

Lähivõrdlusi Lähivertailuja 24

PEATOIMETAJA
ANNEKATRIN KAIVAPALU

TOIMETANUD
JOHANNA LAAKSO, MARIA-MAREN SEPPER,
KIRSTI SIITONEN, KATRE ÕIM

EESTI RAKENDUSLINGVISTIKA ÜHING
TALLINN 2014

Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 24

Peatoimetaja | Päätoimittaja | Editor-in-Chief: Annekatrin Kaivapalu
Toimetajad | Toimittajat | Editors: Johanna Laakso, Maria-Maren Sepper,
Kirsti Siitonen, Katre Õim

Toimetuskolleegium | Toimitusneuvosto | Advisory Board:

Riho Grünthal (Helsinki), Tuomas Huumo (Turku/Tartu), Scott Jarvis
(Ohio), Reet Kasik (Tartu), Johanna Laakso (Wien), Sándor Maticsák
(Debrecen), Helle Metslang (Tartu/Tallinn), Pirkko Muikku-Werner
(Joensuu), Renate Pajusalu (Tartu/Helsinki), Virve Raag (Uppsala),
Kirsti Siitonen (Turku), Helena Sulkala (Oulu), Tiina Söderman (Tallinn),
Jevgeni Tsõpanov (Syktyvkar), Eberhard Winkler (Göttingen)

Toimetuse aadress | Yhteystiedot | Contact information:

Eesti Rakenduslingvistika Ühing | Viron soveltavan kielitieteen yhdistys |
Estonian Association for Applied Linguistic
Roosikrantsi 6
10119 Tallinn
Estonia

LV@eki.ee

www.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad

Kujundaja | Taitto | Design: Sirje Ratso
Trükk | Paino | Print: AS Pakett

Autoriõigus | Tekijänoikeudet | Copyright:
autorid ja Eesti Rakenduslingvistika Ühing

ISSN 1736-9290 (trükis)

ISSN 2228-3854 (võrguväljaanne)

[doi:10.5128/LV.1736-9290](https://doi.org/10.5128/LV.1736-9290)

Trükitud 200 eksemplari

Sisukord

Annekatriin Kaivapalu, Johanna Laakso, Kirsti Siitonen, Katre Õim <i>Korpus, keel ja keelekasutus</i> <i>Korpus, kieli ja käytänteet</i> <i>Corpus, language, and linguistic practices</i>	5
Pille Eslon <i>Adverbi sisaldavate struktuuride tekstifunktsioonidest</i> <i>eesti ilukirjandus- ja õppijakeeles</i> <i>On the textual functions of adverbial structures</i> <i>in literary Estonian and in Estonian learner language</i>	15
Ilmari Ivaska <i>Mahdollisuuden ilmaiseminen S1-suomea</i> <i>ja edistynyttä S2-suomea erottavana piirteenä</i> <i>Expressions of possibility as a distinguishing</i> <i>feature between L1-Finnish and advanced L2-Finnish</i>	47
Maria-Magdalena Jürvetson <i>Kyselytestimenetelmä naurua kuvailevien verbaalisten</i> <i>koloratiivikonstruktioiden merkitysten selvittelyssä</i> <i>The use of questionnaire test method in the study</i> <i>of meanings of the Finnish verbal colorative constructions</i> <i>describing laughter</i>	81
Pirkko Muikku-Werner <i>Koteksti ja viron ymmärtäminen lähisukukielen pohjalta</i> <i>Co-text and intelligibility of Estonian language</i> <i>on the basis of a cognate language</i>	100

Tuija Määttä	125
<i>Kommunikaatioverbeistä ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteissä</i> <i>Verbs of verbal communication in texts written by Swedish-speaking learners of Finnish</i>	
Leena Niiranen	151
<i>Kveenin kieli ja kulttuuri kahdessa päiväkodissa Pohjois-Norjassa – kielen elvyttämistä ja vähemmistökulttuurin välitystä</i> <i>The Kven language and culture in two kindergartens in northern Norway: Revitalization of the language and dissemination of the culture</i>	
Nina Reiman	183
<i>Yläkoulun S2-oppilaiden transitiivi-ilmausten käyttö Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoilla</i> <i>Lower secondary school L2 Finnish students' use of transitive expressions at the CEFR levels</i>	
Marja Seilonen	221
<i>Tuntuuko, jos tästä painaa? Epäsuoruus, toimintaan kehottaminen ja asiantuntijuus terveydenhuollon ammattilaisten teksteissä</i> <i>Does it hurt, if one presses here? Indirectness, urging action and professionalism in the texts of health care professionals</i>	
Outi Toropainen	244
<i>Pelkoilmaisut S2-oppilaiden taitotasoille arvioiduissa tarinoissa</i> <i>The expressions of fear in L2 Finnish writers' CEFR-assessed stories</i>	

Korpus, keel ja keelekasutus

“Lähivõrdlusi. Lähivertailuja” ilmub nüüd juba 24. korda. See on kuues kord praeguses vormis, Eesti Rakenduslingvistika Ühingu väljaandena. Oleme uhked ja õnnelikud selle viimastel aastatel üha mahukamaks muutunud rahvusvahelise ajakirja üle, kus ilmub jätkuvalt artikleid soome, eesti ja teiste soome-ugri keelte kasutamisest, õppimisest ja õpetamisest. Arvame, et väljaanne on leidnud oma koha ja soome-ugri keelte rakenduslikust uurimisest huvitunud on leidnud “Lähivõrdlused”, kuid mõistagi on väga teretulnud ka kõik uued lugejad ja kirjutajad.

Üks osa 24. numbri artiklitest põhineb taas kord “Lähivõrdlustega” tihedalt seotud konverentsi ettekannetel, mis peeti 2013. a sügisel Soome Rakenduslingvistika Ühingu (AFinLA) sümposiumi raames soome-ugri keeli sihtkeelena uuriva VIRSU-võrgustiku korraldatud töötoas. Teine osa artiklitest tutvustab muid uurimistulemusi.

Nii nagu see on olnud paljudes varasemates “Lähivõrdluste” artiklites, lähtuvad mitme artikli autorid ka nüüd korpusainestikust. Pille Eslon analüüsib Tartu Ülikooli kirjakeele korpuse ja eesti vahekeele korpuse põhjal adverbi sisaldavaid konstruktsioone eesti ilukirjandus- ja õppijakeeles. Eesti ilukirjanduskeeles on adverbikonstruktsioonidel tähtis roll teksti sidususe ja sujuvuse loomise vahendina, õppijakeeles on nende kasutus marginaalne ja stereotüüpne. Kuigi mõlemas keelevariandis kasutatakse ühtesid ja samu konstruktsioone, on õppijakeele leksikaalne ja morfosüntaktiline varieerumine palju piiratum.

Outi Toropainen, Nina Reiman ja Marja Seilonen on kasutanud uurimismaterjalina Jyväskylä ülikooli Cefling-korpust. Toropaise artikkel käsitleb ülesandes kasutatud sõna või samasse sõnaperre kuuluva sõna kordumist õppijate tekstides. Reiman uurib transitiivsust ja ülesande mõju, seetõttu on tema tulemused hästi võrreldavad Toropaise

omadega. Seilonen omakorda lähtub õppijate taustast ja on valinud uurimiseks tervishoiutöötajate keelekasutuse.

Tuija Määttä jätkab rootsikeelsete soome keele õppijate keelekasutuse kaardistamist ICLFI-korpuse (*International Corpus of Learner Finnish*) põhjal ja pakub sedasi võrdlusmaterjali teistele samalaadsetele uurimustele. Ilmari Ivaska ainekaks on LAS2-korpuse edasijõudnud soome keele õppijate keelekasutus, täpsemalt eksamivastused kui üks akadeemilise kirjutamise tekstiliik. Artiklis võrreldakse tüüpilist akadeemilise kirjutamise võtet, s.o võimalikkuse väljendamist *võima*-verbi abil edasijõudnud õppijate ja emakeelsete soome üliõpilaste tekstides.

Ekspressiivverbe, mida Marjatta Jomppanen käsitles “Lähivõrdluste” 21. numbris, analüüsib nüüd Maria-Magdalena Jürvetson. Tema uurimismaterjal ja lähtekoht on siiski teine: põhiküsimus on, kuidas kaardistada küsitlusmeetodi abil emakeelsete keelekasutajate arusaamu ekspressiivverbide tähendustest ja tähendusvarjunditest. Nii saadaks täpsemat ja ajakohasemat teavet, kui mistahes sõnaraamat võib anda, mis toetab nii õppijaid kui õpetajaid ekspressiivverbide tõlgendamisel.

Leena Niiranen kirjutab tähtsal, kuid vähe tuntud teemal: Norra kveeni keele elustamisest lasteaedades, kus on kasutatud keelepesameetodit. Artiklis arutletakse keelepesameetodi ja selle õnnestumise eelduste üle Yrjö Engeströmi tegevusteorias lähtudes.

Pirkko Muikku-Werner käsitleb nagu “Lähivõrdluste” 22. (koos Maria Heinosega) ja 23. numbriski eesti keele mõistmist soome keele põhjal. Lisaks sarnasusele on oluline kontekst, mille mõju võib olla nii positiivne kui negatiivne.

Käesolevas numbris leidub sarnaselt eelmistele nii artikleid kui ka ülevaateid. Kirjutised on rühmitamata, sest kõigi puhul on järgitud teadusartikli retsenseerimis- ja toimetamispõhimõtteid.

Täname autoreid mitmekesiste artiklite ja retsensente väärtuslike kommentaaride eest, mida tulemuslikult kasutasime. Toimetuse tänu majandusliku toetuse eest kuulub jätkuvalt Alfred Kordelini sihtasutusele, Soome-Ugri Kultuuriseltsi sihtasutusele ning Eesti Haridus- ja

Teadusministeeriumi rahastatavale riiklikule programmile “Eesti keel ja kultuurimälu II”. Peame eriti oluliseks, et ajakiri “Lähivõrdlusi. Lähivertailuja” ilmub Eesti Rakenduslingvistika Ühingu egiidi all. Aitäh selle eest.

Tallinnas, Viinis ja Turus

*Annekatriin Kaivapalu,
Johanna Laakso,
Kirsti Siitonen ja
Katre Õim*

Korpus, kieli ja käytänteet

“Lähivõrdlusi. Lähivertailuja” ilmestyy nyt jo 24. kerran, ja jo kuudennen kerran tässä nykyisessä muodossaan Viron soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuna, sekä paperilla että verkossa. Olemme ylpeitä ja onnellisia tästä viime vuosina yhä mittavammaksi paisuneesta kansainvälisestä sarjastamme, johon jatkuvasti tarjotaan eriaiheisia kirjoituksia suomen, viron ja muiden suomalais-ugrialaisten kielten käytön, oppimisen ja opettamisen kysymyksistä. Vaikuttaa siltä, että julkaisumme on vakiinnuttanut paikkansa ja suomensukuisten kielten soveltavasta tutkimuksesta kiinnostunut yleisö on löytänyt “Lähivertailut” – luonnollisesti toivotamme sydämellisesti tervetulleiksi myös kaikki uudet lukijat ja kirjoittajat.

Tämän sarjan 24. numeron artikkeleista osa pohjautuu jälleen kerran “Lähivertailujen” alaan läheisesti liittyvään konferenssiin: niiden ensimmäisenä esitysympäristönä oli työpaja, jonka Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA:n syysseminariumin 2013 yhteydessä järjesti VIRSU, suomalais-ugrilaisia kieliä kohdekielinä tutkiva verkosto. Osa kirjoituksista taas perustuu muualla esiteltyyn tutkimukseen.

Niin kuin jo usein “Lähivertailujen” artikkeleissa aineistona on nytkin useilla kirjoittajilla jokin oppijankielen korpus. Pille Eslon käsittelee artikkelissaan adverbien sisältävien konstruktioiden funktioita viron kaunokirjallisuuden kielessä ja oppijankielessä, aineistonaan Tarton yliopiston kirjakielen korpus sekä viron välikielen korpus. Vironkielisessä kaunokirjallisuudessa adverbikonstruktiot toimivat tärkeänä tekstikoheesion ja -sujuvuuden rakentamisen keinona, kun taas oppijanvirossa niiden käyttö on marginaalista ja stereotyyppistä. Vaikka molemmissa kielimuodoissa käytetään samoja rakenteita, oppijankielessä sekä leksikaalinen että morfosyntaktinen variaatio on huomattavasti rajoittuneempi.

Jyväskylän yliopiston Cefling-korpusta puolestaan ovat käyttäneet tutkimustensa aineistona Outi Toropainen ja Nina Reiman sekä Marja Seilonen. Toropaisen artikkeli käsittelee tehtävänannossa käytetyn sanan tai samaan sanaperheeseen kuuluvan sanan toistumista oppijoiden teksteissä. Reimanin artikkeli käsittelee transitiivisuutta, mutta toisaalta siinä sivutaan tehtävänannon vaikutusta, ja näitä tuloksia voi tarkastella myös Toropaisen artikkelin rinnalla. Seilonen puolestaan käyttää tutkimukseensa Cefling-aineistoa ottaen huomioon myös informanttien taustatiedot: hän on valinnut tutkittavakseen terveydenhuollon alan työntekijöiden kielenkäyttöä. Seilonen on huomannut kyseisten informanttien kielellisen asiantuntijuuden heijastuvan myös heidän testiteksteihinsä.

Tuija Määttä jatkaa ruotsinkielisten alkeisoppijoiden kielitaidon kartoitusta ICLFI-korpuksen (*International Corpus of Learner Finnish*) aineistosta. Tästä eri tutkijat saavat vertailuaineistoa vastaavan kaltaisia kartoituksia tehdessään. Ilmari Ivaskan aineistona taas on LAS2-korpukseen tallennettu edistyneiden oppijoiden suomi ja erityisesti yksi akateemisen kirjoittamisen tekstilajeista, tenttivastaus. Tutkimuksessa vertaillaan tyypillistä akateemisen kirjoittamisen keinoa, mahdollisuuden ilmaisemista *voida*-verbin avulla, edistyneiden oppijoiden ja ensikielisten suomeksi kirjoittavien opiskelijoiden teksteissä.

Ekspressiiviverbeihin, joita Marjatta Jomppanen käsitteli LV 21:ssä saamen kielen koloratiivikonstruktioiden kannalta, palaa nyt Maria-Magdalena Jürvetson. Hänen artikkelinsa aineisto ja lähtökohta on hieinan erilainen: pääkysymyksenä on, miten kyselytestimenetelmän avulla voi kartoittaa äidinkielisten näkemyksiä ekspressiiviverbien merkityksistä ja merkitysvivahteista. Näin saadaan tarkempaa ja ajantasaisempaa tietoa kuin mikään sanakirja pystyy antamaan, ja tämä tieto palvelee myös kielenoppijaa ja opettajaa ekspressiiviverbien tulkinnessa.

Leena Niiranen kirjoittaa tuiki tärkeästä ja vähän tunnetusta aiheesta, Norjan kveenin eli kainunkielen elvyttämisyrityksistä päiväkodeissa, joissa ns. kielipesämenetelmää on yritetty soveltaa. Artikkelissa kielipesätoimintaa ja sen onnistumisen edellytyksiä pohditaan Yrjö Engeströmin kehittämän toiminnan teorian pohjalta.

Pirkko Muikku-Werner käsittelee, kuten jo “Lähivertailujen” numeroissa 22 (yhdessä Maria Heinosen kanssa) ja 23, viron kielen ymmärtämistä suomen kielen pohjalta. Samankaltaisuuden ohella tärkeäksi nousee koteksti, jonka vaikutus voi olla sekä positiivinen että negatiivinen.

Tässä julkaisussa kuten aiemmissakin “Lähivertailuja”-julkaisuissa on sekä katsauksia että artikkeleita. Kirjoituksia ei kuitenkaan ole ryhmitelty lajin perusteella, koska kaikki kirjoitukset on arvioitu tieteellisen aikakauslehden yleisten arviointi- ja toimittamisperiaatteiden mukaan.

Kiitos kirjoittajille monipuolisista artikkeleista ja arvioijille arvokkaista kommentteista, joita kirjoittajat ovat huolellisesti hyödyntäneet. Erityinen kiitos taloudellisesta tuesta, jota olemme saaneet Alfred Kordeinin yleisen edistys- ja sivistysrahaston Viron säätiöltä, Suomalais-ugrilaisen kulttuurirahaston säätiöltä ja Viron opetus- ja tiedeministeriön valtakunnalliselta ohjelmalta “Viron kieli ja kulttuurimuisti II”. Erittäin tärkeänä pidämme sitä, että saamme julkaista “Lähivördlusi. Lähivertailuja” Viron soveltavan kielitieteen yhdistyksen suojissa. Kiitos tästä.

Tallinnassa, Wienissä ja Turussa

*Annekatriin Kaivapalu,
Johanna Laakso,
Kirsti Siitonen ja
Katre Õim*

Corpus, language, and linguistic practices

Lähivõrdlusi. Lähivertailuja (LV) ‘Close Comparisons’ now appears already for the 24th time in its history, and this is the sixth issue published in the current format: *LV* appears both online and on paper, as a publication series of the Estonian Association for Applied Linguistics. We are proud of this international series, which has in the last few years continuously grown in size, and we are happy to receive more and more article submissions on diverse issues of learning and understanding Estonian, Finnish and other Finno-Ugric languages. It seems that our series has established its position and found its way to readers interested in applied-linguistic research into Finno-Ugric languages. Of course, we cordially welcome all new readers and authors.

As in the preceding issues of *LV*, many articles in this 24th volume are based on talks given at a thematically closely related event: the workshop which was organised by the research network VIRSU (Finno-Ugric Target Languages) within the 2013 conference of AFinLA (the Finnish Association for Applied Linguistics) in Turku. However, there are also articles from other institutional contexts and research projects.

In addition to the VIRSU connections and the Finnic thematics, this volume also continues the tradition of presenting corpus-based and corpus-driven research of learner language. Pille Esilon investigates the functions of adverb constructions in Estonian literature and in learner language, on the basis of the Estonian Literary Language Corpus of the University of Tartu and the Estonian Interlanguage Corpus. In Estonian-language literature, adverb constructions are an important means of creating cohesion and smooth transitions in text, while in learner language their use is marginal and stereotypical. Although both language varieties

employ the same constructions, their lexical and morphosyntactic variation is much more restricted in learner language.

Outi Toropainen, Nina Reiman, and Marja Seilonen have used the Cefling Corpus of the University of Jyväskylä. Toropainen investigates how students in their texts repeat those words (or word stems in related derivatives) which already appeared in the formulation of the task. Reiman's paper deals with transitivity but also connects to Toropainen's topic in that it touches upon the issue of the formulation of assignments. Seilonen has also employed the background data included in the Cefling Corpus, selecting texts written by healthcare workers and showing how their professional expertise is reflected in their test texts.

Tuija Määttä continues her research on the language skills of Swedish-speaking beginner-level learners of Finnish, based on the material of ICLFI (*International Corpus of Learner Finnish*). Her study provides points of comparison for other similar language-skill assessment projects. Ilmari Ivaska, in contrast, focuses on advanced learners of Finnish. His material represents learner Finnish from the LAS2 Corpus (University of Turku), especially one specific genre of academic writing: exam essays. Ivaska compares the use of a typical technique in academic writing, expressing modality with the verb *voida* 'can', in essays written by advanced Finnish learners and by native speakers.

The expressive verbs, which Marjatta Jomppanen investigated in *LV 21* from the point of view of so-called colorative constructions (combinations of a neutral verb and an expressive one which describes or "colorizes" the action) in Sámi, are examined in this volume by Maria-Magdalena Jürvetson, now for Finnish and from a different point of departure. Jürvetson's study is based on a question test assessing Finnish native speakers' knowledge of the meanings and semantic shades of expressive verbs. This method yields more detailed and up-to-date data than any dictionary can offer, and these data can also serve language teachers and learners in interpreting and using expressive verbs.

Leena Niiranen writes about an important and little known topic, the attempts to revitalise the Kven language in Norway in kindergartens by

way of the so-called language nest (preschool immersion) method. Her analysis of the prerequisites for the successful application of this method is based on the activity theory model developed by Yrjö Engeström.

As already in the 22nd (together with Maria Heinonen) and 23rd issue of *LV*, Pirkko Muikku-Werner investigates receptive multilingualism: how native speakers of Finnish understand Estonian. Not only the similarity between sister languages but also the co-text plays a central role for the intelligibility of individual words and expressions.

Similarly to the previous issues of *LV*, this volume includes both studies and review articles. However, we have not divided the contents into subsections, as all articles have been peer-reviewed according to the usual principles of scholarly publication.

We would like to thank the authors for their diverse and insightful articles and the reviewers for their valuable comments which the authors have carefully taken into consideration. Our particular gratitude goes to our supporters: the Estonian Fund of the Alfred Kordelin Foundation, the Finno-Ugrian Cultural Foundation (*Suomalais-ugrilaisen kulttuurirahaston säätiö*), and the national programme “Estonian Language and Cultural Memory II” of the Estonian Ministry of Education and Research. It is of special importance for us that *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* can appear under the aegis of the Estonian Association for Applied Linguistics – our cordial thanks to the EAAL.

Tallinn, Vienna, Turku

*Annekatriin Kaivapalu,
Johanna Laakso,
Kirsti Siitonen, and
Katre Õim*

Adverbi sisaldavate struktuuride tekstifunktsioonidest eesti ilukirjandus- ja õppijakeeles

PILLE ESLON

Tallinna Ülikool

Ülevaade. Artiklis kirjeldatakse eesti ilukirjanduskeele olulisemaid adverbi sisaldavaid trigramme. Need täidavad tekstifunktsioone (viiteseosed, modaalne hinnang, rõhutamine), mis aitavad tagada tekstide sidususe ja esituslaadi sujuvuse. Teisalt on adverbi sisaldavad struktuurid aluseks uute leksikaalsete üksuste moodustamisele, verbist vasakul peamiselt ühendverbidele (*hästi välja tuleb, ootamatult peale sattuda, siit ära minna*), harvem ka väljendverbidele (*ikka puhtust pidanud, ka märki tabanud*). Eesti õppijakeeles on adverbi sisaldavate struktuuride kasutamine nihestunud ja perifeerne nähtus – struktuur on sama, erineb leksikaalne ja morfosüntaktiline varieerumine ning osakaal valimis. Võrreldes emakeelekõnelejaga on õppijad eelistanud kasutada leksikaalgrammatilisi stereotüüpe (nt *kus inimesed on, siis inimesed ei*), sõnavara piiratud, trigrammi komponentide sõnajärg ja semantilised seosed tihti ebaharilikud või vigased, mis laieneb õppija emakeele mõjul. See on paratamatus, kuna meil puudub teadmine adverbi sisaldavate struktuuride kasutamise reeglite kohta tekstis.

Võtmesõnad: eesti ilukirjandus- ja õppijakeel; mitmesõnalised kooslused; adverbistruktuuride tekstifunktsioonid; klasteranalüüs; n-grammid

1. Sissejuhatus

Empiirilise uurimistöö teoreetiline väärtus oleneb suuresti analüüsi-meetodi(te) otstarbekusest. Nähtused, mis ühtede meetodite kasutamisel esile ei tule, võivad ilmned ja saada seletuse teiste meetodite abil. Seda eriti korpusuuringutes, kus andmete mõtestamine võib viia uurija üllatavate avastuste, seaduspärasuste ja uute tähelepanekuteni, kuna korpusanalüüs on varasemast empiirikute ja ratsionalistide metodoloogilisest dihhotoomiast vaba. Aja jooksul on uurimisainese korpuslingvistilisest käsitlusest järk-järgult kujunenud uus metodoloogiline suund, mis vastandub eelmise põlvkonna teoreetilise mõttele. (Vt Meurers 2005; Anthony 2013)

Representatiivsetele tasakaalustatud korpustele tuginevad uurimused on olemuselt kasutuspõhised. Teooriate analüüs (vt Ibbotson 2013) ja konkreetne tekstikasutus annab ettekujutuse eri suundadest ja tegelikest võimalustest semantika-grammatika vahekorra seletamisel. Nii suulises kui ka kirjalikus tekstis on lekseemide, keelestruktuuride ja vormide kombineerimisel kindlad piirangud ning varieerumise piirid. Tehtud valikuid iseloomustavad ratsionaalsus, optimaalsus, regulaarsus, sagedus, osakaal valimis (vt nt Ellis 2006). Sagedus märgib tekstikasutuses sama, mida invariant grammatikas. Selles mõttes on kõige sagedamini esinenud keelekasutusmustrid invariantid (vt Eslon 2014: 56). Tekstikasutuse seaduspärasused avalduvad keeleüksuste lineaarse kooskasutuse tingimustes, mida saab uurida erinevate tekstitöötlusprogrammide abil, nt MonoConc Pro, WordSmith Tools, KWIC, SketchEngine, Wmatrix, Xaira, k.a eesti keele tarkvaral põhinev Klastrileidja (Ots 2012), mis töötab andmekaeve põhimõttel (vt lähemalt Trainis & Allkivi 2014: 283–285).

Võimalus analüüsida automaatselt eestikeelset tekstikasutust, tuua esile n -gramme ehk mitmesõnalisi lineaarseid kooslusi, reastada need regulaarsuse, olulisuse ja erinevate tekstiliste funktsioonide alusel – kõik see on avanud lingvistika jaoks põhimõtteliselt uue uurimistasandi, mis leidnud avarat rakendust inglise keele alusel. Eesti keele tekstikorpusti on seni kasutatud peamiselt andmeallikana, neist leitud näidete lingvistiline

ja korpuslingvistiline analüüs on võimaldanud kirjeldada erinevaid grammatikanähtusi, diakroonilisi protsesse, luua kognitiivseid mudeleid jm. Klastrileidja programmi rakendamine tõstab fookusesse mitmesõnalised linearsed kooslused ehk sõnajadad, millele tekstiloomes toetutakse ning mis on erinevatele allkeeltele, keekekasutusvariantidele ja individuaalsele keelepruugile omased.

Mitmesõnalised kooslused (ingl *multi-word co-occurrences*) on ülemmõiste, hõlmab nii leksikaalselt ja süntaktiliselt vabu kui ka seotud ühendeid, mis võivad olla esile toodud kas lingvistiliselt või statistiliselt (vt Evert 2005: 15–20). Seotud ehk püsiühendite (*multi-word expression*) “all mõeldakse kahe või enama sõna(vormi) ühendit, mida mingi tähenduse väljendamiseks on tavaks koos kasutada” (Kaalep & Muischnek 2009: 157); selle definitsiooni alla mahuvad nii idiomaatilised kui ka kollokatiivsed ühendid. Francesca Masini (2005: 145–146) väitel on püsiühenditel kahene staatus: ühelt poolt on tegu fraasistruktuuride ja teisalt leksikaalsete üksustega (tavaliselt võrdsustatud sõnaga). Seega kuuluvad püsiühendid süntaksi ja leksika piirimaile ning neil on tekstis topelt funktsioonid. Näitena vaatleb Masini itaalia keele fraasikonstruktsioone, mille funktsionaalne vaste on partikkelverbid.

Diskursuse uurijad on rakendanud vormeli mõistet (*formulaic sequences*), millele on antud üle viiekümne seletuse. Tegu on samasuguse ülemmõistega nagu mitmesõnalised kooslused. Vormelitena on vaadeldud sõnavormide järjendeid, kuhu paigutuvad nii erinevat liiki mitmesõnalised üksused (*multi-word units*), kollokatsioonid (*collocations*) ja idioomid (*idioms*) kui ka leksikaalsed kimbud (*lexical bundles*) ja fraasid (*lexical phrases*). Vormelid on konventsionaalsed terviküksused, mida sellistena tajutakse, jäetakse meelde, produtseeritakse ja kasutatakse. Nende kinnistumine tuleneb korduvast kommunikatiivsest vajadusest, nende kasutamine kiirendab suhtlust, suurendab teksti mahtu poole või veerandi võrra ning võimaldab teksti poole kiiremini lugeda ja sellest aru saada. Vormeleid esineb sagedamini suulises kõnes, kuid ka kirjalike tekstide produtseerimisel ja mõistmisel on neil oluline roll, osa neist kuulub registrimarkerite alla. (Vt Conklin & Schmitt 2008: 73–76, 86)

Struktuurianaloogia põhjal saab konventsionaalsete vormelite alusel moodustada uusi mittekonventsionaalseid järjendeid, millest võivad korduval kasutamisel kujuneda uued terviküksused, nt nagu produktiivse malli alusel moodustatud eesti keele liitpredikaadid (vt Muischnek & Sahkai 2010: 296 jj), samuti ühend- ja väljendverbid (vt Eslon 2014: 67).

n-grammide leidmine tekstist ja nende järjestamine morfosüntaktilise struktuuri, selle leksikaalse, morfoloogilise ja süntaktilise varieerumise piiride, esinemissageduse ning osakaalu alusel toob välja tekstiloome jaoks olulised kinnistunud ja vabad mitmesõnalised kooslused. Neil on selged tekstilised funktsioonid, nende kaudu avanevad keele kui süsteemi ja leksika koosmõju võimalused.

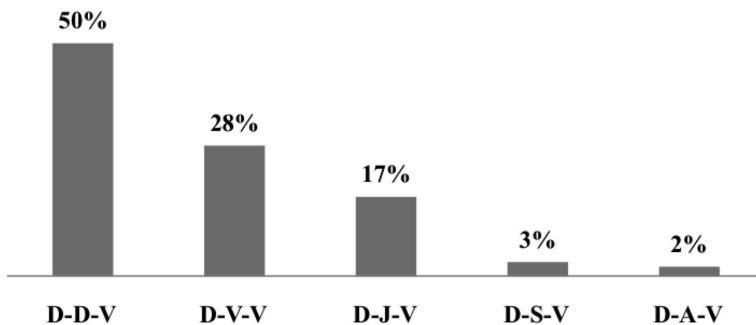
Käesoleva artikli eesmärk on tutvustada uurimistulemusi, mis saadud eesti ilukirjandus- ja õppijakeele trigrammide võrdlemisel (vt Trainis & Allkivi 2014; Eslon 2014). Nähtub, et eesti ilukirjanduskeele kasutusmustrite seas eristuvad adverbi sisaldavad keelestruktuurid ja sõnaliikidest adverb, samas kui eesti keele õppijad püüavad neid igati vältida. Kerkib küsimus, mille jaoks emakeelekõneleja nimetatud struktuure kasutab ning mis põhjustel õppija neid väldib.

2. Adverbi sisaldavate struktuuride tekstifunktsioonidest

Adverbi tekstifunktsioonide avamisel toetun ilukirjandus- ja õppijakeele võrdleva analüüsi tulemustele, aluseks lauses verbist vasakule jääv kontekst (vt Eslon 2014). Toon paralleele ilukirjanduskeele mustritest, mille otsingut ei piiratud (vt Trainis & Allkivi 2014). Nimetatud uurimuste tarbeks on Klastrileidja abil leitud trigrammid, sest lekseemi kasutuskonteksti tavapäraseks pikkuseks kirjalikus tekstis on ± 2 sõna. Sellest on lähtunud ka Martin Chodorow ja Claudia Leacock (2000) statistilise süsteemi ALEK (*Assessing Lexical Knowledge*) loomisel, mis tuvastab standardkeele alusel inglise keele sõnakasutuse tüüpilised kontekstid, võrdleb neid õppija keelekasutusega ja leiab automaatselt vead. Kathy Conklin ja Norbert Schmitt (2008: 74–75) viitavad Longmani suulise ja kirjaliku inglise keele grammatikale, milles tuginetakse kolmest-neljast

üksusest koosnevatele leksikaalsetele kimpudele, mis katavad 28% suulisest kõnест ja 20% akadeemilisest tekstist (teistel andmetel kuni 40%) ning on olemas kõikides keeltes.

Eesti ilukirjanduskeele klasteranalüüs tugineb samuti trigrammi-dele. Jekaterina Trainise ja Kais Allkivi (2014: 286 jj) järgi on selles kõige suurem osakaal adverbialgulistel morfoloogilistel mustritel (24,9%), mis jagunevad põhiliselt kolme alamklassi vahel: adverb-substantiiv ehk D-S (29,4%), adverb-verb ehk D-V (25,4%) ja adverb-adverb ehk D-D (19,1%). Alamklass D-V iseloomustab verbist vasakule jäävat konteksti, selle sagedamad klastrid on Trainise ja Allkivi (2014) ning Esloni (2013) järgi samad: adverb-adverb-verb ehk DDV (39,8%), adverb-verb-verb ehk DVV (24,8%), adverb-konjunktsioon-verb ehk DJV (12,6%), adverb-substantiiv-verb ehk DSV (11,2%) jm. Nt DDV – *nüüd küll ei*; DVV – *veel ei liikunud, muidugi ei olnud*; DJV – *<tõstis> üles ja küsis, <panen> kinni ja jätan, <andis> tagasi ja läks*; DSV – *ikka puhtust pidanud, ka märki tabanud*. Trainise ja Allkivi (2014) ning Esloni (2013) uurimustes on vahe klastrite osakaalus suhteline ning tuleneb sellest, et Trainis ja Allkivi võtsid aluseks kaks ning enam korda, Eslon viis ning enam korda kasutatud trigrammid. Samas pole see kuidagi mõjutanud klastrite olulisusjärjestust: mõlemal juhul on see DDV – DVV – DJV – DSV (vt joonis 1).



JOONIS 1. Klass D-V: ilukirjanduskeele adverbialgulised klastrid Eslon 2013 järgi

Analüüs näitab, et adverbi sisaldavad struktuurid täidavad üldjuhul kahesuguseid tekstifunktsioone: 1) neid kasutatakse viiteseose vahendina – adverb võib olla määruseks, omada modaalpartikli ja rõhusõna funktsioone; tegu on adverbi funktsionaalse potentsiaali avardumisega (adverbi grammatiseerumise kohta eesti keeles vt Küngas 2014; Valdmets & Habicht 2013; Valdmets 2010; Veismann 2009); 2) adverbi sisaldavate struktuuride alusel tekivad uued vabad ning seotud ühendid – leksikaalsed üksused; tegu on kinnistunud adverbiliste struktuuridega, mille põhjal saab moodustada praktiliselt piiramatul hulgal mitmesõnalisi kooslusi, millest aja möödudes võivad kujuneda idiomaatilised üksused, k.a ühendverbid. Seetõttu võib verbist vasakul paiknevaid adverbilisi struktuure pidada ühendverbe genereerivateks struktuurideks, eelkõige järjendit adverb-adverb-verb, mille kõigist kasutusnäidetest moodustavad valdava osa ühendverbid: *kuskile ära sõitnud, veel ümber riietunud, isegi mööda käinud, alati ette teatanud, juba ära sulanud; uuesti üle kuulatud, tihedasti täis kirjutatud, õigeaegselt maha võetud* jne. Klastrileidjat kasutamata olen varem teiste meetoditega analüüsinud lekseemidest *tegema, andma, saama, võtma* paremale jäävaid mitmesõnalisi kooslusi eesti õppijakeeles. Töö käigus sattusin analoogselle seaduspärasusele elutut partitiivset objekti sisaldavas verbi-substantiivi struktuuris, mille leksikaalne varieerumine võib samuti olla põhimõtteliselt piiramatu (v.a piirangud semantilistes seostes) ning vabadest ühenditest võivad aja jooksul samuti kujuneda idiomaatilised üksused, k.a väljendverbid (nt vabad ühendid *leiba tegema, eratunde andma* ja väljendverbid *nalja tegema* ja *nõu andma*). Trainis & Allkivi (2014: 290 jj) on välja toonud, et eesti ilukirjanduskeeles on adverbi sisaldavate trigrammide osakaal suur mitte ainult verbist vasakul, vaid ka paremal. Nii hõlmab verbiga algav morfoloogiline klass 17% valimi mahust, sisaldab kaheksat alamklassi, millest olulisim on adverbilõpuline V-D (41,7%, nt *mõtleb Leopold nukralt*), mis omakorda jaguneb viie klatri vahel: VDD (36,6%, nt *oli üsna kõrgelt, olin juba päris, on ju lõpuks, oleks nagu veel*), VSD (22,0%, nt *pööras pilgu ära, võttis buketi vastu, pani noa kõrvale*), VPD (21,1%, nt *oli ta salaja, oli ta siinkandis, oli ta vahepeal*), VVD (17,9%, nt *ei kao kuhugi, ei*

suuda kauem, ei lähe sinna, ei ole võlgu, ei ole ainult), VJD (2,4%). Selles loetelus on ühendverbide kasutus seotud klastriga VSD, kus substantiiv asub verbivormi ja verbipartikli vahel, nt *pani noa kõrvale*. Kuigi ühendverbe genereerivad struktuurid paiknevad valdavalt verbist vasakul, on vähemalt üks nendest (VSD) kasutusel ka verbist paremal. Edaspidi on kavas saada täielik ülevaade ka nendest objektikäandelisest substantiivi sisaldavatest struktuuridest õppija ja emakeelekõneleja tekstikasutuses, ent juba praegu saan väita, et lause predikatiivsest keskmest (verbist) vasakule ja paremale jäävas kontekstis kasutatakse korduvalt kindlat liiki morfosüntaktilisi struktuure, millel piiratud morfoloogiline ja põhimõtteliselt piiramatu leksikaalne varieerumine. See omadus tagab struktuuride valmisoleku genereerida pidevalt uusi keeleüksusi ja realiseerida niimoodi keele kui süsteemi funktsionaalset potentsiaali. Seda võimalust ei kasutata kunagi täiel määral, sest korduvad kommunikatiivsed vajadused toetavad konventsionaalsete mustrite kujunemist, millele inimesed tekstist arusaamisel või tekstiloomes tavaliselt toetuvad. Küsimus seisneb selles, kui oskuslikult ja loovalt suudab emakeelekõneleja keelevaramu võimalusi kasutada ning kui ratsionaalselt ta seda teeb. Siin on emakeelekõneleja ja õppija probleemid erinevad, kuid psühholingvistiline ja sotsiofunktsionaalne alus terviküksuste kasutamiseks suhtluses on universaalne.

Järgnevalt kirjeldan verbist vasakul paiknevate adverbi sisaldavate struktuuride funktsioone emakeelses tekstiloomes, võrdlen seda õppija tekstiloomega, toon esile erinevused ja seletan nende põhjusi. Ühelt poolt on tegu adverbi funktsioonide avardumise ning teisalt adverbi sisaldavate struktuuride olulisusega teksti produtseerimisel.

2.1. Adverbi funktsioonide avardumine

Grammatikate järgi on adverbi põhifunktsioon eri liiki määrused. Samas näitab adverbistruktuuride eelistamine substantiivi, verbi või adjektiivi sisaldavatele struktuuridele verbist vasakul paiknevas kontekstis, et adverbistruktuure läheb enamasti vaja viiteseoste loomiseks või

muudel kommunikatiivsetel eesmärkidel nagu kõnesoleva fookusesse tõstmine, sellele subjektiivse hinnangu andmine, sh modaalne, ratsionaalne ja emotsionaalne hinnang. Üheski loetletud funktsioonis ei esine adverb iseseisvana, vaid trigrammi struktuuri lahutamatu komponendina. Kuigi trigrammides pole eristatud adverbe ja proadverbe, võib mõningatel juhtudel märgata adverbide või proadverbide eelistamist. Olen sellele analüüsis osutanud (nt seos trigrammi struktuuri ja adverbi paiknemisega selles), kuid järjekindel adverbi-proadverbi kasutuserinestuste kirjeldus pole siinse uurimuse eesmärk.

2.1.1. Adverbi sisaldavate struktuuride kasutamine määrusena

- Eitava kõne järjendis adverb-adverb-verb (DDV) on esimene komponent pigem määruslikus ja teine pigem rõhu- või modalsõna funktsioonis, nt nagu ajamäärused *nüüd*, *praegu*, *siiani*, *edaspidi*, põhjus-tagajärg seost väljendav proadverb *siis*, kohamääruslik proadverb *seal* koos rõhusõnadega *küll*, *enam*, *rohkem*, *ka* ning modalsõnad *vist*, *tõesti*, nt *nüüd küll ei*, *nüüd enam ei*, *nüüd sisse ei*, *praegu rohkem ei*, *siiani vaja ei*, *edaspidi enam ei*, *siis ka ei*, *siis vist ei*, *siis tõesti ei*, *seal ees ei*.
- Jaatava kõne järjendis adverb-adverb-verb (DDV), kus tavaliselt on kasutatud *olema*-verbi indikatiivi preesensi 3. pöörde vormis, võivad mõlemad adverbid või adverbi-proadverbi kombinatsioon olla määruse funktsioonis või üks määruse ja teine rõhusõnana. Regulaarsust erinevate funktsioonide ja adverbilise komponendi paiknemise vahel trigrammis on raske leida, nt *seal*, *all* (koht), *üks* (hulk), *nüüd*, *vahetevahel* (aeg): *seal all on*, *päris üks on*, *nüüd juba on*, *veel vahetevahel esineb*.
- Eitava ja jaatava kõne järjendis sidesõna-adverb-verb (JDV) on (pro) adverbil enamasti aja- (*kuid nüüd ei*, *ent tookord ei*, *ja seekord ei*; *aga nüüd sündis*, *aga siis oli*, *kuid siis tõmbus*, *ning millal tuleb*, *ja nüüd on*), koha- (*aga kaugemale ei*, *ja kuhu ei*, *kuid siin ei*; *ja sealtkaudu tuli*, *ja kaugel vastas*, *ja sealt hakkab*) ja viisimääruse (*ja hooletult*

teatas, kuid järsku tuletas, aga korraga sai) funktsioon; kasutatud on rinnastavat seost, verb on enamasti imperfekti, harvem preesensi ainsuse 3. pöördes.

- Jaatava ja eitava kõne järjendis substantiiv-adverb-verb (SDV) on adverb viisimäärus (*põlv ebameeldivalt tuikas, padigi justkui torises, sisemus isemoodi sügelema, asja korralikult teha; ema kergelt ei*), harva tähistab tegevuse määra (*süda natuke kripeldas*); verbi on kasutatud imperfekti ainsuse 3. pöördes või predikatiivse *ma-* ja *da-*infinitiivi vormis.
- Järjendis verb-adverb-verb (VDV) on adverb viisi- (*oli järsult keeldunud, oli rõõmsalt noogutanud, oli ootamatult avanenud*) ja ajamäärus (*oli asja abiellunud, oli seni olnud, oli algul ehmunud, oli kohe surnud*); verbi on kasutatud pluskvamperfekti.

Niisiis on määruslike funktsioonide esinemine morfosüntaktiliselt piiratud, sõltub trigrammi morfoloogilisest struktuurist (DDV, JDV, SDV, VDV) ja kõneliigist, on seotud piirangutega verbi grammatilise vormi (preesens, imperfekt, pluskvamperfekt) ja lekseemide valikul (sagedam on nt *nüüd* ajamäärusena). Jälgitav on seos struktuuride SDV ja VDV, verbi imperfekti ja pluskvamperfekti ning viisimääruse eelistamise vahel; struktuuris DDV on esimese komponendina eelistatud proadverbe (nt *siis, siin, seal, seekord, tookord*).

2.1.2. Adverbi sisaldavate struktuuride kasutamine viiteseose vormistamiseks

Nii (osa)lausete kui ka suuremate tekstilõikude tervikkikkuse ja esitulaadi sujuvuse eesmärgil on kasutatud kolme lausealgulist adverbi sisaldavat struktuuri: sidesõna-adverb-verb (JDV), adverb-adverb-verb (DDV) ja adverb-verb-verb (DVV).

- JDV lause alguses jaatavas kõnes: *Aga ikkagi oli, Ja ometi oli, Ja siis oli, Kuid seejärel oli; Ning sealgi olid, Ja siis olid, Ent ometi tundusid, Aga võib-olla hukkusid; Kuid kahtlemata oli, Aga ilmselt jäi, Ja nõnda tuli, Ja korraga meenus, Ent samas oli, Aga juba oli*. Lausealgulisele

struktuurile JDV on iseloomulik morfoloogia- ja leksikavahendite piiratus: rinnastavad sidesõnad (tavaliselt *ja, ent, aga*) partikli funktsioonis, adverb rõhu- (*ikkagi, ometi, juba*) ja modaalse hinnangusõnana (*võib-olla, kahtlemata, ilmselt*) või proadverb määrusena (*siis, seejärel, sealgi, nõnda, samas*), verb indikatiivi imperfektis ainsuse 3. pöördes (eelistatakse *olema*-verbi). Nimeetatud morfosüntaktilised ja leksikaalsed kooslused moodustavad tekstilise terviküksuse, mis seob eelneva informatsiooni järgnevaga (*Ta elas tagasihoidlikult, üritades olla rahul ja leplik oma kasina eluviisi ja väheste nõudmistega. Aga ikka oli süda raske ja midagi nagu puudu*), väljendades järgneva tõeväärsust (*Nüüd tunnevad nad omal nahal, et asjad on halvasti. Aga võib-olla oleks viimane aeg midagi ette võtta*), edastades sündmuste loogikat, kõrvutades olukordi, sündmusi, isikuid, täpsustades järgneva lausega eelnevas saadud teavet jm (*Kommentaariks võib lisada, et udmurtidel oli tõesti komme ohvrihiies küünlaid põletada. Ent samas loeti ohvrihiies nagu palvekojaski kõige pühamaks paigaks tuleaset*).

- JDV osalause alguses nii jaatavas kui eitavas kõnes. Jaatava kõne struktuur sisaldab a) *olema*-verbi indikatiivi imperfekti ainsuse 3. pöördes: *ja kindlasti oli, ning siis kadus, kuid äkki tuli, ja juba algaski, aga võib-olla oli, aga nüüd sündis, ja korraga meenus, kuid siis tõmbus, aga nii tundus, ja sealtkaudu tuli, kuid ometi oli*; b) verbe indikatiivi imperfekti ainsuse 3. pöördes: *ja hooletult teatas, kuid järsku tuletas, ja kaugel vastas, ja siis toimetas, ja vahel pistis, aga korraga sai*; c) verbe indikatiivi preesensi ainsuse 3. pöördes: *ning millal tuleb, ja sealt hakkab, ja siis on, vaid hoopis ronib, ja ikka lipsab, aga hiljem rahuneb, ja nüüd on, aga ometi on*. Eitava kõne näiteid on vähem: *ning seepärast ei, ja nii ei, kuid nüüd ei, aga kaugemale ei, ent tookord ei, või koguni ei, ja seekord ei, kuid siin ei, ja muidugi ei*. Rinnastavale sidesõnale (*ja, ning, aga, kuid*) järgneb adverb, mida on kasutatud eelneva informatsiooni tõeväärsuse hindamiseks (*kindlasti, võib-olla, muidugi*), esiletõstmiseks (*ometi, koguni*) ning tegevuse iseloomustamiseks korduva (*ikka*)

või ootamatuna (*äkki, korraga, järsku*). Adverbidega edastatakse ka määruslikke tähendusi (*hiljem – aeg, kauget – koht jm*). Proadverbe (*siis, sealt, tookord, seekord*) on kasutatud tagasiviite vahendina.

Niisiis on struktuuri JDV vaja teksti- ja lausesiseste viite- ning hinnangu-seosteks, lause tasandil ka tegevuse aktsionaalsete tähendusvarjundite edastamiseks. Helle Metslang, Karl Pajusalu ja Külli Habicht (2014: 141) on rinnastavate sidesõnade *või, ja* ning *aga* kasutamise kohta lause vasakus perifeerias partikli funktsioonis esile toonud nende olulisuse teksti organiseerimisel: seostamine eelneva kontekstiga, selle jätk, vastandus ja tagasihaare, samuti subjektiivseid tähendusi edastavad elemendid.

- DDV lause alguses jaatavas ja eitavas kõnes: *Umbes nii oli, Alles hiljem selgus, Liiga hilja oli; Kas tõesti oli, Kui palju oli, Kust küll pärines; Mitte iialgi ei, Mitte kunagi ei, Seal täna ei, Nii ruttu ei*. Eraldi vaadelduna on DDV-struktuuri adverbidel erinevad funktsioonid ning raske on leida selles seaduspära või kombineerimise printsiipi, nt rõhusõna (*liiga*) + määruslik laiend (*hilja*); küsisõna (*kas*) + subjektiivmodaalne hinnangusõna (*tõesti*); proadverb (*seal*) + määruslik laiend (*täna*). Ent tekstilise terviküksusena võtab lausealguline DDV-struktuur kokku kõnealuse informatsiooni, luues silla jätkamaks uue teemaga: *Carlitos ei keeldunud mängimast, kuid keeldus soojendama minema, sest oli juba soojendusest tulnud ja valmis mängu minema*. <...> *Umbes nii oli selle jama algus* (kokkuvõtlik subjektiivmodaalne hinnang eespool kirjeldatule). Küsisõna või *kas*-partikliga algavat DDV-struktuuri kasutatakse mitmeti: nii teksti pealkirjana kui ka teksti alguses, kus autor püstitab küsimuse, mille üle tasub arutleda või millele oleks vaja leida vastus, nt *Kust küll pärinevad ettekujutused, et meie tüdrukud peavad saama roosad tekid ja poisid sinised, et ühed on tehtud suhkrust ja jahust ja maasikavahust, teised aga tiigrist ja konnast ja kutsikahännast?* Sama lausealguline struktuur võib olla ka (mikro)teema käsitluse lõpus retoorilise või üldise *kas*-küsimusena, millele tekst otsest vastust ei anna, ent mõlemal juhul on see üks vahendeid autori hinnangu edastamiseks või vihjamisi ütlemiseks, nt *Kõik ettepanekud*

olid head. Kas tõesti olid? (loe: kas ikka olid, st 'ei olnud'; 'pole tõeväärne'; võimalik ka teema jätkamiseks mõeldud üldküsimusena).

- DVV lause alguses eitavas kõnes: *Võib-olla ei olnudki, Sealpool ei olnud, Ka ei paistnud, Tegelikult ei olnud, Ilmselt ei tulnud, Teiseks ei mahtunud, Nüüd ei tulnud*. Selles struktuuris on adverbe kasutatud subjektiivmodaalse hinnangusõnana (*võib-olla, tegelikult, ilmselt* – sündmuse tõeväärsus), (pro)adverbe määrusliku laiendina (*sealpool* – kohamäärus, *nüüd* – ajamäärus), rõhusõnana (*ka*), loogilise järjestuse väljendamiseks (*teiseks*). Verb seisab eitava kõne perfekti vormis: *Juba 1992. aastal jäi asi seisma. Võib-olla ei olnudki* (eelnevate sündmuste tõeväärsuse subjektiivmodaalne hinnang) *ühiskondlikke jõude, et rahvuslikud ringkonnad oleksid suutnud eetikarevolutsiooni lõpuni viia*.

Vaadeldud lause- ja osalausealgulistest adverbi sisaldavates struktuurides, mida kasutatakse tagasi- ning edasiviite vahendina, võib sõnajärg ja leksika varieeruda, ent domineerivad järjendid on siiski JDV, DDV ja DVV. Need grammatilised struktuurid konventsionaliseeruvad kindlates tekstilistes funktsioonides, tagades teksti tervikkikkuse ning esitulaadi sujuvuse.

2.1.3. Adverbi sisaldavate struktuuride kasutamine modaalse ja ratsionaalse hinnangu eesmärgil; kõnesoleva fookusesse tõstmine, sidumine eelneva või järgneva informatsiooniga

Sel otstarbel on kasutatud nii eespool kirjeldatud adverbi sisaldavaid lause- ja osalausealgulisi struktuure kui ka osalause sees verbist vasakul paiknevaid trigramme. Klastrileidja tõi esile hulga osalause sisese DDV-struktuuri jaatava ja eitava kõne näiteid, millega iseloomustatakse tegevust, potentsiaalselt ka tegijat, kogejat või omajat.

- Eitav kõne: *enam sugugi ei, just siin ei, liiga palju ei, üldsegi mitte ei, kunagi enam ei, nii eredalt ei, küll kaasas ei* <kanna>, *enam siiakanti ei* <sattu>, *päris lahti ei* <saa>, *ju kaasa ei* <tule>, *targu muidugi ei* <talita>, *enam kaugemale ei* <läinud>, *eriti enam ei*. Nende

trigrammide tekstikasutuses võib sõnajärg varieeruda: *kui enam sugugi ei taha nendega rääkida ~ kui sugugi enam ei taha nendega rääkida ~ kui ei taha nendega enam sugugi rääkida ~ kui nendega sugugi ei taha enam rääkida ~ kui nendega sugugi enam rääkida ei taha*, mis võimaldab fookusesse tõsta erinevat informatsiooni, kuid levinum on siiski järjend DDV: *Vihmavarju ma küll kaasas ei kannu*. Emakeelekõneleja tajub sõnajärje muutustest tulenevaid tähendusnüansse isegi siis, kui tegu pole kuigi loomuliku sõnajärgjega, kuid raskusi tekib eesti keele õppijal. Seetõttu on oluline õppida kasutama levinud sõnajärjemalle.

- Jaatav kõne: *väga tublisti kosunud, sinna juhuslikult tulnud, üsna jämedalt väljendunud, seal varemgi olnud, juba ammu juhtunud, õieti kunagi olnud, ikka veel lakanud, peaaegu juba hakanud, küll päriselt kadunud, ju põhjalikult analüüsinud, juba niivõrd harjunud, nii südamlikult kutsunud, kõige rohkem passinud*. Jaatava kõne DDV-struktuuri on kasutatud analoogselt eitava kõnega, kus (pro)adverb on enamasti määrus, harvem modaal- või rõhusõna. Varieerub verbi grammatiline vorm ja funktsioon. Tavaliselt on verb mineviku liitaja vormis personaalis, impersonaali kasutus on erand. Verbivormi varieerumine piirdub predikatiivse *ma*-infinitiivi, indikatiivi imperfekti ja preesensi ainsuse 3. pöörde ning objektina või liitpredikaadi koosseisus kasutatud *da*-infinitiiviga: a) *ma*-infiniitiv – *sinna siiski minema, veel täna minema, nüüd tõenäoliselt minema, sinna kohe minema, ju ka helistama, ühtepuhku siin käima, lausa naeruväärsest vöbisema, siis omakorda kalduma*; b) indikatiivi imperfekti ainsuse 3. pöörde vorm – *ammu juba puudus, alles nüüd hakkas, kas üldse oli, kõige valusamini lõi, päris kenasti lõikas, vähemalt väliselt andis*; c) indikatiivi preesensi ainsuse 3. pöörde vorm (kasutatud enamasti *olema*-verbi) – *seal all on, just nii ongi, päris ükski on, ainult siis on, siis õieti on, nüüd juba on, siis üldse on, nii kangesti meeldib, üha enam kaugeneb*; d) *da*-infiniitiv objekti funktsioonis – *nii sügavalt kummardada, ka korraga likvideerida, praegu sinna minna, just niipalju kosuda, enam kusagilt leida, kunagi täpselt öelda*; e) *da*-infiniitiv

liitpredikaadi koosseisus – *kuigi põhjalikult uurida, ka sinna viia, siin ikka öelda, siis üldse rabelda, enam kaua kesta, veidike üksinda olla, nii palju suitsetada.*

Kõik DDV-struktuuri lausesisesed kasutused on seotud ühelt poolt kindlat liiki kontekstiga, nt liitpredikaati kuuluv *ma*-infiniitv on koos modaal- või faasiverbi finiiitvormiga (<peab, hakkab> *sinna siiski minema*), *da*-infiniitvi sisaldava trigrammi kahele adverbilisele komponendile eelneb kontekstis modaalverb või hinnangusõna – seda konteksti kasutatakse võimatuse ja keelu väljendamiseks (<ei saanud> *kuigi põhjalikult uurida*, <ei tohi, pole kasulik> *nii palju suitsetada*). Teisalt on DDV-struktuuris näha verbi grammatilise vormi varieerumist (*Samas alles nüüd hakkab/hakkas mulle see asi kohale jõudma ja iga päev mõtlen vähemalt viis korda, miks pakuti mulle kohta, mida varasemalt on ...*). Varieeruda võib ka lause sõnajärg, nt *Samas hakkab/hakkas mulle alles nüüd kohale jõudma, miks ... ~ Samas hakkab/hakkas kohale jõudma alles nüüd, miks ...*, kuid kasutusmustrina tuleb esile siiski järjend DDV. Kirjeldatud nähtused vajavad üksikasjalikumat uurimist seoses adverbide ja proadverbide eristamisega.

2.2. Adverbi sisaldavate struktuuride potentsiaal ühendverbide genereerimisel

Enamuse (osa)lause sees paiknevate adverbi sisaldavate trigrammide alusel moodustatakse ühendverbe, vähesel määral tuli ilukirjanduskeeles valimis esile ka väljendverbe. Eesti keele ühendverbe genereeriv struktuur on DDV, harva esineb samas funktsioonis ka SDV, mõningaid näiteid leidis VDV- ja PDV-struktuuride hulgas. Väljendverbe genereeriv struktuur verbist vasakule jäävas kontekstis on DSV (<on, oli> *ikka puhtust pidanud*, <on, oli> *ka märki tabanud*, <polnud> *veel aru saanud*, <ei ole> *üldse aru saanud, kuidagi sotti ei* <saanud>, *siis aru ei* <saanud>), kuid selle osakaal verbist vasakul paiknevas kontekstis on ebaoluline (vaid 3%). Seega sisaldab verbist vasakul paiknev kontekst adverbistruktuure, millel potentsiaal genereerida ühendverbe.

- DDV-struktuuri kasutatakse enamasti jaatavas kõnes, esimene komponent on määruse funktsioonis, järgneb grammatiseerunud verbi-partikkel, kolmas on piiratud vormikasutusega verb: a) mineviku liitaja personaali ja impersonaali vormid – *veel üle läinud, isegi ära käinud; uuesti üle kuulatud, paksult kinni mähitud*; b) verbi finiiivorm indikatiivi imperfekti ja preesensi ainsuse 3. pöördes – *lõpuks välja ilmus, jälle ette tuli; ükskord vahele jääb, hästi välja tuleb*; c) predikatiivne *ma*-infiniitiv – *natuke tagasi minema, kiiremini edasi tormama*; d) *da*-infiniitiv liitpredikaadi koosseisus – *ootamatult peale sattuda, hädavaevalt läbi pugeda, tarvis ära lõpetada* või objekti funktsioonis – *siit ära minna, kuhugi ära sõita, muidugi maha jääda*). DDV-struktuuri trigrammide hulgas on üsna sage esikomponendi grammatiseerumine, kus adverbi on kasutatud a) rõhusõna funktsioonis – *isegi, veel(gi), küll, ka, üldse, enam (isegi ära käinud, veelgi järele hõiganud, küll üles kaisutada)*, b) modaalse hinnangusõnana, mis tähistab tõesuse määra – *muidugi ja lõpuks (muidugi maha jääda)*, c) loogilise järjestuse tähistamiseks – *lõpuks maha jättis ja ükskord 'lõpuks' vahele jääb*. Esikomponendina on kasutatud ka eituspartiklit *mitte (mitte sisse minna, mitte maha vaadata)*, modaalpartikleid *tõesti ja lihtsalt (tõesti tagasi võtta, lihtsalt ümber kirjutada)* ning modaalsete abisõnade klassi üle läinud adverbilist päritolu lekseeme *tarvis ja vaja (tarvis ära lõpetada, vaja järele kuulata)*.
- Teine ühendverbe genereeriv struktuur on SDV, kus keskmine komponent on verbipartikkel *alla, peale, lahti, ära* vm. Substantiivi kasutatakse enamasti genitiivse totaalobjekti (*nime alla kirjutatud, tahte peale suruda, ukse lahti teha*) või käändelise kaasnevusmäärusena (*vestlusega kaasa läinud, ajurabandusega kokku kukkunud, kiiruga alla jooksnud*), harvem subjektina (*tervis tagasi tuli, tööjärg edasi liikus, vari ära lõppes*). Ühendverb on enamasti mineviku liitaja koosseisus, kasutatud indikatiivi imperfekti ainsuse 3. pöördes, harvem *da*-infiniitivi vormis objektina.
- Järjendis VDV on ühendverb pluskvamperfekti vormis (*oli kinni toppinud, oli lahti ununenud, oli kokku tulnud, oli sisse jäänud*) ja

pronoomeniga algavas järjendis PDV *da*-infinitiivi või imperfekti ainsuse 3. pöörde vormis (*midagi ette võtta, midagi välja pressida; ta tagasi tuli, ta ilma jäi*). Indefiniitse pronoomeni *midagi* ja 3. isiku lühivormi *ta* kordumine koos verbipartiklite ning samalaadsete verbivormidega (vastavalt predikatiivne *da*-infinitiiv ja imperfekt) võimaldab nende kooskasutuse alusel genereerida uusi ühendverbe.

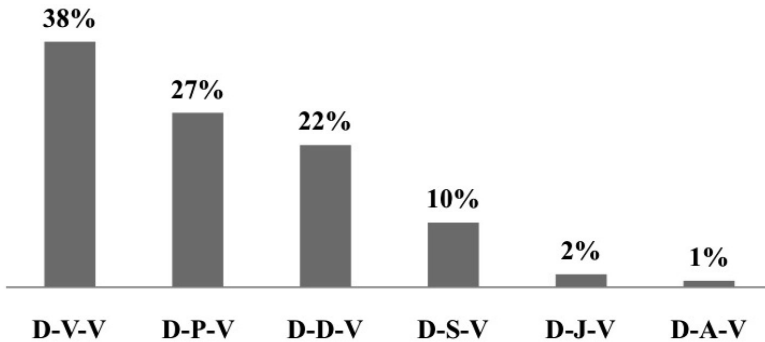
Niisiis on eespool kirjeldatud adverbi sisaldavatel järjenditel, eriti DDV-struktuuril omadus genereerida verbist vasakul paiknevas kontekstis ühendverbe. Analüüsitud morfosüntaktiliste struktuuride sees saab suhteliselt vabalt varieerida leksikat (SDV – *nime alla kirjutanud* > *maja üle värvunud* > *raamatu maha kandnud* > *inimesi välja ajanud*), muuta sõnajärge (*Osa lapsi on oma töödele nime alla kirjutanud* > *oma töödele on osa lapsi nime alla kirjutanud* > *töödele on osa lapsi alla kirjutanud oma nime*), samas kui verbi, substantiivi ja pronoomeni grammatiliste vormide kasutamine on piiratud (*IME avaldusele söandas oma nime alla kirjutada vaid neli inimest* > *IME avaldusele kirjutas oma nime alla vaid neli inimest* > *Vaid neli inimest on oma nime IME avaldusele alla kirjutanud*). Nende grammatiliste kitsendustega struktuuride põhjal saab genereerida uusi leksikaalseid üksusi. See on veelkordne näide keelekasutuse olemusest, mida eri keelte uurijad alates John Sinclairist (1991) ja lõpetades Arvo Krikmanniga (2004) on korduvalt väljendanud: keelestruktuurides domineerib pigem idiomaatilisuse kui avatud valiku printsiip.

3. Miks väldib õppija adverbi sisaldavaid struktuure?

3.1. Adverbi sisaldavate struktuuride kasutuseelistused ilukirjandus- ja õppijakeeles

Kui võrrelda adverbi sisaldavate keelestruktuuride osakaalu ilukirjandustekstides ja eesti õppijakeele valimis verbist vasakul paikneva konteksti põhjal, siis on ilmne, et õppija väldib nii adverbi kui ka adverbi sisaldavaid morfosüntaktilisi kooslusi (vt Eslon 2014: 58 jj; vrd jooniseid

1 ja 2) – järelikult ka tekstilisi funktsioone, mida need struktuurid täidavad. Ennekõike tuleb see esile adverbiaalgulises klassis D-V, kus samadel klastritel on ilukirjandus- ja õppijakeeles erinev osakaal.



JOONIS 2. Klass D-V: õppijakeele adverbiaalgulised klastrid Eslon 2013 järgi

Klassis D-V eelistatakse ilukirjanduskeeles kolme klastrit: DDV – osakaal 50%, DVV 28% ja DJV 17%, nendega võrreldes on klastrid DSV 3% ja DAV 2% väheolulised (vt joonis 1). Õppijakeele klastrivariatsioon on avaram ja osakaal erinev: DVV 38%, DPV 27%, DDV 22%, DSV 10%, DJV 2%, DAV 1% (vt joonis 2).

Õppija eelistab eitava kõne struktuuri adverb-verbi eituspartikkel-verb (*üldse ei sobi, enam ei jõua*), emakeelekõneleja ühendverbe genereerivat järjendit DDV (*kuskile ära sõitnud, veel ümber riietunud*).

Õppija teine valik on adverb-pronoomen-verb (*mõnikord see oli, praegu ma tahaksin, siis ma saan, veel mul on*), ilukirjanduskeeles eitava kõne struktuur adverb-verbi eituspartikkel-verb (*veel ei liikunud, muidugi ei olnud*) ning järjend adverb-pronoomen-verb (DPV) pole seal üldse esile tulnud. Trainise ja Allkivi (2014: 301) andmetel ei kuulu DPV-sõnajärg (*praegu ma tahaksin*) emakeelekõneleja kasutuseelistuste hulka – klasteranalüüsi abil leiti vaid 30 trigrammi. Kuigi V2-sõnajärgiga DVP-struktuuri näiteid (*praegu tahaksin ma*) esines ilukirjandusekeele valimis kolm korda sagedamini (kokku 102 trigrammi) kui DPV-struktuuri, on ka see emakeelses tekstikasutuses väheoluline.

Kolmas õppijakeele struktuur on adverb-adverb-verbi eituspartikkel (*küll üldiselt ei, vist enam ei, vastu küll ei, *ära ilmselt ei, siiski nii juhtub, ka väga meeldib*), emakeelekõnelejal adverb-konjunktsioon-verb (<andis> *tagasi ja läks*). Õppijakeeles esines konjunktsiooni sisaldavaid trigramme väga vähe (*hästi ja ei, enne ning toimub, hästi ja võib*). Erineb ka adverbi funktsioon: ilukirjanduskeeles on see verbipartikkel, õppijakeeles hinnangu või orientatsioonisõna.

Struktuurid adverb-substantiiv-verb (õppijakeeles *palju inimesi ei, täna ehitus on, siis elu läheb* ja ilukirjanduskeeles *ikka puhtust pidanud, ka märki tabanud*) ning adverb-adjektiiv-verb (vastavalt *kõige tähtsam on, väga hea on ja kuivõrd kena on, kui nõrk on, nii tuim on*) olid mõlemas keelekasutusvariandis väheolulised.

Disproportsioon adverbialgulise klassi oluliste klastrite vahel näitab, et õppija alakasutab struktuure DDV ja DJV, ülekasutab DVV ja DSV, õppijakeele spetsiifiline nähtus on DPV-struktuur, mis ilukirjanduskeeles pole esile tulnud. Emakeeles olulised järjendid DDV 50%, DVV 28% ja DJV 17% olid õppijakeeles asendatud vähem- või ebaoluliste struktuuridega DVV 28%, DPV 27%, DDV 22%, DSV 10%. See viitab omakorda keeleomaste struktuuride nihestunud või teisenenud kasutamisele, mis kajastub õppija tekstiloomes.

Sama tendents tuleb reljeefselt esile ka ülejäänud morfoloogiliste klasside verbist vasakul paiknevate keelestruktuuride võrdlemisel. Nii on ilukirjanduskeeles kõikide morfoloogiliste klasside adverbi sisaldavad klastrid invariandid, õppijakeeles aga perifeersed variandid (v.a VDV 24%).

Konjunktsioonialgulise klassi J-V invariant emakeelekõneleja tekstiloomes on JDV, mis hõlmab 50% selle klassi kolme klastri kasutusest (*sest siin ei, et teinekord paneb, et vahest juhib, sest eile astus*). JDV-struktuur asub osalause alguses, selle abil väljendatakse põhjuse-eesmärgi semantikat, tegu on alistusseosega. Võrdluseks: õppijakeele nelja klastri seas on JDV osakaal kõige väiksem: 13% (*ja alati tuleb, aga küll on, et siin on, *et ei olla, et veel ei, kuid kindlasti ei*) ja klassi J-D invariantne klastrer on hoopis pronoomenit sisaldav JPV 44% (*ja ma olen, ja ta tuleb*).

Esineb nii alistus- kui ka rinnastusseos. Järelikult on emakeelekõneleja valik pealause ja kõrvallause sidumisel semantiliselt ning süntaktiliselt piiritletum kui õppijakeeles.

Substantiivialgulise klassi S-V invariant ilukirjanduskeeles on SDV 30% (*suudki lahti teha, maja valmis teha, vee peale valanud, süda natuke kripeldas, aeg möödab olema, vestlusega kaasa läinud*). Selle klastri osakaal õppijakeeles on vaid 4% (**koht siin sattus, lahing päriselt toimus, *arvutilaud kus seisab, päeval siin on, keeleoskus veel ei, nädal kohe ei*) ja invariant on hoopis SVV jaatavas kõnes (*ema peab minema, koor hakkab laulma, inimesed saavad elada*), eitavas kõnes aga substantiiv-verbi eituspartikkel-verb (*inimene ei saa, rahvas ei pea*) – kokku 55% kõigist S-V klassi kasutustest.

Pronoomenialgulise klassi P-V invariant ilukirjanduskeeles on PDV 53% (*midagi ette võtta, ta äkitselt kadus, ma lihtsalt ei, ma õieti ei, ta enam ei*), õppijakeeles vaid 6% (*ma veel ei, mina lihtsalt ei, *ma ümber vaatan, *mina halvasti sooritan, sulle kohe vastata, sa seal õppisid, ta lõpuks tuleb*) ning valdavalt kasutatakse hoopis eituspartiklit sisaldavaid PVV- ja PSV-struktuure (vastavalt 67% ja 20%), nt *ma pean õppima, ma ei pea, ma ei ole, ta tahtis saada, ta ei saa; minu ema töötab, nende kirjad ei*.

Klassi V-V invariant ja ainus klaster on ilukirjanduskeeles VDV (*oli kinni toppinud, oli kokku tulnud*), mis on õppijakeele kuue klastri seas 24%-ga osakaalult teine (*võib üle minna, peab õigesti riietuma, saab hästi elada*), invariant on aga eituspartiklit sisaldav VVV 42% (*ei saa õppida*).

Klassis A-V on ilukirjanduskeeles vaid üks mitteadverbiline struktuur adjektiiv-substantiiv-verb (ASV), samas kui õppijakeeles leidus neli klastrit, sh ADV 2% (**uue lõpuks tuleb*). Loomulikult ei tulnud see normile mittevastav struktuur ilukirjanduskeeles esile.

Emakeelekõneleja tekstiloomemele pole omased ka klassid K-V ja G-V, kuid õppijakeeles need eristusid. Kaassõnaga algav klass K-V sisaldab viit klastrit, sh KDV- ja KPV-struktuurid, mõlema osakaal on väikseim: 4% (<mille> *abil lausa elatakse*). Genitiivartibuudiga algava klassi G-V invariant on mitteadverbiline struktuur GSV.

Niisiis toob adverbi sisaldavate keelestruktuuride osakaalu võrdlus erinevates valimites välja järgmise seaduspära: mis emakeelekõneleja tekstikasutuses keskne, see õppija jaoks perifeerne. Järelikult ei tea õppija keeleüksuste kombineerimise olulisi printsiipe ega oska neid kasutada nagu emakeelekõneleja. Just sel põhjusel on õppija kirjutatud tekstid grammatiliselt ja semantiliselt vähesidusad, soovida jätab lausesuse sujuvus, morfosüntaktiline keerukus ja leksikaalne rikkus.

3.2. Adverbialguliste struktuuride morfosüntaktiline ja leksikaalne varieerumine ilukirjandus- ja õppijakeeles

Ilukirjanduskeeles on adverbiliste struktuuride leksikaalne ning morfosüntaktiline varieerumine piiratud, neil on kindlad tekstifunktsioonid (osa)lause alguses ja sees, nende struktuuride alusel genereeritakse uusi leksikaalseid üksusi (ühendverbid). Järgnevalt võrdlen klassi D-V struktuuride morfosüntaktilise ja leksikaalse varieerumise piire ilukirjandus- ja õppijakeeles.

Esiteks, ilukirjanduskeeles on adverbialguline DDV-struktuur klassi D-V invariant (50%). Õppijakeeles on DDV osakaal poole väiksem: 22%, selle morfosüntaktiline varieerumine piirdub jaatavas kõnes järgmiste juhtumitega: 1) adverbilist päritolu modaalsõna *vaja* + verbipartikkel + *da*-infinitiiv (*vaja kokku saada, liita, panna, hoida*); 2) rõhu-, modaal- või hinnangusõna + *da*-infinitiiv (*vaja ka saada, väga palju lugeda (vaadata), nii ka teha, võimalikult hästi aidata*) või mineviku liitaja vormi kuuluv *nud*-kesksõna (<on> *väga vähe säilinud, <oli> eriti hästi säilinud, <on> tõesti alati olnud*) või preesensi ainsuse 3. pööre (*väga kiiresti võib, siis rohkem meeldib, siis muidugi on*). Leksikaalne varieerumine on üsna piiratud, eriti koos *da*-infiniitiviga, kus modaaladverbiga *vaja* kasutatakse valdavalt *saama*-verbi (*vaja kokku saada, vaja ka saada*); sageli on korratud adverbe *väga, palju, hästi, võimalikult (väga palju lugeda, kaugelt hästi näha, võimalikult hästi aidata)*. Eristuvad nii loomulikud, ebaharilikud kui ka vigased trigrammid: 1) <saab> *ilma ka hakkama, kui palju maksab (on), kuna seal oli, natuke üleval olla, nii ka teha, nii*

kiiresti areneb (lendab), siis tavaliselt maksab (meeldib), veelgi paremini valmistuda ning 2) *siis rohkem meeldib, *nii kas oli, *ette kuidas saab, *väga kuna on, *seal kohal suri, *palju jaoks tuleb, *ühes kindlasti saab, *kõigest kiiresti <kõigist kiiremini> konspekteerida, *kõige muudkui tuleb, *kus seal oli, *kuhu edasi õppida <kuhu minna edasi õppima>, *hästi jaoks on.

Eitavas kõnes tuleb õppijakeeles esile stereotüüpne leksikaalgrammatiline muster *kiüll üldiselt ei*, harva on korratud *mitte kunagi (alati, ainult) ei, siis ka ei, vist enam ei, nii nagu ei ja väga tihti ei*. On ka ebaharilikke kooslusi nagu **ära ilmselt ei, *seal juurde ei, *öösel kus ei, *veel ikka ei, *veel palju ei* jt. Nii jaatavas kui eitavas kõnes on üheks ebaharilike koosluste peamiseks põhjuseks nihestunud sõnajärg.

Ka ilukirjanduskeeles on DDV-struktuuri kasutatud nii jaatavas kui ka eitavas kõnes, kuid erinevalt õppijakeelest puuduvad siin leksikaalsed stereotüübid – iseloomulik on avar leksikaalne varieerumine. Sõna “avar” ei tähista adverbide ja proadverbide suvalist kooskasutust, vaid ainult niisuguseid kombinatsioone, mis sobivad kõnesolevale modaalselt või ratsionaalset hinnangut andma, seda fookusesse tõstma, eelneva või järgneva infoga siduma. Verbivormi grammatiline varieerumine tuleb esile jaatavas kõnes. Võrreldes õppijakeelega on see aavam, grammatiliselt keerulisem ja erineva vormieelistusega: 1) tavaline on mineviku liitaega kuuluv *nud*-kesksõna: <on> *väga tublisti kosunud*, <olid> *nii kangesti harjunud*, 2) harvem predikatiivne *ma*-infinitiiv: <hakkas> *aina rohkem meeldima*, 3) imperfekti ja preesensi ainsuse 3. pööre: *alles nüüd hakkas <ilmet võtma>, nii kangesti meeldib <matkata>*, 4) objektina või liitpredikaadi koosseisus kasutatud *da*-infinitiiv: *nii sügavalt kummardada, täpselt samuti hiilata*. Kuigi praegusel uurimisetapil jäi analüüsist välja seaduspärasuste leidmine kõneliigi, adverbi või proadverbi valiku ja verbi morfoloogia vahel, siis täiesti selge on DDV kui struktuuri olulisus erinevate lekseemide ja verbivormide ühendamisel tekstiliseks terviküksuseks, milles nii leksika kui (pro)adverbi funktsioonid (määruslik, modaalne, rõhuasetus, viiteseos) varieeruvad. Nende alusel saab struktuuri- ja vormianaloogiat rakendades ning leksikat varieerides

produtseerida uusi keeleüksusi, sh mitmesõnalisi leksikaalseid kooslusi, mis paiknevad verbist vasakul (osa)lause alguses või sees.

Teiseks, järgmine oluline ilukirjanduskeele adverbialguline klaster on DVV (28%), mis õppijakeeles on klassi D-V invariant (38%). Emakeelekõneleja kasutab struktuuri DVV eitavas kõnes. Umbes neljandiku eitava kõne trigrammidest moodustavad ühendverbid, kus adverbist on saanud verbipartikkel: *välja ei koorunud, maha ei rabanud, ära ei surnud, alt ei vedanud, taga ei nuta, järele ei anna, kinni ei võta, lahti ei saa jne*. Ülejäänud juhtudel on adverb rõhusõna (*ikkagi ei jäänud, ilmaski ei kõnni, küll ei ole, nii ei saa, sugugi ei rahuldanud, üldse ei meeldi*), modaalne hinnangusõna (*vist ei öelnud, tegelikult ei istu, lihtsalt ei saa, miskipärast ei soosinud*) või erinevat liiki määrsõna (tähistab aega, kohta, hulka). Lause alguses on adverbil modaalised (*võib-olla, tegelikult, ilmselt* – (mitte)tõeväärsuse hinnang) ja rõhutamise funktsioonid (*ka, ju*). Lause sees esines adverbidest sagedamini *enam* tähenduses 'rohkem' (*enam ei elagi, enam ei jaksa, enam ei juhtu; enam ei laabunud, enam ei maganud*), harvem ilmsid *välja, üldse, veel, ikka(gi), ju, küll, maha* jt. Struktuuri teine komponent on eituspartikkel ja kolmas verbi finiitvorm. Trigrammi ümbritsev morfosüntaktiline kontekst varieerub, (osa)lause ajaline plaan seostub verbi imperfekti ja preesensi vormidega (nt *enam ei anna, välja ei ilmunud, üldse ei arvanud, veel ei liikunud*), lause alguses vaid imperfektiga (*Võib-olla ei olnudki, Sealpool ei olnud, Ka ei paistnud, Tegelikult ei olnud, Ilmselt ei tulnud, Teiseks ei mahtunud, Nüüd ei tulnud*).

