



# KIELI TIENHAARASSA

*Jublakirja  
Maija Grönholmin  
60-vuotispäivän kunniaksi  
23.9.2003*



Pärm: Tove Ahlbäck

**Åbo Akademis förlag**

Tavastg. 30 C, FIN-20700 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292,

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

Distribution: **Oy Tibo-Trading Ab**

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

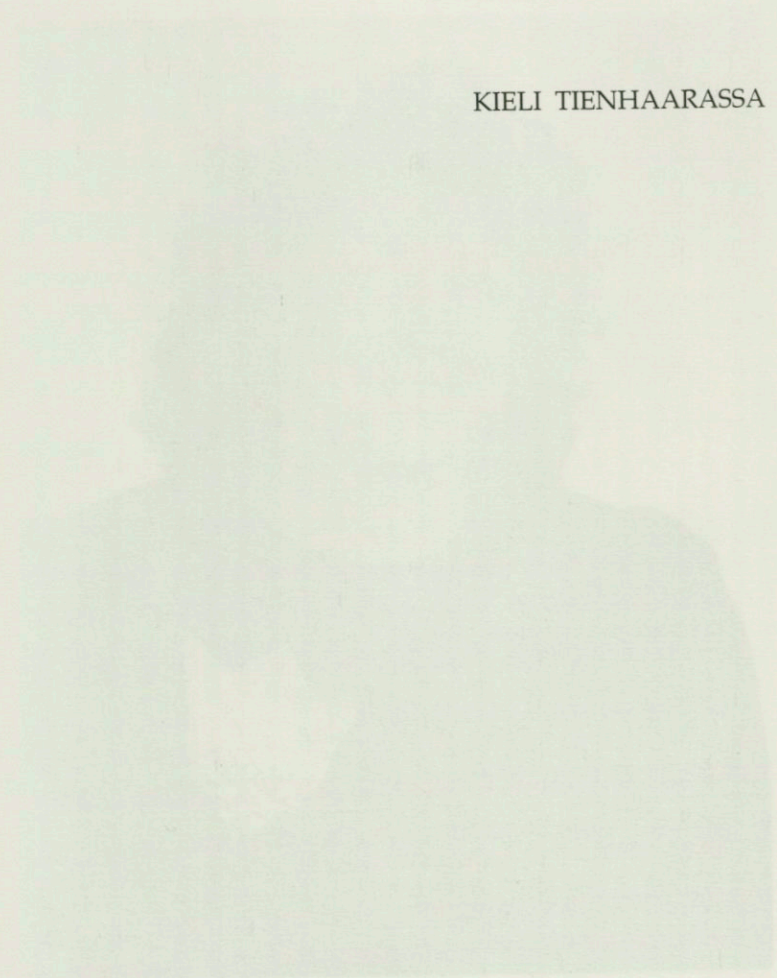
Tel. int. +358-2-4549 200,

Fax int. +358-2-4549 220

E-post: [tibo@tibo.net](mailto:tibo@tibo.net)

<http://www.tibo.net>

KIELI TIENHAARASSA



Maja Grönholm



*Maija Grönholm*

## Kieli tienhaarassa

Toimittajat:  
Michaela Pörn  
Anita Åstrand

Åbo Akademis förlag  
Åbo 2003

**CIP Cataloguing in Publication**

Kieli tienhaarassa / toimittajat:  
Michaela Pörn, Anita Åstrand. – Åbo :  
Åbo Akademis förlag, 2003.  
ISBN 951-765-146-5

ISBN 951-765-146-5  
ISBN 951-765-147-3 (digital)  
Åbo Akademis tryckeri  
Åbo 2003

**Esipuhe**

Åbo Akademin suomen kielen didaktiikan professori Maija Grönholmin pitkäaikainen ja monipuolinen kiinnostus suomen kieleen sai alkunsa vuonna 1969 Turun yliopistossa. Hoidettuaan eri virkoja Turun yliopistossa sekä myöhemmin myös Turun kauppakorkeakoulussa aina vuoteen 1989 saakka hän siirtyi hoitamaan Åbo Akademin suomen kielen didaktiikan apulaisprofessorin virkaa, johon hänet nimitettiin vuonna 1993. Åbo Akademiassa hän on myös hoitanut humanistisen tiedekunnan suomen kielen ja kirjallisuuden professorin virkaa.

Maija Grönholmin tähänastinen tutkijanura on ollut laaja. Suomen kielen didaktiikan professorina hän on monipuolistanut opetusmetodien sarkaa. Hän on perinteisen finskan opetuksen lisäksi laaja-alaisen tutkimuksen sekä luentosarjojen myötä kehittänyt kaksikielisille tarkoitettua ns. äidinkielenomaista (modersmålsinriktad finska) suomen kielen opetusta.

Monipuolinen työ suomen kielen parissa on johtanut Grönholmin luonnolliseen yhteistyöhön esim. Vaasan yliopiston kielten laitosten kanssa. Monesta hankkeesta mainittakoon suomenkielinen kielikylpy-opetus, joka on Grönholmin tämänhetkisistä yksi laajimpia tutkimuskohteita.

Tämän juhlakirjan artikkelien kirjo kuvaa parhaiten Maija Grönholmin monipuolisuutta niin tutkijana kuin kouluttajanakin. Juhlakirjan otsikko, *Kieli tienhaarassa*, pyrkii kuvaamaan niin artikkelien monipuolisuutta, kuin myös niiden sisällöstä aistittavaa intoa uuden tiedon etsimiseen. Paljon on kieliä tutkittu, mutta paljon on vielä tutkimatta. Olemme saapuneet eräänlaiseen tienhaaraan. *Kieli tienhaarassa* on julkaistu juhlistamaan professori Maija Grönholmin 60-vuotispäivää. Kirjoittajien lisäksi ovat ystävät ja kollegat avustaneet kirjan painokuntoon saattamisessa. Kaikkia heitä haluamme kiittää hyvästä yhteistyöstä. Tämän juhlakirjan myötä haluamme me hänen ystävänsä ja kollegansa onnitella ja juhlistaa Maija Grönholmin 60-vuotispäivää 23.9.2003.

Vaasassa 20. päivänä elokuuta 2003

Toimittajat

## *Tabula gratulatoria*

- Finska institutionen, Stockholms universitet*  
*Finska språket med litteraturen, Åbo Akademi*  
*Fortbildningscentralen vid Österbottens högskola*  
*Förvaltningen vid Åbo Akademi, Vasa*  
*Germansk filologi, Åbo Akademi*  
*Humanistiska fakulteten, Åbo Akademi*  
*Informationsförvaltning, Åbo Akademi*  
*Institutionen för barnpedagogik, Åbo Akademi*  
*Institutionen för lärarutbildning, Åbo Akademi*  
*Institutionen för moderna språk/finska, Umeå universitet*  
*Institutionen för nordiska språk, Vaasan yliopisto*  
*Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Åbo Akademi*  
*Institutionen för språk och kultur/svenska, Åbo Akademi*  
*Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet*  
*Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi*  
*Kielten laitos, Turun Kauppakorkeakoulu*  
*Kotikielen seura*  
*Nykysuomen ja kääntämisen laitos, Vaasan yliopisto*  
*Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi*

*Pohjoismainen filologia, Turun yliopisto*  
*Professoriliitto – Professorsförbundet*  
*Professorsförbundets lokalavdelning vid Åbo Akademi*  
*Sambälls- och vårdvetenskapliga fakulteten, Åbo Akademi*  
*Studentexamensnämnden*  
*Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos, Oulun yliopisto*  
*Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA ry.*  
*Turun Kauppakorkeakoulu*  
*Turun yliopiston suomen kielen oppiaine*  
*Vasa vetenskapliga bibliotek Tritonia*  
*Vasa övningsskola*

\*\*\*

*Therese Backlund-Smulter*  
*Raija Berglund*  
*Yvonne Bertills*  
*Mikaela Björklund*  
*Siv Björklund*  
*Kaj Björqvist ja Karin Österman*  
*Ole Björqvist*  
*Carita Björkstrand*  
*Martina Buss*  
*Nina ja Timo Bäckman*  
*Marjatta Elomaa*

*Gun-Britt ja Jarl Engberg*  
*Kristina Granstedt-Ketola*  
*Bo, Pia ja Petra Grönholm*  
*Aimo Hakanen*  
*Vidar Hannus*  
*Sven-Erik Hansén*  
*Ria Heilä-Ylikallio*  
*Nils G. Holm*  
*Christer Hummelstedt*  
*Lisen ja Hans Häggblom*  
*Kaisa Häkkinen*  
*Göran Högnäs*  
*Osmo Ikola*  
*Rune Ingo*  
*Hans Karlsson ja Tina Högnäsbacka*  
*Britta Klockars*  
*Hannele Jönsson-Korbola*  
*Mauno Koski*  
*Magdolna Kovács*  
*Tage Kurtén*  
*Ulla Lahtinen*  
*Hans Landqvist*  
*Hannu Lappalainen*

*Pauli Lappalainen*  
*Ulla ja Christer Laurén*  
*Liisa Lavón*  
*Eeva Lähdemäki*  
*Juhani Löflund*  
*Harri Mantila*  
*Maisa Martin*  
*Tuija Määttä*  
*Dagmar Neuendorff*  
*Antero Niemikorpi*  
*Urpo Nikanne*  
*Johan Nikula*  
*Marianne Nordman*  
*Kaj-Erik ja Kyllikki Nordström*  
*Pirkko Nuolijärvi*  
*Rolf Palmberg*  
*Michaela Pörn*  
*Sirkka-Liisa Rauramo*  
*Birgitta Romppanen*  
*Bertil Roslin ja Kristina Zilliacus-Roslin*  
*Kirsti Saaren-Seppälä*  
*Paavo Salminen*  
*Kirsti Siitonen*

*Harriet Silius ja Roger Broo*  
*Sirpa Sipola*  
*Jan Sjöberg*  
*Kaj ja Mariann Sjöholm*  
*Irma Sorvali*  
*Markku Suksi*  
*Helena Sulkala*  
*Marketta Sundman*  
*Aapo Taiminen*  
*Outi Toropainen*  
*Ralf Vahtera*  
*Monica von Bonsdorff*  
*Börje Vähämäki ja Varpu Lindström*  
*Peter Wetterstein*  
*Barbro Wüik*  
*Anita Åstrand*  
*Anna-Lena Østern*



<i>Tuija Määttä</i> Rotsit ja brallat – Takkien ja housujen nimityksiä slangissa	91
<i>Urpo Nikanne</i> Ajatuksia kieliopin tutkimuksesta	104
<i>Rolf Palmberg</i> Howard Gardners MI-teori och datorer	113
<i>Michaela Pörn</i> ”Minua pelottaa, että laulan karaokea” Är jag rädd att, för att eller därför att jag skall sjunga karaoke?	122
<i>Birgitta Romppanen</i> Forskningen om tvåspråkiga finsk-svenska och svensk-finska ordböcker	131
<i>Anita Åstrand</i> Kaksi- ja yksikieliset kertovat kuvasarjasta Suullisen kielitaidon vertailua	137
<i>Maija Grönholmin julkaisut</i>	153

## *Martina Buss*

### **FRAM MED SVENSKAN! – SPRÅKPLANERING FÖR INLÄRNING AV SVENSKA**

#### **Bakgrund**

Svenskundervisningen i vårt land har varit föremål för livliga diskussioner under en längre period. Motivationen hos eleverna och studerandena att studera svenska har ifrågasatts av olika parter och svensklärarnas arbetsbörda har ibland ansetts vara så stor att möjligheterna till extra motivationsinjektioner har varit knappa. Dessutom har antalet undervisningstimmar för svenskan i skolorna minskat under de senaste åren, så att lärarna har svårt att nå de undervisningsmål som ställs för undervisning av svenska.

För att förbättra den rådande situationen började Svensklärarna i Finland rf:s ordförande Sinikka Marila fundera på möjliga tillvägagångssätt för att lätta situationen vad gäller både eleverna, studerandena och svensklärarna. Tillsammans med representanter för Svenska kulturfonden och Kulturfonden för Sverige och Finland initierades ett projekt vars mål skulle bli att motivera och inspirera till att både lära sig svenska och undervisa i svenska. Vid årsskiftet 2001/2002 startade det treåriga projektet Fram med svenskan! med avsikten att hjälpa svensklärarna i deras arbete samt att motivera eleverna och studerandena till att studera svenska på alla utbildningsstadierna i vårt land. Projektet Fram med svenskan! administreras av Svensklärarna i Finland rf och finansieras av Svenska kulturfonden och Kulturfonden för Sverige och Finland. Projektet har en styrgrupp som består av representanter för alla de tre parterna och styrgruppen är aktivt med i alla skeden av projektet. Jag har fungerat som ledare för projektet från första början. (Närmare om projektet Fram med svenskan! se <http://www.suomenruotsinopettajat.fi/fram.>)

I denna artikel kommer jag att diskutera projektet Fram med svenskan! främst ur elevernas och studerandenas synvinkel. Artikeln inleds med synpunkter på motivation som en viktig del i språkinlärningsprocessen. Därefter diskuteras språkplanering och i synnerhet Einar Haugens modell för språkplanering (Haugen 1966: 13ff; 1987: 58ff; se även Hansegård 2000: 34ff). Jag har tillämpat Haugens modell för planeringen av projektet

Fram med svenska! och belyser i artikeln projektet Fram med svenskan! i ljuset av den teoretiska ram som ligger som grund för hela planeringen och förverkligandet av projektet.

### Motivation

Motivationen och attityderna är några av de viktigaste utgångspunkterna i uppläggningsplaneringen av projektet Fram med svenskan! Motivationen är en av de grundläggande faktorerna i språkinlärningsprocessen, vilket uppmärksammas i forskningsrapporter om inläring av ett andraspråk och om den process som eleverna och studerandena måste genomgå för att nå de färdigheter i ett andraspråk som eftersträvas bl.a. via undervisning av ett andraspråk eller ett främmande språk. (Se t.ex. Spolsky 1989: 25ff.)

Motivationen och attityderna är också sådana faktorer som av språklärarna lyfts fram då undervisningen, undervisningsmålen samt eleverna och studerandena diskuteras. Gemensamt för så gott som alla språklärare är att man önskar sig välmotiverade elever och studerande vilkas attityder till språket i fråga är positiva eller åtminstone neutrala. Detta framgår även av diskussioner om svenska som ett frivilligt ämne i den finländska utbildningen. En kartläggning som gjordes under hösten 2000 och våren 2001 visar tydligt att svensklärarna i vårt land har funderat på saken mycket (Buss 2002a).

Grovt taget kan konstateras att 108 av 130 svensklärare anser att svenskan i allmänhet skall vara obligatorisk, att den skall vara obligatorisk just på ett visst stadium eller obligatorisk i studentskrivningarna. 46 av 130 svensklärare däremot anser att svenskan i framtiden bör vara allmänt frivillig, frivillig på enskilda utbildningsstadier eller i studentskrivningar. Således kan konstateras att majoriteten av lärarna anser att det bör vara obligatoriskt att studera svenska i vårt land.

Svaren är mycket varierande, vilket har att göra med det faktum att det handlade om en öppen fråga och de flesta av svensklärarna har spekulerat mycket kring temat. Detta medför också att antalet svar överstiger det totala antalet besvarade enkäter. Många av svensklärarna har tänkt främst på de stadier där de själva undervisar och många har funderat på frågan på en mera allmän plan. Flera av svensklärarna har dessutom sett på frågan ur olika synvinklar. Svensklärarna tycker att det med tanke på lärarens arbete kunde vara intressant att svenskan skulle vara frivillig för alla elever,

eftersom lärarna då eventuellt skulle få en mycket högt motiverad grupp av elever. I jämförelse med frågan som behandlade det bästa i lärarnas arbete, tycks dock svensklärarna redan nu ha elever som gör arbetet mödan värt. Med tanke på eleverna är svensklärarna dock tämligen eniga om att det inte skulle vara önskvärt att göra svenskan till ett frivilligt ämne, eftersom de flesta av eleverna dock har mera nytta av språkfärdigheter i svenska än vad de själva är medvetna om. Många av svensklärarna har kommenterat det så att tonåringarna knappast är tillräckligt myndiga att fatta så stora beslut för sin framtid som denna fråga skulle medföra.

Forskningen har inte heller entydigt kunnat visa på vilket sätt motivationen och attityderna hänger samman i inlärningsprocessen. Frågan diskuteras utförligare bl.a. av Lightbown och Spada (2000: 49ff), men kort kan konstateras att det inte är riktigt klart om det är positiva attityder och god motivation som får individerna att maximalt dra nytta av olika möjligheter till språktillägnande som erbjuds eller om det tvärtom är de goda erfarenheterna i språktillägnet som ökar motivationen och bidrar till ändring av attityder i positiv riktning. Det som däremot tycks vara viktigt i språktillägnetprocessen är att attityderna till språktillägnet är positiva och motivationen för att tillägna sig det nya språket hög.

### Språkplanering

Cooper (1989: 45 via Baker 2001: 55) definierar språkplanering som avsiktliga ansträngningar för att påverka andras beteende med tanke på inläring, strukturering eller reservering av funktioner för språkliga koder. I språkplaneringen kan urskiljas tre olika mål med tanke på tillvägagångssätt: statusplanering, korpusplanering och inlärningsplanering (Baker 2001: 55). Med tanke på projektet Fram med svenskan! kan statusplanering, som bl.a. strävar efter att språket ifråga används i så många olika domäner som möjligt, samt inlärningsplanering, som bl.a. strävar efter att sprida användningen av språket i fråga, anses vara av intresse. Det är dock viktigt att komma ihåg att det är möjligt att planera för status och inläring utan att man någonsin når språkbrukarna och verkligen kan påverka deras vanor.

Via statusplanering har man som avsikt att försöka höja ett språks status via åtgärder som gör att språket används i allt flera domäner, både när det gäller de informella domänerna och de formella domänerna. På detta sätt kan sägas att avsikten är förutom att sprida språket till nya områden även att modernisera språket så att det naturligt kan användas bl.a. i samband

med datorer och IT samt i olika andra medier. Det viktiga i fråga om lyckad statusplanering är att man kan påverka individers dagliga språkbruk. Annars kan ändringar i språkets status inte ske. (Se Baker 2001: 55f.)

Inlärningsplanering innebär språkproduktion bl.a. i skolan och det är just via språkundervisningen som man kan öka antalet potentiella språkbrukare. Det viktiga i inlärningsplaneringen är att man relaterar till det vardagliga språkliga livet i hemmen, på gatorna, i språksamhället, på arbetsplatserna och i fritidsverksamheter. Dessutom bör man ta i beaktande de instanser där språket i fråga naturligt används och där man kan knyta kontakter och bilda nätverk mellan människor. För att lyckas bör språkbrukarna således själva vara engagerade. (Se Baker 2001: 56f.)

### Haugens språkplaneringsmodell

Språkplaneringen skall enligt Haugen (1966: 13f) alltid sträva efter effektivitet, rationalitet och allmänhet. Han påpekar att effektivitet är viktigt för att språkbrukarna skall ha ett behov att ändra på sina vanor eller lära sig något nytt. Ifall det nya inte är lättare att lära sig och upprätthålla än den gamla, finns det inget egentligt behov av det nya. Med rationalitet menar han att det nya skall skilja sig från det gamla antingen strukturellt eller funktionellt så att det kan fylla de krav på exakthet som ställs på språket. Med allmänhet avser han det att en ny form alltid skall berika de språkliga uttrycksmöjligheterna hos språkbrukarna.

Haugen (1966: 13ff; 1987: 58ff; se även Hansegård 2000: 34ff) beskriver språkplaneringen via en modell som är av intresse också i detta sammanhang, eftersom modellen ger en bild på hur de olika delarna i processen hänger samman och medverkar i språkplaneringen. Haugens modell bygger på fyra faser som kan pågå samtidigt och delvis även överlappar varandra. De fyra faserna är *val av norm* (selection), *kodifiering* (codification), *tillämpning* (implementation) och *utvidgande* (elaboration). (Termerna är mina översättningar av de engelska termerna i Haugen 1987: 59.)

Med val av norm avses den del av språkplaneringsprocessen då man identifierar ett språkligt problem. Detta kan ske plötsligt eller det kan vara resultat av en lång ovisshet. Val av norm sker alltid i samhället bland människor. Ibland kan val av norm göras av individer som efterföljs av någon grupp, vilkas beteende sedan blir normgivande (Haugen 1987: 59f.)

*Kodifiering* kan enligt Haugen ske genom en enda person som ger den nya normen en skriftlig form. Denna persons uppgift är också att beakta den nya normen i förhållande till de äldre, för att hitta en kod som inte redan är reserverad. Kodifiering innebär således att man beaktar tidigare kodifieringar i förhållande till språkbruket (Haugen 1987:60; 1966:17). Via kodifiering görs språket mera regelbundet och normaliseras (Hansegård 2000:36).

*Tillämpningsfasen* innebär acceptering och spridning av den nya formen. Detta kan man göra bl.a. skriftligt via utgivning av böcker och broschyrer o.d. eller via media, skola och utbildning. Haugen (1987:61) påpekar att efter att utbildningen har börjat sträcka sig över hela populationen har det blivit allt viktigare att i utbildningssammanhang fundera på tillämpning av normer. Via utbildning kan man således introducera det nya i språket och samtidigt sprida användningen av den nya formen. Acceptering av den nya formen sker dock inte alltid smärtfritt utan introduktionen kan väcka t.o.m. mycket starka känslor (Hansegård 2000: 37). Med tanke på språket är det dock viktigt att ett accepterande sker för att språket skall fungera som en allmänt godkänt varietet med hög status.

Med *utvidgande* avser Haugen en vidare tillämpning av den nya normen så att det blir en fast del av bl.a. myndigheternas språkbruk och samtidigt allmänt erkänt av samhället. På detta sätt utvecklas språket i den riktning som den moderna världens förutsätter. Utvidgandet medför dessutom att nya uttrycksmöjligheter skapas. (Se Hansegård 2000: 37.)

I Haugens modell har de två första faserna främst att göra med formen, medan de två sista närmast berör funktionen. Haugen anser också att det är val av bas samt tillämpning som är samhällseliga, medan kodifiering och utvidgande främst har med själva språket att göra. (Närmare om Haugens språkplaneringsmodell i Haugen 1966: 13ff; Haugen 1987: 58ff; Hansegård 2000: 34ff.)

### Tillämpning av Haugens modell

Projektet Fram med svenskan! kan ses både i ljuset av statusplanering och inlärningsplanering och syftet är att via projektet påverka svenskans status i skolorna samt att påverka även planeringen av svenskundervisningen. Jag vill dock påpeka att svenskundervisningen i allmänhet i vårt land är av hög kvalitet och lärarna professionella på sitt område. Elevernas kunskaper i svenska är också i allmänhet tämligen goda efter genomgången utbildning. Ett projekt som uttryckligen fokuserar muntlig svenska och elevernas och

studerandenas eget självförtroende och tillit till sina färdigheter kan dock vara av intresse i synnerhet inom de områden i Finland där möjligheterna till deltagande i autentiska diskussioner på svenska är knappa.

Einar Haugens modell kan inte som sådan tillämpas för att beskriva funktionerna inom projektet Fram med svenskan! Haugen behandlar främst sådan språkplanering av ett standardspråk som innebär både statusplanering och korpusplanering och som förverkligas genom nya grafiska, grammatiska och lexikala former samt via terminologisk modernisering och stilistiskt utvecklande. Modellen innehåller dock sådana intressanta faser som bör beaktas i beskrivning av projekt som Fram med svenskan!, även om projektet fungerar på en annan plan än vad som avses i Haugens modell.

I min tillämpning av Haugens modell kan den första fasen kallas för *identifiering av behov/problem*, som också är ett av de innehåll som Haugen har gett den första fasen även om fasen kallas val av norm i hans modell. I denna fas har jag strävat efter att reda ut sådana områden som anses förekomma sällan i undervisningen, även om intresset skulle finnas eller behovet vara aktuellt i svenskundervisningen. För att identifiera behoven och problemen har jag bl.a. utnyttjat litteratur och pedagogiska tidskrifter, studerat allmänhetens åsikter och tankar kring språkundervisningen, diskuterat med svensklärare, elever/studerande och intressegrupper samt i viss mån litat på mina tidigare erfarenheter i samband med min forskning i andraspråkstillägnande hos språkbads elever (se t.ex. Buss 2002b). Det är således främst samhället, som också representeras av skolan, som kommer med de förslag som är aktuella i identifieringsfasen.

I identifieringsfasen har bl.a. följande synpunkter dykt upp ur flera olika källor. Det mest omtalade problemet har med motivation att göra. I allmänhet anses att de finska elevernas och studerandenas motivation att studera svenska är bristfällig. Ett annat ofta omnämnt problem är de knappa möjligheterna att möta autentisk talad svenska och träffa svenskspråkiga, vilket betydligt minskar behovet av att kunna svenska. Dessutom nämns behov av bra tilläggsmaterial för bl.a. kommunikativ undervisning av svenska som också skulle intressera ungdomar. Det framgår tydligt att det som främst behövs för svenskundervisningen i vårt land är att introducera ungdomarna i den svenska som finns utanför klassrummet och som ligger nära ungdomarnas verklighet. Detta är således också ett viktigt mål för projektet Fram med svenskan!

Den följande fasen i min tillämpning av Haugens modell kan kallas för *planering av åtgärder*. Haugens term 'kodifiering' lämpar sig inte direkt att användas, eftersom den mera syftar på lagbundenheter ( verbet *kodifiera* definieras i Svensk ordbok [1986: 599] som "sammanställa [...] till ett systematiskt lagverk") än vad som beskrivs i detta fall. En systematik strävar även tillämpningen av Haugens modell efter. Jag har tänkt över språket i undervisningen på grund av det som framgick av identifieringsfasen. De tre viktigaste orden som jag hållit i minnet under denna fas har varit motivation, autentisk (svenska) och ungdomar.

För att kunna bemöta de behov som uttryckts av bl.a. svensklärarna har jag tillsammans med styrgruppen under det första året inom projektet Fram med svenskan! planerat fyra projekt som introducerar svenskan utanför klassrummet och som utgår ifrån ungdomarnas intressen.

Projektet har en egen webbplats, där jag har samlat länkar till sådana andra webbplatser som torde intressera ungdomar. Målet är att introducera svenskan som ett språk för IT vid sidan av finskan och engelskan och på detta sätt motivera ungdomarna till att bekanta sig med autentisk svenska inom en domän som intresserar ungdomar i allmänhet. I ett annat delprojekt strävar vi efter att via vänklassverksamhet ge ungdomarna möjlighet att stifta bekantskap med jämnåriga ungdomar som har svenska som förstaspråk. Via gemensamma träffar och projekt som koordineras av lärarna är avsikten att påverka attityderna till svenskan samtidigt som man eventuellt kan skapa ett behov av färdigheter i svenska. Delprojektet har samma mål även för de svenskspråkiga ungdomarna vad gäller finskan. Det tredje delprojektet har att göra med teater på svenska. Via teaterprojektet kan ungdomarna besöka en svenskspråkig teater i Finland och ta del av pjäser på svenska. Ungdomarna erbjuds också möjlighet att bekanta sig med de yrken som finns inom teaterbyggnaden samt eventuellt besöka andra svenskspråkiga miljöer under samma resa. I det fjärde delprojektet erbjuds musik på svenska till skolorna, så att ungdomarna kan delta i en svenskspråkig konsert utförd av professionella musiker. I dessa två delprojekt strävar vi efter att via egna positiva erfarenheter på svenska väcka ungdomarnas intresse för svenska språket och samtidigt ge motivationsinjektioner för studier.

Svenskläraren är i samtliga fall en nyckelperson för de olika delprojekten. Det som ytterligare är gemensamt för alla dessa delprojekt är att man strävat efter att introducera svenskan inom nya domäner och samtidigt erbjuda positiva erfarenheter och en känsla av att lyckas.

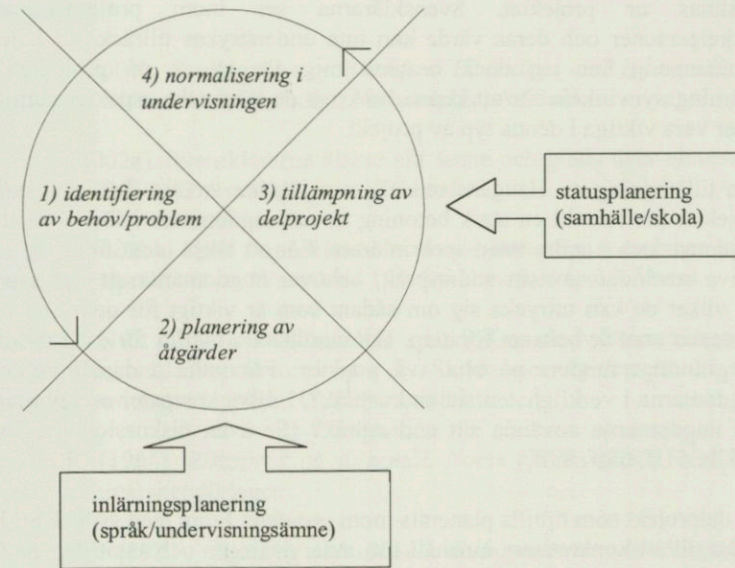
Den tredje fasen i min tillämpning av Haugens modell kan kallas för *tillämpning av delprojekten*, i enlighet med benämningen i Haugens modell. Under denna fas är det viktigaste att få skolorna med i projektet Fram med svenskan! genom att de deltar i de olika delprojekten och genom att de utnyttjar t.ex. webbplatsen. Som Haugen påpekar är skolan, och i mitt fall i synnerhet svenskläraren, de viktigaste elementen för att sprida informationen om det som planerats inom projektet Fram med svenskan! för att bemöta de behov som uttryckts i identifieringsfasen. Denna fas är den viktigaste också med tanke på att man strävar efter profilhöjning av svenskundervisningen och statushöjning av svenska som undervisningsämne. Skolan, svensklärarna och i synnerhet ungdomarna måste själva anse att det som erbjuds är bra, motiverande och intressant, innan någon typ av profilhöjning eller förbättring i status kan ske. Det är således en väsentlig del av denna fas att man kontinuerligt evaluerar reaktionerna på fältet, vilket även framgår av Haugens modell.

Via de olika delprojekten inom projektet Fram med svenskan! har vi hittills kunnat nå ett mycket stort antal ungdomar. Det är främst teater och musik som nått de stora massorna, tusentals ungdomar har antingen besökt en svensk teater eller fått besök av svenskspråkiga musiker. Webbplatsens besökare har jag inte kunnat identifiera, men troligen är det främst svensklärarna som använder den som informationskälla och bekantar sig med utbudet innan de introducerar den för sina elever och studerande. Vänklassprojektet är till sin natur sådant som inte kan beröra tusentals ungdomar, men åtta klasser är med i detta delprojekt. Den respons som jag fått från fältet har dock varit enbart positiv. Ungdomarna har fått positiva upplevelser på svenska och har noterat att de kan svenska bättre än de själv trodde. Motivationen och attityderna har vi via delprojekten kunnat påverka i viss mån, enligt svensklärarnas bedömning.

Den fjärde fasen i min tillämpning av Haugens modell kallas för *normalisering i undervisningen*. Det är fråga om utvidgande och en typ av fortsatt tillämpning liksom i Haugens modell. Syftet är att sträva efter att få den typ av verksamhet som prövats via de olika delprojekten inom projektet Fram med svenskan! att bli en bestående del av svenskundervisningen i vårt land. Via de positiva erfarenheter som uttrycks av de deltagande eleverna, studerandena, svensklärarna och skolorna sprids informationen om de möjligheter som finns tillgängliga och som kan påverka positivt på motivationen och attityderna samt höja undervisningsämnets profil och status i skolorna. Samtidigt pågår ett utvecklingsarbete som kan väcka tankar kring nya behov och problem, vilket ger upphov till en ny identifieringsfas. Dynamiken i all mänsklig verksamhet kräver att det som en gång har normaliserats ständigt granskas,

prövas på nytt och leder till att hela processen med de fyra faserna genomgås på nytt.

Den tillämpning för mitt område av Haugens modell för språkplanering som jag beskrivit ovan, kan illustreras i figurform såsom i figur 1.



Figur 1. Modell för språkplanering inom Fram med svenskan!, min tillämpning av Einar Haugens modell, för planering av språkundervisning i skola.

Jag låter dynamiken styra figuren och gör därför Haugens (1987: 64) kantiga modell om till en cirkel, där handlingarna (1–4) markerats genom cirkelperiferins ständiga kretslopp. I figur 1 representerar således de olika sektorerna de fyra faserna som beskrivits i min tillämpning av Haugens modell. Faserna 1 och 3, som markerats i motsatta sektorer, tillhör samma dimension och ingår i den statusplanering som styrs av samhälle och skola. På motsvarande sätt har faserna 2 och 4 markerats i motsatta sektorer och tillhör den dimension som ingår i inlärningsplanering och styrs av språket och undervisningsämnet.

## Slutord

I denna artikel har jag behandlat språkplaneringen inom projektet Fram med svenskan! ur inläringens synvinkel, d.v.s. ur elevernas och studerandenas synvinkel. Det betyder dock inte att svensklärarna skulle uteslutas ur projektet. Svensklärarna ses inom projektet som nyckelpersoner och deras värde kan inte understrykas tillräckligt. I detta sammanhang har jag dock bestämt mig för att se på projektet ur inläringssynvinkeln för att kunna beskriva de teoretiska aspekter som jag anser vara viktiga i denna typ av projekt.

Den tillämpning av Haugens modell som jag har använt för att beskriva projektet har lett till en stark betoning av att ungdomarna i första hand är ungdomar och i andra hand språkinlärare. För att börja identifiera sig som aktiva användare av sitt andraspråk, behöver ungdomarna ett andraspråk via vilket de kan uttrycka sig om sådant som är viktigt för dem och i de kontexter som är bekanta för dem. Det skulle vara nyttigt för oss utbildare att grundligt fundera på bl.a. två punkter: För vilka ändamål behöver ungdomarna i verkligheten sitt andraspråk?, I vilka kontexter och domäner vill ungdomarna använda sitt andraspråk? (Se även diskussionen i Buss 2002b: 51ff, 63ff, 89ff.)

De delprojekt som hittills planerats inom projektet Fram med svenskan! har syftat till att konkretisera innehåll för undervisningen och samtidigt påvisa vilka tillgångar som finns för undervisningen. Språkinläringen är knappast mest effektiv om det enda innehållet i språkundervisningen är själva språket. En osorterad grupp ungdomar behöver olika andra typer av motiverande element för att få igång sin egen motor i inläringen. Projektet Fram med svenskan! strävar efter att öka elevernas och studerandenas intellektuella kapital med tanke på deras framtida behov bl.a. genom att avdramatisera undervisningen och inläringen av svenska i skolorna. Inom projektet Fram med svenskan! ges även alla möjligheter till samarbete över ämnesgränser och till integrerad undervisning av språk och innehåll.

Projektet Fram med svenskan! pågår fram till årsskiftet 2004/2005 och således har alla delprojekt ännu inte påbörjats. Nya delprojekt kommer att uppstå, eftersom språkplanering enligt modellen och via de fyra faserna (jfr figur 1) ständigt skall genomgå på nytt.

\*

Jag tackar professor Christer Laurén för givande diskussioner och värdefulla kommentarer gällande temat och denna artikel.

## Litteratur

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Philadelphia, Adelaïd.

Buss, M. (2002a). Svensklärarna älskar sitt ämne och gläds över eleverna. *Poppis* 2/2002, 10–12. Svensklärarna i Finland rf.

Buss, M. (2002b). *Verb i språkbadslevers lexikon*. En sociolingvistisk studie i andraspråket. *Acta Wasaensia* 105. Språkvetenskap 22. Vaasa.

Hansegård, N-E. (2000). Dialekt eller språk? Om de västsamiska och norrbottenfinska skriftspråken. *Ursus* 7. Skriftserie utgiven av Finsk-ugriska institutionen i Uppsala. Uppsala universitet.

Haugen, E. (1966). *Riksspråk og folkemål*. *Norsk språkpolitikk* i det 20. århundre. Universitetsförlaget.

Haugen, E. (1987). *Blessing of Babel. Bilingualism and language Planning. Problem an Pleasures*. Mouton de Gruyter: berlin, New York, Amsterdam.

Lightbown, P.M. & N. Spada (2000). *How Languages are Learned*. Revised Edition. Third impression. Oxford University Press, Oxford.

Projektet Fram med svenskan! [online 28.7.2003]  
<http://www.suomenruotsinopettajat.fi/fram>

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press, Oxford.

*Svensk ordbok* (1986). Esselte Studium, Stockholm.

Martina Buss  
 projektet Fram med svenskan!  
 c/o Institutionen för nordiska språk  
 Vasa universitet  
 PB 700  
 65101 Vasa  
 e-postadress [mbu@uwasa.fi](mailto:mbu@uwasa.fi)

*Marjatta Elomaa*

## SUOMEN ENSIMMÄISET KIELIKYLPYLÄISET ÄIDINKIELEN TARINOIDEN KIRJOITTAJINA

### Johdanto

**Kielikylpy** (eng. immersion, ru språkbad) on peräisin Kanadasta 1960-luvulta. Siirtomaasotien ajoista lähtien Kanadassa on puhuttu sekä ranskaa että englantia. Virallinen kieli on useimmissa osavaltioissa ollut englanti, kunnes vuonna 1969 molemmat kielet saivat virallisen statuksen, mikä toi virkamiehille kaksikielisyys-vaatimuksen.

Jotta koulun kielenopetus tehostuisi ja lapset oppisivat todella käyttämään ranskan kieltä arkipäivän tilanteissa ja työpaikalla, quebeckiläiset vanhemmat ehdottivat, että ranskaa käytettäisiin ranskan tuntien lisäksi esimerkiksi matematiikassa, biologiassa, maantiedossa jne. Ranskan kieli olisi siis opetuksen väline eikä vain kohde. Tavoitteena oli toimiva kaksikielisyys: oppilaat saisivat käyttökelpoiset toisen kielen suulliset ja kirjalliset taidot nohtamatta kuitenkaan ensikielen kehitystä. (Swain & Lapkin 1982: 1.)

Kielikylpymenetelmä on vuosien saatossa saavuttanut suuren suosion paitsi Kanadassa myös muualla maailmassa, etunenässä Espanja ja Suomi, jonne sen toi Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten professori Christer Laurén.

Suomessa kanadalaistyyppistä varhaista täydellistä kielikylpyä sovellettiin ensimmäisenä syksystä 1987 lähtien kaksikielisessä Vaasassa. Lukuvuonna 2002-2003 Vaasassa oli kielikylpyläisiä päiväkodissa 81 ja peruskoulussa 396. Koko maassa heitä on parituhatta. Lisäksi ympäri maata on perustettu erilaisia kielikerhoja ja -suihkuja, mutta niitä ei ehkä lueta varsinaiseksi kielikylvyksi, koska siihen liittyy vieraan kielen lisäksi monia pedagogisia periaatteita.

## Tutkimus

Tutkimukseni aihe oli **Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielen kirjoitelmien peruskoulussa** (Elomaa 2000). Tarkoitukseni oli kartoittaa tapaus- ja pitkäaikaisstudiumina ensimmäisen kielikylpyryhmän äidinkielen kirjoitustaidon kehittymistä ja verrata sitä rinnakkaisryhmien tuloksiin. Kirjoitelmien olivat vapaamuotoisia tarinoita neljänneltä, viidenneltä ja kahdeksannelta luokalta. Mukana ei ollut johonkin oppiaineeseen liittyviä tekstejä, joiden tulokset olisivat varmaan erilaiset. Kohderyhmien rajauksen ja pienuuden vuoksi tulokset koskevat vain näitä ryhmiä. Esimerkiksi kielikylpyopetuksen vakiintumisen ja opettajien kokemuksen ja koulutuksen lisääntymisen oletan vaikuttaneen niin, että tämänhetkiset ryhmät opiskelevat ja oppivat eri lailla kuin pioneirit. Selvin ero on se, että nykyään oppilaat opetetaan ensimmäiseksi lukemaan ja kirjoittamaan vieraalla kielellä toisin kuin kohderyhmäni, joka kouluviranomaisten vaatimuksesta opetettiin ensiksi lukemaan ja kirjoittamaan suomeksi.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää mahdollisia ryhmien kirjoituskielen välisiä eroja ja sitä, olisiko kielikylpyryhmän tuloksissa havaittavissa seikkoja, jotka voisivat johtua siitä, että päiväkodista lähtien ryhmäläiset olivat oppimistilanteissa joutuneet enemmän tekemisiin ruotsin kuin suomen kielen kanssa. Yritin löytää kielen piirteitä, joissa kielikylpyläisillä olisi huomattavissa erilaista kehittymistä kuin verrokeilla, ja piirteitä, joissa sitä ei havaita. Yksikielisen vertailuryhmän tuloksia en kuitenkaan pidä minään normina, vaikka kielikylpyläisten tuloksia niihin vertailinkin. Tarkkailin myös tyttöjen ja poikien tulosten välisiä eroja: olisivatko ne jopa suuremmat kuin ryhmien väliset erot, koska sukupuolten välillä on kehittymiseroja.

