA\&B EC EC \end{array} = \begin{array}{l} - \emptyset \\ + \emptyset \end{array}$$

(Native Speaker Teacher)

$$\begin{array}{l} \text{IX: } 1: F EA\&B EB\&C \\ 2: (\text{no second version}) \end{array}$$

(Student of German)

$$\begin{array}{l} \text{XI: 1: EB B b EC EC EA a A EA\&B} \\ \quad 2: EB B b EC EC EA A a A EA\&B \end{array} = \begin{array}{l} - a \\ + A \end{array}$$

(Student of Forestry)

$$\begin{array}{l} \text{XII: 1: B EC Ec Ec c c Ec Ec QC EC EC FE E A a a a a} \\ \quad 2: F B b A a a \end{array} = \begin{array}{l} - EC Ec Ec c c Ec Ec QC EC EC FE E a a \\ + F b \end{array}$$

(Student of Sociology)

$$\begin{array}{l} \text{XIII: 1: A EA\&B EB EC EA EA A (changed order)} \\ \quad 2: A EA\&B EA EA A EB EC \end{array} = \begin{array}{l} - \emptyset \\ + \emptyset \end{array}$$

(Student of Forestry)

$$\begin{array}{l} \text{XIV: 1: A a a a a B B EB EC EA\&B EA\&B EA\&B} \\ \quad 2: A a B B EC EA\&B EA\&B EA\&B \end{array} = \begin{array}{l} - a a EB \\ + \emptyset \end{array}$$

(Student of Swedish)

$$\begin{array}{l} \text{XV: 1: B c B b A A a a a a a A\&B EA\&B C c c C Ec Ec} \\ \quad 2: B B A A a EA\&B EC \end{array} = \begin{array}{l} - a a a a a A\&B C c c C Ec Ec \\ + EC \end{array}$$

(Student of Physics)

$$\begin{array}{l} \text{XVI: 1: EA A B EB a a a a EB Eb Ec} \\ \quad 2: EA A B EB a a EB Eb Ec \end{array} = \begin{array}{l} - a a \\ + \emptyset \end{array}$$

(Student of Forestry)

$$\begin{array}{l} \text{XVII: 1: B EB\&A a A a A EA\&B EB\&A EA\&B EA} \\ \quad 2: B B b A A a EA\&B EB\&A a EA EA\&C EC \end{array} = \begin{array}{l} - EB\&A EA\&B \\ + B b EA\&C EC \end{array}$$

APPENDIX 4

EXPERIMENT III/E (no input)		STUDENTS OF ECONOMICS (N = 11)
I:	1: A B A a a a a b c c E c b 2: A a a A B B b c	= - a a a c E c b + A B
II:	1: B B b b b b b C C C c C 2: B B b b b b C C c C c C	= - b + c (N.B. no mention of A)
III:	1: A B A a a a A B b E C 2: A A a a a B b C C A E	= - B E C + C C E
IV:	1: A A a B B B E B b b b b c E A & B 2: A A B B b C c C	= - a B E B b b b E A & B + C C
V:	1: B b B A a a A a b b C C c c c c 2: A a a a a a B b B b C C c c c c	= - A b + a a
VI:	1: A a a a a a B b b E C C E C 2: A a a C A C B E b A B E c	= - a a a b b E C E + A B E b A E c
VII:	1: A B B A a a a a a b b C C c c c 2: A A B a a a a a a b b C C C c A B	= - c c + a a C A
VIII:	1: A a b B B A B a b b b C C c c 2: A a A A B a a a a	= - b B B b b b C C c c + A a a a (incomplete)
IX:	1: A B A A a B B A B a a a b b b b C C C c C 2: A B A B b B A B a a b b b b C C C c C	= - A a a + b
X:	1: A B A a A a a a B B b b C c c 2: A B A A a a a a A B b b C c c E C	= - B + A E C
XI:	1: A B A B a a a a a C C c C 2: A B A A a a a B b B E b C C	= - a a a C c + A b B E b

APPENDIX 5

EXPERIMENT III/S (no input) STUDENTS OF SOCIOLOGY (N=10)

I:	1: A B b a C E c c C 2: C c E c C A B A A a Q b b c C	= - \emptyset + c C A A Q b
II:	1: A B A a a a a B b b C C c c E c 2: A B A a a a B B b C c c C	= - a a E c + B
III:	1: B A E A a a a a b E b b E b C c c c E c 2: A B b B C E c c	= - E A a a a a E b b + B
IV:	1: A B E A & B A B b E B & C E c E a E E E E 2: F B B b B b E C E F A E A Q Q	= - E A & B E B & C E c E a E E E + F B b E C E F Q Q
V:	1: A B B E A & B a a a a A B E B b C C 2: A B a a A a E A B b E C A B E	= - E A & B a E B C + E A A E
VI:	1: D A a a a a a A B B b b E C E C 2: D A A a B B b E C c	= - a a a a a b E C + c
VII:	1: A A B b b C C E C E Q E E Q 2: F A A a a a b B C c c c A B E A & B	= - b C E C E Q E E Q + F a a a c c c A B E A & B
VIII:	1: A B A a B b b b E C b b 2: A a A A A B B b E b C c c	= - b b b E C b b + A A E b C c c
IX:	1: A a B b a a a a b b C c c 2: A a B b A B a a a a b b b b C c c c c C	= - \emptyset + A B b b c c C
X:	1: A B A B a a a C C b 2: A B B A a a C B C b	= - a + B

APPENDIX 6

The source text by Colman McCarthy, published in the Guardian Weekly, 10 November 1991 (first printed in the Washington Post).

Nonsense Of The Nobel Economics Prize

NORWEGIAN judges who awarded this year's Nobel Peace Prize had a surer claim on the world's respect than those of the Royal Swedish Academy of Sciences who handed out the Nobel for economics.

Aung San Suu Kyi, a 46-year-old Burmese woman and an advocate of nonviolent force as a way to restore democracy and human rights to her homeland, has thousands of followers who take heart from both her personal and political courage. The economics winner is Ronald H. Coase, a retired University of Chicago professor whose articles in 1937 and 1960 on companies, production, and marketplace transactions belatedly impressed the Swedes.

Suu Kyi's award teems with timely relevance. It is the opposite for Coase's.

Burma, a military dictatorship since 1962 and which had been free of the British only since 1948, has endured as a human-rights hellhole for the past 30 years. Amnesty International's annual reports have regularly documented the government's use of torture, as well as the fear of lawyers and doctors to aid citizens arrested and beaten by security forces. Earlier this year, the Lawyers Committee for Human Rights, a New York group, reported in "Summary Injustice: Military Tribunals in Burma" that a government official defined martial law this way: "A military commander has the right to apply the military regulations from the battlefield in resorting to maximum power to restore stability." In other words, shoot to kill.

Thousands of political dissenters have been executed, jailed, or sent to labor camps under martial law. Suu Kyi, a public figure and the daughter of an assassinated national hero, is luckier than most of Burma's political prisoners. She has been under only house arrest since July 1989 when she emerged as the leader of the National League of Democracy. She has followed the classic techniques of nonviolence as effectively used in this century by Mohandas Gandhi, [corrected form] Martin Luther King, Lech Walesa, Benigno Aquino, the Dalai Lama, and hundreds of lesser-known reformers who knew that organized resistance and non-cooperation can restore peace in ways that armed revolt never can.

Nothing in Suu Kyi's background or politics suggests that she is a power-seeker. Instead, her opposition to her country's despots embodies Gandhi's definition of legitimate resistance: "A nonviolent revolution is not a program of seizure of power. It is a program of transformation of relationships, ending in a peaceful transfer of power."

The day after the darkness of Burma was given some needed sunlight from Norway, Sweden sent aloft some nimbus clouds of economic trivia. Its judges honored Coase, in part, for his explanation - in 1937 - of "transaction costs." This means that a company's transactions cost money. Has there been a debate that they don't?

Coase also came up with another profundity, as analyzed in a gushing New York Times story about this "basic thinker": "One of his key articles explains why companies exist - why, for example, there is a McDonald's rather than 100,000 individual entrepreneurs selling hamburgers and french fries on every street corner."

That's a huge help to us dolts who could never figure out that golden arches are everywhere because Ray Kroc, who franchised McDonald's, knew how to serve food fast and cheap.

This economics award is an annual exercise in irrelevance. The global economy is on the edge of chaos, with debt defaults, bank failures and inflation routinely ruining most countries' chances for stability. In the United States, the number of billionaires and millionaires increases, which keeps alive the illusion that capitalism works, while the number of poor people increases, which suggests it doesn't.

In response to the crises, the Swedes come forth this year with a retired professor who has unraveled the mystery of McDonald's. Coase joins 12 other University of Chicago professors who have won the Nobel for economics. With all that brainpower pouring out of Chicago, and with 60 percent of the economic laureates from the United States, America ought to be the world's most economically sound nation. Instead, we're the planet's largest debtor nation.

The Bank of Sweden began the economic award in 1968, so it isn't Alfred Nobel's fault. The prize deserves a stick of his dynamite.

THE CHAOS OF CONVERSATION: LANGUAGE LEARNING AGAINST ALL ODDS

Pirkko Muikku-Werner
University of Joensuu

In spite of a hundred-year long tradition of teaching Finnish as a second language, the teaching methods used still place emphasis on grammar: the aim is to teach the learners to produce correct utterances, in spite of the fact that not even native speakers produce grammatically flawless speech. One of the reasons for the emphasis on correctness is that we know a lot about the production of correct sentences, whereas we do not possess a clear picture of the well-formedness of discourse. Real-life interaction often seems chaotic: turns are elliptical, what is said is not what is meant, etc. The teacher should prepare the language learner for such illusory disorder. In order to grasp meaning even when it is not conveyed in a complete or unambiguous sentence, the language learner has to utilize those means of linguistic inference that would be appropriate in equivalent situations in her/his native language. The hypothesis is that these skills have a positive transfer influence on foreign language learning. The aim of this paper is to find out what kind of strategies are used in the quest for meaning. The paper reports on a test in which subjects were supplied with short pieces of real conversations on the basis of which they had to determine the speakers' intentions in incomplete utterances and in utterances containing hints. The subjects were also asked to explain how they arrived at their interpretations. The subjects were learners of Finnish, some of whom had attended organised classes and some of whom had learned Finnish spontaneously. Their responses and interpretations were compared with those of a control group of native Finnish speakers.

Key words: implicatures, inference, Finnish as a second language

INTRODUCTION

When language proficiency was viewed in terms of ability to translate texts from one language to another, the language teachers' task was easy. It was possible to concentrate on teaching vocabulary and grammar and on correcting obvious mistakes, and there was little need to worry about anything else. Texts were well-behaved, everything was in place and nothing was missing. With the rise of communicative language teaching, the situation changed dramatically. It was discovered that language is used in interaction and that learners have to deal with texts which are not perfectly organized and grammatically flawless; they have to come to terms with the chaos of conversation. Research has shown that the apparent chaos of conversational behaviour is only superficial: conversation has its own internal order and organization which arises from the participants, their feelings and emotions, and the situation. Conversational order is not described in terms of rules, but rather in terms of principles and patterns of interaction.

Even though conversation is characterized by variability and negotiability instead of a static system of rules, many attempts have been made to identify the rules which regulate conversational behaviour. One of the most influential accounts of conversation is Grice's (1975: 45 - 46) cooperative principle, which is based on the assumption that every discourse participant strives to contribute to the successful development of conversation. Grice claims that - at least in certain contexts¹ - cooperative participants follow the maxims of quantity, quality, relation and manner. If speakers violate these maxims they must have special reasons for doing so. The assumptions and inferences which arise from speakers' decisions to follow or flout the cooperative maxims are called conversational implicatures.

Green (1989: 92) points out that "conversational implicature is an absolutely unremarkable and ordinary conversational strategy". Nevertheless, conversational implicature is no automatic action, but rather there are certain requirements to fulfill before it is usable. Bouton (1990: 44) classifies the conditions of its efficiency along four criteria: the speaker and the listener must share a reasonable common perception with regard to

- (1) the ways in which speakers and listeners are expected to cooperate;
- (2) the nature of the conversational context;

¹ Grice's ideas have met with some justifiable criticism. His point of view reduces communication to the mere transmission of information - a fact which he admits (Grice 1975: 47). Further, maxims are valued in different ways in different cultures. Nevertheless, the underlying idea of cooperation seems to be a rather universal principle.

- (3) the background knowledge necessary to derive the implicature from the combination of the utterance and its context;
- (4) the conventional meaning of the utterance in question.

Bouton (1988: 191) has shown that even proficient non-native speakers of English interpret implicatures differently from native speakers. Thus, in order to develop the communicative competence of learners, it is important to practise their ability to make use of conversational implicature.

The aim of this paper is twofold. The first part of the paper addresses the question of current directions and problems in the teaching of Finnish as a second language (F2) and discusses ways of dealing with these issues. One way of approaching the problems of effective teaching procedures and suitable input in language teaching is to find out how well learners understand spoken Finnish. Thus, the second aim of this paper is to discuss what kinds of strategies are used in the quest for meaning when it is not conveyed in a complete or unambiguous sentence. The hypothesis is that the language learner has to utilize those means of linguistic inference that would be appropriate in equivalent situations in her/his native language. These skills can be assumed to have a positive transfer influence on foreign language learning.

WHAT DO WE TEACH?

Finnish as a second/foreign language has been taught for a long time both in bilingual Finland and elsewhere, but teaching methods still tend to be highly focused on grammar. Due to the synthetic character of the Finnish language, much time has to be spent on learning its morphological peculiarities. There is also a heavy reliance on the idea of normativity: the absolute correctness of a learner's utterance is the main goal. The fact that not even native speakers produce grammatically flawless speech is ignored.

The main aim of teaching Finnish nowadays is to train the learner to produce not only acceptable morphemes but also correct and complete sentences. The emphasis of grammatical correctness is, of course, understandable because it makes the language teacher's task easier. The worst imaginable nightmare for a language teacher is probably a situation where the learners learn nothing. If we concentrate on morphological and syntactical details we at least know what is right and what is wrong. We can separate the sheep from the goats because we know what the performance ought to be like. Consequently, as teachers we can recognise our successes and our failures with relative ease and lead those who have lost their way back to the right path.

Unfortunately, we do not possess an equally clear picture of well-formed discourse. Real-life interaction often seems chaotic: turns are anacoluthic and elliptical, what is said is not meant, etc. Most materials for teaching Finnish (or probably any language) as a foreign language consist of complete sentences and dialogues presented in the standard variant. Consequently, some discourse sequences seem a little odd.

The primary aim of textbook dialogues seems to be to reinforce the grammatical structures which have been taught and to enlarge the learners' vocabulary. Thus, although in real life most answers to questions are elliptical², text books prefer complete answers because the Finnish conjugation system needs a lot of practice. There is of course nothing wrong with this kind of repetition as long as the teacher tells the students that normally people would not form answers like that. The following dialogue is from one of the text books used (Nuutinen 1987):

- A: *Puhutteko te kotona suomea vai ruotsia?*
(Do you speak Finnish or English at home?)
B: *Me puhumme tavallisesti suomea. Tai joskus myös ruotsia.*
(We usually speak Finnish. Or sometimes also Swedish.)
A: *Mitä kieltä saamelaiset puhuvat?*
(Which language do the Sami people speak?)
B: *Saamelaiset eli lappalaiset puhuvat saamea eli lappia.*
(The Sami people or the Lapps speak Samish or Lappish.)

Very often learners get input which is correct according to the criteria of written language but which is in many cases obviously unrealistic. There is no room for ambiguity, and certainly none for slips of the tongue. Even literary dialogues differ from those in text books in giving a more natural image of spoken language:

- A: *Hei.*
(Hi.)
B: *Joo.*
(Yeah.)
A: *Mitä sä teet.*
(Whatcha doin'?)
B: *Tässä vaan vähän...*
(Oh, I'm just...)
A: *Se on menoa nyt.*
(Well, I gotta run.)
B: *Niinhan se vähän on.*
(Yeah, sure.)

² The term **ellipsis** is often disputed because it implicates a potential completion to full sentences, which would explain the grammatical structure and semantic interpretation of the fragments (Morgan 1973: 721 - 723). As Barton (1990: xi - xii) shows, however, some utterances cannot be reconstructed as full sentences and their meanings have to be grasped in other ways. She suggests the term independent constituent utterance. However, ellipsis is used here because it is short and familiar.

Sometimes an astonished non-native speaker can hear somebody say "*Kiitti ihan sikana*", a phrase roughly meaning 'thanks a lot', with a strong ironic tone but consisting of the following words: *kiitti* 'thanked' or 'thanks', *ihan* 'quite' and *sikana* 'as a pig'. It is a hard day's work for a learner to decode this message if s/he starts with a word by word translation: "*He/she thanked as quite a pig!*".

It is perhaps not surprising that one of the most frequent complaints from F2 students has been that teachers present models which do not necessarily guarantee survival in the jungle of real language use. Should we as teachers, therefore, pay more attention to the interactive function of language and forget correctness as a goal?

Certainly the teacher should prepare the language learner for the disorder of every day oral communication. But how? Spoken language does not create similar conditions for understanding as polished and revised written text does. If we start to teach "normal" language, will we ever be able to wake up from the nightmare of our incompetence? As we do not know how to teach it, should we simply admit that learners learn in spite of our teaching?

THE INVESTIGATING INSTRUMENT

In order to find out what tools and weapons the learners have available for the raiding of lost meaning I asked some learners of Finnish to read short samples of real-life conversational exchanges. The informants included both advanced learners who had attended organised classes and persons who had learned Finnish in an informal way, having lived in Finland from five to 25 years (N=17). The subjects were native speakers of English, German and Swedish. The control group of native speakers of Finnish consisted of students of mathematics and computer science (N=26).

In order to find out how non-natives understand incomplete and ambiguous language, I constructed a questionnaire with fifteen samples of real-life conversational utterances. In this paper I present seven typical examples of these. None of the utterances (or pairs of utterances) can be decoded simply word by word. Rather, the meaning has to be inferred, or the context has to be referred to, in order to arrive at an adequate interpretation. The utterances can be divided into four main groups. In group one, the literal meaning of the utterances differs from the meaning actually intended. Group two represents idioms, group three elliptical utterances and group four slips of the tongue. The criteria for grouping the test items will be discussed in more detail below.

The questionnaire provided the subjects with the turn or turns of speech in which the utterances were realized. No other context was given

so that the subjects were free to imagine the contexts in which the turns might occur. No ready-made responses were supplied from which the informants could have chosen the correct interpretation. The informants were asked to paraphrase the utterances and to explain how they arrived at their interpretation. They were also asked to consider why the speaker would have chosen to use these particular utterances rather than more conventional ones.

I am fully aware of the disadvantages of using the open-ended question format. Devine (1982), for example, in her research on implicature as a mean of conveying a message, was not able to use all of her data because it was ambiguous. According to Bouton (1989: 144), if the researcher's aim is to investigate the subjects' ability to interpret implicature, a combination of multiple choice questionnaires and interviews provides the best data. As it was not possible in my case to conduct interviews, I opted for open-ended questions. A multiple choice questionnaire was not adequate because I was particularly interested in the inference process and its background and these are not revealed in answers to multiple-choice questions.

The sample utterances were expressed in normal colloquial, everyday speech. The four main groups of utterances are briefly described below.

1. A: *Sun uusi pukusi on hieno.*
(Your new dress looks good.)
B: *Se on alennusmyynnistä.*
(I bought it at the sales.)
2. A: *Onko sun uusi poikaystävä hyvännäköinen.*
(Is your new boyfriend good-looking?)
B: *Onko paavi katolinen?*
(Is the Pope Catholic?)

These two examples were selected to represent utterances which violate Grice's (1975: 44 - 45) maxims of quantity and relation. Following Grice's reasoning, the second parts of these pairs of utterances are not maximally efficient as responses because they provide either too much or irrelevant information. A closer look at the utterances shows, however, that the irrelevance of the responses is only apparent. Sperber and Wilson (1986: 2 - 6) claim that an utterance is relevant if it has contextual efficiency and adds to the listener's knowledge of the world. During each discourse event the hearer processes different assumptions which form the context against which new information is processed. In order to appear in the hearer's mind the assumption has to be manifest - recognizable or inferable - in his cognitive environment. As Sperber and Wilson (1986: 18) argue: "if the hearer is to be sure of recovering the correct interpretation, the one intended by the speaker, every item of contextual information used in interpreting the utterance must be not only known by the speaker

and hearer, but mutually known." If the hearer can find a context in which the interpretation is possible, the intention of the speaker can be solved even though the utterance is seemingly irrelevant. It is thus interesting to see whether native and non-native speakers create different contexts for interpreting the responses in these items in the questionnaire.

Example 1 with the clothes sale is very typical in Finland where the modesty maxim - one of Geoffrey Leech's (1983: 132) terms - is popular. Native speaker informants in this study interpreted the understatement in the response as an exaggeration of self defense because the owner of the new dress presumes blame for wasting money. There is, however, no explicit accusation in the first utterance, but rather it seems that the informants read it between the lines.

The second example was borrowed from a previous study on implicature in English (Bouton 1989) and has been included for two reasons. Firstly, the study becomes at least partly comparable with other studies. Secondly, native speakers of English have a similar expression which is well known to them in their mother tongue. Its use in Finnish is possible but not common because boasting, even in the guise of a joke, is seldom acceptable. You can tell everybody that you are "thick as a brick" but you are not supposed to emphasize your good qualities. Instead of answering the question the speaker asks another question which at first glance looks like an irrelevant and non-cooperative move in the conversation.

Now let us look at the next two examples:

3. A: *Musta sä teit tosi hienon ostoksen.*
(I think you made a very good bargain.)
B: *Paistaa se aurinko joskus risukasaankin.*
(The sun sometimes shines even into a heap of twigs.)
4. A: (asiakkaan repliikki ravintolassa) *Yks huurteinen.*
(A customer in a restaurant: One frosty).

Examples three and four are more or less idiomatic. Number three assumes cultural knowledge, and again it is an example of the modesty of Finns, representing one of the ways of turning down a compliment. The second speaker suggests that it was only by accident that he/she succeeded in doing something. The fourth example, on the other hand, is transparent in terms of its situational context: the customer wants to have a beer.

Examples five and six represent elliptical expressions.

5. A: *Saako vastata?*
(May I answer?)
B: *Nopeasti.*
(Quickly.)

6. A: (juontajan repliikki vaalikeskustelussa) *Kalevi Sorsa, olkaa hyviä.*
(chairperson in a debate: Kalevi Sorsa, please.)

Here, number five is easy to complete in the textual context (Yes, you may, but quickly), while number six is familiar in the scheme of public discussions as a polite request for minister Kalevi Sorsa to take his turn.

Finally, an example of a slip of the tongue:

7. A: *Missä ne vieraat nyt asuu?*
(Where are the visitors staying at the moment?)
B: *Ne on vajotettuna Maakunaan.*
(intended response: They are staying at the Vaakuna Hotel;
literal interpretation: They are sunken at the Maakuna Hotel.)

For this example I owe thanks to Hannele Dufva (1992: 189), who is an expert on Finnish slips of the tongue. Here the initial sounds of the verb and the name of the hotel have changed places, or been transposed (ie. a spoonerism). The meaning of the utterance containing the slip is something like: "They are stuck in Maakuna", or literally, "They have been sunk in Maakuna". This kind of a slip is very common in language use. It is also, however, a tradition of jokes in Finland as well as elsewhere. It is possible to make such transpositions on purpose in order to create some more or less obscene expressions.

NATIVE AND NON-NATIVE INTERPRETATIONS

The question posed in this article is, then, how do Finns and learners of Finnish succeed in interpreting these utterances? Table 1 presents the number of correct answers given in the test, giving separate data for male and female informants. A response was rated correct if it was similar to the response provided by the majority of native speakers. Similarity was defined loosely so that if the core content was similar to the interpretations of most native speakers, the response was taken to be correct. An exception to these criteria was made with example 7, which contained the slip. The majority of native speakers misinterpreted this example as a joke. The example cannot be an intentional transposition, however, because it clearly contains an error, whereas intentional transpositions are lexically quite correct. In this case the correct interpretation was thus based on the researcher's judgment.

An unexpected finding which emerged in the test was the difference between male and female native speakers in interpreting the utterance about the dress in the sale (example 1). One quarter of all the men thought that this was an example of self-praise of thriftiness. Maybe

the differences between the interpretations is one example of the difficulties which men and women meet in their mutual communication. It is also possible that the subjects read different hidden meanings into the example: women may have interpreted the complaint turn as a veiled criticism on the spending habits of the addressee.

Otherwise, the results were rather predictable: the example with the Pope (example 2) was familiar to the learners whose first language was an Indo-European language, whereas the Finnish idioms (examples 3 and 4) were unfamiliar, although their meaning was still inferred rather well. Ellipsis did not seem to pose any problems, if the situational or textual context was familiar. All the subjects seemed to have a good idea of the organization and style of public discussion, even though little background and contextual information was given. Not very surprisingly, 35 % of the male and 44 % of the female native speakers interpreted the slip with the hotel example as a joke. The only surprise was that the female informants were almost equally ready to assume that the example was an intentional transposition as the male subjects. It could be expected that the tradition of naughty jokes is a predominantly male activity. A slip of the tongue did not occur to foreigners as a possible explanation. They tried to make sense of the utterance by transforming *Maakuna* to *maakunta*, which means province, into which the poor visitors were forced to go, or they thought that the hotel was not at all good, which would explain why the speaker used the odd verb *to sink* somebody. One has to admire the creative imagination the non-natives used to try to grasp the meaning.

TABLE 1. The correct interpretations of native and non-native Finnish speakers.