Õppijakeeles on DVV-struktuuri kasutatud ainult (osa)lause sees, trigrammid jagunevad enam-vähem ühtlaselt eitava ja jaatava kõne vahel. Eitavale kõnele on iseloomulikud kinnistunud sõna- ja vormivalikuga mitteidiomaatilised üksused, mis moodustavad nii loomulikke kui ka vigase keelekasutuse mustreid: *üldse ei meeldi, üldiselt ei meeldi, ka ei aita, kunagi ei loobu, kindlasti (veel) ei ole, isegi (lihtsalt) ei mõtle, enam ei jõua, seal ei anna, siin ei ole, praegu ei ole, *juba <enam> ei mäleta, *täpselt <kohe> ei otsusta*. Adverbi ülesanne on enamasti verbitegevuse negatiivse tulemuse rõhutamine (*ikka ei saa, ju ei mõtlegi, absoluutselt*

ei meeldi, eriti ei puudu), harvem modaalse hinnangu (*tõepoolest ei saa, võibolla ei meeldi, ilmselt ei ole, paratamatult ei saa, tegelikult ei ole, tõesti ei oska, vist ei saa*) ja määruslike tähenduste väljendamine (*hiljem ei saa, praegu ei ole, homme ei ole, vahepeal ei saa – aeg; siin ei ole, kus ei ole, õues ei ole – koht; rohkem ei saa, palju ei tea, praktiliselt ei ole – hulk, määr*). Õppijakeelele on tüüpilised eitava kõne verbikordused *ei ole, ei saa, ei ütle, ei tea* (590-st trigrammist 405-s), harva esinesid *ei unusta, ei meeldi, ei mõtle(gi), ei oska*, ainukordseid oli vaid üksteist – *ei erine, ei jookse, ei kohtu* jt. Valimis leidis kõigest üks ühendverbi näide – *välja ei tule*. Järelikult on DVV kasutamine õppija- ja ilukirjanduskeeles eitavas kõnes samalaadne vaid struktuuri poolest, kuid erineb lingvistiline sisu, st verbi grammatilised vormid, leksika valik, lekseemide kombineerimine. Ilukirjanduskeeles on omane adverbide avar leksikaalne varieerumine, ühendverbide kasutamine, imperfekti eelistamine, samas kui õppijakeeles tuleb esile eitava kõne verbikordustele tuginev stereotüüp preesensis: (pro)adverb + *ei ole, ei saa, ei ütle, ei tea*.

Ka jaatavas kõne puhul on õppijakeeles DVV-struktuuri üsna kesine leksikaalne varieerumine, seevastu verbi morfosüntaktiline varieerumine on avaram. Enamasti on tegu modaalse abiverbi ja infinitiivi (*siis võib öelda, *edasi peab mäletama, kus saab kuulata, hiljem lubati esineda*), harvem faasiverbi *hakkama* ja *ma*-infinitiivi ühendiga (*hiljem hakkas tegelema, veel hakkas arenema, *sinna hakkas toibuma*). Abiverbina on sagedamad *võima, pidama, tahtma, olema* indikatiivi preesensis. Järgnevad predikatiivne *ma-* ja *da*-infinitiiv (*alati peab olema, hiljem võib olla*), harvem objekti funktsioonis *da*-infinitiiv (*koos armastavad laulda, tihti tahavad ühendada, hiljem lubati esineda*). Kolmekümnest infinitiivi vormis kasutatud verbist on sagedamad *olema, õppima* ja *leidma*, ainukordseid leidis vaid neli (*elama, tulema, ütlema, koguma*). Jaatavas kõnes on DVV-struktuuri esimeseks komponendiks enamasti proadverbid *kus, siis, siin – kus võivad viibida, kus sai kohata, siis võib kinnitada, siin võib olla*. Adverbe on kasutatud tavaliselt ajamäärusena (*täna (hiljem) võib olla, praegu saab leida, alati võib leida, mõnikord võib olla, nüüd võib küsida, varem olen õppinud*), harvem hulga- (*rohkem võib*

leida, rohkem meeldib õppida, vähe peab olema) ja viisimäärusena (*kiiresti võib leida*). Rõhusõnadena esinesid *ka* (*ka tahavad vaadata*), *ju* (*ju tahtsin õppida*), *veel* (*veel võib kirjutada*), *isegi* (*isegi võib teha*), *väga* (*väga tahab sõita*).

Kolmandaks, ilukirjanduskeele klatri DJV osakaal on 17%, õppijakeeles vaid 2%. Õppijakeeles oli DJV-struktuuri lausesisese rinnastuse näiteid (*kokku ja hävitasid, omavahel ja laulsid, enne ning toimub, kohal ning areneb, rohkem ja võib, hästi ja ei*). Verbi ajavormidest on preesens sagedam kui imperfekt, samas kui ilukirjanduskeeles on sagedam imperfekt ja preesens esineb harva. Õppija kasutab vaid ühte rinnastavat sidesõna – *ja*, emakeelekõneleja kahte – *ja, ning*. Ilukirjandustekstides ühendab rinnastusseos eelnevat partikkelverbi või kaassõnafraasi järgneva liht-, partikkelverbi või kaassõnafrasiga, nt <jättis> *pooleli ja ronis* <puu otsa>, <mäe> *otsa ning tuli* <kiiresti maja poole> – seega on DJV-struktuuri morfosüntaks üsna keerukas. Õppija kasutab adverbi põhiliselt hinnangu-, rõhu- ja orientatsioonisõnana.

Neljandaks, ilukirjandus- ja õppijakeeles on kaks samalaadselt väheolulist klatrix: DSV (vastavalt 3% ja 10%) ning DAV (vastavalt 2% ja 1%). Emakeelekõneleja tekstiloomes sisaldab DSV-struktuur nii jaatavas kui ka eitavas kõnes objektikäandelisest substantiivi, mis koos järgneva verbiga moodustab väljendverbe (<on, oli> *ikka puhtust pidanud*, <on, oli> *ka märki tabanud*, <polnud> *veel aru saanud*, <ei ole> *üldse aru saanud, kuidagi sotti ei* <saanud>, *siis aru ei* <saa>), harvem vabu sõnaühendeid (<nad olevat> *juba kulu põletanud*, <ta pole> *kuhugi sedelit jätnud*). Õppijakeeles on DSV-struktuuril hoopis teistsugune morfosüntaks ja leksikaalne varieerumine: substantiiv on reeglina nominatiivne subjekt (sagedamad: *inimene, inimesed, lapsed, laul, palk, eestlased, elu* jt); üle poole verbikasutustest moodustab *olema*-verbi preesensi vorm indikatiivis, harva esinesid modaalverb *pidama* (*peab*) ja liikumisverb *tulema* (*tuleb, tulevad, tuli, tulid*). DSV-struktuuri esikomponendiks on reeglina küsisõna (*kus, kuna, millal, kas, kuidas*), harvem proadverb *siis*. Tegu on kitsa leksikaalse ja morfosüntaktilise varieerumisega, esile tuleb muster *kus* (*kuna, millal, kas, kuidas*) + *inimesed* (*inimene*) + *on*, eitava

kõne puhul stereotüüp *palju* (*siis, isegi, ka*) + *inimesed* (*inimesi, inimene*) + *ei*. Ilukirjanduskeelele omased väljendverbid õppijakeeles sisuliselt puudusid, v.a *ikka aru saada*. Jaatava kõne DSV-struktuurides oli õppijal palju ebahariliku sõnajärjega trigramme jm vigast keelekasutust, nt **palju õpilased nimetasid* <õpilased nimetasid palju>, **samuti meel on* <meel on samuti kurb>, **öösel pimedus on* <öösel on pime>, **seal eeslaulja algab* <siis eeslaulja alustab>, **millal* <kui> *lumi sajab*, **nii eestlasteks jätta* <jääda>, **pisut* <vähe> *kursusele registreerunud*.

DAV-struktuuri leidus verbist vasakul paiknevas kontekstis nii ilukirjandus- kui ka õppijakeeles väga harva: esimeses peamiselt (osa)lause alguses (*kuivõrd kena (määrav) on, kui nõrk (hea) on, nii tuim on*), teises (osa)lause sees (*kõige tähtsam on, väga hea on, üsna raske on*).

Viiendaks, ainult õppijakeelt iseloomustab DPV-struktuur (27%), mis on DVV-struktuuri järel (38%) osakaalu poolest teine. See on tingitud õppijakeele ebaloomulikust sõnajärjest (vt eespool, samuti Kaivapalu 2010), vene emakeelega õppija keelemeelelisest *mina*-keskusest, oskamatuses kasutada (pro)adverbe sisaldavaid struktuure nagu emakeelekõneleja.

Jaatavas kõnes on DPV-struktuur kolm korda sagedam kui eitavas kõnes. Trigrammides kasutatakse valdavalt ainsuse 1. isiku lühivormi subjekti funktsioonis (*siis ma helistan, siis ma lähen, sellepärast ma arvan, praegu ma õpin, kus ma tahan, kuhu ma lähen*), harva ka demonstratiivpronoomenit *see* (*siis see on, nii see oli, vanasti see oli*). Valdajamäärusena esinesid adessiivsed personaalpronoomenid *mul, sul* ja *tal* (*siis mul on, praegu mul on, miks sul on, siis sul on, siis tal on*). Verbivormidest on eelistatud indikatiivi preesensi ainsuse 1. pööret (*pean, tahan, lähen, arvan, saan, olen*), harvem on kasutatud imperfekti (*sain, unistasin, pidin, õppisin*), näiteid leidus ka konditsionaali preesensiga (*tahaksin*).

(Pro)adverbide valik ja leksikaalne varieerumine on seotud isikuga. Kõige avaram on esikomponendi leksikaalne varieerumine ainsuse 1. isiku lühivormiga (*siis, kus, praegu, kuhu, miks, veel, sellepärast, nüüd + ma*); kõige kasinam ainsuse 2. ja 3. isiku ning mitmuse 1. ja 3. isiku lühivormidega: *kus, kuhu, kuidas + sa; kas, kus + ta; siis, kus + me* ja *kus,*

kuidas + nad. Sama tendents on jälgitav ka adessiivse valdajamääruse puhul: *siis, palju, sellepärast, veel, seal + mul; miks, siis + sul; siis + tal*.

Verbide leksikaalsel varieerumisel kordub sama skeem. Tegu on õppijakeele leksikaalgrammatilise stereotüübiga. Sama struktuuri raames on komponentide kooskasutusel selged leksikaalgrammatilised piirangud ja piirid. Stereotüübi kujunemisel on oma osa õppija emakeele mõjul tekkinud vigadel nagu adverbi sisaldavate struktuuride ebaharilik sõnajärg, personaalpronoomeni pika ja lühivormi valik (**palju mina sain* <ma sain palju mida>), adverbilise komponendi, personaalpronoomeni pika ja lühivormi ning verbi ajavormi valik (**pärast mina mõtlen* <pärast, siis ma mõtlesin, et ... >), mittevajalik *mina*-rõhutamine (**kus mina töötasin* <kus ma töötasin>), adverbide semantika, vaatluspunkti erinemine (nt *enne* vs. *varem* – *enne mina arvasin <varem ma arvasin, et ... >), põhjusliku seose väljendamine lauses (**sellepärast* <vn поөтому> *ma tahaksin* <seepärast, seetõttu ma tahaksin>), tingimuse ja ajatähenduse segamine, nt sidend *kui ... siis* (vn *если ... то* ja teisalt *когда ... тогда*, mille tulemuseks on **kui mina väsisin, siis ma magan* <kui olen väsinud/kui ära väsin, (siis) lähen magama>) jm.

Eitavas kõnes on kasutatud kolme liiki DPV-struktuure, mis sisaldavad tavaliselt ainsuse 1. ja 2. isiku personaalpronoomenit subjekti funktsioonis (*praegu, siis, miks, veel ma ei*), harvem indefiniitset *keegi-miski* subjekti (*mitte keegi/miski ei*), *midagi* objekti funktsioonis (*mitte midagi ei*) ja adessiivset valdajamäärust *mul* (*miks, sellepärast mul ei*). Adverbilise esikomponendi kasutamisel ilmnevad samad tendentsid, mida kirjeldasin eespool seoses jaatava kõnega: *praegu, siis, miks, veel, kahjuks, muidugi, sellepärast, täpselt + ma (mina); siis, kust + ta; sellepärast, miks + mul*. Indefiniitseid pronoomeneid on kasutatud kahekordse eitusega: *mitte* + indefiniitne pronoomen + verbi eituspartikkel *ei*. Eitava kõne stereotüüpides leidis vähem ebaharilikke leksikaalgrammatilisi kooslusi, kuid sõnajärg ja adverbilise esikomponendi semantiline sobivus on nii mõnelgi juhul kaheldav: **täpselt ma ei* <ma ei tea täpselt>, **veel ~ juba ma ei* <ma ei ole veel>, **millal ma ei*, **järel ma ei*, **peale ma ei*, **sellepärast mul ei*.

Niisiis on õppijakeele DPV-struktuur kujukas näide, mis toimub, kui õppijal pole teadmisi ja oskust 1) kombineerida (pro)adverbe muude sõnaliikide ja vormidega, arvestada komponentide semantilise sobivuse ja võimaliku-ebasobiva-mittevõimaliku järjestusega ning 2) kasutada adverbi sisaldavaid struktuure samades tekstilistes funktsioonides kui emakeelekõneleja. Senised teadmised on pigem tunnetuslikku laadi ja kogemuspõhised kui uurimistulemustele tuginevad. See kajastub eesti keele kui teise keele ainekavas ja enamikus kasutusel olevates õpikutes, kus seos õppeteksti, temaatilise sõnavara ja grammatikaõpetuse vahel tegelikult puudub, grammatikareeglite valik on juhuslik, seletused eklektilised, mis ei võimalda kujundada süsteemseid grammatikateadmisi, rääkimata kasutusgrammatikast (vt Ševtšenko 2014).

4. Kaks järel dust

Klasteranalüüs võimaldab esile tuua tekstikasutust iseloomustavaid tendentse, leida regulaarselt kasutatavad mitmesõnalised kooslused, avada nende funktsionaalne potentsiaal, seletada nende olulisust tekstiloomes, kirjeldada leksikaalse ja morfosüntaktilise varieerumise piire. Seega on meetod sobiv, aitab üle saada lingvistiliste kirjelduste kitsaskohtadest või juurdunud arusaamadest, kuna ei tugine keelesüsteemile, vaid tekstilistele terviküksustele, mida niisugustena tajutakse, talletatakse mälus ja produtseeritakse. Oluliseks osutuvad keelekasutaja eelistused, kuidas struktuure, lekseeme ja vorme kombineeritakse ning varieeritakse. Selles võib ilmsiks tulla palju huvitavat. Näiteks eesti ilukirjanduskeele klasteranalüüsi tulemuste põhjal ei saa väita, nagu oleks substantiivide, adjektiivide ja verbide kolm kõige olulisemat sõnaliiki, sest suurim osakaal valimis on adverbi sisaldavatel trigrammidel ja adverbil kui sõnaliigil. Nii on adverbialguline klass D-V morfoloogiline invariant, adverbilised on ka ülejäänud klasside invariantseid klastrid. Adverbil on eesti ilukirjanduskeele tekstikasutuses avar funktsionaalne potentsiaal leida rakendust eri liiki määrustest kuni verbi- ja siduspartikliteni. Tekstilistest funktsioonidest on olulisemad viiteseosed, modaalne hinnang

ja rõhutamine, millega tagatakse tekstide sidusus ja esituslaadi sujuvus. Teisalt kuuluvad adverbi sisaldavad struktuurid eesti keele varamusse, mille alusel saab vabalt moodustada uusi leksikaalseid üksuseid, nt verbist vasakul peamiselt ühendverbe, harvem ka väljendverbe. Adverbi sisaldavate struktuuride komponentide järjestus võib lauses varieeruda olenevalt sellest, mida kõneleja soovib fookusesse tõsta.

Adverbide leksikaalne varieerumine on üldiselt vabam kui verbidel ja substantiividel. Nende morfosüntaks on piiratud, samas grammatiliselt üsna keeruline, nt mineviku ajavormid, liitpredikaadid. Olenevalt trigrammi struktuurist, funktsioonist ja adverbilise komponendi asendist selles võib märgata adverbide ja proadverbide kasutuserinevusi.

Eesti õppijakeeles on adverbi sisaldavaid struktuure välditud, nende esinemus on perifeerne ja nihestunud. Struktuuri küll kasutatakse, kuid selle lingvistiline sisu erineb. Põhjus on lihtne: ei saa õpetada, ammugi õppida seda, mille kohta puudub teadmine. Meil on sõnastikud, grammatikad ja süsteemsed kirjeldused, kuid pole eesti keele kasutusgrammatikat ja pedagoogilist grammatikat. Me oleme pikka aega õpetanud eesti keelt kui riigikeelt, sh teise keelena samadel alustel nagu emakeelsele inimesele. Oleme õpetanud tekste produtseerima katse-eksimise meetodil, mitte teadmistepõhiselt. Arvestades eesti keele kui riigikeele õppe olukorda, sh õpikud, õppematerjalid, tasemeoskuste kirjeldused, tasemeeksamite sisu ning tööd, mida riigikeele paremaks omandamiseks on tehtud ja tehakse, olen sunnitud tõdema, et see on valdavalt kogemus- ja juhtumipõhine ning üsna vähe teadmistele tuginev. Me lihtsalt pole uurinud ega tea, millele emakeelekõneleja tekstiloomes tugineb, missuguseid keelestruktuure, vorme ja leksikat omavahel tüüpiliselt/ebatüüpiliselt kombineeritakse, mida eelistatakse ja miks, kuidas see on seotud erinevate suhtlusvajaduste, keeleoskustasemete kujunemisega jm. Artiklis kirjeldatud analüüs näitab, et tekstiloomes kõige olulisemate ja sagedamini kasutatud adverbi sisaldavate keelestruktuuride funktsionaalset potentsiaali kasutab õppija vaid osaliselt, asendades emakeelekõneleja jaoks olulised struktuurid vähem- või ebaolulistega. Järelikult vajab õppija teadmisi keeleüksuste kombineerimise põhimõtete kohta

ning oskust neid rakendada lugemisel, tekstide mõistmisel, suulisel ja kirjalikul tekstiloomel.

Adverbi sisaldavate struktuuride morfosüntaktilise ja leksikaalse varieerumise piirid ning sõnajärg lauses vajavad veel uurimist. Pole selge, milleks neid struktuure eri liiki tekstide produtseerimisel tüüpiliselt vaja läheb. Samas näitab eespool kirjeldatud adverbistruktuuride kasutus, et neil on kindlat liiki tekstifunktsioone, mida tuleks arvestada eesti keele õpetamisel, k.a eesti keele õpetamisel emakeelena, eriti seoses muutustega määruslike laiendite sõnajärjes. Kogemuspõhisele läheneamisele vastandub uurimise tulemusel saadud teadmine keele elementide kombineerimisest ning leksikaalsetest ja morfosüntaktilistest piirangutest, mis seejuures ilmnevad. Lingvistiline klasteranalüüs ja n-grammide kasutamine annavad võimaluse niisugust teavet saada.

Kirjandus

- Anthony, Laurence 2013. A critical look at software tools in corpus linguistics. – *Linguistic Research* 30 (2), 141–161.
- Chodorow, Martin, Claudia Leacock 2000. An unsupervised method for detecting grammatical errors. – *NAACL 2000 Proceedings of the 1st North American chapter of the Assotiation for Computational Linguistics conference*. Stroudsburg, USA: Assotiation for Computational Linguistics, 140–147.
- Conklin, Kathy, Norbert Schmitt 2008. Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? – *Applied Linguistics* 29 (1), 72–89. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amm022>
- Eslon, Pille 2013. Kahe keelekasutusvariandi võrdlus: morfoloogilised klassid ja klastrid. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 23, 13–38. <http://dx.doi.org/10.5128/LV23.01>
- Eslon, Pille 2014. Morfosüntaktilise ja leksikaalse varieerumise piiridest: ilukirjandus- ja õppijakeele kasutusmuustrite võrdlus. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 10, 55–71. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa10.04>
- Evert, Stefan 2005. *The Statistics of Word Cooccurrences, Word Pairs and Collocations*. PhD dissertation. Institut für maschinelle Sprachverarbeitung Universität Stuttgart.

- Ibbotson, Paul 2013. The scope of usage-based theory. – *Frontiers in Psychology* 4 (article 255), 1–15. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255>
- Kaalep, Heiki-Jaan, Kadri Muischnek 2009. Eesti keele püsiühendid arvutilingvistikas: miks ja kuidas. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 5, 157–172. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa5.10>
- Kaivapalu, Annekatrin 2010. Mõnede eesti sõnajärjemallide pühholingvistilisest reaalsusest. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 6, 103–120. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa6.07>
- Krikmann, Arvo 2004. “Sai hea obaduse vastu obadust”: löömist ja peksmist märkivad väljendid eesti keeles. Reetor 3. Tartu: Eesti Kirjandusmuuseumi folkloristika osakond, eesti kultuuriloo ja folkloristika keskus.
- Küngas, Annika 2014. *Põhimõtteliselt või praktiliselt Paides* – kahe sarnase funktsiooniga sõna käekäigust. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 10, 209–226. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa10.13>
- Masini, Francesca 2005. Multi-word expressions between syntax and the lexicon: The case of Italian verb-particle constructions. – *SKY Journal of Linguistics* 18, 145–173. <http://www.ling.helsinki.fi/sky/julkaisut/SKY2005/Masini.pdf> (30.5.2014).
- Metslang, Helle, Karl Pajusalu, Külli Habicht 2014. Koordinaatiivsed partiklid lause perifeerias. – *Emakeele Seltsi aastaraamat* 59 (2013), 139–161. <http://dx.doi.org/10.3176/esa59.07>
- Meurers, Detmar W. 2005. On the use of electronic corpora for theoretical linguistics. Case studies from the syntax of German. – *Lingua* 115 (11), 1619–1639. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2004.07.007>
- Muischnek, Kadri, Heete Sahkai 2010. Liitpredikaadid leksikoni-grammatika kontinuumil: konstruktsioonide produktiivsusest verbiga *minema* moodustatud liitpredikaatide näitel. – *ESUKA – JEFUL* 1 (2), 295–316.
- Ots, Sander 2012. Statistikapõhise tarkvara loomine morfoloogiliste kollokatsioonide eraldamiseks eesti keele tekstidest. Bakalaureustöö. Käsikiri TLÜ informaatikainstituudis.
- Sinclair, John 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ševtšenko, Marina 2014. Eesti keele kui teise keele 8. klassi õpiku temaatiline sõnavara ja grammatika. Magistritöö. Käsikiri Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudis.
- Trainis, Jekaterina, Kais Allkivi 2014. Ilukirjanduskeelest uue pilguga. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 10, 283–306. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa10.18>

- Valdmets, Annika 2010. Mõne modaalpartikli kujunemine ja kasutamine eesti kirjakeeles alates 1890. aastatest. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudis.
- Valdmets, Annika, Külli Habicht 2013. Episteemilistest modaalpartiklitest eesti kirjakeeles. – ESUKA – JEFUL 4 (1), 205–222. <http://dx.doi.org/10.12697/jeful.2013.4.1.12>

On the textual functions of adverbial structures in literary Estonian and in Estonian learner language

PILLE ESLON

Tallinn University

The article describes the most essential trigrams of literary Estonian, namely, those containing adverbs. If positioned left of the verb, such trigrams have a number of textual functions such as reference, modal assessment, and emphasis, which provide for the coherence and fluency of the text. At the same time, adverbial structures are a mobile treasury of the Estonian language, enabling production of new lexical combinations, which in the left context are mainly particle verbs (*hästi välja tuleb* 'succeeds', *ootamatult peale sattuda* 'unexpectedly stumble upon', *siit ära minna* 'leave the place'), and sometimes phrasal verbs (*ikka puhtust pidanud* '[has] always kept clean', *ka märki tabanud* '[has] even hit the mark'). In Estonian learner language, adverbial structures are a marginal phenomenon characterized by deviant usage, i.e. the structure is the same, but differences are manifested in its lexical and/or morphosyntactic variation. Learners tend to use lexico-grammatical clichés (e.g. *kus inimesed on* 'where people are', *siis inimesed ei* 'then people do not'), their vocabulary is restricted, while the word order and semantic relations are often indicative of unusual or faulty use of language, which is supported by the influence of the learners' mother tongue. This is inevitable as long as the learners produce texts without knowing the rules of using adverbial structures in text production.

Keywords: Estonian literary language; Estonian learner language; multi-word co-occurrences; textual functions of adverbial structures; cluster analysis; n-grams

Pille Eslon

Tallinna Ülikooli informaatika instituut

Narva mnt 25

10120 Tallinn, Estonia

pille.eslon@tlu.ee

Mahdollisuuden ilmaiseminen S1-suomea ja edistynyttä S2-suomea erottavana piirteenä

ILMARI IVASKA

Turun yliopisto

Tiivistelmä. Tässä artikkelissa tarkastellaan edistyneiden suomea toisena kielenään käyttävien (S2) mahdollisuudenilmauksien käyttöä määrällisesti ja verrataan niitä ensikielisten suomenkääntäjien (S1) mahdollisuudenilmauksiin. Tavoitteena on selvittää, miten mahdollisuutta tyypillisesti ilmaistaan. Erityisesti paneudutaan ilmauksista yleisimpään: *voida*-verbin avulla ilmaistavaan mahdollisuuteen ja sen tyypilliseen käyttöön. Tarkasteltavat tekstit ovat osa Edistyneiden suomenoppijoiden korpusta (LAS2). Ne ovat tenttivastauksia, ja tulokset kuvaavat siis kielenkäyttöä akateemisen kirjoittamisen yhdessä alajissa.

Mahdollisuutta ilmaistaan S1- ja S2-teksteissä monilta osin samalla tavalla, mutta S2-aineistoissa mahdollisuuden ilmauksia on noin puolet S1-aineiston määrästä. Yleisin mahdollisuudenilmaus on *voida*-verbi, näitä on noin 75 prosenttia kaikista mahdollisuudenilmauksista. Myös *voida*-verbiä käytetään S1- ja S2-teksteissä monilta osin samalla tavalla, mutta S1-aineistossa suurempi osa tapauksista on passiivisia, ja ne kuvaavat jonkinlaista luokittelua ja tiedon hierarkkista jäsentämistä.

Modaalisella verbillä usein ilmaistava kirjoittajan asemoiminen suhteessa sanottuun tietoon on tyypillistä akateemisessa kielessä. Aineistojen välinen ero saattaa johtua kontekstuaalisesta epäkonventionaalisuudesta eli siitä, että S2-kielenkäyttäjät eivät ilmaise yhtä usein tällaista akateemiselle kielelle tyypillistä

kielellistä merkitysvivahdetta, vaikka rakenne on oppijoille sinänsä tuttu.

Avainsanat: modaalisuus; suomi toisena kielenä; verbiketju; akateeminen kieli; korpus; kontrastiivinen välikielianalyysi

1. Aluksi

Tarkastelen tässä artikkelissa edistyneen oppijansuomen (S2) mahdollisuuden ilmaisemisen tapoja selvittämällä eri ilmausten tyypillisiä käyttömääriä. Vertaan lisäksi havaintoja ensikieliseen suomeen (S1). Valtaosa tarkastelemistani mahdollisuuden ilmauksista on *voida*-verbin ja *A*-infinitiivin muodostamia verbiketjuja, ja paneudun tutkimuksessani erityisesti tällaisissa rakenteissa esiintyvään vaihteluun ja vaihtelussa havaittaviin aineistojen välisiin eroihin. Esimerkki 1 kuvaa mainittua rakennetta.

(1) Opettaja voi **puhua** helpotettua kieltä --- (S1: las2-vtt01vert050)

Olen valinnut mahdollisuuden ilmaukset tarkasteluni kohteeksi aieman tutkimuksen innoittamana. Olen aiemmassa aineistovetoisessa oppijansuomen tutkimuksessa havainnut *A*-infinitiivien olevan S2:ssa selvästi S1:a harvinaisempia ja todennut eron liittyvän nimenomaan *voida*-verbin sisältämiin mahdollisuutta ilmaiseviin verbiketjuihin (Ivaska 2014a). Tutkimusta motivoi myös se, että modaalisuuden ilmausten käytön ylipäättään on havaittu erottavan eri taitotasolla olevia S2-oppijoita toisistaan (Kemppainen 2001) ja että lisäksi nimenomaan *voida*-verbin käyttö tietyissä konstruktioissa korreloi ainakin jossain määrin kielitaitotason kanssa (Seilonen 2013). Tarkastelen tässä tutkimuksessa akateemisen kirjoittamisen alalajia: tenttivastauksia. Aiempi tutkimus on osoittanut erityisesti modaalisten verbi-ilmausten olevan tyypillisiä akateemiselle kielenkäytölle (Biber 2006: 15–103). Lisäksi on havaittu, että englantia toisena kielenä kirjoittavat yliopisto-opiskelijat käyttävät vähemmän kirjoittajapositiota ilmaisevia modaalilmauksia kuin ensikieliset kirjoittajat (Cotton 2010).

Tavoitteenani on selvittää mahdollisuuden ilmaisemisen tyypillinen variaatio S2:ssa ja verrata sitä S1:een. Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

- 1) Miten paljon ja millä keinoin mahdollisuutta ilmaistaan edistyneiden suomenoppijoiden kirjoitetussa kielessä, ja miten käyttö eroaa ensikielisten teksteistä tai on samankaltaista niiden kanssa?
- 2) Miten mahdollisuuden ilmaisukeinoista yleisintä – *voida-*verbiä – tyypillisesti käytetään tutkimuksen osa-aineistoissa?

Käyttöfrekvenssit ovat keskeisiä keinoja kielen tyypillisen variaation kuvaamisessa. Tarkastellut yksiköt voivat olla niin sanastollisia, rakenteellisia kuin muunkinlaisia kielenpiirteitä. Tällä tavoin oppijankielen ominaispiirteitä ei lähestytä niinkään kohdekielen normien mukaan määriteltyjen laadullisten erityispiirteiden kautta (vrt. Bley-Vroman 1983), eikä tutkimusasetelmasta tule perusluonteeltaan virheanalyytinen. Tällaista tutkimusasetelmaa, jossa korostuu saman kielen useamman varieteetin määrällinen vertailu, kutsutaan oppijankielen korpustutkimuksessa kontrastiiviseksi välikielianaalyysiksi. Vertailtavia varieteetteja voivat olla vaikkapa ensikielinen ja ei-ensikielinen – kuten tässä tutkimuksessa – tai informanttien äidinkielen mukaan erotetut oppijankielen varieteetit. (Granger 1996; 2013.) Tarkastelemalla systemaattisesti kieli-varieteettien sisäisiä jakaumia ja samalla vertailemalla varieteetteja keskenään voidaan ottaa huomioon myös vertailtavissa varieteeteissa (tässä tutkimuksessa S1 ja S2) esiintyvä todellinen variaatio, olipa se luonteeltaan informanttien välistä tai tilanteista (vrt. Osborne 2013). Uskon, että havainnoimalla samanaikaisesti jonkin kielenpiirteen kokonaismäärissä ja sen tyypillisessä käytössä ilmeneviä eroja aineistojen välillä on mahdollista päästä lähemmäs eron taustalla vaikuttavia syitä.

Tutkimusaineistonani on Edistyneiden suomenoppijoiden korpus (LAS2, Ivaska 2014b), johon on kerätty akateemisissa diskursseissa kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä. Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan sikäli korpuspohjainen, että olen rajannut tutkimuskysymykseni ennen aineistoon tutustumista. Kysymykset ovat kuitenkin muotoutuneet

aiemmassa tutkimuksessa tehtyjen määrällisten havaintojen perusteella, mistä syystä alkuperäistä kysymyksenasettelua voidaan pitää korpusvetoisena (termeistä korpuspohjainen ja korpusvetoinen ks. esim. Tognini-Bonelli 2001).

Artikkeli on jäsenelty siten, että luvussa 2 käsittelem tämän tutkimuksen suhdetta kielen teoriaan, mahdollisuuden ilmaisemista osana modaalisuuden kirjoa ja ilmiön aiempia tarkasteluja niin toisen kielen oppimisen kuin S2-tutkimuksenkin kannalta. Luvussa 3 esittelen tarkemmin tämän tutkimuksen aineiston ja ne konkreettiset menetelmät, joiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Luvussa 4 puolestaan raportoin saamani tutkimustulokset ja luvussa 5 teen kokoavaa tarkastelua. Tässä tarkastelussa pohdin yhtäältä sitä, mitä tulokset kertovat S2:n ja S1:n välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä, ja toisaalta sitä, mitä ne voivat kertoa toisen kielen oppimisesta ylipäätään.

2. Taustaa

2.1. Käyttöpohjainen malli ja kompleksisuusteoria

Käyttöpohjaisista malleista puhuttaessa ei varsinaisesti tarkoiteta mitään kaikilta osin yhtenevää koulukuntaa vaan runsaasti näkemyseroja sisältävää löyhää teoreettista viitekehystä, jonka piirissä todellisen käytetyn kielen ja käytössä esiintyneiden ja esiintyvien ilmausten katsotaan luovan kielen rakenteelliset yksiköt. Näin ajatellen kielijärjestelmä koostuu kokoelmasta kielellisiä tapoja, joiden käyttöä ohjaa tyyppillisuus ja todennäköisyys. Nämä tavat ja erilaisten tapojen tyyppillisuus ja todennäköisyys puolestaan kehkeytyvät (engl. *emerge*) todellisen kielenkäytön pohjalta. (Hopper 1987; Bybee & Thompson 1997.) Kieli siis omaksutaan havainnoimalla käytettyjen ilmausten samankaltaisuutta ja erilaisuutta sekä tekemällä näihin havaintoihin perustuvia yleistyksiä. Tällä tavoin onkin onnistuttu perustellusti kuvaamaan kielellisen syötöksen ja syötöksen laukaiseman omaksumisen välistä suhdetta (esim. Bates & MacWhinney 1987; Tomasello 1992; Lieven ym. 1997). Tämä suhde, joka on kielen omaksumisen keskeisiä mekanismeja, puolestaan perustuu kielen

analogiseen perusluonteeseen eli rakenteellis–funktionaalisiin samankaltaisuuksiin (ks. esim. Skousen 1989; Itkonen 2005).

Kompleksisuusteorialla viitataan laajaan kirjoon kaaos- ja katastrofiteorian kaltaisia ajattelumalleja. Nämä mallit pyrkivät selittämään järjestelmiä, jotka ovat perusluonteeltaan dynaamisia eli joille on ominaista ajassa tapahtuva muutos (yleiskuvan kompleksisista järjestelmistä ja toisen kielen oppimisen suhteesta niihin antaa esim. Larsen-Freeman 1997). Sovellettaessa kompleksisuusteoriaa kielenoppimiseen lähtöoletukset ovat käyttöpohjaisia: oletetaan, että kielijärjestelmä on luonteeltaan avoin ja monimutkainen ja että se syntyy itseohjautuvasti siten, että ilmiöt kehkeytyvät ja mukautuvat dynaamisesti ympäristön ohjaamina. Kieli muotoutuu kontekstissaan sen perusteella, miten sitä käytetään. Kontekstuaalinen omaksuminen puolestaan on mahdollista analogiaan perustuvien mekanismien avulla. Näitä mekanismeja ovat ennen kaikkea imitointi, ennalta tuttujen ja ensi kertaa kohdattujen ilmausten rakenteellisen samankaltaisuuden ja erilaisuuden tunnistaminen, kategorioiden muodostaminen sekä sosiaalisen vuorovaikutustarpeen ohjaama kyky mukautua. (Esim. Larsen-Freeman 1997; Larsen-Freeman & Cameron 2008.) Näiden mekanismien avulla kieleen – tai oikeammin kullekin kielenoppijalle vuorollaan – kehkeytyy rakenteellisia abstraktioita eli konstruktioita, joissa tiettyjen kielellisten ainesten ja tiettyjen merkitysten välille muodostuu pareja (ks. esim. Fillmore 1985; Goldberg 1995; 2006; Croft 2001; Tomasello 2003). Näiden muoto–merkitysparien kompleksisuus voi vaihdella yksittäisistä sanoista (esim. *pallo*) tai morfeemeista (esim. inessiivin päätte -*ssA*) aina hyvin skemaattisiin argumenttirakenteisiin (esim. transitiivikonstruktio $NP_{NOM} + V + NP_{PART/GEN/NOM}$). Käyttöpohjaisen teorian mukaan skemaattisetkin konstruktiot kehkeytyvät todellisista kielenilmauksista analogisten mekanismien avulla (ks. esim. Tomasello 1992; Laalo 2011), ja monet osin skemaattisetkin konstruktiot ovat vahvasti sidoksissa tiettyihin leksemeihin (Stefanowitch & Gries 2003; Goldberg 2004).

Korpuksilla tehtävässä oppijankielen tutkimuksessa kielen rakennetta lähestytyään usein fraseologiselta kannalta tarkastellen sanojen

yhteisesiintymistä ja siinä esiintyvää vaihtelua, valintarajoituksia ja -preferenssejä (ks. esim. Granger 1998; Nesselhauf 2004; Meunier & Granger 2008). Fraseologisessa näkemyksessä on keskeistä se, että kielen rakenteiden katsotaan usein sijoittuvan leksikaalisesti täysin rajoittamattomien eli vapaiden sanayhdistelmien ja täysin kivettyneiden idiomien väliselle jatkumolle sen mukaan, miten paljon niissä esiintyy vaihtelua (ks. esim. Cowie 1981; Sinclair 1991). Sekä fraseologisen lähestymistavan että konstruktiokieliopin näkökulma kieleen onkin tällä tavoin käyttöpohjainen, ja kuten Gries (2008a) huomauttaa, konstruktioiden ja fraseologisten merkitysyksiköiden ero on monilta osin terminologinen: molemmat kuvaavat kielellisen muodon ja merkityksen yhdistymistä, ja rakenne ja sanasto ovat kummassakin toisiinsa kietoutuneita.

Kehkeytyessään konstruktiot voivat stabiloitua omaksumisen etenemisen myötä, mutta vakiintuneetkin muoto–merkitys-parit saattavat muuttua uusien käyttökokemusten myötä (N. Ellis & Larsen-Freeman 2006, ks. myös R. Ellis 1985: 95–96). Konstruktioiden merkitys hahmotuu kontekstuaalisena merkitysyksikkönä (vrt. Jantunen 2004: 29–32; Ivaska 2012), kielellisen lähikontekstin ja laajemman tilannekontekstin kokonaisuutena. Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä, että yhtäältä tutkimusaineiston informantit ovat edistyneitä kielenoppijoita ja että toisaalta aineisto on luonteeltaan melko spesifiä (ks. 3.1). Näin ollen tarkastelussa havaittavat erot S1-aineiston ja S2-aineiston välillä voivat kuvata tilannetta, jossa edistyneiden kielenoppijoiden välikieli ei ole mukautunut uudessa kontekstissa ainakaan täysin ensikielisten kielenkäyttäjien suomen kaltaiseksi, mikä saattaa puolestaan kuvata yleisten kielitaitoerojen lisäksi nimenomaan kontekstin vaikutusta kielitaitoon.

2.2. Mahdollisuuden ilmaiseminen osana modaalisuutta

Ison suomen kieliopin mukaan “modaalisuus on semanttinen alue, jossa on kyse asiaintilan todenmukaisuutta ja toteutumismahdollisuuksia koskevista arvioista” (VISK § 1551). Modaalisilla ilmauksilla kielenkäyttäjäsiiis kuvaa omaa näkökulmaansa jostakin asiaintilasta, esimerkiksi sen

varmuudesta ja mahdollisuudesta sekä sen luvallisuudesta tai pakollisuudesta. Suomessa modaalisuuden ilmaisemiseen käytettäviä kielellisiä keinoja on runsaasti, ja niiden kirjo ylittää kieliopillistuneista moduksista monenlaisiin leksikaalisiin ilmauksiin (ks. esim. Kangasniemi 1992). Tarkastelen tässä tutkimuksessa edistyneen oppijansuomen mahdollisuuden ilmauksia, joten rajaan tarkastelun mahdollisuutta ilmaiseviin kielen keinoihin. Iso suomen kielioppi (VISK § 1551) listaa seuraavat ilmausjoukot tyypillisiksi tavoiksi ilmaista mahdollisuutta:

- Verbi:** *voida, saada, pystyä, saattaa, mahtaa, ehtiä, tarjeta, viitsiä, tohtia*
Verbirakenne: *on ostettavissa ~ saatavilla*
Adjektiivi: *mahdollista ~ luultavaa ~ sallittua*
Modus: *tulkaa, tulkoon; tulee, tulisi, lienee tullut*
Adverbi/partikkeli: *ehkä, varmaan, mahdollisesti, kai*

Edellä oleva mahdollisuuden ilmausten joukko on heterogeeninen: osa ilmauksista on selvästi episteemisiä eli ne arvioivat asiointilan mahdollisuutta tai todennäköisyyttä (Kangasniemi 1992: 147–148; VISK § 1556), toiset ilmaisevat deonttista modaalisuutta eli tahtoa tai normeja (Kangasniemi 1992: 88–89; VISK § 1668), ja jotkut ovat dynaamisia, eli ne ilmaisevat mahdollisuuden suhdetta tilanteen sisäisiin tai ulkoisiin edellytyksiin (Kangasniemi 1992: 19–20; VISK § 1554). Esimerkki 2 kuvaa episteemistä modaalisuutta, esimerkki 3 deonttista modaalisuutta ja esimerkki 4 dynaamista modaalisuutta. Kaikki esimerkit ovat Isosta suomen kieliopista.

- (2) Se voi onnistua.
- (3) Kunnat saavat itse päättää alkamispäivän.
- (4) Lapsi jaksaa juosta pieneen vesialtaaseen koko päivän.

Modaalinen merkitys ilmaisee ylipäätään useiden rinnakkaisten vaihtoehtojen olemassaolon mahdollisuutta (VISK § 1553), ja esimerkiksi tämän tutkimuksen innoittajan ja keskeisen tutkimuskohteen – *voida*-verbin käytön – on todettu eksplisiittisesti olevan modaalisuudeltaan spesifioimatonta niin, että verbiä voidaan käyttää kaikissa modaalisuuden lajeissa (Flint 1980: 4–5; Kangasniemi 1992: 6; VISK § 1566). Lisäksi

kyseessä on melko abstrakti semanttisesti lähimerkityksisten ilmausten joukko, jossa eri ilmausten sisäisen tehtävänjaon voi helposti ajatella kuvastavan oppijankielessä usein havaittuja ilmiöitä, kuten jonkin kielenpiirteen määrällinen tai laadullinen liikakäyttö tai vajaakäyttö (vrt. Levenston 1971). Kangasniemi toteaa lisäksi, että modaalisten ilmausten tulkitseminen mihinkään tiettyyn modaalisuuden lajiin on joskus mahdotonta, sillä ilmaukset saattavat olla monitulkintaisia tai modaalisuuden eri lajit saattavat sulautua merkityksessä yhteen (Kangasniemi (1992: 392–400) käyttää termejä *ambiguity* ja *merger*). Näistä syistä tarkastelen tässä tutkimuksessa mahdollisuuden ilmauksia luokittelematta niitä lähtökohtaisesti eri modaalisuuden lajeihin. Tarkastelen kuitenkin luvun 4 loppuosassa esimerkinomaisesti kahta ilmausta ja pohdin myös niiden suhdetta yllä kuvattuun modaalisuuden eri lajien jakoon.

2.3. Modaalisuus akateemisessa kirjoittamisessa ja toisen kielen oppimisen tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavan tekstilajiin – akateemisen kirjoittamisen ja sen alalajiin eli tenttivastauksen – kannalta mahdollisuuden ilmaiseminen on keskeistä. Rinnakkaisten mahdollisuuksien ilmaiseminen on tyypillistä akateemiselle kirjoittamiselle, jonka keskeisiä elementtejä ovat yhtäältä aiemman tutkimuksen tuntemus ja esittely ja toisaalta kirjoittajan itsensä asemoiminen ja etäännyttäminen tästä aiemmin sanotusta (engl. *stance*, ks. esim. Campbell 1975; Hyland 1999). Hyland (mt. 101) katsoo kirjoittajaposition koostuvan kolmesta osasta: todistavuudesta (engl. *evidentiality*), asenteesta (engl. *affect*) ja suhtautumisesta (engl. *relation*). Esimerkiksi akateemisen englannin osalta on osoitettu, että nimenmaan modaaliset verbit ovat selvästi tyypillisin tapa ilmaista kielenkäyttäjän omaa asemaa riippumatta siitä, mistä akateemisen kielenkäytön rekisteristä on kyse (Biber 2006: 95–103).

Suomen kielen osalta en tunne yhtään akateemista kieltä täsmälleen tältä kannalta tarkastelevaa tutkimusta. Jantunen vertaa kirjoitettua akateemista suomea populaariteksteihin ja tutkii tyypillisimpiä sanastollisia

eroja näiden välillä. Yksittäisten sananmuotojen frekvenssien tarkastelussa käy ilmi, että *voi* on tyypillisesti yleisempi populaariteksteissä mutta *voidaan* taas akateemisissa teksteissä. (Jantunen 2012: 202–203.) Mauranen tutkii akateemisen kirjoittamisen tyypillisiä retorisia keinoja ensikielenään englantia käyttävien englanninkielisissä teksteissä, ensikielenään suomea käyttävien suomenkielisissä teksteissä ja ensikielenään suomea käyttävien englanninkielisissä teksteissä. Mauranen nostaa tyypilliseksi keinoiksi selityksen (engl. *explanation*), päättelyn (engl. *conclusion*), tulosten raportoinnin (engl. *reporting current finding*), aiemman tutkimuksen raportoinnin (engl. *reporting previous research*), yleisesti tunnettujen seikkojen raportoinnin (engl. *reporting general facts or principles*), metodien raportoinnin (engl. *reporting methods*) ja arvioinnin (engl. *evaluation*). Mauranen ei erikseen nosta modaalisuutta esiin, mutta edellä mainittua seitsemää kategoriaa kuvaavista esimerkeistä neljässä käytetään modaalisia keinoja osana ilmausta. (Mauranen 1993: 234–235.) Saukkonen (1984: 61–62) puolestaan mainitsee abstraktiuden ja ilmaisurakenteen monimutkaisuuden olevan ominaista tieteellis-teoreettiselle tyylilajille. Kuvaavaa on, että Saukkosen seitsemästä lauseesta koostuvassa tieteellis-teoreettisen tyylin esimerkkikatkelmassa kolmessa lauseessa on finiittisenä verbinä modaalinen *voida* (mt. 35–36).

Modaalisuuden ilmaukset voidaan siis nähdä akateemiselle kirjoittamiselle tyypillisenä piirteenä. Toisaalta Mauranen osoittaa kuitenkin tekstilajikohtaisten tekstuaalisten piirteiden olevan ennen kaikkea kielitaitokysymys. Hän vertaa ensikielisten kirjoittajien englanninkielisiä ja suomenkielisiä akateemisia tekstejä toisiinsa tekstuaalisen teemarakenteen osalta ja vertaa niitä lisäksi ensikieleltään suomalaisten englanniksi kirjoittamiin akateemisiin teksteihin. Mauranen päätyy toteamaan, että ei-ensikielisten kirjoittamat tekstit poikkeavat teemarakenteiltaan ensikielisten kirjoittamista ja että ensikielisten tekstien välillä, kielestä riippumatta, tällaista eroa ei ole. (Mauranen 1996.) Edistyneen oppijanenglannin osalta Cotton (2010) puolestaan osoittaa, että Australiassa opiskelevat, ensikielenään jotain muuta kuin englantia

puhuvat jatko-opiskelijat¹ käyttävät kurssitehtävissään modaalisia verbejä selvästi ensikielisiä jatko-opiskelijoita vähemmän.

S2-tutkimuksessa modaalisuuden ilmausten oppimista ja käyttöä ylipäätään on tutkittu tai sitä on sivuttu aiemminkin. Esimerkiksi Kemppainen (2001) toteaa eri kielitaitotasolla olevien suomenoppijoiden ilmaisevan modaalisuutta eri tavoin siten, että modaalisuuden ilmaiseminen yleistyy kirjoitetussa kielessä alkeistason jälkeen ja että edistyneillä oppijoilla modaalisuuden ilmaisukeinot ovat monilta osin ensikielisten kielenkäyttäjien ilmaisukeinojen kaltaisia. Niiranen (2008: 300–302) on puolestaan havainnut oppimiskontekstin vaikuttavan suomen modaalisten verbikonstruktioiden käyttöön siten, että kaksikielisessä ympäristössä suomea oppineet käyttävät modaalisesta verbistä ja A-infinitiivistä koostuvaa verbikonstruktiota selvästi enemmän kuin muodollisessa luokkahuoneympäristössä suomea opiskelleet.

Seppälä (2012: 41–42, 84–85) tarkastelee erilaisia kirjoitetun S2-kielen ketjuuntuvia verbirakenteita rektioiden kannalta ja havaitsee, että *voida*-verbin käyttö on verbirakenteissa laadullisesti S1-kielen kaltaista. Seilonen (2013) puolestaan toteaa yleiseurooppalaista kielitaitotasojen viitekehystä (CEFR) soveltavassa, oppijansuomen epäsuoraa henkilöönviittamista käsittelevässä tutkimuksessaan, että nollapersonainen, tyypillisesti *voida*-verbin yksikön kolmannen persoonan muodosta ja A-infinitiivistä koostuva *voi*-konstruktio yleistyy aikuisten suomenoppijoiden kirjoituksessa B2-tasolle asti mutta että se hallitaan laadullisesti jo A1-tasolta alkaen (mt. 103–107). Passiivisia *voida*-verbejä puolestaan aletaan ylipäätään käyttää vasta B1-tasolla ja muita passiivisia modaali-verbejä vasta C1-tasolla (mt. 64–69).

Aiempien tutkimusten aineistot poikkeavat luonteeltaan akateemisesta kielestä: Niirasen aineisto on kerätty 12–16-vuotialta nuorilta, kun taas Seilonen aikuisia koskeva aineisto ja Kemppaisen koko aineisto ovat Yleisten kielitutkintojen suomen kirjoittamisen osakokeen suorituksia eri testitasoilta. Seppälän aineisto puolestaan on osa

¹ Engl. *graduate students*, voinee tässä tapauksessa tarkoittaa sekä maisteri- että tohtoritason opiskelijoita.

Kansainvälistä oppijansuomen korpusta (ICLFI, ks. Jantunen 2011), jonka informantit opiskelevat suomea vieraana kielenä ulkomaisissa yliopistoissa. Seppälän tutkimuksessa ei myöskään ole eroteltu kirjoittajia kielitaitotasoinnain. Aiemmat tutkimukset kuvannevat kuitenkin sitä, milloin keinot mahdollisuuden ilmaiseamiseen ylipäätään kehkeytyvät, ja sitä, että mahdollisuuden ilmausten on havaittu erottavan S1- ja S2-kielenkäyttäjii tai eritasoisia S2-kielenkäyttäjii toisistaan. Lisäksi voidaan olettaa, että modaalisuuden ilmaiseminen ja erilaiset *voida*-rakenteet ovat edistyneille S2-kielenkäyttäjille ainakin laadullisesti tuttuja.

3. Aineisto ja metodit

3.1. Aineistona edistyneiden suomenoppijoiden korpus

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Turun yliopiston Edistyneiden suomenoppijoiden korpusta (LAS2, ks. tarkemmin Ivaska 2014b). Toistaiseksi kaikki korpuksen tekstit on kerätty sellaisilta ei-ensikielisliltä suomenkäyttäjiltä, jotka ovat aineistoa kerättäessä suorittaneet suomalaisessa yliopistossa maisterintutkintoa suomeksi. Kaikki korpuksen tämänhetkiset informantit ovat opiskelleet suomea sekä Suomessa että Suomen ulkopuolella. Valtaosa informanteista on suorittanut alemman korkeakoulututkinnon jossain muualla kuin Suomessa. Korpus on luonteeltaan moniensikielinen. Lisäksi korpukseen kuuluu suomea ensikielensä käyttävilä opiskelijoilta kerätty vertailuaineisto. Toistaiseksi valtaosa aineistosta käsittelee aihepiiriltään joko kielitiedettä tai muita humanistisia aihepiirejä. Kaikki tekstit on alun perin kirjoitettu osana informanttien korkeakouluopintoja, ja niiden ensisijainen funktio ei ole ollut kielitaidon osoittaminen. Kaikilta korpukseen aineistoa luovuttaneilta S2-informanteilta on arvioitu kaksi tekstii eurooppalaisen kielitaidon viitekehyyksen (CEFR) mukaisesti. Arviot jakautuvat tasojen B1 ja C2 välille niin, että valtaosa teksteistä on arvioitu joko B2- tai C1-tasoisiksi (arvioiden jakauma 19.12.2013: B1 5 %, B2 35 %, C1 55 %, C2 6 %). Tämän perusteella aineistoa voitaneen kutsua taitotasoltaan edistyneeksi.

LAS2 sisältää useita tekstilajeja, mutta tämän tutkimuksen koko aineisto on tenttivastauksia. Aineistossa on yhteensä 436 tekstiä. Taulukko 1 kuvaa tarkemmin aineiston kokoa ja sen jakautumista tutkimus- ja vertailuaineistoon.

TAULUKKO 1. *Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto*

Osa-aineisto	Tekstiyksiköt	Ensikielet	Saneet
S2-aineisto	334	tšekki, englanti, islanti, japani, komi, liettua, puola, saksa, slovakki, unkar, viro, venäjä	145 379
S1-aineisto	102	–	58 649
Yhteensä	436	–	204 028

Aineisto on kokonaisuudessaan lemmattu, ja se on annotoitu sanaluokkien, sanojen morfologisten muotojen ja syntaktisten funktioiden osalta. Aineisto on lisäksi rakenteistettu siten, että se on jaoteltu kappaleisiin, virkkeisiin ja lauseisiin. Lisäksi tekstien otsikot, kokonaiset esimerkkilauseet, taulukot ja ranskalaisten viivojen avulla muotoillut listat yms. on merkitty siten, että aineistoon tehtävät haut eivät kohdistu niihin. Aineisto on tallennettu XML-muotoon, ja se seuraa muiden Turun yliopistossa koostettujen korpusten rakenteellisia ratkaisuja (vrt. Lauseopin X-arkisto: LaX; Mikael Agricolan morfosyntaktinen tietokanta: Inaba 2007). Kaikki aineistohaut on tehty LAS2:n omilla hakutyökaluilla (hakutyökaluista tarkemmin ks. Ivaska 2014b) ja kaikki tilastolliset analyysit on tehty R-ohjelmistoympäristöä käyttäen (R 2013).

3.2. Kielenpiirteen kontekstuaalisen profiilin tarkastelu

Keräsin aineistosta kaikki sellaiset mahdollisuuden ilmaukset, jotka sisältyvät Isossa suomen kieliopissa (VISK § 1551) mainittuihin mahdollisuuden ilmauksen keinoihin suomen kielessä. Pyrin analyysissa määrälliseen aineistolähtöisyyteen, enkä ole systemaattisesti läpikäynyt jokaista havaintoa. Tästä syystä olen jättänyt tarkastelun ulkopuolelle VISK:ssa mahdollisuutta kuvaavina mainitut verbi-ilmaukset *saada* ja

ehtiä sekä moduksista imperatiivin ja konditionaalnin, sillä niillä on runsaasti myös muuta kuin mahdollisuutta ilmaisevaa käyttöä. Lopulliset hakuni olivat seuraavat²:

Leksikaaliset ilmaukset: verbit *voida, pystyä, saattaa, mahtaa, tarjeta, viittää ja tohtia*; adjektiivit *mahdollinen, luultava ja sallittu*; adverbit *ehkä, varmaan, mahdollisesti ja kai*.

Moniosaiset rakenteet: *olla V-PASS-PCP1-INE/ADE (on ostettavissa, on saatavilla)*.

Modukset: potentiaali.

Tarkastelen hakutulosten perusteella modalisuuden ilmaisemisen määrällisiä eroja S2:n ja S1:n välillä. Tutkimus seuraa perusasetelmaltaan niin sanottua kontrastiivista välikielianalyysia (engl. *contrastive interlanguage analysis*, CIA, Granger 1996; 2013). Metodnin tavoitteena on verrata saman kielen kahta kahta eri varieteettia. Kuten Granger huomauttaa, riittävän suuret korpusaineistot mahdollistavat yli- ja aliedustusten kvantitatiivisen tarkastelun (Granger 1996: 45) ja auttavat erottamaan tarkasteltavalle kielenpiirteelle ominaisen vaihtelun varieteettisidonnaisesta vaihtelusta (Granger 2013).

Valtaosa aineiston tekstiyksiköistä on 500–1000 saneen mittaisia. Kaikki frekvenssihavainnot on normalisoitu 1000:ta sanaa kohti kussakin tekstissä (havaintojen määrä / tekstin pituus × 1000), ja aineistojen välisten frekvenssien vertailu tehdään siis näiden normalisoitujen frekvenssien pohjalta. Näin voidaan välttää yksittäisten tekstien liian suuri vaikutus (vrt. Gries 2008b). Tässä tutkimuksessa tekemäni havainnot ovat monilta osin luonteeltaan kuvailevia, mutta tilastollisia päätelmiä tehdessäni olen soveltanut Mann-Whitney'n *U*-testiä. Olen valinnut

² Hakuteknisistä syistä kaikissa verbin sisältävissä mahdollisuuden ilmauksissa verbi määriteltiin lauseen syntaktiseksi predikaatiksi. Tästä syystä analyysini käsittelee vain affirmaatiivisia lauseita. Selvitin kuitenkin yleisimmän mahdollisuuden ilmauksen, *voida*-verbin, kokonaisjakauman negatiivisessa kontekstissa, eikä se eroa kaikkien mahdollisuuden ilmausten jakaumasta (ks. alaviite 4). Symmetrian vuoksi sisällytin kaikki kriteerit täyttävät ilmaukset mukaan hakuuehtoihin. Kaikkia haettuja tapauksia (kuten *tarjeta-* ja *tohtia*-verbejä) ei kuitenkaan löydy aineistosta.

testin, sillä se on luonteeltaan epäparametrinen eikä näin ollen aseta havaintojen frekvenssijakaumalle rajoitteita (ks. Hollander & Wolfe 1972: 68–75). Arvioidessani havaintojen tilastollista merkitsevyyttä pidän merkitsevyyden raja-arvona $p < 0.05$.

Tarkastelen seuraavassa lähemmin mahdollisuudenilmauksista yleisimmän – *voida*-verbin – kontekstuaalista profiilia. Jantusen käytännössä kuvauksessa leksikaalinen merkitysyksikkö koostuu jonkin leksikaalisen yksikön sisäisestä vaihtelusta, sen tyypillisestä kielellisestä esiintymisympäristöstä eli kotekstista ja laajemmasta tilannekontekstista (Jantunen 2004: 31). Tilannekonteksti on käyttämässäni aineistossa verraten homogeeninen, joten keskityin analyysissä ennen kaikkea sisäisen ja ulkoisen vaihtelun tarkastelemiseen. Seuraan pitkälti Francisin (1993) esittämää korpusvetoista tapaa kuvata jonkin kielenpiirteen tyypillistä käyttöä tarkastelemalla siinä esiintyvää sisäistä ja ympäristössä havaittavaa vaihtelua (engl. *item and environment*). Käytännössä tarkastelen sitä, missä morfologisissa muodoissa *voida*-verbi esiintyy, mitkä ovat verbi-rakenteen tyypillisimpiä semanttisia pääverbejä ja millaisessa leksikaalis-morfologis-syntaktisessa kotekstissa *voida*-verbi yleensä esiintyy³.

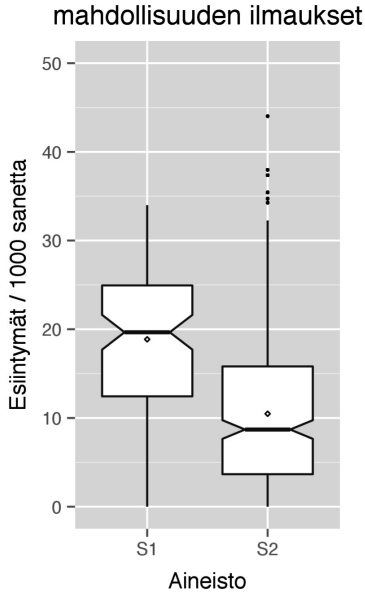
4. Tulokset

4.1. Mahdollisuuden ilmaukset aineistossa

Aineistossa on yhteensä 2 668 edellä kuvatut kriteerit täyttävää mahdollisuuden ilmausta (13,1 / 1 000 sanetta). S1-aineistossa (18,9 / 1 000 sanetta) näitä on lähes kaksi kertaa niin paljon kuin S2-aineistossa (10,6 / 1 000 sanetta), ja aineistojen välinen ero on tilastollisesti hyvin merkitsevä ($U = 26226$, $p < 2.2e^{-16}$, $r = .40$)⁴. Kuvio 1 havainnollistaa frekvenssien jakautumista S1- ja S2-aineistoissa.

³ Kotekstista puhuessani käytän termejä L2, L1, R1 ja R2. Nämä viittaavat sanasemiin tarkasteltavan sanan vasemmalla (L1 ja L2) ja oikealla (R1 ja R2) puolella.

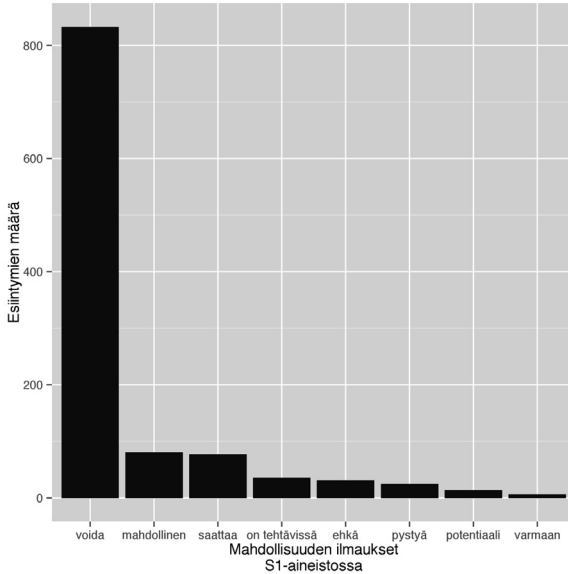
⁴ Tarkastelin tässä vaiheessa myös negatiivisten *voida*-ilmausten määrää. Jakauma ei poikennut mahdollisuuden ilmausten kokonaiskuvasta (S1: 1,1 / 1 000 sanetta; S2: 0,6 / 1 000 sanetta).



KUVIO 1. *Mahdollisuuden ilmausten määrä tutkimuksen osa-aineistoissa⁵*

Noin kolme neljäsosaa kaikista mahdollisuuden ilmauksista on *voida*-verbejä, eikä S1- ja S2-aineistojen välillä ole juuri eroa. Eri mahdollisuuden ilmausten jakauma on aineistojen kesken hyvin samankaltainen. Tutkimuksen lähtökohtana ollut havainto, että *voida*-verbistä ja infinitiivistä koostuvaa rakennetta esiintyy S2-aineistossa vähemmän, ei siis selity sillä, että jotain muuta mahdollisuuden ilmausta käytettäisiin sen sijasta. Kuviot 2 ja 3 kuvaavat yleisimpien mahdollisuuden ilmausten jakaumaa kummassakin osa-aineistossa. Näiden havaintojen valossa näyttää siltä, että mahdollisuuden ilmaukset ovat kokonaisuudessaan harvinaisempia S2-aineistossa.

⁵ Laatikkojanakuvaajissa valkoinen osa kuvaa vaihtelun keskimmäistä 50:tä prosenttia ja laatikosta lähtevä viiva sen ulkopuolista vaihtelua. Voimakkaasti poikkeavat havainnot on merkitty erillisillä pisteillä.

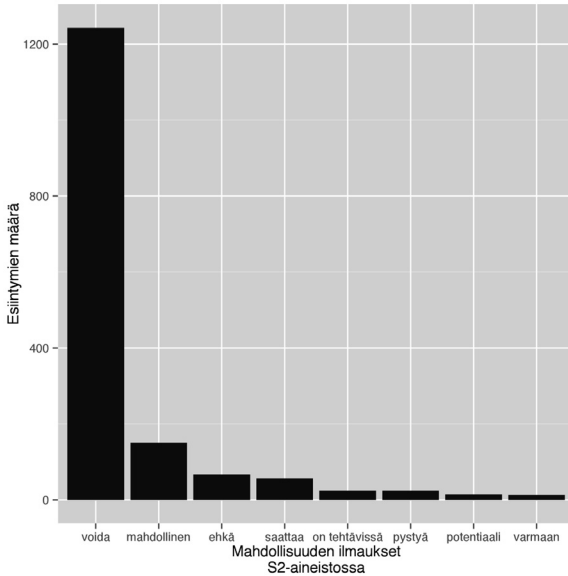


KUVIO 2. Yleisimmät mahdollisuuden ilmaukset S1-aineistossa

4.2. *voida*-verbin modaalinen käyttö S1- ja S2-suomea erottavana kielenpiirteenä

Aineiston kaikista mahdollisuuden ilmauksista likimain kolme neljäsosaa (yht. 2076 tapausta; 9,9 / 1 000 sanetta) koostuu *voida*-verbin sisältävistä verbiketjuista. Kuten aiempi tutkimus antaa olettaa (Ivaska 2014a), S1- ja S2-aineiston välinen ero vastaa mahdollisuuden ilmauksien yhteismäärien eroa, sillä tällaiset verbiketjut ovat S1-aineistossa S2-aineistoa yleisempiä (S1: 14,7 / 1 000 sanetta; S2: 8,4 / 1 000 sanetta) ja ero on tilastollisesti hyvin merkitsevä ($U = 24980$, $p = 8.79e^{-13}$, $r = .34$).

voida-verbien sisäisen morfologisen vaihtelun tarkastelu osoittaa, että verbi on yleensä joko indikatiivin yksikön kolmannen persoonan preesensissä (<fin ind pres sg3>) tai indikatiivin passiivin preesensissä (<fin pass ind pres>). Taulukko 2 kuvaa sisäistä jakaumaa tarkemmin.



KUVIO 3. Yleisimmät mahdollisuuden ilmaukset S2-aineistossa

TAULUKKO 2. voida-verbin yleisimmät morfologiset muodot voida-verbistä ja toisesta verbistä koostuvissa verbiketjuissa

<i>voida</i> -verbin morfologinen muoto	S1-aineisto	S2-aineisto
<fin ind pres sg3>	49 %	63 %
<fin pass ind pres>	27 %	15 %
<fin ind pres pl3>	12 %	13 %
<fin cond pres sg3>	7 %	4 %
<fin pass cond pres>	2 %	< 1 %
[---]	[---]	[---]
Yhteensä	100 %	100 %

Kuten jakaumat osoittavat, verbien sisäinen vaihtelu on tarkastelluissa aineistoissa samankaltaista, mutta passiivimuotoiset *voida*-verbit ovat yleisempiä S1-aineistossa. Esimerkit 5 ja 6 havainnollistavat passiivissa olevaa tapautta.

- (5) Sääverbejä **voidaan käyttää** myös metaforissa tai polysemisesti, jolloin subjektina voi toimia jokin muukin kuin varsinaisesti säähän liittyvä tarkoite. (S1: las2-vtt01vert116)
- (6) Suomessa on b, d ja g, jotka ovat klusiilien heikkoastevaihtelun pareina, sekä h, jota **voidaan sanoa** joko soinnilliseksi tai soinnittomaksi. (S2: las2-12tt01te05)

Passiivin kannalta on mielenkiintoista, että – kuten aiemmassa tutkimuksessa on todettu – passiivimuotoisten verbien käyttö S2-oppijoiden kirjoituksissa alkaa vasta B-tasolla (Seilonen 2013: 64–69) ja niiden kokonaisuus kasvaa aina C-tasolle asti (mt. 58–59). Tämän tutkimuksen aineistossa passiivin käytössä ei kokonaisuudessaan ole kovin suurta eroa aineistojen välillä (S1: 17,5 / 1 000 sanetta; S2: 15,2 / 1 000 sanetta), ja tämä ero selittyy nimenomaan *voida*-verbin passiivimuotojen frekvenssierolla (S1: 4,2 / 1 000 sanetta; S2: 1,4 / 1 000 sanetta). Jantusen mukaan *voidaan*-sanamuoto on suomessa tyypillinen nimenomaan akateemisissa teksteissä (Jantunen 2012: 202–203), ja S1- ja S2-aineiston välinen ero voikin tämän valossa liittyä nimenomaan tekstilajille tyypilliseen kielenkäyttöön.

Tarkastelin seuraavaksi, minkälaisten verbien yhteydessä modaaliset *voida*-ilmaukset yleensä esiintyvät. Kuten taulukon 3 jakaumat osoittavat, molemmissa aineistoissa yleisin pääverbi on *olla*-verbi.

TAULUKKO 3. Yleisimmät verbit *voida*-verbistä ja toisesta verbistä koostuvissa verbiketjuissa

S1-aineisto	S2-aineisto
<i>olla</i> 25 %	<i>olla</i> 30 %
<i>käyttää</i> 4 %	<i>sanoa</i> 4 %
<i>luokitella</i> 4 %	<i>esiintyä</i> 3 %
<i>jakaa</i> 3 %	<i>käyttää</i> 3 %
<i>saada</i> 2 %	<i>nähdä</i> 2 %
[---]	[---]
100 %	100 %

On huomionarvoista, että S1-aineistossa yleisimpien verbien joukossa on useampia jonkinlaista luokittelua kuvaavia verbejä, kuten *luokitella* ja *jakaa* sekä myös *erottaa*, *muodostaa* ja *jaotella*. S2-aineistosta tämä ilmausryhmä ei näytä nousevan esiin. Esimerkit 7 ja 8 kuvaavat tällaisia ilmauksia.

- (7) Ikoni, indeksi ja symboli ovat keskeisiä kielen käsitteitä, joiden avulla sanoja voi **luokitella**. (S1: las2-vtt01vert107)
- (8) Ennen kaikkea sanat voidaan **jakaa** niiden taivutusmuotojen perusteella. (S2: las2-14tt01te05)

Myös *voida*-verbien tyypilliset esiintymiskontekstit kuvastavat sitä, että käyttöero liittyy ennen kaikkea passiivissa esiintyviin ilmauksiin. *voida*-verbien tyypillisen kielellisen lähikontekstin eli kotekstin tarkastelu syntaktisten funktioiden osalta (ks. taulukot 4 ja 5) osoittaa, että koteksti on S1- ja S2-aineistoissa hyvin samankaltainen: verbiä edeltää useimmiten nominaalinen subjekti (<npsubj>, *kielitaito* esimerkissä 9, *internet* esimerkissä 10), jota puolestaan edeltää tyypillisesti joko lauseenalku (<cl>, kuten esimerkissä 10) tai substantiivinmäärite (<nmod>, *lääkäreiden* esimerkissä 9). *voida*-verbiä seuraa tyypillisesti predikaatin toinen osa (<pred2>, *vaihdella* esimerkissä 9, *antaa* esimerkissä 10), jota puolestaan seuraa useimmiten joko adverbiaali (<advl>, *paljonkin* esimerkissä 9) tai substantiivinmäärite (*hyvän* esimerkissä 10).

- (9) Esimerkiksi lääkäreiden kielitaito voi vaihdella paljonkin --- (S1: las2-vtt01vert073)
- (10) Internet voisi antaa hyvän pohjan omankielisille keskusteluille. (S2: las2-33tt01te07)

TAULUKKO 4. *voida-verbin tyypillinen kolligationaalinen konteksti S1-aineistossa syntaktisten funktioiden osalta*

L2-asema S1-aineistossa	L1-asema S1-aineistossa	<i>voida-</i> <i>verbi</i>	R1-asema S1-aineistossa	R2-asema S1-aineistossa
<cl> 33 %	<npsubj> 36 %		<pred2> 78 %	<advl> 27 %
<nmod> 29 %	<npobj> 24 %		<advl> 13 %	<nmod> 21 %
<advl> 14 %	<advl> 21 %		<nmod> 2 %	<pred2> 12 %
<lause-cnj> 7 %	<nmod> 5 %		<infsubj> 1 %	<npobj> 7 %
<s> 4 %	<cl> 4 %		<npobj> 1 %	</cl> 7 %
[---]	[---]		[---]	[---]

TAULUKKO 5. *voida-verbin tyypillinen kolligationaalinen konteksti S2-aineistossa syntaktisten funktioiden osalta*

L2-asema S2-aineistossa	L1-asema S2-aineistossa	<i>voida-</i> <i>verbi</i>	R1-asema S2-aineistossa	R2-asema S2-aineistossa
<cl> 33 %	<npsubj> 42 %		<pred2> 84 %	<advl> 22 %
<nmod> 29 %	<advl> 26 %		<advl> 9 %	<nmod> 22 %
<advl> 10 %	<npobj> 12 %		<infsubj> 2 %	</cl> 13 %
<lause-cnj> 8 %	<cl> 7 %		<pred> 1 %	<npobj> 9 %
<s> 7 %	<advl:p> 5 %		<nmod> 1 %	<pred2> 8 %
[---]	[---]		[---]	[---]

Kuten taulukoista 4 ja 5 näkyy, *voida*-verbiä edeltävässä L1-asemassa esiintyy subjektin lisäksi melko usein myös adverbiaali tai nominaalinen objekti (<npobj>): S1-aineistossa L1-asemassa on nominaalinen objekti 24 %:ssa tapauksista, kun S2-aineistossa näin on vain 12 %:ssa tapauksista⁶. Tapaukset ovat tyypillisesti passiivissa olevia lauseita,

⁶ Tein vastaavan kontekstuaalisen tarkastelun kaikilla annotoinnin tasoilla eli niin lemmojen, sanaluokkien morfologisten muotojen kuin syntaktisten funktioidenkin osalta. Tässä syntaktisten funktioiden osalta kuvatut tendenssit heijastuvat myös muista annotoinnin tasoista, mutta syntaktiset funktiot kuvaavat eroa parhaiten. Tästä syystä raportoin tässä kontekstuaalisen profiilin ainoastaan tältä osin.

joissa objekti esiintyy lauseen teemapaikalla (teemapaikasta ks. VISK § 1370), kuten edellä olleissa esimerkeissä 5, 6 ja 8. On lisäksi mielenkiintoista, että edellä kuvatut luokittelua ilmaisevat verbit esiintyvät tyyppillisesti nimenomaan verbiketjuissa, joissa *voida*-verbi on passiivissa, ja että nämä tapaukset kattavat S1-aineiston passiivisista verbiketjuista huomattavasti suuremman osan kuin S2-aineiston passiivisista verbiketjuista. Taulukko 6 kuvaa yleisimpiä tällaisten verbiketjujen frekvenssejä aineistoissa.

TAULUKKO 6. 10 yleisintä verbiä voidaan-verbimuodosta ja toisesta verbistä koostuvissa verbiketjuissa

S1-aineisto	S2-aineisto
<i>jakaa</i> 10 %	<i>sanoa</i> 11 %
<i>luokitella</i> 8 %	<i>jakaa</i> 7 %
<i>käyttää</i> 8 %	<i>nähdä</i> 7 %
<i>ajatella</i> 4 %	<i>mainita</i> 6 %
<i>pitää</i> 4 %	<i>käyttää</i> 5 %
<i>sanoa</i> 4 %	<i>selittää</i> 3 %
<i>erottaa</i> 3 %	<i>tutkia</i> 3 %
<i>ilmaista</i> 3 %	<i>kuvitella</i> 2 %
<i>kuvata</i> 3 %	<i>pitää</i> 2 %
<i>jaotella</i> 2 %	<i>rekonstruoida</i> 2 %
[---]	[---]
100 %	100 %

Kuten taulukon 6 jakaumat osoittavat, luokittelua kuvaavat verbit ovat S1-aineistossa selvästi S2-aineistoa yleisempiä passiivisen *voida*-verbin yhteydessä. Edellä esitetyt jakaumat ja huomiot osoittavat kaiken kaikkiaan, että S1-aineistossa *voida*-rakenteita käytetään S2-aineistoa useammin erityisesti passiivissa. Ero näkyy selvimmin jonkinlaista luokittelua kuvaavissa rakenteissa. Luokittelevaa kieltä on aiemminkin pidetty tyyppillisenä nimenomaan tieteelliselle suomele. Saukkosen mukaan

tieteellis-teoreettiselle tekstille on ominaista järjestyä hierarkkisesti siten, että yläteemalla on alateemoja, ja Saukkosen tieteellis-teoreettista tekstiä kuvaavan esimerkikikatkelman seitsemästä lauseesta kolmessa onkin semanttisena pääverbinä *jakaa*-verbi, joka eksplisiittisesti kielen-tää tällaista hierarkkista suhdetta (Saukkonen 1984: 51, 54).

Tarkastelen seuraavaksi esimerkkien 11 ja 12 avulla hierarkkista jäsentymistä ja sitä, mitä passiivisesta *voida*-verbistä ja merkitykseltään luokittelevasta verbistä koostuva verbiketju ilmaisee ja miten se suhtautuu modaalisuuden eri lajeihin.

- (11) Suomessa verbit **voidaan jakaa** 0-, 1-, 2- tai 3-paikkaisiin verbeihin sen mukaan, moneenko tahoön ne vaikuttavat. --- Suomen verbit **voidaan jakaa** myös hetkellistä ja pidempiaikaista toimintaa kuvaaviin verbeihin. (S1: las2-vtt01vert010)
- (12) Mordvalainen eepos **voidaan luokitella** seuraaviin ryhmiin: 1) mytologinen ja 2) historiallinen. Mytologisissa eepoksissa aiheena on yleensä maailman luominen ja haltijoiden synty. --- Historiallisissa eepoksissa kerrotaan mordvalaisten pitkästä taistelusta tataareja vastaan. --- Eepokset ovat yleensä pitkiä, kuvat vaihtelevat nopeasti. (S2: las2-7tt01te11)

Molemmat esimerkit ilmaisevat jonkin piirteen hierarkkista luokittelua, esimerkissä 11 kuvataan eri tapoja jakaa verbejä alakategorioihin ja esimerkissä 12 kuvataan mordvalaisen eepoksen ryhmittelyä. Molemmat esimerkit ovat tenttivastauskokonaisuuden alussa, ja ne jäsentävät vastausta osiin. Nähdäkseni molemmissa tapauksissa *voida*-verbillä on kaksi toisiinsa kietoutunutta pääasiallista funktiota. Ensinnäkin sillä ilmaistaan sitä, että kuvattava jako on yksi vaihtoehto mutta että muitakin vaihtoehtoja on olemassa. Tämä näkyy eksplisiittisesti esimerkissä 11, kun tekstissä nostetaan esiin vaihtoehtoinen jaottelutapa. Esimerkissä 12 jaottelun valinnaisuutta ilmaisee se, että jaottelun esittelyn jälkeen tekstissä esitellään sellaisia jaosta riippumattomia tekijöitä, jotka ovat yhteisiä kaikille eepoksille. Tämä puolestaan indikoinee sitä, että esitetty jako on vain yksi mahdollinen näkemys.

Toinen esimerkeissä näkyvä merkitysfunktio on nähdäkseni se, että verbiketju osoittaa esitetyn tiedon olevan peräisin jostakin lähteestä, niin että se ei välttämättä kuvaa kirjoittajan omaa näkemystä. Kummassakin esimerkissä passiivisen *voida*-verbin ja luokittelua kuvaavan verbin on tenttivastaus-tekstilajissa luontevaa ajatella ilmaisevan likimain merkitystä 'lukemani kirjan mukaan tai seuraamieni luentojen perusteella X jaetaan...'. Ilmausten sijainti tenttivastauksen alussa tuntuu odotuksenmukaiselta, sillä tekstilajin yhtenä tyyppipiirteinä voitaneen pitää sitä, että kirjoittaja osoittaa heti tekstin alussa perustavansa tekstinsä niihin lähteisiin, joihin tekstin odotuksenmukainen vastaanottaja – tentaattori – sen odottaakin perustuvan.

