

messa tiuhimpaan. Tuo laaja artikkeli ei ole ainostaan sanakirjan pisin vaan myös sisälökökään. NS:n monikymmenen luokitus ja hienonhieno jaotus on nyt tiivistetty ja yhdistetty onnistuneesti 26 päämerkitykseen, joista monissa on vielä alakohtia. Merkitykseen 13 on otettu *olla*-verbi luonnehtimassa varsinkin adjektiivipredikaatiivin avulla lauseen subjektia jonkinlaiseksi. NS:sta on kelpuutettu esimerkit *Kengät ovat ruskeat, Komea on talo!, Tarkoituksen pitäisi olla selvä ja Isä käski pojan olla ahkera*. Valitettavasti NS:n aforismi *Onni ei ole pysyvää* on nyt korvattu toteamuksella *Sellaista elämä on*. Merkityksen 20 mukaisesti *olla*-verbi ilmaisee mm. olosijassa olevan tms. määritteen kanssa jonkun hetkellistä (tavallisesti ei pysyvää) tilaa tai asemaa, jota valaisevat esimerkit *olla sairaana, kuumeessa, humalassa, sijaisena* (puuttuu *ministerinä*). Epätasällisesti sanotaan kohdassa 25, että lausetyypin *Ja nimi oli* imperfekti tarkoittaisi kohteliasta puhesävyä. Täsmällisemmin sanottuna kysymyksessä on suhteutuksen imperfekti.

Perussanakirjan toinen osa on pätevä näyttö suomalaisen leksikografian tasosta. Nykyinen suomi on siihen pohditusti kirjattuna, vaikka kieli tietysti elääkin puheessa. Siitä pääsen jälleen vanhaan toiveeseeni: koska tehdään puhe-suomen sanakirja? Vaikka jo PS:n ensimmäinen osa oli vankkaa tekoa, tuntuu siltä, että toinen osa on vielä vankempaa työtä. Karttunut leksikografinen kokemus näkyy sanaston poiminnassa, määrittelyssä ja esimerkeissä. Sanakirjatyö on arkista ja ankaraa puurtamista, mutta joskus toimittaja voi väikäyttää leksikografista huumoria, josta hauskin esimerkki on s.v. *palindromi: Atte-kumiorava, varo imuketta!*

KALEVI KOUKKUNEN

## Akateemista tekstiä suomeksi ja englanniksi

MINNA-RIITTA LUUKKA – PIRKKO MUIKKU-WERNER: *Kielenhuollosta tieteelliseen kirjoittamiseen. Katsaus korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja n:o 45. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä 1992. 90 s.

EIJA VENTOLA – ANNA MAURANEN: *Tieteellinen kirjoittaminen englanniksi: tekstilingvistinen näkökulma opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja n:o 42. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä 1992. 149 s.

MINNA-RIITTA LUUKKA: *Akateemista metadiskurssia. Tieteellisten tekstien tekstuaalisia, interpersonaalisia ja kontekstuaalisia piirteitä*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja n:o 46. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä 1992. 201 s.

Viime aikoina Suomessa on innostuttu angloamerikkalaistyypisistä kirjoittamisen opetuksesta ja tutkimuksesta. Siinä peruslähtökohtana on, että tekstin hyvyys tai huonous ei suinkaan riipu yksinomaan sen kieliopillisesta ja kielenhuollollisesta virheettömyydestä tai virheellisyydestä. Olenaisempaa on tekstin kokonaisrakenne, viittausten selkeys, tekstin eri osien välisten suhteiden selkeä osoittaminen ym. tällaiset luettavuuteen laajemmalla kuin lausetasolla vaikuttavat seikat.

Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisusarjassa on ilmestynyt kolme akateemiseen kirjoittamiseen liittyvää julkaisua. Ensimmäiseksi käsittelen selvitystä korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetuksesta, sitten raporttia, joka esittelee tutkimushanketta, jossa tutkitaan suomalaisten tieteellistä kirjoittamista englanniksi, ja viimeiseksi tutkimusta tieteellisten tekstien metadiskurssista.