STIMULI	NATIVES %			NON-NATIVES %			
	♂	♀	TOTAL	♂	♀	TOTAL	
VIOLATION OF MAXIM	<i>sale</i>	41	89	58	56	38	47
	<i>pope</i>	82	67	77	56	88	71
IDIOMS	<i>heap of twigs</i>	100	89	92	33	88	59
	<i>one frosty</i>	100	89	96	56	25	41
ELLIPSIS	<i>Sorsa</i>	100	100	100	89	100	94
	<i>quickly</i>	94	100	96	67	100	82
SLIP OF THE TONGUE	23	11	19	11	-	6	

Table 2 shows how the utterances were interpreted by the non-native subjects who had learned Finnish formally and those who had learned it informally. The most noticeable differences emerged in the examples with the sale, with the "one frosty" and with the slip of the tongue. Although the sample is small, this result seems to be a symptom of the learning process: coming into contact with Finns had increased some skills, such as understanding everyday phraseology - an observation which may seem obvious, but in this case is supported by the results of the test. I do not want to claim that it would be hard to live in Finland if you could not order "one frosty", but it does no harm to be able to do that either.

TABLE 2. The correct interpretations of formal and informal Finnish learners.

STIMULI	INFORMAL LEARNERS %	FORMAL LEARNERS %	TOTAL %	
VIOLATION OF MAXIM	<i>sale</i>	83	27	47
	<i>pope</i>	67	73	71
IDIOMS	<i>heap of twigs</i>	50	63	59
	<i>one frosty</i>	67	27	41
ELLIPSIS	<i>Sorsa</i>	100	91	94
	<i>quickly</i>	83	81	82
SLIP OF THE TONGUE	17	-		

HOW AND WHY?

It is also useful to examine **how** the informants described their ways of arriving at particular meanings. In general, less information was given about the inferring process, probably because it is not easy to find words to report on the decision-making. Some non-native speakers found the answers of the sale and pope examples "unsuitable", which is a logical way of ending up with an implied meaning. The subjects' assessments thus resembled Grice's reasoning (1975: 45): "some conversational moves would be excluded as conversationally unsuitable." If somebody does not follow the maxims but there is no reason to doubt his willingness to observe the cooperation principle in general, the listener has to work out some other suppositions of the speaker's meanings (Grice 1975: 49 - 50). Positive and negative politeness, for example, can be forces which overrule mere efficiency in information transmission (Brown and

Levinson 1990). In any case, inferences unveil the implicatures. If a speaker does not follow the maxims of cooperation because of politeness, for example, the process of inferencing on the hearer's part can reveal what the speaker implies. Inferencing is thus a strategy which bridges the gap between the literal meaning and the illocutionary force of an utterance.

Language learners often consider idioms to be difficult, which is rather sad. Have we as teachers taught learners to think like that, with the result that they do not even want to try to solve the metaphor logically? This is what one of the informal learners did with the example with the sun and twigs (example 3): since the sun is something beautiful and a heap of twigs is something not very special, then even someone who is usually a loser can accidentally be lucky sometimes. In the case of the elliptical sentences (examples 5 and 6), both formal and informal learners completed the phrases intuitively. But no conclusive information of the strategies which were adopted became available on the basis of this sample, and a new approach will have to be taken for the next stage of the study.

Much more enlightening were the answers - including the wrong ones - to the question *why* a particular utterance was used by the speaker. The informants' terms included modesty, imposition, tradition, habit, politeness, scheme, etc., even though they were not linguists. Below are some of the explanations that the informants gave for the selection of the strategies used by the fictitious speakers. The non-native speakers were permitted to use their L1 for answering:

SALE: *"A:han saattaisi ajatella että B on hyvissä varoissa. On suomalaisille tavallista, valitettavasti, vaivata päätään sillä mitä meistä ajatellaan."* (A might be thinking that B has some extra money. It is typical of Finns, unfortunately, to worry about what other people think about us.)

POPE: *"Tungetteleva kysymys."*
(An imposing question, too intimate.)
"B is overstating the fact by using an analogy."

HEAP OF TWIGS: *"B is turning away a compliment."*
"B:n helppo esittää tyytyväisyytensä itseään kehumatta."
(It is easy for B to express his/her satisfaction without boasting.)

" - - jotta keskustelu jatkuisi, onkohan tämä sitä small talk."
(- - in order to keep the conversation going, is this perhaps a kind of small talk.)

ONE FROSTY: *"A voi olla jurrissa."*
(A may be drunk.)
"Noun is omitted but understood."

- SORSA: "Antaa puheenvuoron Sorsalle. Kohtelias tapa."
(Gives the floor to minister Sorsa. A polite manner.)
- "Tilanneyhdydestä voi päätellä, että kyseessä on puheenvuoron anto."
(From the context one can infer that the speaker is yielding the turn.)
- QUICKLY: "Ei oikein välittäisi kuulla A:n vastausta."
(B does not really want to hear A's answer.)
- "Kymppitonniassa vika kierros. Mainoskatko puskee päälle."
(The last round in Kymppitonni (a TV-quiz). The advertising break pushes on.)
- THE SLIP OF THE TONGUE:
- "Ilmeisesti heidät on pakotettu asumaan sinne."
(Obviously they have been forced to stay there.)
- "Vits. De har tagit in på Vaakuna. De har dött."
(Joke. They are staying at the Vaakuna Hotel. They are dead.)

These few examples show that the subjects referred to various aspects of conversational organization in their explanations. For example, turns of speech were assumed to follow each other smoothly either through spontaneous coordination of the speakers or through some regulative action taken by a chairperson. The subjects also paid attention to general principles underlying communication: forces such as modesty and politeness are mentioned explicitly. The responses further show that the subjects made observations about possible contexts and used them to guide their inferencing. Many of the learners gave rather accurate descriptions of possible underlying motivations for unconventional strategies in utterances.

CONCLUSIONS

Language learners are not in the state of *tabula rasa* but have practical knowledge about communication in general: why we communicate and how communicative goals are achieved in the most effective way. But are they aware of the importance of interactional principles for interpreting utterances and are they able to use contextual hints to decode messages?

The results of this small study indicate that learners are intuitively aware of many of the factors which regulate the flow of conversation. It seems that intuitive knowledge of this type could well be brought to conscious awareness. To be able to grasp meaning even when it is not conveyed by unambiguous or complete utterances, language learners

have to take advantage of inference. If a person knows something about cooperation, implicatures, etc., in general, (s)he will probably be able to transfer the skill of inferring and completing to the foreign language, too.

However, learners need guidance in making use of the inferencing process. They should not be left alone to struggle along the path of trial and error, but should be provided training and practice in skills of inferencing. The examples examined in this article could be used for such training. Learners could, for example, be asked to describe the content of the utterances. They could be asked to explain why they think communicators act like they do: asking questions instead of giving answers, etc. It is important to make the reasoning explicit: what interactional principles are generally followed and what possible violations are like.

Awareness training could be started with exercises in which the learners are required to interpret some utterance in different contexts, from different points of view. For example, "It is raining!" can have various illocutionary forces: the speaker may want drying clothes to be brought inside or the windows to be closed. It has of course different perlocutions, too (Austin 1980: 92, 101, 116). In other words, hearers may react to the content of the utterance in different ways. A hearer might, for example, interpret it with a sense of irritation (It is raining **again!**) or relief (It is **finally** raining!) (see also Bouton 1990: 49 - 50). To disclose the intention of the speakers in this way, new kinds of exercises are called for in teaching materials. In addition to structural drills there should be tasks with which the learner can practise everyday situations, interpret irony, understand proverbs, etc.

In most cases learners can use the strategies which they master in their L1 (Bouton 1992: 60 - 61). Bouton (1988) has shown, however, that the interpretation of some implicatures is culture-dependent. Thus, in intercultural communication some problems can be expected. The language learner should not be left alone to practise inferring. It is not lack of strategic skill which prevents him or her from decoding the message but the learner misses information on which to build the assumptions. This is why teaching culture has to be started as a part of language teaching at a very early stage.

If we succeed in increasing learners' consciousness of linguistic inference they can lean on something familiar. In this way language learners are able to view themselves as skillful strategists. Consequently, at least in this area, the beast of negative transfer may turn into the beauty of positive transfer.

REFERENCES

- Austin, J. L. 1980 [1962]. *How to Do things with Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Barton, E. L. 1990. *Nonsentential Constituents: A Theory of Grammatical Structure and Pragmatic Interpretation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins P.V.
- Bouton, L. F. 1988. A cross cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes* 7, 183 - 196.
- Bouton, L. F. 1989. So they got the message, but how did they get it. *IDEAL* 4, 119 - 148.
- Bouton, L. F. 1990. The effective use of implicature in English: Why and how it should be taught in the ESL classroom. *Pragmatics and Language Learning* 1, 43 - 52.
- Bouton, L. F. 1992. Culture, pragmatics and implicature. In H. Nyyssönen & L. Kuure (eds.). *Acquisition of language - acquisition of culture. AFinLA Yearbook 1992*. Jyväskylä: Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 50, 35 - 61.
- Brown, P. & Levinson, S. 1990 [1987]. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M.A. & J. Handscombe (eds.) 1982. *On TESOL 1982*. Washington, DC: TESOL.
- Devine, J. 1982. A question of universality: conversational principles and implications. In Clarke et al. (eds.) *On TESOL 1982*, 191-209.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod utterances: a study of mislanguage*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Green, G.M. 1989. *Pragmatics and Natural Language Understanding*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grice, P.H. 1975. Logic and conversation. In Cole, P. & J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, Vol 3. New York: Academic Press, 41 - 58.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.
- Morgan, J. 1973. Sentence fragments and the notion 'sentence'. In B. Kachru, R.B. Lees, Y. Malkiel, A. Pietrangeli & S. Saporta (eds.) *Issues in Linguistics*. Urbana, IL: University of Illinois Press. Kachru et al. (eds.) *Issues in Linguistics*, 719 - 751.
- Nuutinen, O. 1987. *Suomea suomeksi*. 6. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. London: Basil Blackwell.

DEUTSCHBEDARF IN TECHNIK, WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Ergebnisse einer Umfrage unter finnischem Hochschulpersonal

Sabine Ylönen und Minna Rimpilä
Universität Jyväskylä

A survey to determine the need for German in Economics, Techniques and Social Sciences was conducted in 1992. First, we collected information on German courses and the number of students attending these courses at ten universities, three economical and three technical highschoools. The data indicated that a large number of subject-oriented German courses offered correlated with higher numbers of students attending these courses. Second, a 24-item questionnaire was sent to teachers in order to ascertain the proficiency level in German of university staff and purposes and frequency of use of German in different contexts. Teachers were also asked to assess student needs of German and proficiency level required. The content, scope, and type of courses and the willingness of subject specialists to cooperate with language centres were also investigated. The results based on 332 questionnaires showed that 97 % of the respondents had some knowledge of German, but most considered it merely satisfactory. Faculty staff generally had little need for German, but some variation according to discipline was observed. The need for German seems to be great in the fields of textile- and clothing technology, paper chemistry, philosophy and sociology, whereas almost no needs were mentioned in material technology, (theoretical) economics, informatics and statistics. Students needed German most for studying abroad and for work. German was considered as the second most important foreign language after English. Mostly the staff had the view that courses should be optional, integrated and discipline-oriented, but also capable of offering general language skills. Almost half of the staff were willing to cooperate with language centre teachers to coordinate field and language studies.

Key-words: needs analysis, German as a foreign language, language for specific purposes.

Drittens gibt es eine Reihe von Ländern, deren Sprachen so unbedeutend sind, daß die Situation wirklich eine große Ausnahme darstellen muß, wenn jemand sie lernt. In solchen Fällen benutzt man die Liefersprache bzw. eine neutrale Sprache. ... Länder, wo die Landessprache nicht erwartet wird: - Korea, Finnland oder Bangladesh ..." (Leitner 1982: 264 - 265)

1 EINLEITUNG

Weltweit gesehen ist die finnische Sprache recht unbedeutend. Deshalb ist es nur verständlich, daß Fremdsprachen in Finnland eine große Rolle spielen. Besonders Fachleute in den Bereichen Technik, Handel und in den Wissenschaften müssen heute entweder die Sprache des Gesprächspartners oder eine "neutrale" Sprache beherrschen. Daß dabei heute der englischen Sprache eine überragende Rolle zukommt, ist in verschiedensten Untersuchungen gezeigt worden (z. B. Skudlik 1990, Ammon 1993, Hahn & Tosch 1994). Während die deutsche Sprache besonders in den Naturwissenschaften heute kaum noch eine Rolle spielt, ist ihre Bedeutung für andere Fachbereiche jedoch noch relativ groß. Das trifft vor allem auf die Bereiche Wirtschaft und Technik zu, in denen offensichtlich enge Kooperationsbeziehungen zwischen finnischen und deutschen Kollegen bestehen. Durch den Beitritt Finnlands zur EU und die damit zunehmende internationale Integration wächst die Bedeutung des Deutschen weiter.

In Finnland wird diesem Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen seit längerem Rechnung getragen. Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht wurde im Rahmen der Hochschulreform der 70er Jahre durch Gründung eines Netzes von Sprachenzentren und das (damals zur Koordinierung des Sprachenunterrichts an diesen Sprachenzentren eingerichtete) Zentrale Spracheninstitut institutionalisiert. Die Studenten aller Fachrichtungen haben neben Studien in der Muttersprache (Finnisch oder Schwedisch) und der zweiten Landessprache (Schwedisch oder Finnisch) auch Unterricht in ein bis zwei Fremdsprachen zu absolvieren. Mit der vorliegenden Studie soll untersucht werden, welche Bedeutung dem Deutschunterricht zukommt und wie der Bedarf des Deutschen von den Fachlehrkräften beurteilt wird. Wir hoffen, daß die Ergebnisse unserer Umfrage zu einer noch besseren Kooperation zwischen Fach- und Sprachenlehrern beitragen werden.

Die vorliegende Untersuchung wurde in Anlehnung an die 1990 erhobene Umfrage zum Deutschbedarf von Hochschulpersonal und Studenten der Universitäten Helsinki und Jyväskylä (Ylönen & Miettinen 1992) durchgeführt. Ein Ergebnis dieser ersten Umfrage war, daß Deutsch in den Sozial- und Humanwissenschaften eine verhältnismäßig größere Rolle als in anderen Fachbereichen spielt. Da in dieser ersten Studie jedoch nur zwei Universitäten berücksichtigt wurden, konnten hier nicht

alle Fachbereiche erfaßt werden. Die Bereiche Wirtschaft und Technik, in denen der Deutschbedarf erfahrungsgemäß besonders groß ist, was indirekt an der Zahl der Deutschkurse für diese Fachbereiche ablesbar ist (s. Sikanen 1990: 20 - 21, Ylönen & Miettinen 1990: 59f.), wurden in dieser ersten Studie z. B. nicht berücksichtigt.

Aus diesem Grund wurde im Frühjahr 1992 am Zentralen Spracheninstitut eine zweite Umfrage durchgeführt, deren Zweck es war, den Bedarf an deutscher Sprache unter Universitätspersonal und Studenten der wirtschaftswissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche festzustellen. Neben den entsprechenden Fachbereichen der finnischen Universitäten wurden diesmal auch die Wirtschafts- und Technischen Universitäten erfaßt und der Fragebogen somit an folgende 16 Einrichtungen geschickt: an die Universität Helsinki, die Universität Joensuu, die Universität Jyväskylä, die Universität Kuopio, die Universität Lappland, die Universität Oulu, die Universität Tampere, die Universität Turku, die Universität Vaasa, die Åbo Akademi Universität, die Finnische Wirtschaftsuniversität Helsinki, die Handelshochschule Turku, die Schwedische Wirtschaftsuniversität Helsinki, die Technische Universität Helsinki, die Technische Universität Lappeenranta und die Technische Universität Tampere. Obwohl die Wirtschafts- und Technischen Hochschulen sich heute Universitäten nennen, werden sie der Deutlichkeit halber (im Gegensatz zu den verschiedensten Fachbereichen unterrichtenden Universitäten) im folgenden als Fachhochschulen bezeichnet. Für die Untersuchung wurde derselbe Fragebogen wie in der ersten Umfrage mit nur kleinen Veränderungen eingesetzt, um die Ergebnisse beider Umfragen besser miteinander vergleichen zu können (s. die deutsche Übersetzung des Fragebogens im Anhang 1).

Um daneben einen Überblick über das vorhandene Angebot an Deutschunterricht für die drei Zielgruppen auf Hochschulniveau zu erhalten, wurden außerdem die verschiedenen Deutschkurse der Sprachenzentren und -institute kartiert. Angaben zum Deutschkursangebot der Sprachenzentren der finnischen Universitäten und Technischen Hochschulen erhielten wir aus der "KORKKI"-Datenbank des Zentralen Spracheninstituts. Die Sprachenzentren der Handelshochschulen, die diesem Netz der Sprachenzentren nicht angeschlossen sind, beantworteten eine kleine Umfrage zur Art und Zahl ihrer Deutschkurse und zur Zahl der daran teilnehmenden Studenten. Außerdem wurden die in den Studienführern der Universitäten gemachten Angaben für diese Erhebung herangezogen. Die Anzahl der Studenten, die im Studienjahr 1991-92 an den Deutschkursen der Sprachenzentren teilgenommen hatten, wurde mit Hilfe einer Telefonumfrage ermittelt und zur Gesamtzahl der Studenten pro Universität ins Verhältnis gesetzt. Angaben zur Gesamtzahl der Studenten wurden der "KOTA"-Datenbank entnommen.

Ziel der vorliegenden Studie war es, Ausgangsniveau und Bedarf an Deutschkenntnissen unter Personal und Studenten der genannten drei

Fachrichtungen sowie die Situationen, in denen Deutsch am häufigsten gebraucht wird, festzustellen. Außerdem wurde nach deutschsprachigen Publikationen gefragt, die vom Hochschulpersonal gelesen werden (Frage 3), sowie um Materialvorschläge für den Einsatz im Deutschunterricht gebeten (Frage 23). Die Antworten auf diese beiden Fragen sind in den Anhängen 2 und 3 aufgelistet. Wir hoffen, daß die Ergebnisse der Umfrage den DeutschlehrerInnen bei der Planung ihrer Fachsprachenkurse und zur Erstellung von Unterrichtsmaterial nützlich sind und dabei helfen, den Deutschunterricht besser mit dem Fachstudium abstimmen und damit effektiver gestalten zu können.

2 DEUTSCHUNTERRICHT FÜR NICHTPHILOLOGEN

Sprach- und Kommunikationsunterricht ist ein wesentlicher Teil des Hochschulstudiums in Finnland. Auch alle Nicht-Philologen müssen eine bestimmte Zahl von Sprachkursen oder -prüfungen absolvieren, die in den Satzungen der Fakultäten festgelegt ist. Der studienbegleitende Sprachenunterricht wird von Sprachenzentren der Universitäten erteilt, die im Rahmen der finnischen Hochschulreform in den 70er Jahren gegründet wurden. Der Sprachenunterricht an Handelshochschulen ist diesem Sprachenzentrennetz nicht angeschlossen. Hier wird der Unterricht hochschulintern von Instituten für neuere Sprachen durchgeführt. Sie wurden in dieser Befragung mit erfaßt, um ein repräsentatives Bild über den Wirtschaftsdeutschunterricht auf Hochschulniveau zu erhalten.

Eine Übersicht über das Kursangebot der verschiedenen Universitäten gibt Tabelle 1.

TABELLE 1. Deutschkurse an Wirtschafts- und Technischen Hochschulen sowie an Universitäten Finnlands (Stw = Studienwoche, 1 Stw entspricht etwa 40 Stunden)

HOCHSCHULE / FACHBEREICH	DEUTSCHKURS
1. Finnische Wirtschaftsuni- versität Helsinki <i>Wirtschaftswissenschaften</i>	Grundkurs (2 Stw) "Kurzes Deutsch" (4 Stw): entweder: -Gemeinsprache Teil 1+2 (2Stw) oder: - Grundkurs Wirtschaftsdeutsch & - Verhandlungssprache I (2Stw) oder: - Grundkurs Wirtschaftsdeutsch & - Geschäftskommunikation I (2Stw) oder: - Intensivkurs I Jahr (kiitolinja I vuosi) (4Stw) <u>und:</u> - "kurzes Deutsch, mündlich" (2Stw)

	<p>"Langes Deutsch" (12 Stw) - "Kurzes Deutsch" (4Stw) <u>und</u>: entweder: - Verhandlungssprache II+ III (5Stw) oder: - Geschäftskommunikation II + III (5Stw) oder: - Intensivkurs II Jahr (kiitolinja II vuosi) (3Stw) <u>und</u>: - Pressesprache (1Stw) <u>und</u>: "lange Sprache, mündlich" (2Stw)</p>
<p>2. Handelshochschule Turku <i>Wirtschaftswissenschaften</i></p> <p><i>Verwaltungskommunikation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch ABC - Sprachlaborübungen - Grammatik - Wirtschaftsdeutsch - Deutschlandkunde - Geschäftliche Kommunikation - Wirtschaftliche Texte (Deutsch-Finnisch) - Wirtschaftliche Texte (Finnisch-Deutsch) - Schriftliche Kommunikation - Verhandlungssprache - Diskussionsübungen - Internationale Kommunikation und Kulturkunde - Lehrperiode in Berlin - Kommunikation des Geschäftslebens - richtiges Deutsch und Kommunikation des Geschäftslebens - Fortbildungskurs der Kommunikation
<p>3. Schwedische Wirtschaftsuniversität Helsinki <i>Wirtschaftswissenschaften</i></p>	<p>5 Stw obligatorischer Sprachunterricht in Sprache A und Sprache B im 1. Studienjahr, weitere Sprachkurse frei wählbar, bei Absolvierung aller Kurse Anerkennung von "Deutsch als Nebenfach"</p> <p>1. Studienjahr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch I (<i>ohne Vorkenntnisse</i>) - Deutsch II (<i>mit geringen Vorkenntnissen</i>) - Deutsch III (<i>Vorkenntnisse: 3-5 Jahren Schuldeutsch</i>): Landeskunde, Grammatik, Situatives Deutsch, Wirtschaftstexte, Mündlicher Kurs 1 <p>2. Studienjahr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch IV: Mündlicher Kurs 2, aktuelle Texte - Deutsch V: Aktuelle Texte 2, Handelskorrespondenz, Literatur <p>3. Studienjahr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch VI: Wirtschaftsdeutsch 1, Sachbuch aktuell - Deutsch VII: Wirtschaftsdeutsch 2, Seminar: "Der Markt in der BRD" <p>4. Studienjahr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch VIII: Wirtschaftsdeutsch 3
<p>4. Technische Universität Helsinki <i>Technik</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Technisches Deutsch 1 - Technisch-kaufmännisches Deutsch - Lesekurs technisches Deutsch - Grundstudienperiode Deutsch 2+3 - Suggestopädischer Grundkurs 1+2 - Schriftliche Übungen - Deutsche Literatur - Deutsch für Baumeister - Grundkenntnisse 1+2 - Praktisches Deutsch 1+2 - Landeskunde-Kurs - Deutsch für Praktikanten - Wirtschaftsdeutsch 1+2 - Deutsch der Elektronik

<p>5. Technische Universität Lappeenranta <i>Technik</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaftssprache Deutsch - Finnische Exportindustrie auf Deutsch - Verhandlungssprache Deutsch - Wirtschaftspolitik und Volkswirtschaft - Deutsch für Studenten der Energietechnik - Wiederholungskurs deutsche Grammatik - Suggestopädischer Kurs - Deutsch 1+2+3 - Handelspartner Finnland - Lesekurs zur Chemietechnik - Deutsch der Holzverarbeitung - Aktuelle Themen - Deutsch 1 (internationales Marketing) - Lesekurs zur Energie- und Maschinentechnik
<p>6. Technische Universität Tampere <i>Technik</i></p> <p><i>Architektur</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch für Anfänger - Grundkurs - Vorbereitender Kurs - Spezialkurs - Deutsch für Fortgeschrittene - Diskussionsübungen - Wirtschaftsdeutsch <ul style="list-style-type: none"> - Grundkurs - Deutsch für Fortgeschrittene
<p>7. Universität Helsinki <i>Staatswissenschaften, Humanistische Fakultät</i></p> <p><i>Theologie, Kunstwissenschaften, Rechtswissenschaften, Land- und Forstwissenschaft, Mathematisch-Naturwiss. Fakultät, Erziehungswissenschaften</i></p> <p><i>Alle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textverstehen (vorbereitender Kurs) - Textverstehen - Mündliche Kommunikation <p>Für jeden Fachbereich spezifisch fachbezogene Kurse für</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textverstehen und - Mündliche Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> - Deutsch für Anfänger - Deutsch für Fortgeschrittene - Praktisches Deutsch
<p>8. Universität Joensuu <i>Volkswirtschaft und Psychologie, Humanistische Fakultät</i></p> <p><i>Alle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textverstehen der zweiten Fremdsprache <ul style="list-style-type: none"> - Grundkurs Deutsch - Aufbaukurs Deutsch - Mündliche Kommunikation der ersten Fremdsprache - Kommunikationsübungen mündlich - Deutsch für Fortgeschrittene

<p>9. Universität Jyväskylä Sozialwiss. und Psychologie, Humanistische Fakultät</p> <p><i>Wirtschaftswissenschaften</i></p> <p><i>Erziehungswissenschaften</i></p> <p><i>Alle</i></p> <p><i>Kunstwissenschaften</i></p>	<p>für jeden Fachbereich spezifischer fachbezogener - Textkurs</p> <p>- Vorbereitung für einen Aufenthalt in D. - Prüfung Wirtschaftsdeutsch 1+2+3+4 - Ergänztender Kurs - Landeskunde des deutschsprachigen Raumes - Management-Kommunikation - Produktvorführung und Messe - EDV-Zeitschriften - Programmieren - Geld- und Finanzwesen I+II - BWL-Theorie - Deutsch-Finnische Handelsbeziehungen - Deutsche Presse (Wirtschaft) - Aktuelle Themen I+II - Betreuung ausländischer Gäste / Smalltalk</p> <p>- Erziehungssoziologie</p> <p>- Grundkurs Deutsch I+II - Aufbaukurs Deutsch I+II</p> <p>- Deutsche Literatur</p>
<p>10. Universität Kuopio <i>Alle</i></p>	<p>- Diskussionskurs</p>
<p>11. Universität Lapland <i>Wirtschaftsadministration</i></p> <p><i>Sozialwissenschaften</i></p> <p><i>Rechtswissenschaften</i></p> <p><i>Alle</i></p>	<p>- Textverstehen der ersten Fremdsprache - Verwaltungskommunikation in der zweiten Fremdsprache - Mündliche Kommunikation in der zweiten Fremdsprache</p> <p>- Textverstehen der zweiten Fremdsprache</p> <p>- Deutsch</p> <p>- Ergänzungskurs I Deutsch - Aufbaukurs II Deutsch</p>