Ilmausten modaalisuuden luonne on monitulkintainen. Tavallaan molemmat ilmaukset ovat episteemisiä – ne kuvaavat kirjoittajan tietoa asiointilan mahdollisesta laidasta (vrt. VISK § 1556). Toisaalta se, että ilmaistu mahdollisuus perustuu ennen kaikkea luettuun tenttikirjallisuuteen tai kurssin luentoihin, lähentää tulkintaa kohti dynaamista modaalisuutta, tässä tapauksessa ulkoisista olosuhteista nousevaa mahdollisuutta tai oikeutusta (vrt. VISK § 1554). Tällainen modaalisuuden lajin rinnakkaisuus vastaa Kangasniemen (1992: 392–400) kuvaamaa modaalisuuden lajien yhteensulautumista, eikä ilmausten jakaminen jompaankumpaan luokkaan ole mielekästä. Molemmat tapaukset kuvaavat kuitenkin kirjoittajan asemaa suhteessa sanottuun: esitetyt jaot ovat kirjoittajien näkökulmasta mahdollisia tapoja jäsentää ilmiötä, mutta eivät välttämättä oikeita, ainoita tai parhaita. Lisäksi ilmaukset etäännyttävät kirjoittajan oman mielipiteen esitetyistä jaosta (vrt. Hyland 1999). Näiden esimerkkien valossa mahdollisuuden ilmauksilla onkin hienovarainen mutta merkityksellinen akateemiselle tekstilajille ominainen funktio, jota käytetään S2-aineistossa S1-aineistoa vähemmän.

5. Tulkintoja ja pohdintaa

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut edistyneiden suomenoppijoiden kirjoitetun kielen modaalisuuden piiriin kuuluvia mahdollisuuden ilmauksia. Olen lähestynyt aihetta kahdelta kannalta, koska olen tarkastellut yhtäältä sitä, kuinka paljon eri ilmaisukeinoja käytetään, ja toisaalta sitä, miten ilmaisukeinoista yleisin – *voida*-verbi – tyypillisesti käyttäytyy. Esitän nyt tutkimuskysymyksiini seuraavia vastauksia.

Tulokset osoittavat, että mahdollisuutta ilmaistaan ainakin tutkittujen ilmaisutapojen osalta S2-aineistossa selvästi S1-aineistoa vähemmän – S2-aineistossa ilmauksia on alle 11 jokaista 1000:ta sanaa kohti, kun S1-aineistossa niitä on noin 19 jokaista 1000:ta sanaa kohti. Mahdollisuuden ilmausten sisäinen jakauma puolestaan osoittaa, että eri ilmaisukeinojen osuudet kaikista mahdollisuuden ilmauksista ovat aineistojen välillä hyvin samankaltaiset: noin kolme neljäsosaa tapauksista on *voida*-verbejä, kaikki mahdollisuuden ilmaisukeinot ovat suhteellisesti yleisempiä S1-aineistossa, ja eri ilmaisukeinojen suhteelliset osuudet ovat osa-aineistoissa hyvin samankaltaiset. Tutkimuksen innoittajana oli se osittain samasta aineistosta tehty aiempi huomio, että *voida*-verbistä ja A-infinitiivistä koostuvaa mahdollisuuden ilmausta käytetään S2-teksteissä selvästi S1-tekstejä vähemmän (Ivaska 2014a). Nyt saadut tulokset vahvistavat tämän havainnon ja osoittavat lisäksi, että eroa ei kompensoi mikään muu mahdollisuuden ilmauskeino.

Tutkimuksen toisessa osassa olen tarkastellut yleisimmän mahdollisuuden ilmauksen eli *voida*-verbin tyypillistä käyttöä osa-aineistoissa. Analysoin käyttöä tarkastelemalla kielenpiirteen sisäistä vaihtelua ja sen tyypillisessä kielellisessä lähikontekstissa eli kotekstissa esiintyvää vaihtelua. Saatujen tulosten mukaan käyttö on osa-aineistoissa verraten samankaltaista: *voida*-verbi on yleensä joko aktiivin yksikön kolmannen persoonan preesensissä tai passiivin preesensissä, ja se muodostaa lauseen predikaatin yhdessä jonkin toisen verbin – useimmiten *olla*-verbin – kanssa. *voida*-verbin kanssa tyypillisesti esiintyvien pääverbien ja verbin tyypillisen syntaktisen kotekstin tarkastelu kuitenkin osoittaa sen

eron, että S1-aineistossa *voida*-verbit ovat useammin passiivimuotoisia. Lisäksi S1-aineistossa predikaatin semanttinen pääverbi, erityisesti passiivimuotoisena, kuvaa useammin jonkinlaista luokittelua.

Tulokset ovat monilta osin linjassa aiemmin tehtyjen havaintojen kanssa (vrt. Kemppainen 2001; Niiranen 2008; Seilonen 2013), ja ne tukevat yhdessä aiempien havaintojen kanssa seuraavaa tulkintaa: mahdollisuuden ilmaisemisen keinot ovat edistyneessä oppijansuomessa samankaltaisia kuin ensikielisessäkin suomessa mutta mahdollisuutta ilmaistaan ylipäättään vähemmän. Tyypillisimmät modaalisuuden ilmaisemisen tavat omaksutaan yleensä jo verraten aikaisessa vaiheessa (vrt. Paavola 2008: 48–53), joten rakenteiden tietoinen välttäminen ei itsesään selitä frekvenssieroja. Katsonkin aineistojen välisen eron juontavan juurensa nimenomaan tekstilajille tyypillisiin hienovaraisiin funktioihin, joita edistyneetkään oppijat eivät välttämättä hallitse ensikielisten kaltaisesti.

Akateemiseen kieleen kuuluu inherentisti erilaisten mahdollisuuksien esittäminen. Usein käsiteltävästä asiasta voi olla toisistaan poikkeavia näkökantoja, minkä voidaan ajatella lisäävän mahdollisuuden ilmaisemista kyseisessä tekstilajissa. Aineistoni koostuu tenttivastauksista, jotka ovat jo perusluonteeltaan sellaisia, että niissä esitetään jonkun muun kuin kirjoittajan omia näkemyksiä. Usein modaalista tapauksista välittyikin ajatus siitä, että esitetyn näkemyksen lisäksi on myös muita vaihtoehtoisia selityksiä, ja kirjoittaja etäännyttää oman mielipiteensä näistä näkökulmista. Osa-aineistojen välinen käyttöero lienee tyypillinen esimerkki kontekstuaalisesta epäkonventionaalisuudesta (Jantunen 2008: 81–84). Kuten Jantunen huomauttaa “kolligaatioihin ja kotekstin semanttisiin piirteisiin ei ole kiinnitetty huomiota tähänastisessa tutkimuksessa. --- [S]yntagmaattiset kieliopilliset ja semanttiset valinnat ohjaavat lekseemien käyttöä yhtä merkittävästi kuin kollokationaalisetkin valinnat.” (mt. 83). Tuntuukin luontevalta ajatukselta, että mahdollisuuden ilmaisemisen tekstilajikohtaiset käytänteet akateemisessa kirjoituksessa edustavat tällaista kontekstisidonnaista syntagmaattista valintaa (vrt. Paavola 2008: 50–51). Näin ollen havaitun eron taustalla

on nimenomaan tutkitulle tekstilajille tyypillinen kielellinen keino ja se, että suomea toisena kielenään kirjoittavat hyödyntävät tätä keinoa ensikielisiä kirjoittajia harvemmin.

Monet mahdollisuuden ilmaukset kuvaavat akateemisessa kielessä kirjoittajan omaa positiota suhteessa aiemmin esitettyyn, käytännössä jonkun muun esittämään (vrt. Hyland 1999). Vastaavasti myös suomen passiivilla kuvataan tyypillisesti toimintaa yleisellä tasolla jättämällä tekijä taka-alalle niin, että tekijä kuitenkin on yleensä inhimillinen (VISK § 1315). Siksi onkin mielenkiintoista, että ero ei näytä kielikoh-taiselta opittavan kielen tai oppijan ensikielen kannalta. Tämän tutki-muksen S2-aineisto on luonteeltaan moniensikielinen, ja ilmiö toistuu hyvin samankaltaisena halki aineiston. Vastaava tendenssi on havaittu akateemisen oppijansuomen lisäksi myös akateemisen oppijanenglan-nin samankaltaisessa aineistossa (vrt. Cotton 2010). Ilmiö ei siis selity kieltenvälisillä vaikutussuhteilla eikä kohdekielen ominaisuuksilla, vaan syynä on oltava toisella kielellä toimiminen tietyssä tekstilajissa. Tämä vastaa myös Maurasen (1996) aiempaa huomiota siitä, että tekstilajikoh-taisten rakennepiirteiden hallinta (engl. *discourse construction ability*) on ennen kaikkea kielitaitokysymys.

Cottonin (2010) arvelun mukaan kielenoppijat käyttävät suhteessa vähemmän modaali-ilmauksia todennäköisesti siksi, että he eivät vielä kunnolla hallitse kriittiseen kielenkäyttöön soveltuvaa kielirekisteriä. Ajatus tuntuu perustellulta myös kompleksisuusteorian ja käyttöpoh-jaisten mallien näkökulmasta: Vaikka sekä S1- että S2-informantit ovat olleet tekemisissä akateemisen kielen kanssa, S2-kielenkäyttäjille aka-teeminen suomi on kuitenkin vieraampi kielellinen konteksti kuin ensi-kielisille. Valtaosa tämän tutkimuksen S2-informanteista on opiskellut alemman korkeakoulututkintonsa jossain muualla kuin Suomessa, joten suomalaiset ja suomenkieliset akateemisen kielen konventiot ovat heille vieraampia. Lisäksi monille koko tenttivastaus kirjoitettuna tekstilajina saattaa olla melko vieras – useissa maissa pääosa tenteistä suoritetaan suullisina. Käytettävät konstruktiot ovat kielenoppijoille sinänsä tuttuja, mutta niitä käytetään osin eri tavoin uudessa, oppijoille osin vieraassa

käyttöympäristössä. Tämä varmaan osaltaan osoittaa, miten frekvensitekijät vaikuttavat dynaamisesti: modaali-ilmausten käyttäminen kirjoittajaposition ilmaisukeinona tässä tutkimuksessa tarkastellussa tekstilajissa ei edistyneiden oppijoiden kielessä ole vielä vakiintunut ainakaan samassa laajuudessa kuin ensikielisillä kielenkäyttäjillä (vrt. N. Ellis & Larsen-Freeman 2006). Dynaamisena tekijänä saattaa siis tässä tapauksessa olla ainakin osittain uusi tekstilaji – akateeminen suomi ja sen alalaji tenttivastaus.

Tekstilajikohtaisten lingvististen erojen ja tyyppiirteiden kohdekielimäinen hallinta ja käyttö lienee yksi hyvin edistyneen kielenoppijan osoittimista. Tässä artikkelissa tutkitut mahdollisuuden ilmaukset kuvaavat akateemisissa teksteissä usein kirjoittajan omaa asemaa suhteessa esitettyyn sisältöön, mikä on semanttisesti hienovarainen merkitysvivahde. Tällaiset tekstilajikohtaiset toisen kielen käyttäjiä ensikielisistä erottavat seikat tarjoavat hedelmällisiä tilaisuuksia tarkastella kielijärjestelmän dynaamista ja avointa luonnetta. Ilmiötä olisikin mielenkiintoista tarkastella myös pitkittäismuutoksen osalta – tässä artikkelissa tehtyä tulkintaa tukisi, jos voitaisiin osoittaa mahdollisuuden ilmausten frekvenssin kasvavan sitä mukaa, kuin kirjoittaja jatkaa toimintaansa akateemisessa kontekstissa. Olen tässä tutkimuksessa verrannut tuloksia lähinnä akateemisesta englannista tehtyihin havaintoihin. Ilmiötä olisi kuitenkin mielenkiintoista tarkastella myös monikielisestä asetelmasta niin, että sekä lähtökieliä ja -kulttuureita että kohdekieliä ja -kulttuureita olisi useampia. Ilmiön toistuminen samankaltaisena vahvistaisi sekin puolestaan tässä artikkelissa esitettyjä näkemyksiä. Toivonkin, että tämä tutkimus innostaa myös uusien tutkimusasetelmien rakentamiseen ja akateemisen suomen tyyppiirteiden ja niiden oppimisen tutkimukseen nykyistä laajemmin.

Lähteet

- Bates, E., B. MacWhinney 1987. Competition, variation and language learning. – Brian MacWhinney (Ed.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 157–193.
- Biber, D. 2006. *University Language. A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/scl.23>
- Bybee, J., S. Thompson 1997. Three frequency effects in syntax. – *Berkeley Linguistics Society* 23, 65–85.
- Bley-Vroman, R. 1983. The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. – *Language Learning* 33 (1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00983.x>
- Campbell, P. N. 1975. The *personae* of scientific discourse. – *Quarterly Journal of Speech* 61 (4), 391–405. <http://dx.doi.org/10.1080/00335637509383302>
- CEFR = Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Cotton, F. 2010. Critical thinking and evaluative language use in academic writing: A comparative cross-cultural study. – G. Blue (Ed.). *Developing Academic Literacy*. Oxford: Peter Lang, 73–85.
- Croft, W. 2001. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299554.001.0001>
- Cowie, A. P. 1981. The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries. – *Applied Linguistics* 2 (3), 223–235. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/2.3.223>
- Ellis, N., D. Larsen-Freeman 2006. Language emergence: Implications for applied linguistics. – *Applied Linguistics* 27 (4), 558–589. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/aml028>
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fillmore, C. J. 1985. Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction. – *Berkeley Linguistics Society* 11, 73–86.
- Flint, A. 1980. *Semantic Structure in the Finnish Lexicon: Verbs of Possibility and Sufficiency*. SKS:n toimituksia 360. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Francis, G. 1993. A corpus-driven approach to grammar – principles, methods and examples. – M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli (Eds.). *Text and*

- Technology. In Honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins, 137–156.
- Goldberg, A. 1995. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. 2006. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A., D. M. Casenheiser, N. Sethuraman 2004. Learning argument structure generalizations. – *Cognitive Linguistics* 15 (3), 289–316. <http://dx.doi.org/10.1515/cogl.2004.011>
- Granger, S. 1996. From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. – K. Aijmer, B. Altenberg, M. Johansson (Eds.). *Languages in Contrast*. Lund: Lund University Press, 37–51.
- Granger, S. 1998. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. – A. P. Cowie (Ed.). *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press, 145–160.
- Granger, S. 2013. Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. – *Esitelmä konferenssissa Learner Corpus Research 2013*. Bergen 27.–29.9.2013.
- Gries, S. Th. 2008a. Phraseology and linguistic theory. – S. Granger, F. Meunier (Eds.). *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 3–25.
- Gries, S. Th. 2008b. Dispersions and adjusted frequencies in corpora. – *International Journal of Corpus Linguistics* 13 (4), 403–437. <http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.13.4.02gri>
- Hollander, M., D. A. Wolfe 1973. *Nonparametric Statistical Methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Hopper, P. 1987. Emergent grammar. – *Berkeley Linguistics Society* 13, 139–157.
- Hyland, K. 1999. Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. – C. N. Candlin, K. Hyland (Eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Longman.
- Inaba, N. 2007. Mikael Agricolaan teokset tietokannan muodossa. – K. Häkkinen, T. Vaittinen (Toim.). *Agricolaan aika*. Helsinki: BTJ, 147–161.
- Itkonen, E. 2005. *Analogy as Structure and Process*. Human Cognitive Processing 14. Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/hcp.14>
- Ivaska, I. 2012. Keystructure analysis of formally defined structures of learner Finnish. – *Esitelmä konferenssissa Learner Language, Learner Corpora*. Oulu 5.–6.10.2012.
- Ivaska, I. 2014a. Edistyneen oppijansuomen avainrakenteita. Korpusnäkökulma kahden kielimuodon tyypillisiin rakenteellisiin eroihin. – *Virittäjä* 108 (2), 161–193.

- Ivaska, I. 2014b (tulossa). The Corpus of Advanced Learner Finnish (LAS2): Database and Toolkit to Study Academic Learner Finnish. – Apples 8 (3).
- Jantunen, J. H. 2004. Synonymia ja käännessuomi. Korpusnäkökulma samamerkityksisyyden kontekstuaalisuuteen ja käännskielen leksikaalisiin erityispiirteisiin. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 35. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jantunen, J. H. 2008. Haasteita oppijankielen korpusanalyysille: oppijankielen uni-versaalit. – Pille Eslon (Toim.). Öppijakeele analüüs: Võimalused, probleemid, vajadused. Tallinna Ülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 10. Tallinn: Tallinna Ülikool, 67–92.
- Jantunen, J. H. 2011. Kansainvälinen oppijansuomen korpus (ICLFI): typologia, taustamuuttujat ja annotointi. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 21, 86–105. <http://dx.doi.org/10.5128/LV21.04>
- Jantunen, J. H. 2012. Akateemiset ja populaaritekstit korpusvertailussa: sanalis-tat, avainsanat ja fraseologiset yksiköt. – V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiirilä, M. Lounela (Toim.). Genreanalyysi – tekstilajit-timuksen käytäntöä. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus, 186–213. <http://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk29/> (2.9.2014).
- Kangasniemi, H. 1992. Modal Expressions in Finnish. *Studia Fennica Linguistica* 2. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kempainen, M. 2001. Modaalisuus suomea toisena kielenä oppivien kirjoitel-missa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen laitos.
- Laalo, K. 2011. Lapsen varhaiskielioppi ja miniparadigmat. SKS:n toimituksia 1309. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity and second language acquisition. – *Applied Linguistics* 18 (2), 141–165. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Larsen-Freeman D., L. Cameron 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Levenston, E. A. 1971. Over-indulgence and under-representation: Aspects of mother tongue interference. – G. Nickel (Eds.). *Papers in Contrastive Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 115–121.
- Lieven, E., J. Pine, G. Baldwin 1997. Lexically-based learning and early gram-matical development. – *Journal of Child Language* 24 (1), 187–219. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000996002930>
- Mauranen, A. 1993. *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Mauranen, A. 1996. Discourse competence – evidence from thematic development in native and non-native texts. – E. Ventola, A. Mauranen (Eds.). *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins, 193–230.
- Meunier, F., Granger, S. (Eds.) 2008. *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/z.138>
- Nesselhauf, N. 2004. *Collocations in a Learner Corpus*. SCL 14. Philadelphia: John Benjamins.
- Niiranen, L. 2008. *Effects of Learning Contexts on Knowledge of Verbs. Lexical and Inflectional Knowledge of Verbs among Pupils Learning Finnish in Northern Norway*. PhD dissertation. University of Tromsø.
- Osborne, J. 2013. Comparisons are odorous: Native-speaker data in learner corpus research. – *Esitelmä konferenssissa Learner Corpus Research 2013*. Bergen 27.–29.9.2013.
- Paavola, V. 2008. *Haluaisitko mennä muunkansa kalastaman? Verbiketjujen kehkeytyminen suomi toisena kielenä -oppijoiden kielessä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.
- R 2013 = R Core Team. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>
- Saukkonen, P. 1984. *Mistä tyyli syntyy?* Juva: WSOY.
- Seilonen, M. 2013. *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Seppälä, T. 2012. *Oppijansuomen kolligaatit ketjuuntuvissa verbirakenteissa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen oppiaine.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skousen, R. 1989. *Analogical Modeling of Language*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stefanowitsch, A., S. Th. Gries 2003. *Collostructions: Investigating the interaction of words and constructions*. – *International Journal of Corpus Linguistics* 8 (2), 209–243. <http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.8.2.03ste>
- Tognini-Bonelli, E. 2001. *Corpus Linguistics at Work*. *Studies in Corpus Linguistics* 6. Amsterdam: Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/scl.6>
- Tomasello, M. 1992. *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527678>

- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- VISK = A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen, I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> (2.9.2014). URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

Expressions of possibility as a distinguishing feature between L1-Finnish and advanced L2-Finnish

ILMARI IVASKA

University of Turku

The purpose of this article is to investigate expressions of possibility in the Finnish language in texts written by advanced non-native speakers of Finnish (F2) and compare them with those written by native speakers of Finnish (F1). The aim of the study is to explore how possibility is typically expressed and to find out if or how the compared language varieties differ from each other. Particular emphasis is given to the use of the verb *voida* ‘to may, to be able to,’ which can be used to express many different kinds of modal meanings. The data is a part of the Corpus of Advanced Learner Finnish (LAS2), and the F2-subjects are typically at the B2 or C1 level in the Common European Framework for Languages (CEFR). All the texts included in this study are exam essays and, thus, the results describe typical language use in a specific genre of academic writing.

F1- and F2-users express possibility similarly in many ways, and the distributions between different expressions are very similar between the data sets. However, F1-users tend to express possibility twice as much as the F2-users do. The verb *voida* is the most frequent of all the expressions of possibility as it accounts for three fourths of all the occurrences. Despite the similar patterns of use between the data sets, the occurrences of the verb *voida* are more often in passive voice in the F1 data set than they are in the F2 data set. Furthermore, in the F1 data set the verb *voida* is more often used together with verbs expressing classification or hierarchical structuring of knowledge, which is in turn considered to be characteristic of academic style.

Modal verbs are often used to express stance, i.e. to self-project the writer into their own texts and to communicate their positioning and relationship to the subject matter. Stance is particularly typical for academic language. The difference in the usage is not due to the novelty of the semantic concept or the construction as such, as it is typically acquired earlier on in the learning process. The differences found between the data sets may be due to contextual unconventionality.

In other words, non-native speakers of Finnish do not express a semantic detail that is particularly typical to a specific genre as frequently as native speakers do.

Keywords: modality; Finnish as a second language; verb chain; academic language; corpus; contrastive interlanguage analysis

Ilmari Ivaska

20014 Turun yliopisto, Finland

itivas@utu.fi

Kyselytestimenetelmä naurua kuvailevien verbaalisten koloratiivikonstruktioiden merkitysten selvittelyssä

MARIA-MAGDALENA JÜRVE TSON

Tallinnan yliopisto

Abstrakti. Artikkeliki pohjautuu kokeelliseen synkroniseen sanastontutkimukseeni “Kyselytestimenetelmä suomen kielen verbaalisen koloratiivikonstruktion muodon, merkityksien ja tehtävien selvittelyssä”. Tässä artikkelissa olen keskittynyt vain verbaalisen koloratiivikonstruktion *verbum finitum cum verbo colorativo* -tyyppiin konstruktion yleisimpänä ja tyyppillisimpänä ilmenemis- muotona, sen päätyyppinä.

Kyselytestimenetelmän taustalla on kognitiivinen etnolingvistinen idea kielellisestä maailmankuvasta sekä ajatus siitä, että laaja ja riittävän heterogeeninen äidinkieleltään homogeeninen väestöryhmä tietää niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla, mikä on “oikea” ilmaus tai “oikein” sen äidinkielellä, ja että tätä arkitietämystä on mahdollista hyödyntää muun muassa sanasemantiikassa sanojen merkitysten ja merkityserojen selvittelyssä ja sanasemantiikan opettamisessa.

Halusin omalla tutkimuksellani testata, soveltuuko kyselytestimenetelmä myös verbaalisten koloratiivikonstruktioiden sekä niihin sisältyvien ekspressiivisten verbien merkityksiin liittyvän lisätiedon hankkimiseen. Kyselytestin tulokset osoittivat, että kyselytestimenetelmän avulla on mahdollista saada informanteilta monipuolista ekspressiivisten verbien merkityksiä ja

merkitysvivahteita koskevaa lisätietoa. Kyselytestin tuloksia voitaneen jatkossa hyödyntää laajoja verkkosanakirjoja laadittaessa.

Avainsanat: leksikologia; sanasemantiikka; ekspressiivinen verbi; kielellinen maailmankuva; suomi

1. Lähtökohtia

Nauru on ilmiönä sinänsä vaikea tutkimuskohde, mutta yhtä vaikeita tutkimuskohteita ovat myös naurua kuvaavat verbaaliset koloratiivikonstruktio. Aion omalla artikkelillani hieman valaista tätä tutkimuskohdetta tarkastelemalla nimenomaan niitä konstruktioita, jotka kuvaavat naurua suomen kielessä. Toivon tämän tiedon avulla pääseväni lähemmäksi myös suomalaisten kielellistä maailmankuvaa (ks. Tieteen termipankki), jolla tarkoitetaan kielyhteisön arkitietämyksen pohjalta muotoutunutta ja kielessä heijastuvaa käsitystä maailmasta. Kielellinen maailmankuva verbalisoi kulttuurisen maailmankuvan, jonka nykyiset sukupolvet säilyttävät ja siirtävät kielen kautta tai avulla (kielellisenä maailmankuvana) edelleen tuleville sukupolville.

Suomen kieli auttaa siis omalta osaltaan välittämään suomalaisen kulttuurin luomaa kuvaa maailmasta niin nykyisille kuin tulevillekin kielenkäyttäjille. Kielen yksittäisillä piirteillä, kuten esimerkiksi verbaliisilla koloratiivikonstruktioilla, on erityisesti kaunokirjallisen teoksen tekstikokonaisuuden rakentumiseen ja maailman subjektiiviseen kuvaamiseen sekä sen kautta kielelliseen maailmankuvaan liittyviä funktioita (Heikkinen & Voutilainen 2009: 135).

Tämä artikkeli on valmistunut kokeellisen synkronisen sanaston-tutkimukseni “Kyselytestimenetelmä suomen kielen verbaalisen koloratiivikonstruktion muodon, merkityksien ja tehtävien selvittelyssä” (Jürvetson, tulossa) pohjalta. Kyselytestimenetelmän taustalla on kognitiivinen etnolingvistinen idea kielellisestä maailmankuvasta sekä ajatus siitä, että laaja ja riittävän heterogeeninen äidinkieleltään homogeeninen väestöryhmä tietää niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla, mikä

on "oikea" ilmaus tai "oikein" sen äidinkielellä, ja että tätä arkitietämystä on mahdollista hyödyntää muun muassa sanasemantiikassa sanojen merkitysten ja merkityserojen selvittelyssä ja sanasemantiikan opettamisessa. Tutkimukseni päätavoitteena oli testata, soveltuuko kyselytestimenetelmä verbaalisten koloratiivikonstruktioiden (*k*-konstruktioiden) sekä niihin sisältyvien ekspressiivisten verbien (*e*-verbien) merkityksiin liittyvän tiedon hankkimiseen.

E-verbejä, joihin kuuluviksi pidetään perinteisesti onomatopoeettisia (*o*-verbejä) ja deskriptiivisiä verbejä (*d*-verbejä), luonnehditaan alan kirjallisuudessa yleensä äänteellisesti motivoituneina tai äänneasullaan tarkoitetaan kuvailevina sanoina. *O*-verbien yhteydessä puhutaan yleensä äänilähteen ääntä kuulosta avulla kuvailevista tai jäljittelevistä sanoista, joiden ensisijainen tehtävä on erityyppisten luonnossa esiintyvien äänilähteiden, kuten esimerkiksi lintujen ääntelyn ym., tuottaman äänen kuvaaminen, sen akustisten ominaisuuksien (esim. korkeuden, soinnin, vahvuuden, keston, rytmin tai epäsoinnun) välittäminen kielien äännejärjestelmän suomien mahdollisuuksien mukaan; *d*-verbit sen sijaan kuvailevat tarkoitetaan näkö- tai jonkin muun kuin kuulosta avulla. Stephen Ullmann puhuu tässä yhteydessä primaarista onomatopoeiasta (onomatopoeettiset sanat) ja sekundaarista onomatopoeiasta (onomatopoeettis-deskriptiiviset tai deskriptiivis-onomatopoeettiset sanat) (1962: 83–84)¹. Myös Erkki Itkosen (1966: 79–80) mukaan onomatopoeettiset sanat ovat ääntä jäljitteleviä sanoja (esim. *jyristä, kalista, koputtaa*), deskriptiiviset sanat puolestaan kuvaavat äänneasullaan muiden aistien kuin kuulon avulla havaittavia ilmiöitä (esim. *nuljahtaa, köpittää, töröttää*). Monet sanat kuuluvat hänen mukaansa kumpaankin ryhmään, esim. *kuhista*. *E*-verbien käsittelyn yhteydessä on käytetty myös kaksiosaista termiä onomatopoeettis-deskriptiivinen tai

¹ --- its [onomatopoeias' MMJ] primary form is the imitation of sound by sound. Here the sound is truly an 'echo to the sense'; the referent itself is an acoustic experience which is more or less closely imitated by the phonetic structure of the word. In secondary onomatopoeia, the sounds evoke, not an acoustic experience, but a movement, or some physical or moral quality, usually unfavourable. (Ullmann 1962: 83–84.)

deskriptiivis-onomatopoeettinen (ks. esim. Itkonen 1966: 80). Tässä artikkelissa käytetään termiä *ekspressiivinen verbi* termien *onomatopoeettinen verbi* ja *desriptiivinen verbi* kattoterminä. Termien *onomatopoeettinen verbi* ja *deskriptiivinen verbi* yhteydessä noudatetaan edellä esitettyjä määritelmiä.

Vieraskielisen suomen kielen oppijan on *e*-sanaston merkitysten selvittämisyrityksissä tukeuduttava kaksikielisiin ja selityssanakirjoihin, joista ei useimmiten ole suurtakaan apua – joko sanaa ei sanakirjassa esiinny tai sitten sanakirjan tarjoama sanaselitys ei auta selittämään *e*-verbin tiettyä spesifistä merkitystä tai merkitysvivahdetta tietyssä spesifisessä kontekstissa.

Verbaalisesta *k*-konstruktiosta on alan kirjallisuudessa esitetty erilaisia määritelmiä, joista tunnetuin lienee peräisin Ahti Rytköseltä. Sen mukaan konstruktioita on “kahta päälajia: verbaalinen (*constructio colorativa verbalis*) ja nominaalinen (*constructio colorativa nominalis*). Edellinen jakautuu kahtia: *infinitivus cum verbo colorativo* (esim. *puida pätkivät*) ja *verbum finitum cum verbo colorativo* (esim. *puivat pätkivät*.” (Rytkönen 1937: 104.) Rytkösen mainitsemista kahdesta verbaalisen *k*-konstruktion tyypistä asymmetrinen *infinitivus cum verbo colorativo* eli *juosta jolkuttaa* -tyyppi on toista, symmetristä *verbum finitum cum verbo colorativo* eli *juoksi jolkutti* -tyyppiä huomattavasti yleisempi (ks. lisää Sivula 1989; Hamunen 2007: 3–4; 2012; Jarva & Kytölä 2007). Tässä artikkelissa olen keskittynyt vain verbaalisen *k*-konstruktion *verbum finitum cum verbo colorativo* -tyyppiin (*juosta jolkuttaa*) konstruktion yleisimpänä ja tyyppillisimpänä ilmenemismuotona, sen päätyyppinä.

2. Aineisto ja menetelmät

Käytin tutkimuksessani kokeellista tutkimusmetodia. Aineiston analyysissa sovelsin kyselytestimenetelmää sekä konstruktiokieliopillista ja leksikologista (sanasemanttista) tarkastelua. Kyselytestin laatimisessa hyödynsin aikaisempia tutkimuksia (Vanhatalo 2002; 2004; 2005 ym.),

joissa pohditaan, miten voisi käyttää kyselylomakkeita *e*-verbien merkitysten selvittämisessä, määrittelemisessä ja täsmentämisessä. Tutkimuksessa käyttämäni verbaaliset *k*-konstruktiot olen poiminut Nykysuomen sanakirjasta (NS), Suomen murteiden sanakirjasta (SMS) sekä (kauno) kirjallisuudesta (ks. tarkemmin aineistolähteet).

Keskeinen tutkimuskysymykseni on seuraava: Soveltuuko kyselytestimenetelmä verbaalisten *k*-konstruktioiden sekä niihin sisältyvien *e*-verbien merkityksiin liittyvän tiedon hankkimiseen? Vuoden 2003 marras- ja joulukuussa teettämässäni kyselytestissä, jonka tuloksiin tämä artikkeli perustuu, kukin informantti sai täytettäväkseen kyselylomakkeen, jossa tuottotestien jälkeen seurasivat monivalintatestit. Tämän järjestyksen avulla yritin vähentää monivalintatestien sana-aineksen mahdollista vaikutusta tuottotestien tuloksiin. Tässä artikkelissa esitettäviä nauruun liittyviä verbejä eli nauruverbejä käsitellin tehtävissä 5–11. Tehtävissä 5–6 ja 8–11 tutkimuksen kohteena oli 16 nauruverbiä (*hahatti, hekotti, hihitti, hikotteli, hohotti, hykersi, hörötti, kihersi, kikatti, kuhersi, käkätti, räkätti, röhötti, tirskahti, tyrskähti* sekä *virnisti*).

Tehtävässä 7 tutkin vertailevasti 14:ää verbaalista *k*-konstruktiota ja *k*-verbiä ilman neutraalia pääverbiä (*nauraa hahattaa – hahattaa, nauraa hehetti – hehetti, nauraa hihittää – hihittää, nauraa hikotteli – hikotteli, nauraa hohotti – hohotti, nauraa hykersi – hykersi, nauraa hölötti – hölötti, nauraa hörötti – hörötti, nauraa kikattaa – kikattaa, nauraa kuhersivat – kuhersivat, nauraa käkätteli – käkätteli, nauraa rähättämässä – rähättämässä, nauraa räkättää – räkättää* sekä *nauraa tyrskivät – tyrskivät*). Seitsemän ekspressiivisiä ilmauksia sisältävää alku-peräistä lausetta poimin NS:sta ja kuusi lausetta suomalaisten kirjailijoiden teoksista, yksi lause löytyi virtuaalisesta Suomisanakirjasta (SS).

Tässä artikkelissa analysoin testin 11 tehtävästä kahden nauruun liittyvän tehtävän (5. ja 11.) tuloksia. Tehtävän 5 avulla yritin saada selville, olisiko kyselytestimenetelmän avulla mahdollista selvittää nauruverbin mahdollinen agentti (nauraja), naurun kohde tai syy sekä tapa. Tehtävänantona oli lisätä edellä mainittujen 16 nauruverbin eteen

mahdollinen nauraja, verbin jälkeen naurun oletettava kohde tai syy sekä naurun tapa. Tehtävässä 11 kysyin informanteilta vielä kerran samojen *e*-verbien naurun kohdetta tai syytä saadakseni lisätietoa mainitusta merkityselementistä.

Kyselytesti teetettiin valvotussa tilanteessa ja paperit otettiin täyttämisen jälkeen heti pois. Testien täyttämiseen informantit käyttivät aikaa 45–60 minuuttia. Yhtään lomaketta ei ollut palautettu täysin tyhjänä tai epäasiallisesti täytettynä, joten kaikkien informanttien testit hyväksyttiin. Yksittäiset tyhjat aukot testilomakkeissa otettiin kuitenkin huomioon tyhjinä vastauksina.

Testi teetettiin Helsingin yliopiston ensimmäisen vuosikurssin suomen opiskelijoilla ($n = 51$) ja lehtoreilla ($n = 4$), Tampereen yliopiston ensimmäisen vuosikurssin ruotsin opiskelijoilla ($n = 25$) ja lehtoreilla ($n = 4$) sekä Helsingin kaupungin suomenkielisen työväenopiston viron kielen kurssilaisilla ($n = 16$). Testiin osallistui kaikkiaan 100 informanttia. Informanttien taustatiedoista kysyttiin ikää, sukupuolta, syntymäpaikkakuntaa, asuinpaikkaa ja vanhempien murretaustaa.

Valtaosa (68) informanteista oli 16–25-vuotiaita, kymmenen informanttia edusti 56–65-vuotiaiden ikäryhmää, informanteista seitsemän kuului ikäryhmään 26–35-vuotiaat, kuusi informanttia oli ikäryhmästä 46–55-vuotiaat, viisi kuului ikäryhmään 36–45-vuotiaat, ja neljä informanteista oli yli 66-vuotiaita. Naisia oli 73 ja miehiä 27. Kaikki informantit olivat merkinneet äidinkielekseen suomen kielen.

Helsingin ja Tampereen yliopistojen korkeakouluopiskelijat ja -opettajat muodostivat iältään ja akateemiselta taustaltaan verrattain homogeenisen eli tasakoosteisen koehenkilöryhmän (84 % informanttien kokonaismäärästä), Helsingin kaupungin suomenkielisen työväenopiston kurssilaiset puolestaan edustivat iältään ja akateemiselta taustaltaan heterogeenista eli sekakoosteista avoimen aikuisväestön ryhmää (16 % informanttien kokonaismäärästä).

3. Tulokset: nauraja, naurun kohde tai syy ja naurun tapa

3.1. Nauraja

Taulukossa 1 testituloksista on esitetty enemmän kuin kaksi mainintaa saaneet vastaukset merkityselementin nauraja mukaan.

TAULUKKO 1. Merkityselementtinä nauraja. Kahta useampien mainintojen määrät

Nauraja	Verbaalisen <i>k</i> -konstruktion <i>e</i> -verbit															
	<i>hahattaa</i>	<i>virnistää</i>	<i>hekottaa</i>	<i>räkättää</i>	<i>hihittää</i>	<i>tyrskähtää</i>	<i>hohottaa</i>	<i>hykertää</i>	<i>höröttää</i>	<i>kihertää</i>	<i>hikotella</i>	<i>kuhertaa</i>	<i>käkättää</i>	<i>röhöittää</i>	<i>tirskauttaa</i>	<i>kikattaa</i>
(Nuori) mies	18	24	35	6	–	22	42	9	24	–	19	–	–	33	–	–
Poika	11	39	14	12	–	11	–	–	24	–	17	–	–	5	–	–
Vanha mies	5	–	8	–	–	–	11	–	11	–	5	–	5	14	–	–
(Nuori) nainen	–	5	12	7	14	14	7	19	5	26	11	12	18	–	25	16
(Pikku)lapsi	–	–	10	–	–	–	–	–	–	6	12	–	–	–	–	4
(Pikku)tyttö	–	–	4	–	57	7	–	10	–	37	5	10	–	–	46	52
Tyttöjoukko	–	–	–	–	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	8
Vanha nainen	–	–	–	–	–	–	–	8	–	–	–	–	19	–	–	–
Humalainen	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	–	–	–	–	–
Pariskunta	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	14	–	–	–	–
Ukkojoukko	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	–	–	–

(Nuori) nainen on ollut naurajana 14:ssä naurua kuvailevassa verballisessa *k*-konstruktiossa (naurukonstruktiossa). Sulkeissa mainintojen määrä alenevasti: *nauraa kihertää* (26), ~ *tirskauttaa* (25), ~ *hykertää* (19), ~ *käkättää* (18), ~ *kikattaa* (16), ~ *hihittää* (14), ~ *tyrskähtää* (14), ~ *hekottaa* (12), ~ *kuhertaa* (12), ~ *hikotella* (11), ~ *hohottaa* (7), ~ *räkättää* (7), ~ *höröttää* (5) sekä ~ *virnistää* (5).

(Pikku)tyttö esiintyy naurajana yhdeksässä naurukonstruktiossa: *nauraa hihittää* (57), ~ *kikattaa* (52), ~ *tirskahtaa* (46), ~ *kihertää* (37), ~ *hykertää* (10), ~ *kuhertaa* (10), ~ *tyrskähtää* (7), ~ *hikotella* (5) sekä ~ *hekottaa* (4). Lisäksi (pikku)tyttö on naurajana kahdessa ryhmänaurua (tyttöjoukko) kuvailevassa konstruktiossa: *nauraa kikattaa* (8) ja ~ *hihittää* (5).

(Nuori) mies on mainittu naurajana kymmenessä naurukonstruktiossa: *nauraa hohottaa* (42), ~ *hekottaa* (35), ~ *röhöttää* (33), ~ *höröttää* (24), ~ *virnistää* (24), ~ *tyrskähtää* (22), ~ *hikotella* (19), ~ *hahattaa* (18), ~ *hykertää* (9) sekä ~ *räkättää* (6).

Poika on naurajana kahdeksassa konstruktiossa: *nauraa virnistää* (39), ~ *höröttää* (24), ~ *hikotella* (17), ~ *hekottaa* (14), ~ *räkättää* (12), ~ *hahattaa* (11), ~ *tyrskähtää* (11) sekä ~ *röhöttää* (5).

Vanha mies esiintyy naurajana seitsemässä konstruktiossa: *nauraa röhöttää* (14), ~ *hohottaa* (11), ~ *höröttää* (11), ~ *hekottaa* (8), ~ *hahattaa* (5), ~ *hikotella* (5) sekä ~ *käkättää* (5). Lisäksi vanha mies esiintyy yhden kerran naurajana ryhmänaurua (ukkojoukko) kuvailevassa konstruktiossa: *nauraa käkättää* (3).

(Pikku)lapsi mainitaan naurajana neljässä konstruktiossa: *nauraa hikotella* (12), ~ *hekottaa* (10), ~ *kihertää* (6) sekä ~ *kikattaa* (4).

Vanha nainen on mainittu naurajana kahdesti: *nauraa käkättää* (19) ja ~ *hykertää* (8).

Yhdessä konstruktiossa on viitattu vain naurajan olotilaan (humalainen) ja siihen liittyvään ääntelyyn: *nauraa hikotella* (4). Tässä yhteydessä konstruktion *e*-verbi ei kuvaile naurua, vaan naurun kanssa samanaikaisesti tapahtuvaa humalaisen nikottelua, hänen palleansa nykivästä kouristelusta johtuvaa hikkaa.

Yhden konstruktion naurajana on pariskunta: *nauraa kuhertaa* (14). Informantit eivät kuitenkaan yhdistäneet *kuhertaa*-verbiä nauruun, vaan verbin frekventatiivimuodon *kuherrella* deskriptiiviseen merkitykseen 'kuv. rakastuneiden yhdessäolosta, armastelusta' (NS).

Tämän tehtävän *e*-verbivalikoimasta myöskään *virnistää*-verbiä ei yhdistetty nauruun, vaan kasvojen ilmettä tarkoittavaan deskriptiiviseen

päämerkitykseen 'irvistää. 1. vetää suunsa t. kasvonsa väärään (us. kujeellisesti t. ilkikurisesti, pilkallisesti tms.), näyttää hampaitaan, ikeniään' (NS).

Informanttien vastauksista löytyi myös muihin elollisiin paitsi ihmisiin liittyviä subjekteja. Esimerkiksi **eläin**, **lintu** tai **taruolento** (7 mainintaa) *hahattaa*. Verbi ei tässä yhteydessä kuitenkaan kuvaile naurua, vaan eläimen, linnun tai taruolennon ääntelyä. **Lintu** (48 mainintaa) tai **noita-akka** (7) *räkättää*. E-verbi kuvailee linnun ääntelyä tai mielikuvitusolennon, noita-akan, kuviteltua naurua. **Kissa** (5 mainintaa) *virnistää*. E-verbi ei tässäkään yhteydessä kuvaile naurua, vaan kissan ilmettä. **Aalto**, **meri**, **vesi** tai **veri** (11 mainintaa) *tyrskähtää*. E-verbi kuvailee naurun sijasta veden rajua kuohuntaa tai veren tyrskymistä. **Joulupukki** (14 mainintaa) *hohottaa*. E-verbi kuvailee joulupukin tyypillisintä naurua. Pukki nauraa täyttä kurkkua, suu ammoltaan ja remakasti. **Kauppias**, **ahne pankkiiri**, **varas** tai **hujjari** (6 mainintaa) *hykertää*. E-verbi kuvailee kahta samanaikaista toimintaa: nauraja nauraa ja samalla myös väänтелеe tai hiertelee mielihyvystä käsiään toisiansa vasten (NS). **Korva** (6 mainintaa) tai **hevonen** (5) *höröttää*. E-verbi ei tässäkään yhteydessä liity nauruun, vaan ruumiinosan asentoon tai eläimen ääntelyyn. **Pulu(pariskunta)** (21 mainintaa) *kuhertaa*. E-verbi kuvailee lintujen ääntelyä, ei naurua. **Noita-akka** (19 mainintaa), **harakka** tai **rastas** (5 mainintaa) *käkättää*. Verbi liittyy joko taruolennon nauruun tai linnun ääntelyyn. **Sika** (15 mainintaa) *röhöttää*. Verbi kuvailee eläimen ääntelyä, ei naurua. **Lintu** (3 mainintaa) *tirskahtaa* eli äänтелеe tietyllä tavalla.

3.2. Naurun kohde tai syy

Taulukossa 2 testituloksista on esitetty neljä eniten mainintoja saanutta naurun kohdetta tai syytä.

TAULUKKO 2. Merkityselementtinä naurun kohde tai syy.
Mainintojen määrä

Naurun kohde tai syy	Verbaalisen <i>k</i> -konstruktion <i>e</i> -verbit															
	<i>hahattaa</i>	<i>virnistää</i>	<i>hekottaa</i>	<i>räkättää</i>	<i>hihittää</i>	<i>tyrskähtää</i>	<i>hohottaa</i>	<i>hykertää</i>	<i>höröittää</i>	<i>kihertää</i>	<i>hikotella</i>	<i>kuhertaa</i>	<i>käkättää</i>	<i>röhöttää</i>	<i>tirskaahtaa</i>	<i>kikattaa</i>
Tuhmalle vitsille tai hausalle tarinalle nauraminen	60	13	42	–	5	16	45	4	39	–	–	3	33	26	15	5
Vahingonilo/iva/ pilkka	14	30	2	47	–	7	–	4	12	–	–	–	40	15	7	–
TV:n pilailu-ohjelmalle tai tilannekomiikalle nauraminen	9	10	11	16	18	8	8	–	8	–	–	–	–	3	20	2
Ilo / mielihyvä	–	–	16	–	16	–	12	10	3	–	8*	–	–	–	–	7

* *e*-verbi *hikotella* on joidenkin informanttien (28 mainintaa) vastauksissa yhdistetty hikkaan, nikotteluun (pallean kouristus, biologinen reaktio, nikka), ei suoranaisesti nauruun.²

Frekvenssiltään korkeimmalla sijalla on 13 *k*-konstruktiolla naurun kohteena (tuhma) vitsi tai hauska tarina: *nauraa hahattaa* (60 mainintaa), ~ *hohottaa* (45), ~ *hekottaa* (42), ~ *höröittää* (39), ~ *käkättää* (33), ~ *röhöttää* (26), ~ *tyrskähtää* (16), ~ *tirskaahtaa* (15), ~ *virnistää* (13), ~ *hihittää* (5), ~ *kikattaa* (5), ~ *hykertää* (4) sekä ~ *kuhertaa* (3).

TV:n pilailuohjelma tai **tilannekomiikka** on naurun kohteena 11 *k*-konstruktiossa: *nauraa tirskaahtaa* (20 mainintaa), ~ *hihittää* (18), ~ *räkättää* (16), ~ *hekottaa* (11), ~ *virnistää* (10), ~ *hahattaa* (9),

² Ks. Tieteen kuvalehti.

~ *tyrskähtää* (8), ~ *hohottaa* (8), ~ *höröttää* (8), ~ *röhöttää* (3) sekä ~ *kikattaa* (2).

Vahingoniloa, ivaa, pilkkaa naurun syynä kuvailee informanttien vastauksien mukaan kymmenen *k*-konstruktiota: *nauraa räkättää* (47 mainintaa), ~ *käkättää* (40), ~ *virnistää* (30), ~ *röhöttää* (15), ~ *hahattaa* (14), ~ *höröttää* (12), ~ *tyrskähtää* (7), ~ *tirshaattaa* (7), ~ *hykertää* (4) sekä ~ *hekottaa* (2).

Ilosta, mielihyvystä tapahtuvaa naurua kuvaa testitulosten mukaan seitsemän naurukonstruktiota: *nauraa hekottaa* (16 mainintaa), ~ *hihit-tää* (16), ~ *hohottaa* (12), ~ *hykertää* (10), ~ *hikotella* (8), ~ *kikattaa* (7) sekä ~ *höröttää* (3).

Seuraavat naurun kohteet tai syyt muodostivat taulukossa esitettyyn aineistoon verrattuna huomattavasti vähemmän naurukonstruktioita. Esimerkiksi **pojat** ovat teinityttöjen ryhmänaurun kohteena neljässä *k*-konstruktiossa: *nauraa kihertää* (9 mainintaa), ~ *hihittää* (5), ~ *kuher-taa* (5) sekä ~ *kikattaa* (3). Tytön yksinnauraa **pojalle** kuvailee testitulok-sissa yksi *k*-konstruktio: *nauraa tirshaattaa* (6 mainintaa). **Tyytyväisyys** on merkitty naurun syyksi myös neljässä *k*-konstruktiossa: *nauraa hykertää* (60 mainintaa), ~ *röhöttää* (10), ~ *hahattaa* (7) sekä ~ *kihertää* (4). **Onnesta** tapahtuvaa naurua kuvailee informanttien mukaan myös neljä *k*-konstruktiota: *nauraa kihertää* (24 mainintaa), ~ *kuher-taa* (19), ~ *hykertää* (18) sekä ~ *kikattaa* (6). Neljä *k*-konstruktiota kuvaa myös **yllätyksestä** johtuvaa naurua: *nauraa tyrskähtää* (46 mainintaa), ~ *vir-nistää* (16), ~ *hihittää* (13) sekä ~ *hikotella* (5). Neljällä *k*-konstruktiolla on edustettuna myös **toisen nololle tilanteelle** nauraminen: *nauraa röhöttää* (6 mainintaa), ~ *räkättää* (5), ~ *tirshaattaa* (5), ~ *kihertää* (4) sekä ~ *hohottaa* (3).

Muille ihmisille, ohikulkijoille nauramista kuvailee informanttien mukaan kolme *k*-konstruktiota: *nauraa räkättää* (9 mainintaa), ~ *hahat-taa* (6) sekä ~ *höröttää* (2). Kolme *k*-konstruktiota kuvailee myös **juorui-lun** tai **salaisuuksien kertomisen** yhteydessä tapahtuvaa naurua: *nauraa hihittää* (20 mainintaa), ~ *kihertää* (13) sekä ~ *käkättää* (2). **Kutittami-nen** on merkitty naurun syyksi myös kolmessa *k*-konstruktiossa: *nauraa*

kikattaa (9 mainintaa), ~ *tirskahtaa* (4) sekä ~ *hekottaa* (3). Lisäksi on kolme *k*-konstruktiota, jotka informanttien mukaan kuvailevat **tyhjänpäiväistä naurua** tai **joukkohysteriaa**: *nauraa räkättää* (6 mainintaa), ~ *höröttää* (4) sekä ~ *kihertää* (3).

Tiivistettynä voidaan sanoa, että naurua on naurajasta ja naurun kohteesta riippuen hyvin monenlaista. Tuhmalle vitsille tai hauskalle jutulle useimmiten *nauraa hahatetaan, hohotetaan, hekotetaan, höröte-tään, käkätetään* tai *röhötetään*. TV:n pilailuohjelmalle tai tilannekomiikalle sen sijaan *nauraa tirskahdetaan, hihitetään, räkätetään, hekotetaan, virnistetään* tai *hahatetaan*. Vahingonilosta puolestaan *nauraa räkäte-tään, käkätetään, virnistetään, röhötetään, hahatetaan* tai *hörötetään*. Ilosta *nauraa hekotetaan, hihitetään, hohotetaan, hykerretään, hikotel-laan* tai *kikatetaan*.

Yleisimpiä syitä nauruun ovat tuhma vitsi tai hauska tarina, TV:n pilailuohjelma tai tilannekomiikka, vahingonilo tai pilkka sekä ilo tai mielihyvä. Nauru liittyy voimakkaasti myös sukupuolten välisiin sensuaalisiin suhteisiin ja lisäksi se on yksi ryhmäkäyttäytymisen ilmenemis-muotoja. Porukalla tapahtuvan naurun avulla voidaan nauraa ihminen ryhmästä ulos tai liittää siihen, voidaan ilmaista ryhmässä vallitsevia valtasuhteita (kuka nauraa kenenkin vitsille ja mistä syystä) jne. Pit-kään koulussa toimineena pedagogina uskallan väittää, että porukalla nauraminen on kouluyhteisössä laajalti levinnyt ja sosiaalisen vaikutus-voimansa kannalta hyvin merkittävä ilmiö.

3.3. Naurun tapa

Taulukkoon 3 on poimittu ne nauramisen tavat, joita on luonnehdittu enemmän kuin kahdella nauruverbillä. Naurun tavat on esitetty siinä järjestyksessä, kuinka paljon erilaisia *e*-verbejä niihin kuhunkin on liitetty.

TAULUKKO 3. Merkityselementtinä naurun tapa. Kahta useampien mainintojen määrä

Naurun tapa	Verbaalisen <i>k</i> -konstruktion <i>e</i> -verbit															
	<i>hahattaa</i>	<i>virnistää</i>	<i>hekottaa</i>	<i>räkättää</i>	<i>hihittää</i>	<i>tyrskähtää</i>	<i>hohottaa</i>	<i>hykertää</i>	<i>höröttää</i>	<i>kihertää</i>	<i>hikotella</i>	<i>kuhertaa</i>	<i>käkättää</i>	<i>röhöttää</i>	<i>tirskahtaa</i>	<i>kikattaa</i>
Kovalla äänellä, kuuluvasti	5	–	13	3	–	–	23	–	14	–	8	–	7	23	3	–
Iloisesti	–	4	3	–	–	–	2	–	–	9	–	–	–	–	3	5
Itsekseen	–	–	–	–	13	–	–	15	5	4	3	–	–	–	–	–
Vahingoniloisesti	5	–	–	6	–	–	–	–	–	–	–	–	3	–	–	–
Ilkikurisesti	3	4	–	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Yhdeksän *k*-konstruktion *e*-verbiä kuvailee informanttien mukaan **kovalla äänellä, kuuluvasti** tapahtuvaa naurua: *nauraa hohottaa* (23 mainintaa), ~ *röhöttää* (23), ~ *höröttää* (14), ~ *hekottaa* (13), ~ *hikotella* (8), ~ *käkättää* (7), ~ *hahattaa* (5), ~ *räkättää* (3) sekä ~ *tirskahtaa* (3).

Adverbiaalilla **iloisesti** luonnehdittiin testin kuuden *k*-konstruktion nauruverbejä: *nauraa kihertää* (9 mainintaa), ~ *kikattaa* (5), ~ *virnistää* (4), ~ *hekottaa* (3), ~ *tirskahtaa* (3) sekä ~ *hohottaa* (2).

Viittä *e*-verbiä informantit kuvailivat **itseksseen** nauramiseksi: *nauraa hykertää* (15 mainintaa), ~ *hihittää* (13), ~ *höröttää* (5), ~ *kihertää* (4) sekä ~ *hikotella* (3).

Adverbiaalilla **vahingoniloisesti** luonnehdittiin testin kolmen *k*-konstruktion nauruverbejä: *nauraa räkättää* (6 mainintaa), ~ *hahattaa* (5) sekä ~ *käkättää* (3). Samoin kolmen *k*-konstruktion nauruverbejä luonnehdittiin adverbiaalilla **ilkikurisesti**: *nauraa virnistää* (4 mainintaa), ~ *räkättää* (3) sekä ~ *hahattaa* (3).

Yhtäkkiä tapahtuvaa naurua kuvailevat informanttien mukaan kahden *k*-konstruktion *e*-verbit: *nauraa tyrskähtää* (38 mainintaa) ja ~ *tirskahtaa* (37). Lisäksi kahden *k*-konstruktion *e*-verbit luonnehtivat

testitulosten mukaan a) **maha hytkeyn** tapahtuvaa naurua: *nauraa hohottaa* (7 mainintaa) ja ~ *hekottaa* (4); b) **suu ammollaan** nauramista: *nauraa hohottaa* (6 mainintaa) ja ~ *hekottaa* (3); c) **rumasti, möreästi** tapahtuvaa naurua: *nauraa röhöttää* (8 mainintaa) ja ~ *räkättää* (3); d) **ärsyttävästi** nauramista: *nauraa räkättää* (4 mainintaa) ja ~ *käkättää* (3); e) **hiljaa** tapahtuvaa nauramista: *nauraa hihittää* (11 mainintaa) ja ~ *kihertää* (4); f) **ujona, kainosti** nauramista: *nauraa hihittää* (3 mainintaa) ja ~ *kihertää* (3); g) **keskenään** tapahtuvaa pari- tai ryhmänaurua: *nauraa kikattaa* (23 mainintaa) ja ~ *hihittää* (3) sekä h) **tyytyväisenä** nauramista: *nauraa hykertää* (35 mainintaa) ja ~ *höröttää* (2).

4. Tulosten pohdintaa

Keskeinen tutkimuskysymykseni oli, soveltuuko kyselytestimenetelmä verbaalisten *k*-konstruktioiden sekä niihin sisältyvien *e*-verbien merkityksiin liittyvän tiedon hankkimiseen. Vastatakseni mahdollisimman kattavasti tähän kysymykseen havainnollistan kyselytestin suomat mahdollisuudet seuraavan NS:sta (s.v. **räkättää**) poimitun lauseen *Koko akkparvi nauraa räkättää ja kikattaa yhteen ääneen* avulla. Lauseessa esiintyvään verbaaliseen *k*-konstruktioon *nauraa räkättää* sisältyvästä *e*-verbistä vieraskielinen lukija voi saada esimerkiksi NS:sta seuraavanlaista tietoa:

räkättää *onom.v.* esim. harakan t. räkättirastaan katkonaisesta (rumasta) ääntelystä; myös rumasta, karheasta, ilkkuvasta naurusta; vrt. *käkättää*, *räkyttää*, *räpättää*. | Harakka r:tää. Rastaan r:ys. Närhen r:tävä ääni. Konepistooli r:tää kuin vimmattu. Koira haukkua r:tää. – Koko akkparvi r:tää ja kikattaa yhteen ääneen. Nauraa r. R:tävä nauru. Naurun r:ys. Siitä kehittyi sitten jokin oiva tepponen, jolle vielä seuraavanakin päivänä r:ettiin SILL.

Kuten yllä oleva lainaus osoittaa, lukijalle ei anneta NS:n sana-artikkelissa kovinkaan paljon tietoa ekspressiivisen *räkättää*-verbin merkityskentästä. Sananselityksestä selviää kylläkin aika hyvin, millaista räkättämällä nauraminen on (*rumaa, karheaa, ilkkuvaa*) ja synonyymi-

esimerkeistäkin (*käkättää, räkyttää, räpättää*) on jonkin verran apua, mikäli tietää lueteltujen synonyymisten verbien merkityksiä, mutta lisätietoa kaipaisi siitä, kuka (*akkaparven* lisäksi) räkättämällä nauraa tai mille (*oivan tepposen* lisäksi) hän nauraa räkättää.

Informanttien sananselitykset antavat *räkättää*-verbin merkityskentästä kosolti tarvittavaa lisätietoa. Räkättämällä nauraminen on heidän mukaansa vahingoniloista, liioittelevaa, äänestä, ärsyttävää, räkättirastasmaista, ilkkuvaa, ivallista, ilkeää, rähisevää, rumaa, aika matalaa, karkeaa ja kovaa naurua. Testin nauruverbisarjan (*hahattaa, hekottaa, hihittää, hikotella, hohottaa, hykertää, höröttää, kihertää, kikat-
taa, kuhertaa, käkättää, räkättää, röhöttää, tirskahtaa, tyrskähtää* sekä *virnistää*) äänen voimakkuustason tehtävässä *räkättää*-verbi sijoittui vastaajien kuvaileman äänen voimakkuuden osalta kuudentoista verbin joukossa ensimmäiseksi. Verbin äänen voimakkuus oli vastaajien mukaan 4,6 asteikolla 0–5. Kyseinen *e*-verbi koettiin verbin merkityksen kannalta olennaisen ensimmäisen tavun matalan lavean etuvokaalin *ä*:n sekä tämän vokaalin ja alveolaarisen tremulantin *r*:n ja palatovelaarisen klusiilin *k*:n muodostaman CVC-konsonanttikehyksen *räk*-yhdistelmän vaikutuksesta ja oletettavasti myös kunkin informantin kielellisen maailmankuvan mukaan erittäin epämiellyttäväksi. Tutkimustulokset osoittivat selvästi, että sanan äänneasun ja merkityksen välillä on yhteys, joka ilmenee kielelle tyypillisten foneettisten säännönmukaisuuksien avulla. Sanan merkityksen ja äänneasun välistä yhteyttä ilmaisevat ensimmäisen tavun konsonanttikehyksessä olevan vokaalin laatu eli ekspressiivinen merkityskomponentti ja kesto, vähemmän sananalkuinen ja sanansisäinen konsonantti tai konsonanttiyhdistelmä. Kaikkein selvimmin ekspressiivisten sanojen merkityksen ja äänneasun väliseen yhteyteen viittaa ensitavun vokaali, joka ilmaisee verbin avulla kuvailtavan äänen korkeutta ja äänensävyä. *Ja kyllähän se ääni, joka suusta tulee nauraessa on aika samanlainen kuin se verbi, jota siitä käytetään*, tiivistä asian eräs informantti reunahuomautuksessaan.

Verbaalinen *k*-konstruktio *nauraa räkättää* on testitulosten mukaan yhdessä *nauraa hekottaa* -konstruktion kanssa testin verbisarjan yleisin

eli eniten konventionaalistunut konstruktio. Konstruktiossa attraktiokeskuksena esiintyvä neutraali pääverbi *auraa* edustaa Anneli Pajusen (1988: 95–123) luokittelun mukaan mentaaliverbejä (puheakti- ja aistihavaintoverbejä). Suomalaisten kielellisen maailmankuvan kontekstissa neutraalin verbin (*n*-verbin) voimakkuusaste attraktiokeskuksena ja sen esiintymistiheys eli frekvenssi konstruktioissa viittaa siihen, mitkä elämän alueet ovat aikanaan olleet niin tärkeitä, että ne ovat tarvinneet *n*-verbin laajemman merkityksen lisäksi *e*-verbin kapeamman, spesifisemmän merkityksen toiminnan laatua täsmentämään. Konstruktioiden *e*-verbeistä käy ilmi myös ihmisten suhtautuminen johonkin tiettyyn toimintaan tai olotilaan, sen evaluointi. Esimerkiksi nauruverbi *hekottaa* edustaa melioratiivista suhtautumista naurajaan, *räkättää* sen sijaan puhujan pejoratiivista asennetta kuvattavaan. *E*-verbit voivat olla tämän merkityselementin suhteen myös neutraaleja.

Testitulosten analyysi antoi myös varteenotettavaa lisätietoa naurajasta, naurun syystä tai kohteesta ja naurun tavasta. Esitän tässä *räkättää*-verbin agentin (mahdollisen räkättäjän) suvun ja iän variantit mainintojen määrän mukaan prosentteina. Kuten tulokset osoittavat, informanteista 33 % yhdistää *räkättää*-verbin keski-ikäisen naisen nauruun, 18 % vastanneista pitää verbiä nuoren naisen, 13 % poikalapsen, 13 % vanhan naisen, 11 % nuoren miehen, 6 % keski-ikäisen miehen, 4 % tyttölapsen ja 2 % vanhan miehen naurua kuvailevana.

Nauraa räkätetään yleisimmin muille ihmisille, ohikulkijoille, muiden ihmisten virheille, vitseille, toilailuille, keksitylle kepposelle, pellen tempuille sirkuksessa. Räkätetään takaisin, vahingoniloisesti, ärsyttävästi, äänekkäästi, taukoamatta, siivottomasti, poikamaisesti, katketakseen, vatsa kippurassa. Informanttien reunahuomautuksista löytyi vielä yksi merkityselementti (ryhmänauru ≠ yksinnauru), jota ei testissä ollut edes kysytty. Lauseessa *Poikajoukko auraa räkättää ohikulkijoille* subjekti on testitulosten mukaan aika tyyppillinen nauraja (poika), joka muodostaa kaltaistensa kanssa ohikulkijoille syyttä suotta räkättävän ryhmän (poikajoukko). Joukossa tapahtuva nauru on vaikutukseltaan huomattavasti voimakkaampaa kuin yksin tapahtuva räkätys. *Räkättää*-verbin

synonyymeiksi informantit tarjosivat *käkättää* ja *räkyttää* kuten NS:kin, *räpäyttää*-verbistä sen sijaan informanttien vastauksissa ei ollut yhtään mainintaa.

Vastauksista päätellen *räkättää* kuvailee aika korkeaa, soinnutonta ja ehdottoman epämiellyttävää naurua (100 mainintaa). Tulokset osoittivat kuitenkin, että verbillä kuvailtavan naurun äänensävyä matalana (38) ja sointuvana (26) pitävien informanttien määrä on myös aika suuri. Yksikään informantti ei pitänyt *räkättää*-verbillä kuvailtavaa naurua miellyttävänä. Tämä on ainoa näin yksimielinen tulos tässä tehtävässä.

Tutkimustulosteni pohjalta voi perustellusti väittää, että kyselytestimenetelmä soveltuu hyvin verbaalisten *k*-konstruktioiden sekä niihin sisältyvien *e*-verbien merkityksiin liittyvän tiedon hankkimiseen.

Tulosten analyysin yhteydessä nousi kuitenkin esiin uusia tutkimuskysymyksiä (esim. yksinnauru ja ryhmänauru, naurun psykologiset sekä sosiaaliset ym. ulottuvuudet), joihin olisi mielekästä jatkossa perehtyä.

Lähteet

- Hamunen, Markus 2007. "Mee sai juosta lirputtaa": koloratiivirakenne konstruktiona ja kielioppiistumana. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Hamunen, Markus 2012. Koloratiivirakenne, liike ja tapa. – Ilona Herlin, Lari Kotilainen (Toim.). Verbit ja konstruktiot. Suomi 201. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 104–140.
- Heikkinen, Vesa, Eero Voutilainen 2009. Koloratiivirakenne Hirventappopaikkaromaanissa. – Vesa Heikkinen (Toim.). Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikeuttavia valintoja tekstistä toiseen. Tietolipas 229. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 135–169.
- Itkonen, Erkki 1966. Kieli ja sen tutkimus. Helsinki: WSOY.
- Jarva, Vesa, Samu Kytölä 2007. The Finnish colorative construction and expressivity. – SKY Journal of Linguistics 20, 235–272.
- Jürvetson, Maria-Magdalena (tulossa). Kyselytestimenetelmä suomen kielen verbaalisen koloratiivikonstruktion muodon, merkityksien ja tehtävien selvittelyssä. Väitöskirja. Tallinna: Tallinnan yliopisto.
- NS = Nykysuomen sanakirja 1–3. 5. painos. Porvoo: WSOY, 1975–1976; Nykysuomen sanakirja: lyhentämätön kansanpainos 1–6. Porvoo: WSOY, 1992.

- Pajunen, Anneli 1988. Verbien leksikaalinen kuvaus. Publications of the Department of General Linguistics 18. Helsinki: Helsinki University.
- Rytkönen, Ahti 1937. Koloratiivinen konstruktio. – Virittäjä 41, 95–104.
- Sivula, Jaakko 1989. Deskriptiiviset sanat. – Jouko Vesikansa (Toim.). Nyky-suomen sanavarat. Helsinki: WSOY, 165–182.
- SMS = Suomen murteiden sanakirja 1985–1999. Helsinki: KOTUS.
- SS = Suomisanakirja. <http://www.suomisanakirja.fi/rähättää/> (22.6.2014).
- Tieteen kuvalehti. <http://tietku.fi/ihminen/aanekas-kouristus> (14.8.2014).
- Tieteen termipankki. Kielitiede: kielellinen maailmankuva. http://www.tieteen-termipankki.fi/wiki/Kielitiede:kielellinen_maailmankuva (27.6.2014).
- Ullman, Stephen 1972. Semantics. An Introduction to the Science of Meaning. Oxford: Blackwell.
- Vanhatalo, Ulla 2002. “Naiset motkottaa aiheesta ja nalkuttaa syyttä”: Kyselytestit verbien semanttisten sisältöjen arvioinnissa. – Virittäjä 106 (3), 330–353.
- Vanhatalo, Ulla 2004. Koehenkilöiden taustan merkitys kokeellisessa leksikaalissa semantiikassa ja sen sovelluksissa. – Sananjalka 46, 81–105.
- Vanhatalo, Ulla 2005. Kyselytestit synonymian selvittämisessä. Sanastotietoutta kielenpuhujilta sähköiseen sanakirjaan. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.

Aineistolähteet

- Huovinen, Veikko 1984. Havukka-ahon ajattelija. Kootut teokset I. Juva: WSOY.
- Kalevala 1979. Karjalais-suomalainen kansaneepos. Petroskoi: Karjala-Kustantamo.
- Kianto, Ilmari 1955. Novelleja ja kertomuksia. Valitut teokset. Helsinki: Otava.
- Lassila, Maiju [1910] 1997. Tulitikkuja lainaamassa. Suomalaisen kirjallisuuden helmiä. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Paasilinna, Arto [1997] 2000. Jäniksen vuosi. Keuruu: Otavan kirjapaino OY.
- Penttilä, Aarni [1938] 2000. Aapiskukko. Jyväskylä: Gummerus.

Maria-Magdalena Jürvetson

Tallinn University
 Narva mnt 25
 10120 Tallinn, Estonia
malle@tlu.ee

The use of questionnaire test method in the study of meanings of the Finnish verbal colorative constructions describing laughter

MARIA-MAGDALENA JÜRVE TSON

Tallinn University

This article tends to be the first attempt to use questionnaire method in examining the meanings of Finnish verbal colorative construction, describing laughter, which consists of two verbs: a neutral infinitive verb *nauraa* (to laugh) and an colorative (onomatopoeic or descriptive) finite verb, e.g. *räkättää* (to cackle), which describes or colorizes the denotative meaning.

The questionnaire test is based on the cognitive etnolinguistic idea of the linguistic worldview and the assumption, that large and sufficiently heterogeneous population of native speakers individually and collectively knows what is “correct” in their language. In addition, this collective and implicit knowledge was assumed to be measurable to disclose even subtle differences in the various semantic dimensions of given words.

The present article aims at the following research questions on verbal colorative construction using questionnaire: Is it possible to get from the informants information pertaining the meanings of colorative verbs and the verbal colorative constructions requesting a test method? What are the meanings of colorative verbs in the verbal colorative constructions?

A total of 100 native subjects between the ages of 16 and 66 in Finland participated in the questionnaires. 11 questions were used for the test. All of the tests were made with pen-and-paper in controlled classroom situation.

A consistent finding was that questionnaire test discloses very relevant lexical information that could not be gained in other ways, including meaning components of Finnish colorative verbs.

Keywords: lexicology; semantics of words; expressive verb; linguistic worldview

Koteksti ja viron ymmärtäminen lähisukukielen pohjalta

PIRKKO MUIKKU-WERNER

Itä-Suomen yliopisto

Tiivistelmä. Lähisukukielensä ymmärtämiseen pyrkivän tiedetään nojautuvan ensisijaisesti samankaltaisuuteen. Kielten samankaltaisuus ei välttämättä takaa onnistumista, mutta sitä ei aina myöskään ehdottomasti edellytetä. On siksi tutkittava muitakin muuttujia kuin sitä, missä määrin kielet muistuttavat toisiaan: miten esimerkiksi valintojen tilanteinen vapausaste ohjaa kääntämistä?

Kiinnostava kysymys on se, miten sukukielistä tekstiä kääntävän viroa osaamattoman suomalaisen ratkaisuihin vaikuttaa koteksti, lähiteksti. Mitä merkitystä on sillä, jos äidinkielen ilmauksen keräsanojen määrä on rajallinen ja tämänkaltainen samanlaisuusoletus ulotetaan viroon tai jos vironkielen sanan vierussanaltaan “vaatima” sijamuoto eroaa suomenkielisestä rektiosta?

Analysoimieni esimerkkien perusteella vaikuttaa siltä, että tarjoutuvien kollokaattien niukkuus johtaa oikean vastineen löytymiseen vieläpä silloinkin, kun käytetty virolainen ilmaus ei muistuta suomalaista. Sitä vastoin vierussanan odotuksenvastainen muoto voi tuottaa tunnistamisvaikeuksia. Viron sijavalinnan erilaisuus vaikeuttaa jopa samankaltaisten sanojen kääntämistä.

Miten sitten voitaisiin hyödyntää erilaisten fraseologisten yksiköiden kiinteyttä edistettäessä reseptiivistä monikielisyttä? Esimerkiksi *äidin* ja *isän* yhteisesiintymisen todennäköisyys (semanttinen *priming*) on universaalia. Semantiikan käyttökelpoisuus sukukielen ymmärtämisen tehostamisessa vaatii lisätutkimusta.

Avainsanat: reseptiivinen monikielisyys; samankaltaisuus; fraseologinen yksikkö; kollokaatio; rektio; semanttinen pohjustus

1. Lähisukukielisen tekstin ymmärtämisen edellytyksiä

Useissa tutkimuksissa on jo osoitettu, että lähisukukielen ymmärtäminen äidinkielen pohjalta ilman muodollista opetusta on mahdollista. Eniten hyötyä on samankaltaisuudesta, joka mahdollistaa kielten elementtien, kuten sanaston ja muotojen, sekä erilaisten prosessien, kuten taivuttamisen, siirtymisen. Reseptiivinen monikielisyys (ks. tarkemmin esim. Zeevaert & ten Thije 2007) on tavanomaisinta suullisessa vuorovaikutuksessa, jossa siihen osallistuvat puhuvat kukin äidinkieltään. Merkitys on toki mahdollista tavoittaa myös teksteistä, mikäli ne eivät ole liian monimutkaisia ja niiden aihepiiri on lukijalle tuttu. On havaittu, että vastaavuudet on helpompi havaita kirjoitetusta kuin puhutusta kielestä. Tämä voi osaksi johtua siitä, että lukijalla on enemmän aikaa käytettävissään ja hän pystyy palaamaan tekstiin toistuvasti (Berthele 2008: 92; Vanhove 2014: 99).

Samankaltaisuus ei kuitenkaan takaa ymmärtämistä vaikkapa yritettäessä tavoittaa vironkielisten sanojen merkitystä suomen kieleen nojautuen (“petollisista ystäväistä” ks. esim. Laalo 1992), eikä se ole merkityksen tavoittamisen ainoa edistäjä. Myös muun muassa koherentin tekstikokonaisuuden tuki, maailmantieto ja metalingvistinen tietoisuus helpottavat viestin tajuamista. Lisäksi suomen eri maantieteellisten, stilististen ja ajallisten varieteettien hallinta on eduksi, koska esimerkiksi joidenkin viron sanojen samankaltainen suomalainen vastine on nyky-suomen yleiskielessä harvinainen. Informanttien osaamat vieraat kielet puolestaan auttavat kansainvälisen sanaston tunnistamista. (Ks. esim. Muikku-Werner 2013: 222, 229–230.)

Kiistatta on kuitenkin todistettu, että samankaltaisuus useimmiten edistää sukukielten keskinäistä ymmärtämistä. Erityisen selvä positiivinen vaikutus on toisiaan muistuttavilla sanoilla. Silti irralliselle, äänteellisesti jopa vain niukasti lähtökielisestä poikkeavalle kohdekieliselle sanalle tarjotaan käännösvastineita hyvin runsaasti. Jos taas sama sana on sijoitettu lauseyhteyteen, osaksi tekstiä, vastineiden määrä on huomattavasti niukempi. Ympäröivän tekstin merkitystä ei siis sovi

vähätellä: mieleen tulevista vaihtoehdoista valitaan se, joka rakentaa järjellisen kokonaisuuden muiden lekseemien kanssa. (Muikku-Werner & Heinonen 2012; Paajanen 2012; Muikku-Werner 2013.) Siksi reseptiivisen monikielisyyden edellytysten tarkastelu on syytä ulottaa yksittäisten sanojen tai rakenteiden tasolta pidempiin fraseologisiin yksiköihin.

Mitä sitten pitäisi ottaa huomioon, jos käännämme katseemme tekstiin? Meillä on käytettävissämme kielisysteemi, äidinkielen merkityspotentiaali, jolla tarkoitetaan kielellisten valinnanmahdollisuuksien järjestäytynyttä joukkoa. Hallidayn systeemis-funktionaalissa teoriassa metafunktioiden kautta voidaan kuvata, miten kielen systeemi on jäsentynyt erityyppisten merkitysten ilmaisutehtäviä ja toimintoja varten. Kulloinkin käsiteltävän aiheen kannalta on keskeistä, että kieli tarjoaa resurssit tekstien rakentamiseen. Kielellä onkin muun muassa tekstuaalinen metafunktio, eli se luo koherenttia tekstiä eikä vain satunnaisia virkejonoja ja suhteuttaa viestimme ympäröivään tekstiin. Toisaalta tekstien koherenttius asettaa etenemiselle tiettyjä vaatimuksia. Koossa pysyvälle tekstile on ominaista muun muassa tematiikka eli ne mekanismit, jotka säätelevät virkkeen sisältämän informaation linearisointia eli semanttisen pintainformaation virtaamista. Merkkien välistä suhteista koostuva systeemi auttaa merkitysten ymmärtämistä. (Halliday 1973: 42–44; 1978: 39–41, 192; Thompson 1996: 28.)

Suuri merkitys sukukielen ymmärtämisprosessissa on lingvistisellä tiedolla (Hufeisen & Marx 2007: 308; Singer 2007: 343). Se yhdistetään usein nimenomaan sanastoon ja muotoihin, mutta se kytkeytyy tekstuaaliseen metafunktioonkin. Teksti tai tekstisekvenssi toimii tietyssä ko(n)tekstissa, jossa lingvistiset yksiköt voivat valikoitua ja kombinoitua eri tavoin mutta jossa myös tekstin tuottaja ja lukija arvioivat ilmausten onnistuneisuutta kussakin tilanteessa. Äidinkielistä tekstiä lukeva ei yleensä kiinnitä huomiota siihen, täyttävätkö tekstin ilmaukset johdonmukaisuuden vaatimuksen. Vasta kun ainesten yhteensopimattomuus kasvaa riittävästi, lukija havahtuu huomaamaan tekstin jotenkin poikkeukselliseksi. On todennäköistä, että erilaiset odotukset kohdistuvat

muunkielisiinkin teksteihin ja temaattisen yhtenäisyyden voi olettaa vaikuttavan asiasisällön hahmottamiseen.

Luotaessa kirjoitetusta tekstistä järjeställistä kokonaisuutta tarvitaan päättelyä ja tietäntyyppistä karsintaa. Vaikka sanaston samankaltaisuus on tietysti ymmärtämisen tärkeä edellytys, oikeaan merkitykseen on mahdollista päätyä silloinkin, kun sanaa ei enää voi tunnistaa ulkoasun perusteella sukulaissanaksi tai sukulaisuutta ei ole. Tällöin outo sana saatetaan prosessoida kotekstin perusteella. Toisen – esimerkiksi samankaltaisuuden perusteella tunnistetun – sanan uskotaan edellyttävän jonkin toisen sanan myötäesiintymistä, ja sanaa käyttäessämme otamme ehkä tiedostamattamme huomioon muun muassa sen tyypilliset kera sanat. Tällaista kahden lähekkään olevan sanan (jopa tilastollisesti merkitsevää) yhteisesiintymää nimitetään kollokaatioksi. (Firth [1968]1957: 179; Sinclair 1996: 81; Jantunen 2009: 356.) Se tyypillinen oletus, että tutuksi todetun virolaisen sanan kollokaatit ovat samoja kuin sen suomalaisella vastineella eli sitä käytetään samantapaisesti, voi osua oikeaan.

Gass ja Selinker (1994: 288) ovat todenneet, että leksikaalisia taitoja punnittaessa sanaan liittyvien valintarajoitusten hallinta on hyvin vaikeasti opittava ja opetettava taso. Oppimistulokset paranevat, kun oppijoille selvitetään kollokaatioissa esiintyviä kieltenvälisiä eroja. Millainen on tilanne yritettäessä ymmärtää sukukieltä ilman muodollista opetusta? Onko hyödyksi vai haitaksi, jos samankaltaisuusoletus ulottuu myös vierussanojen laatuun?

