

FINLANCE

The Finnish Journal of
Language Learning and Language Teaching

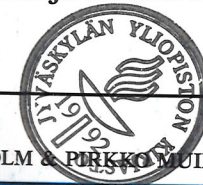
SUOMI KOHDEKIELENÄ JA
TUTKIMUSKOHTEENA
Maisa Martin

RUOTSINKIELISTEN OPPILAIDEN SANAS-
TON KEHITYKSESTÄ SUOMEN KIELESSÄ
Maija Grönholm

"I'M GOING TO THE PESULA"
Socio- and Psycholinguistic Aspects of the
Finnish-English Language Contact Situation
in Finland
Sirkku Latomaa & Sarah F. Newcomb

SUOMALAISTEN JA SAKSALAISTEN
TAVOISTA KÄSKEÄ JA KYSYÄ
Pirkko Muikku-Werner

MITÄ SAKSAN *KOMMEN* JA *GEHEN* OVAT
SUOMEKSI?
Vaikeuksia sanojen *tulla* ja *mennä* käytössä
Kirsti Siitonen



Volume IX

1991

EDITED BY MAIJA GRÖNHOLM & PIIRKKO MUIKKU-WERNER

Korkeakoulujen kielikeskus
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40351 JYVÄSKYLÄ

Language Centre for
Finnish Universities
PL 35
SF-40351 JYVÄSKYLÄ
FINLAND

Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä Finland

FINLANCE

The Finnish Journal of
Language Learning and Language Teaching

Vol. IX 1991

Edited by
Maija Grönholm
Pirkko Muikku-Werner

Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä • Finland

ESIPUHE

Käsillä oleva FINLANCEn numero liittyy omalta osaltaan Suomeen suuntautuvaan vilkkaaseen muuttoliikkeeseen, joka koskettaa läheisesti myös kielitieteilijöitä: se on herättänyt pakottavan tarpeen tutkia suomea vieraana kielenä. Suomen kielen oppiminen ja opettaminen, niin opetusmenetelmien kehittäminen kuin oppimistuloksetkin, ovat tärkeitä tutkimuskohteita, kun suomea on nopeasti opetettava hyvin eritasoisille ja erilaisia äidinkieliä puhuville oppijaryhmille. Tehokas opetus puolestaan helpottaa sekä maahanmuuttajia että muita vähemmistökieltä edustavia henkilöitä heidän sopeutumisessaan mm. suomalaiseen työyhteisöön ja parantaa näin olennaisesti heidän elämänlaatuaan Suomessa. Kuitenkaan suomen kieltä vieraana kielenä ei ole paljon tutkittu, ja suomen opettajien koulutus vieraan kielen opettajiksi on vasta käynnistymässä.

Tämä julkaisu on syntynyt Suomen Akatemian rahoittaman Suomi vieraana kielenä -tutkimushankkeen yhteydessä. Hankkeeseen osallistuvien päätavoitteena on ollut pyrkiä etsimään ratkaisuja edellä mainittuihin ongelmiin, ja heistä osa on kirjoittanut tämän FINLANCEn numeron artikkelit. Maisa Martin on esitellyt kattavassa yleiskatsauksessaan suomen opetuksen nykytilaa ja uusia haasteita sekä selvittänyt Akatemian tutkimushankkeen tavoitteita. Maija Grönholm on vertaillut suomea toisena kielenä oppivien ruotsinkielisten ja sitä äidinkielenään puhuvien leksikaalisten taitojen oppimista. Sirkku Latomaa, yhdessä Sarah F. Newcombin kanssa, käsittelee kirjoituksessaan suomalais-englantilaisia kontakteja ja Pirkko Muikku-Werner suomalaisten ja saksalaisten kielellisiä keinoja lievittää aiheuttamaansa haittaa. Kirsti Siitosen teemana on yksi monista käytännön ongelmista: **kommen-** ja **gehen-**verbien kontrastiivinen semantiikka ja käännösvastineet. Artikkeleiden lisäksi on lopussa lista niistä julkaisuista, joihin ainakin suomea vieraana kielenä opettavan on hyödyllistä tutustua.

Suomen kielessä toisena ja vieraana kielenä on runsaasti tutkittavaa kielen eri tasoilla. Näiden artikkelien tarkoitus on esitellä joitakin niistä lukuisista ongelmista, joiden selvittäminen on omiaan paitsi lisäämään tietoa, myös kehittämään opetusta.

Jyväskylässä 1. syyskuuta 1991

Maija Grönholm

Pirkko Muikku-Werner

ISSN 0359-0933

Kopi-Jyvä Oy
1991

SISÄLTÖ

Maisa Martin: SUOMI KOHDEKIELENÄ JA TUTKIMUSKOhteena	3
Maija Grönholm: RUOTSINKIELISTEN OPPILAIDEN SANASTON KEHITYKSESTÄ SUOMEN KIELESSÄ	17
Sirkku Latomaa & Sarah F. Newcomb: "I'M GOING TO THE PESULA" Socio- and Psycholinguistic Aspects of the Finnish-English Language Contact Situation in Finland	33
Pirkko Muikku-Werner: SUOMALAISTEN JA SAKSALAISTEN TAVOISTA KÄSKEÄ JA KYSYÄ	45
Kirsti Siitonen: MITÄ SAKSAN <i>KOMMEN</i> JA <i>GEHEN</i> OVAT SUOMEKSI? Vaikeuksia sanojen <i>tulla</i> ja <i>mennä</i> käytössä	51
KIRJALLISUUTTA	83

Maisa Martin
Jyväskylän yliopisto

SUOMI KOHDEKIELENÄ JA TUTKIMUSKOHTENA¹

1. TAUSTAA

Suomi vieraana kielenä on monelle vielä aika outo ala. Jopa suomi toisena kielenä, joka sentään on ollut ruotsinkielisten koulujen oppiaineena jo toista sataa vuotta, on aihe, jota moni kunnan fennisti ei ole koskaan tullut ajatelleeksi tutkimuskohdetta miettiessään.

Esteenä niin tutkimukselle kuin opetuksen kehittämisellekin ovat myös asenteet, ei pelkästään se, ettei tutkimuskohteen olemassaoloa ole huomattu. Suomalaisen alemmuudentunne ja omahyväisyys kietoutuvat kiintoisasti yhteen: suomea pidetään toisaalta tarpeettomana kielenä, jota ei kukaan halua oppia, ja toisaalta niin vaikeana, että sitä eivät muut kuin suomalaiset voi oppia vaikka haluaisivatkin. Apua ulkomaalaiselle opiskelijalle ei hevin anneta: ulkomaalaiselle kuuluu puhua englantia, ei yrittää ymmärtää hänen suomeaan. Sen sijaan pidetään itsestään selvänä, että suomalainen toiseen maahan asettuessaan oppii maan kielen, ja opiskelevatpa lukuisat suomalaiset vieraita kieliä ihan vain huvikseenkin.

Aivan viime aikoina on kuitenkin paljon entistä useampi suomalainen opettaja, lastentarhasta yliopistotasolle, joutunut äkisti sen pulman eteen, että opetusryhmään on tullut oppilas, joka ei osaakaan suomea. Samaan ongelmaan ovat törmänneet koulutussuunnittelijat, kouluhallinnon toteuttajat, kaikenlaiset hoito- ja sosiaalialan työntekijät, työnvälittäjät jne. Kaikki tarvitsevat tietoa, suorastaan huutavat neuvoja ja koulutusta. Hyvää tahtoa olisi, mutta tietoa puuttuu. Meistä muutamasta alalla pitkään toimineesta tuntuu välistä, että puhelin soi yhtä hätähuutoa.

Tiedon puute on toki huomattu jo vuosia sitten: itse kukin on ulkomaalaisopetusta aloittaessaan tuskailnut tietämättömyyttään ja kokemattomuuttaan - ja tehnyt virheitä. Pitkään ainoa opas alalle tulijalle on ollut Fred Karlssonin toimittama kirja Suomi vieraana kielenä (1982). Siinä onkin monta hyödyllistä artikkelia, vaikka se joiltakin osin onkin kymmenessä vuodessa jo tiedoiltaan vanhentunut.

¹Tämä kirjoitus perustuu osittain Tukholmassa Nordens Språk som andra språk -konferenssissa 15.3.1991 pitämäni ruotsinkieliseen esitelmään.

Muissa pohjoismaissa on asiaan tartuttu jo aiemmin, ja alan tutkimusta esitteleviä konferensseja on ollut pitkin 1980-lukua. Vuonna 1983 järjesti ASLA, Ruotsin soveltavan kielitieteen yhdistys Tukhomassa konferenssin, jonka julkaisussa yksi alan veteraaneista, Kööpenhaminan yliopiston suomen kielen lehtori Olli Nuutinen, esittelee myös suomea kohdekielenä. Artikkelin kattaa jotakuinkin kaiken, mitä asiasta tuolloin saattoi sanoa; sen pituus on viisi sivua. Nuutinen päättää artikkelinsa (s. 108) toteamalla, että "det har blivit nödvändigt att initiera forskning och nytänkande på området". On kuitenkin kulunut lähes vuosikymmen, ennen kuin hänen kehoituksensa on alettu ottaa todesta myös Suomessa. Kärjistäen voisi sanoa, että tarvittiin somalien turvapaikanhaun tuoma julkisuus vuoden 1990 loppupuolella, ennen kuin asialle herättiin.

Vaikka aiheenani on suomen kielen tutkiminen toisena ja vieraana kielenä, on aluksi pakko kuvata lyhyesti alan kehitystä ja opetusta. Kuvaus toimikoon taustana niin tämän yleisluontoisen artikkelin ajatuksille kuin käsillä olevan julkaisun muille, suppeampaa asiaa syvemmältä luotaaville kirjoituksille. Käsittelen hieman myös alan ajankohtaisia tapahtumia, vaikka nämä tiedot tietenkin vanhenevat nopeasti. Varsinaiset tutkimustulokset taas eivät toistaiseksi paljon tilaa vie, sillä niitä on vähän ja niistä vähistäkin useita on raportoitu tämän julkaisun muissa kirjoituksissa.

Yksinkertaisuuden vuoksi käytän tässä nimekettä suomi kohdekielenä silloin kun tarkoitan sekä suomea vieraana kielenä että suomea toisena kielenä - monta kertaahan näistä kielimuodoista on yhteistäkin sanottavaa.

2. OPETUS

2.1. Opetuksen kohderyhmät ja opetusjärjestelyt

Suomea opetetaan sekä toisena että vieraana kielenä kotimaassa ja ulkomailla, lapsille ja aikuisille. Seuraavaan kuvioon on koottu näiden seikkojen suhteen luokiteltuina opetuksen kohderyhmät (ISOT KIRJAIMET) ja opetusorganisaatiot. Samantapaisia jaotteluita on tehty monissa kirjoituksissa eri kriteerein. Tässä lähden siitä asemasta, missä kieli on oppijalle opiskelun alussa - onhan selvää, että Suomessa asuvalle suomi pian muuttuu toiseksi kieleksi, vaikka se alussa olisi ollut umpivieras. Kriteerini on siis jossain määrin myös kielitaito, ei pelkästään se, missä maassa ja miten kieltä opitaan.

	Suomi toisena kielenä	Suomi vieraana kielenä
Suomessa	SUOMENRUOTSALAISET	PAKOLAISET
Lapset	koululaitos, oma oppiaine	omat opetusryhmät/ tukiopetus kouluissa
Aikuiset	aikuiskoulutus	ammatilliset aikuis- koulutuskeskukset
	PALUUMUUTTAJAT	OPISKELIJAT
Lapset	koululaitos, tukiopetus	-
Aikuiset	satunnaiset kurssit	yliopistot
		MUUT MAAHAN- MUUTTAJAT
Lapset	-	koululaitos, tukiopetus
Aikuiset	-	kansalaisopistot kansanopistot kesäyliopistot erilaiset kurssit
Ulkomailla		
	RUOTSINSUOMALAISET	OPISKELIJAT
Lapset	koululaitos, kotikielen opetus	-
Aikuiset	yliopistot, satunnaiset kurssit	yliopistot, UKAN
	MUUT ULKOSUOMALAISET	HARRASTAJAT
Lapset	Suomi-koulut, perinnekielten opetus	Suomi-koulut
Aikuiset	satunnaiset kurssit	Suomi-koulut, satunnaiset kurssit

On selvää, että kaikki yksittäistapaukset eivät sovi näihin luokkiin, ja moni hankkii opetusta useasta paikasta: pakolainen saattaa pyrkiä opiskelijaksi yliopistoon tai Suomi-koululainen kesäkurssille Suomeen jne. Selkein kokonaan opetuksen ulkopuolelle tällä hetkellä jäävä ryhmä Suomessa on keskiasteen koulutukseen hyväksytyt ulkomaalaiset, joiden suomen kielen opetus on kokonaan järjestämättä. Läheskään kaikilla muillakaan maahanmuuttajilla opiskelijoita ja pakolaisia lukuunottamatta ei ole mahdollisuutta suomen kielen opintoihin kurssien puutteen vuoksi. Alle kouluikäisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitykseen ei myöskään toistaiseksi ole virallisesti puututtu lainkaan.

Raja lasten ja aikuisopetuksen välillä on tietysti myös liukuva - onko esimerkiksi lukioikäisten Suomi-koululaisten opetus lasten opetusta? Toisen ja vieraan kielen raja on myös vedettävä tapausittain erikseen: sekä suomenruotsalaisissa että paluumuuttajissa on sekä suomen jotakuinkin äidinkielen tavoin hallitsevia että niitä, joille suomi on täysin vieras kieli. Pakolaiselle suomi voi myös melko pian muuttua vieraasta kielestä toiseksi kieleksi, vaikka sen taito ei vielä hipoisikaan äidinkielen taitoa. Toisen ja vieraan kielen raja voi vaihdella myös tilanteesta toiseen.

2.2. Opetus Suomessa

Vakiintuneinta on tietenkin jo yli vuosisadan harjoitettu suomenruotsalaisten opetus, jota on saatavilla ala-asteelta yliopistoon. Perinteisesti suomen on opetettu vieraan kielen tavoin riippumatta siitä, onko ympäristö yksi- vai kaksikielinen ja osaavatko oppilaat suomea ennestään vai eivät. Vasta syksyllä 1989 tuli käyttöön kaksikielisille tarkoitettu äidinkielen omaiseen opetukseen suuntautunut opetussuunnitelma.

Pakolaislapsille, joita on useita samassa koulussa, voidaan järjestää oma opetusryhmä, jossa he ensimmäisen vuoden ajan saavat suomen kielen ja muiden kouluaineiden opetusta. Sen jälkeen heidän oletetaan pystyvän osallistumaan suomenkieliseen opetukseen tukiovetuksen avulla. Käytännössä kielen oppiminen ja sopeutuminen ei läheskään aina suju näin nopeasti, vaan tämä tavoite on hyvin monelle pakolaiselle epärealistinen.

Paluumuuttajat ja muut maahanmuuttajalapset sijoitetaan suomenkielisiin luokkiin. Heille annetaan suomen kielessä tukiovetusta koulun resurssien mukaan. Kaikkiaan peruskouluissa ja lukioissa on syksyn 1990 tilastojen mukaan² 4655 ulkomailta muuttanutta oppilasta, joista 1450 eli lähes kolmannes oli tullut samana syksynä. Määrä siis kasvaa parhaillaan nopeasti.

²Luvut on saatu opetusministeriön toistaiseksi julkaisemattomasta muistiosta.

Opettajana niin pakolaislapsilla kuin muillakin on joko luokanopettaja, erityisopettaja tai yläasteella ja lukiossa äidinkielenopettaja. Harvalla tähän tehtävään ryhtyvistä on tällä hetkellä minkäänlaista koulutusta ulkomaalaisten opettamiseen, vaikka hyvää tahtoa ja kiinnostusta onkin. Oppimateriaalitalannekaan ei ole kehuttava, joten todellisuudessa useimmat maahanmuuttajalapset saavat ponnistella itselleen suomen kielen taidon jotakuinkin omin avuin.

Koululaitoksen erityisongelmana on se, että suomenkielissä kouluissa ei ole olemassa oppiainetta nimeltä suomi toisena/vieraana kielenä. Niinpä esimerkiksi lukioikäisenä Suomeen muuttanutta oppilasta on arvioitava ikään kuin suomi olisi hänen äidinkielenä. Paraskaan kielenoppija ei siten kykene kuin heikoimpiin arvosanoihin, mikä ei varmasti paranna hänen motivaatiotaan.

Aikuisista maahanmuuttajista ovat korkeakouluopiskelijat ja pakolaiset kielenopetuksen suhteen parhaassa asemassa. Opiskelijaksi hyväksytyille järjestetään kielikeskuksissa (Helsingin yliopistossa suomen kielen laitoksessa) suomen kielen opetusta, joka tosin ei aina ole riittävän intensiivistä ja tavoitteellista. Jos tiedekunnat eivät vaadi suomen kielen taitoa, puuttuu opiskelijoilta myös motivaatiota kehittää kielitaitoaan, vaikka hyvä kielitaito edesauttaa olennaisesti sekä opintojen edistymistä että opiskelijan sopeutumista ja viihtymistä Suomessa.

Pakolaisille järjestetään ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa melko laajoja suomen kielen ja yhteiskuntatiedon kursseja (400 - 500 tuntia suomea ja 180 tuntia yhteiskuntaoppia ensimmäisellä n. 20 viikon kurssilla, 230 ja 600 tuntia toisella, mahdollisuus myös 16 viikon jatkokurssiin). Kielitaidon taso kurssien jälkeen vaihtelee melkoisesti, mutta lähes aina tarvittaisiin lisäopetusta, jotta työelämään tai täydennyskoulutukseen siirtyminen sujuisi niin, että pakolaisen olisi edes teoriassa mahdollista päästä ammattitaitoaan tai koulutustaan edes lähimain vastaavaan työhön. Myös opetuksen taso vaihtelee, sillä kurssit ovat usein kertaluontoisia, eikä opettajilla ole alan koulutusta. Aktiivinen ja motivoitunut pakolainen voi kuitenkin saada opetusta melko suuren tuntimäärän ja edetä pitkällekin.

Muut ulkomaalaiset voivat etsiä eri oppilaitosten kursseille, joita järjestetään tarpeen ja resurssien mukaan monilla paikkakunnilla. Useimmat kurssit ovat liian lyhyitä tai opetusta on liian harvoin, esim. vain kerran viikossa. Kursseille osallistuminen vaatii myös aikaa ja rahaa. Ulkomaalaisilla ei ole oikeutta suomen kielen opetukseen eikä työnantajilla velvollisuutta antaa sitä varten aikaa tai varoja. Jonkin verran ulkomaalaisia on koulutettu työllisyysvaroin ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa samantapaisilla kursseilla kuin pakolaisille on tarjolla.

Tärkein syy ulkomaalaisten suomen kielen opetuksen puutteisiin on opetuksen tarpeen raju lisääntyminen. Vielä muutama vuosi sitten esimerkiksi kaikki Keski-Suomen halukkaat aikuisulkomaalaiset mahtuivat edes jotenkuten Jyväskylän

yliopiston kielikeskuksen kurssille. Nyt ulkomaalaisten määrä on kasvanut niin, että kielikeskukset ovat sulkeneet ovensa ulkopuolisilta ja muut oppilaitokset eivät ole vielä ehtineet vakiinnuttaa tarjontaansa. Taitavien ja kokeneiden opettajien pula on myös huutava - pätevästään tällä alalla ei voi edes puhua, koska muodollista pätevyyttä ei ole määritelty aineeseen, jota ei virallisesti oikein ole olemassakaan, sadoista opettajista ja tuhansista opiskelijoista huolimatta.

2.3. Opetus ulkomailla

Suomen ulkopuolella suomen kielen opetus on parhaiten järjestetty Ruotsissa, jossa suomea voi opiskella monin eri tavoin esikoulusta yliopistoon. Kotikielen opetusta tosin ollaan parhaillaan supistamassa rajusti. Muutamassa muussa maassa (Norjassa, Saksassa ja Kanadassa) on joitakin kouluja, joissa suomen voi valita lukiota vastaavassa koulussa vieraaksi kieleksi.

Yliopistoissa suomi on opetuksen ja tutkimuksen kohteena noin 60 paikassa. Tätä toimintaa tukee opetusministeriön Ulkomaanlehtori- ja kielikurssiasiaain neuvottelukunta (UKAN). Muuten suomen kielen opiskelu on ulkomailla lähinnä harrastus. Itseopiskelun lisäksi suomea voi oppia noin 100 paikkakunnalla yli 20 maassa ns. Suomi-kouluissa, joita ulkosuomalaiset (naiset) ovat perustaneet lähinnä lastensa kielitaidon kehittämiseksi. Näihin kouluihin on monin paikoin syntynyt myös luokkia sekä aikuisille harrastajille että niille lapsille, joille suomi on täysin vieras kieli. Toiminta perustuu vapaaehtoiseen työhön, mutta koulut voivat saada Suomesta tukea oppimateriaalien hankintaan ja opettajien palkkaukseen.

2.4. Oppimateriaali

Eniten edistystä viime vuosikymmenen aikana tapahtui oppikirjavalikoimassa: entisten parin oppikirjasarjan lisäksi on nyt saatavana useita eri tarkoituksiin tehtyjä. Etenkin alkeissarjoja on jo aikuisille melkein joka lähtöön, luku- ja kirjoitustaidottomia lukuunottamatta. Puutetta on sen sijaan perusrakenteiden oppimisen jälkeen tarvittavista sanaston laajennusharjoituksista ja vaikeahkon tekstin lukumateriaalista. Äänitteitä, videoita ja muuta oheismateriaalia on edelleen tuskin nimeksi. Muille kuin ruotsin kieltä taitaville lapsille on edelleen myös sangen vähän aineistoa. Tärkeä uudistus on, että nyt on saatavana bibliografia, johon oppimateriaalitiedot on koottu (Aalto 1990).

2.5. Työsuhteasiat ja opettajankoulutus

Suomen kielen ulkomaalaisopetuksen ja tutkimuksen pahin este tällä hetkellä on vakinaisten virkojen lähes täydellinen puuttuminen alalta. Ruotsinkielisten oppilaitosten ja vieraskielisten koulujen ulkopuolella vakinaisia virkoja lienee Suomessa viisi: neljä lehtoraattia Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksessa ja yksi Tampereen yliopiston kielikeskuksessa. Jokunen lehtori opettaa enimmäkseen ulkomaalaisia, mutta osin myös suomalaisia. Päätoimisia tuntiopettajia on muutama, ja kaikki muut ovat enemmän tai vähemmän tilapäisissä työsuhteissa. Yliopistoissa ei ole yhtään tutkimusvirkaa sen enempää professori- kuin assistenttitasollakaan.

Virkatilanteeseen nähden on merkillistä ja merkittävää, että meillä on tehty edes sen verran oppimateriaalia, koulutusta, kehittämistyötä, suunnittelua ja tutkimusta kuin on. Valtaosa oppimateriaalista on tehty palkatta tai hyvin pienestä korvauksesta. Opettajat ovat koulutusjanoisina tulleet neuvottelupäiville omin kustannuksin ja vaivojaan säästämättä. Nyt opetus on kuitenkin laajentunut siihen mittaan, ettei asioita voida enää hoitaa vapaaehtoisuuden varassa eikä opetusta satunnaisina tuntitöinä.

Virkojen puute on sidoksissa myös siihen, ettei opettajankoulutusta ole järjestetty. Kun ei ole virkoja, ei tarvitse kouluttaa ihmisiä niihin, eikä ole ketään kouluttamassakaan. Todellisuudessa opettajia on kuitenkin jo satoja, ja monet ovat toimineet alalla useita vuosia ja käytännössä pätevytyneet. He tarvitsisivat täydennyskoulutusta ja mahdollisuuden saada myös muodollisen pätevyys. Alalle tulevat muiden aineiden opettajat taas tarvitsevat nimenomaan tähän työhön suuntaavaa koulutusta ennen opetustyöhön ryhtymistä, ja aika lienee jo kypsä myös suoraan ulkomaalaisopettajaksi valmistavan peruskoulutusohjelman tai suuntautumisvaihtoehdon aloittamiselle jossakin yliopistossa. Näitä seikkoja pohditaankin parhaillaan useissa opetusministeriön ja -hallituksen työryhmissä.

3. KIELITAIDON MITTAAMINEN

Opetuksen ja tutkimuksen rajamaille asettuu kielitaidon mittaaminen. Ulkomaalaisille ei näihin asti ole ollut olemassa muita testejä kuin opettajien kurseillaan pitämät kokeet, jotka eivät tietenkään voi olla - eikä niiden pidäkään olla - keskenään verrattavissa. Suomenruotsalaisille tarkoitettuja ns. virkamieskokeita ovat jotkut kielitaidossaan pitkälle edenneet ulkomaalaiset suorittaneet, mutta useimmille ne ovat liian vaikeita, eikä niidenkään tasoa ole tarkoin määritelty, vaan kokeen vaikeus riippuu yksittäisen kielitutkintolautakunnan jäsenen arvioinnista. Kansalaisuuden saamiseen tarvitaan niin ikään kielikokeen suorittaminen, mutta senkin vaatimustaso on sangen kirjava.

Kesästä 1991 lähtien on kuitenkin mahdollista suorittaa alkeis- ja keskitason kokeita suomen kielessä. Ylimmän eli kolmannen tason kokeet valmistunevat vuoden 1992 alussa. Kokeet on laadittu Korkeakoulujen kielikeskuksessa opetusministeriön projektirahoituksen turvin. Kielitaidon tason kriteerit on pyritty ilmaisemaan mahdollisimman tarkasti, jotta kokeet olisivat luotettavia ja yhteismitallisia, ja kokeita voi suorittaa vain ainakin lyhyen koulutustilaisuuden käyneille testaajille. Malleina on käytetty useita tunnettuja kansainvälisiä kielikokeita.

Miten testit sitten liittyvät suomen kielen tutkimiseen vieraana kielenä? Ainakin tutkimustyötä on tehty siinä mielessä, että kokeiden laatimiseksi on jouduttu kokoamaan huomattava määrä tietoa kokeneilta opettajilta ja määrittelemään, monen ilmiön osalta ensimmäistä kertaa, mitä jonkin suomen kielen lohkon osaamisella tarkoitetaan ja miten osaamisen eri tasot voidaan määritellä. Testejä laativa ryhmä on pitänyt pitkän kokouksen toisensa jälkeen ruotien ja uudelleen muokaten testitehtäviä, jotta ne mittaisivat sitä, mitä niiden väitetään mittaavan. Palautetta on saatu myös esikokeisiin osallistuneilta opiskelijoilta ja heidän opettajiltaan. Kommunikatiivisten ja kielen funktioihin liittyvien taitojen yhdistäminen kielen rakenteiden hallinnan mittaamiseen on vaatinut monien uusien tehtävyyppien keksimistä. Testien ominaisuuksia tutkitaan parhaillaan eri keinoin, ja näin saatujen tietojen perusteella testejä kehitetään edelleen.

4. TUTKIMUS

4.1. Suomea kohdekielenä sivuava tutkimus

Valmista tutkimusta aiheista, jotka ilman muuta asettuisivat otsikon Suomi kohdekielenä alle, on sängen vähän. Kontrastiivista tutkimusta, jossa toisena kielenä on suomi, on toki aika lailla, mutta näkökulma on jotakuinkin aina siinä, miltä jokin vieras kieli näyttää suomalaisen oppijan silmin. Suomea ei yksinkertaisesti ole mielletty opittavaksi kieleksi, vaan aina lähtökieleksi. Sama ongelma koskee sanakirjojakin; toistaiseksi on oppikirjojen sanasto-osien lisäksi ilmestynyt vain yksi ulkomaalaisille tarkoitettu sanakirja (Branch et. al. 1980), joka on sinänsä informatiivinen ja monikielinen mutta jonka sanavarasto on sängen suppea.