<p>12. Universität Oulu <i>Technik</i></p> <p><i>Prozeßtechnik</i></p> <p><i>Maschinentechnik, Prozeßtechnik und Produktionswirtschaft</i></p> <p><i>Maschinentechnik</i></p> <p><i>Medizin und Zahnmedizin</i></p> <p><i>Matematisch-naturwiss. Fakultät</i></p> <p><i>Wirtschaftswissenschaften, Humanistische Fakultät</i></p> <p><i>Alle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Technisches Deutsch 1+3 - Grundkurs technisches Deutsch - Technisches Deutsch 2 - Grundkurs technisches Deutsch - Deutsch - Grundkurs Deutsch der Technik - Deutsch für Mediziner - Deutsch 1+2+3+4 - Grundkurs Textverstehen für beide Fachbereiche spezifische fachbezogene Kurse in - Textverstehen und - Sprechen - Grundkurs Deutsch - Aufbaukurs Deutsch - Diskussionskurs
<p>13. Universität Tampere <i>Geschichte</i></p> <p><i>Sozialwiss. und Administration, Pädagogik, Humanistische Fakultät</i></p> <p><i>Wirtschaftswissenschaften</i></p> <p><i>Alle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textverstehen für jeden Fachbereich spezifische fachbezogene Kurse in - Textverstehen und - Mündliche Kommunikation - Vorbereitungskurs für PNdS-Prüfung - Deutsch I - Verhandlungssprache in der Wirtschaft - Deutsch II - Unternehmenskommunikation, schriftliche - Deutsch II - Unternehmenskommunikation, mündliche - Deutsch III - Deutsch des Außenhandels, schriftliche - Deutsch III - Deutsch des Außenhandels, mündliche - Deutsch IV - Prüfung Wirtschaftsdeutsch - Deutsch für Anfänger - Trainingskurs Deutsch - Textverstehen - Vertiefender Deutschkurs - Mündliche Kommunikation
<p>14. Universität Turku <i>Sozialwissenschaften</i></p> <p><i>Medizin und Zahnmedizin</i></p> <p><i>Matematisch-naturwiss. Fakultät</i></p> <p><i>Alle</i></p> <p><i>Humanistische Fakultät</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textverstehen - Deutsch für Fortgeschrittene (mündliche Kommunikation) - Mündliche Kommunikation - Deutsch für Fortgeschrittene (mündliche Kommunikation) - Grundkurs - Textverstehen - Aufbaukurs - Textverstehen - Mündliche Kommunikation

15. Universität Vaasa <i>Wirtschaftswissenschaften</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch 1+2 - Vertiefender Kurs in Gemein- und Geschäftssprache - Exportsprache - Gesellschaft und Wirtschaftsleben - Charakteristika der deutschen Gesellschaft - Deutsche Gegenwartsliteratur - Deutsche Literaturgeschichte I - Hauptzüge der Geschichte Deutschlands - Deutschsprachige Länder in europäischen Organisationen
16. Åbo Akademi Universität <i>Wirtschaftswissenschaften</i> <i>Wirtschafts- und Sozialwiss.</i> <i>Alle</i> <i>Humanistische Fakultät</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Spezialkurs Deutsch - Deutsch I +II+III - Fachsprache Deutsch - Grundkurs - Aufbaukurs I - Aufbaukurs I

Die Bandbreite der angebotenen Deutschkurse variiert an den einzelnen Sprachenzentren und -instituten stark. Im Studienjahr 1992/93 wurden (mit Ausnahme des kleinen Sprachenzentrums in Kuopio) an allen Universitäten und Fachhochschulen allgemeinsprachliche Deutschkurse für Anfänger und Fortgeschrittene sowie bestimmte fachbezogene Kurse angeboten. Studenten ohne Vorkenntnisse haben z. B. sogenannte vorbereitende Kurse und Studenten mit geringen Vorkenntnissen Grundkurse zu absolvieren, bevor sie zu fachbezogenen Kursen zugelassen werden. Dabei fällt auf, daß nicht alle Fakultäten mit fachspezifischen Kursen bedient werden. In Jyväskylä gibt es z. B. keine fachspezifischen Kurse für Natur- und Sportwissenschaftler, was mit der geringen bzw. fehlenden Nachfrage dieser Fakultäten zusammenhängt.

Im Gegensatz dazu fällt das umfangreiche Angebot an Deutschkursen für Wirtschaftswissenschaftler auf, das nicht nur an den Wirtschaftshochschulen, sondern auch an Universitäten mit einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät oder mit wirtschaftswissenschaftlichen Instituten besteht. Die umfangreiche Zahl und inhaltliche Vielfalt der Deutschkurse für Wirtschaftswissenschaftler sind Ausdruck für einen großen Bedarf an Deutschkenntnissen in diesem Bereich.

Das breiteste Angebot an zielgruppenspezifischen Kursen für verschiedene Fachbereiche gab es an der Universität Helsinki. Hier war allerdings im Studienjahr 1991/92 noch am deutlichsten die traditionelle Unterrichtsorganisation vorzufinden: jeweils ein fachbezogener Leseverstehenskurs (meist von finnischen Muttersprachlern durchgeführt) und einer zur mündlichen Kommunikation (von deutschen Muttersprachlern

geleitet). Am dürftigsten war das Deutschkursangebot am Sprachenzentrum Kuopio, wo allen Fachbereichen nur ein allgemeinsprachlicher Diskussionskurs angeboten wurde. Die Ressourcen sind hier so gering, daß Deutschunterricht nur noch von der jeweils acht Monate pro Studienjahr dort weilenden Goethe-Lehrerin erteilt werden konnte. Die meisten und inhaltlich vielfältigsten zielgruppenspezifischen Kurse gibt es für Studenten der Fachhochschulen sowie der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Jyväskylä, Tampere und Vaasa. An der Wirtschaftsuniversität Helsinki existiert z. B. ein Lehrplan, der es zuläßt, sich für Deutsch als "kurze" oder "lange" Sprache zu entschließen und die Sprachkenntnisse je nach eigenen Interessen und Bedürfnissen zu vertiefen. Demgegenüber sind Lerner in Kuopio natürlich stark benachteiligt, da das dortige Sprachenzentrum zu klein und zu schwach besetzt ist. Auch in Jyväskylä wurde im Studienjahr 1991/92 nicht allen fünf Fakultäten fachbezogener Deutschunterricht erteilt. Die mathematisch-naturwissenschaftliche und die sportwissenschaftliche Fakultät nahmen die Möglichkeit, einen fachspezifischen Deutschkurs (der bei ausreichender Zahl an Interessenten organisiert worden wäre) zu besuchen, nicht wahr. Dagegen wird Studenten der Wirtschaftswissenschaften in Jyväskylä ein vielfältiges und umfangreiches Kursangebot gemacht.

Die formale Unterrichtsorganisation sagt natürlich noch nichts über die Qualität und Effektivität des Unterrichts aus, die Möglichkeiten für einen effektiven, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittenen Unterricht sind jedoch an Fachhochschulen (wo ein umfangreiches Deutschkursangebot gemacht wird) selbstredend besser als an Universitäten. Denn zum einen können die LehrerInnen der Sprachenzentren der Universitäten i. d. R. nicht Spezialisten in allen Sachfächern sein, zum anderen werden hier nur ein oder zwei Fachsprachenkurse für die meisten Fachbereiche angeboten. DeutschlehrerInnen an Universitäten stehen deshalb vor einer vergleichsweise schwierigeren Aufgabe als ihre KollegInnen an Fachhochschulen, die sich auf den Unterricht von Sprache und Kommunikationskonventionen eines Fachs konzentrieren können. Damit ist aber nicht gesagt, daß z. B. der Studiengang Deutsch als "lange Sprache" für Wirtschaftswissenschaftler an der Wirtschaftsuniversität Helsinki tatsächlich besser mit dem Fachstudium abgestimmt wäre oder effektiver auf den Beruf vorbereite als z. B. der Deutschunterricht am Sprachenzentrum der Universität Tampere. Aussagen darüber könnten nur in qualitativen Studien vor Ort herausgefunden werden. Mit dieser quantitativen Untersuchung kann jedoch gezeigt werden, daß sich die angebotenen Deutschkurse und Kurspakete sowohl für verschiedene Fachbereiche (Technik, Wirtschaftswissenschaften, Sportwissenschaften, ...) als auch für bestimmte Fächer (z. B. Wirtschaftswissenschaften) in Umfang und Fachspezifik an den einzelnen Universitäten stark unterscheiden und daß Studenten der Wirtschaftswissenschaften durchgängig das breiteste Angebot gemacht wird.

Um zu sehen, ob und welchen Einfluß das Deutschkursangebot auf die Teilnehmerzahlen hat, wurde schließlich die Zahl der Studenten, die im Studienjahr 1991/1992 an den Kursen teilgenommen hatten, für jede Universität und Fachhochschule erhoben und zur Gesamtzahl der Studenten der jeweiligen Einrichtung ins Verhältnis gesetzt (Tabelle 2).

TABELLE 2. Zahl der Studenten, die im Studienjahr 1991/92 an einem Deutschkurs teilnahmen.

Universität/Fachhochschule	Teilnehmerzahl gesamt	Teilnehmerzahl im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studenten
1. Finnische Wirtschaftsuniversität Helsinki	1080	31 %
2. Schwedische Wirtschaftsuniversität Helsinki	497	26 %
3. Technische Universität Lappeenranta	610	24 %
4. Handelshochschule Turku	305	17 %
5. Technische Universität Tampere	810	15 %
5. Universität Vaasa	350	15 %
7. Technische Universität Helsinki	1601	14 %
8. Universität Jyväskylä	879	10 %
9. Åbo Akademie Universität	485	9 %
10. Universität Oulu	665	7 %
11. Universität Tampere	709	6 %
12. Universität Joensuu	283	5 %
12. Universität Lappland	90	5 %
14. Universität Helsinki	1000	4 %
15. Universität Kuopio	58	2 %
15. Universität Turku	262	2 %

Bei diesen Zahlen handelt es sich um Richtwerte, weil die Universitäten kein einheitliches System für die Erfassung der Studentenzahlen praktizieren. Einige Universitäten konnten nur die Anzahl der Studenten, die sich für einen Kurs angemeldet hatten, nennen, während andere nur die Anzahl der Studenten wußten, die tatsächlich an einem Kurs teilnom-

men oder die Prüfung absolviert hatten. Die Werte der Tabelle sind also nicht sicher vergleichbar, einige Tendenzen lassen sich aber trotzdem ablesen. Nicht untersucht wurden von uns die Verteilung der Studentenzahlen auf die einzelnen Fachbereiche oder die Vorgaben der Fakultäten für den studienbegleitenden Sprachenunterricht (Umfang der zu absolvierenden Sprachstudien oder Verhältnis fakultativer und obligatorischer Kurse). Auch die Beteiligung der Studenten an Kursen anderer Sprachen oder die finanzielle Absicherung des Sprachkursangebots geht aus unserer Studie nicht hervor. Derartige Untersuchungen hätten den Rahmen unserer Studie gesprengt. Trotzdem sagen diese Gesamtzahlen der Deutschlernenden im Zusammenhang mit dem Deutschkursangebot (Tabelle 1) u. E. einiges über den Deutschbedarf aus, denn wo größerer Bedarf besteht, wird vermutlich mehr auf die Institutionalisierung des Unterrichts gesetzt (breiteres Deutschkursangebot für den entsprechenden Fachbereich, eher obligatorischer Unterricht, finanzielle Absicherung etc.), was wiederum die Studentenzahlen erhöhen dürfte.

Betrachtet man nun die gesamten prozentualen Teilnehmerzahlen an den Deutschkursen der untersuchten Einrichtungen (Tabelle 2), so rangieren die Fachhochschulen ganz oben auf den Plätzen 1 bis 7, während die Universitäten insgesamt schlechter abschneiden. Ein zielgruppenspezifisches und umfangreiches Kursangebot korreliert also (erwartungsgemäß) mit prozentual hohen Studentenzahlen. Von den Universitäten konnte sich nur die Universität Vaasa gemeinsam mit der TU Tampere auf Platz 5 noch vor die TU Helsinki schieben, was vermutlich mit der Vorgeschichte der Universität als Wirtschaftshochschule (Vaasa wurde erst 1991 Universität) zusammenhängt. An der Spitze der Universitäten nach Zahl der Studenten in Deutschkursen rangierte im Studienjahr 1991/92 die Universität Jyväskylä (Platz 8, gleich nach den Fachhochschulen). Eine Ursache für die hohen Studentenzahlen ist vermutlich das gute Deutschkursangebot für Studenten der Wirtschaftswissenschaften. Dem Deutschkursangebot nach zu urteilen, könnte es sich in Jyväskylä auch beinahe um eine Wirtschaftsuniversität handeln und nicht um eine Universität mit fünf unterschiedlichen Fakultäten (von denen das wirtschaftswissenschaftliche Institut noch dazu der sozialwissenschaftlichen Fakultät angegliedert ist).

Eine völlig andere Strategie wird am Sprachenzentrum der Universität Helsinki betrieben: hier werden die meisten fachspezifischen Deutschkurse für verschiedenste Fachbereiche angeboten. Überraschend ist hier allerdings, daß dieses große Sprachenzentrum hinsichtlich der relativen Studentenzahlen im Deutschunterricht erst an drittletzter Stelle rangiert. Über die Ursachen dafür kann hier natürlich nur spekuliert werden. So könnte z. B. angenommen werden, daß den Fachbereichen mit jeweils einem mündlichen und einem Leseverstehenskurs einfach zu wenig fachbezogene Deutschkurse angeboten werden, die insgesamt zu oberflächlich bleiben und nicht genügend Nutzen für das Fachstudium

oder die spätere Berufspraxis bringen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß für wenige Interessenten an den fachspezifischen Deutschkursen natürlich auch kein großes Kursangebot bereitgehalten werden kann. Dies scheint also ein "Teufelskreis" zu sein: wenig Interessenten - schlechtes Kursangebot - wenig Interessenten ... Andererseits liegt eine mögliche Erklärung aber nicht unbedingt im schlechten Deutschkursangebot begründet, sondern könnte auch durch das insgesamt größere Angebot an Kursen verschiedenster Sprachen bedingt sein. Wenn die Studenten z. B. zwei Sprachkurse belegen müssen, können sie in Helsinki nämlich insgesamt unter mehr Sprachen wählen als anderswo. Am Sprachenzentrum Helsinki wurden z. B. im Studienjahr 1989/90 mit 17 verschiedenen Sprachen im Vergleich zu den anderen Universitäten und Hochschulen die meisten angeboten (Sikanen 1990:19). Zum Vergleich: in Kuopio und Joensuu war das Angebot mit je 7 Sprachen am kleinsten, in Jyväskylä und Turku mit 15 Sprachen am zweitgrößten). Der Vergleich mit Jyväskylä legt jedoch nahe, daß die hohen Teilnehmerzahlen an Deutschkursen aus dem Wirtschaftsbereich kommen, der in Helsinki von den Fachhochschulen abgedeckt wird. Der große Deutschbedarf für Wirtschaftsstudenten ist also offensichtlich.

Daß Kuopio hinsichtlich der Studentenzahlen an letzter Stelle rangiert, verwundert bei dem schwachen Deutschkursangebot des dortigen Sprachenzentrums allerdings nicht.

Insgesamt gesehen zeigen die Übersichten über das Kursangebot und die Studentenzahlen in Tabellen 1 und 2 eindeutig, welche große Bedeutung dem fachbezogenen Deutschunterricht für Wirtschaftswissenschaftler und Techniker zukommt. Die drittmeisten Kurse werden Sozial- und Humanwissenschaftlern angeboten. Im folgenden sollen nun die Ergebnisse der Umfrage unter dem Personal der Universitäten und Fachhochschulen aus den Bereichen Technik, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vorgestellt werden.

3 DIE UMFRAGE

Die Umfrage wurde im Frühjahr 1992 an die sozialwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen und technischen Institute aller Universitäten, Handelshochschulen und technischen Hochschulen in Finnland geschickt. Das Universitätspersonal jedes Wissenschaftsbereichs beantwortete die gleichen Fragen auf finnisch (die deutsche Übersetzung des Fragebogens ist im Anhang 1 angefügt). Zehn Fragen konnten frei beantwortet werden und 14 Fragen waren Multiple-Choice-Fragen mit jeweils drei bis sechs Antwortmöglichkeiten. In Fragen 1 - 5 und 21 - 24 ging es um die Deutschkenntnisse, -bedürfnisse und Meinungen des

Universitätspersonals, in den anderen Fragen wurde der Deutschbedarf der Studenten (aus Sicht des Personals) erfragt.

Der Fragebogen, der dem in der ersten Umfrage verwendeten ähnlich war (vgl. Ylönen - Miettinen 1992: 47 - 58), wurde von einigen Befragten wegen statistischer Unvollkommenheiten kritisiert. Der alte Fragebogen wurde jedoch weitgehend unverändert benutzt, weil ein Ziel der Untersuchung im Vergleich der neuen Ergebnisse mit denen der ersten Umfrage bestand. Weiter ist zu betonen, daß das Hauptziel dieser Befragung nicht war, statistisch exakte Resultate zu erhalten, sondern vielmehr den Deutschbedarf in den untersuchten Fächern aus der Sicht des Hochschulpersonals zu erfragen und so DeutschlehrerInnen ein Bild über die Meinungen der Lehrkräfte der Fachbereiche zu vermitteln, das sie zum Gespräch mit ihnen ermuntern und letztlich bei einer bedarfsgerechteren Planung und Durchführung des fachbezogenen Deutschunterrichts helfen könnte.

Da es sich bei der Zielgruppe für den Deutschunterricht um die Studenten der jeweiligen Fachbereiche handelte, und Möglichkeiten einer (besseren) Koordinierung von Fach- und Sprachstudien geschaffen werden sollten, sollte die Umfrage nur von Lehrkräften und nicht von ausschließlich in Forschung und Verwaltung tätigem Hochschulpersonal beantwortet werden. Wenn in der Folge von "den Ökonomen aus Tampere" oder vom "Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Helsinki" die Rede ist, so beziehen sich alle Aussagen selbstredend auf die eingegangenen Antworten der von uns Befragten. Mit dieser Ausdrucksweise ist keine unzulässige Verallgemeinerung sondern eine bessere Lesbarkeit des Textes angestrebt.

4 ERGEBNISSE

4.1 Der Rücklauf

Insgesamt 690 Fragebögen wurden an 182 Institute geschickt. Jedes Institut wurde noch gebeten, die Fragebögen zu vervielfältigen, weswegen sich der prozentuale Rücklauf nicht angeben läßt. Der Rücklauf betrug 332 Fragebögen aus 104 Instituten. Davon kamen 123 aus 31 technischen Instituten, 124 aus 42 sozialwissenschaftlichen Instituten und 85 aus 31 wirtschaftswissenschaftlichen Instituten. Im Vergleich zu dem Rücklauf der im Sommer 1990 durchgeführten Umfrage (Ylönen & Miettinen 1992: 5) war das Resultat damit fast doppelt so hoch (damals erhielten wir insgesamt 186 Antworten), was zum größten Teil wahrscheinlich am besseren Zeitpunkt der Umfrage lag (sie wurde diesmal vor

der Sommerpause der Hochschulen durchgeführt). Aus 78 Instituten (43 %) bekamen wir keine Antworten. Die Fallzahlen waren teilweise sehr gering: aus 42 Instituten kam jeweils nur eine Antwort, die natürlich nicht unbedingt dem Durchschnitt entspricht. Aus dem Grund, daß aus 80 Instituten weniger als 5 Fragebögen zurückgesandt wurden, konnten keine Rückschlüsse nach einzelnen Fachbereichen gezogen werden, sondern die Ergebnisse wurden nach Fakultäten und Universitäten ausgewertet.

Insgesamt 68 Fragebögen wurden nicht berücksichtigt, weil sie von Personen, die nicht zur Zielgruppe der Umfrage gehörten, eingesandt wurden. Obwohl im Begleitbrief eindeutig erklärt wurde, daß mit dieser Umfrage der Deutschbedarf der technischen, ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche untersucht werden sollte, kamen 41 Fragebögen aus "falschen" Fakultäten. 17 Fragebögen wurden von Personen ausgefüllt, die nicht zum Lehrkörper der jeweiligen Universitäten gehörten. Zwei Fragebögen aus der Finnischen Wirtschaftsuniversität Helsinki und fünf aus der Schwedischen Wirtschaftsuniversität trafen nach Einsendeschluß ein und konnten deshalb nicht berücksichtigt werden. Weitere drei Fragebögen konnten wegen zu großer Unvollständigkeiten nicht in die Studie aufgenommen werden.

Abschließend noch einige technische Bemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse: Der Fragebogen ist im Anhang 1 in deutscher Übersetzung angefügt. Die Mittelwerte sind jeweils mit Genauigkeit von einer Dezimale angegeben. Der Einfachheit halber wird im Text jeweils nur der Name der Universität genannt, aber natürlich beziehen sich die Resultate nur auf die untersuchten Fakultäten der jeweiligen Universität. Nur die sozialwissenschaftliche und die wirtschafts- und verwaltungswissenschaftliche Fakultät der Universität Tampere sowie die chemisch-technische und die ökonomisch-staatswissenschaftliche Fakultät der Åbo Akademie werden immer getrennt betrachtet, da hier sonst Verwechslungsmöglichkeiten auftreten könnten.

4.2 Deutschkenntnisse finnischer Hochschullehrer

In Frage 4 wurden die Lehrkräfte nach ihren Deutschkenntnissen befragt. Es wurde zwischen vier Teilfertigkeiten unterschieden, nämlich zwischen dem Leseverstehen (LV), dem Hörverstehen (HV), dem Sprechen (SP) und dem Schreiben (SCHR). Die Befragten benoteten ihre Deutschkenntnisse auf einer Skala von 4 (fließend) bis 0 (fehlende Deutschkenntnisse). Es wurde einen Mittelwert für jede Teilfertigkeit berechnet (Abbildung 1).

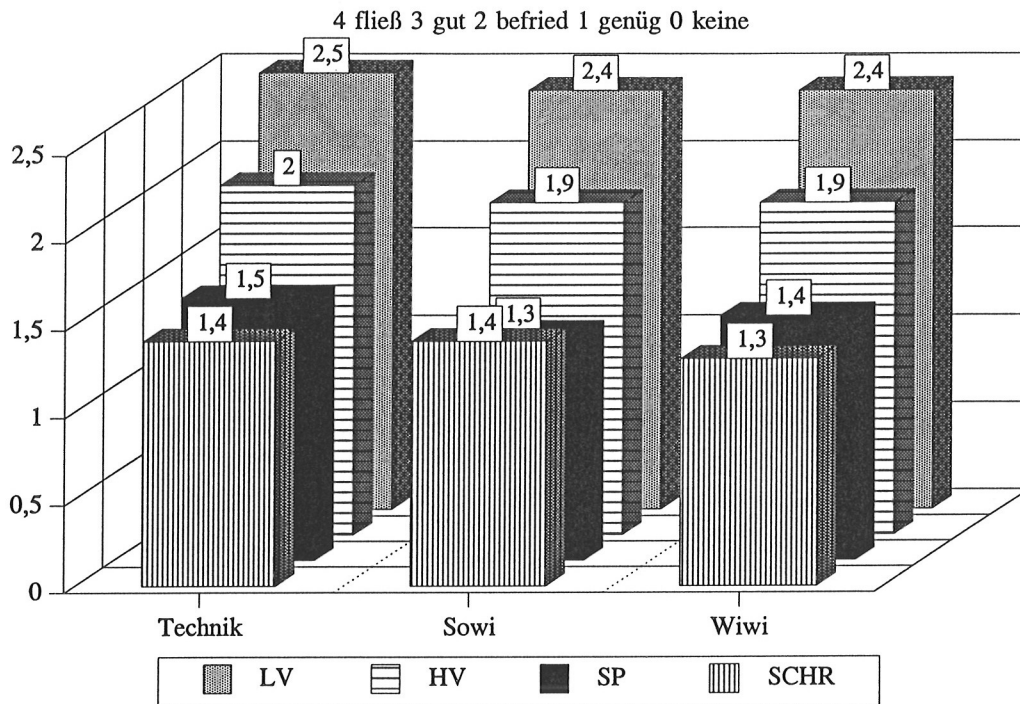


ABB. 1. Deutschkenntnisse: Lehrkräfte

Nur 9 Personen (von 330) gaben an, gar keine Deutschkenntnisse zu haben. Daraus folgt, daß 97 % der Befragten über grundlegende (zumindest "genügende") Deutschkenntnisse verfügt. Die Teilfertigkeit Lesen bekam insgesamt den besten Durchschnittswert für alle Antworten (2,4) und auch für alle einzelnen Wissenschaftsbereiche.

Die Unterschiede zwischen den drei Fächern waren nicht groß. Die Lesekompetenz wurde von allen als "gut" bis "befriedigend" eingeschätzt. Das Universitätspersonal der technischen Bereiche erzielte hier mit 2,5 den besten Mittelwert, während er für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler 2,4 betrug.