2. Tutkimusaineisto ja tutkimuksen tavoitteet

Tämä kotekstin vaikutusta ymmärtämiseen pohtiva kirjoitus on osa laajempaa REMU-tutkimusta,¹ jota on esitelty jo aiemminkin *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* -julkaisuissa (Kaivapalu & Muikku-Werner 2010; Paa-janen & Muikku-Werner 2012; Muikku-Werner & Heinonen 2012; Muikku-Werner 2013). Erilaisten käännoestestien avulla on muun muassa

¹ Reseptiivinen monikielisyys: läheisten sukukielten keskinäinen ymmärrettävyys (REMU) -verkosto (ks. <http://www.uef.fi/en/remu2015>).

selvitetty, millaisten lekseemien merkitys suomalaisten tai virolaisten on sukukielestään helppo tavoittaa ja millä perusteella. Tällä kertaa tarkasteltavina ovat käännökset Terttu Nurron alun englanninkielisestä tekstistä *Sild üle mere* (ks. liite 1), joka käsittelee virolais-suomalaisia kulttuurisuhteita. Kääntäjänä on 33 joensuulaista ja 18 jyvaskyläläistä suomenopiskelijaa, jotka eivät ole opiskelleet viroa. Aineistolla on heikkoutensa, koska kaikki esimerkit sisältyvät teemaltaan yhtenäiseen artikkeliin enkä siksi pysty sanomaan, mikä on tekstikokonaisuuden ja maailmantiedon osuus tehtyihin käännösratkaisuihin. Lisäksi osa vastaajista tyytyy vain selittämään tekstin sisältöä, mistä johtuu “ei käännetty” -vastausten suuri määrä.

Olen jo aiemminkin (Muikku-Werner 2013) lyhyesti sivunnut kotekstin ja ymmärtämisen välistä suhdetta, mutta asiaan on syytä paneutua seikkaperäisemmin. Valitettavasti aineisto ei tarjoa kovin runsasta esimerkistöä aiheesta, koska testit ovat olleet luonteeltaan pilotteja. Niitä ei ole suunniteltu tietyn yksityiskohdan selvittämiseen vaan yleiskuvan luomiseen. Vasta niiden tekeminen on avannut näköaloja kohteisiin, joiden selvittäminen vaatii uusia, entistä tarkempia lähestymistapoja. Kiinnostava kysymys on se, onko mahdollista, että esimerkiksi suomenpuhujia siirtää äidinkiellensä vierussanaodotuksen myös viroon. Toisaalta tekstielementteihin kytkeytyvien rakenteellisten olettamusten täyttymättömyys – esimerkiksi se, että rektio ei toteudu lähtökielen mukaisesti – voi haitata merkityksen tavoittamista, vaikka sukukielten sanat muistuttaisivatkin toisiaan.

Pyrin löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Miten kirjoitetussa tekstissä koteksti vaikuttaa viron ymmärtämiseen?
- Onko sanan myötäesiintymispreferenssillä vaikutusta merkityksen tavoittamiseen?
- Edistääkö tarjoutuvien kollokaattien niukkuus merkityksen välittymistä niissäkin tapauksissa, kun kohde- ja lähtökielen leksikaaliset elementit eivät muistuta toisiaan?

- Jos lähtö- ja kohdekielen rektio tai muut sijavalintaratkaisut poikkeavat toisistaan, vaikeutuuko sisällön hahmottaminen?
- Onko olemassa muitakin leksikaalisten yksiköiden muodostamia merkityskokonaisuuksia, joita voisi hyödyntää merkityksen tavoittamiseksi?

Seuraavissa kahdessa analyysiluvussa yritän syventää aiempia huomioitani tulkitsemalla valitsemiani esimerkkejä tarkemmin.² Koska nimenomaan kotekstin merkityksen arviointi vaatii runsaasti lisämateriaalia, pohdin viidennessä luvussa sitä, millaisella tutkimusasetelmalla vaikutusta voisi yrittää jäljittää. Millaisella menetelmällä olisi mahdollista sulkea pois muiden muuttujien, kuten tekstin vaikeusasteen tai informanttien eritasoisen maailmantiedon, vaikutus? Mikäli tällainen metodi olisi kehitettävissä, edellytykset nimenomaan fraseologisten yksiköiden ”vakioisten” ainesten ymmärtämiseen saatettaisiin löytää, ja niistä tehdyt havainnot ja mahdolliset säännönmukaisuudet voitaisiin siirtää sukukieltä äidinkielenä pohjalta lukevan – tai kuuntelevan – avuksi.

3. L1:n kollokaattiodotukset ja L2:n ymmärtäminen

Virkkeet eivät rakennu sana sanalta, vaan niissä on yleensä useita lausekkeita. Lauseke on rakenne, jonka sana muodostaa mahdollisten laajennustensa kanssa (ISK § 439). Monesti tällaiset monisanaiset yksiköt (esimerkiksi idiomit) saattavat olla hyvinkin jähmeitä, mutta jonkin veran morfologista ja leksikaalista variaatiota niihin sisältyy. Jotkin sanojen kotekstiin suuntautuvat valintarajoitukset ovat hyvinkin tiukkoja; joskus niiden välinen suhde ilmenee melko väljänä valintapreferenssinä. Lekseemit eivät kuitenkaan suhteessa toisiinsa voi esiintyä täysin mielivaltaisessa järjestyksessä, vaan niiden käyttöä ohjaavat lukuisat idiomaattiset esiintymisrajoitukset ja -preferenssit. Syntyperäisellä kieltenpuhujalla onkin käytettävänään runsaasti valmiita rakenteita. (Jantunen 2009: 358; käsitteistä *idiom principle* ja *open choice principle* mm.

² Osaa esimerkeistä olen käsitellyt lyhyesti jo aiemmin (Muikku-Werner 2013).

Sinclair 1991: 109–115.) Seuraavien kolmen esimerkin avulla esittelen, miten suomenpuhujia käsittelee ja ymmärtää viron kiinteähköjä lausekeita.

Seuraavan esimerkin *aastal* ei ole sukulaissana, eikä sen tunnistaminen irrallisena ole todennäköistä.

(1) Instituut asutati *aastal* 1993.

‘Instituutti perustettiin *vuonna* 1993.’

Äidinkielensä pohjalta informanteilla on kuitenkin selvä käsitys siitä, mikä sana on mahdollinen vuosiluvun ja sen vierussanan muodostamassa yksikössä.

Instituutti avattiin *vuonna* 1993.

Instituutti aloitti *vuonna* 1993.

Instituutti perustettiin 1993.

Kelvollisia käännöksiä on kahdenlaisia. Mikäli arvataan tai päätellään oikein sinänsä “petollisen” verbin *asutada* merkitys ‘perustaa’ tai viitataan muihin aloittamista implikoiviin toimiin, *vuonna* (15 kpl) on asianmukainen käännös. Kolmessa tapauksessa esiintyy pelkästään vuosiluku, mikä on luontevaa: onhan vuosiluvuksi tunnistettavan numeraalin yhteydessä *vuonna*-adverbi tavallaan redundantti. Kysymykseen, onko adverbi jätetty pois vain tarpeettomuuttaan vai *aastal*-sanan kääntämisen välttämiseksi, on mahdotonta vastata, koska informanteilta ei vaadittu ratkaisujen perustelua. Heistä 29 ei käännä kyseistä kohtaa lainkaan, mihin osasyynä voi olla se, että kyseinen lause sijaitsee loppupuolella tekstiä, joten osa ei ole ehtinyt sitä ehkä kääntää.

Vaikka perustaminen ei tule kaikkien mieleen tekemisen tarkkana laatuna, vastaajat kuitenkin hahmottavat menneeseen aikaan viittaavan vuosiluvun merkitsevän toiminnan alkamista. Olemassaoloon ja aktiiviteetteihin liittyy jatkuvuus, joten *vuodesta* (1993) (4 kpl) on looginen vaihtoehto tarkentaa tapahtumien alkuketki:

Instituutti on ollut olemassa *vuodesta* 1993.

Se [Suomen Instituutti] on toiminut *vuodesta* 1993.

Kellerman (1983: 117) on todennut, että kielenkäyttäjät ovat vähemmän alttiita siirtämään kohdekieleen tunnusmerkkisiä, kuten harvoin esiintyviä, struktuureja. Esimerkissä 1 vierussana onkin ennakoitavissa nimenomaan fraseologisen yksikön suurtaajuisuuden ja odotuksen mukaisuuden vuoksi; valinnanvapautta ei juuri ole. On havaittu, että myös muodollista opetusta saaneet toisen kielen oppijat hallitsevat parhaiten ne kollokaatiot, joissa ei esiinny monia rinnakkaisia leksikaalisia vaihtoehtoja. Ne omaksuttaneen idiomien tapaan kokonaisina sanasto-yksiköinä, mikä on todennäköinen syy muistamisen helppouteen. (Nesselhauf 2003: 233; 2005: 203–204). Sukukieltä ymmärtävä puolestaan pystyy turvautumaan myös äidinkielellä varastoituun fraasiin.

Seuraavan esimerkin sana *vaheline* on äänteellisesti kaukana suomenkielisestä merkitysvastineestaan *välinen*. *Vaheline* saattaa toki assosioitua etymologiseen vastineeseensa *vaihe*: *vaiheilla*. Esimerkiksi fraasit *kahden vaiheilla* ja *kahden vaihtoehdon välissä* osoittavat, etteivät *va(i)he* ja *väli* välttämättä olekaan kovin kaukana toisistaan, mikä on kontekstin lisäksi voinut helpottaa ymmärtämistä. (Remes 2014.)

- (2) Soome Instituut asutati --- *Soome ja Eesti vaheliste sidemete tugevdamiseks*.
 ‘Suomi-instituutti perustettiin --- *Suomen ja Viron välisten suhteiden vahvistamiseksi*.’

Kyseisen lauseen ymmärtäminen osoittautuu helpoksi. Käännösten verbit eroavat merkitykseltään jonkin verran, mutta kaikista vaihtoehdoista välittyy yhteistyön merkityksen korostaminen. Informanteista 32 kääntää fraseologisen yksikön suunnilleen oikein; substantiivin käännösvastineiden laatu ei ollut tässä yhteydessä kovin relevanttia.

- Suomen ja Viron välisen siteen turvaamiseksi ---
 --- ja Suomen & Viron välisten suhteiden tiukentamiseksi.
 --- ja Suomen ja Viron välisen suhteen vahvistamiseksi.

Osa informanteista (12 kpl) ei käännä jaksoa lainkaan, mikä johtuu siitä, että he selvittävät tekstin sisältöä väljästi referoiden. Informanteista 3 jättää tarpeettomaksi kokemansa *vahelise*-sanan kääntämättä. Poistaminen

on näppärä keino prosessoida tekstiä, mutta tutkija ei voi valitettavasti olla varma, onko kääntäjä tarkoituksella luopunut turhasta informaatiossa vai pelkästään väistellyt käännösongelmaa. Tulos kertoo silti tekstin ymmärtämisestä:

--- Suomen ja Viron suhteiden turvaamiseksi ---
--- Suomen ja Eestin siteiden tukemiseksi ---

Yksi kääntäjistä pyrkii luontevaan suomenkieliseen muotoiluun, ja tulos on asiasisällöltään korrekti:

Soome Instituut perustettiin --- vahvistamaan *maiden välisiä* siteitä.

Edellä olevat käännökset osoittavat hyvin, miten kollokaattien rajallinen määrä kyseisessä yksikössä edistää tekstin ymmärtämistä. Toki muukin ympäröivä teksti myötävaikuttaa onnistumiseen.

Seuraavan esimerkin *uus nimi* -lausekkeen yhteyteen on ylipäänsä vaikea kuvitella muita predikaattiverbejä kuin *antaa* tai *saada*.

(3) Sellele [Suomen Kulttuurikeskus] *anti uus nimi*.
'Sille [Suomen Kulttuurikeskukselle] annettiin uusi nimi.'

On oletettavaa, ettei suomen *annettiin*-muotoa lyhyempi *anti* välttämättä johda kääntäjiä harhaan. Siten tässä myös sanastollisella samankaltaisuudella on todennäköisesti onnistumista tukeva vaikutus.

--- sille annettiin uusi nimi.
--- ja organisaatiolle annettiin uusi nimi.

Käännöksistä 26 onkin oikein. Informanteista 22 ei tekstiä kääntänyt, mihin voi olla syynä ajanpuute. Tämäkin jakso sijoittuu kokonaistekstin loppupuolelle. Toisaalta viron verbinmuodon täydellinen samankäisyys suomen substantiivin *anti* kanssa on voinut hämätä jotakuta vastaajaa.

Nimi muutettiin myöhemmin ---
Siksi nimi vaihdettiin.
--- sai myöhemmin nimekseen Suomi-instituutti

Edellä olevista esimerkeistä kahdessa ensimmäisessä uuden nimen antaminen kiteytetään *muuttamiseksi* ja *vaihtamiseksi*, mikä ei muuta asiasisältöä. Viimeisessä esimerkissä on kiinnostava vaihdos: aktiiviset – tosin tuntemattomat – toimijat häivytetään, ja toiminnan kohteeksi tulee Instituutti. Syytä vaihdokseen on vaikea arvioida; ehkä *anti*-muotoa ei ole tunnistettu verbin passiivi- tai impersonaaluodoksi. Toisaalta merkitys vivahde-erosta huolimatta on sama.

Seuraavissa esimerkeissä on periaatteessa kyse suunnilleen samasta asiasisällöstä kuin edellisissä: Suomen Kulttuurikeskus muuttuu Suomi Instituutiksi.

--- avattiin Suomen Kulttuurikeskus, *joka muuttui* myöhemmin Suomen Instituutiksi.

--- myöhemmin *muuttuen* Suomi Instituutiksi.

Muuttumiseen voi kuitenkin ajatella sisältyvän myös muuta kuin pelkkä nimen vaihtaminen; sanan *kulttuuri* pois jääminen jälkimmäisestä esimerkistä voi implikoida toimintaintressien uudelleen fokusointia. Tosin informantit eivät varmaankaan tätä painopisteen vaihtumista ole miettineet. Kaiken kaikkiaan tämä kollokaattien tasolla vähän valinnan mahdollisuuksia tarjoava lauseke ei tuota käännösongelmia; tosin tässä tapauksessa – toisin kuin esimerkeissä 1 ja 2 – fraseologisen yksikön kaikki jäsenet ovat melko tai hyvin samantapaisia kuin suomessa.

4. L1:n fraseologisten yksiköiden sijavalinnat ja L2:n ymmärtäminen

On havaittu, että kohdekielen vaihtoehtojen moninaisuus kumoaa sukukielisyyden myönteisen vaikutuksen: esimerkiksi suomen valinnaisten partitiivimuotojen lukuisuus ja erilaisuus osoittautuvat virolaisille ongelmaksi, vaikkei itse sana olisikaan vieras (Kaivapalu 2005: 82–83, 252–253). Samaan tapaan samankaltaisuuden tuottama apu voi mitätöityä rektioseikkojen vuoksi. Rektio eli sanan täydennysten sijavalinta edustaa omalajistaan kolligaatiota. Kolligaatiossahan on kyse nimenomaan siitä, että sanan ja kieliopillisen kategorian välillä on

syntagmaattinen suhde eli leksikaalis-kieliopillinen myötäesiintymä. (Firth 1957: 181; Jantunen 2009: 359.)

Edellisen luvun esimerkeissä vaihtoehtojen vähyyks edisti ymmärtämistä, mutta kun viron vierussanan muodon määrittävä rektio on erilainen kuin suomessa, ei tuttuakaan fraseologista yksikköä ole välttämättä helppo kääntää. Rektiohan on riippumaton täydennyksen semanttisesta luonteesta, joten täydennykseltä edellytetty sija on mielivaltainen. Rektiosääntöjen oppimiseen ei löydy apua mistään rakenteellisesta järjestelmällisyydestä, vaan ne on vain muistettava. (ISK § 1225; Jönsson-Korhola & White 1997: 5; viron kielen vaikutuksesta suomen rektioiden oppimiseen ks. Nissilä 2011.) Seuraavassa on käsitelty kolme erilaista tapausta, jossa virolaiset ja suomalaiset sijavalinnat, yhdessä tosin vain “petollisen ystävän” tasolla, poikkeavat toisistaan.

Viron *lisaks*-sana esiintyy allatiivisijaisen täydennyksen kanssa, kun taas suomessa *lisäksi*-sanan rektio on genetiivi. Jantunen ja Brunni (2012: 77) ovat kiinnittäneet huomiota morfologiseen pohjustukseen (*priming*) eli siihen, että fraseologisen yksikön ytimeen kytkeytyy tiettyssä muodossa oleva kerailmaus. Tavallisimminhan pohjustus on leksikaalista: sanaa käytetään tyypillisimmin sen kollokaattien kanssa (Hoey 2007: 8). Tässä esimerkissä ongelmia voi odottaa syntyvän siitä, että suomen kielen kannalta odotuksenmukainen genetiivimuotoinen täydennys puuttuu.

- (4) *Lisaks Soomele ja Eestile* on maailmas vaid üks riik, mille riigikeel kuulub soomeugri keelerühma: Ungari.

‘Suomen ja Viron lisäksi maailmassa on vain yksi valtio, jonka virallinen kieli kuuluu suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään: Unkari.’

Siitä huolimatta että edellisen esimerkin useimmat sanat näyttävät tutuilta, vääriä käännöksiä on 17, oikeita 22; 12 opiskelijaa ei kääntänyt kyseistä yksikköä tai koko virkettä lainkaan. On mahdollista, ettei sana *riik* ole hahmottunut ‘valtioksi’, vaikka se esiintyy ruotsinkielisissä nimissä kuten *Frankrike* ja *Österrike*. Kuitenkin vastaajien olettaisi siitä huolimatta opintojensa tai yleissivistyksen perusteella hahmottavan jakson sisällön.

Lisäksi Suomen ja Viron on maailmassa ---

Suomen ja Viron lisäksi maailmassa on vain 1 maa, ---

Ensimmäisessä vastineessa on nähtävissä yksi tyypillinen tapa kääntää: edetään sana sanalta, eikä päädytä luontevaan äidinkielliseen rakenteeseen. Vaikka rektio onkin muutettu oikeaksi, sanajärjestyksen epäodotuksenmukaisuus tuo tekstiin vanhahtavan – jopa runollisen – sävyn, mikä ei sinänsä tietysti haittaa ymmärrettävyyttä. Jälkimmäiseen oikeaan vaihtoehtoon verrattuna stilistinen ero on kuitenkin selvä.

Seuraavassa käännöksessä on genetiivin asemesta valittu ulko-paikallissija.

Lisäksi suomelle ja virolle on vain yksi ... tämä kieli kuuluu suomen-ugrilaiseen kieliryhmään: unkari.

Tarjokkaassa on nojaututtu täysin vironkieliseen tekstiin, mikä johdattaa suomen kannalta epäidiomaattiseen tulokseen. Toinenkin selitys on mahdollinen: koska rektio on suomalaisittain outo, fraseologinen yksikkö on purettu, ja *lisaks*-prepositio muuttuu konnektiiviseksi, koko lausetta määrittäväksi irralliseksi adverbiaaliksi (ISK § 963). Toisaalta informantin tapa jatkaa virkettä puuttuvan aineksen (merkitty kolmella pisteellä) jälkeen ei välttämättä tue jälkimmäistä selitystä.

Lisäksi Suomella ja eestillä on maailmassa vielä yksi kieli, ---

Lisäksi suomella ja virolla on olemassa yhteinen sukulainen, ---

Prepositiomerkityksen väistyminen on todennäköisesti oikea tulkinta edellisistä adessiivimuotoon tukeutuvista käännöksistä. Tuloksena on lausetta määrittävä adverbiaali ja omistusrakenne, joka on outo ensimmäisessä esimerkissä mutta mahdollinen kääntäjän rakentamassa toisen esimerkin kontekstissa. Sen sijaan alkuperäiseen tekstiin possessiivisuus ei sovi: **Suomella ja Virolla on yksi valtio, jonka kieli ---* .

Suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään kuuluu *lisäksi* unkarin kieli.

Lisäksi maailmassa on vain yksi kieli, ---

Kun tietyt yksittäiset ainekset, kuten *riik*, ovat ilmeisesti tuottaneet kääntäjille ongelmia, he pelkistävät asian. Ratkaisut kertovat kuitenkin tekstin sisällön ymmärtämisestä: todetut seikathan ovat tuttuja.

Esimerkin 5 muoto *logol* liittyy paikallissijajärjestelmien käyttöeroihin. Virossa jollain pinnalla (laajasti ymmärtäen) olevaa ilmaistaan ulkopaikallissijoilla, kun suomessa on vastaavissa tapauksissa sisäsija: esimerkiksi *pildil / fotol on mu vend* 'kuvassa on veljeni', *uksel on silt* 'ovessa on kyltti' tai *ümbrikul on postmark* 'kirjekuoressa on postimerkki'. (Pajusalu ym. 1999: 107.)

- (5) --- kaarsilda on kasutadud ka *instituudi logol* ---
 ' --- kaarisilta on käytetty myös *instituutin logossa* --- '

Kääntämisen ongelmallisuus (10 väärin, 23 ei käännöstä) johtunee osittain siitä, että verbi *kasutada* on vieras, ei niinkään siitä, ettei fraseologista yksikköä *instituudi logol* tunnistettaisi. Oikeita ratkaisuja toki on (18 kpl). Aina suomen verbi ei täsmällisesti ole viron verbin vastine, mutta keskeinen informaatio saadaan välitetyksi.

Kaarisilta esiintyy *instituution logossa*.
 Muualla kaarisiltaa on käytetty myös *instituutin logossa*.

Jos informantti ei rohkene irrottautua alkutekstistä, ei tuloksena ole kovinkaan ymmärrettävää tekstiä. Esimerkiksi verbi *asettaa* liittyy suomessa allatiiviin, ei adessiiviin:

--- _____ on *Instituutin logolla*, ---
 Muiden kaarisilta on asetettu *instituutin logolla*, ---

Kiinnostava tapa välttää käännösongelma on turvautua ekvatiivilauseeseen. Näin ilmaistuna entiteettien välinen suhde on suoraviivainen.

Instituutin logokin on kaarisilta ---
 Kaarisilta on instituutin logo.
 Tähän suhteeseen viittaa myös Suomen instituutin logo, kaarisilta, ---

Viimeisessä esimerkissä on pelkistäminen viety pisimmälle: kaarisillan ja logon samatarkoitteisuuden osoittamisesta on jätetty semanttisesti “tyhjä” *olla*-verbikin pois.

Siksi kaarisilta on otettu *instituutin logoksi*, ---

Kaarisilta onkin korostamassa *instituution logoa* ---

Edellä olevat kaksi esimerkkiä kertovat vapaamman käännöksen suosimisesta. Eri verbien kanssa tarjoutuu muitakin sijoja kuin alkuperäisen tekstin paikallissija välittämään keskeisen tiedon.

Seuraava, viimeinen esimerkki (6) eroaa edellisistä sikäli, että niin suomen *jonka*-muoto kuin sitä vastaava viron *mille*-muotokin ovat genetiivejä. *Mille* on kuitenkin muodoltaan näennäisesti erilainen kuin *jonka*, koska se muistuttaa suomen allatiivia. Allatiiviksi oletettu muoto saattaa olla syy hämmennykseen.

- (6) --- vaid üks riik, *mille riigikeel* kuulub soomeugri keelerühma: Ungari.
 ‘ --- vain yksi valtio, *jonka virallinen kieli* kuuluu suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään: Unkari.’

Oikeita käännöksiä on 14, ja kääntämättä kyseinen kohta on jäänyt 22 informantilta. Jollain tapaa loogisia käännöksiä on 15.

--- vain 1 maa, *jonka* virallinen kieli kuuluu suom.ugrilaiseen kieliryhmään: Unkari.

--- vain yksi valtio, *jonka* valtionkieli kuuluu suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään: Unkari.

Huolimatta allatiivimuodosta ne, jotka ovat kyseisen kohdan ylipäänsä kääntäneet, ovat varsin usein päätyneet täysin oikeaan ratkaisuun. Siten allatiivia muistuttava muoto ei ole ainakaan ainoa syy haparointiin.

--- vain yksi serkku, *joka* kuuluu suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään: Unkari.

--- valtionkieli, *joka* kuuluu suom. ugr. Kieliryhmään: Unkari.

--- vain yksi --- *mihin* --- kuuluu suomalaisugrilainen kieliryhmä: Unkari.

Edellisissä esimerkeissä fraseologinen yksikkö *mille riigikeel* hajoaa, ja relatiivipronominin *joka* kohteeksi tulee *kieli* tai muu aines. Alkuperäistekstin pronominin referenttinä oleva sana *riik* aiheuttaa viestin etenemisessä ylimääräisen “mutkan”, jonka kääntäjät ovat oikaisseet. Viimeisestä esimerkistä näkyy hyvin yksi kääntämisprosessin laadullinen ominaisuus: erilliset sanat on ymmärretty, mutta viimeistelyä tekstikokonaisuutta ei ole osattu tai ehditty muodostaa. Ajatus on kuitenkin todennäköisesti mennyt perille.

Mikäli sanaa *riik* ei ole tunnistettu, on päädytty ratkaisuihin, jossa genetiivirakenne ei ole välttämätön. Tällöin tekstiä käännetään varsin vapaasti:

Suomelle ja virolle pitää seurata vain Unkari.

Suomen ja Viron lisäksi suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään kuuluu unkari.

Suomen ja viron kieli kuuluvat myös samaan kieliryhmään, suomalais-ugrilaiseen. Tähän ryhmään kuuluu myös unkarin kieli.

Ensimmäisessä esimerkissä on kehitelty sellainen koteksti, johon virkkeen alkuosan hämmentävä allatiivikin (*lisaks Soomele ja Eestile*) on saatu luontevasti sijoitettua. *Pitää seurata* on asiatyylisessä tekstissä hie-man yllättävä, mutta merkitykseltään periaatteessa korrekki. Relatiivilauseesta luopuminen sujuvoittaa tekstiä toisessakin esimerkissä. Sen sijaan viimeisessä esimerkissä kääntäjä joutuu turvautumaan varsin pitkään selostukseen, mikä ei silti estä kokonaisuuden hahmottamista.

Useissa edellisistä esimerkeistä strategiana on poisto. Viestin keskeisen sisällön välittymistä ei typistäminen haittaa. Informanttien mielestä tämä virke oli yksi tekstin helpoimmista, joten vaikka itse asia onkin voitu ilmaista monin eri tavoin, ei ymmärtämisongelmia ilmeisesti ole ollut.

5. Pohdintaa

Edellä olevien muutaman esimerkin avulla olen yrittänyt havainnollistaa, ettei tietyissä tapauksissa samankaltaisuus ole välttämätön edellytys viron ymmärtämiselle ja että samankaltaisetkin sanat voivat jäädä ymmärtämättä nimenomaan kontekstin vaikutuksesta. Edellisessä tapauksessa (luku 3) ymmärtämistä auttaa se, että myötäesiintymispreferenssi rajoittaa tarjolla olevia vaihtoehtoja, jälkimmäisessä (luku 4) äidinkielestä poikkeava rektio tai muu sijanvalinta taas vaikeuttaa ymmärtämistä. Ymmärtämistä helpottavat tekijät eivät aina ole kielisukulaisuuden tuottamaa lisätua, vaan päättely on “universaalia”, ei yksinomaan kielikohtaista: vuosiluvun yhteydessä monissa kielissä on vierussanana *vuonna*-sanana vastine.

Viime aikoina onkin ollut esillä ajatus siitä, että keskinäinen ymmärrettävyys koskee muitakin kuin läheisiä sukukieliä. Se olisi monikielisen kommunikaation näkökulmasta dynaaminen prosessi, ei kielten luontainen ominaisuus. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, miten kuulija passiivisella kielellään tai varieteetillaan havainnoi lingvististä toimintaa, jolloin aktivoituu lingvististen, mentaalisten, interaktiivisten ja kulttuurienvälisten kompetenssien kokonaisuus. (Ns. *lingua receptivasta* ks. tarkemmin Rehbein ym. 2011: 249, 253–254.) Aiemminkin (ks. esim. Hufeisen & Marx 2007: 308; Lüdi 2006: 173–174) on todettu, että monikielisyys on vaativa kognitiivinen ja lingvistinen tehtävä, johon on kouluttauduttava.

Olisi selvitettävä, millä tavoin kielikyvyn eri ulottuvuudet merkitystä etsittäessä tukevat kielellistä päättelyä. Yksi mahdollinen keino perustuu sanojen rinnakkaisuuteen: tietyillä sanoilla on tapana nimenomaan merkityksensä vuoksi esiintyä yhdessä eli pohjustaa (*prime*) toistensa esiintymistä. KytKentöjen laatua on tutkittu paljon kokeellisesti ja on todettu, että ärsykkeeseen reagoinnin nopeus ja tarkkuus lisääntyvät, mikäli ärsykkeeseen kytkeytyy aiemmin koettuja tapahtumia, kokemuksia, käsitteitä ja ilmauksia. (Ks. esim. Neely 1991; McNamara 2005.) Kielellisten aineiden semanttisen likeisyyden hyötyjä on havainnoitu myös

sanojen tunnistamisten sekä lauseiden ja keskustelujen ymmärtämisen tutkimuksessa. McNamara (2005: 4) kiinnittää sanaparien yhteisesiintymisten suurtaajuisuuden lisäksi huomiota myös semanttiseen pohjustukseen: reagointinopeutta mittaavissa testeissä *koira* yhdistetään nopeammin *kissaan* kuin *pöytään*. Virittävä sana aktivoi semanttisen kenttään kuuluvat muut ilmaukset (mts. 11 ja 18). Nimenomaan sellaista tekstiä, jossa jokaisessa lauseessa jokin sen jäsen kytkeytyy merkityksen kautta johonkin lauseen toiseen jäseneen, kutsutaan tekstilingvistiikassa sidosteiseksi. Nämä niin kutsutut sidosjäsenet voivat viitata samaan tar koitteeseen (*koira, hauva, rakki, Tessu*), tai ne linkittyvät toisiinsa yhteisviitteisyyden kautta: niillä on jokin yhteinen nimittäjä, semanttinen piirre (esimerkiksi *talvella* ja *kesällä* “vuodenaikuu”). (Sidosteisuudesta ja viitteisyydestä ks. tarkemmin esim. Enkvist 1975: 32–37, 42–45).

Voidaanko tällaista kokemusperäistä informaatiota hyödyntää suki kielen ymmärtämisessä? Tätä asiaa on alustavasti tarkasteltu isomman kokonaisuuden yhteydessä testattaessa yhden virkkeen kääntämistä. Lauseen *Sellel pildil on minu ema ja öde* ‘Tässä kuvassa ovat äitini ja sisareni’ rinnastetut subjektit moni kääntää ‘äidiksi’ ja ‘isäksi’. Tässä tul kinnassa käytetään odotetusti hyväksi yhteisviitteisyyttä: valinnat ovat lähiomaisten nimityksiä. Kuitenkin tässä tapauksessa kääntäjä tarkentaa semanttista kenttää vanhemmuuteen; *äidin* luontevin semanttinen “täydentäjä” on tietysti *isä*, joka kollokaattinakin on suurtaajuisempi kuin *sisar*. Kukaan ei käännä *öde*-sanaa ‘koiraksi’. (Paajanen & Muikku-Werner 2012: 245.) Yksi esimerkki ei tietysti todista vielä mitään, vaan tarvitaan suuri aineisto todentamaan oletukset semanttis-kohesiivisten kyt kentöjen hyödyntämisen myönteisestä vaikutuksesta.

Seuraavaksi onkin tarkoitus testata, minkälaiset tekstijäsenten väliset suhteet mahdollisesti helpottavat sanojen merkitysten päät te lyä. Yhteisviitteisiä sidosjäseniähän voivat kytkeä toisiinsa vastakoh taisuus (*kevad* ‘kevät’ ↔ *sügis* ‘syksy’), sisältyvyys (*huüatsint* ‘hyasintti’ → *lill* ‘kukka’), semanttisen kentän tarjoamat vaihtoehdot (*roos* ‘ruusu’ ↔ *tulp* ‘tulppaani’), syy-seuraus-suhde (*rasedus* ‘raskaus’ → *laps* ‘lapsi’) tai skemaattinen implikaatio (*jöulud* ‘joulu’ → *kingitus* ‘lahja’). Mikäli

jompikumpi sidosjäsen on samankaltaisuuden vuoksi läpinäkyvä, toinen on mahdollista päätellä semanttisen pohjustuksen perusteella. Jos lauseessa on puhe *hiüatsintista*, myös yläkäsite *lill* voidaan lopulta tunnistaa, vaikkei se olisikaan sukulaissana: *Vaasis on ilusad lilled, hiüatsindid ja roosid* ‘Maljakossa on kauniita kukkia, hyasintteja ja ruusuja’.

Oikean merkityksen löytyminen perustuu universaaliiseen tietoon, johon sisältyy metalingvistisiä käsityksiä tekstin koossa pysymisestä ja viittaussuhteiden luonteesta sekä semanttisten kenttien rakenteesta. Tällainen tieto sivuaa maailmantietoa, kertovathan merkityskentät siitä, miten maailmaa voi hahmottaa vaihtoehtoisin tavoin (Larjavaara 2007: 152). Maailmantietoon sisältyy myös informaatiota tapahtumista ja henkilöistä, mutta nyt käsiteltävinä ovat fokusoidummat kieleen keskittyvät, ennen kaikkea tekstuaaliset ja semanttiset, ratkaisut. Oletus viron ja suomen samankaltaisuudesta koskee toki sanastoa, mutta ei suoran vastaavuuden vaan semanttisen sidoksisuuden tasolla. Jotta samantapainen päättely onnistuisi muiden kuin sukukielten välisenä prosessina, olisi jonkin leksikaalisen elementin oltava tuttu kyetäkseen toimimaan virittäjänä oikeaan semanttiseen kenttään. Jos osaan saksan sanan *der Vater*, oletan että sen seurassa viihtyy *die Mutter*. Periaatteessa strategiasta voi olla jossain määrin apua myös vieraan kielen tietoisessa opiskelussa eikä vain pyrittäessä ymmärtämään toista kieltä esimerkiksi äidinkielen pohjalta.

Kääntämistesteistä saatuja tähänastisia tuloksia arvioitaessa on otettava huomioon kaksi seikkaa. Opiskelijoilla oli käytettävissä aikaa varsin niukasti, joten koko tekstin kääntämiseen, saati käännökseen hiomiseen, ei ollut mahdollisuutta. Ohjeistuksessa ei korostettu sitä, että käännökseen olisi hyvä olla luontevaa suomea tai että olisi pyrittävä sanatarkkaan käännökseen. Näin ollen kiireessä on yhtäältä voitu tyytyä muotoiluun, jonka on arveltu välittävän keskeisen sisällön, toisaalta ei ole käännetty helppojakaan kohtia, jos ei ole saatu aikaan kokonaista virkettä. Lisäksi havaintoja ei voi missään tapauksessa yleistää, koska aineisto on pieni.

Jatkossa suunniteltaessa käännöstestiä virosta suomeksi (tai suomesta virokseksi) on otettava huomioon ainakin seuraavat tekijät:

- 1) Ympäröivän tekstin vaikutuksen eliminointi: tekstin on oltavan riittävän helppoa, ettei tarkkailtavana oleva sekvenssi jää kokonaan kääntämättä.
- 2) Kääntämisen ohjeistus: informanttia pyydetään kääntämään kaikki yksittäiset sanat mahdollisimman tarkkaan, sillä liian vapaa käänнос voi jättää tutkittavan kohteen huomiotta.
- 3) Osumatarkkuus: yhtäältä on poistettava rinnakkaisten 'oikeiden' käänनों mahdollisuus, etteivät vaihtoehdot ratkaisut sekoita tulosta; toisaalta osa tehtävistä voi keskittyä yhteen ilmiöön liittyvien esimerkkien kääntämiseen.
- 4) Tekstin pituus: mikäli teksti on hyvin pitkä, ajanpuute tai tarkkaavaisuuden herpaantuminen voivat heikentää tulosta.
- 5) Tekstikäänनों 'samanlaisuus': viron- ja suomenkielisten tekstien yhdenmukaisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota.
- 6) Kääntämisen rinnalle on otettava myös muita tiedonhankinnan menetelmiä (mm. haastattelut, ääneen ajattelu), jotta asianomaisten ratkaisut eivät jää arvailujen varaan, vaan heiltä voidaan tiedustella niiden perusteita.

Kaikkia häiritsevien muuttujien vaikutusta ei varmastikaan pystytä eliminoidaan. Tärkeintä on, että ohjeistus on riittävän yksiselitteinen.

Sanaa laajempien kokonaisuuksien merkitystä miettiessä huomion voi kohdistaa myös sovelluksiin: miten tuloksia voisi käyttää hyväksi tehostettaessa lähisukukielen ymmärtämistä äidinkielen pohjalta? Aiemmin on pohdittu esimerkiksi sitä, missä formaalisen opetuksen vaiheessa fraasirakenteita voidaan opettaa (Jantunen 2009: 373). Sukukielen ymmärtämisessä tilanne on monesti helpompi, kun ympäröivän sanaston tuttuuden perusteella fraseologisen yksikön merkitys voi olla melko vaivattomasti pääteltävissä, varsinkin jos kyseessä on kombinaatio, joka esiintyy neutraalissa rekisterissä taajaan (opetuksen kannalta ks. tarkemmin Nesselhauf 2003: 238). REMU-verkoston tavoitteena on saada syksyn 2014 aikana kehitettyä sukukielten ymmärtämistä mittaavat lopulliset testit. Entistä luotettavampien tulosten toivotaan siirtyvän vähitellen myös käytännön ohjeistuksiin. Uudeksi haasteeksi jää sen

osoittaminen, onko ymmärtämisessä apua siitä, että yhtäältä tarkastellaan myös pidempiä fraseologisia yksiköitä, toisaalta hyödynnetään tekstin kohesiivisuutta rakentavien sidosjäsenten luomaa semanttista pohjustusta vierussanojen merkitysten päättelyssä.

Kiitokset

Kiitän nimettömiä arvioijia kiinnostavista ja tarpeellisista kommenteista. Erityiskiitoksen ansaitsee kollegani Hannu Remes, joka vaivojaan säästämättä on vastannut lukuisiin kysymyksiini ja korjannut kömmähdyksiäni.

Lähteet

- Berthele, Raphael 2008. Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. – *Sociolinguistica* 22, 87–107.
- Enkvist, Nils Erik 1975. *Tekstilngvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Firth, John Rupert 1957. *Papers in Linguistics 1934–51*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, John Rupert [1968] 1957. A synopsis of linguistic theory, 1930–55. – Frank Robert Palmer (Ed.). *Selected Papers of J. R. Firth 1952–59*. London: Longman, 168–205.
- Gass, Susan M., Larry Selinker 1994. *Second Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, Michael A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hoey, Michael 2007. Lexical priming and literary creativity. – Michael Hoey, Michaela Mahlberg, Michael Stubbs, Wolfgang Teubert (Eds.). *Text, Discourse and Corpora. Theory and Analysis*. London: Continuum, 7–29.
- Hufeisen, Britta, Nicole Marx 2007. How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism. – Jan D. ten Thije, Ludger Zeevaert (Eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Dialectic Concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 307–321.

- ISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen, Irja Alho 2004. Iso suomen kielioppi. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jantunen, Jarmo 2009. "Minulla on aivan paljon rahaa" – Fraseologiset yksiköt suomenkielen opetuksessa. – *Virittäjä* 113 (3), 356–381.
- Jantunen, Jarmo, Sisko Brunni 2012. Morfologinen priming ja fraseologia vieraan kielen oppimisessa: korpustutkimus oppijansuomesta. – *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 22, 71–100. <http://dx.doi.org/10.5128/LV22.03>
- Jönsson-Korhola, Hannele, Leila White 1997. Tarkista tästä: suomen sanojen rektioita suomea vieraana kielenä opiskeleville. Helsinki: Finn Lectura.
- Kaivapalu, Annekatrin 2005. Lähdekieli kielenoppimisen apuna. *Jyväskylä Studies in Humanities* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaivapalu, Annekatrin, Pirkko Muikku-Werner 2010. Reseptiivinen monikielisyys: miten suomenkielinen oppija ymmärtää viroa äidinkieltensä pohjalta? – *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 20, 68–97. <http://dx.doi.org/10.5128/LV20.03>
- Kellerman, Eric 1983. Now you see it, now you don't. – Susan Gass, Larry Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112–134.
- Laalo, Klaus 1992. Huvitav lugu - kiinnostava juttu. Suomen ja viron välinen sanaston riskiryhmä ja sen tausta. *Suomi* 164. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Larjavaara, Matti 2007. Pragmasemantiikka. SKS:n toimituksia 1077. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lüdi, Georges 2006. Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. – Kristin Bührig, Jan D. ten Thije (Eds.). *Beyond Misunderstanding. Linguistic Analyses of Intercultural Communication*. Amsterdam: John Benjamins, 11–42.
- McNamara, Timothy P. 2005. *Semantic Priming. Perspectives from Memory and Word Recognition*. New York: Psychology Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203338001>
- Muikku-Werner, Pirkko 2013. Vironkielisen tekstin ymmärtäminen suomen kielen pohjalta. – *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 23, 210–237. <http://dx.doi.org/10.5128/LV23.09>
- Muikku-Werner, Pirkko, Maria Heinonen 2012. *Lumesadu* – 'tarina' vai 'lumikasa' vai ei kumpikaan? Suomalaiset lukiolaiset viron sanoja tunnistamassa. – *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 22, 157–187. <http://dx.doi.org/10.5128/LV22.06>

- Neely, James H. 1991. Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. – Derek Besner, Glyn W. Humphreys (Eds.). *Basic Progresses in Reading and Visual Word Recognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 264–333.
- Nesselhauf, Nadja 2003. The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. – *Applied Linguistics* 24 (2), 223–242. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.2.223>
- Nesselhauf, Nadja 2005. Collocations in a Learner Corpus. Amsterdam: Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/scl.14>
- Nissilä, Leena 2011. Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen. *Acta Universitatis Ouluensis B* 99. Oulu: Oulun yliopisto.
- Paajanen, Ilona 2012. *Kitsas tee* – ‘laiha tee’ vai ‘kapea tie? Suomen kielen opiskelijat ja viron ymmärtäminen testissä. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Paajanen, Ilona, Pirkko Muikku-Werner 2012. *Tee on kitsas* – onko ‘tee kitkerää’ vai oletteko ‘te saita’? Suomalaiset opiskelijat viroa ymmärtämässä. – *Lähi-vördlusi. Lähivertailuja* 22, 219–258. <http://dx.doi.org/10.5128/LV22.08>
- Pajusalu, Renate, Merja Hietaharju, Viive Taro, Kai Yallop 1999. *Keelesild. Viron kielen oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Rehbein, Jochen, Jan D. ten Thije, Anna Verschik 2011. *Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism*. – *International Journal of Bilingualism* 16 (3), 248–264. <http://dx.doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Remes, Hannu 2014. Sähköpostiviesti 28.3.2014.
- Sinclair, John 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John 1996. The search for units of meaning. – *Textus* IX, 75–106.
- Singer, Murray 2007. Inference processing in discourse comprehension. – M. Gareth Gaskell (Ed.). *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: University Press, 343–359.
- Thompson, Geoff 1996. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.
- Vanhove, Jan 2014. *Receptive Multilingualism Across the Lifespan. Cognitive and Linguistic Factors in Cognate Guessing*. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Universität Freiburg.
- Zeevaert, Ludger, Jan D. ten Thije 2007. Introduction. – Jan D. ten Thije, Ludger Zeevaert (Eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Dialectic Concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 1–21.

Liite 1. Sild üle mere (Terttu Nurro)

Soome Instituut asutati Eestis aastal 1994 kahe maa vaheliste kultuuri- ja hariduskoostöö arendamiseks, informatsiooni levitamiseks Soome kohta ning Soome ja Eesti vaheliste sidemete tugevdamiseks kõigis ühiskondliku ja majanduselu valdkondades.

Soome ja Eesti pealinnu eraldab teineteisest vaid kitsas riba Soome lahte: vahemaad on vaevalt 80 kilomeetrit ja kolm tundi laevasõitu. Soome ja eesti keel on lähedased sugulaskeeled. Lisaks Soomele ja Eestile on maailmas vaid üks riik, mille riigikeel kuulub soomeugri keelerühma: Ungari. Selliste omavahel suguluses olevate väikeste keelte puhul, nagu seda on soome ja eesti keel, on lähedane kultuurialane partnerlus loomulikult oluline mõlema poole jaoks. Soome Instituudi direktor Juhani Salokannel kasutab sellele kultuurisuhtele viidates tihti väljendit 'kaarsild'. Muide, kaarsilda on kasutatud ka instituudi logol, kuigi logo pilt võiks sümboliseerida ka vikerkaart – mõlemal pool on rahapada.

Kultuurisidemed Soome ja Eesti vahel on kestnud juba pikka aega. Ajalugu on neid kahte suurte riikide naabrit karmilt kohelnud ja rahvuslik ärkamine, mis toimus mõlemal maal 19. ja 20. sajandi vahetusel, lähendas neid kahte maad. Isegi riikide rahvushümnide viis on ühine. Kuid Teine maailmasõda eraldas need kaks riiki teineteisest: Eestist sai üks Nõukogude liiduvabariikidest ja see raskendas vaba suhtlemist peaaegu viiekümneks aastaks. Nõukogude Liidu nõrgenemisele ja viimaks ka kokkuvarisemisele järgnes Eestis uus ärkamisaeg ja pärast seda iseseisvuse väljakuulutamist 1991. aastal. Soov vanad partnerlusuhted taastada oli suur Soome lahe mõlemal kaldal ja Tallinnas avatigi peagi väike Soome Kultuurikeskus. See toimis esialgu Soome Tuglase Seltsi, Eesti sõprade ühingu osakonnana, hiljem arenes see praeguseks Soome Instituudiks. Instituut asutati aastal 1993.

Kui Soome Instituut viimaks 1994. aasta alguses tööd alustas, oli tegu pigem omamoodi taasühinemise, mitte uute suhete loomisega. Juba olemasolev koostöö lihtsalt organiseeriti ümber ja sellele anti uus nimi.

Co-text and intelligibility of Estonian language on the basis of a cognate language

PIRKKO MUIKKU-WERNER

University of Eastern Finland

When trying to understand their cognate language, people utilise the similarity of the forms and words of the language in question. However, superficial resemblance between word forms does not guarantee that the text will be understood; in fact, it might not even be necessary. Alongside the similarities between cognate languages, other variables such as the co-text have to be considered. Interpreting the meaning potential of linguistic expressions involves choosing from a set of options. Departing from this, we can study how the degree of freedom of situational choices constrains the translation process.

On the basis of previous research we know that Finnish speakers may fail to recognise even those Estonian words which have a conspicuously similar cognate in Finnish, if they are presented disconnected. However, if the words are situated in a coherent context, the wide range of possible translation equivalents is substantially reduced. In this article I try to answer the question how the close co-text influences the translation process. The analysed examples come from a translation test with Finnish students who had neither previous exposure to the Estonian language nor instruction in it.

The preliminary results show that when an Estonian word collocates with few words only and the alternatives are limited, a correct translation is possible. Since the limitations of options are not language-dependent but more or less universal, the correct meaning can be guessed even if the expressions in the two cognate languages are not visibly similar.

Unfortunately, the impact of the co-text is not always positive. Knowledge of case government in the mother tongue can lead to a wrong interpretation. Different case government in Estonian (for instance, Estonian *lisaks* 'in addition to' requires the allative case, while its Finnish equivalent *lisäksi* requires the genitive case) seems to present translation problems even if the words in the phrase are similar.

Furthermore, the article addresses some possible further avenues of research. How is, for example, semantic priming used in receptive multilingualism when trying to find a meaning for a phraseological unit? For example the collocation of *mother* and *father* seems to be universal. It will be interesting to find out if semantic regularities could be utilised in order to facilitate the understanding of cognate languages.

Keywords: receptive multilingualism; similarity; phraseological unit; collocation; government; priming

Pirkko Muikku-Werner

Itä-Suomen yliopisto, humanistinen osasto, suomen kieli ja kulttuuritieteet

PL 111

80101 Joensuu, Finland

pirkko.muikku-werner@uef.fi

Kommunikaatioverbeistä ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteissä

TUIJA MÄÄTTÄ

Uumajan yliopisto

Tiivistelmä. Ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden kirjoittamissa teksteissä esiintyy paljon semanttisesti erityyppisiä verbejä. Artikkelissa ovat tutkimuskohteena sanallista kommunikaatiota ilmaisevat puhumis-, sanomis- ja kysymysverbit. Tutkimuksessa selvitetään kommunikaatioverbien *puhua*, *huutaa*, *jutella*, *sanoa*, *kertoa*, *kysyä* ja *vastata* käyttöä ja sitä, millaisissa lauseissa verbit esiintyvät. Keskiössä ovat kuitenkin verbien saamat täydennykset. Suomenoppijat käyttävät verbien yhteydessä yhtäältä objektina olevia lausetäydennyksiä, alisteisia kysymyslauseita ja *että*-sivulauseita, toisaalta sijamuotoisia adverbiaalitäydennyksiä. Allatiiviset ja ablatiiviset adverbiaalitäydennykset ilmaisevat kommunikaatioverbin viestin vastaanottajan, joka on elollinen ja inhimillinen. Kommunikaatioverbin sisältämissä lauseissa esitetään toisinaan myös viestin aihe, jolloin täydennyksen sijamuotona on elatiivi. Sijamuotoisen täydennyksen kohdalla on tarkasteltu, onko se kohdekielenmukainen vai -vastainen. Tutkimus sisältää myös katsauksen kommunikaatioverbien tempuksiin, moduksiin ja pääluokkiin. Lisäksi tarkastellaan verbien *A-* ja *MA-*infinitiivimuotoja lauseen pääverbin yhteydessä.

Avainsanat: kommunikaatioverbi; verbin täydennys; lausetyyppi; sijamuoto; tempus; modus; infinitiivimuoto; S2; ruotsi

1. Johdanto

Verbit ovat kommunikaation näkökulmasta tärkeitä, ja ne ovat frekventtejä suomen kielessä. Suomen kielen taajuussanaston mukaan verbejä on 25 % sadan ensimmäisen sanan joukossa. (Saukkonen ym. 1979: 9–11.) Verbillä on hyvin keskeinen asema, ja sitä pidetään lauseen ydinsanana, ja lauseen muut lauseenjäsenet jäsentyvät sen ympärille (esim. Lepäsmä 1996: 53). Verbeillä kuvataan muun muassa muutoksia, tapahtumia, elollisten tekijöiden tekoja ja epädynaamisia tilanteita. Verbejä voidaan jaotella edelleen niiden kuvaamien tilanteiden pohjalta: verbit ovat konkreettisia, mentaalisia ja abstrakteja. Kommunikaatiotilanteissa käytettävillä verbeillä on samanlaisia piirteitä kuin konkreettisilla ja mentaalisilla verbeillä. Verbit saavat myös erilaisia täydennyksiä. Konkreettisten verbien täydennyksenä esiintyy nominaalisia lausekkeita, kun taas mentaalisten ja kommunikaatioverbien täydennys voi olla lause tai infiniittinen lauseke. (ISK 2004: 437.) Pajunen puolestaan luokittelee verbejä semanttisesta aspektista. Kielellistä kommunikaatiota leksikalisoivat puheaktiverbit, jotka luokitellaan edelleen puhumisverbeihin, sanomisverbeihin ja kysymisverbeihin. (Pajunen 2001: 339, 342–347.)

Kommunikaatioverbi on sellainen verbi, jolla ilmaistaan mentaalisia ja loogisia asiayhteyksiä ja kysymistä ja jonka avulla välitetään myös tietoa (ISK 2004: 466). Pajunen (1999) kutsuu suullista kommunikaatiota ilmaisevia verbejä puheaktiverbeiksi. Hänen mukaansa puheaktiverbit voidaan jakaa seuraaviin ryhmiin: varsinaiset puheaktia ilmaisevat verbit (*puhua, sanoa ja kysyä*), verbaaliset tekovertit (*käskeä, pyytää*), lukemis- ja kirjoittamisverbit ja verbaalisen ja/tai kognitiivisen toiminnan edellyttämät teko- ja tapahtumaverbit (*oppia, opettaa*). Puheaktiverbejä voidaan käyttää ilmaisemaan myös ei-kielellistä kommunikaatiota, jolloin ne ilmaisevat jonkinlaista ääntelyä, joka ei sisällä minkäänlaista sanomaa. Tällaisia verbejä ovat muun muassa puhumis- ja huutamisverbit. Kehonkieltä (elekieltä) ilmaistaan puolestaan fysiologisilla verbeillä (*kirkua, nauraa*) ja refleksiivisillä liikeverbeillä (*vilkuttaa, nyökätä*). (Pajunen 1999: 69.)

Kommunikaatiotilanteissa on läsnä puhuja (subjekti), puhuteltava (habitiivinen adverbiaali), aihe (elatiivinen adverbiaali) ja sisältö (lause). Kaikissa lauseissa kaikki täydennykset eivät ole välttämättä mukana samanaikaisesti. (ISK 2004: 478.) Pajusen (1999: 69) mukaan aiheen tai viestin siirron välineenä toimivat kanavat, koodit ja lähteet tai välittäjät, jotka ovat inhimillisiä olentoja kuten myös viestin vastaanottajat. Kommunikaatioverbin sisältämässä lauseessa viestin lähettäjä toimii lauseen subjektina, ja viesti, joskus myös aihe, on lauseen objekti. Myös silloin, kun kommunikaatioverbin viesti on kokonainen lause, esimerkiksi alisteinen *että*-lause tai kysymyslause, se toimii objektina. Aihetäydennyksen Pajunen toteaa olevan useimmiten rektiotyypinen, ja toisinaan tällainen täydennys on objektin asemassa. (Pajunen 1999: 70.)

Kuten edellä on mainittu, verbit voivat saada erilaisia täydennyksiä, ja täydennysten määrä verbin yhteydessä voi vaihdella. Verbillä on valenssi, mikä tarkoittaa sitä, että verbi saa oheensa jonkin tietyn määrän tietynlaisia seuralaisia eli täydennyksiä (ISK 2004: 438). Verbin täydennyksen tunnistaa sen pakollisesta kuulumisesta verbin valenssiin. Tällainen pakollisuus ei ole kuitenkaan ehdotonta vaan se on lähinnä semanttista. Verbin merkitystä tarkasteltaessa täydennys on otettava huomioon, koska se kuuluu osana verbin merkitykseen. Täydennyksen ominaispiirre on myös se, että sen merkitys riippuu verbistä. (ISK 2004: 439.) Kommunikaatioverbit saavat yhteyteensä täydennyksiä, joita voivat olla lauseen subjekti, habitiivinen adverbiaali, lause ja elatiivinen adverbiaali (ISK 2004: 478).

Katsottaessa valenssissa olevien täydennysten määrää kyse on paikaisuudesta. Esimerkiksi yhden täydennyksen saava verbi on yksipaikkainen verbi ja kaksi täydennystä saava kaksipaikkainen. Verbi yhdessä täydennyksen kanssa muodostaa lauseen, jossa voi lisäksi esiintyä valinnaisia jäseniä. (ISK 2004: 438.) Suullista kommunikaatiota ilmaisevista verbeistä puhumisverbit ovat useimmiten yksipaikkaisia (Pajunen 1999: 70). Puhumisverbien täydennyksillä ilmaistaan puhuja ja mahdollisesti vastaanottaja. Näiden verbien yhteydessä elatiivimuotoinen aihetäydennyskin on tavallinen. Jos puhumisverbin täydennys on lause, se

on yleensä *että*-sivulause. Sanomisverbit ovat kaksi- tai kolmipaikkaisia verbejä, joiden täydennykset ilmaisevat puhujan, kuulijan ja viestin ja/ tai aiheen. Sanomisverbien lausetäydennyksenä esiintyy *että*-sivulauseita ja kysymyslauseita. Kysymisverbeillä puolestaan on viestitäydennys, henkilöobjekti tai -oliivi ja/ tai aihetäydennys. Näiden verbien tyypillinen viestitäydennys on objektin asemassa oleva kysymyslause. (Pajunen 2001: 343–347.)

Ruotsinkieliset suomenoppijat käyttävät kirjoittamissaan teksteissä semanttisesti erilaisia verbejä. Verbien määrä tekstien sanaluokista on noin yksi neljäsosa (Määttä 2012: 201). Nykyisessä oppijankielen tutkimuksessani olen keskittynyt tarkastelemaan semanttisesti erilaisten verbien ryhmiä. Koska ryhmiä on useita, käsittelen yhden ryhmän kerrallaan. Verbien joukosta olen valinnut tämän artikkelin tutkimuskohteeksi suullista kommunikaatiota ilmaisevien verbien ryhmän (Pajusen jaon mukaan varsinaiset puheaktiverbit). Tutkiessani paikallissijaisten saneiden funktioita (Määttä 2013b: 238–264) ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteissä kävi ilmi, että 11,3 % näistä saneista toimi verbin täydennyksenä (Määttä 2013b: 243). Tutkimuksen keskiössä olivat paikallissijaist saneet ja niiden funktiot, ja siksi en siinä yhteydessä kartoittanut, minkä ja semanttisesti millaisten verbien yhteydessä oli kyse verbin täydennyksestä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä suullista kommunikaatiota ilmaisevia verbejä oppijat käyttävät ja minkä tyyppisissä lauseissa ne esiintyvät. Tavoitteena on myös saada selville, millaisia täydennyksiä verbeillä on ja ovatko ne kohdekielenmukaisia. Lisäksi tarkastelen kommunikaatioverbien pääluokkia, tempuksia, moduksia ja A- ja MA-infinitiivimuotona esiintymistä katsausmaisesti.

2. Aineistosta ja sen käsittelystä

Aineisto koostuu alkeistasolla opiskelevien ruotsinkielisten suomenoppijoiden kirjoittamista teksteistä. Tekstejä on kaikkiaan 215, ja kokonaissanemäärä on 43 496. Suurin osa teksteistä on tuotettu kotona, ja

apuvälineet ovat olleet sallittuja. Tekstien joukossa on myös kirjallisen viestinnän tenttivastauksia, jotka on kirjoitettu tenttialissa omin avuin. Aineisto on Kansainvälisen oppijansuomen korpuksen osakorpus (*International Corpus of Learner Finnish*, ICLFI; Jantunen 2011: 86–105). Tekstien aihepiirit myötäilevät oppikirjassa esiteltyjä aiheita (Lepäsmä & Silfverberg 1998; 2009), ja tekstit edustavat eri tekstilajeja, muun muassa kertomuksia, kuvauksia, postikortteja ja päiväkirjoja. Tenteissä on lisäksi ollut dialogimuotoisia kirjoitustehtäviä.

Tekstit on tuotettu Uumajan yliopiston alkeistason suomi vieraana kielenä -kurssilla 2006–2009. ICLFI:n taitotasoluokituksen mukaan taitotasot on määritelty oppijoiden saaman kontaktiopetustuntimäärän mukaan. Alle 200 opetustuntia saaneet oppijat kuuluvat määritelmän mukaan alkeistasolle (Jantunen 2011: 96).

Verbien esille saamiseksi korpuksesta olen käyttänyt WordSmith Tools -ohjelmaa ja sen konkordanssityökalua. Verbien täydennykset ja lausetyypit, joissa verbit esiintyvät, olen kerännyt manuaalisesti. Tutkimukseni on luonteeltaan sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen.

3. Ruotsinkielisten suomenoppijoiden tekstien kommunikaatioverbit

Tässä luvussa tarkastelen ensin suullista kommunikaatiota ilmaisevien verbien esiintymistiheyttä ja esiintymistä eri lausetyypeissä. Sen jälkeen kartoitan, minkä tyyppisiä täydennyksiä nämä verbit saavat. Viimeiseksi luon katsauksen kommunikaatioverbien muotoihin.

Ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteissä esiintyy kaikkiaan seitsemän erilaista suullista kommunikaatiota ilmaisevaa verbiä: *puhua*, *sanoa*, *jutella*, *huutaa*, *kertoa*, *kysyä* ja *vastata*. Pajusen (2001: 342–347) jaottelun mukaan *puhua*, *huutaa* ja *jutella* ovat puhumisverbejä, jotka ovat yleisiä suomen kielessä. Pajunen mainitsee Nykysuomen sanakirjassa niitä olevan lähes 400. Sanomisverbeihin lukeutuvat verbit *sanoa* ja *kertoa* ja kysymisverbeihin *kysyä* ja *vastata*. Taulukko 1 näyttää aineistossa esiintyvien seitsemän eri kommunikaatioverbin lukumäärät

ja prosentuaaliset osuudet. Artikkelin kaikissa kommunikaatioverbejä käsittelevissä taulukoissa (1, 2, 3) verbit esitetään seuraavassa järjestyksessä: 1. puhumisverbit (*puhua, huutaa, jutella*), 2. sanomisverbit (*sanoa, kertoa*) ja 3. kysymysverbit (*kysyä, vastata*).

TAULUKKO 1. *Kommunikaatioverbien frekvenssit aineistossa*

Verbi	f	%
<i>puhua</i>	102	25
<i>huutaa</i>	17	4
<i>jutella</i>	5	1
<i>sanoa</i>	135	33
<i>kertoa</i>	42	10
<i>kysyä</i>	65	16
<i>vastata</i>	47	11
Yhteensä	413	100

Kommunikaatioverbien esiintymien kokonaismäärä aineistossa on 413. Verbit *puhua* ja *sanoa* yhteensä kattavat yli puolet tästä lukumäärästä. Verbi *puhua* tulee oppijoiden kieleen jo ensimmäisillä oppitunneilla, kun opetellaan jonkin kielen puhumiseen liittyvää sanastoa (*Mitä kieltä sinä puhut? Minä puhun suomea.*). Myöhemmässä vaiheessa verbiä käytetään rektioverbinä, jonka täydennys on elatiivimuotoinen (*Puhumme kirjasta.*). Verbi *sanoa* on aineiston yleisin kommunikaatioverbi ja myös suomen yleiskielen. Taajuussanaston (Saukkonen ym. 1979: 41) mukaan verbin sijaluku on 36. Taajuussanaston mukaan verbi *sanoa* on yhdeksänneksi yleisin suomen kielen verbi. Lisäksi todetaan kommunikoinnin olevan psyykkisistä toiminnoista kaikkein tärkein, mikä osoitetaan juuri verbillä *sanoa* (Saukkonen ym. 1979: 9).

Suullista kommunikaatiota ilmaisevien verbien esiintymistiheydestä ja käytöstä on jonkin verran mainintoja erilaisia verbejä käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Puro (1999: 9) on tarkastellut neljän suomea vieraana kielenä -oppijoille tarkoitetun oppikirjan sanastoa. Hänen tulostensa mukaan (Puro 1999: 14) 20 yleisimmän verbin joukossa

puhua on sijalla 3, 4 ja 7, yhdessä jatko-oppikirjassa se ei yllä tähän joukkoon. Verbi *sanoa* puolestaan on sijalla 4 ja 8 sekä kahdessa oppikirjassa sijalla 10.

Oppijansuomessakin verbien *puhua* ja *sanoa* yleisyys näyttää vaihtelevan. Malin (2012: 40–41) on tutkinut Cefling-hankkeen (Cefling) aineiston pohjalta sanaston kehittymistä taitotasolta toiselle siirtymässä. Aineiston 30 frekventeimmän lekseemin joukossa näitä verbejä ei esiinny. Aalto (2000: 92–93) on puolestaan tarkastellut kymmentä yleistä verbiä kahdenkymmenen eri lähtökielisen suomenoppijan teksteistä. Verbi *sanoa* esiintyy tuotoksissa sanallista viestintää tai ääntämistä tarkoittavana. Niirasan (2008: 82–86) verbitutkimuksessa on kartoitettu, kuinka kaksikieliset (norja–suomi) ja norjankieliset suomenoppijat käyttävät verbejä suullisessa ja kirjallisessa viestinnässä. Tulokset osoittavat, että molempien oppilasryhmien tuotoksissa kommunikaatioverbi *sanoa* on frekventti. Norjankieliset oppijat käyttävät verbiä kuitenkin vähemmän suullisessa tuotoksessa kuin kaksikieliset, ja heidän kirjallisissa tuotoksissaan *sanoa* ei ole kymmenen frekventeimmän verbin joukossa. Suullisissa tuotoksissa kaksikielisillä oppijoilla esiintyvät myös verbit *huutaa*, *kertoa*, *kysyä* ja *puhua*, norjankielisillä ainoastaan *sanoa*. Kirjallisissa tuotoksissa puolestaan kaksikieliset käyttävät verbejä *huutaa*, *kysyä* ja *sanoa*, norjankieliset verbejä *huutaa*, *puhua*, *sanoa* ja *vastata*. (Niiranen 2008: 190–195.) Katsottaessa suullista kommunikaatiota ilmaisevien verbien yleisyyttä eri lähtökielisten suomenoppijoiden tuottamissa teksteissä voi nähdä, että niiden esiintymistiheys on vaihteleva. On ilmeistä, että tiettyjen sanojen toistuvuus, jopa ylikäyttö, ja toisten sanojen alhaisempi esiintymisfrekvenssi lienevät kytköksissä muun muassa tekstilajiin ja oppijoiden kohdalla myös tehtävänantoon (Määttä 2012: 207).

Myös verbit *kysyä*, *vastata* ja *kertoa* ovat suhteellisen yleisiä ruotsinkielisillä suomenoppijoilla, ja ne esiintyvät erilaisissa konteksteissa ja erimuotoisten täydennysten kanssa. Puhumisverbeihin kuuluva *huutaa* esiintyy dialogimaisissa konteksteissa. Huutamisverbeiksi hahmotettavilla verbeillä voidaan ilmaista viestin lähettäjän äänen voimakkuutta

(Pajunen 2001: 343). Verbistä *jutella* on vain viisi esiintymää. Vaikuttaa siltä, että sanallista puhetta merkitsevissä yhteyksissä oppijat suosivat *puhua*-verbiä, joka tulee tutuksi aivan opintojen alkuvaiheessa (esimerkki 1). Verbi *puhua* esitellään jo oppikirjan (Lepäsmä & Silfverberg 1998; 2009) ensimmäisessä lukukappaleessa ja verbi *jutella* seitsemännessä lukukappaleessa. Esimerkit (1–7) kuvaavat kommunikaatioverbiä käyttäen suomenoppijoiden tuotoksissa.

- (1) Kuuntelemme musiikkia ja *puhumme*.
- (2) Isä hermostuu ja *huutaa*: - Ota rauhallisesti!
- (3) He pelaavat pelejä ja *juttelevat*.
- (4) Mutta mitä hän aikoi *sanoa*.
- (5) Poikani, *kerro* nyt, hän sanoi, kun Timo tarjosi kahvin.
- (6) Hän *kysyy* uudestaan.
- (7) Hän ei *vastaa* koska minä soitan.

Kommunikaatioverbit esiintyvät aineistossa kolmenlaisissa väitelauseissa: tavallisissa deklaratiiivisissa väitelauseissa, alkuasemaisessa johtolauseessa ja jälkijohtolauseessa taulukon 2 osoittamalla tavalla. Aineistossa ei ole tapauksia, joissa esiintyy välijohtolauseita.

TAULUKKO 2. *Kommunikaatioverbit väitelauseissa*

Verbi	Deklaratiivinen väitelause	Johtolause	Jälkijohtolause	Yhteensä
<i>puhua</i>	102	–	–	102
<i>huutaa</i>	10	2	5	17
<i>jutella</i>	5	–	–	5
<i>sanoa</i>	80	15	40	135
<i>kertoa</i>	41	–	1	42
<i>kysyä</i>	51	4	10	65
<i>vastata</i>	25	6	16	47
Yhteensä	314	27	72	413

Yleisimmin kaikki kommunikaatioverbit esiintyvät tavallisissa väitelauseissa. Näissä lauseissa ne toimivat jonkin sijamuodossa taivutetun täydennyksen kanssa tai ilman täydennystä. Jälkimmäisessä tapauksessa puheen sisältöä kuvaava ilmaus puuttuu ja ilmaus on katsottava elliptiseksi, joka täydentyy kontekstin avulla (ISK 2004: 1415). Verbien *puhua* ja *jutella* esiintymiä on ainoastaan tässä lausetyypissä. Suoraa esitystä edeltävien johtolauseiden yleisin verbi on neutraali *sanoa* (ISK 2004: 1414) ja sen jälkeen yleisimpiä ovat verbit *vastata*, *kysyä* ja *huutaa*. Myös suoran esityksen jälkijohtolauseissa *sanoa* ja *vastata* ovat yleisimmät. Tässä lausetyypissä verbin *sanoa* lisäksi *vastata*, *kysyä* ja *huutaa* ovat frekventimpiä kuin alkuasemaisissa johtolauseissa.

Esimerkit (8–12) näyttävät johtolauseiden käyttöä suomenoppijoiden teksteissä. Oppijat erottavat alkuasemaisen johtolauseen suorasta esityksestä joko kaksoispisteellä tai tavuviivalla. Joissakin tapauksissa suora esitys on merkitty lainausmerkeillä. Jälkijohtolauseet on useimmiten erotettu pilkulla. ISK:n (2004: 1418) mukaan käänteinen sanajärjestys on jälkijohtolauseen ominaispiirre. Ruotsinkieliset suomenoppijat suosivat kuitenkin jälkijohtolauseissa suoraa sanajärjestystä (subjekti, predikaatti), ja käänteistä sanajärjestystä (predikaatti, subjekti) on käytetty vain muutamassa jälkijohtolauseessa (esimerkki 12).

- (8) Timo sanoi: Minä rakastin Kajsaa.
- (9) Kuulaan ja nähdään silloin! Matti sanoo.
- (10) Matti vastasi: “Ei on, hän lensi Italiaan viime aamuna.
- (11) - Sinä olet oikeassa, Liisa vastasi.
- (12) - “Minkä näköinen Kaisa on?”, kysyi Aino.

3.1. Kommunikaatioverbien täydennyksistä

Ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteissä kommunikaatioverbit esiintyvät itsenäisinä verbeinä, ilman täydennyksiä, ja erilaisten täydennysten kanssa. Täydennyksen perustana on kommunikaatiotilanne, ja tilanteessa voi olla läsnä puhuja / viestin lähettäjä, puhuteltava / viestin vastaanottaja, aihe ja sisältö. Kaikki mainitut täydennykset eivät ole aina

läsnä samanaikaisesti. Aineistosta erottuu kaksi kommunikaatioverbien täydennysten ryhmää: täydennys on lause tai täydennys on jossakin sija-
muodossa taivutettu adverbiaali.

3.1.1. Lause kommunikaatioverbin täydennyksenä

Tarkastelen seuraavassa, mitkä lauseet ovat kommunikaatioverbien täydennyksenä edustamassa kommunikaatiotilanteen sisältöä. Juuri lause – suora esitys, *että*-sivulause ja alisteinen kysymyslause – soveltuu edustamaan lauseen sisältöä (ISK 2004: 478; Pajunen 1999: 70). Taulukossa 3 ovat mukana myös sellaiset *jos*-sivulauseet, joita oppijat käyttävät alisteisen kysymyslauseen tapaan (ks. jäljempänä). Lauseet ovat aina verbien objekteja. Suoraa esitystä en ole ottanut mukaan tähän analyysiin.

TAULUKKO 3. *Lause verbin täydennyksenä*

Verbi	Kysymyslause	<i>että</i>	<i>jos</i>	Yhteensä
<i>puhua</i>	–	–	–	–
<i>huutaa</i>	–	–	–	–
<i>jutella</i>	–	–	–	–
<i>sanoa</i>	–	35	–	35
<i>kertoa</i>	2	10	–	12
<i>kysyä</i>	6	–	11	17
<i>vastata</i>	–	8	–	8
Yhteensä	8	53	11	72

Kommunikaatioverbeistä vain sanomisverbit, *sanoa* ja *kertoa*, ja kysymisverbit, *kysyä* ja *vastata*, saavat lauseen täydennykseksen. Useimmiten referointimuottina on alisteinen *että*-sivulause, varsinkin verbin *sanoa* yhteydessä. Myös verbien *kertoa* ja *vastata* kanssa *että*-sivulause on tavallisin lausetäydennys. Verbin *vastata* kohdalla lausetäydennyksiä on kaikkein vähiten; saman ilmiön on todennut myös Pajunen (1988: 98). Alisteinen kysymyslause, joko kysymyssanalla alkava tai

kO-liitteisellä verbillä alkava, esiintyy täydennyksenä vain verbien *kertoa* ja *kysyä* kanssa joitakin kertoja. Esimerkeissä verbien täydennyksenä on kysymyslause (13–14) tai *että*-sivulause (15–17).

- (13) --- Amanda *kertoi, miten* oli ollut Norjassa ja kuinka rikas se nyt on.
- (14) Hän myös *kysyi oliko* Kaisalla poikaystävä.
- (15) Hän *sanoo, että* hän voi hyvin.
- (16) Pyöräilin sinne ja voin *kertoa että* oli kauhea keli!
- (17) Timo *vastaa että* hän oli juhlassa ja näki Kaisan siellä.

Ruotsinkieliset suomenoppijat käyttävät verbin *kysyä* täydennyksenä myös *jos*-konjuktiolla alkavia lauseita. Näissä tapauksissa ei ole kyse jonkin ehdon ilmaisemisesta vaan ruotsin kielen vaikutuksesta. Ruotsissa subjunktio *om* ‘jos’ aloittaa alisteisen kysymyslauseen ja vastaa lausekysymykseen, johon voidaan vastata *kyllä* tai *ei* (Thorell 1977: 241). Suomenoppijat ilmeisesti vain kääntävät *om*-subjunktion eivätkä muista tai tiedä, että suomen alisteiset kysymyslauseet alkavat *kO*-liitteisellä verbillä (18–19). Lähdemäki (1995: 29) on tutkinut eri virhetyyppisiä suomenruotsalaisten kirjoittamissa niin sanotussa pienessä kielikokeessa ja ylioppilasaineessa. Liitepartikkelivirheiden analyysistä käy ilmi, että suurin osa virheistä on tehty alisteisissa kysymyslauseissa, joissa *kO*-liitepartikkeli on korvattu *jos*-konjuktiolla. Lähdemäki tulkitsee virheen interferenssivirheeksi ja mainitsee myös suomen puhekielen mahdollisen vaikutuksen. (Lähdemäki 1995: 163–164.) Aineistoni kaikki *jos*-konjuktio-lauseet ovat tulkittavissa alisteisiksi kysymyslauseiksi, joten kysymyslauseiden todellinen lukumäärä on 19.

- (18) Anne soitti ja *kysyi jos* minulla halutti lähteä tanssimaan.
- (19) Hän aikoi *kysyä, jos* Kaisa halua mennä syömään.

3.1.2. Sijamuotoinen adverbiaali kommunikaatioverbin täydennyksenä

Kommunikaatiotilanteissa, puheakteissa, siirretään ja välitetään informaatiota. Usein läsnä ovat sekä informaation lähettäjä että sen vastaanottaja. Näitä voidaan semanttisesti luonnehtia elollisiksi ja inhimillisiksi.

Lähettäjä on lauseessa nominatiivimuotoinen ja vastaanottaja joko allatiivi- tai ablatiivimuotoinen. Informaation aihe ilmaistaan elatiivimuotoisella adverbiaalilla. (Pajunen 1988: 97.) Ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteissä kommunikaatioverbien yhteydessä mainitaan suhteellisen usein viestin tai informaation vastaanottaja ja joidenkin verbien kohdalla myös viestin aihe. Nämä toimivat verbeille eri sijamuotoisina täydennyksinä (taulukko 4). Lukumäärät taulukossa 4 sisältävät sekä norminmukaiset että norminvastaiset esiintymät. Jälkimmäiset kommentoin tekstissä.

TAULUKKO 4. *Sijamuotoinen adverbiaali kommunikaatioverbin täydennyksenä*

Sija	<i>puhua</i>	<i>huutaa</i>	<i>jutella</i>	<i>sanoa</i>	<i>kertoa</i>	<i>kysyä</i>	<i>vastata</i>	Yhteensä
Nominaatiivi	3	–	–	–	–	–	–	3
Partitiivi	12	–	–	–	–	2	–	14
Illatiivi	–	–	–	–	–	–	3	3
Elatiivi	21	1	1	1	9	4	–	37
Allatiivi	2	2	–	23	6	1	1	35
Ablatiivi	–	–	–	–	–	21	–	21
Yhteensä	38	3	3	24	15	28	4	113

Verbit *puhua* ja *kysyä* täydentyvät neljän sijamuodon adverbiaaleilla ja verbit *huutaa*, *sanoa*, *kertoa* ja *vastata* kahden. Verbien *huutaa*, *sanoa* ja *kertoa* täydennykset ovat joko elatiivisia tai allatiivisia, kun taas verbin *vastata* täydennys on illatiivinen ja allatiivinen. Verbi *jutella* esiintyy aineistossa viisi kertaa (ks. taulukko 1), ja verbillä on vain kerran sijamuotoinen (elatiivi) täydennys. Seuraavassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin kommunikaatioverbien sijamuotoisten täydennysten käyttöä.

3.1.2.1. Puhumisverbit *puhua*, *huutaa* ja *jutella*

Puhumisverbit *puhua*, *jutella* ja *huutaa* muodostavat aineiston yleisimmän kommunikaatioverbiryhmän. Verbiesiintymiä on yhteensä 42. Oppijat käyttävät verbejä *puhua* ja *jutella* kertovissa ja kuvailevissa teksteissä, kun taas verbi *huutaa* esiintyy keskustelujen dialogeissa. Verbit näyttävät olevan sidoksissa tiettyihin tekstilajeihin.

Verbin *puhua* täydennyksen sijana on kolmesti nominatiivi. Kaikissa tapauksissa täydennys on jäänyt taivuttamatta verbin vaatimaan sijamuotoon. Syynä voinee olla, että oppija ei ole muistanut *puhua*-verbin olevan rektioverbi. Hän on myös saattanut unohtaa, mitä sijamuotoa rektiossa olisi käytettävä, ja siksi täydennys on perusmuodossa. Yhdessä tapauksessa *puhua*-verbin täydennyksen kuuluisi olla partitiivissa, koska kyseessä on jonkin kielen puhuminen (20). Esimerkissä 21 puheen kohteena on puhumisen aihe, jonka tulee olla elatiivimuotoinen, ja esimerkissä 22 on kyse vastaanottajasta, joka ilmaistaan allatiivisella täydennyksellä.

(20) Puhuisimme hyvin Walesin kieli [Walesin kieltä].

(21) Puhuimme matka [matkasta].

(22) Tulen kotiin, puhun vaimoni [vaimolleni].

Verbi *puhua* saa 12 kertaa partitiivisen täydennyksen. Verbin rektio on kymmenen kertaa merkityksessä 'puhua jotakin kieltä' (23). Tämä *puhua*-verbin rektio näyttää olevan yleinen oppijansuomessa (Puro 2002: 132). Kahdessa tapauksessa partitiivimuotoinen täydennys on norminvastainen. Täydennysten kuuluisi olla elatiivimuotoisia (25–26).

(23) Kiinalaiset eivät puhu hyvin englantia.

Suurin osa, 21 esiintymää, verbin *puhua* täydennyksistä on elatiivimuotoisia. Elatiivilla ilmaistaan aihe, josta puhutaan (24). Puhumisverbien aihe täydennykset ovat yleisiä (Pajunen 2001: 344). Kahdessa tapauksessa täydennys on partitiivimuotoinen. Yhden täydennyksenä on pronomini *se*, josta rektiossa on käytetty partitiivimuotoa *sitä* (25), kun rektio edellyttäisi elatiivimuotoa *siitä*. On kuitenkin mahdotonta tietää,

onko partitiivimuoto valittu tarkoituksella vai onko kyseessä *i*-vokaalin keston virhe. *Se*-pronominin poikkeavat taivutusmuodot aiheuttavat jonkin verran sekaannuksia ainakin ruotsinkielisille suomenoppijoille. Toisen partitiivitapauksen (26) syytä voi vain arvailla. Useimmiten oppijat omaksuvat hyvin *puhua*-verbin partitiivisen täydennyksen merkityksessä ‘puhua jotakin kieltä’, joten esimerkkitapauksessa oppija lienee käyttänyt partitiivia analogisesti tämän mallin mukaisesti.