Aineistona oli kielikylpyläisten ja verrokkiryhmien tekstejä. Kahdeksannen luokan verrokkiryhmä oli eri kuin neljännellä ja viidennellä luokalla. Tyttöjä ja poikia oli ryhmässä yleensä eri määrä, mikä voi vaikuttaa tuloksiin. Käsittelemieni kirjoitelmien määrät ja tyttöjen ja poikien osuudet eri luokilla esitän taulukossa 1.

**Taulukko 1.** Kirjoitelmien määrä eri luokilla

lk.	Kielikylpyryhmä			Vertailuryhmä		
	yht.	tytöt	pojat	yht.	tytöt	pojat
4. lk	20	9	11	14	8	6
5. lk	19	9	10	21	13	8
8. lk	16	8	8	14	6	8

Tekstissä käytän seuraavia lyhenteitä:

KI = kielikylpyryhmä	VE = verrokkiryhmä
KIT = kielikylpytyttö	KIP = kielikylpypoika
VET = verrokkityttö	VEP = verrokkipoika
T = tyttö	P = poika

## Kirjoitelmien pituus

Kirjoitelman pituus kertoo yleensä sen, miten paljon kerrottavaa kirjoittajalla on, miten tärkeäksi hän aiheen kokee ja millainen hänen kirjallinen ilmaisutaitonsa on. Koululaisten kielen tutkimuksissa tekstin pituus on yleinen mittari.

**Neljännän luokan** kirjoitelmien oppilaat laativat 20 minuutissa virikekuvien pohjalta. Yhdeksästä eläin- ja luontoaiheisesta kuvasta piti tarinan pohjaksi valita kolme kuvaa.

Kielikylpyryhmän lyhin teksti oli 12 ja pisin 137 sanan mittainen (lyhin 8,8 % pisimmästä). Vertailuryhmän lyhin oli pituudeltaan 31 ja pisin 156 sanaa (lyhin 19,9 % pisimmästä). Koko aineiston lyhin oli 7,7 % pisimmästä. Varsinkin kielikylpyläisten suomen kielen oikeinkirjoitus oli vielä neljännellä luokalla joillakuilla hidasta, kun koulussa ei ollut kovin paljon kirjoitettu suomeksi. Tämä näkyi tuloksissa suurina henkilökohtaisina eroina.



Kielikylpyajat kirjoittivat lyhimpiä (keskiarvo 44,1 sanaa) ja verrokkitytöt pisimpiä tekstejä (keskiarvo 119,5 sanaa). Koko KI-ryhmän keskiarvo oli 57,2 sanaa ja VE-ryhmän 96,2 sanaa, eli kielikylpyläisten tekstien pituus oli 59,5 % verrokkien tekstien pituudesta. Poikien keskiarvo oli 51,5 ja tyttöjen 94,9 sanaa, eli poikien keskiarvo oli 54,3 % tyttöjen keskiarvosta. Sukupuolten välinen ero oli siis hieman suurempi kuin ryhmien välinen ero. Koska KI-ryhmässä oli enemmän poikia ja VE-ryhmässä tyttöjä, se saattoi vaikuttaa ryhmien tuloksiin.

**Viidennellä luokalla** oppilaat kirjoittivat viiden vaihtoehdoisen aiheen perusteella. Tuloksena oli miltei poikkeuksetta narratiivinen tarina.

Kielikylpyläisten lyhin teksti oli 77 sanan ja pisin 204 sanan mittainen. Molempien kirjoittaja oli tyttö. Lyhin teksti oli 37,7 % pisimmästä. Verrokeilla lyhin teksti oli 29 ja pisin 289 sanan mittainen, eli lyhin oli 10,0 % pisimmästä. Viidennellä luokalla kielikylpyläiset kirjoittivat tasaisemmin kuin verrokkit. Keskiarvot olivat seuraavat: KIT 131,7, KIP 122,7, VET 157,3 ja VEP 126,8. Ryhmien tekstien pituuden keskiarvot lähenivät toisiaan: KI 126,9 ja VE 145,7. Kielikylpyläisten keskiarvo oli 87,1 % verrokkien keskiarvosta. Tyttöjen keskiarvo oli 146,8 ja poikien 124,5 sanaa, eli poikien keskiarvo oli 84,8 % tyttöjen keskiarvosta. Tyttöjen ja poikien välinenkin ero oli tasoittunut neljännestä luokasta.

Kahdeksannen luokan keväällä aiheena oli rakkaus- tai seikkailukertomus. Tytöt suosivat romanttisia aiheita, pojilla taas oli enemmän seikkailu-, jännitys- ja kauhukertomuksia.

**Kahdeksannen luokan** kirjoitelmat olivat selvästi pidentyneet viidennestä luokasta. Kielikylpyläisten lyhin teksti oli pojan 118 sanan huumetarina ja pisin pojan 816 sanan mittainen kauhutarina. Lyhin teksti oli 14,5 % pisimmästä. Verrokkien lyhin teksti oli tytön 152 sanan ja pisin tytön 535 sanan mittainen. Lyhin teksti on 28,4 % pisimmästä. Verrokkit olivat nyt puolestaan keskenään tasaisempia. Koko kielikylpyryhmän keskiarvo oli 352 sanaa ja verrokkiryhmän 304,7 sanaa, eli kielikylpyläisten tekstit olivat noin 50 sanaa pitempiä. Kielikylpyläiset olivat siis ohittaneet verrokkit tekstin pituudessa (KI oli 115,5 % VE:stä).

KI-tyttöjen tekstit olivat pisimpiä: keskiarvo 375,9 sanaa. KI-pojat saivat keskiarvoksi 328,1 sanaa, mikä oli 87,3 % tyttöjen keskiarvosta. Verrokkiryhmässä sukupuolten välinen ero oli suurempi: tyttöjen keskiarvo oli 365,5 sanaa ja poikien 259,1 sanaa, mikä oli 70,9 % tyttöjen keskiarvosta. Kaikkien tyttöjen keskiarvo oli 371,4 ja poikien 293,6 sanaa,

mikä oli 79,1 % tyttöjen keskiarvosta. Kahdeksannella luokalla tyttöjen ja poikien välinen ero taas kasvoi, kun se viidennellä luokalla oli tasoittunut.

Verrokkien tekstit olivat pitempiä 4. ja 5. luokalla, mutta 8. luokalla kielikylpyläisten tekstien pituus oli suurempi. Pisimmät tekstit olivat 4. ja 5. luokalla VE-tyttöillä ja lyhimmät KI-pojilla. Sen sijaan 8. luokalla suurin keskiarvo oli KI-tyttöillä ja pienin VE-pojilla. Kaikilla luokilla tyttöjen tekstien pituuden keskiarvo oli suurempi kuin poikien. Kuitenkin vertailuryhmässä tyttöjen ja poikien väliset erot olivat suuremmat kuin kielikylpyryhmässä, eli kielikylpyläiset olivat keskenään tasaisempia kuin verrokkit.

Äidinkielestä tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että tyttöjen tekstit ovat yleensä pidempiä kuin poikien (esimerkiksi Saarela 1991: 13; 1997: 62). Todennäköisesti erot johtuvat siitä, että pojat kehittyvät hieman hitaammin kuin tytöt, ja eritahtisuus näkyy myös kirjoittamisessa. Muita tekijöitä voisi olla esimerkiksi se, että tytöt ovat varsinkin peruskouluaikana paljon innokkaampia kirjoittajia kuin pojat, he kirjoittavat vapaa-aikanaan kirjeitä, pitävät päiväkirjaa jne. (Saarela 1991: 39). Myös Grönholm (1999:78) viittaa tutkimustuloksiin, joissa esimerkiksi produktiivista tuottamista edellyttävissä tehtävissä tytöt ovat olleet selvästi parempia. He ovat kouluvuosina tottuneempia lukemaan ja kirjoittamaan ja ahkerampia koulutehtävien parissa. Buss taas on todennut (1997: 58), että kielikylvyssä ruotsiksi tytöt kirjoittavat pidempiä aineita kuin pojat.

**Tekstin jaksottamisessa** kappaleisiin tapahtui selvää kehitystä luokkatason noustessa. Kielikylpyläisillä oli kaikilla luokilla kuitenkin vähemmän kappaleita kuin verrokeilla. Neljännellä ja viidennellä luokalla heidän tekstinsäkin olivat lyhyempiä, mutta kahdeksannella luokalla kielikylpyläisten pitemmät tekstit sisälsivät kuitenkin vähemmän kappaleita kuin verrokkien. Vaikutelmaksi jäikin tästä syystä, että kielikylpyläisten tekstit olisivat sekavampia kuin verrokkien. Ehkä kielikylvyn periaate välttää virheiden korostamista näkyvä näinkin.

### Kirjoitelmien virheet

Jaottelin virheet ortografisiin, morfologisiin ja syntaktisiin virheisiin. Lisäksi tarkastelin pronomini- ja possessivisuffiksivirheitä.

**Oikeinkirjoitusvirheitä** koko sanastoon suhteutettuna virheisyytenä oli neljännellä luokalla kielikylpyläisillä 9,1 % ja verrokeilla 3,9 %. KI-ryhmän virheisyysprosentti oli siis yli kaksinkertainen (VE oli 42,9 % KI:stä). Suurin virheisyys oli KI-pojilla (15,9) ja pienin VE-tyttöillä (3,7). KI-tyttöjen virheisyys 4,1 oli kuitenkin pienempi kuin VE-poikien 4,6. Kielikylpyryhmässä tyttöjen ja poikien ero oli erittäin selvä: tyttöjen virheisyys oli 25,8 % poikien virheisyydestä. Verrokkiryhmä oli tasaisempi: VE-tyttöjen virheisyys oli 80,4 % VE-poikien virheisyydestä. Jo neljännellä luokalla oli kuitenkin oppilaita, joilla ei ollut yhtään oikeinkirjoitusvirheitä: KI-ryhmässä kaksi tyttöä ja VE-ryhmässä yksi tyttö ja kaksi poikaa.

Viidennellä luokalla virheisyysprosentti oli pienentynyt KI-ryhmässä 8,9:ään ja VE-ryhmässä kasvanut 5,5:een, eli ryhmien välinen ero oli tasoittunut. VE oli nyt 61,8 % KI:stä. Suurin virheisyysprosentti oli edelleen KI-pojilla (10,7) ja pienin VE-tyttöillä (4,1), samoin VE-poikien virheisyys 8,3 oli suurempi kuin KI-tyttöjen 7,0 ja yli kaksi kertaa suurempi kuin VE-tyttöjen 4,1. Tekstien pidentyessä virheisyys oli kasvanut muilla paitsi kielikylpypojilla, jotka olivat kehittyneet oikeinkirjoituksessaan. Viidennellä luokalla KI-ryhmä oli keskenään tasaisempi, sillä KI-tyttöjen virheisyysprosentti oli 65,4 % KI-poikien virheisyysprosentista, kun se VE-tyttöillä oli 49,4 % VE-poikien virheisyysprosentista.

Kahdeksannella luokalla molempien ryhmien virheisyysprosentti oli selvästi laskenut viidennestä luokasta: KI 8,9:stä 2,3:een ja VE 5,5:stä 1,4:ään. VE oli 60,9 % KI:stä, eli ero oli hieman kasvanut viidennestä luokasta. Kielikylpypojilla oli edelleen suurin virheisyysprosentti, 2,9, samoin VE-pojilla oli enemmän virheitä (2,1 %) kuin KI-tyttöillä (1,8 %). Verrokkityttöjen virheisyys oli pienin, 0,7 %. Tyttöjen ja poikien ero oli suurempi kuin ryhmien välinen ero (virheisyysprosentit: T 1,3 ja P 2,5). Kielikylpyryhmä oli keskenään tasaisempi, sillä KI-tyttöjen virheisyysprosentti oli 62,1 % KI-poikien virheisyydestä, kun se VE-tyttöillä oli 33,3 % VE-poikien virheisyysprosentista.

Oikeinkirjoitusvirheitä koko sanastoon suhteutettuna virheisyysprosenttina oli kielikylpyläisillä kaikilla luokilla enemmän, mutta tasoittumista tapahtui

luokkatason noustessa. Kielikylpyläisillä virheisyys pieneni koko ajan, mutta verrokeilla se kasvoi viidennellä luokalla.

Varsinkin kielikylpyläisillä oli runsaasti kvantiteettivirheitä, joista konsonanttivirheet (*menään, loiki*) olivat yleisempiä kuin vokaalivirheet (*kotin, sili*). Kielikylpyläisten virheiden yleisyyteen vaikuttanee ruotsin oikeinkirjoitus, joka ei merkitse pituuseroja niin kuin suomen kielessä tehdään.

Mielenkiintoisena yksityiskohtana voisi pitää yhdyssanojen kirjoittamisessa tehtyjä virheitä: yhdistämiseen ja sanajakoon liittyviä virheitä oli verrokeilla neljännellä luokalla selvästi enemmän kuin kielikylpyläisillä: KI 16,1 ja VE 40,7 % yhdyssanoista. Viidennellä ja kahdeksannella luokalla tilanne oli kääntynyt päinvastaiseksi: KI5 34,8 ja KI8 8,4 mutta VE5 25,5 ja VE8 5,4. Olettaisin, että kielikylpyläisillä toimi alkuun korva tarkemmin: he kuuluivat yhdyssanassa vain yhden pääpainon. Ylemmillä luokilla ilmeisesti kouluopetus tehoi varsinkin verrokeilla.

Aineistoni **morfologiset virheet** olivat sanojen taivutusvirheitä, joista usein oli vaikea sanoa, kuuluvatko ne taivutus- vai oikeinkirjoitusvirheisiin. Jokaisella luokatasolla virheet olivat satunnaisia yksittäistapauksia eikä ryhmien välisiä eroja voinut nähdä.

**Syntaktisiakin virheitä** oli suhteellisen vähän. Esimerkiksi subjektin ja predikaatin kongruenssivirheitä oli kielikylpyläisillä enemmän neljännellä ja kahdeksannella luokalla. Kysymyksessä on puhekielen vaikutus, kielikylpyläisethän käyttivät suomea enemmän puheessa kuin kirjoituksessa. Myöskään ruotsissa ei ole vastaavaa kongruenssia, mikä lienee vaikuttanut suomeksi kirjoitettaessa.

Aineistoni koululaiset eivät tehneet **objektivirheitä**, jotka ovat yleisiä myöhemmin suomea opettelevilla.

Luokkatason noustessa kasvoi **lauseenvastikkeidenkin** määrä. Yleisesti ne osattiin rakentaa oikein. Neljänneltä ja kahdeksannelta luokalta löytyi kaksi virhetapausta. Niissä oli kysymyksessä yhteisen tekijän ilmaiseminen omistusliitteellä, esimerkiksi lokin tullessa taas juomaan se huomasi.

Kielikylpyläisillä oli havaittavissa niukempaa **possessiivisuffiksin** käyttöä, mikä saattaa riippua paitsi puhekielen tendenssistä myös ruotsin kielen vaikutuksesta. Vaikka epäselvyydet **korrelaatista** ovat aikuistenkin asiateksteissä yleisiä, tutkimieni koululaisten virkerakenteet olivat sen

verran yksinkertaisia, että tämäntyyppisiä pronominvirheitä oli vain yksi neljännellä ja viidennellä luokalla ja kaksi kahdeksannella luokalla.

Virheanalyysin perusteella vakavia merkkejä kielikylvyn haitallisesta vaikutuksesta äidinkielen kirjallisiin taitoihin tarinoita kirjoitettaessa ei ensimmäisillä kielikylpyläisillä ollut. Neljännessä luokasta heidän oikeinkirjoitustaitonsa kehittyivät koko ajan, ja kahdeksannella luokalla kielikylpyläisten ja verrokkien voi sanoa olleen virheisyydessä melkein tasoissa.

### Interferenssi

Suomessa kielikylvyn etuna on se, että suomi ja ruotsi eivät ole sukulaiskieliä vaan hyvinkin erilaisia, ja siksi kielet eivät sekoitu keskenään. Toisaalta suomi on kielikylpyläisten ensikieli, joten interferenssiä ruotsista suomeen päin ei juuri ollut odotettavissa. Kielikylpyläiset pitivät hyvin erillään suomen ja ruotsin oikeinkirjoituksen, sanaston ja rakenteet.

Leksikaalisella tasolla ei aineistossani ollut yhtään esimerkkiä ruotsin sanan käytöstä suomen sanan asemasta, ellei sellaisena pidetä nuorisolangiin kuuluvaa ilmausta *ineen* 'sisälle', jossa ruotsin tai englannin prepositiosta *in* oli tehty kuin sana, johon oli liitetty suomalainen sijapääte.

Oikeinkirjoituksessa ainoat selvät ruotsin oikeinkirjoituksen merkit olivat neljännessä luokan kielikylpyläisillä sanoissa *i lojnen* 'iloinen' ja *saj* 'sai'. Kaksoiskonsonanttien merkitsemisongelmia oli kahdeksanteen luokkaan asti selvästi enemmän kielikylpyläisillä. Vokaalien pituuden merkitseminen ei ollut yhtä hankalaa, vaikka siinäkin virheitä tehtiin. Ilmiö johtuu selvästi ruotsin oikeinkirjoituksesta, joka ei eroa tee.

Kiinnitin huomiota persoonapronominin käyttöön verbin persoonamuotojen yhteydessä, koska suomi ja ruotsi kuuluvat *pro-drop-parametrin* suhteen erilaisiin kieliin. Neljännellä luokalla verrokkit käyttivät paljon sitaatteja, joissa eläimet puhuivat. Niissä heillä oli kielikylpyläisiä enemmän mukana *minä* ja *sinä*. Ilmeisesti he halusivat nimenomaan korostaa tekijää panemalla sen näkyviin. Interferenssistä ei siis voi puhua. Viidennellä ja kahdeksannella luokalla sen sijaan kielikylpyläisillä oli turhia pronomineja enemmän kuin verrokeilla, ja sitä voinee pitää ruotsin kielen vaikutuksena.

Tarkkailin myös sanajärjestystä nähdäkseni, käyttivätkö kielikylpyläiset enemmän käänteistä, mahdollisesti ruotsin mallin mukaista subjektin ja predikaatin järjestystä eli inversiota. Kuitenkaan käänteistä sanajärjestystä ei sinällään voi pitää ruotsin vaikutuksena, sillä esimerkiksi suomen oma viskurilaki tai teema-reemalinja vaikuttavat sanajärjestykseen. Ne toimivat hyvin myös kielikylpyläisten teksteissä. Kielikylpyläisillä oli verrokkeja enemmän käänteistä sanajärjestystä ajanilmausten ja sivulauseiden jälkeen, kuten ruotsissa.

### Virkerakenne

Lasten kirjoituksissa ei automaattisesti voi pitää virkkeenä jaksoa, jonka kirjoittaja on aloittanut isolla kirjaimella ja päättänyt pisteellä tai muulla vastaavalla välimerkillä. Tämän vuoksi jouduin neljännessä ja viidennessä luokan tekstit jakamaan ns. *makrosyntagmoihin*, joihin kuuluu päälause, mahdolliset sivulauseet ja rinnasteiset päälauseet, joilla on yhteinen subjekti.

Ala-asteen oppilaiden syntaksille on tyypillistä **ketjuvirke**. Aineistossani välisanoina olivat useimmiten *ja* ja *sitten*. Sitä käyttivät kirjoitelman rakentamistapana varsinkin neljäsluokkalaiset (65 % oppilaista). Kielikylpyläisten ketjut olivat kuitenkin selvästi pitempiä kuin verrokkien. Viidennellä luokalla ketjuvirkeytyli oli vähentynyt ja ketjut lyhentyneet, mutta se oli edelleen kielikylpyläisillä hallitsevampi. Kahdeksannella luokalla molempien ryhmien ketjuista olivat miltei hävinneet *sitten*-sanat, ja monia virketjuja voi pitää normaalina asian esittämistapana, sillä konnektorit tuntuivat sopivan luontevasti ajatuksen kehittelyyn.

Koska tekstit pitenevät luokkatason myötä, myös makrosyntagmojen/virkkeiden määrät kasvoivat. Samalla **virkkeen pituuskin** kasvoi. Virkkeen pituus sanoina kehittyi seuraavasti: KI-ryhmässä 6,2 > 7,2 > 10,0 ja VE-ryhmässä 5,3 > 6,9 > 10,6 sanaa. Neljännellä luokalla kielikylpytytöillä oli muita pidemmät (6,8 sanaa) ja verrokkitytöillä muita lyhyemmät makrosyntagmat (5,1 sanaa; he käyttivät runsaasti lyhyitä repliikkejä). Viidennessä luokan verrokkipojilla oli muita lyhyemmät (5,9 sanaa) ja kahdeksannen luokan VE-tytöillä ja KI-pojoilla muita pidemmät virkkeet (11,9 ja 11,6 sanaa). Varsinkin kielikylpypoikien virkepituuden kasvun taustalla oli heidän oma virkejakonsa, jossa oli mukana myös joitakin hahmottamattomia virketjuja, jotka olivat ylipitkiä.

Virkkeen pituus lauseina kasvoi luokkatason myötä: KI 1,4 > 1,6 > 2,1 ja VE 1,3 > 1,5 > 2,2 lausetta virkkeessä. Se oli kielikylpyläisillä suurempi neljännellä ja viidennellä luokalla ja verrokeilla kahdeksannella luokalla, tosin erot olivat pienet.

Kirjoitelmissa **päälauseiden** osuus kaikista lauseista ja fragmenteista laski luokkatason myötä, kun ilmaukset monipuolistuivat: KI 77,3 > 75,8 > 72,2 % ja VE 81,8 > 73,3 > 71,0 %. Neljännellä luokalla verrokkien teksteissä oli päälauseiden osuus suurempi kuin kielikylpyläisillä. Se johtui verrokkityttöjen runsaasta lyhyiden repliikkien käytöstä. Päälauseiden käyttö vähenee kirjoittajien varttuessa myös oululaisten tutkijoiden mukaan (Karjalainen 1999: 14).

**Yksinäislauseiden** osuus makrosyntagmoista ja virkkeistä laski luokkatason myötä: KI 61,4 > 52,1 > 29,7 % ja VE 68,8 > 61,0 > 28,9 %. Neljännellä ja viidennellä luokalla verrokeilla oli yksinäislauseita eli pelkkiä päälauseita enemmän kuin kielikylpyläisillä. Tulosteni mukaan verrokkit käyttivät enemmän attribuuttirakenteita, joilla voi korvata sivulauseita. (Attribuuttien prosenttiosuudet sanaluokkien sanamääristä: KI 7,6 > 8,9 > 11,1 % ja VE 9,0 > 13,1 > 13,1 %.)

Lapset oppivat **sivulauseet** jo varhain, ja niiden määrä kasvaa iän mukana. Oppilaiden teksteissäkin sivulauseiden osuudet pää- ja sivulauseiden sekä fragmenttien summasta kasvavat neljännestä kahdeksanteen luokkaan: KI 20,0 > 22,7 > 23,0 % ja VE 11,4 > 21,3 > 23,6 %. Se kertoo virkerakenteen monipuolistumisesta. Neljännellä luokalla kielikylpyläisillä sivulauseiden osuus oli sekä tytöillä että pojilla suurempi kuin verrokeilla. VE-ryhmässä olikin havaittavissa selvä kasvu viidennellä luokalla. Molemmat tyttöryhmät käyttivät kahdeksannella luokalla sivulauseita huomattavasti vähemmän (KIT 19,7 ja VET 20,3 %) kuin pojat (KIP 27,2 ja VEP 26,7 %) ja vähemmän kuin viidennellä luokalla. Se voi johtua heidän lisääntyneestä lauseenvastikkeiden ja attribuuttien käytöstään.

**Lauseenvastikkeiden** käyttö lisääntyi oppilailla selvästi vasta kahdeksannella luokalla. Se oli siihen asti vähäistä ja kielikylpyläisillä verrokkeja runsaampaa. Pää- ja sivulauseiden sekä fragmenttien summasta lauseenvastikkeiden osuudet olivat seuraavat: KI 1,9 > 1,3 > 3,9 % ja VE 1,2 > 0,6 > 5,9 %. Lauseenvastikkeita käytettiin vähiten viidennellä luokalla ja eniten kahdeksannella luokalla, jolla verrokkit suosivat niitä enemmän kuin kielikylpyläiset. Sivulauseiden korvaamista lauseenvastikkeilla voidaan pitää osoituksena monipuolisesta kielellisestä prosessoinnista. Lapsilla taito sulattaa useampia ydinlauseita ja paljon

informaatiota yhteen yksikköön kasvaa kirjoituskypsyyden ja yleisen kielellisen kehityksen myötä.

**Attribuuttien** käyttö oli ryhmillä hieman eritahtista. Kielikylpyläisillä attribuutteina käytettyjen sanojen osuus sanaluokista kasvoi tasaisesti kahdeksanteen luokkaan asti: 7,6 > 8,9 > 11,1 %. Verrokkien attribuuttimäärät olivat prosentuaalisesti suuremmat, mutta heillä osuus ei enää kasvanut kahdeksannella luokalla: 9,0 > 13,1 > 13,1 %.

Ingon (2000: 222) mielestä **yhdyssanat** kuuluvat suomen kielen tärkeimpiin predikaattitomiin upotuksiin varsinkin substantiivien puolella. Luokkatason noustessa yhdyssanojen osuus koko sanastosta kasvoi molemmissa ryhmissä: KI 2,7 > 3,7 > 5,9 % ja VE 2,0 > 3,6 > 5,9 %. Kaikilla luokilla kielikylpyläisillä yhdyssanojen osuus oli hieman suurempi kuin verrokeilla. Kasvu merkitsee paitsi sanojen pituuden ja tekstin kompleksisuuden lisääntymistä myös tyylin abstrahoitumista.

## Lopuksi

Tulosten perusteella sekä kielikylpyläisten että vertailuryhmäläisten kirjoitelmat kehittyivät selvästi neljänneltä kahdeksannelle luokalle tultaessa. Kielikylpyläiset kirjoittivat lyhyempiä tekstejä neljännellä ja viidennellä luokalla, mutta kahdeksannella luokalla heidän tekstiensä pituuden keskiarvo oli suurempi kuin verrokkien. Ala-asteen kirjoitelmissa kielikylpyläisten tottumattomuus kirjoittaa suomen kielellä näkyi tekstien lyhyttenä. Tyttöjen kirjoitelmien pituuden keskiarvot olivat kaikilla luokilla suuremmat kuin poikien.

Aineiston tekstit olivat monentasoisia virheettömistä virheellisiin, kuten tavallisissakin luokissa aina on. Erittäin virheisiä olivat vain muutamat, useimmiten kielikylpyloppien, neljännen ja viidennen luokan kirjoitelmat. Kielikylpyläisten virheisyysprosentti oli kaikilla luokilla suurempi kuin verrokkien, joilla virheisyys oli suurimmillaan viidennellä luokalla. Kielikylpyläisten suurin virheryhmä oli konsonanttien kvantiteettivirheet, mitä voidaan pitää ruotsin oikeinkirjoituksen aiheuttamana.

Kielikylpyläiset käyttivät kaikilla luokilla vähemmän attribuutteja ja verbien infiniittimuotoja kuin verrokkit. Sen sijaan he suosivat sivulauseita. Lisäksi he käyttivät verrokkeja enemmän yhdyssanoja.

Joitakin merkkejä interferenssistä voi havaita, mutta voi sanoa, että tutkimieni ensimmäisten kielikylpyläisten kirjallisia äidinkielen taitoja kielikylpy ei vaarantanut.

### Lähteet

Buss, Martina (1997). *Könsskillnader i språkbadselevers andraspråk. Studier i ordförrådet. Licenciatavhandling i svenska. Institutionen för nordiska språk, humanistiska fakulteten, Vasa universitet. Julkaisematon.*

Elomaa, Marjatta (2000). *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa. Acta Wasaensia No 83. Kielitiede 16. Universitas Wasaensis, Vaasa.*

Grönholm, Maija (1999). *Leksikaaliset taidot suomen kielessä. Valtakunnallisen kokeen tuloksista 7. luokalla. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 32. Institutionen för lärarutbildning, Vasa.*

Ingo, Rune (2000). *Suomen kieli vieraan silmin. Käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmä. Vaasan yliopisto. Humanistinen tiedekunta.*

Karjalainen, Merja (1999). Tutkimuskohteena koululaisten kieli. Teoksessa *Teksti ja kuva koulussa*, 10-21. Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa 1. Toimittaneet Merja Karjalainen, Johanna Kesälahti & Harri Mantila. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 14. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Saarela, Leena (1991). *Neljäluokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 33.*

Saarela, Leena (1997). *Peruskoululaisten kirjoitelmien kehittyminen sanastotutkimuksen valossa. Acta Universitatis Ouluensis B, Humaniora 25. Oulu: Oulun yliopistopaino.*

Swain, Merril & Sharon Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Multilingual Matters 2. The Ontario Institute for Studies in Education. Exeter: Multilingual Matters Ltd, Clevedon, England.*

Marjatta Elomaa  
Nykysuomen ja kääntämisen laitos  
Vaasan yliopisto  
PL 700  
65101 VAASA  
sähköpostiosoite: marjatta.elomaa@uwasa.fi

PS. Maija Grönholm oli työni tarkastustilaisuudessa 13.12.2000 vastaväittäjänä.

*Sven-Erik Hansén & Jan Sjöberg*

## LÄRAREN OCH LOKALT LÄROPLANSARBETE - TANKE OCH HANDLING

### **Inledning**

Då denna artikel skrivs pågår en omfattande läroplansreform i Finland som innefattar förskolan, grundundervisningen och gymnasiet. Reformen genomförs successivt under några år med början 2003. Även om vi ser en förskjutning av inflytandet över läroplanen, från lokal till central nivå, kommer det lokala läroplansarbetet, i kommuner och enskilda skolor, fortsättningsvis att utgöra en oundgänglig del av det konkreta genomförandet av reformen.

I artikeln granskar vi lärarorienterade aspekter på det lokala läroplansarbetet, och knyter arbetet till relationen mellan de processer som bedrivs på olika samhällsliga nivåer där läroplanen skapas och förverkligas. Även om läroplansreformen i Finland råkar tjäna som exempel vill vi samtidigt på en mer principiell nivå låta diskussionen om arbetet fungera som ett fönster ut mot det landskap där föreställningar om och attityder till läroplanen tar gestalt. Komprimerat uttryckt är vårt syfte därför att bidra med en brett tecknad perspektivbakgrund till läroplansarbete.

### **Läroplansarbete som politik och didaktik**

De pedagogiska begreppens betydelse förskjuts och förändras med tiden. Under vissa perioder ser läroplanen ut att i första hand framstå som ett utbildningspolitiskt begrepp. Under andra tider igen laddas den med en mer didaktisk innebörd. Återigen vid andra tillfällen tycks den reduceras främst till ett byråkratiskt och administrativt fenomen. Läroplanen är allt detta. Den är ett politiskt och ett didaktiskt styrinstrument som skapas och administreras på olika nivåer inom utbildningssystemet. Därför blir även analysen av det konkreta läroplansarbetet komplex.

Läroplanen och arbetet kring den handlar om hur vi genom utbildningar vill gestalta vår värld genom läroämnena, läroämnesshelheter och i vårt handlan-

de som lärare. Till detta anknuter sig också frågan om vem som skall ha rätten att gestalta läroplanen. Dylka frågor förefaller i dag att vara mera angelägna än någonsin då vi ser hur skolan förväntas lösa, integrera, förhindra, kompensera, eller kort sagt, göra under medan problem utanför skolan förblir olösta. (jfr Hopman & Künzli, 1997).

Vår förståelse av läroplanen kräver således en mångsidig granskning. Den måste relateras till det fält där politiska krafter formar de övergripande intentioner och till den konkreta didaktiska gestaltningen av program för skolans fostran. Materialiseringen inrymmer också de administrativa processer där beslut fattas om hur läroplaner skall utformas och genomföras.

För att klargöra villkoren för läroplansarbetet är det nödvändigt att kortfattat beröra det rådande skolsystemets strukturella uppbyggnad. I annat fall riskerar vi att isolera läroplansarbetet från de kontextuella sammanhang där läroplanen formas. Olika aktörer bidrar på olika nivåer av utbildningssystemet till att gestalta läroplaner. Villkoren för arbetet på de olika nivåerna varierar. Ju högre upp i utbildningshierarkin vi rör oss desto synligare framträder läroplanens explicita politiska dimension samtidigt som dess didaktiska innehåll blir alltmer uttunnat. Å andra sidan, ju närmare skolan och klassrummet vi kommer desto mera framträder de didaktiska principer som konstitueras i läroplanens konkreta innehåll. Det politiska innehållet igen har integrerats och framträder implicit i de prioriteringar som konstituerar innehållet.

Läroplansutvecklingen i vårt land är ingen inskränkt nationell företeelse utan ingår i ett omfattande internationellt flöde av idéer och traditioner. Historiskt sett har läroplanen varit förankrad i en kontinental *Lehrplan*-tradition som efterhand alltmer uppblandats med en angloamerikansk *Curriculum*-tradition. Läroplansbegreppet knöts tidigt till den herbartska *Lehrplan*-traditionen som en följd av Mikael Soininens allmändidaktiska verk "Opetusoppi" (1901). *Curriculum*-tänkandet återfinns i Koskenniemis bok "Kansakoulun opetusoppi" (1944). Kansanen har i en artikel (1995), med hänvisning till Josef Dolch, visat att begreppet *Curriculum* tidigare använts både i tyskan och engelskan som beteckning för läroplanen. Under 1700-talet blev termen i tyskan dock ersatt av ordet "plan" eller "undervisningsplan" (*Lehrplan*) medan engelskan bevarade termen *Curriculum*. Senare har *Curriculum* dock på nytt tagits i bruk i tyskan, nu i en vidare betydelse än *Lehrplan*.

Medan *Lehrplan* i hög grad fokuserades på en plan för läraren kring valet av innehåll och planeringen av undervisningen kom *Curriculum*-begreppets betydelse att anknytas till John Deweys tolkning av läroplanen. Enligt

Dewey definieras läroplanen *Curriculum* genom de inlärningserfarenheter eleverna gör i skolan. I dessa erfarenheter ingår både planerade och oplanerade aktiviteter. I Finland kan den konceptuella förskjutningen från *Lehrplan* till *Curriculum* spåras i läroplansreformen från 1985 och i ännu tydligare i reformen från 1994. (jfr Nevalainen, Kimonen & Hämäläinen, 2001). I den pågående läroplansreformen, med en tydligare central styrning, infinner sig naturligt frågan om *Lehrplan*-tänkandet igen får ett starkare fotfäste?

Den lärarcentrerade läroplanen (*Lehrplan*) brukar associeras med J. F. Herbarts (1776-1841) läroplanskoncept som betonar ämnen och ämnesinnehåll. Enligt den filosofiska bas han utvecklade skildes mål och medel åt. Målet var moral (etik) och medlet psykologin (Ross, 2000; Hansén, 1988; Stormbom, 1986; Nevalainen, Kimonen & Hämäläinen, 2001) Läroplanen skulle planeras och struktureras utgående från läroämnena och ett givet ämnesinnehåll. Varje ämne hade sitt specifika bildningsmål och måste anpassas till en given åldersgrupps behov. Traditionen lever kvar. Fortfarande har exempelvis våra gymnasier en starkt ämnescentrerad och teoretisk karaktär. Samma tradition återkommer i ämnesdidaktiken och i ämneslärarutbildningen samtidigt som utvecklingspsykologiska perspektiv på fostran fått ett givet utrymme.

*Lehrplan*-traditionen har i vår utbildningshistoria löpt parallellt med centraliseringssträvanden på statlig nivå både i fråga om mål- och kursbeskrivningar. *Curriculum*-traditionen har inneburit mer decentraliserade läroplanslösningar och fokus har flyttats till kommuner och skolor. Härigenom har en dragkamp om läroplanen utvecklats mellan central och lokal nivå.

I Deweys *Curriculum*-präglade syn på läroplanen blev den levda läroplanen betydelsefull. Undervisningen skulle anpassas till elevernas erfarenheter. *Curriculum*-tänkandet förutsätter en helhetsgestaltning av fostran och undervisning. Undervisningen kan inte enbart begränsas till skolorganisationen. Ämnena är inte huvudsaken utan den övergripande personlighetsutvecklingen som undervisningsinnehållet kan bidra till att forma. Den traditionella folkskollärarutbildningen och den nuvarande klasslärarutbildningen har sin förankring i *Curriculum*-tänkandet.

Läroplansarbetet utmynnar i själva implementeringen, transformeringen av läroplanen till verksamhet i skola och klassrum. Här möts eller kolliderar didaktiska och administrativa intressen på ett mer eller mindre ändamålsenligt sätt. När implementeringen är genomförd vilar ansvaret på läraren och lärarkollegiet. Även om läroplanen är detaljerad och förefaller vara starkt

styrande förblir lärarens möjligheter till tolkningar stora, visserligen inom givna ramar.

Läroplansarbetet är ingalunda avslutat då en ny läroplan införts utan fortsätter på den lokala nivån dels i form av en kontinuerligt pågående utvecklingsdiskussion, dels i både små fortgående justeringar och mer omfattande förändringar.

Sammanfattningsvis vill vi sammanfatta diskussionen om relationen mellan politik och didaktik i läroplansarbetet med att presentera en hypotetisk modell över läroplansarbetet i Finland och dess relation till *Lehrplan-* och *Curriculum-*traditionen:

	<i>Lehrplan-</i> traditionen	<i>Curriculum-</i> traditionen
<b>STATLIG NIVÅ</b>		
Form:	Läroplansarbete som politik	
Medel:	Aktiv utbildningspolitik Centralisering	
<b>KOMMUNAL NIVÅ</b>		
Form:	Beaktande av övergripande nationella utbildningsmål	Lokala läroplaner Lärarna som läroplansaktörer Decentralisering
Medel:		
<b>SKOLNIVÅ</b>		
Form:	Gymnasier	Grundläggande utbildning
Medel:	Lärare och elever förverkligar läroplanen	Lärare och elever förverkligar läroplanen
Innehåll:	Teoretiska studier	Praktiska studier
<b>LÄRARUTBILDNING</b>		
Form:	Ämneslärarutbildning	Klasslärarutbildning
Medel:	Läroplansarbete som ämnesdidaktik	Läroplansarbete som didaktik
Innehåll:	Undervisning	Fostran

Figur 1. Hypotetisk modell av läroplansarbetets ideologiska förankringar.



## Kunskapsfrågan och läroplanen

Läroplanens grundläggande syfte är att ge anvisningar om vilken kunskap elever och studerande förväntas tillgodogöra sig. I detta perspektiv blir därför frågan om hur världen gestaltas och vem som gör det central. Frågan handlar om vem som har makt att definiera vad som är värdefull kunskap. Alla läroplaner rymmer en föreställning om att vissa kunskapsområden är mera värdefulla än andra. (Young, 1998). Young (1998) visar att denna fråga leder till en ny fråga som handlar om hur kunskapen är stratifierad och enligt vilka kriterier. Stratifieringen aktualiserar frågan om hur kunskap definieras och organiseras och enligt vilka parter intressen som kunskapen separeras. Stratifieringen inkluderar två aspekter som rör den prestige och det område kunskapen representerar. Skillnader i prestige refererar till de varierande sätt enligt vilka olika former av kunskap värdesätts, exempelvis s.k. ren kunskap, tillämpad kunskap, akademisk och yrkesmässig, allmän och specialiserad kunskap osv. Områdesaspekten igen handlar om hur området definieras och tillträdet till en viss form av kunskapen kontrolleras.

Enligt den konklusion Young drar av sitt resonemang kan vi konceptualisera möjligheterna för organisering av läroplanen i tre dimensioner som bildar ett kontinuum mellan (1) hög eller låg grad av stratifiering, (2) hög eller låg grad av specialisering och antingen (3) en isolerad orientering mot ämnen eller en integrerad relation mellan ämnen. I den finländska läroplansdiskussionen syns spänningen inom den tredje dimensionen i diskussionen om läroämnesshelheter som ju till sin grundläggande karaktär är ämnesintegrativa. Exempelvis fostran till företagsamhet eller entreprenörskap har haft svårt att finna sin plats i skolans undervisning. En kartläggning bland en grupp finsk- och svenskspråkiga klasslärare visade visserligen att ungefär två tredjedelar av lärarna var positiva till företagsamhetsfostran men att de i grunden föreföll att ha en indifferent och ambivalent inställning. Till en del berodde detta på att de inte hade klart för sig vad ämnesshelheten riktigt innebar och var den kunde behandlas i undervisningen. Någon mera systematisk satsning på fortbildning hade inte genomförts trots att företagsamhetsfostran på samma sätt som flera andra läroämnesshelheter fått sin plats på skolans schema (Backström-Widjeskog, Kuisti & Hansén, 1999).