Minna-Riitta Luukka ja Pirkko Muikku-



## Kirjallisuutta

Werner ovat tehneet valaisevan ja yksityiskohtaisen selvityksen korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetuksen nykytilasta. Selvityksen tiedot on saatu lukuvuonna 1990 – 91 tehdyn kyselyn avulla. Kyselyyn vastasi 43 korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opettajaa 18 eri korkeakoulusta. Selvityksestä käy ilmi, että kirjallisen viestinnän opintojakso kuuluu tutkintoon melkein mutta ei ihan kaikilla aloilla. Jostain syystä esimerkiksi arkkitehdeiksi opiskelevien ja Helsingissä lääkärikoulutuksessa olevien opintoihin se ei kuitenkaan kuulu. Opintojakson laajuus on useimmiten yksi opintoviikko, ja se suoritetaan yleensä opintojen alkupuolella. Opintojakso koostuu käytännössä luennoista, harjoituksista, kotona kirjoitetuista kirjoitustehtävistä ja usein myös loppukokeesta.

Kursseilla käsitellään mm. seuraavia asioita: kirjoittamisen yleisiä periaatteita (mm. kirjoittamisen prosessiluonnetta), eri tekstityyppejä ja näistä erityisesti tieteellistä tekstiä, tutkielman laadintaa, tekstin ymmärrettävyyttä ja kielenhuoltoa. Kaikesta on paitsi luentoja myös runsaasti käytännön harjoituksia. Kurssien sisältö näyttää ilahduttavan monipuoliselta.

Kirjallisen viestinnän opetus onkin parin viime vuosikymmenen aikana kehittynyt kovasti kirjoittamisen pintatekniikan opettamisesta (pilkkukursseista) parhaassa tapauksessa jopa tieteelliseen ajatteluun ja kirjoittamiseen harjoittavaksi. Tästä kiitos lankeaa yksinomaan aktiivisille ja innostuneille opettajille, jotka osin huonohkoistakin toimintaedellytyksistä huolimatta ovat oma-aloitteisesti kehittäneet kurssien sisältöjä ja työtapoja.

Kyselyssä kysyttiin opettajilta myös opetuksen ongelmia. Suurena ongelmana pidettiin sitä, että opettajien aika ei mitenkään voi riittää opiskelijamassojen paineessa siihen mihin pitäisi. Tehokkainta kirjoittamisen opettamista ja opetteluahan on runsas kirjoittaminen ja perinpohjainen henkilökohtainen palaute kirjoitelmista. Yksi opettaja ei voi kovin paljon ehtiä yhden opiskelijan kirjoittamista ohjata, kun ohjattavia on yhtäaikaa kymmeniä.

Ongelmaksi opettajat mainitsevat myös sen, etteivät opiskelijat eivätkä muiden aineiden laitoksetkaan aina ymmärrä kirjallisen viestinnän kurssien arvoa ja merkitystä. Kuvitellaan, että »kaikkihan suomea kirjoittaa osaavat». Tosiasia kuitenkin on, että laudatur-aineenkaan kirjoittaneen ylioppilaan on aika vaikea ilman opetusta ja ohjausta kirjoittaa edes kelvollista seminaariesitelmää puhumattakaan monista muista korkeakouluopintoihin kuuluvista kirjoitustehtävistä. Kirjallisen viestinnän kursseillaan ei ole kyse vanhojen koulutietojen jauhamisesta vaan sen opettelemisesta, kuinka kirjoittaa oman alansa asioista selkeästi ja luettavasti ja myös akateemisia konventioita noudattaen. Kurssien opit eivät tietenkään ole hyödyksi ainoastaan korkeakouluopinnoissa, vaan niistä on hyötyä myös mitä tahansa tekstiä kirjoittaessa.

Tämä selvitys antaa hyvän kokonaiskuvan kirjallisen viestinnän opetuksesta korkeakouluissa ja hyödyttää varmasti opetuksen kehittämistyötä.