- (24) Kävelemme yhdessä kouluun ja puhumme viikonlopusta.
 (25) Liisa kysyi miksi mutta Timo ei halunnut puhua sitä [siitä].
 (26) --- me joimme kahvia ja puhuttiin roolipeliä ja kuntoilua [roolipelistä ja kuntoilusta] ---

Aineistossa on vain kaksi tapausta, joissa ilmaistaan kenelle joku puhuu (27–28). Näissä virkkeissä ei mainita aihetta eli sitä, mistä puhutaan. ISK:n (2004: 479) mukaan aihe mainitaan usein juuri verbin *puhua* yhteydessä.

- (27) --- että hän nyt täyty mennä puhumaan Kaisalle.
 (28) Sitten puhuin puhelimeen ystävälle.

Verbin *puhua* yhteydessä esiintyy 41 kertaa postpositio *kanssa* ja verbin *jutella* kerran (29–30). Verbi *jutella* luokitellaan resiprookkiverbiksi. Näillä verbeillä kuvataan sosiaalisia toimintoja kuten esimerkiksi kommunikaatiota. Kommunikointitilanteen toimijat ilmaistaan muun muassa rinnasteisella subjektilla (*Minä ja Liisa juttelemme kirjasta.*) tai subjektin ja *kanssa*-postpositiolausekkeen avulla (*Minä juttelen Liisan kanssa säästä.*). (ISK 2004: 481.) Edelliset kaksi esimerkkiä eivät kuulu tutkimusaineistooni vaan ovat omia esimerkkejä.

- (29) Yliopistossa kirjoitan, luen ja puhun kavereitten kanssa.
 (30) Naiset ei ole halunnut jutella Timon kanssa ---.

Verbit *jutella* ja *huutaa* eivät ole frekventtejä aineistossa (ks. taulukko 1), ja niiden kanssa esiintyy vain muutama elatiivinen ja allatiivinen täydennys. *Jutella*-verbin elatiivinen täydennys kertoo juteltavan sisällön, viestin vastaanottajaa virkkeessä ei mainita (31). Verbillä *huutaa* on yksi

elatiivinen täydennys (esimerkki 32) ja kaksi allatiivista täydennystä. Molemmissa allatiivitapauksissa virke sisältää huutamisen kohteen (vastaanottajan) ja sisällön (33).

- (31) --- joimme kahvia ja juteltiin kaikesta aika myöhään.
 (32) Ensi huutaisin onnesta!
 (33) “Anna minun olla rauhassa!” Kaisa huusi Timolle takaisin ---.

3.1.2.2. Sanomisverbit *sanoa* ja *kertoa*

Sanomisverbit *sanoa* ja *kertoa* ovat puheaktiverbejä. Verbiä *sanoa* käytetään viestittäessä yksittäisistä asioista ja *kertoa*-verbiä tapahtumasarjoista. Verbiä *kertoa* voidaan nimittää myös kertomisverbiksi. Tällaisten verbien yhteydessä kertomisen aihe on usein mukana virkkeessä, kuten tässä omassa esimerkissäni (*Kerron Liisalle kirjasta.*). Sanomis- ja kertomisverbin sisältävissä virkkeissä ovat läsnä puhuja, kuulija ja viesti. Näiden lisäksi virkkeessä voidaan mainita viestin aihe. (Pajunen 2001: 344–346.)

Verbit *sanoa* ja *kertoa* esiintyvät elatiivisen ja allatiivisen täydennyksen kanssa. Elatiivinen täydennys *sanoa*-verbin yhteydessä on aineistosani harvinainen (yksi esiintymä; 34), kun taas *kertoa*-verbi suosii sitä hieman enemmän kuin allatiivitäydennystä (35–36). Näyttää myös siltä, että verbit saavat useammin lausetäydennyksen (ks. taulukko 3) kuin sijamuotoisen täydennyksen. Verbien lausetäydennyksiä on yhteensä 47 ja sijamuotoisia täydennyksiä 39.

- (34) “Totta. No, mitä sanotte Kreikasta?”
 (35) --- kerroin poikaystävälleni ilahduttavat uutiset.
 (36) Minä kirjoitan ja kerron päivästä.

Molemmat verbit esiintyvät virkkeissä suoran objektin kanssa, *sanoa* 16 kertaa ja *kertoa* 10. Virkkeissä, joissa esiintyy tavallinen kommunikaatioverbi kuten *sanoa* tai *kertoa*, vaaditaan subjektin lisäksi puheen sisältöä kuvaava ilmaus. Jos ilmaus puuttuu, virkkeet täydentyvät tekstiyhteyden kautta. Ei siis voida sanoa, ovatko tällaiset kommunikaatioverbit

puhtaasti transitiivisia tai intransitiivisia verbejä. Verbi *sanoa* voi transitiiviverbinä saada leksikaalisen objektin tai pronominiobjektin (37), mikä kuitenkin ei ole tavallista aineistoni teksteissä. Sitä vastoin yleisimmät *sanoa*-verbin objektit ovat erilaisia tervehdyksiä (38), jolloin verbin transitiivisuus on vähemmän ilmeistä. (ISK 2004: 1415.)

(37) Aino oli sen näköinen kuin aikoisi sanoa jotakin ---.

(38) Yliopistosta sanon tervetuloa!

3.2.2.3. Kysymisverbit *kysyä* ja *vastata*

Molemmat kysymisverbit, *kysyä* ja *vastata*, esiintyvät oppijoiden teksteissä yleisimmin dialogeissa tai dialogia muistuttavissa teksteissä (esimerkiksi yksinpuhelu). Oppijat käyttävät *kysyä*-verbiä huomattavasti enemmän sijamuotoisen täydennyksen kanssa kuin *vastata*-verbiä (ks. taulukko 4). Verbien käytössä on myös se ero, että *vastata* esiintyy useammin lausetäydennyksen kuin sijamuotoisen täydennyksen kanssa. *Kysyä*-verbin kohdalla on päinvastoin (ks. taulukko 3).

Kysymisverbit voivat esiintyä kaksi- ja kolmipaikkaisina verbeinä. Kaksipaikkaisina virkkeissä esiintyy kysyjä/vastaaaja (subjekti) ja aihe (39–40). Kaksipaikkaisina kysymisverbit ovat frekventtejä esimerkiksi sanomalehtikielessä. Noin 60 % *kysyä*-verbin ja noin 70 % *vastata*-verbin esiintymistä on kaksipaikkaisia (Pajunen 1988: 102). Kolmipaikkaisina verbit jäsentyvät seuraavasti: joku kysyy joltakulta/jostakin jotakin ja joku vastaa jollekulle/johonkin jotakin (41–42).

(39) “Kuka sinä olet?” kysyi Kaisa tiukka.

(40) – Mitä?! Minä vastasin.

(41) Johtaja Närheä kysyi Timolta miksi hän sen halusi.

(42) --- Mirkulla ja minulla on loma heinäkuussa, Matti vastaa Pekalle.

Verbin *kysyä* täydennyksissä oppijat ovat käyttäneet neljää eri sijamuotoa: partitiivia, elatiivia, allatiivia ja varsinkin ablatiivia. Kaikki ablatiiviset täydennykset ja yksi elatiivinen täydennys (43–44) ovat norminmukaisia, mutta muut täydennykset ovat norminvastaisia, mikä käy

ilmi tekstiyhteydestä (45–47). Näissä tapauksissa täydennyksen tulee olla ablatiivimuotoinen. Syytä väärän sijamuodon valintaan ei ole helppo löytää. Tuskin kyseessä on ruotsin kielen vaikutus. Ruotsin *kysyä*-verbiä ‘fråga’ voi käyttää kahdella tavalla, kun kysymyksen vastaanottajana on ihminen: *fråga någon* ‘kysyä joltakulta’ tai *fråga av någon* ‘kysyä joltakulta’. Molemmissa ilmauksissa kysymyksen vastaanottaja käännetään suomeksi ablatiivilla.

- (43) Mihin sinä haluat matkustaa, Liisa kysyi Matilta.
 (44) Hän, Timo, oli soittanut johtaja Närheän ja kysynyt Kaisasta.
 (45) Timo rohkaisi mielensä ja kysy johtaja Närheä [Närheltä], ---.
 (46) Johtaja Närheä hiljetä ja kysy Timosta [Timolta], mitä on tapahtunut?
 (47) Hän oli tietysti kysynyt hänelle [häneltä], jos hän halusi tanssia.

Verbi *vastata* esiintyy teksteissä vain neljä kertaa sijamuotoisen täydennyksen kanssa. Täydennys on kolmesti illatiivissa ja kerran allatiivissa. Kuten edellä jo mainittiin, *vastata*-verbi esiintyy useammin lausetäydennyksen kanssa kuin sijamuotoisen täydennyksen kanssa. Aineistossa on lisäksi sellaisia tapauksia, joissa verbi esiintyy täydennyksettä (*Äiti vastasi. Vastasin lähes.*) Tekstiyhteydestä käy kuitenkin ilmi, mihin henkilöt vastaavat: äiti vastaa puhelimeen ja minä kysymykseen.

Kaikissa illatiivitapauksissa on kyse jonkun vastaamisesta puhelimeen (48). Aineiston ainoa allatiivinen täydennys esiintyy esimerkissä 42. Pajusen (1988: 101) mukaan *vastata*-verbin yhteydessä huomiota kiinnitetään myös vastaamisen tapaan. Oppijoiden teksteissä tämä ei ole yleistä, ja esiintymiä tavan ilmaisemisesta on vain muutama (49–50).

- (48) Työssä minä kirjoitan, vastaan puhelimeen, puhun puhelimessa ---.
 (49) “Siis www.eniro.fi?” Timo vastasi hilpeän [hilpeänä, hilpeästi].
 (50) Silloin Timo ei vastannut rehellisesti.

3.3. Katsaus kommunikaatioverbien muotoihin

Kommunikaatioverbien muotojen variointi on vähäistä. Suurin osa verbeistä on taivutettu jossakin persoonassa, useimmiten yksikön 3. persoonassa, ja tempuksena on yleisimmin myönteinen preesens (51).

(51) Hän on suomenruotsalainen mutta puhuu suomea.

Haapala on tutkinut verbiydinten kompleksistumista S2-oppijoiden kirjoitelmissa EVK:n (2003) eri taitotasolla. Kaikilla taitotasolla oppijoiden verbin persoonana on yleisimmin yksikön 3. persoona ja tempuksista käytetyin on preesens ja sen jälkeen imperfekti. Imperfektin käyttöfrekvenssit vaihtelevat kuitenkin taitotasolla seuraavasti: perustaso 28,7 %, keskitaso 6,8 % ja ylin taso 8,2 %. (Haapala 2008: 30, 35.) Liittotempusten osuus kaikista tempuksista on alhainen, ja pluskvamperfektiä käytetään alle prosentin. Haapala kommentoi tulosta toteamalla ”Pluskvamperfektiä ilmeisesti tarvitaan päivittäisessä kielenkäytössä sen verran harvoin, että kuvailevassa tekstissä se aiheuttaa ongelmia vielä ylimmällä tasolla” (Haapala 2008: 30). Aineistoni verbien *sanoa*, *kysyä* ja *vastata* aikamuotona myönteinen imperfekti on hyvin tavallinen. Ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteistä monet ovat kertomuksia, ja imperfekti on tyypillinen narratiivisen tekstilajin tempus (ISK 2004: 1458). Ohvo on tarkastellut menneen ajan aikamuotojen käyttöä EVK:n eri taitotasolla YKI-aineistoon (YKI) kuuluvista kirjoitelmista. Tutkimuksen mukaan kaikilla tasoilla oppijat käyttävät eniten imperfektiä, jonka käyttö kuitenkin vähenee siirryttäessä taitotasolta toiselle, kun taas perfektin käyttö lisääntyy. (Ohvo 2008: 23, 25.) Perfektissä ja pluskvamperfektissä taivutetuista verbeistä aineistossani on vain yksittäisiä esiintymiä (52–53). Myös Yki-aineiston kirjoitelmissa pluskvamperfektiä käytetään aikamudoista vähiten. Yllättävää tämän aikamuodon kohdalla on se, että perustason oppijat käyttävät sitä hieman enemmän kuin keskitason ja ylimmän tason oppijat (Ohvo 2008: 27).

(52) --- me olemme sanoneet kaikille että tapasimme Tarja Halosen.

(53) Hän ei edes ollut puhunut Kaisan kanssa ---.

Moduksista verbeissä esiintyvät indikatiivi ja konditionaali, mutta konditionaalien käyttö ei ole frekventtiä. Konditionaalien preesensin esiintymiä on verbeillä *puhua*, *huutaa*, *kertoa*, *sanoa* ja *vastata* (54–55), ja verbi *sanoa* on kerran konditionaalien perfektimuotoinen (56). Myös Haapalan tulosten mukaan indikatiivi ja konditionaali ovat käytetyimmät

modukset. Verbeistä noin 90 % on indikatiivissa ja konditionaalissa perustasolla 4 %, keskitasolla 8 % ja ylimmällä tasolla 9 %. (Haapala 2008: 56.)

(54) Mutta vaimosta kertoisin.

(55) Jos silloin vastaisin että ei ---.

(56) En olisi sanonut että saisin rahaa ---.

Verbin pääluokista oppijat käyttävät aktiivia lähes yksinomaan, mutta joitakin passiivisiakin verbimuotoja aineistossa esiintyy. Verbillä *puhua* on viisi esiintymää, joista neljä on preesensissä (57) ja yksi imperfektissä. Verbi *jutella* on kerran passiivin imperfektissä (58). S2-oppijoidenkin kirjoitelmissa aktiiviset verbimuodot dominoivat (96 %), passiivisten osuus on noin 4 % (Haapala 2008: 36).

(57) Sitten lähtisin Savoona, koska siellä puhutaan niin mukavasti.

(58) --- joimme kahvia ja juteltiin kaikesta --- .

Verbeistä *puhua*, *jutella*, *kertoa* ja *kysyä* oppijat ovat käyttäneet teksteissään A- ja MA-infinitiivimuotoja verbiketjuissa. Verbistä *sanoa* on muutama A-infinitiivimuoto (59) ja verbistä *huutaa* kaksi MA-infinitiivimuotoa (60). Kommunikaatioverbien A-infinitiivimuodot esiintyvät hyvin erilaisten verbien yhteydessä, mainittakoon verbit *aikoa*, *voida*, *haluta*, *ajatella* ja *uskaltaa*. MA-infinitiivin illatiivimuodon sisältävissä virkkeissä predikaattina ovat useimmiten liikeverbit *tulla*, *mennä* ja *lähteä* (61). Aineiston ainoa inessiivimuotoinen MA-infinitiivi esiintyy *huutaa*-verbissä (62). Paavola on tutkinut suomea toisena kielenä -oppijoiden verbiketjujen kehkeytymistä. Aineistostaan hän on löytänyt yhteensä 205 infinitiivimuotoa, joista A-infinitiivejä on 156 ja MA-infinitiivejä 49. MA-infinitiiveistä 45 on illatiivimuotoisia ja vain neljä inessiivimuotoisia. (Paavola 2008: 39.) Näyttäisi siis siltä, että jos oppijan tuottamassa lauseessa tai virkkeessä on verbiketju, pääverbin yhteydessä on tavallisimmin A-infinitiivi.

(59) Mutta mitä hän aikoi sanoa?

(60) Kaisa rupesi huutamaan mutta hän oli jo mennyt.

(61) Me menimme kahvilaan juttelemaan.

(62) Juon viinaa ja istui laulamassa (tai eniten huutamassa) Hectorin
"Juodaan viinaa ---".

4. Lopuksi

Tässä artikkelissa olen tarkastellut, mitä suullista kommunikaatiota ilmaisevia verbejä alkeistasolla opiskelevien ruotsinkielisten suomenoppijoiden kirjalliset tekstit sisältävät. Kommunikaatioverbeistä oppijoilla on teksteissään seitsemän eri verbiä: puhumisverbit *puhua*, *huutaa* ja *jutella*, sanomisverbit *sanoa* ja *kertoa* ja kysymisverbit *kysyä* ja *vastata*. Tarkastelussani olen käsitellyt verbien yleisyyttä ja esiintymistä lause-tyypeissä. Keskiössä on kuitenkin ollut tutkia, millaisia täydennyksiä verbeillä on, kuinka frekventtejä erilaiset täydennykset ovat ja ovatko täydennykset kohdekielenmukaisia. Lisäksi olen käsitellyt lyhyesti verbien tempuksia, moduksia ja pääluokkia sekä verbien esiintymistä *A-* ja *MA-*infinitiivimuotoisina lauseen pääverbin yhteydessä.

Kommunikaatioverbien esiintymiä on yhteensä 413, ja verbit *sanoa*, *puhua* ja *kysyä* ovat käytetyimmät. Myös verbit *vastata* ja *kertoa* ovat suhteellisen yleisiä, kun taas verbejä *huutaa* ja varsinkin *jutella* käytetään harvemmin. Verbejä esiintyy erilaisissa väitelauseissa: deklaratiiivisessa väitelauseessa, etuasemaisessa johtolauseessa ja jälkijohtolauseessa. Deklaratiiivisissa väitelauseissa kaikki verbit ovat edustettuina, mutta etuasemaisessa johtolauseessa vain verbit *huutaa*, *sanoa*, *kysyä* ja *vastata*. Jälkijohtolauseiden verbejä ovat *huutaa*, *sanoa*, *kertoa*, *kysyä* ja *vastata*. Jälkijohtolauseiden tarkastelusta käy ilmi, että oppijat suosivat niissä suoraa sanajärjestystä. Tulos on mielenkiintoinen, koska voisi olettaa heidän käyttävän enemmän käänteistä sanajärjestystä ruotsin mallin mukaisesti.

Kommunikaatioverbit saavat täydennyksekseen erilaisia lauseita ja eri sijamuodoissa taivutettuja adverbiaaleja. Lausetäydennyksenä vain verbeille *kysyä* ja *kertoa* toimivat kysymyslauseet, jotka aloittaa joko kysymyssana tai *kO-*liitteinen verbi. Alisteinen *että-*sivulause on

tyypillinen *sanoa*-verbin lausetäydennys, mutta se esiintyy myös verbien *kertoa* ja *vastata* yhteydessä. Verbin *kysyä* täydennyksenä oppijat käyttävät *jos*-sivulausetta. Kaikissa näissä tapauksissa kuuluisi olla *kO*-liitteisellä verbillä alkava kysymyslause. On luultavaa, että kyseessä on ruotsin kielen vaikutus; ruotsissa kysymyslause alkaa subjunktiolla *om*, jonka suomenkielinen merkitys on 'jos'. Oppijat siis kääntävät subjunktion eivätkä ajattele tai muista, miten suomen alisteinen kysymyslause rakennetaan.

Sijamuotoinen adverbiaali kommunikaatioverbin täydennyksenä on yleisempi (113 esiintymää) kuin lausetäydennys (72 esiintymää). Kommunikaatiotilanteissa voi yhtä aikaa olla läsnä viestin lähettäjä (puhuja), viestin vastaanottaja (elollinen ja inhimillinen puhuteltava), aihe ja sisältö. Eri verbit käyttäytyvät kuitenkin eri tavoin, mistä johtuu, että kaikki täydennykset eivät välttämättä ole mukana lauseessa samanaikaisesti. Kommunikaatioverbin viestin vastaanottajana on allatiivinen tai ablatiivinen adverbiaali. Allatiivinen täydennys esiintyy kaikkien muiden paitsi *jutella*-verbin yhteydessä, ja ablatiivisia täydennyksiä on vain verbillä *kysyä*. Oppijoiden teksteissä ovat hieman yleisempiä lauseet, joissa verbillä on elatiivinen täydennys; näissä tapauksissa ilmaistaan viestin aihe.

Tyypillinen kommunikaatioverbillinen lause on aktiivilause, jonka subjekti on yksikön 3. persoona ja tempuksena on indikatiivin myönteinen preesens. Oppijat käyttävät myös imperfektiä, varsinkin verbeissä *sanoa*, *kysyä* ja *vastata*. Liittotempusten ja passiivisten verbimuotojen käyttö on vähäistä. Konditionaalisista verbimuodoista on ainoastaan yksittäisiä esiintymiä. Kommunikaatioverbit itse toimivat täydennyksinä muille verbeille, ja silloin ne ovat joko *A*- tai *MA*-infinitiivejä. Kommunikaatioverbit ovat osa keskeistä ja frekventtiä suomen kielen verbistöä, ja oppikirjoissa ja opetuksessa ne tulevat suomenoppijan sanavarastoon aikaisessa vaiheessa. Verbit mahdollistavat vastavuoroisen kanssakäynnin muiden kanssa erilaisissa kommunikointikonteksteissa. Tarkasteluni pohjalta voi todeta ruotsinkielisten suomenoppijoiden käyttävän kommunikaatioverbejä sekä lausetäydennysten että paikallissijaisten

adverbiaalitäydennysten kanssa kohdekielen vaatimalla tavalla. Verbien *puhua* ja *kysyä* yhteydessä on kuitenkin muutamissa tapauksessa täydennykseen valittu väärä sijamuoto. Verbien rektiöt eivät ole säännönmukaisia vaan jokainen rektio on opeteltava erikseen. Haasteellista on sekin, että yhdellä verbillä voi olla useampi rektio. Verbin rektioiden säännöttömyys ei ole kuitenkaan este oppia niitä ja hallita niiden käyttöä. Ruotsinkielisten suomenoppijoiden verbistö sisältää paljon verbejä, joilla on paikallissijainen täydennys. Tässä esittelemäni tutkimus on toinen osa rektioverbejä käsittelevää tutkimustani; ensimmäinen osa käsittelee liikeverbejä *mennä* ja *tulla* (Määttä 2013a: 123–141). Seuraavana tutkimuskohteena ovat ihmistarkoitteisen allatiivi- ja ablatiivitäydennyksen saavat verbit.

Lähteet

- Aalto, Marjo 2000. Suomen frekventit verbit oppijankielessä. – Martin Sanna, Helena Sulkala (Toim.). Tutkielmia oppijankielestä. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 17. Oulu: Oulun yliopistopaino, 91–110.
- Cefling = Cefling-hanke. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/cefling/suom> (8.6.2014).
- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Haapala, Terhi 2008. Finiittiverbeistä verbiketjuihin: verbiytimien kompleksistuminen S2-oppijoiden kielessä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-17666>
- ISK 2004 = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen, Irja Alho 2004. Iso suomen kielioppi. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jantunen, Jarmo H. 2011. Kansainvälinen oppijansuomen korpus (ICLFI): typologia, taustamuuttajat ja annotointi. – Lähivördlusi. Lähivertailuja 21, 86–105. <http://dx.doi.org/10.5128/LV21.04>
- Lepämaa, Anna-Liisa 1996. Verbien ja paikansijojen dynaamisuudesta. – Marjut Vehkanen (Toim.). Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista. Helsinki: Edita, 53–62.

- Lepäsmaa, Anna-Liisa, Leena Silfverberg 1998. Suomen kielen alkeisoppikirja. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Lepäsmaa, Anna-Liisa, Leena Silfverberg 2009. Suomen kielen alkeisoppikirja. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Lähdemäki, Eeva 1995. Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa. Fennistica 11. Turku: Åbo Akademi.
- Malin, Essi 2012. Suomi toisena kielenä -oppijoiden sanaston kehittyminen taitotasolta toiselle siirryttäessä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201211223060>
- Määttä, Tuija 2013a. Verbien *tulla* ja *mennä* rektioista ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden kirjallisissa tuotoksissa – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen, Maarit Siromaa (Toim.). AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 123–141.
- Määttä, Tuija 2013b. Paikallissijaisten saneiden funktiot ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden teksteissä. – Lähivördlusi. Lähivertailuja 23, 238–264. <http://dx.doi.org/10.5128/LV23.10>
- Määttä, Tuija 2012. Oppikirjan sanaston vaikutuksesta ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden kirjallisiin tuotoksiin. – Lähivördlusi. Lähivertailuja 22, 188–218. <http://dx.doi.org/10.5128/LV22.07>
- Niiranen, Leena 2008. Effects of Learning Contexts on Knowledge of Verbs. Lexical and Inflectional Knowledge of Verbs among Pupils Learning Finnish in Northern Norway. Department of Language and Linguistics. Faculty of Humanities. University of Tromsø.
- Ohvo, Maija 2008. Menneen ajan aikamuotojen käyttö S2-oppijoiden kirjoitelmissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteen laitos. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-18612>
- Paavola, Vilja 2008. Haluaisitko mennä muunkansa kalastamaan? Verbiketjujen kehkeytyminen suomi toisena kielenä -oppijoiden kielessä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011062911091>
- Pajunen, Anneli 1988. Verbien leksikaalinen kuvaus. Publications of the Department of General linguistics 18. Helsinki: University of Helsinki.
- Pajunen, Anneli 1999. Suomen verbirektiosta. Verbin argumenttirakenteen jäsenten valinnasta. Yleisen kielitieteen julkaisuja 1. Turun yliopisto.
- Pajunen, Anneli 2001. Argumenttirakenne. Asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä. Suomi 187. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Puro, Tarja 2002. Suomi toisena kielenä -aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskurssilla. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Puro, Tarja 1999. Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. – *Virittäjä* 103 (1), 2–26.
- Saukkonen, Pauli, Marjatta Haipus, Antero Niemikorpi, Helena Sulkala 1979. Suomen kielen taajuussanasto. WSOY: Porvoo–Helsinki.
- Thorell, Olof 1977. *Svensk grammatik*. Stockholm: Esselte Studium.
- YKI = Yleiset kielitutkinnot. <http://yki-korpus.jyu.fi/> (3.9.2014).

Verbs of verbal communication in texts written by Swedish-speaking learners of Finnish

TUIJA MÄÄTTÄ

Umeå University

In texts written by Swedish-speaking learners of Finnish at the beginners' level the students use a lot of semantically different kind of verbs. The goal of this investigation is to research verbs that express verbal communication. The verbs of verbal communication can be classified in three groups, the speak verbs, the say verbs and the question verbs. All these verbs can also be called as speech act verbs. The investigation is concentrated to find out which verbs of verbal communication the texts contain and in what sentence types they are to be found. However, the main focus of the investigation lays on the research of the arguments that the verbs can have. The investigation also contains a shorter survey of the forms of the verbs.

In the learners texts seven verbs of verbal communication has been found: *puhua* 'to speak', *huutaa* 'to shout', *jutella* 'to chat', *sanoa* 'to say', *kertoa* 'to tell', *kysyä* 'to ask' and *vastata* 'to answer'. These verbs occur in total 413 times in the material. The most frequent verbs are the neutral verb *sanoa*, *puhua* and *kertoa*. The verbs *sanoa* and *puhua* are very common and frequent in standard Finnish and also in productions written by learners of Finnish with different mother tongues. The verbs of verbal communication appear in different kinds of sentences such as argumentative sentence and in sentences before and after a direct speech.

The verbs of verbal communication can occur with sentence arguments and with adverbial arguments inflected in cases. The verbs *sanoa*, *kertoa*, *kysyä* and *vastata* have interrogative sentences and especially *että*-subordinate clauses as sentence arguments. With the verb *kysyä* the learners also use *jos*-subordinate clauses instead of interrogative sentences. This is a sign of transfer from their mother tongue Swedish. The adverbial arguments in the corpus are inflected in nominative, partitive, illative, elative, allative and ablative. The most frequent

cases are elative, allative and ablative. All the arguments inflected in nominative are not correct.

The forms of the verbs of verbal communication vary but a typical verb form is a verb in active voice present tense conjugated in third person singular. The mood of the verbs is most often the indicative but there are also some occurrences of conditional forms. The most common tenses of the verbs are the present and the past tense. Of the tenses perfect and pluperfect there are only a few occurrences. The learners also use the verbs in *A*- and *MA*-infinitive forms and the *MA*-infinitives are in the illative case and the predicates in the sentences are motion verbs.

The results of this investigation show that the Swedish-speaking learners at the beginners' level master the use of verbs of verbal communication well. They also do right case choices needed in the adverbial arguments and even most of the sentence arguments have been handled in a correct way. The language and the forms in the texts don't vary very much in the beginning of the studies but the students are able to express various communication situations with common and frequent verbs of verbal communication.

Keywords: verb of communication; verb argument; sentence type; case; tense; mood; infinitive form; L2; Swedish

Tuija Määttä

Umeå universitet, Institutionen för språkstudier

S-901 87 Umeå, Sweden

tuija.maatta@finska.umu.se

Kveenin kieli ja kulttuuri kahdessa päiväkodissa Pohjois-Norjassa – kielen elvyttämistä ja vähemmistö-kulttuurin välitystä

LEENA NIIRANEN

Tromssan yliopisto

Tiivistelmä. Kveenin kieli eli kainunkieli kuuluu uhanalaisiin kieliin, koska se ei enää ole vanhemmilta lapsille luonnollisessa kommunikaatiossa välittyvä kieli. Artikkelissa analysoidaan Engeströmin (1987) toiminnan teorian avulla kveenin kielen ja kulttuurin elvyttämistä kahdessa pohjoisnorjalaisessa päiväkodissa. Vain toisessa kuvatuista päiväkodeista pyrittiin kveenin kielen elvytykseen ns. kielipesämenetelmää käyttäen. Tähän toimintaan osallistuvat (päiväkodin työntekijät, vanhemmat, kunnan opetustoimen edustajat, paikkakunnan kveenin kieltä osaavat henkilöt) muodostivat toimintayhteisön. Analyysi osoittaa, että kveenin kielen elvytyksessä vastuu toiminnasta oli pääasiassa päiväkotien henkilökunnalla. Työhön oli saatavissa rajallinen määrä toimintavälineitä, kuten kveenin kieltä osaavia työntekijöitä tai kveeninkielisiä oppimateriaaleja. Toiminnan tuloksena lapsille kehittyi reseptiivinen kielitaito ainakin joissakin rutiininomaisissa kielenkäytön tilanteissa. Kielipesämenen toiminta muutti lisäksi kieliasenteita kielipesän toimintayhteisössä, ja se myös lisäsi kveenin kielen käyttöä joidenkin kielipesään osallistuvien lasten perheissä. Tämä voidaan nähdä esimerkkinä eks-pansiivisesta oppimisesta kieltä elvyttävässä toimintayhteisössä.

Avainsanat: kielen elvytys; kielipesä; kveenin kieli; toiminnan teoria

1. Johdanto

Kielen elvyttäminen eli revitalisaatio toimintamuotona on levinnyt monien vähemmistöjen keskuuteen viime vuosikymmenien aikana. Kieltä voidaan elvyttää monella eri tavalla. Yksi näistä on ns. kielipesätoiminta, joka syntyi Uuden Seelannin maorien parissa: vähemmistökieltä opetettiin päiväkodissa vanhempien maorikielen puhujien avulla (King 2001). Tätä mallia on sittemmin noudatettu muuallakin, esimerkiksi Suomessa inarinsaamen (Pasanen 2004; 2010) ja Norjassa eteläsaamen elvytyksessä (Todal 2007).

Tässä artikkelissa pohdin edellytyksiä luoda kielipesätoimintaa Norjan kveenivähemmistön keskuuteen. Keräsin tämän artikkelin perustana olevan aineiston osana Finmarkun korkeakoulun projektia ”Barnehagen – et inkluderende felleskap”, joka vuosina 2009–2011 sai tukea Norjan tutkimusneuvostolta (Norsk forskningsråd).

Norjan vähemmistöpolitiikka on muuttunut 1990-luvulta lähtien sen johdosta, että Norja on allekirjoittanut vähemmistöjä koskevia sopimuksia. Aikaisempi vähemmistöihin kohdistunut assimilaatiopolitiikka muuttui 1990-luvun aikana politiikaksi, joka pyrkii tunnustamaan vähemmistöjen oikeudet (Brochmann 2002).

Norjan kveenivähemmistö tunnustettiin kansalliseksi vähemmistöksi Norjassa 1999, kun Norja ratifioi Euroopan neuvoston kansallisten vähemmistöjen suojelua koskevan puiteyleissopimuksen, joka takaa vähemmistöille oikeuden säilyttää, uudistaa ja kehittää ryhmäidentiteettiään sekä säilyttää kielensä ja kulttuurinsa. Kansallisiin vähemmistöihin Norjassa kuuluvat kveenien / ruijansuomalaisen lisäksi metsäsuomalaiset, juutalaiset, romanit ja ryhmä, jonka nimi on ”rom” (Kommunalog moderniseringsdepartementet). Saamelaiset ovat alkuperäiskansa, joiden vähemmistöasema perustuu Norjan ratifioimaan ILO 169-sopimukseen, eivätkä saamelaiset Norjassa tämän vuoksi halunneet asemaa kansallisena vähemmistönä (Niemi 2010: 148–149). Vähemmistökielen aseman kveenin kieli sai Norjassa 2005 Euroopan neuvoston alueellisia ja vähemmistökieliä koskevan Eurooppalaisen peruskirjan nojalla

(Niemi 2010). Tästä virallisesta tunnustuksesta huolimatta kveenin kieli on edelleenkin uhanalainen. Sitä ei enää käytetä vanhempien ja lasten välisessä kommunikoinnissa, mikä on uhanalaisen kielen keskeisiä tuntomerkkejä (Grenoble & Whaley 2006: 4).

Kveenin kieltä – kielen elvyttäjät käyttävät siitä nykyään myös nimitystä *kainunkieli*, koska kveeni-nimitystä jotkut pitävät halventavana – opetetaan jonkin verran koulussa sekä erilaisilla lyhyillä kursseilla, joita Kainun institutti järjestää, ja sitä voi myös opiskella Tromssan yliopistossa. Tutkimusten mukaan (esim. Hilton & Hale 2001) kielen elvytyksen kannalta tehokkainta olisi kuitenkin aloittaa kielen opetus jo päiväkodissa. Norjan kielipoliittisessa selonteossa (Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008): 229) kielipesätoiminta esitetään kveenin kielen elvyttämisen kannalta tärkeäksi, ja kveeninkielisille päiväkodeille tarjotaan esikuvaksi saamelaiden päiväkotien toimintaa. Selonteon mukaan tarvitaan toimenpiteitä, joiden avulla kveenin kielen käyttöä voidaan systemaattisesti lisätä aina päiväkotikäisistä puhujista lähtien.

Kielen elvytystoimintaa on kuvattu vaativaksi työksi, jonka onnistumisen edellytykset ovat kiinni monesta tekijästä. Pasanen (2004; 2010) vertasi kielipesätoimintaa Inarissa ja Karjalan tasavallassa ja havaitsi, että kielipesätoiminnan tulokset näillä kahdella alueella olivat erilaiset. Inarissa kielipesätoiminta sai lapset käyttämään inarinsaamea, mutta Karjalan tasavallassa karjalan kielen käytön elvyttäminen ei onnistunut yhtä hyvin. Pasanen pohtii, mistä erot johtuvat, ja toteaa tärkeäksi sen, että kielipesässä käytetään yksinomaan elvytettävää kieltä ja että lapsia motivoidaan kielen omaksumiseen oikealla tavalla. Myös Todal (2007) kuvaa kielenelvyttämistoimintaa monimutkaiseksi ja vaativaksi.

Tässä artikkelissa analysoin päiväkotien toimintaa Engeströmin (1987) kehittämän toiminnan teorian mallin avulla. Toiminnan teoria on kehitetty erityisesti toiminnan muutosten tutkimiseen (Sannino ym. 2009: 11). Esittelen ensiksi lyhyesti Engeströmin mallin, jonka avulla analysoin, millaisia osallistujia kuuluu revitalisaation muodostamaan toimintajärjestelmään. Seuraavaksi esittelen haastatteluaineiston. Haastattelujen perusteella analysoin, miten päiväkotien työntekijät,

lasten vanhemmat ja kunnan opetustoimen edustajat suhtautuvat revitalisaatioon ja sen mahdollisuuksiin. Lopuksi pohdin kveenin kielen elvyttämisen mahdollisuuksia vertaamalla kveenin tilannetta muiden vähemmistökielten tilanteeseen.

2. Toiminnan teoria

Toiminnan teoria on malli, joka kuvaa ihmisen käyttäytymistä ja oppimista (Engeström 1987). Oppiminen on mutkikas käsite, mutta se voidaan yksinkertaisesti määritellä muutokseksi yksilön toiminnassa (esim. Rauste-von Wright ym. 2003: 51). Toiminnan teorian malli perustuu Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan. Malli laajentaa Vygotskyn näkemystä siitä, että yksilön suhde ympäristöön välittyy artefaktien avulla. Lisäksi mallin taustana on neuvostoliittolaisen psykologin ja Vygotskyn työtoverin Leontjevin esittämä inhimillisen toiminnan teoria (Engeström 2001; Alanen 2002: 205).

Toiminnan teorian mukaan toiminta rakentuu toimintajärjestelmistä, jotka on luotu sosiaalisissa käytänteissä ja joilla on oma historiansa. Tällaisia toimintajärjestelmiä ovat esimerkiksi erilaiset instituutiot, joita voidaan Leontjevin mukaan tarkastella eri tasoilla: toimintajärjestelmän tasolla, tekojen tasolla ja operaatioiden tasolla. Toimintajärjestelmän tasolla toiminta on kollektiivista, historiallista toimintaa, teot ovat yksilöllisiä tavoitteellisia toimintoja ja operaatiot rutiininomaisia, osittain automatisoituneita toimintojen osia. (Säljö 2001: 140–144.) Engeströmin (1987) toimintajärjestelmään kuuluvat toiminnan subjekti, toiminnan kohde ja tulos, välineet, joiden avulla toimitaan (artefaktit), toimintayhteisö, toiminnan säännöt ja työnjako. Kuten Leontjevin mallissa, myös Engeströmillä toiminta esiintyy sekä yksilöllisellä että kollektiivisellä tasolla ja toimintayhteisöt ovat moniäänisiä, koska niihin osallistuvilla on erilaisia näkemyksiä, kokemuksia ja intressejä (Engeström 2001).

Toiminnan onnistuminen riippuu siitä, kuinka sen osa-alueet pystyvät toimimaan yhteistyössä. Kun toiminnan aikana muutetaan

aikaisempaa käyttäytymistä, jotta toiminnan tulos paranisi, tapahtuu oppimista. Toiminnan muutos liittyy usein ristiriitoihin, joita toimintajärjestelmässä havaitaan. Oppiminen toimintajärjestelmässä kuvataan ekspansiiviseksi siten, että innovatiivinen uusi toimintatapa laajenee toimintajärjestelmässä, vaikka se onkin saanut alkunsa jostakin toimintayhteisön yksilöstä (Engeström 1999: 32–35). Ekspansiivisen oppimisen päämääriä ei voi etukäteen täysin määritellä, vaan toiminta saattaa tuottaa ennalta aavistamattomia tuloksia (Engeström 2001).

Kun Engeströmin mallia (1987) sovelletaan kielen elvyttämisen tutkimiseen, toiminnan kohteena kielipesätoiminnassa on kohdekielen välittäminen päiväkotikäisille luonnollisessa kommunikaatiossa. Vaikka toiminnan päämääränä on kielen uudelleen käyttöön ottaminen, ei kielipesätoiminnan tulos ole etukäteen varma.

Päiväkodin toiminnan analyysissä luonnollisia toiminnan subjekteja ovat päiväkotien työntekijät, ja tarkastelun kohteena on, miten nämä toimivat käytännön pedagogisissa tilanteissa. Elvytettävän kielen käyttö on toiminnan tärkein väline (artefakti), mutta myös esimerkiksi saatavilla olevat oppimateriaalit kuuluvat välineisiin.

Toimintayhteisöön kuuluvat kaikki, joilla on sama toiminnan kohde yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Lantolf & Thorne 2006: 223). Kielipesän toimintayhteisöön kuuluvat päiväkodin työntekijöiden lisäksi lapset, lasten vanhemmat ja opetushallinnon edustajat silloin, kun on kyse kunnallisista päiväkodeista. Näiden lisäksi yhteisöön kuuluu muita elvytettävän kielen puhujia, jos näillä on jonkinlainen rooli kielipesässä. Eri toimijoiden välillä vallitsee työnjako eli kukin on vastuussa tietystä osasta toimintaa (Engeström 2001).

Tärkeisiin toimintaa ohjaaviin sääntöihin kuuluvat esimerkiksi elvytettävän kielen käyttösäännöt kielipesässä. Muita sääntöjä ovat esimerkiksi hallinnolliset ohjeet, joilla päiväkotien toimintaa säädellään sekä valtion että kunnan taholta. Säännöt voivat olla joko eksplisiittisiä eli kiellisesti muotoiltuja tai implisiittisiä eli sääntöjä, joita seurataan, vaikka niitä ei olekaan laadittu kielelliseen muotoon. Hallinnolliset säännöt on eksplisiittisesti määritelty hallinnollisissa teksteissä, mutta niiden

sovellutukset voivat kuitenkin vaihdella. Kielipesässä kielenkäytön säännöt voivat olla sääntöjä, joista on tarkkaan sovittu, mutta ne voivat olla myös sääntöjä, jotka ovat muotoutuneet toiminnan aikana ilman, että niistä on laadittu yhteistä sopimusta. Se, millaisiksi kielenkäytön säännöt kielipesässä muodostuvat, vaikuttaa todennäköisesti siihen, missä määrin kohdekieltä päiväkodin toiminnassa käytetään (Pasanen 2010). Kohdekielen käyttö on myös esimerkki operaatioista eli automatisoituineista toiminnoista, joilla on toiminnan teorian mukaan tärkeä merkitys toiminnan onnistumiselle (Säljö 2001: 142).

3. Haastattelumateriaali

Empiirinen aineistoni perustuu kvalitatiivisiin haastatteluihin, joita tein kahdessa päiväkodissa lasten vanhempien, päiväkodin työntekijöiden ja kunnan opetustoimen edustajien kanssa vuosina 2009–2011. Haastatteluja on yhteensä 19, ja niihin osallistui 13 vanhempaa, 6 päiväkodin ja kaksi kunnan hallinnon työntekijää. Kahdessa haastatteluista oli mukana lapsen molemmat vanhemmat.

Alunperin suunnitelmiini kuului koota materiaali vain Finmarkusta, mutta tämän päiväkodin pienen koon vuoksi (päiväkodissa oli vain 6 lasta) halusin saada mukaan toisenkin päiväkodin. Tarkoitukseni oli valita päiväkoti tästä samasta kunnasta, mutta tämä ei onnistunut, koska kveenin kieltä tai kulttuuria ei kunnan muissa päiväkodeissa opetettu. Lopuksi löysin kuitenkin Tromssan läänistä päiväkodin, joka suostui mukaan projektiin, vaikka siellä toiminta olikin vasta aivan alussa. Tässä päiväkodissa vierailin vain kerran, mutta Finmarkussa tein haastatteluja kaksi kertaa. Suurin osa haastatteluista on kuitenkin peräisin ensimmäiseltä kerralta, siis vuodelta 2009.

Finmarkussa haastattelin kaikkia vanhempia, mutta Tromssan läänissä sijaitsevassa päiväkodissa mukana oli vain osa vanhemmista. Haastattelin molemmissa päiväkodeissa kolme päiväkodin työntekijää, joista yksi oli päiväkodin johtaja. Molemmissa kunnissa haastattelin myös kunnan opetustoimen edustajaa. Haastattelut on tehty norjaksi

kahta suomeksi tehtyä haastattelua lukuunottamatta. Toinen suomeksi tehdyistä haastatteluista on päiväkodin työntekijän haastattelu finmarkkulaaisessa päiväkodissa, toinen lasten vanhempien haastattelu samassa päiväkodissa. Käytän kaikista haastateltavista keksittyjä peitenimiä.

Haastattelut perustuivat kyselylomakkeeseen. Haastattelukysymykset olivat hieman erilaiset kullekin ryhmälle. Kunnan edustajien kanssa keskustelimme siitä, millä tavalla kunnassa panostettiin paikallisen vähemmistökielen ja -kulttuurin opetukseen päiväkodissa, millaisia mahdollisuuksia ja tukitoimenpiteitä kveenin kielen elvyttämiseksi oli päiväkodissa, oliko päiväkotien välillä yhteistyötä paikallisen kulttuurin tai vähemmistökielen opettamiseksi lapsille ja millainen merkitys päiväkotien toiminnalla oli koulussa alkavalle kielenopetukselle. Päiväkodin työntekijöiden kanssa keskustelin seuraavista aiheista: mistä ajatus tuoda esiin kveenin kieltä ja kulttuuria päiväkodissa oli syntynyt, miten kveenin kieltä ja kulttuuria välitettiin lapsille, millaisia resursseja oli käytössä (esimerkiksi henkilöresursseja, oppimateriaaleja tai taloudellisia resursseja) ja millä tavoin päiväkoti teki yhteistyötä paikkakunnan vähemmistökielisten kanssa kveenin kielen elvyttämiseksi. Keskustelimme myös mahdollisesta yhteistoiminnasta muiden päiväkotien kanssa sekä päiväkodissa aloitetun elvyttämistyön merkityksestä koulujen kielenopetukselle. Vanhemmilta kysyin, olivatko he kiinnostuneita kveenin kielen ja kulttuurin elvytyksestä ja millä tavoin he arvioivat päiväkodin työskentelyä kveenin kielen ja kulttuurin hyväksi, esimerkiksi mitä mieltä he olivat päiväkodin järjestämistä erilaisista toimintamuodoista. Tämän lisäksi keskustelimme siitä, mitä mieltä he olivat kveenin kielen tulevaisuudesta ja sen osaamisen merkityksestä lapselle. Aineisto on litteroitu, ja olen sen jälkeen analysoinut sen teemoittain. Teemat noudattavat edellä esitettyjä keskustelunaiheita. Nauhoituksia on kaikkiaan noin 9 tuntia ja litteraatioita 140 sivua. Litteraatiosta peräisin olevista puhekielisistä lainauksista on poistettu murteelliset piirteet informanttien anonymisointia varten.

4. Kveenin kielen ja kulttuurin elvytys päiväkodissa

Luvussa 4.1 esittelen ensin päiväkodit ja tämän jälkeen toimintajärjestelmän, joka osallistuu kielen elvytykseen. Luvussa 4.2 tarkastelen toimintaa päiväkodissa työntekijöiden eli toiminnan subjektien näkökulmasta ja kiinnitän huomiota erityisesti siihen, millaisia toimintavälineitä heillä on käytössään. Luvussa 4.3 tarkastelen muuta toimintayhteisöä eli vähemmistökielen taitajia päiväkodin lähipiirissä, lasten vanhempia ja kunnan opetustoimen edustajia. Luvussa 4.4 pohdin sääntöjä, jotka ohjaavat päiväkodin pedagogista toimintaa ja toisaalta kielenkäyttöä sekä päiväkodissa että lähimiljöössä. Luvussa 4.5 pohdin kielen elvytystä toiminnan teorian valossa.

4.1. Päiväkotien esittely

Vierailin kahdessa päiväkodissa, joista haastateltavien henkilöllisyyden suojelemiseksi käytän nimityksiä päiväkotit F ja päiväkotit T. Päiväkotit F sijaitsee Finmarkun läänissä, paikkakunnalla, jolla kveeni vielä on vanhemman sukupolven keskuudessa elävä kieli, kun taas siinä Tromssan läänin kunnassa, jossa päiväkotit T sijaitsee, kveenin käyttö on suurimaksi osaksi kadonnut myös vanhemman sukupolven parista. Tromssan läänissä kielen vaihto kveenistä norjaksi on tapahtunut aikaisemmin kuin Finmarkussa (Lindgren 2009: 115).

Kveenin tärkeydestä päiväkotit F:n lähimiljöössä kertoo se, että tässä päiväkodissa kveenin kieli ja kulttuuri tuli mukaan päiväkodin toimintaan sen jälkeen, kun päiväkodin kotikunta oli julistautunut kolmi-kieliseksi. Päiväkodin johtaja oli norjankielinen, mutta hän osasi jonkin verran kveeniä. Lisäksi tarhassa oli suomenkielinen työntekijä. Päiväkodin kveeninkielinen työntekijä oli joutunut lopettamaan ennen kuin aloitin haastattelut, mutta vuoden 2011 alussa, jolloin vierailin siellä toisen kerran, siellä oli aloittanut uusi kveeninkielinen työntekijä.

Päiväkotit T oli alkanut suunnitella kveenin kieleen ja kulttuuriin liittyvää toimintaa vasta juuri ennen vierailuani. Kunnan edustaja oli

päiväkodin avajaisten yhteydessä ehdottanut, että päiväkodissa pidettäisiin esillä paikallista kveenikulttuuria.

Päiväkotien toiminta kveenin kielen ja kulttuurin elvyttämiseksi oli siten varsin erilaista: päiväkodissa F elvytystoiminta oli jo vakiintunutta, vaikka toimintaa olikin jouduttu muuttamaan työntekijän lopetettua, mutta päiväkodin T toiminta oli vasta aivan alussa. Päiväkodissa T päämääränä ei ollut varsinainen kielipesätoiminta, vaan kveenin kieltä ja kulttuuria tuotiin esiin käyttämällä vain joitakin sanoja ja fraaseja, lauluja, loruja jne. Kielipesämäisen toiminnan edellytykset tässä tarhassa puuttuivat siksi, että työntekijöiden keskuudessa ei ollut ketään, joka olisi osannut kveenin kieltä.

Varsinaista kielipesätoimintaa ei haastatteluhetkellä ollut kummasakaan päiväkodissa. Koska päiväkodissa F kuitenkin aikaisemmin tällaista toimintaa oli ollut, pohdin tässä luvussa lähinnä päiväkodin F toimintaa, sekä haastattelujen aikaista että aikaisempaa, ja yritän analysoida sitä toiminnan teorian valossa. Esitän kuitenkin myös joitakin havaintoja päiväkodin T osalta, erityisesti silloin kun ne lisäävät tietoa siitä, minkälaisia mahdollisuuksia kveenin elvyttämiseen on olemassa.

4.2. Subjektit ja instrumentit

Kielen elvyttämisen kannalta työntekijöiden vähemmistökielen taito on tärkeä, vaikka ei ainoa edellytys elvyttämiseksi. Tärkeä on myös kiinnostus ja motivaatio tällaista toimintaa kohtaan. Kveenin kielen ja kulttuurin elvytys päiväkotien F:ssä alkoikin nimenomaan päiväkodin työntekijöiden aloitteesta.

Päiväkodin johtaja Inger kertoi, että kveenin kieltä oli toiminnan alussa käytetty vain joissakin tilanteissa, mutta kielen käyttö oli myöhemmin lisääntynyt, niin että kveeninkielinen työntekijä pyrki puhumaan sitä lapsille mahdollisimman paljon. Inger painotti sitä, että jatkuva vähemmistökielen käyttö lasten kanssa oli tärkeä kielen elvyttämisen kannalta. Hän kuvasi kveenin käyttöä tarhassa seuraavalla tavalla:

- (1) Inger: Vi bruker jo... vi er jo tilnærmet den der språkreibmetoden, ikke sant, med det at det beste for ungene er å høre språket hele tiden. Det er vi som er blitt mer og mer bevisst på at vi for eksempel... Hva er vitsen med å ta det opp [å bruke kvensk] for eksempel, bare i små situasjoner, bare i en samlingsstund: nå bruker vi kvensken. Det beste er jo at ungene hører det hele tiden. Så det at vi prøver... vi må kanskje bli flinkere til... vi er blitt mer og mer bevisst på at det må vi gjøre.
- ‘Mehän käytetään melkein kielipesämetodia eikä niin, koska on paras että lapset saavat kuulla kieltä koko ajan. Me on tultu yhä enemmän tietoisiksi että esimerkiksi... Mitä ideaa on käyttää kveenin kieltä esimerkiksi vain joissakin pikku tilanteissa, esimerkiksi keskustelutuokiossa: nyt käytetään kveeniä. Parasta on, että lapset saavat kuulla kieltä koko ajan. Me yritetään tätä... mutta meidän pitää yrittää tulla paremmiksi... me on tultu yhä tietoisemmiksi siitä, että näin meidän pitää tehdä.’

Esimerkki osoittaa Ingerin olevan tietoinen siitä, että kielen elvytyksessä jatkuva kohdekielen käyttö lasten kanssa on olennaista. Inger oli perehtynyt kielipesämetodiin esimerkiksi tekemällä opintomatkan Inarin kielipesään. Kveenin käyttö päiväkodissa olikin toiminnan aikana ensin lisääntynyt, mutta kveeninkielisen työntekijän lopetettua kveenin käyttö rajoittui lähinnä ruokailu- ja pukeutumistilanteisiin. Norjankielinen Inger oli myös opetellut näihin tilanteisiin liittyviä sanoja ja fraaseja. Kielen käyttö erityisesti ruokailun yhteydessä oli hänen mielestään perusteltua siksi, että silloin kaikki istuivat saman pöydän ympärillä ja lapset saattoivat keskittyä kielen käyttämiseen. Pukemisen yhteydessä lapset oppivat esimerkiksi vaatesanastoa. Opittavan kielen käytön sitominen rutiinimaisiin toimintoihin, joiden perusteella kieltä voi ymmärtää kontekstin avulla, on metodi, jota on usein käytetty kielen elvytyksessä (Wilson & Kamana 2001: 151–152).

Päiväkodissa työskenteli myös suomenkielinen työntekijä Hanna, joka saattoi näissä tilanteissa käyttää lasten kanssa suomea. Kaikki päiväkodin työntekijät olivat innostuneita kveenin kielen välittämisestä lapsille, joten kveenin kielen elvytys oli työntekijöiden yhteinen toiminnan kohde. Suomenkielinen työntekijä esitteli kveenin käytön periaatteita seuraavalla tavalla:

- (2) Hanna: Kyllä me yritetään niin niin... se on suurin on silloin kun syödään. Niin siinä yritetään sitten että annatko mulle ja saanko sitä ja se on niinku tämä ruokailu ja sitte pukeminen. Ulos sisälle. Niin siinä on tietysti hyvä villahousut villasukat kengät. Ja kaikki ne. Niin se on varmasti eniten ruokailu ja sitten ulospukeminen. Ja tietenki tuos voi kaikkea muutaki... ja keittiöskin voi. Kun joku auttaa keittiössä kattaa pöytää niin sellaisessa voi. Sellaisessa luonnollisessa sellaisessa aivan. Ja sitten kun opetellaan niitä lauluja se on sellasta vakavampaa oppimista sitten. Ja leikkejä joitaki leikkejä. Ja jotakin loruja opetellaan.

Kun vierailin tässä päiväkodissa toisen kerran 2011, päiväkodissa oli aloittanut uusi työntekijä, Marit, joka osasi kveenin kieltä ja joka myös oli päiväkodissa olevan lapsen vanhempi. Hanna ja Marit kertoivat käyttävänsä välillä kveenin kieltä ja suomea yhteisissä keskusteluissaan. Hannan ja Maritin arvio keskinäisen kommunikoinnin sujumisesta erosi jonkin verran: Hannan mielestä Marit ymmärsi kaiken, mitä hän sanoi. Marit puolestaan totesi, että hän ei ymmärtänyt aivan kaikkea, mitä Hanna sanoi.

Yksinomainen kveenin käyttö lasten kanssa oli haastateltavien mielestä ongelmallista, koska muut tarhassa työskentelevät eivät osanneet kieltä ja kieli sen vuoksi vaihtui usein norjaksi. Lapsille oli kuitenkin kehittynyt passiivinen kyky ymmärtää kveenin kieltä ainakin niissä tilanteissa, joissa he olivat tottuneet kuulemaan kieltä. Maritin arvion perusteella lapset ymmärsivät keskusteluja esimerkiksi ruokapöydässä ja saattoivat myös itse pyytää jotakin:

- (3) Marit: Jeg syns de [barna] forstår ganske mye faktisk, selv om de ikke snakker det selv. Av og til kan de jo si for eksempel... be om "Anna mulle maitto" et eller annet sånt... eller "leippää".
 'Minusta he [lapset] ymmärtävät itse asiassa aika paljon vaikka he eivät puhu itse. Joskus he voivat sanoa esimerkiksi... pyytää "Anna mulle maitto" tai jotain muuta... tai "leippää"'

Vaikka päiväkodissa siis ei ollut syntynytkään produktiivista kielitaitoa, lapset oppivat kuitenkin sanoja ja fraaseja. Kahden vierailuni aikana

kuulin yhden lapsista spontaanisti puhuvan kveenin kieltä vain kerran tilanteessa, jossa istuimme ruokapöydän äärellä.

Päiväkodissa oli esillä erilaisia sekä itsetehtyjä että myös Kainun institutin tuottamia kuvia ja seinätauluja, joissa esiteltiin kveeninkielisiä sanoja ja fraaseja: viikonpäivät, lukusanat, ruokailuun liittyviä fraaseja ja vaatteiden nimityksiä. Oppimateriaalia kveenin kielellä on vähän, ja se, mitä on olemassa, on lähinnä tarkoitettu kouluikäisille lapsille. Itse tehdyt materiaalit ovatkin tavallisia kielipesissä. Vaikka kielipesätoiminta perustuukin paljon suulliseen kielenkäyttöön, sitä voi tukea kirjallisen materiaalin avulla (Wilson & Kamana 2001: 152), ja kirjallinen materiaali on suullisen kielenkäytön lisäksi tärkeä elvyttämisen väline. Kveeniksi on muutama vuosi sitten ilmestynyt myös joitakin lastenkirjoja (Eriksen 2003; 2011), ja lisäksi meänkielillä, joka on läheinen kielimuoto, on saatavilla useitakin lastenkirjoja. Inger kuitenkin totesi, että koska hän osasi kveenin kieltä vain vähän, hänestä oli vaikea lukea esimerkiksi meänkielisiä lastenkirjoja. Myös Hanna huomautti, että kveenin lukeminen oli hänestä vaikeaa, koska kirjoitettuna kveenin kieli ei hänestä tuntunut yhtä luonnolliselta kuin suullisena kieleenä. Samalla hän pohti myös sitä, voiko hän suomalaisena osallistua kveenin revitalisointiin:

- (4) Hanna: Joo sitäki mä oon miettiny kovasti että mä oon suomalainen että voino elvyttää kveenin kieltä. Kato jos mä luen kveenin kieltä niin se kuulostaa... mulle on vaikeeta lukee sitä. Mulla on kertakaikkiaan vaikeeta saada sillä lailla että se luistaa.

Päiväkodin henkilökunnan mielestä kveenin kielen käytön tarkoituksena päiväkodissa on muun muassa valmistaa lapsia koulun antamaan kveeninkielen opetukseen. Kveenin esittely päiväkodissa on tarpeen siksi, että kveenin kouluopetus ei tulisi lapsille yllätyksenä, vaan heille olisi jo ennen kouluun menoa syntynyt käsitys siitä, että kveenin kieli ja kulttuuri ovat osa paikallista kulttuuria. Lasten tietoisuuden lisääminen kveenivähemmistöstä kuuluu siis päiväkodin toiminnan päämääriin:

- (5) Inger: Målet er jo det at ungene skal lære litt språk. At de skal... Vi snakker jo om det, at det er et språk som har vært brukt mer her og det

her at vi er kvæner, de som bor her er kvæner. Og det her med å forbedre dem til skolen, at de har et grunnlag når de kommer på skolen, for de som velger kvensk, at ikke språket skal være helt nytt for dem. At de har det lettere for å ta det.

‘Päämäärä on että lapset oppisivat vähän kieltä. Että he... Me puhutaan siitä, että se on ollut kieli, jota on puhuttu täällä enemmän aikaisemmin, ja että me ollaan kveenejä, ne jotka asuvat täällä ovat kveenejä. Ja [tarkoitus on] valmistaa heitä koulua varten, että heillä on perusta, kun he tulevat kouluun, niille jotka valitsevat kveenin kielen, että kieli ei olisi heille aivan uusi. Että olisi helpompi oppia sitä.’

Missä määrin päiväkodin henkilökunta uskoi, että toiminnan avulla voitaisiin elvyttää kveeniä? Ingerin mielestä kielen elvytys on kiinni ennen kaikkea siitä, onko päiväkodilla mahdollisuus saada kveeninkielisiä työntekijöitä. Toisaalta hän epäili, voisiko kveeniä elvyttää pelkästään päiväkodissa. Hänen mielestään vanhempien tulisi osallistua enemmän. Hän toteaa, että vain harvat vanhemmista olivat käyneet kveenin kielen kurssin, vaikka siihen oli ollut mahdollisuus. Joissakin kodeissa kveenin käyttö vielä olisi mahdollista, mutta hän ei ollut varma, kuinka paljon kieltä todellisuudessa käytettiin. Kysymykseen, voisiko kveeniä revitalisoida päiväkodissa, Inger vastaa seuraavalla tavalla:

- (6) Inger: Jeg er veldig skeptisk til det. Når ikke våre unger [barnas foreldre] kan språket, så hvordan skal de kunne lære det til sine barn? Men jeg ser at det er jo... at det er jo en god del av de foreldrene som du har intervjuet som er interessert i det. At ungene skal lære. Men at også de selv skal ta et ansvar for læringa. At de ikke bare overlater det til barnehagen, men at de selv kanskje... Vi har jo hatt flere kurs [i kvensk] her hvor du kan gå, ikke sant. --- Men det var jo svært få av de her som tok det kurset. Det var jo det. Jeg tror det var bare en forelder som hadde barn her i barnehagen som tok det kurset.

‘Olen aika skeptinen sen suhteen. Koska meidän nuoret [lasten vanhemmat] eivät osaa kieltä, kuinka he voisivat opettaa sitä lapsilleen? Mutta tiedän, että monet vanhemmista, joita olet haastatellut, ovat kiinnostuneita tästä. Että lapset oppisivat. Mutta heidän pitää myös itse ottaa vastuu oppimisesta, eikä vain jättää sitä päiväkodille, vaan että he

itsekin... Meillähän on ollut täällä useita [kveenin] kursseja, joille osallistua --- Mutta vain aika harvat näistä osallistuivat kurssille. Näin oli. Luulen, että vain yksi vanhemmista, jolla on lapsi täällä lastentarhassa, suoritti kurssin.'

Päiväkoti oli aikaisemmin osallistunut saamenkieltä päiväkodissa käsitteleviin konferensseihin, mutta koska päiväkodissa ei enää ollut saamenkielisiä lapsia, eivät työntekijät osallistuneet näihin tapaamisiin. Koska muita lastentarhoja, joissa kveenin kieltä olisi käytetty, ei ollut, työntekijöiltä puuttui vertaistukea tarjoava verkosto. Vertaistuen merkityksestä revitalisaatiolle huomauttavat esimerkiksi Olthuis ym. (2013: 3), joiden mukaan verkostoitumista muiden revitalisaatiotyöhön osallistuvien kanssa on pidettävä jopa yhtenä työn lähtökohdista. Päiväkoti tapasi kuitenkin joskus kunnan kouluissa työskenteleviä kveenin kielen opettajia ja oppilaita yhteisillä retkillä.

Päiväkodin T työntekijät olivat osallistuneet Tromssan läänissä sijaitsevan kielikeskuksen (Storfjord språksenter) järjestämälle lyhyelle kurssille, jossa oli esitelty joitakin kveeninkielisiä lauluja, loruja ja fraaseja. Kukaan työntekijöistä ei osannut kveenin kieltä, ja suunnitelmana oli siksi käyttää lasten kanssa vain jotain siitä, mitä he olivat kurssilla oppineet. Sen lisäksi päiväkodin johtaja Birgit arveli, että he voisivat käyttää joitakin ruokaan liittyviä sanoja. Perusteluna hän esitti sen, että hänen oma päiväkotikäikäinen lapsensa oli oppinut tällaisia sanoja isoisältään.

Vaikka aloite siitä, että päiväkotia T välittäisi lapsille vähemmistö-kulttuuria, tulikin kunnan taholta, päiväkodin johtajan mielestä toteutus oli jätetty päiväkodin työntekijöiden oman kekseliäisyyden varaan. Kveenin kielen ja kulttuurin merkitys päiväkodin toiminnassa nähdään myös päiväkodissa T erityisesti sen kannalta, että lapsia valmistetaan koulun kielenopetukseen, vaikka opetettava kieli kunnassa onkin suomi eikä kveeni. Birgitin mielestä kuitenkin kveenikulttuurin ja kielen pieni-muotoinenkin esittely päiväkodissa voisi lisätä lasten kiinnostusta valita suomi koulussa.

4.3. Toimintayhteisö ja työnjako

Kielipesien toimintaan osallistuu tavallisesti kielipesän omien työntekijöiden lisäksi myös muita paikallisen vähemmistökielen taitajia (King 2001: 121–123), jotka siten kuuluvat päiväkodin toimintayhteisöön. Päiväkodin F lapset kuuluivat kveeniä esimerkiksi vieraillessaan maatilalla, jonka omistaja on kveeninkielinen. Hannan arvion mukaan lapset ymmärsivät, kun maatilan hoitaja antoi heille käskyjä kveeniksi, ja saattoivat joskus myös vastata heille annettuihin kysymyksiin. Hanna totesikin, että kielenkäyttö oli tilanteeseen sidottua, joten lapset pystyivät myös sen perusteella arvaamaan, mistä oli kyse.

- (7) Hanna: Anna käyttää enämpi. Ei nämä käytä niin kovin paljon, mutta kyllä ne vastaa sille joskus, kun se sanoo, että hae niitä lapioita tai hae niitä harjoja ja nyt harjataan ja lampaat tulee ja kattoo niitä ja ruuat annetaan ja niin kyllä ne on mukana ei sun tartte sitte niin paljon sanoa.

Päiväkodilla oli tapana vierailla maatilan lisäksi myös paikallisessa vanhuksien hoitokodissa. Nämä vierailut toistuivat joka toinen tai kolmas viikko jommassakummassa paikassa. Vaikka lapset eivät päiväkodin työntekijöiden mukaan juuri käyttäneetkään kveenin kieltä vanhusten kanssa, he kuitenkin kuuluivat kveeninkielisiä keskusteluja aikuisten välillä. Päiväkodin johtaja huomautti, että paikallisilla vanhemmilla ihmisillä, vaikka he puhuisivatkin kveeniä sujuvasti, oli vaikeuksia puhua kieltä lapsille. Palaan tähän aiheeseen kielenkäytön sääntöjen yhteydessä.

Toimintayhteisöön kuuluvat lisäksi vanhemmat. Päiväkodissa F kaikki lasten vanhemmat, kielitaustastaan riippumatta, suhtautuivat myönteisesti kveenin kielen käyttöön (vrt. Pasanen 2010). Vanhempien mielestä päiväkodissa olisi voitu käyttää kveenin kieltä jopa enemmän kuin mitä haastatteluhetkellä tehtiin, ja jotkut heistä ilmaisivat olevansa pettyneitä siitä, että aikaisemmat suunnitelmat perustaa ”oikea” kielipesä olivat kariutuneet. Esimerkiksi norjalainen Helene on sitä mieltä, että kveeniä voitaisiin käyttää päiväkodissa jopa enemmän ja johdonmukaisemmin kuin sitä hänen käsityksensä mukaan käytettiin:

- (8) Helene: For min del kunne de bruke det [kvensk] enda mer og mye mer konsekvent. Faktisk. Jeg føler vel... Gjennom de årene jeg har vært her så har jeg vært veldig positiv til det og stilt velvillig opp i en del sammenheng[er] som har noe med kvensk å gjøre, selv om jeg har veldig liten forståelse. Men jeg har oppfattet at det har gått veldig mye på de fire fem sangene. --- Men jeg ser at det har vært en kjempeoppblomstring og veldig mange som er interessert og kanskje vel så mange av de som kommer til bygda som viser en interesse for språk og for å ivareta det.

‘Minusta he voisivat käyttää kveeniä vielä enemmän ja johdonmukaisemmin. Todellakin. Minusta tuntuu... Niiden vuosien aikana, jotka olen ollut täällä, olen ollut hyvin positiivinen sitä [kveeniä] kohtaan ja olen osallistunut erilaisiin tapahtumiin, jotka ovat liittyneet kveenin kieleen vaikka ymmärränkin vain vähän. Mutta minusta näyttää, että käytössä on lähinnä neljä viisi laulua. --- Mutta olen pannut merkille, että nyt on ollut oikea kukoistuskauti, ja todella monet osoittavat kiinnostusta sitä kohtaan, nekin, jotka ovat muuttaneet paikkakunnalle, osoittavat kiinnostusta kieltä kohtaan ja haluavat säilyttää sen.’

Jotkut päiväkotit F:n vanhemmista kritisoivat päiväkodin kveenin kielen käyttöä siitä, että se heidän mielestään ei ollut varsinaisesti kommunikoimista kveenin kielellä, vaan lähinnä fraasien käyttöä. Toisaalta vanhemmat myös antoivat tunnustusta päiväkodin työntekijöille ja kertoivat luottavansa siihen, että nämä tiesivät, mitä tekivät. Pohdin lasten roolia toimintayhteisön jäsenenä vähän myöhemmin, kun esittelen kielenkäytön sääntöjä.

Kahdessa perheessä kveenin kieltä oli alettu käyttää lapsen kanssa myös kotona. Toisessa näistä perheistä lapsen äiti Marit kertoi olevansa kveeninkielinen, mutta hänen kielensä oli vaihtunut norjaksi kouluikässä. Hän kertoi puhuvansa toisinaan lapsilleen kveeniä. Vaikka lapset eivät puhuneet, he kuitenkin ymmärsivät paljon:

- (9) Marit: ...De snakker ikke så mye disse guttene mine, men de forstår mye. Jeg snakker jo litt kvensk, og det gjør bestemora også.
Intervjuer: Så du bruker også kvensk til dine barn?
Marit: Ja litegrann. Litt.

Intervjuer: I noen spesielle situasjoner?

Marit: I matsituasjoner, mest i matsituasjoner, påkledning og gi beskjed når de skal [gjøre noe] for å se om de forstår.

‘Marit: Minun pojat eivät puhu niin paljon, mutta he ymmärtävät paljon. Minä puhun vähän kveenin kieltä ja isoäitikin käyttää.

Haastattelija: Käytätkö kveeniä myös lapsillesi?

Marit: Kyllä, vähän.

Haastattelija: Joissakin erityisissä tilanteissa?

Marit: Ruokaillessa, enimmäkseen ruokaillessa, pukeutuessa ja annan heille käskyjä että näkisin, ymmärtävätkö he.’

Toisessa perheessä kveeninkielinen isoäiti puhui kveenin kieltä lapselle ainakin silloin tällöin. Myös lapsen isä kertoi sekä ymmärtävänsä että myös jonkin verran puhuvansa kveenin kieltä, ja hän oli tyytyväinen siihen, että lapsella oli mahdollisuus oppia kveeniä paitsi päiväkodissa myös isovanhemmalta.

Mikä merkitys kveenin kielen oppimisella oli lapselle vanhempien mielestä? Jotkut vanhemmista toivat esille kielten osaamisen hyödyn esimerkiksi matkailuelinkeinossa. Kuitenkin kveenin kieli päiväkodissa nähtiin erityisesti osana lapsen identiteetin kehittymistä. Kveeninkielinen Marit totesikin, että lasten kielen oppiminen olisi tärkeää siksi, että on kyse hänen äidinkielestään. Hän myös ilmaisi katuvansa sitä, että ei ollut käyttänyt äidinkieltään lastensa kanssa aivan alusta asti:

- (10) Marit: Nei, ikke sant? Det er en rikdom å kunne språk. --- Guttene mine har lyst til å lære det ordentlig. Det hadde vært artig siden det er morsmålet mitt. Burde selvfølgelig ha snakket kvensk til dem når de var bitte små babyer. Det skulle jeg ha gjort.

‘Kielten osaaminen on rikkaus, eikö niin? --- Poikani haluaisivat oppia puhumaan kveenin kieltä kunnolla. Se olisi ollut tosi mukavaa, koska se on äidinkieleni. Minun olisi tietysti pitänyt puhua heille kveenin kieltä siitä asti, kun he olivat pieniä vauvoja. Näin minun olisi pitänyt tehdä.’

Vaikka vanhemmat suhtautuivatkin myönteisesti päiväkodin ponnisteluihin kielen elvyttämiseksi, he epäilivät, voisiko toiminta saada aikaan samanlaista tulosta kuin on nähtävissä esimerkiksi saamen kielen

elvytyksessä. Heidän mielestään kielen elvytyksen mahdollisuudet olivat vähentyneet erityisesti sen jälkeen, kun kveeninkielinen työntekijä lopetti työn. Myös haastateltavat, joilta puuttui kveeninkielinen tausta, ilmaisivat huolensa kveenin kohtalosta. Esimerkiksi norjalainen Venke oli huolestunut kveenin kielen revitalisoimismahdollisuuksien katoamisesta. Kysymykseen, voisiko kveeniä revitalisoida päiväkodissa, hän vastasi:

- (11) Venke: Per i dag ser jeg ikke den muligheten. Siden de ikke har noen som kan [kvensk]...men, ja det burde jo vært noe håp for det. Jeg ser jo ikke helt problemet, man må jo kunne løse dette på en eller annen måte, men hvem skal komme og hjelpe oss med dette?
‘Tällä hetkellä se ei ole mahdollista. Koska ei ole ketään, joka osaa [kveeniä]... mutta, pitäisi olla jotain toivoa. En ymmärrä aivan ongelmaa, jollain tavalla se pitäisi voida ratkaista, mutta kuka tulisi ja auttaisi meitä?’

Päiväkodissa T lasten vanhemmat suhtautuivat myönteisesti kveenikulttuurin esittelyyn, mutta ajatus kielipesästä oli heille vieras. Jotkut tiesivät kveeneistä hyvin vähän, mutta joukossa oli myös haastateltava, jolla oli ollut kveeninkielinen isovanhempi. Hän olikin muita haastateltavia kiinnostuneempi kveenin kielen kohtalosta:

- (12) Eva: --- Jeg syns det er viktig vi tar det opp før det er helt glemt. Det blir jo bare mer og mer borte hvis vi ikke tar det opp. Hvis det ikke blir vedlikeholdt, så blir det mer og mer borte. Til slutt er det ingen som kan, og det er jo trist hvis det [kvensk] skal bli helt borte.
‘Minusta on tärkeä alkaa käyttää sitä ennenkuin se unohdetaan. Se unohtuu yhä enemmän, jos sitä ei oteta käyttöön, jos sitä ei ylläpidetä, niin se katoaa. Lopulta kukaan ei enää osaa, ja olisi ikävää, jos se [kveeni] katoaisi kokonaan.’

Taustaltaan norjankielisen Karinin mielestä kveeninkielinen päiväkoti ei olisi ollut kiinnostava hänen perheelleen, vaikka hänestä kveenikulttuurin esitleminen päiväkodissa olikin hyvä ajatus.

- (13) Karin: Da tror jeg kanskje at de som har tilknytning ville kanskje søke mer dit [til kvensk barnehage] enn de som kanskje ikke har tilknytning. Jeg synes det er greit at de kan lære litt, men jeg tror ikke at jeg hadde valgt [kvenskspråklig barnehage] for mine unger hvis det hadde blitt en ren kvensk[språklig barnehage]. Det ha noe med bakgrunn å gjøre.

‘Luulen, että ne, joilla on tausta ehkä hakeutuisivat mieluummin sinne [kveeninkieliseen päiväkotiin] kuin sellaiset, joilla ei ole taustaa. Minusta on hyvä, että he voivat oppia vähän, mutta en luule, että olisin valinnut täysin kveenin[kielisen päiväkodin] omille lapsilleni. Tämä johtuu taustasta.’

Toimintayhteisöön kuuluivat myös kunnan opetushallinnon työntekijät. Molemmissa kunnissa nämä totesivat, että päiväkodit valitsevat itsenäisesti toiminnassa esille otettavat aiheet. Kveenin kieltä ja kulttuuria ei mainittu kummankaan kunnan varhaiskasvatuksen suunnitelmassa. Vaikka kunnan T edustaja myönsi, että paikallinen kveenikulttuuri voisi sisältyä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan, hän ei kuitenkaan ollut innostunut kveeninkielisen kielipesän perustamisesta. Tällainen toimintahan ei edes ollut mahdollista, koska kveeninkielistä henkilökuntaa ei ollut. Hän viittasi myös siihen, että kunnan kouluissa opetettiin suomea eikä kveeniä. Koska lasten vanhempien sukupolvessa ei enää puhuttu kveeniä, ei kveenin käyttö päiväkodissa hänestä ollut enää ajankohtaista.

Sen sijaan kunnassa F ajatus kveeninkielisestä päiväkodista oli opetustoimen edustajan mielestä periaatteessa mahdollinen. Saamenkielissä päiväkodeissa oli aikaisemmin käytetty kiertäviä saamenkielisiä varhaiskasvatuksen opettajia, ja tämä saattaisi haastateltavan mielestä olla mahdollista myös kveenin opetuksessa. Samalla haastateltava kuitenkin mainitsi, että kveeninkielisestä työvoimasta on pulaa, sillä useat päiväkodissa työskennelleet kveeninkieliset opettajat olivat siirtyneet opettamaan kieltä kouluun. Kysymykseen, millaisia mahdollisuuksia oli rahallisesti tukea kveeninkielistä varhaiskasvatustoimintaa, kunnan hallinnon edustaja Leif ehdotti, että tukea voisi hakea läänin opetusvirastosta:

- (14) Leif: Det kan være fylket med utviklingsmidler til språktiltak, de har noen midler, men hvis man skal sikre det [en slik virksomhet] så må det være en hel stilling som kan brukes, i hvert fall på de barnehagene som vi har her i området.

‘Läänissä voi olla joitakin varoja kielen kehittämiseksi, mutta jos halutaan varmistaa [tällainen toiminta], pitäisi olla yksi täysi virka, jota voitaisiin käyttää päiväkodeissa, joita meillä on tällä alueella.’

Vaikka päiväkodissa aloitettu kielenopetus vahvistaisi koulun kielenopetusta, haastateltava piti kveenin lakisääteistä kouluopetusta tärkeämpänä. Päiväkotien toiminta kveenin elvyttämiseksi oli täysin vapaaehtoista. Kysymyksen, miksi kveeni on tärkeä koulussa, mutta ei päiväkodissa, Leif vastasi:

- (15) Leif: Ja fordi at skoleloven... skolen har mer forpliktende opplæring og fremming av kvensk fordi det er hjemlet i skoleloven.

‘Niin siksi että koululaki... koulussa on velvollisuus opettaa ja edistää kveeniä koska tämä on säädetty koululaissa.’

4.4. Säännöt

Seuraavaksi siirryn esittelemään sääntöjä, jotka vaikuttavat kielen elvytykseen. Esittelen tässä luvussa paitsi erilaisia virallisia dokumentteja, jotka ohjaavat päiväkotien toimintaa, myös päiväkodin kielenkäytön sääntöjä.

Päiväkotien toimintaa ohjaa varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2005). Norjan nykyisessä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa mainitaan ensimmäistä kertaa myös kansalliset vähemmistöt. Sen mukaan päiväkodissa tulisi ottaa huomioon lasten erilaiset etniset ja kielelliset taustat ja tukea lasten mahdollisuutta kehittää kahteen kulttuuriin kuulumista. Tällä tavalla lapsia opetetaan hyväksymään erilaisuus ja tulemaan toimeen eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa.

Vaikka varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa mainitaan kansalliset vähemmistöt, ei suunnitelmassa mainita kielen elvyttämistä.