Muita kielen tutkimuksen aloja, joilla on yhtymäkohtia suomi kohdekielenä - tutkimukseen, ovat ainakin kaksikielisyystudkimus yleensä ja erityisesti kaksikielisissä yhteisöissä puhuttavan suomen kielen tutkimus. Esimerkiksi Jarmo Lainio on tutkinut ruotsinsuomalaisten suomea. Amerikansuomalaisten kieltä taas on tutkittu pääasiassa Suomen akatemian Amerikan- ja australiansuomen tutkimushankkeen piirissä akateemikko Pertti Virtarannan johdolla. Tutkimusalat eroavat siinä, että ruotsin- ja amerikansuomalaiset ovat yleensä oppineet suomen

äidinkielen tavoin, vaikka kieli sinänsä käyttönsä puolesta olisi toisen kielen asemassa ja sen taito paljon enemmistökielen taitoa heikompi. Eroa on myös sosiaalisessa tilanteessa: suomi ulkomailla on pienen vähemmistön kieli, eikä sillä ole virallista asemaa. Suomessa taas suomi on ulkomaalaisen kannalta prestiisikieli, jonka osaaminen on käytännössä välttämätöntä. Ulkosuomalaisten ja Suomen ulkomaalaisten kielessä sinänsä on kuitenkin monia yhteisiä piirteitä, jotka puoltavat näiden tutkimusalojen yhteyksien ylläpitämistä.

Opetuskokemuksen kautta kertynyttä, mutta käytännössä usein aivan tutkimustiedon veroista tietoa on kiteytyneenä myös oppikirjoissa ja suomenruotsalaisten koulujen finskan opetus suunnitelmissa. Vaikka varsinaista finskan oppimisen tutkimustakaan ei ole joitakin pro gradu -tutkimuksia enempää ja vaikka fennistinen tutkimusperinne on vaikuttanut myös finskan oppikirjoihin joskus myös negatiivisella tavalla niin, että sen mikä on selvää suomenkieliselle, odotetaan olevan selvää myös ruotsinkieliselle, on ilmeistä, että vuosisadan mittainen opetustraditio, kokeilut ja kokemukset kertovat aika paljon suomen kielen ominaisuuksista ja oppimisesta. Erityisesti oppimisprosessia ja -järjestystä koskeva tutkimus hyötyy varmasti tämän aineiston tarkastelusta.

Voi tietysti kysyä, eikö olemassa oleva fennistinen tutkimus riitä. Suomihan on moneen muuhun maailmalla opetettavaan kieleen verrattuna perusteellisesti tutkittu kieli. Toki olemassa olevasta tiedosta on monenlaista hyötyä suomi kohdekielenä -opetukselle ja -tutkimukselle, mutta opetustilanteet, etenkin opiskelijoiden kysymykset, paljastavat aukon toisensa jälkeen. Suomalainen ei yksinkertaisesti ilman ulkomaalaisen näkökulmaa havaitse, mikä kaikki hänen kielellään on erikoista ja selittämistä vaativaa. Ehkä juuri siksi suomen kielen tutkimus on perinteisesti painottunut murretutkimukseen: sen mikä eroaa omasta kielenkäytöstä, huomaa helposti, kun taas omaan kieleen kuuluva ei tartu tutkijan haaviin, ennen kuin ulkopuolinen sen ottaa esille.

4.2. Suomi kohdekielenä -tutkimus

Suuren osan alan tutkimusongelmista ja -hankkeista voi jakaa kolmeen pinoon: suomen kielen oppiminen, suomen kielen ominaisuudet ja kulttuurien välinen kommunikaatio. Ensimmäiseen ryhmään kuuluu mm. seuraavanlaisia kysymyksiä? Miten ja missä järjestyksessä suomea yleensä opitaan? Minkälaisia ongelmia on ääntämisen oppimisessa? Miten suomen kielen taivutussysteemi tai lauseopilliset ilmiöt omaksutaan? Miten ne voidaan esittää niin, että omaksuminen ja tuottaminen käyvät mahdollisimman joutuisasti? Mitkä äännerakenteen seikat tuottavat ongelmia? Kenelle? Miksi? Minkälainen on oppijan sanasto? Miten se kasvaa? Tämäntapaisia tutkimusongelmia voi lähestyä monin eri tavoin, esimerkiksi tutkimalla yksittäisen oppijan oppimisprosessia eri menetelmin, tutkimalla suurta

joukkoa oppijoita, lähtemällä liikkeelle eri teorioista (välikieliteoria, virheanalyysi, skeemateoria jne.) tai muiden kielten oppimista koskevista tutkimuksista. Mahdollisuudet ovat lähes rajattomat - ja melkein kaikki vielä käyttämättä.

4.2.1. Suomen kielen oppiminen

Suomen kielen oppimiseen liittyy tässä julkaisussa raportoitu (s. 17) Maija Grönholmin tutkimus suomenruotsalaisten kouluisten kirjoittamisen oppimisesta, jossa tarkastellaan niin sanaston kuin taivutuksenkin hallinnan kehittymistä.

Suomen kielen ääntämistä on tapana pitää helppona - vastaahan kutakin kirjainta melkein aina yksi ja sama äänne. Siksi ääntämiseen on oppikirjoissakin kiinnitetty hyvin vähän huomiota. Todellisuudessa äänteiden erottaminen ja tuottaminen on monelle oppijalle vaikeaa, ja on selvää, että äidinkielen äänneistön vaikutus oppimisongelmiin on suuri. Ääntämisen oppimiseen on perehtynyt Veijo Vihanta, joka on tarkastellut erityisesti ranskalaisten suomen kielen oppijoiden ääntämistä (ks. esim. Vihanta 1990). Muiden kielten puhujien suomen fonetiikan ja fonologian oppimista ei ole tutkittu, ei myöskään mahdollisia lähtökielestä riippumattomia ääntämisiongelmiä.

Pääasiassa morfologian oppimista on tarkasteltu muutamissa pro gradu -töissä. Helena Hautoniemi on seurannut parin amerikkalaisen vaihto-oppilaan kielen, pääasiassa taivutusmuotojen, kehittymistä, Heidi Vaarala saksalaisten suomenoppijoiden verbimuotojen käyttöä, Päivi Vetch-Löytyniemi taas menneen ajan ilmaisemista erään hepreankielisen koehenkilön puheessa ja Marjo Ruismäki ns. keksimiskieken hyödyntämistä sijamuotojen opettamisessa vietnamilaislapsille. Kaikissa näissä taivutusmuotojen muodostamisen oppiminen ja niiden käytön oppiminen - siis oikeastaan syntaksi - menevät limittäin kuten todellisuudessaakin, vaikka painopiste on jommalla kummalla alueella. Vaikka oppimisteoreettinen puoli jää kaikissa näissä töissä jotakuinkin vaille käsittelyä, niistä on hyötyä tapaututkimuksina sekä aineiston lähteinä ja kuvauksina.

Oppimisprosessin analyysi on viety edellisiä töitä huomattavasti pitemmälle Eija Aallon pro gradu -tutkimuksessa (1991) erään amerikkalaisen suomen kielen astevaihtelun ja paikallissijojen oppimisesta sekä oppimisstrategioista. Teoreettisena lähtökohdiana on Brian MacWhinney'n käsitys morfologian oppimisesta, ja sitä sovelletaan suomeen kekseliäästi ja kiinnostavasti. Soveltaminen ei suinkaan ole ongelmatonta, sillä suomen kielen taivutussysteemi on niin monimutkainen, että se ei helposti sovi morfologialtaan yksinkertaisempiin kieliin perustuviin oppimisteorioihin - tai sitten teoriat eivät ole niin universaaleja kuin väitetään. Yhtenä menetelmänä työssä on käytetty introspektiota: koehenkilö ajattelee tehtäviä tehdessään ääneen ja kommentoi omaa tuottamisprosessiaan ja suoritustaan.

Samaan aihepiiriin liittyy oma tutkimusongelmani. Toisen ja kolmannen polven amerikansuomalaisten morfologian hallintaa tutkiessani havaitsin, että muuten sangen huonostikin suomea hallitseville puhujille sattui harvoin taivutusvirheitä. Toisaalta suomea vieraana kielenä oppivat aikuiset saattavat kokemukseni mukaan puhua suomea melko sujuvasti ja hallita laajan sanaston, mutta tehdä silti runsaastikin morfologisia virheitä. Yhteydestään irrotettuina virheet näyttävät samankaltaisilta, mutta kummankin ryhmän puhetta paljon kuunnelleena minulle on syntynyt mielikuva, että virhefrekvenssin lisäksi ryhmien välillä on eroa myös virheiden syntymistavassa. Tekeillä olevassa tutkimuksessani on siis kyse taivutuksen tuottamisprosesseista ja niiden yhteyksistä kielen oppimistapaan ja sen käyttötehtäviin. Amerikansuomalaiset ovat oppineet suomen lapsuudessaan ja passiivisen ja aktiivisen kielitaidon ero voi heillä olla hyvin suuri. Passiivinen kielitaito näyttää ikään kuin toimivan monitorina, joka estää virheiden syntymistä, vaikka ei välttämättä ohjaa oikean muodon löytämiseen, vaan esimerkiksi koodinvaihtoon. Aikuisen suomessa asuvan ulkomaalaisen kielitaito taas on yleensä kursseilla ja ympäristöstä omaksutun kielen yhteisvaikutusta, jossa opituilla säännöillä ja niiden soveltamisessa sattuvilla virheillä on enemmän osuutta.

Sirkku Latomaan suunnitteilla oleva pitkittäistutkimus koskee myös suomen kielen oppimisprosessia. Tarkastelun kohteena ovat suomen kielen alkuvaiheen oppimisprosessin universaalit ja kielikohtaiset piirteet. Kohderyhmänä ovat kouluikäiset lapset, lähdekielinä tyypologisesti hyvin erityyppiset kielet, vietnam ja turkki - tähänastiset tutkimukset ovat käsitelleet lähinnä indoeuroopalaisia kieliä puhuvia henkilöitä.

4.2.2. Suomen kielen ominaisuudet kohdekielenä

Suomen kielen ominaisuuksiin liittyvät aiheet keskittyvät alueille, joita fennistiikassa on perinteisesti tutkittu vähemmän. Meillä on paljon tietoa esimerkiksi suomen kielen äänneistöstä, taivutuksesta ja syntaksista. Näiden rajamailla ja erityisesti semantiikan ja pragmatiikan alueilla on sen sijaan paljon asioita, jotka kaipaavat tutkimusta. Merkityseroihin liittyviä seikkoja saa etenkin alkeisopetuksen jälkeen selittää selittämättä päästyään, ja hyvin usein joutuu kokenutkin opettaja toteamaan, ettei tiedä, mitä eroa kahdella muodolla/sanalla/johdoksella on, vaikka on selvää, etteivät ne ole keskenään täysin vaihtoehtoisia. Eikä edes saa selvälle seuraavaksi tunniksi, sillä monia tällaisia seikkoja ei ole tutkittu koskaan.

Tällaiset opetuksen ongelmat ovat antaneet sysäyksen ainakin yhdelle semantiikan alan väitöskirjatutkimukselle. Aili Flintin tutkimus *Semantic Structure in the Finnish Lexicon: Verbs of Possibility and Sufficiency* (1980) sai alkunsa niistä ongelmista, joita suomen modaaliverbien opettamisessa englantia äidinkielenään puhuville ilmeni. Valmista tietoa näiden verbien semanttisista ominaisuuksista ei

opetuksen pohjaksi löytynyt, joten sitä ole ryhdyttävä tuottamaan. Samalla tavalla ovat saaneet alkunsa useimmat tällä hetkellä tekeillä olevat alan tutkimukset. Tutkimus ja opetus ovat siis hyvin läheisessä suhteessa toisiinsa, ja hyvä niin, sillä opetusongelmalähtöisen tutkimuksen tulokset lienevät myös tavallista helpommin muutettavissa opetuksessa käyttökelpoiseksi tiedoksi.

Parhaillaan tekeillä olevasta tutkimuksesta on Kirsti Siitosen eräiden verbimuotojen semanttista käyttöä koskeva työ on myös tiukasti opetuksesta lähtöisin. U-johdosten, passiivin ja yksipersonaisten ilmausten käytön rajojen epämääräisyys ja sen selittämisen vaikeus ovat tuttuja jokaiselle ulkomaalaisopettajalle. Tässä julkaisussa oleva Siitosen artikkeli taas käsittelee tulla- ja mennä-verbien käytön ongelmia.

Suomen kieleen liittyy myös Marja-Terttu Storhammarin tekeillä oleva tutkimus ulkomaalaisia opettavien puheesta opetustilanteissa. Jokainen tietää, että kieltä huonosti taitavalle on puhuttava eri tavalla kuin äidinkieliselle keskustelukumppanille, mutta millä tavalla? Mitkä seikat puheessa muuttuvat? Missä määrin muutokset opettajien puheessa ovat tietoisia, mitkä muuttuu opettajan huomauttamatta?

4.2.3. Kulttuurien välinen viestintä

Kulttuurien väliseen kommunikaatioon, lähinnä diskurssiin ja pragmaattisiin seikkoihin, on tarttunut professori Jocelyne Fernandez-Vest (Centre National de la Recherche Scientifique, Pariisi). Häntä kiinnostavat ranskalais-suomalaisten perheiden sisäisen kielenkäytön piirteet ja se, kuinka lapset oppivat näiden kielten ja puhokulttuurien eroja kuten puheen ja hiljaisuuden välisen suhteen säätelyn, epäröinnin ilmaisemisen tai persoonattomien ilmaisujen käytön suomessa (ks. s xx).

Samaan ryhmään kuuluu Pirkko Muikku-Wernerin tutkimus saksalaisen ja suomalaisen keskustelukulttuurin eroista, erityisesti impositioiden ilmaisemisesta (ks. s. xx). Heidi Vaarala taas on pyytänyt saksalaisia suomen kielen opiskelijoita ja suomalaisia kirjallisuuden opiskelijoita lukemaan samat suomalaiset novellit ja tutkii heidän novellianalyysejensä eroja.

5. TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

Edellä luetellut tutkimushankkeet ovat syntyneet melko satunnaisesti, sillä alalla ei ole ollut - eikä ole - saatavana riittävää tutkimuksen ohjausta. Yhteistyö on kuitenkin nyt alullaan. Käynnissä oleva Suomen akatemian Suomi vieraana kielenä -esitutkimushanke on syntynyt tutkijoiden liittyessä yhteen valmiit aiheet ja aloitetut tutkimukset mukanaan. Hankkeen yhtenä tavoitteena on kuitenkin kartoittaa

tutkimuksen tarvetta ja suunnata uusia tutkimuksia mahdollisuuksien mukaan niin, että pahimpia tutkimuksen aukkoja alalla saataisiin vähitellen peitettyksi. Fonologia ja fonetiikka tarvitsevat kipeästi lisää huomiota, samoin sanaston oppiminen, josta on vallalla aivan vastakkaisiakin näkemyksiä (suomen sanaston oppiminen on vaikeaa, koska muista kielistä tuttuja sanoja on vähän ja koska sanahahmot ovat outoja - sanastoa oppii helposti, koska on vähän perussanoja ja paljon johdoksia ja yhdyssanoja).

Tutkimustyön pohjaksi tarvitaan riittävä materiaali. Tähän asti kukin tutkija on kerännyt aineistonsa itse, ja niin tietysti joutuu tekemään jatkossakin, mutta kesän 1991 aikana on tarkoitus koota tietokoneanalyysiin soveltuva korpus, jota kaikki alan tutkijat ja opinnäytetöiden tekijät voisivat käyttää. Mukaan tulee eri lähtökieliä puhuvien suomen oppijoiden puhetta ja kirjoitusta. Korpusta voidaan myös kartuttaa jatkuvasti alan tutkimuksen laajentuessa. Työn tekevät tutkimushankkeen varoilla palkatut opiskelijat projektiin tutkijoiden ohjaamina.

Suomi kohdekielenä -tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat ovat hyvin käytännön-läheiset ja tutkimusongelmien valinnassa on pantu suurta painoa tulosten sovelluskelpoisuudelle opetuskäyttöön. Tämä on varmasti oikea suunta tällä hetkellä, jolloin opetus laajenee ja monipuolistuu nopeaan tahtiin ja tutkimusta tarvitaan oppimateriaalityön ja opetusmenetelmien kehittämisen pohjaksi. Alan tutkimuksella on kuitenkin myös teoreettista merkitystä: se lisää tietoa suomen kielestä kokonaisuutena, sillä se kohdistaa huomiota aiemmin tutkimattomiin kysymyksiin. Se tuo tutkimuksen piiriin myös uusia kielimuotoja, erilaisia oppijoiden ja opettajien välikieliä, joiden tutkimus valottaa suomen kielen ominaispiirteitä siinä kuin muidenkin suomen murteiden tutkimus. Vasta rakentumassa olevan kielitaidon tutkimus kertoo myös siitä, mikä on kielessä keskeisintä niin rakenteen kuin kommunikaationkin kannalta.

Suomi kohdekielenä -tutkimuksella on annettavaa myös yleiselle kielitieteelliselle tutkimukselle. Kielenoppimista on tutkittu toistaiseksi pääasiassa indoeurooppalaisten kielten, eniten englannin, näkökulmasta. Saattaa hyvin olla, että täysin toisentyypisen kielen oppimiseen eivät päde samat mallit ja teoriat, vaan on kehitettävä jotain aivan uutta. Tai jos taas käy ilmi, että universaaleiksi ajatellut teoriat toimivat, tuo tutkimus uutta vahvistusta teorioille. Kulttuurien välisen kommunikaation tutkimus, jonka lähtökohtana näyttää Suomessa usein olevan suomalaisten opettaminen eurooppalaisille tavoille, rikastuu myös ulkomaalaisten suomen kielen oppimiskokemusten tutkimisesta.

LÄHTEET

- Aalto, E. 1990. Suomi vieraana kielenä. Oppimateriaalien kommentoitu bibliografia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskuksen.
- Aalto, E. 1991. Astevaihtelun ja paikallissijojen oppiminen - tapaustutkimus aikuisen amerikkalaisen kielenoppijan suomen kielen taivutuksen alkeiden oppimisesta ja taivutusstrategioista. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Branch, M., A. Niemikorpi & P. Saukkonen 1980. Student's Glossary of Finnish. Porvoo: WSOY.
- Flint, A. 1980. Semantic Structure in the Finnish Lexicon: Verbs of Possibility and Sufficiency. SKS:n toimituksia 360. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hautoniemi, H. 1990. Havaintoja amerikkalaisten vaihto-oppilaiden suomen kielen taidon kehityksestä. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Karlsson, F. (toim.) 1982. Suomi vieraana kielenä. Porvoo: WSOY.
- Mäkisalo, A. 1987. Suomalainen kommunikaatio ulkomaalaisen silmin. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nuutinen, O. 1984. Finska som målspråk. In K. Hyltenstam & K. Maandi (eds.) Nordens språk som målspråk: forskning och undervisning. Stockholm: Stockholms universitet (Institutionen för lingvistik).
- Ruismäki, M. 1989. Vietnamlaisnuorten suomen kielen sijapäätteiden oppiminen. Pro gradu -tutkimus. Helsinki: Helsingin yliopiston psykologian laitos.
- Vaarala, H. 1987. Saksalaisen kielenoppijan tempus-, kieltomuoto- ja ajanmääritevirheet: virheanalyysi kymmenen Göttingenin yliopiston suomalais-ugrilaisen seminaarin opiskelijan puheesta. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vetsch-Löyttyneemi, P. 1989. Välikielinen kerronta ja aikaan viittaaminen. Pro gradu -tutkimus. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Vihanta, V.V. 1990. Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. In J. Tommola (ed.) Vieraan kielen tuottaminen ja ymmärtäminen. AFinLA:n vuosikirja. Turku: AFinLA.

Maija Grönholm
Åbo Akademi, Vaasa

RUOTSINKIELISTEN OPPILAIKEN SANASTON KEHITYKSESTÄ SUOMEN KIELESSÄ

1. TAUSTAA

Ruotsinkielisessä peruskoulussa on suomen opetuksella toisena kielenä pitkät traditiot, mutta aikaisempia tutkimuksia kielenomaksumisesta suunnassa ruotsi L1 -> suomi L2 ei juurikaan ole joitakin lyhyitä artikkeleita lukuun ottamatta. Olen tämän vuoksi käynnistänyt tutkimusprojektin suomen kielen taitojen kehittymisestä ruotsinkielisessä peruskoulussa. Aineistona olen käyttänyt ruotsinkielisen peruskoulun 4., 6. ja 8. luokan oppilaiden suomeksi kirjoittamia ainekirjoituksia kolmelta eri paikkakunnalta. Tämä aineisto on lojennut Åbo Akademin ruotsin kielen laitoksen tutkimusprojektista Tvåspråkigheten i skolan, jota on johtanut Marketta Sundman. Tutkimuksessa olevat oppilaat ovat saaneet ns. perinteistä opetusta suomen kielessä, mikä tarkoittaa sitä, että opetus on alkanut A-kielenä nollatasolta peruskoulun 3. luokalta. Oppilaiden kielitausta on voinut yhdellä ja samalla luokalla vaihdella jatkumolla ruotsinkielinen - kaksikielinen. Oppilaiden kielitausta on selvitetty erityisellä kieli-indeksillä,¹ jonka perusteella oppilaita valtaosa tutkimuspaikkakunnilla Porvoo, Vantaa ja Parainen kuuluvat ruotsinkieliseen ryhmään. Kieli-indeksin avulla on ollut mahdollista jakaa oppilaita eri ryhmiin ja vertailla näiden tuloksia keskenään ja kontrolliryhmään, joka on ollut täysin suomenkielinen (Salo).

Kielitaidon kehittymistä olen tarkastellut ensi vaiheessa leksikaalisten taitojen valossa. Myöhemmässä vaiheessa tarkoitukseni on analysoida myös oppilaiden morfologisia kielentaitoja. On esitetty erilaisia näkemyksiä siitä, ovatko leksikaaliset taidot kielitaidon itsenäinen osa vai vain osa esim. kieliopin hallinnasta, mutta joka tapauksessa aikaisemmissa aivan uusissakin tutkimuksissa on todettu pelkästään leksikaalisten taitojen hyvä ennustavuus kielitaidon mittaamisessa. Esim. Harley et al. (1990: 22-23) ovat käyttäneet mittareina leksikaalisia virheitä ja leksikaalista rikkautta, jonka laskentaperusteina on käytetty leksikaalisten tyyppien määrää, leksikaalista vaihtelua, erikoistuneisuutta ja sofistikoitumista. Löfqvistin väitöskirjassa The IEA Study of Written Composition in Sweden (1990: 112-113) leksikaaliset mittaustavat ovat koskeneet lähinnä ainekirjoitusten kokonais-sanemäärien ja sanojen pituuden vertailua sekä välimerkkien määrää. Käytetyistä

¹ Kieli-indeksi on laskettu seitsemästä eri variaabelista, joilla on selvitetty oppilaiden käyttämää kieltä kotona ja kodin ulkopuolella erilaisissa tilanteissa (koulussa, ystäväpiirissä, kauppoissa jne.).

mittareista korreloivat erittäin korkeasti arvosanaan mm. leksikaalista erikoistuneisuutta mittaavat eri sanojen määrä ja eri verbien määrä suhteessa koko sane- ja verbimääriin, sanan taajuusluku Allénin frekvenssisanakirjasta laskettuna, kerran käytetyt sanat ja välimerkkien käyttö. Oppilaan kielitaidosta voidaan omienkin tutkimustulosteni perusteella tehdä varsin tarkkoja päätelmiä pelkästään leksikkoakin tutkimalla, sillä tulokset korreloivat vahvasti mm. oppilaan muuhun koulumenestykseen.

2. KÄYTETYT MITTARIT

Omaan tutkimukseeni olen pyrkinyt soveltamaan kattavat mittaustavat ja olen päätenyt tutkimaan ensi vaiheessa - lähinnä Harleyyn (1990: 22) ja Kotsinasiin (ks. Schlyter 1984: 44-45)) nojaten - leksikkoa sekä 1. mittaamalla sen rikkautta että 2. analysoimalla leksikaalisia strategioita ja niiden yhteydessä esille tulevia virheitä. Leksikon rikkaudesta olen tehnyt päätelmiä erityisesti kokonaissanemäärien kehityksestä ja sanaston tiheyttä (leksikaalisten tyyppien määriä), variaatiota ja sofistikoitumista tarkastelemalla. Käytettyjen sanojen kuuluminen kielen tavallisiin tai harvinaisiin sanoihin samoin kuin ns. hapaks legomenon -sanojen käyttö erottelevat selvästi ryhmiä sanavaraston erikoistumisessa. Kaikkien mittaustapojen tulokset on suhteutettu kirjoituksen kokonaispituuteen.

Olen keskittynyt tässä yhteydessä oppilaiden verbien käytön kehitykseen, koska oletukseni on, että juuri verbien käyttöä tutkimalla saadaan luotettavia tietoja kielitaidon tasosta ja kehityksestä (mm. Harley et al. 1990: 21-23 ovat tutkineet leksikaalista erikoistuneisuutta verbityyppien käytön avulla). On tiedossa, että leksikonkin kehittyminen noudattaa monessa suhteessa universaalia, myös ensikielessä ilmenevää oppimisjärjestystä. Nominin opitaan ennen verbejä, koska verbien semanttisen sisällön havaitseminen ja ymmärtäminen on hankalampaa kuin nominien. Myös toisen kielen oppija suosii alkuvaiheessa nomineja, jotka ovat konkreettisia havaintomaailman entiteettejä ja joiden koherenttisuus kielenpuhujan tilannesidoksiin on suurempi kuin toimintaprosesseja ilmentävien verbien (ks. Dietrich 1989: 23). Näin myös on oletettavissa, että juuri verbien suhteellinen kasvuprosentti on kielenoppijan leksikossa suurempi kuin substantiivien.

