

Havainnot

tai toisena opintovuonnaan. Osa kursseista sisältää sekä luentoja että harjoituksia, osa vain harjoituksia.

Muutamissa yliopistoissa, esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa, kurssija järjestetään yhteistyössä ainelaitosten kanssa niin sanottuina viestintäseminaareina. Kirjallisen viestinnän kurseilla käydään läpi kirjoittamisprosessia, harjoitellaan tieteellisen kirjoittamisen perusasioita, asiasuomen perussääntöjä (ns. kielenhuotoa) ja annetaan ohjeita tutkimusraportin rakenteesta, viitustekniikasta ja lähdeviitteiden laadinnasta. Laajemmilla kurseilla voidaan käydä läpi myös muita tekstityyppejä, esimerkiksi argumentoivia tekstejä tai populaaritekstejä. Kurseilla korostuu kuitenkin selvästi tieteellisen tekstin kirjoittaminen ja valmentautuminen proseminaariesitelmän ja pro gradun kirjoittamiseen. Esseiden tai tenttivastausten kirjoittamista ei näillä kursseilla yleensä käsitellä lainkaan (ks. tarkemmin Luukka – Muikku-Werner 1992).

Toisaalta essee näyttäisi olevan tulevaisuuden tekstityyppi, ainakin opiskelijoiden kannalta. Itsenäisen opiskelun osuus näyttää lisääntyvän myös suomalaisissa korkeakouluissa. Toisaalta myös ulkoimaille lähteviä opiskelijoita pitäisi valmentaa esseen kirjoittamisessa, sillä kirjoittaminen on keskeinen opiskelumuoto ainakin brittiläisissä ja amerikkalaisissa yliopistoissa. On mielestäni kohtuutonta vaatia, että opiskelijat osaisivat kirjoittaa hyviä esseitä vieraalla kielellä, ellei heitä ole opastettu siihen edes äidinkielellä.

MINNA-RIITTA LUUKKA

LÄHTEET

- ESKOLA, J. – HÄMÄLÄINEN, J. 1991: Pilkusta asiaa – ohjeita tieteellisen esseen kirjoittajalle. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet 1/1991. Kuopion yliopisto.
- JAHNUKAINEN, I. – RÖKMAN, M. 1988: Aineopintojen seminaaritutkielman laa-

timisopas. Yrityksen taloustieteen ja yritysoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja B 2. Opetusmonisteita 9. Tampereen yliopisto.

- JYRKIÄINEN, J. – LUOSTARINEN, H. – NIEMINEN, H. 1991: Opasta, kärsi ja unhoita. Avuksi tutkielman laatijoille. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos.
- LATOMAA, T. – PAVAS, L. – KEMPPAINEN, T. 1991: Referaatista tutkimukseen. Kirjallisten töiden laatimisohteja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 42/1991. Oulun yliopisto.
- LEHIKONEN, A. – SOIKKANEN, T. 1985: Opas poliittisen historian opiskeluun ja tutkielmien laatimiseen. Poliittinen historia, Turun yliopisto, Julkaisuja C 18. Turku.
- LUOSTARINEN, H. – VÄLIVERRONEN, E. 1991: Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Vastapaino, Tampere.
- LUUKKA, M.-R. – MUIKKU-WERNER, P. 1992: Kielenhuollosta tieteelliseen kirjoittamiseen. Katsaus korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja N:o 45. Jyväskylä.
- VISKARI, S. 1991: Esseen kirjoittaminen. Ohjeita essee-seminarilaisille. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos, opetusmonisteet B 6.

Tempusten ja modusten käyttö toisen kielen kirjoittamisessa

Tarkoitukseni on tässä kirjoituksessa verrata toisen kielen oppijan ja syntyperäisen argumentointikykyä eräiden verbimuotojen frekvenssitutkimusten avulla. Joitakin kvantitatiivisia tuloksia esitetään myös argumentoivan ja narratiivisen diskurssin eroista verbimuotojen käytön osalta. Argumentoivaan tekstityyppiin liittyvät suomenkielisessä tekstissä hyvin kiinteästi mm. sellaiset verbikategoriat kuin kieltomuodot, impera-

tiivit ja konditionaalit, jotka useissa tapauksissa ovat lauseyhteyksissään jollakin tavalla affektiivisia ja ilmaisevat mm. käskyjä, toivotuksia, pyyntöjä, mielihaluja ja lievennyksiä.

Tutkimuksen taustaa ja aineisto

Tutkimusprojektini tavoitteena on selvittää, millaisen kielitaidon ruotsinkielisen peruskoulun oppilaat saavuttavat suomen kielessä ns. traditionaalisessa opetuksessa. Tutkimuspaikkakunnat ovat olleet Porvoo, Vantaa ja Parainen. Tutkimusaineisto koostuu korpuksesta, jossa on 227 ruotsinkielisen oppilaan ja 71 suomenkielisen oppilaan kirjoittamat ainekirjoitukset. Ainekirjoituksia on kaksi eri sarjaa, argumentoiva ja kertova, ja aineistosta on analysoitu kaikkien verbien sekä leksikaalinen että morfologinen käyttö (ks. myös Grönholm 1991, 1992, 1993). Yleensä arvellaan, että argumentoivat aiheet tuottavat toisen kielen oppijalle suurempia vaikeuksia kuin narratiiviset, sillä kyky argumentointiin ei ole kaikilla oppilaille kovin hyvin kehittynyt vielä ensikielessäkään peruskoulun ala-asteen aikana. Argumentointi edellyttää kirjoittajalta kykyä luoda jo jonkinasteista vuoropuhelua tekstin lukijan kanssa, ja halutessaan pitää yllä lukijan mielenkiintoa asiaa kohtaan on hänen kiellettävä, kehotettava, toivotettava ja kysyttävä.