Tällaista mahdollisuutta ei tuoda esiin myöskään päiväkotien toiminnan avuksi tarkoitettussa vihossa “Språklig og kulturell mangfold” (Gjervan 2006), joka käsittelee kielten ja kulttuurien kirjoa norjalaisissa päiväkodeissa. Tämä vihko on kirjoitettu lähinnä siirtolaislapsia ajatellen – saamelaislasten asemaa päiväkodissa esitellään erillisessä vihossa – ja vaikka kansalliset vähemmistöt mainitaan, näiden ryhmien erityisongelmat jäävät tekstissä vaille kuvausta. Vihossa käsitellään vain kaksikielisiä lapsia, vaikka kansallisten vähemmistöjen lapset Norjassa puhuvat usein pelkästään tai enimmäkseen norjaa eivätkä välttämättä osaa perintökieltään laisinkaan. Vihossa monikulttuurisuus ja -kielisyys esitetään kuitenkin positiivisena asiana. Päiväkotien toimintaa ohjeistavissa valtakunnallisissa säädöksissä pohditaan kansallisiin vähemmistöihin kuuluvien lasten asemaa siis varsin niukasti.

Virallisten sääntöjen ja toimintaohjeiden lisäksi kielen elvyttämistä sekä päiväkodissa että sen ulkopuolella ohjaavat kielenkäytön säännöt, jotka voivat olla implisiittisiä ja näkymättömiä. Päiväkodin F johtaja totesi, että vanhat ihmiset, jotka vielä osaavat kveeniä, eivät ole tottuneet käyttämään sitä lasten kanssa. Kveeniä siis käytetään vain niiden kanssa, joiden tiedetään osaavan kveeniä; vastaavanlaisesta ilmiöstä on aiemmin kirjoittanut esimerkiksi Aikio (1988: 312). Näiden implisiittisten sääntöjen vuoksi päiväkodin F ja paikallisten kveeninpuhujien tapaamisissa ei kveeniä juuri puhuttu lapsille, vaan se säilyi vain aikuisten välisenä kielenä.

Päiväkodissa F kveenin kielen käyttöön ottaminen aiheutti ongelmia myös siksi, että kveenin käyttöä aloitettaessa päiväkodin lapset olivat erikikäisiä (vrt. King 2001: 123–126). Joillekin vanhemmista lapsista oli ollut hämmentävää se, että päiväkodin työntekijä siirtyi käyttämään kveeniä, jota jo puhumaan oppinut lapsi ei ymmärtänyt. Ongelmana oli varmasti se, että kielipesä aloitettiin aikaisemmin norjaksi toimineessa lapsiryhmässä. Vaikka asiasta oli lapsille kerrottu etukäteen, kielen vaihdos hämmensi lasten mieltä. Eräs lapsista olikin valittanut, että hän ei enää ymmärrä, mitä päiväkodin työntekijä sanoo. Äiti oli tällöin ehdottanut, että kveenin kielen lisäksi lapselle myös kerrottaisiin sama asia norjaksi:

- (16) Venke: --- Det de kunne ha gjort er at når man har hilst på kvensk, så gjør man det samtidig på norsk slik at han forstår hva hun... Fordi han snakker jo ikke det, han har aldri vært borti det før og da er det vanskelig å skjønne. Han var jo fire år. Men det er jo sånn man lærer av og. 'Ja se on selvä, että se mitä he myös olisivat voineet tehdä on, että kun on tervehditty kveeniksi, sitten se sama tehdään norjaksi, niin että lapsi ymmärtää. Koska hän ei ymmärrä, ei ole koskaan osannut kieltä ja silloin se on vaikea ymmärtää. Hänhän oli neljävuotias. Mutta sillä tavalla tietysti oppii.'

Päiväkodissa oli toisin sanoen vaikea toteuttaa sitä periaatetta, että kielipesässä puhuttaisiin vain elvytettävää kieltä (vrt. esim. Wilson & Kamana 2001; Pasanen 2004). Myös muun henkilökunnan vähäinen kveenin taito rajoitti tämän periaatteen noudattamista. Suomenkielinen yöntekijä kommentoikin sekä omaa että muiden kielenkäyttöä:

- (17) Hanna: ...jos me koko ajan puhuttais jos me vain puhuttais sitä niin aivan helposti ne oppis sillon. Mutta mä ainakin koko ajan sekotan suomea ja norjaa sekasin.

Päiväkodissa näytti kuitenkin toteutuvan se sovittu sääntö, että kveenin kieltä käytettiin ruokailutilanteissa ja lapsia puettaessa. Lapset olivat myös oppineet ymmärtämään kveenin kieltä näissä tilanteissa, vaikka produktiivinen kveenin kielen käyttö jäikin vähäiseksi.

4.5. Kielen elvytyksen onnistuminen toiminnan teorian valossa

Tässä luvussa pohdin toiminnan kohteen eli kveenin kielen ja kulttuurin elvytyksen onnistumista. Keskityn analysoimaan sitä, miten kieltä elvyttävä toimintajärjestelmä toimii yhteistyössä, millaisia ristiriitoja toiminnassa esiintyy ja missä määrin toiminnan aikana on tapahtunut ekspansiivista oppimista eli käyttäytymisen muuttumista. Analysoin myös toimintaan osallistuvien yksilöiden elvytykseen vaikuttavia tekoja ja toimintayhteisön moniäänisyyttä. Lisäksi kiinnitän huomiota siihen, missä määrin kielenkäytön säännöt ovat muuttuneet operaatioiksi, joiden avulla toimintaa ylläpidetään (vrt. luku 2).

Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että toiminnasta puuttui työnjako ja vastuu toiminnasta oli päiväkodin työntekijöillä. Päiväkodin johtajat toivoivatkin, että toiminta saisi enemmän tukea sekä vanhemmilta että kunnan hallinnolta. Kunnan opetustoimen hallinto ei osallistunut aktiivisesti kveenin kielen tai kulttuurin elvyttämiseen, eikä kveenien vähemmistökuulttuuri tai -kieli edes kuulunut kuntien varhaiskasvatuksen suunnitelmaan. Kunnan opetustoimen hallinnolla on enemmän valtaa kuin päiväkotien työntekijöillä, ja siksi heidän tukensa toiminnalle on tärkeä (vrt. Lantoft & Thorne 2006: 223). Eräs syy opetushallinnon passiivisuuteen oli se, että päiväkotien toiminta ei ole samalla tavalla lakisääteistä kuin esimerkiksi koulujen toiminta. Haastateltavat kuitenkin pohtivat, minkälaisia mahdollisuuksia tällaiselle toiminnalle voisi olla.

Työntekijät päiväkodissa F olivat tietoisia siitä, että elvytettävän kielen jatkuva käyttö oli elvytyksen edellytys. Suullista kielenkäyttöä lisättiinkin, eli toiminnassa tapahtui ekspansiivista oppimista toiminnan aikana (vrt. Engeström 2001). Kveenin käyttö jäi kuitenkin aiottua vähäisemmäksi ja siirtyi takaisin rutiininomaisiin tilanteisiin kveeninkielisen työntekijän lopetettua, koska kielipesän toiminnan kannalta tärkein työväline menetettiin.

Elvytystyön välineinä päiväkodeissa oli vähän myös kirjallista materiaalia, esimerkiksi päiväkodissa F kveeninkielisiä seinätauluja. Molemmissa päiväkodeissa työntekijät toivoivat saavansa käyttöön enemmän kveeninkielisiä oppimateriaaleja. Kveenin- tai meänkielinen lastenkirjallisuus ei silti näyttänyt olevan käytössä päiväkodissa F, koska esteenä oli joko kielitaidon puute tai kieliäsenne. Myös lasten vähäinen kielen osaaminen voi olla syy siihen, että kveenin- tai meänkielisiä lastenkirjoja ei käytetty. Päiväkodin työntekijät näyttävät siis työssään oppineen kielen elvytyksen keskeisiä periaatteita, mutta kaikkia opittuja periaatteita ei tekojen tasolla eri syistä pystytty noudattamaan (vrt. Säljö 2001).

Vaikka kaikki vanhemmat päiväkodissa F eivät aktiivisesti itse osallistuneet päiväkodin yrityksiin elvyttää kveenin kieltä, he kuitenkin asennoituivat tähän toimintaan positiivisesti. Yhteistä heille oli omasta

kielitaustasta riippumatta se, että he toivoivat päiväkodissa käytettävän kveenin kieltä jopa enemmän, kuin sitä heidän käsityksensä mukaan käytettiin. Joissakin perheissä oli myös alettu käyttää kveenin kieltä lapsen kanssa, eli asenteiden muutos oli johtanut myös käyttäytymisen muutokseen tekoina. Vähemmistökielen käytön laajeneminen ja asenteiden muutokset myönteisiksi kielipesään kuuluvassa toimintayhteisössä ovat myös esimerkkejä ekspansiivisesta oppimisesta (vrt. Engeström 2001).

Toiminnassa esiintyi ristiriitoja esimerkiksi suhteessa toiminnan kohteeseen: oliko päämääränä opettaa lapsille kveeniä "vain vähän" tulevan kouluopetuksen tueksi vai pyrkiä käyttämään kieltä koko ajan. Tämä ristiriita heijastui mahdollisesti myös siinä, pitäisikö pysytellä vain kohdekielen käytössä vai puhua sekä norjaa että kveeniä. Samoin ristiriitaisesti suhtauduttiin siihen, voiko suomi olla kveenin revitalisoinnin väline. Sen jälkeen kun elvytyksen kannalta keskeinen kveeninkielinen työntekijä oli lopettanut, kielen elvytys näytti päiväkodissa ajautuneen umpikujaan, ja ainoa mahdollisuus oli palata aikaisempaan käytäntöön eli käyttää kieltä rutiininomaisissa tilanteissa. Päiväkodin F lasten vanhemmilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka paljon kveeniä oikeastaan käytettiin. Lisäksi vanhempien käsitykset siitä, missä määrin kveeniä tulisi elvyttää päiväkodissa, erosivat eri päiväkodeissa. Erilaiset näkemykset kveenin elvytyksestä tulevat esiin myös kunnan opetustoimen edustajien eroavissa kannoissa (vrt. Engeström 2001).

Toimintayhteisöön kuuluvat kveeninkieliset vanhukset ja muut kveeninkieliset henkilöt puhuivat lapsille kveenin kieltä vain rajoitetusti. Vaikka lapset kuuluivat kveenin kieltä aikuisten välisissä keskusteluissa, vain jotkut käyttivät sitä lasten kanssa. Yhtenä syynä tähän olivat kveenin kielen käyttöön vanhastaan liittyvät säännöt: erityisesti vanhat ihmiset eivät ole tottuneet käyttämään kveenin kieltä lasten kanssa. Päiväkotien toimintaa ohjeistavat säännöt eivät nekään tukeneet kielen elvytystä. Kansallisessa varhaiskasvatuksen suunnitelmassa ei pohdita kansallisten vähemmistöjen erityisiä ongelmia päivähoidossa. Kielen elvytys päiväkodin avulla on virallisille toimintaohjeille vieras käsite, ja kansallisten vähemmistöjen tilanne samaistetaan siirtolaisten tilanteeseen, vaikka

nämä kaksi ryhmää eroavat toisistaan monella tavalla. Kohdekielen käyttö päiväkodissa F ei ollut muuttunut rutiiniksi, eli säännöistä ei ollut kehittynyt operaatioita, joilla on tärkeä merkitys toiminnan onnistumiselle (vrt. Säljö 2001). Päiväkoti F:n toiminnan tuloksena lapsille oli kuitenkin kehittynyt taito ymmärtää kveenin kieltä. Kielitaito oli sidottu tiettyihin tilanteisiin, joissa lapset saattoivat myös toisinaan tuottaa kieltä aktiivisesti.

5. Kveenin kielen ja kulttuurin elvytyksen mahdollisuudet kielipesätoiminnan avulla

Toiminnan teoriaan perustuva tutkimus kveenin kielen elvytyksestä tuo esiin toimintaan liittyviä ongelmia, jollaisia on todettu myös kielipesiin liittyvässä aikaisemmassa tutkimuksessa. Positiiviset asenteet eivät vielä riitä elvyttämään kieltä, vaikka ne ovatkin toiminnan tärkeä lähtökohta. Aikaisemman tutkimuksen valossa kielen elvytys näyttäisi onnistuvan, jos kielipesäkielestä kehittyä se kieli, jota lapset käyttävät kielipesän työntekijöiden kanssa vaikka keskenään saattaisivatkin puhua enemmistökieltä. Tähän päästiin esimerkiksi Inarin kielipesätoiminnassa (Pasanen 2010).

Vaikka Inarissa kielenelvytyksen tulokset olivatkin erilaisia kuin kveenin elvytyksessä päiväkodissa F, muistuttaa inarinsaamen kielitilanne paljon kveenivähemmistön tilannetta. Inarinsaamelaisten yhteisössä vähemmistökieli oli jo kadonnut monesta perheestä, ja vain aivan muutamissa edes jompikumpi vanhemmista puhui sitä. Tästä huolimatta lapset Inarissa alkoivat käyttää kieltä aktiivisesti. Se, että kieltä edelleen käytetään perheissä, ei toisin sanoen ole elvytyksen ehdoton edellytys, vaikka se luonnollisesti auttaisi kielen omaksumista. Karjalan tasavallassa taas kielipesätoiminnalla ei saatu aikaan produktiivista taitoa karjalan kielessä, vain reseptiivinen kielitaito. Vaikka kaikissa kielipesään osallistuvissa perheissä jompikumpi vanhemmista vielä itse osasi kieltä, sitä ei käytetty lasten kanssa tarpeeksi. Pasanen (2010) arveleekin, että karjalaiset vanhemmat haastatteluissa liioittelivat omaa karjalan

kielen käyttöään. Myös omassa materiaalissani voi havaita ristiriitoja sen välillä, miten eri haastateltavat arvioivat kveenin kielen käytön määrää lapsille niissä kodeissa, joissa se oli otettu käyttöön. Samoin kielen käytön määrästä päiväkodissa haastateltavilla oli erilaisia käsityksiä.

Vaikka kveenin kieli onkin kadonnut lasten vanhempien ikäpolvesta, sen elvytys voisi periaatteessa vielä onnistua. Tämä edellyttää kuitenkin kveeninkielisiä päiväkodin työntekijöitä. Jos äidinkielisiä puhujia ei enää ole saatavissa, päiväkodin työntekijät voisivat olla kveeninä toisena kielellään puhuvia. Esimerkiksi havaijin kieltä elvytettiin onnistuneesti kieltä toisena kielenä puhuvien avulla (Grenoble & Whaley 2006: 99–100). Päiväkodin työntekijän olisi kuitenkin opittava elvytettävä kieli niin hyvin, että hän puhuu sitä sujuvasti, mikä edellyttää kohtalaisen pitkäaikaista ja tehokasta kielennoppimista. Tämä ei ole helppoa silloin, kun mahdollisuus harjoitella opittavaa kieltä oikeassa kielimiljöössä puuttuu. Sujuvasti kveeninä puhuvia työntekijöitä voitaisiin ehkä helpoimmin kouluttaa suomenkielisistä tai kaksikielisistä norjalais-suomalaisista, joille kveenin kielen oppiminen luonnollisesti on helpompaa kuin ummikko-norjalaiselle. Tromssan yliopiston kveenin kielen kursseille on tällaisia opiskelijoita jo osallistunut.

Kielen elvytykselle päiväkodissa on olennaista se, että lapset kehittävät ainakin jonkinlaisen kommunikatiivisen taidon kohdekielessä. Tämän jälkeen on helpompaa oppia lisää kveenin kieltä niiltä vanhemmilta henkilöiltä, jotka sitä vielä puhuvat paikkakunnalla. Lisäksi kveeninkielisen ja meänkielisen lastenkirjallisuuden avulla kveenin kieltä voitaisiin myös tukea enemmän. Meänkielellä on olemassa myös esimerkiksi lapsille tarkoitettuja radio-ohjelmia (Viinikka-Kallinen 2010), vaikka TV-ohjelmat ja lasten elokuvat toistaiseksi puuttuvat.

Vaikka kveenin kieltä elvytetään muullakin tavalla kuin tässä artikkelissa esitetyllä, kielipesätoiminta voisi olla kveenin kielen säilymisen kannalta yhtä tärkeää kuin se on ollut inarinsaamen säilymiselle. Äskettäin päättyneessä ELDIA-projektissa verrattiin suomalais-ugrialaisten vähemmistökielen tilannetta Euroopan eri maissa, ja tuloksena oli yllättävästi se, että kveenin kieli ja meänkieli olivat projektissa tutkituista

vähemmistökielistä kaikkein uhanalaisimpia huolimatta siitä, että niitä puhutaan kehittyneissä ja demokraattisissa Pohjoismaissa (Laakso ym. 2013).

Norjan kielipoliittisessa selonteossa (Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008)), jonka mainitsin johdannossa, mainitaan kveeninkielinen kielipesätoiminta yhtenä kveenin kielen elvytyksen mahdollisuutena. Tästä huolimatta kielipesätoiminta ei ole kunnolla päässyt käyntiin. Jos odotetaan liian kauan, kielen elvytys tulee entistäkin vaikeammaksi. Inarin kielipesällä oli monia kieltä elvyttäviä sivuvaikutuksia, ja lisäksi toiminta muutti aikaisempia negatiivisia kieliasepteja myönteisiksi (Pasanen 2010). Samanlainen vaikutus oli havaittavissa myös kveenin kielen elvytysyrityksillä Finmarkussa.

Kielenelvytystä voi tietysti toteuttaa myös vaatimattomammin, esimerkiksi opettamalla vähemmistökieltä koulussa. Tämä onkin ollut kveenin opetuksen malli Norjassa jo 1980-luvulta lähtien, kuitenkin heikoin tuloksin. Kveenin kielen opetus koulussa ei ole laajentunut, eivätkä oppilaat saavuta muutaman viikkotunnin aikana tarpeeksi hyvää kielitaitoa (Niiranen 2011). Kielipesätoiminnan avulla olisi mahdollista elvyttää myös kveenin kielen opetusta koulussa inarinsaamen esimerkin mukaisesti.

6. Loppupäätelmät

Kielenelvytyksen onnistumiseen vaikuttavat tekijät ovat monisyisiä. Tässä artikkelissa olen pohtinut kielenelvytystä toiminnan teorian valossa. Mielestäni toiminnan teoria auttaa analysoimaan, miksi kielenelvytys kuvatussa toimintayhteisössä ei tuottanut odotettua tulosta. Jos kveenin kieltä tulevaisuudessa pyritään elvyttämään, olisi tarpeen parantaa ongelmakohtia. Etenkin tulisi kehittää työnjakoa toimintayhteisössä niin, että kielenelvytys ei jäisi vain kielipesän työntekijöiden vastuulle vaan kaikki elvytykseen osallistuvat toimintayhteisöt jakaisivat vastuuta. Erityisen tärkeää on, että päiväkotia on tukemassa myös hallinnollinen taso, vaikka päiväkotien toiminta olisikin varsin itsenäistä.

Hallinnon tuen lisäksi elvytystyötä tekevät päiväkodit tarvitsisivat verstaistukea. Kielen elvyttämistä ehkäiseviä sääntöjä pitäisi voida muuttaa esimerkiksi niin, että kansallisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset otetaan paremmin huomioon valtakunnallisissa dokumenteissa, joiden tarkoituksena on ohjata varhaiskasvatustoimintaa.

Kielipesätoiminnan analysoiminen on myös kielipesän pedagogisten käytänteiden analysoimista. Tässä mielessä analyysi on nimenomaan työn tutkimista, joka onkin ollut eräs toiminnan teorian keskeisiä tutkimuskohteita (esim. Engeström 2001). Koska toiminnan teorian avulla on aikaisemmin tutkittu nimenomaan pedagogisia innovaatioita (Sanino ym. 2009: 12), soveltuu teoria tämänkin vuoksi hyvin pedagogisesti innovatiivisen kielipesätoiminnan analysointiin. Lisäksi kielipesässä kohdekieltä käytetään interaktiivisesti erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä sekä päiväkodissa että kielipesää ympäröivässä yhteiskunnassa, joten kohdekielen käytön analysointiin kielipesässä on myös mahdollista soveltaa toiminnan teorian antamia mahdollisuuksia, esimerkiksi paneutua kielenkäytön rutiineihin eli operaatioihin, joilla on todettu olevan keskeinen merkitys paitsi kielen omaksumisessa myös toiminnan onnistumisessa ylipäätään. (Pasanen 2010; vrt Säljö 2001: 141–142.)

Toiminnan teoriaa lähellä oleva sosiokulttuurinen teoria on vasta 1990-luvulta lähtien saanut jalansijaa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (Alanen 2002: 202; Lantolf & Throne 2006). Kielen revitalisaation tutkimiseen kielipesässä sisältyy lapsen kielen omaksumisen tutkiminen, pedagogisten käytäntöjen tutkiminen ja sen lisäksi revitalisaatioon osallistuvan toimintayhteisön tutkiminen. Mielestäni toiminnan teoria tarjoaa mahdollisuuden näiden kaikkien eri alueiden analysoimiseen. Sen avulla on mahdollista lähestyä kielipesätoimintaa sen historiallisessa, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa yhteydessä ja tarkastella sitä sekä toimintayhteisön että yksilöiden päämäärätietoisena toimintana.

Lähteet

- Aikio, Marjut 1988. Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1920–1980. SKS:n toimituksia 479. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alanen, Riikka 2002. Lev Vygotsky: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva, Mika Lähteenmäki (Toim.). Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 201–234.
- Brochmann, Grete 2002. Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet. – Grete Brochmann, Tordis Borchgrevink, Jon Rogstad (Toim.). Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge. Trondheim: Gyldendal Akademisk, 27–55.
- Engeström, Yrjö 1987. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Yrjö 1999. Activity theory and transformation. – Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Raija-Leena Punamäki (Eds.). Perspectives on Activity Theory. New York: Cambridge University Press, 19–38.
- Engeström, Yrjö 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. – Journal of Education and Work 14 (1), 133–156. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Eriksen, Agnes (Toim.) 2003. Piu pau paukkuu. Kvenske rim og regler. Lakselv: Porsanger kommune, Oppvekstavdelinga.
- Eriksen, Agnes 2011. Kummitus ja tähtipoika. Tromsø: Ruija forlag. Oppvekstavdelinga.
- Gjervan, Marit 2006. Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hilton, Leanne, Kenneth L. Hale (Eds.) 2001. The Green Book of Language Revitalization in Practice. San Diego: Academic Press.
- King, Jeanette 2001. Te Kohanga Reo: Maori language revitalization. – Leanne Hinton, Ken Hale (Eds.). The Green Book of Language Revitalization in Practice. San Diego: Academic Press, 119–128.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Nettisivut. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/tema/nasjonale_minoriteter.html?id=1404 (30.6.2014).
- Laakso, Johanna, Anneli Sarhimaa, Sia Spiliopoulou Åkermark, Reetta Toivainen 2013. Tutkimusprojekti ELDIA (European Language Diversity for All): suomenkielinen tiivistelmä loppuraportista. <http://phaidra.univie.ac.at/o:304814> (24.6.2014).

- Lantolf, James P., Steven L. Thorne 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, Anna-Riitta 2009. *Kvensk i Norge*. – Tove Bull, Anna-Riitta Lindgren (Toim.). *Mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus forlag, 107–124.
- Niemi, Einar 2010. *Fra innvandrere til nasjonale minoriteter*. – Anne Bonnevie Lund, Bente Bolme Moen (Toim.). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturele Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag, 143–162.
- Niiranen, Leena 2011. *Finsk som andrespråk i norsk skole – fagets historie og dagens utfordringer*. – NOA norsk som andrespråk 27 (1), 59–85.
- Olthuis, Marja-Liisa, Suvi Kivelä, Tove Skutnabb-Kangas 2013. *Revitalising Indigenous Languages. How to Recreate a Lost Generation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pasanen, Annika 2004. *Inarinsaamelainen menestystarina: kielipesästä kaksikielisyteen*. – Sirkku Latomaa (Toim.). *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismaiden kaksikielisyystöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B1. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5999-7>
- Pasanen, Annika 2010. *Will language nests change the direction of language shifts?* – Helena Sulkala, Harri Mantila (Eds.). *Planning a New Standard Language. Finnic Minority Languages Meet the New Millennium*. *Studia Fennica Linguistica* 15. Helsinki: Finnish Literature Society, 95–118.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. *Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2006 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd. Endret ved forskrift 10. Jan. 2011 nr. 51*. <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/> (23.2.2014).
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, Johan von Wright, Tiina Soini 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Sannino, Annalisa, Harry Daniels, Kris D. Gutiérrez 2009. *Activity theory between historical engagement*. – Annalisa Sannino, Harry Daniels, Kris D. Gutiérrez (Eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 1–15.
- Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg språkpolitikk. Kultur- og kyrkjedepartement*. <http://www.regjeringen.no/n/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-.html?id=519923> (23.2.2014).
- Säljö, Roger 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

- Todal, Jon 2007. Samisk språk i Svahken Sijte: sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule. Guovdageaidnu: Sámi Instituhta.
- Viinikka-Kallinen, Anitta 2010. Substance through your own language – The minority media connect, strengthen and inform. – Helena Sulkala, Harri Mantila (Eds.). Planning a New Standard Language. Finnic Minority Languages Meet the New Millennium. *Studia Fennica Linguistica* 15. Helsinki: Finnish Literature Society, 178–202.
- Wilson, William H., Kauanoë Kamana 2001. “Mai Loko Mai O Ka ‘Īini: Proceeding from a Dream”: The ‘Aha Punana Leo Connection in Hawaiian Language Revitalization. – Leanne Hinton, Ken Hale (Eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press, 147–176.

Leena Niiranen

Uit Norges arktiske universitet, Institutt for språkvitenskap
Postboks 6050 Langnes
9037 Tromsø, Norway
leena.niiranen@uit.no

The Kven language and culture in two kindergartens in northern Norway: Revitalization of the language and dissemination of the culture

LEENA NIIRANEN

UiT Arctic University of Norway

The Kven language in Northern Norway, earlier considered a dialect of Finnish, is since 2005 officially acknowledged as a minority language. It is endangered because it is no longer transmitted from parents to children in natural communication. In this article, the revitalization of the Kven language and culture is analyzed using the activity theory developed by Engeström (1987). The material consists of interviews conducted in two municipalities and two kindergartens where Kven language and culture were taught. Comparisons are made with “language nest” (immersion kindergarten) activities, especially with the successful revitalization of Inari Sámi in Finland.

Language revitalization by means of language immersion was the goal in only one of the kindergartens, and those who participated in the revitalization process formed an activity system (including employees in kindergarten as well as parents, administrators from the municipality educational office and minority language speakers from the local village). Analyses demonstrated that those responsible for the revitalization of Kven were primarily the employees in the kindergarten, and that there were few instruments available for revitalization, such as Kven speaking kindergarten workers or teaching materials in Kven. Children received a receptive knowledge of the Kven language in some routine situations in which the language was used. Language nest activity also changed the language attitudes of those who belonged to the activity system, while increasing language use in some of the families whose children learnt Kven in the kindergarten. This demonstrated an expansive learning among the participants in the activity system.

Keywords: language revitalization; language nest; Kven language; activity theory

Yläkoulun S2-oppilaiden transitiivi-ilmausten käyttö Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla

NINA REIMAN

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Artikkelissa tarkastelen, miten transitiivi-ilmausten käyttö kehittyi yläkouluikäisten suomi toisena kielenä -oppilaiden Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) taitotasolle arvioituissa kirjoitelmissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten nuoret kirjoittajat käyttävät yleistä ja monikäyttöistä ilmaustyyppiä, transitiivikonstruktioita, oppijansuomessa ja miten konstruktion toteutumaiset muuttuvat ja varioivat kielitaidon kehittyessä. Tutkimusaineisto koostuu Jyväskylän yliopiston Cefling-hankkeessa 7.–9.-luokkalaisilta S2-oppilailta kerätyistä kirjoitelmista, joita analysoin transitiivi-ilmausten taajuuden ja tarkkuuden kannalta. Laadullisen tarkastelun lähtökohtana on käyttöpohjainen konstruktiokielioppi ja erityisesti se, millaisissa argumenttiympäristöissä oppijat transitiivi-ilmauksia käyttävät. Tulosten mukaan transitiivikonstruktioita käytetään kirjoitelmissa melko tasaisesti eri taitotasolla. Toteutumien määrä kuitenkin vaihtelee tehtävittäin: epämuodollisissa viesteissä ilmauksia on vähiten, mielipiteissä ja muodollisissa viesteissä taas selvästi enemmän. Ilmaukset tarkentuvat tasaisesti taitotasolta toiselle, ja 80 %:n tarkkuus saavutetaan B1-tasolla. A1-tasolla ilmaukset ovat argumenttirakenteeltaan usein vielä melko yksinkertaisia, mutta etenkin asettamis-, siirtämis-, antamis- ja ottamiskonstruktioita oppijat pyrkivät jo käyttämään. A2-tasolta eteenpäin argumenttirakennekonstruktioiden

toteutumat lisääntyvät ja käytöt alkavat monipuolistua ja täsmentyä. Transitiivikonstruktion käyttö laajenee prototyyppisistä tapauksista etäämmälle.

Avainsanat: toisen kielen omaksuminen; oppijankieli; lauseoppi; transitiivisuus; konstruktiokielioppi; suomi

1. Johdanto

Toisen kielen osa-alueista kirjoittamista pidetään usein niin sanotun muodollisen kielitaidon ytimenä. Kirjoittaminen kuitenkin koetaan heikoimmaksi ja vaikeimmin hallittavaksi taidoksi, ja siinä on tyypillisesti myös eniten vaihtelua yksilöiden välillä (ks. Tarnanen & Mäntylä 2006; 6.-luokkalaisten kirjoittamisesta Halonen 2007). Koulussa kirjoittaminen on lisäksi tärkeä osa opiskelutaitoja, ja siten se vaikuttaa myös yleiseen opinnoissa menestymiseen (Kuusela ym. 2008). Jos oppilaiden muodolliset kirjoittamistaidot ovat kovin heikot, ne voivat aiheuttaa haasteita myös tulevalle koulutustielle (Halonen 2007; Reiman & Mustonen 2010). Kuten Reiman ja Mustonen (2010: 151) toteavat, “[k]oulukontekstissa kirjoittamistaito on paitsi tekstilajikonventioiden ja niihin liittyvien kieliopillisten rakenteiden ja sanaston hallintaa, myös sisältöjen, kielen ja ajattelun jäsentämisen keino”.

Kirjoittamistaidon kannalta kielen rakenteista erityisen keskeisinä voidaan pitää lauserakenteita. Koska tilannekonteksti vaikuttaa kielenkäyttöön ja sen variaatioon (Halliday 2003: 437), lauserakenteiden monipuolinen osaaminen on edellytys muun muassa tekstilajin mukaiselle kirjoittamiselle. Eri tekstilajeissa tietyt rakenteet ovat tyypillisempiä kuin toiset (ks. Mäntynen 2006: 42): esimerkiksi mielipideteksteissä tavallisia ovat erilaiset geneeriset ilmaustyyppit (Seilonen 2013: 160). Oppijoilla laaja syntaktisten keinojen valikoima toimii siis kirjoittamisen resurssina, joka mahdollistaa tilanteen- ja tehtävänmukaisen kielenkäytön. Vastaavasti taas lauserakenteiden yksipuolisuus saattaa kaventaa ilmaisun täsmällisyyttä ja ongelmat puolestaan voivat vaikuttaa tekstin luettavuuteen ja ymmärrettävyyteen.

Lauserakenteen ilmiöt ovat herättäneet viime vuosina yhä enenevässä määrin kiinnostusta myös suomi toisena kielenä (S2) -tutkimuksessa. Seilonen (2013) on tarkastellut epäsuoran henkilöön viittaamisen keinoja ja Kajander (2013) eksistentiaalilauseen kehittymistä oppijansuomessa. Ivaska (2011; Ivaska & Siitonen 2011) puolestaan on selvittänyt edistyneiden oppijoiden lauserakennetta korpusvetoisesti ja Seppälä (2013) suomi vieraana kielenä -oppijoiden ketjuuntuvia verbirakenteita. Morfosyntaktisia ilmiöitä ovat valottaneet muun muassa Siivelt ja Mustonen (2013) paikallissijojen sekä Spoelman (2012) partitiivin käytön osalta. Tämä artikkeli keskittyy transitiivi-ilmausten tarkasteluun yläkoululaisten nuorten kirjoitetussa oppijansuomessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten transitiivikonstruktion käyttö kehittyi ja muuttui kirjoitelmissa, jotka edustavat Eurooppalaisen viitekehysten (EVK 2003; tästä eteenpäin myös EVK tai viitekehys) eri taitotasoja. Transitiivikonstruktio on suomen kielessä yleinen ja monikäyttöinen ilmaustyyppi, joka toteutuu kielenkäytössä erilaisina transitiivi-ilmauksina. Lähemmin keskityn seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Miten transitiivi-ilmausten taajuus ja tarkkuus kehittyvät taitotasoittain?
- Millaisia laadullisia muutoksia transitiivi-ilmauksissa tapahtuu tasolta toiselle?
- Miten transitiivikonstruktion käyttö varioi ja monipuolistuu: millaisissa argumenttiympäristöissä konstruktioita käytetään?

Transitiivi-ilmausten käyttöä ja kehitystä tarkastelen käyttöpohjaisen konstruktiokieliopin näkökulmasta, jossa lauserakenteita lähestytään kielenkäytöstä kehkeytyvinä konstruktioina. Käyttöpohjainen lähestymistapa ohjaa kiinnittämään huomiota myös siihen, miten nuorten ilmauksissa näkyy kohdekielisen (oppimis)ympäristön vaikutus.

2. Tutkimuksen lähtökohdat

2.1. Käyttöpohjaisuus ja konstruktiokielioppi

Tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa on käyttöpohjainen (engl. *usage-based*) konstruktioajattelu (mm. Bybee 1985; 2006; 2008; Fillmore & Kay 1995; Goldberg 1995; 2006; konstruktioajattelusta myös Kotilainen 2007: 19). Käyttöpohjaisen ajattelun mukaan kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ja kielellinen tieto perustuu kielen käyttöön: Oppija hahmottaa ympäröivästä kielestä yhtäläisyyksiä ja eroja ja havaitsee säännönmukaisuuksia. Kielellisten keinojen valikoima alkaa muodostua analogioista ja yleistyksistä, jotka emergoivat muistissa olevien analysoimattomien kokonaisuusien (*chunks, formulas*) ja kielellisten kokemusten perusteella. (Esim. Langacker 1987; Ellis 2002: 318–322; 2003; Tomasello 1992; 2003: 144; Hopper 1987; 1998; Aslin & Newport 2012.)

Konstruktioajattelun mukaan kielenkäytössä kohdatuista ilmauksista ja kokonaisina opituista kiteytymistä alkaa abstrahoitua kielen rakennetta koskevia yleistyksiä ja säännönmukaisuuksia, konstruktioita, sekä konstruktioiden välisiä yhteyksiä (Verhagen 2005: 24). Tähän prosessiin vaikuttaa etenkin tyyppifrekvenssi: mitä useammin oppija kohtaa erilaisia saman konstruktion toteuttavia ilmauksia, sitä todennäköisemmin näistä kokemuksista alkaa abstrahoitua yleistys, ilmauksen malli (esim. Bybee 2008). Konstruktio voidaan siis määritellä kielenpuhujien muodostamaksi kokemuseräiseksi ilmauksen malliksi, vakiintuneeksi muodon ja merkityksen yhteenliittymäksi (J. Leino 2003; 2010: 81). Oppimisprosessin edetessä yleistyksen myös muokkautuvat ja konstruktioiden variaation rajat hahmottuvat: kielenkäyttäjät oppii esimerkiksi, millaiset leksikaaliset yksiköt konstruktion sopivat sekä millaisten muiden konstruktioiden kanssa se voi yhdistyä (J. Leino 2010: 76, 81–83). (Ks. myös Reiman 2011.)

Kielenkäyttäjien repertoaariin kuuluu samanaikaisesti sekä hyvin abstrakteja syntaktisia konstruktioita – kuten transitivikonstruktio – että yksittäisiin sanoihin ja fraaseihin perustuvia konkreettisia ilmauksia (Tomasello 2003: 6; Ellis 2002; Bybee 2008: 218; 2010: 15). Kielellisen tiedon ajatellaan muodostavan toisiinsa liittyvien ja vuorovaikutuksessa

toimivien konstruktioiden verkoston, ja uusia ilmauksia muodostetaan yhdistelemällä konstruktioita (Goldberg & Suttle 2010: 468). Kehkeytyviä kielellisiä keinoja tarkastellaan osana kehittyvää konstruktioiden verkostoa. Kielellisten resurssien kasvaessa konstruktioiden verkosto laajenee ja tihentyy ja konstruktioiden rajat alkavat täsmentyä.

2.2. Tutkimuskohde: transitiivikonstruktio ja sen variaatio erilaisissa argumenttiympäristöissä

Suomen transitiivilauseetta on selvitelty paljon etenkin objektin sijamuodon määräytymisen kannalta (mm. Larjavaara 1991; 1992; P. Leino 1991). Objekti on kiinnostanut myös toisen kielen oppimisen näkökulmasta (esim. Löflund 2001), sillä vielä edistyneetkin oppijat kokevat sija-valinnan vaikeaksi (esim. Göken 2012). Transitiivilauseiden yleisyyttä sekä sijamuodon valintaa ovat tarkastelleet pro gradu -töissään myös mm. Änäs (2008), Salmi (2010) ja Kokkonen (2012). Tässä tutkimuksessa objektin sijavalinta ja tarkkuuden kehitys muodostavat lähinnä ilmiön muuta kehitystä taustoittavan näkökulman ja keskiössä on sen sijaan yleisen ja monikäyttöisen ilmausmallin, transitiivikonstruktion, muutos ja variaatio nuorten kirjoittajien oppijansuomessa.

Suomen kielen prototyypinen transitiivikonstruktio on tyyppiä SVO tai täsmällisemmin konstituettirakenteena $NP_{nom} + V + NP_{nom/gen/part}$ ¹ (P. Leino 2001: 28). Vaikka subjekti kuuluu transitiiviverbin ns. pakollisiin argumentteihin², se voi suomessa jäädä ilmaisemattakin

¹ Objektin sijamuodoista esim. ISK (2004: 881–883) käyttää nimityksiä totaaliobjekti (aiemmin akkusatiivi) ja partitiiviobjekti. Tässä olen merkinnyt sijamuodoiksi nominatiivin, genetiivin ja partitiivin, sillä oppijan on tiedettävä, kumpaan muotoon (nominatiiviin vai genetiiviin) totaaliobjekti kulloinkin tulee. Persoonapronominien akkusatiivimuoto on neljäs vaihtoehto, mutta olen jättänyt sen pois tästä prototyypisen konstruktion kuvauksesta.

² Rakenteellisen transitiivisuuden kannalta merkityksellisenä piirteenä pidetään eksplisiittisesti ilmaistujen argumenttien määrää: vain lauseita, joissa on (vähintään) kaksi argumenttia, voidaan pitää transitiivisina. Muita keskeisiä piirteitä ovat argumenttien sijanmerkintä sekä verbin morfosyntaksi. (Ks. Kittilä 2002: 47.)

esimerkiksi yksipersonaisessa passiivissa tai nollapersoonaisissa lauseissa. Semanttisesti konstruktion prototyyppinen subjekti on rooliltaan tekijä eli agentti ja objekti tilan tai sijainnin muutoksen kokija eli patientti (ISK 2004: 866, 885). Prototyyppisen transitiivikonstruktion toteuttava lause olisi esimerkiksi *Mikko kasteli kukat*. Tutkimuksessani transitiivisuuden määritelmä on kuitenkin ennen muuta syntaktinen: tarkastelen transitiivisina ilmauksia, joissa on jonkinlainen tunnistettava objektiargumentti. Olen rajannut tutkimuskohteekseni tarkemmin ainoastaan **nomini**objektin sisältävät transitiivi-ilmaukset, sillä S2-oppijoiden näkökulmasta suomen kielen erityispiirre on juuri sijavaihtelullinen objekti. Tällaisten transitiivi-ilmausten käyttö edellyttää syntaktisen objektin tunnistamista myös semanttisesti vähemmän transitiivisista ilmauksista (ks. Reiman 2011).

Kognitiivisesta näkökulmasta suomen kielen transitiivilausetta on tarkasteltu lähinnä fennistisessä tutkimuksessa (etenkin P. Leino ym. 2001). Pentti Leino (2001: 28) nojaa kognitiiviseen kielioppiin ja käyttää ”keskeisestä ja usein toteutuvasta syntaktisesta rakennemallista” nimitystä TRANSITIIVI-skeema tai TRANSITIIVI-konstruktio. Hänen mukaansa ”rakenne saattaa yhdistyä lukuisiin muihin rakenneskeemoihin ja muodostaa näin yhä mutkikkaampia rakenteita (ja niitä edustavia lausetyyppejä)” (P. Leino 2001: 29). Omassa tutkimuksessani olenkin kiinnostunut siitä, millä tavalla yläkoululaiset oppijat varioivat prototyyppistä transitiivikonstruktioita, millaisten muiden konstruktioiden kanssa se esiintyy kirjoitelmissa ja millaisina ilmauksina se toteutuu oppijoiden kielenkäytössä. Kansainvälisessä tutkimuksessa transitiivikonstruktion kehitystä ja oppimista on tutkittu ennen muuta ensikielen omaksumisen näkökulmasta (esim. Theakston ym. 2013; Graf ym. 2014).

Tässä artikkelissa transitiivikonstruktio on siis ennen kaikkea kielen-tutkijan työkalu sen tarkastelemiseen, millä tasoilla erilaiset transitiivi-ilmaukset näyttävät ilmaantuvan kielenoppijoiden resursseihin: millä tavoin prototyyppisen konstruktion käyttö alkaa laajentua ja eriytyä sekä konstruktioiden tai konstruktion varianttien verkosto kehittyä funktionaalisen kielitaidon edistyessä (ks. myös Reiman 2011). Tarkastelemani

ilmaukset kytkeytyvät transitiivikonstruktioon nimenomaan jonkinlaisen tunnistettavan objektielementin kautta. Ilmaukset voivat olla ulompana prototyyppisen konstruktion keskiöstä tai limittyä osin muiden konstruktioiden kanssa. Tällaista prototyyppistä etäällä olevaa transitiivi-ilmausta edustaa esimerkiksi lause *Tämä pitää ottaa huomioon*. Subjekti puuttuu kokonaan, ja sen tilalla teemapaikalla on objekti, joka on semanttiselta rooliltaan kohde. Objekti ei myöskään ole finiittiverbin, vaan A-infinitiivin argumentti. Lisäksi ilmaus toteuttaa samanaikaisesti sekä nesessiivi- että transitiivikonstruktion.

Hyödynnän joitakin olemassa olevia tulkintoja ja määrittelyjä tarkentaakseni kuvaa transitiivikonstruktion käytöstä, soveltamisesta ja mahdollisesta muutoksesta. Keskityn artikkelissa etenkin siihen, millaisessa argumenttiympäristössä transitiivikonstruktiota käytetään. Yhtenä tarkasteluani täsmentävänä välineenä käytän argumenttirakennekonstruktioita (Goldberg 1995; 2006). Jaakko Leinon (2010: 80) mukaan argumenttirakennekonstruktioita ovat “muodon ja merkityksen yhteenliittymiä, joilla on oma, leksikaalisesta aineksestä riippumaton merkityksensä”. Lähemmin avaan tätä analyysini työkalua luvussa 3 Aineisto ja menetelmät.

3. Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto on kerätty Cefling-hankkeessa³ ja käsittää yhteensä 447 kirjoitelmaa 7.–9.-luokkalaisilta S2-oppilailta. Tekstit on kirjoitettu neljästä erilaisesta viestinnällisestä tehtävästä, joita ovat viesti kaverille tai opettajalle, viesti verkkokauppaan, mielipide sekä tarina. Aineisto on arvioitu Eurooppalaisen viitekehysten (EVK 2003) taitotasolle. Täsmälliset teksti- ja sanemäärät taitotasoinnain näkyvät taulukossa 1. Yläkoululaisten kirjoitelmat eivät yllä B2-tasoa korkeammalle, ja tämääntasoisia suorituksiakin aineistossa on vain 29.

³ Cefling – Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish, project pages <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kieliet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/cefling/en> (21.2.2014).

TAULUKKO 1. *Aineiston teksti- ja sanemäärät*

Kielitaitotaso	Sanemäärä	Tekstien määrä	Sanemäärien keskiarvo
A1	3 479	115	30,3
A2	9 044	199	45,4
B1	11 317	184	61,5
B2	2 223	29	76,7

Tekstit on litteroitu ja koodattu CHILDES-järjestelmän⁴ CHAT-koodaus- ja transkriptiojärjestelmällä (ks. MacWhinney 2000). Transitiivi-ilmausten alustavan koodauksen perusteena on ollut objektin esiintyminen ilmauksessa (ks. transitiivisuuden määrittelystä luku 2.2). Koodatut CHAT-tiedostot olen analysoinut CLAN-ohjelmalla⁵.

Artikkelissa tarkastelen määrällisesti, kuinka transitiivi-ilmausten käyttö lisääntyy (taajuus/frekvenssi) ja niiden oikeellisuus kehittyy (tarkkuus). Taajuuden olen laskenut tarkasteltavan ilmauksen esiintymiskerroista 1000:ta tekstisanaa eli sanetta kohden. Tätä laskentatapaa voi pitää jossain määrin ongelmallisena, sillä menetelmä häivyttää sen muutoksen, että kielitaidon kehittyessä myös lauseet yleensä pitenevät. Yleensä lausetason ilmiöitä suhteutetaan tekstin lauseiden määrään. Varsinkin oppijankielen kehityksen alkuvaiheissa (A-tasolla) lauserajojen yksiselitteinen määrittely ja siten lauseiden määrän luotettava laskeminen on kuitenkin osoittautunut hankalaksi: teksteissä voi olla esimerkiksi kokonaan predikaattomia ilmauksia tai vastaavasti ilmauksia, joissa on useita predikaattiksi tulkittavia verbejä. Myös välimerkkejä saatetaan käyttää hyvin sattumanvaraisesti. (Ks. Martin 2013; Kajander 2013: 87; Seilonen 2013: 31.)

Transitiivi-ilmausten tarkkuutta voisi tarkastella monen eri kielen piirteen osalta. Koska suomen kielen transitiivikonstruktiolle ominainen – ja toisaalta oppijoiden hankalaksi kokemana – piirre on kuitenkin

⁴ CHILDES = The Child Language Data Exchange System, ks. childes.psy.cmu.edu.

⁵ CLAN = Computerized Language Analysis, ks. <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf>.

objektin sijamuodon vaihtelu, on kohdekielen mukaisuuden kriteeriksi valittu tässäkin tutkimuksessa objektin sijavalinta. Kohdekielisiksi on näin ollen laskettu sellaiset transitiivikonstruktion toteutumukset, joissa sijavalinta on norminmukainen.

Aineistoni laadullinen tarkastelu perustuu käyttö pohjaisen konstruktiokieliopin ajatukseen, jossa kielellisten resurssien kasvaminen nähdään konstruktioiden verkoston laajenemisena ja tihentymisenä. Koska konstruktiot ovat muodon ja merkityksen yhteenliittyviä, kielitaidon kehityksessä ja konstruktioiden eriytyessä myös ilmaisuus täsmällisyys paranee. Keskityn laadullisissa havainnoissa sellaisiin transitiivikonstruktion variantteihin, jotka voi tulkita myös argumenttirakennekonstruktioksi. Kotilainen (2007: 22) toteaa, että Ison suomen kieliopin (ISK 2004: 441) täydennysmuotti vastaa pitkälti Goldbergin (1995) argumenttirakennekonstruktiota: “[p]erusajatus on, että kieleen kuuluu paitsi verbejä ja näiden valenssin mukaisia täydennyksiä myös abstrakteja konstruktiota, jotka muuttavat verbin argumenttirakennetta.” Argumentit vastaavat pääpiirteissään Ison suomen kieliopin ns. pakollisia täydennyksiä (ISK 2004: 438–440; Västi 2012: 28). Iso suomen kielioppi (ISK 2004) mainitsee täydennysmuoteista yhtenä esimerkkinä resultatiivimuotin, jossa konstruktio sallii objektin sellaisiinkin verbeihin, joiden valenssiin se ei kuulu. Tällainen verbi on vaikkapa intransitiivinen *hyppiä*, jonka peruserkitys on subjektitarkoitteen ylösalainen liike, joka voi johtaa tai olla johtamatta hyppijän paikan muuttumiseen. Verbin valenssiin kuuluu ainoastaan subjekti. ISK:n esimerkkilauseessa *Maija hyppi veden pois korvastaan* verbi saa kuitenkin sekä objektin että suuntasijaisen täydennyksen ja ilmaisee näin muutoksen aikaansaamista. Nämä argumentit ovat siis muotin mukanaan tuomia, ja muutoksen aikaansaamisen merkitys tulee siitä, että *hyppiä*-verbi esiintyy resultatiivimuotissa. (ISK 2004: 441.)

Iso suomen kielioppi (ISK 2004: 471) käsittelee muotteina myös joitakin sellaisia tapauksia, joissa täydennystä voi pitää verbin valenssiin kuuluvana, ei muotin aiheuttamana. Tällainen tapaus on olo- ja suuntasijaisissa muoteissa esimerkiksi asettamismuotin lokatiivinen täydennys *panen kirjan pöydälle*, jossa allatiivisijainen argumentti on *panna*-verbin

edellyttämä. Kaikkein tiukimpien määritelmien (esim. Goldberg 1995) mukaan nämä valenssin mukaiset tapaukset eivät oikeastaan ole selviä argumenttirakennekonstruktioita, koska ne eivät muuta verbin argumenttirakennetta eli sitä, millaisia argumentteja verbi saa seurakseen. Käsittelen analyysissäni kuitenkin ISK:n tapaan myös näitä tapauksia, sillä ne ovat vakiintuneita ilmausmalleja, joissa argumenttirakenne vaikuttaa olennaisesti ilmauksen kokonaismerkitykseen (vrt. Goldberg 2006). Tällaisten tapausten poisjättäminen myös rajaisi aineiston ulkopuolelle oppijankielen kehityksen kannalta kiinnostavia ilmaustyyppisiä, jotka kertovat konstruktioiden verkoston laajentumisesta.

Määrittelen argumenttirakennekonstruktion siis melko väljästi sellaiseksi vakiintuneeksi konstruktioksi, joka koostuu verbistä ja sen argumenteista ja vaikuttaa verbin ja koko ilmauksen tulkintaan. Kuten Västi (2012: 28) toteaa, “[a]rgumentit ilmaisevat tyypillisesti tapahtuman keskeisiä osallistujia, joita ilman ei olisi kyse samasta tapahtumatyypistä”. Erilaiset argumenttiympäristöt nostavat samastakin verbistä ja sen ilmaisemasta tapahtumasta esiin merkityksen eri puolia, jolloin ilmauksen kokonaismerkitys muodostuu konstruktion ja verbin yhteisvaikutuksesta (ISK 2004: 441). Esimerkki tällaisesta transitiivikonstruktiosta argumenttirakennekonstruktiona on ns. vaikuttamiskonstruktio, jossa objekti ilmaisee tavoitellun teon tekijän ja MA-infinitiivilauseke teon (ISK:n vaikuttamismuotti § 479, 474): *Pyysin Mikkoa auttamaan muutossa huomenna*. Erilaisessa argumenttiympäristössä *pyytää*-verbillisen transitiivi-ilmauksen merkitys olisi aivan toinen (esim. *Pyysin tiskiltä kampasimpukoita*). Nähdäkseni tällaiset argumenttirakennekonstruktiot ovat vakiintuneisuutensa vuoksi luonteeltaan osa idiomaattista, kohdekielelle ominaista kielenkäyttöä ja osoittavat siten paitsi transitiivikonstruktion käytön monipuolistumista myös ilmaisun täsmentymistä oppijoiden kielessä.

Hyödynnän tarkastelussani ISK:n määrittelemiä muotteja (2004: 468–480). Katson tällaiset muotit kuitenkin tyypillisiksi konstruktioiksi, joten viittaan niihin konstruktioina. Konstruktion kielenkäytössä toteuttavia ilmauksia voidaan puolestaan nimittää konstruktiksi

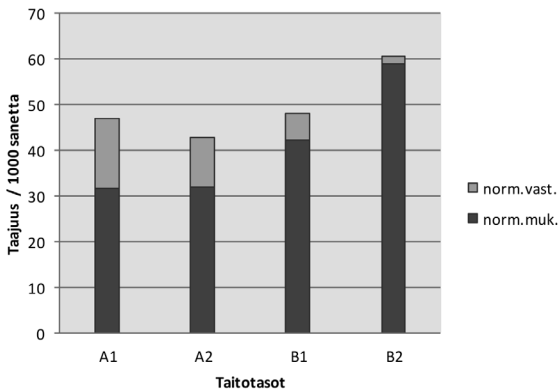
(engl. *construct*, Fillmore & Kay 1995: 2/15), mutta tässä artikkelissa viitataan aineistoni oppijankielen esimerkkeihin pääsääntöisesti toteutuksina ja ilmauksina, joita siis käytän synonyymisesti.

4. Tuloksia

Tässä luvussa esittelen transitiivi-ilmausten kehitystä sekä määrällisesti että laadullisesti. Taustoitin laadullisia havaintoja esittelemällä ensin ilmausten taajuuden ja tarkkuuden taitotasoin.

4.1. Taajuus ja tarkkuus

Kuviossa 1 näkyvät transitiivi-ilmausten ($n = 1\,228$) taajuus sekä norminmukaiset ja norminvastaiset käytöt eri taitotasolla. Tässä yhteydessä on huomattava, että B2-tason lukuja ei voi pitää vertailukelpoisina muiden taitotasojen kanssa, sillä tämäntasoisia tekstejä on niin vähän (29 tekstiä, 2 223 sanetta), ettei niiden perusteella voi tehdä luotettavaa määrällistä tarkastelua. Koululaisten mielipidekirjoitukset eivät yltäneet B1-tasoa korkeammalle.



KUVIO 1. Yläkoululaisten kohdekielen mukaiset ja vastaiset transitiivi-ilmaukset kaikissa tehtävissä yhteensä (taajuus / 1000 sanetta)

Kuten kuviosta 1 voi havaita, transitiivi-ilmausten **taajuudessa** on jonkin verran vaihtelua taitotasojen välillä (A2: 42,7; B2: 60,7). Khiin neliötestillä laskettuna erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä (Lesonen 2013: 39–41). Yläkoululaiset käyttävät transitiivi-ilmauksia melko tasaisesti A1-tasolta B1-tasolle. B2-tasolla taajuus näyttää kasvavan, mutta vähäisen tekstmäärän vuoksi tulokseen on syytä suhtautua varauksella. Myöskään tehtävittäin analysoituna (taulukko 2) taitotasojen välillä ei ole muita tilastollisesti merkitseviä eroja kuin tarinassa. Siinä B2-tasolla transitiivi-ilmauksia on merkitsevästi enemmän kuin muilla tasoilla (p -arvo $< 0,005^{**}$, Lesonen 2013: 41). Tuloksen luotettavuutta heikentää tosin kirjoitelmien vähäisyys.

TAULUKKO 2. *Yläkoululaisten transitiivi-ilmaukset tehtävittäin (taajuus / 1000 sanetta)*

Tehtävä	Taitotaso			
	A1	A2	B1	B2
Epämuodollinen viesti	31,2	21,4	27,3	33,4
Muodollinen viesti	57,1	68,0	71,3	77,1
Tarina	49,3	43,6	39,6	74,5
Mielipide	57,6	58,1	66,1	–

Kun tarkastellaan frekvenssejä eri tehtävissä, huomataan, että käyttö kuitenkin vaihtelee tehtävien välillä (taulukko 2). Epämuodollisissa viesteissä kaverille ja opettajalle transitiivi-ilmauksia on selvästi vähemmän kuin muissa tehtävissä. Eniten transitiivikonstruktiota käytetään muodollisissa viesteissä ja mielipidekirjoituksissa, joissa ilmausten määrässä näyttää olevan loivasti kasvava tendenssi. Tarinoissa ilmausten määrä puolestaan laskee hieman A1-tasolta B1-tasolle. Epämuodollisten viestien vähäinen ilmausmäärä on varsin odotuksenmukainen ja johtunee tehtävänannoista. Etenkin viesteissä kaverille toteutumia on niukasti. Kun pitää perua sovittu tapaaminen, kertoa syy sekä ehdottaa uutta aikaa ja paikkaa, tehtävästä suoriutuu luontevasti ilman transitiivi-ilmauksia. Alla oleva 8.-luokkalaisen B1-tason viesti havainnollistaa tätä

hyvin: esimerkissä ei ole yhtään nominiobjektillista transitiivi-ilmausta, mutta tehtävänanto ja siinä mainitut funktiot täyttyvät ongelmitta. Tekstissä on yksi lauseobjektillinen ilmaus (*soitin sulle että menemme kahvilaan*), mutta tällaiset tapaukset olen jättänyt tarkasteluni ulkopuolelle (ks. luku 2.2).

(1) Lähettäjä: Maija

Vastaanottaja: Kaisa

Aihe: en tule ☹

Moi Kaisa! Mitä kuuluu onks kaikki hyvin.

Kaisa eilen ku mä soitin sulle että menemme kahvilaan, sorry emmä voi tulla, koska meillä tule vierat Tanskasta ja ne on 3 päivää meillä. sovitaan niin että menemme 3 päivän päästä. eli mennän lauantaina, jos se sopi sulle? ok nähän lauantaina hemsein kahvilassa kello 14.00.

T: Maija

(emv B1, *738)⁶

Vaikka frekvenssierot tasojen välillä kaikkiaan näyttävät pieniltä, transitiivi-ilmausten luottamusvälien analyysi⁷ (Lesonen 2013) on kuitenkin osoittanut, että eri tehtäviä tarkasteltaessa määrät poikkeavat jossain määrin toisistaan. Analyysin mukaan kaikissa tehtävissä A1- ja A2-tasot eroavat toisistaan ilmausten määrän suhteen: A1-tasolla toteutumia on vähemmän. A2- ja B1-tasot sen sijaan eroavat toisistaan vähemmän, ja eniten oppilaskohtaista vaihtelua määrässä on B1-tasolla. (Lesonen 2013: 41–44.) A1-tasolla transitiivi-ilmausten niukka käyttö ei ole yllätys: myös

⁶ Sulkeisiin on merkitty tehtävä, taitotaso sekä kirjoittajan tunnus. Tehtävien lyhenteet ovat seuraavat: emv = epämuodollinen viesti, mv = muodollinen viesti, mp = mielipide, t = tarina.

⁷ Kun lasketaan luottamusväliä, määritetään se väli, jolle keskiarvo sijoittuu 95 %:n todennäköisyydellä. Luottamusväli on laskettu ns. Jackknife- eli leave-one-out-otannalla, jossa kukin kirjoitelma on poistettu aineistosta kerran ja jäljelle jääneistä on tarkasteltu transitiivi-ilmausten määrää. Uudelleenmuodostetusta otosjoukosta on laskettu varianssiarvo, jonka perusteella on laskettu luottamusväli. Jos eri tasojen luottamusvälit eivät mene päällekkäin, tasot eroavat todennäköisesti toisistaan ilmausten määrän osalta. Mitä pidempi luottamusväli taitotasolla on, sitä enemmän ilmausten määrä vaihtelee tason kirjoitelmien välillä. (Ks. Lesonen 2013: 23, 43.)

aikuisilla objektiargumentti saattaa A-tasolla jäädä ilmaisematta (Martin ym. 2010: 69). Koska objektin läsnäolo on transitiivisuuden määritelmäni keskiössä, puuttuva objektiargumentti voi olla yksi selitys ilmausten vähäisyydelle. Kouluaineistossa transitiivi-ilmausten käyttö erottelee jo A1- ja A2-tasoja, kun taas aikuisilla se on A2- ja B1-tasoja erotteleva piirre (vrt. Lesonen 2013: 46; Martin ym. 2010: 68–69).

Ivaskan (2012) tekemän avainrakenneanalyysin perusteella aikuisilla transitiivisia lauseita ylipäätään on enemmän S1:ssä kuin S2:ssa. Tämän tutkimuksen aineistoa ei ole verrattu ensikielisiin koululaisiin, joten ei voida sanoa, näkyykö sama suuntaus nuorilla kirjoittajilla. Suuntaa-antavat taajuudet viittaavat siihen, että yläkoululaisten taidon kehittyessä transitiivi-ilmaukset eivät ainakaan kovin selvästi lisäänty. Käyttöpohjainen kielen oppimisen tutkimus on osoittanut, että lapset ja nuoret ovat erityisen herkkiä kieliympäristön frekvensseille (Newport 2014). Tämä herättää kysymyksen, onko kouluikäisten transitiivi-ilmausten taajuus lähempänä äidinkielisiä oman ikäisiä kuin aikuisilla. Melko tasainen käyttö eri taitotasolla saattaisi antaa vihjeitä siitä, että koululaisten kielessä määrällinen ero S1-kirjoittajiin olisi aikuisia vähäisempi. On siis mahdollista, että S1- ja S2-kirjoittajien erot näkyvät selvemmin aikuisten kielessä, jossa konstruktion käyttö kasvaa – Cefling-aineistossa merkitsevästi – kielitaidon mukana ja lähestyy siten vähitellen S1-käyttöä (vrt. Martin ym. 2010: 68–69; Salmi 2010; Ivaska 2012; Lesonen 2013: 45–49).

Transitiivi-ilmausten **tarkkuuden** kehityksessä taitotasojen väliset erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä (Lesonen 2013: 39), mutta suunta on selvä: ilmaukset tarkentuvat melko lineaarisesti taidon kehityksessä (kuvio 1). A1-tasolla kolmannes (33,5 %) sijavalinnoista on norminvastaisia, kun taas B1-tasolla objektin sijavalinta on epäonnistunut enää 12 %:ssa tapauksia. Aikuisilla suomenoppijoilla B1-tasolla norminmukaisia on n. 70 % ja B2-tasolla puolestaan n. 86 % ilmauksista (Martin ym. 2010: 69). Nuoret näyttävät siis saavuttavan esimerkiksi Cefling-hankkeen tutkimuksissa 80 prosentin kynnystasona pidetyn tarkkuuden yhtä taitotasoa aiemmin kuin aikuiset (vrt. myös Kajander

2013). Vaikka objektin sijavalintaa pidetään usein oppijoille ongelmallisena ja vielä edistyneilläkin oppijoilla on satunnaisia objektivirheitä, tarkkuus kehittyi kuitenkin suotuisasti. Objektin sijavalinta lieneekin piirre, jonka omaksuminen vaatii aikaa ja altistusta kielelle. Nuoret käyvät koulua suomeksi ja käyttävät suomea usein aikuisia enemmän myös vapaa-aikana. Tällöin monipuolinen kohdekielinen ympäristö tarjoaa runsaasti kokemusta ja malleja ilmauksista. Tämä saattaa olla yksi selitys sille, että objektin sijavalinta on kouluikäisillä norminmukaista yhtä taitotasoa aiemmin kuin aikuisilla. (Ks. myös Aalto ym. 2009: 410.)

4.2. Laadullisia muutoksia: transitiivikonstruktion erilaiset argumenttiympäristöt

Tässä luvussa esittelen transitiivikonstruktion käytön variaatiota erilaisissa argumenttirakenteissa EVK:n taitotasoilla: osa rakenteessa esiintyvistä argumenteista on ns. valenssinmukaisia täydennyksiä, osa konstruktion mukanaan tuomia. Nämä transitiivi-ilmaukset osoittavat, millaisiin argumenttiympäristöihin oppijat osaavat transitiivikonstruktiota soveltaa. Esittelen aineistoni konstruktioiden toteutumia yleisimmistä harvinaisempiin. Havainnollistan ilmiöitä esimerkeillä. Taustoitan käsittelyä tässä ensin lyhyesti muutamilla yleisillä huomioilla.

Yläkoululaisten transitiivi-ilmauksissa esiintyy jo A1-tasolla monenlaista variaatiota, kuten passiivia ja nollapersoonaa, alisteista ja rinnasteista käyttöä sekä erilaisia modaalisia käyttöjä (passiivista ja nollapersoonasta ks. Seilonen 2013). Argumenttiympäristöltään A1-tason ilmaukset ovat kuitenkin usein varsin yksinkertaisia, ja argumenttirakennekonstruktioiden toteutumia on kaikkiaan vähän. Alla oleva esimerkki 2 on A1-tasolle tyypillinen: aikaa ilmaisevien tai sellaisiksi tulkittavien adverbiaalien (*aina, tunnilla, välitunnilla*) lisäksi lauseissa ei ole muita laajennuksia.

- (2) Koska ne aina häiritsivät tunnilla, mutta *välitunnilla* saa käytä **kännykkeitä**. (mp A1, *200)

Siirtämistä ja asettamista ilmaisevat konstruktiot näyttävät kuitenkin olevan sellaisia, joita tehtävänantojen kontekstit ja tapahtumatyyppit houkuttelevat. Näitä konstruktioita oppijat pyrkivätkin käyttämään jo A-tasolla – vaikkakaan eivät vielä välttämättä kaikilta osin aivan onnistu. Käsittelen siirtämistä ja asettamista lähemmin luvussa 4.2.1.

A2-tasolla argumenttirakennekonstruktioiden toteutumia esiintyy jo enemmän, mutta ilmauksissa ei ole välttämättä edelleenkaan kovin paljon laajennuksia (esim. nominilausekkeita), kuten näkyy esimerkiksi 3. A2-tason tarinasta poimitun virkkeen transitiivi-ilmaukset ovat malliesimerkkejä yläkoululaisille tavallisesta transitiivikonstruktion käytöstä.

- (3) Sain silloin **uuden pyörän** ja halusin testata **sitä**, joten laskin **alämäkeä**, (jonka jälkeen tuli melkein heti roskakatos). (t A2, *005)

Kielitaidon kehittyessä transitiivi-ilmausten argumenttiympäristöt monipuolistuvat. Jäljempänä luvussa 4.2.3 nostan esiin joitakin kiinnostavia mutta harvemmin käytettyjä argumenttirakennekonstruktioita. Kun ensimmäistä tunnistettavaa esiintymää pidetään jo osoituksena oppimisesta (ks. Martin ym. 2010: 59–60), tällaiset satunnaisemmatkin käytöt antavat viitteitä siitä, miten konstruktioiden verkosto laajenee: yksittäisiä ilmauksia alkaa ilmaantua prototyyppistä etämmälle, ja verkosto laajenee ja tihenee. Aineistoni perusteella ei voi päätellä, edustaako harvinaisempi ilmaus oppijan ilmaisuvarantoon jo abstrahoitunutta konstruktioita vai onko ilmaus muistissa osin kiteytyneenä. Ilmaus kuitenkin kertoo siitä, että oppijankielessä alkaa tietystä vaiheesta esiintyä myös harvinaisempia transitiivi-ilmauksia.

4.2.1. Asettaminen ja siirtäminen, antaminen ja ottaminen

Niin sanotut asettamis- ja siirtämiskonstruktiot ilmaisevat konkreettista tai metaforista sijainnin muutosta (ISK 2004: 471; engl. *caused motion construction*, Goldberg 1995: 152–179). Asettämiskonstruktion alatyypinä voi puolestaan pitää ns. antamis- ja ottamiskonstruktioita, joilla ilmaistaan jonkin joutumista jonkun hallintaan (ISK 2004: 470–473,

P. Leino 2001: 51–58). Oppijoiden kielestä on toisinaan vaikea yksiselitteisesti päätellä, minkä konstruktion toteutumana ilmausta voisi pitää, joten käsittelen yläkoululaisten asettamista, siirtämistä, antamista ja ottamista ilmaisevia transitiivi-ilmauksia tässä samassa alaluvussa.

Oppijat ilmaisevat asettamis- ja siirtämiskonstruktioilla tyypillisesti etenkin konkreettista sijainnin muutosta. Merkityksen konkreettisuus johtuu osin tehtävänannoista, mutta osin myös siitä, että varsinkaan A-tasolla kielitaito ei vielä riitä kovin käsitteellisistä asioista kirjoittamiseen (EVK 2003). Asettamis- ja siirtämiskonstruktioita käytetään kaikissa tehtävissä, mutta etenkin mielipidetekstit aiheesta *Kännykät pois koulusta!* tuottivat runsaasti toteutuvia kaikilla kolmella taitotasolla A1–B1. Esimerkiksi 4–7 aihe on konkreettinen ja liittyy läheisesti nuorille jokapäiväiseen asiaan, matkapuhelimen käyttöön koulussa. Myös muodollisissa viesteissä esiintyy näitä ilmauksia, kun kirjoittajat selvittävät verkkokaupasta tilatun tietokonepelin ongelmia (8 ja 9).

- (4) koska täytyy **pois** ja **ääni laitta ääniton** (mp A1, *204)
- (5) **lailla pois** kannyka Se on sinulle hyvä asia. (mp A1, *060)
- (6) Minä lulen että ne ei saa poista mutta että **ne pistetais anetömale** ja että **niitä ei otetais ulos laukusta** silloin kun on koulussa. (mp A2, *033)
- (7) Tai että kaikkien oppilaitten **puhelimet laitettaisiin yhteen koriin**. (mp B1, *739)
- (8) Minä olen ostanu (gta sanandreas) pelin, mutta **sitä ei voi asenta tietokoneeseen**. (mv B1, *055)
- (9) Kun **laitan peliin tietokoneeseen**, niin ensinäkin se ei asennu siihen. (mv B2, *027)

A1-tasolla oppijat pyrkivät ilmaisemaan paikanmuutosta, mutta ilmauksissa on monenlaista horjuntaa etenkin argumenttien sijamerkinnessä. Ilmaukset voi kuitenkin tunnistaa kokonaismerkityksensä perusteella jonkinlaisiksi asettamiskonstruktion toteutumiksi, vaikka esimerkiksi objektitarkoitteen paikanmuutosta ilmaiseva tulosija puuttuisikin, kuten esimerkissä 4: *ääni laitta ääniton*, *po. äänettömälle/äänettömäksi*. Saman esimerkin ensimmäisessä ilmauksessa *koska täytyy pois* on lisäksi

tulosijainen adverbi *pois*, joka myös ohjaa tulkintaa asettamisen suuntaan (ISK 2004: 471), vaikka ilmauksesta puuttuvat sekä asettamista ilmaiseva verbi että objekti. Myös esimerkissä 5 asettamiskonstruktioita osoittaa sama *pois*-adverbi. Esimerkin 4 kaltaisia objektittomia ilmauksia en ole ottanut mukaan määrälliseen tarkasteluuni, sillä ne olisivat tuotaneet aineiston valintaan liikaa tulkinnallisuutta. Tapaus on kuitenkin tyypiesimerkki siitä, miten A1-tasolla argumentteja saattaa jäädä reaalitumatta. Samalla siitä näkyy oppijan pyrkimys ilmaista asettamista, vaikka kielitaidon rajoitteet estävätkin vielä konstruktiolle ominaisten argumenttien ilmaisemisen. Perustason alkuvaiheen oppijoilla näyttäisi siis olevan ilmaisutarvetta ja -yritystä huolimatta vielä osin puutteellisesta kielellisten keinojen valikoimasta.

A2-tason esimerkissä 6 toteutuvat sekä asettamis- että siirtämiskonstruktio ja konstruktiioihin kuuluvat sijat ovat jo kohdekielen mukaiset (*ne pistetais anetömale, niitä ei otetais ulos laukusta*). Jälkimmäisessä transitiivi-ilmauksessa kirjoittaja käyttää siirtämiskonstruktion väylämerkitykselle ominaisesti sekä liikkeen lähtökohtaa ilmaisevaa erosijaista argumenttia *laukusta* että siirtämisen jälkeistä paikkaa ilmaisevaa tulosijaista adverbia *ulos*. A2- ja B1-tasoilla (esimerkit 6–8) asettamis- ja siirtämiskonstruktioit kuuluvat oppijoiden ilmaisuvarantoon jo laajasti. Muodollisissa viesteissä asettamis- ja siirtämislamaukset ovat tavallisia esimerkkien 8 ja 9 kaltaisissa käytöissä: kirjoittaja selittää, miten on laittanut tai yrittänyt asentaa pelin tietokoneeseen tai -koneelle. A2-tasolta eteenpäin näiden konstruktioiden verbivalinnat alkavat myös vähitellen tarkentua. *Laittamisen* tai *pistämisen* sijaan konstruktiossa aletaan käyttää mm. *tallentaa-* ja *asentaa-*verbejä (esimerkki 8). Asettamis- ja siirtämiskonstruktioiden konkreettiset käytöt liittyvät paitsi tehtävänantoihin myös kielitaidon abstraktiotasoon, joka ei aineiston yläkoululaisilla ole vielä kaikilta osin kovin korkea (ks. funktioltaan konkreettisten ja abstraktien paikansijojen käytöstä EVK:n eri taitotasolla Martin ym. 2010; Siivelt & Mustonen 2013).

Asettamisen ja siirtämisen lisäksi mielipideteksteissä on toki jonkin verran myös vastaavia olosijaisen pitämiskonstruktion toteutumia

(ISK 2004: 469), kun puhelimia pidetään *auki*, *esillä* tai *moodilla* (esimerkki 10). Näitä en kuitenkaan käsittele sen tarkemmin vaan keskityn yleisempiin asettamis- ja siirtämiskonstruktioihin.

- (10) Nyt **voi** vaan **pitää kännykkät silent moodilla**, ja se ei häiritä tuntia enää. (mp A2, *030)

Mielipidetekstin aihe matkapuhelinten käytöstä koulussa on omiaan tuottamaan kirjoitelmiin konkreettisia ja oppilaiden arkipäivässä paljon käytettyjä ilmauksia: melkein kaikissa teksteissä sekä perus- että keskitasolla puhelin *laitetaan*, *pistetään* tai *pannaan äänettömälle/äänettömäksi/koriin/pois* jne. Oppijoiden teksteissä ilmausten leksikaalinen variaatio näyttääkin osin suorastaan rajalliselta. Toisaalta tätä voidaan pitää myös idiomaattisen kielenkäytön osoituksena: oppimisympäristön vaikutus näkyy siinä, että tietyt yleiset ja toistuvat ilmaukset opitaan varhain ympäröivästä kielenkäytöstä ja niitä käytetään sellaisenaan suhteellisen sujuvasti alusta saakka (Ellis 2008: 373–374).

Yksi kiinnostava mielipideteksteissä näkyvä ilmiö on se, miten oppijat ottavat tehtävänannossa annetun otsikon käyttöönsä. Verbitöntä otsikkoa *Kännykät pois koulusta!* [X *pois* Y:*stA*] voisi itsessään pitää sellaisen argumenttirakennekonstruktion toteutumana, jossa toiminta tai tapahtuma ilmaistaan ilman verbiä (vrt. Västi 2012). Intuitiivinen merkitys äidinkieliselle puhujalle on jotakin sen tapaista kuin ‘kännyköitä ei saa pitää/käyttää koulussa’ tai ‘kännykät tulisi kieltää koulussa’. Näin ollen otsikko ei siis edustaisi selvää elliptistä rakennetta, jossa verbi olisi vain jätetty ilmaisematta, vaan osa merkityksestä on nimenomaan konstruktion mukanaan tuomaa. Oppijat kuitenkin ottavat otsikon käyttöönsä sellaisenaan ja täydentävät puuttuvan verbin omissa teksteissään ennen muuta *ottaa*-verbillä (esimerkit 11–13).

- (11) **Kännykä saadan ota pois koulusta** koska oppilat häiritsevät oppitunnilla. (mp A1, *786)
 (12) Mun mielestä jos **otamme koulusta kännykät pois** niin se olis ihan ärsyttävä. (mp A2, *026)
 (13) **Kännykät on hyvä ottaa pois koulusta**, jotta niitä ei varastettaisi. (mp B1, *303)

Pois ja erosijainen argumentti näyttävät aktivoivan oppijoissa jonkinlaisen siirtämis- tai ottamiskonstruktion (ISK 2004: 471, 473). Lokatiivinen *koulusta* tuntuisi viittaavan aiheutettuun liikkeeseen, siirtämiseen, mutta yhtä uskottavana mallina voinee pitää myös siirtämiskonstruktion tavoin yleistä habitiivista ottamiskonstruktioita (S V O (*pois*) X:ltA). Siirtämis- ja ottamiskonstruktioilla on korkea tyyppifrekvenssi, mutta oppijoiden *ottaa*-verbin käyttöön vaikuttaa todennäköisesti tapausfrekvenssi (engl. *token frequency*, esim. Bybee 2008: 218–221). Sekä verbi että verbin ja adverbien muodostama yhtymä ovat hyvin tapausfrekventtejä: *ottaa* on suomen sadan yleisimmän sanan joukossa (esim. Kielipankki 2004), ja *ottaa pois*kin tuottaa satunnaishauulla yli 8 000 000 esiintymää Googlessa. *Ottaa* on myös ottamiskonstruktion prototyyppinen verbi. On siis mahdollista, että siirtämis-/ottamiskonstruktioita käytetään osin kiteytyneenä, leksikaalisesti täytettynä [*ottaa* X *pois* Y_{ablat/elat}] (ks. Fillmore ym. 1988). Tällöin käyttöä voi pitää jossain määrin idiomin omaisena, vaikka ilmauksen merkitys ei näissä tapauksissa olekaan kontekstin kannalta kaikkein täsmällisin. *Ottaa*-verbiä käytetään niin A- kuin B-tasollakin (esimerkit 11–13).

Niin sanotun antamiskonstruktion toteuttavia ilmauksia yläkoulu- ja korkeakoulu-ikäiset käyttävät kaikilla taitotasoilla, eniten viesteissä opettajalle ja verkkokauppaan. Prototyyppisessä antamistapahtumassa on kolme pääjäsentä, ANTAJA, LAHJA ja SAAJA, joista antaja ja saaja ovat tyyppillisesti henkilöitä (J. Leino 2001a: 67–68). Saaja ilmaistaan antamiskonstruktiossa (tai ANTAA-konstruktiossa: P. Leino ym. 2001; engl. *ditransitive construction* ‘ditransitiivikonstruktio’, Goldberg 1995) allatiivimuotoisella elementillä. Antamiskonstruktioilla voidaan kuitenkin ilmaista monenlaista omistus- tai hallintasuhteen siirtoa, ja konstruktiossa voi esiintyä myös sellaisia verbejä, joiden perusmerkitykseen ei kuulu antaminen (J. Leino 2001b: 220).

Seuraavat esimerkit ovat tyyppillisiä antamiskonstruktion toteutumia aineistossa:

(14) **he antoivat meille ruoka.** (t A2, *045)

(15) mä haluan että **annat mulle uus peli** kiitos. (mv A1, *063)

- (16) mina halua ota uusi peli ja **anna sunlle vanha peli**. (mv A1, *046)
 (17) Mutta minä haluan että **te annatte minulle uusi peli**. (mv A2, *735)
 (18) Ja nyt haluan tehdä niin, että **minä palautan teille sen pelin ja te lähetätte minulle uuden**, ja kun se ei toimi myös, sitten haluan rahat takaisin. (mv B1, *730)
 (19) Haluaisin ystävällisesti pyytää, että **antaisitte mahdollisuuden palauttaa pelin teille takaisin**, ja että peliä korjataan, että sillä voisi pelata. (mv B1, *788)

A2-tason tarinassa (esimerkki 14) kirjoittaja kertoo lentomatkastaan, jonka aikana tarjottiin ruokaa. *He* viittaa lentoemäntiin, ja käyttö on malliesimerkki prototyypin antamiskonstruktion toteuttavasta transitiivi-ilmauksesta. Varsinkin A1-tasolla oppijat käyttävät ilmauksissaan usein juuri konstruktiolle prototyypistä *antaa*-verbiä. Se on kuitenkin monessa tapauksessa merkitykseltään tilanteeseen turhan yleinen ja epämääräinen, kuten A1- ja A2-tason esimerkeissä 15, 16 ja 17. Esimerkiksi verkkokauppaviesteissä täsmällisempiä verbejä olisivat vaikkapa *lähettää*, *toimittaa* tai *palauttaa*. A2-tasolla *antaa*-verbiä käytetään verkkokauppaviesteissä jo vähemmän, ja B1-tasolla sen ovat korvanneet kokonaan muut, eksplisiittisemmät verbit (esimerkit 18 ja 19).