On muitakin syitä, miksi päädyin pitämään verbejä tärkeinä kielen rikkauden mittareina. Yhtenä syynä ovat ruotsin ja suomen väliset kielityypologiset erot, jotka aiheuttavat hankaluksia leksikon omaksumisessa. Nämä erot, joista hankalin on suomen sanaston johdosvaltaisuus, ovat käsittääkseni suurimmillaan juuri verbien yhteydessä, ja tämän vuoksi kielenoppijan sanaston kasvun ja sofistikoitumisen kannalta on tärkeää tarkastella käytettyjen verbien morfologista rakennetta. On oletettavaa, että yksinkertaisten perusverbien määrä on suurimmillaan vielä 4. luokalla, minkä jälkeen kieleen alkaa ilmestyä jo morfologisesti ja semanttisesti

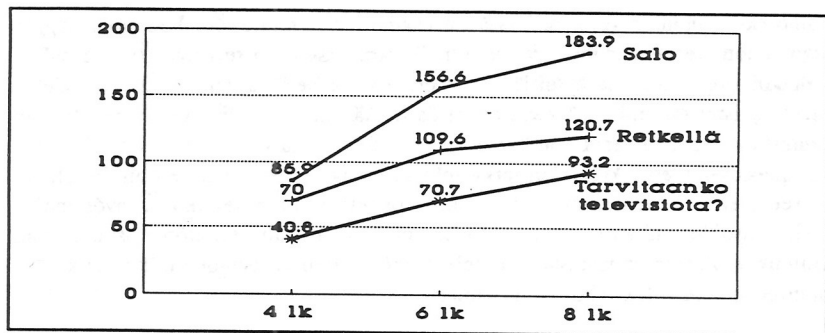
kompleksisempiäkin verbejä. Tässä on uskoakseni kiinnitettävä huomiota hapaks legomenon -verbien määriin ja laatuun. Tarkoitukseni on selvittää, kuinka paljon kullakin oppilaalla on kyseisiä ainutkertaisia verbejä ja kuuluvatko ne kielen pientaajuisiin sanoihin. Tärkeää on myös tietää, kuinka suuri osa ainutkertaisista sanoista on samoja saman luokka-asteen oppilaille. Harvinaisten ja morfologisesti kompleksisempien lekseemien tarkastelussa tullaan tietenkin siihen tutkimustilanteeseen, että kielen rikkauden vertailun ongelma siirtyy leksikosta myös muille kielen tasoille: onhan suomen johto huomattavalta osalta sääntöperäistä. Tällöin kuitenkin tulosten ennustusvoima kielenkäytön produktiivisuuden mittarina kasvaa huomasti pelkkää leksikkoakin tutkimalla.

3. TULOKSIA SANASTON RIKKAUDEN MITTAAMISESTA

Keskityn tässä artikkelissa esittelemään joitakin kvantitatiivisia tuloksia leksikosta, lähinnä sanemäärien kehityksestä, verbien variaatiosta ja frekvensseistä sekä eri verbityyppien erikoistuneisuudesta. Olen käyttänyt sanavaraston tiheyden osalta rikkauden/köyhyyden mittaamisessa useita eri mittareita, jotta saataisiin selville, mikä sopisi parhaiten toisen kielen tutkimiseen ja antaisi luotettavia tuloksia. Tuloksia olen voinut vertailla suomenkieliseen kontrolliryhmään (Salo). Esitän ensin tuloksia sanemäärien kasvusta. Kasvua pidetään tärkeänä kielitaidon mittarina, koska sanemäärät selvästi kasvavat ala-asteelta yläasteelle ja lukioonkin mentäessä. Tällaisia tuloksia on kirjattu monissa äidinkielestä tehdyissä tutkimuksissa, mm. ruotsin osalta Hultmanin et al. (1977: 55) tutkimuksessa *Gymnasistsvenska* ja Löfqvistin (1990: 112) väitöskirjassa *The IEA Study of Written Composition in Sweden*. Vastaavia vertailulukuja on löydettävissä suomen osalta Leskisen et al. tutkimuksesta *Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehityksestä* (1974).

Seuraavalla sivulla oleva diagrammi osoittaa selvästi sanemäärien kasvun luokkatasolta 4 luokkatasolle 8.

Toisen kielen oppijoilla sanemäärien kasvu on selvästi tasaisempaa kuin äidinkielessä, jossa sanemäärät kasvavat jyrkästi 8. luokalle tultaessa. Tässä yhteydessä on mielenkiintoista verrata tuloksia ruotsinkielisen tutkimusryhmäni ruotsiksi (äidinkielellä) kirjoittamiin aineiden pituuksiin. Kreutzmanin (1989: 15) havaintojen mukaan näiden oppilaiden sanemäärien kasvu on negatiivista 4. ja 6. luokan välillä, mutta kasvaa jyrkästi 8. luokalle tultaessa. Keskiarvoluvut argumentoivasta aineesta "En sådan skola vill jag ha" ovat 137 --> 116 --> 176.



Kuvio 1. Aineiden "Retkellä" ja "Tarvitaanko televisiota" keskipituudet toisessa kielessä ja näiden aineiden pituuksien keskiarvo ensikielissä (Salo).

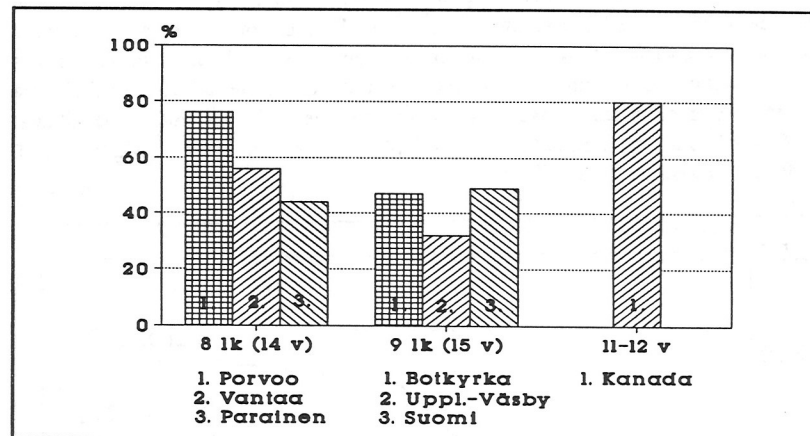
Käyristä näkyy myös aiheen vaikutus sanemääriin. Alin käyrä "Tarvitaanko televisiota" kuvaa toisen kielen oppijan sanemääriä argumentoivassa aineessa ja keskimäinen käyrä "Retkellä" kuvaa toisen kielen oppijan sanemääriä kertovassa aineessa. Aikaisemmissakin tutkimuksissa äidinkielen kehityksestä on havaittu, että kertova aine on pitempi kuin argumentoiva (ks. esim. Löfqvist 1990: 117), mikä kuvastaa tämänikäisten (10 - 14 v) oppilaiden kielellisiä kykyjä. Vasta lukioaikana pohdiskeluvat aineet venyvät pituutta. Omassa tutkimuksessani myös suomenkielisen vertailuryhmän osalta pituusero oli samanlainen kuin toisen kielen oppijoilla, vaikka kuvioon onkin merkitty Salon vertailuryhmästä vain kummankin ainesarjan keskiarvokäyrä. Näinkin suuret aiheenmukaiset erot osaltaan osoittavat, että tutkimukseen otettavien otosten pitäisi olla suuria, jotta yleispäteviä tuloksia kokonaissanemäärien kehityksestä voitaisiin odottaa.

Jos kirjoitettujen aineiden määrät sijoitetaan eri frekvenssiluokkiin, on distribuutio seuraavanlainen. 4. luokalla kirjoitetaan eniten aineita alimmissa frekvenssiluokissa 0 - 50 (argumentoiva aine) tai 50 - 100 (kertova aine). 6. luokalla eniten aineita kirjoitetaan jo seuraavissa frekvenssiluokissa ja 8. luokalla sitä seuraavissa. Nämäkin tulokset ovat lähes identtiset esim. Löfqvistin ruotsinkielisistä (äidinkielellä) aineista tekemien tulosten kanssa. Seuraavalla sivulla olevasta taulukosta näkyvät rinnakkain Ruotsin ruotsinkielisen (L1) 6. luokan ja Suomen ruotsinkielisten (L2) 6. luokan frekvenssit (kun määrät on kummassakin suhteutettu sataan).

Taulukot ovat tässä tapauksessa lähes identtiset. Ruotsalaisten lyhyet aineet L1:ssä (siis heikompi tulos) verrattuna tutkimusryhmääni (L2) voivat johtua monista tekijöistä, annetusta aiheesta tms., joka ei tutkimuksesta ilmennyt. Ainakin on selvää, että Ruotsin peruskoululaisetkaan eivät muodosta mitään homogeenista syntyperäisen puhujan ryhmää, vaan n. 20 %:lle koululaisista tai heidän vanhemmistaan ruotsi on toinen kieli (ks. Löfqvist 1990: 40).

Sanemäärät	Ruotsi 6 (L1) Aineiden määrä	Suomi 6 (L2)
12-50	4	6
51-100	35	31
101-150	19	30
151-200	16	13
201-250	11	3
251-300	8	
301-350	6	

Esitän alla olevassa diagrammissa vertailuja syntyperäisten ja ei-syntyperäisten sanemääristä.

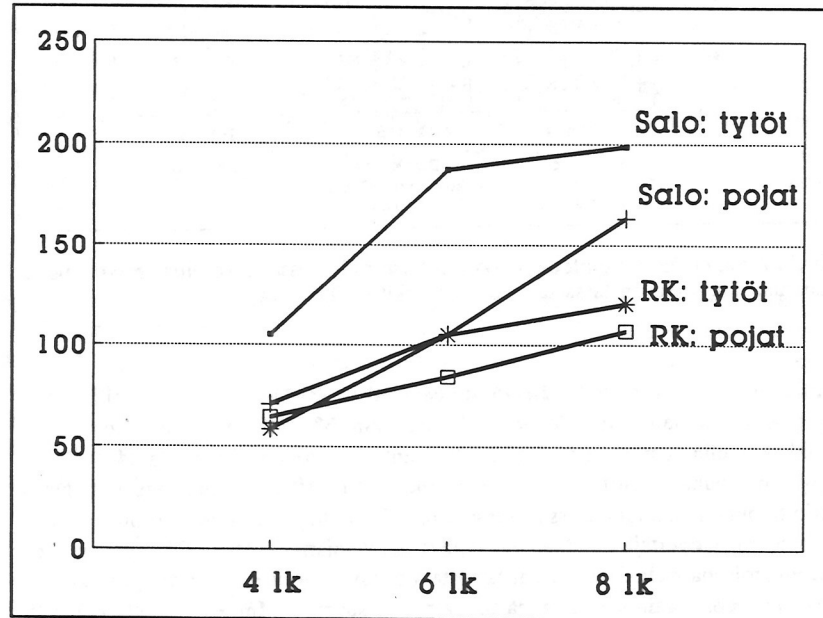


Kuvio 2. Sanemäärien suhteellinen osuus toisessa kielessä verrattuna syntyperäisten sanemääriin, jotka on tässä taulukossa merkitty 100 %:ksi.

Tutkimuksessani kieli-indeksiltään ruotsinkieliset saavuttivat 8. luokalla 59 % syntyperäisten sanemääristä (kaksikieliset vain 57 %), mutta erot olivat eri paikkakunnilla suuret: Porvoossa 76 %, Vantaalla 56 % ja Paraisilla 44 %. Näitä eroja on pakko selittää mm. opetusmetodien erilaisuudella. Yleensä luova kirjoittaminen on ollut toisessa kielessä oppilaille outo ja uusi tilanne (poikkeuksena Porvoo, jossa opettaja on ollut mm. oppikirjan laatijana). Kouluhallituksen suomen kielelle toisena kielenä asettamat tavoitteet peruskoulussa edellyttävät peruskoulun päättövaiheessa vain kykyä ymmärtää ja puhua suomea. Mm. Kuureen (1990: 189) tutkimuksessa Ruotsin suomenkielisistä Botkyrkassa ja Uppland-Väsbyssä (L2 ruotsi) on saatu tuloksia, joissa toisen kielen oppijat (L1 suomi L2 ruotsi) saavuttavat 9. luokalla keskimäärin 41 % natiivien sanemääristä. Suomen koululaiset, joille ruotsi

on käytännössä vieras kieli, ovat kirjoittaneet hieman pitempiä aineita. Tähän rinnalle sopii hyvin Kanadasta saatu uusi tutkimustulos (ks. Harley 1989: 8), jonka perusteella ei-syntyperäiset (L1 ranska L2 englanti) jäävät syntyperäisistä eri luokkatasoilla vain n. 20 % (eli saavuttavat peräti 80 % syntyperäisten sanemääristä). Nämä non-natiivit ovat kuitenkin saaneet toisen kielen opetusta seitsemättä vuotta 4 - 5 vuoden iästä lähtien, kun Suomen ruotsinkieliset koululaiset aloittavat suomen opintonsa vasta 9-vuotiaana. Oman tulokseni perusteella voi siis päätellä, että Suomessa ruotsinkielinen saavuttaa suomen kielessä prosentuaalisesti paremman sanemäärän kuin Ruotsin suomenkieliset tai Suomen suomenkieliset ruotsin opinnoissaan.

Sanemäärät ovat hieman erilaiset myös tyttöjen ja poikien kesken tyttöjen eduksi, mutta ero on paljon vähäisempi kuin vertailuryhmän syntyperäisillä. Tuloksen perusteella näyttäisi siltä, että toisen kielen omaksumisessa, kun se esim. Suomen kouluissa alkaa vasta 3. luokalta, erot sukupuolten kesken eivät enää muodostu sillä tavalla merkittäviksi kuin äidinkielessä. Äidinkielen sanemäärien kehityksestä tiedetään, että pojat saavuttavat tyttöjen arvot viimeistään lukioaikana ja alkavat kirjoittaa tällöin jopa huomattavasti pitempiä aineita kuin tytöt (Leskinen et al. 1974: 102). Katso kuvio 3.



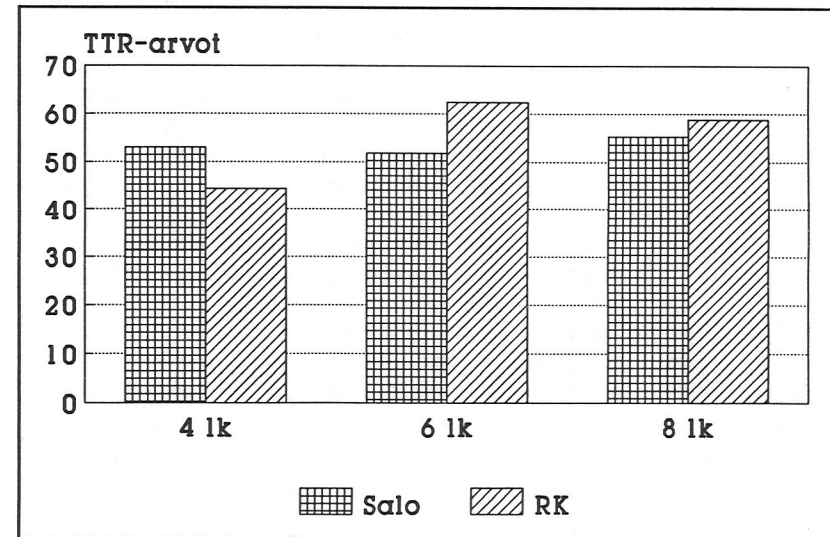
Kuvio 3. Tyttöjen ja poikien aineiden keskipituudet ensikielessä (Salon) ja toisessa kielessä (PorVanPar)

Sanemäärät korreloivat vahvasti myös yleiseen koulumenestykseen. Olen tarkastellut sanemäärien kehitystä suhteessa todistuksen lukuaineiden keskiarvoon, ja käyrät ovat selvästi nousevia arvosanan noustessa kaikilla luokkatasoilla. Alla olevassa taulukossa näkyvät kertovan ainesarjan keskipituudet eri luokkatasoilla ja eri arvosanaluokissa:

Arvosana	4	6	8
	Keskipituus (sanaa/aine)		
6.0 - 6.9	54	97	101
7.0 - 7.9	67	105	111
8.0 - 8.9	79	104	128
9.0 - 10		131	184

Kun selvä korrelaatio on olemassa lukuaineiden keskiarvoon, se kertoo siitä, että toisen kielen taito korreloi varmasti myös äidinkielen taitoon ja että kielitaito on koulumenestyksen kannalta kaikissa lukuaineissa välttämätön.

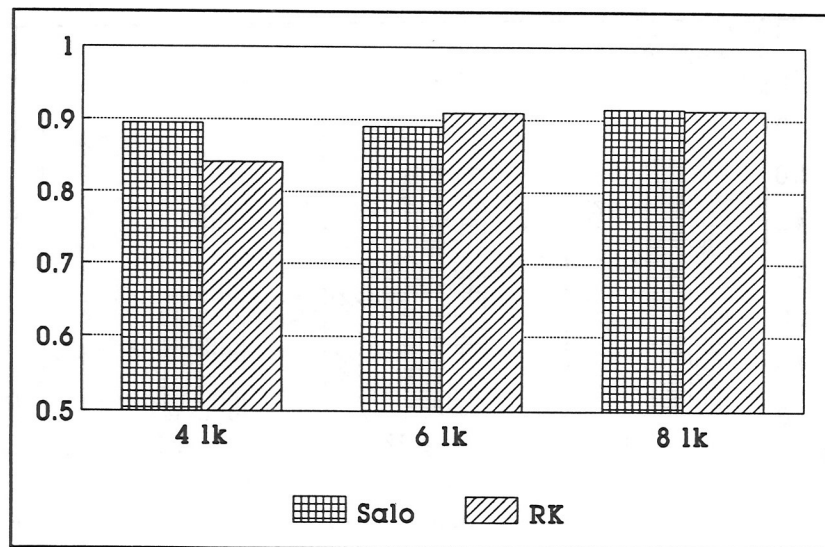
Oppilaiden verbien käyttöä ja rikkautta olen tutkinut vertaamalla verbien prosenttista osuutta kaikista sanoista, verbien kasvukäyriä eri luokkatasoilla ja verbien tyyppiesiintymien rikkautta TTR-arvolla (type/token), ns. logaritmiluvulla, M-luvulla (=käänteinen TTR-arvo) ja Hultmanin et al. (1977: 56) käyttämällä OVIX-arvolla (= ordvariationsindex). TTR-arvon riippuvuus tekstin koosta on suuri ja sen vuoksi se on epätydyttävä mittari (ks. tästä esim. Leskinen et al. 1974: 104; Muikku 1982: 127-131; Särkkä 1987: 136).



Kuvio 4. Verbien TTR-arvot toisessa kielessä verrattuna ensikieleen (Salon).

Kuviosta näkyy, että vain 4. luokan pylväs on ruotsinkielisillä hieman matalampi eli köyhempää verbien käyttöä kuvastava. Tämä johtuu siitä, että toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa jotkut oppilaat yksinkertaisesti eivät käytä ollenkaan verbejä, vaan tuottavat elliptisiä lauseita konkreettisten nominien avulla. Sen sijaan ylempien luokka-asteiden liian rikkaat arvot johtuvat siitä, että tekstit ovat hyvin lyhyitä syntyperäisten teksteihin verrattuna. Vertailuryhmän pitemmissä aineissa jotkin ydinsanat ehtivät jo toistuakin, mutta toisen kielen oppijalla tekstin epäyhtenäisempi teeman käsittely ja sidosten puute aiheuttavat, että useimmissa lauseissa vaihtuu myös verbi. Puutteellisen koherenssin aiheuttamista liian korkeista TTR-arvoista toisen kielen oppijalla on huomauttanut myös Kenneth Hyltenstam (1988: 75), jonka esittämät TTR-arvot toisen kielen oppijalla (kaikista sanaluokista) vaihtelevat hyvin korkeina 67.7:n ja 76.9:n välillä. Omassa aineistossani myös suomenkielisten TTR-arvot ovat korkeita, yli 50, kaikilla luokkatasoilla, koska aineiden pituudet ovat tässäkin ryhmässä varsin pieniä. Vanhemmissa Leskisen et. al. (1977: 103) tuloksissa, jotka vastaavat nykyistä peruskouluvaihetta, ovat koululaisten aineissa verbien TTR-arvot vain 30:n paikkeilla. Vähäisemmästä sanaston rikkaudesta ei kuitenkaan voi olla kyse, koska oman aineistoni syntyperäisillä tavallisten verbien frekvenssi on paljon suurempi kuin Leskisen vanhemmassa aineistossa.

Logaritmisen TTR-arvon pitäisi sen sijaan periaatteessa lähettää vakiota (Muikku 1982: 131). Tulokseni kuitenkin osoittavat, että senkään riippuvuutta tekstin pituuteen ei voi täysin eliminoida. Katso alla oleva kuvio 5.



Kuvio 5. Verbien vaihtelevuus logaritmiarvojen perusteella toisessa kielessä verrattuna ensi kieleen (Salo).

Kuten kuviosta näkyy, saadaan tulokseksi liian rikasta kieltä kuvastavia lukuja toisen kielen oppijalta suhteessa syntyperäisiin 6. ja 8. luokalla. Eri ryhmien (syntyperäiset ja ei-syntyperäiset) sisäinen homogeenisuus näkyy logaritmiarvoilla paremmin kuin TTR-arvolla. Esim. kuvion 5 mukaan Salo suomenkielisten ryhmässä verbien vaihtelevuus on samanlaista kaikilla luokkatasoilla samoin kuin ruotsinkielisillä ylempillä luokkatasoilla.

Käännettäessä tyyppi - esiintymä-suhde päinvastaiseksi (token/type), saadaan sanastoa kuvaava tunnusluku M, joka kertoo, kuinka monta kertaa keskimäärin verbi esiintyy (ks. tark. Muikku 1982: 132). M-lukujen keskiarvot ovat luokittain seuraavat:

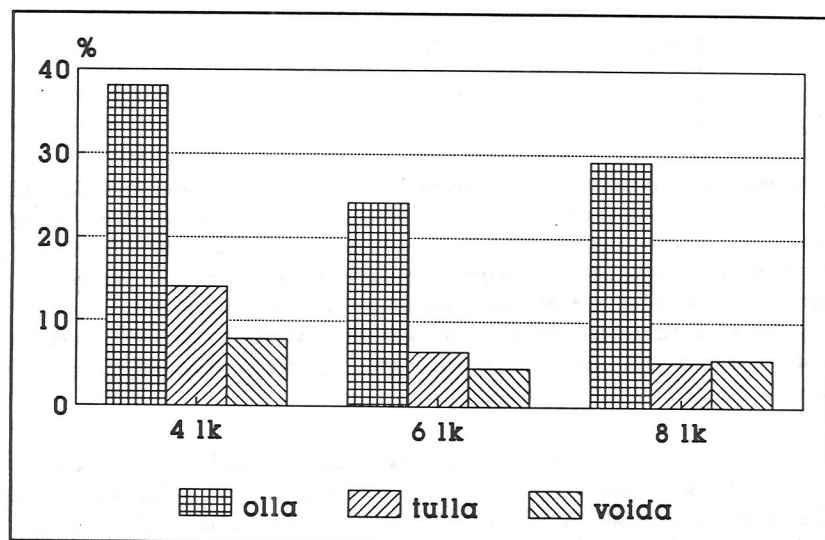
	PorVanPar	Salo
4	2.15	2.72
6	1.85	2.79
8	1.74	2.66

Erot ovat tässäkin suhteessa selviä syntyperäisiin verrattuna. Otskoon vaikutusta M-arvokaan ei täysin eliminoi, mikä aiheuttaa, että jo sinänsä syntyperäisten pitemmissä aineissa sanat ehtivät toistua useammin. M-arvoa voidaan pitää myös kielen stereotyyppisyyden/ei-stereotyyppisyyden mittarina. Varsinkin hyvin lyhyissä aineissa koheesion puute alentaa myös M-arvoa. Kun tekstin teema hyppelee irrallisesta ajatuksesta toiseen, vaihtuvat myös sanat. Muutamat toistuvat sanatkään eivät sidosta tekstiä, vaan ovat stereotyyppisiä, suorastaan ikonisia, ja liittyvät samalla tavalla rakennettuihin lausekuvioihin. Esim.

Televisiota on haittaa. Pojat ja tytöt katsokaan rytare. Se on haittaa. Spede Souw on kiva. Tähtein sota ei ole haitta. Se tuli yksi kertta. Ritari ässä haitta. Se on fantasi ja se tuli varannan viikkoa. Sirkus ei haitta. Se on hienoa. Video haitta. Videofilmit on fantasi. Musikki on kiva, se ei haittaa.

Uskon, että toisen kielen sanaston rikkautta ja variaatiota tutkittaessa eivät edellä mainitun kaltaiset mittarit ole kovin havainnollisia. Huomattavasti mielekkäämpää on tutkia sanojen taajuuksia ja sitä, kuinka suuri osa toisen kielen oppijan sanoista kuuluu kielen suur- tai pientaajuisiin sanoihin. Frekvenssianalyysit tarkentavat sanaston rikkauden määrittelyä ja paljastavat samalla interlingvassa esiintyvät leksikaaliset yksinkertaistusstrategiat ja niiden käytön laajuuden. Jo nyt tekemäni analyysit osoittavat, että 4. luokan ruotsinkielisten oppilaiden verbeistä valtaosa kuuluu suomen suurtaajuisimpiin johtamattomiin tai sen veroisiksi luokiteltaviin leksikaalistuneihin perusverbeihin.

Alla olevasta kuviosta 6 näkyy, kuinka kaikkien luokka-asteiden tavallisimmat verbit olla, tulla ja voida peittävät aluksi kaikista verbeistä peräti runsaat 60 prosenttia, mutta myöhemmin näiden verbien taajuus pienenee ja antaa tilaa muille verbeille. Kuviosta myös näkyy, että olla-verbin taajuus on ruotsinkielisillä matalin 6. luokalla, jolloin opittujen uusien sanojen määrä kasvaa rajuimminkin. Myös äidinkielen osalta on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu, että juuri tässä vaiheessa koululaisten sanaston kasvu on suurta, mikä näkyy muussa oppimisessa, esim. morfologiassa, vähäisempänä kasvuna. Uuden sanaston kasvu tasaantuu ruotsinkielisillä 8. luokalle tultaessa, mutta yläasteella on nähtävissä varsinkin toisen kielen oppimisessa suurta lisäystä kielen rakenteiden hallinnassa.

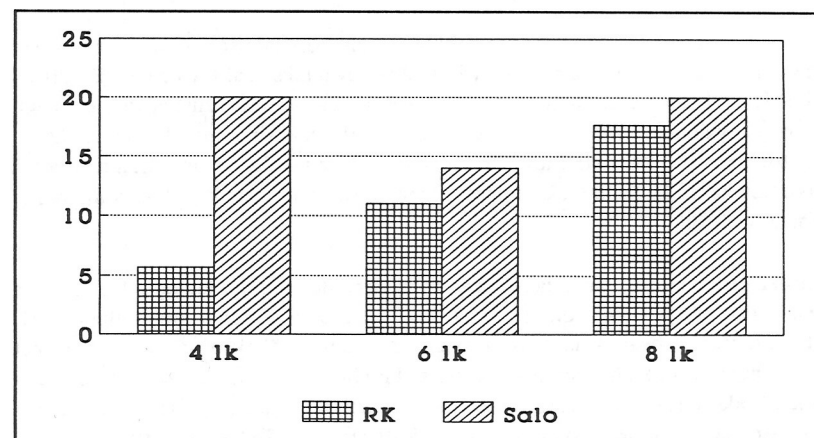


Kuvio 6. Suurtaajuisimmat verbit olla, tulla ja voida toisessa kielessä.

Suomenkielisen vertailuryhmän tiheimmin esiintyvät verbit ovat samoja kuin ruotsinkielisillä (olla, tulla ja voida). Merkillepantavaa on, että esim. olla-verbin käyttö on salolaisilla taajaa (31.3 % --> 35.9 % --> 28.9 %), mikä puolestaan heijastuu muiden verbien vähäisenä vaihteluna. Verbien köyhyys aiheuttaa, että vertailuryhmän tulokset eivät ole tältä osin niin paljon parempia kuin olisi voinut ennakkoon odottaa. Leskisen et. al. (1974: 101) vanhemmissa tutkimustuloksissa keskusomalaisista oppilaista verbien käyttö on monipuolisempaa ja olla-verbin käyttö vaihtelee prosentuaalisesti vain 21.2:sta 25.7:ään. On vaikea arvioida, onko kysymys todellisesta sanaston köyhtymisestä suomenkielisillä koululaisilla kahdenkymmenen vuoden kuluessa, koska Leskisen et. al. aineisto koostuu vain yhden luokan ainekirjoituksista.