Das Hörverstehen als andere rezeptive Teilfertigkeit schnitt am nächstbesten ab. Der Durchschnittswert für alle Befragten war hier 1,9, also fast "befriedigend". Werden die drei Fachrichtungen im einzelnen betrachtet, fällt auf, daß die Vertreter der technischen Fachrichtungen ihre Hörverständniskompetenz in der deutschen Sprache durchschnittlich etwas besser einschätzten als die der beiden anderen Fachgebiete: bei ihnen betrug der Mittelwert 2,0 im Vergleich zu 1,9 bei den Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlern. Die Unterschiede waren also nicht groß.

In den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben gaben sich die Lehrkräfte durchschnittlich noch schlechtere Werte. Der gesamte Mittelwert betrug sowohl für das Sprechen als auch für das Schreiben 1,4 ("befriedigend" bis "genügend"). Zwischen den einzelnen Fachrichtungen

gab es wieder keine größeren Unterschiede: die Befragten des technischen Bereichs schnitten beim Sprechen am besten ab (1,5), an zweiter Stelle rangierte der wirtschaftswissenschaftliche Bereich mit dem Durchschnitt von 1,4 und die Sozialwissenschaftler schätzten ihre Sprechfertigkeiten mit 1,3 am schlechtesten ein. Im Schreiben schätzten sich die Lehrkräfte der technischen und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche bei 1,4 ein, während der Mittelwert der Wirtschaftswissenschaftler 1,3 betrug.

Im folgenden werden die Unterschiede zwischen den Universitäten kurz dargestellt. Unter den 16 Hochschulen schnitt die Universität Helsinki im Leseverstehen mit dem Durchschnitt von 2,8 - also fast "gut" - am besten ab, während die Lehrkräfte der Finnischen Wirtschaftsuniversität Helsinki und der Universität Lappland ihre Lesekompetenz am schlechtesten benoteten (Mittelwert 1,9 = fast "befriedigend"). Die Unterschiede im Hörverstehen waren größer: die Durchschnittswerte variierten hier zwischen 2,4 (fast gut) an der chemisch-technischen Fakultät der Åbo Akademie und 1,3 (ungefähr nur "genügend") an der Finnischen Wirtschaftsuniversität Helsinki. Im Sprechen gaben sich die Vertreter der Universität Vaasa die besten Noten: ihr Mittelwert betrug 1,8. Die schwächste Sprechkompetenz hatten nach eigener Meinung die Vertreter der Finnischen Wirtschaftsuniversität Helsinki (0,9). Bezüglich der Schreibkompetenz lagen die Mittelwerte zwischen 2,0 ("befriedigend") an den Universitäten Kuopio und Vaasa und 0,8 (fast "genügend") an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität Helsinki. Die Ergebnisse dieser Selbsteinschätzung sagen natürlich nichts über die tatsächlichen Fertigkeiten des Personals aus, andererseits wurde der Deutschbedarf vom Personal der Finnischen Wirtschaftsuniversität auch am geringsten und an der chemisch-technischen Fakultät der Åbo Akademie am größten eingeschätzt (Tabelle 3). Die Werte dieser Selbsteinschätzung korrelieren also mit denen des angegebenen Bedarfs in der Weise, daß er umso größer eingeschätzt wird, je besser die Fertigkeiten sind und umgekehrt.

Im großen und ganzen ergibt sich hinsichtlich der Selbsteinschätzung der einzelnen Fertigkeiten ein recht homogenes Bild: die Deutschkenntnisse der Lehrkräfte in den technischen, sozialwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sind annähernd gleich. Die Mittelwerte lagen in allen Teilfertigkeiten zwischen 2,5 und 1,3, was heißt, daß das Universitätspersonal seine Deutschkenntnisse als "befriedigend" bis "genügend" einschätzt.

Eine interessante Frage ist nun weiterhin, ob die Befragten mit schlechten oder fehlenden Deutschkenntnissen an deren Verbesserung interessiert sind. In der **fünften Frage** wurde nach dem Interesse an einem Deutschkurs für das Universitätspersonal gefragt. Es gibt jedoch keine Wechselbeziehung zwischen den Sprachkenntnissen der Befragten und ihrem Interesse, an einem Sprachkurs teilzunehmen (Korrelationskoeffizient = -.0221). Die Zahl der Personen, die an einem Deutschkurs interessiert war (129), war fast gleichgroß wie die Zahl der Personen, die

kein Interesse daran hatte (127). 15 Befragte waren sich nicht sicher und 61 beantworteten diese Frage nicht.

Zwischen den einzelnen Wissenschaftsbereichen waren nur kleine Unterschiede zu finden. Während die Mehrheit der Lehrkräfte in technischen Fachbereichen sich nicht für einen Deutschkurs interessierte ("nein" 48 %, "ja" 37 % und "vielleicht" 14 %, 2 Personen beantworteten diese Frage nicht), zeigten bei Sozial- ("ja" 44 %, "nein" 33 % und "vielleicht" 18 %, keine Antwort 5 %) und Wirtschaftswissenschaftlern ("ja" 35 %, "nein" 33 % und "vielleicht" 25 %, keine Antwort 7 %) die meisten Interesse an der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse. Gleichzeitig ist anzumerken, daß die prozentuale Zahl der Unsicheren bei den Wirtschaftswissenschaftlern am größten war.

Frage 5 b nach dem besten Kurstyp wurde von 26 % der Befragten nicht beantwortet. Die knappe Hälfte aller Befragten (41 %) hielt einen Intensivkurs für die beste Alternative. Dieser Meinung waren insgesamt 42 % der Lehrkräfte des technischen Bereichs, 36 % der Sozialwissenschaftler und 46% der Wirtschaftswissenschaftler. 82 Personen (25 %) würden an einem Kurs teilnehmen, der das ganze Semester dauert und aus kürzeren Intensivphasen besteht und nur 8 % würden einen das ganze Semester dauernden Kurs vorziehen.

4.3 Deutschbedarf finnischer Hochschullehrer

Die Antworten auf die erste Frage zeigten, daß 64,2 % der finnischen Universitätslehrkräfte Deutsch wenigstens ab und zu (= 1) beruflich nutzen. Nur 10,8 % gab an, Deutsch häufig (= 2) zu brauchen, wohingegen die prozentuale Anzahl derer, die nie (= 0) Deutsch benutzt, reichlich doppelt so groß war (23,5 %). Die Befragten des technischen und sozialwissenschaftlichen Bereichs brauchen nach eigenen Angaben nur unwesentlich mehr Deutsch in ihrer Arbeit (Mittelwert 0,9) als die Wirtschaftswissenschaftler (0,8).

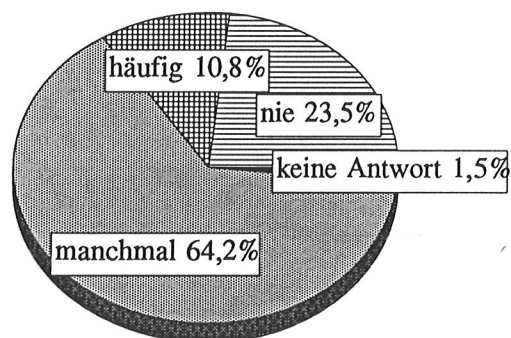


ABB. 2. Deutschbedarf des Universitätspersonals

In Bezug auf die einzelnen Fächer konnten keine Verallgemeinerungen gemacht werden, weil der Gebrauch der deutschen Sprache mehr von eigenen Interessen und Deutschkenntnissen (der Deutschbedarf

korreliert stark mit den Deutschkenntnissen) als vom Fachbereich abhängig zu sein scheint. Dieses Resultat ähnelt dem der 1990 durchgeführten Umfrage (Ylönen & Miettinen 1992: 12). Zum Beispiel brauchen in der wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Tampere zwei Vertreter des Bereichs Unternehmensforschung und Privatrecht viel Deutsch, sieben brauchen etwas Deutsch und drei gar nicht. Trotz individuell motiviertem Deutschbedarf konnten für verschiedene Fachbereiche jedoch auch allgemeine Tendenzen festgestellt werden: Fächer, in denen Deutsch große Bedeutung zu haben scheint, sind zum Beispiel die Textil- und Bekleidungstechnik, die Papierchemie, die Philosophie und die Soziologie. Dagegen ist Deutsch in den Bereichen Materialtechnik, Volkswirtschaftslehre, Informatik und Statistik nach Meinung der Mehrheit der Befragten überhaupt nicht von Nutzen.

Bei einer Aufschlüsselung des durchschnittlichen Deutschbedarfs nach Universitäten kann festgestellt werden, daß er an den meisten Universitäten weder groß noch fehlend ist, sondern als mittelmäßig eingeschätzt wird (Tabelle 3).

TABELLE 3. Deutschbedarf an den einzelnen Universitäten. 2 = viel, 1 = etwas, 0 = gar nicht

UNIVERSITÄT	BEDARF
Finnische Wirtschaftsuniversität Helsinki	0,4
Handelshochschule Turku	0,9
Schwedische Wirtschaftsuniversität Helsinki	0,7
Technische Universität Helsinki	1,0
Technische Universität Lappeenranta	0,6
Technische Universität Tampere	0,9
Universität Helsinki	1,0
Universität Joensuu	0,9
Universität Jyväskylä	0,7
Universität Kuopio	1,0
Universität Lappland	0,9
Universität Oulu	0,8
Universität Tampere (sozialwissenschaftliche Fakultät)	1,0
Universität Tampere (wirtschafts- und verwaltungswissenschaftliche Fakultät)	0,8

Universität Turku	0,9
Universität Vaasa	0,6
Åbo Akademie Universität (chemisch-technische Fakultät)	1,3
Åbo Akademie Universität (ökonomisch-staatswissenschaftliche Fakultät)	0,9

Die Durchschnittswerte für den Deutschbedarf der einzelnen Universitäten lagen zwischen 0,4 (an der Finnischen Wirtschaftsuniversität Helsinki) und 1,3 (an der chemisch-technischen Fakultät der Åbo Akademie (Tabelle 3). Das heißt also, daß die Lehrkräfte der chemisch-technischen Fakultät der Åbo Akademie ab und zu Deutsch benutzen, während das Personal der Finnischen Wirtschaftsuniversität in Helsinki fast gar kein Deutsch braucht.

In der zweiten Frage sollten die Befragten genauer erklären, in welchen Situationen und wie oft sie Deutsch brauchen. Es wurden acht Antwortoptionen vorgegeben und die Befragten kreuzten jeweils einen der vier Häufigkeitsgrade (3 für "oft", 2 für "manchmal", 1 für "selten" und 0 für "gar nicht") an. Für jede Situation wurde dann ein Mittelwert der Benutzungshäufigkeit errechnet. Je größer also der Wert war, desto häufiger wird Deutsch in der jeweiligen Situation gebraucht. In der folgenden Tabelle (Tabelle 4) werden die Situationen in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit aufgelistet.

TABELLE 4. Situationen, in denen Deutsch benutzt wird. 3 = oft, 2 = manchmal, 1 = selten, 0 = gar nicht

1. Lesen von Zeitschriften	1,6
2. Lesen anderer Fachliteratur	1,5
3. Konferenzen, Seminare usw.	0,9
4. Sich um ausländische Gäste kümmern	0,9
5. Briefwechsel	0,8
6. Telefongespräche	0,7
7. Schreiben von Artikeln	0,4
8. Vorlesungen halten	0,2

Die Lehrkräfte an den finnischen Universitäten benutzen Deutsch also in erster Linie zum Lesen von Fachzeitschriften und anderer Fachliteratur,

wenn auch insgesamt nur "manchmal" bis "selten". Die Ergebnisse zeigen auch, daß Deutsch nur "selten" in Konferenzen, Seminaren usw. und in Konversationen mit ausländischen Gästen benutzt wird. Ebenso "selten" schreiben die Befragten Briefe auf Deutsch oder sprechen Deutsch am Telefon. Deutsch wird für das Schreiben von Artikeln o. ä. und das Halten von Vorlesungen so gut wie nicht gebraucht. Zu der letzten Option "etwas anderes. Was?" machten 302 Personen von 332 keine Vorschläge. Die am häufigsten genannten Situationen auf diese freie Frage waren folgende: Reisen in die deutschsprachigen Länder und nach Ost-Europa, Umgang mit Freunden, Kollegen, Studenten und Verwandten, das Fernsehen und das Lesen von Zeitschriften und Belletristik.

Die Reihenfolge war die gleiche in allen drei Wissenschaftsbereichen und es gab auch keine größeren Unterschiede zwischen ihren Durchschnittswerten. Im großen und ganzen hatten die Vertreter der technischen Bereiche die höchsten Mittelwerte (zwischen 1,9 für das Lesen von Fachzeitschriften und 0,2 für das Halten von Vorlesungen), die Sozialwissenschaftler die zweithöchsten (von 1,6 für das Lesen anderer Fachliteratur bis 0,3 für das Halten von Vorlesungen) und die Wirtschaftswissenschaftler die niedrigsten (zwischen 1,3 für das Lesen von Fachzeitschriften und 0,2 für das Halten von Vorlesungen). Mit anderen Worten, die deutsche Sprache scheint an allen Universitäten in Finnland eine ziemlich kleine Rolle zu spielen, besonders unwichtig aber (nach dieser Selbsteinschätzung) für Wirtschaftswissenschaftler zu sein.

Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, da die Bedeutung der deutschen Sprache für den Handel mit den deutschsprachigen Ländern und insbesondere mit Deutschland bekannt ist (siehe z. B. die vom Finnischen Außenhandelshandelsverband produzierten Videomaterialien "Yrityksen vientikunto"). Eine Ursache ist vermutlich die eher das Studium als die Handelspraxis betreffende Ausrichtung unserer Umfrage. Gestützt wird diese Vermutung auch durch die Antworten auf unsere sechste Frage zu den Situationen, in denen die Studenten Deutsch brauchen (s. Abbildung 4). Demnach spielt Deutsch in den Wirtschaftswissenschaften vor allem in Kontaktsituationen mit deutschen Partnern eine Rolle: beim Studium im Ausland und im Beruf, jedoch nicht für das Studium in Finnland oder wirtschaftswissenschaftliche Forschung. Zum Deutschbedarf im Handel mit Deutschland tätiger Finnen werden in der Studie von Tiittula (1995) detailliertere Angaben gemacht. Sie geht dabei speziell auf die Anforderungen an schriftliche Fertigkeiten ein.

In der **dritten Frage** unserer Umfrage sollten die Befragten angeben, welche deutschsprachige Literatur sie lesen. Es wurden insgesamt 302 Titel von Fachzeitschriften und Fachliteratur angegeben (diese Zahl enthält Mehrfachnennungen). Die Titel der Fachzeitschriften und andere Literaturhinweise sind im Anhang 2 aufgelistet. Interessant sind auch die Antworten auf die Frage 23, in der es um Materialempfehlungen für den Deutschunterricht ging, und die wichtige Hinweise zur Materialauswahl

für den Deutschunterricht geben können. Die Antworten auf diese Frage sind im Anhang 3 festgehalten.

4.4 Deutschbedarf finnischer Studenten

Mit den Fragen 6 - 11 sollte herausgefunden werden, ob und für welche Zwecke die Studenten der drei Wissenschaftsbereiche Deutsch brauchen. Mehr als die Hälfte der Befragten bezeichnete Deutschkenntnisse als wünschenswert, 24 % hielt sie für wichtig und 16 % für nicht nötig (Frage 10, Abbildung 3). Die Bedeutung des Deutschen für die Studenten wird also insgesamt etwas größer eingeschätzt als die eigenen Deutschkenntnisse (vgl. Abbildung 2).

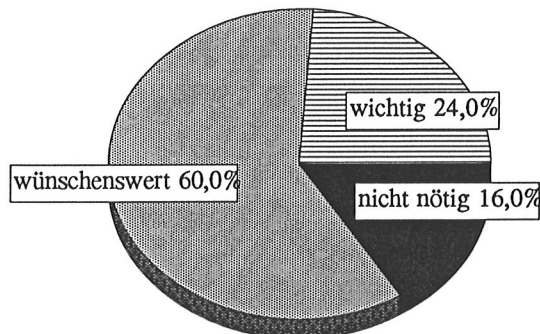


ABB. 3. Bedeutung des Deutschen für finnische Studenten

Insgesamt 29 % der Sozialwissenschaftler bezeichnete Deutschkenntnisse als wichtig, während die entsprechende Prozentzahl bei den Wirtschaftswissenschaftlern 25 % und bei den Vertretern der technischen Bereiche 17 % betrug. Dagegen hielt sogar 21 % der Wirtschaftswissenschaftler Deutschkenntnisse für nicht nötig. Die Vertreter anderer Bereiche waren ein bißchen vorsichtiger: 15 % der Sozialwissenschaftler und 14 % der Befragten des technischen Bereichs meinten, daß ihre Studenten keine Deutschkenntnisse brauchen.

Es ist anzumerken, daß die Antworten auf die Frage 10 nach der Bedeutung des Deutschen für die Studenten in Korrelation zu den Meinungen der Lehrkräfte sowohl nach den eigenen Deutschkenntnissen (Frage 4) als auch nach dem Deutschbedarf des Universitätspersonals (Frage 1) stehen. Das heißt, daß zum Beispiel die Personen, die ihre eigenen Deutschkenntnisse als gut einschätzten, auch meinten, daß Deutschkenntnisse für ihre Studenten nötig wären und umgekehrt. Demnach hielten auch Befragte, die Deutsch in ihrem Beruf nicht brauchten, Deutschkenntnisse bei Studenten für unnötig.

In Frage 6 wurden die Lehrkräfte danach gefragt, für welchen Zweck die Studenten Deutschkenntnisse brauchen. Nach Meinung von 65 % der Befragten benötigen ihre Studenten kein Deutsch für das Studium in Finnland (Frage 6a), aber die Situation war fast genau umgekehrt, wenn es sich um das Studium im Ausland handelte (Frage 6b): 63 % meinten, daß die Studenten dann Deutsch brauchen würden. In Frage 6c verteilten sich die Antworten fast gleichmäßig: 55 % hielten

Deutschkenntnisse für Forschungszwecke nicht für nötig, während 45 % meinten, daß ihre Studenten Deutsch für die Forschung brauchen. Die Lehrkräfte sollten weiter explizieren, wozu die Studenten Deutsch in der Forschung brauchen. Die große Mehrheit meinte dazu, daß es für das Lesen von Quellenliteratur nützlich wäre. Über die Hälfte der Befragten war auch der Meinung, daß die deutsche Sprache im Beruf wichtig sei (Frage 6d). Als genauere Ursachen gaben die meisten die folgenden an: Arbeits- und Geschäftsreisen nach Mitteleuropa oder in die EG-Länder, insbesondere Handelsverkehr, und die internationale Zusammenarbeit.

Wenn man die Antworten auf die sechste Frage nach Wissenschaftsbereichen getrennt betrachtet, können einige unterschiedliche Trends festgestellt werden (Abbildung 4). Deutsch wird nach Meinung des Personals in allen drei Fachbereichen am seltensten für das Studium in Finnland und am ehesten im Beruf oder für ein Studium im Ausland gebraucht.

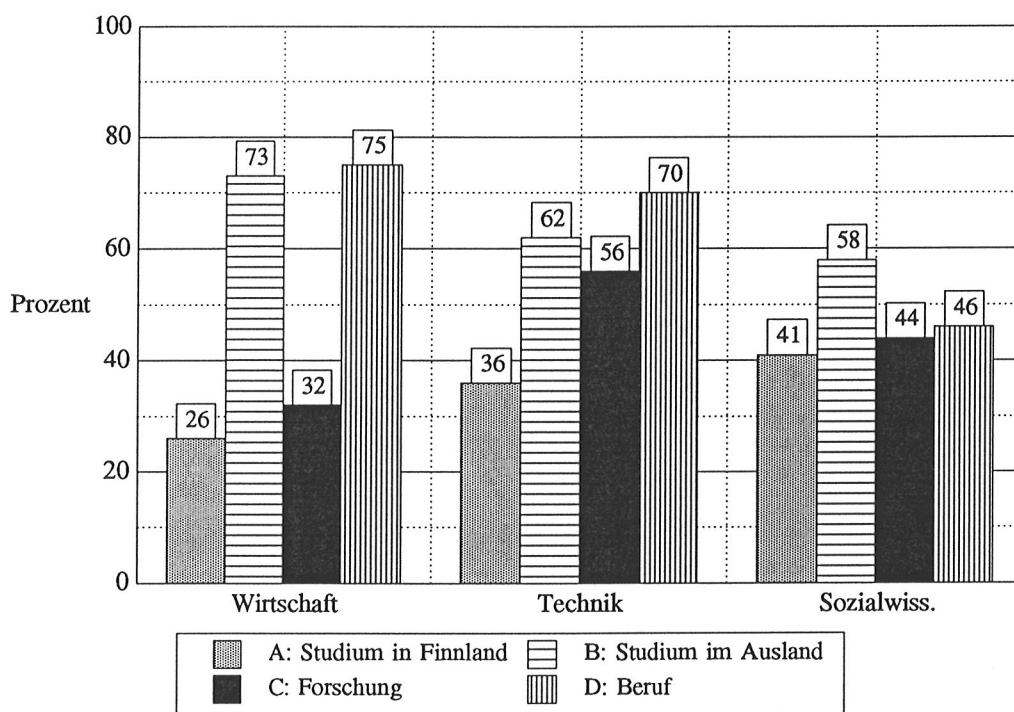


ABB. 4. Deutschbedarf der Studenten nach Fächern und Situationen

Die größten Unterschiede hinsichtlich des Gebrauchs der deutschen Sprache nach den vorgegebenen Situationen wurden von den Wirtschaftswissenschaftlern genannt: hier scheinen Deutschkenntnisse am deutlichsten erst in Kontaktsituationen mit deutschsprechenden Ausländern größere Bedeutung zu erlangen (75 bzw. 73 % für Beruf respektive Studium im Ausland). In der Theorie kommen die Studenten der Wirtschaftswissenschaften nach Meinung ihrer Lehrer dagegen weitgehend ohne

Deutschkenntnisse aus (nur 26 bzw. 32 % der Befragten meinte, daß Deutsch im Inlandsstudium bzw. zu Forschungszwecken relevant sei).

Auch Studenten der Technik scheinen Deutsch erst im Beruf (70 %), und zwar für Arbeitsreisen in Mitteleuropa und für die internationale Zusammenarbeit, sowie während des Studiums im Ausland (62 %) zu brauchen. Auffällig hoch war hier allerdings der prozentuale Anteil der Befragten, der Deutsch auch zu Forschungszwecken für wichtig hielt: er lag hier mit 56 % deutlich über dem Durchschnitt der Fachbereiche der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Am gleichmäßigsten verteilten sich die Antworten im Bereich der Sozialwissenschaften, in denen sich die Antworten auf alle Optionen um die 50 % ($\pm 9\%$) bewegten. Dieses Ergebnis weist darauf hin, daß die deutsche Sprache in den sozialwissenschaftlichen Fächern auch in der Theorie eine verhältnismäßig größere Rolle als in den anderen Fachbereichen spielt und daß andererseits auch in der beruflichen Praxis keine wesentlich anderen Arbeitsmethoden oder stärkere Kontakte zu deutschsprachigen KollegInnen gepflegt werden.

Im großen und ganzen ist der Deutschbedarf während des Studiums in Finnland in allen drei Fachbereichen am geringsten, für ein Studium im Ausland dagegen größer. Den größten Deutschbedarf für Forschungszwecke gaben die Techniker an, den geringsten die Wirtschaftswissenschaftler. Die Ursachen könnten darin liegen, daß Deutschland eine wichtige Rolle in Industrie und Technik spielt, wohingegen die angelsächsische Welt im Bereich der modernen wirtschaftswissenschaftlichen Theorien die führende Position innehat. In der beruflichen Praxis brauchen Wirtschaftswissenschaftler wie auch Techniker viel Deutsch, während Sozialwissenschaftler hier niedrigere Durchschnittswerte angaben, die darin begründet sein können, daß ihr Berufsbild stärker theorielastig und weniger auf direkte Kontakte zu deutschsprachigen KollegInnen ausgerichtet ist.

Betrachtet man die Antworten auf die sechste Frage nach Universitäten, so war über die Hälfte der Befragten an den meisten Universitäten der Meinung, daß die Studenten kein Deutsch für ihr Studium in Finnland brauchen. Vier Ausnahmen bestätigten die Regel: die Mehrheit der Lehrkräfte der Universitäten Lappland, Turku, Tampere (die sozialwissenschaftliche Fakultät) und Åbo Akademie (die chemisch-technische Fakultät) hielt Deutsch während des Studiums in Finnland für wichtig.

In Bezug auf ein Studium im Ausland waren die Resultate umgekehrt: es gab nur vier Universitäten (Universitäten Helsinki, Jyväskylä, Oulu und die chemisch-technische Fakultät der Åbo Akademie an denen über 50 % der Befragten meinte, daß ihre Studenten kein Deutsch für ein Studium im Ausland brauchen.

In der Forschung der finnischen Universitäten und Hochschulen spielt die deutsche Sprache offensichtlich keine größere Rolle. In 13 Fakultäten meinte über 50 % der Befragten, daß ihre Studenten kein Deutsch für Forschungszwecke benötigen. Spitzenreiter war die Finnische Wirtschaftsuniversität Helsinki, wo 87,5 % der Lehrkräfte dieser Meinung war. Wieder gab es vier Abweichungen: an der Universität Lappland, an den Technischen Universitäten Helsinki und Tampere sowie in der chemisch-technischen Fakultät an der Åbo Akademie meinte mehr als die Hälfte der Lehrkräfte, daß Deutschkenntnisse zu Forschungszwecken nützlich wären. An der Handelshochschule Turku teilten sich die Meinungen gleich (50 % - 50 %).

Bei den Antworten zur Frage 6d, in der es um den Deutschbedarf der Studenten für den Beruf ging, teilten sich die Meinungen der Lehrkräfte nach Universitäten wieder in zwei Gruppen: die Mehrheit an 11 Universitäten meinte, daß Deutsch im Berufsleben nützlich sei, während sich an 5 Universitäten (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Kuopio und Turku) über die Hälfte der Befragten gegenteilig äußerte.