## Läroplaner och läroplansarbete

Med den mer principiella och övergripande diskussionen ovan om läroplansarbetet i spänningsfältet mellan politik och didaktik vill vi i det följande avsnittet mer konkret belysa läroplansarbetet i förhållande till olika läroplanskoncept. Begreppet koncept betyder formulerade föreställningar om läroplanen. I den mycket omfattande och svåröverskådliga forskningen om läroplaner möter en oändlig mängd försök att kategorisera fältet för att åstadkomma en mer systematiserad förståelse för läroplaner. Ur litteraturen (se t.ex. Goodlad, 1979; Jank & Meyer, 1997; Kelly, 1999; Young, 1998) har vi funnit en mängd nyttiga användbara klassifikationsmönster som utifrån varierande utgångspunkter syftar till att skapa en viss ordning för tolkning av och förståelse för läroplanen. Vi väljer tre perspektiv som, enligt vår uppfattning, samlar några av de problemområden som alltid är aktuella i läroplansarbete oberoende av om det är fråga om en specifik reform eller om en kontinuerlig utveckling av läroplanen. Distinktionen kan i olika varianter, kombinationer och språkdräkter utläsas ur läroplansforskningen.

För det första görs en distinktion mellan det vi kallar *den formella och den funktionella läroplanen*. Kelly (1999) gör en delvis liknande distinktion under benämningen den formella och informella läroplanen. Young (1998, s. 23) skiljer mellan läroplanen som fakta (*curriculum as facts*) och läroplanen som praktik (*curriculum as practice*). Distinktioner av dessa slag är varken nya eller originella och beroende på fokus kan olika termer användas för att beskriva förhållandet realiserade. Värdet ligger i att de kastar ljus över reformarbetet genom att principiellt olika sätt att uppfatta läroplanen exponeras.

För det andra granskas läroplansreformen utifrån ordparet *rutin och förändring*. Perspektivet lägger fokus på lärarens centrala betydelse i konkretiseringen av läroplanen i sin undervisningsplanering (Kelly, 1999). Det är på denna nivå som läroplansreformen skall realiserars. På vilket sätt interfererar etablerade rutiner i kraven på de förändringar reformen för med sig? Avsikten är att positionera spänningsfältet i en läroplansreform mellan å ena sidan behovet av rutiner som ger stadga åt lärarens arbete och å andra sidan förändringar som är lika nödvändiga. Avsikten är också att nyansera den alltför ofta så ensidiga diskussionen om att förändring mer eller mindre självskrivet leder till att förhållandena blir bättre.

För det tredje diskuteras slutligen frågan om på vilka nivåer läroplansbeslut, enligt olika sätt att argumentera, borde fattas. Här bryts *centraliserade* läroplanskoncept mot *decentraliserade*.

Dessa tre distinktioner är analytiska konstruktioner som i praktiken flyter samman i ett svårseparerbart helhetsförlopp.

### *Den formella och funktionella läroplanen*

Det första perspektivet rör frågan om vad läroplanen egentligen är. Vi har inte gjort något mer ingående försök att encyklopediskt ringa in fenomenet läroplan, utan utgått från vår vardagsförståelse av den. Definitioner avlöser varandra, är vida eller snäva, konkreta eller abstrakta och tilldelas olika betydelser beroende på tid och rum (se t.ex. *Handbook on curriculum research* 1992). Är läroplanen en plan för lärande, ett dokument som läggs i arkiv, ett onödigt och tidskrävande arbete, en plan för konkurrens och marknadsekonomi, ett hus för myter och drömmar eller en plan för förändring? Kanske är den någonting av allt detta. Framför allt är läroplanen en plan för lärande eller för att lägga in en normativ dimension - en plan över vad som skall läras (Ross, 2000). Diskussioner om läroplaner handlar alltid om alternativa föreställningar om samhället och framtiden (Young, 1998).

Vad betyder en *formell* eller en *explicit* läroplan? Förenklat uttryckt kan vi tala om läroplanen som ett konkret dokument i form av en bok, ett kompendium, en pärm eller vilken som helst yttre form dokumentet råkar ha. Läroplanen baserar sig på administrativa beslut fattade på bestämda nivåer och innefattar de aktiviteter vilkas innehåll är bestämda och för vilka ett särskilt tidsutrymme reserverats. Den representerar den legalitet som formella beslut ger och är formellt införd då beslut som definierar mål, ramar och innehåll för skolans inre arbete trätt i kraft. Ramarna för läroplanen formuleras i huvudsak på den politiska arenan.

Läroplanen ses i vår tradition i sin formella betydelse som en i förväg uppgjord planering och beskrivning av det stoff lärarna skall arbeta med. Den kan även innehålla mer eller mindre klart formade riktlinjer för hur arbetet borde gå till. (jfr LP 1925; LP 1952; LP 1970; LP 1985; LP 1994). Så definierad anknyter läroplanen fortfarande till den kontinentala *Lehrplan*-traditionen. Som ett formaliserat dokument har vi ibland haft svårt att förhålla oss till läroplanen. Detta beror på olika omständigheter.

En omständighet hänger samman med att läroplansdokument avsedda för skolvivn konkretiserats i centralt reglerade formulär. Formuläret för läroplanen var vanligtvis i kraft under flera år medan formuläret för den s.k. årsplanen, fylldes i och gällde för läsår.

Läroplanen måtte ha tätt sig för generationer av finländska lärare och skolledare som torftig och byråkratisk (Hansén, 1988; 1991). I stort sett samma formulär lämnades i stort sett oförändrat in år efter år, ja under vissa perioder nästan decennium efter decennium, till den stadfästade statliga myndigheten. Inte ens med bästa vilja i världen kan vi tänka oss att läroplanen under dessa omständigheter skulle ha uppfattats som ett instrument för förändring och förnyelse av skolarbetet. Hanteringen av läroplanen fick tidigt i vår moderna skolhistoria en administrativ slagsida som vi fortfarande inte riktigt återhämtat oss i från. Denna föga uppmuntrande tradition ser nämligen ut att fortsättningsvis producera fördomar och myter om både läroplaner och läroplansarbete.

En annan omständighet, nära förknippad med den nämnda, har gällt kontakten mellan planen och det dagliga arbetet. Kontakten har fram till våra dagar förblivit svag. Fortfarande ser lärare ut att efter en läroplansreform bära på en svårbeskrivbar och tudelad upplevelse. De är medvetna om att ett betydelsefullt dokument producerats men vet inte riktigt hur de skall förhålla sig till och hantera det i det dagliga arbetet. Läromedel förnyas ju inte enligt någon naturgiven lag då läroplaner förnyas. Det mesta ser ut att fortsätta som tidigare såvida inte en rad andra konkreta åtgärder förknippas med införandet av en ny läroplan. Reaktio-ner vi mött har kunnat lyda: "*Planer kommer och går men jag fortsätter mitt arbete som vanligt*" eller "*Igen en reform! Finns det ingenting viktigare att sätta tid på*".

Fördomsfulla uppfattningar av det slag som exemplen illustrerar ser ut att envist följa läroplansarbetet. Insatser behövs inom lärarutbildning, -fortbildning och daglig verksamhet för att korrigera dylika vanföreställningar. Läroplansarbetet borde ju vara präglad av "*...lust och fågring stor*"! Det lokala läroplansarbetet är liktydigt med skolutveckling. Det ger lärarna en möjlighet att gestalta samhällsutvecklingen och framtiden i skolans program, att utveckla en plan för elevernas lärande och att dela ansvaret för utformningen av undervisningen.

Det innehåll vi förväntar oss att skall leda till lärande bildar det centrala objektet för planeringsarbetet (Kelly, 1999). Vad är det som vi låter oss styras av i planeringen? Vilken föreställning har vi av den lärande människan och av den kunskap som borde prioriteras? Hur legitimerar vi våra val och prioriteringar? Hur väger vi in skeendet i tiden, kunskapstillväxten, kvalitativa förändringar i synen på vad kunskap är, samhällsutvecklingen i stort, våra föreställningar om den värld där dagens elever skall leva sina liv som vuxna? Elever måste i skolan lära sig att se förbindelsen mellan studierna i skolan och det liv som levs utanför skolan (Eisner, 1994). Dylika frågor riktade till läroplanen visar i vilken stor kontext de måste ställas. De pekar också på betydelsen av att vi utvecklar en genomtänkt och explicit formulerad grund utifrån vilken de övergripande målen gestaltas. Denna värdediskussion som fördes redan i anslutning till den förgående lä-

roplansreformen 1994 var säkert betydelsefull på så sätt att medvetenhet skapades om att läroplansdiskussionen måste fotas i en genomtänkt syn på människan, kunskapen och samhällsutvecklingen. Däremot är vår erfarenhet av den s.k. värdegrundsdiskussionen att den förblev rapsodisk och svagt fokuserad. Den var inte i första hand förankrad i exempelvis den kunskap vi har i dag om den lärande människan eller i den insikt om kunskapens natur och former som forskning- en gett. Istället var diskussionen erfarenhetsbaserad och satt fast i en traditiona- lism som inte förmådde ge läroplansarbetet en bärande grund och riktning.

Den formella läroplanen har av tradition ofta varit starkt faktacentrerad, i syn- nerhet inom den högre utbildningen. Läroplaner av denna typ har enligt radikala pedagoger som P. Freire varit avhumaniserande och mystifierat inlärningspro- cessen. De har vanligtvis framträtt med ett eget inre liv utanför den sociala reali- tet som de varit inbäddade i. (se Young, 1998).

Jämsides med den formella läroplanen kan vi också identifiera en implicit, *funk- tionell* konkret eller reell läroplan. I denna betydelse tonas läroplanen som do- kument ner och i förgrunden träder själva verksamheten. Fokuseringen ligger på det som lärare dagligen gör tillsammans med elever och kolleger. Läroplanen utgör den samlande benämningen på skolans arbete. Detta synsätt på läroplanen är mycket brett och inkluderar allt det skolan gör för att påverka elevers lärande. Hit hör de aktiviteter och impulser som skolan avsiktligt ger genom planering och organisation, uppmuntran, men också dolda och icke realiserade ambitioner (Ross, 2000). Denna *Curriculum*-tradition har såsom vi framhållit förknippats med den angloamerikanska världen och främst med John Dewey. Deweys tanke i sitt pedagogiska credo utgjorde ett argument för den funktionella och informel- la synen på läroplanen. Mål och läroplansprocesser i betydelsen läroplansarbete kan inte separeras. Målen reflekteras i processerna och processerna i målen (Kelly, 1999). Läroplanen är i denna tradition inte primärt lärar- och ämnescen- trerad utan elev- eller barncentrerad. Enligt hans filosofiska koncept skall un- dervisning baseras på barns egna aktiviteter. Därför definieras läroplanen som den aktivitet i vilken vi planerar barnens inlärningsaktiviteter (Nevalainen, Ki- monen & Hämäläinen, 2001).

I den *funktionella* synen på läroplanen ses lärararbetet som helhet utgöra ett lä- roplansarbete. Allt vi gör och alla våra val tillsammans med elever och kolleger ingår i läroplansarbetet. Läroplanen är också centreringpunkten kring en tema- tiserad utvecklingsdiskussion bland kollegerna inom en skola och varför inte även med andra kolleger. Denna diskussion handlar om arbete och samarbete med fokus på lärandet, om vad vi vill åstadkomma och om förhållandet mellan skolan och omvärlden. Fokuseringen ligger på det vi dagligen gör tillsammans med elever och kolleger. Att betrakta läroplanen och läroplansarbetet som en tematiserad kollegiediskussion betyder också att språkbruket, det professionella

språkbruket aktualiseras. Språket är det instrument genom vilket vi koncep- tualiserar vårt arbete överhuvudtaget. Språket ger oss nyckeln till den unika värld där undervisning och lärande står i centrum.

Men låt oss än en gång betona att läroplansarbetet inte är avslutat då ett formellt dokument godkänts. Implementeringen sker i de enskilda skolorna och läro- planen aktiveras då vi handlar i våra klassrum och då vi tillsammans med kolle- gerna diskuterar vårt arbete. Dess fundament är, såsom påpekats, en fortlöpande och tematiserad utvecklingsdiskussion. Så länge vi förblir fixerade vid att slut- produkten skall vara ett dokument, med en rubrik, ett årtal och ett antal sidor, löper vi risk för att sitta fast i ett formellt läroplanstänkande som knappast upp- muntrar till kreativitet, förnyelse eller drömmar.

För att en lokal läroplansdiskussion skall kunna bli fruktbar behöver vi analysera frågan om under vilka former den borde föras. Det räcker knappast med att läg- ga in ännu en ny aktivitet på dagens schema. Istället borde vi på ett mer ge- nomgripande sätt kunna reorganisera vårt arbete för att skapa utrymme för en inspirerande, utvecklande och nödvändig diskussion som centreringpunkten i läroplansarbetet. Om läroplanen är så central som våra skolmyndigheter gör gäl- lande måste hanteringen av den få ett synligare uttryck även i arbetsschemat. Lärare borde på "bästa sändartid" få ägna sig åt arbetet.

### *Läroplanen i spänningsfältet rutin och förändring*

Det andra perspektivet på läroplansreformer kan inplaceras i dikotomin *rutin och förändring*. Rutiner har i dag ofta en negativ innebörd som förknippas med stagnation, fantasilöshet, jämn lunk och tristess. Innebörden behöver nyanseras. Rutiner är nödvändiga och utgör grunden för våra dagliga liv. De strukturerar våra liv, ger fotfäste och motverkar kaos. Skoldagen bygger på etablerade ruti- ner som fördelar tiden mellan anspänning och avslappning. Rutiner erbjuder lä- rare utrymme för nya tankar, nya iakttagelser och nya sätt att handla (jfr Jank och Meyer, 1997). Att kunna följa och hålla sig till strukturerande rutiner inom läraryrket är ett uttryck för professionalism. Med läroplanens hjälp etablerar vi de grundläggande strukturerna för hela vårt arbete som lärare. Ur de regelbundet återkommande handlingarna och situationerna växer rutinerna fram. Jank och Meyer har formulerat en definition av rutiner som på ett träffande sätt samman- fattar diskussionen ovan. "*Rutinisering är en automatisering av ursprungligen medvetet utförda målorienterade handlingar*" (Jank & Meyer, 1997, s. 43).

Rutiner kan emellertid även innebära risker för lärararbetet. De kan ta över- handen och börja begränsa och ruta in vår kreativitet och våra möjligheter till

personlig tillväxt. Därför måste behovet av rutiner balanseras mot behovet av förändring. Vår omvärld förändras och skolans arbete är framtidsorienterat. Utbildningsstrukturen och kunskapsutvecklingen förändras. Forskningen fördjupar och vidgar våra perspektiv på lärande och på de skiftande företeelser och fenomen vi undervisar om. Det är oprofessionellt och oansvarigt att orientera elever enligt kartor som inte längre överensstämmer med det omgivande landskapet.

Förändring är liksom utveckling ett värdeladdat och vagt koncept. Konceptet har många varierande betydelser för olika människor. Det finns ett uppenbart behov av att mera konkret försöka specificera innebörden i fenomenet förändring i ett läroplanssammanhang. Vilka värdemässiga utgångspunkter ligger som grund för krav på förändring och vilken form av utveckling skall en förändring leda till (jfr Kelly, 1999).

På samma sätt som välfungerande rutiner uttrycker vår professionalism är det lika professionellt att överge rutiner när de hamnat i otakt med "tidens gång". Vad handlar förändring om? Utan att i detta sammanhang dess mera utvecklade innebörden i förändringens innehåll och riktning vill vi med anknytning till Anderssons (1999) diskussion om skolan och förändringar exponera några fält inom vilka genomgripande förändringar pågår.

Inom det första fältet avtecknar sig *ekonomiska och politiska förändringar* som kännetecknas av att industrisamhället gradvis ersatts av ett postindustriellt konsumtionssamhälle. Tyngdpunkten har forskjutits från ekonomi och materiell produktion till kommunikation och information. I denna utveckling har nationalstatens betydelse minskat till förmån för en multinationell ekonomi.

Inom det andra fältet framträder en *teknologisk expansion* som framför allt berör kommunikationsteknologin. Interaktiva multimedier förändrar kunskapshandlingens teori och praktik.

Inom det angränsande tredje fältet kan vi identifiera en *kulturell förändring* som framför allt består av en medieexplosion som utmanar den litterära kultur som skapades under modernitetens era. Enligt Andersson innebär explosionen att en ny estetik håller på att växa fram som karakteriseras av eklekticism, fragmentering, lek med former och konventioner och ifrågasättande av traditionella kulturella hierarkier. Till den pågående kulturella förändringsprocessen hör traditionsupplösning och auktoritetsförlost. Den problematisering av den kulturella identiteten som detta leder till har konsekvenser för vårt sätt att uppfatta och förstå skolans roll.

Av erfarenhet vet vi att kritiska situationer vanligtvis uppstår då rutiner rubbas. Det är sällan lätt att överge det trygga och kända och ge sig in i det otrygga och

främmande. Priset av att överge rutiner måste alltid balanseras mot de fördelar en förändring kan innebära för vårt arbete. En genomgripande läroplansreform, av den typ som genomförs i början av 2000-talet, utmanar etablerade rutiner och skapar en kritisk situation. Tryggheten i det kända hotas och känslan av osäkerhet ökar, i synnerhet om fördelarna inte framstår självklara. Varje förändring är påkostande. Framför ordet förändring kan vi därför inte med någon mekanisk självklarhet sätta positiva förtecken.

Läroplansreformen och det lokala läroplansarbete den innebär utspelar sig således mellan polerna rutiner och förändring. Syftet bakom en förändring av läroplanen måste i första hand sammankopplas med vår strävan till att uttryckligen förbättra miljön för elevernas lärande. Rutiner och förändring måste granskas i relation till varandra. När rutiner på grund av förändrade omständigheter har förlorat sin mening är det dags att överge dem och ge rum för en vidareutveckling av det didaktiska handlandet.

#### *Läroplanen i spänningsfältet centraliserad – decentraliserad beslutsång*

Det tredje perspektivet rör frågan om vem eller vilka som skall ha rätten att besluta om läroplanen? Frågan aktualiserar maktproblematiken. Under de senaste decennierna har vi upplevt stora svängningar i fördelningen av beslutsmakten. Då grundskolan infördes hade vi en extremt centraliserad beslutsång. Läroplanen från 1970 blev via centrala beslut transformerad från ett kommittébetänkande till en formell läroplan i varje skola. Läroplanssystemet från 1994 igen var extremt decentraliserat. ( se LP 1970; LP 1994).

Utan att här försöka pejla in var beslutsprocessen i den pågående reformen hamnar på skalan centraliserad eller decentraliserad vill vi i stället mer principiellt anföra några synpunkter på frågan om vem eller vilka som borde ha rätten att fatta beslut om läroplaner.

Kraven på centrala beslut om läroplanen är kopplade till kraven på jämlika möjligheter till skolgång för landets elever. Flera skäl talar för uniformitet. Den nioåriga grundundervisning som utgör vår läropliktskola bygger på förutsättningen att alla barn, oberoende av social ställning, hemort och ekonomi, ges samma grundläggande utbildning. Denna princip fick sin genomslagskraft med grundskolreformen och har sedan dess betraktats som självklar. För att trygga jämlika förutsättningar måste kraven i stort sett vara desamma överallt. Principen gäller alla elever oberoende av om de enbart deltar i den s.k. allmänna undervisningen eller om de är i behov av specialundervisning. Grundundervisningen bildar det första skedet i en kumulativt uppbyggd studiegång. Därför måste målen på gene-

rell läroplansnivå vara enhetliga och på den del av innehållet i olika ämnen som ofta brukar benämnas kärnstoff eller baskurs. Kraven på uniformitet måste även balanseras mot kraven på lokal variation.

Ett motiv för variation är att skolor arbetar i sinsemellan mycket olika miljöer, som tätorts-, skärgårds- och landsbygdsmiljöer. De näringsmässiga, kulturella och språkliga förhållandena varierar kraftigt. Vidgas perspektivet kan vi anknä till diskussionen om ett av nyckelorden i det senmoderna samhället, nämligen kulturell heterogenitet. Thavenius (1999) framhåller betydelsen av att inom ramen för ett brett kulturbegrepp inbegripa skillnader i fråga om social bakgrund, kön, etnicitet och ålder, men dessutom olikheter inom skrift- och mediekulturer, skol- och ungdomskulturer osv. Skillnaderna är ofta mycket djupgående och har omfattande konsekvenser för lokala tolkningar och preciseringar av läroplaner. Den kunskap och de värderingar som läroplanen uttrycker måste omtolkas utifrån rådande värderingar och behov. Läroplaner kan inte produceras utanför ett värderingsfritt sanningssökande. Skolan kan därför inte reducera den samhälleliga mångfalden till en förgivet tagen och enhetlig kunskapstradition. Vi håller med Thavenius om att skolans uppgift är att i praktiken hantera de problem som är förknippade med kulturell och kunskapsmässig heterogenitet.

Ett annat motiv är knutet till den subjektiva upplevelsen av delaktighet. Det är ett allmänmänskligt drag att det arbete vi själva varit med om att utföra får vi ett personligt förhållande till. Vi upplever oss delaktiga och utvecklar ett ägarförhållande till arbetet som kan betyda både ett starkt personligt ansvarstagande och engagemang. Att det lokala läroplansarbetet hittills inte sett ut att ha lyckats på denna punkt har mycket att göra med vår av tradition så ensidiga fixering vid läroplanen som dokument.

Ytterligare ett motiv, eller egentligen ett förtydligande av det tidigare, handlar om den betydelse lärarens eget engagemang och ansvar för läroplansarbetet har. Här är det således fråga om lärarens professionella kvalifikationer. Dale (1993) för en diskussion om lärarnas kollektiva handlande som kan appliceras på diskussionen om det lokala läroplansarbetets funktion som instrument för utvecklingen av lärarens arbete. Han betonar skolmiljöns betydelse som lärandemiljö för lärarna själva. Lärarnas egna erfarenheter av lärande i arbetet utgör en betingelse för elevernas erfarenheter av sitt eget lärande. Skolan kan enligt Dales argumentation utvecklas till en organisation som inte enbart reduceras till yrkespraxis utan som även möjliggör en utmanande intellektuell och professionell karriär (jfr även Hansén, Lindfors & Styrman, 1998).

Även om mytbildningen kring läroplansarbetet är ett reellt problem, som måste lösas, förblir vår tillit till lärarnas professionella kompetens att bära ansvar för läroplansarbetet i grunden orubblig. Modellen med en högre högskoleexamen

som allmän grund för lärararbete anses garantera den vetenskaplighet och kontakt med forskningen som är nödvändig för kritisk reflektion och förmåga att handla självständigt. Vi vet också att den finländska lärarutbildningen prisas i internationella sammanhang. Förutsättningarna att utveckla ett inspirerande och dynamiskt läroplansarbete är således i grunden goda. Argumentet kan och behöver emellertid vidgas. Det lokala läroplansarbetet utgör också en fråga om legitimitet. Lärare måste inför elever, föräldrar, överordnade och samhället i mer allmän betydelse kunna rättfärdiga sina beslut och sitt handlande. Jank och Meyer (1997, s.69) presenterar två sätt enligt vilka lärare kan legitimera sitt handlande:

*Läraren kan välja att gömma sig bakom läroplaner och lärarkårens gemensamma beslut. Legitimeringen ligger i tanken att läroplanen tillkommit i demokratisk ordning och därför måste följas. Läroplanen kan i undervisningssituationen betraktas som förgivet tagen och behöver inte dess mera legitimeras eller förklaras.*

*Läraren kan också välja att inte gömma sig bakom läroplaner. Istället argumenterar han/hon för sina mål-, innehålls- och metodbeslut. Principen är att läraren så långt det bedöms vara rimligt och möjligt förklarar det meningsfulla i sina åtgärder med hänsyn tagen till tid, elevernas förkunskaper, intressen och sin egen kompetens.*

Jank och Meyer talar för det senare alternativet utifrån både pedagogiska och demokratiska argument. Det lokala läroplansarbetet är ett kollektivt företag byggt på kommunikation och delaktighet. Den grundläggande principen är att det goda argumentet är vägledande för de beslut och för lärarnas didaktiska handlande. Den argumenterande kollektiva diskussionen utgör, såsom vi tidigare hävdade, själva kärnan i läroplansutvecklingen. I en öppen kommunikativ kultur ingår legitimeringen av handlandet inför eleverna som en integrerad del av själva det didaktiska handlandet.

Lärarutbildningens ansvar är att ge blivande lärare beredskap att delta i det lokala läroplansarbetet. Denna möjlighet korresponderar med motivet som betonar betydelsen av att utifrån lokala och även personliga förutsättningar profilera skolans verksamhet, självfallet inom givna ramar. Den exekutiva roll i förhållande till läroplanen som lärarna hade på 1970-talet vill väl knappast någon återgå till. Lösningssmodeller för dagens läroplansarbete hittar vi inte tre eller fler decennier tillbaka i tiden.

### Sammanfattande kommentarer

I vår artikel har vi granskat läroplansarbetet utifrån lärarens horisont. Vi har försökt visa hur det arbete som görs lokalt ingår i ett komplext mönster av relationer till politik, didaktik och administration. Arbetet är ideologiskt förankrat i grupp-specifika intressen som framträder på den statliga och kommunala nivån och likaså på den lokala skolnivån. Ideologin syns i olika slag av innehållsliga prioriteringar och i de normativt formulerade övergripande målen för fostran och undervisning.

I vårt bidrag har vi särskilt velat lyfta fram tre perspektiv som sammantaget fångar in en del av den problematik som varje lärare ställs inför både då läroplaner grundligt reformeras och kontinuerligt utvecklas. Vi har argumenterat för ett synsätt som reducerar den formella läroplanens betydelse till förmån för den funktionella enligt vilken läroplansarbetet framför allt utvecklas till en tematiserad och fortlöpande diskussion om skolans mål, innehåll och vårt sätt att arbeta. Den formella läroplanen kan endast utgöra en blek kopia av denna diskussion.

Avsikten har också varit att nyansera diskussionen om förändring som den självklara drivkraften för allt gott genom att balansera behovet av förändring mot behovet av rutiner som strukturerar och ger fäste åt vårt arbete. Varje läroplansreform representerar en kritisk punkt i lärarens undervisningsarbete. Vilka effekter har en nationellt genomförd reform på en enskild lärares prioriteringar av stoff och undervisningspraxis överhuvudtaget? I vilken mån fortsätter tidigare etablerad praxis präglade prioriteringar? Det är viktigt att få grepp om hur lärare förhåller sig till och använder sig av läroplanen i sin undervisning och hur eleverna tar emot den.

Slutligen har vi velat problematisera frågan om fördelningen av ansvaret för läroplansarbetet mellan central- och lokalnivån. Även här har argumentet gällt en balanserad ansvarsfördelning. Styrningen från centrum garanterar en rimlig uniformitet. Den måste emellertid avvägas mot kraven på lokal variation, dels på grund av att skolorna arbetar under skiftande betingelser, dels på grund av lärarnas behov av ett ägarförhållande till läroplanen.

Det är dock förhastat att tro att en läroplansreform, hur ambitiöst planerad den än är på intentionell nivå skall förväntas ha en sådan genomslagskraft att den radikalt skulle förändra lärarens och skolans arbete inom loppet av några år. Den stabilitet och tröghet som finns inbyggd i skolan som offentlig institution motverkar effektivt snabba och sprängvisa förändringar. Och väl så, kan tilläggas.

Läroplansarbete är, såsom framkommit, mera diskussion av den typ vi skisserat än pappersproduktion. För att diskussionen skall bli fruktbar måste den få sin givna och självklara plats i skolans totala verksamhetsstruktur.

### Referenser

- Andersson, L.G. (1999). De kulturella förändringarna. I L. G. Andersson, M. Persson & J. Thavenius *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Backström-Widjeskog, B. Kuisti, Å. & Hansén, S-E. (1999). *Perspektiv på företagsamhetsfostran. En fallstudie bland lågstadielärare*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten Nr 34. Vasa: Åbo Akademi.
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J.I. et al. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1985*. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hansén, S-E. (1988). *Folkets språk i folkets skola*. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Hansén, S-E. (1991). *Tradition och reform*. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Hansén, S-E, Lindfors, L. & Styrman, M. (1998). *Så fördelas tiden. Flexibel timfördelning i grundskolan*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten Nr 17. Vasa: Åbo Akademi.
- Hopmann, S. & Künzli, R. (1997). Close our schools! against current trends in policy making, educational theory and curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, Vol 29, No 3, 259-266.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kansanen, P. (1995). Tysk didaktik och amerikansk undervisningsforskning. *Didaktisk Tidskrift* Nr 3, 26-48.

Kelly, A.V. (1999). *The curriculum. Theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Kommittébetänkande. 1927. *Lantfolkskolans läroplan*. Helsingfors.

Kommittébetänkande. 1952. *Folkskolans läroplanskommittés betänkande*. Helsingfors.

Kommittébetänkande. 1970. *Grundskolans läroplanskommittés betänkande I 1970: A 4*. Helsingfors: Statens tryckericentral.

Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.

Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. (2001). *Curriculum changes in the Finnish comprehensive school*. In E. Kimonen (red.) *Curriculum approaches*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and critique*. London: Falmer Press.  
Soininen, M. (1901). *Opetusoppi I*. Helsinki: Otava.

Stormbom, J. (1986). *Pedagogik och didaktik: den herbartianska grunden*. Malmö: Liber Förlag/ Gleerup.

Thavenius, J. (1999). *Läroplanen och kulturen*. I L. G. Andersson, M. Persson & J. Thavenius *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future. From the 'new sociology of education' to a critical theory learning*. London: Falmer.

Sven-Erik Hansén  
Institutionen för lärarutbildning  
Åbo Akademi

Jan Sjöberg  
Institutionen för lärarutbildning  
Åbo Akademi

### *Kaisa Häkkinen*

#### SUOMEN KIELEN RUOTSALAISET LAINAT: TULOKSIA, ONGELMIA, MAHDOLLISUUKSIA

Nykyisen Suomen maan ydinosat ovat virallisesti olleet osa Ruotsin valtakuntaa lähes puoli vuosituhatta, Pähkinäsaaren rauhasta eli vuodesta 1323 alkaen Suomen sotaan 1809 asti. Läntisen naapurin vaikutus maan kieleen ja kulttuuriin on kestänyt vielä huomattavasti kauemmin, eikä kysymys ole ollut pelkästään naapurien välisistä kosketuksista, vaan ruotsin kieli on saavuttanut vahvan sijan myös Suomen sisällä maan toisena virallisena kielenä ja laajojen alueiden tärkeimpänä käyttökielenä. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, että ruotsin kieli on enemmän kuin mikään muu yksityinen kieli vaikuttanut suomen kielen kehitykseen.

Ruotsin kielen todellisen vaikutuksen laatua ja laajuutta ei kuitenkaan tunneta tarkasti, sillä ruotsin ja suomen kielen välisiä kontakteja on tutkittu yllättävän vähän. Mikäli jätetään huomiotta nimistöntutkimus, joka on muusta kielentutkimuksesta monissa suhteissa poikkeava erikoisalue, aiheesta kirjoitetut monografiat ovat laskettavissa yhden käden sormin. Nämäkään eivät ole ruotsin ja suomen kielikontakteja yleisesti ja kattavasti käsitteleviä kokonaisuksia, vaan tiettyihin, joskin laajoihin, osa-alueisiin pureutuvia erikoistutkimuksia. Selvästi etualalla on ollut sanastontutkimus; rakenteellisesta vaikutuksesta ei ole olemassa yhtään ainoata monografiaa. Jonkinlainen yleiskatsaus vaikutuksen eri muotoihin on Kaisa Häkkisen laajahko artikkeli *Kuinka ruotsin kieli on vaikuttanut suomeen* vuodelta 1997.

Lainasanatutkimuksen puolella alan klassikko on H. J. Strengin vuonna 1915 valmistunut väitöskirja *Nuoremmat ruotsalaiset lainat vanhemmassa suomen kirjakeleessä*. Toinen huomionarvoinen lähde, jossa tosin käsitellään monenikäisiä germaanisista lainoista, on T. E. Karstenin *Finnar och germaner*, joka kahteen osaan jaettuna on ilmestynyt fennistien huonosti tuntemassa sarjan *Folkmålsstudier* niteissä 9 ja 10 vuosina 1943 ja 1944. Kolmas ruotsalais-suomalaisia kielikontakteja käsittelevä laaja erikoistutkimus on Maija Grönholmin väitöskirja *Turun murteen ruotsalaisista lainoista* vuodelta 1988, ja neljäntenä, joskin edellisiä selvästi suppeampana teoksena samaan lainasanatutkimusten sarjaan voidaan laskea kuuluvaksi vielä Anne Kynkään painamaton lisensiaatintutkimus

keskipohjalaisten murteiden ruotsalaisista lainoista, joka on valmistunut Joensuun yliopistossa vuonna 2000.

Jonkin verran tietoja ruotsin kielen vaikutuksesta suomen yleiskieleen on poimittavissa erillisistä artikkeleista ja varsinkin suomen kirjakielen kehitystä koskevista tutkimuksista. Karkeaa yleiskuvaa voi hahmotella niiden tietojen perusteella, joita Lauri Hakulinen antaa tutkimuksessaan suomen kielen käännöslainoista (1969) sekä varsinkin yleisteoksessaan Suomen kielen rakenne ja kehitys (ensimmäinen painos vuosina 1941 ja 1946, neljäs, korjattu ja lisätty painos 1979), jossa sanaston kehitystä koskeva osuus on pitkälti jaoteltu kontaktikielten mukaisesti. Hakulinen ei näissä töissään kuitenkaan keskity tai syvenny erityisesti juuri ruotsin osuuteen, vaan käsittelee ruotsia yhtenä vaikuttajakielenä muiden joukossa. Joka tapauksessa Hakulisen sanaluettelot, joista osa on ryhmitelty aihepiiriin mukaan, ovat käytännössä ainoa helposti saatavilla oleva ja yleistajuinen lähde sellaiselle tiedontarvitsijalle, joka haluaa saada jonkinlaisen kuvan ruotsin kielen vaikutuksesta suomen yleiskieleen.

Ruotsin kielen vaikutusta on käsitelty, välillä hyvinkin kiivaaseen sävyyn, myös oikeakielisyyttä ja kielenhuoltoa koskevassa kirjallisuudessa. Kun suomen kieltä on 1800-luvun alkupuolelta lähtien kehitetty kulttuurikieleksi, sitä on pyritty tietoisesti kehittämään omalta pohjalta, kaikenlaista vierasta vaikutusta välttämällä. Reinhold von Beckeristä ja Kustaa Renvallista alkaen tutkijat ovat korostaneet sitä, kuinka ruotsin kieli on turmellut suomea etenkin länsimurteiden alueella, ja olennainen osa kielen kehittämistä on ollut vieraiden, osittain jo hyvinkin lujasti vakiintuneiden ruotsalaisperäisten elementtien siivoamista pois kirjakiielestä. Näiden tunnistaminen on ollut tutkijoille helppoa, koska kaikki tämän ajan kouluja käyneet ihmiset ovat olosuhteiden pakosta osanneet ruotsia sujuvasti. Svetisismien vainoaminen on kulminoitunut E. A. Saarimaan kielenoppaisiin 1900-luvun alkupuolella, ja Saarimaan Kieliopasta on hartaasti pöntetty kouluissa vielä 1960-luvulla. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, joskaan ei hyväksyttävää, ettei ruotsalaisten lainojen tai ylipäänsä ruotsin kielen vaikutuksen tutkimista ole koettu kiinnostavaksi ja tieteellisesti arvokkaaksi tutkimuskohteeksi.

## Ruotsalaisten lainasanojen määrä

Omaperäisten ja lainattujen sanojen määräsuhteista tai eri lainasanakerrostumien osuuksista on olemassa vain otoksiin perustuvia laskelmia. Knut Cannelin on vuoden 1931 Virittäjässä esittänyt ruotsalais-suomalaisen taskusanakirjansa aineistoon perustuvan laskelman, jonka mukaan suomen sanastosta noin viidesosa on lainoja (Cannelinin antamassa alkuperäisessä prosenttiluvussa 2,02 on tosin painovirhe, jonka tekijä itse toisaalla on korjannut; po. 20,2). Lauri Hakulinen on arvioinut lainasanojen osuuden pienemmäksi, noin 15 prosentiksi, mutta hänen arvionsa perustuu suppeaan, osittain kaunokirjallisesta tekstistä tehtyyn laskelmaan, eikä se monestakaan syystä ole vertailukelpoinen Cannelinin sanakirjatutkimuksen kanssa. Kummassakaan tutkimuksessa ei ole eritelty eri tahoilta saatuja lainoja.

Tietävästi ainoa laskelma, jossa suomen eri lainasanakerrostumien kvantitatiiviset osuudet on pyritty määrittelemään, on Kaisa Häkkisen tutkimus (1992), jonka perusaineistona on Michael Branchin, Pauli Saukkosen ja Antero Niemikorven toimittama opiskelusanakirja *A Student's Glossary of Finnish*. Tämä sanakirja sisältää suomen funktionaalista keskeisimmän sanaston, jonka avulla suomen kieltä opiskelevan ulkomaalaisen on tekijöiden empiiristen havaintojen mukaan mahdollista lukea suomenkielistä kirjallisuutta ja käyttää suomen kieltä suullisesti jokapäiväisissä puhetilanteissa. Laskelman tekoa varten aineistoa on muokattu ainoastaan siten, että erisnimet ja interjektiot on jätetty pois, ja toisaalta aineistoon on lisätty suomen tuhannen yleisimmän sanan joukosta ne lekseemit, jotka varsinaisesta sanakirjasta puuttuvat. Sanojen yleisyystiedot perustuvat Pauli Saukkosen ym. toimittamaan, vuonna 1979 ilmestyneeseen suomen kielen taajuussanastoon. Tutkitun korpuksen laajuus on yhteensä 1888 lekseemiä.

Suomen sanastosta suurin osa on johdoksia tai yhdyssanoja. Perinteisessä etymologisessa tutkimuksessa on kuitenkin yleensä keskitytty kantavartaloiden alkuperän selvittelyyn, ei todellisten lekseemien etymologointiin. Näin on mielekäästä tehdä ainakin ensi vaiheessa mm. siitä syystä, että monet lainaperäiset vartalot on sopeutettu suomen kieleen lisäämällä niihin suomalainen johdin (esim. germ. *\*mainjan-* > *mainitse-*), eivätkä lainavartalot välttämättä reaalisti lainkaan johtamattomina perussanoina. Viimeksi mainittu koskee myös monia omaperäisiä vartaloita. Näin ollen myös käsillä olevassa laskelmassa aineistosta on ensin seulottu esiin sen sisältämät kantavartalot, jotka on sitten jaoteltu



ryhmiin etymologisen taustansa mukaan. Vartaloiden yhteismäärä korpuksessa on 844.

Koska läheskään kaikkien sanavartaloiden etymologiaa ei ole lopullisesti voitu selvittää, aivan täsmällisiä lukuja niiden alkuperästä on mahdotonta esittää. Joka tapauksessa opiskelusanakirjan aineistoon sisältyvistä sanavartaloista vähintään 49 % on omaperäisiä ja 46 % varmoja lainoja. Kiistanalaisten tai epäselvien tapausten osuudeksi jää 5 %. Varmojen lainojen joukosta pieni osa on sellaisia, jossa lainaperäisyydestä sinänsä ei ole epäilystäkään, mutta lainanantajavaihtoehtoja voi olla useita. Esim. *varsi*-sana, joka on kantana mm. adverbissa *varsin*, voi olla yhtä hyvin joko balttilainen tai germaaninen laina.

Etymologisiin kerrostumiin jaettu aineisto sisältää vain varmat lainaetymologiat, ja näiden keskinäinen jakauma on seuraavanlainen (luvut pyöristetty kokonaisluvuiksi):

- vanhoja indoeurooppalaisia tai arjalaisia lainoja	10 %
- vanhoja germaanisaisia lainoja	38 %
- vanhoja balttilaisia lainoja	13 %
- ruotsalaisia tai muita skandinaavisia lainoja	17 %
- slaavilaisia tai venäläisiä lainoja	5 %
- yleiseurooppalaisia, kansainvälisiä lainoja	17 %.

Viimeisenä kohtana mainittu yleiseurooppalaisten, kansainvälisten lainojen joukko (*historia, keisari, teksti* yms.) sisältää yleensä kreikasta tai latinasta joko suoraan tai muiden kielten välityksellä saatuja lainoja, jotka ovat yhteisiä hyvin monille Euroopan kielille. Näistä suurin osa on tullut suomeen todennäköisesti ruotsin kautta, mutta koska todellista lainautumisreittiä on useimmiten mahdotonta tietää, sanat on erotettu omaksi ryhmäkseen. Missään tapauksessa kaikki nämä kansainväliset lainat eivät ole ruotsalaisperäisiä, sillä osa on äänneasustaan päätellen tullut suoraan klassisista kielistä kirjallisuuden välityksellä. Etenkin nuorempien lainojen osalta varteenotettavia lainanantajakieliä ovat myös mm. saksa, josta on saatu esim. tieteseen ja tekniikkaan liittyvää sanastoa, sekä englanti, josta on saatu runsain määrin mm. vapaa-aikaan, urheiluun ja lemmikkieläimiin liittyvää sanastoa.