Vaikka osaisi kuinka hyvin kirjoittaa suomeksi, se ei enää nykyään akateemisessa maailmassa riitä. Suomalaisen tutkijan on nimittäin nykyään yhä enemmän kirjoitettava myös englanniksi. Mutta riittävätkö taidot? Muun muassa tätä ovat yhä meneillään olevassa tutkimushankkeessaan selvittäneet Eija Ventola ja Anna Mauranen. Hankkeessa kartoitettiin ensinnäkin, kokevatko Helsingin yliopiston tutkijat, opettajat ja jatko-opiskelijat tarvitsevansa opastusta englanniksi kirjoittamisessa. Tarve osoitautui tietysti kovaksi.

Seuraavaksi haluttiin selvittää, mitkä ovat suomalaisen kirjoittajan ongelmia hänen kirjoittaessaan englanniksi. Tämä tehtiin vertaamalla suomalaisten kirjoittamia englanninkielisiä tieteellisiä artikkeleita englanninkielisten kirjoittamiin. Teksteistä ei etsitty morfologisia ja syntaktisia kieliopivirheitä eikä vääriä sananvalintoja, vaan niitä analysoitiin tekstilingvistisesti. Teoreettisia lähtökohtia tutkimukseen on ammennettu mm. Hallidayn ja Hasanin systemis-funktionaalista kieliopista. Tarkastel-



tavia tekstien piirteitä olivat referenssi, metateksti, teema-reema-rakenne ja tekstin globaalinen rakenne. Selville saatiin, että suomalaiset viittaavat hajanaisemmin tekstinsä keskeisiin referentteihin ja käyttävät vähemmän demonstratiivista referenssiä (mm. sanoja *this* ja *that*). He myös käyttävät vähemmän metatekstiä eli elementtejä, jotka organisoivat tekstiä. Metatekstiin Ventola ja Mauranen laskevat konnektorit (*but, however, in sum*) ja tekstiin itseensä viittaavan tekstin (*the results in the previous section*). Tämä kaikki tekee tekstin epäsidosteiseksi ja implisiittiseksi, mikä vaatii lukijalta enemmän ponnistelua. Näin on siis suomalaisten kirjoittamassa englanninkielisessä tekstissä. Tutkimushankkeen tässä vaiheessa suomenkielisiä tieteellisiä artikkeleita ei vielä ole analysoitu tältä kannalta.

Teema-reema-rakenteenkin luonteva hallinta tuottaa suomalaisille vaikeuksia. Suomalaisille tyypillistä näyttää olevan, että teemaan pakataan sellaista uutta tietoa, jonka paikka englannissa olisi odotuksenmukaisesti reemassa. Globaaliossa tekstistrategiassa suomalaiset näyttävät noudattavan keskieuropalaista loppupainotteista tapaa: tärkeät asiat lopuksi johdattelujakson jälkeen. Angloamerikkalaiseen tapaan kuuluu Ventolan ja Maurasen mukaan sanoa pääasia aluksi. Suomalaiset kirjoittajat eivät tutkimuksen tekijöiden mukaan myöskään vaikuttaneet kovin tietoisilta kirjoitusprosessistaan ja tekstuaalisista valinnoistaan.

Tutkimusprojektiin kuului myös soveltava osa eli kurssi, jossa ohjattiin kirjoittajia juuri näissä kompastuskiviksi huomatuissa kohdissa. Kurssi onnistui hyvin ja sai hyvää palautetta osallistujilta.

Miksi suomalaiset tutkijat eivät sitten kovin hyvin onnistu englanninkielisten tekstien tuottamisessa, vaikka heidän englannin kielen taitonsa on muuten aika hyvä? Ventolan ja Maurasen mukaan tähän on syynä tietysti se, ettei englanniksi kirjoittamista missään kielenopetuksen vaiheessa juuri opeteta. Koulussa opetetaan erittäin perusteellisesti englannin fonologiaa, mor-

fologiaa ja syntaksia. Kielen tekstuaaliset ulottuvuudet jäävät opettamatta, tai niitä opetetaan vain sen verran että oppilas suoriutuu ylioppilaskokeen kirjoitelmaosuudesta. Sen jälkeisissä opinnoissa kirjoittamisen opetus on unohdettu täysin: korkeakoulututkinnon yleisopintoihin kuuluviin kieliopintoihin kuuluu ainoastaan vieraan kielen tekstin ymmärtäminen ja suullinen käyttö mutta ei kirjallista käyttöä.