Insgesamt gesehen lassen die Antworten auf die Fragen nach den Situationen, in denen Deutsch von Lehrkräften (Frage 2) Studenten (Frage 6) gebraucht wird, den Schluß zu, daß Deutschunterricht besonders im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich dann bedarfsgerecht ist, wenn er berufsvorbereitend konzipiert ist. Dagegen wäre für Studenten der Sozialwissenschaften neben Berufsorientierung am stärksten eine Koordinierung des Deutschunterrichts mit dem Studium in Finnland anzustreben.

Die **siebente Frage** sollte klären, wie oft Studenten deutschsprachige Literatur während ihres Studiums in Finnland lesen müssen. Die Regel scheint zu sein, daß die Studenten deutschsprachige Bücher entweder gar nicht oder nur fakultativ lesen brauchen. Nur 3 % der Befragten schrieb, daß ihre Studenten oft deutsche Literatur obligatorisch lesen müßten.

Werden die Antworten der drei Wissenschaftsbereiche getrennt betrachtet, kann folgender Unterschied festgestellt werden: im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich war 37 % der Befragten der Meinung, daß ihre Studenten gar keine deutschsprachige Literatur lesen müßten. Die entsprechende Prozentzahl war in den anderen Wissenschaftsbereichen nur knapp halb so groß. In allen drei Fachbereichen scheint es jedoch meistens der Fall zu sein, daß die Studenten deutschsprachige Bücher fakultativ lesen können.

Die Nutzung deutschsprachiger Literatur variiert von Universität zu Universität und von Fakultät zu Fakultät stark. Spitzenreiter war hier die chemisch-technische Fakultät der Åbo Akademie, an der 57 % der Befragten angab, daß deutschsprachige Literatur oft obligatorisch gelesen wird. Umgekehrt war die Situation an vielen anderen Universitäten: 58 % der Befragten der wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlichen

Fakultät der Universität Tampere äußerte z. B., daß deutsche Bücher gar nicht gelesen werden.

Die Ursachen, warum deutschsprachige Lehrbücher nur selten benutzt werden, sind eindeutig (Frage 8): die englische Sprache dominiert in der Wissenschaft nach Meinung von 130 Personen (39 %). Eine zweite wichtige Begründung waren die schwachen Deutschkenntnisse entweder der Studenten oder des Universitätspersonals oder beider (32 % der Befragten). Einzeln betrachtet gab es keine großen Unterschiede zwischen den drei Wissenschaftsbereichen.

Aus den gleichen Gründen - wegen der Dominanz der englischen Sprache und den schwachen Deutschkenntnissen - sind deutschsprachige Gastvorlesungen an den Universitäten nicht üblich (Frage 9), was auch in der ersten Umfrage 1990 festgestellt wurde (Ylönen & Miettinen 1992: 16). Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, daß an ihrem Institut keine Gastvorlesungen auf deutsch gehalten werden. Viele präzisierten, daß selbst deutsche Vortragende ihre Vorlesungen meist auf englisch halten und daß das oft sogar von ihnen erwartet wird. Eine Ursache dafür ist sicher, daß sowohl die Lehrer als auch die Studenten Englisch besser beherrschen.

Die meisten deutschsprachigen Gastvorlesungen werden unserer Umfrage nach an technischen Instituten gehalten (40 % der Techniker bejahte diese Frage). Die sozialwissenschaftlichen Institute belegten mit 37 % die zweite Stelle und am negativsten äußerten sich die Vertreter der wirtschaftswissenschaftlichen Institute, wo nur 20 % angab, daß an ihrem Institut auch deutschsprachige Gastvorlesungen gehalten werden.

So gab z. B. die große Mehrheit der Schwedischen Wirtschaftsuniversität Helsinki (89 %), der wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Tampere (81 %) und der ökonomisch-staatswissenschaftlichen Fakultät der Åbo Akademie (77 %) an, daß bei ihnen keine Gastvorlesungen auf deutsch gehalten werden. Spitzenreiter im Halten deutscher Gastvorlesungen waren dagegen die Universität Lappland (54 %) und Kuopio (60 % der Befragten).

Die Dominanz der englischen Sprache trat deutlich in den Antworten auf Frage 11 hervor (Tabelle 6). (Schwedisch und Finnisch sind nicht mit berücksichtigt, weil nicht alle Befragten sie als Fremdsprachen bezeichneten.)

TABELLE 6. Dringlichkeitsfolge der Fremdsprachen, die für die Studenten die wichtigsten sind

1. Stelle	Englisch	96,7 %
	Deutsch	1,8 %
	(Keine Antwort	1,5 %)

2. Stelle	Deutsch	72,9 %
	Französisch	8,1 %
	Englisch	1,5 %
	Spanisch	1,2 %
	Russisch	0,6 %
	Italienisch	0,3 %
	Japanisch	0,3 %
	(Keine Antwort)	15,1 %
3. Stelle	Französisch	42,2 %
	Deutsch	7,5 %
	Russisch	7,2 %
	Spanisch	2,1 %
	Japanisch	1,2 %
	Italienisch	0,3 %
	(Keine Antwort)	39,5 %
4. Stelle	Russisch	10,2 %
	Spanisch	8,7 %
	Französisch	5,1 %
	Deutsch	1,5 %
	Italienisch	1,5 %
	Japanisch	0,9 %
	Englisch	0,3 %
	Estnisch	0,3 %
	Latein	0,3 %
	Norwegisch	0,3 %
	(Keine Antwort)	70,8 %
5. Stelle	Spanisch	5,7 %
	Russisch	3,6 %
	Italienisch	2,1 %
	Deutsch	0,3 %
	Französisch	0,3 %
	Griechisch	0,3 %
	Japanisch	0,3 %
	Portugiesisch	0,3 %
	(Keine Antwort)	87,0 %

Insgesamt 97 % der Befragten meinte, daß Englisch die wichtigste Sprache für finnische Studenten wäre. Deutsch scheint ebenso eindeutig die zweite Stelle in der Dringlichkeitsreihenfolge zu belegen (73 % der Befragten). Danach kamen Französisch, Russisch und Spanisch. Für andere Sprachen (Italienisch, Latein, Portugiesisch, Norwegisch) gab es nur einzelne Nennungen.

Wenn man die drei Fachbereiche einzeln betrachtet, fallen nur zwei bedeutende Unterschiede auf: Während nämlich die Vertreter der technischen Fachbereiche und der Sozialwissenschaften Russisch an die vierte Stelle in der Dringlichkeitsreihenfolge setzte, hielten die Wirtschaftswissenschaftler Spanisch (4. Stelle) für wichtiger als Russisch (5. Stelle). Zweitens verteilten sich die Meinungen der technischen Institute so, daß Spanisch und Italienisch zusammen Platz fünf belegten.

4.5 Meinungen zum Deutschunterricht für Studenten

Die meisten Befragten (85 %) hatten gar keine oder eine sehr ungenaue Vorstellung, in welchem Maße ihre Studenten am Deutschunterricht des regionalen Sprachenzentrums oder Spracheninstituts teilnehmen (Frage 12: "viele", "einige", "wenige"), was wiederum bestätigt, daß so gut wie keine Zusammenarbeit zwischen Fach- und Sprachenlehrern besteht. Der Mangel an Kenntnissen darüber bedeutet mit anderen Worten, daß die Zusammenarbeit zwischen den Fachinstituten und Sprachenzentren/-instituten verbessert werden kann. Fast die Hälfte der Befragten wäre auch zu einer solchen Zusammenarbeit bereit (Frage 21).

Zur Quantität des Deutschunterrichts meinten 48 % der Befragten, daß die Anzahl der Deutschkurse steigen sollte (Frage 13). Diese Meinung wurde zwar nur selten begründet, wenn aber, dann meist mit der wachsenden Bedeutung Deutschlands und der deutschen Sprache durch die Kooperationsbeziehungen zur Europäischen Gemeinschaft und die internationale Integration sowie mit den allgemein schwachen Deutschkenntnissen und der Tatsache, daß Sprachkenntnisse immer wichtig seien. 37 % war der Meinung, daß die Zahl der Deutschkurse ausreiche und deshalb gleich bleiben sollte. Einige wiesen darauf hin, daß statt der Quantität lieber die Qualität verbessert werden sollte. 1 % der Befragten meinte sogar, es gäbe schon zuviele Deutschkurse, der Rest hatte diese Frage nicht beantwortet. Diese Ergebnisse entsprechen im großen und ganzen den Resultaten der ersten Umfrage von 1990, außer daß damals keiner der Befragten für eine Verringerung der Deutschkurse war (Ylönen & Miettinen 1992: 18).

Betrachtet man die Antworten nach einzelnen Wissenschaftsbereichen getrennt, so war der Wunsch nach mehr Deutschkursen bei den Vertretern der sozialwissenschaftlichen Fakultäten (S) der stärkste (59 %). Andererseits sprach sich gleichzeitig fast 2 % von ihnen für weniger Deutschunterricht aus. 24 % war hier für ein gleichbleibendes Kursangebot. Die Vertreter der technischen Bereiche (T) waren zu 45 % für mehr, zu 1 % für weniger und zu 41 % für gleichviele Deutschkurse und die Wirtschaftswissenschaftler (W) schienen mit dem bestehenden Kursangebot am zufriedensten zu sein: 49 % der Befragten wünschte, daß das Angebot gleich bleiben und nur 35 % daß es steigen sollte. Keiner von ihnen wollte die Zahl der Deutschkurse senken.

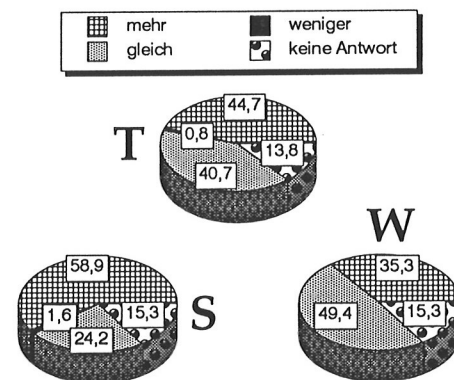


ABB. 5. Wünsche zum Deutschkursangebot

Zwischen den einzelnen Fakultäten gab es allerdings recht große Meinungsunterschiede. Am unzufriedensten mit dem Deutschkursangebot waren die Sozialwissenschaftler der Universität Lappland (92 % mehr, 8 % gleich) und auch in Kuopio (80 % mehr, 20 % gleich) und Helsinki (73 % mehr, 18 % gleich, 9 % keine Angabe) wollten die meisten mehr Kurse. Andererseits waren die Sozialwissenschaftler der Universität Turku dafür, das Angebot am stärksten zu senken (7 % weniger, 53 % mehr, 20 % gleich, 20 % keine Angabe). Am zufriedensten mit dem bestehenden Angebot waren die Wirtschaftswissenschaftler der Handelshochschule Turku (65 % gleich, 20 % mehr, 15 % keine Angabe) und der Åbo Akademie (61,5 % gleich, 38,5 % mehr). An der Wirtschaftsuniversität Helsinki ließen die meisten diese Frage unbeantwortet (37 % keine Antwort, 13 % mehr, 50 % gleich). Am gleichmäßigsten zwischen den Optionen mehr und gleichbleibendes Deutschkursangebot verteilten sich die Meinungen an der chemisch-technischen Fakultät der Åbo Akademie (jeweils 43 % plus 14 % keine Antwort) und an der TU Tampere (44 % mehr, 41 % gleich, 15 % keine Antwort).

Die große Mehrheit der Befragten (78 %) meinte, daß Deutschunterricht fakultativ und fast 15 % daß er obligatorisch sein sollte (**Frage 14**). Etwa 2 % plädierte für beide Alternativen: jeder müßte ihrer Meinung nach über Grundkenntnisse im Deutschen verfügen, weiter sollten die Studenten aber ihren eigenen Interessen gemäß studieren können. Die Meinungen der Vertreter der drei Wissenschaftsbereiche zu dieser Frage waren insgesamt gesehen sehr ähnlich und auch an allen Universitäten argumentierten die meisten Befragten für fakultativen Deutschunterricht.

Den Zeitpunkt des Deutschstudiums sollten die Studenten nach Meinung der Mehrheit frei wählen können (57 % der Befragten, **Frage 15**). Als zweitbeste Alternative wurde Deutschunterricht während des Grundstudiums angesehen. Die negativsten Meinungen hatten die Befragten gegenüber einem Deutschunterricht, der das ganze Studium auf allen Stufen (92 % dagegen) oder das vertiefende Fachstudium (85 % dagegen) begleiten würde. Im großen und ganzen unterschieden sich die Meinungen zur 15. Frage der Vertreter sowohl der drei Wissenschaftsbereiche als auch aller 16 Universitäten kaum voneinander.

Obwohl das Universitätspersonal selber einen Intensivkurs vorziehen würde, meinten sie, daß der beste Kurstyp für Studenten ein aus kürzeren Intensivphasen zusammengesetzter und das ganze Semester dauernder Kurs wäre (**Frage 16**). Der Unterricht sollte am besten in kleinen Gruppen oder im Sprachlabor erfolgen (**Frage 18**) und im Unterricht sollten mehrere Teilfertigkeiten geübt werden (**Frage 17**). An weiteren Unterrichtsformen (**Frage 18f**) wurden vorgeschlagen: Suggestopädie, computergestützter Unterricht, Gesprächsübungen, eigene Vorträge der Studenten, schriftliche Übungen, Leseübungen, Besuche in

den deutschsprachigen Ländern usw. Am besten sollten die Kurse sowohl Thematik und Wortschatz allgemeinerer Art als auch solche des Hauptfachs behandeln (Frage 20). Die Meinungen zu diesen Fragen unterschieden sich weder zwischen den drei Wissenschaftsbereichen noch zwischen den Universitäten bedeutend.

In Frage 19 sollten die Lehrkräfte der drei Wissenschaftsbereiche das Niveau bestimmen, das die Studenten in Deutsch erreichen müßten. Alle waren der Meinung, daß gute bis befriedigende Deutschkenntnisse der Studenten anzustreben seien (Abbildung 6: 4 = fließend, 3 = gut, 2 = befriedigend, 1 = genügend, 0 = keine Deutschkenntnisse nötig; LV = Leseverstehen, HV = Hörverstehen, Schr = Schriftliche Kommunikation, Sp = Mündliche Kommunikation, Kult = Kulturkenntnis, Sit = Situationsangemessene Kommunikationsfähigkeit).

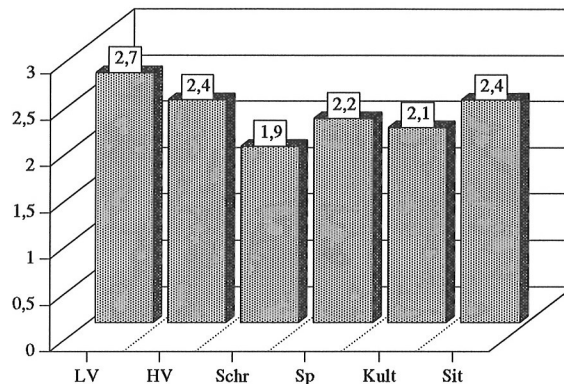


ABB. 6. Gewünschte Deutschkenntnisse der Studenten

Insgesamt sollte hier wiederum die Lesekompetenz am stärksten entwickelt werden und am wenigsten die produktiven schriftlichen Fertigkeiten (daß das bei späterer Tätigkeit im Außenhandel anders aussieht, zeigt die Studie von Tiittula 1995). Die Durchschnittswerte für die drei Wissenschaftsbereiche unterschieden sich nicht viel. Nur die Vertreter der technischen Bereiche hatten eine von der gesamten Reihenfolge abweichende Liste: ihrer Meinung nach wäre es ein bißchen wichtiger, schriftliche Kommunikation zu beherrschen (Mittelwert 1,9) als Kulturkenntnis zu haben (Mittelwert 1,8).

Betrachtet man die Antworten der einzelnen Universitäten, so können folgende Unterschiede festgestellt werden. Die Vertreter der Schwedischen Wirtschaftsuniversität Helsinki erwarteten insgesamt die besten Deutschkenntnisse von ihren Studenten (Mittelwerte zwischen 2,7 und 3,0, also fast durchweg gute Kenntnisse). Nur die situationsangemessene Kommunikationsfähigkeit bekam an der Universität Kuopio einen besseren Mittelwert (2,8) als an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität (2,7). Die Universitäten mit den schlechtesten Mittelwerten variierten je nach Teilfertigkeit. So waren zum Beispiel die Vertreter der Universität Helsinki der Meinung, daß ihre Studenten mit genügender bis befriedigender schriftlicher Kommunikation (Mittelwert 1,6) und mit befriedigender mündlicher Kommunikation (Mittelwert 2,3) zurechtkommen, während die entsprechenden Mittelwerte an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität bei 2,8 und 3,0 (= gut) lagen.

4.6 Zusammenarbeit der Institute mit den Sprachenzentren

Ein Großteil der Befragten (20 - 40 %) äußerte ihre Meinung zu den vier letzten Fragen überhaupt nicht, aber wie schon früher gesagt, wäre 42 % doch zu einer Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren zur Koordinierung des Unterrichts bereit (Frage 21). 65 % war dagegen nicht bereit, auf deutsch zu unterrichten, und 39 % wünschte auch keine Hilfe des Sprachenzentrums bei der Planung einer deutschsprachigen Vorlesung (Fragen 22 a und b). Insgesamt 27 % wäre zu einer Zusammenarbeit mit den SprachenlehrerInnen im fachbezogenen Deutschunterricht bereit, 32 % nicht (Frage 22 c).

Einzel betrachtet waren die Antworten der Vertreter der verschiedenen Wissenschaftsbereiche ziemlich ähnlich. Die negativsten Meinungen zu einer Zusammenarbeit im fachbezogenen Deutschunterricht hatten jedoch die Sozialwissenschaftler: 40 % der Befragten würde den Sprachenlehrern nicht helfen wollen. Eine Ursache dafür könnte sein, daß hier andererseits die Anzahl derer, die selbst auf deutsch unterrichten würde, auch die größte war (14 %).

Auch zwischen den 16 Universitäten gab es kleinere Unterschiede in der Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren. Während die Befragten an den meisten Universitäten ziemlich positive Meinungen einer Zusammenarbeit von Sprachen- und Fachlehrern gegenüber äußerten (zum Beispiel an der Universität Lappland 62 % und in der ökonomisch-staatswissenschaftlichen Fakultät der Åbo Akademie 69 %), gab es auch einige Universitäten, an denen die Mehrheit der Befragten, die überhaupt auf diese Frage geantwortet hatten, gegen eine solche Zusammenarbeit war. Der Spitzenreiter in dieser Hinsicht war die chemisch-technische Fakultät der Åbo Akademie, wo nur 14 % der Befragten dazu bereit war und 14 % mit "vielleicht" antwortete. Die Meinungen zum eigenen Unterrichten auf deutsch waren an den meisten Universitäten ganz negativ. So war an der Finnischen Wirtschaftsuniversität Helsinki und an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität Helsinki niemand bereit, auf deutsch zu unterrichten. Einige Ausnahmen gab es aber auch hier: an den Universitäten Vaasa (56 %) und Kuopio (40 %) könnte vielleicht sogar deutschsprachiger Unterricht angeboten werden.

An den meisten Universitäten wäre die Hilfe der Sprachenzentren bei der Planung einer deutschsprachigen Vorlesung nicht gefragt (Frage 22b). Nur in Kuopio hätten 60 % der Befragten Interesse daran. Auf die Frage, ob sie sachkundige Hilfe im fachbezogenen Deutschunterricht leisten könnten, variierten die Antworten stark: an einigen Universitäten wären die meisten nicht dazu bereit (zum Beispiel an der Universität Helsinki antwortete 55 % "nein", 9 % "ja", 8 % "vielleicht" und 27 % der Befragten gab keine Antwort), an anderen aber war die Situation umgekehrt (zum Beispiel an der Universität Lappland verteilten sich die

Antworten folgendermaßen: "nein" 15 %, "ja" 54 %, "keine Antwort" 31 %).

5 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die vorliegende Studie wurde im Frühjahr 1992 mit dem Ziel durchgeführt, den Deutschbedarf von Lehrkräften und Studenten der sozialwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche finnischer Hochschulen und Universitäten festzustellen. Zu diesem Zweck wurden zum einen mittels Datenbanken und Telefonumfragen das Deutschkursangebot und die Studentenzahlen der Deutschkurse ermittelt, zum anderen ein Fragebogen an die Lehrkräfte der 16 entsprechenden Unterricht erteilenden Universitäten und Hochschulen versandt, in dem nach Kenntnissen, Bedarf und Anwendung der deutschen Sprache in verschiedenen Situationen sowie nach den bei Studenten anzustrebenden Deutschkenntnissen gefragt wurde. Außerdem wurde das Interesse zur Zusammenarbeit mit den Deutschlehrern zum Zweck einer besseren Koordinierung von Sprach- und Fachstudien erfragt. Der prozentuale Rücklauf läßt sich nicht angeben, weil die Fragebögen mit der Bitte, sie weiter zu vervielfältigen, an die Institute verschickt wurden. Insgesamt kamen 332 Antworten aus der reichlichen Hälfte der befragten 182 Institute.

Obwohl Englisch auch in Technik, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften heute die *lingua franca* ist, hat die deutsche Sprache eine feste Stellung an finnischen Universitäten: sie wurde von 73 % der Befragten als zweitwichtigste Fremdsprache bezeichnet und im Studienjahr 1991-92 studierten fast 10 000 Studenten der genannten Bereiche Deutsch an ihren Hochschulen. Große Bedeutung scheint Deutsch in der Textil- und Bekleidungstechnik, der Papierchemie, Philosophie und Soziologie zu spielen. In den Bereichen Materialtechnik, Volkswirtschaftslehre, Informatik und Statistik ist es dagegen offensichtlich gar nicht gefragt.

Insgesamt verfügt die überwiegende Mehrheit des Universitätspersonals (97 %) über zumindest grundlegende Deutschkenntnisse. Dabei schnitten die Teilfertigkeit Lesen am besten, das Hörverstehen am zweitbesten und die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben am schlechtesten ab. Die Befragten der technischen Institute schätzten ihre Deutschkenntnisse ein bißchen besser als die der zwei anderen Wissenschaftsbereiche ein, aber die Unterschiede waren insgesamt gesehen nicht groß. Deutsch wird am häufigsten zum Lesen von Fachzeitschriften und anderer Fachliteratur verwendet, während es praktisch kaum zum Schreiben von Artikeln oder Halten von Vorlesungen eingesetzt wird.

Die reichliche Hälfte der Befragten meinte, daß auch ihre Studenten wenigstens grundlegende Deutschkenntnisse brauchen. Für besonders wichtig hielten das die Lehrkräfte der wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Tampere. Am bedeutsamsten seien Deutschkenntnisse für ein Studium im Ausland und das Berufsleben, während sie im Studium in Finnland nur eine untergeordnete Rolle spielen: deutsche Bücher werden kaum als Prüfungsliteratur benutzt und deutschsprachige Gastvorlesungen nur selten an den Universitäten gehalten. Lediglich in den Sozialwissenschaften besteht ein stärkerer Bedarf, Deutschkurse auch mit dem Fachstudium in Finnland abzustimmen, während sie für Wirtschaftswissenschaftler eindeutig berufsorientiert sein sollten.

Über den aktuellen studienbegleitenden Deutschunterricht wußten die FachlehrerInnen zwar kaum etwas, äußerten aber trotzdem ihre Vorstellungen und Wünsche zu organisatorisch-inhaltlichen Fragen. Viele hatten z. B. überhaupt keine Ahnung, wieviele ihrer Studenten am Unterricht ihres Sprachenzentrums oder -instituts teilnahmen, aber die Mehrheit meinte trotzdem, daß das Angebot an Deutschkursen steigen sollte. Weiter wünschten sie mehrheitlich, daß die Kurse fakultativ, aus kürzeren Intensivphasen zusammengesetzt und das ganze Semester dauern sowie der Zeitpunkt während des Studiums frei wählbar sein sollte. Die Studenten sollten in Kleingruppen oder im Sprachlabor mehrere Teilfertigkeiten zu allgemein- und fachsprachlichen Themen üben können. Fast die Hälfte der Befragten wäre zwar bereit zu einer Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren zur Koordinierung des Sprachenunterrichts mit dem Fachstudium, ansonsten bestand aber kaum Interesse am studienbegleitenden Deutschunterricht.

Bei einem Vergleich der Ergebnisse dieser Umfrage mit denen der im Sommer 1990 durchgeführten Befragung (Ylönen & Miettinen 1992) konnte festgestellt werden, daß sie sich nur unwesentlich voneinander unterschieden. So schätzten die Befragten der neueren Untersuchung ihre Sprachkenntnisse in allen Teilfertigkeiten ein bißchen schlechter als die der ersten Untersuchung ein. Eine Wechselbeziehung zwischen niedrigen Deutschkenntnissen und dem Wunsch, einen Deutschkurs zu besuchen (und umgekehrt), konnte diesmal nicht festgestellt werden. In der vorigen Untersuchung war keiner der Befragten der Meinung, daß das Deutschunterrichtsangebot zu groß sei, hier vertrat 1 % auch diese Ansicht. Im übrigen ähnelten sich die Resultate der beiden Untersuchungen stark. Ursachen für die kleineren Unterschiede beider Umfrageergebnisse könnten eventuell in dem diesmal wesentlich größeren Rücklauf begründet sei.

Ingesamt konnte gezeigt werden, daß ein breiteres Angebot an spezifischen Deutschkursen für einen Fachbereich mit höheren Teilnehmerzahlen korreliert. Besonders gut schneiden hier die Wirtschaftswissenschaften ab, was für den großen Deutschbedarf in diesem Bereich spricht.