Kirjoittaminen on kognitiivinen prosessi, joka vaatii oppilaalta hyvin monipuolisia taitoja. Oppilaan on hallittava samanaikaisesti monia eri tasoja: nuoret kirjoittajat joutuvat vielä kiinnittämään huomiota ylipäänsä kirjoittamiseen ja toisen kielen yhteydessä erityisesti oikeinkirjoitukseen, joka suomen kielessä on aivan erilainen kuin ruotsin kielessä. Ruotsinkielisille oppilaille tuottavat vielä suuria vaikeuksia esim. pitkien ja lyhyiden äänteiden kuulohavainnon erottaminen ja sen kuvaaminen kirjoituksessa. Mekaanisten prosessien ohella on ajateltava kirjoitettavaa aihetta ja analysoitava sitä. Ylipäänsä kirjoittamisesta on saatavissa tutkimustietoa siitä, että erilaisten

tekstilajien kirjoittamaan oppimisen yleisyysjärjestys noudattaa universaaleja piirteitä helpoimmasta vaikeampaan: dialogi → kertomus → kuvaus → argumentti jne. (ks. Niemikorpi 1991: 246).

Todennäköisesti toisen kielen kirjoitusprosessi on paljon vaikeampi kuin ensikielen. Vaikka kirjoittaisi virheettömästikin, niin tuotos on usein heikompaa kuin syntyperäisillä. Mm. Linnarudin (1986: 3) tutkimuksen mukaan vieraskieliset eli L2-kirjoittajat toistavat samoja sanoja ja käyttävät kohdekielen suurtaajuisia sanoja, mikä johtaa yksinkertaiseen ja vivahteettomaan ilmaisuun ja teeman käsittelyyn. Suomen kielen morfologisen mutkikkuuden voisi näin ollen olettaa johtavan myös yksipuoliseen verbimuotojen käyttöön.

Lisäksi on aineita arvioitaessa otettava huomioon, että ruotsinkielisen peruskoulun »finskan» oppisuunnitelma painottaa opetustavoitteissaan ainoastaan kohdekielen suomen ymmärtämistä ja puhumista. Vuoden 1983 oppisuunnitelma (Finska i grundskolan 1983: 4) ilmaisee tavoitteet näin: »Då man undervisar de elever, för vilka finskan är främmande, måste man till en början starkt reducera materialet och särskilt uppöva förmågan att förstå och tala finska.» Luovaa kirjoittamista ja sen opetusta ei oppimistavoitteissa ole varsinaisesti mainittu. Vasta 8. luokan kokeiden määrittelyssä (Finska i grundskolan 1983: 39) mainitaan kirjoittaminen ohimennen: »Men eleverna bör även litet friare kunna fylla i dialoger, skriva personliga brev, meddelanden eller små uppsatser, fantasier om hur det skulle gå om något skulle inträffa —.» Näin ollen erityisesti ala-asteen oppilaiden kirjoitustaidot toisessa kielessä perustuvat vain sanelukirjoitukseen ja yksinkertaisten käännöslauseiden tuottamiseen.

Tutkimusmenetelmät eri diskurssityypeissä

Erityyppisten tekstiluokkien piirteitä voidaan erityisen hyvin erotella modusten ja tempusten käytön (ja niiden taajuuksien)

Havainnot

avulla: olennaisimpia tyylin ilmaisimia on tässä suhteessa tiettyjen modusten runsas esiintyminen. Verbimuodoilla on suomen kielessä monia ns. toissijaisia merkityksiä, joiden oikea hallinta edellyttää vieraskieliseltä toisen kielen pragmaattisten merkitysten tuntemusta. Ennakoon voidaan olettaa, että ainakin ala-asteen aikana nämä argumentoivassa diskurssissa keskeiset muotoopin piirteet ovat aliedustettuja, koska ne ovat morfologisesti kompleksisempia verbimuotoja kuin esim. argumentoivaan teemaan tavallisimmin liittyvät indikatiivin preesensmuodot.

Toisaalta on mahdollista olettaa, että kompleksistenkin muotojen oppiminen helpottuu, jos oppilas ensikielestäänkin tuntee semanttisesti samankaltaisia muotoja. Positiivinen diskurssin siirtovaikutus ensikielestä ruotsista toiseen kieleen suomeen voi lieventää välttämistästrategioita. Ruotsin ja suomen kielen argumentoivien diskurssien välisiä eroja ei ole tarkasti dokumentoitu. Argumentoinnissa käytettävät kielen keinot ovat näissä kielissä todennäköisesti hyvin identtiset: mahdollisesti suomen kirjakieli on vuosisatojen aikana jossain määrin myös lainannut ruotsin kielestä tiettyjä eri diskurssien morfologisia piirteitä, kuten esim. on laita ns. kohteliaisuuskonditionaalin runsaassa käytössä erilaisissa toivotuksissa ja lieventävissä ilmauksissa (Ylivakkuri 1986: 197, 202).

Kertovaa tekstilajia pidetään yleisesti tunnusmerkittömänä verrattuna muihin, esim. kuvailevaan tai argumentoivaan, tekstilajiin (Schneider 1989: 206). Aiemmissä tutkimuksissa tästä on Suomessakin raportoitu: mm. Saarela (1991: 4) on todennut, että hänen tutkimuksessaan pelkän kertovan aiheen käyttö ei tuo riittävästi esiin lasten abstraktin ajattelun kehitysvaihetta eli kertomustyypiset aiheet eivät erottele oppilaita kovinkaan paljon. Kaikki luettelevat kirjoitelmissaan erilaisia tekemisiään peräjälkeen eivätkä ollenkaan pohdi tekemistensä syitä tai seurauksia. Näin on laita myös oman aineistoni »Retkellä»-aiheesta kirjoitetuissa aineissa. Tunnusmerkittömyyden vuoksi ne eivät kuitenkaan anna – ainakaan

yksinään – kovin valaisevia tai mielenkiintoisia tuloksia juuri oppilaan, erityisesti L2-oppilaan, diskurssikompetenssista.