Vain osalla aineistoni toisen kielen oppijoista on sanastossaan joitakin deskriptiivisiä verbijohdoksia, sellaisia kuin (4. lk) näppäillä, surettua, raivostua, pettyä, maistua, uskaltaa, vilkuttaa, kiipeillä, taiteilla, (6. lk.) temmeltää, istahtaa allas, hämmästyä, huudahtaa, villiintyä, liukastua, (8. lk) tasapainoilla, salamatkustaa, luikahtaa, pelästyttää, viipaloida jne. Suomenkielisessä vertailuryhmässä on puolestaan jo 4. luokalla monta kymmentä erilaista verbijohdosta.

Tarkoitukseni on myöhemmässä vaiheessa laajentaa tutkimuskohdettani myös kaikkien erilaisten suomen verbimuotojen käyttöön ja rikastumiseen toisen kielen omaksumisprosessissa. Sanathan voidaan erityisesti suomen kielessä määritellä myös morfologiasta käsin, samaten kuin suomen eri sananmuotojen rikkautta voi oivallisesti tutkia aivan samoilla mittareilla kuin lekseemien. Esitän tässä yhteydessä vain yhden yleisen tuloksen muotokategorioiden rikastumisesta. Kuviosta 7 ilmiö näkyy tulos liittyy sitä paitsi kuviosta 6 näkyvään sanaston omaksumiseen ja sopii senkin vuoksi tässä yhteydessä esitettäväksi.



Kuvio 7. Oppilaiden hallitsemien eri verbimuotokategorioiden keskimäärät toisessa kielessä (RK) ja ensi kielessä (Salolaisilla).

Sananmuotojen hallintaa on pidettävä suomen osalta erittäin tärkeänä kielen rikastumisen mittarina, koska muotoja on paljon: kullakin normaaliparadigmaisella suomen verbillä on n. 2200 erilaista muotoa. Ensimmäiset karkeat tulokset osoittavat, että 4. luokalla oppilaat osaavat keskimäärin 4 - 6 erilaista verbimuotokategoriaa, 6. luokalla 9 - 14 ja 8. luokalla jo 16 - 18. 4. luokan muodoistakin on vielä todettava se vahva yksinkertaistusilmiö, että 83 % kaikista verbimuotoesiintymistä on aktiivin indikaatiivin preesensmuotoja ja 12 % verbien

perusmuotoja (eli 1. infinitiivejä). Näiden summan 95 % ylitse ei enää monta imperfektiä tai konditionaalia mahdukaan. Preesensin taajuuden väheneminen ja muiden verbimuotojen taajuuden kasvu on kuitenkin ruotsinkielisillä oppilailla tasaista koko peruskoulun ajan. Kuviosta 7 näkyy selvästi toisen kielen oppijan muotokategorioiden rikastuminen siten, että tulokset alkavat 8. luokalla jo hipoa suomenkielistä vertailuryhmää. Vertailuryhmän osalta puolestaan on selvästi nähtävissä, että kaikki tärkeimmät verbien muotokategoriat, eli siis äidinkielen peruskielioppi, hallitaan jo peruskoulun ala-asteella, minkä vuoksi sekä 4. luokan että 8. luokan pylväät ovat samankokoisia. 6. luokan matalampi pylväs eli vähäisempi eri muotojen käyttö korreloi todennäköisesti sen jo aiemmin mainitun seikan kanssa, että juuri tämänikäisten sanaston kasvu on huimaa ja vie tilaa muilta seikoilta.

4. LEKSIKAALISET STRATEGIAT

Olen ottanut toiseksi tutkimuskohteeksi kielen rikastumisen ohella oppilaiden leksikaaliset strategiat ja niiden yhteydessä ilmenevät leksikaaliset virheet. Erilaisten leksikaalisten korvausstrategioiden käyttö, kuten esim. yksinkertaistusten, yleistysten ja koodinvaihdon, vähenee merkittävästi kieli-indeksijatkumolla yksikielisistä (ruotsinkielisistä) kaksikielisiin päin mentäessä. Leksikaalisten virheiden määrä jää jatkumon kaksikielisisimmässäkin päässä hieman suuremmaksi kuin kontrolliryhmän suomenkielisillä.

Leksikaalisten strategioiden ja leksikaalisten virheiden luokittelua on tehty monella tavalla (ks. näistä esim. Poulisse 1989: 22-). Itse olen lähtenyt luokittelussa siitä, että ne kuitenkin ovat osittain erillisiä (ja vain osittain päällekkäisiä) ilmiöitä. Jotkut strategiat voidaan kielinormiin verrattaessa luokitella myös virheeksi ja toista kieltä vähentäväksi tai köyhdyttäväksi, mutta jotkut strategiat, kuten innovaatiot, uudistavat ja rikastavat kieltä. Seuraavista uudismuodosteista on pääteltävissä, että oppilaiden leksikaalis-morfologinen produktiivisuus uusien johdosten keksimisessä on ihailtavan korkeatasoista.

- (1) Maja ja Liisa ...lähti pahamielisinä kotiin.
- (2) Koulu ruokan
Meidän ruoka on hirvittäin pahamaistuin. Kuka he luulevat ruokan maistaisi. meidän pitäisi mennä lakkoon kunnes saamme parempi ruoka. tavatan ruokavälitunnilla. Kaikki mukaan. "Pettynäinen oppilas"

Esittelen tässä yhteydessä joitakin esimerkkejä leksikaalisista yksinkertaistuksista, yleistyksistä ja välttämistä, joiden havaitseminen ja määrien esittämien on huomattavasti hankalampaa kuin varsinaisten transferi-ilmiöiden, käänöslainojen ja koodinvaihdosten.

Toisen kielen taidon ollessa heikko voi oppilas yksinkertaistaa lauserakenteitaan (aivan kuin pieni lapsi ensikielessään) jättämällä predikaattiverbit pois. Ilmiö on paitsi syntaktinen yksinkertaistus samalla myös leksikaalinen ongelma, joka leksikaalisia ilmiöitä kvantitatiivisesti tutkimalla näkyy pienenä verbien prosentiosuutena toisen kielen taidon alemmilla asteilla. Esim.

- (3) Televisiota hyvä koska jännittävä hauska. Rittari Ässä kova jännä ja hauska.
Minä en opi mitää.

Yllä olevassa aineessa verbittömien lauseiden jälkeen esiintyvä aivan oikein kirjoitettu kieltomuoto on tulkittava ilmiselväksi fraasioppimisen ilmaukseksi eikä kerro vielä mitään oppilaan negatiivisten hallinnasta yleensä.

Verbien yhteydessä valtaosa yksinkertaistuksista on sellaisia, että oppilas käyttää liikaa olla-verbiä tai muita osaamiaan yksinkertaisia ja konkreettisia perusverbejä (ks. kuvio 6). Varsin monissa tapauksissa on kysymys myös L1:n transferista, kun ruotsin staattisen verbin ja deskriptiivisen adjektiivin konneksio siirretään sellaisenaan suomen semanttisesti kompleksisemmän deskriptiiviverbin tilalle. Tyypillisiä yksinkertaistuksia ovat esim.

- (4) ...televisio menee pois, po. häviää t pitää hävittää.
- (5) He eivät nähneet että koira meni sisään koriin, po. hyppäsi.
- (6) Sit heivät silmät tulee sairas, po. kipeytyvät
- (7) ...Jotkut tulee ihan väsyneeksi, po. väsyvät
- (8) ja sitten tulet laiskainen, po. laiskistut
- (9) jos lapsi istuu liian lähellä niin lapselle voi tulla jottain silmän, po. voivat silmät vahingoittua.

Selvemmäksi yleistykseksi voidaan kuitenkin luokitella yksinkertaistustapaukset, joissa oppilas yleistää samakantaisen perusverbin johdoksen tilalle tai yleistää johdoksen kantaverbin tilalle. Tässä strategiassa toisen kielen oppija kiinnittää poikkeuksellisen paljon huomiota fonologisiin tuntomerkkeihin yrittäessään löytää mentaalista leksikostaan oikeaa sanaa. Välikielivaiheessa kielenoppijalle kannan merkitys on tärkein ja hän jättää merkityksettömät seikat huomioon ottamatta kuten johdinmorfeemit (ks. tällaisista enemmän Grönholm 1990a: 4).

- (10) Leena ja Kimmo ei näe että koira hyppää korissa, po. ei huomaa.
- (11) Kalat hyppäävät vedessä, po. hyppelivät

- (12) Matkalla he kiipesivät kiveillä ja kävelivät tukeitten päällä, po. kiipeilivät.
 (13) Puimme itsemme lämpimästi, po. pukeuduimme.

Yhtä hyvin kielenoppija voi käyttää johdoksia, mutta jättää johdinmorfeemit tulkitsematta, koska ne ovat hänelle redundantteja.

- (14) koira hyppii ruokakoriin... po hyppää
 (15) He eivät näky kun heidän koiraa hyppää koriin, po. eivät näe.

Äänteellinen ja semanttinen likeisyys aiheuttaa myös virheitä, joissa sekaantuvat kaksi eri verbijohdosta, joista toinen yleistetään.

- (16) Äiti vilkkui heille kun he lähtivät, po. vilkutti
 (17) Koira juoksi vieressä ja heilusi hännän, po. heilutti.

Ruotsinkieliselle ovat erityisen vaikeita erottaa varsinkin suomen passiivis-refleksiiviset U-johdokset ja kausatiiviset ttA-johdokset (Grönholm 1990b: 14). Yleistys voi tapahtua näissä verbeissä kumpaankin suuntaan. Tähän ryhmään kuuluvat leksikaaliset virheet eivät ole vielä ala-asteella suuri ongelma, kun ylipäänsä sofistikoituneempia johdoksia osataan vähän. Ongelma kasvaa koko ajan sanavaraston karttuessa ja on esim. opiskelijoilla erittäin suuri, kun tyydyttävää kommunikaatiota ei voi saada aikaan ilman morfologisesti ja semanttisesti kompleksisia sanoja.

Strategia, jossa muistivarastoa pyritään kuumeisesti hyödyntämään, voi johtaa myös siihen, että mentaalisen leksikon semanttiset assosiaatiot stimuloituvat ja muistivarastosta saadaan käyttöön jokin väärä synonyymi. Lähtökieltä hyödyntämällä syntyy runsaasti virheitä, joissa äidinkielen sanan semanttinen ekstensio on siirretty myös kohdekieleen sanaan (Grönholm 1990b: 27-32). Tässä on muistettava, että kun alaluokilla käytetään konkreettisia perusverbejä, niiden semanttinen ekvivalenssi on suuri ruotsin kanssa eikä synny virheitä semanttisella tasolla. Suurena hankaluutena tässä prosessissa ovat lähtökielen alidifferentioituneet sanat, joiden tarkempaa eriytyneisyyttä ei kohdekielestä tunneta. Näissä tapauksissa oppilas yleistää jonkin kohdekielen synonyymien vastaamaan lähtökielen ekstensiota, esim. r. se = sm. nähdä ja katsoa, r. liten, -t = sm. pieni ja vähän, r. landskap = sm. maaseutu ja maisema.

- (18) Mulla katso, Muffe on korissa. po. näen.
 (19) Minä en näkee...niin paljon televisionsa. po. en katso.
 (20) Liisa ja Kalle...lähtevät retkelle syksyiseen maisemaan. po. maaseudulle, maastoon

Sanojen väliset semanttiset assosiaatiot voivat myös aiheuttaa, että samaan merkityskenttään kuuluvat sanat sekaantuvat, esim.

- (21) Yleen he laittavat kuuman puseron ja myssyn. po. lämpimän.

Myös koodinvaihdoksen, lainasanojen ja käännöslainojen määrä on suuri ala-asteella.

- (22) Hän balanserar tukille.
 (23) Nyt Kimmo ja Leena istuu på gräset.
 (24) Nyt allting on sekaisin.
 (25) Vih vih koira skäller.
 (26) Hän skivar leipään.
 (27) Sinulla on sitäpaitsi minun housut jalassasi!! Tero retades.

Varsinkin koodinvaihdot loppuvat 8. luokalla lähes kokonaan, mutta käännöslainoja ja suoraan käännettyjä kokonaisia syntagmaja on runsaasti vielä 8. luokalla niin kuin vanhemmillakin kielenkäyttäjillä, esim.

- (28) Pentti ja Liisa lupaavat pitää aikaansa (<-- r. hålla tiden). po. tulla ajoissa.
 (29) ..siispä hän yritti pitää tasapainonsa (<-- r. hålla balansen). po. pysyä tasapainossa.
 (30) ...on aika kylmää ulkona. Siksi villapuserokin on pakko. (<-- r. är ett måste). po. villapuseroakin on pakko käyttää.
 (31) Olisi tullut tällainen kysymys. po. herännyt kysymys.
 (32) Motta se teke huonoa lapsille. Koska he katsovat liika murha filmejä. po. tekee pahaa t. on haitaksi.
 (33) Tietysti me siinä menimme ihan vihaisiksi. po. tulla vihaiseksi (vrt. r. gå i hög varv)
 (34) nåsta dag --> ensi päivänä. po. seuraavana päivänä
 (35) på ett sätt --> yhdellä tavalla. po. jollakin tavalla

Em. tapauksissa kysymys on myös kohdekielen kiinteistä sanonnoista, joita kielenoppija ei vielä hallitse. Kollokaatioiden ja semanttisten valintarajoitusten tunteminen tuottaa hankaluuksia sanaston koon kasvaessa, jos opetuksessa ei ole riittävästi kiinnitetty tällaisiin syntagmaattisiin seikkoihin huomiota.

LÄHDELUETTELO

- Dietrich, R. 1990. Nouns and Verbs in the Learner's Lexicon. In H. W. Dechert (ed.) *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grönholm, M. (forthcoming) 1990a: *Problem vid ordinlärning i finskan*. Nordisk lärarutbildningskongress 22. - 24.10.100 i Vasa. Diss. Åbo: Åbo Akademi.
- Grönholm, M. (forthcoming) 1990b: *Ruotsinkielisten leksikaalisista virheistä suomen kielessä*. Finska institutionen. Åbo: Åbo Akademi.
- Harley, B. 1989. Transfer in the Written Compositions of French Immersion Students. In H. W. Dechert & M. Raupach *Transfer in language production*. Norwood (N.J.): Ablex, cop.
- Harley, B., J. Cummins, M. Swain & P. Allen 1990: The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hultman, T. G. & M. Westman 1977. *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svensk lärarföreningen 167. Lund.
- Hyltenstam, K. 1988. Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. Eripainos. *Journal of Multilingual and Multicultural development*. Multilingual Matters LTD.
- Kreutzman, L. 1989. *Syntaxen i elevuppsatser. Komplexitet och korrekthet i uppsatser skrivna av elever i den finlandssvenska grundskolan*. Licentiatavhandling i nordiska språk. Humanistiska fakulteten. Åbo: Åbo Akademi.
- Kuure, O. & L. Kuure 1990. *Svenskan hos högstadielärover i finska klasser i Sverige*. In G. Tingbjörn (ed.) *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Scriptor.
- Leskinen, Savijärvi, Särkkä 1974. *Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehityksestä*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Julkaisuja 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Löfqvist, G. 1988. *The IEA Study of Written Composition in Sweden*. *Studia psychologica et paedagogica - series altera* 93. Lund: Studentlitteratur.
- Muikku, P. 1982. *Kritiikin kieli - havaintoja eräiden kirjallisuusarvostelujen tyylistä ja sisällöstä*. Suomen kielen lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Poullisse, N. 1989. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. University of Enschede.
- Schlyter, S. 1984. Review of "Ringbom, H. (ed.) *Psycholinguistics and foreign language learning*. Papers from a conference held in Stockholm and Åbo, October 25-26, 1982. Åbo Akademi, Åbo, 1983". In *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 3:38 - 45. University of Stockholm Institute of Linguistics Department of Research on Bilingualism. Stockholm.
- Särkkä, T. 1987. *Sanaston rikkaudesta ja sen mittaamisesta*. *Virittäjä* 2:129 - 137.

Sirkku Latomaa & Sarah F. Newcomb
University of Helsinki

"I'M GOING TO THE PESULA";
Socio- and Psycholinguistic Aspects of the Finnish-English Language
Contact Situation in Finland

1. BACKGROUND

During the past twenty years, the Finnish-English language contact situation has been extensively studied. Adult bilinguals of Finnish origin living in North America have been investigated from different perspectives: their maintenance of L1 (e.g. Jönsson-Korhola 1989, Martin 1989a, Virtaranta, forthcoming) and learning of L2 (e.g. Hirvonen 1980, Lauttamus 1990, Pietilä 1989). In the Jyväskylä Finnish-English contrastive project these languages were contrasted in a great number of studies (see e.g. Glahn et al 1986), mainly, however, from the point of view of Finns learning English as a foreign language. Recently, however, Finnish as a second/foreign language has emerged as an important field of research. Bilingualism among English speakers living in Finland has not yet been studied: either as regards L1 maintenance (cf. Boyd, forthcoming) or learning of the majority language¹.

The purpose of this article is to look at the Finnish-English language contact situation from different perspectives and to discuss various aspects of both L1 maintenance and L2 learning among Americans living in Finland. Considering the almost total lack of research in this field, this approach may perhaps be useful in providing a tentative base for future studies.

In the language contact situation in question, the local minority consists of speakers of a world language (English = L1), the local majority of speakers of a less well-known language (Finnish = L2). We will attempt to answer the following questions: What is the effect of the status of L1 - it being a world language - on the language attitudes of both groups? What are the L2 learning opportunities, both in and

¹ A few studies have, however, appeared: Aalto (1991) investigates the early phases of the process of an American adult learning Finnish; Hautoniemi (1990) describes the learning of Finnish by a few American exchange students. In Martin (1990), an interesting comparison is made between the Finnish of second generation immigrants in North America and the interlanguage of English-speaking learners of Finnish.

outside the classroom? Is it possible to keep L1 intact in this type of linguistic situation? What do the self-reports by Americans reveal about linguistic processes?

2. THE DATA

The data for the present study come from a joint Nordic project "The Development of Immigrant Languages in the Nordic Countries"², where North Americans are studied in three localities: Copenhagen, Gothenburg, and Helsinki³. With each group, 30 personal interviews will eventually be made⁴. This study uses the first 20 interviews, including the pilot interviews, made in Helsinki. The Nordic project will focus on the relationship between language maintenance and the groups' social organization. As the data are still being collected, we will restrict ourselves here to a qualitative content analysis of a specific section in the questionnaire. This part of the interview consists of open-ended questions about L2 learning and L1 maintenance. As the informants were especially eager to discuss these questions, the answers possibly reveal something central about their everyday experiences in Finland.

Americans are seldom thought of as a minority at all as is shown by the absence of international research on this group. Another indicator of this is that much less information is available about these "invisible immigrants" than about most other minority groups in Finland, all of which are extremely small compared to those of our neighbouring countries.

Who are these Americans living in Finland? The group is usually thought to consist of students or employees of international companies and of the United States Embassy, i.e., people who come to Finland for a limited number of years. The average length of residence of our sample, however, shows that the group is more stable than expected. Our sample of Americans had been living in Finland for an average of 13,2 years; most of them had been here for either less than five or more

² The research project, led by Sally Boyd, is funded by the Joint Committee of the Nordic Humanistic Research Councils. It is being carried out at the universities of Bergen, Gothenburg, Helsinki, Tromsø, and Uppsala, and at the Royal Danish School of Educational Studies in Copenhagen.

³ The other language groups studied are the following: Vietnamese, Turks, and Finns. In Finland the other group under investigation consists of Vietnamese refugees; this explains why Americans are often compared with them in this paper.

⁴ At the end of 1987, there were 899 persons in the province of Uusimaa who were born in the United States.

than fifteen years. The main reason for migration was family (re)unification; our informants were all married to Finns; in two cases to Swedish-speaking Finns. A small number had come to Finland to work or study. As regards the level of education, all of the informants had a university degree. The most common occupation was teaching. Surprisingly, fifteen of the informants - contacted by the snowball method - were men, and only five were women. The average age of the informants was 42,1 years. All but two planned to stay in Finland more or less permanently. The informants came from different areas in the United States, most of them from the Northeast, the Midwest and the West Coast.

3. SOCIO- AND PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF THE FINNISH-ENGLISH LANGUAGE CONTACT SITUATION

3.1. Language attitudes

Affective factors in second language learning include language attitudes. The language learners' attitudes to both L1 and L2 are very important, but also the linguistic climate of the host country can strongly influence the learning process. When the local majority consists of a small, young nation and the local minority of speakers of a world language, it is by no means obvious who needs to learn whose language. We mean to consider Finns and Americans also from this perspective. How do Finns feel about their own language as opposed to some local minority languages? What is the significance of English and Finnish to Americans living in Finland?

The extent to which a local minority language is spoken globally is not always known to speakers of the local majority language. For example, Vietnamese belongs to the 20 most spoken languages in the world (Crystal 1987), but, in Finland, it is still considered a "minor" language as are other non-European languages (cf. Dufva et al 1987: 535). English, however, is not thought of as a "minor" language in spite of the fact that speakers of English - as well as speakers of Vietnamese - form a small minority locally; the size of the English-speaking population in the world is well known to the local majority. The difference in awareness indicates that English, being an internationally important language, has a very high status⁵. It is, of course, also widely used in official settings in Finland.

While Finns value English very much, they clearly have an ambivalent attitude towards their own language. In general, Finns are not used to hearing different

⁵ English has a strong position in the Finnish school system: over 90% of the students in the comprehensive school choose English as their first foreign language (Yli-Renko 1989: 3).

varieties of Finnish spoken by people from different language backgrounds. They may be pleasantly surprised by any attempts in this direction; "somebody is interested in learning such a small and weird language that is not even related to any other language" (cf. Martin 1989b: 6). Apparently, Finns take pride in having a language that is difficult⁶, or nearly impossible, to learn (Dufva et al 1987: 536). At the same time, though, they may feel threatened by the growing number of outsiders entering the linguistic community, the "exoticism" of which may be a soothing balm to their identity, ridden as they generally are by feelings of inferiority (Dufva et al 1987: 537). Even when the situation is reversed, they still act as if they themselves formed the linguistic minority fighting for their rights in the way they used to until very recently (cf. Dufva et al 1987: 538-). The ambivalent linguistic attitude of the Finns is crystallized in the often repeated question: "Why do you want to learn Finnish?"

The "pleasant surprise" effect is not necessarily enjoyed by all minority groups, however. The difference in status of their linguistic (and cultural) backgrounds is reflected in the layman's view of their need to learn Finnish: it may be that speakers of English are not expected to learn that much Finnish⁷, whereas, for example, speakers of Vietnamese, at least in the opinion of some Finns, should be able to communicate in Finnish as early in their stay as possible.

When asked about the significance of L1 versus L2 (cf. Lomax, forthcoming), many of the Americans living in Finland pragmatically point out that their mother tongue is useful: it is a world language. Surprisingly many, especially male informants regarded it as "just another language", claiming that they did not subscribe to the "idea that it is [their] heritage or anything so grandiose; [they'd] rather speak Finnish or Swedish".⁸ However, to a few informants it was "the indispensable, native language" through which culture is transmitted to children. Finnish, on the other hand, had no "spiritual, mystical meaning" to the informants; it was thought of as the language to be used for getting along in daily life. On the whole, English was in most minds connected with its utility in the larger world and Finnish with its utility in Finland. In a bilingual, bicultural family, English and

⁶ That Finns regard Finnish as a difficult language is also reflected by the fact that it is often taught through another language, most often English.

⁷ This may in part be due to the misconceptions about why and for how long Americans stay in Finland, as compared to Vietnamese.

⁸ According to Fishman (1966: 30), Americans tend to have unusually pragmatic views on language. Nationalism does not seem to be very strongly tied to language; English is spoken because it is the accepted medium of communication rather than because it is regarded as beautiful, divine, or indivisible from American traditions. This would also seem to hold true for many of our informants.

Finnish are normal parts of daily life: "speaking either language is like breathing". When considering the value of the two languages to their children, informants tended to value both about equally: "I want to give my son the ability to excel in English. He's part of me and America. I want the same for my son in Finnish. The best of both worlds, the choice not to have to put up with the worst."

Where and to what extent do the Americans need Finnish? Two thirds of the informants claimed that they absolutely needed Finnish. According to the rest, it was possible to get about in Finland without any knowledge of Finnish.⁹ Those who used it in many domains of social interaction claimed that they needed it "everywhere, because [they] live here". Those who aimed at, or still had a more modest competence in Finnish used it when shopping or using public transport and as a lingua franca with other foreigners. In other words, there is a choice between "living in and understanding the country and its culture" and living mainly in an English-speaking world - in Finland. This latter possibility was confirmed by one informant who had lived in many countries; he thought that it was particularly easy to live in Finland without learning Finnish.¹⁰

The informants were asked to evaluate their own skills in Finnish. Informants with good skills in Finnish said they had achieved their high level of competence by having the right kind of attitude, a strong interest in the language, good teachers, and by using Finnish in everyday situations, for instance, at work. In addition, a solid language background was considered a help. Those who considered themselves able to manage in only a few simple situations claimed, for example, that their work required no use of Finnish. For women, having young children could also limit the opportunities to attend language courses. Moreover, courses and materials were considered better now than they used to be when some of the informants arrived in Finland. According to one informant, speaking English to Finns was "a way of helping other people to learn English". Some informants did not offer any excuses; not learning Finnish was a matter of laziness, of too little practice. Or maybe there is, as one informant claimed, "something in the minds of Americans which makes learning languages difficult"?

⁹ This is confirmed also by Yli-Renko's (1989: 20) study: more than half (N = 109) of the English speakers living in Helsinki reported that they either have no command or very poor command of Finnish. In our sample, two of the informants were married to Swedish-speaking Finns. The official bilingualism of Finland allows these informants to conduct their daily business in Swedish instead of Finnish.

¹⁰ He also claimed that there is a difference between Helsinki and the rest of the country: if he did not live in Helsinki, he would learn Finnish a lot faster, as he would be forced to use more Finnish outside of Helsinki.

3.2. Learning Finnish in and outside the classroom

In addition to the attitudinal factors discussed above, the language learning situation of Americans in Finland can be described in structural and sociolinguistic terms.

When Americans were asked about difficult and easy aspects of learning Finnish, their answers were very similar. Finnish being unrelated to Germanic or Indo-European languages was given as one explanation for the difficulties that arise. Informants tended to find many features of Finnish difficult: the grammar was considered "ridiculous" because of the lack of future tense and gender as well as the large number of "endings and changes". Difficulties were also caused by lexical dissimilarities: there are only a few cognates. Also, because Finnish is a synthetic language, words appear very long to the learner. In addition, colloquial Finnish being so different from the written variety caused a number of difficulties.

One informant with near-native level Finnish claimed that Finnish is very difficult as the learner has to learn to think in a totally different way; another mentioned that difficulties arise because Americans want everything translated word for word. Some saw the difficulties as "due to the lack of psychological preparedness of Americans to learn foreign languages". According to one informant, however, Finnish was not difficult, "it just requires a different approach". Another learner with near-native competence described Finnish as a "marvellous" language because of its regularity; he also considered English to be "the impossible language". Many informants appreciated the consistency between the written form and pronunciation¹¹. All except "double letters" were considered easy to pronounce. On the other hand, many indicated that precise enunciation was important, "or you won't be understood, mispronunciation can make all the difference".