Pentti Leino (2001: 55) mainitsee, että ANTAA-konstruktion kanssa samaa allatiivijäsenen sisältämää syntaktista konstruktiota noudattavat myös sellaiset verbit, joissa annettavana on esimerkiksi tieto, jonka saaja saa mutta joka jää edelleen myös antajan haltuun. Tällaisia tapauksia ovat esimerkiksi sähköpostin lähettämiseen viittaavat ilmaukset, joiden merkitys on pikemminkin 'saattaa tietoon/tiedoksi' kuin 'saattaa haltuun'. Näitä konstruktion toteutumia on etenkin muodollisissa viestissä ja viestissä opettajalle, jotka viesteinä ja tehtävänannoiltaan luovat odotuksenmukaisesti konstruktiolle otollisen kontekstin (esimerkit 20 ja 21). Seuraavissa esimerkeissä antamiskonstruktiota käytetään juuri yllä olevassa merkityksessä:

- (20) **lähетиin teille** [verkkokauppaan] moneta kerataa **sähköposti** mutt tää verkkokaupa on huono (mv A1, *703)

- (21) Olisi kiva jos voisit **lähettää minulle sivut** mistä voisin lukee näitä mitä olette käyneet läpi, kun en ollut koulussa. (emv B1, *801)
- (22) Töissä on ihmiset, **niiden pitää** aina soittaa ja **ilmoittaa asioita toiselle ihmiselle** ja kännykkä on tärkeä ihmisille. (mp B1, *766)

Esimerkin 20 voisi tulkita ehkä myös siirtämistä ilmaisevaksi, sillä siinä viestiä ei ole suunnattu suoraan kenellekään tietylle henkilölle vaan *teille* viittaa ennemminkin verkkokauppaan. Tällöin vastaanottaja tai viestin metaforinen “paikka” olisikin lokatiivinen (*kauppaan*) eikä habitiiivinen. *Lähettää*-verbi voi esiintyä sekä lokatiivisena että habitiiivisena, joten antamis- ja siirtämiskonstruktioiden raja ei ole näissä tapauksissa kovin selvä. Selvemmin antamisen kaltaiseksi hahmottuu esimerkin 21 ilmaus, joka on kohdistettu opettajalle. Oppilas pyytää opettajaa lähettämään hänelle tiedot läksyistä. B-tasolla myös tiedonantoa ilmaisevien verbien valikoima alkaa kasvaa: mielipidetekstistä poimitussa esimerkissä 22 oppilas käyttää konstruktiossa kommunikaatioverbiä *ilmoittaa*.

Antamiskonstruktion rakennetta noudattaa myös ns. hyötyjäkonstruktio. Muodollisessa viestissä isoveli on tilannut kirjoittajalle verkkokaupasta pelin, jossa on jotakin vikaa. Kirjoittajan pitää lähettää aiheesta sähköpostiviesti, jossa hän selvittää ongelman ja esittää ratkaisuehdotuksen. Jo itse tehtävänannossa esiintyy hyötyjäkonstruktion toteutuma *Isoveli on tilannut sinulle verkkokaupasta tietokonepelin*. Hyötyjäkonstruktio edustaa samaa syntaktista konstruktioita kuin antamiskonstruktio, mutta näkökulmassa keskeistä on se, että objektin tarkoite on tarkoitettu elollisen olennon hyväksi (ISK 2004: 473): muodollisessa viestissä peli on tilattu siis nimenomaan pikkusisarukselle. Onkin aivan odotuksenmukaista, että oppijat käyttävät hyötyjäilmauksia A1-tasolta alkaen. He osaavat hyödyntää ja kierrättää tehtävänannon muotoilua viesteissään kaikilla taitotasolla (esimerkit 23–27).

- (23) **mun isoveli osti mulla tietokonepeli** (mv A1,*063)
- (24) Eilen **mun veli osti mulle pelin** joka toimii huonosti. (mv A1, *008)
- (25) Minä kirjotan koska **minun Iso veli on tillannut minulle verkkokaupasta tietokonepelli** ja peli toinii huonosti. (mv A2, *715)

- (26) Minä olen Maija Solki ja **mun isoveli oli tilannut minulle** pari päivää sitten **yhden pelin**. (mv B1,*007)
- (27) **Veljeni tilasi minulle** verkkokaupasta nhlxxxx **tietokone pelin**. (mv B2,*797)

Yllä olevan kaltaisia ilmauksia voisi pitää tehtävänannon kopioimisena, mutta esimerkit osoittavat, että kirjoittajat eivät juurikaan käytä tehtävän muotoilua sellaisenaan. Kierrättäessään kieltä he myös muokkaavat sitä (ks. esim. Lynch & Maclean 2000). Yksi osoitus siitä, että oppijat ovat ottaneet instruktiossa esiintyvän ilmauksen ns. itsenäiseen ja produktiiviseen käyttöön, on sijavalinnan horjunta. A1-tason esimerkissä 23 sekä objektin että habitiivisen argumentin sijavalinta on norminvas-tainen. Myös esimerkissä 25 objekti on genetiivin sijaan nominativissa. Ilmauksissa 23 ja 24 oppijat ovat muuttaneet tehtävänannon muotoilua puhekielisemmäksi (*mun (iso)veli, mulla/mulle*). Äidinkielisten koulu-laisten tavoin myös oppijat käyttävät teksteissään paljon puhekieltä resurssina (ks. myös Halonen 2009; Kalliokoski 2008): muodollisessa viestissäkin puhekielisen rekisterin käyttö tai horjunta rekisterien välillä on tavallista vielä B1-tasolla (26). B2-tasolla muodollinen ja epämuodol-linen rekisteri alkavat selvemmin eriytyä (27). Muodollisissa viesteissä tehtävänanto toimii oppijoille merkityksellisenä resurssina. Suni (2008) on pohtinut toistoja ja kielen jaettuutta toisen kielen oppimisessa ja tar-joaa näkökulman toistoon kielellisten resurssien jakamisena: osaamat-tomuuden sijaan toistot ja kieliaineksen kierrättäminen – kuten tässä tehtävänannon hyödyntäminen – ovatkin pikemmin voimavara kuin “kopiointia” (Sunin 2008: 186–187).

4.2.2. Vaikuttaminen ja suuntautuminen

Yksi kiinnostava transitiivikonstruktion variantti, joka esiintyy oppijoi-den kirjoitelmissa kaikilla taitotasoilla, on ns. vaikuttamiskonstruktio. Vaikuttamiskonstruktiossa objekti ilmaisee tavoitellun teon tekijän ja MA-infinitiivilauseke teon (ISK 2004: 474). Vaikka konstruktioita voi pitää infinitiivirakenteen vuoksi syntaktisesti jo vaativampana, oppijoilla

on yritystä käyttää sitä A1-tasolta alkaen. Yläkoululaisten vaikuttamiskonstruktion käyttö ei kytkeydy suoraan mihinkään tehtävänantoon, vaan toteutumia on kaikissa tehtävissä. Esimerkit 28–35 valottavat käyttöä eri taitotasolla.

- (28) Mun käveri oli pakottanut minä pelaa (t A1, *725)
- (29) sitten meni taas tornado ja täällä kerta mun kaverit pakotettiin mut mennä Half Pife (t A2, *063)
- (30) Äiti pyysi minua hakemaan läkkeitä kotoa kello kaksi. (t A2, *002)
- (31) Koska mun äiti pyys minua autamaan. (t, B1*040)
- (32) Hei, Minun veli oli tilannut tämän peli minulle eilen, ja en ole saanut sitä toimimaan. (mv B1, *816)
- (33) Olin joukkueen paras vetäjä, eli minut laitettiin potkasemaan. (t B1, *756)
- (34) Pyydän teitä vaihtaa pelin, jos on mahdollista tai antaa rahat takaisin. (mv B2 *707)
- (35) No, olin onneksi herännyt puoli tuntia myöhässä heräämisajasta, kiihtos ystäväni jotka olivat tulleet herättämään minua ja he passittivat minut valmistautumaan ja ehdimme hyvissä ajoin kouluun! (t B2, *711)

A-tasolla vaikuttamiskonstruktion toteutumat ovat hyvin satunnaisia (esimerkit 28–30), mutta niitä kuitenkin esiintyy. Etenkin tällä perustasolla konstruktiossa saatetaan kuitenkin käyttää MA-infinitiivin sijaan enemmän muita verbimuotoja (28, 29). Muutenkin tarkkuus voi horjua. Tästä huolimatta ilmaukset ovat selvästi tunnistettavissa vaikuttamiskonstruktion toteutumiksi. Esimerkissä 28 *pelaa* näyttää yksikön kolmannelta persoonalta, mutta yhtä hyvin se voi olla yksikön ensimmäinen persoona (*pelaan*), jonka loppu-*n* on jäänyt pois, kuten puheessa usein käy. Tätä tulkintaa tukee myös oppijan persoonapronominin muoto *mä*. Myös MA-infinitiivin puhekielinen muoto (esim. *ne pyys mua pelaan jalkapalloa*) on voinut toimia mallina verbimuodolle. On mahdollista, että oppija on omaksunut rakenteen puheesta ja käyttää siksi kuulemaansa muotoa konstruktiossa. Esimerkissä 29 MA-infinitiivin tilalla on puolestaan A-infinitiivi. Monet suomen verbit saavat A-infinitiivin täydennykseksen, joten oppijat yllleistävät muodon käytön helposti

(vrt. Seppälä 2013). B-tasolla vaikuttamiskonstruktio kuuluu jo enenevästi oppijoiden resurssiin (esimerkit 31–35) ja myös konstruktiossa esiintyvät vaikuttamisverbit varioivat enemmän.

Edellä oleva A2-tason ilmaus 30 on myös malliesimerkki siitä, miten kielenkäytössä ilmaukset toteuttavat useita konstruktioita samanaikaisesti. Oppijan tarinasta poimitussa ilmauksessa toteutuvat vaikuttamiskonstruktio, erosijainen asettamiskonstruktio (*hakea jotain jostakin*) sekä tietysti myös transitiivikonstruktio. Esimerkki havainnollistaa myös sitä, miten oppijat käyttävät aiemmin käsiteltyjä asettamis- ja siirtämiskonstruktioita muissakin tehtävissä kuin mielipiteessä ja muodollisessa viestissä.

MA-infinitiivilauseke sisältyy myös ns. suuntautumiskonstruktioon, jossa infiniitiiviä käytetään mentaalista tai sosiaalista asiointilaa ilmaisevan verbin kanssa. Konstruktio edustaa samaa tyyppiä kuin asettumismuotti. Joidenkin verbien kohdalla MA-infinitiivin käyttö on rektion luonteista. (ISK 2004: 463, 474.) Suuntautumiskonstruktioon itseensä ei kuulu objektia, mutta transitiivikonstruktio voi toteutua infiniitiivilausekkeessa. Olen ottanut tällaiset ilmaukset mukaan analyysiini, sillä ne osoittavat kuitenkin käytön variaatiota siltä kannalta, millaisissa yhteyksissä transitiivikonstruktio yläkoululaisten oppijansuomessa voi toteutua. A1-tasolla näitä suuntautumisilmauksia ei ole, mutta A2-tasolta eteenpäin niitä alkaa ilmaantua oppijoiden kirjoitettuun kieleen. Suuntautumiskonstruktioissa käytetään lähinnä *päästä*-verbiä (37, 38) sekä jonkin verran myös *päästää*-verbiä (39). Muita satunnaisesti esiintyviä verbejä ovat esimerkiksi *oppia* ja *joutua* (36).

- (36) **Minä joudun perumaan meidän tapamisen** koska minulla on tosi tarkea peli. (emv A2, *033)
- (37) Liikunnan tunti on hauska koska **siellä pääse pelaamaan kavereiden kanssa sählyä, koripalloa ja jalkapalloa**. (t A2, *055)
- (38) En usko, että **pääsen sinä päivänä tekemään suomen kielen koetta**. (emv B1, *799)
- (39) Äiti sanoi niin, että minä en mene bussiin, **eikä päästä menemään ketään muuta**. (t B1, *730)

Vastaavan tyyppisiä ovat myös muut *MA*-infinitiivilausekkeissa toteutuvat transitiivikonstruktion käytöt, kuten ososijaisen pistäytymiskonstruktion (ISK 2004: 469–470) toteutumat. Näitä esiintyy oppijoiden teksteissä jonkin verran kaikilla taitotasoilla A1-tasoa lukuun ottamatta.

- (40) Lähin viikoksi ulkomaille siellä **kävin kattomassa tuttuja**. (emv A2, *702)
- (41) Tulen huomenna **käymään palauttamassa pelin**, ostan uuden tilalle uuden samanlaisen. (mv B1, *794)

4.2.3. Muita transitiivikonstruktion käyttökonteksteja

Lopuksi nostan hyvin lyhyesti esiin vielä muutaman muun, aineistossa satunnaisesti esiintyvän transitiivi-ilmauksen argumenttiympäristön. Nämä argumenttirakennekonstruktioiden toteutumat antavat viitteitä siitä, miten yksittäisiä harvinaisempia, transitiivikonstruktion prototyyppisestä käytöstä etäämmällä olevia käyttöjä alkaa ilmaantua oppijoiden kielellisiin resursseihin.

Resultatiivikonstruktion (ks. myös Goldberg 1995: 80–89; engl. *resultative construction*) toteutumia on aineistossa vain muutama. Ison suomen kieliopin (ISK 2004: 477) mukaan “resultatiivimuotti ilmaisee subjektitarcoitteen aikaansaamaa muutosta, jonka ansiosta objektin tarkoite on adverbiaalitäydennyksen tarkoittamassa paikassa tai tilassa”: ao. esimerkissä 42 kertojan tilauksen jälkeen *reppu on täynnä limua*. Vaikka *tilata* on transitiiviverbi, objektiargumentin (*reppu*) läsnäolo ei perustu tässä verbin transitiivisuuteen vaan konstruktion. Sikäli kyseessä on tiukimpienkin määritelmien mukaan selvä argumenttirakennekonstruktio.

- (42) **tilasin reppu täyteen limua** (t A2, *723)

Yksittäisiä tapauksia ovat myös arviointia ja luokittelua ilmaisevan ns. arviointikonstruktion toteutumat. Näitä ilmaantuu teksteihin vasta B-tasolla. Konstruktiossa sekä objekti että predikaatiiviverbiaali voivat molemmat olla välttämättömiä, koska muissa käytöissään verbi ei aina

saa kyseisen tyyppistä objektia (ISK 2004: 480–481). Tällainen tapaus on alla oleva esimerkki 43: **kutsua jotakuta* (merkityksessä ‘käyttää jostakusta nimitystä’) ei ole mahdollinen ilman predikatiiviadverbiaalia (*Solkiksi*).

- (43) Meidän teoria ope on muuten kiva, mutta **se kutsu mua Solkiksi**.
(t B1, *031)

Yksi harvinainen, vasta B2-tasolla ilmaantuva konstruktio, on ns. erottamattoman omistuksen konstruktio. Objekti viittaa olioon, jonka osasta on kyse, ja suuntasijaisella adverbiaalilla taas ilmaistaan osaa, johon tartaan tai kosketaan. Konstruktiossa esiintyvistä verbeistä tyyppisimpiä ovat juuri partitiiviobjektin saavat kontaktiverbit. (ISK 2004: 460–461.) Koululaisten tarinoissa esiintyviä verbejä ovat *purra*, *lyödä* ja *hakata*.

- (44) Menin nopeasti hänen luokseen auttamaan häntä, mutta **koira** oli jo todella lähellä ja **puri häntä jalkaan**. (t B2, *806)
(45) Yhtäkkiä **hän löi mua päähän** ja sai pisteen. (t B2, *816)

Harvinaisempia argumenttirakennekonstruktioiden toteutumia on ainoastaan tarinoissa. Muissa tehtävissä tehtävänantojen kontekstit saattavat kuvata tarkemmin tilanteen ja tapahtuman, jotka aktivoivat kirjoittajan kognitiossa kehyksiä⁸, joita kielennetään vakiintuneilla konstruktioilla. Tarina kuitenkin mahdollistaa hyvin vaihtelevien tapahtumien ilmaisemisen, mikä selittää osaltaan harvinaisempien ilmausten keskittymisen juuri tarinatehtävään. Toisaalta oppijat käyttävät näitä ilmauksia tarinoissakin pääsääntöisesti vasta B-tasolla, joten A-tason kirjoittajien ilmaisuvarantoon ne eivät tyyppillisesti kuulu.

⁸ Viitataan tässä *kehyksellä* semanttiseen kehykseen (tai tapahtumatyyppiin; *scene*), joka on mielikuvaskaema, johon tapahtuma sijoitetaan. Esimerkiksi antamiskehys on prototyyppisen antamistapahtuman kuvaava ideaalistus, jossa on kolme pääosallistujaa: antaja, lahja ja saaja. (Esim. J. Leino 2001a: 71–72; 2010: 74–76.) Esimerkiksi muodollisen viestin tehtävänannossa itsessään on jo kuvattu antamistapahtuma. Myös mahdollinen pelin palauttaminen ja uuden saaminen tarjoavat antamiskehyselle otollisen kontekstin.

5. Lopuksi

Tässä artikkelissa olen tarkastellut sitä, miten yleisen ja monikäyttöisen ilmausmallin, transitiivikonstruktion, toteutumat kehittyvät yläkoulu-laisten kirjoitetussa oppijansuomessa. Ilmauksia käytetään kaikilla tutkituilla taitotasolla (A1–B2) varsin yleisesti. Erot ilmausten taajuudessa taitotasojen välillä eivät ole kovin suuria, mutta joitakin kehityssuuntia määrissä voi havaita. Luottamusvälianalyysin perusteella A1- ja A2-tasojen välillä eroja kuitenkin on, vaikka ne eivät frekvensseissä suoraan näyäkään. A1-tasolla transitiivi-ilmauksia on kaikkiaan vähemmän, sillä tasolle on tyypillistä, että ns. pakollisetkin argumentit – kuten objekti – voivat jäädä ilmaisematta. Tehtävittäin ilmausten käyttö vaihtelee selvemmin. Varsinkaan epämuodollisessa viestissä tehtävänanto ei tunnu houkuttelevan transitiivi-ilmauksia, ja niitä esiintyykin teksteissä vähän. Mielipideteksteissä ja muodollisissa viesteissä ilmauksia sen sijaan on kaikilla taitotasolla selvästi runsaammin.

Käyttöpohjaisessa kielentutkimuksessa on havaittu, että oppijat ovat herkkiä kieliympäristön tilastolliselle vaihtelulle. Systemaattista kieltä syntyy, vaikka ympäristön kielessä olisi variaatiota ja epäjohtonmukaisuutta. On viitteitä siitä, että lapset ja nuoret ovat aikuisia herkempiä frekvenssien vaihtelulle. (Esim. Newport 2014.) Taitotasoittain vähäinen vaihtelu saattaa tukea tätä käyttöpohjaisen oppimisen näkökulmaa: nuorilla oppijoilla ilmausten taajuus on mahdollisesti alusta asti lähempänä äidinkielisten ilmausten taajuutta kuin aikuisilla oppijoilla.

Transitiivi-ilmausten tarkkuus kehittyä odotuksenmukaisesti. Usein oppijoille haastavana pidetty objektin sijavalinta on norminmukaista jo B1-tasolla, yhtä taitotasoa varhemmin kuin aikuisilla. B1-tasolla norminmukaisten muotojen osuus on jo liki 87 %. B2-tasolle arvioituja tekstejä on yläkouluaineistossa niin vähän, että luotettava määrällinen tarkastelu ei ole mahdollista. Näissä 29 tekstissä objektin sijavalinta on kuitenkin oikein peräti 97 %:ssa tapauksia.

Määrällisen tarkastelun perusteella nuorten transitiivi-ilmausten käytössä ei ole kovinkaan selviä eroja taitotasojen välillä. Laadullinen

tarkastelu puolestaan tarjoaa täsmällisemmän kuvan transitiivi-ilmausten käytöstä. Transitiivikonstruktio on yleisyytensä ja monikäyttöisyytensä vuoksi otollinen tutkimuskohde sen selvittämiseen, miten lausetason ilmaisun peruskeinot (ks. Västi 2012: 43–44) – argumenttirakennekonstruktio ja niiden omaiset muut vakiintuneet konstruktiot – ilmaantuvat oppijankieleen. Transitiivi-ilmausten erilaisten argumenttiympäristöjen tarkastelu liittyy myös suomen paikallisijojen käytön kehitykseen (esim. Lauranto 1997; Martin ym. 2010; Määttä 2011; Siivelt & Mustonen 2013), mutta tutkimukseni näkökulma on pikemminkin laajempien, lausetason ilmausmallien kehittämisessä. Tyypillisesti transitiivikonstruktio yhdistyy oppijankielen kehityksen alkuvaiheista asti erilaisiin siirtämistä, asettamista, antamista ja ottamista ilmaiseviin konstruktioihin. Tietyt aineiston tehtävänannot tuntuvat vetävän näitä ilmauksia puoleensa, mikä saattaa selittää ainakin osittain myös eri tehtävien välisiä määrällisiä eroja: muodollisessa viestissä ja mielipiteessä transitiivi-ilmauksia on eniten, ja näissä tehtävissä myös asettamis- ja siirtämiskonstruktioita käytetään tavallisimmin. Mainittuja konstruktioita käytetään kielessä myös muutoin laajasti, joten sikälikään ei ole yllättävää, että ne myös omaksutaan suhteellisen varhain. Vaikka tehtävien vaikutus argumenttiympäristöihin on ilmeinen, neljä erilaista tehtävää kuitenkin monipuolistavat kuvaa transitiivi-ilmausten kehityksestä. Esimerkiksi asettamis- ja siirtämiskonstruktioiden toteutumia esiintyy jonkin verran kaikissa tehtävissä. A1-tasolla argumenttiympäristöt eivät ole vielä kovinkaan monipuolisia, mutta näitä yleisimpiä konstruktioita oppijat pyrkivät jo jossain määrin käyttämään tehtävänantojen edellytysten mukaisesti.

Ilmausten korkea tyypifrekvenssi vahvistaa yleistyksen eli konstruktion muodostumista oppijan mielessä (Ellis 2002; 2008; Bybee 2008). Aineistossa on kuitenkin havaittavissa viitteitä myös joidenkin ilmausten käytöstä kiteytyminä. Vaikka ilmausten leksikaalinen variaatio saattaa näyttää vähäiseltä, se ei ole kuitenkaan aina merkki kielitaidon puutteista. Useat tällaiset sanastoltaan vaihteluttomat ilmaukset ovat kontekstissaan luontevia ja idiomaattisia. Kielenkäytöstä on opittu yleisiä ja

suomen kielelle ominaisia ilmaisutapoja. Varsinkin antamiskonstruktiossa A1-tason oppijat käyttävät pitkälti prototyyppejä, mutta A2-tasolla ja etenkin B-tasolla myös verbien variaatio lisääntyy. Oppijoiden teksteissä transitiivi-ilmaukset ovat merkitykseltään pääosin melko konkreettisia, mikä johtunee niin tehtävänannoista, oppijoiden kielitaidon tasosta kuin heidän iästäänkin: nuoret kirjoittavat lyhyitä ja arkipäiväisiä tekstejä itselleen tutuista aiheista. Tämä kuuluu myös EVK:n mukaan A1–B1-tasojen viestinnälle tyypillisiin piirteisiin (EVK 2003, ks. myös Siivelt & Mustonen 2013 sekä Kajander 2013).

Käyttöpohjaisen konstruktiokieliopin näkökulma valottaa oppijoiden kielellisten resurssien kehitystä ja ohjaa myös kiinnittämään huomiota ympäröivän kielen rooliin oppimisessa. Ympäristöstä omaksuminen näkyy nuorilla: kaikkein tavallisimmat ilmaukset ovat melko varhain käytössä argumentteineen. Samoin kielen kierrättäminen osoittaa kykyä hyödyntää kaikkea ympäröivää kieliainesta. Kielisysteemin järjestäminen alkaa usein prototyypistä käsin, ja vähitellen monipuolistuvat argumenttiympäristöt osoittavat prototyypin käytön laajentumista. Harvinaisempia, syntaktisesti haastavampia ja prototyypisistä transitiivikonstruktioista etäämpänä olevia argumenttirakennekonstruktioita alkaa ilmaantua käyttöön yksittäisinä toteutumina. Erilaisien yleisempien argumenttiympäristöjen kanssa ne kaikki kertovat oppijoiden syntaktisten resurssien ja samalla ilmaisun täsmällisyyden kasvusta. Ei ole todennäköistä, että tutkittuja ilmauksia prosessoidaan sana sanalta, vaan ainakin jossain määrin ehkä juuri isompina kokonaisuuksina, argumenttirakennekonstruktioina tai valmiina, osin leksikaalistuneina konstruktioina. Opetuksessakin tulisi pyrkiä jäsentämään ympäröivän kielen ilmauksia ja tarjota oppijoille välineitä hahmottaa laajempia kielellisiä kokonaisuuksia. Altistus kielelle, valmiit fraasit ja kokonaiset ilmaukset tarjoavat aineksia yleistysten syntymiselle, mutta myös ilmausten tarkastelu argumenttirakennekonstruktioina (ks. Tyler 2012) voisi ohjata oppijoita havaitsemaan ja käyttämään ilmauksia erilaisissa argumenttiympäristöissä ilmaisutarpeidensa mukaisesti.

Kiitokset

Tutkimusta ovat rahoittaneet Suomen Akatemia, kielentutkimuksen tohtori-koulu Langnet, Jyväskylän yliopiston kielten laitos sekä Ellen ja Artturi Nyssösen säätiö.

Lähteet

- Aalto, Eija, Sanna Mustonen, Kaisa Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3), 402–423.
- Änäs, Aurora 2008. Yksi- ja kaksikielisten suomenruotsalaisten sijanvalinta objektitestissä. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, suomen kieli.
- Aslin, Richard N., Elissa L. Newport 2012. Statistical learning: From acquiring specific items to forming general rules. – *Current Directions in Psychological Science* 21 (3), 170–176. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721412436806>
- Bybee, Joan L. 1985. Morphology: A Study of the Relation Between Meaning and Form. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/tsl.9>
- Bybee, Joan L. 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. – *Language* 82 (4), 711–733. <http://dx.doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Bybee, Joan L. 2008. Usage-based grammar and second language acquisition. – Peter Robinson, Nick C. Ellis (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 216–236.
- Bybee, Joan L. 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Ellis, Nick C. 2002. Reflections on frequency effects in language processing. – *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2), 297–339.
- Ellis, Nick C. 2003. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty, Michael H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 63–103.
- Ellis, Nick C. 2008. Usage-based and form-focused language acquisition. The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. – Peter Robinson, Nick C. Ellis (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 372–405.

- EVK = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Helsinki: WSOY.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay, Mary C. O'Connor 1988. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions. – *Language* 64 (3), 501–538. <http://dx.doi.org/10.2307/414531>
- Fillmore, Charles J., Paul Kay 1995. *Construction Grammar*. CSLI Lecture Notes. Center for the Study of Language and Information. Stanford, CA. (Manuscript.)
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E., Laura Suttle 2010. *Construction grammar*. – *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1 (4), 468–477. <http://dx.doi.org/10.1002/wcs.22>
- Graf, Eileen, Anna L. Theakston, Elena V. M. Lieven, Michael Tomasello 2014. Subject and object omission in children's early transitive constructions: A discourse-pragmatic approach. – *Applied Psycholinguistics*, FirstView Article, 1–27. Published online 27 January 2014. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716413000477>
- Göken, Ina 2012. "Tiedän mik- mitä sana tarkoittaa." Suomea toisena kielenä puhuvien objektin sijanvalinta ja sijanvalinnan taustalla oleva päättelyprosessi. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2012112310021>
- Halliday, Michael 2003. *On Language and Linguistics*. Volume 3 in the *Collected Works of M. A. K. Halliday*. Johnathan Webster (Ed.). London: Continuum.
- Halonen, Mia 2007. Monikielinen Suomi – maahanmuuttajataustaisten koululaisien suomen kielen taidosta. – *Nuorisotutkimus* 25, 33–49.
- Halonen, Mia 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisien kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 113 (3), 329–355.
- Hopper, Paul J. 1987. *Emergent grammar*. – *Berkeley Linguistics Society* 13, 139–157.
- Hopper, Paul J. 1998. *Emergent Grammar*. – Michael Tomasello (Ed.). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 155–176.

- ISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen, Irja Alho 2004. Iso suomen kielioppi. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ivaska, Ilmari, Kirsti Siitonen 2011. Avainrakenneanalyysi. Tapa tutkia oppijan kielen lauserakennetta korpusvetoisesti. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari, Mariann Skog-Södersved (Toim.). AFIn-LAe Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3, 35–47. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4455/4252> (28.8.2014).
- Ivaska, Ilmari 2011. Lausetyyppien sekoittuminen edistyneessä oppijansuomessa – näkökulmana eksistentiaalilause. – Lähivördlusi. Lähivertailuja 21, 65–85. <http://dx.doi.org/10.5128/LV21.03>
- Ivaska, Ilmari 2012. Keystructure analysis of formally defined structures of learner Finnish. – Esitelmä Oulun yliopiston Learner Language, Learner Corpora -konferenssissa 5.10.2012.
- Kajander, Mikko 2013. Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla. Jyväskylä studies in humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5530-4>
- Kallioikoski, Jyrki 2008. Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. – Sara Routarinne, Tuula Uusi-Hallila (Toim.). Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349–370.
- Kielipankki 2004 = Suomen sanomalehtikielen taajuussanasto. Kielipankki, CSC – Tieteen tietotekniikan keskus Oy. <http://www.csc.fi/tutkimus/alat/kielitiede/taajuussanasto-B9996/view> (2.5.2014).
- Kittilä, Seppo 2002. Transitivity: Towards a Comprehensive Typology. Yleisen kielitieteen julkaisuja 5. Turku: Turun yliopisto.
- Kokkonen, Anna-Reetta 2012. Objektin sijanvaihtelu suomenruotsalaisten ammattillisten opiskelijoiden teksteissä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitoksen.
- Kotilainen, Lari 2007. Konstruktioiden dynamiikkaa. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitoksen.
- Kuusela, Jorma, Aulikki Etelälähti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnberg, Marjatta Siniharju 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus.

- Langacker, Ronald 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. *Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Larjavaara, Matti 1991. Aspektuaalisen objektin synty. – *Virittäjä* 95 (4), 372–408.
- Larjavaara, Matti 1992. Objekti ja rajattuus. – *Virittäjä* 96 (2-3), 272–282.
- Lauranto, Yrjö 1997. Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. *Kakkoskieli* 2. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Leino, Jaakko 2001a. Antamiskehitys kognitiivisena konstruktiona. – Pentti Leino, Ilona Herlin, Suvi Honkanen, Lari Kotilainen, Jaakko Leino, Maija Vilkkumaa (Toim.). *Roolit ja rakenteet: henkilöviitteinen allatiivi Biblical verbikonstruktioiden*. SKS:n toimituksia 813. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 67–103.
- Leino, Jaakko 2001b. Antamiskehityksen laajentumat. – Pentti Leino, Ilona Herlin, Suvi Honkanen, Lari Kotilainen, Jaakko Leino, Maija Vilkkumaa (Toim.). *Roolit ja rakenteet: henkilöviitteinen allatiivi Biblical verbikonstruktioiden*. SKS:n toimituksia 813. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 220–257.
- Leino, Jaakko 2003. Antaa sen muuttua: suomen kielen permissiivirakenne ja sen kehitys. SKS:n toimituksia 900. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leino, Jaakko 2010. Adele E. Goldberg – Väitöskirjalla klassikoksi. – Pentti Haddington, Jari Sivonen (Toim.). *Kielentutkimuksen modernit klassikot*. Kognitiivinen ja funktionaalinen kielitiede. Helsinki: Gaudeamus, 71–98.
- Leino, Pentti 1991. Lauseet ja tilanteet: suomen objektin ongelmia. *Suomi* 160. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leino, Pentti 2001. Verbit, konstruktiot ja lausetyypit. – Pentti Leino, Ilona Herlin, Suvi Honkanen, Lari Kotilainen, Jaakko Leino, Maija Vilkkumaa (Toim.). *Roolit ja rakenteet: henkilöviitteinen allatiivi Biblical verbikonstruktioiden*. SKS:n toimituksia 813. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–66.
- Leino, Pentti, Ilona Herlin, Suvi Honkanen, Lari Kotilainen, Jaakko Leino, Maija Vilkkumaa (Toim.) 2001. *Roolit ja rakenteet: henkilöviitteinen allatiivi Biblical verbikonstruktioiden*. SKS:n toimituksia 813. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lesonen, Sirku 2013. Suomen kielen lingvististen piirteiden sijoittuminen eurooppalaisen viitekehityksen taitotasoille. *Pro gradu -tutkielma*. Jyväskylä.

- kylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201302241264>
- Löflund, Juhani 2001. Suomen objektin oppimisen ja opettamisen vaikeuksia. – Eeva Lähdemäki, Pia-Maria Kallio, Michaela Pörn (Toim.). Kiinnostuksesta kieleen. Åbo Akademin Fennistica 13. Åbo, 94–126.
- Lynch, Tony, Joan Maclean 2000. Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. – *Language Teaching Research* 4 (3), 221–250. <http://dx.doi.org/10.1177/13621688000400303>
- MacWhinney, Brian 2000. The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. 3rd edition. Vol. 2: The Database. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, Maisa, Sanna Mustonen, Nina Reiman, Marja Seilonen 2010. On becoming an independent user. – Inge Baartning, Maisa Martin, Ineke Vedder (Eds.). *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections between SLA and Language Testing Research*. Eurosla Monographs Series 1. European Second Language Association, 57–81.
- Martin, Maisa 2013. Sentences and clauses as complexity measures in second language writing: A segmentation experiment. – Marja Järventausta, Marko Pantermöller (Toim.). *Finnische Sprache, Literatur und Kultur im deutschsprachigen Raum – Suomen kieli, kirjallisuus ja kulttuuri saksankielisellä alueella*. Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica 85. Wiesbaden: Harrassowitz, 185–198.
- Mäntynen, Anne 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore, Anna Solin (Toim.). *Genre – tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 42–71.
- Määttä, Tuija 2011. Ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden paikallissijojen käytöstä. – *Läshivördlusi*. Läshivertailuja 21, 154–184. <http://dx.doi.org/10.5128/LV21.07>
- Newport, Elissa L. 2014. Statistical language learning: Computational, maturational, and linguistic constraints. – Plenary talk on the GURT 2014 (Usage-based Approaches to Language, Language Learning, and Multilingualism) conference at Georgetown University, Washington DC 14.3.2014.
- Reiman, Nina, Sanna Mustonen 2010. Yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamistaito. – *Kasvatus* 2, 143–153.
- Reiman, Nina 2011. Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppijoiden teksteissä. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari, Mariann Skog-Södersved (Toim.). *AFinLae Soveltavan kieli-*

- tieteen tutkimuksia 3, 142–157. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4465/4259> (28.8.2014).
- Salmi, Niina 2010. Virkkeiden ja lauseiden piirteitä edistyneiden suomenoppijoiden teksteissä. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201301221635>
- Seilonen, Marja 2013. Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5025-5>
- Seppälä, Tanja 2013. Oppijansuomen kolligaatit ketjuuntuuissa verbirakenteissa. – *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 23, 315–340. <http://dx.doi.org/10.5128/LV23.13>
- Siivelt, Keaty, Sanna Mustonen 2013. Lähdekielen vaikutus ja kielitaitotasot: paikallissijojen kehitys oppijansuomessa. – *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 23, 341–370. <http://dx.doi.org/10.5128/LV23.14>
- Spoelman, Marianne 2012. Prior linguistic knowledge matters: The use of the partitive case in Finnish learner language. *Acta Universitatis Ouluensis Humaniora* 111. Oulu: University of Oulu. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526201146>
- Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Tarnanen, Mirja, Katja Mäntylä 2006. Toisen ja vieraan kielen oppijat yleisissä kielitutkinnoissa. – Päivi Pietilä, Pekka Lintunen, Heini-Marja Järvinen (Toim.). *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLA:n vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64. Jyväskylä, 105–123.
- Theakston, Anna L., Robert Maslen, Elena V. M. Lieven, Michael Tomasello 2013. The acquisition of the active transitive construction in English: A detailed case study. – Laura A. Janda (Ed.). *Cognitive Linguistics: The Quantitative Turn*. Berlin: Walter de Gruyter, 103–140.
- Tomasello, Michael 1992. *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527678>
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tyler, Andrea 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York: Routledge.

- Verhagen, Arie 2005. *Constructions of Intersubjectivity: Discourse, Syntax, and Cognition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Västi, Katja 2012. Verbittömät tapahtumanilmaukset. Suunnannäyttäjinä lähde- ja kohde-konstruktio. *Acta Universitatis Ouluensis. Series B, Humaniora* vol. 107. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526200248>

Nina Reiman

PL 35 (Mattilanniemi/Kärki)
40014 Jyväskylän yliopisto, Finland
nina.reiman@jyu.fi

Lower secondary school L2 Finnish students' use of transitive expressions at the CEFR levels

NINA REIMAN

University of Jyväskylä

This study concentrates on the development of transitive expressions in texts written by lower secondary school learners of Finnish as a second language. The specific aim is to analyze how the young writers use a common and versatile type of syntactic pattern, the transitive construction, in learner Finnish, and to clarify how its different instantiations change and vary as language proficiency develops. The research data consists of texts written by L2 students from grades 7–9. These writings have been collected in the Cefling-project at the University of Jyväskylä and they have been rated on a functional CEFR scale at levels A1–C2. The texts are analyzed based on the frequency and accuracy of transitive expressions. The qualitative analysis is grounded in a usage-based and Construction Grammarian approach to language, and more specifically in the argumentative environments in which learners use the transitive expressions.

The results indicate that the transitive construction is used fairly evenly at the different proficiency levels. However, the number of instantiations varies according to task: whereas informal messages contain fewer expressions, argumentative texts and formal messages display a clearly higher number. The accuracy of the expressions increases steadily from one proficiency level to the next, and 80% accuracy is achieved at level B1. At level A1 the argument structure of the expressions is still quite simple. Nonetheless, at this level learners already attempt to use e.g. the caused motion construction and the ditransitive (Finnish TO GIVE) construction. From level A2 onwards instantiations of the argument structure constructions increase while their use starts to vary and becomes more accurate. The use of the transitive construction begins to extend beyond prototypical cases.

Keywords: second language acquisition; learner language; construction grammar; syntax; transitivity; Finnish

Tuntuuko, jos tästä painaa? **Epäsuoruus, toimintaan kehottaminen ja asiantuntijuus terveydenhuollon ammattilaisten teksteissä**

MARJA SEILONEN

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Artikkelissa käsitellään suomea toisena kielenä käyttävien terveydenhuoltoalan ammattilaisten epäsuoraa viittaamista henkilöön ja epäsuoraa toimintaan kehottamista sekä epäsuoruu- den kytkeytymistä asiantuntijuuden muunlaiseen ilmenemiseen teksteissä. Epäsuora ilmaustapa on tyypillinen erilaisissa terveyden- huollon tilanteissa, kuten potilaan ja terveydenhuollon ammatilai- sen välisessä vuorovaikutuksessa ja kollegojen välisessä viestinnässä. Epäsuoraa viittausta käytetään esimerkiksi kuvattaessa jonkin ilmiön yleisiä vaikutuksia keneen tahansa henkilöön tai toisaalta tiettyyn puhuteltavaan, joka jätetään kuitenkin kielellisesti mää- rittelemättä. Epäsuoruus on tyypillistä myös kehotettaessa toista henkilöä toimintaan, jolloin epäsuoruudella pyritään häivyttä- mään kehotuksen käsevyyttä. Epäsuora ilmaustapa kuuluu lisäksi kielelliseen asiantuntijuuteen, joka voi ilmetä teksteissä sanaston ja sisällön tasolla sekä alan tekstilajin piirteinä. Tässä artikkelissa kyseisiä seikkoja tarkastellaan suomen kielen Yleisen kielitutkin- non kirjoittamisen osakokeen suorituksissa, joiden kirjoittajat ovat terveydenhuoltoalan koulutuksen saaneita henkilöitä.

Avainsanat: ammatillinen kielitaito; kielen oppiminen; suomi toi- sena kielenä; asiantuntijuus; direktiivi; epäsuora henkilöviittaus

1. Johdanto

Terveydenhuollon alalla toimivien maahanmuuttajataustaisten henkilöiden suomen kielen taito on noussut viime aikoina keskusteluun (esim. Kela & Komppa 2011; Partanen 2012; Piikki 2010; Suni 2010; 2011; Virtanen 2011). Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut aiheesta vuoden 2014 alussa muistion, joka koskee kielitaidon määrittämistä ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun terveystalan koulutuksen täydentämistä (OKM 2014). Muistiossa työtä terveydenhuollon alalla kuvataan muun muassa aiheiltaan sensitiiviseksi ja nopeatilanteiseksi, “joten epäsuoruus, persoonamuotojen välttely ja ilmausten pehmentäminen on hallittava siinä missä tehokas tiivistäminen, selkeän ohjauksen antaminen ja lyhenteiden käyttökin” (OKM 2014: 29).

Käsittelen tässä artikkelissa maahanmuuttajataustaisten, suomea toisena kielenä käyttävien terveydenhuollon ammattilaisten kirjoittamia tekstejä, jotka he ovat tuottaneet suomen kielen Yleisen kielitutkinnon (YKI) kirjoittamisen osakokeen suorituksena. Tarkastelen teksteistä kielellistä epäsuoruutta, joka liittyy ensinnäkin henkilöviittauksiin ja toiseksi toimintaan kehottamiseen. Pohdin myös, miten epäsuoruuden ilmaukset kytkeytyvät terveydenhuollon asiantuntijuuden muunlaiseen tekstuaaliseen ilmenemiseen, esimerkiksi ammattisanaston tai laajemmin ammattigenren tasolla.

Epäsuorissa henkilöviittauksissa viittauksen kohde jätetään tekstin pintatasolla tarkoituksellisesti avoimeksi. Tällöin viestin tulkinnassa se, kenestä oikeastaan puhutaan, jää viestin vastaanottajan itsensä pääteltäväksi. Vastaanottaja saa kuitenkin tulkintaansa varten vihjeitä tekstiyhteydestä, joka joillakin muilla tavoin kertoo, millaista referenttiä hänen tulisi viittauksen kohteeksi ajatella. (Esim. Seilonen 2013: 40–43.) Epäsuorissa henkilöviittauksissa edustuu deiktinen ilmaustapa, jossa ilmaukset saavat merkityksensä kulloisenkin puhetilanteen kontekstin tai tekstiyhteyden perusteella. Esimerkiksi lääkärin vastaanotolla potilasta tutkittaessa kysymys *Tuntuuko, jos tästä painaa?* ei näytä pintatasolla viittaavan tiettyihin henkilöihin, vaan avoimeksi jää, kuka

painaa ja kenellä tuntuu. Tilanteessa on kuitenkin selvää, että viittaukset kohdistuvat senhetkisessä toiminnassa mukana oleviin henkilöihin eli potilaaseen ja lääkäriin itseensä. Tavallisia kielellisiä epäsuoruuden rakennekeinoja henkilöviittauksissa ovat esimerkiksi passiivi (*liikuntaa voidaan harrastaa kotona*) ja nollapersoonaa (*liikuntaa voi harrastaa kotona*), joiden käyttö on tavallista sekä puhutussa että kirjoitetussa kielessä (esim. Hakulinen ym. 1980), sekä geneerinen yksikön 2. persoonaa (*s(in)ä voit harrastaa liikuntaa kotona*) (esim. Helasvuo & Laitinen 2006: 201–202).

Epäsuoruutta tarvitaan erityisesti tilanteissa, joissa kuulijan tai kirjoitetun tekstin vastaanottajan toimintaan kohdistetaan odotuksia tai hänen edellytetään toimivan jollakin tavalla. Epäsuoruus on tyyppillistä silloin, kun viestintätilanteen vastapuolen toimintaa pyritään jotenkin ohjaillemaan esimerkiksi antamalla neuvoja tai tavoitellaan toimintaan puuttumista esimerkiksi velvoittamalla tekemään jotakin käskemällä tai kieltämällä. Toimintaan kehottamisessa epäsuoruudella pyritään antamaan kuulijalle ainakin näennäistä liikkumavaraa ja valinnanvapautta siinä, kuinka velvoittavaksi hän kehotuksen tulkitsee. Kuulijan autonomisuuden kunnioittaminen liittyy kohteliaisuuteen, joka toteutuu yhtäältä epäsuorina henkilöviittauksina ja toisaalta toimintaan kehottamisena, jossa kehoitus tai pyyntö muotoillaan esimerkiksi kysymykseksi tai väitteeksi tai se ilmaistaan konditionaalilla avulla (esim. Larjavaara 2007: 470, 474, 527).

Tekstit voivat ilmentää myös kirjoittajan asiantuntijuutta omalla ammattialallaan. Asiantuntijuus saattaa tulla esiin sellaisissakin teksteissä, jotka eivät varsinaisesti liity alaa käsitteleviin aihepiireihin tai ammattialaan kuuluviin tekstilajeihin. Tällaisia ovat esimerkiksi tässä artikkelissa aineistona olevat kirjoittamisen osakokeen suoritukset, joissa kirjoittajat ovat tuoneet terveydenhuollon asiantuntijuuttaan esiin monella tavalla. Asiantuntijuus ilmenee teksteissä esimerkiksi oman ammattialan tekstilajien piirteiden soveltamisena, temaattisina valintoina tai terminologian ja alalle vakiintuneiden ilmaustapojen käyttönä, joihin myös epäsuoruus olennaisesti kuuluu.

2. Aineisto ja menetelmä

Tarkastelen epäsuoraa ilmaustapaa ja asiantuntijuuden esiin tuomista teksteissä, joita suomea toisena kielenä käyttävät terveydenhuollon ammattilaiset ovat tuottaneet YKI-testissä. YKI-testi on valtakunnallinen yleiskielitaitoa mittaava standardoitu, aikuisille tarkoitettu kieli-taitotesti, jonka voi suorittaa kolmella tasolla (YKI-testin perusteet). Kirjoittajat (36) on identifioitu terveydenalan ammattien edustajiksi sen mukaan, mitä he ovat YKI-testin taustatietolomakkeessa itse ilmoittaneet. Koko käytetyssä aineistossa tekstejä on 108, ja ne edustavat kolmea eri tekstilajia: epämuodollinen ja muodollinen viesti sekä argumentoiva teksti. Tehtävänannon mukaan epämuodollinen viesti on suunnattu ystävälle tai hyvälle tuttavalle. Muodollinen viesti on puolestaan kohdennettu jonkin instituution edustajalle, ja kyseessä on asiointi. Suurin osa teksteistä on YKI:n keskitason kokeen suorituksia, ja mukana on myös muutama (3) ylimmän tason testin suoritus. Testiin osallistuneet ovat siis tavoitelleet vähintään kielitaidon tasoa B1 (YKI:n taso 3), jota edellytetään terveydenhuollon alalla toimivilta EU/ETA-alueen ulkopuolella ammattikoulutuksensa saaneilta ei-äidinkielisiltä suomenpuhujilta, jotta he voisivat tulla laillistetuiksi alan ammattilaisiksi Suomessa (Valvira 2014). Samaa kielitaidon tasoa vaaditaan Suomen kansalaisuuden saamiseksi, ja se on usein myös valtakunnallisen koulutuksen tavoitetasona (ns. valtakunnallinen kynnystaso ks. Latomaa ym. 2013: 176; B1-tasosta ks. Martin ym. 2010: 75). Aineistossa on kuitenkin mukana myös suorituksia, jotka eivät ole ylittäneet tasolle B1. Artikkelissa ei kiinnitetä huomiota siihen, mille taitotasolle tekstit on arvioitu, sillä se ei ole tämän tarkastelun kannalta oleellista (epäsuoruden ilmaisemisesta eri taitotasoilla ks. Seilonen 2013: 183–191).

Artikkelissa tarkastellaan sitä, millaisena epäsuora henkilöön viittaaminen ja toimintaan kehottaminen ilmenevät kirjoittajien teksteissä ja miten epäsuoruus kytkeytyy asiantuntijuuden leksikaaliseen ja tekstuaaliseen ilmentämiseen. Laadullinen lingvistinen analyysi kohdistuu muun muassa siihen, kuinka kirjoittajat ovat käyttäneet passiivia ja

nollapersoonaa sekä geneeristä *sinää* teksteissään rinnakkain vaihdellen ja kuinka tarkkaa niiden käyttö on semanttisesti (vrt. Seilonen 2013: 31–32, 160–177) ja kuinka kirjoittajat ovat toimintaan kehottaessaan direktiivin eri ilmaustapoja varioimalla ottaneet huomioon vastaanottajan ja sen myötä koko tekstin odotuksenmukaisen muodollisuusasteen. Havaintoja peilataan siihen taustatietoon, että kirjoittajat ovat nimenomaan terveydenhuollon ammattilaisia. Lopuksi pohditaan tulosten merkitystä terveydenhuollon alan ajankohtaisten kehittämistarpeiden kannalta.

3. Epäsuoruus henkilöviittauksissa

Henkilöön voidaan viitata epäsuorasti silloin, kun puheena oleva asia halutaan kuvata ketä tahansa koskevaksi, yleiseksi ilmiöksi. Toisaalta epäsuorasti voidaan viitata myös tilanteessa läsnäolevaan puhuteltavaan tai viestin vastaanottajaan esimerkiksi silloin, kun tälle halutaan jättää viittauksen tulkinnassa liikkumavaraa. (Esim. Seilonen 2013: 1, 164.) Tilanteita, joissa epäsuoralla henkilöön viittaamisella on paikkansa, on terveydenhuollon alalla hyvin usein. Vaativimpia lienevät ne tilanteet, joissa työntekijä joutuu käsittelemään asiakkaan kannalta arkaluonteisia tai vaikeita aiheita (esim. Sorjonen 2001: 109; Kela ym. 2010: 142–148) tai kertomaan huonoja uutisia. Seuraavat vaihtelevia aihepiirejä käsittelevät esimerkkitekstit osoittavat kirjoittajien tuntevan niitä epäsuoran viittaamisen keinoja, joita he työssäänkin väistämättä tarvitsevat.

Tekstissä (1) kirjoittaja viittaa henkilöihin usein epäsuorasti yleistävässä merkityksessä. Hän käsittelee matkapuhelimen käyttöä liikenteessä ja siihen liittyviä ongelmia. Tekstissä ilmiö yleistetään ja henkilöt, jotka kirjoittajan itsensä lisäksi ovat kerronnan keskiössä, nähdään tarkemmin määrittelemättömänä joukkona. Tähän epätarkasti määriteltyyn kollektiiviin viitataan tekstissä toisaalta geneerisellä nominilausekkeella *kaikki* ja deiktisellä persoonapronominilla *he* ja toisaalta passiivilla, joka on epäsuorien henkilöviittausten tyypillinen ilmauskeino. Tekstissä kuvatut agentit eivät kuitenkaan ole täysin keitä tahansa, sillä

liikenteen ja autolla ajamisen tekstikehys antaa niille semanttista sisältöä (ks. myös Siewierska 1984: 241). Puheena ovat siis matkapuhelinta autolla ajaessaan käyttävät autoilijat yleensä, ja kirjoittaja pyrkii tarkastelemaan ilmiötä laajemmasta näkökulmasta kuin vain henkilökohtaiselta kannalta.

- (1) Liikenteessä kaikkein tärkeintä olisi turva. Kännykkäkielto kuitenkin on mennyt epäonnistumiseen. Minun mielestäni se eniten johtuu siitä, että **kaikilla** on kiire ja puhelimitse hoidettavia asioita sekä elämän vaikuttavia “häätätilanteita”. Vaikka **kaikki** luulevat että **heidän** oma ongelma on maailman suurin järjestettävä juttu, se ei ole ollenkaan totta. Jos kuitenkin **halutaan** käyttää kännykkä auton ajamisen aikana, **heidän** kannattaa ottaa kuulokkeet käyttöön ennen lähtöä. Ajamisessa voi olla häiritseviä tapahtumia, ja jos **ei huomata** niitä (tai myöhässä **tehdään**), **voidaan** helposti tappaa jonkun. Liikenteessä matkapuhelimen käytöstä niissä tapauksessa täytyy ottaa suurta vastuuta. Esimerkiksi jos **joudutaan** menemään vaikka vankilaan, se vaikuttaa **heidän** ja **perheensä** sekä **ympäristönsä** elämään. Lapsia vanhempilta voi muuttua viiliksi (tai viilimmiksi) jne.

Kännykkäkielto liikenteessä olisi tosi hyvä, mutta suurin kysymys: miten **huomataan** jos joku käyttää niitä ilman kuulokkeita, miten ja kenen avulla **hoidetaan** sitä? Kuuluuko se asia poliisimiehille vai?

Kirjoittaja käyttää epäsuorissa henkilöviittauksissaan paljon passiivia. Toisinaan passiivi kuitenkin tekstissä tavallaan menettää luonnettaan yleisen toiminnan kuvaajana ja tekijän taka-alajana (esim. ISK 2004: 1255), sillä joissakin yhteyksissä sen impersonaalisuus (esim. Sands & Campbell 2001: 282) kumoutuu. Näin tapahtuu esimerkiksi pää- ja sivulauseen käsittävässä yhdyslauseissa, joissa toinen lause rakentuu passiivisen verbin ympärille ja toisessa taas samaan tarkoitteeseen viitataan persoonapronominilla (ja possessiivisuffiksilla): *Jos kuitenkin halutaan käyttää kännykkä auton ajamisen aikana, heidän kannattaa ottaa kuulokkeet käyttöön ennen lähtöä.; Esimerkiksi jos joudutaan menemään vaikka vankilaan, se vaikuttaa heidän ja perheensä sekä ympäristönsä elämään.* Esimerkkilauseissa passiivi viittaa tarkentamattomaan referenttiin ja kuvaa yleistä tilannetta, jossa matkapuhelinta halutaan

käyttää ajettaessa ja joudutaan (tästä aiheutuvan tapahtumaketjun vuoksi) vankilaan. Monikon 3. persoonan pronomini *heidän* (kuten myös possessiivisuffiksi) taas viittaa spesifiin tarkoitteeseen, mutta on yhtä aikaa kuitenkin myös samatarkoitteinen passiivin kanssa. Passiivin ja persoonapronominin viittaukset ovat näin ristiriidassa keskenään.

Passiivi siis viittaa esimerkkitekstissä tekijänä olevaan kollektiiviin, mikä on luontevaa, sillä passiivin ilmaisema tekijä mielletään useimmin monikolliseksi (ISK 2004: 1256). Monet kirjoittajan kuvaamista tapahtumista ovat kuitenkin sellaisia, että ne edellyttävät pikemminkin yksilötekijää, jolloin idiomaattisempi rakenteellinen valinta saattaisi olla nollapersoonaa (ks. Seilonen 2013: 46–47). Autolla ajaminen on yksittäisen henkilön toimintaa ja vankilaan meneminen koskee kokemuksena yleensä yksilöä, joten näihin olisi luontevaa viitata nollapersoonalla. Nollapersoonahan viittaa sekin henkilöön epäsuorasti, joten tekstin yleistävä näkökulma säilyy silloinkin, kun referenttinä on epätarkasti määritellyn joukon sijasta kuka tahansa yksittäinen henkilö (vrt. *Jos kuitenkin haluaa käyttää kännykkää autoa ajaessa, kannattaa ottaa kuu- lokkeet käyttöön ennen lähtöä.*). Passiivilla ja nollapersoonalla näyttää olevan myös jonkinlainen merkitysero, joka liittyy kuvatus tapahtuman toteutumisen todennäköisyyteen. Esimerkiksi lauseissa *voidaan helposti tappaa jonkun* tai *Esimerkiksi jos joudutaan menemään vaikka vankilaan* passiivi saa aikaan merkitysvivahteen, jossa tappaminen ja vankilaan joutuminen tuntuvat ilmeisemmin toteutuvilta eivätkä ole vain mahdollisia tapahtumia. Passiiviin näyttää lisäksi liittyvän merkityskomponentti, joka viittaa tapahtuman realisuuteen, kun taas nollapersoonaa kuvaa enemmänkin vain tapahtuman potentiaalisuutta. Nollapersoonan avulla ilmaisusta olisi tässäkin tekstissä tullut semanttisesti tarkempaa ja täsmällisempää sekä varioivampaa. Rakenne ei ilmeisesti kuitenkaan kuulu kirjoittajan kielelliseen välineistöön toisin kuin seuraavan kirjoittajan:

- (2) Pitää harrastaa liikuntaa säännöllisesti. Mahdollisesti kolme–neljä kerta viikossa. Pitää syödä terveellistä ruokaa. Ei kannatta tupakoida, ei kannatta juoda liika alkoholia. Pitää ajaa autoa turvallisesti. Lapsudessa se

on isän ja äidin vastuu, sen jälkeen kaikille on oma vastuu. Mutta se ei ole niin helppoa.

Tekstissä (2) kirjoittaja on listannut terveellisen elämäntavan sääntöjä ja ohjeita nesessiivi-ilmauksia varioiden. Osa ohjeista on muotoiltu välttämättömyydeksi ja osa taas kannattavuudeksi. Kirjoittajan mukaan säännöllinen liikunnan harrastaminen, terveellisen ruoan syöminen ja maltillinen autolla ajaminen ovat välttämättömiä toimintoja, mutta tupakointi ja runsas alkoholin käyttö ovat enemmän valinnanvaraisia, sillä sellainen toiminta esitetään tekstissä vain ei-kannattavaksi. Lau-seiden nollapersoonaisuus implikoi, että ohjeet koskevat yleisesti ketä tahansa (ks. Seilonen 2013: 46). Määrittelemättömään yksilöön tekijänä voidaan viitata myös geneerisessä merkityksessä käytetyllä yksikön 2. persoonalla, kuten esimerkkitekstissä (3).

- (3) Liikunta auttaa ihmiset niin että verenvuoto on hyvä. Liikuntaminen on hyvä kokovartaloon. se on eritapoja miten **tehdaan** esimerkiksi kädeen, rintakehoon, vatsaan ja jalaan. Se rippu, mitä **sinä haluat** jös vähentään rasvaa vatsassa tai enemmän lihaksi.

Kun liikunta **tehdaan**, koko vartalo tulee paras, vahva, **ei voi saada** tauti tai **ei voi tulle** sairaukseksi helposti, koska lihas on aktiivinen, energiaa on paljon, **sinä hengittää** syvään tuore ilma ja hengittää ulos CO2. Siksi minusta liikunta on paras lääke. Myös **sinä voit liikunta** kotona. se rippu milloin **tehdaan** aamulla tai illalla. Se on halvempi kun liikunta **tehdään** kotona myös. Viimeksi, **voi tehdä** liikunta kun katsomaan televisiosta saman aikaan perheen kanssa, ystävien kanssa tai työkavereiden kanssa. Liikunta voi **tehdaan** kavellamalla, jumppamalla, jouksemalla, tansimalla, laulamalla, näyrättämällä, keskustelemalla.

Tekstissä kirjoittaja käyttää nollapersoonaa ja geneeristä *sinää* rinnakkain puhuessaan liikunnan harrastamisesta ja sen hyödyistä yksittäisen henkilön kannalta. Nollapersoonaa esiintyy kirjoittajalla tosin vain modaaliverbin *voida* yhteydessä (*ei voi saada tauti tai ei voi tulle sairaukseksi helposti*), mikä onkin nollapersoonaisista ilmauksista tavallisimpia sekä syntyperäisten kielenkäytössä (Jokela 2012: 75, 213) että

suomen kielen oppijoilla (Seilonen 2013: 145). Muulloin kirjoittaja viittaa tavalliseen liikunnanharrastajaan yleistävällä persoonapronominilla *sinä* (*se rippu, mitä sinä haluat jös vähentään rasvaa vatsassa tai ennenmään lihaksi*). Tekstissä esiintyy myös passiivin avulla tapahtuvaa epäsuoraa viittaamista, jolloin referentti on irrelevantti ja kuvattu toiminta yleistetään.

Kirjoittajan teksti on kiinnostava näyte kielitaidosta, jossa rakenteiden hallinta on heikohkoa, mutta vahvuuksina ovat taito yleistää epäsuorin viittauksin ja aiheeseen sopivan terveyteen liittyvän sanaston tuntemus. Epäsuoruus, passiivin ja yksipersonaisten ilmausten käyttö voivat tässä kaiuttaa terveydenhuollon päivittäisgenrejen kielellisiä konventioita, jotka ovat tyypillisiä esimerkiksi kotihoito-ohjeille ja kirjausohjelmaan laadittaville raporteille.

4. Toimintaan kehottaminen

Terveydenhuoltoalalla työhön kuuluvat keskeisesti erilaiset neuvot ja ohjeet, joilla puhuteltavaa asiakasta, potilasta tai työtoveria kehoitetaan toimimaan esitetyllä tavalla. Ohjailevassa tehtävässä käytetyt lausumat ovat direktiivejä, joilla voidaan käskää, kehottaa, pyytää, ehdottaa tai neuvoa puhuteltavaa toimimaan tai kieltää tai varoittaa häntä toimimasta tietyllä tavalla (ISK 2004: 1560). Prototyypinen direktiivin ilmaustapa on imperatiivilause, mutta toimintaan kehottamiseen on vakiintunut muitakin ilmaustyyppisiä kuten esimerkiksi indikatiivinen tai konditionaalinen väitelause tai kysymyslause (ISK 2004: 1561–1562). Imperatiivilla toimintaan kehottaminen on yksiselitteisen suoraa eikä puhuteltavalle jää edes näennäistä mahdollisuutta ymmärtää annettua ohjetta, neuvoa, kehoitusta tai kieltä toisin. Kun toimintaan kehottaminen on sen sijaan muotoiltu kysymykseksi tai väitteeksi, jossa itse puhuja fokusoituu toiveen tai pyynnön esittäjänä, kehottaminen kohdistuu puhuteltavaan epäsuoremmin ja antaa tälle enemmän tulkinnanvaraa.

Olennaista toimintaan kehottamisen kielellisessä muuntelussa on sen toiminnan luonne, jota kehoitus koskee (Sorjonen 2001: 108–109).

Tämä taas vaikuttaa siihen, miten vaikeaa yhtäältä pyytäminen ja toisaalta pyyntöön suostuminen on.

Suora kehottaminen käskylyuseella ei ole aineiston teksteissä kovin tavallista edes silloin, kun viestin oletettuna vastaanottajana on ystävä tai tuttava, jota voi lähestyä epämuodollisesti ja jonka ohjailussa kirjoittaja kenties voisi ottaa tiettyjä vapauksia. Seuraavissa epämuodollista viestiä edustavissa esimerkkiteksteissä (4) ja (5) vastaanottajaa on kuitenkin suoraan kehoitettu toimintaan. Teksteissä on ensin esitetty avunpyyntö, joka on kysymysmuotoinen, ja sitä seuraa suora kehoitus toimia tietyllä tavalla.

- (4) Voitko antaa apua minulle? Kirjoita reseptille tulehduskipulääkettä, antibioottia esim. Amonon ja lisää sairauslomaa.
- (5) Voisitko ystävällisesti auttaa minua? Jos sinulla on vapaa-aikaa ja vapaa 500 euroa, se on hyvin auttaa! Vasta minulle tänään!

Avunpyyntö on näissä teksteissä ikään kuin vaativampi pääkysymys, joka pitäisi ratkaista, ennen kuin pyynnön yksityiskohtiin voidaan mennä. Ensin on siis selvítettävä, onko vastaanottaja ylipäättään halukas osallistumaan kirjoittajan ongelmien ratkaisemiseen. Pyyntö esitetäänkin kysymyksenä tilanteen tietynlaisen arkaluonteisuuden vuoksi, sillä vastaanottajan reaktioista avunpyyntöön ei voi olla varmuutta, olipa tämä tuttu tai ei. Pyyntöä seuraavat toimintakehotukset taas voivat olla suorempia, sillä niihin ei sisälly samalla tavoin puhuteltavan auttamishaluun vetoamista. Kummassakin esimerkkitekstissä vastaanottajaa kehoitetaan käskylyuseella kirjoittamaan eli konkreettiseen toimintaan: ensimmäisessä esimerkissä kirjoitettavana on resepti ja toisessa pikainen vastaus viestiin. Kehotuksen suoruuksella implikoi sitä, että kirjoittamispyyntö on sekä kirjoittajan että vastaanottajan kannalta ongelmaton ja sen esittämistä on mahdollista pitää itsestään selvänä (ks. Sorjonen 2001: 109). Toisella kielellä kirjoittajat eivät kuitenkaan välttämättä tunne tällaista merkityksen hienosäätöä.

Aineiston teksteissä on myös muodollisia viestejä, joiden vastaanottaja on kuvitteellinen jonkin instituution tai yhteisön edustaja. Kielellisenä toimintana muodollisen viestin laatiminen vastaa asiointia, jossa

vastaanottajana on asiakaspalvelija tai asioista vastaava henkilö. Tarkemmin identifioimatta jäävälle vastaanottajalle osoitetut pyynnöt esitetään näissä teksteissä tavallisimmin väitelauseena, jossa näkökulma on puhujan ja predikaattina esimerkiksi verbi *pyydän toivon* tai *vaadin*, kuten seuraavissakin esimerkeissä (6) ja (7) on laita.

- (6) Pyydän reagoida mahdollisimman nopeasti.
- (7) Toivosin että nuo tavaroita lähteä minulle nopeasti.

Esimerkeissä kirjoittajat kehottavat virkailijaa kiirehtimään, mutta tekevät sen niin, että kirjoittajan oma toiminta korostuu. Kirjoittaja *pyytää* ja *toivoisi*, että toimitaan pikaisesti, ja pyyntö kohdistuu henkilöön, johon viitataan ei-persoonamuotoisella verbillä *reagoida* ja *lähteä* [lähetetään?] (passiivin korvautumisesta 1. infinitiivin muodolla oppijankielessä ks. Seilonen 2013: 60).

Esimerkeissä (8) ja (9) kirjoittajat yrittävät saada mielestään aiheetomasti langetetun sakon perutuksi. Esimerkin (8) kirjoittaja aloittaa pyyntönsä ironisin kiitoksin ja kehottaa sitten toiveen muodossa perumaan sakon tai pienentämään sitä. Tekstin sävy jatkuu neutraalina, ja viittaus sakkojen määräämisestä päättävään henkilöön on epäsuora. Kirjoittajan käyttämä passiivi viittaa epätarkasti määriteltyyn henkilötarkoitteeseen, joka ei välttämättä ole sama kuin edellisessä lauseessa mainittu tarkastaja. Suora persoonaviittaus ei olekaan tässä tarpeen, jos tavoitteena on vain tietyn toiminnan aikaansaaminen, ei toiminnan henkilöiminen tiettyyn toimijaan.

- (8) Kiitän tarkastajan ahkerasta työstä, mutta toivon, että parkkisakko jätettäisi pois tai sakkorahoja vähennettäisi huomattavasti!
- (9) Vaatin että minulle annettu sakko peruutetaan, olen maksanut jo sakoni, ystävällisesti maksakaa rahani takaisin tilille: 10----22 nordea.

Esimerkin (9) kirjoittaja puolestaan edellyttää vastaanottajalta toimenpiteitä kovemmin äänenpainoin ja suuremmin, mikä osoittaa, että hän ei asemoi itseään tilanteessa altavastajaksi. Kirjoittaja *vaatii*, mihin hän katsoo olevansa oikeutettu, sillä hän on jo noudattanut saamaansa määräystä eli maksanut sakon. Toimintaan kehottaminen on

kuitenkin jyrkkäsävyistä vain leksikaalisesti, kun pääverbiksi on valittu *vaatia*, mutta direktiivin ilmaisutapa on kuitenkin epäsuora. Tässäkin esimerkissä näkökulma on puhujan, jonka toiminnasta käsin tilannetta kuvataan, ja passiivi taka-alasta henkilötekijän, johon toimintaan kehottaminen kohdistuu. Koska kirjoittaja kokee olevansa asiassa oikeassa, hän voi antaa imperatiivia käyttäen myös suoran kehotuksen konkreettiseen toimintaan. Samalla hän myös viittaa persoonamuodolla suoraan henkilöön. Maksamiskehotuksen käskevyyttä kirjoittaja kuitenkin lieventää sanalla *ystävällisesti*.

Toimintaan kehittämisen erilaiset toteumat ovat kontekstisidonnaisia (Tanner 2012: 68; Sorjonen 2001: 108), eli erilaisissa tilanteissa ovat käytössä erilaiset kehittämisen kielelliset ilmaisutavat ja toisaalta käytetyt ilmaisutavat kertovat tilanteen luonteesta. Ilmaustavan valinnassa keskeistä on myös se, keitä tilanteessa on mukana ja minkälaiseen toimintaan ollaan kehittämässä. Jos kyseessä on esimerkiksi toiminta, joka ei vaadi vastaanottajalta paljon erityistä henkistä tai fyysistä vaivannäköä ja jonka sosiaalinen etäisyys vuorovaikutukseen osallistuvilla ei ole pitkä, toimintaan kehottaminen voi olla suurempaa (esim. Brown & Levinson 1987 [1978]: 74–84). Toisaalta pyynnön suuruus, osallistujien valta ja sosiaalinen etäisyys menettävät merkityksensä asiointitilanteissa, joissa osanottajilla on valmiiksi määritellyt roolit: toinen on asiantuntija ja toinen asiakas (Tanner 2012: 165; Honkanen 2012: 91). YKI-testin muodollisen viestin kirjoittaminen on sekä asiointitehtävä, sillä siinä otetaan yhteyttä asiakaspalvelijaan, asioista vastuussa olevaan tai asiantuntijaan.

Kirjoittajat näyttävät osaavan hyvin sellaisia toimintaan kehittämisen tapoja, joita he työssäänkin tarvitsevat. Tätä osaamistaan he tuovat myös hyvin esiin YKI-testin kirjoitustehtävissä.

5. Asiantuntijuus teksteissä

Kirjoittajien terveydenhuoltoalan asiantuntijuus tulee esiin useissa heidän teksteissään, vaikka yleiskielitaitoa mittaavan testin tehtävänänto itsessään ei siihen ohjaakaan. Tämä voi tapahtua sisällöllisinä tai kielellisinä valintoina. Terveydenhuoltoalan suomi on olennainen osa kirjoittajien suomen kielen taidon kokonaisuutta, joka muodostuu suomen kielen yleisestä taidosta ja ammattialan erikoiskielen osaamisesta. Suomenkielisen terveydenhuoltoalan kielen hallinta muodostaa ilmeisen keskeisen komponentin myös kirjoittajien asiantuntijuudessa ja ammattitaidossa. Alan kielen hallinta on siten osa paitsi kielitaitoa myös ammattitaitoa (ks. Härmälä 2008: 53) ja lopulta myös henkilön identiteettiä (ks. Virtanen 2013). Asiantuntijuus voi teksteissä ilmetä esimerkiksi oman ammattialan tekstilajien piirteiden tai rekisterien soveltamisena – mukaan lukien juuri epäsuoruuden keinojen hallinta – temaattisina valintoina tai terminologian ja alalle vakiintuneiden ilmaustapojen käyttönä.

Teksteistä syntyy usein vaikutelma, että kirjoittajat ovat panostaneet varsinkin alan sanaston ja ilmaisujen oppimiseen ja tuovat oppimaansa mielellään esiin (esimerkki 10). Teksti saattaa sisältää terveydenhuoltoon liittyvää sanastoa runsaastikin, vaikka esimerkiksi rakenteiden hallinta olisi vielä vaatimatonta ja epätarkkaa.

- (10) Liikunta on paras lääke, tämän asiasta on totta, minä sämä mielta koska liikunta ennaltaehkäisy erilainen sairauksia, kuten aivonhalvaus, lihava, sydämentauti mm. Liikunta vahvaus vartalo tai ruumis, virkistynyt mielensa ja se antaa energia tehdä työtä kaksi-kolme kertaa viikossa liikkelle asunnon ympärillä tai puistoon vahentaa stressiä eli rentoudu jossa autaamaan ihmistä terveyksia. Myös, millainen liikunta sopeutua ihmineseen kykyseen on tärkeää osa liikunnan osallistua. Sairausten jälkeen liikunta on paras regoida nopeasti, jotta ihminen jatkuva omansa elämänsä. Liikunta aina terveyksi.

Liikuntaa käsittelevästä tekstistä (esimerkki 10) syntyy vaikutelma, että kirjoittaja on sellaisessa kielenoppimisen vaiheessa, jossa opitaan

ilmauksia sellaisenaan niitä tarkemmin erittelemättä tai analysoimatta (ks. Ellis 2005: 75–76). Kirjoittaja ei muun muassa näytä tunnistavan käyttämiensä sanojen sanaluokkaa, sillä esimerkiksi nominit tai nominaalimuodot voivat toimia tekstissä toisinaan finiittiverbin tehtävässä (*liikunta **ennaltaehkäisy** erilainen sairauksia; Liikunta **vahvaus** vartalo; jotta ihminen **jatkuva** omansa elämänsä*).

Käytetty spesifi terveydenhuollon termistö ja alan konventionaalistuneet ilmaustavat voivat myös vaikuttaa siten, että kirjoittajan käyttämä rekisteri poikkeaa oletetusta. Kirjoittaja voi tekstissään osoittaa osaavansa alan sanastoa paljonkin, mutta ei mahdollisesti tunnekaan vaihtoehtoisia tapoja ilmaista samoja asioita. Rajallinen sanaston hallinta voi estää kirjoittajaa tekemästä muodollisen ja epämuodollisen rekisterin edellyttämiä leksikaalisia valintoja. Siten kirjoittaja ei esimerkiksi välttämättä osaa puhua sairastamisesta ja sairauksista arkisesti, kuten ei esimerkkitekstin (11) kirjoittajakaan. Toisaalta hän ei kenties haluakaan tehdä niin, sillä kyseessä on testitilanne, jossa on tarkoitus tuoda esiin oman kielitaidon vahvuuksia ja osoittaa taidon riittävyys testin läpäisemiseen.

(11) Hei Sofia!

Olen sairastunut. Tänään en käynyt työssä vielä, olen sairauslomalla viime tiistaista lähtien. Kaksi viikkoa sitten minulla on ollut flunssa ja nyt minun korvani on kipeää, lisäksi oireina on nenävuotaa ja poskissa on paineen tunnetta. Kuumetta ei ole ollut eikä kurkkukipuakaan. Talven tullen aloitan hiihdon ulkona, joka on hyvää urheilua. Kuntosalin harjoitteen rinnalla se vaikuttaa tasapainoon myös. Mutta vielä minulla ei ole ollut välikorvatulehdusta koskaan. Ulkona on tosi kylmää...

Terveisin Peter

Edellä olevassa epämuodollisessa viestissä (11) kirjoittaja kuvaa melko tarkasti sairauttaan ja sen oireita – ehkä liiankin tarkasti, kun vastaanottajana on ystävä. Lisäksi käytetyt ilmaustavat poikkeavat siitä, kuinka tämäläntyyppisestä asiasta on tapana arkikielellä ystävien kesken puhua. Teksti muistuttaakin joiltakin piirteiltään lääkärin hoitokertomusta tai epikriisiä.

Seuraava reklamaatio (12) on suunnattu ravintolalle, jonka tarjoamasta ruoasta kirjoittaja epäilee saaneensa ruokamyrkytyksen.

(12) Terve! Minulla on iso ongelma. Viimeisenä lauantaina olen kiinalaisessa ravintolassa. Olen syönyt lihaa, perunoita ja sammakoita. Seuravana päivänä minulla oli kuumotusta, närästystä, oksentelua ja vatsa kipeytynyt koko päivä. Lääkkeet eivät auttaneet. Hakeutunut ensi-avuun. Siellä oli tutkimuksia, labrakokeet ja sitten hoitanut kirurgisen osastolla. Siellä saanut lääkkeitä suonensisäisesti ja suun kautta. Olin sairaalassa 5 päivän ajan. Mielestäni, liha ei ollut tosi hyvin paistettu. Haluaisin, että minun raha tulee takaisin ja kaikki lääkkeet te maksatte. Uskon, että tilanne selvitetään. Varmasti, teidän ravintola on upea, mutta silloin ei ollut teidän päivä. Kiitän, jos ymmärätte minua. Odotan vastausta.

Terveisin Axel

Sisällöllisesti kirjoittajan teksti koostuu ongelman ja sen taustojen esittelystä, oireiden ja hoidon yksityiskohtiin menevästä kuvauksesta, ongelman syyn toteamisesta, korvausvaatimusten esittämisestä ja sitä seuraavasta pehmentävästä, hyvittelevästä ja yhteistyöhakuisuutta ilmaisevasta jaksosta. Rekisteriltään teksti noudattaa pääpiirteissään muodollisia konventioita lukuun ottamatta kuitenkin esimerkiksi aloitusta ja lopetusta, jotka ovat tuttavallisia ja siten muodolliseen tekstiyhteyteen epäsopivia.

Ruokamyrkytyspäilyn taustojen esittelyn jälkeen kirjoittaja siirtyy kuvaamaan myrkytyksen aiheuttamia oireita ja saamaansa hoitoa, jolloin hänen asiantuntijuutensa tulee tekstin tasolla vahvasti esiin. Sairauksiin ja sairaanhoitoon liittyvä aihepiiri ilmeisesti johdattelee hänet vielä käyttämään osittain ilmaisutapaa, joka on tyypillinen sanelulle tai sairaanhoitajan työssään käyttämälle kirjausohjelmalle. Tässä terveydenhuollolle ominaisessa tekstilajissa yhtenä tavoitteena on tiivis ilmaisu, tekstin lyhyys ja asian etäännyttäminen. Tästä syystä sanelu usein voikin olla paikoin lyhytlauseista (*Lääkkeet eivät auttaneet. Hakeutunut ensi-avuun.*) ja luettelomaista (*Seuravana päivänä minulla oli kuumotusta, närästystä, oksentelua ja vatsa kipeytynyt koko päivä.*) ja siihen kuuluu

tunnusomaisena yhdysverbien elliptinen käyttö, jossa apuverbi jää pois (*Siellä saanut lääkkeitä suonensisäisesti ja suun kautta.*). Näin käytettynä pelkkä partisiippimuoto lähenee merkitykseltään passiivi-ilmausta, sillä siinä persoonaa korostava elementti on jäänyt pois (*hakeutunut ~ hakeuduttu ensiapuun; siellä saanut ~ saatu lääkkeitä*). Persoonaa häivyttäessä tällainen partisiippi-ilmaus myös synnyttää tekstiin epäsuoruutta. Teksti kuvastaa kirjoittajan kokemusta työskentelystä terveydenhuollon alalla ja sen tuomaa asiantuntijuutta, sillä saneluteksti vaikuttaa hänelle tekstilajina tutulta samoin kuin jotkin lääketieteelliset termit ja kiteytyneet ilmaustavatkin. Kirjoittaja hyödyntää näin ennalta tutun tekstilajin piirteitä taitavasti kirjoitustehtävässä, jossa niiden käyttöä ei edellytetä.