Toinen aineen aihe »Tarvitaanko televisiota» tässä tutkimuksessa on ollut tunnusmerkkinä pidetty argumentoiva tekstilaji, ja sen voi olettaa olleen ainakin ala-asteen oppilaille vielä vaikea. Paraisten 8. luokan oppilaat ovat muista poiketen kirjoittaneet argumentoivan yleisönosaston kirjoituksen. Aiemmat tutkimukset antavat hyvin ristiriitaisia tuloksia sen suhteen, missä iässä lasten kielelliset kyvyt riittävät ongelmanratkaisuun. Jotkut pitävät ehdottomana ikärajana vasta 12 vuoden ikää, kun taas joidenkin mielestä jo nelivuotiaat pystyvät tekemään erilaisia loogisia päättelyoperaatioita, indikoivat loogisin perustein jne. (Lange 1986: 56). Epäselväksi on jäänyt myös, missä määrin lapsilla on todellista loogista päättelykykyä ja missä määrin he hyödyntävät vain muistiaan ja siihen varastoituneita kokemuksia ja tietoja. Laurisen (1985: 144–152) tutkimuksen mukaan ala-asteen oppilaiden muisti ei ole vielä ylittänyt muistihierarkian ylemmille tasoille. Oppilaat pystyvät kuvailemaan asioita, mikä näkyy selvästi omankin korpukseni kertomuksista. Sen sijaan he eivät kykene vielä tajuamaan kovinkaan hyvin syy-yhteyksiä ja vaihtoehtoja, joiden aika tulee vasta nuoruusvuosina.

Suomen verbimorfologia ja välikielen kehitys

Morfologisella tasolla suomen verbisysteemi on monimutkainen. Erilaisten verbiparadigmojen määrä on 45. Ne voidaan tosin – jos kriteerinä käytetään konsonanttivartalon valintaa – ryhmitellä vain viiteenkin paradigmaryhmään (Karlsson 1983: 211). Mm. moduksia on neljä sekä aktiivissa että passiivissa; persoonamuotoja on kolme yksikössä ja monikossa, erikseen myöntömuodoissa ja kieltoimuodoissa. Finiittimuotojen lisäksi suomessa on rikas infiniittisten verbimuotojen järjestelmä: erilaisia infiniittiivi- ja partiisiippikategorioita on lukuisasti, ja

useimpiin niistä liittyy verbintunnusten perään nominien sijamuoto- ja omistusliitejärjestelmä. Ruotsin verbien taivutusmorfologia on suomeen nähden suhteellisen yksinkertainen (Hyltenstam: 1987: 67), minkä voisi olettaa ennakoivan vaikeuksia suomea opittaessa.

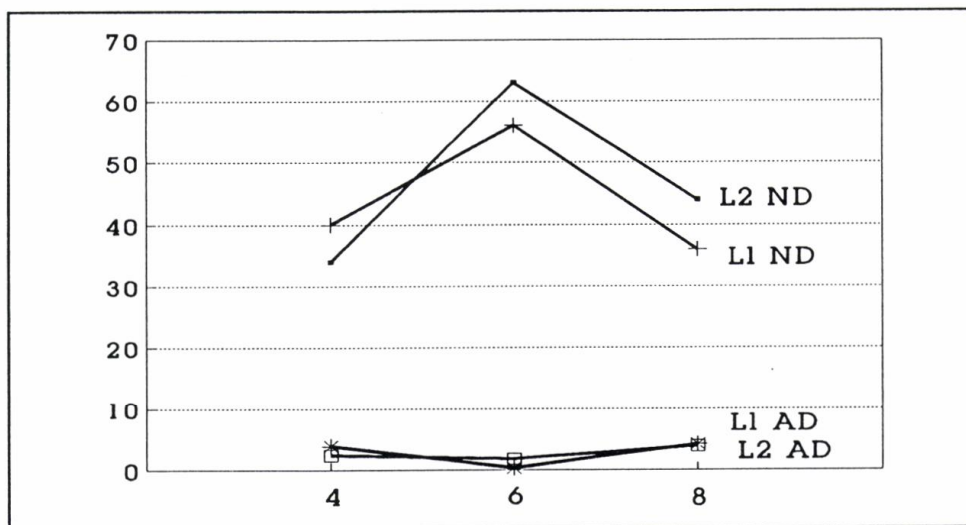
Tutkimukseni mukaan neljäsluokkalaiset ruotsinkieliset oppilaat käyttävät suomesaan keskimäärin vain viittä muotokategoriaa luokkatasoa kohti (hajonta 4–6), kuudesluokkalaiset kymmentä (hajonta 9–14) ja kahdeksaluokkalaiset 17:ää kategoriaa luokkatasoa kohti (hajonta 16–18). L2-ryhmän morfologiset taidot rikastuvat tasaisesti luokkatasolta ylöspäin siirryttäessä. Sen sijaan syntyperäisten eli L1-verrokkiryhmän osalta on todettavissa, että kaikki tärkeimmät verbimuotokategoriat, siis äidinkielen peruskielioppi, hallitaan jo 4. luokalla eikä ole nähtävissä mitään kasvukäyrää, vaan erilaisten hallittujen verbimuotokategorioiden määrä on tasaisesti luokkatasoilla 4–8 noin 20:n paikkeilla kutakin luokkatasoa kohti (ks. Grönholm 1992: 106). Tästä tuloksesta ei tosin käy ilmi se, että syntyperäiset kielenoppijat osaavat kaikki persoonamuodot ja kaikki kielto- ja myöntömuodot erikseen kustakin kategoriasta. Toisen kielen oppija voi sen sijaan yleistää esim. yhden osaamansa persoonamuodon kaikkiiin.