On the whole, the teaching of Finnish is still poorly organized and co-ordinated (see e.g. Vehviläinen 1985, Ulkomaalaisten opiskelumahdollisuuksien kehittämistyöryhmän muistio 1991). The demand for different courses far exceeds the supply. Teaching is organized more systematically for refugees, however. Refugees also get a certain amount of teaching (630 - 770 hours) free of charge, whereas all the other groups have to pay for their tuition which might be difficult to obtain.

¹¹ However, written Finnish and grammar tests were found easy. These comments probably reflect the way Finnish has been taught on courses.

¹² One informant found Finnish aurally neat and attractive. However, Finns themselves tend to consider certain features of Finnish particularly ugly, for example [æ], [ø], hard consonants, and harsh rhythm (Dufva et al 1987: 537).

Most of the American informants had studied Finnish for two or more semesters. The courses that they had participated in had most often been organized by either the University of Helsinki or the Summer University of Helsinki. Four informants had also studied Finnish before their arrival in Finland. Only two of the informants had learned Finnish without formal tuition. It is obvious that those who have studied most tend to rate their skills in Finnish higher¹³.

Several of the informants criticized the language teaching arrangements: the groups had been too large (over 30 students) and heterogenous. The content was also criticized: "They all teach only grammar". Criticism against the courses focusing on "correct" grammar instead of everyday spoken Finnish was also reflected in the wishes for a more "direct" or "suggestopedic" method; the courses should encourage communication. Courses need to be more "realistic": "I can't do anything with academic Finnish; everyone in the streets speaks slang"; "Nobody speaks like they do in the textbooks".

Outside the classroom the informants had had different experiences of using Finnish. Those who still had minimal competence in Finnish were pleasantly surprised when they could make themselves understood, for example, in stores or working with people who spoke no English; one informant reported that he was able to speak "full sentences" after one summer course. Learners at a more advanced level reported other kinds of crucial incidents: one informant was able to make himself be taken seriously in Finnish when angry, another was able to make people laugh by telling a joke in Finnish. Dealing with the bureaucracy for the first time in Finnish was also well remembered. More linguistically oriented experiences were also reported, such as the informant being able to use idiomatic expressions correctly or beginning to think partially in Finnish.

On the other hand, misunderstandings were also well remembered: making mistakes by mixing sounds (*häpeä*, Eng. shame - *häpy*, Eng. female genitals) or failing when trying to be funny in Finnish. What is more important, however, is the fact that most of the informants had had similar kinds of negative experiences, showing clearly that Finns have had very little contact with foreigners. It seems that "many people will not try to understand when they realize you are a foreigner". Finns refuse to make concessions: slow down or use simpler words and grammar. According to many informants, what happened repeatedly was that people they

¹³ Time spent in the country and reported command of Finnish were related: those who thought they could manage all situations in Finnish (N = 6) had been living in Finland for an average of 22,3 years. They were also somewhat younger than the group as a whole when first arriving in Finland.

addressed in Finnish immediately switched to English¹⁴. One informant felt he was being "tolerated" when speaking Finnish; he once attempted a summary in Finnish at a business meeting and was told afterwards that it was "almost comprehensible". Another informant had experienced that imperfect Finnish makes Finns nervous, especially on the phone.

3.3. Changes in L1

What kind of changes in their mother tongue do the Americans report? All informants but one mentioned that they had noticed changes. They thought their language had "degenerated". Some of the changes originated in the specific language situation they were living in currently, others were caused by generally living outside the United States. Americans claim that they habitually speak "more simply" with all Europeans. The informants were, however, not especially worried about the changes: "I can cope with it". According to many of them, their English would revert to normal if they went back to the United States or spoke to another American. One informant felt pleased about the changes; he thought he was now more conscious of the details of his language than before. Only a few informants expressed unhappiness about the changes: "I need to go back to the States and read a lot of popular literature to keep up the language". One informant described her situation as follows:

"I forget words. My vocabulary has dropped. If I look at old things I've written I have to look up words. It's a dramatic change after 10 years abroad. My mother criticizes me when I go home."

Most of the changes reported concerned lexicon: it had "deteriorated" or "dwindled". The informants experienced word-finding problems, forgetting words they seldom used (e.g. *tunnel*). They had to consult a dictionary more often, especially about the spelling of English words. When communicating with other than native English speakers they had to restrict their lexicon: avoid the use of slang or colloquialisms. They also felt that they could not keep up with current slang. A few informants reported that they had started using British idioms and vocabulary (*lift, queue, flat*) while in Finland¹⁵.

¹⁴ This phenomenon has also been a subject of letters to the editor (e.g. *Helsingin Sanomat* 12.2.1989). Also Swedish-speaking Finns tend to behave in the same way; one informant reported that as soon as he was identified as a foreigner speaking Swedish, his interlocutors switched to English.

¹⁵ This change probably reflects the language teaching situation in Finland; it is mostly British English that is used and taught at school.

Phrases and words L2-origin creep into the speech of Americans in various forms. Literal translations from Finnish are common: *we just and just missed the streetcar* (Fi. *juuri ja juuri*). One informant mentioned the influence of Finnish plurals: instead of *hair*, she often used the form *hairs* (Fi. *hiukset*). Many informants recognized that their speech was interspersed with Finnish words: *I'm going to the pesula* (Eng. laundry). According to one informant, borrowed words are usually in the nominative. Moreover, greetings and feedback signals - *hei* (Eng. hi), *joo* (Eng. yes), *ahaa* (Eng. I see) - are generally used when speaking English. Also specific Finnish terminology is often used e.g. *kotihoidontuki* (Eng. child home care allowance) and *sosiaalitoimisto* (Eng. Social Welfare office); in these cases there are no English counterparts. "Sometimes a Finnish phrase just says it better": *hyvä jatkoa* (lit. 'good continuation'). Even when English equivalents exist in the lexicon of the bilingual American, the use of Finnish words is motivated by the fact that they might come to mind more quickly: "it is often that I remember a Finnish word or phrase first".

Lexical changes of the kind described above were the most common changes reported. The informants also briefly commented on some other examples of cross-linguistic influence. Many informants reported that their intonation had become "flat"; "people say I don't speak like an American". In general, Americans think they speak slower and articulate more clearly when talking to Europeans. A few informants claimed that the sentence structure of their English (word order, ways of phrasing ideas) had somehow changed. Finally, even some cultural patterns may change while abroad. One informant claimed that he had started telling belittling jokes about himself while in Finland; according to him, such jokes do not occur in (American) English¹⁶.

4. CONCLUDING REMARKS

The present study attempts to describe the linguistic situation of Americans living in Finland. Several aspects of both L1 maintenance and L2 learning are discussed. As the data were collected in 20 personal interviews and consisted of self-reports, the findings cannot be generalized to a larger population.

In the predominantly asymmetric language contact situation, it is not obvious who needs to learn whose language. On the one hand, Finns tend to have an ambivalent linguistic attitude, which is reflected in their attitudes towards foreigners speaking Finnish: foreigners are not expected (or even wanted?) to learn "the most difficult language in the world", but Finns are also flattered by foreigners' attempts to

¹⁶ According to Yli-Renko (1989: 11), devaluation of the self is characteristic of Finnish culture.

master their language. Until very recently, Finns have had little contact with foreigners. Consequently, they react with impatience to a foreigner attempting to speak Finnish as they do not know how to behave in a situation in which they have the linguistic power. The ambivalence is also revealed by the Finns' willingness to practise globally "useful" languages such as English. While it may be difficult for English speakers in minority situations in general to get a chance to learn the majority language, even when they want to, the difficulty may become particularly accentuated in Finland for the reasons mentioned above.

On the other hand, the learning of Finnish depends very much on the individual language learner. Our data show that the high status of English makes it possible for Americans to manage in Helsinki with only limited skills in the local majority language. This is a matter of choice: Americans may continue to live in an English-speaking world in Finland or they may make an effort to learn Finnish and thus become members of both language communities.

The teaching of Finnish was widely criticized by the Americans, mainly because of the emphasis on grammar. In part, the criticism may be explained by the fact that Americans generally have a poorer knowledge of grammar than Western Europeans as they have not studied foreign languages as much¹⁷. In part, the criticism also reflects the learners' wishful thinking; they imagine language learning to be easy. However, most of the criticism ought to be taken seriously. First of all, all foreign language teaching in Finland is still grammar-oriented (Yli-Renko 1989: 2). Moreover, the history of teaching Finnish as a second language, i.e., to people living in Finland, is still too short: teachers do not know how to adjust to the changing situation. For example, it is evident that the difference between written and spoken Finnish is more important to this group of learners than it is to those who study Finnish abroad. Spoken variants are still hardly ever introduced in textbooks. The claim that "teachers don't know how to help you to learn" may be true as well, as there is no formal training of teachers working in this field. The recent developments in the theories of second language acquisition and learning may be unavailable to this group of teachers, and, therefore, it is possible that, for example, the learner's perspective is often neglected in teaching. On the other hand, teaching Finnish may perhaps be essentially different from teaching languages where morphology does not have such a central position. However, the claim that learning Finnish is different from learning other languages cannot be confirmed until more research on the processes of teaching and learning Finnish has been done.

¹⁷ For example, most universities in the United States expect their future students to know at most one foreign language.

Our data indicate that even a high-status world language undergoes language attrition in a local minority situation; languages spoken side by side always influence each other. In general, systematic linguistic changes appear to take place in a certain order: vocabulary and phonology are affected first while syntax remains most resistant to change (Karttunen 1977: 183). This order was also found in the self-reports of the 20 English-speaking American interviewees. Extensive empirical investigations are needed to show whether the tendencies found in this study in fact exist.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank Sally Boyd, Anne Holmen, Jens Normann Jørgensen, Maisa Martin and Pirkko Nuolijärvi for their encouragement and critical comments on an earlier version of this paper and also Eva May for checking the language.

REFERENCES

- Aalto, E. 1991: *Astevaihtelun ja paikallissijojen oppiminen - tapaustutkimus aikuisen amerikkalaisen kielenoppijan suomen kielen taivutuksen alkeiden oppimisesta ja taivutusstrategioista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Boyd, S. (forthcoming): *Attrition or expansion? Changes in the lexicon of Finnish and American adult bilinguals in Sweden*. Paper presented at the conference *Progression and Regression in Language*. Botkyrka, August 1990. (To be published in proceedings ed. by K. Hyltenstam & Å. Viberg.)
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H., P. Hurme & M. O'Dell 1989. *The good, the bad and the ugly: cross-cultural aesthetics and ethics of spoken language*. In J. Niemi (ed.) *Papers from the eleventh Scandinavian conference of linguistics*. Kielitieteellisiä tutkimuksia 15. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Fishman, J. A. 1966. *Language loyalty in the United States*. Mouton: The Hague.
- Glahn, E., A. Hvenekilde, K. Hyltenstam, R. Palmberg & H. Ringbom 1986: *Foreign language learning and second language acquisition in the Nordic countries - a bibliography*. Scandinavian working papers on bilingualism 6. University of Stockholm.

- Hautoniemi, H. 1990. Havaintoja amerikkalaisten vaihto-oppilaiden suomen kielen taidon kehityksestä. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Helsingin Sanomat 12.2.1989. Antakaa minun puhua suomeksi.
- Hirvonen, P. 1980. Havaintoja interferenssistä amerikan-suomalaisten englannin kielessä. In *Folia Fennistica & Linguistica* 3. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jönsson-Korhola, H. 1989. Amerikansuomen kaasusyntaksin erityispiirteitä. Lisensiaatintyö. Åbo Akademin suomen kielen laitos. Åbo: Åbo Akademi.
- Karttunen, F. 1977. Finnish in America: A Case Study in Monogenerational Language Change. In B. G. Blount & M. Sanches (eds.) *Sociocultural Dimensions of Language Change*. New York: Academic Press.
- Latomaa, S. (forthcoming): On parental attitudes towards children's bilingualism in the Nordic countries. Paper presented at the International Conference on Ethnic Minority Languages in Europe. Tilburg, December 1990. (To be published in proceedings ed. by G. Extra & L. Verhoeven.)
- Lauttamus, T. 1990. Code-switching and borrowing in the English of Finnish Americans in an interview setting. *Studies in Languages* 20. Joensuu: University of Joensuu.
- Martin, M. 1989a. Amerikansuomen morfologiaa ja fonologiaa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martin, M. 1989b. Kielikeskusopettajat: auttakaa kielikeskuksenne väkeä oppimaan suomea! *Kielikeskusuutisia* 4:6 - 9.
- Martin, M. 1990: Suomi toisena kielenä: esimerkkejä taivutusmuotojen tuottamisesta. In J. Tommola (ed.) *Foreign language comprehension and production*. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja 48. Turku: Turun yliopisto.
- Pietilä, P.I 1989. *The English of Finnish Immigrants with Reference to Social and Psychological Background Factors and with Special Reference to Age*. Turun yliopiston julkaisuja B 188. Turku: Turun yliopisto.
- Ulkomaalaisten opiskelumahdollisuuksien kehittämistyöryhmän muistio 1991. Opetusministeriön työryhmän muistio 16. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Vehviläinen, M.-R. 1985. Korkeakoulujen suomen opetus ulkomaalaisille. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 61. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Virtaranta, P. (forthcoming). *Amerikansuomen sanakirja*. Käsikirjoitus.
- Yli-Renko, K. 1989: *Intercultural communication as an aim of English language teaching*. Research Bulletin 69. Department of Education. Helsinki: University of Helsinki.

Pirkko Muikku-Werner
Joensuun yliopisto

SUOMALAISTEN JA SAKSALAISTEN TAVOISTA KÄSKEÄ JA KYSYÄ

1. TAUSTAA

Vieraan kielen opetuksessa on perinteisesti korostettu kirjallisia ilmauksia ja niiden muodollista korrektiutta. Puhuttua kieltä on aina kritisoitu: sitä pidetään huonosti suunniteltuna ja epäloogisesti etenevänä, eikä sen opettaminen ole siten perusteltua. Tämantapainen rajoittunut ajattelu on onneksi vähentynyt viime aikoina, vaikka vieläkin liian usein unohdetaan kielen sosiaalinen aspekti. Kansainväliset kontaktit ovat kuitenkin osoittaneet, miten tärkeää on ristiriitojen hallinta, kyky tasoittaa esim. neuvottelujen vastakohta-asetelmia. Tällaisissa tilanteissa kielenoppijan itseluottamusta lisäävät arkielämän kaavojen ja esim. kohteliaisuuskoodin hallinta.

Tässä artikkelissa pyritään selvittämään, miten suomalaisissa ja saksalaisissa keskusteluissa esitetään puhuteltavaa tavalla tai toisella häiritsevät puheaktit (*impositiivit*), kuinka paljon todellisuudessa käytetään esim. käskettäessä ja kysyttäessä ns. peruslausetyyppejä, imperatiivia ja interrogatiivia, ja miksi vakiintuneista muodoista poiketaan. Näihin kysymyksiin liittyy läheisesti se, millä tavalla suomeksi ja saksaksi voidaan lieventää ristiriitaisuutta, joka syntyy esim. puhujan ja kuulijan tavoitteiden erilaisuudesta.

Tutkimusmateriaali on peräisin suomalaisista ja saksalaisista TV- ja radiokeskusteluista. Ne edustavat formaalia koodia, juuri sellaisia puhelilanteita, joissa joudutaan olemaan "sivistyneesti" eri mieltä. Kun osallistujat eivät entuudestaan tunne toisiaan, on todennäköistä, että etäisyys lisää mm. kohteliaisuutta¹. Yhteisymmärrys on rakennettava varoen. Vaikkei esim. TV-keskusteluissa koko kohdeyleisö olekaan suoranaisesti läsnä, osallistujat eivät silti halua menettää kasvojaan "etäkatsojienkaan" nähden: heidän arvostuksensa säilyttäminen on

¹ Kohteliaisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia niitä tietoisia keinoja, joiden avulla puhuja toisaalta tukee puhuteltavan myönteistä minäkuvaa (positiivinen kohteliaisuus), toisaalta kunnioittaa tämän tarvetta yksityisyyteen ja halua itse määrätä asioistaan (negatiivinen kohteliaisuus) (Brown - Levinson 1978).

tärkeää². Tällöin on todennäköistä, että pienimmätkin ristiriidat pyritään ratkaisemaan tai jopa ennalta ehkäisemään. Kielenkäytön sovinnollisuus helpottaa konsensuksen saavuttamista.

2. TUTKIMUSKOHDDE

Mikäli keskusteluun osallistuvat ovat toisilleen vieraita, mikäli puhuteltava on sosiaaliselta statukseltaan puhujaa ylempänä ja mikäli sanottu asia "rasittaa" (engl. imposition) puhuteltavaa - esim. vaatii häneltä jotain - olisi sanoman muodoltaan oltava kohtelias (Leech 1983: 127). Puhuja on kokemustensa perusteella tietoinen imposition negatiivisista vaikutuksista. Siksi hän sisällyttää ilmaukseensa erilaisia lisämerkintöjä, jotka toimivat affektiivisten kommenttien tavoin: propositionaalista sisältöä ei ole tarkoitettu hyökkääväksi.

Olen käsitellyt kahta puhefunktiota, käskemistä ja kysymistä, niiden yhteisen nimittäjän, vaatimisen, vuoksi (ks. Halliday (1985: 68). Yleensä sitoutumista ennalta rajattuihin kategorioihin, varsinkaan jos niihin pääytymistä ei ole julkisesti perusteltu, voidaan tietysti kritisoida (Hakulinen 1989: 45). Tilanteittainhan saattaa merkitys joutua neuvottelun alaiseksi ja ilmauksella olla useampikin merkitys, esim. eri kuulijoille erilainen. Materiaalissani, jossa toimittaja-puheenjohtaja ohjaa tilannetta, kehottaminen ja kysyminen kuitenkin erottuvat varsin selvästi omaksi funktionaaliseksi ryhmäkseen.

Olen hyödyntänyt Hallidayn puhefunktioiden jakoa jo tehtyjen havaintojen perusteella lähinnä vain luokittelun apuna. Käskettäessä ja kysyttäessä puhuteltavalta odotetaan jotain, joko toiminnallista tai verbaalista reaktiota. Käsky rajoittaa kuulijan vapautta valita toimintansa laatu; kysymykseen³ vastaamatta jättäminen saattaa puolestaan tuntua puhuteltavasta kiusalliselta, tai tiedustelu saattaa kohdistua arkaluontoiseen alueeseen (Goffman 1967: mentaaliset "non-free goodsit"). Lisäksi juuri näiden kahden käyttötarkoituksen valintaan on vaikuttanut se, että ne esiintyvät kielessämme erittäin usein ja molempien ilmaisemiseen on kieleen vakiintunut oma lausetyyppinsä.

² Osa aineistosta on peräisin vaalikeskusteluista, joissa juontajien tehtävänä poikkeuksellisesti on tietojen ja mielipiteiden tenttaaminen. Tällöin ei välttämättä pyritä suojelemaan puhuteltavan kasvoja vaan palvellaan etäyleisöä: hyvin selviytyvä ansaitsee tulla valituksi.

³ Kysymyksen ainoa tehtävä ei tietysti ole tiedon hankkiminen. Sitä voidaan käyttää esim. keskustelun avaamisen rutiinina (Kuinkas hurisee!) tai retorisenä kysymyksenä (Eikös olekin ihanaa!), jolloin vastausta ei edes välttämättä odoteta. Tällaisia interrogatiiveja en ole käsitellyt tässä yhteydessä.

Keskustelun ristiriidatonta etenemistä haittaavat toki muutkin kuin edellä mainitut seikat. Paikka paikoin keskustelu juuttuu jankkaavaksi inttamiseksi. Kun osallistujia on paljon, puheenjohtajan kontrollista huolimatta esiintyy jonkin verran päällekkäispuhuntaa. Sekä vuoron ottamiseen että sen pitämiseen liittyy aina oma kriisinsä: keskeyttäminen rajoittaa varsin provokatorisesti puhujan oikeuksia. Myös toisen kritisointi ja erimielisyyden ilmaisu vaarantavat helposti harmonian. Tämäntapaiset kokonaisuudet vaativat kuitenkin laajuuteensa vuoksi täysin oman käsittelynsä. Lisäksi osaa edellä mainituista ongelmista on jo tutkittu (esim. Liisa Tiittula 1987). Tässä vaiheessa olen siten keskittynyt kahteen varsin selkeästi - verrattuna moneen muuhun käyttötarkoitukseen - profiloituvaan impositiivityppiin.

Kaiken kaikkiaan kasvojen menettämisen uhan (FTA = face threatening act) vuoksi turvaututaan tavoitteen kätkemiseen, epäsuoruuteen, tai ns. negatiiviseen kohteliaisuuteen (pienennetään yksilöön kohdistuvaa kielteistä vaikutusta). Yksi tapa kiertää konflikti olisi tietysti jättää impositio kokonaan kielentämättä, mutta tämän strategian tutkiminen ei ole tässä yhteydessä relevanttia. (Brown - Levinson 1978: 66,134)⁴.

3. SUORUUS <-> EPÄSUORUUS

Tässä luvussa suoruudella tarkoitetaan lauserakenteessa eksplikoitua tavoitetta, epäsuorassa ilmauksessa tavoite kätketään esim. "epätavallisen" muodon pimentoihin. Pragmaattiset syyt, kuten tahdikkausperiaatteen noudattaminen, näyttävät kuitenkin aiheuttavan pintarakenteessa varsin vakiintuneita muutoksia - eräät funktiot ovat vahvasti kieliopillistuneet. Puhetoimintojenhan voidaan katsoa säännöllistyneen lopullisesti silloin, kun niiden tunnusmerkit ovat grammaattisia⁵.

Selvimmän on kielennetty lauserakenteelliset modaalisuuden ilmentäjät. Syntaksiin on kiteytyneet neljä lausemodusta, lausetyyppejä: väitelause, kysymyslause, käsky lause ja huudahduslause. (Ks. esim. Hakulinen - Karlsson 1979: 259-261,

⁴ En esittele tässä yhteydessä Brownin ja Levinsonin teoriaa tarkasti; Arja Lampinen (1989: 4-15) on vertaillut Brownin ja Levinsonin sekä Leechin näkemyksiä kohteliaisuudesta toisiinsa.

⁵ Paunonen (1980: 36-37) erottelee kielen konstitutiiviset säännöt, jotka käsittelevät kielen semanttisen, grammaattis-leksikaalisen ja fonologisen järjestelmän, sekä käyttösäännöt, jotka säätelevät sitä, miten kielenkäyttäjä tietyissä tilanteissa käyttää konstitutiivisia sääntöjä saadakseen vastaanottajassa tietyn vaikutuksen aikaan. Jälkimmäiset jakautuvat informaatorakennesääntöihin ja pragmaattisiin sääntöihin, jotka määräävät, mitä sopii sanoa kenellekin missäkin tilanteessa ja miten. (Vrt. Searle 1969: 33-42.)

273.) Siten käskemisen tai pyytämisen kieliopillisena, odotuksenmukaisena "perusmuotona" on käskylause, kysymisen puolestaan kysymyslause⁶. Proposition sisältö on tarkoitettu ymmärrettäväksi puhujan tahtomuksena; strategia on suora.

Imperatiiveja on tietysti erisävyisiä sen mukaan, millainen on käskijän vaikutusvalta. Jos puhujalla ei ole auktoriteettiasemaa, käsky voidaan tulkita vaatimukseksi tai pyynnöksi. Puhetilanteittain puolestaan jokin käsky on jyrkän käskevä tai vain kehottava.

(1) J2: vastatkaa kyllä tai ei.

(2) HK: also zunächst einmal lassen sie sich auch ein wort zum wahlresultat sagen und - -

Samoin informaatiokysymykset tulkitaan helposti, neutraaliudesta huolimatta, komentaviksi tai kontrolloiviksi, jos esittäjä on statukseltaan vastaajaa ylempänä. Tässä artikkelissa en ole vielä juuri puuttunut keskustelujen sinänsä kiinnostavaan roolijakoon.

(3): KH: /olik+se järveä ohjelma, (--) hallituksess/ vennamo oli nyt viime kerralla, olik+se järveä ohjelma?.

(4) P: miten pankkiiri niemi voi sanoa että ne eivät sovi tähän, y+y, mihin perustat tietosi

(5) NN: herr neuling, warum jetzt schon nach relativ kurzer gültigkeit das, des eigentlichen gesetzes eine änderung?.

(6) FJS: ja hams denn net ZUGEHÖRT, was ich vorher gesagt habe?.

Perusvalinnoista toista suoraa strategiaa edustaa eksplisiittinen performatiivi. Illokutiivisen sävyn indikaattorina on performatiivinen verbi. Tällöin esim. direktiivinen verbi korostaa tarkoitteen eksplisiittisyyttä: "Käskesi sinua: ole hiljaa!". Puhuja tekee yksiselitteiseksi puheaktinsa luonteen, haluaa selvittää asenteensa

⁶ Pelkkä kysymyspartikkelikin normaalisti sidostaa eteenpäin tekstissä, eli jos kysymyslauseeseen todellinen illokuutio on kysyminen, hyvämuotoinen teksti edellyttää vastausta tai ainakin jonkinlaista kielellistä reaktiota (Hakulinen - Karlsson 1979: 327). Vierusparien kiinteästä yhteenkuuluvuudesta huolimatta en ole käsitellyt niitä kokonaisuutena jo tutkimuskohteeni rajauksen vuoksi. Kuitenkin vastauksen huomioon ottaminen tulkinnassa on välttämättömyys silloin, kun edeltävän puhe- tai puheaktin kielellinen rakenne antaa interrogatiivisuudesta vain vihjeen; tällöinhän vasta kuulijan reaktio luokittelee sen lopullisesti kysymykseksi.

ilmaistuun proposition jollain muullakin keinolla kuin käyttämällä pelkästään syntaktista modusta.

(7) HS: - - kysyisin nyt, puheenjohtaja sorsalta jolla on ollut valta koko TAMÄN vaalikauden ajan, ee ensinnäkin että mitenkä tämä verotus on näin kimurantiksi, mennyt - -

(8) J1: jetzt frage ich sie als bundeskanzler der ja, das kabinett zusammenstellen wird, wäre es für ihre regierung hilfreich, wenn der vorsitzende der csu ihr kabinett stärkte?.

Yksi diskrepanssin välttämisen keino on epäsuoruus. Sanonnan epätasallisuus sallii useita tulkintoja; kuulija voi halutessaan poimia merkityksistä sellaisen, jonka toiminnallisten seuraamusten katsoo vaivaavan itseään vähiten. Strategian vaihto ei muuta puhujan tarkoitetta: jos hän referoisi suoraa ja epäsuoraa käskyään, sisältö olisi sama. Illokutiivista sävyä piiloteltaessa pintarakennemuodot kuitenkin eroavat niistä tavoista, joilla kyseinen käyttötarkoitus neutraaleimmin ilmaistaan. Epäsuora tekniikka hyödyntää väitelauseita kysymyksenä, kysymyksiä kehotuksina jne.⁷ Tällaisissa tapauksissa olisi mahdollinen myös suora vaihtoehto. Odotuksenmukaisten lausemodusten sävy on kuitenkin hyökkäävämpi kuin toissijaisten: "Ottakaa se uudestaan!" versus "Ottaisko puheenjohtaja uudestaan sen?".

väitelause käskynä tai kysymyksenä:

(9) J2: ehkä te nyt vastaatte tähänkin kysymykseen.

(10) J: - -, und wir erHOFFEN uns, ee+e, von ihnen doch erste, analysen die etwas tiefer gehen, - -

(11) PV: mut sillonhan sinäkin oot samaa mieltä?!

(12) J2: aber sein mandat ist erloschen?.