Rakenteellisista ja leksikaalisista puutteista huolimatta kirjoittajan teksti osoittaa esimerkiksi tiettyjen kielellisten funktioiden hallintaa ja taitoa huomioida viestin vastaanottaja. Tekstissä on vahvasti persoonanäkökulma, jossa kirjoittaja viittaa suoraan sekä itseensä että viestinsä vastaanottajaan persoonapronominien ja persoonamuotoisten verbien avulla. Suorat viittaukset voivat olla kirjoittajan tietoinen valinta tekstissä, joka kuvaa nimenomaan omia kokemuksia ja näkökantoja ja jolla lisäksi on spesifi vastaanottaja, tai ne voivat olla osoituksena siitä, että kirjoittaja ei hallitse epäsuoraa viittaustapaa.

Asiantuntijuus voi teksteissä ilmetä myös terveydenhuollon tyypillisten työtilanteiden tai työnkulun kuvauksena. Muutama kirjoittaja on tehnyt tällaisen temaattisen valinnan, vaikka kirjoitustehtävän ohjeistus ei olekaan siihen varsinaisesti antanut mahdollisuutta.

- (13) Olen työssä tänään osastolla. Meidän osastolla on paljon kiire koska viikosta tämä ensimmäinen päivä viikkon. Aloitetaan työ vähän nopea koska meidan yks potilas on ongelmia. Hanella on sydän kipua. Tarvitse antamaan apua ja kipulääkkeitä hänelle. Sitten toinen potilas pitäisi mennä leikkaussalissa yksitelen. Myös meidan raportit ei valmistaa vielä. Siksi meilla työtä hitaasti mutta varmasti niin että voimme lopettaa meidan työ yleensä reippasti ja huolellisesti aikaan.

Työviikon ensimmäisen päivän kiireitä osastolla kuvaa teksti (13), jossa kirjoittaja kertoo työpäivänsä tapahtumia. Mainitaksi tulevat hoitotoimet

ja hoitajan kirjallisiin töihin kuuluva raportointi (ks. myös Virtanen 2013). Tyypillistä vuodeosaston aamuvuoroa taas käsittelee teksti (14), jossa niin ikään mainitaan kiire. Kirjoittajan mukaan kiire on aamuvuoron tyypillinen piirre, joka johtuu rutiinitöiden paljoudesta. Tämän todistaakseen kirjoittaja käy läpi vuodeosaston aamuvuoron ohjelman eri työvaiheiden listana.

- (14) Mielistani tämä on hyvä asiasta koska joka päivä sairaanhoitaja vuodeosasto on kiire. Aamuvuoro aina kiire; koska aamulla ruutinia (sannolisesti) paljon. Vuodeosasto ohjelma aamu- Aamupalan viedaan aamuhoitoa lääkkeitä viedaan, lääkäri kiertä, toimenpide leikkaus ja rontgen. Tämä ohjelma on kiire tarvitaan ennen loppu työvuoro täytyy valmis. Minusta että tarvitaan lisää aamuvuoro sairaanhoitaja niin että joka päivä sairaanhoitaja ei kiire, ja sitten hoiton on paremmin.

Asiantuntijuus siis ilmenee aineiston teksteissä monella tavalla. Toisinaan se on kielellistä, jolloin asiantuntijuus näkyy käytetyssä termistössä ja ilmaisutavoissa sekä epäsuoran ilmaisutavan hyödyntämisessä. Asiantuntijuus tulee usein esiin myös sisällöllisesti, temaattisina valintoina, jolloin tekstit käsittelevät omaan ammattialaan liittyviä aihepiirejä.

6. Kielitaito on ammattitaitoa

Kielitaito on osa terveydenhuollon alalla toimivien ammattitaitoa, ja kommunikaatiota voi pitää terveydenhuollon ammattilaisten yhtenä keskeisenä työvälteenä (Candlin & Candlin 2002; Kela & Komppa 2011: 180; Peräkylä ym. 2001: 8). Kieli- ja viestintätaidon keskeinen tehtävä työssä koskee paitsi maahanmuuttajia myös syntyperäisiä terveydenhuollon alalla toimivia, sillä kielelliset ja kulttuuriset erot voivat tulla vastaan myös maan eri murrealueilla toimittaessa (ks. Puustinen 2002: 71; Walters 2008).

Maahanmuuttajataustaisilla terveydenhuollon ammattilaisilla on erityishaasteet työssä tarvittavan kielitaidon haltuun ottamisessa. Suomen taito merkitsee heillä yleistä kielen hallintaa sekä terveystietämistä

erikoiskielen osaamista, jolla vahvistetaan myös ammattitaitoa. Työssä tarvittavan kielitaidon hankkiminen on vaativa tehtävä, sillä terveydenhuoltoalan työ perustuu paljolti monimuotoiseen vuorovaikutukseen työhön liittyvine erityisine viestintätapoineen (Suni 2011: 13). Esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset sairaanhoitajat ovat pitäneet työnsä haastavimpana alueena moniammatillista yhteistyötä, jossa erilaiset erityiskielet kohtaavat, ja kielellisesti vaativia tehtäviä sisältyy heidän mukaansa myös asiakaspalveluun ja päivittäisiin rutiineihin (Kela & Komppa 2011: 181–184). Ilmaisutapaan on tarpeellista kiinnittää erityishuomiota esimerkiksi sellaisissa asiakaspalvelun tilanteissa, joissa joudutaan kohtaamaan vaikeita potilaita, käsittelemään potilaan kannalta vaikeita tai arkaluonteisia aiheita tai kertomaan huonoja uutisia.

Kielitaidossa keskeistä on myös rekisterin hallinta, sillä tilanteeseen sopimattomat kommunikointitavat voivat johtaa väärinymmärryksiin (Duff ym. 2000: 29). Kun kielenkäyttäjän kielitaito on jo hyvä, pragmaattiset poikkeamat tulkitaan herkästi tarkoituksellisiksi eikä kielitaidon puutteista johtuviksi. Erityisesti institutionaalisessa keskustelussa pragmaattisten konventioiden rikkominen voi olla kohtalokasta (Gumperz & Roberts 1991).

Tarkastellut terveydenhuollon alan ammattilaisten tekstit kertovat siitä, että kirjoittajat pystyvät ilmaisemaan esimerkiksi erilaisia kielellisiä funktioita erilaisissa tilanteissa. Teksteissä on usein myös pragmaattisesti oikeaan osuneita kielellisiä valintoja. Esimerkiksi epäsuorasti esitetyt kehotukset toimintaan ovat teksteissä kuvattuihin tilanteisiin sopivia ja siten pragmaattisesti toimivia. Tekstit kuvastavat paljolti myös sitä, että kirjoittajat ovat omaksuneet kieltään työympäristössä. Ammattikielen kuuluvaa sanastoa, ilmaisuja ja tekstilajeja on hyödynnetty teksteissä monin tavoin. Ammattikielen muotoja ja käytänteitä voi työtilanteissa oppia toisten kielenkäyttäjien toimintaa havainnoiden ja itse kieltä käyttäen. Terveydenhuoltoalalla toimivat suomea toisena kielenä käyttävät pitävätkin usein juuri työyhteisöä ja äidinkielen puhujan antamaa kielellistä apua ja tukea keskeisenä ammattikielen oppimisessa (Suni 2011: 18–19).

Erään kirjoittajan tekstistä (15) kuvastuu reaalinen huoli, joka liittyy terveydenhuollon alalla toimivan maahanmuuttajan ammatilliseen tulevaisuuteen.

- (15) Hei Kimmo! Mullakin on monta asiaa kesken. Olen osallistunut jo YKI tentteihin. Mulle jäi oudot fiilikset sen jälkeen, koska siitä riippuu saanko minä mennä Tampereelle suorittamaan tenttiä.

Ei-syntyperäisten EU/ETA-alueen ulkopuolella koulutuksensa saaneiden lääkäreiden laillistamisprosessiin kuuluu nykyisellään YKI-testin suorittaminen vähintään tasolla B1, mikä on edellytyksenä niin sanottuun Tampereen tenttiin eli lääkärin kolmiosaiseen ammatilliseen kokeeseen osallistumiselle (ks. OKM 2014: 18). Kielitaitotestin suorittamisella on siis näille lääkäreille erityistä painoarvoa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on muistiossaan pitänyt tarpeellisena erityisen ammatillista kielitaitoa mittaavan testin järjestämistä terveydenhuollon alalle (OKM 2014: 48). Tässä artikkelissa analysoidut tekstit osoittavat, että ammatillinen kielitaito tulee jonkin verran esiin myös yleiskielitaidon testissä. Syntyy myös vaikutelma, että kirjoittajat pitävät ammattikielen osaamistaan kielitaitonsa yhtenä vahvuutena. Selvittääväksi jää, mikä olisi jatkossa tarkoituksenmukaisin tapa osoittaa ja arvioida tätä osaamista.

Lähteet

- Brown, Penelope, Stephen C. Levinson 1987 [1978]. *Language and Politeness. Some Universals in Language Usage*. *Studies in Interactional Sociolinguistics* 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, Christopher N., Sally Candlin 2002. *Discourse, expertise and the management of risk in the health care settings*. – *Research on Language and Interaction* 35 (2), 115–137.
- Duff, Patricia, Ping Wong, Margaret Early 2002. *Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in health care*. – *Modern Language Journal* 86 (3), 397–422. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.t01-1-00157>

- Ellis, Nick C. 2005. Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty, Michael H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. UK: Blackwell, 63–103.
- Gumperz, John, Celia Roberts 1991. Understanding in intercultural encounters. – Jan Blommaert, Jef Verschueren (Eds.). *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. Amsterdam: John Benjamins, 51–90.
- Hakulinen, Auli, Fred Karlsson, Maria Vilkuna 1980. Suomen tekstilauseiden piirteitä: kvantitatiivinen tutkimus. *Publications 6 / Department of General Linguistics*. Helsinki: University of Helsinki.
- Helasvuo, Marja-Liisa, Lea Laitinen 2006. Person in Finnish: Paradigmatic and syntactic perspectives. – Marja-Liisa Helasvuo, Lyle Campbell (Eds.). *Grammar from the Human Perspective: Case, Space and Person in Finnish*. *Current Issues in Linguistic Theory 277*. Amsterdam: John Benjamins, 173–207.
- Honkanen, Suvi 2012. Kielioppi ja tekstilaji. Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Härmälä, Marita 2008. Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. *Jyväskylä Studies in Humanities 101*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ISK = Hakulinen Auli, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen, Irja Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jokela, Hanna 2012. Nollapersoonalause suomessa ja virossa. Tutkimus kirjoitetun kielen aineistosta. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 334*. Turku: Turun yliopisto.
- Kela, Maria, Eveliina Korpela, Päivi Lehtinen 2010. *Sairaana hyvää suomea. Terveystieteidenhuoltoalan suomea maahanmuuttajille*. Helsinki: Edita.
- Kela, Maria, Johanna Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli: yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisena kielenä. – *Puhe ja kieli 31 (4)*, 173–192.
- Larjavaara, Matti 2007. *Pragmasemantiikka*. SKS:n toimituksia 1077. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Latomaa, Sirkku, Sari Pöyhönen, Minna Suni, Mirja Tarnanen 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen, Minna Säävälä (Toim.). *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.

- Martin, Maisa, Sanna Mustonen, Nina Reiman, Marja Seilonen 2010. On becoming an independent user. – Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedder (Eds.). *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research*. EUROSLA. Monographs Series 1. European Second Language Association. Rome, Italy: Edisegno srl, 57–80.
- OKM 2014. Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveystalalla. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Partanen, Maiju 2012. Matkalla sairaalaan: maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammatissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Peräkylä, Anssi, Kari Eskola, Marja-Leena Sorjonen 2001. Lääkärin ja potilaan vuorovaikutus tarkastelun kohteena. – Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä, Kari Eskola (Toim.). *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino, 7–26.
- Piikki, Anni 2010. Terveystieteiden alalla riittävä suomen taito – mitä se on? – *Sutina* 1, 30–33.
- Puustinen, Raimo 2002. Potilaan käsikirja. Johdatusta lääketieteen maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Sands, Kristina, Lyle Campbell 2001. Non-canonical subjects and objects in Finnish. – Alexandra Y. Aikhenvald, Robert M. W. Dixon, Masayuki Onishi (Eds.). *Non-Canonical Marking of Subjects and Objects*. Amsterdam: Benjamins, 251–305.
- Seilonen, Marja 2013. Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Siewierska, Anna 1984. *The Passive: A Comparative Linguistic Analysis*. London: Routledge.
- Sorjonen, Marja-Leena 2001. Lääkärin ohjeet. – Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä, Kari Eskola (Toim.). *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino, 89–111.
- Suni, Minna 2010. Työssä opittua. Työntekijän näkökulma ammatilliseen kielitaitoonsa. – Mikel Garant, Mirja Kinnunen (Toim.). *AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2. Jyväskylä: AFinLa, 45–58.
- Suni, Minna 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? – *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 8–22.

- Tanner, Johanna 2012. Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Valvira 2014. Kielitaito. www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet/kielitaito (2.9.2014).
- Virtanen, Aija 2011. Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. – Puhe ja kieli 31 (4), 153–172.
- Virtanen, Aija 2013. Minä sairaanhoitajana: tulevaisuuden minuudet motivaatiota muokkaamassa. – Lähivörtlusi. Lähivertailuja 23, 403–427. <http://dx.doi.org/10.5128/LV23.16>
- Walters, Helen 2008. The experiences, challenges and rewards of nurses from South Asia in the process of entering the Australian nursing system. – Australian Journal of Advanced Nursing 23 (3), 95–105.
- YKI = Yleisten kielitutkintojen perusteet. www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki (2.9.2014).

***Does it hurt, if one presses here?* Indirectness, urging action and professionalism in the texts of health care professionals**

MARJA SEILONEN

University of Jyväskylä

This article focuses on the indirect personal reference, indirect urging action and indirectness linked to professionalism in the texts of health care professionals who use Finnish as a second language. Indirect statements are typical in various health care situations such as communication between patients and health care professionals and interaction between colleagues. Indirect references are often used to describe the general impact of some occurrence e.g. to a non-specified person (whoever) or to a certain undefined addressee. Indirectness is common also in expressions, where the imperative nature of the request is softened by using indirectness. Indirectness also has a role in professional language where professionalism can be expressed lexically, textually or thematically. In this article these issues are studied in the written Finnish texts of qualified health care professionals partaking in the Finnish National Certificate of Language Proficiency tests.

Keywords: professional language skills; language learning; Finnish as a second language; professionalism; directive; indirect personal reference

Marja Seilonen

Jyväskylän yliopiston kielten laitos

PL 35 40014 Jyväskylä, Finland

marja.a.p.seilonen@juu.fi

Pelkoilmaisut S2-oppijoiden taitotasolle arvioiduissa tarinoissa

OUTI TOROPAINEN

Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto

Tiivistelmä. Artikkelissa tarkastellaan partisiipin *pelottava* käyttöä ja hyödyntämistä suomea toisena kielenä (S2) kirjoitetuissa tarinoissa, joiden tehtävänantoon partisiippi sisältyy sekä predikatiivina että määritteenä. Tutkittu aineisto on osa Jyväskylän yliopiston Cefling- ja Topling-tutkimushankkeen kokonaisaineistoa. Tutkimuksen aineistona on 249 pelkoilmausta, jotka ovat peräisin 144:stä eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen (A1–C2) mukaan arvioidusta tarinasta. Valtaosa tarinoista ja ilmauksista sijoittuu taitotasolle A2 ja B1. Tulosten perusteella ei voi yksiselitteisesti osoittaa, että kielen alkeita osaavat käyttäisivät enemmän tehtävänannon partisiippia sellaisenaan. Joitakin sen suuntaisia ilmiöitä pelkoilmauksiin näyttäisi sisältyvän: Modaalisten adverbien ja partikkeleiden käyttö näyttäisi muun muassa lisääntyvän kielitaidon parantuessa, kun täysin identtisten partisiippi-ilmausten määrä näyttäisi vähentyvän. Myös sellaisten ilmausten, jotka eivät suoraan käytä tehtävänannon partisiippia, vaan hyödyntävät sitä esimerkiksi käyttämällä saman sanapesyeen verbiä, modaalisuus näyttäisi lisääntyvän kielitaidon vahvistuessa. Edistyneemmän S2-oppijan kielitaitoon näyttäisivät kuuluvan myös saman sanapesyeen verbin ketjuuntuminen ja substantiivin sisältävien paikallisjaisten olotilailmausten ilmaantuminen.

Avainsanat: pelkoilmaus; partisiippi; sanapesye; taitotaso

1. Johdanto

Artikkelissa tarkastellaan suomea toisena kielenä (S2) kirjoittavien oppilaiden tarinoiden pelkoilmaisuja, joiksi on tässä artikkelissa rajattu partisiipin *pelottava* kanssa samaan sanapesyeeseen kuuluvia sanoja. Partisiippi *pelottava* esiintyy tarinan tehtävänannossa. Siinä pyydetään kirjoittamaan tarina hauska tai pelottavasta tapahtumasta. Tämän artikkelin aineistona ovat vain pelottavista tapahtumista kirjoitetut tarinat. Tarinoiden kirjoittajat ovat perusopetuksen ja lukion S2-oppijoita, ja tarinat ovat osa Jyväskylän yliopiston Cefling- ja Topling-tutkimushankkeiden aineistoa.¹

Kiinnostuksen keskipisteessä ovat kielenoppijoiden pelkoilmaukset, jotka sisältävät partisiipin *pelottava* tai sen kanssa samaan sanapesyeeseen² kuuluvan eri sanaluokan sanan, kuten verbin ja mahdollisen määritteen muodostamat kokonaisuudet (esim. *pelottaa hirveästi*), ja partisiipin *pelottava* käytön sellaisenaan mahdollisine määritteineen (esim. *tosi pelottava*). Näin synonyymiset pelkoilmaukset, kuten *olin paniikissa* tai *pahin on viimeks yöllä*, eivät kuulu tarkasteltavien ilmausten joukkoon. Tutkimuksessa vastataan kysymykseen, miten kirjoittajan kielitaito mahdollisesti vaikuttaa partisiipin *pelottava* ja samaan sanapesyeeseen kuuluvien sanojen olemassa oloon S2-kirjoittajien pelkoilmauksissa.

Pelottava on kieliopilliselta muodoltaan partisiippi, jonka tunnukseksi on pääte *-vA*. Partisiippi on johdettu kausatiiviverbistä *pelottaa* ja on kieliopillisena partisiippina leksikalisoitunut adjektiiviksi, jolla on sama merkitys kuin verbillä (ISK 2004: § 630). Artikkelissa tätä leksikaalistunutta adjektiivia kutsutaan johdonmukaisesti partisiipiksi.

¹ Hankkeista lisää: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/tutkimus/hankkeet> ja <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/paattyneet> (27.8.2014).

² Sanapesyeellä tarkoitetaan samankantaisten lekseemien sarjaa. Toisin sanoen samaan pesyeeseen kuuluvilla sanoilla on yhteinen kantavartalo. (Koivisto 2013: 196, 313.)

Sanapesyeellä tarkoitetaan artikkelissa sellaista joukkoa sanoja, joilla on yhteinen kantasana (ks. esim. Schmitt & McCarthy 1997: 331; ks. myös alaviite 2). Kantasanalla puolestaan “tarkoitetaan sitä lekseemiä, josta johdos on muodostettu ja jonka vartalo on osa johdoksen vartaloa” (ISK 2004: § 157). Artikkelin sanapesyeen juurimorfeemiksi ymmärretään *pelkä*, joka on kaikkien pesyeessä esiintyvien sanojen kantana (esim. Koski 1982: 27–28). Näin artikkelin fokuksessa ovat sellaiset pelkoilmaukset, jotka sisältävät esimerkiksi partisiipin *pelottava*, verbin *pelottaa*, *pelätä* tai *pelästyä* tai substantiivin *pelko*.

Partisiippi *pelottava* on osa tehtävänantoa, jota kirjoittajan odotetaan noudattavan. Noudattamisella tarkoitetaan, että tuotettavan tekstin on vastattava muun muassa tehtävänannossa luotua viestinnällistä tilannetta ja tekstilajia. Yleensä tehtävänannon yksittäisiä sanoja tai ilmauksia ei edellytetä käytettävän. Niitä on mahdollista tietysti hyödyntää tai käyttää sellaisenaan. Artikkelissa tehtävänannon sanastollinen käyttö ja hyödyntäminen on ymmärretty myönteiseksi osaksi kielenoppimisprosessia. Kirjoittajat ovat käyttäneet partisiippia sellaisenaan tarinoissaan tai he ovat hyödyntäneet sitä muodostaessaan samaan sanapesyeeseen kuuluvia sanoja.

2. Sanaston tutkimisesta oppijankielessä

Kielen käytön lähtökohtana voidaan pitää sanoja. Jotta voisi käyttää kieltä, tarvitaan tietoa sanoista, muun muassa niiden fonologiasta, morfologiasta, semantiikasta ja pragmatiikasta. Lisäksi on tarpeen tietää myös kielen ja jopa yksittäisten sanojen kulttuurisidonnaisesta käytöstä, joka voidaan ymmärtää pragmatiikan osa-alueeksi. Sanat ovat luonnollinen alku kielen oppimiselle. Sanojen tutkiminen kielenoppimisprosessin aikana erilaisissa kommunikatiivisissa tilanteissa on tärkeää, jotta saadaan lisätietoa sanaston oppimisesta, omaksumisesta ja käytöstä oppijankielessä.

Vieraan ja toisen kielen (FL/L2) oppijoiden sanaston omaksuminen on kiehtonut tutkijoita jo pitkään. Oppijankielen sanaston tutkiminen

koki 1990-luvun alussa niin sanotun uudelleen syntymisen, ja julkaisuja nimenomaan englannin sanaston oppimisesta on saatavissa runsaasti viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajalta. Siitä huolimatta on suhteellisen pienin askelin edistytty vuonna 1936 Carnegieissa järjestetyssä konferenssissa esillä olleista sanaston tutkimuksen lähtökohdista. Ne pätevät monelta osin yhä edelleen. (Meara 1997; Bongers 1947.) Yksi 21 lähtökohdasta koskee tutkimusta, joka tarkastelee kielen oppijan sanojen johtamista (Bongers 1947: 212–215). Tämä lähtökohta sopii hyvin suomen kielen tutkimuksen kontekstiin, sillä suomen kielen yhtenä erikoispiirteinä pidetään sen johto-opin monipuolisuutta ja mahdollisuuksia muodostaa uusia sanoja johtamalla (Häkkinen 1997). Itse asiassa noin 20–30 % suomen sanoista sanakirjoissa on johdoksia, 60–70 % yhdysanoja ja vain 10 % on niin sanottuja perussanoja (ISK 2004: § 146).

Suomen kielen tutkiminen nimenomaan kielenoppijan sanaston omaksumisen näkökulmasta on suhteellisen harvinaista. Joitakin aloituksia alalla kuitenkin on. Siitonen (1999) paneutui väitöskirjassaan edistyneempien suomen oppijoiden *U*-verbijohdosten hallintaan. Ihan hiljattain Siitonen ja Martin (2012) tarkastelivat artikkelissaan *U*-verbejä eurooppalaisen viitekehysten taitotasojen mukaan. Viime vuosina myös korpuspohjainen kirjoitetun suomen oppijankielen tutkiminen on saanut jalansijaa Suomessa. Tästä ajankohtaisia ovat Kansainvälinen oppijansuomen korpus eli ICLFI (*International Corpus of Learner Finnish*), jonka perusteella tehdään korpusvetoista ja korpuspohjaista tutkimusta suomea vieraan kielenä ulkomailla oppivien kirjoittamien tekstien perusteella. Korpuksessa on vajaa 6000 tekstiä, joiden taitotasojen mukainen arviointi on käynnissä. Hankkeen tavoitteena on löytää oppijankielestä universaaleja piirteitä (Jantunen 2011; Kallioranta 2009)³. Samanaikaisesti Jyväskylän yliopistossa on sekä Cefling- ja Topling-tutkimushankkeessa kerätty suomea toisena kielenä oppivien maa-hanmuuttajataustaisten koululaisten ja lukiolaisten kirjoittamia tekstejä. Turun yliopistossa on puolestaan olemassa Edistyneiden suomenoppijoiden korpus (LAS2), joka keskittyy akateemiseen kirjoitettuun

³ Hankkeesta lisää <http://www.oulu.fi/suomitoisenakielen/node/16078> (27.8.2014).

oppijankieleen.⁴ Sanaston oppimista ja opettamista on käsitelty muun muassa edellä mainituissa hankkeissa ja niiden aineistoista tehdyissä opinnäytteissä.

Penttinen (2010) keskittyi S2-oppijoiden produktiiviseen sananjohdantamistaitoon, jota hän tutki kirjoitetusta aineistosta. Hän seurasi tutkimuksessaan yhdeksän kielenoppijan edistymistä kahden kolmen vuoden aikana. Nämä yhdeksän S2-oppijaa olivat 13–16-vuotiaita perusopetuksen yläkoululaisia. Tulosten mukaan kielen oppijat hyödynsivät harvoin sananjohtamista: kirjoitetuissa tuotoksissaan he käyttivät pääasiassa perusanoja ja -sanastoa. Halme (2007) tarkasteli puolestaan S2-oppijoiden johtimien tunnistamistaitoja ja niiden käyttöä uusien sanojen oppimisessa. Tulokset osoittavat sen, että oppijat kyllä tunnistavat tietyissä määrin johtimia (reseptiivinen taito). Sen sijaan tulosten perusteella ei voida todeta, kuinka tietoista toimintaa johdosten hyödyntäminen on. Aiemmin on muun muassa Grönholm (1993) tutkinut ruotsinkielisten oppilaiden verbien hallintaa kirjoitetuissa konteksteissa ja todennut, että oppijoiden käyttämät verbit ovat pääasiassa frekventtejä perusverbejä.

Suomen oppijoiden sanaston omaksumista on tutkittu jonkin verran. Maailmalla on toteutettu useita lähinnä englannin sanaston oppimista käsittelevää tutkimuksia. Karkeasti jaoteltuna niissä on fokusoitu kahteen asiaan, nimittäin kielen oppijan sanavaraston kasvuun ja sen kokoon tai kielen oppijan sanaston laajuuteen ja syvyyteen. (Schmitt 1998; Read 2004). Myös sanaston oppimisen tehokkuuteen (esim. Ellis 1994; Ellis & He 1999) ja erilaisiin sanaston osaamisen testaamiseen (esim. Bogaards 2000; Laufer & Nation 1995; 1999) liittyvät tutkimukset ovat olleet kansainvälisessä sanaston omaksumiseen liittyvän tutkimuksen keskiössä. Bogaards ja Laufer (2004) tiivistävät teoksensa johdanto-artikkelissa alalla tehdyn tutkimuksen viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajalta.

Eräs usein käytetty lähestymistapa oppijan kielen sanaston tutkimukseen ja etenkin sanaston oppimiseen ja omaksumiseen

⁴ Korpuksesta lisää www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/suomi-sgr/tutkimus/tutkimushankkeet/las2/Sivut/home.aspx (27.8.2014).

keskittyy siihen, miten erilaisia strategioita voidaan käyttää kielen oppijan sanavaraston laajentamiseen, syventämiseen ja monipuolistamiseen (Thornbury 2002). Harvemmin sen sijaan on ylipäättään tarkasteltu oppijankielen sanamuodostusta ja -johtamista (Huhta & Mäntylä 2009). Samaan sanapesyeeseen kuuluvien sanojen tuntemusta ja käyttöä pidetään kielenoppimisessa tärkeänä tekijänä puhuttaessa jonkin sanan osaamisesta (ks. Nation 1990; Schmitt & Meara 1997). Schmitt ja Zimmerman (2002) tutkivat englannin kielen sanamuotojen oppimista ja tarkastelivat, miten kielenoppijat osaavat muodostaa sanaperheitä. Lähtökohtanaan he käyttivät 16:ta frekventtiä englannin sanaa. Kielenoppijat osasivat vain osittain muodostaa sanaperheitä annetuista sanoista. Sanaperheen muodostaminen edellytti substantiivin, verbin, adjektiivin ja adverbien muodostamista. Englantia koskevia oppijankielen sanamuodostukseen liittyvien tutkimusten tuloksia ei voitane yleistää koskemaan suomen kieltä, sillä mahdollisuudet muodostaa johtimin sanoja suomen kielessä ovat omaa luokkaansa verrattuna muun muassa englantiin.

Korpuksen käyttöön pohjautuvassa oppijankielen tutkimuksessa frekventit sanat eivät välttämättä ole mielenkiintoisimpia, sillä näillä niin sanotuilla avainsanoilla⁵ on taipumusta olla funktiosanoja. Lisäksi ne paljastavat, mistä tekstissä on kyse, tai ovat suoraan tehtävänannosta riippuvaisia (Kallioranta 2009; Scott & Tribble 2006). Kallioranta (2009) väittää, että tällaisten avainsanojen ja etenkin tehtävänantoon liittyvien avainsanojen perusteella on mahdotonta sanoa mitään oppijankielen luonteesta. Tässä artikkelissa tarkastellaan kuitenkin tehtävänannossa olevaa partisiippiä ja pyritään osoittamaan, että ilmaukset, joissa käytetään partisiippiä sellaisenaan tai joissa käytetään saman sanapesyeen sanoja, kertovat jotakin myös oppijankielestä.

Tehtävänantoon liittyvän lähdetekstin hyödyntäminen ja käyttö voidaan ymmärtää kahdella tavalla. Tässä tarkastelussa se on ymmärretty

⁵ Avainsanalla tarkoitetaan lingvististä konstituenttia, joka on tavallista frekventimpi oppijankielessä verrattuna esimerkiksi natiivien kirjoittamaan aineistoon (Scott & Tribble 2006).

myönteiseksi ilmiöksi oppijankielessä. Vastakohtaisesti se voidaan nähdä kielteiseksi ilmiöksi, jopa plagioinniksi. Plakansin ja Gebrillin (2011) tutkimus osoitti, että alhaisella kielitaidon tasolla kirjoittajat käyttivät enemmän lähdetekstin sanoja kuin ylemmillä tasoilla olevat kirjoittajat. Heidän tulostensa perusteella L2-englannin kirjoittajat käyttivät lähdetekstiä neljällä tavalla akateemisen kirjoittamisen kokeessa, jossa integroitiin lukeminen ja kirjoittaminen eli kirjoittamisen pohjana käytettiin englanninkielisiä lähdetekstejä. Kielenoppijat ilmaisivat lähdetekstin sanoman ensinnäkin omin sanoin tai tiivistäen, jolloin he eivät käyttäneet lähdetekstin sanoja, tai sitten kielenoppijat siteerasivat lainausmerkein lähdetekstin sanan tai kopioivat lähdetekstiä sanatarkasti omaan tekstiinsä. Sanatarkalla kopioimisella tarkoitettiin vähintään kolmen sanan pituista jaksoa. Aiemmassa tutkimuksessaan Plakans (2009) on saanut selville, että L2-englannin kirjoittajien kieltä koskevat ajatukset liittyivät useimmiten sanastollisiin ja tyyllisiin seikkoihin.

Edellisten kaltaisissa integroiduissa testeissä sanatarkka lähdetekstin käyttäminen näytetään ymmärrettävän kielteiseksi, ei-toivotuksi ilmiöksi. Taustalla vaikuttaa luonnollisestikin se, mikä tehtävänannon ja sen pohjalta kirjoitetun tekstin tavoite ja funktio on: testitilanne on tietysti toinen kuin esimerkiksi tutkimusta varten tuotettu teksti. Koulukirjoittaminen eroaa myös esimerkiksi opettajakeskeisyydellään⁶ akateemisesta kirjoittamisesta. Kysymykseksi jää kuitenkin se, tuleeko tehtävänannon sanatarkka käyttäminen ensisijaisesti ymmärtää kielteiseksi seikaksi ja plagioinniksi. Tehtävänannon tai lähdetekstin käyttäminen ja hyödyntäminen sanastollisesti on kuitenkin riippuvaista kirjoittamisen kontekstista ja tehtävänannosta. Tämän tutkimuksen suomen oppijat ovat kielitaidoltaan suhteellisen alhaisella tasolla (taulukko 1), minkä vuoksi on mahdollista odottaa heidän sekä käyttävän

⁶ Koulutekstien opettajakeskeisyys perustuu ajatukseen siitä, että koulutekstin kirjoittamiskonteksti on luokkahuone, sen luonnollinen vastaanottaja on lähes aina opettaja, joka todennäköisesti on vaikuttanut tehtävänantoon ja vaikuttaa kirjoitettavan tekstin arviointiin (esim. Berge 2005).

että hyödyntävän tehtävänantoa sanastollisesti. Lisäksi kirjoittamisen konteksti on koulumainen, muttei kuitenkaan testitilanne tai koe, minkä voi olettaa antavan vapautta ja mahdollisuuksia tehtävänannon sanastolliseen hyödyntämiseen.

3. Aineisto ja käytetyt metodit

Artikkelissa tarkastelussa olevat ilmaukset, joissa S2-oppijat käyttävät partisiippia *pelottava* tai samaan sanapesyeseen kuuluvia eri sanaluokkien sanoja, ovat peräisin perusopetuksen oppilaiden ja lukiolaisten kirjoittamista pelottavista tarinoista. Tarinoiden tehtävänanto oli suomeksi, ja ne kirjoitettiin luokkahuoneessa osana normaalia opetusta kolmena eri ajankohtana. Partisiippi esiintyy tarinaan liittyvässä tehtävänannossa kahdessa yhteydessä: se on joko määritteenä (“kerro jostakin pelottavasta asiasta”) tai predikatiivina (“miksi asia oli pelottava?”). Tämän artikkelin aineisto koostuu yhteensä 144 tarinasta, ja aineistossa voi yhdeltä kirjoittajalta olla useampi tarina mukana. Tarinat ovat osa Jyväskylän yliopiston ja Suomen Akatemian rahoittamia Cefling- ja Topling-tutkimushankkeen aineistoa. Kolme koulutettua arvioijaa on arvioinut tarinat toisistaan riippumatta eurooppalaisen viitekehysten kuusiportaisen taitotasosteikon (A1–C2) mukaisesti (ks. Huhta ym. 2014). Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on pääsääntöisesti arvioitu taitotasolle A2 ja B1 (ks. taulukko 1).

Aineiston 144 tarinassa on yhteensä 249 tutkimuksen kannalta relevanttia pelkoilmausta. Aineiston tarinoitten sanemääriä ei ole tätä tutkimusta varten laskettu, eikä relevanttien pelkoilmausten määrää näin esitetä suhteessa sanemäärän. Aiempien Cefling-, Topling- ja YKI⁷-aineistosta tehtyjen tutkimusten mukaan oppijankielellä kirjoitettujen tekstien sanemäärä kasvaa kielitaidon parantuessa (esim. Nucci 2013: 29; Seilonen 2013: 17). Tämän tutkimuksen tarinat sisältävät yleensä yhden relevantin pelkoilmauksen taitotasosta riippumatta, mutta joissakin tarinoissa saattaa olla jopa kuusi ilmausta kuten seuraavat esimerkit

⁷ YKI = Yleiset kielitutkinnot (lisätietoa www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki 27.8.2014).

osoittavat. Esimerkkitarinoista ensimmäinen on arvioitu taitotasolle A1 ja toinen tasolle B1. Tarinoiden pelkoilmaukset ja niiden numeroinnit on lisätty tätä artikkelia varten.

A1: *olipa kerran (1) pelottava hirvio jonka (2) nimi oli pelottava joskus (3) hän pelotteli ihmisiä (4) hän oli tosi pelottava kun hänellä on nälkä niin hän syö lapsuja joskus hän varastaa*

B1: *Viime viikolla olin Minun kaverin luona. Ensin menimme vähän aika tietokoneseen ja sen jälkeen (1) katsoimme yhden pelottava elokuvan elokuvan nimi oli The Ring (2) Se oli aika pelottava kun katsoimme elokuvan ja heti kuin (3) tuli jotain pelottava otimme toisen kädestä kiini ja huusimme kauheesti, sitten kuin elokuva loppui menimme yläkerran katsomaan muutamia elokuvia ja vähän aika chattailemaan. minun kaveri oli koneella sitten sanon hänelle että menen wc, otin minun kännykkää ja soitin minun kaverille, vaihdoin minun ääni ja (4) pelotin häntä, minun kaveri huusi ja hän pyysi minut. (5) Hän oli paljon pelännyt. Sitten hän tajuaisi, että olin minä vitsaili Hän rupesi huutamaan ja nauramaan meillä oli vähän hauska ja (6) vähän pelottava päivä.*

Ensimmäisessä A1-tasolle arvioidussa tarinassa on yhteensä neljä pelkoilmausta ja jälkimmäisessä B1-tasolle arvioidussa kuusi. Tarinat havainnollistavat sen, että jo alimmalle tasolle arvioidussa tekstissä voi esiintyä useita pelkoilmauksia. Esimerkit kertovat myös sen, että jo A1-tasolle arvioiduissa tarinoissa on käytetty myös muita kuin tehtävänannon partisiippia *pelottava*. Toisaalta partisiippia voidaan käyttää sellaisenaan myös B1-tason tarinoissa. Molemmissa esimerkeissä esiintyy myös sanapesyeilmauksia, joihin sisältyy verbi. Taulukosta 1 on nähtävissä, miten tarinat ja pelkoilmaukset kokonaisuutena jakautuvat taitotasoittain.

TAULUKKO 1. *Aineiston jakautuminen taitotasoin*

Taitotaso	Tarinoita		Pelkoilmauksia	
	f	%	f	%
A1	20	14	34	14
A2	67	47	105	42
B1	49	33	96	39
B2	7	5	12	5
C1	1	1	2	1
C2	0	0	0	0
Yhteensä	144	100 %	249	100 %

Kuten taulukosta 1 voi havaita, suurin osa (80 %) tarinoista on arvioitu taitotasolle A2 ja B1. Taulukosta 1 näkee myös sen, että pelkoilmausten lukumäärä vaihtelee siten, että yhdessä tarinassa voi olla yhdestä kuu-teen pelkoilmausta. Kirjoittajat ovat kognitiiviselta tasoltaan kutakuinkin samankaltaisia; heidän koulusivistyskielensä on suomi. Sen sijaan heidän Suomessa-oloaikansa vaihtelee samoin kuin heidän kielellinen taustansa (L1). (Reiman & Mustonen 2010.) Osittain tämän takia korkeimmille taitotasoin (B2–C2) arvioituja tarinoita on vähän, vain kahdeksan tekstiä ja 12 pelkoilmausta.

Partisiipin ja saman sanapesyeen sanojen käyttöä ja hyödyntämistä tarkastellaan sekä määrällisesti että laadullisesti. Tutkimus käynnistyi siten, että relevantit pelkoilmaukset poimittiin tarinoista, jotka oli sitä ennen eroteltu niin sanotuista hauskoista tarinoista (ks. luku 1). Ilmauksia on ensin tarkasteltu määrällisesti taitotasoin, jotta saadaan käsitys siitä, millä taitotasoin niitä ilmenee ja miten niiden määrä mahdollisesti vaihtelee taitotasoin. Kun 249:ää pelkoilmausta lähestytään taitotasoin, on ilmausten määrä suhteellisen pieni taitotasoa kohden. Tämä vuoksi määrällistä tarkastelua täydennetään ilmausten laadullisella tarkastelulla.

Tässä artikkelissa kysytään, minkälaisia ovat ne ilmaukset, joissa on käytetty partisiippia ja mitä partisiipin kanssa samaan sanapesyeeseen

kuuluvia sanoja tarinoissa esiintyy. Kumpaakin vaihtoehtoa tarkastellaan kielitaidon kehittymisen näkökulmasta eli taitotasoin.

Tutkimus toteutettiin siis kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta eroteltiin tarinat, joissa ilmaistaan pelkoa käyttäen tehtävänannon partisiippia tai hyödyntäen sitä. Kaikissa tehtävänannonmuokaisissa tarinoissa ei ollut tämän artikkelin näkökulmasta relevantteja pelkoilmauksia. Ilmauksia tarkasteltiin tässä vaiheessa laadullisista lähtökohdista, jotta ne voitaisiin luokitella. Tällä tavoin syntyi kolme pääluokkaa, joista ensimmäiseen kuuluvat ilmaukset, jotka sisältävät tehtävänannon partisiipin *pelottava*. Toiseen pääluokkaan kuuluvat sellaiset ilmaukset, joissa kirjoittaja käyttää jotakin saman sanapesyeen verbiä, kuten *pelottaa* tai *pelätä*. Kolmanteen pääluokkaan kuuluvat puolestaan ne ilmaukset, jotka sisältävät sanapesyeseen kuuluvan substantiivin *pelko*. Nämä kolme pääluokkaa on siis luotu aineistolähtöisesti 249 ilmauksen pohjalta. Luokkien perusteella on mahdollista tarkastella tehtävänannon partisiipin käyttöä ja hyödyntämistä sekä molempiin tapoihin liittyvää variaatiota. Partisiippi-ilmauksia on lähestytty lisäksi muun muassa niitä edeltävien määritteiden näkökulmasta, ja niiden luokittelu perustuu suullisen aineiston analyyseissä käytettyyn nelijakoon: identtiset, modalisoivat, elaboroivat ja redusoivat ilmaukset (ks. Suni 2008; Toropainen 2012). Kolmannessa tutkimusvaiheessa ilmauksia tarkastellaan taitotasoin. Tällä tavoin päästään käsiksi mahdolliseen kielitaidon tuomaan vaihteluun. Onko niin, että alkeistason kielenoppija käyttää eksplisiittisesti tehtävänannon partisiippia, kun taas edistyneen tason kielenoppija pystyy ilmaisemaan pelkonsa muilla sanapesyeen eri sanaluokan sanoilla?

Tutkimuksessa tukeudutaan ajatukseen siitä, että kielen eri funktioita ilmaistaan erilaisin lingvistisin muodoin ja rakentein. Tarinoista poimittuja 249:ää pelkoilmausta tarkastellaan myös laadullisesti, jotta on mahdollista paneutua oppijankielen muuttumiseen kielitaidon kehityksessä. On perusteltua ajatella, että pelkoilmauksetkin kompleksisoituvat kielitaidon parantuessa. Alkuvaiheen kielenoppijan sanavarasto on luonnollisestikin suppeampi kuin pidemmälle ehtineen, joten on hyvin mahdollista, että tehtävänannon partisiippi houkuttelee käyttämään sitä

sellaisenaan kielitaidon rajallisuuden vuoksi. Toisaalta on myös perusteltua odottaa, että edistyneet oppijat ilmaisevat pelkonsa toisin tavoin kuin käyttämällä tehtävänannon partisiippia tekstissään.

Artikkeli rakentuu aineiston pohjalta luotujen pääluokkien kautta siten, että ensiksi luvussa 4 esitetään ilmausten jakautuminen taitotasoittain. Seuraavaksi tarkastellaan sellaisia pelkoilmauksia, joissa käytetään tehtävänannon partisiippia (luku 5). Sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan ilmauksia, joissa käytetään samaan sanapesyeeseen kuuluvia verbejä ja substantiiveja (luku 6). Näiden kahden pääluokan esittäminen samaisessa luvussa on perusteltua, koska substantiivi-ilmauksia on vain muutama. Artikkelin lopuksi kootaan keskeiset tulokset ja pohditaan tutkimuksen antia.

4. Pelkoilmaukset taitotasoittain

Aineiston 249 pelkoilmausta voi karkeasti jakaa sellaisiin, jotka toistavat tehtävänannon partisiipin kutakuinkin sellaisenaan (*eilen tapahtui pelottava ja hauska asia*), ja sellaisiin, joissa hyödynnetään jotakin partisiipin kanssa saman sanapesyeen verbiä (*pelästyin kunnolla*) tai substantiivia *pelko*, kuten ilmauksessa *olin kamalan peloissani*. Edellisessä ilmauksessa paikallissijainen substantiivi ja olotilaa ilmaiseva adverbi ovat merkitykseltään yhteneviä. Paikallissijainen adverbi ilmaisee olotilaa. (Vrt. ISK 2004: § 391, § 1002.)

Saman sanapesyeen verbi- ja substantiivi-ilmauksia käsitellään yhtenä kokonaisuutena, koska substantiivi-ilmauksia on niin niukasti. Taulukosta 2 on luettavissa pelkoilmausten jakautuminen partisiippi- ja sanapesyeilmausten kesken taitotasoittain.

Taulukosta 2 voi todeta sen, että kaiken kaikkiaan partisiippi-ilmauksia näyttäisi tarinoissa olevan jonkin verran enemmän kuin sanapesye-ilmauksia (53 % vs. 47 %). Ero on pieni, vain 15 ilmausta. Taitotasoittain tarkasteltaessa ero on ehkä selvin kielitaidon alimmalla tasolla A1 (65 % vs. 35 %), tosin kyseessä on lukumääräisesti vain kymmenen ilmauksen ero.

TAULUKKO 2. *Partisiippi- ja sanapesyeilmausten määrät ja osuudet taitotasoittain*

Taitotaso	Partisiippi-ilmaukset		Sanapesye-ilmaukset		Pelkoilmauksia yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
A1	22	65	12	35	34	100
A2	54	51	51	49	105	100
B1	50	52	46	48	96	100
B2	5	42	7	58	12	100
C1	1	50	1	50	2	100
Yhteensä	132	53	117	47	249	100

Taulukon 1 mukaan tasolle A1 arvioituja tarinoita on 20, joista 12:ssa (60 %) on käytetty ainoastaan tehtävänannon partisiippiä, kuudessa (30 %) vain saman sanapesyeen sanaa ja kahdessa (10 %) sekä sanapesye-että partisiippi-ilmausta. Seuraavassa, tasolle A1 arvioidussa tarinassa kirjoittaja on käyttänyt vain partisiipin kanssa samaan sanapesyeeseen kuuluvaa verbiä *pelästyä* (ilmaus numeroitu ja alleviivattu tätä artikkelia varten).

A1: *pai na jai nen*

minä kaatuin pyörällä. (1) Minä peläs tyin minua. Haukutaan kiroilaan.

Tasolle A2 arvioiduista 67 tarinasta 28:ssa (42 %) esiintyy ainoastaan partisiippi-ilmaus ja samoin 28:ssa (42 %) ainoastaan sanapesyeilmaus, 11:ssä (16 %) esiintyy sekä sanapesye- että partisiippi-ilmaus. Tasolle B1 arvioiduista 49 tarinasta 13:ssa (26 %) on käytetty sekä sanapesye- että partisiippi-ilmausta, 19:ssä (39 %) vain partisiippi-ilmausta ja 17:ssä (35 %) vain sanapesyeilmausta.

B1-tasoa korkeammille tasoille arvioiduissa teksteissä ilmausten määrä on niin vähäinen, että edellisen kaltainen laskennallinen tarkastelu ei ole mielekästä. Edellä esitettyjen lukujen perusteella voi todeta sen, että tekstien, joissa on sekä partisiippi- että sanapesyeilmauksia, suhteellinen osuus kasvaa siirryttäessä taitotasolta A1 tasolle B1: A1-tasolle

arvioituissa teksteissä kummankinlaisia ilmauksia sisältävien tarinointien suhteellinen osuus on 10 %, A2-tasolla 16 % ja B1-tasolla 26 %. Tässä yhteydessä on syytä huomata, että tekstimäärät ovat pieniä, joten tulos on vain suuntaa-antava.

Tarkentaakseni analyysiäni tehtävänannon partisiipin käytöstä tarkastelen seuraavaksi lähemmin tarinoiden partisiippi-ilmauksia (luku 5), minkä jälkeen siirryn sanapesyeilmauksiin (luku 6).

5. Partisiippi-ilmaukset

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, noin puolessa (53 %) aineiston pelkoilmauksista käytetään tehtävänannon partisiippia kutakuinkin sellaisenaan ja toisessa puolessa (47 %) samaan sanapesyeeseen kuuluvaa sanaa. Partisiippi-ilmausten tarkemmassa analyysissä ja luokittelussa on hyödynnetty esiteltyä nelijakoa identtisiin, modalisoiviin, elaboroiviin ja redusoiviin partisiippi-ilmauksiin (ks. luku 3).

Partisiippi-ilmauksissa voidaan toistaa partisiippi sellaisenaan, jolloin ilmaukset on luokiteltu identtisiksi tehtävänannon kanssa. Tällaisia identtisiksi luokiteltuja ilmauksia aineiston partisiippi-ilmauksista on 52 kpl (39 %). Partisiipit voivat olla joko predikatiivin asemassa (esimerkki 1) tai määritteenä (esimerkki 2). Esimerkkien lopussa käy ilmi sen tarinan taitotaso, josta pelkoilmaus on peräisin.

- | | |
|---------------------------------|------|
| (1) ja minun äiti oli pelottava | (A2) |
| (2) pelottava ohjelma tv:stä | (B1) |
| (3) se oli pelotava | (A1) |

Identtisiksi ilmauksiksi on luokiteltu myös sellaiset ilmaukset, joissa virheellinen muoto ei muuta merkitystä (esimerkki 3). Kirjoittaja on voinut käyttää tehtävänannon partisiippia sellaisenaan myös siten, että hän liittää sen yhteyteen jonkun modalisoivan partikkelin tai adverbien. Yleensä modalisaatio ilmaisee, kuinka varmana tai totena kirjoittaja pitää väittämänsä seikkaa (ISK 2004: § 1601). Tässä yhteydessä modaaliseksi on katsottu myös sellainen ilmaus, jossa kirjoittaja on sävyttänyt ja ilmaissut

pelottavuuden astetta erilaisin määrittein (esimerkit 4, 5 ja 6). Tällaisia modalisoivia ilmauksia on noin viidennes aineiston partisiippi-ilmauksista, 28 kpl.

- (4) se ei ollut tosi pelottava (B1)
- (5) aika pelottava leffa se oli. (B2)
- (6) se on vähän pelottava asia (A1)

Edellisissä esimerkeissä partisiippiä modalisoivat intensiteettimääritteet *tosi* ja *aika*. Näissä pelko-ilmauksissa partisiippi säilyy muuttumattomana, tehtävänannon mukaisessa muodossa. Partisiippimuodon sisältäviä ilmauksia on myös sellaisia, joissa on modalisoiva määrite ja partisiippi, jonka kieliopillinen muoto ei ole enää sama kuin tehtävänannossa (esimerkki 7). Tällaisia pelkoilmauksia voi kutsua modalisoiviksi ja elaboroiviksi pelkoilmauksiksi, ja niitä on 17 kpl aineiston partisiippi-ilmauksista (13 %).

- (7) se oli hyvin pelottavaa (A2)

Esimerkissä 7 partisiipin sijamuoto on muuttunut ja sitä määrittää modalisoiva *hyvin*. Tarinoissa on myös pelkästään elaboroivia ilmaisuja, joissa esimerkiksi partisiipin luku tai komparaatioaste on eri kuin tehtävänannossa (esimerkit 8 ja 9).

- (8) Pelottavat kaapit. (A1)
- (9) Pelottavinta oli kun (B2)
- (10) junassa oli pelotavaa (A1)

Elaboroituihin partisiippi-ilmauksiin on katsottu kuuluviksi myös sellaiset virheelliset muodot, jotka muuttavat partisiipin kieliopillista muotoa (esimerkki 10). Elaboroivia ilmauksia on runsas neljännes: 35 kpl aineiston kaikista partisiippi-ilmauksista.

Partisiippi-ilmauksista identtisiksi luokiteltuja on eniten (52 kpl) ja sekä modalisoiviksi että elaboroiviksi luokiteltuja vähiten (17 kpl). Noin viidennes (28 kpl) on vain modalisoivia, ja runsas neljännes (35 kpl) vain elaboroivia ilmauksia. Seuraavaan taulukkoon on koottu erilaisten partisiippi-ilmausten lukumäärät taitotasoittain. Taulukkoon ei ole laskettu

suhteellisia osuuksia taitotasoin ilmausten vähäisen määrän vuoksi. Oikealla olevasta sarakkeesta käy ilmi erilaisten partisiippi-ilmausten määrät ja suhteelliset osuudet.

TAULUKKO 3. *Erilaisten partisiippi-ilmausten määrät taitotasoin*

Partisiippi-ilmaukset	A1		A2		B1		B2		C1		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Identtisiä	9	41	25	46	15	30	3	60	0	0	52	39
Elaboroivia	9	41	12	22	12	24	1	20	1	100	35	27
Modalisoivia	4	18	8	15	15	30	1	20	0	0	28	21
Modal. & elab.	0	0	9	17	8	16	0	0	0	0	17	13
Yhteensä	22	100	54	100	50	100	5	100	1	100	132	100

Kun erilaisia partisiippi-ilmauksia tarkastellaan taitotasoin, voidaan todeta vain suuntaa-antavia tuloksia, koska taitotasokohtaiset määrät ovat suhteellisen pieniä, kuten taulukosta näkee. Alkeistason kielentajat näyttäisivät suosivan identtisiä partisiippi-ilmauksia. Tämä näkyy etenkin A2-taitotasolle arvioituissa teksteissä, joissa identtisten ilmausten määrä (25 kpl) on suurin (46 %) kaikista partisiippi-ilmauksista; seuraavalla taitotasolla niiden määrä on 15 kpl (30 %). Alimmalla taitotasolla A1 partisiippi-ilmauksia on niukahkosti (22 kpl), joten tulokset sen osalta ovat lähinnä suuntaa-antavia. Elaboroivien ilmausten määrä on kutakuinkin sama taitotasolla A2 ja B1, kun taas modalisoivien ilmausten kohdalla määrät eroavat näiden tasojen välillä. Modalisoivien ilmausten kokonaismäärä on kuitenkin suhteellisen pieni, yhteensä 28 kpl (21 %). Samalla sekä modalisoivia että elaboroivia partisiippi-ilmauksia esiintyy tässä aineistossa vain taitotasolla A2 ja B1. Kun lukumääriä tarkastelee taitotasoin, voi todeta sen, että B1-tasolla erilaisia partisiippi-ilmauksia on tasaisesti. A2-tasolla identtisten ilmausten määrä on selvästi suurempi kuin muunlaisten ilmausten.

Aineistossa olevien identtisten ilmausten runsaus on ymmärrettävää, sillä kirjoittajat ovat kielitaidoltaan suhteellisen alkeellisella tasolla.

Eniten tarinoita ja pelkoilmauksia on taitotasolla A2 (ks. taulukko 1). Kun on kyse suomea toisena kielenä oppivien kirjoittajien tarinoista, voisi olettaa, että intensiteetin ja modaliteetin ilmaiseminen olisi luontevaa. Puhuttu suomi ja etenkin nuorten käyttämä suomi vilisee erilaisia vahvistussanoja, joista yksi frekventimmistä lienee intensiteettipartikkelit *tosi* ja *todella*. Ne ovat myös useimmiten käytetyt modalisoivissa partisiippi-ilmauksissa (12 kpl). Elaboroivia ilmauksia esiintyy monenlaisissa konteksteissa jo kielitaidon alkuvaiheessa (esimerkit 11–16).

- | | |
|---------------------------------------|------|
| (11) junassa oli pelotavaa | (A1) |
| (12) pelotavin elokuvani on | (A1) |
| (13) yhtä äkiä kuulin pelotavan äänen | (A2) |

Elaboroiva ilmaus esiintyy eksistentiaalilauseessa (esimerkki 11), sekä superlatiivissa olevassa adjektiivilausekkeessa (esimerkki 12) ja genetiivissä totaaliobjektina (esimerkki 13). Lisäksi alkeistason kielenkäyttäjät käyttävät elaboroivaa partisiippiä verbirektion edellyttämässä muodossa eli aistiverbin *tuntua* edellyttämässä ablatiivissa (esimerkki 14). Ilmaus näyttää esiintyvän myös rinnasteisena, jopa osin pelottavuuteen liittyvänä rinnakkaisena määritteenä (esimerkki 15) tai eksistentiaalilauseen paikanilmauksen kuvailuna (esimerkki 16) (vrt. ISK 2004: § 894, § 899).

- | | |
|---|------|
| (14) se tuntui. Pelotavalta | (A2) |
| (15) kuin luen kirjoja, pelotavia ja jänitäviä. | (A2) |
| (16) Siinä oli pimeää, kylmää ja pelotavaa. | (A2) |

Edistyneemmät kielenkäyttäjät tyytyvät samantapaiseen elaboroivaan käyttöön (esimerkki 17) kuin alkeistason taitajat. Enenevässä määrin edistyneemmät näyttäisivät käyttävän partisiipin superlatiivia ja rinnakkaisia määritteitä (esimerkit 18–20).

- | | |
|---|------|
| (17) se oli pelottavaa koska se | (B1) |
| (18) Pelottavinta oli kun | (B2) |
| (19) minulle on tapahtunut pelottavia ja hauskoja asioita | (B1) |
| (20) se oli pelottavin ja pahin juttu! | (B1) |

Kirjoittajat käyttävät partisiippia *pelottava* sekä predikatiivina että substantiivilausekkeen määritteenä. Molemmat tavat esiintyvät myös tehtävänannossa (ks. luku 3). Kirjoittajat näyttäisivät käyttävän jonkin verran enemmän partisiippia predikatiivina kuin määritteenä.

6. Sanapesyeilmaukset

Kun partisiippia *pelottava* ei toisteta pelkoilmauksessa, muodostuu pelkoilmaus tässä tutkimuksessa samaan sanapesyeeseen kuuluvan lekseemin ympärille. Tällaisia ovat esimerkiksi verbi *pelätä* (esimerkki 21) tai substantiivi *pelko* (esimerkki 22).

(21) pienipoika pelakaa auto (A1)

(22) se harhauttaisi minut siitä pelosta. (B1)

Sanapesyeilmauksiksi luokiteltuja pelkoilmauksia on tarkasteltavana olevassa aineistossa jonkin verran vähemmän kuin edellisessä luvussa analysoituja partisiippi-ilmauksia (ks. taulukko 2). Sanapesyeilmauksissa esiintyy pääasiassa vain eri verbejä, substantiivi sisältyy vain neljään ilmaukseen.

Tarinoissa käytetään viittä eri verbiä ilmaisemaan pelkoa (*pelottaa*, *pelotella*, *pelätä*, *pelästyä*, *pelästyttää*), jotka käyvät ilmi taulukosta 4. Taulukossa selviää myös näiden verbien esiintymismäärät taitotasoittain. Suhteellisia osuuksia ei esitetä taitotasoittain.

TAULUKKO 4. *Sanapesyeilmausten verbit taitotasoittain*

Verbit	A1	A2	B1	B2	Yht.	%
<i>pelottaa</i>	8	29	26	0	63	56
<i>pelotella</i>	1	0	0	0	1	1
<i>pelätä</i>	2	13	9	0	24	21
<i>pelästyä</i>	1	8	8	5	22	19
<i>pelästyttää</i>	1	1	1	0	3	3
Yhteensä	13	51	44	5	113	100

Kuten taulukosta voi nähdä, käytetään ilmauksissa useimmiten kausatiiviverbiä *pelottaa* taitotasosta riippumatta, mikä on ymmärrettävää, koska partisiippi *pelottava* on johdettu kyseisestä verbistä. Verbi on kuitenkin poikkeuksellinen siinä mielessä, että se on periaatteessa sekä persoonissa taipuva verbi (esimerkki 23) että persoonissa taipumaton tunnekausatiivi (esimerkki 24).

(23) pelotin häntä (B1)

(24) minua pelotti vähän (A2)

Ensimmäisessä esimerkissä verbi on taivutettu yksikön ensimmäisessä persoonassa ja toisessa verbiä on käytetty taipumattomana tunnekausatiivina, jolloin se saa ensisijaisesti ihmistarkoitteisen partitiiviobjektin. Ilmauksissa verbiä käytetään tunnekausatiivina useammin kuin persoonissa taipuvana. Seuraavat esimerkit havainnollistavat sitä, miten tunnekausatiivia käytetään kielitaidon parantuessa ja taitotasolta toiselle siirryttäessä.

(25) mooa pelotti kun äiti pisti naamio (A1)

(26) mua peloti (A2)

(27) mua pelotan (A2)

(28) minua pelotti (A2)

(29) Tarinaa alkoi pelottamaan heitä. (B1)

(30) minua alkoi pelottaa vielä enemmän (B1)

(31) meitä rupes pikkaisen pelottaa (B1)

Näiden esimerkkien valossa näyttäisi siltä, että tunnekausatiiveihin liittyvä partitiiviobjekti alkaisi vakiintua (esimerkit 25–28). Taitavammat kielenkäyttäjät näyttäisivät osaavan jo verbiketjujen tuottamisen (esimerkit 29–31). Kuten esimerkki 27 edellä osoittaa, on tunnekausatiivin *pelottaa* käytössä vielä A2-tasolla horjuvuutta. Seuraavat esimerkit valaisevat vielä A2-tason kirjoittajien epävarmuutta.

(32) sitten he pelota minuu (A2)

(33) ja peloti minut (A2)

(34) minä olin ainoa joka pelotti (A2)

(35) minä pelottan heille (A2)

Verbiä *pelottaa* on käytetty tarinoissa ensimmäiseltä taitotasolta läh-tien ja lukumääräisesti enemmän kuin muita aineiston verbejä (ks. tau-lukko 4). Toiseksi käytetyimmät verbit kirjoittajien tarinoissa ovat *pelätä* ja *pelästyä*, joista ensimmäinen on statiivinen verbi eli tilaverbi ja jälkim-mäinen inkoatiivinen tunneverbi (ISK 2004: § 466). Molemmat taipuvat persoonissa ja saavat siis tunteen kokijan subjektikseen. Jälkimmäinen verbi *pelästyä* on niin sanottu *U*-verbijohdos verbistä *pelätä*, ja se esiin-tyy ainoastaan taitotason B2 ilmauksissa. Tämä vahvistanee osaltaan aiempaa tutkimustietoa siitä, että *U*-verbit ovat suomenoppijoille haaste, ja ne kuuluvatkin edistyneempien taitajien kieleen (Siitonen 1999; Siitonen & Martin 2012).

Aineistossa esiintyy satunnaisesti taulukon 4 mukaisesti myös joh-dos *pelästyttää*. *Pelätä* ja *pelästyä* verbejä käytetään pääasiassa taito-tasoilla A2 ja B1. Alimmalla taitotasolla verbien esiintyminen on lähinnä satunnaista. Seuraavat esimerkit (36–40) havainnollistavat sitä, miten *pelätä*-verbin käyttö näyttäytyy tässä aineistossa kielitaitotasolta toiselle siirryttäessä.

- | | |
|-----------------------------------|------|
| (36) pienipoika pelakaa auto | (A1) |
| (37) Ja me pelettiin tosi paljon. | (A2) |
| (38) koska silloin pelkäsin | (A2) |
| (39) Hän oli paljon pelännyt | (B1) |
| (40) ihan turhaan pelkäsin. | (B1) |

Verbin käyttö muuttuu luonnollisestikin kohdekielenmukaisemmaksi kielitaidon parantuessa: Alkeistason kielenkäyttäjällä on horjuvuutta oikeinkirjoituksessa. Korkeimman tason esimerkeistä (39–40) voi puo-lestaan panna merkille sen, että niihin ilmestyy määritteitä (*paljon* ja *ihan turhaan*), mikä noudattelee partisiippi-ilmausten yhteydessä ounastelta-vaa modaliteetin kasvua kielitaidon parantuessa (ks. taulukko 3).

Verbiä *pelätä* on käytetty jonkin verran enemmän kuin verbikan-taista johdosta *pelästyä*, jonka käyttö näyttää jakautuvan kutakuinkin tasan tasojen A2 ja B1 kesken (ks. taulukko 4). Seuraavat esimerkit (41–46) havainnollistavat verbin *pelästyä* käyttöä eri taitotasolla.

- (41) ja pelästyin (A2)
(42) koska pelästuin koiraa (A2)
(43) me olimme pelastuneet. (A2)
(44) aloin pelästyneenä juosta (B1)
(45) pelästyin kunnolla. (B1)
(46) kaverini ei pelästynyt puukoista mutta pelästy hammasharjasta. (B2)

Verbi *pelästyä* on kuten todettu *U*-verbi, jossa pelkäämisen kokijana on ilmauksen subjekti, minkä *S2*-kirjoittajat edellisten esimerkkien valossa vaikuttavat hallitsevan. Sen sijaan horjuvuutta esiintyy esimerkeissä sekä tasolla *A2*, jolla verbit *pelästyä* ja *pelastua* sekoittuvat, ja tasolla *B2*, jolla verbirektio on virheellinen.

Verbistä *pelätä* on kolmessa sanapesyeilmauksessa käytetty myös tunnekausatiivijohdosta *pelästyttää* (esimerkit 47–49).

- (47) siellä oli minun kaveri, joka haluaisin pelästyttää minua (A2)
(48) veljeni, joka halusi pelästyttää minua (B1)
(49) Keksimme ottaa kaikki leikillä puukot ja pelästyttää kaverini (B2)

Verbi *pelästyttää* poikkeaa kahdesta edellisestä sillä, että siinä kokijasta tulee objekti, kuten edelliset esimerkit myös osoittavat.

Neljässä sanapesyeilmauksessa on verbin sijasta käytetty substantiivia, joka on kaikissa *pelko* ja joka muodostaa inessiivisijaisena adverbina olotilailmauksen (ISK 2004: § 655). Nämä neljä ilmausta ovat peräisin eri tarinoista, jotka on arvioitu vähintään taitotasolle *B1* (esimerkit 50–53).

- (50) Huusin peilosta koko matkan (B1)
(51) se harhauttaisi minut siitä pelosta. (B1)
(52) menimme peloissamme katsomaan (B2)
(53) Olin kamalan peloissani (C1)

Esimerkit edellä osoittavat substantiivin käytön olevan monipuolista, ja se alkaa muistuttaa jopa osin fraseologista käyttöä. Rektiot ovat esimerkkien ilmauksissa onnistuneita ja *olla*-verbi yhdessä substantiivin *pelko* kanssa osoittaa vähintäänkin hyvää kielitaitoa, vaikka ilmausten oikein-kirjoituksessa on jonkin verran horjuvuutta (esimerkki 50 ja 51).

7. Päättäntö

Olen artikkelissa tarkastellut suomea toisena kielenä käyttävien peruskoululaisten ja lukiolaisten tarinoiden 249:ää pelkoilmausta, joissa joko hyödynnetään tai käytetään tehtävänannon partisiippia *pelottava*. tarinat ovat osa Jyväskylän yliopiston ja Suomen Akatemian rahoittamaa Cefling- ja Topling-tutkimushankkeen aineistoa. Eurooppalaisen viitekehysten mukaan arvioidut tarinat on kirjoitettu osana normaalia kouluopetusta. tarinat on arvioinut kolme toisistaan riippumatonta tarkoitusta varten koulutettua arvioijaa osana edellä mainittuja tutkimushankkeita.

Pelkoilmaukset on alun perin jaettu kolmeen pääluokkaan niiden kielellisten piirteiden perusteella. Artikkelissa ilmaukset on esitetty kahdessa pääluvussa. Ilmaukset ovat joko tehtävänannon partisiippia käyttäviä, kuten *oli se hauska mut vähän pelottava*, tai partisiippia hyödyntäviä ilmauksia, kuten *minä vain pelästyin verhoja*. Partisiippin sisältäviä ilmauksia on jonkin verran enemmän kuin partisiippia hyödyntäviä ilmauksia. Partisiippin sisältäviä ilmauksia on tunnistettu neljänlaisia: 1) ilmauksen partisiippi on identtinen tehtävänannon kanssa (*pelottava hirvio*), 2) ilmaus sisältää modalisoivan adverbien tai partikkelin (*näin tosi pelottava unta*) tai 3) partisiippin sijamuotoa tai lukua on muutettu (*me puhumme pelottavia asioita*), jolloin ilmaus on ymmärretty elaboroivaksi. Viimeinen vaihtoehto on 4) ilmaus, joka on sekä modalisoiva että elaboroiva (*neon oikeasti pelottavia*).

Tehtävänannon partisiippia hyödyntäviksi ilmauksiksi on katsottu sellaiset, joissa on käytetty partisiippin kanssa samaan sanapesyeeseen kuuluvia sanoja, jotka useimmiten ovat erilaisia verbejä. Hyödyntävissä sanapesyeilmauksissa käytettiin viittä eri verbiä (*pelottaa, pelotella, pelätä, pelästyä, pelästyttää*), joista ensimmäinen on frekventein. Satunnaisesti sanapesyeilmauksissa käytettiin verbin asemesta substantiivia (*pelko*), jolla ilmaistaan paikallissijaisena adverbina olotilaa.

Partisiippia käyttäviä ilmauksia oli aineistossa jonkin verran enemmän kuin partisiippia hyödyntäviä sanapesyeilmauksia (taulukko 1,

luku 3). Taitotasoin tarkasteltuina kirjoitetut tarinat ja niistä poimitut relevantit pelkoilmaukset painottuvat kaikki kielitaidon alkuvaiheeseen. Valtaosa (80 %) tarinoista ja ilmauksista on nimittäin tasoilla A2 ja B1. Näitä ylemmillä tasoilla (B2–C1) on vain satunnaisia ilmauksia (taulukko 2, luku 4). Näin tuloksia voidaan pitää kielitaidon kehittymisen näkökulmasta vain suuntaa-antavina.

Aineiston partisiippi-ilmauksissa on eniten identtisiksi luokiteltavia ilmauksia (39 %). Niitä näyttäisi käytetyssä aineistossa esiintyvän jonkin verran enemmän taitotasolla A2 kuin B1, jolla puolestaan modalisoiviksi tulkittujen ilmausten määrä on hiukan suurempi kuin A2-tasolla. Elaboroiviksi (*junassa oli pelottavaa*) ja sekä elaboroiviksi että modalisoiviksi (*synttäreillä oli todella pelottavaa*) ymmärrettyjä partisiippi-ilmauksia on kutakuinkin yhtä paljon molemmilla tasoilla. Alimmalla kielitaidon tasolla vähäiset ilmaukset (22 kpl) jakautuivat lähes tasan identtisten ja elaboroivien kesken (taulukko 3, luku 5). Tämän tuloksen perusteella voi vain ounastella, että identtisten ilmausten määrä saattaisi vähetä kielitaidon vahvistuessa, jolloin tilalle saattaisi ennen kaikkea nousta modalisoivia ilmauksia. Elaboroivia ilmauksia tarkemmin analysoimalla voisi myös päästä käsiksi kielitaidon vahvistumiseen, sillä siihen kuuluviksi on katsottu monenlaiset muutokset aina partisiipin eri sijamuodoista siitä muodostetun superlatiivin eri sijamuotoihin. Tässä tutkimuksessa kyseistä analyysiä ei ole tehty.

Aineistossa partisiippia hyödyntäviä sanapesyeilmauksia on siis jonkin verran vähemmän kuin partisiipin sisältäviä ilmauksia. Sanapesyeilmausten frekventein sana on verbi *pelottaa*, mikä on ymmärrettävää, sillä siitä on johdettu tehtävänannon partisiippi *pelottava*. Seuraavaksi eniten sanapesyeilmauksissa käytetään verbejä *pelätä* ja *pelästyä*. Verbejä *pelotella* ja *pelästyttää* on käytetty ainoastaan satunnaisesti. Verbien käyttöä taitotasoin on lähes mahdotonta tarkastella, koska valtaosa (84 %) niistä esiintyy taitotasoin A2 ja B1. Mielenkiintoista on sen sijaan havaita, että taitotasolla B2 esiintyy ainoastaan yksi verbi, nimittäin *pelästyä*, joka on *U*-verbijohdos (taulukko 4, luku 6). B1-tasolle arvioitujen kielenkäyttäjien ilmauksista voi panna merkille, että ne alkavat saada

muun muassa modalisoivia määritteitä partisiippi-ilmausten tavoin. Sen lisäksi yksittäiset verbit alkavat ketjuuntua toisten verbien kanssa (*alkoi pelottaa, rupes pikkasen pelottamaan*). Tämän aineiston perusteella substantiivin sisältävät sanapesyeilmaukset näyttäisivät puolestaan kuuluvan edistyneemmän S2-oppijan kielitaitoon. Kaikki neljä ilmausta ovat nimittäin vähintään taitotasolla B1.

Keskeisenä tuloksena voi pitää sitä, ettei tämän aineiston ja tutkimuksen perusteella voi ainakaan yksiselitteisesti todeta, että alkeistason kielenkäyttäjä tyytyisi käyttämään tehtävänannon partisiippia enemmän kuin edistyneemmällä tasolla oleva. Merkkejä siitä toki on, mutta se edellyttää tarkempaa analyysyä ja laajempaa aineistoa.

Lähteet

- Berge, Kjell Lars 2005. STUDIE 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. – Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (Red.). Ungdomers skrivekompetanse, Bind II: Norskeksamen som tekst. Oslo: Universitetsforlaget, 11–190.
- Bogaards, Paul 2000. Testing L2 vocabulary knowledge: The case of Euralex French Tests. – *Applied Linguistics* 21 (4), 490–516. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.4.490>
- Bogaards, Paul, Batia Laufer 2004. Introduction. – Paul Bogaards, Batia Laufer (Eds.). *Vocabulary in Second Language. Selection, Acquisition, and Testing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, VI–XIV.
- Bongers, Herman 1947. *The History and Principles of Vocabulary Control*. Woerden: Wocopi.
- Ellis, Nick C. 1994. Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. – Nick C. Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 218–282.
- Ellis, Rod, Xien He 1999. The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meaning. – *Studies in Second Language Acquisition* 21 (2), 285–301. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263199002077>
- Grönholm, Maija 1993. *TV on pang pang: verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa. Rapporten från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

- Halme, Maija-Liisa 2007. S2-oppijat johto-opin osaajina ja oppijoina. – Helena Sulkala, Maija-Liisa Halme, Hannakaisa Holmi (Toim.). Tutkielmia oppijankielestä III. *Studia Humaniora Ouluensis*. Oulu: Oulun University Press, 173–192.
- Huhta, Ari, Katja Mäntylä 2009. Miten tutkia englannin sananmuodostusta? Tutkimusvälineiden vertailua. – Jyrki Kalliokoski, Tuija Nikko, Saija Pyhäniemi, Susanna Shore (Toim.). *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 1, 19–32.
- Huhta Ari, Riikka Alanen, Mirja Tarnanen, Maisa Martin, Tuija Hirvelä 2014. Assessing learners' writing skills in a SLA study: Validating the rating process across tasks, scales and languages. – *Language Testing* 31 (3), 307–328. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532214526176>
- Häkkinen, Kaisa 1997. Mistä sanat tulevat. Suomalaista etymologiaa. Tietolipas 117. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jantunen, Jarmo Harri 2011. Kansainvälinen oppijansuomen korpus (ICLFI): typologia, taustamuuttujat ja annotointi. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 21, 86–103. <http://dx.doi.org/10.5128/LV21.04>
- ISK 2004 = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen, Irja Alho 2004. Iso suomen kielioppi. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>
- Kallioranta, Otto 2009. Paljon-adverbin kollokointi oppijansuomessa – korpusvetoinen tutkimus. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Koivisto, Vesa 2013. Suomen sanojen rakenne. Suomi 202. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koski, Mauno 1982. Suomen johto-opin morfologiaa. *Fennistica* 4. Åbo: Åbo Akademi.
- Laufer, Batia, Paul Nation 1995. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. – *Applied Linguistics* 16 (3), 307–329. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- Laufer, Batia, Paul Nation 1999. A vocabulary size test of controlled productive ability. – *Language Testing* 16 (1), 33–51. <http://dx.doi.org/10.1177/026553229901600103>
- Meara, Paul 1997. Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. – Norbert Schmitt, Michael McCarthy (Eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 109–121.

- Nation, Paul 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nucci, Anne 2013. Me voimme nauttia luontoa – Rektioilmaukset suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, Kati 2010. Voisitko apua? Suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitojen jäljillä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Plakans, Lia 2009. Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. – *Language Testing* 26 (4), 561–587. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532209340192>
- Plakans, Lia, Atta Gebrill 2011. The use of source texts in integrated writing assessment tasks. – Paper abstract and presentation at 33rd Language Testing Research Colloquium. University of Michigan, June 23–25, 2011.
- Read, John 2004. Research in teaching vocabulary. – *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 146–161. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190504000078>
- Reiman, Niina, Sanna Mustonen 2010. Yläkoulun suomi toisena kielenä. – *Kasvatus* 2, 143–153.
- Scott, Mike, Chris Tribble 2006. *Textual Patterns: Key Words and Corpus Analysis in Language Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/sci.22>
- Schmitt, Norbert 1998. Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. – *Language Learning* 48 (2), 281–317. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00042>
- Schmitt, Norbert, Michael McCarthy 1997. *Glossary*. – Norbert Schmitt, Michael McCarthy (Eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 327–331.
- Schmitt, Norbert, Paul Meara 1997. Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. – *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 1–37. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263197001022>
- Schmitt, Norbert, Cheryl Boid Zimmerman 2002. Derivative word forms: What do learners know? – *TESOL Quarterly* 36 (2), 145–171. <http://dx.doi.org/10.2307/3588328>
- Seilonen, Marja 2013. Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 197. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Siitonen, Kirsti 1999. Agenttia etsimässä. *U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana*. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku: Turun yliopisto.

- Siitonen, Kirsti, Maisa Martin 2012. Suomen kielen *U*-verbit taitotason indikaattorina. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 22, 369–406. <http://dx.doi.org/10.5128/LV22.13>
- Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Thornbury, Scott 2002. How to Teach Vocabulary? Harlow: Longman.
- Toropainen, Outi 2012. Andraspråksinläraren återanvänder: Att reagera på en skrivuppgift. – Synnøve Matre, Atle Skaftun (Red.). Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy. Trondheim: Akademika forlag, 139–156.

The expressions of fear in L2 Finnish writers' CEFR-assessed stories

OUTI TOROPAINEN

University of Jyväskylä, University of Oulu

The study focuses on how L2 Finnish writers express fear in their stories about some frightening event they have experienced. The writing instruction for the story includes a participle *pelottava* ('frightening'). All 144 stories are assessed according to the proficiency levels (A1–C2) in Common European Framework of Reference. The majority of the stories (80%) are on the levels A2 and B1. The writers' L1 background is varying as well as their immigration time in Finland. In this paper are examined 249 expressions of fear included in the 144 stories. The expressions were divided in two main groups: to the first group belong expressions in which the participle is used as it is, and to the second group expressions which include a word that belong to the same word family. As a matter of fact, according to the result, there does not exist a real difference in use of the two strategies.

Most of the expressions which use the participle as it is are understood as identical, and they are slightly more common at level A2 than B1. While, at the level B1 the expression seems to include more often a modal adverb or particle. These are classified as modal expressions. To the third group belong expressions that are elaborated in some way. In these expressions the participle is for example declined. The elaborative and modal expressions are used nearly equally often. The fourth group consists of expressions that are both modal and elaborative. These are used less in the expressions.

The second main group of expressions consists of words which belong to the same word family as participle *pelottava*. In these expressions five different verbs are used out of which the most common verb is the root word of participle, namely the verb *pelottaa* ('to be frighten'). At the highest level of proficiency (B2), only one verb is used, *pelästyä*, which is a verb with derivational suffix *U*. Even the most advanced learners of Finnish struggle with these *U*-verbs. In addition, at the highest levels of proficiency (B1 to C1) the noun

pelko ('fear') is also used in the expressions, which can also be understood as a sign of advanced language skills.

Because of the relatively small amount of various kinds of expression at different levels of proficiency, the results of the study can be understood only as suggestive.

Keywords: participle; word family; proficiency level

Outi Toropainen

Oulun yliopisto

Topik

PL 7910

90014 Oulu, Finland

outi.toropainen@oulu.fi