Andererseits sind die Wirtschaftswissenschaftler auch am zufriedensten mit dem bestehenden Kursangebot. Am zweitbesten hinsichtlich Kursangebot und Teilnehmerzahlen schneiden die Techniker ab. An den Universitäten variiert das Angebot an Deutschkursen für die einzelnen Fakultäten stark und die Teilnehmerzahlen sind insgesamt niedriger. Die Sozialwissenschaftler waren mit dem bestehenden Deutschkursangebot am unzufriedensten. Aufgrund unserer Studie sollte demnach an einer Erweiterung des Deutschkursangebots für diese Zielgruppe gearbeitet werden. Im allgemeinen wird Deutschunterricht von den Fachbereichen dann als effektiv betrachtet, wenn er möglichst spezifisch auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ausgerichtet ist. Das Problem einer besseren Koordinierung von Sprach- und Fachstudien für die Studenten scheint jedenfalls im allgemeinen in der Hand der Sprachenlehrer zu liegen. Der Wille zur Kooperation ist zwar auch bei vielen Fachlehrkräften vorhanden, die Initiative zur Zusammenarbeit muß jedoch von den Sprachenlehrern ausgehen. Bedarf kann - das lehrt uns die Wirtschaft - auch entwickelt werden!

LITERATUR

- Ammon, U. 1993. Über die Geschichte und derzeitige Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Welt. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1/1993: 10 - 17.
- Hahn, M. & I. Tosch 1994. *Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben in Dänemark, Deutschland, Frankreich und Spanien*. Ergebnisse einer im Rahmen eines Lingua-Projekts durchgeführten Recherche, Jena/Berlin 1994. Satz und Herstellung. Leipzig: Verlag Dr. H. Schubert.
- Leitner, G. 1982. Fremdsprachenbedarf in Industrie und Handel. In: Gnutzmann et al.: *Kongressdokumentation der 9. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, S. 255 - 270. Tübingen.
- Sikanen, T. 1990. *Selvitys kielikeskusopetuksesta lukuvuonna 1989 - 90*. Korkeakoulujen kielikeskuksen tiedotteita. N:o 6, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Skudlik, S. 1990. *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. FFF 10. Tübingen: G. Narr Verl.
- Tiittula, L. 1995. Schriftliche Kommunikation im finnisch-deutschen Handel und Herausforderungen für den berufsbezogenen Deutschunterricht. In E. Reuter *Fremdsprachliches Textverstehen, Finlance XV*.
- Ylönen, S. & K. Miettinen 1992. *Deutschbedarf an finnischen Universitäten. Ergebnisse einer im Sommer 1990 durchgeführten Umfrage unter dem finnischen Universitätspersonal*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja. N:o 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Yrityksen vientikunto* (Erfolgreich exportieren). Videoserie des Finnischen Außenhandelsverbands 1993.

ANHANG 1.

DER FRAGEBOGEN (ÜBERSETZUNG)

Ort: _____

Fakultät: _____

Institut/Fach: _____

1. Brauchen Sie Deutschkenntnisse in Ihrem Beruf/Amt?
 3 viel 2 etwas 1 gar nicht

2. In welchen Situationen brauchen Sie Deutsch und wie oft?
 4 oft 3 manchmal 2 sehr selten 1 gar nicht

- | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| a) Lesen von Fachzeitschriften | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) Lesen anderer Fachliteratur | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) Schreiben von Artikeln etc. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) Vorlesungen halten | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) Briefwechsel | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) Telefongespräche | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g) Konferenzen, Seminare etc. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h) Betreuung ausländischer Gäste | 4 | 3 | 2 | 1 |
| i) etwas anderes. (Was?) _____ | 4 | 3 | 2 | 1 |

3. Welche deutschsprachige Fachliteratur lesen Sie?

- a) Fachzeitschriften
 b) andere Fachliteratur

4. Wie würden Sie Ihre Deutschkenntnisse einschätzen?
 5 fließend 4 gut 3 befriedigend 2 genügend 1 keine

Leseverstehen	5	4	3	2	1
Hörverstehen	5	4	3	2	1
Sprechen	5	4	3	2	1
Schreiben	5	4	3	2	1

5. A. Hätten Sie Interesse an einem Deutschkurs für das Universitätspersonal?

B. Was für ein Kurs wäre Ihrer Meinung nach am geeignetsten?

- a) ein das ganze Semester dauernder Kurs
 b) ein Intensivkurs
 c) ein aus kürzeren Intensivphasen zusammengesetzter, das ganze Semester dauernder Kurs

6. Für welchen Zweck brauchen die Studenten Ihres Instituts Deutschkenntnisse?

- a) für das Studium in Finnland
 b) für das Studium im Ausland
 c) für die Forschung, beschreiben Sie bitte genauer, wozu?

d) für den Beruf, beschreiben Sie bitte genauer, wozu?

7. Müssen die Studenten während des Studiums deutschsprachige Literatur lesen?
a) obligatorisch, oft
b) obligatorisch, selten
c) fakultativ
d) gar nicht
8. Falls die Studenten Ihres Instituts keine oder nur sehr wenig deutschsprachige Literatur lesen müssen, woran liegt das Ihrer Meinung nach?

9. Werden an Ihrem Institut Gastvorlesungen in deutscher Sprache gehalten?

10. Halten Sie es für notwendig, daß die Studenten Ihres Instituts Deutsch können?
a) wichtig
b) wünschenswert
c) unwichtig
11. Zählen Sie in Dringlichkeitsreihenfolge die Fremdsprachen auf, die für die Studenten Ihres Instituts die wichtigsten sind:

12. In welchem Maße nehmen die Studenten Ihres Instituts am Deutschunterricht des regionalen Sprachenzentrums teil?
a) Wieviele Studenten?
b) Wie regelmäßig?
c) Wie umfangreiche Kurse?

13. Müßte das Angebot an Deutschunterricht Ihrer Meinung nach
a) steigen
b) fallen
c) gleich bleiben.
Warum?

14. Müßte der Deutschunterricht fakultativ oder obligatorisch sein?

15. Zu welchem Zeitpunkt des Studiums müßte der Deutschunterricht angeboten werden?
a) Im Grundstudium (yleisopintoihin)
b) Im Fachstudium (aineopintoihin)
c) Im vertiefenden Fachstudium (syventäviin opintoihin)
d) Auf allen Stufen des Studiums
e) frei wählbar
16. Wie müßten die Deutschkurse sein?
a) Kurse, die das ganze Semester dauern
b) Intensivkurse
c) Kurse, die Teile beider obengenannter Kurse beinhalten

17. Was sollte in einem Kurs unterrichtet werden?
 a) mehrere Teilfertigkeiten; z.B. Lesen, Schreiben, Sprechen (integrierter Kurs)
 b) nur eine Teilfertigkeit; z.B. wissenschaftliches Schreiben (spezifischer Kurs)
18. In welcher Form sollte der Unterricht Ihrer Meinung nach durchgeführt werden?
 a) Frontaler Deutschunterricht
 b) Unterricht in Kleingruppen
 c) Sprachlaborunterricht
 d) Team-teaching: der auf deutsch vortragende Fachlehrer und der Deutschlehrer unterrichten in Abstimmung miteinander.
 e) Die in Deutsch zu haltende Vorlesung wird in Zusammenarbeit mit dem Sprachenlehrer vorbereitet
 f) Eine andere Unterrichtsform. Welche? _____
19. Welches Niveau müßten die Studenten in Deutsch erreichen?
 4 fließend 3 gut 2 befriedigend 1 genügend 0 keine Deutschkenntnisse nötig
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Leseverstehen | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| b) Hörverstehen | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| c) Schriftliche Kommunikation | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| d) Mündliche Kommunikation | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| e) Kulturkenntnis | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| f) Situationsangemessene Kommunikationsfähigkeit | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
20. Was müßte im Deutschunterricht hauptsächlich behandelt werden?
 a) Thematik und Wortschatz des Hauptfachs
 b) Thematik und Wortschatz allgemeinerer Art
 c) beides
 d) etwas anderes. Was? _____
21. Halten Sie die Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren zur Koordinierung des Unterrichts für notwendig? Wären Sie zu einer solchen Zusammenarbeit bereit?

22. a) Wären Sie bereit, in Deutsch zu unterrichten?
 b) Wüssten Sie, daß das Sprachenzentrum Ihnen bei der Planung einer deutschsprachigen Vorlesung helfen würde?
 c) Wären Sie bereit, sachkundige Hilfe im fachbezogenen Deutschunterricht zu leisten?

23. Könnten Sie deutschsprachiges Material aus Ihrem Fachgebiet vorschlagen, das Ihrer Meinung nach ganz oder teilweise für den Einsatz im Deutschunterricht geeignet wäre?

24. Weitere Vorschläge:

ANHANG 2.

VOM PERSONAL GELESENE DEUTSCHSPRACHIGE PUBLIKATIONEN (Frage 3)

Im folgenden werden die namentlich erwähnten Publikationen nach Fachbereichen getrennt aufgelistet. Die Angaben wurden von uns nicht überprüft, weshalb sie Ungenauigkeiten enthalten können (zu diesem Schluß gelangten wir, weil bei Mehrfachnennungen derselben Publikation von einigen Probanden der vollständige Titel der Zeitschrift angegeben wurde, von anderen aber nur eine Abkürzung: besonders Techniker hatten eine Vorliebe für Abkürzungen). Auch können Fehler in der Schreibweise von Autoren vorkommen, die durch Schwierigkeiten bei der Entzifferung der handschriftlichen Auflistung bedingt sind. Einige der Befragten antworteten, daß sie die vielen deutschsprachigen Publikationen, die sie lesen, nicht auflisten könnten. Andere nannten nur Beispiele einiger Zeitschriften, wieder andere meinten, sie würden gerne deutschsprachige Literatur ihres Fachgebiets lesen, wären nur noch nicht dazu gekommen.

Sozialwissenschaftliche Institute

- Arbeit und Sozialpolitik
- Ästhetik und Kommunikation
- Außenpolitik
- Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis
- Bibliothek. Forschung und Praxis
- Buch und Bibliothek
- Das Argument
- Das Kunstwerk
- Deutsche Zeitschrift für Philosophie
- Die Verwaltung
- Europa-Archiv
- Geschichte und Gesellschaft
- Historische Zeitschrift
- Husserl Studies
- Informatik
- Journalist
- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
- Kostenrechnungspraxis
- Leviathan
- Media Perspektiven
- Merkur
- Nachrichten für Dokumentation
- Neue Juristische Wochenschrift
- Neue Praxis
- Philosophischer Literaturanzeiger
- Philosophische Rundschau
- Politische Vierteljahresschrift
- Prokla
- Psychologische Hefte
- Publizistik
- Rundfunk und Fernsehen
- Sozial Arbeit
- Sozialarbeiter
- Soziale Welt
- Sozialmagazin
- Soziologische Revue
- Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte
- Weltwirtschaftliches Archiv
- Wirtschaftswoche
- Zeitgeschichte

- Zeitschrift für Betriebswirtschaftliche Forschung
- Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie
- Zeitschrift für Phil. Forschung
- Zeitschrift für Sozialforschung
- Zeitschrift für Sozialpsychologie
- Zeitschrift für Soziologie (Bielefeld)
- Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie

- Klassiker des Fachgebiets, Monographien, Dissertationen
- Beck, Habermas, Ziehe, Luhmann, Negt, Welsch
- Klassiker: Weber, Marx, ... und neuere Werke: Habermas, Beck, Offe usw.
- Beck: Risikogesellschaft u. ä.
- Edmund Husserl: Logische Untersuchungen u. a.
- Ernst Mach: Die Analyse der Empfindungen u. a.
- Manfred Sommer: Evidenz im Augenblick. Suhrkamp 1987
- Rudolf Haller (Hg.): Ernst Mach. Werk und Wirkung. Hölder & Pichler 1988

- Frankfurter Allgemeine Zeitung
- TAZ
- Die Zeit
- Die Welt
- Neue Zürcher Zeitung
- Titanic
- Der Spiegel
- Stern
- Imkerzeitung

- schöngeistige Literatur

Technische Institute

- AfE - Archiv für Elektrotechnik
- Amsat -DL Journal
- Angewandte Chemie
- Angewandte Informatik
- Antriebstechnik
- At - Automatisierungstechnik
- Atp
- Aufbereitungstechnik
- Automatisierungs Technologie
- Automobiltechnische Zeitschrift
- Bauen mit Holz
- Bauingenieur
- Bau und Vertigteilbau
- Bauwelt
- Bauwirtschaft
- Bekleidung und Wäsche
- Bergbau
- Betriebswirtschaft
- Betriebswirtschaftliche Kostenrechnung
- Beton
- Beton und Stahlbetonbau
- Bitumen
- Brennstoff - Wärme
- BWE
- BWK
- CAD/CAM-Report
- Chemie - Ingenieur - Technik
- Chemische Technik
- Chip
- CFI/Berichte der Deutschen Keramischen Gesellschaft
- Das Papier

- Das Gas- und Wasserfach
- Der Maschinenschaden
- Deutsche Kunst und Denkmalpflege
- DIN - Deutsches Institut für Normung - Normierungspublikationen
- Elektrie
- Elektrische Energie-Technik
- Elektronik
- EMA - Elektrische Maschinen
- Energie
- Erzmetall
- ETZ - Elektrotechnische Zeitschrift
- EUM - Elektik und Maschinenbau
- Felsbau
- Felsmechanik
- Flexibel Automation
- Fördern und Heben
- Galvanotechnik
- Gesundheitsingenieur
- GWF-Gas und Wasserfach
- Grundbau
- Grundstücksmarkt und Grundstückswert
- Holzforschung
- Industrie Anzeiger
- Industrielle Organisation
- Informatik
- Ingenieurgeologie
- Kettenwirk-Praxis
- Konstruktion
- Korrespondenz Abwasser
- Lenzinger Berichte
- Management Zeitschrift
- Materialprüfung
- Maschinenbau
- Maschinenbautechnik
- Maschinenmarkt
- Melliand Textilberichte
- Messen - Steuern - Regeln
- Messen und Prüfen
- Metall
- Mitteilungen aus MPI(?) für Metallforschung, Stuttgart
- Motortechnische Zeitschrift
- Naturstein
- Neue Bergbautechnik
- Nobel Hefte
- Ölhdraulik & Pneumatik
- Ost-Europa
- Osteuropa Wirtschaft
- Praktiker
- Praktische Metallographie
- REFA-Nachrichten
- Reiniger & Wäscher
- Roboter
- Schweißen und Schneiden
- Stahlbau
- Stahl und Eisen
- Straßenverkehrstechnik
- Straße und Autobahn
- Straße und Verkehr
- Sulzer Technische Rundschau
- Textilveredlung
- Textilwirtschaft
- Verbrennungstechnik

- Verfahrenstechnik
- Vermessungswesen und Raumordnung
- VDI-Zeitschrift
- VGB-Kraftwerkstechnik
- Wärmeübertragung
- Wasser und Abwasser
- Wasser und Gewässer
- Werkstattstechnik
- Werkstatt und Betrieb
- Werkstoffe und Korrosion
- Wirkerei und Strickereitechnik
- Wochenblatt für Papierfabrikation
- Wochenschau für Papierfabrikation
- Zeitschrift für Angewandte Mathematik und Mechanik
- Zeitschrift für Arbeitswissenschaft
- Zeitschrift für Betriebswirtschaft
- Zeitschrift für Bodenmechanik
- Zeitschrift für Metallkunde
- Zeitschrift für Vermessungswesen
- ZKG Zement - Kalk - Gips
- ZWF CIM

- Beilstein, Houben-Weyl
- Forschung Straßenbau und Straßenverkehrstechnik (hg. vom Bundesminister für Verkehr, Bonn)
- Dissertationen, Forschungsberichte, Standards, Lehrbücher, Konferenzpublikationen, Anweisungen
- Grundbautaschenbuch
- DIN-Normen

- Stern
- Auto, Motor und Sport

Kommentar: Die wesentlichen wissenschaftlichen Publikationen erscheinen immer auf englisch in technischen und naturwissenschaftlichen, mathematischen Gebieten, z. B. Springers Publikationspolitik sieht so aus, daß ein deutschsprachiges Buch innerhalb eines halben Jahres in verbesserter Form auf englisch erscheint, dazu noch von Druckfehlern gereinigt.

Wirtschaftswissenschaftliche Institute

- Absatzwirtschaft
- Allgemeine Wirtschaftsgeographie
- Archiv für Kommunalwissenschaften
- Archiv für Recht- und Sozialphilosophie
- Betriebswirtschaft
- Betriebswirtschaftliche Forschung
- Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis
- Betriebswirtschaftslehre
- Capital
- Computer und Recht
- Der Staat
- Die Erde
- Die Verwaltung
- Erdkunde
- EuR - Europarecht
- Geographische Rundschau
- Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung
- Juristische Blätter
- Kieler Kurzberichte
- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie
- Management Zeitschrift

- Marketing Journal
- Marketing & Planung
- Marketing Zeitschrift für Forschung
- Marktforschung
- Marktforschung & Management
- Obst
- Ortemba
- Österreichische Zeitschrift für öffentliches Recht
- Personalmanagement
- Petersmans Mitteilungen
- Planung & Analyse
- Rechtslehre
- Schmalenbachs Zeitschrift für Forschung und Praxis
- Soziale Welt
- Unternehmensforschung
- Unternehmung
- Weltwirtschaftliches Archiv
- Westermann
- Wirtschaftsgeographie
- Wirtschafts- und Verkehrsgeographie
- Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht
- Zeitschrift für Betriebswirtschaft
- Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre
- Zeitschrift für Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis
- Zeitschrift für das gesamte Handelsrecht
- Zeitschrift für Führung und Organisation
- Zeitschrift für Öffentliche Verwaltung
- Zeitschrift für Soziologie
- Zeitschrift für Sozialforschung
- Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

- Werke und Artikel zur Persönlichkeitsforschung: Jung, Böhler, Frenzel-Brunschnik, Lehr, Frankl, Abulkhanowa-Slanskaja, Anzyferowa, Freud, Kohli, ...

- Stern
- Die Zeit
- Der Spiegel

ANHANG 3.

MATERIALEMPFEHLUNGEN FÜR DEN STUDIENBEGLEITENDEN DEUTSCHUNTERRICHT (Frage 23)

Im folgenden werden neben konkreten Materialvorschlägen auch alle weniger konkreten Hinweise und Meinungen zitiert. Manche der Publikationen konnten wir nicht mit Sicherheit identifizieren, da die Antworten handschriftlich gemacht und deshalb z. T. schwer lesbar waren. Nachfragen waren wegen der Anonymität der Umfrage nicht möglich. In diesen Fällen haben wir ein Fragezeichen hinter die entsprechende Quelle gesetzt.

Sozialwissenschaftliche Institute

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft
- Beck, Ulrich: Gegengifte
- Reklams billige Artikelsammlungen
- Husserl, Edmund: Logische Untersuchungen, Teil II, S. 1 - 22
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
- Kant, Immanuel: "Über den Gemeinspruch: das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis". In: Schriften zur Anthropologie. Suhrkamp 1991.
- Deutsche Zeitschriften der Wirtschaft
- Es gibt viel deutschsprachige soziologische Literatur.
- In der Soziologie gibt es sehr viele Klassiker, deren Texte nicht unbedingt zu den schwierigsten gehören.
- Filme, Videos, Produktvorstellungen auf deutsch, Handelskorrespondenz
- Ich kenne keine Fachbücher, aber einige Fachzeitschriften könnten passend sein.
- Es gibt eine Menge von deutschsprachigen PC-Zeitschriften.
- Für Studenten meines Instituts würden sich zum Beispiel Sozial Arbeit oder entsprechende sozialwissenschaftliche Zeitschriften eignen.
- Klassiker der Soziologie (Wokov, Edward (??))
- Grundlehrbücher der Unternehmenswirtschaft
- Zeitungstexte und ähnliche
- 'Media Perspektiven' und 'Journalist'
- Sozialpolitische wissenschaftliche Artikel
- Deutschsprachige Geschichtsforschung
- Werke, die die neuere Geschichte Deutschlands und die deutsche Gesellschaft im allgemeinen behandeln.
- Literatur des eigenen Fachbereiches (politische Geschichte und Soziologie)
- Deutsche Zeitungen und Zeitschriften

Technische Institute

- 'ZWF', 'CIM', 'Werkstattstechnik', 'Messen & Prüfen' und 'Werkstatt & Betrieb'
- Deutschsprachige Datenverarbeitungszeitschriften und solche nichtkommerzielle, also sogen. "bessere = höher geschätzte" Zeitschriften
- Man könnte auch in Sprachstunden Lehrbücher und Zeitungartikel des Fachbereichs durchgehen.
- Irgendeine Zeitschrift für Bautechnik, zum Beispiel 'Bauingenieur' oder 'Bautechnik'
- Es gibt ganz viele produktionswissenschaftliche Texte und Artikel.
- 'Der Maschinenschaden'
- Kollaz, Wetterling: Optimierungsaufgaben
- Zeitschriften wie 'Erzmetall', 'Felsbau', 'Naturstein', 'Neue Bergbautechnik', 'Zement-Kalk-Gips' usw.
- Artikel aus deutschsprachigen Zeitschriften, zum Beispiel Forschungsabstrakte, und Videos, die aus Deutschland mitgebracht worden sind (also keine finnischen "Unterrichtsprogramme" = langweilig)
- Verschiedene Artikel aus Zeitschriften der Technik und Abschnitte aus dem deutschen Handbuch der Technik
- 'VGB-Kraftwerkstechnik'

- Zuerst muß man über das alltägliche Leben Bescheid wissen - Zeitungen und ähnliches Material
- Müller (?): Lehrbuch der Grundkenntnisse der Elektromechanik
- Siemens Handbücher
- Veröffentlichungen des technischen Bereichs, Werbevideos zum Beispiel über die Einrichtung einer elektrischen Maschine und die Funktion eines Kernkraftwerkes
- Generelle Artikel in Fachzeitschriften
- Die Terminologie der EDV ist ganz allgemeingültig und wichtig.
- Klopper, Michael: Umweltrecht. München 1989.
- Fachzeitschriften und populäre Zeitschriften (zum Beispiel 'Autosport')
- Aktuelle Literatur und aktuelle Artikel des eigene Fachbereichs. Es wäre auch nicht schlecht, Umgangsdeutsch zu lernen.

Wirtschaftswissenschaftliche Institute

- Deutschsprachiges Material zum Thema Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftswissenschaft
- 'Marketing Journal'
- Material zum Thema Bezirksgeographie
- Aktuelle Artikel aller Fachbereiche aus den wissenschaftlichen deutschsprachigen Veröffentlichungen
- Deutschsprachige Zeitschriften sind ganz gut.
- Vogelsang et al.: Kommunale Selbstverwaltung. Berlin 1991.
- Aus der 'Zeitschrift für Organisation' könnten gute Themen direkt in den Unterricht übernommen werden (zum Beispiel Verwaltung, Organisation, Marketing, Rechnungswesen).
- EG-Recht und rechtswissenschaftliche Literatur im allgemeinen, weil das ganze finnische Rechtssystem aus Deutschland stammt.
- Deutsche wirtschaftswissenschaftliche Zeitschriften, die von den wissenschaftlichen Instituten und Hochschulen in Deutschland veröffentlicht werden.
- EU-Material
- 'Der Spiegel'
- Internationale deutsche Veröffentlichungen
- Artikel des Fachbereichs (Verwaltung), sowohl wissenschaftliche und allgemeinsprachliche Texte als Grundlage der Diskussion

DIE GEWÖHNLICHSTEN VERBFORM- KATEGORIEN IM FINNISCHEN ALS ZWEITSPRACHE¹

Maija Grönholm
Åbo Akademi University

Most common categories of verb forms in Finnish as a second language

The Swedish-speaking minority in Finland has their own school system, in which Finnish is taught as a second language from the third year onwards. The purpose of my research project is to study the learning of the lexical and morphological Finnish skills by Swedish-speaking pupils at the comprehensive school level. Avoiding the difficult features of the target language, as well as the excessive use and generalization of the easy features are typical of a language learner at an early stage of learning. As far as the acquisition of the lexicon is concerned, my study of the frequencies of the most common vocabulary items showed that the avoidance strategies will decrease as the pupils grow older and their skills increase. An L2 learner's and a native speaker's frequency of use of the most common words is about the same in the eighth school year.

The morphology of Finnish verbs is complicated and difficult to learn e.g. due to its syntheticity. The fact that the pupils' first language Swedish and the target language Finnish are typologically very different from each other makes learning even more difficult. By using frequency studies I aim at finding out which categories of Finnish verb forms are avoided by L2 learners and which forms are excessively used, compared with a Finnish control group. Another object of my study is to find out how long it takes for pupils in classes 4, 6 and 8 to reach the level of a native speaker in their frequency of use of the different verb forms.

Key words: SLA (second language acquisition), reduced systems, frequency and use of the different verb forms

¹ Dieser Artikel stellt die geringfügig erweiterte Fassung eines Vortrags dar, den ich im August 1993 auf dem AILA-Weltkongreß gehalten habe.

HINTERGRUND

Die offiziellen Landessprachen Finnlands sind Finnisch und Schwedisch. Die in den Küstenregionen wohnende schwedischsprachige Bevölkerung macht etwa 6 % der gesamten Bevölkerung des Landes aus. Der größte Teil dieser schwedischsprachigen Bevölkerung wohnt in zweisprachigen Kommunen, wobei wiederum etwa die Hälfte in Kommunen wohnt, in denen die schwedischsprachigen Bewohner gegenüber den finnischsprachigen eine Minderheit bilden. In der schwedischsprachigen Gesamtschule (die neunjährige Gesamtschule ist der am meisten verbreitetste Schultyp) wird Finnisch als zweite Landessprache von der 3. Klasse an unterrichtet, und dieser sog. traditionelle Unterricht setzt bei der Grundstufe ohne Vorkenntnisse ein, ungeachtet der Tatsache, daß einige der Schüler evtl. schon vor dem Schulbeginn Finnisch gelernt haben. Seit dem Jahre 1988 können zweisprachige Schüler einen speziell für sie eingerichteten und erst mit der 5. Klasse beginnenden Kurs für Schüler mit nahezu muttersprachlichen Kenntnissen der finnischen Sprache besuchen, denn der Anteil der zweisprachigen Schüler liegt in den schwedischsprachigen Schulen Südfinnlands bereits bei 60 %.