⁷ Yli-Vakkurin mukaan (1986: 7) kieliopillisten muotojen toissijainen käyttö ei ole Suomessa mikään sporadinen ilmiö vaan näyttää muodostavan subsystemin, affektiivisen syntaksin, joka suhtautuu grammaattiseen systeemiin kuin peilikuva.

ehtolause kysymyksenä:

(13) (CT): /entä jos (se) vähennys tehdään verosta?./

(14) HK: öö, ich saß in diesem studio, xwenn ich mich nicht täusche herr appelx, waren sie dabei, 1976, zum ersten mal, - -

kysymyslause käskynä:

(15) NN: ottaisko puheenjohtaja uudestaan sen.

(16) J: - - und, könntn sie das nochmal etwas näher DEFINIEREN, ihr wille zur regierungsfähigkeit, das heißt zur übernahme von verantwortung.

Varsinaisia vihjeitä, joiden tulkinta periaatteessa on kaikkein arbitraarisinta⁸, esiintyy yllättävän vähän:

(17) J: kello on jo paljon.

Informatiivisen väitelauseen sisältöön ei ole kovin vaikea kuvitella kehotuksen lisämerkitystä.

4. LIEVENTÄMINEN

Impositiivisuutta pidetään niin suurena uhkana konsensukselle, että riitasoinnun välttämisen tekniikat kumuloituvat. Sekä suoraan että epäsuoraan strategiaan liittyy usein lieventämiskeinoina erilaiset lisämerkinnät. Yksi tavallisimmista lieventimistä on konditionaali (saksan konjunktiiivi), mutta myös ns. myymäläimperfektiivi (Yli-Vakkuri 1986: 21) on yleistymässä: "Tuliko Rouvalle muuta?". Passiivin ja kolmannen persoonan käytöllä voidaan puolestaan välttää suoraa kohdistamista.

(18) CT: /saiskos pienen repliikin puheenjohtajalle tässä?./

⁸ Epäsuoria tekniikoita käytettäessä perustuu viestinnän onnistuminen paitsi en- (kielentämiseen) ja dekodeeraamiseen (selväämiseen) myös päättelyyn (inferentaalinen kommunikaatio ks. Sperber - Wilson 1986). Puhujan tavoitteet on pääteltävä pintamuodon erisuuntaisista vihjeistä huolimatta. Osittain tois-sijaiset keinot käskä ja kysyä ovat varsin konventionaalistuneita, osittain kuulijalle jätetty tulkinnanvapaus on varsin suuri. En tässä yhteydessä kuitenkaan käsittele ymmärtämistä tarkemmin: intention on katsottu välittyneen onnistu-neesti, mikäli puhuteltava toimii puhujan tavoitteiden suuntaisesti.

(19) J: - - würden sie gerne, dem nächsten kabinettt zangehörenz.

(20) J2: /3 annetaan almgrenin puhua./ ((juontaja keskeyttää Väyrysen pitkään jatkuneen puheenpuoron, po. antakaa))

(21) J: öö, herr bundeswirtschaftsminister, / öö, gehen wir mal von den personen weg zu den sachen.

Modaaliset verbit ovat puhujan tavallisin tapa ilmaista suhtautumistaan esitetävään asiantilaan, esim. sen toteutumisen luvallisuuteen tai pakollisuuteen. Suosittua on asian esittäminen haluttuna, mutta epävarmana.

(22) PV: nyt pitäisi hakea niitä asioita mistä me olemme SAMAA mieltä, jotta saataisiin jonkinlainen uudistus aikaa.

(23) J1: zgut, dasz, woll(e)n wir jetzt mal auf sich beruhen laßen , so obwohl das noch manche, nachfrage, möglicherweise provoziert, - -

Myös varaukset lievittävät sanotun voimaa: perääntymismahdollisuus taataan siirtämällä esim. väitteen tarkentamisvelvollisuus puhutellulle.

(24) J: minulla on tässä luvut, hallitusohjelman, mukainen nuoriso, ja pitkäaikaistyöttömyys, sitä kai puheenjohtaja ((sorsa)) tarkoittaa?!

(25) J: ist dieses wahlergebnis, zwenn sie esz, so anschauen, ein gutes argument dafür, daß johannes rau, der nächste parteivorsitzende der xsozialdemokratischenx partei wird?!

Ne lievennyksen keinot, joita käytetään morfosyntaktisella ja leksikaalis-semant-tisella tasolla⁹, vaihtelevat suomessa ja saksassa yllättävän vähän.

⁹ Morfosyntaktisilla merkinnöillä on tässä artikkelissa tarkoitettu esim. modus- ja tempustunnuksia, liitepartikkeleita sekä passiivin, monikon ja geneerisen kolmannen persoonan käyttöä. Leksikaalis-semanttisiin merkintöihin sisältyvät mm. modaaliverbit, varaukset ja muut leksikaaliset lisukkeet sekä kieltomuoto.

5. MAKSIMOINTI JA MINIMOINTI

Syntaktisia "poikkeavuuksia" käsitellään artikkelissa tarkimmin, koska tälle tasolle sijoittuu paljon kiinnostavia yksityiskohtia ja myös selvimmät erot verrattavien kielten käytänteissä. Ennen kaikkea on kyse kahdesta toisilleen vastakkaisesta suuntauksesta: **maksimoinnista** ja **minimoinnista**. Suomalaisille tuntuu olevan tyypillistä vähäsanaisuus, kun taas saksalaiset eivät sanojaan säästele. Maksimointihan oikeastaan rikkoo Gricen kvantiteetin ja relaation maksiimeja (älä sano liikaa ja ole relevantti), kun taas minimointi noudattaisi näitä periaatteita. On kuitenkin selvää, ettei Gricen maksiimien seuraaminen välttämättä takaa onnistunutta ja ristiriidatonta vuorovaikutusta (Grice 1975: 45-46; Leech 1983: 79-83).

Tässä artikkelissa **maksimointia** analysoidaan lähtökohtana on kielipiillisen lauseen ja virkkeen rajan murtaminen: perustana on **funktionaalinen yksikkö**. Kaikki se, mitä käytetään yhden puhefunktion ilmaisuun, kuuluu samaan yksikköön. En puutu tässä yhteydessä asiaan liittyvään ongelmistoon; yksinkertaistaen voidaan kyseistä yksikköä nimittää esim. saattolauseeksi. van Dijk (1981: 195) käyttää termiä makrosyntagma.

Saattolause saattaa sisältää yhden / useamman / kaikki kuviossa yksi esitetyistä elementeistä, joiden tehtävänä on lieventää yksikköön sisältyvää perusimpositiivia, käskyä tai kysymystä:

Jonkinlaisena avauksena voidaan pitää anteeksipyyntöjä, joiden osuus suomalaisessa aineistossani on minimaalinen:

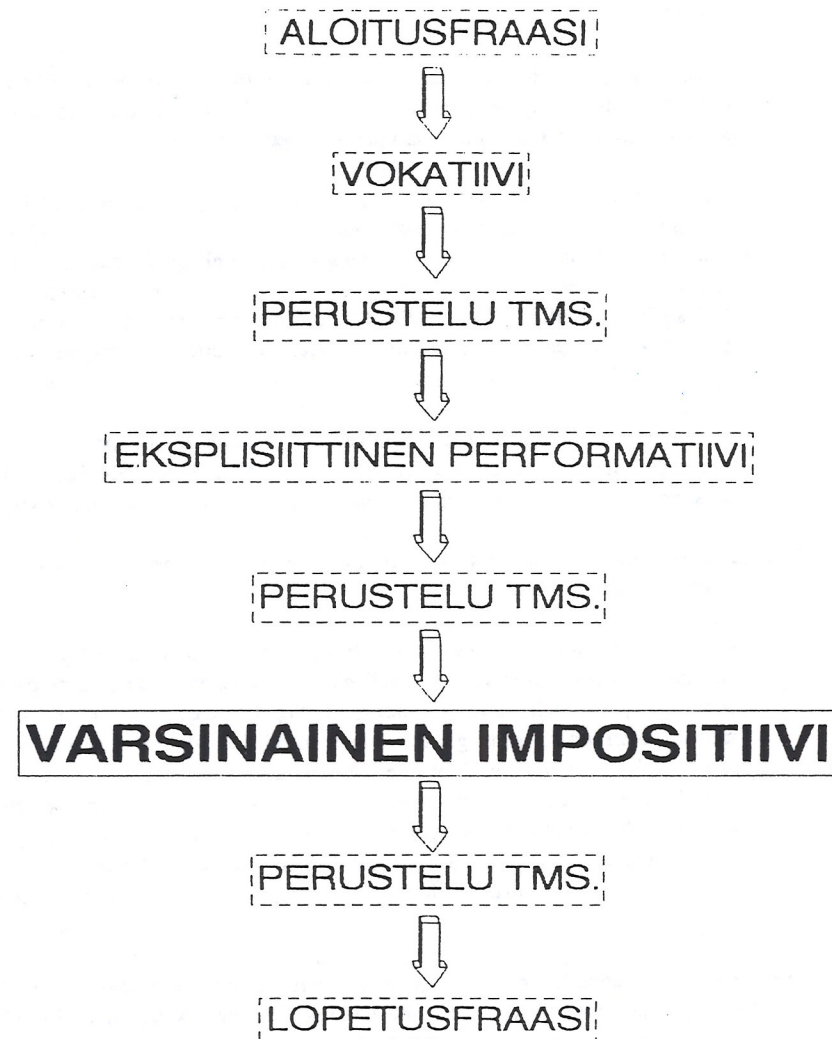
(30) J2: ö, herr brandt, es tut mir so leid, ich hab noch ne personalfrage. ööm, es gibt nicht nur gerüchte, es gibt diskussionen, über ihre znachfolgez, sie haben, einmal gesagtm das wahlergebnis, wird sinngemäß, xsozusagen, ein ARGUMENT sein, für die person, ihres nachfolgers; ist dieses wahlergebnis, - -

(31) J2: - - anteeks, oliko lallukka saanut tähän puheenvuoron?.

Ehdotetun toiminnan järjellisyys eksplikoidaan joko sanotun jälkeen tai ennen sitä, tai kysymyksen aiheellisuus esitetään faktoin:

(26) J: - - nyt näistä veroista on niin monta puheenvuoropyyntöä että, luulen että tässä on nyt pakko käydä toinen kierros veroista. käydään se siinä järjestyksessä kun näitä puheenvuoroja on käytetty ja pyydetty, ilikka suominen on seuraava.

Kuvio 1.



(27) J1: sie haben zugelegt, sie sind, relativer gewinner, ö dieser wahl, xresultiert bei ihnen da auch n personeller anspruchx, mehr ministe-rämter.

Yksinomaan lievittelyinä ei siis näitä - usein hyvinkin pitkiä - jaksoja voida pitää. Usein niissä palvelullaan etäyleisöä esim. referoimalla aikaisempia kannanottoja tai väitteitä, jolloin kysymys saa tiedollisen viitekehksen:

(28) J2: herr bundeskanzler, eines der überraschungen dieser wahl ist ja das abschneiden, der, unionsparteien, die cdu hat ihr hauptwahlziel, nämlich die bestätigung ihrer regierung erreicht, aber, sie hat als partei, selbst das schlechteste, wahlergebnis seit neunzehnhundert neunundvierzig, und auch der ABSTAND der BLÖCKE, von denen sie selber, vorhin, in, einer reaktion gesprochen haben, hat sich halbiert; war das nun, eine richtungswahl, mit folgen für die richtung?!

(29) J: paavo väyrynen, keskustan valtuuskuntahan on puhunut voimakkaasti sen puolesta että, on siirryttävä YHÄ ENEMMÄN välilliseen verotukseen, voidaanko siihen nyt, enempää siirtyä kuin nyt o-, jo on siirrytty?.

Kun jakso on poikkeuksellisen pitkä, saattaa jo ihmetellä, onko ylenmääräinen varovaisuus ja selittely ironiaa:

(32) J1: herr brandt meine, meine frage, ä xnach den zukünftigen vor-sitzendenx, hatte natürlich, ee, auch einen sachlichen hintergrund. xdenn wenn wir jetzt nach vorne schauenx, in die, ä nächste legislaturperiode, möchte man doch, sehr gerne wissen, xund ich glaube im sinne der demokratiex haben die ö wähler einen anspruch, darauf, in welche RICHTUNG, xdas ist ja der sinn dieser fragex, in welche richtung, geht die spd, ich mach+s mal an personen fest, wird es eher, ö verzeihung, ö an sie persönlich xdaß ich ä sie nicht DABEI nennex, wird es eher eine RAUspd sein, oder wird es eine la fontainespd sein. wenn es nach ihnen geht, (- -)

Merkittävä ero suomalaisten ja saksalaisten välillä havaitaan tavoissa valita puhuttelumuotoja. Jos tilanteeseen totunnaisesti liittyvä kielellinen käyttäytyminen on hyvin sovinnaisista, on oletettavissa, että kasvojen menettämisen uhka on tavallista suurempi ja ihmiset tarkkoja arvostaan. Jos tilanteelle on ominaista tietty epäsovinnaisuus, käyttäytymisen rikkeitä ei joko ole tai ne ohitetaan olankohautuksella. Suora puhuttelu on lähes aina arkaluontoinen asia varsinkin toisilleen tuntemattomien kesken ja muodollisuudet sen mukaisia: negatiivisen kohteliaisuuden periaatetta noudatettaessa on pidettävä yllä sosiaalista etäisyyttä;

positiivinen kohteliaisuus korostaa tuttavallisuutta. Valinnat tällä alueella heijastelevat yksilön käsitystä statussijoituksista ja roolijaosta.

Keskustelujen julkisuuden ja osallistujien korkean yhteiskunnallisen aseman vuoksi teittely on paitsi saksalaisten useimmiten myös suomalaisten valinta:

(33) J: puheenjohtaja kalevi sorsa, muistatteko te, mitä te ehdotitte, neljä vuotta sitten tässä, samassa, studiossa /tämän saman/ asian yhteydessä?.

(34) J1: - - dann laßen sie uns bitte, öö, wenn wir schon die freude haben sie noch, ö begrüßen zu dürfen/

Irrallisista puhutteluista kiintoisa yhdistelmä¹⁰ on etunimi + sukunimi, jonka käyttö osittain johtunee siitä, että tavallisesti toisiaan sinuttelevat henkilöt vierastavat tittelin ja sukunimen kombinaatiota. Etunimen ja sukunimen yhdistäminen on ikään kuin kompromissi näiden kahden vaihtoehdon välillä:

(35) J: kalevi sorsa, lyhyt repliikki teillä.

Kolmannen persoonan käyttö on yksi niistä tekniikoista, joiden avulla voi välttää sinuttelun ja teittelyyn välisen valinnan vaikeuden:

(36) J2: no nyt ehkä kristiina halkola haluaa käyttää puheenvuoron?.

Saksalaisessa aineistossani tällainen väistely on harvinaista ja esiintyy tasavertais-tilanteessa, esim. juontajan puhuteltaessa toista juontajaa:

(37) J1: - -, bitte, reinhard appel.

Monesti suomalaisessa aineistossa tilanteen formaalisuudesta huolimatta kohdistimena on pelkkä sukunimi, joka perinteisesti on katsottu asemaltaan ylemmän käyttämäksi puhuttelumuodoksi. Näin tässäkin tekstissä: pelkkään sukunimeen turvautuu nimenomaan impositiivien yhteydessä useimmiten puheenjohtaja. Tällainen lienee hyvin epätavallista saksankielisessä julkisessa keskustelussa - ainakin omasta materiaalistani pelkän sukunimen käyttö puuttuu.

(38) J2: haavisto, ole hyvä.

¹⁰ Ensimmäisen ja toisen persoonan verbinmuotoon (puhujaan ja puhutelta-vaan) liittyvä substantiivi käsitetään irralliseksi puhutteluksi.

(39) (KS): /kannattaako almgren (-) vähennyksen parantamista vai?./

Suomalaisille melko vieras - paitsi fraasissa "herra puheenjohtaja" - sukupuolen osoitin, on hyvin yleinen saksalaisessa materiaalissa, joko pelkän arvonimen/ sukunimen tai arvonimen ja sukunimen kanssa: Herr Parteivorsitzender (Bangemann).

(40) KH: /herra puheenjohtaja./ ((puheenvuoron pyyntöyrittys))

(41) J2: meine frage herr bundeskanzler ging dahin ob sie darin, in dem stimmenverlust auch, den hinweis auf eine richtungskorrektur sehen, -

(42) NN: also, was ihre person betrifft, herr ministerpräsident strauß/

Lievittelyn vaikutusta saatetaan siis kumuloida usealla lekseemillä tai epäröivää modusta korostaa vielä samansuuntaisella adverbilla. Redundanssi on selvää. Toista ääripäätä, kielentämisen minimointia, edustavat elliptiset ilmaukset, joiden käytön syynä on pyrkimys ekonomisuuteen. Tällöin noudatetaan yhteistyöperiaatteen kvantiteettimaksimia, ei sanota enempää kuin on tarpeen. Vuoriniemi (1974: 22) kuvaa ilmiötä nimityksellä puhunnan taloudellisuus. Tyypillistä puhekielen taloudellisuutta on varsinkin vapaiden määritteiden nollaaminen paikan ja ajan ollessa tunnettuja. Puhutun arkikielen ominaisuutena on lisäksi sidonnaistenkin määritteiden poisjätto.

Se, vaarantavatko ellipsit yhdessäolon miellyttävyyttä, riippuu pitkälle imposition vakavuudesta. Jos poisto kuitenkin jättää joitain lieventäviä elementtejä, kohteliaisuustermejä tai irrallisen puhuttelun, ei esim. aukkoaminen rikkone konsensusta. Onhan mahdollista ajatella, että kieliopillistuneen impositiivisen aineksen (esim. imperatiivin tunnuksen) deletointi jopa lisää myönteisyyttä.

Tietysti on olemassa tilanteita, joissa esim. jokaisen yksityiskohdan toistaminen on tarpeetonta tekstiyhteyden¹¹ vuoksi. Lausetta typistetään jonkin edeltävän referentin perusteella; pääasiassa poistetaan direktiivinen predikaatti mutta myös muita lausenjäseniä. Kysymykseen tulevat sekä sama- että yhteisviitteisyys. Referentti voi olla varsinkin epäselvä, jos kriteerinä pidetään täsmentymistä yhdeksi

¹¹ Kuten Hakulinen (1989: 29) huomauttaa, on vuorovaikutuksen kannalta edelliseen kontekstiin sidostuneen ilmauksen tulkitseminen elliptiseksi nurinkurista. Käytän kuitenkin termiä, koska se nimeää ilmiön tutulla tavalla. Ellen Barton (1990) on kuvannut riippumattomiksi konstituenttilausumiksi (Independent Constituent Utterances) nimittämiään rakenteita monipuolisesti, mutta hänen esityksensä on tässä yhteydessä (vrt. Muikku-Werner 1991) liian laaja käsiteltäväksi.

Sellaista poistoa, joka viittaa puhetilanteessa osoitettuun tai muuten siitä ilmenevään asiaan, Vuoriniemi (1974: 14) nimittää nolla-eksoforaksi, Hakulinen pragmaattiseksi poistoksi. Olen tulkinut tilanteen varaan rakentuvan sidoksisuuden väljästi siten, että julkisen keskusteluun liittyvät järjestykselliset ja muut vakiintuneet seikat (esim. puheenjohtaja - osallistujat-asetelma) ovat ikään kuin ajatuksellisia eksoforisia tarkotteita. Koska niistä ei tässä tapauksessa ole edeltävässä tekstissä mitään mainintaa eli ne eivät ole suoranaisesti verbaalisesti eksplikoituja, on ne ajateltava yhteiseksi, implikoiduksi tiedoksi.

Varsinkin puheenjohtajalla on mahdollisuus varsin lyhytsanaiseen tilanteen ohjantaan. Koska kaikki tietävät hänen oikeutensa, ei pehmentäminen ole välttämätöntä:

(47) J2: /0 ((= pyydän)) hiljaisuutta, yrjö virtasella on puheenvuoro.

(48) J2: 0 ((= warten Sie)) einen moment.

Puheenjohtajalla on suorastaan velvollisuus pitää keskeyttäjät kurissa, taata puhujalle mahdollisuus puhua loppuun:

(49) LB: /ich bin unzufrieden, 0 (= warten Sie) augenblick mal, ich bin einfach unzufrieden, ich bin sehr unzufrieden/

(50) J2: /mutta 0 ((= odottakaa)) hetkinen.

Myös semanttisesti varsin tyhjät elementit voivat heittyä pois:

(51) J: 0 ((= teillä on)) varsinainen puheenvuoro. olkaa hyvä.

(52) J: herr köhler, 0 ((= Sie haben)) auch eine minute.

Tämäntyyppiset elliptiset virkkeet eivät vaadi kovinkaan paljon tulkitsevalta kuulijalta. Niiden käyttötarkoitus on selviö julkisen keskustelun tradition tuntijalle.

6. LOPUKSI

Kun tämän aineiston esimerkkejä vertailee kansallisuuden pohjalta, yllätty niiden periaatteellisesta samankaltaisuudesta. Strateginen repertoaari on hyvin yhtäläinen: toisen vaivaaminen pehmentetään mitä erilaisimmin kielellisin indikaattorein. Silti eri yhteisöt valitsevat toisistaan poikkeaviakin perussignaaleja ja kehittävät niitä spesiaaleiksi institutionaaliksi muodoiksi.

Tutkimuksen tässä vaiheessa ei ole vielä tarkkoja tietoja eri käytänteiden kvantitatiivisesta jakaumasta, mutta alustavien havaintojen perusteella suomalaiset tuntuvat suosivan elliptistä ilmausta ja tukeutuvan useammin kuin saksalaiset tilannesidonnaiseen skriptiin. Saksalaiset puolestaan kannattavat monisanaisuutta; muodollisia kohteliaisuuden osoittimia on paljon ja esim. kysyminen pyritään perustelemaan vuolaasti. On tietysti muistettava, etteivät tutkimustulokset ole yleistettävissä tämän aineiston ulkopuolelle.

Kun jo näin rajallisesta määrästä puheakteja voidaan löytää selkeitä eroja, on odotettavissa, etteivät esittämistapojen poikkeamat vähene ilmaisuuden monimutkaistuesssa. Käskyt ja kysymykset ovat tärkeä osa arkipäivää, mutta lisäksi tulevat monet muutkin tilanteet, joissa äidinkielen toimintamalli ei olekaan paras mahdollinen. Pragmatiikan alueella kulttuurien välistä tutkimusta tarvitaan lisää: suomea vieraana kielenä opettavan on syytä olla tietoinen kaikista niistä keinoista, joita voidaan hyödyntää, kun yhdessä on selvitettävä mielipide-eroja tai ratkaistava eturistiriitoja.

KÄYTETYT TARKKEET

1. Intonaatio:

- selvästi laskeva
- , tasainen
- ; epäselvä
- ! nouseva

2. Muut:

- ? kysymysfunktio (yhdistetään kohdan 1 merkkeihin)
- / keskeytys
- // päällekkäispuhunnan alku ja loppu
- NYT äänen voimistuminen
- z muuta puhetta hiljaisempi jakso
- x muuta puhetta nopeampi jakso
- (-) epäselvä sananpitäinen jakso
- (()) kirjoittajan kommentit
- esimerkistä pois jätetyt epärelevantit ainekset

(Ks. Hakulinen, Auli - Sorjonen, Marja-Leena 1986: Keskustelun kuvaamisesta. Teoksessa: Pentti Leino & Jyrki Kalliokoski (Hg.), *Kieli 1*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

LÄHTEET

- Barton, E. L. 1990. *Nonsentential Constituents. A Theory of Grammatical Structure and Pragmatic Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins PC.
- Brown, P. & S. LEVINSON 1978. Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (ed.) *Questions and Politeness. Cambridge Papers in Social Anthropology 8*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. 1981. *Studies in the Pragmatics of Discourse. Janua Linguarum, Series Maior 101*. The Hague: Mouton.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Garden City.
- Grice, P. H. 1975: Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*. Vol 3/5:41- 58. New York: Academic Press.
- Hakulinen, A. 1978. Nollien syntaksia. In *Rakenteita. Juhlakirja Osmo Ikolan 60-vuotispäiväksi 6.2.1978. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 6*. Turku: Turun yliopisto.
- Hakulinen, A. (ed.) 1989. *Kieli 4, Suomalaisen keskustelun keinoja 1*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Helsinki yliopisto.
- Hakulinen, A. & F. Karlsson 1979. *Nyky-suomen lauseoppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday, M.A.K. 1985: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Lakoff, R. 1973. Language and woman's place. In *Language in Society* 2:45 - 80.
- Lampinen, A. 1989. Kohteliaisuuden ilmaiseminen Ilmari Turjan ja Mika Waltarin näytelmien dialogissa. Suomen kielen laudaturtutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos. Turku: Turun yliopisto.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Muikku-Werner, P. 1991: Lauseessa on aukko - "elliptisten" ilmausten tulkinnasta. Joensuun kielitieteen päivillä 9.5.1991 pidetty esitelmä.

- Paunonen, H. 1980: Kieli ja variaatio. In Kari Sajavaara (ed.) *Soveltava kielitiede*. Huhmari: Gaudeamus.
- Penttilä, A. 1963. *Suomen kielioppi*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Rintell, E. 1981. Sociolinguistic variation and pragmatic ability: a look at learners. In *International Journal of the Sociology of Language* 27.
- Searle, J. R. 1985 (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. & D. Wilson 1986. *Relevance: communication and cognition*. London: Basil Blackwell Ltd.
- Tiittula, L. 1987. *Wie kommt man zu Wort? Zum Sprecherwechsel im Finnischen unter fremdsprachendidaktischer Fragestellung*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 19. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vuoriniemi, J. 1974: *Verbien monitulkintaisuus Ollin kielessä ja nykysuomessa*. Vammala: SKTS 318.
- Yli-Vakkuri, V. 1986. *Suomen kieliopillisten muotojen toissijainen käyttö*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

Kirsti Siitonen
Jyväskylän yliopisto

MITÄ SAKSAN *KOMMEN* JA *GEHEN* OVAT SUOMEKSI?¹

Vaikeuksia sanojen *tulla* ja *mennä* käytössä

Tässä artikkelissa esittelen saksan sanojen *kommen* ja *gehen* suomeksi kääntämisessä ilmeneviä vaikeuksia ja erilaisia suomenkielisiä käännösmahdollisuuksia. Toki erilaiset käännösvaihtoehdot löytyvät sanakirjoistakin, mutta mielestäni on tärkeätä sangen tarkasti eritellä sanojen *kommen* ja *gehen* käännösvastineiden käyttötilanteita. Tällainen erittely auttanees esimerkiksi suomea vieraana kielenä opettavia tiedostamaan suomen kielen sanojen *tulla* ja *mennä* problemaattisen luonteen ja pohtimaan eri kieliä äidinkielenään puhuvien vaikeuksia näiden sanojen käytössä.

Analysoin artikkelissani erilaisia sanojen *kommen* ja *gehen* ja sanojen *tulla* ja *mennä* käyttötilanteita. Varsinaisen virikkeen tämänlaatuisten asioiden pohtimiseen olen saanut suomea vieraana kielenä opettaessani. Tällöin miltei päivittäin joudun tekemisiin paikka- ja suuntaongelmien kanssa. Sanojen *tulla* ja *mennä* käyttöongelmia yritän havainnollistaa esimerkein, joita olen kerännyt pääasiassa saksankielisiltä suomenopiskelijoilta. Kyse ei ole kuitenkaan vain saksankielisten vaan hyvin monien muunkielistenkin ongelmasta. Niinpä artikkelini lopussa esittelen lyhyesti muutamia *tulla* - *mennä* -esimerkkejä venäjän-, norjan- ja unkarinkielisen suomenoppijan kannalta.