Oppilaiden käyttämien verbimuotojen frekvenssit vaihtelevat tekstilajin mukaan. Argumentoivassa aineessa L2-oppijan tavallisin tempus on aktiivin indikatiivin preesens, jonka taajuus (kaikista verbimuodoista laskettuna) on luokkatasoilla 4:nnessä 8:nteen 76,5 % → 67,7 % → 50,6 %. L1-oppijoilla vastaavat luvut ovat alhaisempia: 58,4 % → 60,0 % → 50,2 %. Preesensmuotojen käyttöä pidetään yleensäkin ominaisena L2-oppimisessa (ks. Kotsinas 1985: 135; Viberg 1991: 61–62); omien tulosteni valossa aktiivin indikatiivin preesensit korvaavat joskus muita moduksia tai tempuksia, esim. konditionaalia tai imperfektiä. Imperfektimuotojen taajuudet ovat odotuksenmukaisesti hyvin pieniä argu-

mentoivassa diskurssissa kummassakin ryhmässä (L2-ryhmässä 2,4 → 1,8 → 3,9 %; L1-ryhmässä 3,9 → 0,3 → 4,2 % luokkatasoilla 4 – 6 – 8). Ks. myös kuvion 1 käyrät L2 AD ja L1 AD.

Suomenkielisessä kertovassa tekstilajissa imperfekti on yleisin tempus. Mm. Määttä (1992: 48–49) on nuortenkirjoista tekemässään analyysissä saanut tulokseksi yhteensä 56,2 % imperfektejä kaikista verbimuodoista. Myös omassa aineistossani kertovassa aineessa tavallisin tempus on imperfekti, jonka taajuus on hyvin suuri verrattuna muihin toisen kielen oppimisesta tehtyihin havaintoihin. Kotsinasin (1985: 114–115) käsityksen mukaan imperfektin morfologiset (ruotsin kielessä myös leksikaaliset) muutokset voivat olla kielenoppijalle hankalasti tajuttavia, minkä vuoksi hän turvautuu preesensin liikakäyttöön (esim. *i lördags är i Krakow i Polen, pro var*). Mm. Vibergin (1991: 11) mukaan siirtolaislapset Ruotsissa käyttävät yleisimmin perfektiä eräänlaisena menneen ajan merkitsimenä (vrt. Kotsinas 1985: 135). Vain 4. luokalla on oman aineistoni ruotsinkielisillä L2-oppilailla vähäistä imperfektin välttämistä; 6. ja 8. luokalla ilmenee jo liikakäyttöä todennäköisesti vielä vaikeampien muotojen asemesta. Taajuudet ovat toisen kielen oppijoilla 34 % → 63 % → 44 % ja L1-oppijoilla 40 % → 56 % → 36 %. Ks. tästä kuvion 1 käyrät L2 ND ja L1 ND. Varsinkin 6. luokalla luvut ovat lähellä kirjallisuudesta saatuja vertailulukuja (56 %).

Kysymys on ainakin osittain myös positiivisesta L1-transferista, sillä ruotsin ja suomen kirjoitustraditiot ovat hyvin samantyyppiset. Oppilaat ovat tottuneet käyttämään imperfektiä myös äidinkielellään kirjoittamisissaan kertovissa aineissa, ja tällaiset kirjoitusstrategiat voivat siirtyä myös L2:een (Reid 1990: 79). Lisäksi suomen ja ruotsin tempussysteemit ovat semanttisesti hyvin ekvivalentteja, ja tällaisen seikan on arveltu olevan avuksi morfologisesti kompleksisten muotojen oppimisessa.



KUVIO 1. Imperfektimuotojen taajuus L2- ja L1-ryhmässä argumentoivassa (AD) ja narratiivisessa (ND) diskurssissa.

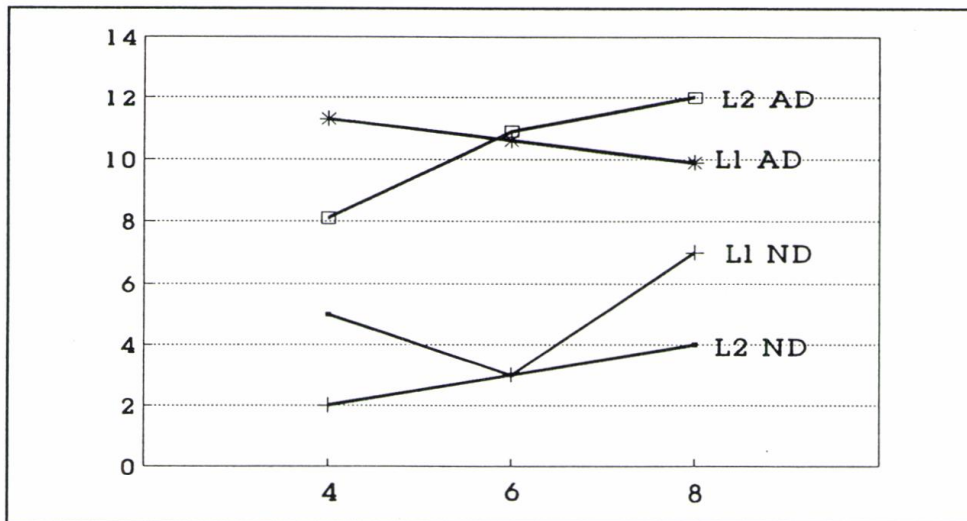
Kieltomuodot argumentoivassa ja narratiivisessa diskurssissa