Edellä esitetty laskelma näyttää kumoavan sen alussa esitetyn väitteen, että ruotsin vaikutus suomen kieleen on ollut suurempi kuin minkään muun yksityisen kielen. Suppeaan opiskelusanakirjaan perustuva laskelma ei kuitenkaan kerro koko totuutta, ainoastaan yleisimmissä ja keskeisimmissä leksemeissä esiintyvien sanavartaloiden etymologisen taustan. Monet

vanhat sanavartalot ovat säilyneet kielessä kautta vuosituhansien juuri siksi, että niitä tarvitaan aina ja kaikkialla, ajasta, paikasta ja käyttötilanteesta riippumatta, ja yllä olevassa laskelmassa korostuu juuri tällaisten sanojen osuus. Monet vanhat vartalot ovat myös huomattavan produktiivisia siinä mielessä, että niiden pohjalta on aikojen kuluessa muodostettu lukematon määrä uusia johdoksia ja yhdyssanoja. Tutkitun korpuksen produktiivisimpia vartaloita ovat *ete-*: *esi-*, *yksi*, *se*, *koke-*, *näke-* ja *ole-*. Vanhat kompleksiset lekseemit ovat myös usein ehtineet kehittyä äänteellisesti ja semanttisesti omiin suuntiinsa, irronneet kantasanansa derivaatioparadigmasta ja alkaneet elää omaa elämäänsä. Nuoret lainat ovat usein sidoksissa tiettyyn aihepiiriin tai tyylilajiin. Nuoret lainat ja niiden johdannaiset eivät kronologisista syistä ole myöskään yleensä ehtineet käydä läpi samanlaisia muutos- ja kehitysprosesseja kuin vanhat lainat, eivätkä ne useimmiten ole poikineet uutta sanastoa yhtä tehokkaasti kuin vanhat lainat tai vanhat omaperäiset sanat. Näin ollen on odotuksenmukaista, että käsillä olevan kaltaisessa laskelmassa vanhojen elementtien osuus korostuu.

Toisenlaisia tuloksia saadaan, jos lasketaan lainojen absoluuttisia määriä. Näitä laskelmia voidaan parhaiten tehdä vanhimmista lainakerrostumista eli niistä, joiden kohdalla ainoastaan tutkimuksen edistymisen voi enää saada aikaan muutoksia, mutta tämä riittääkin jo kääntämään tilanteen ruotsalaisten lainojen eduksi. Suomen kielen vanhojen indoeurooppalaisten lainojen kokonaismäärä jää muutamiin kymmeneen, vanhoja balttilaisia lainoja on parisataa, vanhojen germaanisten lainojen yhteismäärä on viidensadan tienoilla. Kansainväliset kulttuurisanat on tässä yhteydessä viisainta jättää kokonaan syrjään, koska niiden kohdalla todellista lainanantajakieltä ei voi tietää ja niiden alkuperän selvittelyyn liittyy muitakin ongelmia, joista tulee puhe jäljempänä. Joka tapauksessa ruotsalaisten lainojen määrä kohoaa tuhansiin. Suomen kielen etymologisista sanakirjoista kootussa aineistossa (tarkemmin Häkkinen 1997: 45—50) on varmoja ruotsalaisperäisiä lainoja runsaat 3400. Lisäksi Maija Grönholmin väitöskirjassa on n. 660 sellaista lainaa, joita ei ennen väitöskirjan ilmestymistä ole mainittu etymologisissa sanakirjalähteissä. Vastaavanlaisia lisää löytyy myös Anne Kynkään lisensiaatintutkielmasta, joskaan näitä ei ole erikseen laskettu. Joka tapauksessa jo aiemmin tehtyjen laskelmien perusteella voidaan varmasti sanoa, että ruotsalaisia lainoja on yli 4000. Vertailun vuoksi todettakoon, että varmojen uralilaisten tai suomalais-ugrialaisten etymologioiden määrä jää noin kolmeensataan.

Läheskään kaikki etymologisissa sanakirjoissa mainitut ruotsalaisperäiset lainat eivät esiinny normien mukaisessa yleiskielessä. Noin puolet on pelkästään murteille tai arkiselle puhekielelle ominaista sanastoa. Toisaalta

etymologisista sanakirjoista, lainasanatutkimuksista ja niin muodoin myös näihin perustuvista laskelmista on tapana jättää pois sellaiset nuoret lainat kuin esim. *aplodeerata*, *bingo* ja *saneerata*, joiden lainaperäisyys tuntuu itsestään selvältä. Jos nämäkin otettaisiin kaikki mukaan, kasvaisi ruotsalaisten lainojen osuus vielä huomasti. Vanhemmista lainasanakerrostumista ei mikään pääse lähellekään ruotsin osuuksia. Englanti saattaa yltää vastaavanlaiseen asemaan joskus tulevaisuudessa, mutta tällä hetkellä voidaan pitää laskelmin todistettuna sitä väitettä, että ruotsin osuus suomen lainaperäisessä sanastossa on suurempi kuin minkään muun yksittäisen kielen.

### Ruotsalaisten lainojen ikäjakauma

Suomen kielen lainasanojen suhteellista ikää kuvataan usein puhumalla ylimalkaisesti vanhoista ja nuorista lainoista. Näitä tai vastaavan tyyppisiä nimityksiä on kuitenkin käytetty hyvin kirjavalla tavalla. Ääripää on helppo erottaa ja tunnistaa, mutta näiden välille jää laaja harmaa vyöhyke, jossa terminologia on kirjavaa ja monitulkintaista. Vanhoilla lainoilla voidaan tarkoittaa yleisesti kaikkea esihistoriallisena aikana eli Suomen oloissa ennen vuosia 1150—1200 lainattua sanastoa, ja käytännössä vanhoihin lainoihin on yleensä luettu ainakin 1) vanhat indoeurooppalaiset ja arjalaiset lainat, jotka yleensä ovat yhteisiä ainakin joidenkin etäsukukielten kanssa, sekä 2) vanhat germaanisista ja 3) vanhat balttilaiset lainat, jotka useimmiten ovat yhteisiä itämerensuomalaisille kielille, jos eivät välttämättä kaikille niin ainakin muutamille. Pienellä osalla germaanisista ja balttilaisista lainoista on vastineet myös saamessa. Vanhoihin lainoihin on tapana laskea myös ne slaavilaiset tai muinaisvenäläiset lainat, joista ensimmäiset on saatu ensimmäisen kristillisen vuosituhannen jälkipuoliskolla. Käytännössä vanhaan lainasanastoon kuuluvat elementit ovat sellaisia, että niiden lainaperäisyyden osoittamiseksi ja lainalähteen määrittämiseksi tarvitaan yleensä erityistietoa molempien kontaktikielten historiasta.

Nuoriksi lainoiksi on perinteisesti laskettu ns. vierasperäiset sanat tai vierassanat, jotka edelleen on luokiteltu sitaattilainoiksi, erikoislainoiksi ja yleislainoiksi (esim. NSS 1973 VII, Sajavaara 1989 70—72). Sisäisen erottelun perusteena ovat ensisijaisesti kielelliset tuntomerkit: sitaattilainoja käytetään alkuperäkielen mukaisessa asussa, erikoislainat ovat mukautuneet lainansaajakielen kirjoitus-, äänne- ja taivutusjärjestelmään osittain ja yleislainat täydellisesti. Vierassanojen oivaltaminen

vierasperäisiksi ei yleensä vaadi mitään kielitieteellisiä erityisvalmiuksia, ainoastaan monipuolista kielitaitoa ja kykyä vertailla Euroopan keskeisimpien kielten sanoja keskenään. Sitaatti- ja erikoislainat ovat yleensä myös rakenteeltaan sellaisia, että vieraita kieliä taitamatonkin voi intuitiivisesti tunnistaa ne varsinaisesta omaperäisestä sanastosta poikkeaviksi.

Käytännössä nuoriin lainoihin voidaan laskea kuuluvaksi historiallisena aikana saadut sanat, joita on tullut sekä ruotsista, venäjältä että monista muistakin kielistä joko suoraan, kirjallisuuden kautta tai lähimpien naapurikielten välittämällä. Lauri Hakulinen (1979: 370—380) luettelee ruotsalaisten lainojen kohdalla varsinaisten ruotsalais- tai skandinaavisperäisten sanojen lisäksi myös suuren joukon saksalais-, latinalais-, kreikkalais-, ranskalais-, italialais-, espanjalais-, englantilais- ja arabialaisperäisiä sanoja sekä lisäksi vielä muista kielistä välillisesti juontuvia sanoja, joiden kaikkien hän katsoo tulleen suomeen ruotsin välityksellä. Sukukielistä, mm. virosta ja saamesta, saadut lainat on yleensä jätetty kronologisen jaottelun ulkopuolelle, jos niitä ylipäänsä lainkaan on mainittu.

Ruotsalaiset lainat on yleensä niputettu osaksi nuoria lainasanoja niiden keskinäisiä ikäsuhteita sen tarkemmin pohtimatta. H. J. Strengin tutkimuksessaan käyttämä termi *nuoremmat ruotsalaiset lainat* ei tarkoita mitään ruotsalaisten lainasanojen erityistä nuorempaa kerrostumaa, vaan ylipäänsä kaikkia ruotsalaisia lainoja, joita 1500- ja 1600-lukujen kirjasuomesta löytyy. Strengin termi on vastakohta *vanhoille germaanisille lainoille*, joiksi lasketaan kantagermaanista tai kantaskandinaavista ennen skandinaavisten kielten eriytymistä saadut lainat. Rajakohta vanhojen ja nuorten germaanisten lainojen välillä sijoittuu karkeasti vuosien 500—800 jKr. tienoille. Vuoden 800 jKr. jälkeen lainatut sanat edustavat jo yksiselitteisesti nuorempaa kerrostumaa, joskin juuri heti seuraavalle ajanjaksolle eli viikinkiaikaan (800—1050 jKr.) ajoittuvaa lainasanastoa ei paljonkaan tunneta, eikä tällaisen sanaston mahdollista olemassaoloa aina edes oteta huomioon tutkimuksen perusasetelmassa. Mm. Hakulinen toteaa hyvin ylimalkaisesti ruotsalaisia lainoja saadun joko muinaisruotsista (1000—1525) tai tätä seuranneesta nykyruotsista. Tarkalleen ottaen ruotsin kielen kronologia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Muinaisruotsia seuraavaa ajanjaksoa (1526—1732) on tapana ruotsalaisten tutkijoiden kehittämän ja mm. Suomen sanojen alkuperä -teoksessa sovelletun täsmällisemmän ja kielitieteellisesti perustellun jaksotellun mukaan nimittää varhaisuusruotsiksi, ja nykyruotsilla tarkoitetaan sananmukaisesti vasta 1900-luvun alusta alkavaa jaksoa. Koko kronologia on Gösta Bergmanin (1984) mukaan seuraavanlainen:

Muinaiaruotsi  
riimuruotsi (800 – 1225)  
klassinen muinaiaruotsi (1225—1375)  
myöhäismuinaiaruotsi (1375—1526)

Uusuruotsi  
varhaisempi uusuruotsi (1526—1732)  
myöhäisempi uusuruotsi (1732 – 1800-luvun loppu)

Nykyuruotsi  
1900-luvun alusta lähtien.

Ainakin periaatteessa ja mitä ilmeisimmin myös käytännössä ruotsalaisten lainakontaktien alku on ajoitettava jo viikinkiaikaan. Tämän ajan ruotsia voidaan pitää muista pohjoismaisista kielistä erillisenä kielimuotona, tähän aikaan ruotsalaiset viikingit matkasivat Suomenlahtea itään ja arkeologisesta todistusaineistosta päätellen jättivät jälkensä myös suomalaiseen kulttuuriin. Lainakontaktien loppupäättä ei ole vielä näkyvissä, kun eletään vuotta 2003, ja uusia lainoja saadaan jatkuvasti. Ruotsalaisten lainojen ”kerrostumaan” kuuluu näin ollen keskenään hyvin eri-ikäisiä elementtejä. Lainojen ikäero on parhaassa tapauksessa yli tuhat vuotta.

Edellä esitetystä käy ilmi, että keskenään hyvin eri-ikäisiä ruotsalaisperäisiä lainoja on niputettu yleisesityksissä yhteen ja toisaalta keskenään samanikäisiä ruotsalaisia lainoja on eri lähteissä nimitetty sekä vanhoiksi että nuoriksi lainoiksi. Ruotsalaisia lainoja onkin pyrkinyt erittelemään Aulis J. Joki suomen sanaston rakennetta esittelevässä lyhyessä artikkelissaan (1989). Joki olisi taipuvainen laskemaan ”vanhoiksi lainoiksi” riimuruotsista tai muinaiaruotsista, ts. ennen vuotta 1526 lainatut sanat. Loput ruotsalaiset lainat olisivat ilmeisesti sitten nuoria lainoja, vaikka näitä Joki ei omassa kirjoituksessaan käsittelekään. Joen kanta näyttää siis olevan, että ruotsalaisten lainojen kerrostuma on jaettava kahtia samaan tapaan kuin on jo aiemmin jaettu slaavilaisten tai venäläisten lainojen kerrostuma. Tämä ratkaisu vaikuttaa periaatteessa hyvältä askelelta edistyksen suuntaan. Yksityistapauksissa lienee kuitenkin usein vaikea ratkaista, mikä sana kuuluu vanhaan, mikä nuoreen kerrostumaan. Selvien rajavuosien ilmoittaminen johtaa myös ainakin teoriassa siihen, että keskenään lähes samanikäiset lainat joutuvat vastakkaisiin leireihin, jos niiden lainautumisaika sattuu lähekkäin rajavuoden molemmin puolin.

Jonkinlainen jaksottelu on joka tapauksessa tarpeen. Viikinkiajalta nykyaikaan ulottuvaan ajanjaksoon sisältyy monia merkittäviä tapahtumia, käännteitä ja suoranaisia murroksia, jotka ovat vaikuttaneet ratkaisevasti myös sanaston kehitykseen, mm. kristinuskon tulo, Suomen joutuminen osaksi Ruotsin hallinto- ja oikeusjärjestelmää, suomen kirjakielen synty ja suomen kielen kehittyminen sivistys- ja kulttuurikieleksi. Sanaston viimeaikaista kehitystä koskevat laskelmat (Häkkinen 1992 erit. 55) osoittavat, että lainaaminen on ensisijainen keino saada kieleen uusia perusvartaloita, joita välttämättä tarvitaan uudenlaisten kulttuurituotteiden, keksintöjen, kansainvälisten järjestelmien ja ideologioiden ilmaisemista varten, jopa sellaisina aikoina, kun kieltä tietoisesti pyritään kehittämään omalta pohjalta. Omaperäisten johdosten ja yhdyssanojen muodostaminen kartuttaa kyllä nopeasti ja tehokkaasti lekseemien määrää, mutta ei perusvartaloitten määrää.

Jotta ruotsalaisperäisen lainasanaston todellinen merkitys saataisiin esiin, sanastoa pitäisi ehdottomasti pyrkiä erittelemään tarkemmin kuin tähän asti on tehty. Maija Grönholm (1988: 18—22) onkin oman väitöskirjansa teoriaosuudessa kiinnittänyt huomiota ikäämistarpeeseen ja – mahdollisuuksiin, joskin varsinainen sanaston analyysi on toteutettu pelkästään synkronisella tasolla (mts. 26). Jo vanhastaan tiedetään, että kieli ja kulttuuri kytkeytyvät kiinteästi yhteen, mutta käytännön etymologioinnissa kulttuuripuoli ja historiallinen taustatieto usein sivuutetaan kokonaan. Tutkimustulokseksi riittää, että sana on ruotsalainen laina, sivuseikaksi jää, milloin, millaisessa kontekstissa ja mitä tarkoitusta varten sana alun perin on lainattu, mitä kaikkea sille on tapahtunut lainaamisen jälkeen ja mitä tämä kaikki kertoo kulttuurin sisällöstä, tilasta ja muuttumisesta. Jos tähän tyydytään, etymologisen tutkimuksen anti jää varsin laihaksi. Sanan tunnistaminen ja todistaminen lainaperäiseksi on tietysti olennainen osa tutkimusprosessia, mutta tästä voidaan jatkaa vielä eteenpäin.

### Ruotsalaisten lainojen ikäämismahdollisuuksia

Etymologian peruskriteerien mukaan sanojen alkuperää selvitetäessä on kiinnitettävä huomiota kolmeen asiakokonaisuuteen, sanan ulkoasuun, merkitykseen ja levikkiin. Ulkoasuun kuuluu sekä äänne- että muoto-opillinen rakenne, merkitykseen pää- ja sivumerkityksien lisäksi myös merkityksenmuutokset sekä mahdollisuuksien mukaan myös tieto käyttöyhteyksistä eri aikoina ja eri konteksteissa. Levikki tarkoittaa sanan

esiintymistä eri kielimuodoissa, esim. naapurikielissä, sukukielissä, murteissa tai kirjallisuudessa. Näitä kaikkia on käytettävä myös ruotsalaisia lainoja tutkittaessa. Koska lyhyessä artikkelissa on mahdotonta käsitellä näiden kriteerien soveltamista yksityiskohtaisesti, kiinnitän huomiota vain muutamaiin sellaisiin ongelmiin, jotka ovat erityisen tärkeitä juuri ruotsalaista lainasanastoa tutkittaessa.

Koska kosketukset ruotsin ja suomen välillä ovat jatkuneet pitkän aikaa, lainautumisen todellisen iän määrittely on hankalaa erityisesti niissä tapauksissa, joissa ruotsin kielessä on koko ajan ollut tarjolla äänneasultaan ja merkitykseltään lainalähteeksi sopiva sana. Etymologisissa sanakirjoissa ongelma on usein sivuutettu vain luettelemalla ruotsin sanasta eri-ikäisiä variantteja, joihin suomen sanaa on kehoitettu vertaamaan. Suomen sanojen alkuperä –teoksessa on välitön lainalähde pyritty merkitsemään heti lainausta osoittavan nuolenkärjen jälkeen, ja sen jälkeen tulevat mahdolliset muut variantit, joiden on tarkoitus valaista sanan etäisempää alkuperää. Käytännössä periaate ei kuitenkaan aina toimi ilmoitetulla tavalla.

Esimerkiksi sana *muori* on ilmoitettu lainaksi nykyruotsin sanasta *mor*, vaikka sanan esiintyminen 1540-luvulta juontuvassa Uppsalan evankeliumikirjan katkelmassa osoittaa sanan olleen käytössä jo keskiajan lopulla. Ruotsalaisperäiselle *tomppeli*-sanalle on esitetty vertailukohtia vain nykyisistä suomenruotsalaisista murteista, vaikka *tomppeli* on todistettavasti kuulunut jo Agricolan sanavarastoon. Sanakirjaan on kyllä pyritty merkitsemään tieto kunkin sanan kirjakielisestä ensiesiintymästä, mutta tätä tietoa ei ole sovellettu käytäntöön lainautumisen ikää haarukoitaessa.

Todellisen sana-aineiston tarkastelu paljastaa myös, ettei sanan lainautuminen ole läheskään aina mikään yksioikoinen prosessi. Tieto sanan ensiesiintymästä ei välttämättä kerro sitä, milloin ja mitä kautta sana todella on tullut kieliyhteisön käyttöön. Esimerkiksi *fasaani* on suomen kirjakielessä ensi kertaa mainittu tuntemattoman suomentajan kääntämässä Erasmus Rotterdamilaisen Cullaisessa kiriassa vuonna 1670 latinan mukaisessa asussa *phasianus*, mutta kun fasaani ei kuulu Suomen luonnonvaraiseen linnustoon eikä fasaaneja kohtaan ole muutenkaan tunnettu yleistä kiinnostusta, sana on jäänyt unohduksiin pitkäksi aikaa, ja se on varsinaisesti tullut käyttöön vasta 1900-luvun alussa, kun fasaanien tarhaamisesta ja metsästämisestä tuli Suomessa muodikas harrastus, ja tällä kertaa sana lainattiin ruotsista asussa *fasani* tai *fasaani*.

Edellinen esimerkki osoittaa myös sen, että sama sana voidaan lainata usealta eri taholta. Lainaperäisestä sanastosta löytyy runsaasti esimerkkejä moninkertaisesta lainautumisesta joko eri kielistä tai saman kielen eri

varianteista. Esimerkiksi suosittua maustevihannesta (*Foeniculum vulgare*) merkitsevällä *fenkoli*-sanalla on vanhassa kirjakielessä ollut monia eri variantteja, mm. *fenicoli*, *feniculum*, *fenikeli*, *fenkoli*, *fänkoli*, *fänkooli* ja *fänkåli*, joiden moninaisuus johtuu mitä ilmeisimmin siitä, että lainalähteitä on ollut useita.

Lainaperäisten sanojen variaatio voi toisaalta johtua siitä, että äännerakenteeltaan vierasta sanaa on yritetty sopeuttaa omaan kieleen monella eri tavalla. Nuorten lainojen äännteellistä sopeuttamista on ansiokkaasti käsitellyt Marko Pantermöller tuoreessa väitöskirjassaan (2003), joten siihen on tarpeetonta syventyä tässä yhteydessä. Huomionarvoinen tutkimuskohde olisi myös morfologinen sopeuttaminen, joka sekään ei aina ole ollut kertakaikkinen operaatio. Käytännössä varsinkin 1800-luvun lopulla monet sanat näkyvät lainatun ensin ruotsia mukailevassa asussa, mutta myöhemmin sanoja on korjailtu joko klassisten kielten esikuvien mukaisiksi tai sitten vaihtamalla selvästi ruotsalaisperäinen johdin omaperäiseen.

Nuorten lainojen selvimpänä tuntomerkkinä on yleensä pidetty niiden rakenteen vierasperäisiä piirteitä, ennen kaikkea vieraita äännteitä ja äänneyhdistelmiä. Äänneasu ei kuitenkaan automaattisesti paljasta lainautumisen todellista ikää. Agricolan kielestä voi poimia runsain määrin esimerkkejä lainasanoista, jotka äännekriteerien perusteella tulisi luokitella nuorten lainojen ryhmään mutta joiden esiintyminen 1500-luvun kirjakielessä osoittaa, että ne on lainattu jo satoja vuosia sitten. Näitä ovat esim. *balsami*, *berylli*, *dikteerata*, *farao*, *fariseus*, *filosofi*, *gloria*, *granaatti*, *prameus*, *profeetta*, *präntti*, *psalmi*, *spitaal*, *stadion* ja *strutsi*. Toisaalta aivan nuorissa lainoissa voi olla rakenteeltaan yksinkertaisia, kotoisen näköisiä sanoja, esim. *poni*, *ralli* ja *tyyli*. Kaikki edellä mainitut lainat eivät ole ruotsalaisperäisiä, mutta sanottu pätee ruotsalasiin lainoihin siinä missä muihinkin lainaperäisiin sanoihin.

Lainalähdettä jäljitettäessä saattaa ylimääräiseksi painolastiksi koitua se ennako-oletus, että kaikki nuoret lainat on saatu ruotsista tai ainakin ruotsin kautta. Kuitenkin käytännöllisesti katsoen kaikki opintielle lähteneet suomalaiset, ainakin teologit ja humanistit, ovat 1800-luvun alkupuolelle asti lukeneet ahkerasti latinankielistä kirjallisuutta ja myös itse kirjoittaneet latinaksi. Lisäksi on osattu ainakin jonkin verran kreikkaa ja hepreaa. Latinan äännerakenne on monissa suhteissa lähempänä suomea kuin ruotsin, joten ei ole mikään mahdoton ajatus, että lainoja olisi saatu kirjallista tietä suoraan latinasta, jossa taas suuri osa kulttuurisanastoa on lainaa kreikasta. On esim. vaikea väittää, että Agricolan *pharao* olisi peräisin nimenomaan muinaisruotsista, kun myös latinassa ja kreikassa on

ollut tarjolla lainalähteeksi sopiva *pharao*, josta muinaisruotsinkin sana alkuaan juontuu.

Ruotsin sanastosta on tunnetusti suuri osa alaksalaisia lainoja, joita on saatu etenkin myöhäismuinaisruotsiin. Ruotsalaisperäisten lainojen ikää haarukoidessa kannattaa siis tarkistaa, mistä alkaen sana on ollut käytössä ruotsissa ja miten sen muoto ja merkitys ovat kehittyneet. Ruotsin akatemian sanakirja tarjoaa tähän erinomaiset mahdollisuudet.

Suomen sanaston tutkimuksessa ei toistaiseksi juurikaan ole otettu huomioon sitä mahdollisuutta, että alaksasta olisi saatu sanastoa suoraan suomeen, ilman ruotsin välitystä. Muutamia poikkeuksia on, ja näistä tunnetuimpia esimerkkejä lienevät sanat *ammatti* ja *rouva*. Historiallisista syistä on kuitenkin todennäköistä, että näitä lainoja löytyisi enemmän, ja niitä kannattaisi hakea erityisesti kaupan ja merenkulun piiristä. Keskiajan ”kauppasaksat” ovat varmasti tuoneet Suomeen muutakin kuin suolaa, makkaroita, viiniä, etelän hedelmiä, kankaita ja hienoja astioita. Uusia tutkimusavauksia onkin jo näköpiirissä (esim. Nikkilä 2002: 127). Potentiaalisten alaksalaisten lainojen tutkiminen ja tunnistaminen saattaa tulevaisuudessa muuttaa suurestikin sitä kuvaa, joka meillä nyt on ruotsalaisen lainakerrostuman laadusta ja laajuudesta. Näiden asioiden pohdinta on kuitenkin toisen tutkimuksen aihe.

#### Lähteet

- Bergman, Gösta 1984: Kortfattad svensk språkhistoria. Prisma, Stockholm.
- Branch, Michael – Saukkonen, Pauli – Niemikorpi, Antero 1980: A Student's Glossary of Finnish. WSOY, Porvoo.
- Cannelin, Knut 1931: Sanansyntyopin asema äidinkielen opetuksessa. Virittäjä 186—195.
- Grönholm, Maija 1988: Ruotsalaiset lainasanat Turun murteessa. Åbo Akademis förlag, Åbo.
- Hakulinen, Lauri 1969: Suomen sanaston käänöslainoja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Hakulinen, Lauri 1979: Suomen kielen rakenne ja kehitys. Neljäs, korjattu ja lisätty painos. Otava, Helsinki. (Ensimmäinen painos 1941, 1946.)

- Häkkinen 1992: Suomen perussanaston etymologiset kerrostumat. Virittäjä 47—59.
- Häkkinen, Kaisa 1997: Kuinka ruotsin kieli on vaikuttanut suomeen? – Sananjalka 39, 31—53.
- Joki, Aulis J. 1989: Sanastomme perusaineokset. – Nykysuomen sanavarat. Toim. Jouko Vesikansa. WSOY, Porvoo – Helsinki – Juva.
- Karsten, T. E. 1941-1944: Finnar och germaner: tre årtusendens folkförbindelser. Folkmålsstudier, meddelanden från Föreningen för nordisk filologi i Helsingfors.
- Kyngäs, Anne 2000: Keskipohjalaisten murteiden ruotsalaiset lainasanat. Suomen kielen lisensiaatintutkielma (painamaton), Joensuun yliopisto.
- Nikkilä, Osmo 2002: Suomen sanojen alkuperät päätökseen. Virittäjä 124—136.
- NSS = Nykysuomen sivistyssanakirja. Vierasperäiset sanat. Toimittanut Nykysuomen laitos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & WSOY, Porvoo – Helsinki.
- Pantermöller, Marko 2003: Zur orthographischen Integration von Fremdwörtern im Finnischen. Societas Uralo-Altica & Harrassowitz, Wiesbaden.
- Saarimaa, E. A. 1971: Kielenopas. Tarkistanut Paavo Pulkkinen. 8. painos. WSOY, Porvoo.
- Sajavaara, Paula 1989: Vierassanat. – Nykysuomen sanavarat. Toim. Jouko Vesikansa. WSOY, Porvoo – Helsinki – Juva.
- Saukkonen, Pauli – Haipus, Marjatta – Niemikorpi, Antero – Sulkala, Helena 1979: Suomen kielen taajuussanasto. WSOY, Porvoo.
- Streng, H. J. 1915: Nuoremmat ruotsalaiset lainasanat vanhemmassa suomen kirjakielessä. Helsinki.
- Suomen sanojen alkuperä 1 – 3. Päätoimittajat Erkki Itkonen, Ulla-Maija Kulonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 556. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 62. Helsinki 1992 – 2000.

Kaisa Häkkinen  
 Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, suomen kieli  
 Henrikinkatu 3  
 20014 Turku  
 sähköpostiosoite: kahakki@utu.fi

*Rune Ingo*

**VÅRT LAND OCH MAAMME LAULU – NATIONALSÅNG I ÖVERSÄTTNING**

Johan Ludvig Runeberg skrev dikten "Vårt land", som inleder den första samlingen av "Fänrik Ståls sägner" (1848, andra samlingen kom 1860), under våren och sommaren 1846 i sin sommarstuga på Lill-Kroknäs ute i Borgå natursköna skärgård. Vid det laget hade han redan skrivit några av sägnernas dikter, t.ex. Sven Dufva, Döbeln vid Jutas, Molnets broder och Otto von Fieandt. Den blev redan samma år känd i Runebergs närmaste vänkrets och verserna 1-3 och 8-10 publicerades – utan lov av författaren – den 2 januari 1847 i *Borgå Tidning* för att slutligen utges i sin helhet i *Fosterländskt Album* i april samma år. (Nousiainen 1961; 8-9)

Tonsatt av Fredrik Pacius och framförd offentligt första gången vid studenternas vårfest på Floradagen år 1848, har "Vårt land" sedan dess ansetts som både det autonoma och det självständiga Finlands nationalsång. Denna ställning har den fått som en enkel, rättfram och närmast formfulländad lovsång till det fattiga och karga fosterlandet, präglad av samma fosterlandskärlek som hela diktsamlingen ger uttryck för. Johan Vilhelm Snellman, som i övrigt prisade dikten, hade personligen önskat en kraftigare betoning av den nationella självmedvetenheten i stil med de tyska, franska och engelska nationalsångerna, men han medgav samtidigt att en nationalsång i hans anda inte var möjlig att skriva ännu vid denna tid (Nousiainen 1961; 7-8). Å andra sidan framhöll han att den fosterländska andan i de övriga dikterna i "Fänrik Ståls sägner" gott kompenserade "otillräckligheterna" i inledningsdikten.

Men Runeberg bär inte ensam äran av sin ställning som nationalskald. Ovan nämndes redan tonsättaren, Fredrik Pacius, vars tonsättning onekligen vida överträffar både den som Runeberg själv gjorde och den han beställde av F. A. Ehrström. En stor del av äran tillkommer också hans finska översättare. "Då fullgoda finska översättningar raskt utkommo, blevo sägnerna snart båda språkgruppernas andliga egendom", kan man läsa i Bonniers folklexikon från år 1953 (IV:1233.). Eftersom det knappast kan betraktas som en självklarhet att en svensk dikt i finsk översättning fungerar som nationalsång i vårt tvåspråkiga land, skall jag i det följande göra en kort och koncis jämförelse mellan Runebergs (1918) dikt och dess översättning till finska av Paavo Cajander (1986) och Otto Manninen

(1959), de finska versioner jag själv i tiderna allra först kommit i kontakt med.

### Dikt- och språklig form

"Vårt land" är en jambisk dikt bestående av 11 strofer. Varje strof är uppbyggd av fyra versrader med 8 stavelser (rader 1, 3, 4, och 5) och två (rader 2 och 6) med 6 stavelser, vilket innebär att fyra rader uppvisar 4 jamber och två 3 jamber. Inga avvikelser från stavelseantalet förekommer, och Runebergs jamber känns över lag lediga, d.v.s. betoningen sammanfaller väl med ett normalt uttal. Någon gång krävs en viss skander- ing (*sk*) för att det jambiska mönstret skall bestå; det är då fråga om fall där obetonade stavelser i ord eller vanligen obetonade enstaviga ord utgör jambens betonade stavelse (de mest kännbara fallen är markerade i texten med kursiv).

Vårt land	stavelser	rim	-slut	fot
- + - + - + - +				
1. Vårt land./vårt land./ vårt fos/ <i>terland</i> ,	8	a	vkk	sk
ljud högt, o dyra ord!	6	b	vkk	
Ej lyfts en höjd mot himlens rand,	8	a	vkk	
ej sänks en dal, ej sköljs en strand,	8	a	vkk	
mer älskad än vår bygd i nord,	8	b	vkk	
än våra fäders jord.	6	b	vkk	
2. Vårt land är fattigt, skall så bli för den som guld begär. En främling far oss stolt förbi; men detta landet älska vi, för oss med moar, fjäll och skär ett guldland dock det är.	d:o	d:o	v: vk v: vk vk	
3. Vi älska våra strömmars brus och våra bäckars språng, den mörka skogens dystra sus, vår stjär/nenatt./ vårt som/ <i>marljus</i> , allt, allt, vad här som syn, som sång vårt hjärta rört en gång.	d:o	d:o	vk vkk vk vkk vkk	sk

4. Här striddes våra fäders strid med tanke, svärd och plog, här, här, i klar som mulen tid, med lycka hård, med lycka blid, det finska folkets hjärta slog; här bars, vad det fördrog.	d:o	d:o	vk vk vk vk vk	
5. Vem täljde väl de striders tal, som detta folk bestod, då kriget röt från dal till dal, då frosten kom med hungerns kval, vem mätte allt dess spillda blod och allt / dess <i>tålamod</i> ?	d:o	d:o	vk vk vk vk vk	sk
6. Och det / var här./ det blo/det flöt, d:o d:o ja, här för oss det var, och det var här, sin fröjd det njöt, och det var här, sin suck det göt, det folk, som våra bördor bar långt före våra <i>dar</i> .			vk vk vk vk vk vk,	
7. Här är oss ljuvt, här är oss gott, här är oss allt beskärt; hur ödet kastar än vår lott, ett land, ett fosterland vi fått. Vad <i>finns</i> på jorden mera värt att hållas dyrt och kärt?	d:o	d:o	vk: vkk vk: vk: vkk vkk	sk
8. Och här och här är detta land, vårt öga ser det här; vi kunna sträcka ut vår hand och visa glatt på sjö och strand och säga: se det landet där, vårt fosterland det är!	d:o	d:o	vkk vk vkk vkk vk vk	sk
9. Och fördes vi att bo i glans bland guldmoln i det blå, och blev vårt liv en stjärnedans, där tår ej göts, där suck ej fanns, till detta arma land ändå vår längtan skulle stå.	d:o	d:o	vkk v: vkk vkkk v: v:	sk
10. O land, du tusen sjöars land, där sång och trohet byggt, där livets hav oss gett en strand, vår forntids land, vår framtids land, var för din fattigdom ej skyggt, var fritt, var glatt, var tryggt!	d:o	d:o	vkk vk:k vkk vkk vk:k vk:k	2sk

11. Din blomning slutan än i knapp, d:o	d:o	vk:	
skall mogna ur sitt tvång.		vkk	
Se, ur vår kärlek skall gå opp		vk:	
ditt ljus, din glans, din fröjd, ditt hopp,		vk:	
och högre klinga skall en gång		vkk	
vår fosterländska sång.		vkk	sk

Rimmen är manliga (enstaviga) och följer rimschemat abaabb. Alla a-rim finns i rader med 4 jamb, medan två b-rim är placerade i de 3-jambiga raderna två och sex och ett i den 4-jambiga rad fem. Ett särdrag sammanhängande med svenskans struktur är de få rimmen på vokal; endast två rimserier utgår på vokal (a-rimmet i strof 2 och b-rimmet i strof 9). Rimmen med konsonant i slutet är både talrika och växlande till formen; lång konsonant eller två konsonanter i rimslutet är vanligt (se speciellt strof 10 där b-rimmet har lång konsonant följd av annan konsonant: *byggt* - *skyggt* - *tryggt*). Endast en gång förekommer rim med olika skrivsätt för den rimmande vokalen (*gott* - *lott* - *fått* i strof 7).

Stilistiskt är dikten med allegorier (*kriget röt*, strof 5, *ödet kastar lott*, strof 7) och upprepningar (*allt*, strof 3, *här*, strof 4, *och det var här*, strof 6, *och här och här*, strof 8) både högstämmd och enhetlig. De enda fall där man eventuellt kunde ana en dåtida stilnyans är kortformerna *dar* (pro *dagar*, strof 6) och *finns* (pro *finnes*, strof 7). Adverbformen *opp* (strof 11) är samtidigt både talspråklig och skönlitterär, så den föll säkerligen väl in i bilden redan på Runebergs tid.

Användningen av olika satsgrader kan långt betecknas som typiskt svenska. Slående är då det stora antalet fullständiga satser; antalet predikat är i:

strof 1	4 st.	ljud, lyfts, sänks, sköljs
strof 2	5 st.	är, skall bli, får, älska, är
strof 3	2 st.	älska, rört
strof 4	4 st.	striddes, slog, bars, fördrog
strof 5	5 st.	täljde, bestod, röt, kom, mätte
strof 6	8 st.	var, flöt, var, var, njöt, var, göt, bar
strof 7	6 st.	är, är, är, kastar, vi fått, finns
strof 8	5 st.	är, ser, kunna, se, är
strof 9	5 st.	fördes, blev, ej göts, ej fanns, skulle stå
strof 10	6 st.	byggt, gett, var, var, var, var
strof 11	4 st.	skall mogna, se, skall gå, klinga skall

och i hela dikten således totalt 54 stycken. De satsinbäddande infinitiverna är 5 (*hållas*, *sträcka*, *visa*, *säga*, *bo*) och participen 2 (*älskad*, *sluten*). Antalet nominaliseringar, 11 stycken (*språng*, *sus*, *syn*, *sång*, *strid*, *striders*, *stjärnedans*, *blomning*, *fröjd*, *hopp*, *sång*), är förhållandevis stort. Texten flyter klart och harmoniskt.

Paavo Cajanders översättning (antas gjord 1889):

Maamme	stavelser	rim	-slut	tot
- + - + - + - +				
1. Oi maam/me, Suo/mi, syn/nyinmaa,	8	a	v:	sk
soi sana kultainen!	6	b	kvk	sk
Ei laaksoa, ei kukkulaa,	8	a	v:	2sk
ei vettä, rantaa rakkaampaa	8	a	v:	sk
kuin kotimaa tää pohjoinen,	8	b	kvk	2sk
maa kallis isien.	6	b	vvk	sk
2. On maamme köyhä, siksi jää,	d:o	d:o	kv:	
jos kultaa kaivannet.			vk	sk
Sen vieras kyllä hylkää,			kv:	sk
mut meille kallein maa on tää,			v:	
sen salot, saaret, manteret			vk	sk
ne meist on kultaiset.			vk	sk
3. Ovatpa meille rakkahat	d:o	d:o	kvk	2sk
koskemme kuohuineen,			kv:k	2sk
ikuisten honkain huminat,			vk	2sk
täht'yömme, kesät kirkkahat,			kvk	sk
kaikk', kuvineen ja lauluineen			kv:k	2sk
mi painui sydämeen.			v:k	
4. Täss' auroin, miekoin, miettehin	d:o	d:o	kvk	sk
isämme sotivat.			kvk	2sk
Kun päivä piili pilvihin			kvk	sk
tai loisti onnen paistehin,			kvk	sk
täss' Suomen kansan vaikeimmat			vk	sk
he vaivat kokivat.			kvk	sk
5. Tään kansan taistelut ken voi	d:o	d:o	d	sk
ne kertoella, ken?			vk	sk
Kun sota laaksoissamme soi,			d	
ja halla näläntuskan toi,			d	
ken mittasi sen hurmehen			vk	2sk
ja kärsimykset sen?			vk	sk



6. Täss' on sen veri virrannut hyväksi meidänkin, täss' iloaan on nauttinut ja tässä huoltaan huokaillut se kansa, jolle muinahin kuormamme pantihin.	d:o	d:o	kvk vk kvk vk kvk vk	sk 2sk 2sk sk sk 2sk
7. Tääll' olo meill' on verraton ja kaikki suotuisaa, vaikk' onni mikä tulkohon, maa isänmaa se meillä on. Mi maailmass' on armaampaa ja mikä kalliimpaa?	d:o	d:o	vk v: vk vk kv: kv:	sk sk sk sk 2sk sk
8. Ja tässä, täss' on tämä maa, sen näkee silmämme; me kättä voimme ojentaa ja vettä, rantaa osoittaa ja sanoa: kas tuoss' on se, maa armas isäimme.	d:o	d:o	v: kkv kv: kv: v kkv	sk sk sk sk sk sk
9. Jos loistoon meitä saatettais vaikk' kultapilvihin, miss' itkien ei huoattais, vaan tähtein riemun sielu sais, ois tähän köyhään kotihin halumme kuitenkin.	d:o	d:o	k:dk kvk k:dk dk kvk vk	sk sk 2sk sk sk 2sk
10. Totuuden, runon kotimaa, maa tuhatjärvinen, miss' elämämme suojan saa, sa muistojen, sa toivon maa, ain' ollos, onnees tyytyen, vapaa ja iloinen.	d:o	d:o	kv: kvk v: kv: vvk kvk	2sk 2sk sk sk sk 2sk
11. Sun kukoistukses kuorestaan kerrankin puhkeaa; viel' lempemme saa hehkullaan sun toivos, riemus nousemaan, ja kerran laulus, synnyinmaa, korkeemman kaiun saa.	d:o	d:o	v:k vv: v:k v:k v: v:	sk 2sk 2sk sk sk sk

Cajander följer mycket troget originalet beträffande antalet 8 stavelser per rad; inga undantag förekommer. Stavelseantalet reglerar han visserligen på olika sätt, mycket ofta genom utelämnande av slutvokaler och -stavelser (apokope), vilket var mycket vanligt i äldre finsk poesi (*täss'*, *tääll'*, *miss'*, *vaikk'*, *mut*, *toivos*, *riemus*, *onnees*, *kukoistukses*, *meist*, *saatettais* pro *saatettaisiin*, *huoattais* pro *huoattaisiin*), ibland med hjälp av andra

ordförkortningar (*tää* pro *tämä*, *mi* pro *mikä*, *sun* pro *sinun*) och poetiska ordförlängningar (*hylkääjää* jfr. *hylkää*). Ibland tvingas han ta till ganska hårda tag för att hålla stavelseantalet i styr, t.ex. synkoperingarna *täht'yömm*e och *kaikk'*, *kuvineen* (pro *kaikki*, *kuvineen*, strof 3) är ganska kraftiga ingrepp i ordstrukturen. Singulärt predikat vid pluralt subjekt är likaså ett vedertaget finskt "stavelsebesparande" knep (ne meist *on* kultaiset, jfr. med följande rad där det plurala predikatet gott ryms med och till och med behöver fogepartikeln *-pa* som ytterligare förlängning: *Ovatpa* meille rakkahat).