Tutkimissani esimerkeissä on interferenssiä. Suomea vieraana kielenä puhuneiden äidinkieli on vaikuttanut tietynlaiseen käyttöön suomenkin kielessä. Esimerkiksi sanojen *kommen* ja *tulla* merkitykset eivät suinkaan ole ekvivalentteja vaan monilta osin limittäisiä. Muun muassa Antti J. Pitkänen on esitellyt erilaisia interferenssitapauksia suomen ja ruotsin kielen välillä ja viitannut myös liikeverbeihin, esimerkiksi sanojen *mennä*, *gå*, *fara*, *resa* ja *gehen*, *fahren* ja *reisen* suhteisiin. (Pitkänen 1982: 3, 22.) Ulla-Britt Kotsinas on tutkinut Ruotsissa asuvien siirtolaisten kieltä. Hän on selvitetty ruotsin sanojen *komma* ja *gå* semanttisia laajentumia ('over-

¹ Tämän artikkelin ensimmäinen, saksankielinen versio on ilmestynyt artikkelina: SIITONEN, KIRSTI 1980: Über einige Entsprechungen für die deutschen Verben *kommen* und *gehen* im Finnischen. In: G. Ressel - H. Rösel - F. Scholz (ed.). *Jubiläumsschrift zum fünfzigjährigen Bestehen des Slavisch-Baltischen Seminars der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster, Aschendorff S. 167 - 183.

Tiettyihin suomen kielen sanoihin sisältyy ikään kuin jo sinänsä suunta jonnekin, jostakin jne.; vastaavat toisen kielen sanat saattavat olla suunnan kannalta täysin neutraaleja. Erityisesti suomen kielen *tulla* ja *mennä* ovat suuntasanoja. Toisaalla (Siitonen 1979) olenkin viitannut näihin verbeihin, mutta käsitellyt pääasiassa pronominaaliadverbeja suomen kielessä ja niiden saksalaisille kielenoppijoille tuottamia vaikeuksia. Pronominaaliadverbeissa on hyvin usein kyse puhujan tarkasta olinpaikasta - samoin myös nyt käsiteltävissä verbeissä. Kyse ei ole ainoastaan vivahteista vaan todellisia väärinkäsityksiä aiheuttavista tärkeistä suuntakysymyksistä.

Näyttää siltä, että suomen kielessä tarvitaan lukuisia sanoja, jotta saksan kielen melko yleisluonteiset verbit *kommen* ja *gehen* voitaisiin luontevasti kääntää suomeksi. Tästä ovat varsin laajasti kirjoittaneet Harald Haarmann ja Anna-Liisa Värri Haarmann (Haarmann - Värri Haarmann 1975). Toki myös suomen sanoille *tulla* ja *mennä* olisi varmasti monia yllättäviäkin vastineita saksan kielessä - niitä en kuitenkaan tässä ryhdy käsittelemään. Molempien kielten semanttiset kokonaiskuvaukset ovat varmasti hyvin erilaiset, kun jo suomen kielestä löytyy hyvin moninainen kirjo erilaisia vastaavuuksia; Haarmannien artikkelissa väitetään vielä, että nimenomaan suomen kielen liikkumisverbien differentiaatio on harvinaisen moninainen, ts. erilaisia liikkumista ilmaisevia verbejä on erittäin runsaasti (ks. Haarmann - Värri Haarmann 1975: 52). 1970-luvulla asiaa tutki myös "Groupe International de Recherche sur la Baltique Orientale" (de Sivers 1978). Ryhmän tutkimusten perusteella voidaan todeta, että suomen kielen liikettä ilmaisevissa verbeissä ovat paikkaan ja suuntaan liittyvät suhteet lähettäjän ja vastaanottajan välillä ensisijaiset; kulkemisen tai liikkumisen laatu on vasta kertovassa kuvailussa tärkeää.

1. SUUNTAAN LIITTYVÄT ONGELMAT SANOJEN KOMMEN JA GEHEN SEKÄ TULLA JA MENNÄ MONENKESKISISSÄ SUHTEISSA

Saksan kielen verbien *kommen* ja *gehen* perusmerkitykset *kommen* 'liikkua jotakin/jotakuta kohti' ja *gehen* 'liikkua pois päin jaloillaan' tai vähän tarkemmin 'lähteä tietyn tarkoituksen vuoksi tietylle paikkakunnalle' tai 'mennä pois' ovat hyvin lähellä suomen verbien *tulla* 'saapua jhk' ja *mennä* 'poistua jhk, kulkea pois päin' perusmerkityksiä. Perussamankaltaisuudesta huolimatta ilmenee usein varsin paljon vaikeuksia, jos verbejä käytetään ilman tarkempaa analyysia vain pelkän perusmerkityksen mukaisesti. Voi olla jopa niin, että se, mikä saksaksi on *gehen*, onkin suomeksi *tulla*. (Ks. esimerkiksi lauseita 1.)

Sekä saksan sana *kommen* että myös suomen sana *tulla* ovat neutraaleja liikkumisen laadun puolesta; on samantekevää, kuljetaanko junalla tai jalan tai tullaanko peräti

suksilla. Sitä vastoin saksan sana *gehen* merkitsee nimenomaan kulkua jalan, kun taas suomen sana *mennä* on tässä mielessä neutraali.

Suomen sanojen *tulla* ja *mennä* käytössä on olennaista, mihin suuntaan ollaan menossa. Tässä luvussa käsitelen sanoja *tulla* ja *mennä* neljältä eri kannalta: Ensiksi kiinnitän huomiota keskustelijoiden keskinäiseen suhteeseen sekä yhteisiin ja erillisiin liikkeisiin. Toiseksi pohdin puhujien kulloisenkin olinpaikan vaikutusta sananvalintaan. Kolmanneksi käsitelen sitä, mitä tai kenen näkökulmaa puhuja erityisesti haluaa korostaa. Neljänneksi joudun pohtimaan puhujien kotipaikan vaikutusta puhetilanteen sananvalintaan.

Jos saksalaisia lauseita yritetään kääntää suoraan suomeksi, syntyy erilaisia paradoksaalisia tilanteita. B on päättänyt mennä torille. A sanoisi saksaksi B:lle:

1 Ich *gehe* mit dir zum Markt.²

Mutta koska B ei osaa saksaa, hän kääntääkin lauseen suomeksi:

[1] 'Menen kanssasi torille.

Lausetta [1] ei voida pitää korrektina suomenkielisenä lauseena, koska ilmaisu 'kanssasi' kohdistuu keskustelukumppaniin. Ilmaisut 'kanssani', 'kanssasi', 'kanssamme', 'kanssanne' implikoivat läsnä olevan keskustelukumppanin osallistumista yhteiseen toimintaan ja vaativat näin suomen verbiä *tulla*. Kun halutaan kuvata tilannetta, jossa molemmat osallistujat yhdessä liikkuvat jonnekin ja jossa toisen meno on jo etukäteen selvä ja tiedossa, voi toinen liittyä toiseen vain sanalla *tulla*

(1) *Tulen kanssasi torille.*

² Suurimman osan tämän artikkelin esimerkeistä olen julkaissut artikkelin saksankielisessä versiossa (Siitonen 1980).

Esimerkkilauseissa on juokseva numerointi. Lauseet, joissa on pelkkä numero 1, 2, 3, ovat lähtökielen normaaleja lauseita; lauseet, joiden numero on kaarisulkeissa (1), (2), (3), ovat edellisten lauseitten hyväksyttäviä käännoiksi; lauseet, joiden numero on hakasulkeissa [1], [2], [3], ovat alkuperäisten lauseitten virheellisiä käännoiksi tai sellaisia tiettyssä tilanteessa ei-hyväksyttäviä lauseita, jotka puhuja oletettavasti on ajatuksissaan kääntänyt suoraan omasta äidinkielestään. * sanan edellä merkitsee sitä, että kyseinen sana on kyseisellä paikalla semanttisesti mahdoton.

(jopa kielteisessä tapauksessa vastauksen kysymykseen "Tuletko kanssani?" pitää olla "En tule." eikä "En mene.").

Jos yhteisestä toiminnasta ei ole etukäteen päätetty tai kummankaan meno ei ole ollut tiedossa ja kyse on pois siirtymisestä, käytetään sanaa *mennä*.

2 Me menemme torille.

Seuraavissa esimerkeissä on kyse puhuteltavan ja jonkun toisen yhteisistä liikkeistä. Esimerkeissä 3 ja 4 henkilö A on ja pysyy siellä, missä keskustelu käydään.

- 3 A: *Menetkö* sinä huomenna Tukholmaan?
B: Kyllä.
A: *Tuleeko* Ritva sinun kanssasi?

Ei voida sanoa "Meneekö Leena sinun kanssasi?", vaikka voidaan sanoa "Menettekö te?"; jos kuitenkin puhutaan kolmannelta henkilöstä (hän tai he), vain sana *mennä* on mahdollinen (vrt. suomen kielen 'se', 'siinä', 'siellä').

- 4 A: *Meneekö* Ritva huomenna Tukholmaan?
B: Kyllä.
A: *Menetkö* sinä hänen kanssaan?

Saksan kielessä verbit lauseissa 2 ja 3 todennäköisesti olisivat kaikki *fahren*, suomessa olisi sana *matkustaa* mahdollinen, mutta normaalissa arkikielessä epätavallinen.

Esimerkissä 5 on käyttö suomessa ja saksassa samankaltainen. Siinä kysyjä A on jo itse siellä, mikä vasta on toisten kohde.

- 5 A: *Matkustaako* Ritva huomenna Tukholmaan?
B: Kyllä.
A: *Tuletko* sinä hänen kanssaan.
- (5) A: *Reist* Ritva morgen nach Stockholm?
B: Ja.
A: *Kommst* du mit ihr?

Esimerkissä 6 on kyse puhuteltavan ja puhuttelijan yhteisistä liikkeistä.

- 6 A: Saanko saattaa teitä vähän matkaa?

B: On hyvin ystävällistä, että *'menette* mukaan.³

Esimerkissä 6 henkilön B repliikki on A:lle täysin käsittämätön. B:hän ilmeisesti on yhdessä A:n kanssa siirtymässä johonkin, koska A on luvannut saattaa B:tä. B:n vastaus antaa A:lle kuitenkin aiheen ymmärtää, että B ei tulekaan mukaan, vaan A joutuukin saattamaan jotakuta muuta.

On lauseita, jotka eivät sellaisenaan ole ristiriitaisia mutta aiheuttavat kuitenkin tiettyssä tilanteessa väärinkäsityksiä, jos ne käännetään suoraan. Jos suomeksi kysytään

- 7 Etkö sinä *mene* mukaan?
(7) *Gehst* du nicht mit?

tarkoitetaan, ettei kysyjä itse lähde mukaan. Kysymys siis on korrekti, mutta jos kysymyksen 7 esittää henkilö, jonka pitäisi itse lähteä mukaan, saa hän vastaukseksi ilman muuta seuraavan hämmästyneen kysymyksen.

- 8 Miksi sinä et *tule*?
(8) *Warum kommst* du nicht?

Tällöin vastaaja on itse lähdössä. Jos vastaaja itse ei ole lähdössä, on korrekti hämmästynt reaktio:

- 9 Miksi sinä et *mene*?
(9) *Warum gehst* du nicht?

Jos keskustelijat aikovat osallistua tiettyyn kongressiin seuraavana kesänä ja molemmat myös ovat tietoisia toinen toisensa aikomuksista, syntyy seuraavan toteamuksen yhteydessä toiselle (B:lle) helposti outo mielikuva:

- 10 A (suomea puhuva saksalainen): Kun kesällä *menen* kongressiin Turkuun, käyn samalla Helsingissä.
- B (suomalainen): Ettekö tiedä, että minäkin *tulen* kongressiin.
- (10) A: Wenn ich im Sommer zum Kongreß nach Turku *fahre* (*gehe*), besuche ich auch Helsinki.

B: Wissen Sie nicht, daß ich auch zum Kongreß *komme*?

³ Tästä esimerkkilauseesta kiitän Dr. Marie-Elisabeth Schmeidleria.

Saksaksi B:n kysymys on vailla mieltä, mutta suomalainen B tuntee olonsa kummalliseksi A:n toteamuksen kuultuaan ja mietiskelee: "Miksi hän käyttäytyy niin kuin minä en ollenkaan osallistuisi kongressiin, vaikka hän hyvin tietää, että minä aion sinne."

Myös seuraavassa tilanteessa on kyse väärinkäsityksistä. C soittaa eräänä iltana kollegalleen ja suosittelee tälle erästä konserttia.

- 11 C (suomalainen): Huomenna on konsertti. Voitteko *tulla* sinne?
D (suomea puhuva saksalainen): Tiedämme kyllä siitä. Me *menemme* myös sinne.

- (11) C: Morgen ist ein Konzert. Könnt ihr dahin *kommen*?
D: Wir wissen wohl davon. Wir *gehen* auch dahin.

Sana *mennä* kuulostaa D:n lauseessa hyvin merkilliseltä. Vaikuttaa siltä, että D ei ole ollenkaan kuunnellut C:tä (tai sitten siltä, että hän vähän karkeasti haluaa C:n ymmärtävän, että hän toki menee konserttiin, muttei välitä tavata siellä C:tä). Sana *tullahan* C:n kysymyksessä on jo ilmaissut, että C on menossa konserttiin. Silloin toisten pitää *tulla* eikä *mennä* sinne.

On lauseita, joissa voi käyttää joko sanaa *tulla* tai *mennä*; puhuja voi sananvalinnallaan osoittaa, mitä näkökulmaa haluaa korostaa.

- 12 Äiti haluaa, että *tulen* viikonlopuksi kotiin.
(12) Die Mutter will, daß ich zum Wochenende nach Hause *komme*.

Tässä lauseessa korostetaan äidin näkökulmaa. Jos keskustelussa on mukana joku, joka myös matkustaa viikonloppuna saman äidin luo, on sana *tulla* ainoa mahdollisuus - silloin ei kuitenkaan enää ole kyse äidin näkökulmasta, vaan kahden keskustelijan yhteisestä hankkeesta.

- 13 Äiti haluaa, että *menen* viikonlopuksi kotiin.
[13] Die Mutter will, daß ich zum Wochenende nach Hause *gehe*.

Lauseessa 13 korostuu puhujan oma näkökulma - eikä kukaan muu keskustelijoista ole lähdessä tämän äidin luo. Sekä lauseessa 12 että 13 äiti asuu eri paikassa kuin se, jolle hän toivomuksensa suuntaa. Saksankielinen versio [13] on vailla mieltä.

Virkkeiden 12 ja 13 *että*-lauseet kuuluvat sellaisten *että*-lauseiden ryhmään, jotka liittyvät tahtomista, toivomista ja uskomista ilmaiseviin lauseisiin. Samankaltainen kuin lauseiden 12 ja 13 suhde on myös lauseiden 14 ja 15 suhde. Lauseissa 14 ja 15 on kyse jääkiekkjoukkue TPS:n mahdollisesta kotiottelusta.

- 14 TPS uskoo, että Lukko *tulee* Turkuun pelaamaan.
(14) TPS (eine finnische Eishockeymannschaft aus Turku) glaubt, daß Lukko (eine finnische Eishockeymannschaft aus Rauma) nach Turku spielen *kommt*.

- 15 TPS uskoo, että Lukko *menee* Turkuun pelaamaan.
[15] TPS glaubt, daß Lukko nach Turku spielen *geht*.

Sekä lauseessa 14 että 15 puhuja voi olla raumalainen tai kuka tahansa eiturkulainen, mutta turkulainen tai sellainen, joka on puhumishetkellä Turussa, voi sanoa vain lauseen 14. Lauseessa 14 korostetaan TPS:n näkökulmaa, lauseessa 15 Lukon; tärkeä on tietysti vielä puhujan olinpaikka puhumishetkellä.

Edellä oli tärkeä puhujan oma näkökulmankorostus, seuraavassa taas on tärkein puhujan olinpaikka. On lauseita, joissa vaaditaan niin puhujalta kuin puhuteltavaltakin tiettyä olinpaikkaa tai tiettyä koti- tai syntymäpaikkaa tai ainakin tiettyä olinpaikkaa lauseen sanomishetkellä.

Saksan kielessä on varsin luonteva lause

- 16 Das Kind *kam* schon mit sechs Jahren in die Schule.

Suomeksi sanotaan:

- (16) Lapsi *meni* jo 6-vuotiaana kouluun.

Tulla-sanaa voisi käyttää korkeintaan koulun vahtimestari tai opettaja, joka on ollut koulussa työssä tai lauseen sanomishetkellä on koulurakennuksessa. Suomen kielessä tässä tapauksessa sopiva olisi myös sana *aloittaa* tai, tapauksen mukaan, sana *päästä* (ks. myös alalukuja 2.1. ja 2.5.).

Myös seuraavassa esimerkkitapauksessa puhutaan siitä, että joku on aloittamassa jonkin koulun. Nyt on tärkeätä se, millä paikkakunnalla puhujat asuvat.

- 17 Matti: Mihin Turun kouluun sinä *tulet*, Pekka?
(17) Matti: In welche Schule von Turku *kommst* du, Pekka.

Kysymys on mielekäs vain, jos Matti on turkulainen, mutta Pekka ei.

- 18 Matti: Mihin Turun kouluun sinä *menet*, Pekka?
(18) Matti: In welche Schule von Turku *gehst* du, Pekka?

Tässä on kolme mahdollisuutta: joko molemmat asuvat Turussa tai molemmat Turun ulkopuolella tai sitten vain Pekka asuu Turussa.

Edellä on puhuttu lähinnä koulun aloittamisesta. Jos puhutaan konkreettisesta jokapäiväisestä kouluun tulemisesta, joudutaan analysoimaan seuraavanlaista lausetta:

19 Matti: Mihin kouluun sinä *tulet* joka aamu, Pekka?

[19] Matti: In welche Schule *'kommst* du jeden Morgen, Pekka?

Suomeksi tämän kysymyksen voi esittää vain tietyssä tilanteessa, nimittäin siinä tapauksessa, että Matti tapaa Pekan koulutiellä joka aamu; tapaamishetkellä hän voi sitten esittää edellä olevan kysymyksen. Saksaksi kysymys on järjetön, koska sen voisi esittää vain silloin, kun jo ollaan koulussa, ja silloinhan jo tiedetään, missä koulussa ollaan.

Jos Matti kysyy

20 Matti: Mihin kouluun sinä *menet* joka aamu, Pekka?

(20) Matti: In welche Schule *gehst* du jeden Morgen, Pekka?

kysymys on varsin yleisluonteinen; tosin määrite 'joka aamu' antaa kysymykselle sen sivuvivahteen, että Matti todennäköisesti tapaa Pekan joka aamu. Kysymystä ei kuitenkaan tässä tapauksessa esitetä koulutiellä (kuten lauseessa 19), vaan johonkin muuhun aikaan jossakin muussa paikassa.

Voidaan myös puhua kouluuntulotavasta. Jos saksalainen sanoo

21 Es sähe komisch aus, wenn ich auf Rollschuhen zur Schule *käme*,

on samantekevää, missä puhuja näin sanoessaan on. Jos suomen kielessä käytetään sanaa *tulla*, täytyy puhujan olla lauseen sanomishetkellä koulussa (tai sitten puhua sellaisen henkilön kanssa, joka myös on tulossa tiettyinä päivinä kouluun):

(21) Näyttäisi hullunkuriselta, jos *tulisin* (huomenna) rullaluistimilla kouluun.

Suomen kielellä pitää käyttää sanaa *mennä*, jos ei sanomishetkellä ole koulussa tai jos keskustelukumppani ei ole myös tulossa kouluun.

Saksan kielessä sanan *gehen* käyttöön rajoittuu tapauksiin, joissa kuljetaan jalan; niinpä tässä voitaisiin käyttää sanoja *laufen* ja *fahren*, jotka taas suomeksi olisivat mahdottomia: rullaluistimilla ei voi juosta eikä ajaa. Tavallisesti saksassakaan ei käytetä näitä vaihtoehtoja, vaan käytetään neutraalia *kommen*-sanaa.

2. MUITA SANAN *KOMMEN* JA SEN SUOMENKIELISTEN VASTINEIDEN KÄYTTÖTAPOJA

Sanalla *kommen* on runsaasti erilaisia käännösvastineita. Saksalainen suomen puhuja laajentaa helposti sanan tulla käyttöaluetta yli sen omien rajojen saksan sanan *kommen* käytön mukaisesti. Ulla-Britt Kotsinasilla on Ruotsissa asuvien siirtolaisten ruotsinkielisestä puheesta erityisen paljon esimerkkejä juuri sanan *komma* alan rajojen ylittämisestä. (Kotsinas 1980: 204, 205; Kotsinas 1984: 28, 30, 31; Kotsinas 1988: 112 - 113.)

2.1. *päästä*, *saavuttaa*

Suomen kielessä ei voida käyttää konkreettista verbiä *tulla*, jos liikkumisella tai johonkin siirtymisellä halutaan saavuttaa jokin päämäärä tai se riippuu muista ihmisistä tai voimista, joihin subjekti itse ei voi vaikuttaa.

22 *wie komme ich* [von hier] zum Flugplatz? D'

(22) Miten *pääsen* [täältä] lentokentälle?

Jos käytettäisiin suomalaista lausetta

[22] Miten *tulen* täältä lentokentälle?

täytyy niiden, joiden kanssa puhutaan, jo olla lentokentällä (kyseessä voi olla esimerkiksi puhelinkeskustelu).

Lauseen 23 käännöksessä on myös suomen sana *päästä* luontevin.

23 *mit der Strassenbahn kommt* man am schnellsten in die Innestadt. D

(23) raitiovaunulla *pääsee* nopeimmin keskustaan.

Lause

24 *wir kommen* selten ins Theater D

on saksaksi kaksimerkityksinen: a) meillä on harvoin tilaisuus tulla teatteriin tai pikemminkin käydä teatterissa tai b) puhujat ovat juuri teatterissa ja toteavat, että he harvoin tulevat lähteneeksi teatteriin. Tapauksessa a) lause käännettäisiin suomeksi:

⁴ Lauseet, joiden jäljessä on D-kirjain, olen ottanut Duden-sanakirjasta.

(24) *pääsemme* harvoin teatteriin;

tapauksessa b) taas:

(24) *tulemme* harvoin teatteriin

tai vielä paremmin

(24) *käymme* harvoin teatterissa (vrt. 3.5.)

Lauseissa

25 in die Schule *kommen*. D

26 in den Himmel *kommen*. D

sana *kommen* on käännettävä sanalla *päästä* (vrt. 1.4). Molemmisahan on kysymys siitä, että joku otetaan vastaan sinne, minne hän myös haluaa. Jos lause

27 Der Mann *kam* in den Himmel.

käännettäisiin lauseella

(27) Mies *tuli* taivaaseen.

olisi lause korrekti, jos puhuttaisiin Dantesta, joka teki kuuluisan retkensä taivaaseen ja helvettiin.

Lauseet voivat olla myös näennäisesti ristiriitaisia:

28 *Pääsin* vankilaan.

(28) Ich *kam* (auf eigenen Wunsch) ins Gefängnis.

Tämä lause on tietysti vain silloin mahdollinen, jos puhuja on välttämättä halunnut vankilaan esimerkiksi sen sijaan, että olisi tullut tuomituksi kuolemaan tai olisi paleltunut asunnotta ja ruuatta kylmässä.

Abstrakteimmissa tapauksissa käytetään usein sanaa *saavuttaa*:

29 zu Erfolg *kommen* D

(29) *saavuttaa* menestystä

30 wenn du so weitermachst, *kommst* du im Leben zu nicht D

(30) jos toimit edelleen noin, et *saavuta* mitään elämässäsi

Myös suomen kielen sana *mennä* liittyy läheisesti sanaan *päästä*. (Ks. Haarmann 1975, 60 - 61.)

2.2. joutua

Sana *joutua* ilmaisee siirtymistä johonkin vastentahtoisesti

31 in Ungelegenheiten *kommen* S⁵

(31) *joutua* ikävyykisiin

32 bevor es zum Konkurs *kommt* S

(32) ennen konkurssiin joutumista

Suomalaista lausetta

33 Harva *pääsee* työkyvyttömyyseläkkeelle, yleensä ihmiset *joutuvat* sellaiselle.

on vaikea ilmaista saksaksi, koska on kyse sanaleikistä. Ja jos molemmat sanat *päästä* ja *joutua* käännettäisiin automaattisesti saksaksi sanalla *kommen*, lause olisi mieleton. Seuraavassa yksi käännösehdotus:

(33) Nur wenigen *kommen* in den Genuss einer Invalidrente; im allgemeinen erhält man eine solche notgedrungen.

2.3. johtua, johtaa

Jos saksan *kommen* ilmaisee seurausta jostakin, suomessa käytetään joko verbiä *johtaa* tai sen johdosta, verbiä *johtua*:

34 Seine Krankheit *kommt* vom vielen Rauchen D

(34) Hänen sairautensa *johtuu* paljosta tupakoinnista

35 es *kommt* bald zum Streit D

(35) Tämä *johtaa* riitaan

36 das Gespräch *kam* zufällig auf diese Frage D

(36) Keskustelu *johti* sattumalta tähän kysymykseen.

⁵ S:llä merkityt lauseet on otettu Suomalais-saksalaisesta sanakirjasta.

Lauseissa 34, 35 ja 36 voitaisiin kyllä käyttää sanaa *tullakin*, mutta samalla häviäisi ilmaisusta viittaus syysuhteeseen. Lisäksi käännöksestä tulisi rakenteellisesti varsin paljon alkuperäisestä poikkeava:

(35) Tästä *tulee* riita.

(36) Keskustelussa *tultiin* sattumalta tähän kysymykseen.

2.4. olla

Suomen kielessä jostakin peräisin olo ilmaistaan sanalla *olla*:

37 Hän *on* Lappeenrannasta.

(37) Er *kommt* aus Lappeenranta.

Jos käytetään sanaa *tulla*, saa kuuliija sen käsityksen, että henkilö vain satunnaisesti on tulossa Lappeenrannasta. Tässä ilmaisussa on kuitenkin todennäköisesti kielenkäytössä tapahtumassa muutos; nykypuhekielessä käytetään jo hyvin paljon *tulla*-verbiä ilmaisemaan myös jostakin peräisinoloa.

Seuraavissa tapauksissa *olla* on luontevin käännös:

38 Er *kommt* mir frech.

(38) Hän *on* minusta röyhkeä.

'An die Reihe kommen' on suomeksi 'an der Reihe sein' tai sitten 'die Reihe kommt':

39 Jetzt *komme* ich [an die Reihe] D

(39) Nyt minä *olen* vuorossa.

(39) Nyt minun vuoroni *tulee*.

Samaten sanonta 'auf etwas kommen' käännetään mieluiten verbillä *olla*:

40 auf jeden vierten Einwohner *kommt* ein Auto D

(40) Neljää asukasta kohti *on* yksi auto.

2.5. aloittaa

Lauseissa 16, 17 ja 18 oli jo kyse koulun aloittamisesta.

41 (=16) Das Kind *kam* schon mit sechs Jahren in die Schule.

Lauseessa 41 käännetään *kommen* ehkä mieluiten sanalla *aloittaa*, mutta sana *mennäkin* sopii. Sama pätee lauseesta 42:

42 Marja *kam* aufs Gymnasium.

(42) Marja *aloitti* lukion.