Toisen kielen oppijan oppimisprosessi etenee myöntömuodoista kieltomuotoihin, ja välikielivaiheessa myöntömuodot ovat tavallisia kieltoverbin yhteydessä (ks. esim. 1–3). Suomen kieltomuodot ovat hankalia, koska kieltosana on persoonamuodoissa taipuva kieltoverbi ja pääverbi on kieltomuodossa erilainen kuin myöntömuodossa. Sanajärjestys ei sen sijaan kieltomuodon yhteydessä aiheuta virheitä, vaikka se poikkeaa L1:stä. Tämäkin tukee sitä yleistä käsitystä, että L2-oppijalle kielestä riippumatta on luontaista suomen mukainen sanajärjestys – siis ensin kieltö, sitten verbi (ks. esim. Hyltenstam 1987: 111–115; Viberg 1989: 52).

- (1) **Ne eivät* [KIELTOVERBI] **jaksavat* [MYÖNTÖMUOTO] aamulla kouluun (po. *eivät* [KIELTOMUOTO] *jaksa* [KIELTOMUOTO]; vrt. ruots. *De orkar inte gå till skolan.* (L2-oppilas, 4. lk.)

- (2) *Mutta ei* [KIELTOVERBI; YKS. 3. PERS.] *pieni Pelle* **tiesin* [MYÖNTÖMUOTO; YKS. 1. PERS.] *että se olin* [YKS. 1. PERS.] mukana. (po. *ei tiennyt* [KIELTOMUOTO; YKS. 3. PERS.], *oli* [YKS. 3. PERS.]). (L2-oppilas, 4. lk.)
- (3) *Leena seisoo* [PREESENS; YKS. 1. PERS.] *tukilla* ja *sanon* [PREESENS; YKS. 1. PERS.]; *Katso minä än* [KIELTOVERBI; YKS. 1. PERS.] **kompastun* [MYÖNTÖMUOTO; YKS. 1. PERS.] (po. *Leena seisoo tukilla* ja *sanoo* [YKS. 3. PERS.]; *Katso minä en kompastu* [PÄÄVERBI; YKS. 1. PERS.]). (L2-oppilas, 4. lk.)

Yllättävää oikeastaan on, että tutkimani ruotsinkieliset L2-oppilaat eivät juuri välttä kieltomuotoja: vain 4. luokalla niiden frekvenssi on argumentoivassa diskurssissa hieman pienempi kuin L1-syntyperäisillä, ylempillä luokilla tulee näkyviin jopa hienoista liikakäyttöä. Taajuudet ovat luokkatasoilla 4 – 6 – 8 kaikista verbeistä laskettuna 8,1 %



KUVIO 2. Kieltomuotojen taajuus L2- ja L1-oppilailla argumentoivassa ja narratiivisessa diskurssissa.

→ 10,9 % → 12,0 %, mikä näkyy kuvioista 2 kielenoppijalle tyypillisenä kasvusuuntaisena käyränä (L2 AD). L1-syntyperäisillä taajuudet ovat 11,3 % → 10,6 % → 9,9 %, eli kiellon käyttö vähenee iän kasvaessa ja kuvion 2 käyrästä tulee lievästi laskeva (L1 AD). Diskurssityypin aiheuttama kieltojen runsaus on aivan selvä: kertovassa Retkellä-aineessa on L2-oppilailla eri luokkatasoilla kieltoja vain 5 → 3 → 4 % ja L1-oppijoilla tätäkin vähemmän: 2 → 3 → 7 %). Ks. kuvion 2 käyrät L2 ND ja L1 ND.

Joka tapauksessa niin syntyperäisillä kielenoppijoilla kuin toisen kielen oppijoillakin on paljon runsaammin kielto sanoja kuin suomen yleiskielessä. Yleiskielessä kieltoverbejä on n. 9 %. Yhden tulkinnan mukaan puhekieliseen tyyliin kuuluu enemmän kielto muotoja kuin kirjakieliseen, mikä selittäisi toisen kielen oppijan kieltojen runsautta. Määttä (1992: 51) on todennut saman kielto muotojen runsauden suomen yleiskieleen verrattuna, kun hänen tutkimuskohteenaan ovat olleet nuorten kirjat (kieltoja peräti 17,3 % kaikista verbimuodoista; Määttä 1992: 50–51). On myös todettu (Hultman 1977: 73), että tytöillä on hieman enemmän kieltoja kuin pojilla. Omassa aineistossani L2-oppijoiden sukupuolenmukaiset erot

ovat mitättömiä ja tulevat näkyviin vain yläasteella (L2-tytöt keskimäärin 1,0 → 2,0 → 3,3 kieltoa /aine; L2- pojat keskimäärin 1,0 → 1,8 → 2,3 kieltoa/aine). L1-verrokiryhmässä sukupuolenmukaiset erot ovat merkittävästi suuremmat ja eroja on jo alasteelta lähtien (tytöt 2,8 → 2,9 → 5,6; pojat 1,3 → 0,8 → 1,8 kieltoa/aine keskimäärin).