Niinpä Ventola ja Mauranen tekevät lopuksi runsaasti konkreettisia ehdotuksia englanniksi kirjoittamisen opetuksen järjestämiseksi. Heidän mielestään jo perustutkintoon pitäisi kuulua englanniksi kirjoittamisen koulutusta. Jatkotutkintotasolla tämä koulutus keskittyisi nimenomaan tieteellisen tekstin tuottamiseen. Myös englanniksi kirjoittamisen opettajia ja tieteellisten tekstien kielentarkastajia pitäisi kouluttaa.

Myös Minna-Riitta Luukka on tutkinut suomalaisten tutkijoiden tuottamia tekstejä, tosin suomenkielisiä. *Akateemista metadiskurssia* on hänen lisensiaatintyöstään muokattu julkaisu. Tutkimuksessaan hän selvittää, millaista on akateemisen sekä kirjallisen että suullisen kielenkäytön metadiskurssi. Termillä metadiskurssi Luukka tarkoittaa kaikkea sitä, mikä tekstissä ei ole "itse asiaa" vaan tekstuaalisia kommentteja tyyliin *Seuraavaksi käsittelen...*, modaalisia elementtejä, kuten *Asia on mahdollisesti näin*, asenteita osoittavia elementtejä, kuten *Asia on valitettavasti näin*, ja tekstin tuottajan ja vastaanottajan esiintuomista tai häivyttämistä tekstissä. Nämä ovat toisin sanoen elementtejä, jotka strukturoivat tekstiä, osoittavat asenteita, pitävät yllä vuorovaikutusta ja ohjailevat tilannetta.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten metadiskurssia käytetään tieteellisessä kielessä ja miten puhutun ja kirjoitetun kielen metadiskurssit eroavat toisistaan. Tavoitteena on ollut myös »kehittää suomenkielisten tekstien analysointiin sopiva metadiskurssin kuvausjärjestelmä, jota voitaisiin hyödyntää esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen ja esitelmien pitämisen ope-



tuksessa» (s. 3). Tutkimuksen aineistona on viisi kielitieteellistä esitystä, joista kustakin on sekä suullisesti esitetty versio (esitelmä) että kirjallinen versio (artikkeli).

Metadiskurssia on hyvin vaikea Luukan mukaan yksiselitteisesti erottaa tekstin »varsinaisesta sisällöstä». Esimerkiksi jos metadiskurssina pidetään sitä, että tekstin tuottaja ilmaisee, mitä hän pitää tärkeänä ja olennaisena sanottavana, eksplisiittistä metadiskurssia on se, että hän kirjoittaa *Pidän tärkeänä tätä asiaa*, implisiittistä taas se, että hän ylipäänsä ottaa asian esiin. Selvyyden vuoksi Luukka on rajannut tutkimuksensa kohteeksi vain eksplisiittiset metadiskurssi-ilmaukset. Vaikka metadiskurssi ei ole tekstin »varsinaista sisältöä», se ei kuitenkaan ole vain pintakoristelua, joka voitaisiin noin vain poistaa tekstin merkityksen olennaisesti muuttumatta, vaan kiinteä osa tekstiä. Tekstin kokonaismerkitys syntyy tekstin »varsinaisesta sisällöstä» ja metadiskurssista yhdessä.

Metadiskurssin Luukka jakaa kolmeen tyyppiin: tekstuaaliseen, interpersonaaliseen<sup>1</sup> ja kontekstuaaliseen. Tekstuaalista metadiskurssia ovat ilmaukset, jotka selvittävät tekstin kokonaisrakennetta, rajaavat käsiteltäviä asioita ja osoittavat siirtymiä, kuten »*Käsittelen tässä artikkelissa ensimmäiseksi...*». Interpersonaalista metadiskurssia taas ovat elementit, jotka liittyvät tekstin vuorovaikutukselliseen puoleen: kuinka varmana tekstin tuottaja esittää asiansa, kuinka paljon hän tuo itseään esiin ja miten hän suhtautuu vastaanottajiin. Kontekstuaaliseksi metadiskurssiksi Luukka nimittää ilmauksia, jotka eivät ole sopineet kumpaankaan mainittuun tyyppiin. Näissä on kyse viittauksista tekstin ulkopuolelle esim. kuvioihin ja esitelmien kohdalla itse tilanteeseen. Oikeastaan tällaiset