Lause 42 voi myös merkitä sitä, että

(42) Marja *päisi* lukioon.

Seuraavat kaksi lausetta vaativat sanan *aloittaa* lisäksi vielä sanan *päästä* ollakseen korrekkeja.

43 ich *komme* morgen an ein neus Kapitel D

(43) Huomenna *pääsen aloittamaan* uuden luvun.

44 ich weiß nicht, ob ich heute noch an die Arbeit *komme* D

(44) En tiedä, *pääsenkö* vielä tänään *aloittamaan* työtä.

Kotsinas mainitsee, että Ruotsissa asuva siirtolainen saattaa käyttää juuri ruotsin sanan *börja* 'alkaa' sijasta myös sanaa *komma*. (Kotsinas 1980: 205, 206; Kotsinas 1984: 36.)

3.6. Muita mahdollisuuksia

Sanalle *kommen* on suomessa vielä runsaasti muita vastineita; edellä olevat ovat kuitenkin tavallisimpia. Lisäksi on vielä paljon saksankielisiä *kommen*-verbin sisältäviä sanontoja. Mainitsen vielä kaksi melko usein käytettyä sanontaa, joissa suora käännös suomeen on täysin mieltä vailla:

Illan päätteeksi esitetyn toivotuksen

45 *Komm* gut nach Hause!

kuulin Saksassa kauan asuneelta suomalaiselta suomeksi seuraavassa muodossa:

[45] 'Tule hyvin kotiin!

Lause ei tarkoita suomeksi mitään. Aluksi ymmärsin, että minun pitäisi vielä mennä puhujan kotiin, mutta tällaiseenkaan tulkintaan ei lauseessa ole tarpeeksi ainesta. Puhuja itse ei huomannut lauseessa mitään outoa.

Ilmaisua 'tulla yliajetuksi' ei voi suomeksi kääntää mitenkään ilmaisulla 'tulla alle':

46 er ist unter die Straßenbahn gekommen D
(46) Hän on jäänyt raitiovaunun alle.

Jos lause 46 käännettäisiin suomenkielisellä lauseella

[46] Hän on tullut raitiovaunun alle,

voitaisiin tarkoittaa esimerkiksi sitä, että joku on tullut raitiovaunun alle korjatakse sen; lisävihtaena on vielä se, että puhuja itse jo on raitiovaunun alla. Lauseen tulkinta on siis todella kaukana alkuperäisen lauseen sanomasta; vastavasti jos kääntäisimme suomenkielisen lauseen saksaksi

[46] Er ist unter der Straßenbahn geblieben,

saisimme oudon käsityksen asiasta.

3. MUITA SANAN GEHEN JA SEN SUOMENKIELISTEN VASTINEIDEN KÄYTTÖTAPOJA

Saksan sanalla *gehen* on varsin yleinen merkitys kuten sanalla *kommen*kin. Varsinainen rajoitus on siinä, että sana *gehen* koskee tavallisesti vain jalan kulkemista. Esittelen seuraavassa joitakin lauseita, joissa sanaa *gehen* ei vastaa suomen sana *mennä*.

3.1. kävellä

Varsinaisesti saksan 'zu Fuß gehen' on suomeksi *kävellä* eikä suinkaan *mennä*. Sana *mennähän* voi merkitä samaa kuin sana *fahren*. Lauseen

47 das Kind kann noch nicht gehen D

sisältö on ilmaistava suomeksi lauseella

(47) Lapsi ei osaa vielä kävellä.

Ilmaisuu

[47] Lapsi ei osaa vielä *mennä*

on suomeksi puutteellinen. Herää kysymys: "Mihin lapsi ei mahdollisesti osaa vielä *mennä* yksin?" Tai jos sanotaan

(47) Lapsi ei voi vielä *mennä*,

on kyse lapsen poistumisesta tietystä paikasta toiseen paikkaan. Lauseen mukaan tämä poistuminen ei vielä olisi mahdollista.

3.2. lähteä

Jos on kyse poismenemisestä tai esimerkiksi aikataulunmukaisesta poislähtemisestä, käytetään usein sanaa *mennä*, mutta yksiselitteisempi ja selvempi olisi sana *lähteä*.⁶ Esimerkiksi seuraavan esimerkin

48 der Zug geht um 12.22 Uhr D

paras käännös on

(48) Juna lähtee kello 12.22.

[48] Juna menee kello 12.22.

voisi tiettyssä tilanteessa merkitä sitäkin, että juna menee talon ohi aina kello 12.22.

3.3. kulkea

Kohta 3.3 on vain vaatimaton sivuhuomautus; tässä ovat syntagmaattiset suhteet varsin tärkeät. Saksan puhekielinen ilmaisu

49 Er geht mit meinem Schwester D

on käännettävissä ilmaisulla:

(49) Hän kulkee sisareni kanssa

⁶ Vrt. virossa on suplettiivinen verbi *gehen*, jolla on molemmat vartalot *mennä* ja *lähteä*. Inf. minna, minema, pass. minnakse ja finiittimuodot ma lähen, ma läksin jne. Kiitän tästä huomautuksesta Andreas Luddenia Münsterin yliopistosta.

Suora käännös

[49] Hän *menee* sisareni kanssa.

vaatisi samankaltaista menemisen kohdetta ilmaisevaa adverbialiaa kuin lause 47 (ks. ed.).

3.4. nousta

Saksan lause

50 der Teig *geht* D

täytyy suomeksi kääntää lauseella

(50) Taikina *nousee*.

Samoin ilmauksessa

51 die Zahl seiner Bücher *geht* in die Hunderte D

on suomessa parasta käyttää sanaa *nousta*:

(51) Hänen kirjojensa määrä *nousee* satoihin.

Suomen sana *mennä* on paljon niin konkreettinen, että esimerkiksi lause

[51] Taikina *menee*

synnyttäisi taas lisäkysymyksen: "Mihin se *menee*?" (vrt. lauseet 47 ja 49). Lause [51] tuo mieleen sarjakuvan, jossa taikina on päässyt kotona nousemaan niin, että se tulee perheenmääntä ovelta vastaan ja on näin ollen mennyt kulhosta ovelle asti.

3.5. käydä

Kaikkein monipuolisin suomenkielisistä *gehen*-verbin vastineista on suomen sana *käydä* - eikä siis tavallisin vastine *mennä*. Sanan *käydä* perusominaisuus on kaksisuuntaisuus - se ilmaisee sitä, että jonnekin mennään, siellä ollaan ja sieltä tullaan takaisin alkupisteeseen (vrt. Haarmann - Värri Haarmann 1975: 57, 65).

Verbi *käydä* vaatisi aivan oman artikkelinsa. Niinpä luetteloin tähän vain muutamia *käydä*-verbin käyttötapoja, joissa se on *gehen*-verbin vastineena.

- a) 52 zur Schule *gehen* (regelmäßig besuchen) D
(52) *käydä* koulua (huom. partitiivi)
- b) 53 ins Theater *gehen* D
(53) *käydä* teatterissa (huom. inessiivi)
- c) 54 Die Uhr *geht* richtig D
(54) Kello *käy* oikein.
- d) 55 Der Laden *geht* überhaupt nicht D
(55) Kauppa ei *käy* ollenkaan.
- e) 56 Das *geht* auch anders.
(56) Tämä *käy* toisellakin tavalla.
- f) 57 er *geht* auf die 60. D
(57) Hän *käy* kuuttakymmentä.

Näissä lauseissa ei ole kyse konkreettisesta *gehen*-verbin käytöstä, vaan kyse on onnistumisesta, toimimisesta, vierailemisesta jne. Näissä lauseissa onkin sitten vastineena suomen kielen monipuolinen *käydä*-verbi.

4. VAIKEUKSIA MUILLAKIN KUIN SAKSANKIELISILLÄ

Olen perehtynyt tarkimmin saksankielisten ongelmiin, mutta ongelmia on muillakin. Esimerkiksi venäläinen, nyt Suomessa asuva ja kirjoittamishetkellä Suomessa oleskeleva oppilaani kirjoittaa seuraavasti:

Matkani Suomeen:

- 58 Ennen minun lähtöäni Suomeen minä *tulin* Moskovaan. Olin *menossa* Suomeen, koska perheeni asui Suomessa ja minä halusin opiskella täällä.

Norjalainen suomen kielen taitaja pohtii joka kerta, kun hän kirjoittaa sanan *mennä*, olisikohan kuitenkin pitänyt käyttää sanaa *tulla*, ja päinvastoin⁷.

Norjalainen kirjoittaa ystävälleen Tampereelle - tämä ystävä asuu Sorsapuistossa:

59 Olin viime perjantaina Tampereella taas, olin menossa Sorsapuistotielle, mutta muistin sitten, että olit Tukholmassa.

Tässä kirjeessä käytetty *menossa*-ilmaisu on varsin mielenkiintoinen; koska ystävä asuu Sorsapuistossa, pitäisi sanoa *tulossa*, mutta koska ystävä ei kyseisenä hetkenä ollut kohteessa, tuntunee *menossa* sopivammalta. Kuitenkin kirjettä lukeva Sorsapuistossa asuva on lukiessaan Sorsapuistossa.

60 Voi ehkä olla vaikea *tulla* jo perjantaina. Meillä on kokouspäivä. - - Lauantaina ajateltiin kiertää vähän kaupungilla ja sitten *mennä* käymään teidän luokse.

On kyse seuraavan viikon perjantai- ja lauantapäivän vietosta. Sana *tulla* ensimmäisessä lauseessa on osuva. Kolmannen lauseen sana *mennä* on varsin epäluonteva 'teidän luokse'-ilmaisun vuoksi, mutta syy sanan *mennä* valintaan löytynee lauseen alusta. Sana 'ajateltiinhan' viittaa tilanteeseen, jossa mietittiin, mihin kaikkialle Tampereella käydessä *mentäisiin*. Keskustelua käytäessä ei ollut mitään kontaktia heihin, joiden luokse on tarkoitus *mennä*, mutta kirjeessä kontakti tietysti on suora.

Edelleen on kyse matkasta Tampereelle; norjalainen kirjoittaa:

61 Eli siis *tulen* Tampereelle perjantaina (pitäisikö sanoa 'menen'?)

Kirjoittaja itse on epä tietoinen. Tampereelle asuvan ystävän luokse *mennessä* (HUOM. kirjoitan tätä Turussa) on syytä käyttää ilmaisua *tulla*, jos ei varmasti tiedä, että ystävä sekä kirjeen kirjoitushetkellä, kirjeen vastaanottohetkellä (?) ja myös Tampereella-käynnin aikana ei ole paikalla!

Norjalainen kirjoittaa kahdessa kirjeessä Joensuun konferenssista ja siihen osallistuvista ihmisistä. Norjalainen itse ja tamperelainen kirjeitten vastaanottaja sekä myös molempien yhteinen ystävä J. aikovat kaikki osallistua konferenssiin. Norjalainen kirjoittaa:

⁷ Kiitän Sirkku Latomaata häneltä saamastani norjalaisen suomen kielen taitajan aineistosta.

62 Sen paremmin, että hän (= J.) nyt suostuu *tulemaan* Joensuuhun. (Kirje I)

63 (Joensuun) Esitelmäsi abstrakti näytti mielenkiintoiselta. On upeaa, että J:kin *tulee* (*menee*?). (Kirje II)

Kirjeen I *tulla* on luonnollisesti oikein, samoin kirjeen II *tulla*. Epäselväksi jää se, miksi kirjeen kirjoittaja epäilee kirjeen II *tulla*-sanana oikeellisuutta. Ajatteleeko hän mahdollisesti matkustustapaa tai sitä, matkustavatko kaikki kolme yhdessä.

Unkarilainen suomen kielen opiskelija pohjaa suuntasijansa omaan äidinkieleensä, jossa ei siinäkään ole ainakaan samaa järjestelmää kuin suomessa⁸:

64 A: Moziba *megyek*. Te is *jössz*? B: Sajnos, nem tudok *menni*.

[64] A: *Menen* elokuviin. *Tuletko* sinäkin?
B: Valitettavasti en voi *'mennä*.

65 A: Kár, hogy nem tudsz *jönni*. - -
B: Nem *megyek*.

[65] A: Vahinko, ettet voi *tulla*.
B: Niin, en voi *'mennä*.

66 A: Majd este mesélsz egy kicsit és beszélgetünk. Mama mindig nagyon örül, ha *jön* valaki.
B: Jó, majd *megyek*, de nem maradok sokáig. Szervusz!

[66] A: (A pyytää B:tä tulemaan kylään heidän - siis A:n ja A:n äidin - luokse.) Sitten illalla kerrot pikkuisen jostakin ja me keskustelemme. Äiti on iloinen, jos joku *tulee*.
B: No hyvä, sitten voin *'mennä*, mutta en viivy kauaa.

(Esimerkkilauseet 64 - 66, ks. Ginter - Tarnoi 1976, 99.)

Ainakin tässä olevissa oppikirjasta otettujen unkarinkielisten lauseitten lähtökohtana on aina puhujan olinpaikka. Puhuja itse käyttää poistuessaan

⁸ Kiitän unkarin kielen opettajaa Ágnes Báthorya unkarin kieltä koskevasta keskustelustamme.

olinpaikastaan sanaa *menni* riippumatta keskustelukumppanin olinpaikasta tai kulkusuunnasta tai yhteisestä kohteesta.

Esimerkkilauseissa 64 - 66 suomenkielinen keskustelu kuulostaa hyvin oudolta, koska tuntuu siltä, ettei B:llä ole varsinaista keskusteluyhteyttä A:han. Suomen kielessähän liikkuminen liitetään keskustelukumppanin kulkusuuntaan (ks. ed.) ja näin ollen lauseissa 64 - 66 olisi B:n pitänyt käyttää sanaa *tulla*.

Positiivisessa lauseessa 66 tilanne on koomisin, negatiivisissa lauseissa liikkuminen johonkin jää joka tapauksessa suorittamatta ja silloin myös yhteydet toiseen ovat loppujen lopuksi olemattomat. Positiivinen lause 66 kuvaa tilannetta, jossa A pyytää B:tä luokseen (A asuu äitinsä kanssa). B lupaa käydä heidän luonaan, mutta puhuu ikään kuin A ei olisi sovittuna iltana kotona.

Seuraavissa lauseissa (67, 68) puhujilla on sama konkreettinen päämäärä. Unkarissa ei kuitenkaan kiinnitetä huomiota siihen, että C:n ja B:n kohde on sama; tärkeätä on vain se, että C etäänny omasta kertomisen paikastaan ja *menee* jonkun perässä.

- 67 C B-nek: Csak indulj el, majd *megyek* utánad!
[67] C B:lle: Lähde vain, myöhemmin *menen* perässäsi.

- 68 B: *Gyere* már!
C: *Megyek*.

- [68] B: *Tule* jo!
C: *Menen*.

(Esimerkkilauseet 67 - 68, ks. A magyar nyelv értelmző' szótára IV. 1961, 1222.)

Menni-verbiä käytetään aina, kun itse etäänny puhuvasta henkilöstä eli itsestään tai kertomisen paikasta

Jönni-verbiä käytetään aina, kun jokin tai joku lähestyy puhuvaa henkilöä itseään tai kertomisen paikkaa

Kotsinasilla on esimerkkejä kreikkalaisen ruotsin puhujan liikeverbien käytöstä. Kreikkalainen käyttää usein sanaa *komma* sanan *gå* sijasta: "Di: *kommer* på exepetor = I went to the supervisor; (Di: *Tulen* työnjohtajan luo. Po. *Menin* työnjohtajan luo.) Di: de mycke grekiska *kommer* i skolan = many Greeks go to school. (Di: Monet kreikkalaiset *tulevat* kouluun. Po. Monet kreikkalaiset *menevät* kouluun tai *käyvät* koulua.) (Kotsinas 1980: 204, 206; Kotsinas 1984:29.) Tässä lienee kuitenkin useammin kyse *komma*-sanan käytön semanttisesta laajentumasta kuin

sanojen *komma* ja *gå* sekaantumisesta. Kotsinasin mukaan Di:llä *komma* saattaisikin semanttisessa komponenttianalysissä edustaa yleisesti siirtymistä ja muutosta ilmaisevaa predikaattia (Kotsinas 1980: 211- 213).

Olen vielä haastatellut lyhyesti suomalaisille saksaa opettavia. He ovat kertoneet sanojen *kommen* ja *gehen* olevan suomalaisille melko vaikeita esimerkiksi aukkotehtävissä. Tuntuu siltä, että erilainen ajattelutapa ja jopa maailmankuva heijastuu opiskelijoiden tavasta täyttää aukkoja: jos opettaja odottaa sanaa *kommen*, mitä todennäköisimmin oppilas kirjoittaa aukkoon sanan *gehen*, joka tosin jossakin kontekstissa varmasti kävisikin. Saksalaisen opettajan vain on kovin vaikea keksiä, millainen tuo sopiva konteksti olisi.

LOPUKSI

Toki ei ole tarkoitus, että kielenoppijat automaattisesti opettelisivat sanoja ja kääntäisivät lauseita suoraan kielestä toiseen. Kuitenkin uskon, että vastaavuuksien ja erilaisuuksien osoittaminen myös yksioikoisella lausetasolla voi selvittää kahden kielen suhdetta - varsinkin, jos kysymyksessä on perussanasto, jota käytetään jokapäiväisessä puheessa ja jonka vastaavuudet opitaan varhaisessa kielenoppimisen vaiheessa. Tällöin tuskin voidaan uskoa puhujan vielä omaksuvan vieraan kielen sanoja vieraan kielen järjestelmän sisällä, vaan nimenomaan joinakin käännösvastineina oman kielen tavallisimmille sanoille. Jo ajoissa on ehdottomasti kerrottava, että *kommen* ei aina ole *tulla* eikä *gehen* *mennä*.

Jos varhaisvaiheessa ei selvitetä muutamia perussanaston erityisominaisuuksia, saattavat seuraukset olla varsin kauaskantoiset niin, että vielä vuosien opiskelun tai maassa oleskelun jälkeenkin käydään seuraavanlaisia keskusteluita:

- 69 Saksalainen A ja suomalainen B, työtovereita. TYÖHUONEESSA.
B: Hei, lähdetkö kahville?
A: Kyllä minä voin *mennä* kanssasi.

KAHVILASSA.

- 70 A: Olin jo aika väsynyt. Hyvä, kun *mentiin* tänne.

LÄHTEET

- A magyar nyelv értelmezo' szótára IV 1961. Budapest.
- Duden 1970. *Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Die Verwendung der Wörter im Satz 6.* Mannheim: Dudenverlag.
- Ginter, K. & L. Tarnoi 1976: *Ungarisch für Ausländer. Magyar nyelvkönyv. Masodik kiadás.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Haarmann, H. & Värrä Haarmann, A.-L. 1975. Die Bedeutungsstruktur finnischer Verben zur Bezeichnung der Begriffsopposition /gehen:kommen/ und /holen:bringen/. In *Finnisch-ugrische Forschungen 41. Band.* Helsinki: SKS.
- Katara, P. & Schellbach-Kopra, I. 1974. *Suomalais-saksalainen suursanakirja.* Porvoo: WSOY.
- Kotsinas, U.-B. 1980. Kommer och predikatet *GO*. Funderingar kring tempus och aspekt i invandrarvenska. In *Tvåspråkighet. Föredrag från tredje Nordiska Tvåspråkighetssymposiet 4 - 5 juni 1980, Umeå universitet.* Umeå Studies in the Humanities 36. Umeå: Acta Universitatis Umensis.
- Kotsinas, U.-B. 1984. *Semantic Over-Extension and Lexical Over-Use in Immigrant Swedish.* In *Scandinavian Working Papers on Bilingualism 2.* Stockholm: University of Stockholm, Institute of Linguistics.
- Kotsinas, U.-B. 1988. Våran dagis på Spånga. Om språket på ett invandrantätt daghem. In K. Hyltenstam & I. Lindberg (eds.) *Första symposiet om Svenska som andraspråk Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion.* Stockholm: Stockholms Universitet.
- Pitkänen, A. J. 1982. Interlingua-studier - teori och praktik. In A. J. Pitkänen (ed.) *Interlingua-Studier I. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitetet, nordisk filologi.* Tammerfors: Tammerfors Universitet.
- Siitonen, K. 1979. Lokaalisten pronominaaliarverbien merkityseroista suomessa ja saksassa. Havaintoja saksalaisten suomenopiskelijain kirjoitusharjoitelmista. In *Sanomia. Juhlakirja Eeva Kangasmaa-Minnin 60-vuotispäiväksi 14.4.1979.* Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 9. Turku: Turun yliopisto.
- Siitonen, K. 1980. Über einige Entsprechungen für die deutschen Verben kommen und gehen im Finnischen. In G. Ressel, H. Rösel & F. Scholz (eds.) *Jubiläumsschrift zum fünfzigjährigen Bestehen des Slavisch-Baltischen Seminars der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.* Münster: Aschendorff.
- De Sivers, F. (ed.) 1978: *Structuration de L'espace dans les langues de la baltique orientale (= Lacito - documents, Eurasie 1).* Paris: SELAS.

KIRJALLISUUTTA

- Suomen kielen opetus vieraana kielenä ja ulkomaalaisten suomen kielen oppiminen
- Collinder, B. 1962. *Finskan som kulturspråk.* Stockholm: Sveriges Finlandsföreningars Riksförbund-Fadderortsrörelsen.
- Karlsson, F. (ed.) 1982. *Suomi vieraana kielenä.* Juva: WSOY
- Koivisto, H. 1990. Oppimiskynnykset ulkomaalaisten suomen kielen opiskelussa. In J. Tommola (ed.) *Vieraan kielen tuottaminen ja ymmärtäminen.* AFinLA:n vuosikirja. Turku: AFinLA.
- Laurinen, L. 1990. Suomea ulkomaalaisille ja vierasta kieltä suomalaisille: miten selvittää sijasuhdeiden viidakossa? In J. Tommola (ed.) *Vieraan kielen tuottaminen ja ymmärtäminen.* AFinLA:n vuosikirja. Turku: AFinLA.
- Martin, M. 1990. Suomi toisena kielenä: esimerkkejä taiputusmuotojen tuottamisesta. In J. Tommola (ed.) *Vieraan kielen tuottaminen ja ymmärtäminen.* AFinLA:n vuosikirja. Turku: AFinLA.
- Murto, M. 1991. Se toinen kieli. *Virke 2:10 - 13.*
- Nuutinen, O. 1983. *Suomen opettaminen muunkielisille. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja.* Helsinki: Äidinkielen opettajien liitto.
- Nuutinen, O. 1984. Finska som målspråk. In K. Hyltenstam & K. Maandi (eds.) *Nordens språk som målspråk. Forskning och undervisning.* Stockholm: Stockholms universitet (Institutionen för lingvistik).
- Siitonen, K. 1988. Suomea ulkomaalaisille kirjallisuuden välityksellä. *Kielikeskustutuksia 7:4 - 7.*
- Siitonen, K. 1990. Onko syytä opettaa kaikkia rinnakkaismuotoja? In J. Tommola (ed.) *Vieraan kielen tuottaminen ja ymmärtäminen.* AFinLA:n vuosikirja. Turku: AFinLA.
- Silfverberg, L. 1983. Suomen ulkomaalaisopetuksen pulmia. *Virittäjä 1983:129 - 133.*
- Suni, M. 1991. Maahanmuuttajaoppilaiden kieliolot. *Virke 2:4 - 6.*
- Vaarala, H. 1988. Koska minä rakastan suomen kieltä! Saksalaisten suomen kielen opiskelusta. *Kieliposti 4:24 - 29.*
- Wande, E. 1984. Är finskan svårlärd? In K. Hyltenstam & K. Maandi (eds.) *Nordens språk som målspråk. Forskning och undervisning.* Stockholm: Stockholms universitet (Institutionen för lingvistik).

- Vehviläinen, M.-R. 1985. Korkeakoulujen suomen opetus ulkomaalaisille. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 61. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vihanta, V. V. 1990. Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. In J. Tommola (ed.) *Vieraan kielen tuottaminen ja ymmärtäminen*. AFinLA:n vuosikirja. Turku: AFinLA.
- Väyryne, M. 1991. Suomalaisen äidinkielen opetus Ruotsissa. *Virke* 2:15.

Tulossa

- Grönholm, M. Ruotsinkielisten leksikaalisista virheistä suomen kielessä. Kontrastiivista kielentutkimusta II. Åbo Akademi: Fennistica.
- Grönholm, M. Problem vid ordinlärning i finskan. Nordisk lärarutbildningskongress 22. - 24.10.1990. Åbo Akademi.
- Grönholm, M. Lexikala strategier hos svenskspråkiga elever vid inlärning av finska. In *Nordens språk som andra språk*. Stockholms universitet.
- Grönholm, M. Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen omaksumisesta perinteisen ja äidinkielenomaisen opetuksen valossa ruotsinkielisessä peruskoulussa. *Kielitieteen päivät 9. - 10.5.1991*. Joensuun yliopiston julkaisusarja.
- Latomaa, S. & Pham Tan Kiet. The linguistic situation of the multicultural children in Finland. Julkaistaan Kielitieteen päivien konferenssijulkaisussa.
- Martin, M. Forskning om finska som målspråk. In *Nordens språk som andra språk*. Stockholms universitet.
- Muikku-Werner, P. Sind die Finnen Barbaren? - Kontrastive Analyse deutscher und finnischer Abschwächungstechnik. Tampereen yliopiston kielikeskuksen julkaisuja. (osittain samoja asioita kuin tämän julkaisun artikkelissa)
- Muikku-Werner P. Lauseessa on aukko - "elliptisten" ilmausten tulkinnasta. *Kielitieteen päivät 9. - 10.5.1991*. Joensuun yliopiston julkaisusarja.
- Siitonen, K. Students of Finnish in search of the hidden agent. Stockholms universitet.

Opinnäytteitä

- Aalto, E. 1991: Astevaihtelun ja paikallissijojen oppiminen - tapaustutkimus aikuisen amerikkalaisen kielenoppijan suomen kielen taivutuksen alkeiden oppimisesta ja taivutusstrategioista. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

- Hautoniemi, H. 1990. Havaintoja amerikkalaisten vaihto-oppilaiden suomen kielen taidon kehityksestä. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Karlsson, L. 1988. Suomen imperatiivin opettamisesta. Pro gradu -avhandling. Finska institutionen, Åbo Akademi.
- Linden, L. 1985. Suomen objektin opettamisesta suomenruotsalaisessa lukiassa. Pro gradu -avhandling i finska. Finska institutionen, Åbo Akademi.
- Mäkisalo, A. 1987. Suomalainen kommunikaatio ulkomaalaisen silmin. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Ruismäki, M. 1989: Vietnamlaisien pakolaisnuorten suomen kielen sijapääätteiden oppiminen. Pro gradu -tutkimus. Helsingin yliopiston psykologian laitos.
- Vaarala, H. 1987. Saksalaisen kielenoppijan tempus-, kieltomuoto- ja ajanmääritevirheet: virheanalyysi kymmenen Göttingenin yliopiston suomalais-ugrilaisen seminaarin opiskelijan puheesta. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Vetsch-Löytyniemi, P. 1989: Välikielinen kerronta ja aikaan viittaaminen. Pro gradu -tutkimus. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- Tulossa: Suni, M. 1991: Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.

Sanakirjoja

- Branch, M., A. Niemikorpi & P. Saukkonen 1980: *Student's Glossary of Finnish*. Helsinki: WSOY.