Tryckets placering i finskan (huvudtryck på första stavelsen, därefter vanligen bitryck på varannan stavelse framåt utom på den sista, som är utan tryck) leder däremot lätt till svårigheter med stigande versmått, här jamberna. Det är uppenbart att Cajander medvetet strävat till att bibehålla den jambiska versen, men han har nog ofta gett avkall på sin målsättning. Sålunda har han tydligen inte velat använda enstavigt ord i radslut (blott 14 gånger på de totalt 66 raderna), vilket kan vara en påverkan från Kalevala och dess välkända "viskurilaki". Enstaviga (obetonade) ord i början av raden använder han däremot flitigare (54/66) för att få in den betonade första stavelsen av ett ord i den första jambens höjning. Den som vill läsa Cajanders dikt som jambisk måste nog skandera en hel del; oftast gäller det att betona stavelser som normalt är obetonade, speciellt i slutet av raderna (se kursiveringarna i texten ovan!). Om skanderingsfallen hos Runeberg stannar under 10, så är de hos Cajander däremot över sjuttio.

Ett typiskt finskt drag i Cajanders dikt är den rikliga användningen av allitterationen. Detta är uppenbart ett medvetet drag av Cajander, som helt riktigt velat ge dikten en finsk prägel: *soi*, *sana kultainen*; *ei vettä rantaa rakkaampaa*; *kuin kotimaa tää pohjoinen*; *sen salot, saaret, manteret*; *korkeemman kaiun saa*, osv.

Rimschemat är även det helt identiskt med Runebergs. Själva rimmen skapas däremot mycket ofta genom utelämnande av slutvokaler (apokope), vilket var mycket vanligt i äldre finsk poesi. Av de totalt 22 rimserierna är 8 stycken vokalrim (a-rim 5 st. och b-rim 3 st.) och 14 konsonantrimer (a-rim 6 st. och b-rim 8 st.). Ett av vokalrimmen är diftongrim (*voi - soi - toi*, strof 5). Antalet vokalrim är alltså påtagligt större än hos Runeberg, som har endast 2 vokalrimserier. Skillnaden sammanhänger givetvis med olikheterna i svensk och finsk ordstruktur.

Även Cajanders text är stilistiskt högstämnd, men den kan gott betecknas som klart kraftigare präglad av poetiska friheter än förlagan: de redan påtalade fallen av apokope (*täss'*) och synkope (*täht'yömm*e), efterställda

bestämningar (adj. attr.: kotimaa *tää pohjoinen*, maa *kallis*; gen. attr.: maa *kallis isien*), inkongruens/kongruens mellan subjekt och predikat (ne meist *on kultaiset* – isämme *sotivat*, he vaivat *kokivat*).

Användningen av olika satsgrader avviker betydligt från den svenska förlagan, speciellt beträffande antalet fullständiga sats, vilket hos Cajander är bara 38 (mot 54 hos Runeberg); antalet predikat är i:

strof 1	1 st.	soi (-3)
strof 2	6 st.	on, jää, kaivannet, hylkää, on, on (+1)
strof 3	2 st.	ovatpa, painui (=)
strof 4	4 st.	sotivat, piili, loisti, kokovat (=)
strof 5	4 st.	voi, soi, toi, mittasi (-1)
strof 6	4 st.	on virrannut, nauttinut, huokaillut; pantihin (-4)
strof 7	4st.	on, tulkohon, on, on (-2)
strof 8	4 st.	on, näkee, voimme -, on (-1)
strof 9	4 st.	saatettais, huoattais, sais, ois (-1)
strof 10	2 st.	saa, ollos (-4)
strof 11	3 st.	puhkeaa, saa -, saa (-1)

Däremot avviker inte bruket av de viktigaste inbäddningarna från förlagan; de satsinbäddande infinitiverna är 7 (*kertoella*, *ojentaa*, *osoittaa*, *sanoa*; *itkien*, *tyytyen*; *nousemaan*) hos Cajander och nominaliseringarna 11 stycken (*kuohuineen*, *huminat*, *lauluineen*, *paisteihin*, *taistelut*, *kärsimykset*, *kukoistus*, *hehkullaan*, *toivos*, *riemus*, *lausus*). Cajanders finska text är strukturellt klar och semantiskt lättolkad.

Otto Manninen har publicerat flera översättningar av Runebergs dikt, nedan behandlas den i källförteckningen nämnda skolupplagan. Utrymmet tillåter tyvärr inte här systematiska jämförelser sinsemellan av hans olika översättningsvarianter:

## Maamme

-	+	-	+	-	+	-	+			
1. Oi maam/me,	Suo/mi,	syn/nyin/maa,	8	a	v:	sk				
soi, sana kallis,	soi!		6	b	d					
Ei laaksoa,	ei kukkulaa,		8	a	v:	2sk				
ei vettä,	rantaa rakkaampaa		8	a	v:	sk				
kuin pohjan kulma olla voi,			8	b	d					
jost' isät maansa loi.			6	b	d					

2. On köyhä, köyhäks Suomi jää,	d:o	d:o	v:		
jos kultaa kaipaa ken.			vk		
Meit' ylpeä ei vieras nää,			v:	sk	
vaan meille kallein maa on tää,			v:		
on salot, saaret, vuoret sen			vk		
maa meille kultainen.			vk	sk	
3. Tutusti tummat metsät nää	d:o	d:o	v:	sk	
ne meille huminoi,			d	sk	
soi virta, koski kuohupää,			v:	sk	
yöt tuikkaa, kesät kimmeltää,			v:	sk	
kaikk' eikö täällä siinä, soi,			d		
sydäntä haltioi!			vd	2sk	
4. Täss' auroin, miekoin, miette[h]in on	d:o	d:o	vk		
isämme taistelleet,			v:k	2sk	
täss' alla päivän, pimennon,			vk	sk	
all' aikain armon, ahdingon			vk	sk	
on Suomen kansan karaisseet			v:k	sk	
sen kovat kohdanneet.			v:k	sk	
5. Tään kansan taistelut ken voi	d:o	d:o	d	sk	
ne kertoella, ken?			vk		
Kun laaksossamme sota soi			d		
ja halla nälän tuskat toi,			d		
ken mittasi sen hurmehen			vk	2sk	
ja kärsimykset sen?			vk		
6. Täss' eestämme on antanut	d:o	d:o	kvk	2sk	
se veren alttiin,			vk	sk	
täss' on se kansa iloinnut			kvk	sk	
ja tässä huoltaan huonnut,			k:vk	sk	
mi kantai kuormat meidänkin			vk	sk	
jo kausin kaukaisin.			vk	sk	
7. Maa tää mit' onnen suosion	d:o	d:o	vvk	sk	
ei suomaa meille sois?			dk		
Kuink' arpa käykin kohtalon,			vk	sk	
maa, synnyinmaa meill' oma on;			vk	sk	
maill' aarretta mit' olla vois,			dk		
mi kalliimp', armaamp' ois?			dk		
8. Ja tässä, tässä on se maa,	d:o	d:o	v:		
on järvet, rannat nuo;			d		
kätt' ojentaa ja osoittaa			v:	2sk	
niit' innoin voimme: katsokaa,			v:	sk	
maa synnyinmaatamme on tuo,			d	sk	
jos kunne silmän luo!			d		

9. Vaikk' kultapilvein loistohon kotomme vaihtuis tää, elomme tähtikarkelon vaikk' ilo siell' ois itkuton, ain' aatostemme määränpää ois raukat rannat nää.	d:o	d:o	vk v: vk vk v: v:	sk sk 2sk sk sk
10. Maa tuhatjärvi, toukoma työs, kuntos, kantelees, ain' aikain takaa aikain taa maa meille suotu, köyhä maa, pääs nosta, olkoon huomenees tie vapaa, varma, sees!	d:o	d:o	kv: v:k v: kv: v:k v:k	sk sk  sk
11. Keväässä kerran, jälkeen jään, sun kukkas aukeaa; saa lastes lempi säihkymään sun toivos, riemus, aamus sään, ja korkeamman kaiun saa sun laulus, synnyinmaa.	d:o	d:o	v:k vv: v:k v:k v: v:	sk sk sk sk sk sk

Även Manninen följer i minsta detalj Runeberg beträffande antalet stavelser per rad (8 st.). På samma sätt som Cajander anpassar han också stavelseantalet genom utelämnande av slutvokaler och -stavelser, ordförkortningar och vid behov växling mellan singulart och pluralt predikat (*jost'*, *Meit'*, *nää*, *tää*, *köyhäks*, *kaikk'*, *maill'*, *kalliimp'*, *armaamp'*, *kätt'*, *pääs*, *kukkas*; *ois*; *yöt tuikkaa*, *kesät kimmeltää*). En intressant kuriositet att notera: där Cajander på den sista (sexstaviga) raden 6 i strof 11 använder formen *korkeemman* (3 stavelser) använder Manninen formen *korkeamman* (4 stavelser) föregången av *ja* och fyller därmed den 8-staviga raden 5.

Manninen har gått längre än Cajander i sina ansträngningar att bibehålla det jambiska versmåttet. Han har inte ryggt inför en riklig användning av enstaviga ord i rimslutet för att även där producera en acceptabel jamb: antalet enstaviga radslut är mer än det dubbla jämfört med Cajander (32 fall mot den senares 14). Även antalet initiala enstaviga ord är större hos Manninen än hos Cajander (60/66 mot 54/66). Ett intressant sätt att i viss mån decimera behovet av skandering är att notera hos både Cajander och Manninen. Genom att använda lång vokal i sista stavelsen (*synnyinmaa*, *rakkaampaa*, *kimmeltää*, *karaisseet*, *huomenees*, osv) lyckas de trots avsaknaden av betoning ändå tack vare kvantiteten ge en illusion av jambisk höjning i radslutet. Som av kursiveringarna i Manninens översättning ovan framgår, har han lyckats minska skanderingfallen till ett femtiotal (över 70 för Cajander). Alliterationen för sin del känns ännu

starkare hos Manninen än hos Cajander (täss' alla päivän, pimennon, all' aikain armon, ahdingon, strof 4).

Rimschemat är även hos Manninen helt i överensstämmelse med Runebergs, och apokopefall i radsluten förekommer även här (*vois*, *ois*, *huomenees*). Av de totalt 22 rimsérierna är hälften, 11 stycken, vokalrim (a-rim 6 st. och b-rim 5 st.) och hälften konsonantrim (a-rim 5 st. och b-rim 6 st.). Av vokalrimmen är 4 diftongrim (*voi - soi - loi*, strof 1; *huminoi - soi - haltioi*, strof 3; *voi - soi - toi*, strof 5 och *nuo - tuo - luo*, strof 8). Antalet vokalrim är alltså störst hos Manninen.

Stilen är även hos Manninen högstäm. Kanske kan man säga att han åtminstone i den diktvariant som här granskas på en bredare skala än både Runeberg och Cajander blandar enkel rättframhet (jfr. t.ex. *kuin pohjan kulma olla voi, jost' isät maansa loi* i strof 1 med mindre klara ordvändningar som *jos kultaa kaipaa ken*, strof 2, *vaan meille kallein maa on tää, on salot, saaret, vuoret sen/ maa meille kultainen*, strof 2, *täss' alla päivän, pimennon, all' aikain armon, ahdingon/ on Suomen kansan karaisseet/ sen kovat kohdanneet*, strof 4, eller *Keväässä kerran, jälkeen jään, sun kukkas aukeaa; saa lastes lempi säihkymään/ sun toivos, riemus, aamus sään, ja korkeamman kaiun saa/ sun laulus, synnyinmaa*, strof 11.

Manninen har en rikligare användning av fullständiga satser än Cajander (46 predikatsverb mot 38 för Cajander och hela 54 för Runeberg); antalet predikat är i:

strof 1	4 st.	soi, soi, voi, loi (=)
strof 2	6 st.	on, jää, kaipaa, ei nää, on, on (+1)
strof 3	7 st.	huminoi, soi, tukkaa, kimmeltää, eikä siinä, soi, haltioi (+5)
strof 4	2 st.	on taistelleet, on karaisseet (-2)
strof 5	4 st.	voi, soi, toi, mittasi (-1)
strof 6	4 st.	on antanut, on iloinnut, huoannut, kantoi (-4)
strof 7	5 st.	ei sois, käykin, on, vois, ois (-1)
strof 8	6 st.	on, on, voimme, katsokaa, on, luo (+1)
strof 9	3 st.	vaihtuis, ois, ois (-2)
strof 10	2 st.	nosta, olkoon (-4)
strof 11	3 st.	aukeaa, saa -, saa (-1)

Manninen har i sin dikt endast 5 infinitiver (*olla*, *kertoella*, *olla*, *ojentaa*, *osoittaa*), ett satsinbäddande particip (*suotu*) och ett agentparticip (mit' onnen suosion *suomaa* meille sois?) samt 8 nominaliseringar (*taistelut*, *kärsimykses*, *loistohon*, *tähtikarkelon*, *lempi*, *toivos*, *riemus*, *laulus*).

Manninens ordekvilibristik leder ibland till något konstlad ordföljd (Maa tää mit' onnen suosion/ ei suoma meille sois?, strof 7), vilket i viss mån kan fördunkla betydelsen.

### Innehåll

Som bas för jämförelsen av diktinnehållet i förlaga och översättningar företar jag i det följande en grov innehållsanalys, först av Runebergs dikt och sedan av Cajanders och Manninens. Utgångspunkten är Nida och Tabers (1969: 51-53) fyra semantikbaserade kategorier *föremål* (objects), *skeenden* (events), *abstrakter* (abstracts) och *relationer* (relations). Av dessa bibehåller jag här kategorierna **föremål** (FÖR, syftar både på levande individer, föremål och ämnen) och **skeende** (SKE, syftar på både aktivt handlande och passivt skeende) och använder utöver dem även kategorierna **egenskap** (EGEN) och **omständighet** (OMST) (jfr. Klockars 2002: 192 och Ingo 2000: 33-45). Vi skall komma ihåg att översättarna – efter att ha valt ett närmast slaviskt återgivande av diktförmen – har haft väldigt snäva ramar att röra sig inom: dikten innehåller 11 strofer, varje strof 4 rader med 8 stavelser och 2 rader med 6 stavelser. De har alltså liksom Runeberg haft totalt 484 stavelser till sitt förfogande för att återge så mycket som möjligt av innehållet, som dessutom borde vara "inpackat" i totalt 242 jamber med möjligast normal ordbetoning! Mer tillspetsad kan väl översättarens ständiga problematik med att ge dels formen och dels innehållet "vad den tillhör" knappast bli! Avsikten är här närmast att försöka ge en grov bild av de förändringar som skett beträffande överförandet av nämnda kategorier, inte att notera smärre detaljförändringar i tempus, numerus, modus, species osv. Jämförelsen sker främst genom en riktgivande kvantifiering av mängden förekomster av de olika kategorierna, i någon utsträckning även genom en kvalitativ granskning av bevarade, utelämnade, nyinförda och förändrade fall av dessa kategorier i förlaga och översättning.

Antalet betydelseenheter hos Runeberg och de två översättningarna:

	FÖR	SKE	EGEN	OMST	TOTALT
Runeberg	126	60	22	45	253
Cajander	119	44	21	25	209
Manninen	128	53	20	26	227

Det totala antalet betydelseenheter är alltså störst i Runebergs förlaga, vilket inte är någon överraskning. En formbunden originaldikt komprimerar vanligen budskapet på ett för språket i fråga kännspekt och effektivt sätt, och eftersom en översättning i metrisk dikt inte kan svälla ut på grund av det fasta versmättet måste någonting uteslutas. Utan betydelse i detta fall är givetvis inte heller finskans långa ord och relativt låga antal enstaviga ord. Antalet betydelseenheter är i översättningarna mindre i alla kategorier utom i kategorin *föremål* hos Manninen (128 mot 126 hos Runeberg och 119 hos Cajander). Uttryckt i procent ser tabellen ovan ut på följande sätt:

	FÖR	SKE	EGEN	OMST	TOTALT
Runeberg	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Cajander	94,44	73,33	95,45	55,56	82,61
Manninen	101,59	88,33	90,91	57,78	89,72

Totalt sett innehåller Manninens översättning fler informationsbärande betydelseenheter än Cajanders (endast i kategorin *egenskaper* har han en lägre andel). Detta sammanhänger med det faktum att Manninen använder mer korta och samtidigt totalt sett fler ord i hela dikten än Cajander (264 ord mot 242 hos Cajander).

Kategorin *omständigheter* (främst adverbiala bestämningar) är den kategori där översättarna prutat mest i förhållande till Runeberg. De kategorier där översättarna i denna kvantitativa granskning ligger närmast Runeberg är *föremål* och *egenskaper*. Det är något förvånande att verbkategorin *skeende* inte uppvisar större överensstämmelse med originalet. Hos Manninen kan man dock se en klar tendens att utöka denna kategori; på samma sätt som inom kategorin *föremål* använder han fler enheter än Cajander.

Utrymmet tillåter tyvärr inte en detaljerad kvalitativ granskning där ord och textavsnitt ställs mot varandra, men jag skall i det följande i korthet beröra några av de mest intressanta skillnaderna.

**Utelämnning** drabbar – både hos Cajander och Manninen – främst kategorin *omständigheter*: när det blir trångt är det adverbiala bestämningar som först får stryka på foten (*ljud högt, o dyra ord > C: soi sana kultainen, M: soi, sana kallis, soi och en främling far oss stolt förbi > C: sen vieras kyllä hylkää*). Att även kategorin *skeende* (verb) drabbas

är något förvånande. En närmare granskning visar dock att det ofta är de bleka, nästan självklara (nekande) existentiella finska verben som utelämnas. Sålunda saknar Runebergs beskrivande *lyfts, sänks och sköljs* (strof 1) motsvarighet hos Cajander (*Ei laaksoa, ei kukkulaa, ei vettä rantaa rakkaampaa, /kuin kotimaa tää pohjoinen, /maa kallis isien*).

Manninen finner ibland verblöshet av ovan nämnda typ alltför blodfattig och späder på med **nyinförda** enheter (*kuin pohjan kulma olla voi, / jost' isät maansa loi*). Likaså tillför han Runebergs *vår stjärnenatt, vårt sommarljus* mer märg genom tillskott av två verb (*yöt tuikkaa, kesät kimmeltää*, strof 3). Bland Manninens nyinförda *föremål* finns exempelvis stroferna *soi virta, koski, kuohupää* (Jfr. R: *och våra bäckars språng*, strof 3) och *työs, kuntos, kantelees* (Jfr. R: där *sång* och *trohet* byggd, strof 10). Ett något överraskande tillskott är *aamus sään* i strof 11.

Till de intressantaste **förändringarna** hör onekligen det som sker redan i de första stroferna. Cajander handlar helt i överensstämmelse med J. V. Snellmans ovan nämnda tankegångar beträffande önskvärdheten av att betona nationell medvetenhet och fosterländskhet när han ersätter det senare vårt land med det explicita Suomi 'Finland' och ordet bygd med kotimaa 'hemland' (strof 1). Manninen inför *Suomi* också i strof 2 (*Vårt land är fattigt, skall så bli > M: On köyhä, köyhäks Suomi jää*). Att svenskans vi älska återges med uttryck som *meille kallein maa on* (C och M, strof 2) och *Ovatpa meille rakkahat* (C, strof 3) sammanhänger säkert både med ett mer reserverat kynne och med finskans långa verb (*rakastamme*, 4 stavelser). Hos Runeber *ryter* kriget (strof 5), översättarna använder formuleringen *sota soi*, en både med tanke på korthet, rim och allitteration utmärkt lösning, som likväl inte entydigt har samma negativa klang som *ryta*.

Bland de **bevarade** enheterna vill jag gärna som exempel lyfta fram Manninens - - *olkoon huomenees/ tie vapaa, varma, sees!* (strof 10) som motsvarighet till Runebergs *var fritt, var glatt, var tryggt!* (Jfr. Cajanders *ain ollos, onnees tyytyen, /vapaa ja iloinen*).

## Sammanfattning

Varför har då denna dikt i översättning vunnit en så stor acceptans även på finskt håll? Några av orsakerna finns säkert bland följande omständigheter:

- Båda översättarna har strikt hållit sig till den av Runeberg valda diktformen.
- Versrader med 8 stavelser känns bekant från Kalevala – även om versmättet är ett annat och bytet från trokéer till Runebergs jambler visat sig rätt komplicerat.
- Båda översättarna – först Cajander och i sin tur Manninen – har betonat allitterationen, vilket ger dikten en genuint finsk prägel.
- Den rikligare användningen av vokalrim ger både Cajanders och i synnerhet Manninens dikt en finskt klingande form.
- Vokalrimmen ökar på ett markant sätt även sångbarheten hos den finska texten i jämförelse med den svenska – ordslut på konsonant hör ju till alla sångkörens små stötestenar.
- Innehållsligt har översättningarna en kraftigare betonad fosterländskhet än originaldikten.

En kort jämförelse mellan Cajanders och Manninens översättning ger vid handen att:

- Cajanders satsstruktur är enkel och klar, den känns naturligare och ligger närmare normalprosa än Manninens.
- Även innehållet uttrycks klart. Det faktum att hans översättning rent innehållsligt framskrider nästan parallellt med Runebergs text bidrar dessutom till att unison sång på de båda inhemska språken känns naturligt bland tvåspråkiga.
- Manninens dikt är både mer jambisk och satscentrerad, den innehåller även ett högre antal betydelseenheter och vokalrim än Cajanders översättning.
- Trots sina klara förtjänster kan åtminstone den av Manninens översättningsvarianter som granskats här, i viss mån klandras för ett ordartisteri som ibland leder till oklarheter både beträffande satsstruktur och innehåll. Många fall är sådana som avviker från andra av hans upplagor, vilka inte kunnat behandlas här.

Ett är i varje fall uppenbart. Det är till stora delar tack vare de utmärkta finska översättarna som Runeberg är Finlands nationalskald.

## Källor

Bonniers folklexikon IV (1953). AB Nordiska uppslagsböcker: Stockholm.

Ingo, Rune (2000). Idiomi toisen kielen idiomin semanttis-pragmaattisena käännös- vastineena. I: *Fennistica fausta in honorem Mauno Koski septuagenarii*.

Klockars, Britta (2002). *Aleksis Kiven Sydämeni laulu -runo ja kymmenen ruotsinnosta*. Licensiaatintyö. Vaasan yliopisto.

Nida, E. – Taber, C. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.

Nousiainen, O. (1961). *Vänrikki Stoolin maailma*. Helsinki: Otava.

Runeberg, Johan Ludvig (1918). *Fänrik Ståls sägner, förra samlingen*. Albert Bonniers förlag: Stockholm.

Runeberg, Johan Ludvig (1959). *Vänrikki Stoolin tarinat*. Suom. O. Manninen. Selityksillä varustettu koulupainos. Viides, muuttamaton painos, Werner Söderström Osakeyhtiö: Porvoo/Helsinki.

Runeberg, Johan Ludvig (1986). *Vänrikki Stoolin tarinat*. Suom. Paavo Cajander. Kuvittanut Albert Edelfelt. Arvi A. Karisto: Hämeenlinna. 3. painos.

Rune Ingo  
Institutionen för modern finska och översättning  
Vasa universitet  
PB 700, 65101 Vasa  
e-postadress: [ri@uwasa.fi](mailto:ri@uwasa.fi)

## Britta Klockars

### ALEKSIS KIVEN SYDÄMENI LAULU –RUNO RUOTSIKSI

Licensiaatintutkimuksessani vertailin Aleksis Kiven Sydämeni laulu –runoa ja kymmentä sen käännöksistä ruotsin kieleen. Käännökset ovat kaikki syntyneet 1900-luvulla. Tutkimistani käännöksistä oletettavasti vanhin on vuodelta 1902 ja uusin vuodelta 1987. Runo on siis toiminut kääntäjien haasteena lähes 60 vuotta. Runo on kielellisesti hyvin erikoinen. Olen tutkinut sitä ja kymmenen sen ruotsinnosta, niin runousopillisesti, lingvistiksi kuin kontrastiivisestikin kaikilla kielen tasoilla.

Menetelmän kehittelyn lähtökohtana olen käyttänyt Rune Ingon esittämää lingvistis-pragmaattista käännösvertailumallia, joka pitkälti rakentuu Vinayn ja Darbelnet'n käännösvertailumenetelmään. Olen analysoinut alkuperäisrunoa ja sen käännöksiä lingvistis-pragmaattisen käännösvertailumallin mukaisesti neljästä näkökulmasta eli aspektista (Ingo 1990:284-298 ja 1997: 41-54); ne ovat kieliopillinen rakenne, kielen variaatio, semantiikka ja pragmatiikka. Tällöin kaksi ensimmäistä aspektia, rakenne ja variaatio, edustavat runon muotopuolta ja kaksi jälkimmäistä, semantiikka ja pragmatiikka, edustavat runon sisältöpuolta.

Tutkimukseni on osoittanut, että Ingon esittämää tarkastelutapaa, ns. aspektiteoriaa, voidaan soveltaa tyyliltään ja laajuudeltaan erilaisiin teksteihin, myös runouteen. Sydämeni laulu –runo koostuu 15 lyhyestä säkeestä, ja koko aineistoni koostuu 165 säkeestä, joten kyse on siis hyvin pienestä tekstimassasta. Pieni tekstimassa on varmasti ollut syynä siihen, että kääntäessään runoa ruotsiksi kääntäjien yleinen strategia on ollut sekä muodon että sisällön säilyttäminen. Runon näennäinen yksinkertaisuus on mahdollisesti myös vaikuttanut sellaisen käännösstrategian käyttöön. Runoanalyysin kannalta kuitenkin on kyse laajasta tekstimassasta.

Lingvistis-pragmaattisen tarkastelutavan mukaisesti olen ensin tarkasti analysoinut alkuperäisrunoa, koska sen analyysi on pohjana vertailevalle analyysille. Alkuperäisrunon muotoanalyysiin kuului myös tarkka runousopillinen analyysi, joka tapahtui perinteisen runousopin menetelmiä soveltaen. Olen selvittänyt mm. alkuperäisrunon tavumäärät, runojalat, runomitan, sointuisuuden, äänneaalailun, kesuurat, säkeenlytykset, kerrot ja loppuheitot.

Alkuperäisrunon muotoanalyysissä olen soveltanut Ingon esittämää laajennettua lausemaisuuksien asteikkoa, jolloin runon kaikki ydinlauseet on selvitetty. Tämä on tärkeä primääritieto kääntäjän kannalta. Alkuperäisrunon yksityiskohtainen sisältöanalyysi on tapahtunut ruotsinnosten vertailevan analyysin yhteydessä.

Tarkastelustani käy ilmi, että on mahdollista analysoida Kiven *Sydämeni laulu* -runoa sen esiintymisympäristöstä irrallisena runona. Runo on niin sanotusti irtaantunut romaanista kanonisoitumisensa myötä ja elää itsenäisenä runona antologian muiden runojen joukossa.

Ingon lingvistik-pragmaattista tarkastelutapaa soveltaen saatoin syvärakennanalyysiä hyödyntäen tuoda esille ne Kiven *Sydämeni laulu* -runon lähtötekstin kielelliset ominaisuudet, jotka ovat olleet ongelmallisia kääntäjälle ja joiden takia käännöstehtävä on haasteellinen runoa suomesta ruotsiin käännettäessä. Tarkastelutapa on ollut hyödyllinen suomen ja ruotsin kielen rakenteellisten erojen selvittelyssä.

Voin todeta, että Kiven *Sydämeni laulu* -runon ruotsinnokset toisaalta poikkeavat suhteellisen vähän sekä alkuperäisrunosta että toisistaan lausemaisuuksien asteiden eri tasoilla; samoin myös semanttisten osatekijöidensä osalta. Toisaalta nämä näennäisesti pienet poikkeavuudet ovat kuitenkin suuria alkuperäisrunon runolliseen kokonaisvaikutelmaan nähden. Tämä johtuu nimenomaan runon syvatasoisesta kielellisestä suvereenisuudesta ja erottamattomasta suhteesta suomen kieleen ja sen spesifisistä ominaisuuksista. Tämä Kiven kielellinen ja runollinen saavutus ilmenee kaikilla analysoimillani tasoilla: runousopilliset, kieliopilliset ja semanttiset. Tässä piilee varmasti runon kiehtovuus ja haasteellisuus, jotka ovat houkuttelleet yhä uusiin käännösyhteyksiin.

Tutkimani Kiven mitallisen *Sydämeni laulu* -runon kahdeksan kääntäjää pyrkivätkin säilyttämään alkuperäisrunon tyylin ja muut runousopilliset keinot, kuten esimerkiksi loppusoinnun ja runomitan. Ainut poikkeus tästä on Elmer Diktoniuksen ensimmäinen käännösversio, jossa runousopillisiä keinoja ei ole otettu huomioon juuri ollenkaan. Totean myös, että runomuodon säilyttäminen on paljolti tapahtunut semantiikan kustannuksella. Esimerkiksi runomitan asettamat vaatimukset ovat siinä mielessä usein olleet ratkaisevia kääntämisen muotoiluvaiheissa.

Pragmaattiselta kannalta totean, että toisaalta käännökset edelleen toimivat kehtolaulun tavoin ja toisaalta eivät. Se ettei runo oikein toimi nykypäivän kehtolauluna johtunee siitä, että runo on ajan myötä irtaantunut romaanin esiintymisympäristöstä ja toimii itsenäisenä runona, jolla on tietynlaiset

juhlalliset, ylätuuliset, "pyhät" konnotaatiot. Sen sijaan runon muodolliset piirteet ovat säilyneet kehtolaulunomaisina: alkusoinnut, äännemaalailu ja kerrot.

Vaikka analyysini osoittaa, että kääntäjien strategia on ollut sekä muodon että sisällön säilyttäminen, se samalla osoittaa, että *Sydämeni laulu* -runo on kielellisesti suvereeni runo, jossa Kivi optimaalisella tavalla on käyttänyt suomen kielen ilmaisukeinoja hyväkseen. Runo elää suomen kielen ehdoin, ja sitä on siinä mielessä mahdoton kääntää jollekin toiselle kielelle, vaikka mielestäni aineistossani onkin muutama hyvä ruotsinnos, kuten esimerkiksi Eino Rosténin, Elmer Diktoniuksen ja Thomas Warburtonin keskenään kuitenkin hyvin erilaiset käännökset. Niiden erilaisuus johtunee siitä, että eri kääntäjillä on ollut eri käännösstrategiat.

Diktonius on käännöksessään yrittänyt säilyttää hyvin tarkkaan alkuperäisrunon tavumäärän, runomitan, loppusoinnillisuuden sekä semantiikan. Myös Rostén on käännöksessään pyrkinyt säilyttämään alkuperäisrunon tavumäärän ja runomitan. Semanttisesti tämä käännös poikkeaa jonkun verran alkuperäisrunosta, mutta kääntäjä on sen sijaan pyrkinyt säilyttämään jotain alkuperäisrunon musiikillisuudesta. Rostén harrastikin itse musiikkia. Tämä on myös havaittavissa hänen käännöksessään, joka mielestäni on käännöksistä musiikillisin. Warburtonin käännöksessäkin on havaittavissa tietoinen ote, eli käännösstrategia. Warburtonin käännös on tyyliltään arkisempi kuin muut ruotsinnokset. Tämä näkyy kaikilla kielen tasoilla, esimerkiksi leksemin, syntaksin ja semantiikan tasolla.

*Sydämeni laulu* -runon kahdeksan kääntäjää ovat todella ponnistelleet tämän "tavottoman vaikean" käännösongelman parissa, mutta ehkä hekin, kuten minä, ovat joutuneet toteamaan: "Käännös ei kuluta Kiveä".

## Kirjallisuus

- Ingo, R. (1990). *Lähtökielestä kohdekieleen*. Johdatusta käännöstieteeseen. Juva: WSOY.
- Ingo, R. (1997). *Översättning i teori och praktik: de fyra grundaspekterna*. Teoksessa *Språk- och kulturkontraster*: Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kivi, A. (1870). *Seitsemän Weljestä*. Kertomus, tehnyt A. Kiwi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kivi, A. (1935). *De sju bröderna*. I förkortad översättning av Eino Rostén. Lund: C.W.K. Gleerups förlag.

Kivi, A. (1948). *Sju bröder*. Översatt av Elmer Diktonius. Illustrerad av Marcus Collin. Helsingfors: Holger Schildts Förlag.

Kivi, A. (1987). *Sju bröder*. Översättning: Thomas Warburton. Stockholm: Atlantis.

Britta Klockars  
Institutionen för modern finska och översättning  
Vasa universitet  
Pb 700  
65101 VASA  
e-postadress: Britta.Klockars@uwasa.fi

*Ulla Laurén*

## KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER OCH KODVÄXLING I SPRÅKBADSELEVERS BERÄTTANDE

### Inledning

I en studie av språkbadselevs berättande (Laurén 2003) fokuserade jag på den innehållsliga uppbyggnaden av elevernas muntliga berättelser i årskurs 5 och samma elevers skriftliga berättelser i årskurserna 8 och 9 samt på de syntaktiska och lexikala medel som språkbadseleverna utnyttjade för att skapa berättelser. Resultaten i studien visar att språkbadseleverna utvecklats till goda berättare på sitt andraspråk, och att de i vissa avseenden låg nära förstaspråkstalare.

Analysen av de muntliga och skriftliga berättelserna gällde inte förekomsten av tvärspråkliga fenomen som interferens och kodväxling. I det avslutande avsnittet av undersökningsrapporten (Laurén 2003: 151) konstaterar jag att det muntliga och det skriftliga materialet kunde analyseras ytterligare ur olika aspekter. Speciellt i det muntliga materialet är elevernas målmedvetenhet i fråga om att genomföra berättandet påfallande. Det är tydligt att de medvetet utnyttjar olika kommunikationsstrategier, däribland kodväxling, för att förmedla innehållet och skapa sammanhängande berättelser.

För en inlärare som lär sig ett andraspråk efter att det första språket, modersmålet, är någorlunda väl etablerat, dvs. vid successiv språkinlärning, vilket är fallet i fråga om språkbadseleverna, är det naturligt att falla tillbaka på sitt första språk – medvetet eller omedvetet. Sådana fenomen beskrivs i den språkvetenskapliga litteraturen om andraspråkstillägnande och -användning som olika tvärspråkliga företeelser i form av transfer, språkblandning, lån, interferens eller kodväxling. Gränsdragningen mellan dessa fenomen är inte enhetlig inom forskningen och den varierar enligt olika kriterier, som graden av automatisering och medvetenhet, det överförda elementets längd och struktur eller anpassning av det överförda elementet (Viberg 1987: 41, 44; Sundman 1998: 66–67).

Kodväxling är naturlig i interaktionen mellan tvåspråkiga talare och den kan ha olika funktioner. En funktion kan till exempel vara att skapa



samhörighet eller status hos grupper av tvåspråkiga, beskrivet t.ex. i Jørgensen, Normann J. (2002) i en publikation om unga två- och flerspråkiga skolelever i Danmark. I inlärspråket har kodväxlingen ofta den viktiga funktionen att fylla ett uttrycksbehov när kunskaperna i inlärspråket är otillräckliga, dvs. kodväxlingen betraktas enligt detta synsätt som en kommunikationsstrategi. Kommunikationsstrategier är inte enbart något som kännetecknar andraspråksinlärning utan de kan även hos förstaspråkstalare vara ett naturligt inslag i kommunikationen (Færch, Kasper & Phillipson (1984: 154).

I fråga om språkbadsbarn i daghem kunde Mård (2002) notera att daghemsbarnen utnyttjade kodväxling vid sidan av andra kommunikationsstrategier och att valet av de olika kommunikationsstrategierna sammanhänger med språkbadsbarnens sociala stil. Också Vesterbacka/Björklund (Vesterbacka 1991; Björklund 1996) och Nuolijärvi (1996) kunde i sina studier konstatera att kodväxling är frekvent i den tidiga andraspråksproduktionen hos språkbadslever.

### **Kommunikationsstrategier och kodväxling i språkbadslevernars muntliga berättelser**

#### *Syfte och material*

I denna artikel kommer jag att lägga tyngdpunkten på kodväxlingen som kommunikationsstrategi i de muntliga berättelserna hos språkbadsleverna. Jag kommer att redogöra för hur kommunikationsstrategierna och kodväxlingen signaleras, hur frekvent kodväxlingen förekommer på individuell nivå och på gruppnivå, kodväxlingens språkliga form och de kodväxlade elementens anpassning till de två olika språkliga systemen samt förekomsten av kodväxling beroende på tredjespråksinflytande. Jag kommer också att studera och illustrera förekomsten av andra kommunikationsstrategier än kodväxling i materialet.

Som kodväxling har jag betraktat all växling till förstaspråket (och användning av ett tredje språk) i berättandet. Studier av kodväxling som kommunikationsstrategi omfattar vanligen enheter av olika längd, från enkla ord till hela samtalsturer (Færch & Kasper 1983a: 46). I det första analyskedet bortser jag från kriterier som grad av medvetenhet, automation, eller grad av anpassning till målspråket i det kodväxlade elementet och återkommer till relevansen av dessa kriterier i mitt material i

den fortsatta analysen. Kodväxling i materialet innebär således överföring av lexikala element oberoende av dessas längd.

Materialet består av muntliga återberättelser producerade på basis av bildserien *Frog story* (Mayer 1969). Berättarna är två olika klasser språkbadslever i Vasa, i min studie benämnda SB1 och SB2. Inspelningarna gjordes i båda grupperna när eleverna gick i årskurs 5. I SB1 fanns 19 elever och i SB2 21 elever. Materialet finns närmare beskrivet i Laurén (2003: 35–43). Berättandet sker i en kommunikations-situation med en berättande elev samt en vuxen som fungerar som testledare, med uppgift att låta eleven berätta medan testledaren själv fungerar som lyssnare.

I analysen av gruppdata håller jag de två språkbadslevgrupperna isär, eftersom det i min tidigare studie av berättelserna visade sig finnas vissa gruppskillnader som utöver de individuella skillnaderna mellan grupperna troligen sammanhänger med att språkbadsprogrammet genomförts i viss mån olika för de två grupperna (se Buss 2002: 14–21; Laurén 2003: 149).

Det är fråga om samma pionjärgrupper av språkbadslever vilkas tidiga kodväxling i daghemmet beskrivits av Vesterbacka/Björklund (se ovan). Færch, Haastrup & Phillipson (1984: 164–165) påpekar att kodväxling som kommunikationsstrategi vid sidan av icke-lingvistiska kommunikationsstrategier är mer typisk på tidigare inlärningsnivåer än på senare. Det kan därför även vara intressant att se hur språkbadsleverna utnyttjar kodväxling som kommunikationsstrategi i ett senare skede av sin andraspråksutveckling, vilket det här är fråga om.

#### *Om kommunikationsstrategier*

För begreppet kommunikationsstrategi finns olika definitioner. I de två huvudinriktningarna av definitioner anläggs antingen ett interaktionellt perspektiv, där deltagarna i samtalet förhandlar gemensamt om betydelsen, eller ett psykolingvistiskt perspektiv. Det senare perspektivet företräds främst av Faerch & Kasper (1983a och b) och Faerch, Haastrup & Phillipson (1984: 154). Olika definitioner och taxonomier av kommunikationsstrategier diskuteras och kommenteras mera utförligt i Viberg (1987: 43–45), Bialystok (1990: 1–83) och Mård (2002: 66–76).

I mitt material är interaktionen och relationen mellan talarna inte symmetrisk. Berättaren har en mera aktiv roll än lyssnaren och har i uppgift att förmedla innehållet i berättelsen. Jag ansluter mig därför till den psykolingvistiska definitionen av en kommunikationsstrategi, preciserad i

Færch & Kasper (1983b: 212–213) som *en potentiellt medveten plan som språkavvändaren har för att lösa det som han upplever som ett kommunikationsproblem*. Det psykologiska perspektivet betonar individens roll och definitionen kan tillämpas även när samtalspartnern inte är närvarande eller spelar en mindre aktiv roll.