Useissa tutkimuksissa L2-kielenoppijan välikielen kehityksestä on havaittu kiellon välttämistä (ja siis pieniä taajuuslukuja), koska kieltoon liittyy kohdekielen mukaan melkein aina morfologisia ja syntaktisia ongelmia. Mitä taajempaa on kieltojen käyttö, sitä korkeatasoisempaan voidaan kielenoppijan kieltä pitää. Toisaalta kieltoja olisi aina tarkasteltava myös kontekstissään. Osa kielloista on selvästikin tyyppiä *ei-hyvä* 'huonon' tilalla tai *ei-tarpeellinen* 'tarpeetoman' tilalla, mikä johtuu sanaston kapeudesta. Omasta aineistostani olen myös pannut merkille, että L2-oppija osaa argumentoivassa diskurssissa ensin selittää asioiden negatiivisia puolia ja positiivisilla seikoilla argumentointi alkaa ilmestyä vasta parhaiden kirjoittajien ja kielentaitajien teksteihin. Esim.

Havainnot

	Porvoo	Vantaa	Parainen	KA(L2)	Salo (L1)
4	0	0	0	0	0.5
6	0.4	0	0	0.1	1.3
8	0.4	0.3	4.7	1.8	1.0

TAULUKKO 1. Imperatiivimuotojen taajuudet eri paikkakunnilla ja luokkatasoilla.

- (4) Jos meillä *ei olisi ollut* [KIELTO] TV:tä, niin *me emme olisi tienneet* [kielto] koko onnettomuudesta. *Emmekä olisi tienneet* [KIELTO] että *me emme saa* [KIELTO] käyttää: sadevettä, pikkulapset *eivät saa* [KIELTO] syödä hiekkaa, *ei saa* [KIELTO] mennä ulos jos sataa vettä, lehmät *eivät saa* [KIELTO] olla ulkona ja syödä ruohoa ja näin eteenpäin (L2-oppilas, 4. lk.).

Imperatiivit argumentoivassa ja narratiivisessa diskurssissa

Suomen yleiskielessä erot eri tekstilajien imperatiivin esiintymisen välillä ovat suuria ja imperatiivi erottelee jyrkästi toisistaan dialogin ja kertovan tekstin. Kerronnassa ja uutisteksteissä imperatiivia on kaikista verbimuodoista vain 0,2 %, mutta dialogissa peräti 6,4 % (Matihaldi 1980: 58–59). Määttä (1992: 55–58) on saanut taajuudeksi nuortenkirjoista 3,2 %, koska näissä kirjoissa on suoraa esitystä mukana jonkin verran. Oman aineistoni argumentoivan teeman imperatiivimuotojen taajuudet näkyvät taulukosta 1.

Näistä luvuista näkyy, että argumentoiva ainekirjoitusaihe »Tarvitaanko televisiota» on tuottanut L1-oppijoilla vähän suuremmat imperatiivin osuudet kuin yleiskielen kerronta, mutta erityisesti paraislaisten oppilaiden aineissa, jotka olivat hyvin vastaanottajakeskeisiä ja lukijaa puhuttelevia yleisönosaston kirjoituksia, on imperatiivin osuus L2-oppijalla hyvin lähellä yleiskielen dialogin lukuja. Oppilaiden ainekirjoituksista voi päätellä, että oppilaat ovat usko-

mattoman hyvin jo 8. luokalla oppineet kohdekielen morfologisesti mutkikkaan muodon, kun yhdelläkään L2-oppilaalla ei ollut vielä 4. luokalla yhtään imperatiivimuodon esiintymää.

Imperatiivia voidaan suomessa käyttää myös erilaisissa sadattelevissa toivotuksissa, jotka ovat usein konventionaalistuneita (esim. *Luoja varjelkoon*; ks. Yli-Vakkuri 1986: 217). Jotkut L2-oppilaat ovat hallinneet tämäntyyppisenkin imperatiivin käytön 8. luokalla, esim.

- (5) Mitä sitä muka tekee taululla jossa on pari viivaa, iso maaliklimppi ja pari kolme ympyrää. – – *Alkää* [KIELTOVERBI; MON. 2. PERS.] hyvät ihmiset *tuhlatko* [PÄÄVERBI; MON. 2. PERS.] rahaa moiseen kun kerran itsekin osaatte paremmin (L2-oppilas, 8. lk.).

Konditionaali argumentoivassa ja narratiivisessa diskurssissa

Semanttinen ja pragmaattinen ekvivalenssi ruotsin ja suomen välillä on varmasti vaikuttamassa myös siihen, että kolmannen sijaluvun L2-oppilaiden taajimmin käyttämien verbimuotojen luettelossa saa konditionaali, aktiivin konditionaalin preesens. Konditionaalin käyttö on suomen yleiskielessäkin taajaa paitsi varsinaisena ehdollisuutta ilmaisevana moduksena myös toissijaisena kohteliaisuusmuotona ilmoituksissa, pyynnöissä (esim. *Voisitko avata ikkunan?*) ja kysymyksissä. Lisäksi sitä käytetään erilaisissa tahtomuslauseissa sävyllään hyvinkin affektiivisina (esim. *Saisit pitää*

	Porvoo	Vantaa	Parainen	KA (L2)	Salo (L1)
4	6.7	2.0	1.7	3.4	7.5
6	5.2	4.2	7.3	5.6	6.9
8	9.9	13.3	7.8	10.3	7.3

TAULUKKO 2. Akt. konditionaalien preesensin taajuudet eri paikkakunnilla ja luokkatasoilla. Tarvitaanko televisiota -aineissa.

suusi kiinni; Yli-Vakkuri 1986: 201–204). Vastaavasti ruotsin kielessä (ehkä vielä enemmän suomenruotsissa) käytetään konjunktiivia tai muita semanttisesti sitä vastaavia konstruktioita (*Skulle du kunna.../kunde du...*). Suomen konditionaalien morfologinen kompleksisuus erityisesti sen suhteen, minkälaiseen vartaloon *-isi-* kulloinkin olisi liitettävä (esim. *laula-* : *laula+isi*, *kulke-* : *kulkösi*), tuottaa vielä alemmilla luokilla ongelmia, mikä näkyy konditionaalien vajaakäyttönä. Taulukosta 2 käyvät ilmi konditionaalien taajuudet eri paikkakunnilla luokittain argumentoivasta ainekirjoituksesta laskettuna.