Das Ziel meines Forschungsprojekts ist es zu untersuchen, welches Niveau die Schüler in der schwedischsprachigen Gesamtschule (4., 6. und 8. Klasse) im Finnischen, ihrer zweiten Sprache, erreichen, und zwar durch den traditionellen Unterricht. Die Untersuchung ist in den Städten Porvoo (34 % schwedischsprachig), Vantaa (4 % schwedischsprachig) und Parainen (56 % schwedischsprachig) in Südfinnland durchgeführt worden. In solchen zweisprachigen Städten und Gemeinden befinden sich die Schüler stets zu einem gewissen Grade im natürlichen Sprachkontakt mit der Zielsprache und erlernen diese daher auch informal.²

UNTERSUCHUNGSMATERIAL

Das Untersuchungsmaterial besteht aus einem Korpus von Aufsätzen von 227 schwedischsprachigen Schülern sowie von 71 finnischsprachigen Schülern, die eine Kontrollgruppe bilden. Die Schüler haben zwei nach der Textsorte verschiedene Serien von Aufsätzen geschrieben, einen argumentierenden (mit dem Titel "Tarvitaanko televisiota" 'Braucht man Fernsehen') und einen narrativen Aufsatz (mit dem Titel "Retkellä" 'Auf

² Nach der von mir verwendeten Terminologie geschieht der Zweitsprachenerwerb (engl. SLA = second language acquisition) im Unterschied zum herkömmlichen Fremdsprachenerwerb im Zielsprachenmilieu. Die für diese Arbeit untersuchten Schüler erlernten die finnische Sprache gleichzeitig formal und informal (zur Definition dieses Begriffs s. auch Viberg 1989: 11; Ellis 1991: 5).

dem Ausflug'). Im folgenden wird sowohl der lexikalische als auch der morphologische Gebrauch von allen Verben in den argumentierenden Aufsätzen analysiert (vgl. auch Grönholm 1993a, b). Als Forschungsobjekt habe ich insbesondere die Untersuchung des Gebrauchs der Verben in der Lernaltersprache (Interlanguage) gewählt, da schon in zahlreichen früheren Untersuchungen zum L2-Erwerb festgestellt wurde, daß die Verben eine sehr starke Aussagekraft über das vom Sprachlerner erzielte Niveau in der Zielsprache haben (Dietrich 1990: 23; Viberg 1991: 18).

Im allgemeinen vermutet man, daß argumentierende Themen dem L2-Lerner größere Schwierigkeiten als narrative Themen bereiten, denn die Fähigkeit, in der ersten Sprache zu argumentieren, ist in der Unterstufe der Grundschule noch nicht bei allen Schülern gut entwickelt (Reid 1990: 79; Grönholm 1993b: 37). Für das Argumentieren wird beim Schreiber die Fähigkeit vorausgesetzt, eine Art von Dialog mit dem Leser führen zu können, und um das Interesse des Lesers an der Sache aufrechtzuerhalten, muß er Verbote, Aufforderungen, Wünsche und Fragen aussprechen. Die unmarkierte narrative Textsorte ist dagegen nicht die bestmögliche zum Messen der Sprachfertigkeiten, da sie wegen ihrer Leichtigkeit die Schüler nicht ausreichend untereinander differenziert und die Entwicklungsstufe des abstrakten Denkens nicht ausreichend hervorhebt. Die Schüler zählen die Vorgänge lediglich mechanisch aneinanderreihend auf (Reid 1990: 127; Saarela 199: 4).

Weil die große Frequenz bestimmter Modi und Tempora (z.B. Präsens, Konditionalis, Imperativ, Gebrauch des Verneinungsverbs) im Finnischen eben für den argumentierenden Texttyp kennzeichnend ist (s. Matihaldi 1980), können aus der Frequenz der Verbformen auch Schlüsse auf die Diskurskompetenz des Sprachlerner gezogen werden. Im Diskurs kann u.a. die morphologische Struktur einer bestimmten Textsorte (in diesem Fall eines argumentativen Textes) untersucht werden. Dieser Bereich der Diskurskompetenz umfaßt u.a. die Verwendung gewisser abschwächender Höflichkeitsformen, die sich in der häufigen Verwendung von Konditionalisformen in einer morphologisch an sich relativ formenarmen Lernaltersprache zeigt, z.B.

Minusta se on häpee jos aikuiset vuokraavat kahdeksannentoista kiellettyä filmiä lapselle, joka on noin seitsemän vuotta. *Aikuiset* [Nom.Pl.] *pitäisivät* [3.Pl.Akt.Kond.Präs.] *häpeää* [3.Akt.Ind.Präs.].
Korrekt: Aikuisten [Gen.Pl.] pitäisi [3.Sg.Akt.Ind.Präs.] hävetä [I. Infinitiv], dt. 'die Erwachsenen sollten sich schämen'.

FORSCHUNGSMETHODEN

Die Entwicklung des Sprachgebrauchs durch den Sprachlerner folgt unabhängig von der zu erlernenden Sprache bestimmten Regeln. Die

Lernersprache kann man somit als ein ganz eigenes Sprachsystem betrachten, das in großem Maße von den in der Zielsprache herrschenden Regeln abweicht. Allgemeine Züge beim Erlernen der Zweitsprache sind u.a. die Vereinfachung des Wortschatzes und der formalen Strukturen, die Übergeneralisierung einfacher Strukturen und die Vermeidung als schwierig empfundener Strukturen (vgl. Faerch et al. 1984; Viberg 1989: 30 - 42; Vogel 1989: 139 - 141; Ellis 1991: 10ff., 77ff.). Am augenfälligsten unter diesen Strukturen sind besonders im Anfangsstadium des Spracherwerbs die Simplifizierung, bei denen der L2-Lerner nur den allgemeinsten und leichtesten Teil des Wortschatzes der Zielsprache unter Vermeidung der Flexion verwendet. Im folgenden Beispiel hat der Schüler die Zielsprache simplifiziert, indem er den einfachen Infinitiv anstelle der mit dem Ableitungssuffix *-minen* zu bildenden Infinitivform (die in den germanischen Sprachen oft der Grundform entspricht) verwendet hat.

Pidän katsoa [I. Infinitiv = Grundform] *televisiota*.

Korrekt: *pidän television katsomisesta* (katso+mises+ta = Verbstamm *katso* + Substantivierungssuffix *minen* + Partitivendung *ta*), dt. 'ich sehe gern fern'.

Bei den Übergeneralisierungen wiederum verwendet der Sprachlerner einen von ihm erlernten und mit hoher Frequenz gebrauchten und auch leichten - oft unmarkierten - Stamm, ein Tempus oder eine Personalendung und verallgemeinert diese auf alle Positionen. So ist z.B. die Generalisierung der 3. Person eine Universalie beim Zweitsprachenerwerb (s. Vogel 1989: 139). Desgleichen generalisiert der Sprachlerner die leichteren affirmativen Verbalformen auch auf die verneinenden Formen, z.B.

Minä en [Verneinungsverb] *näkee* [3.Sg.Akt.Ind.Präs., affirmative Form, starker Vokalstamm] *televisionsa.eig. katso*,

Korrekt: *en nä+e* [1.Sg.Akt.Ind.Präs., Negationsform, schwacher Vokalstamm], dt. 'ich sehe nicht fern'; vgl. schwedisch *se 'nähda'* und '*katsoa*'.

In den folgenden Beispielen dagegen ist die Personalendung des Singulars auf den Plural oder umgekehrt verallgemeinert worden:

Mia rupesivat [3.Pl.Akt.Ind.Imperf.] *itkemään*

Korrekt: *Mia rupesi..* [3.Sg.Akt.Ind.Imperf.] dt. 'Mia begann zu weinen'.

Kyllä minä joskus tarten [reduzierte Form der Umgangssprache, 1.Sg.Akt.Ind.-Präs.], korrekt: *tarvitseen televisiona mutta ei se häittää jos ei* [Verneinungsverb] *on* [3.Sg.Akt.Ind.Präs., affirmative Form], korrekt: *ei ole* [3.Akt.Ind.Präs., Negationsverb].

Minun isä [reduzierte Form der Umgangssprache], korrekt: *isä+ni kyllä tarten* [1.Sg.Akt.Ind.Präs.], korrekt: *tarvitsee, tarttee* [3.Sg., reduzierte Form]. *melkein aina kun uutiset tulee*, dt. 'Ich brauche manchmal schon einen Fernseher, aber es macht nichts, wenn es keinen gibt. Mein Vater braucht aber fast immer einen Fernseher, wenn die Nachrichten kommen'.

Die Vermeidung einer bestimmten Struktur der Zielsprache kann schwerer feststellbar sein als ein eindeutiger Fehler oder eine Vereinfachung. Die einzige Methode zur Ermittlung der Menge von Simplifizierungen und Übergeneralisierungen ist das Zählen der Frequenzen von bestimmten Wörtern und Formen und der Vergleich mit der Frequenz von Muttersprachlern. So kann ein möglicher Über- und Untergebrauch durch den Sprachlerner festgestellt werden. U.a. Viberg (1991: 15 - 29) hat erfolgreich ein derartiges quantitatives Verfahren zum Aufzeigen von reduktiven Strategien in der Sprache des Lerners angewendet. Ich selbst habe bereits früher die Wortschatzfrequenz bei den Schülern meines Untersuchungsmaterials analysiert (Grönholm 1993b), und mein Ziel ist es, im folgenden unter Anwendung des gleichen Verfahrens auch die Reduktions- und Generalisierungsstrategien der Verbformkategorien zu betrachten.

Ich werde auch einige Ergebnisse über die Fertigkeiten zweisprachiger Schüler hinsichtlich der Beherrschung von Verbformen im Vergleich mit der bei L2- und L1-Lernern vorlegen. Mit Hilfe der Frequenzen ist es möglich, Schlüsse auf die gewöhnlichsten Verbformen und ihren damit verbundenen übermäßigen Gebrauch, die Vermeidung der schwierigeren und Verallgemeinerung der leichteren Verbformen im Vergleich zur Gruppe der Muttersprachler zu ziehen. Ich habe die Ergebnisse auch mit den früheren lexikalischen Fertigkeiten derselben Schüler verglichen, um bestimmen zu können, welche Gebiete des Wortschatzes mit den morphologischen Fertigkeiten korrelieren.

DIE GEWÖHNLICHSTEN VERBFORMEN BEIM L2-LERNER IM VERGLEICH ZUM L1-LERNER

Tabelle 1 zeigt die gewöhnlichsten Verbformkategorien bei den L2-Lernern in der 4., 6. und 8. Klasse nach abnehmender Frequenz. Die Resultate beruhen auf dem argumentierenden Aufsatz "Ist Fernsehen nötig". Die entsprechenden Frequenzen im narrativen Aufsatz sind abweichend, weil beim Erzählen ein Tempus der Vergangenheit steht und z.B. der Imperativ und Konditionalis sehr wenig in Gebrauch kommen (vgl. auch Grönholm 1993a). Für die achte Klasse sind nur die 10 üblichsten Kategorien berücksichtigt worden, weil die Frequenz der übrigen 7 Nominalformen der Verben unbedeutend niedrig ist und nur aus Einzelfällen besteht.³

³ SCHW-Gruppe = die schwedischsprachigen L2-Lerner, ZW = die Zweisprachigen, FI = die finnischsprachigen L1-Lerner.

TABELLE 1. Die gewöhnlichsten Verbformkategorien bei L2-Lernern (=SCHW) nach abnehmender Frequenz im Vergleich mit der Gruppe finnischer Muttersprachler (FI) und der Gruppe der Zweisprachigen (ZW). Ein deutlicher (mindestens 5 %) Über- oder Untergebrauch ist in der rechten Spalte mit den Wörtern über/unter bezeichnet.

4. Kl.	SCHW %	ZW %	FI %	UNTER/ ÜBER
1. Präsens, Aktiv, Indikativ	76,5	71,7	58,4	über
2. I. (erster) Infinitiv	15,5	13,8	17,8	unter
3. Präsens, Aktiv, Konditionalis	3,4	5,1	7,5	unter
4. Imperfekt, Aktiv, Indikativ	2,4	2,2	3,9	unter
5. Präsens, Passiv, Indikativ	1,9	-	0,8	über
6. Perfekt, Aktiv, Indikativ	1,2	2,9	1,6	-
7. III. (dritter) Infinitiv, Aktiv	0,6	1,4	3,4	unter

6. Kl.	SCHW %	ZW %	FI %	
1. Präsens, Aktiv, Indikativ	67,7	74,1	60	über
2. I. Infinitiv	15,7	14,5	14,6	-
3. Präsens, Aktiv, Konditionalis	5,6	-	6,9	unter
4. Präsens, Passiv, Indikativ	3,2	6,4	5,6	unter
5. Imperfekt, Aktiv, Indikativ	1,6	3,2	0,3	über
6. Perfekt, Aktiv, Indikativ	1,6	-	3,8	unter
7. I. (erstes) Partizip, Aktiv	1,4	1,6	0,8	-
8. III. Infinitiv, Aktiv	1,1	-	1,5	-
9. Perfekt, Aktiv, Konditionalis	0,7	-	-	über
10.II. (zweiter) Infinitiv, Aktiv	0,3	-	1,3	unter

8.Kl.	SCHW %	ZW %	FI %	
1. Präsens, Aktiv, Indikativ	50,6	50,3	50,2	-
2. I. Infinitiv	18,2	17,2	12,6	über
3. Präsens, Aktiv, Konditionalis	10,3	14,5	7,0	über
4. Imperfekt, Aktiv, Indikativ	3,5	3,0	4,2	-
5. Präsens, Passiv, Indikativ	3,5	2,7	7,7	unter
6. III. Infinitiv, Aktiv	3,1	4,9	3,7	-
7. Perfekt, Aktiv, Indikativ	2,6	1,1	4,5	unter
8. Imperativ, Aktiv	1,8	0,8	1,0	-
9. I. Partizip, Aktiv	1,1	0,8	2,6	unter
10.Plusquamperfekt, Aktiv, Indikativ	0,9	0,8	-	über

Die Häufung der Präsensformen ist allgemein typisch für die Lerner-
sprache eines Sprachlerner, unabhängig von der zu erlernenden Ziel-
sprache (Kotsinas 1991: 114 - 115). Aus den Resultaten ergibt sich, daß die
morphologischen Fertigkeiten der SCHW-Gruppe gleichmäßig zunehmen.
Z.B. ist die noch in der 4. Klasse zu beobachtende Überverwendung des
Präsens Aktiv Indikativ von 76.5 % (*tulen, tulet* usw. 'ich komme, du
kommst'; FI 58.4 %) in der 6. Klasse stark zurückgegangen (SCHW 67.7,
FI 60.0 %). In der 8. Klasse sind die Prozentzahlen in allen Gruppen
gleich: SCHW 50.6 % - ZW 50.3 % und FI 50.2 %. Der häufige Gebrauch
von Präsensformen noch in der 8. Klasse beruht auf dem Charakter der
argumentierenden Textsorte.

Aus den Resultaten geht hervor, daß man auch den Gebrauch von
zusammengesetzten Aktivzeitformen (Perfekt und Plusquamperfekt Aktiv
Indikativ, z.B. *olen syönyt, olin syönyt* 'ich habe gegessen, ich hatte ge-
essen') in der 4. Klasse noch nicht beherrscht; allerdings ist der Gebrauch
dieser Formen auch in der Kontrollgruppe noch sehr gering: SCHW
1.2 %, FI 1.6 %. In den oberen Klassen nimmt die Frequenz der zusam-
mengesetzten Zeitformen bedeutend stärker in der Gruppe der Mutter-
sprachler als in der Gruppe der L2-Lerner zu, d.h. der Gebrauch dieser
Formen ist bei den Muttersprachlern doppelt so hoch wie bei den L2-
Lernern.

Einen recht hohen Platz auf der Frequenzliste, nämlich den 3.
Platz, nimmt das Präsens Aktiv Konditionalis (*tulisin, menisit* 'ich käme,
du gingest' usw.) ein, das im Finnischen zu verschiedenen Willensäuße-
rungen und zur Abschwächung von Ausdrücken (z.B. *voisitko tulla*
'könntest du kommen') besonders in der argumentierenden Textsorte
gebraucht wird (in erzählenden Texten ist der Gebrauch dieser Form
gering). Z. B.

Koululaiset katsovat televisiota mutta he haluaisivat [3.Pl.Akt.Kond.Präs.]
parempia ohjelmia. dt. 'Die Schüler schauen fern, aber sie hätten gern bessere
Programme.'

Ja sitten voisitte [2.Pl.Akt.Kond.Präs.] jättä väliin tämmöiset kuin suomalaiset
viihde ohjelmat ihan tyhmiä. dt. 'Und dann könntet ihr solche ganz dummen
finnischen Unterhaltungssendungen weglassen.'

Noch in der 4. Klasse wird diese Form auf Grund morphologischer
Schwierigkeiten zu wenig gebraucht, weil das Zeichen *-isi-* im Finnischen
an eine anderen Verbstamm als an die Präsensformen angefügt wird (z.B.
mene+n 'ich gehe', aber *men+isi+n* 'ich ginge'; *makaa+n* 'ich liege', aber
maka+isi+n 'ich läge', *juokse+n* 'ich laufe', aber *juoks+isi+n* 'ich lief' usw.),
z.B.

Mitä tapahtuisi [3.Sg.Akt.Kond.Präs.] jos kakki maailman televisioidet sammuiivat
[3.Pl.Akt.Ind.Imperf.] lopullisesti?

Korrekt: jos televisiot sammu+isi+vat [3.Pl.Akt.Kond.Präs.] lopullisesti. dt. 'Was würde geschehen, wenn alle Fernsehgeräte der Welt für immer erlöschen würden.'

Auf der Oberstufe geht der zu geringe Gebrauch in zu häufigen Gebrauch über. Die Ursache hierfür liegt darin, daß die Konditionalisformen in der finnischen Umgangssprache sehr üblich sind, und durch die etwas mehr an der Umgangssprache orientierte Schreibart der L2-Lerner wird auch der häufigere Gebrauch von Konditionalis- und Negationsformen in der 8. Klasse veranlaßt.

Außer den obengenannten Formen weisen auch die aktiven Imperativformen (Befehlsformen) an 8. Stelle auf der Liste der 8. Klasse auf sehr gute Diskurskompetenz und auf die Fähigkeit, argumentierende Texte zu produzieren, hin, denn die finnischen Befehlsformen sind sowohl in den affirmativen als auch besonders in den negierenden Formen morphologisch kompliziert in den pluralischen Personalformen, z.B. (*ostaa* 'kaufen') *osta+ka+a* 'kauft!' [2.Pl., affirmative Form] --> *äl+kä+ä* [Negationsverb, 2.Pl.] *osta+ko* 'kauft nicht!' [negierende Form]; *tuhlata* 'verschwenden' *tuhlat+kaa+mme* 'laß uns verschwenden!' [1.Pl., affirmative Form] --> *äl+kää+mme* [1.Pl., Negationsverb] *tuhlat+ko* [negierende Form] 'laß uns nicht verschwenden'. In den unteren Klassen kann der Imperativ durch eine gewöhnlichere und leichtere Form ersetzt werden, z.B.

Sammuttaa [I. Infinitiv = Grundform] *videon tai television jos tulee lapsia huoneen ku te katsotee kauhu elokuvaa.*

Korrekt: Sammuttakaa [2.Pl.Imperat.] video tai televisio, jos tulee lapsia huoneeseen..., dt. 'Schalten Sie das Videogerät oder das Fernsehen ab, wenn Kinder ins Zimmer kommen.'

Es liegt am umgangssprachlichen Stil, daß die gewöhnlichsten Passivformen, Präsens Passiv Indikativ (*mennään, syödään* 'man geht, man ißt') schon ab der 4. Klasse überhaupt unter den 10 gewöhnlichsten Verbformen bei den L2-Lernern erscheinen. In der finnischen Umgangssprache werden diese Formen in aktiver Funktion gebraucht (*mennään* [Pass.] 'me menemme', dt. 'wir gehen'). Ohne diese Aktivfunktion würden die Sprachlerner nicht so viele Passivformen verwenden:

Me vuokrataan [Präs.Ind.Pass.] *ja lainataan* [Präs.Ind.Pass.] *videokasetteja.*

Korrekt: Me vuokraamme [1.Pl.Akt.Ind.Präs.] ja lainaamme [1.Pl.Akt.Ind.Präs.] videokasetteja, dt. 'Wie mieten und leihen uns Videokassetten.'

Aus den Resultaten geht auch deutlich die Vermeidung von Nominalformen der Verben hervor. Nur durch den I. Infinitiv, d.h. die Grundform der Verben, werden sogar häufig andere schwierigere Formen ersetzt. Von den Nominalformen der Verben wird nur der III. Infinitiv (z.B. *syödä* 'essen') *syö+mä+ssä, syö+mä+stä, syö+mä+än* schon in der 8. Klasse beinahe ebenso häufig gebraucht wie bei den Muttersprachlern (SCHW 3.1 %, FI

3.7 %), aber z.B. der II. Infinitiv (z.B. *syö+de+ssä*, *syö+de+n*, *syö+tä+e+ssä*) sowie die Partizipien werden offensichtlich vermieden. Die Sprachlerner vermeiden die finnischen Partizipformen und ersetzen sie durch Relativnebensätze. Die Resultate sind völlig parallel dazu, welche Verbformen in der Gesamtschule gelehrt werden. So werden z.B. der III. Infinitiv, der Konditionalis und Imperativ schon auf der Unterstufe gelehrt, weil sie häufig in der Zielsprache vorkommen.

VARIATION DER VERBFORMKATEGORIEN IN VERSCHIEDENEN SPRACHGRUPPEN UND AN VERSCHIEDENEN ORTEN

Für die Sprache des Sprachlerner ist die geringe Variation sowohl des Wortschatzes als auch der Formen typisch, wenn der Sprachlerner die beherrschten gewöhnlichen Wörter und Formen der Sprache wiederholen muß. Beim Wortschatz habe ich festgestellt, daß die Variation bereits beim Eintritt in die 8. Klasse derartig stark ist, daß sie dem Niveau von Muttersprachlern nahekommt (Grönholm 1993b).

Aus der pro Schüler in verschiedenen Klassenstufen verwendeten Anzahl von verbalen Formkategorien kann man gleichzeitig auch Schlußfolgerungen über die Variation in der Verwendung der Verbformen sowie über das Wachstum derselben von der 4. Klasse an aufwärts machen. In ihrer Muttersprache beherrschen die Kinder die Grundgrammatik schon recht früh (nach Ansicht verschiedener Forscher etwa im Alter von 4 - 7 Jahren), was auch aus den Ergebnissen dieser Untersuchung ersichtlich ist. Die Variation in der Kontrollgruppe wächst nicht, sondern bleibt auf dem Niveau, auf dem sie sich in der 4. Klasse befunden hat. Die im folgenden angeführten Zahlen der verbalen Formkategorien beruhen auf den in Tabelle 2 angegebenen verschiedenen Kategorien.

Die Zahlen der auf den verschiedenen Klassenstufen gebrauchten Verbkategorien (z.B. in der SCHW-Gruppe auf den Klassenstufen 4 - 6 - 8 insgesamt 5 --> 10 --> 17 Kategorien und in der FI-Gruppe auf allen Klassenstufen ca. 21 Kategorien) sind natürlich größer als die Zahlen der von den einzelnen Schülern durchschnittlich beherrschten Kategorien. Aus der Tabelle 2 unten gehen die durchschnittlichen Zahlen für einzelne Schüler an verschiedenen Orten und auf verschiedenen Klassenstufen hervor.

TABELLE 2. Durchschnittliche Zahlen der Verbformkategorien für einzelne Schüler in verschiedenen Gruppen (DW=Durchschnittswerte)

4. Kl.	SCHW	ZW	FI
Porvoo	2.0	4.5	4.3
Vantaa	2.1	2.1	4.3
Parainen	1.4	2.0	4.3
DW	1.8	2.0	4.3
<hr/>			
6. Kl.			
Porvoo	4.6	7.0	4.6
Vantaa	2.5	2.4	4.6
Parainen	2.7	2.0	4.6
DW	3.2	3.8	4.6
<hr/>			
8. Kl.			
Porvoo	5.7	5.3	8.2
Vantaa	4.3	5.2	8.2
Parainen	4.1	6.7	8.2
DW	4.7	5.7	8.2

In der vierten Klasse erzielt die SCHW-Gruppe 42 % vom Niveau der finnischsprachigen Kontrollgruppe, und die ZW-Gruppe erreicht nur ein geringfügig besseres Resultat, nämlich knapp 47 %. In der sechsten Klasse erzielt die SCHW-Gruppe schon etwa 70 % und die ZW-Gruppe 83 % vom Niveau der Kontrollgruppe.

In der achten Klasse erzielt die SCHW-Gruppe nur noch 57 % vom Niveau der Kontrollgruppe, d.h. das Ergebnis ist schlechter als in der 6. Klasse. Hieraus wird nicht direkt ersichtlich, daß man schon innerhalb jeder Kategorie mehr Personalformen und Negationsformen als in der 4. und 6. Klasse gelernt hat. Die ZW-Gruppe erzielt beinahe 70 % vom Niveau der Kontrollgruppe, d.h. das Ergebnis weist eine ähnliche Verringerung wie in der SCHW-Gruppe auf (vgl. Tabelle 3).

TABELLE 3. Niveau der Beherrschung von Verbformen bei L2-Lernern in Prozentzahlen im Vergleich zur Gruppe der Muttersprachler, für die hier 100 % steht.