Færch & Kasper (1983a) skiljer mellan reduktionsstrategier och genomförandestrategier. I *reduktionsstrategierna* kan det röra sig om formella förenklingstrategier på fonologisk, morfologisk, syntaktisk eller lexikal nivå där inläraren utelämnar element i syfte att undvika produktion av icke-flytande eller inkorrekta yttranden. Funktionella reduktionsstrategier använder inläraren t.ex. när han undviker eller överger ett ämne eller reducerar budskapet. Till *genomförandestrategierna* hör kompensatoriska strategier baserade på förstaspråket (eller ett tredjespråk) i form av kodväxling och interlingval transfer på olika språkliga nivåer. Till genomförandestrategiernas kompensatoriska element kan också räknas inlärarspråkliga drag som parafraser, generaliseringar och approximationer, nybildningar och omstruktureringar. Genomförandestrategierna kan också vara interaktionella, t.ex. vädjan om hjälp, eller icke-verbala i form av gester eller mimik. Sökstrategier (*retrieval strategies*) är ytterligare en typ av genomförandestrategier. De kan ta sig uttryck i t.ex. en paus som inläraren gör för att invänta det rätta ordet, sökning via semantiska fält eller via andra språk, samt hänvisning till formell likhet.

Færch & Kasper (1983b: 212–218) påpekar att kommunikationsstrategier enligt den interaktionella definitionen kan identifieras direkt i samtalet på basis av parternas förhandlingar om betydelse, medan detta inte alltid är fallet om strategierna definieras enligt den psykologiska definitionen. Centralt för denna definition är att inläraren upplever ett problem som innebär att han inte kan nå ett önskat mål i sin kommunikation. För att lyckas uppgör inläraren en plan för att uttrycka det han avsett. Planeringen märks genom implicita och explicita markörer som tempo, tveksamhetspauser och -ljud, förlängningar av ljud, upprepningar av främst formord, omtagningar m.fl. markörer. Bialystok (1990: 23) påpekar ändå att det handlar om kognitiva processer och strategier som inte nödvändigtvis är direkt observerbara.

Identifieringen av olika typer av kommunikationsstrategier och gränsdragningen mellan dem är inte alldeles enkel. I reduktionsstrategierna handlar det t.ex. om utelämnanden som kan vara mer eller mindre avsiktligt planerade, eller som är svåra att identifiera bl.a. därför att ytstrukturen formellt är korrekt (se bl.a. Færch & Kasper 1983a: 42). Om svårigheterna att avgränsa kodväxling, tillfälliga och etablerade lån och

interlingval transfer från varandra se bl.a. Laurén (1991: 35–38; 1994: 181–187).

#### *Olika kommunikationsstrategier i de muntliga berättelserna*

Det är tydligt att språkbadsleverna är måna om att utföra sin uppgift att berätta och vid behov försöker de genomföra sina intentioner med hjälp av olika kommunikationsstrategier. Frekventa signaler som anger att berättarna upplever ett problem när de vill uttrycka något är tvekljud (*ä, ää, ähhh, ö, mmm, hmm*), tvekpauzer (-) och omstarter (så { *gå!* } springer den där grodan bort). Ibland förekommer också extra formord (*den dä*) och egna kommentarer (*va e de*), men problemmarkörerna är inte alltid tydligt signalerade. Kodväxling t.ex. kan i materialet föregås av paus eller följas av skratt som anger att inläraren är medveten om att han har använt ett finskt ord, men ibland saknas sådana signaler. I efterhand skulle eleven ändå högst antagligt kunna identifiera uttrycket som icke målspråkligt.

Kodväxlingen som genomförandestrategi behandlas senare i denna artikel separat under egen rubrik. Till genomförandestrategierna räknas interlingval transfer som i likhet med kodväxlingen är L1-baserad. Den förekommer i en del av berättelserna i det sammanhang där bildserien handlar om hur pojken hittar ett sorkhål eller egentligen ett mullvadshål och sorken eller mullvaden dyker upp ur hålet och biter pojken i näsan. Samtidigt ser hunden ett bo i ett träd, ur vilket det flyger ut bin eller getingar. Några språkbadslever utnyttjar den fonologiska likheten mellan det finska ordet för '*sork*', *myrä*, och svenskans *myra* som i exemplen (1) – (3) för att uttrycka sig. I exempel (3) inser berättaren misstaget, gör en paus och ändrar sig till '*mus*'.

- (1) dom hittade ba en *myra* och många bis ööf
- (2) men sen ee när Olli tittar på en öö *myrakolo* [skratt] så kommer de en *myra* som - öö luktar äcklig
- (3) o där kommer en *myra* o – en mus o den - tittar där

Andra exempel på kompensatoriska genomförandestrategier i materialet är olika, för inlärarspråk typiska drag som parafras, generalisering och approximation. I exempel (4) använder berättaren parafras, omskrivning, för att ange att det handlar om *en liten sjö* eller *en damm*. I (5) och (6) återger bildserien en scen där pojken som sitter på ryggen på ett hjorddjur kommer till *en brant klippa*, och berättarna återger detta likaså med hjälp av parafras.

- (4) sen # ramlade pojken i en liten hmm äh öö en liten - [hostning]  
vatten - ööh vatten - sån där [hostning] { plast/ } plats
- (5) # o sen kommer det en { sånt dä } sånt som att öö - vägen slutar o  
dom ramlar till vatten
- (6) # och djuren { bok/ } bukkade henne { på en / } från en hög plats  
ner ti { vat/ } vatten

Nära parafrasen ligger generalisering och approximation. Vid dessa företeelser handlar det om användning av ett överordnat, sidoordnat eller underordnat begrepp. Exemplet (7) – (12) får illustrera denna användning. I exemplet (7) anser berättaren uppenbart att *djur* för 'hjord' är för generellt och fogar till en beskrivning. Berättaren i (8) använder det överordnade begreppet *djur* för hjort och generaliseringen *käppar* för horn. Ordet *hem* får stå för både getingbo (9) och sorkhål/mullvadshål (10). I exemplet (11) och (12) använder sig berättarna av sidoordnade begrepp.

- (7) o där bakom stenen e en djur { den / } inte en älg men lite { så }
- (8) men # sen tog han { fax/ } fast i en - busk men det var en - en -  
en djur som hade stora - käppar i { hö/ } huvudet # och den gick  
till en - en - öö sjö
- (9) när hund hade { fallit/ } föllit öö deras - hmm jamja hem [skratt]
- (10) den där pojken tittar i en mus - hem tittar dit nere
- (11) och där var också en liten hmm - råtta [skratt]
- (12) # pojken tittade i hmm grop o såg att där var inte grodan där var nå  
möss eller sånt

I exemplen (13) – (17) används som strategi övergeneralisering av böjningsformer som är frekventa i böjningsparadigmen. Det kan handla om pluralformer av substantiv som i (13) eller om böjningen av starka verb (14) – (16). I exempel (17) har berättaren ersatt en ovanligare korrekt form (*hade satt*) med en form (*hade sättit*) bildad enligt en vanligare supinumböjningsregel.

- (13) o sen den där hunden leker med { bi/ } [mmm] bier
- (14) o sen var där en en djur som hmm { bit/ } bitade honom i näsan

- (15) # många bi { gi / } öö flygde efter hunden
- (16) o glasmuggen { gände söö / gå sö / } gåde sönder
- (17) Pojken hade hitta en groda o han hade { satt/ } sättit den i en  
glasburk

Omstruktureringarna kan leda till större eller mindre ändringar i satsen. I exemplen (18) – (23) handlar det om att berättaren avbryter sig och börjar på nytt för att precisera, korrigera ett felaktigt ord eller en böjningsform, sätta in en preposition eller ändra speciesformen.

- (18) o sen den dä pojken gick till { en - trä / } en håll i trä # o sen ## en  
uggla kom därifrån o sen di dä biena började { jata efter/ } jaga  
efter den dä hunden
- (19) han klättra upp från glas pumpen öhm muggen
- (20) # sen faller pojken { marken/ } till marken
- (21) hunden har { en } - den där i huvuden en sån där burk [hmm]  
glasburk
- (22) # sen skulle Mikko gå { till trädet o/ till en/ } till en träd och titta  
men han { kan/ } kunde inte gå dit
- (23) # och sen pojken började { si/ } titta var hade grodan { gick/ } gått

Exemplen (24) och (25) kan betraktas som exempel på en interaktionell genomförandestrategi där berättaren vänder sig till lyssnaren med en kommentar.

- (24) # den dä hunden såg en bikupa { eller va e de }
- (25) { och i } och på natten { rymde mm öö va e de nu } öö gick  
grodan bort

I berättelserna förekommer också funktionella reduktionsstrategier som tar sig uttryck i att berättaren överger ett ämne eller reducerar budskapet som i exemplen (26) – (29).

- (26) # - sen där va de en ööh en - mmh - öymn mm öö hunden hoppade  
och - mmh - mm han # äh sen

- (27) # han tog { *st/schsst mmh stöfl/hmf* } - *hmm han gick o titta var e groda*
- (28) o mmh { *den går /* } *den ä glas* - { *nå ja vet int* } *går sönder*
- (29) # han tittade alla platser då { *han # (föller) på - en -* } - *nå en djur har [hostning] nå # o där han föll till vattnet # o där han {tit/hörde} ä ö hörde { ti djurens } - den dä djurens - -*

Exemplen i detta avsnitt visar att berättaren upplever problem i kommunikationen, vilket signaleras på olika sätt. Reduktionsstrategierna är givetvis mindre lyckade som strategier för berättandet, medan genomförandestrategierna bidrar till att skapa sammanhang. I avsnittet har jag inte gjort någon kvantitativ genomgång av användningen av olika typer, men den kvalitativa genomgången visar på variationen i val av genomförandestrategier.

#### Kodväxling i de muntliga berättelserna

Som kodväxling har noterats alla förekomster av finska och engelska inslag. Antalet ord lånade från engelskan är dock mycket få till antalet och spelar en obetydlig roll. Som en förekomst har räknats ord eller uttryck som omges av svenska ord. Också några enstaka fall av kodväxlade delar av ord (t.ex. *babynuijapää*) har räknats som förekomster av kodväxling. I de allra flesta fall är det fråga om att berättaren använder ett enda kodväxlat ord i den aktuella kontexten. I några fall är det fråga om två- eller flerordsuttryck eller del av en sats (*putoo alas, ajoj takaa*, så dom dä *kepakkor ä nousee yht'äkkiä niin opp*). Antalet kodväxlade ord är därför något större än antalet förekomster.

Tabell 1 visar spridningen och förekomsten av kodväxling i de två språkbadsklasserna SB1 och SB2. Eleverna betecknas med ett tresiffrigt kodnummer med en bokstav för kön (P för pojke och F för flicka). Tabellen visar att omkring två tredjedelar av eleverna i vardera klassen tyger sig till kodväxling åtminstone någon gång. Däremot är det skillnad mellan SB1 och SB2 i fråga om antalet förekomster av kodväxling. De elever i SB2 som har kodväxling i sina berättelser utnyttjar den betydligt mera frekvent än SB1-eleverna med kodväxling. De kodväxlade orden utgör 39 ord eller 0,90 procent av det totala antalet ord hos SB1. SB2-gruppen har 90 kodväxlade ord, vilket utgör 1,71 procent av gruppens totala antal ord i berättelserna.

Tabell 1. Kodväxling hos SB1 (N = 19) och SB2 (N = 21).

SB1 Elev	Antal förekomster	SB2 Elev	Antal förekomster
SB101P	1	SB201P	7
SB102F	1	SB202F	4
SB103F	1	SB203P	5
SB104F	0	SB204P	3
SB105P	0	SB205P	0
SB106F	0	SB206F	4
SB107F	1	SB207P	6
SB108P	5	SB208P	1
SB109F	5	SB209F	0
SB110F	0	SB210P	15
SB111P	9	SB111F	1
SB112P	3	SB212P	11
SB113P	1	SB213F	0
SB114P	3	SB214F	2
SB115P	2	SB215P	2
SB116F	0	SB216F	0
SB117F	5	SB217P	8
SB118P	0	SB218P	0
SB119P	0	SB219P	0
		SB220F	9
		SB221F	0
Totalt 12 (av 19) 37 (63,2 %)		14 (av 21) 78 (66,7 %)	

De ord som kodväxlas i materialet är så gott som alltid innehållsord, vanligen substantiv (så då har dom också *nuijapäitä*; och pojken ta i i älgens - *sarvet*) och verb (# { *sen börjar/* } *sen den dä älgen jarruttaa*; o *ajaa takaa* den dä hunden; o *hätistelee* den). Detta är ganska naturligt, eftersom formorden är mer bekanta eller lättare kan omskrivas. Kodväxling som beror på tredjespråksinflytande, från engelskan, förekommer endast som delar av ord och vid avbrott (först när pojken går somna { *till be/* } till sängen titar han groda).

Varför förekommer det mera kodväxling hos SB2 än hos SB1? En förklaring ligger sannolikt i det faktum att kodväxling är en interaktionell företeelse. Inspelningen av berättelserna utfördes av två olika testledare, med samma instruktioner för utförande av testet. I de utskrivna

berättelserna märks ändå den lyssnande testledaren mera i SB2 än i SB1 i form av uppbackningar som *ja*, *mmm* o.likn. Denna accepterande och stödjande attityd hos testledaren har troligen lett till att SB2-eleverna ansett sig kunna använda kodväxling i relativt sett större utsträckning än SB1-eleverna.

Hur signaleras kodväxlingen som kommunikationsstrategi i berättelserna? Signalerna kan förekomma ensamma eller kombineras med varandra. De signaler som ges består oftast av pauser. Även tvekljud, skratt, avbrott med omstarter, extra införda formord som pronomen (*den då*, *dom där*) och interjektioner (*nå*), egna kommentarer (och sen kommer det { *en - öf mm - va heter dom nå ja kommer int ihåg* } *en hirvi eller sån*) samt upprepningar av föregående formord (nå här e en pojke som har *en en sammakko* { *ja minns int va de e på svenska* } ) förekommer som tydliga signaler för att ange att det är fråga om kodväxling som kommunikationsstrategi. Speciellt gäller denna markering av kommunikationsproblem språkbadseleverna i SB1, där kodväxlingen nästan genomgående signaleras på något eller några av de ovannämnda sätten. Men det förekommer också ett par fall av kodväxling som förefaller att vara spontan i SB1, eftersom ingen tydlig signal ges. I SB2 saknar 34 av de 78 förekomsterna någon tydlig signal. Frånvaron av en signal kan ändå inte anses som ett tillräckligt kriterium på att det inte är fråga om en kommunikationsstrategi. Att skilja mellan kodväxling och lån på basis av förekomsten av signal för kommunikationsstrategi är inte möjligt. Samma kodväxlade ord (t.ex. *lampi*) förekommer både med och utan signaler, hos olika elever. Samma elev kan också ha tydliga signaler vid en del fall av kodväxling, men sakna signaler vid andra fall. Någon gång kan signal saknas, när det kodväxlade ordet upprepas senare i berättelsen, men kodväxlingen kan ibland introduceras utan signal och senare markeras med tvekpaus. Däremot kan den frekventa avsaknaden av signaler hos SB2 sammanhålla med den tidigare nämnda accepterande och uppbackande hållningen hos testledaren. Detta understöds av det faktum att de elever som har mest kodväxling i sina berättelser ofta också använder kodväxling spontant. Benägenheten till kodväxling sammanhänger förmodligen också med inlärares sociala stil. Det betyder ändå inte att inlärares är omedveten om kodväxlingen eller inte i efterhand skulle inse att han använt ord från sitt förstaspråk. Förekomsten eller frånvaron av signaler i materialet illustrerar svårigheterna att identifiera kommunikationsstrategier.

Ett kriterium för att avgränsa kodväxling från lån är anpassningen till målspråket. Om det främmande ordet böjs enligt målspråkets mönster skulle ordet enligt en del forskare kunna anses som lån, även om gränsen är flytande (Sundman 1998: 66–67). I materialet förekommer finska ord böjda enligt finskans mönster (bina mmh - äh [skratt] *ajoi takaa* hunden

[skratt]; o den då hunden *vahingossa niin* faller den då bibon). Ibland används en svensk preposition tillsammans med det finska ordet i grundform (o o hunden tittar ti dit i - *ampiaispesä* ) och ibland kan en 'dubbel' markering användas med en svensk preposition och det finska ordet böjt i någon lokalkasus (och älgens e sprang # { e } *till en* - [snytning] mm - *jyrkänteelle*; så tar han fast av älgens - *sarvista*). I några fall har det finska ordet försetts med en svensk ändelse (o den hunden öö den *heiluttar* den där träden; o då dom där benena var en - hmm *poros* ben). I mitt material är det knappast meningsfullt att avgränsa kodväxling från lån enligt böjningskriteriet. Ett viktigt kriterium för distinktionen mellan kodväxling och etablerade lån är antalet förekomster i en större användargrupp och ett annat kriterium tidsperspektivet, men mitt material ger inte möjlighet till analyser enligt sådana kriterier.

#### Avslutande kommentarer

Sammanfattningsvis kan alltså noteras att språkbadseleverna medvetet utnyttjar olika kommunikationsstrategier för att nå syftet att skapa sammanhang. Även kodväxling förekommer, även om den inte är lika påfallande som i elevernas tidiga andraspråksproduktion. Troligen använder språkbadseleverna aktivare kommunikationsstrategier än de elever som har studerat svenska som målspråk; detta som en följd av en pedagogik i svenskt språkbud som ger mer möjligheter till elevaktivitet.

Analysen av signaler vid kodväxlingen visar på svårigheterna att identifiera kodväxling enbart på basis av manifesta markörer i produktionen. Det är fråga om en komplicerad psykologisk process med subtila markörer. Analysen av kodväxling visar också på svårigheten att dra gränsen mellan kodväxling och andra tvärspråkliga företeelser.

I min tidigare, mer omfattande undersökning av uppbyggnaden av språkbadelevernas berättelser (Laurén 2003) ingår som jämförelsematerial motsvarande återberättelser framförda av förstaspråkstalare. Kommunikationsstrategier används även av modersmålstalare och en jämförelse mellan förstaspråks- och andraspråkstalare kunde vara intressant att genomföra.

## Litteratur

- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46. Språkvetenskap 8. Vasa universitet.
- Buss, M. (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia 105. Språkvetenskap 22. Vasa universitet.
- Færch, C. & Kasper, G. (1983a). Plans and strategies in foreign language communication. I: *Strategies in Interlanguage communication*, 20–60. Eds C. Færch & G. Kasper. London: Longman.
- Færch, C. & Kasper, G. (1983b). On identifying communication strategies in interlanguage production. I: *Strategies in Interlanguage communication*, 210–238. Eds C. Færch & G. Kasper. London: Longman.
- Færch C., Haastrup K. & Phillipson R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jørgensen, Normann J. (Red.) (2002). *De unges sprog – Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Laurén, U. (1991). *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 156. Filologi 20. Vasa universitet.
- Laurén, U. (1994). *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. Acta Wasaensia 37. Språkvetenskap 4. Vasa.
- Laurén, U. (2003). *Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadslevers muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Dial Press.
- Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 100. Språkvetenskap 21. Vasa universitet.
- Nuolijärvi, P. (1996). Kielikylpykieli ja ensikieli. I: *Kielitaitoon käytön kautta*, 59–70. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.
- Sundman, M. (1998). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbadskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 155.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Transkriberingsprinciper för de muntliga berättelserna

#	sidbyte
##	bläddring mellan två sidor
{ omtagningar och reparationer; ändrad talstrategi / },	inom klammerparenteser
-	paus
{ xxx }	obegripligt, inom klammerparentes
{ sade }	möjlig men osäker tolkning, inom klammerparenteser
[?]	osäker tolkning, inom hakparenteser
[---]	inspelarens/lyssnarens kommentarer, inom hakparenteser

Ulla Laurén  
 Vasa universitet  
 Institutionen för nordiska språk  
 PB 700  
 FI-65101 Vasa  
 e-postadress: ula@uwasa.fi

*Tuija Määttä*

## ROTSIT JA BRALLAT

### Takkien ja housujen nimityksiä slangissa

Suomen kielen slangia ei ole tutkittu kovinkaan paljon, vaikka sitä on puhuttu jo yli sata vuotta. Vuonna 2000 ilmestyi Heikki ja Marjatta Paunosen laatima slangin suursanakirja, joka monipuolisesti valottaa slangin lukuisia erikoisuuksia ja vie lukijansa myös sanojen historialliseen ympäristöön. Teoksessa ei ole kuitenkaan etymologisia tietoja sanoista (mm. Kalliokoski 2002, 138, Lyytikäinen 2000).

Suomen kielen slangi sai syntynsä 1800-luvun loppuvuosikymmeninä Helsingissä, joka tuolloin alkoi kehittyä ja teollistua voimakkaasti. Tästä syystä kaupunkiin muutti väestöä muualta maasta. Kaupungin kieliolot alkoivat muuttua: erikieliset muualta tulleet työläiset asuivat samoilla alueilla kuin ruotsinkielinen kantaväestö. Kuitenkin kielirajat olivat tuntemattomat ja vallitsi kielellinen suvaitsevaisuus. Työläisten lapset omaksuivat uuden kielen hyvin ja heistä kehittyi kaksikielisiä. Pihojen lapset, varsinkin pojat, muodostivat erilaisia joukkoja, sakeja (*saki* 'joukko, jengi, sakki, porukka'), ja näissä sakeissa puhuttiin *sakilaisten kieltä*, Helsingin eli stadin vanhaa slangia. (Paunonen 2000, 15-16)

Slangia ei voi pitää itsenäisenä kielimuotona eikä se ole erillinen kieli tai murre. Mm. Karttunen (1989, 149) toteaa, että slangi on puhekieltä ja että sitä syntyy, "kun normaalikielen lomaan sirotellaan tiuhaan tai harvaksen slangipiirteitä, varsinkin slangisanoja."

Tyypillisimmät slangin piirteet ja ominaisuudet näkyvät sen sanastossa. Yleensä sanat ovat lyhyitä, mutta siinä on myös useampisanaisia fraaseja. Sanasto myös kasvaa ja uusiutuu jatkuvasti. Uusia sanoja voidaan luoda hyvin monin tavoin. Yksi keino on lainata sanoja muista kielistä ja muokata ne suomalaisempaan muotoon tai sitten käyttää käännöslainoja. Hyvin produktiivi keino tuottaa slangisanoja on johtaminen. Yleiskieliset sanat katkaistaan ja poistetun osan tilalle liitetään ns. slangijohdin. Näin tehtäessä ei oikeastaan ole kyse varsinaisesta johtamisesta, koska sanan merkitys ei muutu, ainoastaan sen muoto (Nahkola 1999, 195). Mainittakoon yleisimmistä johtimista *ari*, *fillari* 'polkupyörä', ja *is*, *suulis*

'aurinko'. Myös tyypistämällä ykeiskielisiä sanoja luodaan slangisanoja, *ope* 'opettaja', *äly* 'älykäs'.

Slangisanat poikkeavat yleiskielen sanoista äänneasultaan. Niissä esiintyy mm. konsonantit *b*, *d*, *g* ja *f*, joko sanan alussa tai keskellä. Nämä konsonantit voivat lisäksi esiintyä geminaattoina. Vanhan slangin tunnusomaisimpia piirteitä on suhu-*s*, joka esiintyy yksin (*š*) tai *t:n* kanssa (*tš*). 1940-luvulta lähtien tämän äänteen käyttö on harvinaistunut. Myös erilaiset konsonanttityhtymät, kahden tai kolmen konsonantin, slangisanojen alussa ovat yleisiä. Slangisanasto sisältää koko joukon sanoja, joissa normaalit vokaalisointusäännöt eivät päde. Niin ikään slangisanoista näyttäytyä puuttuvan kvalitatiivinen astevaihtelu (Yli-Vakkuri 1976, 58-59).

Slangin suursanakirja sisältää runsaasti tietoa eri aihepiireistä. Jo useita vuosia sitten ryhdyin keräämään vaatteiden ja kenkien yleiskielisiä nimityksiä lähinnä Helsingin Sanomien mainoksista. Parisen vuotta slangin suursanakirjan ilmestymisen jälkeen kokosin siitäkin kaikki vaatekseen liittyvät sanat. Esittelen tässä artikkelissani vain löytämäni takkien ja päällyshousujen slanginimitykset.

### Vaateen nimityksiä

Slangin eri vuosikymmenien aikana sanoille *vaate* ja monikolliselle *vaatteet* on syntynyt useita nimityksiä. Vanhan Stadin slangin aikaan, siis 1890-1949, nimityksiä ilmestyi jokunen enemmän kuin uudemman slangin, 1950-. Esiintymiä on yhteensä 34, joista 19 tuli käyttöön vanhemmalla ajalla ja 15 uudemmalla. Joillakin sanoista on myös muita merkityksiä, esim. puku, asusteet ja pukimet.

Vuosisadan ensimmäiseltä vuosikymmeneltä, 1900-luvulta, ovat peräisin sellaiset kuin *kledjut*, joka alkujaan on tavallisimmin merkinnyt miesten pukua tai päällystakkia, *kaareet*, *spyygät*, *ryysyt*, ja *kletšut*. Näistä nimityksistä *kledjut* ja *ryysyt* ovat nykyisinkin käytössä, muut esiintyivät vain vuosikymmenen tai pari. Seuraavalla vuosikymmenellä, 1910-luvulla, vaatteet-sanana olivat *gledjut*, *kaaveet*, *klaidut* ja *kleedit*, joka tarkoittaa myös pukua. 1920- ja 1930-luvulla uusia nimityksiä syntyy vain muutama. Ensin tulivat *kuteet*, *klousit* (vrt. englannin *clothes*) ja *vetimet*, jota on käytetty aina 1970-luvulle asti. 1930-luvulta ovat *lumpu*, *romppeet* ja

*rytkyt*, jotka kaikki merkitsevät huonoja vaatteita. 1940-luvun nimityksiä ovat puolestaan *kledut*, *loimet*, *tekstiilit* ja *rätit*.

Uusia vaatesanoja on 1950-luvulta ainoastaan kaksi, *plääkät*, joka esiintyy myös asussa *pläägät*, ja *rämpäkuteet* 'huonot vaatteet'. Tällä nimityksellä on tarkoitettu vaatteet-sanana lisäksi pukua, housuja ja puolikenkiäkin. 1960-lukukin on vain muutaman uuden sanan syntyaikaa. Silloin slangiin ilmestyvät *klousit*, *röntteet* ja *tamineet*. Nämä nimitykset olivat käytössä vain noin vuosikymmenen ajan. Uuden slangin tuotteliainta aikaa on 1970-luku. Tältä vuosikymmeneltä ovat peräisin *kleedut*, *lempu* ja *releet*, joka voi merkitä sellaisiakin sanoja kuin laitteet, tavarat, soittovälineet ja hermot. Muita tämän ajan nimityksiä ovat *retkut* ja *kampeet*, joka merkitsee myös asusteita ja tavaroita. 1980- ja 1990-luvulta on yhteensä neljä esiintymää, *rääsy*, *trikoot*, *vällyt* ja *krääsy*.

Slangisanakirjasta löytää nimityksiä myös eri tilanteissa käytettäville vaatteille. Kun 1960-luvulla halusi olla *stellissä* 'olla juhlavaatteissa', päälle puettiin yksinkertaisesti *ykköset* tai *ykkökuteet*. 1970-luvulla juhlavaatteet vaihtuivat *ykköskledjuiksi* 'juhlapuku, paras puku', *limonaatikuteiksi*, *limonadeiksi* tai *limonadiasuksi* 'parhaat vaatteet'. 1980-luvulla pukeuduttiin vuorostaan *limunaadikledjuihin* tai *limukuteisiin*. Jälkimmäisen sanan alkuosa *limu* on sekin slangia ja tarkoittaa limonadia.

Juhla-asuille ja pyhävaatteillekin on slangissa omia nimityksiä. Tällaiset vaatteet olivat vuosisadan alkuvuosikymmeninä, 1900-1910, *pyhäryysyt*. 1920-luvulta aina 1950-luvulle samaisista vaatteista puhuttaessa käytettiin nimityksiä *pyhäputsi* ja *pyhäputsinki*. 1950-luvulta on vain yksi nimitys, *suntikset*. 1960- ja 1970-luvun pyhävaatteisiin pukeutunut oli *limskakuteissa* (*limska* 'limonadi').

Yleiskielen sanalle arkivaatteet en ole löytänyt yhtäkään slanginimitystä. Tähän sanaan viittaa kuitenkin 1910-luvulta oleva *spyygat*, jolla tarkoitetaan pitovaatteita. Työvaatteille sen sijaan on useampiakin slangivastineita. Siinä missä juhlavaatteet olivat *ykköset*, niin työvaatteet olivat *kakkoset* tai *kakkoskuteet*. Kummallekaan sanalle ei ole annettu slangisanakirjassa vuosikymmeniä, milloin niitä käytettiin. On olemassa vielä *kolmosetkin* ja tällä 1950-luvun nimityksellä on tarkoitettu sellaisia huonoimpia vaatteita, joita käytettiin likaisessa työssä. 1910-luvulta on peräisin *duuniryysyt*. Slangissa *duuni* merkitsee työtä, työpaikkaa, ansiotyötä tai työntekoa. Työvaatteista on sitten 1950- ja 1960-luvulla käytössä *ronttaklaidut*, *ronttakledjut* ja *ronttakuteet*. Myöhäisin nimitys



lienee tullut käyttöön 1990-luvulla ja se on *duunikledjut*.

## Takki

Erilaisia takkeja tarkoittavia slanginimityksiä slangisanakirjassa esiintyy runsaahkosti. Esittelen seuraavassa ensin takki-sanana slangivariantit. Sen jälkeen tarkastelen päällystakkeja ja sitten muita vähemmän frekventtisiä takkinimitysesiintymiä. Lisäksi esittelen tässä yhteydessä myös puku- ja puserosanaston.

Vanhimmat takkia merkitsevät nimitykset ovat ilmestyneet slangiin 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Tuolloin takki saattoi olla *bonsa*, *drotši*, *rotsi*, *rodsi*, *trotsi* ja *roke*. *Drotšin* tavallisin merkitys on takki, mutta sillä on yleisesti tarkoitettu myös lyhyttä takkia ja pikkutakkia. Sitä on lisäksi käytetty pitkistä takista. 1950-luvulla nimityksen asuna oli *krotsi*. Pikkutakista oli samaan aikaan käytössä *rokki* ja 1920-luvulla sellaista kutsuttiin *röijyksi*, joka tarkoittaa myös nuttua. *Kavaiji* 'lyhyt miesten takki' ja *evankeljumitakki* 'musta pitkä takki' ovat tämän ajan sanastoa.

Seuraavat takkien nimitykset ilmestyvät vasta noin vuosisadan puolivälissä. Tällöin ne olivat *rotsi*, *trotsi*, *kaapu*, *kratsi* ja *rode*. *Rotsi* on sama kuin edellä mainittu *drotši*, mutta slangissa eri kirjoitusasuiset variantit vaihtelevat eri aikoihin. *Rotsi* esiintyy usein yhdyssanan osana, esim. *nahkarotsi* 'nahkatakki', *farkkurotsi* 'farmaripusero, -takki'. Pelkän *rotsin* on yleisesti ymmärretty tarkoittavan juuri nahkatakkia tai -puseroa. 1970-luvun takkisanastoon tulevat *körda*, *frode*, *roge*, *viitta* ja *palsta*. Naisten pikkutakki sai tuolloin nimekseen *bleiseri* tai *pleiseri*. Nykyisin nimityksellä tarkoitetaan myös miehen irtotakkia. Puvuntakki on tähän aikaan *striga*. Aikaisemmin, 1940-1960, siitä käytettiin nimitystä *prigirotsi*. Klubitakkimallisesta pikkutakista tuli 1960-luvulla käyttöön nimitys *klubikude*. Yleensäkin pikkutakista tai lyhyestä takista puhuttaessa voitiin käyttää nimitystä *snadirotsi* (*snadi* 'pieni'). Ainoa 1980-luvun takkinimitys on *nuttu*.

Päällystakkien slanginimitykset ovat melkeinpä kaikki vanhaa perua. Vuosisadan ensimmäisten vuosikymmenien aikana slangissa päällystakki oli *balsa*, *palsa*, *loimi* (vrt. *loimet* 'vaatteet'), *paleta*, *paltsika*, *paltiska*, *palttiska*, *palttoo*, *polsa*, *pomppa*, *pomppatakki* 'lyhyt miesten päällystakki'

ja *ulsa* 'ulsteri'. Mainittakoon tässä sellainenkin päällystakki kuin *espistakki*, joka on ranskalaismallinen bonsuuri. *Bonsuuri* on aamu- ja aamupäivävierailuilla käytetty pitkä musta takki, diplomaatintakki, redingote. 1960- ja 1970-luvulla oli muotia erittäin pitkät vaatteet. Mm. hameet ja erilaiset takit saattoivat olla ihan nilkkapituisia tai jopa maata viistäviä. Tällainen pitkä päällystakki oli nimeltään *maksitakki* tai pelkkä *maksi*. Myös *balska* on 1970-luvun päällystakkinimitys.

Takkisanasto sisältää joukon sellaisia nimityksiä, jotka on luotu takin valmistusmateriaalin tai takin ulkonäön pohjalta. Farmarikankaasta valmistettu takki tai pusero sai 1970-luvulla nimekseen *farkkurode* tai *farkkurotsi*. Nahkatakin nimitykset *nahkarotsi* ja *nahkis* syntyivät 1950-luvulla, samoin mokasta valmistetun takin *mokkis*. Villatakilla on useampia slanginimityksiä eri aikoina. Vanhassa puhekielessä naisten villatakkaa on tarkoittanut *tröijy* (vrt. ruotsin *tröja* 'neuletakki'). 1940-luvulta lähtien villatakki, -paita ja -pusero on ollut *villis*. 1950-luvulla se esiintyi muodossa *vildis* ja 1960-luvulta saakka on puhuttu *villarotsista* ja *villarista*. 1980-luvun villatakki on puolestaan *viltsu*. Popliinikankaasta valmistettu takki on jo 1930-luvulta ollut *poplari*. Hieman myöhemmin, 1960-luvulla, tulivat *trenssit*, vyölliset pitkät popliinitakit. Nykykielessä näkee myös nimitystä *trenskotti* (vrt. englannin *trenchcoat*; Määttä 1998, 50). Mainittakoon lisäksi vanhassa puhekielessä esiintynyt vyöllinen (popliini)takki *redingotti* (vrt. *espistakki*).

Talvitakeista '*talvipalsa*, *talvirotsi*' slangissa on nimitykset toppakankaiselle takille, *toppa*, *toppari*, *toppis*, ja untuvatäytteiselle takille, *micelinman-takki*, *untsikka*. Ensimmäinen nimitys on peräisin Michelin-autonrenkaiden merkistä, jossa on pullea mies. Nykyisessä mainoskielessä olen nähnyt *untsikan* lisäksi käytettävän myös nimitystä *untuva* (Määttä 1998, 50). Turkkia tai turkista merkitseviä ovat jo vuosisadan alusta lähtien *pelssi*, 1970-luvulla *pelsa*, *pälssi* ja *slipsis*.

Muutama takkimalli on saanut nimityksensä jonkin takissa olevan yksityiskohtaan mukaan. *Nappulatakki* tai *duffeli* on sellainen takki, jossa on nappulan muotoiset napit. Tällaiset takit olivat muodissa muutaman vuosikymmenen vuosisadan puolivälin jälkeen. Takki, joka on koristeltu niitein, on yksinkertaisesti *niittirotsi*. Nimitys tuli 1980-luvulla. Hupputakit tai hupulliset anorakit ilmestyivät myyntiin 1970-luvulla. Slangissa ja nykyisessä arkipuhekielessä hupullinen takki on *huppari*.

Slangissa esiintyy muutama viittamalla olevan takin nimitys. Vanhassa puhekielessä hartiaviitta on *keepi*, *kepsi* ja *keepsi*. Puseromainen viitta (myös pusero) oli 1950- ja 1960-luvulla *blöija* (vrt. ruotsin *blöja* 'vaippa, kapalo'). Manttelimallisella takilla slangissa on vain yksi nimitys, *bulirotsi*. Sanan alkuosalla *buli* on useita eri merkityksiä, mm. 'iso, suuri, kookas'.

Mainittakoon vielä pari takkia, joita käytetään tietyissä tilanteissa. 1970-luvulta on peräisin kylpytakin slanginimitys *kylppis*. Sadetakkaa tarkoittavat nimitykset ovat tulleet slangiin varhain, *rengris* jo 1900-luvun alussa ja *rengarotsi* 1920-luvulla (vrt. ruotsin *regn* 'sade').

### Puku ja pusero

Tavallisimmin miehen pukua merkitseviä sanoja slangissa on koko joukko. Suurin osa näistä on eri kirjoitusasuja *rigi*-nimityksestä, joka ilmestyi slangiin 1900-luvulla. Samaan aikaan käytössä olivat myös nimitykset *riggi* ja *riki*. 1910-luvulta kirjoitusasuina olivat *brigi*, *briki*, *prigi*, *kriki* ja *rygi*. Myös nimitys *striiga* syntyi tällöin. Jo 1920-luvulla nimityksen kirjoitusasut lisääntyivät. Tältä ajalta ovat *drigi*, *driki*, *priki*, *skriki*, *strigi* ja *striki*. Muut tällöin ilmestyneet pukunimitykset ovat *frigaasi*, josta on myös asut *frikassi* ja *frikanssi*, ja *strigaasi* tai *strikaasi*. Seuraavien kolmen vuosikymmenen aikana kirjoitusasuja ei synny enää yhtä paljon. Uudet tulokkaat ovat *sprigi*, *skriki*, *friki*, *trigi*, *triki*, *spriki* ja *sbrigi*. 1950-luvulta on myös nimitys *ugaasi*.

Vanhassa puhekielessä oli pukua merkitsemässä ruotsista lainattu *kostyymi*. Nimenomaan miesten liivipukua tarkoitti *peltriki*, joka tuli slangikäyttöön 1910-luvulla. Frakkia merkitseviä slanginimityksiä on vain yksi, *fraketti*, jota käytettiin 1920-luvulla.

Puserosanasto sisältää esiintymiä sekä 1900-luvun alkuvuosikymmeniltä että loppuvuosikymmeniltä. Molempien aikojen nimityksiä yhdistää se seikka, että ne on muokattu suomalaiseen asuun lainasanoista, joko englannin tai ruotsin sanoista. Vuosisadan alkupuolelta ovat mm. nimitykset *bluusi*, *pluusi*, *blyari*, *blyysi*, joka on 50-luvun jälkeen tarkoittanut pusakkaa, *plyysi* ja *plyysi*. Näiden lisäksi puserosanastoon kuuluvat myös *pusa*, *busa*, *kjördä* ja 40-luvulta *puska*. 1910-luvulla sanastoon ilmestyi *pusakka* tai *busakka*, joka tarkoittaa myös lyhyttä takkia.

Nuorempi puserosanasto on peräisin vain 1980-luvulta. Siihen aikaan tulivat muotiin college-puserot, jotka slangissa saivat nimekseen *colitsi*, *kolitsi*, *college* ja *kollari* (vrt. Määttä 1998, 51). Collegepuseromainen on myös sweatshirt ja tämän nimitykset slangissa ovat 70-luvulta lähtien *svetari* tai *svettari*. 80-luvun muita puseronimityksiä ovat *frank* ja *habapaita*. Sanalla *haba* on monta merkitystä. Yksikkömuodossa se tarkoittaa substantiiveja (haus)lihas ja (lihas)voima ja adjektiiveja lihaksikas, voimakas, roteva. Monikollisena, *habat*, sen merkitys on lihaket. Voisi siis kuvitella, että *habapaita* on sellainen lyhythihainen pusero, jonka hihat joko juuri peittävät hauslihaksen tai jättävät sen näkyviin. Mainittakoon tässä vielä nimitykset *korkkari*, jonka yksi merkitys on korkeakauluksinen poolopusero (ks. Määttä 2002, 39), ja *paita* ja *paitis*, joilla tarkoitetaan paitapuseroa.

Slangin paitasanasto käsittää vain muutaman nimityksen. 1910-luvulta noin vuosisadan puoliväliin oli käytössä ruotsin *skjorta*-sanana eri variantteja. Näitä ovat *šuurta*, *sjuur(t)ta*, *shjurta*, *skjorda* ja *skjortta*. Erityyppisiä paitoja merkitseviä nimityksiäkään ei sanastossa ole monta. Olen kirjannut vain seuraavat esiintymät: *tennari* 'tennispaita', *silkkiskjorda* 'silkkipaita', *ylleskjorda* 'villapaita', *katiska* 'verkkopaita varsinkin armeijassa', *skönepaita* 'merimiehen sinivalkoinen paita' (*sköne* 'meri'), *bossis* 'korkeakauluksinen villapaita, bossa nova -paita' ja *pulloveri* 'miesten villapaita'.