<sup>1</sup> Toimituksen huomautus: engl. *interpersonal*-termin suomalaiseksi vastineeksi sopinee paremmin *interpersoonallinen* tai *interpersoonainen* kuin hieman anglistinen *interpersonaalinen*.

ilmaukset ovat funktioltaan hyvin samanlaisia kuin tekstuaalinen metadiskurssi, ja ne olisi voitu laskea samaan tyyppiin.

Kiinnostavin ja monimuotoisin metadiskurssin lajeista on interpersonaalinen metadiskurssi. Termin interpersonaalinen Luukka on omaksunut Hallidaylta. Interpersonaaliseen metadiskurssiin Luukka laskee ilmaukset, jotka ilmaisevat tekstin tuottajan asenteita tekstin sisältöön ja tekstin vastaanottajiin. Tekstin sisältöön kohdistuvien asenteiden ilmaisimiin kuuluvat hänellä mm. varmuusasteen lieventimet, jotka puolestaan jakautuvat varauksiin ja rajoittimiin. Varaukset ovat episteemisesti modaalisia ilmaisuja eli ilmaisuja, jotka vähentävät proposition varmuusastetta (esim. modaaliverbejä, -adverbeja ja adjektiiveja).

Varmuusasteen lieventimien toinen ryhmä on rajoittimet, joiksi Luukka taas nimitää kaikkia muita ilmauksen pehmentimiä. Rajoittimet on hiukan sekalainen ryhmä: siihen kuuluu ilmauksia ajan adverbeista (*usein*) mielipiteen ilmauksiin (*mun mielestä*). Nämä kaikki ovat toki sukulaisilmiöitä, joten ne sopivat kyllä samaan ryhmään. Termiä vaikutusala kirjoittaja käyttää tässä yhteydessä sen vakiintuneesta kielitieteellisestä merkityksestä poikkeavasti: hän sanoo esim. että väitteessä *Monet opettajat ovat naisia* ilmaus *monet* rajoittaisi väitteen vaikutusalaa (s. 108). Vaikutusalasta on yleensä puhuttu erilaisten operaattorien yhteydessä, esim. em. lauseessa kvanttorilla *monet* on vaikutusala, jonka piiriin kuuluu ilmaus *opettajat*. Rajoittimien voisi ehkä sanoa rajoittavan lauseiden ekstensiota.

Tekstin sisältöön kohdistuvien asenteiden osoittimiin kuuluvat myös affektiivisten asenteiden osoittimet. Näitä kiistämättä ovatkin sellaiset ilmaukset kuin *valitettavasti* ja *on kiintoisaa*, mutta kuvastaako ilmaus *suomen taivutusjärjestelmä on, kuten tiedätte*, hyvin laaja ja mutkikas tekstin tuottajan asenteita tekstin sisältöä kohtaan? Vai olisiko sittenkin kyse vuorovaikutuksellisista asenteista eli asenteista vastaanottajia kohtaan, mikä on interpersonaalisen metadiskurssin toinen päätyyppi?



Vuorovaikutuksellisten asenteiden osoittamista on mm. se, miten tekstin tuottaja ja vastaanottaja tulevat esille tekstissä: tuodaanko heitä esille vai vältelläänkö sitä. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, käyttääkö tekstin tuottaja itsestään arkailematta ensimmäistä persoonaa vai lymyileekö hän passiivin takana. Tässä yhteydessä Luukka alkaa käyttää hiukan epäonnistuneita nimityksiä *tiedollinen minä* ja *toiminnallinen minä*. Tiedollinen minä esiintyy esim. lauseessa *Tutkin tätä asiaa* ja toiminnallinen taas lauseessa *Seuraavaksi käsittelen sitä asiaa*. Luukka määrittelee nämä minät hieman epämääräisesti niin, että tiedollinen minä liittyy enemmän tekstin sisältöihin ja korostaa tekstin tuottajan persoonaa, kun taas toiminnallinen minä liittyy hämärästi tekstuaalisuuteen. Eikö olisi ollut kuitenkin selvintä käyttää tutkimuksen omia käsitteitä: toiminnallinen minähän on selvästikin se minä, joka esiintyy tekstuaalisissa metadiskurssi-ilmauksissa, ja tiedollinen minä se minä, joka esiintyy »varsinaiseen sisältöön» kuuluvissa ilmauksissa.