Taulukosta näkyy, että Porvoon oppilaat ovat jo 4. luokalla taitavia konditionaalien käyttäjiä, kun muilla paikkakunnilla ylletään yhtä hyvään diskurssikompetenssiin vasta 6. luokalta lähtien. Edellä esitettyjen aktiivimuotojen ohella L2-oppilailla on 6. ja 8. luokalla muutama yksittäinen passiivin konditionaalien preesensin esiintymä. On täysin odotuksenmukaista, että konditionaalien prosentiosuudet kasvavat ylemmille luokka-asteille tullessa ja sen sijasta liikaa käytetyt indikatiivin preesensit väistyvät: kasvuprosentit ovat 3,4 % → 5,6 % → 10,3 %. Vastaavanlaista kasvua ei ole L1-vertailuryhmässä, vaan konditionaalimuodon käyttö on vakiintunutta jo 4. luokalla ja sen käyttö on 7 prosenttiyksikön paikkeilla kaikilla luokkatasoilla (7,5 % → 6,9 % → 7,3 %). Ks. kuvion 3 käyrät L2 AD ja L1 AD.

Keskiarvolukujen perusteella L2-oppilalla on argumentoivassa diskurssissa vielä 4. luokalla selvää konditionaalien välttämistä suhteessa syntyperäisten ryhmään. Kun kon-

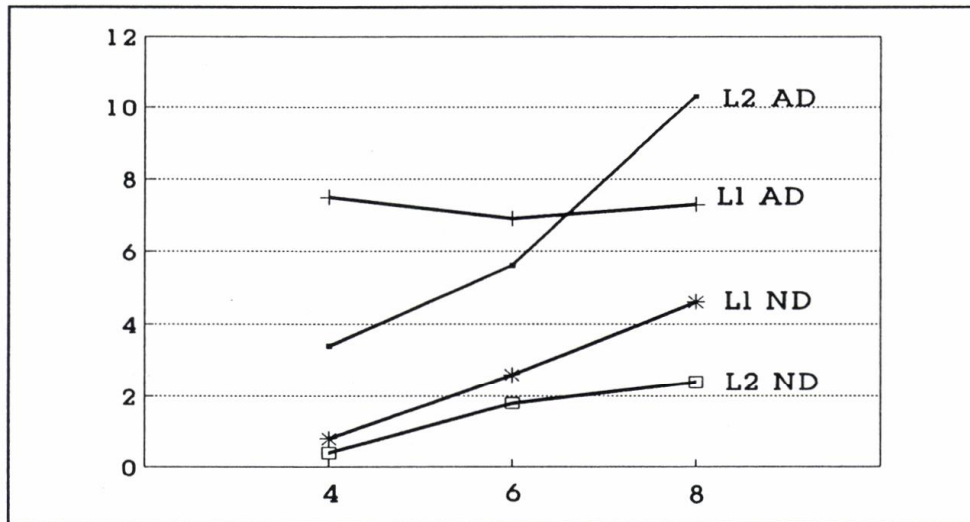
ditionaalien muodostus on opittu, alkaa esille tulla sen liikakäyttöä 8. luokalla. Tulos ei todennäköisesti viittaa todelliseen suurempaan haluun käyttää lieventäviä verbimuotoja kuin suomenkieliset oppilaat, vaan kyseessä on mitä todennäköisimmin puhekielisempi tyyli, kuten runsaan negaation käytönkin yhteydessä, esim.

- (6) Mitä ihmiset tekisivät [KOND.] jos ei niillä *ölis* [KOND.] telkkari? Olen monta kertaa ajatellut mitä he tekisivät [KOND.] silloin. Minä en ainakaan *pärjäsin* [KOND.] ilman. (L2-oppija, 8. lk.)

Suomen yleiskieleen verrattuna erot eivät ole suuria. Matihaldin (1980: 48–49) mukaan suomen yleiskielen konditionaalien taajuus on uutisteksteissä vain 2,8 %, kerronnassa 4,6 % ja dialogissa 5,9 %. Dialogissa esiintyvä taajuus on hyvin samantapainen kuin aineistoni L1-ryhmän luvut (7,5 → 6,9 → 7,3 %) ja kuudesluokkalaisten L2-oppilaiden luvut (5,6 %). Ks. tästä myös kuvio 3.

L2-pojilla on hieman enemmän konditionaalina kuin tytöillä; he näyttävät esittävän kirjoituksissaan useammin toivomuksia ohjelmien laadusta yms. kuin tytöt. Tytöt puolestaan kuvailevat vähän enemmän preesensia käyttäen, minkälaisia ohjelmat ovat. Aineistosta käy ilmi, että L2-oppijat hallitsevat jo 4. luokalla virheettömästi myös kohdekielen sivulauseiden vaatiman konditionaalien, vaikka eivät osaa vielä virheettömästi kieltomuotoja. Esim.

Havainnointia



KUVIO 3. Konditionaalimuotojen taajuus L2- ja L1-ryhmässä argumentoivassa ja kertovassa diskurssissa.

- (7) *On* [PREESENS] kai parempi olla vielä vähän hissukseen *etteivät* [KIELTOVERBI] Matti ja Maija *saisivat* [PÄÄVERBI; KONDITIONAALIN PREESENS; MON. 3. PERS.] minua kiinni itse teossa. (L2-oppilas, 4. lk.)