### Housut

Samoin kuin *vaate-* ja *vaatteet*-sanalle myös *housut*-sanalle on useita slanginimityksiä ja niitä on syntynyt viime vuosisadan kaikilla vuosikymmenillä. Aineistoni sisältää yhteensä 67 nimitystä. Näistä suurin osa, 40, on tullut slangiin uudemman slangin ajalla, siis 1950-luvulta lähtien. Loput 27 esiintymää kuuluvat vuosisadan alkuvuosikymmenien slangisanastoon. Näiden joukossa on tietenkin monta sellaista, joita on kuitenkin käytetty myös myöhempinä vuosikymmeninä. Housuja merkitseviä nimityksiä on siis slagisanastossa suhteellisen paljon, mutta on pidettävä mielessä se, että lukumäärää kasvattaa se, että samasta sanasta voi olla olemassa useampiakin eri kirjoitusasuisia variantteja (ks. Määttä 2002, 38).

Vuosisadan ensimmäiseltä vuosikymmeneltä, 1900-luvulta, ovat peräisin sellaiset housunimitykset kuin *brallat* tai *prallat* (vrt. ruotsin slangisana *brallor*), *bogelit*, *bogat* tai *bökat* ja *slangarit*. Myös seuraavalta kymmenluvulta on kuusi uutta esiintymää: *byygart*, *byykat*, *pyygart*, *pyykat*, *bögerit* ja *dongerit*. Vielä 1920-luvulla nimityksiä syntyy samaan tahtiin. Tällä vuosikymmenellä slangikäyttöön tulevat *bygart*, *bykat*, *byysat*, *byysit*, *pögart* ja *pökat*, jotka kaikki ovat Ingon (1998, 432) mukaan lähtöisin ruotsin yleiskielen sanasta *byxor* 'housut'. Edellisten lisäksi on vielä nimitys *dogmarit*, jotka ovat nimenomaan aikuisten housut. 1930-luku on epäproduktiivista aikaa. Tällöin nimitysten määrä kasvoi vain yhdellä ainoalla housusanalla, joka on *bygät*. Tämäkin nimitys on oikeastaan vain uusi variantti edellisen vuosikymmenen nimityksistä. 1940-luvulta voi selvästi nähdä housusanaston kasvun alun. Silloin housusanasto karttuu seitsemällä uudella nimityksellä, vaikka nytkin kyseessä on useampi saman sanan eri variantti. Sanastoon ilmestyvät sellaiset kuin *pyysit*, *spögart*, *spökat*, *pögart*, *böogart*, *spöogart* ja *böösat*.

Uudemman slangin ensimmäinen vuosikymmen, 50-luku, on housusanaston kulta-aikaa. Tähän aikaan housusanasto kasvaa tuntuvasti ja mukana on muutama täysin uusi nimitys sekä edellisten vuosikymmenien nimitysten uusia variantteja. Uusiksi on katsottava nimitykset *byksat* tai *byxat* (vrt. ruotsin *byxa*, *byxor* 'housu, housut'), *bylsät*, *hoset* ja *puntit*, joka on syntynyt elliptisesti sanasta housunpunti, joka tarkoittaa housunlahjetta. Suurin osa 50-luvun nimityksistä on näin ollen jo käytössä olleiden tai olevien nimitysten variantteja. Nämä ovat *spyygart*, *spyykat*, *bögart*, *bökat*, *pökat*, *spögart*, *spökat*, *böökart*, *spöogart* ja *spöökart*. 1960-lukukin tuo tullessaan täydennystä housusanastoon. Edelleen useimmat tulokkaat ovat vanhojen uusien variantteja. Tällaisia ovat *byygart*, *spyykat*, *byysat*, *pyysat* ja *byyshat*. Joukossa on vain yksi aivan uusi nimitys, *hoset*.

Myös 1970-luvulla housusanasto kasvaa aika tavalla, mutta edellä nähty täysin uusien ja vanhojen nimitysten sekatreendi jatkuu. Tämän vuosikymmenen sanatuotteita ovat *blyysit*, *buudat*, *spyygart*, *pyysat*, *plyysat*, *plyysat*, *pöökart*, *pyydet*, *pöket*, *poket*, *hoget* ja *honet*. Mielenkiintoinen nimitys *byksornat* kuuluu myös tälle vuosikymmenelle. Nimitys on tietenkin tehty ruotsin *byxor*-sanasta. Ruotsinkielinen sana on siis otettu määräisessä muodossaan ja siihen on vielä lisätty suomen nominatiivin *t*-sijapäätte. Lisäksi ruotsin *x*:llinen kirjoitusasu on suomalaistettu. Vielä 1980-luvullakin housusanastoon syntyy uusia nimityksiä. Tällöin tulevat mukaan *byksat*, *byxorit*, *bysat*, *hodarit* ja *hosat*. 1980-luvulta olen kirjannut vain yhden esiintymän *päntsyt*, jonka pohjana näyttää olevan

englannin housuja merkitsevä sana *pants*.

Nimenomaan pitkiä housuja tarkoittavia nimityksiä slangisanastossa on jokunen. Nämä ovat *longarit* (vrt. englannin adjektiivi *long* 'pitkä'), joka on peräisin jo 1920-luvulta, *pidikset*, *pitkikset* (naisten ja tyttöjen) ja *trongarit*, jotka ovat 50-60-lukujen housusanastoon kuuluvia.

Slangin housusanastossa on koko joukko sellaisia nimityksiä, joista käy ilmi housujen ulkonäkö. Liian isot tai väljät housut ovat 1920-luvulta 1950-luvulle saakka olleet *lökäbogat*. Tämän yhdyssanan määriteosana oleva adjektiivi *lökä* tarkoittaa löysää. 1960-luvulla tällaisista housuista oli käytössä hieman lyhyemmät ja johdetut nimitykset *lökärit* ja *lökkikset*. 1970-luvulla samaiset housut muuttuivat *lögåreiksi*. 1980-luvulta ei ole yhtään nimitystä, mutta 1990-luvulle tultaessa näiden housujen nimitys on tyypistynyt ja esiintyy nyt muodossa *lökä*.

Vaatemuoti vaihtelee usein ja se näkyy tietenkin myös slangin housusanastossa. Niinpä mm. kapealahkeisia tai tiukkoja housuja merkitseviä housunimityksiä on joiltakin vuosisadan alkupuolen vuosikymmeniltä. Vanhimmat nimitykset ovat jo 1920-luvulta. Näitä ovat *pillidongarit*, *pillipökat*, *pididongarit* (30-luvulta asussa *bilidongarit*) ja *pillit*. 1940-luvulla kapealahkeiset housut ovat joko *rännibogat* tai *rännarit*. Seuraavalla vuosikymmenellä nimityksenä on puolestaan *tsengarit* (*tsenga* 'kenkä'). 1960- ja 70-lukujen tiukat housut saivat nimitykseksen *tiukkikset*. Tällä nimityksellä tarkoitettiin sitten 1970-luvulla myös tietynlaisia trikoita.

1900-luvun ensimmäisillä vuosikymmenillä miehillä oli käytössä polvihousut. Siksipä on luonnollista, että tällaisetkin housut ovat saaneet omia slanginimityksiä. Asuina ovat olleet *polvibogat*, *polvarit*, jolla on tarkoitettu myös polvisukkia (ks. Määttä 2003), ja *polvikset*. Samoihin aikoihin polvihousujen kanssa on pukeuduttu myös pussihousuihin. Näiden nimityksinä ovat olleet *pussibogat* (käytetty saappaiden kanssa) ja *pussarit*. Mainittakoon tässä yhteydessä sellaisetkin housut kuin *diagonaalit*, jotka ovat saapashousut. Näiden housujen nimitys pohjautuu niihin käytetyin kankaan nimestä. Diagonaalikangas on toimikassidoksista vinojuovaista villakangasta.

Useat housut oli ennen ja on yhä vieläkin valmistettu sellaisesta kankaasta, että ne on silitettävä tai jopa prässättävä. Slangiin tällaisia housuja merkitsevät nimitykset ovat ilmestyneet myöhään, vasta 1970-luvulla.

Silloisina nimityksinä olivat *silarit* (silitettävät kangashousut) ja *prässärit* (suorat silitettävät housut). Tällaiset silitetyt housut ovat sitten olleet *ykköshousut*. Edellä olen maininnut pitkiä housuja merkitseviä nimityksiä, mutta käytössä on toki ollut lyhytlahkeisiakin housuja. Puhekielessä lyhyet housut (myös urheiluhousut) ovat olleet *shortsit* ja nimenomaan lyhytlahkeisia housuja on tarkoittanut nimitys *sortsikat*, jota käytettiin 1930-luvulla. Housun ulkonäön perusteella on myös syntynyt 1980-luvulla sellainen housunimitys kuin *revontulet*. Nimitys viittää väreihin ja tällaiset housut ovatkin moniväriset.

Myös housujen valmistusmateriaali on vaikuttanut erilaisten nimitysten syntyyn. Mm. samettikankaasta valmistetuilla housuilla on useita nimityksiä ja kaikki nimitykset ovat lähtöisin vuosisadan alkuvuosikymmeniltä, 1910- tai 1920-luvulta. Slangissa ovat esiintyneet nimitykset *sammarit* (käytetään edelleenkin), *samettibökat*, *samettidongerit*, *sammadongarit* ja *samlarit*. Samettikankaitakin on varsinkin nykyisin monenlaisia ja se näkyy nimityksissäänkin. 1990-luvulta on peräisin nimitys *stretssammarit*, jotka ovat joustosamettihousut.

Vuosisadan alusta on peräisin nimitys *engelskapöksyt*, jotka ovat molskihousut. Housut on valmistettu molskikankaasta, joka on paksua ja sileäpintaista puuvillakangasta, jonka sidos on 8-vartista, kudevaltaista, lujitettua pomsia. Näistä housuista on käytetty myös nimityksiä *molskibögat* ja *molskarit*. 1920-luvulta ovat *miljonääribögat* tai *miljonäärit* (myös *miljonääribökat*, *miljonääri(t)*), raidalliset šaketti- ja lunch coat -housut. Tällaiset housut ovat Paunosen (2000, 646) informantin mukaan ”raidalliset, etupäässä harmahtavat, olkaimilla kannatettavat housut, jotka tunnettiin erityisesti shakettipuvun housuina, mutta myös kavaijipukuna (mustan lyhyen takin kanssa).”

Erilaisia housuja tarvitaan erityyisissä tilanteissa. Slangisanastossa on edustettuna myös joissakin harrastuksissa tai vapaa-aikana käytettävien housujen nimityksiä. Tällaisiksi on katsottava ns. golfhousut, joiden nimitykset *golffarit*, *golfarit* ja *kolffarit* olivat slangissa käytössä 1920-luvulta 1950-luvulle. Golfhousut ovat 3/4-pituiset ja ne kiristetään polven alapuolelta pussiksi. Housuja ovat käyttäneet nimensä mukaisesti golfinpelaajat, mutta niitä on käytetty ennen ihan muidenkin housujen tapaan. Ratsastusta harrastava on vetänyt jalkaansa *ridahousut* 1980-luvulta lähtien. Nimityksen pohjana on verbi *ridata* ‘ratsastaa’ ja se on suora laina ruotsin *rida*-verbistä. 1940-luvun jalkapallonpelaaja puolestaan oli pukeutunut *futisdongareihin* ja 1970- ja 80-luvun jääkiekkoilija *toppiksiin*

‘toppahousut’. Jalkapalloiluhousujen alkuosa *futis* merkitsee itse jalkapallopelejä tai pelissä käytettävää palloa. Uimaan mentäessä kehoa on verhottu uimahousuilla tai uimapuvulla. Näiden slanginimityksinä on ollut ja on vieläkin *simmarit* tai *tsimmari(t)*, *simpparit* tai *tsimpparit* ja *uikkari(t)*. Kaksi ensin mainittua ovat tulleet slangiin jo 1900-luvulla, jälkimmäiset 1920-luvulla.

Erilaisten urheilulajien harrastajien ja sittemmin myös ihan tavallisen kansan vapaa-ajan asuna on jo pitkään ollut verryttelypuku. Eipä olekaan ihme, että tälle asulle on useita nimityksiä slangissakin. Vanhin nimitys, *verrarit*, on peräisin jo 1920-luvulta. Seuraavalla vuosikymmenellä sen rinnalle tulevat *verkkarit* ja *verari*. Nimitysten synnyssä on tauko aina 1960-luvulle saakka, jolloin käyttöön tulee *verksat*. 1970-luvulle ajoittuvat sitten *urkit*, *verkat* ja *fersut*. Kahdella jälkimmäisellä tarkoitetaan ainoastaan verryttelyhousuja. 1980-luvulla verryttelyhousut saattoivat olla tiukat ja ihonmyötäiset. Nämä saivat slangissa nimekseen *verenpaineet*. Uusin verryttelyhousuja tai -asua tarkoittava nimitys, *vermeet*, tuli 1990-luvulla.

Farmarihousut, jotka olivat alkujaan denim- tai farmarikankaiset, useimmiten indigonsiniset (työ)housut, tulivat Suomeen 1950-luvulla. Paunonen (2000, 185) kertoo, että aluksi farmarihousuja ei myyty kaupoissa, vaan niitä ostettiin merimiehiltä satamasta. Heti alusta lähtien näille housuille alkoi syntyä lukuisia nimityksiä slangiin ja ne ovat levinneet myös arkipuhekieleen. Ensimmäisiä nimityksiä olivat *dongarit*, *farkut* ja *farmarit*. Näiden lisäksi oli myös *Väiskit*, jotka olivat suomalaisen Vaaksa Oy:n valmistamat housut. Sittemmin kyseiset housut tunnettiin *Pupupöksyinä*. 1960-luvulta ovat *denimit* (käytetyn kankaan mukaan), *dongikset*, *farsut* ja *fartsut*.

1970-luvun uudet nimitykset poikkeavat aikaisemmista siten, että ne tällä vuosikymmenellä muodostettiin suoraan tuotemerkeistä. Suurta muotia olivat tuolloin mm. Lee-merkkiset farmarihousut ja niinpä niiden slanginimityksiä olivat yksinkertaisesti *Leet* ja *Eelit*. Muita tuotemerkkisiä nimityksiä olivat samaan aikaan *Falmerssit* ja *Rankut*, jotka olivat Wrangler-merkkiset farmarihousut. Kun yleisesti tarkoitettiin amerikkalaisia farmarihousuja, niistä käytettiin nimityksiä *jenkkarit* tai *jenkkilevikset*.

Myös 1980-luvulta ja 1990-luvulta on esiintymät tuotemerkeistä tehdystä nimityksestä. Tällöin muokattiin Levi's-merkkiset farmarihousut

slangimuotoihin *Levarit* ja *Leviksen bögat*. Jo aikaisempina nimityksinä näistä olivat *Levikset* ja *Levisket*.

Nimityksiä on syntynyt myös farmarihousujen ulkonäön pohjalta. Jotkin housumallit ovat olleet tiukkoja ja usein vielä kapealahkeisia. Tällaisia farmarihousuja on kutsuttu, lähinnä 1970-luvulta lähtien, *pillifarkuiksi*, *pilleiksi*, *putkareiksi*, *putkiksi* ja *viulufarkuiksi*.

Erilaisista farmarihousuista on olemassa toki muitakin nimityksiä kuin vain Paunosen kirjasta poimimani. Mainittakoon, että Karttusen sanakirjassa (1979), joka perustuu 1970-luvun koululaisslangiin, esiintyy nimitykset *jamekset*, *jamarit*, *jassut*, *jesset* ja *jessit*. Ingo (1998, 431) mainitsee nimityksen *jeansit*, joka on lainattu suoraan englannin sanasta *jeans* 'farmarihousut'.

#### Lähteet

- Ingo, Rune. 1998. Suomen kielen pluratiivit eli monikkosanat. Numeeris-semanttinen tutkimus II. Ruumiinosia ja vaatteita tarkoittavat sanat. Vaasan yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmä. Vaasa.
- Kalliokoski, Jyrki. 2002. *Mä en bonjaa mut mä snaijaan kyl mitä bonjaa meinaa*. Virittäjä 1/2002, 137-142.
- Karttunen, Kaarina. 1979. *Nykyslangin sanakirja*. Porvoo-Helsinki-Juva. - 1989. *Stadi on hervoton pleisi*. Teoksessa Vesikansa, Jouko (toim.). *Nykysuomen sanavarat*. 1989, 148-164. Porvoo-Helsinki-Juva.
- Lyytikäinen, Erkki. 2000. *Kiitos sanoista, rakkaat rajanaapurit*. Helsingin Sanomat 23.6.2000.
- Määttä, Tuija. 1998. *Untsikka päällä ja hikerit jalassa*. Huomioita jalkineiden ja vaatteiden nykynimityksistä. Teoksessa Forsman Svensson, Pirkko - Määttä, Tuija. 1998. *Muotoja ja merkityksiä vanhasta suomesta nykysuomeen*. 1998, 46-52. Institutionen för finska. Umeå. - *Pläägät, buutsit ja tsengat. Kenkien nimityksiä slangissa*. 2002. Teoksessa Hansson, Heidi, Kangassalo, Raija & Lindmark, Daniel (red.). *När språk och kulturer möts. Festskrift till Tuuli Forsgren 2 november 2002. Skrifter utgivna av Johan Nordlander - sällskapet 24. Kulturens frontlinjer. Skrifter från forskningsprogrammet KULTURGRÄNS*

NORR

44. 2002, 35-43. Umeå.

- *Pikkarit, sukkarit ja beehoot*. 2003. (Painossa.)

Naikola, Kari. 1999. *Nykyslangin sananmuodostusoppia*. Virittäjä 2/1999, 195-221.

Nykysuomen sanakirja I-V. 1982-1983. Porvoo-Helsinki-Juva.

Paunonen, Heikki & Marjatta. *Tsennaaks Stadii, bonjaaks slangii*. Stadin slangin suursanakirja. 2000. Helsinki.

Suomen kielen perussanakirja I-III. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. 1990-1994. Helsinki.

Yli-Vakkuri, Valma. 1976. *Onko suomen kielen kvalitatiivinen astevaihtelu epäproduktiivinen jäännös?* Sananjalka 18/1976, 53-69.

Tuija Määttä

Institutionen för moderna språk/finska

Umeå universitet

S-901 87 Umeå

sähköposti: tuija.maatta@finska.umu.se

*Urpo Nikanne*

## AJATUKSIA KIELIOPIN TUTKIMUKSESTA<sup>1</sup>

### Johdanto

Tässä artikkelissa pohdin yleisiä kieliopin tutkimukseen liittyviä metodologisia ja osin terminologisia seikkoja. Tarkoitukseni on ottaa esiin joitain yleisiä taustaoletuksia, jotka harvoin eksplikoidaan. Aluksi käsittelen kieliopin tutkimuksen rajankäyntiä, sitten tieteellisen kieliopin tutkimuksen edellytyksiä ja lopuksi keskityn kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien käyttökelpoisuuden pohdintaan.

### Kieliopin tutkimuksen rajankäyntiä

Kielen perusilmiöt voidaan jakaa tutkimusalueisiin monella tavoin. Esimerkiksi seuraavat kolme kahtiajakoa ovat tavallisia ja tämän artikkelin kannalta relevantteja:

1. muoto – merkitys
2. rakenne – käyttö
3. kielioppi – leksikko

Kaikki ovat yleisesti käytössä ja intuitiivisesti hahmotettavissa. Mikään niistä ei ole selväräjäinen. Muutama kommentti kustakin jaottelusta on paikallaan:

Jako *muotoon ja merkitykseen* tunnetaan parhaiten de Saussuren (1916) esittämänä: kielellinen merkki jakaantuu muotoon ja merkitykseen, ja näiden välinen suhde on mielivaltainen. Kuitenkin, kun kielellisen ilmauksen merkitys kuvataan formaalisti, se saa muodon, joka ei olennaisesti poikkea esimerkiksi syntaksin tai fonologian formaalisista kuvauksista. Koska kyse on juuri luonnolliselle kielelle ominaisista

<sup>1</sup> Tämä kirjoitus perustuu osaltaan kieliopin tutkimusta käsittelevään esitykseeni, jonka pidin Langnetin seminaarissa "kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät kielitieteessä" Ilomantsissa 13.5.2003. Kiitän langnetlaisia palautteesta.

merkityksistä aivan samoin kuin fonologian kuvaus kuvaa luonnolliselle kielelle tyypillistä äännejärjestelmää, merkityksen kuvaus eroaa muiden kielen osa-alueiden kuvauksista vain siinä, että se kuvaa toista kielen osaluuetta, aivan samaan tapaan kuin fonologian kuvaus eroaa syntaksin kuvauksesta. Siksi on ehdonvallen asia, lasketaanko merkityksen kuvaus kieliopin tutkimukseen.

*Rakenteen ja käytön* ero on toisentyyppinen. Kielen rakenteeseen lasken tässä kuuluvaksi myös merkityksen. Rakenne on näin ymmärrettyä luonnollisen kielen järjestelmä, ja sen alaan luuluvat kielen mahdollisuudet yhdistellä eri muoto- ja merkitysyksiköitä keskenään, sekä tietysti nämä yksiköt. Esimerkiksi syntaksin rakenteen kuvaukseen kuuluu tieto kielen sanaluokista, lausekkeista, lauserajoista jne. Käytön kuvaus sen sijaan kuvaa sitä, missä tilanteissa minkinlaisia rakenteita käytetään. Suhde on siis sama kuin jonkin tarvekalun kuvauksessa. Esimerkiksi tuolia käytetään istumiseen, mutta tuolien rakenne voi poiketa huomattavastikin: tuoleja on eri muotoisia ja eri materiaalista valmistettuja. Rakenteen ja käytön raja on kuitenkin kielen osalta siinä mielessä epätarkka, että joihinkin ilmauksiin kuuluu olennaisena osana tieto sen käytöstä. Esimerkiksi sanan *anteeksi* käyttö edellyttää, että käyttäjä on loukannut, aiheuttanut epämukavuutta tai muutoin tehnyt anteeksipyyntöä kohteen elämän hankalaksi. Niinpä ihminen, joka ei koe, että ehdot täytyvät ei myöskään käytä sanaa.

Jako *leksikkoon ja kielioppiin* on perinteinen, mutta tarkemmassa katsannossa varsin hankala määritellä. Tässä jaossa kielioppiin katsotaan kuuluvan kielen rakennetta säätelevät yleiset säännöt ja leksikkoon sanat ja muut idiosynkrasiat, esimerkiksi kiteytyneet sanonnat, toisinaan myös sijapäätteet jne. On tunnetusti kuitenkin hyvin vaikea määritellä, mikä on sana ja missä kulkee yleisen säännön ja idiosynkraattisuuden raja. Konstruktiokieliopissa (ks. esim. Fillmore & Kay 1996, Östman 1988, Goldberg 1995) korostetaan sitä, että kaikkien kielellisten rakenteiden käyttö on jossain määrin rajoitunutta, eikä kaikkein yleisimpien rakennetyyppien (esim. transitiivilause, intransitiivilause) ja tyypillisten kiteytyneiden rakenteiden (esim. *hymyssä suin*, *ottiatuota* tai *kuollaan sitä vielä meilläkin*) välillä ole laatueroa vaan aste-ero.

Kieliopin tutkimuksella tarkoitan seuraavassa kielen rakenteen tutkimusta, johon siis kuuluvat sekä muoto että merkitys sekä leksikko.

## Kieliopin tutkimuksen edellytykset

Kielijärjestelmän kuvauksella on kaksi perusedellytystä:

1. Integroitu kuvaus
2. Formaalisuus

Integroidulla kuvauksella tarkoitan sitä, että kaikki kielijärjestelmän osat alueet pitäisi kuvata niin, että ne sopivat viime kädessä yhteen. Fonologia ja syntaksi eivät voi saada ristiriitaisia kuvaustapoja vaan ne on voitava yhdistää toisiinsa. Tämä on tärkeää sen vuoksi, että kielioppi kuitenkin toimii yhtenä kokonaisuutena, yhtenä järjestelmänä, ja tämän pitää myös näkyä kuvauksen tasolla. Integroidun kuvauksen vaatimus sulkee eklektisyyden pois.

Myös formaalisuus on tärkeää eksplisiittisyyden vuoksi ja siksi, että kieli on yksi kokonainen järjestelmä. Jotta voitaisiin näyttää eksplisiittisesti, miten esimerkiksi fonologia, morfologia ja syntaksi toimivat ja millaisia säännönmukaisuuksia näiden osa-alueiden sisällä ja välillä on, tarvitaan formaalista kuvausta. Formaalisissa kuvauksissa on hyvin määritellyt primitiiviset yksiköt ja näiden yksiköiden välisiä suhteita kuvataan sellaisin välinein, joiden ominaisuudet tunnetaan ja voidaan määritellä tai ainakin rajoittaa. (Erilaisista formaalisista esityksistä kielitieteessä, ks. Itkonen 2003.) Ilman formaalisuutta kuvaus on epäeksplisiittistä, hallitsematonta – ja siis epätieteellistä.

## Tilastojen käyttö kieliopin tutkimuksessa

Kaksi tilastoa Fred Karlssonin kirjasta *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne* (1982:308; alun perin Pajunen & Palomäki 1982)

	N	%
NOMINATIIVI	4 105	29,5
GENETIIVI	2 824	20,3
AKKUSATIIVI	433	3,1
PRON. <i>t</i> -AKK.	12	0,1
OSMA (GEN./AKK./ INSTR.)	117	0,8
PARTITIIVI	1 908	13,7
ESSIIVI	367	2,6
TRANSLATIIVI	308	2,2
INESSIIVI	993	7,1
ELATIIVI	613	4,4
ILLATIIVI	871	6,3
ADESSIIVI	610	4,4
ABLATIIVI	145	1,0
ALLATIIVI	315	2,3
ABESSIIVI	30	0,2
KOMITATIIVI	18	0,1
INSTRUKTIIVI	250	1,8
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>13 919</b>	<b>99,9</b>

Mitä sijojen tekstifrekvenssit kertovat kieliopista? Ne eivät kerro mitään kielen rakenteesta tai kielijärjestelmästä sinänsä. Ne kertovat siitä, miten kielen rakennetta käytetään – tässä tapauksessa suomen yleiskielen käyttäjien kesken keskimääräisesti, kun yhdistetään otos, jossa on 5000 sanetta kustakin seuraavasta tekstilajista: sanomalehtien pääkirjoitukset, aikakauslehtien reportaasit sekä muistelmakirjallisuus.

Samantapaisia tilastoja voisi laatia erikseen erityyppisistä tilanteista – esim. erilaisista opetustilanteista, oikean tien neuvomistilanteista, keskusteluista rautakaupan myyjän kanssa tai mistä hyvänsä tilannetyypistä, jota haluaa syystä tai toisesta lähemmin tarkastella. Yhtä lailla voisi tilastoida erilaisten suomen kieltä käyttävien yhteisöjen sijankäyttötendenssejä. Olennaista on se, että tilasto ei pysty kertomaan kielen rakenteesta vaan ainoastaan käytöstä. Tällä en halua sanoa, etteivät tällaiset tilastot antaisi tietoa kielestä. Saatu tieto on relevanttia kielen *käytön* ymmärtämisen kannalta, ja sillä on siis oma oikeutuksensa.

Sen sijaan on vaikeampi käsittää, mitä eri muotovarianttien tekstifrekvenssit tekevät seuraavassa monikon genetiivin muodostussäännössä (Karlsson 1982: 289).

(MLS-4)

		(97 % jos -C = perusmuodon -l, -r, -n, -s; 100 % jos s : -nen; 93 % jos C : C'; 1 % jos -s'; 1 % jos C : C'; ei koske ominaisuudennimiä)
ten	/ C	VV___ (yleensä 100 %, 99 % jos : -s') i + jA + ___ (huom. vain jos A muuttuu O:ksi)
iden	/ CŶ___ (pronomineissa)	
(itten	/ (C)V.(C)V + ___ (98 % monitavuisissa)	
> 10 %)	/ V[V]___ (C)V + ___ (2 % monitavuisissa, 14 % jos monitavu ja -i)	
MONIKON		
GENE- →		
TIIVI		(100 % jos kaksitavu ja : -i; 99 % jos 2-tav. ja : -i'; 7 % jos 2-tav. ja : -i'; 86 % jos monitavu ja toiseksi viimeinen tavu on pitkä, 14 % jos lyhyt)
en	/ i	
ien	/ CV___ (100 % kaksitavuisissa)	
	/ V[V]___ (C)V___ (84 % monitavuisissa)	
	/ (C)V.(C)V___ (16 % monitavuisissa)	
	/ C___ (3 % jos -C = -l, -r, -s tai muu -n kuin -nen)	

Karlssonin teos on mielestäni erinomainen esitys suomen kielen muoto-opista, eikä ole syytä epäillä, että annetut tilastotiedot eivät pitäisi paikkaansa. Ongelma on toisaalla: säännössä on yhdistetty kielen rakenteen kuvaus ja kielen käytön tilastollinen kuvaus, ja mielestäni niin ei voi tehdä. Otan tämän säännön esiin siksi, että se havainnollistaa kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien työnjakoa kieliopin tutkimuksessa.

Ongelma monikon genetiivin muodostussäännön esityksessä ei ole se, että rakenteen ja käytön kuvaukset on yhdistetty. Ongelma on nimenomaan se, että käytön kuvaus ei ole kvalitatiivista vaan kvantitatiivista. Muodostussäännön tehtävänä on kuvata eksplisiittisesti suomen monikon genetiivien generointi. Sääntö ei kuitenkaan anna ohjeita siitä, millä ehdoin vaikkapa päätettä *en* (esim. *kamal+i+en*) käytetään muiden kuin kaksitavuisen sanojen yhteydessä. Sääntö antaa vain todennäköisyyden sille, että juoksevasta tekstistä poimittu kolmi- tai useampitavuisen sanan monikon genetiivi on *en*-päätteinen. Leksikaaliset rajoitukset, tyyliarvot ja muut kvalitatiiviset rajoitukset eivät näy säännössä, vaikka juuri ne ovat suurelta osaltaan frekvenssien taustalla.

Informaatio käyttöfrekvenssistä voisi olla mahdollinen, mikäli laadullisia käyttöä rajoittavia tekijöitä ei olisi vaan kussakin yksittäisessä monikon genetiiviä vaativassa tapauksessa ikään kuin arvottaisiin oikea muoto niin,



että laajassa aineistossa näin muodostettujen monikon genetiivien jakauma muodostuisi frekvenssitietojen mukaiseksi. Metodologisesti tällaisen tilanteen olettaminen on kuitenkin arveluttavaa, sillä se ei johda uusiin laadullisiin kysymyksiin. Jos jostain yksittäistapauksesta kysytään, miksi juuri siinä tapauksessa on käytetty *en*-päätettä?<sup>2</sup> vastaus olisi ilmeinen: ”Valinta on yksittäistapauksissa täysin mielivaltainen. *En*-päätteiden on vain pysyttävä laajassa aineistossa sallittujen frekvenssien sisällä.”<sup>2</sup>

Tässä ei kuitenkaan ole kyse Chomskyn (1986) jaosta E-kieleen (externalized language) ja I-kieleen (internalized language). Kyse on kieliopin sääntöjen – myös kielen käyttöä koskevien sääntöjen – kuvauksen laadullisten ja tilastollisten menetelmien yhteensopimattomuudesta. Itse asiassa kaikki tutkimusmenetelmät koskevat välttämättä E-kieltä, ja sääntöjen on sovelluttava E-kieleen. I-kieli on E-kieltä tutkimalla epäsuorasti päätelty järjestelmä. Tämä johtuu siitä, että I-kieleen ei ole mitään suoraa pääsyä. E-kieli, käytössä esiintyvä kieli, on ainoa, josta voidaan tehdä havaintoja.

### Yksilön kieli ja yhteisön kieli

Kun kieltä tutkitaan suhteessa kielenulkoiseen todellisuuteen, yleensä otetaan esille kieli sosiaalisena tai kognitiivisena ilmiönä. Kummassakin tapauksessa voidaan käyttää sekä laadullisia että tilastollisia menetelmiä sen mukaan mitä nimenomaan halutaan tutkia.

Kielen ja ihmisen sosiaalisen elämän suhteita voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: yksilön ja yhteisön. Kun tarkastellaan yksilön kieltä, on mahdollista lähestyä sitä joko laadullisesti tai tilastollisesti.

Voidaan tarkastella yksilön *mahdollisuuksia* käyttää kielioppia vuorovaikutustilanteissa. Tämä on laadullista tutkimusta: tarkastelun kohteena on se potentiaali, se järjestelmä, joka mahdollistaa yksilön toimimisen yhteisössä kielensä puolesta luontevalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla.

Toisaalta on kiinnostavaa myös selvittää yksilön *tendenssejä* käyttää tätä potentiaalia erityyppisissä tilanteissa. Voidaan esimerkiksi tarkastella jotain

<sup>2</sup> On epäuskottavaa, että tällä tavalla sattumanvaraisesti generoitu kieli loppujen lopuksi edes vaikuttaisi *en*-päätteiden osalta äidinkielisten suomenpuhujien mielestä luontevalta.

tyypillistä palvelutilannetta, vaikkapa – kuten keskusteluntutkimuksessa on tehty – lääkärin ja potilaan välistä keskustelua. Tästä voidaan tarkastella erilaisten kielellisten ilmiöiden taajuuksia ja verrata niitä johonkin toisentyypiseen tilanteeseen. Voidaan myös ottaa lähtökohdaksi jokin kielellinen ilmaus ja katsoa, miten sen käyttö jakaantuu tavallisesti erilaisten tilannetyyppien kesken esimerkiksi, kuinka usein hän käyttää minkinlaisissa tilanteissa monikon genetiivin päätettä *en*.

Yhteisön tasolla kielellisen vuorovaikutuksen tutkimisessa on otettava huomioon kielen variaatio. Ne kieliopilliset keinot, joita tavataan eri murrealueilla eivät ole kaikki kaikkien suomenkielisinä itseään pitävien käytössä. Kun esitetään yleistyksiä suomen kielen rakenteesta, on periaatteessa oltava tarkkana siinä, millaisesta yhteisöstä puhuu ja keitä siihen olettaa kuuluvan. Tässä katsannossa kieliyhteisöön kuulumisen ei ole identiteettikysymys (vrt. Nikanne 2002) vaan ulkoisesti määriteltävä kielenpuhujien joukko, jolla jotkin kieliopilliset rakenteet oletetaan olevan käytössä.

Koska yhteisön tasolla kieliopilliset yleistyksiset pohjautuvat tendensseihin, kieliyhteisön kieltä tutkittaessa tilastolliset menetelmät ovat siis varmasti relevantteja. Laadullisetkin kuvaustavat saattavat käydä, kunhan ensin osoitetaan, että tarkasteltavat kieliopilliset keinot ovat käytössä koko tutkittavassa yhteisössä, tai ainakin niin laajasti, että järkevästä yleistyksestä voidaan puhua.

Toinen tavallinen ja tiettyssä mielessä laajempi näkökulma kieleen on nähdä se kognitiivisena järjestelmänä. Säätelehän ihmisen sosiaalistakin käyttäytymistä hänen kognitiivinen järjestelmänsä. Kun kieltä tarkastellaan kognitiivisena ilmiönä voidaan jälleen ottaa joko yksilön näkökulma tai pyrkiä yleistämään säännönmukaisuuksia, jotka vallitsevat yksilöiden välillä. Se mitä edellä on sanottu, pätee myös kognitiiviseen kielentutkimukseen.

## Lopuksi

Tässä artikkelissa olen pohtinut lyhyesti kieliopin tutkimuksen peruskysymyksiä. Päätelmät ovat seuraavat:

- Kielioppi on tutkimusalueena epäräinen ja laajasti ottaen se vastaa pitkälti kielen rakennetta jaottelussa rakenteeseen ja käyttöön.

- Kun kielioppia tutkitaan tieteellisesti, on tutkimuksen oltava formaalista ja integroitua.

- Kvantitatiivisia menetelmiä voi käyttää kielen käytön kuvauksessa. Sen sijaan kielen rakenteen, kielijärjestelmän kuvauksessa tilastot ovat vieraassa paikassa. Tilastollisesti voi tehdä yleistyksiä ja pyrkiä perustelemaan joitain järjestelmän kuvauksen ratkaisuja. Tilastolliset menetelmät ovat omiaan myös perustelemaan kielen muutoksen kuvauksia, kielityypologisia kuvauksia jne. Näissäkin tapauksessa kuitenkin tarvitaan myös laadullista kuvausta, joka on pohjana tilastoanalyysille ja kieliopin kuvauksen osalta laadullinen kuvaus on myös varsinainen päämäärä.

## Lähteet

de Saussure, Ferdinand (1916) *Course de linguistique générale*. Payot, Paris.

Fillmore, Charles J. & Paul Kay (1996). *Construction Grammar*. CSLI Lecture Notes 5. Linguistics X 20. University of California Berkeley.

Goldberg, Adele (1995). *Constructions*. Chicago, IL, University of Chicago Press.

Itkonen, Esa (2003) *Methods of formalization beside and inside both autonomous and non-autonomous linguistics*. Yleisen kielitieteen julkaisuja 6. Turun yliopisto, Turku.

Karlsson, Fred (1982) *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. WSOY, Juva.

Nikanne, Urpo (2002) *Äidinkielen merkitys ihmiselle*. – I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. SKS, Helsinki, s. 16-34.

Pajunen, Anneli & Palomäki, Ulla (1982) Tilastotietoja suomen kielen muoto ja lauseopillisista yksiköistä. Käsikirjoitus, Lauseopin arkisto, Turku.

Östman, J.-O. (1988). Konstruktiokielioppi. *SKY 1988*, 173-185.

Prof. Urpo Nikanne  
Åbo Akademi  
Finska språket med litteraturen  
20500 ÅBO  
Sähköposti: urpo.nikanne@abo.fi

*Rolf Palmberg*

## HOWARD GARDNERS MI-TEORI OCH DATORER\*

### Bakgrund och syfte

Howard Gardner har författat ett tjugotal böcker och flera hundra artiklar inom olika vetenskapsområden, men torde vara mest känd inom den pedagogiska sektorn som mannen som lanserade teorin om de multipla intelligenserna (MI-teorin). Syftet med denna artikel är att kort diskutera Gardners MI-teori i relation till datorer i allmänhet och speciellt till användningen av datorer i språkundervisningen.

### Om Gardners MI-teori

År 1983 presenterade Gardner i bokform den omfattande forskning om multipla intelligenser som han bedrivit sedan mitten av 1970-talet och som fortfarande pågår. I korthet går hans MI-teori ut på att varje individ har ett bestämt antal olika slags intelligenser (eller talanger). Intelligenserna förekommer i olika hög grad hos olika personer och påverkar starkt det sätt på vilket vi uppfattar och lär oss nya saker. I och med att dessa intelligenser är föränderliga, kan de både utvecklas och förbättras, och vi kan också själva medvetet utveckla och förbättra dem (Gardner 1983).

År 1993 hade Gardner identifierat sju olika intelligenstyper, nämligen den lingvistiska (eller språkliga, verbala) intelligensen, den matematisk(-logiska) intelligensen, den spatials (eller visuella, rumsliga) intelligensen, den musikaliska intelligensen, den (kroppslig-)kinestetiska intelligensen, den interpersonella (eller sociala) intelligensen och den intrapersonella (eller intuitiva, reflekterande) intelligensen (Gardner 1993). Sex år senare introducerade han en åttonde intelligens, den naturalistiska (eller naturliga) intelligensen. Samtidigt annonserade han förekomsten av ytterligare en nionde intelligens, den existentiella (eller andliga, spiritualistiska) intelligensen (Gardner 1999).

### De nio intelligensstyperna och deras kännetecken

Följande egenskaper kännetecknar de nio intelligensstyperna (Gardner 1983, 1993; Berman 1998; Armstrong 1999). Termerna inom parentes efter varje intelligensstyp är Armstrongs kortdefinitioner som stöd för minnet (Armstrong 1999).

(1) Lingvistiska personer ("word smart") har lätt för att uttrycka sig både muntligt och skriftligt. De tycker om ordlekar, gåtor och språkliga strukturer. De lär sig bäst genom att diskutera, lyssna på historier och läsa om olika temaområden.

(2) Matematiska personer ("number smart" eller "logic smart") tycker om att göra olika slags experiment, att analysera saker och ting och att finna logiska strukturer. De har en förkärlek för tal och talserier och är oftast mycket systematiska. De lär sig bäst genom problemlösningsaktiviteter och övningar med logiska ingredienser.

(3) Spatiala personer ("picture smart") förlitar sig starkt på sitt synsinne och tycker om att se på bilder och film. De har en utpräglad förmåga att orientera sig i tre dimensioner, t.ex. att snabbt och felfritt kunna bedöma ett föremåls placering i förhållande till andra föremål. De tyder lätt kartor, tabeller och diagram, och är dessutom skickliga på att visualisera problem i tankarna. De lär sig bäst genom övningar som omfattar bilder och som stimulerar deras visuella färdigheter.

(4) Musikaliska personer ("music smart") har en starkt utvecklad känsla för musikaliska mönster, rytmer och melodier. De tycker om att lyssna på musik och att nynna och sjunga melodier. Ofta har de också en förmåga att tolka budskap skapade av olika slags ljud. De lär sig bäst genom sång och musik och genom att arbeta med olika slags rim och ramsor.