	SCHW %	ZW %	FI %
4. Kl.	42	47	100
6. Kl.	70	83	100
8. Kl.	57	70	100

Abbildung 1 über die Ergebnisse zeigt deutlich, wie die morphologischen Fertigkeiten der zweisprachigen Schüler in der finnischen Sprache hier beim traditionellen Unterricht zwischen den L2- (= SCHW-Gruppe) und L1- (= FI-Gruppe) Lernern liegt. Das Resultat zeigt jedoch nur geringe Variationen im Gebrauch von Verbformen. Auch der Gebrauch des Wortschatzes bei ihnen ist einseitiger und tautologischer als bei den Muttersprachlern. In den übrigen Teilen sind ihre Fertigkeiten verhältnismäßig besser als die der L2-Lerner, denn sie beherrschen alle Personalformen und Negationsformen. Sie machen auch keine Fehler mit der Stamm- bildung oder Beugung, die auf Grund der morphologischen Kompliziertheit der finnischen Sprache beim Sprachlerner üblich sind (Grönholm 1993d: 190). Die Zweisprachigen weichen jedoch außer durch die geringe Variation des Wortschatzes und der Morphologie auch dadurch von den Muttersprachlern ab, daß sie oft umgangssprachliche Verbformen, wie umgangssprachliche Personalendungen und reduzierte Formen, gebrauchen.

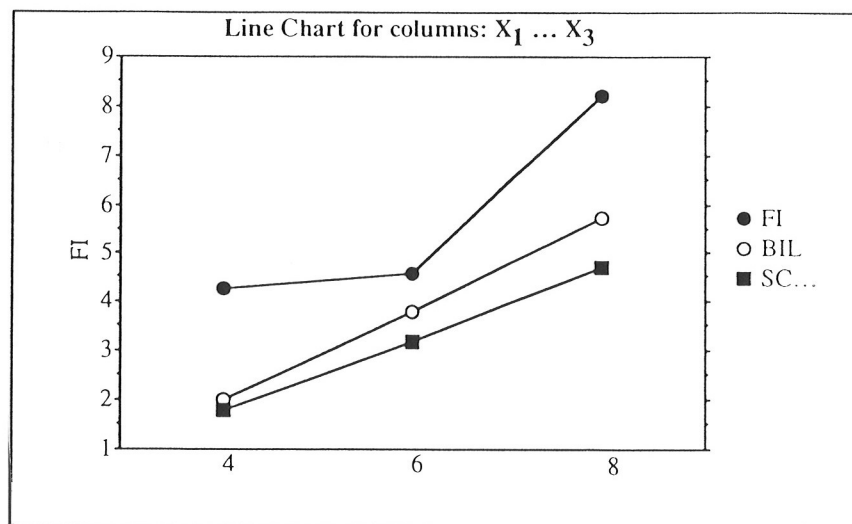


ABBILDUNG 1. Zunahme der Verbformkategorien in verschiedenen Gruppen (FI, BIL = Bilinguale und SC = SCHW).

An den verschiedenen Orten weisen die Ergebnisse der L2-Lerner auch eine große Variation auf. Abbildung 2 zeigt die Rangfolge der Orte:

Porvoo, Vantaa, Parainen. Die Ordnung ist genau dieselbe wie bei den lexikalischen Fertigkeiten (Grönholm 1993c: 54).

Auch die Zweisprachigen sind in Porvoo besser als die an den anderen Orten; in der 6. Klasse (in Porvoo) erzielt die ZW-Gruppe sogar ein Ergebnis von 152 % im Vergleich zur Gruppe der Muttersprachler. Auf der Oberstufe in der 8. Klasse ändert sich die Reihenfolge, und die Zweisprachigen in Parainen sind am besten. Aus den Ergebnissen muß geschlossen werden, daß die Sprachverhältnisse des Wohnorts nicht in direkter Wechselbeziehung zu den verbalmorphologischen Kompetenzen der Lerner stehen. Wenn dem so wäre, dann wäre eine Rangfolge Vantaa (4 % schwedischsprachig), Porvoo (34 %), Parainen (56 %) zu erwarten. Insbesondere bei der Aneignung einer grammatikalischen Struktur ist es offensichtlich, daß das Niveau des formalen Schulunterrichts und des dabei empfangenen Inputs sehr bedeutungsvoll für die Lernergebnisse sowohl in der Gruppe der schwedischsprachigen als auch in der der finnischsprachigen Schüler ist.

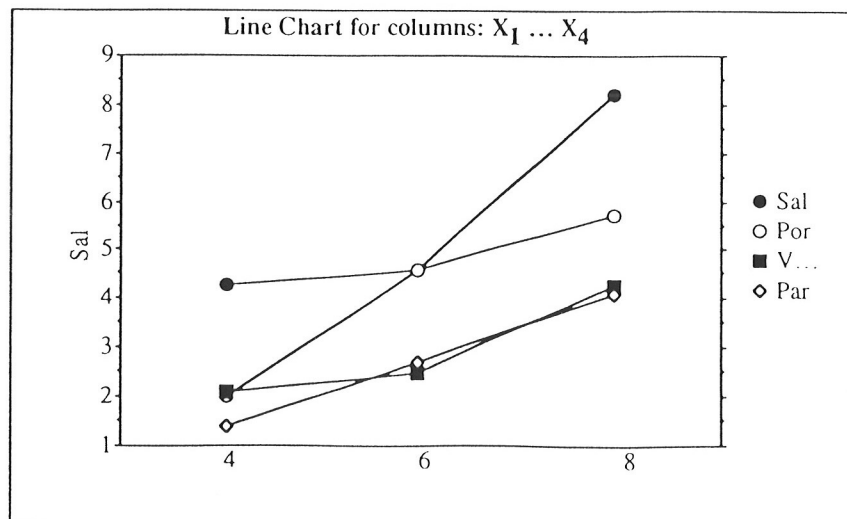


ABBILDUNG 2. Zunahme der Verbformkategorien an verschiedenen Orten (Sal = Salo = L1; Por = Porvoo, V = Vantaa, Par = Parainen L2).

ZUSAMMENFASSUNG

Auf Grund von Frequenzen der Verbformkategorien kann beim L2-Lerner noch besonders in der 4. Klasse eine Vermeidung von komplizierten Formen wahrgenommen werden. Schon in der 8. Klasse liegen die Frequenzen der 10 gewöhnlichsten Formen nahe bei den Resultaten der Kontrollgruppe. Zu geringer Gebrauch kommt in bedeutendem Maß noch auf der Oberstufe im Gebrauch der Passiv- und Nominalformen der Verben vor. Auf Grund der Frequenzen haben die L2-Lerner ab der 6. Klasse eine überraschend gute Diskurskompetenz und sind imstande, die

für die argumentierende Textsorte erforderlichen Modi und Tempora zu gebrauchen.

LITERATURHINWEISE

- Dietrich, R. 1990. Nouns and Verbs in the Learner's Lexicon. H. W. Dechert (ed.) *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Bristol: Multilingual Matters LTD, 13 - 33.
- Ellis, R. 1991. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., K. Haastrup & R. Phillipson 1984. *Learner Language and Language Learning*. Copenhagen: Gyldendals Sprogbiotek.
- Grönholm, M. 1992. Eri mittarien soveltuvuus toisen kielen oppijan sanaston rikkauden mittaamiseen. *Virittäjä* 2-3/1992, 239 - 252.
- Grönholm, M. 1993a. Tempusten ja modusten käyttö toisen kielen kirjoittamisessa. *Virittäjä* 3/1993, 410 - 420.
- Grönholm, M. 1993b. *TV on pang pang. Verbisänaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 4 1993. Vaasa.
- Grönholm, M. 1993c. Inlärning av de vanliga och ovanliga orden i finskan hos svenskspråkiga grundskolelever. B. Hammarberg (ed.) *Problem, process, product in language learning. Papers from the Stockholm-Åbo Conference, 21-22 October 1992*. Stockholm University: Akademitryck AB, 48 - 59.
- Grönholm, M. 1993d. Aneignung des finnischen Verbalsystems durch schwedischsprachige Gesamtschüler. B. Ketteman et al. (eds.) *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 183 - 193
- Kotsinas, U.-B. 1991. *Invandrare talar svenska*. Edsbruk: Akademitryck.
- Matihaldi, H.-L. 1980. *Nykysuomen modukset II. Kvantitatiivinen analyysi*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 20. Oulu.
- Reid, J. 1990. Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective. B. Kroll (ed.) *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 191 - 210.
- Saarela, L. 1991. *Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 33. Oulu.
- Viberg, Å. 1989. *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Arlöv: Natur och Kultur.
- Viberg, Å. 1991. *Utvärdering av Skolförberedelsegrupper i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen*. Stockholms universitet. Uppsala: International Tryck AB.
- Vogel, T. 1989. Tempus und Aspekt im natürlichen Zweitsprachenerwerb. B. Ketteman, P. Bierbaumer, A. Fill & A. Karpf, *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 123 - 148.

SEMANTIC FACTORS IN THE PRODUCTION OF NOMINAL FORMS BY ADULT LEARNERS OF FINNISH

Maisa Martin
University of Jyväskylä

The morphological system of Finnish is usually described without any reference to meaning, as the production of word forms is considered to be dependent only on phonological and morphological criteria, with a few lexicalized exceptions. In this paper it is argued that there is also evidence of semantic factors influencing the production of word forms. Few semantic factors are built in the system itself, while many are related to the use of the system, and some are idiosyncratic, in the speaker's mind only. The data is from a production test, in which the informants wrote certain forms of real and nonce words.

Key words: Finnish, morphology, adult second language acquisition

1 INTRODUCTION

Although the Finnish language contains many features which adult learners generally acquire very easily, the amount and complexity of morphological variety, which one inevitably must learn to handle in the very early stages of learning Finnish, has given it a reputation as a difficult language. Not only does one need to add numerous suffixes to word stems, but the stems themselves seem to undergo frequent and unpredictable changes. Nevertheless, the need and interest to learn Finnish as a foreign or second language is rapidly increasing, and both students and teachers must face the dilemma caused by the learner's need

to express him/herself and her/his inability to master the extensive morphological system.

The historical development and dialectal variation of Finnish morphology has been thoroughly described in the works of Fennist scholars. The acquisition of the system by learners has, however, received little attention. Most morphological acquisition models are based on English, and it is not always feasible to apply them to a morphologically more complex language.

This paper is based on research which attempts to pinpoint factors which influence the learning of Finnish nominal morphology. It focuses on adult learners who have received at least some formal instruction in Finnish as a foreign or second language and builds on data from both spontaneous speech and test situations. The part of the data presented here comes from a test measuring the production of inflected nominal forms. Data concerning the recognition of inflected forms is dealt with in another paper to be published in Finnish (Martin 1995). I am currently also in the process of writing up the results of a fairly extensive study of Finnish nominal inflection from the viewpoint of adult second language learners.

2 ON THE DESCRIPTION OF FINNISH MORPHOLGY

It is customary to describe Finnish morphology either as a set of basic forms from which other forms are derived by rules (e.g. Karlsson 1983a and 1983b) or as tables of model words, complete with their paradigms, with directions on how to decide which model word to apply for each new word (e.g. *Nykysuomen sanakirja*, *Suomen kielen perussanakirja*). Textbooks for learners generally favour the latter system, but features of the rule-based presentation are also common. These two methods of description build on two different views of mental representation (for further discussion on this issue see Martin forthcoming).

Whatever the system of describing the inflection of Finnish words, the role of familiarity or meaning of the word to be inflected is not mentioned at all. This is considered unnecessary, as the system is, in spite of its internal complexity, quite regular. If one has mastered the system, the great majority of words can be inflected correctly, regardless of whether one has seen or heard the word before. There is only a small number of words the phonological structure of which allows two or more ways of inflection. For these words, learners are encouraged to memorize which of the two potential inflectional categories a particular new word

falls into. Even here it is then the allocation to a certain category which one is supposed to memorize, not the inflection of a given word.

There are certainly good reasons behind this tradition. It is hard to imagine a complete listing -type mental representation for a language where each noun has some 2200 and each verb about 12 000 forms (Karlsson 1983a, 356 - 358), particularly as the system can be described by a reasonably exceptionless rule or category system. But do the above descriptions of morphology reflect the way in which the language is processed in real life? Or are these systems perhaps only figments of scholars' imagination, with no connection to what really happens as speakers of Finnish communicate?

In this paper I will examine some data which point to semantic factors in processing inflectional forms. I have pointed out earlier that the morphophonological complexity and frequency of the word type as well as the saliency of stem changes contribute to the success of the production process (see e.g. Martin 1990, 1992, 1993). However, learners also produce forms which can only be explained by introducing aspects of syntax and semantics, and this is the corner of the main issue which is explored here. I am not arguing that semantic factors play a major role or that they as such would provide proof for the complete listing -hypothesis or a hypothesis based on a wholly semantic processing model. Nevertheless, they do seem to show that inflection is not totally rule- or pattern-governed either.

3 THE NATURE OF THE PROBLEM

Finnish nominal inflection poses two types of problems for the learner: the choice of appropriate case and stem formation. Contrasted with learning English, the former task is not unlike having to learn to choose the right preposition for each context. This syntactical choice is outside the limits of my study. The stem change problem, however, does not have a good counterpart in English or most Indo-European languages, in which morphological stem changes are few enough to be simply memorized by learners. In Finnish stem changes affect the majority of words: about 58 % of nominals undergo some type of stem change in singular and even more in plural.

For readers not familiar with Finnish a short detour is in order. Finnish nominals are inflected in approximately 14 cases, the number depending on one's system of classification, both in singular and in plural. Each case, as well as pluralization, is expressed by adding a suffix after a stem. In addition, there are other types of endings involved in nominal inflection, such as possessive and derivational suffixes. All these are excluded here.

There are several types of stem changes in Finnish. We have consonant gradation which affects the quantity and quality of stem consonants *k*, *p* and *t*, for example:

heikko : *heikon* 'weak: (gen.)'
kaappi : *kaapista* 'cupboard : (elat.)'
keitto : *keitossa* 'soup : (iness.)'

jalka : *jalan* 'foot : (gen.)'
leipä : *leivästä* 'bread : (elat.)'
katu : *kadulla* 'street : (adess.)'

osoite : *osoitteet* 'address : (pl.)'

There are also vowel changes and consonant changes of other kinds:

kieli : *kielessä* 'language : (iness.)'
kana : *kanoilla* 'chicken : (pl. adess.)'

taivas : *taivaan* 'sky : (gen.)'
kauneus : *kauneutta* 'beauty : (partit.)'

In some words vowel and consonant changes combine:

lehti : *lehdessä* 'leaf : (iness.)'
vesi : *vettä* : *vedessä* 'water : (partit.) : (iness.)'

Consonant gradation is generally taught to second language learners as a rule-governed process, the rules for which can be based on either phonological or morphological conditions. For other changes, words are divided into a number of word types and a model paradigm for each is memorized and new words compared to this.

Stem changes are automatic in the sense that each word always changes the same way in all syntactical contexts: adding an -n to a stem, for example, produces the same effect in the stem, regardless of whether the resulting form is used in a possessive, genitive or accusative function. The changes are only governed by the choice of the suffix(es) and have no effect on the meaning of the word. Thus one might think that semantics has nothing to do with the issue. However, although it is true that factors such as the complexity and frequency of the word are more important in a successful production process, the data presented below suggests that semantic considerations also play a role.

4 THE DATA

The results presented here are mainly based on a test which was designed to find out if the presence of an analogical model word would help to inflect unfamiliar (nonce) words. A list of 60 nouns was devised, representing various morphological types, with and without consonant gradation. Of these nouns, 30 were very common, likely to be familiar if the inflectional type was known at all. The remaining 30 were nonce words, formed by changing the first letter of each familiar word.

The selected 60 words were listed in alphabetical order, in the nominative singular form, and the learners were asked to write the singular genitive and plural partitive form of each word next to the given basic form. The informants were not told that some of the words were not existing Finnish words, but the instruction stated that some words were likely to be familiar, while others were not.

All 35 learner-informants were adults participating in summer courses of Finnish for foreigners during summer of 1992. They were chosen by their teachers as representing the intermediate level, with the assumption that the various word types of Finnish would have been covered in their previous studies. Interviews conducted after the tests confirmed that this was true of all but one person. All informants had learned Finnish as adults and had at least secondary education. The same word list with the same instructions was completed by a control group of 25 Finnish university students of social sciences and economics.

5 RESULTS AND DISCUSSION

How could semantics affect the learners' success in nominal stem formation? There seem to be three ways in which semantic factors enter the stem formation process: (1) some semantic factors are built in the system itself, (2) some are related to the use of the system, and (3) some are idiosyncratic and take place in the speaker's mind only.

(1) If one's viewpoint in the study of language is at all functional, it must be obvious that semantics has played a role in the development of the system itself, that is, morphology has evolved for the purpose of expressing meanings. In other words, some conceptual categories are present in grammar. Lakoff (1987: 179 - 182) draws his examples from the grammatical classification in Dyirbal. Something similar can also be found in Finnish morphology: although the word-type division is generally based on phonological properties of the words (plus some random lexical allocations), there is an inflectional type the membership of which is

semantic in nature. Words ending in -Us represent a special case with two alternative types:

raskaus : *raskautta* : *raskauden* 'being heavy; pregnancy'
raiskaus : *raiskausta* : *raiskauksen* 'rape'

Words denoting properties or characteristics, usually derived from adjectives, belong to the first class, while other -Us-words, often derived from verbs, belong to the latter type. One has to consider meaning, then, to allocate the word to the correct type - unless one assumes that all word forms are memorized or at least that words are stored in memory with little type numbers attached to them, as is done in the extensive dictionaries of Finnish.

Some proof for the assumption that speakers of Finnish actually use semantic cues for word type allocation in this case is provided by the fact that errors occur in words in which the meaning has undergone a change from the original one. The word *hartaus* 'being devoted, piety', for example, is now frequently used to denote a religious event or occasion such as morning prayers, and consequently tends to drift towards the latter inflectional type (*hartaus* : *hartauksen* pro *hartauden*). This, of course, causes problems for learners, since they may lack the ability to connect the word to be inflected with other words which could give them hints about the inflection.

(2) The second and more important type of semantic influence is related to the frequency or usability of the inflected form. This can be seen on two levels: firstly, familiar words are easier to inflect than unfamiliar words, even if their phonological structure is exactly the same, and secondly, certain forms are more difficult to produce since they can rarely be used, although they exist.

The first point can be illustrated by Table 1, in which some results of the inflection test described above are presented.

TABLE 1. "Correct" forms of real words and nonce words.

	sg.gen. (%)		pl. part. (%)	
	test group	control group	test group	control group
real words	55.1	98.4	43.1	95.5
nonce words	39.4	62.9	32.6	73.2
diff.	15.7	35.5	10.5	22.3

Technically, both groups of words should be equally easy to inflect, since they are phonologically identical in all respects which could possibly matter. The table shows, however, that both groups of subjects did significantly better with real, familiar words than with rhyming nonce words. This points towards the position that a great deal of morphological processing is lexically controlled and that the fact that a word has a meaning does play a role. Although it is possible to allocate all words to an inflectional type on the basis of phonological factors alone, speakers do not always do so.

It is interesting - and surprising for many a Finnish teacher or scholar of morphology - that the native speakers were relatively poorer at inflecting nonce words than the nonnative speakers. For them the fact that they knew the meaning of the word was thus even more important than it was for the learners. This may be partly due to the teaching the learners had received: they had been shown how to focus on the inflectionally crucial aspects of the word's phonology to allocate it to a morphological type. Also, learners are generally more used to dealing with unfamiliar words than native speakers of Finnish, since they meet them all the time.

Yet another explanation for the result may be that the native speakers had more mental models available for analogical processing, which could have led them to more varied suggested forms. The learners, on the other hand, were more liable to use the real words which were presented as analogical models. In fact, learners are often explicitly taught to do so. This is also why "correct" is surrounded by quotation marks - who can say which of the answers of the native speakers were really correct as the words do not exist? Correctness is therefore narrowly defined here as the given inflected form being analogical with the correct form of the real word.

The actual usability of different word forms also affects stem formation. Although in theory all nominals can be inflected in all cases, there are forms which are seldom or never needed in practice, due to their meaning. Thus, while plural forms of non-countables are possible, they are not frequent in use. This was clearly reflected in the test: non-countables, such as words for soup or water, collected more errors in plural than those with similar phonological structure but countable meaning or no meaning. Singular partitive forms, in lieu of plurals (*vettä* pro *vesiä*, *keittoa* pro *keittoja*), actually constituted the largest group of errors for the learners. The Finnish control group also produced ten singular forms instead of plurals for real words but only four for the nonce words.

In short, errors were clearly related to the meaning of the word in question. Firstly, nonce words caused fewer errors since they have no meaning. Secondly, singular partitive forms tended to replace the plural partitive in uncountable real words which are not often used in plural.

(3) Another way in which semantics can be seen to affect the results is that the informants tended to misread the nonce words in such a way as to give a meaning to them. This was more common among the subjects in the control group, who had access to even rare Finnish words which resembled the nonce words. They were also likely to realize, at least as the list wore on, that many of the words were nonce words, while the learners were more likely to believe that they were existing words.

This type of misreading is another piece of evidence for a functional view of language: people tend to find meaning in language, even when there is none. This, of course, makes this type of test itself somewhat unreliable: lists of single words are likely to be treated differently from a continuous text. However, investigating the inflection of rare word types requires this type of tasks, since even very large quantities of spontaneous speech do not necessarily contain all possible word types - particularly as various avoidance strategies are used to get around them.

6 CONCLUSIONS

While most stem changes are obviously automatic, and as such not available for semantic considerations, the results of this study indicate that errors and slips which both learners and native speakers commit show clear signs of semantic influence. If inflectional production were totally rule-governed, the native speakers in the test should have scored higher than they did with the nonce words. After all, the same rules could have been directly applied to all the words because the nonce words represented the same familiar word types as the real ones. To the extent that the learners were familiar with the forms of the real words, they should have also been able to produce correct inflected forms of the nonce words, especially as they had been explicitly taught the rules. The fact that this was not the case seems to indicate that connections between word forms are not totally morphological or phonological but include semantic information as well. It seems likely that the various cues compete; sometimes the phonological ones may take over, sometimes memorization, sometimes the meaning.

It is my view that the evidence - what little is presented here and the great abundance not included in this paper - points towards connectionist theories of language processing, as well as the Competition Model presented by Bates and MacWhinney (see e.g. MacWhinney 1987). The Competition Model is based on the idea of horizontal and vertical mappings between forms and functions. Within this framework it is natural that semantic factors can also influence the learning of

morphology, although such a notion has not been spelt out in previous research into the Finnish morphological system.

All in all, semantics does play a role even in the selection of the inflectional stem, although this role is minor and often indirect. Word forms are learned with their meaning attached to them. This is true also in a language where analogical models and the relatively regular, albeit complicated, structure of morphology make it possible to produce complex word forms without knowing their meaning. Accordingly, it would be interesting to compare the results to those of a similar test given to groups of learners and native speakers of English, a language which enjoys a simple morphology.

REFERENCES

- Karlsson, F. 1983a. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Juva: WSOY.
- Karlsson, F. 1983b. *Finnish Grammar*. Juva: WSOY. (Available also in Finnish, Swedish, German, French and Spanish.)
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. USA: The University of Chicago Press.
- MacWhinney, B. 1987. The Competition Model. In MacWhinney, B. (ed.) *Mechanisms of Language Acquisition*, 249 - 308.
- MacWhinney, B. (ed.) 1987. *Mechanisms of Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, M. 1990. Suomi toisena kielenä: esimerkkejä taivutusmuotojen tuottamisesta. In Tommola, J. (ed.) *Foreign Language Comprehension and Production - Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*, 89 - 102.
- Martin, M. 1992. Taipuu, ei taivu... Suomen kielen taivutustesti ulkomaalaisille. Tuloksia ja pohdintoja. In Nyysönen, H. & L. Kuure (eds.) *Acquisition of Language - Acquisition of Culture*. AFinLA Yearbook 50, 267 - 280.
- Martin, M. 1993. Säännöt ja tunteet. Kielenoppijoiden kuvaukset taivutusprosessista tutkimusaineistona. In Löfman, L., L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (eds.) *The Competent Intercultural Communicator*, 49 - 65.
- Martin, M. 1995. Suomalaiset taivutusmuotoja tunnistamassa. Reaktioaikakokeiden tuloksia. To be published in AFinLA Yearbook 53.
- Martin, M. forthcoming. Morphological production and descriptions of Finnish. Paper to be published in the proceedings of the 1992 EuroSLA conference (Jyväskylä, June 4 - 7, 1992).
- Nykysuomen sanakirja* 1966. Lyhentämätön kansanpainos. Porvoo: WSOY.
- Suomen kielen perussanakirja* 1990 - 1993. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

WRITERS

Sirkku Latomaa

University of Jyväskylä
PL 35
FIN-40351 Jyväskylä

Helena Valtanen

University of Jyväskylä
PL 35
FIN-40351 Jyväskylä

Hilkka Stotesbury

University of Joensuu
PL 111
FIN-80101 Joensuu

Pirkko Muikku-Werner

University of Joensuu
PL 111
FIN-80101 Joensuu

Sabine Ylönen und Minna Rimpilä

Universität Jyväskylä
PL 35
FIN-40351 Jyväskylä

Maija Grönholm

Åbo Akademi University
Domkyrkotorget 3
FIN-20500 ÅBO

Maisa Martin

University of Jyväskylä
PL 35
FIN-40351 Jyväskylä

Contents

On bilingualism and education of language minority
children in Finland
Sirkku Latomaa

Comprehension: products and processes.
Product and process data from two case studies of Finnish
readers of English
Helena Valtanen

First and second versions in summarization: experiments
with and without peer response
Hilkka Stotesbury

The chaos of conversation: Language learning against all odds
Pirkko Muikku-Werner

Deutschbedarf in Technik, Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften. Ergebnisse einer Umfrage unter
finnischem Hochschulpersonal
Sabine Ylönen & Minna Rimpilä

Die gewöhnlichsten Verbformkategorien im Finnischen
als Zweitsprache
Maija Grönholm

Semantic factors in the production of nominal forms by
adult learners of Finnish
Maisa Martin

Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä
Finland