Em. tapauksessa suomen konditionaali on normaalimuoto ja preesens olisi erittäin juhalliseen tyyliin kuuluva muoto. On mahdollista, että tällainen konditionaalin käyttö on tullut suomeen jo ammin ruotsin kielestä (Yli-Vakkuri 1986: 197); vrt. ruots. »Det är bättre – – att Matti och Maija inte skulle få fast mig». Se että L2-oppilaat osaavat jo varhain tällaisen sivulausekonditionaalin, osoittaa, että he ovat voineet käyttää positiivista siirtovaikutusta äidinkielestä (ruotsista) hyväkseen.

Kertovassa ainekirjoituksessa konditionaalin taajuudet ovat odotuksenmukaisesti varsin vähäisiä kummassakin ryhmässä. Toisen kielen oppijoilla on havaittavissa lievää konditionaalin vajaakäyttöä. Ks. ku-

vion 3 käyrät L2 ND ja L1 ND. Syntyperäisillä oppilailla taajuusluku on jo 8. luokalla sama kuin suomen yleiskielenkin kertovassa diskurssissa (4,6 %).

Lopuksi

Analyysieni perusteella L2-oppijat hallitsevat kohdekielestä varsin hyvin myös tunnusmerkkisen argumentoivan diskurssityypin narratiivisen diskurssin lisäksi. Verbi- ja muotojen käyttö on selvästi erilaista kuin kertovassa diskurssissa ja melko lähellä vertailuarvoja, joita on saatavissa sekä L1-vertailuryhmästä että suomen yleiskielestä. Vain 4. luokalla kielenoppimisen alkuvaiheessa on havaittavissa menneen aikamuodon, kiellon, imperatiivin ja konditionaalin välttämistä ja alikäyttöä. Todennäköisesti diskurssityypin edellyttämien tempus- ja moduspiirteiden oppiminen suomen kielestä on helpottunut positiivisen transferin (semanttisen ekvivalenssin) ansiosta, vaikka suomen verbimuodot ovat morfologisesti vaikeasti opittavia.

Erityisesti ala-asteen L2-oppijoiden kyky erotella erilaisia tekstiluokkia perustuu ensikielen vahaan positiiviseen siirtovaikutukseen, koska luova kirjoittaminen ei suomen kielessä ole kuulunut oppisisältöihin. Tulos antaa aihetta pohtia valmisteilla olevan uuden »finskan» oppisuunnitelman tavoitteiden suuntaamista entistä enemmän myös kirjoittamiseen: varsin pienellä väivännäöllä olisi käsitykseni mukaan saavutettavissa myös toisen kielen kirjoittamisessa ensikielen kaltainen diskurssikompetenssi.

MAIJA GRÖNHOLM

LÄHTEET

- FINSKA I GRUNDSKOLAN 1983: Finska i grundskolan. Lärokurs och lärokursanvisningar. Skolstyrelsen. Helsingfors.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1991: Ruotsinkielisten oppilaiden sanaston kehityksestä suomen kielessä. – Grönholm, Maija – Muikku-Werner, Pirkko (toim.) *Finland. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching*, Volume IX 1991 s. 17–32. Jyväskylä.
- 1992: Suomen verbisysteemin omaksumisesta ruotsinkielisillä peruskoululaisilla. – Markkanen, Raija (toim.), *Finland. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching*, Volume X 1991 s. 101–116. Jyväskylä.
- 1993: TV on pang pang – verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa. *Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi* nr 4 1993. Vasa.
- HULTMAN, TOR – WESTMAN, MARGARETA 1977: *Gymnasistsvenska*. Lund.
- HYLTENSTAM, KENNETH 1987: Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring. – Hyltenstam, Kenneth (toim.) *Svenska i invandarperspektiv* s. 11–40. Lund.
- KARLSSON, FRED 1983: Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Juva.
- KOTSINAS, ULLA-BRITT 1985: *Invandrare talar svenska*. Lund.
- LANGE, SVEN 1986: *Barns språkutveckling. En problemorienterad forskningsöversikt. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet* nr 20. Stockholm.
- LAURINEN, LEENA 1985: *Sentence elaboration and language understanding. Yleisen psykologian väitöskirja*. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- LINNARUD, MOIRA 1986: *Lexis in Composition. A Performance Analysis of Swedish Learner's Written English. Lunds studies in english* 74. Lund.
- MATIHALDI, HILKKA-LIISA 1980: *Nykysuomen modukset II. Kvantitatiivinen analyysi. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja* 20. Oulu.
- MÄÄTTÄ, TUUJA 1992: *Kvantitativa studier av syntaxen i finsk ungdomslitteratur. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities* 106. Umeå.
- NIEMIKORPI, ANTERO 1991: Suomen kielen sanaston dynamiikkaa. *Acta Wasensia* No 26. *Kielitiede* 2. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- REID, JOY 1990: Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective. – Kroll, Barbara (toim.) *Second Language Writing. Research insights for the classroom* s. 191–210. Cambridge University Press.
- SAARELA, LEENA 1991: Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista. *Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja* 33. Oulu.
- SCHNEIDER, KLAUS PETER 1989: *The »Peach» Stories: A Contrastive View on L1 and L2 Narratives*. – Dechert, Hans W. – Raupach, Manfred (toim.), *Interlingual Processes* s. 195–210. Tübingen.
- VIBERG, ÅKE 1989: *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm.
- 1991: *Utvärdering av Skolförberedelsegrupper i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen. Rapport 4. Stockholms universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Uppsala*.
- YLI-VAKKURI, VALMA 1986: Suomen kie-

Havaintoja

liopillisten muotojen toissijainen
käyttö. Turun yliopiston suomalaisen

ja yleisen kielitieteen laitoksen jul-
kaisuja 28. Turku.