Vaikka tutkimus on monilta osin aivan mallikelpoinen, siinä syyllistytään kuitenkin erääseen tavalliseen syntiin. Esimerkiksi pohdiskeltaessa metadiskurssiin kuuluvien kielen ilmiöiden luokittelua siinä referoidaan runsaasti kaikenlaisia aiheeseen liittyviä lähteitä ja esitellään erilaisia metadiskurssin kuvausjärjestelmiä, mutta kovin kaan syvällistä vertailua ja kritiikkiä ei ole. Sitten yhtäkkiä aivan kaikesta edellä referoidusta irrallaan esitellään tutkimuksen oma kuvausjärjestelmä ilman selityksiä ja perusteluja. Lukija jää kaipaamaan tietoa kuvausjärjestelmän syntytavasta ja perusteluja sen ratkaisuille. Lukija kaipaisi myös hieman enemmän tekstuaalista metadiskursia.

Tämän tutkimuksen perusteella puhutun ja kirjoitetun tekstin välillä ei näytä olevan kovin suuria eroja metadiskurssin suhteen. Tämä johtuu tietysti aineistosta, joka oli tieteellisiä esitelmiä ja artikkeleita. Suurimmat erot ovat varmuusasteen ilmaisemisessa ja henkilöiden esiintuomisessa ja häivytyksessä. Varmuusasteen lieventämistä ja henki-

löiden häivyttämistä oli enemmän kirjoitetuissa teksteissä. Tosin voi kysyä, onko tekstin tuottajan häivyttämistä se, että kirjoitetussa kielessä on tavallisinta käyttää yksikön ensimmäisen persoonan verbinmuotoja ilman persoonapronominia (*tarkastelen*) ja onko tekstin tuottajan esille tuontia se, että puhutussa kielessä verbin ensimmäisen persoonan muodon kanssa on tapana käyttää persoonapronominia (*mä tarkastelen*).

Tutkimuksessa ei ole verrattu tieteellistä tekstiä muunlaiseen tekstiin, joten siinä ei voida varmasti sanoa, miten tieteellisen tekstin metadiskurssi eroaa muunlaisesta tekstistä. Ulkomaisten tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin arvata, että myös suomalaisessa tieteellisessä tekstissä on enemmän varmuusasteen lieventimiä ja enemmän tekstin tuottajan häivytyksiä kuin teksteissä yleensä. Mistä tämä tieteellisen tekstin piirre sitten johtuu? Syynä on Luukan mukaan ns. akateeminen kohteliaisuus, joka mm. edellyttää, ettei omia tutkimustuloksia saa esittää liian varmoina ja että pitää olla objektiivinen ja vaatimaton eli ei saa tuoda subjektiivista minää liian paljon esiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut mm. luoda metadiskurssin kuvausjärjestelmä tutkimus- ja opetustarkoituksiin. Järjestelmä, vaikkei sen ratkaisuja kovin paljon tutkimuksessa perustellakaan, vaikuttaa pääpiirteissään järkeenkäyvältä ja käyttökelpoiselta, ja se sopii varmasti hyvin muidenkin tekstien analysointiin. Muunlaisia tekstejä pitäisikin analysoida tätä kuvausjärjestelmää käyttäen, jotta saataisiin vertailuaineistoa. Vasta sitten voitaisiin varmasti sanoa, mitkä oikein ovat suomalaisen tieteellisen tekstin tyypillisiä metadiskurssi-aihteita.

MARI SIIRONEN