(5) Kinestetiska personer ("body smart") använder hela kroppen för att uttrycka tankar, idéer och känslor. De tycker om att röra vid föremål och om att röra på sig. De bearbetar helst information genom fysiska aktiviteter och lär sig bäst genom drama, rollspel och andra slags övningar som förutsätter kroppsliga rörelser.

(6) Interpersonella personer ("people smart") är mycket sociala till sin natur och tycker om att tala och vara med andra. De lär sig bäst genom par- och grupparbeten som förutsätter diskussioner och samarbete.

(7) Intrapersonella personer ("self smart") är reflekterande till sin natur och måste få tänka igenom saker och ting för att förstå dem. De lär sig bäst genom individuellt arbete men behöver samtidigt lugn och ro att tänka. Intrapersonella personer har i allmänhet en utpräglad självkänedom. De är ofta självmotiverade och därför mycket lämpade för självstudier.

(8) Naturalistiska personer ("nature smart") har en utpräglad förmåga att förstå sammanhang i naturen och tycker om att kategorisera, gruppera och fördela saker och föremål i naturliga hierarkier. De lär sig bäst genom övningar som är förknippade med naturupplevelser och som innehåller olika slags kategoriserings- och/eller grupperingsövningar.

(9) Existentiella personer ("existence smart") är filosofiskt (och ibland dessutom religiöst) lagda och funderar ofta över människans plats i tillvaron. De har ett stort behov av att se helheter och kan ha svårt att förstå lösryckta delar och detaljer om de inte vet var dessa hör hemma i ett större sammanhang.

### Om multipla intelligenser och programmering

De första datorprogrammen avsedda som pedagogiska hjälpmedel för en bredare allmänhet såg dagens ljus under den första hälften av 1980-talet. Då utkom också de första handböckerna om datoranvändning för språklärare, bl.a. Higgins och Johns (1984), Davies och Higgins (1985) och Davies (1985). De två förstnämnda handböckerna koncentrerar sig på användningen av existerande datorprogram för språkundervisning, medan den sistnämnda är en för språklärare skriven introduktion till programmering.

Det är intressant att notera att Gardner redan år 1983 tycks ha förutsett datorns användningsmöjligheter som ett pedagogiskt hjälpmedel. I sin analys av hur programmeringsarbete tillgodoser de olika intelligenserna, placerar han den matematiska och lingvistiska intelligensen på första respektive andra plats. Han motiverar detta genom att konstatera att all programmering kräver logisk tankeverksamhet och matematisk precision och att de flesta programmeringsspråk har en mycket speciell grammatik. Dessutom måste programmeraren studera och förstå datormanualer, vilka inte alltid är särdeles lättlästa. Programmeringsarbetet kan vara både intrapersonellt och interpersonellt beroende på om det sker individuellt eller som par-/grupparbete, men i bägge fallen behövs förutom individuellt

tankearbete något slag av samarbete med andra personer. Musikaliska personer har möjlighet att inkorporera musikinslag i sina program, medan spatiala personer kan använda sig av olika slags bilder och animationer. Dessutom kan spatiala personer tilltalas av det förberedande planeringsarbetet, då de skisserar upp programmets olika steg i form av flödesdiagram. Den kinestetiska intelligensen tillgodoses främst genom arbetet vid tangentbordet och genom koordination av ögon- och handrörelser (Gardner 1983).

### Om multipla intelligenser och verktygsprogram

Det stora flertalet språklärare programmerar inte sina egna undervisningsprogram, utan väljer istället ut de program som eleverna skall använda under datorstödda språklektioner. För traditionellt uppbyggda datorstödda språklektioner existerar etablerade didaktiska principer som bör följas (se t.ex. Palmberg 2001), medan datorstöd också kan innebära att eleverna använder sig av sådana verktygsprogram som läraren valt ut med tanke på uppgiftens syfte och de uppsatta undervisningsmålen. (Med verktygsprogram avser jag här nyttoprogram såsom textbehandlingsprogram, ritprogram, grafik- och kalkylprogram, databasprogram och MIDI-program.) Han eller hon bör härvid komma ihåg, att också olika verktygsprogram oftast tillgodoser flera enskilda intelligensstyper samtidigt, på samma sätt som olika arbetssätt, övningar, aktiviteter och undervisningstekniker gör det (se närmare Palmberg 2003). En del läsprogram kan tillgodose även spatiala elever (i synnerhet om programmen innehåller visuell färgkodning) och musikaliska elever (program av typ karaoke), medan kalkylprogram som presenterar resultaten i form av staplar och diagram inte tillgodoser enbart matematiska elever utan också spatiala elever.

### Multipla intelligenser och datorstödd språkundervisning

Här följer ett utkast till en datorstödd språklektion (i praktiken en dubbellektion) som tar fasta på de olika intelligensstyperna. Jag har valt att låta eleverna arbeta med olika uppgifter i olika "stationer" (jfr Ericsson 1989), och datorklassen (eller klassrummet) har för detta ändamål förberetts på ett sådant sätt, att tre eller fyra datorer bildar en station.

Eftersom elevarbetet bör ske så smidigt som möjligt och helst utan köbildningar, påverkas antalet datorer per station både av antalet elever i klassen och av de uppgifter som skall utföras vid de enskilda stationerna. Läraren förutsätts ha förberett varje enskild station genom att på de aktuella datorerna installera de verktygsprogram som eleverna behöver och dessutom sökt upp och försett de webbplatser som hänför sig till den givna uppgiften med bokmärken.

Elevernas uppgift är att under lektionen samla information om bestämda finländska städer och på samma gång förbereda sig på att presentera resultatet av sitt arbete. Beroende på lärarens syfte med hela övningen, kan presentationen vara antingen muntlig eller skriftlig, eller naturligtvis bägge delarna. En möjlighet är att eleverna presenterar sina arbeten muntligt med stöd av transparanger som de själva producerat eller, om de är vana att arbeta med datorer, i form av PowerPoint presentationer. Dessutom kan läraren be eleverna producera översiktliga duplikat som anteckningsunderlag för klasskamraterna. Då uppövas både de muntliga och skriftliga färdigheterna.

Eftersom de tillgängliga verktygsprogrammen tenderar att variera från skola till skola på samma sätt som enskilda lärare tenderar att ha sina personliga favoritwebbplatser för olika ändamål, har jag med avsikt valt att inte exemplifiera vare sig verktygsprogram eller webbplatser i de för eleverna avsedda instruktionerna nedan. Den enskilda läraren kan därför använda sig av önskade verktygsprogram och webbplatser och bör dessutom modifiera och utveckla instruktionerna så att de bättre lämpar sig för den planerade uppgiftens art. Jag har vid planeringen av de olika stationerna inspirerats av Kathy Schrocks Slideshow (Schrock, årtal saknas).

### Åtta stationer för åtta intelligensstyper

Såsom tidigare antytts, lär sig existentiella personer bäst om de på förhand vet var olika beståndsdelar hör hemma i ett större sammanhang. Det kan ibland vara mycket svårt att planera språkuppgifter för existentiella elever, och ännu svårare är det att planera enskilda datoruppgifter för ett bestämt arbetssätt. Det bästa (och samtidigt det enklaste) sättet att tillgodose existentiella elever är ofta att låta instruktionerna hjälpa dem att själva placera in delarna i en större helhet. Vad går uppgiften ut på som helhet, hur fungerar stationssystemet, hur skall arbetet genomföras ur de enskilda

elevernas synvinkel, hur skall presentationen ske, var finns de olika städerna i förhållande till varandra ...?

De egentliga stationerna är därför åtta till antalet och varje uppgift är planerad att primärt tillgodose en bestämd intelligensstyp. Uppgifterna behöver inte utföras i någon bestämd ordning, men eleverna kommer sannolikt att tillbringa mer tid vid vissa stationer än vid andra. Dessutom kommer eleverna att återkomma till vissa stationer med jämna mellanrum, vilket innebär en extra bonus för kinestetiska elever som i och med detta arrangemang får röra på sig under lektionen på ett naturligt sätt då de förflyttar sig från station till station.

#### **Station Ett (lingvistisk intelligens)**

Denna dator används för textbehandling. Här uppdaterar du regelbundet din text. När du är färdig med samtliga uppgifter, tar du ut texten på en skrivare antingen som transparang eller på vanligt papper som anteckningsunderlag för dina klasskamrater.

#### **Station Två (matematisk intelligens)**

Denna dator används för databearbetning. Här skapar du en databas över de områden som du samlar information om, och som du, när du är färdig med uppgifterna, kan sammanställa för din presentation.

#### **Station Tre (spatial intelligens)**

Denna dator används för illustrering av transparenser eller det planerade anteckningsunderlaget. Här ritar och målar du de bilder som du behöver för din presentation, eller också väljer du bland de bilder som finns tillgängliga på den aktuella webbplatsen.

#### **Station Fyra (musikalisk intelligens)**

Denna dator används för musikaliska inslag till presentationen. Här komponerar du de musikinslag du behöver, eller också väljer du bland de ljudfiler som finns tillgängliga på den aktuella webbplatsen.

#### **Station Fem (kinestetisk intelligens)**

Denna dator används för att skapa tredimensionella representationer av de fem största byggnaderna i din stad. Gör först modeller med de legoklossar som finns bredvid datorn. Bifoga datorversionen till din presentation.

#### **Station Sex (interpersonell intelligens)**

Denna dator används för datorkommunikation. Samarbeta med någon av dina klasskamrater för att formulera ett e-postmeddelande till turistinformationen i era respektive städer. Fråga om de viktigaste sevärdheterna i staden och be att få svar per e-post. Spara det utgående (och det eventuellt inkommande) meddelandet och ta med det/dem i din presentation.

#### **Station Sju (intrapersonell intelligens)**

Denna dator används för uppdatering av din inlärningsdagbok. Skriv regelbundet ner dina reflektioner i samband med detta projekt: vilka arbetsfaser du tycker om, vilka arbetsfaser du inte tycker om, vad har du lärt dig o.s.v. Ta med informationen i din presentation.

#### **Station Åtta (naturalistisk intelligens)**

Denna dator används för datasökning. Ta reda på om din stad har några naturrelaterade symboler i sitt vapen (djur, växter) eller speciella sevärdheter och aktiviteter för naturintresserade turister. Ta med informationen i din presentation.

#### **En avslutande reflektion**

Det är alltid väl investerad lektionstid att i slutet av en lektion låta eleverna reflektera över vad de lärt sig under det egna arbetet och de efterföljande presentationerna. Ibland kan det sammanfattande reflektionsinslaget väcka frågor som kan vara värda ett helt uppföljningsprojekt i sig. Läraren kan i sådana fall ge eleverna som hemuppgift att precisera frågeställningarna och under en kommande lektion be dem ta reda på svaren med hjälp av uppslagsverk, Internet, eller varför inte e-post, chattkanaler och elektroniska postkort. Projektarbeten som behandlar olika städer, länder, folk och språk leder ofta till faktabetonade frågor som är synnerligen lämpliga för kommunikation av det slag som Internet erbjuder. Om de frågor som skall besvaras kommer från eleverna själva, bäddar läraren sannolikt för uppföljningsprojekt med garanterad elevmotivation.

\*Artikeln är en bearbetad, förkortad version av kapitlet "Multipla intelligenser och datorer" i boken *Multipla intelligenser för språklärare* (Palmberg 2003). <http://www.vasa.abo.fi/users/rpalmber/MI.htm>.

### Litteraturförteckning

Armstrong, T. 1999. *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Many Intelligences*. New York: Plume Books.

Berman, M. 1998. *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*. Carmarthen: Crown House Publishing.

Davies, G. 1985. *Talking BASIC: An Introduction to BASIC Programming for Users of Language*. Eastbourne: Cassell.

Davies, G. & J. Higgins. 1985. *Using Computers in Language Learning: A Teacher's Guide*. London: CILT.

Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Gardner, H. 1983. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Higgins, J. & T. Johns. 1984. *Computers in Language Learning*. London: Collins.

Palmberg, R. 2001. "CALL, the Internet, and the foreign language teacher". ELT Newsletter. <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art502001.htm>.

Palmberg, R. 2003. *Multipla intelligenser för språklärare*. Vasa: Palmsoft Publications.

Schrock, K. "The Many Faces of Technology: Cooperative Learning, the Multiple Intelligences, and the Computer." Slideshow presenterad på Kathy Schrocks webbplats <http://kathyschrock.net>.

Rolf Palmberg  
Institutionen för lärarutbildning vid Åbo Akademi i Vasa  
Pb 311  
65101 Vasa  
e-postadress: [rolf.palmberg@abo.fi](mailto:rolf.palmberg@abo.fi).

Michaela Pörn

”MINUA PELOTTAA, ETTÄ LAULAN KARAOKEA”  
ÄR JAG RÄDD ATT, FÖR ATT ELLER DÄRFÖR ATT JAG SKALL  
SJUNGA KARAOKE?<sup>1</sup>

Johdanto

Mari Siirainen (2001) on todennut, että *pelottaa*-verbi on sikäli poikkeuksellinen, että se on ei-faktiivinen, kun taas lähes kaikki muut tunnekausatiiviverbit ovat faktiivisia. Faktiivisen predikaatin käsite on Kiparskyn ja Kiparskyn (1971) käyttöön ottama, ja sillä tarkoitetaan predikaattia, joka edellyttää komplementtinsa totuutta. Faktiiviverbien lausetäydennys tulkitaan presupponoiduksi ja totena pidetyksi tiedoksi. Esimerkiksi lauseessa *Minua hävettää, että tapaan rehtorin huomenna* rehtorin tapaaminen tulkitaan todeksi tiedoksi. Näin ollen *että*-lauseen tulkinta on faktiivinen.<sup>2</sup> Ei-faktiiviverbien lausetäydennystä sen sijaan ei tulkita niin, että puhuja sitoutuisi sen totuuteen. Esimerkiksi lauseessa *Minua pelottaa, että tapaan rehtorin huomenna* rehtorin tapaaminen tulkitaan hypoteettiseksi ja lähinnä ei-toivotuksi tiedoksi. Näin ollen *että*-lauseen tulkinta on ei-faktiivinen.

Tässä artikkelissa tarkoitukseni on selvittää, miten suomen kielen faktiivisuutta säätelevät seikat vastaavat eräitä ruotsin kielen rakenteita ja kuinka ruotsin kielessä samat seikat ilmaistaan konstruktioiden avulla. Tarkastelen sitä, miten suomen *pelottaa että* -lause ja sen ruotsinkieliset vastineet *vara rädd att- vara rädd för att-* ja *vara rädd därför att -* konstruktiot suhtautuvat syntaktisesti ja semanttisesti toisiinsa.

<sup>1</sup> Tämä artikkeli perustuu esitelmääni, jonka pidin Kielitieteen päivillä Joensuussa 16.5.2003. Artikkelin on osa väitöskirjatutkimustani, jossa käsitellään suomen tunnekausatiiviverbejä ja niiden lausemaisista aiheuttaja-argumenteista (*Minua naurattaa, kun katselen televisiota, Minua hävettää, että olen tyhmä, Minua harmittaa olla yksin kotona*).

<sup>2</sup> Käytän jatkossa ilmausta faktiivinen tulkinta, jolla tarkoitan J. Leinin (1999: 41) mukaisesti sitä, että ilmaus synnyttää faktiivisen presupposition. Faktiivisuus sinänsä on vallitsevan perinteen mukaan nimenomaan predikaattien ominaisuus, mutta sama ilmiö – puhujan sitoutuminen komplementin totuuteen – on relevantti myös koko ilmauksen tasolla, eikä ilmauksen faktiivisuustulkinta riipu yksinomaan predikaatin faktiivisuudesta.



### Ruotsin vara rädd att- vs. vara rädd för att -konstruktio

Aluksi tarkastelen sitä, miten suomen *pelottaa että* -lause ja ruotsin *vara rädd att- ja vara rädd för att* -konstruktiot vastaavat semanttisesti toisiaan:

- (1) Minua pelottaa, *että* laulan karaokea (huomenna).
- (2) Jag är rädd *att* jag skall sjunga karaoke (i morgon).
- (3) Jag är rädd *för att* jag skall sjunga karaoke (i morgon).
- (4) Minua pelottaa, *että* lauloin karaokea eilen.
- (5) Jag är rädd *att* jag sjöng karaoke igår.
- (6) Jag är rädd *för att* jag sjöng karaoke igår.

Lauseissa (1) ja (4) *että*-lauseen ilmaisemaa tilannetta eli laulamista ei voida aikasuhteesta riippumatta tulkita totena pidetyksi tiedoksi. Se, että laulan/lauloin karaokea, tulkitaan hypoteettiseksi ja lähinnä ei-toivotuksi tilanteeksi. Näin ollen *että*-lauseen tulkinta on ei-faktiivinen. *Etä*-lauseen ei-faktiivinen tulkinta *pelottaa että* -lauseessa johtuu siitä, että päälauseen verbi on ei-faktiivinen. Mikäli kyseessä sitä vastoin olisi faktiivinen verbi, kuten esimerkiksi *hävettää* lauseessa *Minua hävettää, että laulan karaokea huomenna/että lauloin karaokea eilen* laulaminen tulkittaisiin totena pidetyksi tiedoksi. Näin ollen *että*-lauseen tulkinta olisi aikasuhteesta riippumatta faktiivinen.

Ruotsin *vara rädd att* -konstruktiossa *att*-lauseen tulkinta on myös aikasuhteesta riippumatta yksiselitteisesti ei-faktiivinen. Lauseissa (2) ja (5) laulaminen tulkitaan hypoteettiseksi ja lähinnä ei-toivotuksi tilanteeksi. *Vara rädd för att* -konstruktiossa sitä vastoin *att*-lause voi kontekstin mukaan saada sekä ei-faktiivisen että faktiivisen tulkinnan. Esimerkiksi lause *Jag är rädd för att jag skall sjunga karaoke (i morgon)* voidaan tulkita (tilanteen ja ihmisten tuntemuksen perusteella) vaikkapa siten, että 'Pelkään sitä, että menen vahingossa laulamaan karaokea (huomenna), kun olen humalassa'. Näin ollen laulaminen tulkitaan hypoteettiseksi tilanteeksi, jolloin *för att*-lauseen tulkinta on ei-faktiivinen. Toisaalta lause (3) voidaan tulkita siten, että 'Olen päättänyt ja luvannut laulaa karaokea huomenna ja siksi minua hermostuttaa ja pelottaa nyt etukäteen'. Laulaminen siis tulkitaan totena pidetyksi tiedoksi. Näin ollen *för att* -lauseen tulkinta on faktiivinen. Suomen *pelottaa että* -lauseessa siis *että*-lauseen tulkinta on yksiselitteisesti ei-faktiivinen, kuten myös *att*-lause ruotsin *vara rädd att* -konstruktiossa. Näin ollen suomen *pelottaa että* -lause ja ruotsin *vara rädd att* -konstruktio vastaavat semanttisesti

täydellisesti toisiaan. Suomen *pelottaa että* -lause ja ruotsin *vara rädd för att* -konstruktio sitä vastoin eivät vastaa semanttisesti täydellisesti toisiaan.

### Ruotsin finiittinen vara rädd för att- vs. vara rädd därför att -konstruktio

Seuraavaksi selvitän, mitkä tekijät synnyttävät faktiivisen presupposition ei-faktiiviverbien yhteydessä. J. Leino (1999: 40-43) on pyrkinyt etsimään selitystä *se*-sanana käytölle eli siihen, milloin subjektina tai objektina toimivan *että*-lauseen yhteydessä käytetään *se*-sanaa paitsi rakenteellisista myös semanttisista tekijöistä: *se*-sanana käyttö tai käyttämättä jättäminen synnyttää faktiivisuusopposition: paljas *että*-lausekomplementti johtaa ei-faktiiviseen tulkintaan, *se, että* -komplementti faktiiviseen:

- (7) Minua pelottaa *se, että* laulan karaokea (huomenna).
- (8) Jag är rädd *för att* jag skall sjunga karaoke (i morgon).
- (9) Jag är rädd *därför att* jag skall sjunga karaoke (i morgon).
- (10) Minua pelottaa *se, että* lauloin karaokea eilen.
- (11) Jag är rädd *för att* jag sjöng karaoke igår.
- (12) Jag är rädd *därför att* jag sjöng karaoke igår.

*Pelottaa + se, että* -konstruktiossa *että*-lauseen ilmaisema tilanne eli laulaminen voidaan tulkita totena pidetyksi tiedoksi, jos *että*-lauseen ilmaisema tilanne on samanaikainen matriisilauseen ilmaiseman tilanteen kanssa (*Minua pelottaa se, että laulan karaokea*) tai jos *että*-lauseen ilmaisema tilanne on matriisilauseen ilmaisemaan tilanteeseen nähden tulevaisuudessa (*Minua pelottaa se, että laulan karaokea huomenna*). Näin ollen *että*-lauseen tulkinta on faktiivinen. Faktiivisen *se, että* -konstruktion vastine ruotsissa on joko *för att-* tai *därför att* -konstruktio.

Mikäli ruotsin *att*-lause on finiittinen eli NP + VP (subjekti + predikaatti), kuten lauseissa (8), (9), (11) ja (12), *för att* - ja *därför att* -konstruktiot eivät vastaa semanttisesti toisiaan. Kuten jo totesin, *för att* -konstruktio on kontekstin mukaan avoin sekä ei-faktiiviselle että faktiiviselle tulkinnalle, *därför att* sitä vastoin yksiselitteisesti faktiivinen. *Därför att* -konstruktiossa (*Jag är rädd därför att jag skall sjunga karaoke i morgon/därför att jag sjöng karaoke igår*) on täysin mahdotonta tulkita *att*-lauseen ilmaisemaa tilannetta eli laulamista hypoteettiseksi tilanteeksi. *Därför att*-lauseen ilmaisema tilanne on aikasuhteesta riippumatta

tulkittava totena pidetyksi tiedoksi. *Därför att*-lauseen tulkinta siis on kontekstista riippumatta faktiivinen.

Mikäli *että*-lauseen ilmaisema tilanne on matriisilauseen ilmaisemaan tilanteeseen nähden menneisydessä *se, että*-konstruktiossa, kuten lauseessa *Minua pelottaa se, että lauloin karaokea eilen, että*-lauseen faktiivisesta tulkinnasta tulee semanttisesti outo. On epätodennäköistä, että pelon tunne kohdistuu konkreettiseen menneeseen laulamiseen, vaan pelon tunteen aiheuttaa lähinnä laulamisen seuraus. Lause siis on tulkittava lähinnä siten, että 'Minua pelottaa laulamisen seuraus eli minua pelottaa, koska lauloin karaokea eilen'. Näin ollen *pelottaa*-verbin aiheuttaja-argumentiksi ei voida tulkita *että*-lauseen ilmaisemaa konkreettista mennyttä tilannetta eli laulamista, vaan aiheuttajaksi nousee lähinnä ajatus laulamisen seurauksista. Tämä on osoitus siitä, että pelkoa ilmaisevien verbien ilmaisema tunnetila kohdistuu yleensä tuleviin tilanteisiin. Siksi niitä on myös nimitetty futuuriverbeiksi.<sup>3</sup>

Ruotsin *därför att*-lause ja suomen vastaava *koska*-lause, jotka ovat adverbiaaleja, voivat (lause)kontekstin mukaan olla semanttiselta merkitykseltään sekä aiheuttaja-argumentti että syytä ilmaiseva adjunktin. Mikäli *därför att-/koska*-lauseen ilmaisema tilanne on matriisilauseen ilmaisemaan tilanteeseen nähden tulevaisuudessa (*Jag är rädd därför att jag skall sjunga karaoke i morgon/Minua pelottaa, koska laulan karaokea huomenna*) *därför att-/koska*-lauseen ilmaisema tilanne on verbin aiheuttaja-argumentti. Mikäli sitä vastoin *därför att-/koska*-lauseen ilmaisema tilanne on matriisilauseen ilmaisemaan tilanteeseen nähden menneisydessä (*Jag är rädd därför att jag sjöng karaoke igår/Minua pelottaa, koska lauloin karaokea eilen*), pelon tunne ei voi kohdistua *därför att-/koska*-lauseen ilmaisemaan konkreettiseen menneeseen tilanteeseen vaan lähinnä sen seurauksiin. Lause on tulkittava lähinnä siten, että 'Jag är rädd för följderna därför att jag sjöng karaoke igår/Minua pelottaa seuraukset, koska lauloin karaokea eilen'. Näin ollen pelon tunteen varsinainen aiheuttaja-argumentti on implisiittinen ja *därför att-/koska*-lause pysyy verbin argumenttirakenteen ulkopuolella, kausaalisenä lisäyksenä eli adjunktina.

Olen todennut, että ruotsin *vara rädd för* + finiittinen *att*-lause voi kontekstin mukaan saada sekä faktiivisen että ei-faktiivisen tulkinnan. Seuraavaksi osoitan, että tämä ei välttämättä päde silloin, kun *att*-lause ilmaisee kontrolloimatonta tilannetta:

<sup>3</sup> Termin futuuriverbi on ensimmäistä kertaa esittänyt Vilkun (1992: 92) mukaan Kalevi Wiik vuoden 1974 Kielitieteen päivillä.

- (13) Jag är rädd för att jag blir sjuk i morgon.  
 (14) Minua pelottaa, *että* sairastun huomenna.

- (15) #Minua pelottaa *se, että* sairastun huomenna.  
 (16) #Jag är rädd *därför att* jag blir sjuk i morgon.

Esimerkiksi lauseessa *Jag är rädd för att jag blir sjuk (i morgon), för att* -lauseen faktiivinen tulkinta on semanttisesti outo eli *för att* -lause on primaaristi ei-faktiivinen. Sairastuminen tulkitaan hypoteettiseksi ja lähinnä ei-toivotuksi tilanteeksi. Ei-faktiivisen *för att* -lauseen vastine suomen kielessä on paljas *että*-lause eli *pelottaa että* -konstruktio (esim. 14). Faktiivisen tulkinnan outous lauseessa (13) ratkeaa eksplisiittisesti *därför*-sanalla, joka tekee koko lauseesta semanttisesti oudon (15). Tämä johtuu siitä, että *därför att* -lause on (lause)kontekstista riippumatta tulkittava faktiiviseksi.

Esimerkkilauseet (15) ja (16) ovat semanttisesti outoja sen takia, että faktiivinen tulkinta edellyttää sitä, että sairastuminen tulkitaan totena pidetyksi tiedoksi. Tämä on outoa silloin, kun lausekomplementin ilmaisema kontrolloimaton tilanne on tulevaisuudessa. On epätodennäköistä, että tuleva kontrolloimaton tilanne on varmuudella tiedossa.

Väitän kuitenkin, että *därför*-sana ei välttämättä tee koko lauseesta semanttisesti outoa silloin, kun lausekomplementin ilmaisema kontrolloimaton tilanne on matriisilauseen ilmaisemaan tilanteeseen nähden tulevaisuudessa (*Jag är rädd därför att jag blir sjuk i morgon*). Faktiivinen tulkinta edellyttää vain sellaista kontekstia, että matriisilauseen subjekti on etukäteen tietoinen *että*-lauseen ilmaisemasta tulevasta tilanteesta. Esimerkiksi jos tietyt oireet viittaavat tiettyyn sairauteen ja minua pelottaa *se, että* sairastun JUURI huomenna, sairastuminen voidaan tulkita todeksi tiedoksi. Näin ollen tietoisuuspiirre mahdollistaa lauseen hyväksyttävyyden. Esimerkiksi lauseessa *Minua pelottaa se, että huomenna sataa lunta että*-lauseen ilmaisema tilanne voidaan tulkita todeksi tiedoksi, jos tietoisuus perustuu esim. säätiedotukseen eli tulkinta on faktiivinen, vaikka en voi sitä kontrolloida.

Mikäli tilanteet sitä vastoin ovat samanaikaisia (17), lause on semanttisesti täysin hyväksyttävä ja ilmaus synnyttää faktiivisen presupposition. *Därför att* -lauseen syntaktinen ja semanttinen vastine suomen kielessä on *koska*-lause, joka on myös (lause)kontekstista riippumatta tulkittava faktiiviseksi:

- (17a) Jag är rädd *därför* att jag är sjuk.  
 (17b) Minua pelottaa, *koska* olen sairas.

### Ruotsin infiniittinen (*för*) *att*- vs. *därför att* -konstruktio

Osoitan, että lausetäydennyksen ei-faktiivinen tulkinta ei-faktiiviverbien yhteydessä ei koske kaikkia lausemaisia aiheuttaja-argumentteja, vaan pelkästään *että*-lauseita. Mikäli kyseessä on Infl-komplementti, ilmaus synnyttää faktiivisen presupposition, vaikka päälauseen verbi on ei-faktiivinen:

- (18) Minua pelottaa **laulaa** karaokea huomenna.  
 (19) Jag är rädd *för att sjunga* karaoke i morgon.  
 (20) \*Jag är rädd *därför att sjunga* karaoke i morgon.

Lauseessa *Minua pelottaa laulaa karaokea huomenna* laulaminen tulkitaan totena pidetyksi tiedoksi. Näin ollen ilmaus synnyttää faktiivisen presupposition. Mikäli ruotsin *att*-lause on infiniittinen eli *att*-lauseesta puuttuu subjekti, jolloin *att*-lause koostuu pelkästään VP:stä (infiniittisestä verbimuodosta), kuten lauseessa *Jag är rädd för att sjunga karaoke i morgon*, *att*-lauseen ilmaisema tilanne eli laulaminen tulkitaan todeksi tiedoksi. Näin ollen *för att*-lauseen tulkinta on yksiselitteisesti faktiivinen. *Därför att* -lauseesta sitä vastoin tulee epäkieliopillinen: \**Jag är rädd därför att sjunga karaoke i morgon*. Voidaan todeta, että mikäli ruotsin *att*-lause koostuu infiniittisestä verbimuodosta, ruotsin *för att*- ja *därför att* -konstruktiot eivät ole syntaktisesti ekvivalentteja.

Seuraavaksi lähdän liikkeelle ruotsin konstruktiosta *vara rädd* + infiniittinen (*för*) *att* -lause ja vertaan sitä suomen kielen vastineeseen eli *pelottaa* + Infl -konstruktion:

- (21) Jag är rädd (*för*) *att* sjunga karaoke i morgon.  
 (22) Minua pelottaa laulaa karaokea huomenna.  
 (23) Jag är rädd (*för*) *att* bli sjuk i morgon.  
 (24) #Minua pelottaa sairastua huomenna.

Mikäli ruotsin *att*-lauseen ilmaisema tilanne on kontrolloitu, kuten lauseessa *Jag är rädd (för) att sjunga karaoke i morgon*, *att*-lause on, *för*-sanana esiintymisestä riippumatta, yksiselitteisesti faktiivinen. Mikäli

ruotsin *att*-lauseen ilmaisema tilanne on kontrolloimaton, *att*-lause on, *för*-sanana esiintymisestä riippumatta, yksiselitteisesti ei-faktiivinen, kuten lauseessa *Jag är rädd (för) att bli sjuk i morgon*. Suomen *pelottaa* + Infl -konstruktiosta sitä vastoin lauseesta tulee semanttisesti outo, jos Infl-komplementti ilmaisee kontrolloimatonta tilannetta, kuten lauseessa *Minua pelottaa sairastua huomenna*.

Suomen tunnekausatiivi + Infl -konstruktio sallii, tunnekausatiiviverbistä riippumatta, ainoastaan faktiivisen tulkinnan. Faktiivinen tulkinta tekee lauseesta *Minua pelottaa sairastua huomenna* kuten myös *se, että* -konstruktiosta (*Minua pelottaa se, että sairastun huomenna*) oudon sen takia, että on epätodennäköistä, että tuleva kontrolloimaton tilanne tulkitaan totena pidetyksi tiedoksi. Väitän, että lause *Minua pelottaa sairastua huomenna* on semanttisesti täysin hyväksyttävä sellaisessa kontekstissa, että matriisilauseen subjekti on etukäteen tietoinen lausekomplementin ilmaisemasta tulevasta tilanteesta. Näin ollen tietoisuus pystyy tekemään lauseesta semanttisesti täysin hyväksyttävän ja tulkinta on faktiivinen. Ei-faktiivinen tulkinta *pelottaa* + Infl -konstruktiosta sitä vastoin on kontekstista riippumatta semanttisesti täysin poissuljettu.

### Loppupäätelmiä

Yhteenvetona voidaan todeta, että suomen *pelottaa että* -konstruktio ja ruotsin *vara rädd* + finiittinen *att* -konstruktio vastaavat semanttisesti tarkasti toisiaan. *Että*-lauseen tulkinta on kontekstista riippumatta ei-faktiivinen. Faktiivinen tulkinta ratkeaa suomen kielessä matriisilauseeseen liittyvällä *se*-sanalla, ruotsin kielessä *för* tai *därför* -sanalla. *Vara rädd för* + finiittisessä *att* -konstruktiosta *att*-lauseen tulkinta on avoin sekä faktiiviselle että ei-faktiiviselle tulkinnalle, *därför att* -lauseen tulkinta on yksiselitteisesti faktiivinen.

Tässä artikkelissa olen halunnut korostaa kahta tärkeää ilmiötä. Ensimmäinen on se, että ruotsin *därför att*-konstruktio ja suomen vastaava *koska*-lause, jotka ovat syntaktiselta rooliltaan adverbiaaleja, voivat (lause)kontekstin mukaan olla semanttiselta merkitykseltään sekä aiheuttaja-argumentteja että syytä ilmaisevia adjunkteja. Mikäli *därför att* / *koska*-lauseen ilmaisema tilanne on matriisilauseen ilmaisemaan tilanteeseen nähden tulevaisuudessa (*Jag är rädd därför att jag skall upp i rätten i morgon* / *Minua pelottaa, koska esiinnyn oikeudessa huomenna*),

*därför att-/koska*-lauseen ilmaisema tilanne eli oikeudessa esiintyminen on pelon tunteen aiheuttaja-argumentti. Pelon tunne kohdistuu konkreettiseen tulevaan oikeudessa esiintymiseen. Mikäli sitä vastoin *därför att-/koska*-lauseen ilmaisema tilanne on matriisilauseen ilmaisemaan tilanteeseen nähden menneisyydessä (*Jag är rädd därför att jag var upp i rätten igår/Minua pelottaa, koska esiinnyin oikeudessa eilen*), pelon tunne ei voi kohdistua *därför att-/koska*-lauseen ilmaisemaan konkreettiseen menneeseen tilanteeseen vaan lähinnä sen seurauksiin. Lause on tulkittava lähinnä siten, että 'Jag är rädd för följdera därför att jag var upp i rätten igår/Minua pelottaa seuraukset, koska esiinnyin oikeudessa eilen'. Näin ollen pelon tunteen varsinainen aiheuttaja-argumentti on implisiittinen ja *därför att-/koska*-lause pysyy verbin argumenttirakenteen ulkopuolella, kausaalisenä lisäyksenä eli adjunktina.

Suomen faktiivinen *se, että* -lause, joka on syntaktiselta rooliltaan subjekti, sitä vastoin ei voi pysyä verbin argumenttirakenteen ulkopuolella adjunktina, vaan se on tulkittava *pelottaa*-verbin aiheuttaja-argumentiksi. Tämä ratkeaa eksplisiittisesti siten, että lauseesta \**Minua pelottaa seuraukset se, että esiinnyin oikeudessa eilen*, tulee epäkielipillinen.

Olen osoittanut, että suomen *pelottaa* + Inf1 -konstruktio ja ruotsin *vara rädd* + infiniittinen (*för*) *att* -konstruktio poikkeavat semantiikan kannalta toisistaan. *Vara rädd* + infiniittisen (*för*) *att* -konstruktion tulkinta on kontekstin mukaan avoin sekä faktiiviselle että ei-faktiiviselle tulkinnalle. Mikäli *att*-lauseen ilmaisema tilanne on kontrolloitu (*Jag är rädd (för) att sjunga karaoke i morgon*), tulkinta on faktiivinen. Mikäli *att*-lauseen ilmaisema tilanne on kontrolloimaton, (*Jag är rädd (för) att bli sjuk i morgon*), tulkinta on ei-faktiivinen. Suomen vastaavassa *pelottaa* + Inf1 -konstruktiossa sitä vastoin ainoa mahdollinen tulkinta on lausekontekstista riippumatta faktiivinen. Tästä johtuen lauseesta tulee outo, jos kyseessä on tuleva kontrolloimaton tilanne (#*Minua pelottaa sairastua huomenna*).

Toinen tärkeä seikka, jota halusin korostaa tässä kirjoituksessa on tietoisuus-piirteiden vaikutus faktiivisuustulkintaan. Väitän, että mikäli lausekomplementti ilmaisee tulevaa kontrolloimatonta tilannetta *pelottaa* + Inf1- ja *pelottaa* + *se, että* -konstruktioissa, ilmauksen faktiivinen tulkinta on mahdollinen sillä edellytyksellä, että matriisilauseen subjekti on tietoinen lausekomplementin ilmaisemasta tilanteesta. Näin ollen tietoisuuspiirre pystyy tekemään lauseista *Minua pelottaa sairastua huomenna* ja *Minua pelottaa se, että sairastun huomenna* semanttisesti täysin hyväksyttäviä.

## Lähteet

Kiparsky, Paul – Kiparsky, Carol 1971: Fact. – Steinberg, Danny D. & Jakobovits, Leon A. (toim.), *Semantics. An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology* s. 345 – 369. Cambridge university Press, Cambridge.

Leino, Jaakko 1999: Mitä tarkoittaa *se, että*? *Se*-pronominista subjektina ja objektina toimivan *että*-lauseen yhteydessä. *Virittäjä* 1, s. 27-51.

Siironen, Mari 2001: Kuka pelkää, ketä pelottaa. *Nykysuomen tunneverbien kielioppia ja semantiikkaa*. SKS, Helsinki.

Vilkuna, Maria 1992: Referenssi ja määräisyys suomenkielisten tekstien tulkinnassa.

Wiik, Kalevi 1974: Esitelmä Kielitieteen päivillä 1974.

Michaela Pörn  
 Institutionen för lärarutbildning vid Åbo Akademi i Vasa  
 Pb 311, 65101 VASA  
 e-postadress: [michaela.porn@abo.fi](mailto:michaela.porn@abo.fi)

*Birgitta Romppanen*

## **FORSKNINGEN OM TVÅSPRÅKIGA FINSK-SVENSKA OCH SVENSK-FINSKA ORDBÖCKER**

Forskningen inom den finsk-svenska och svensk-finska tvålexikografin är i sin linda i Finland, trots att det produceras två- och flerspråkiga ordböcker i en accelererande takt. Genom den ökande användningen av datorer har efterfrågan av bl.a. ordböcker i elektronisk form tagit fart. Därför är det synnerligen anmärkningsvärt att så få forskare har intresserat sig för att studera dessa ordböcker ur ett lexikografiskt perspektiv. Ingen har egentligen t.ex. undersökt hur dessa och tryckta ordböcker påverkar översättningarna mellan två språk och inläringen av ett nytt språk.

Bristen på forskning har noterats av bl.a. Matti Kuusi:

Siihen katsoen että useimmat huippufennistit ovat päättävän vuosisadan ajan askaroineet sanakirjatöiden suunnittelijoina, johtajina ja tekijöinä, on tieteellinen mielenkiinto sanakirjanteon menetelmiin ja tavoitteisiin ollut merkillisen vähäistä. Putki- ja postimiesten muistitieto on tärkeää, Knut Cannelinin ja Matti Sadeniemen ei. Romanien rakentumisesta syntyy tutkimus toisensa jälkeen, leksikografinen tutkimus taisi mennä hautaan Osmo Hormian myötä. (Kuusi 1985: 485)

Orsaken till att så få intresserat sig för forskningen kan man bara spekulera om. För mig som har rötter i den praktiska lexikografin (*Suuri Suomi-ruotsi-sanakirja / Stora finsk-svenska ordboken*. (1997)) framstår bl.a. följande orsaker som de viktigaste.

För det första kan vi tänka oss att mycket av motståndet ligger i attityderna till ordboksforskningen. Mången lingvist utan egen erfarenhet av lexikografi torde ha en uppfattning om att ordboksredigering enbart består av att sammanställa ordlistor. Detta arbete kräver enligt många uppfattningar ingen egentlig språkvetenskaplig kompetens. Denna inställning kommer väl till uttryck i den beskrivning som Auli Hakulinen & Jussi Ojanen ger om lexikografi:

**leksikografia** sanakirjaus: kielen tai murteen sanaston tai sen osien systemaattinen, selityksin varustettu luettelointi. (Hakulinen & Ojanen 1976: 92)

Det finns även en uppfattning om att tvåspråkslexikografen enbart har en förankring i den kommersiella världen. Detta har Anna Helga Hannesdóttir påtalat i sin avhandling:

Medan enspråkig lexikografi, sedan den etablerades, ofta ansetts vara en nationell angelägenhet med hemortsrätt inom den akademiska forskningen, har den tvåspråkiga lexikografins språkvetenskapliga utveckling stagnerat. I stället för att som tidigare fylla funktioner viktiga för språkvetenskapens utveckling har den blivit en i första hand förlagsbaserad verksamhet med primärt kommersiella syften. (Hannesdóttir 1998: 102)

Den förlagsbaserade verksamheten har inneburit att enskilda redaktörer eller mindre grupper av redaktörer har skrivit ordböcker och lämnat mer eller mindre färdiga manuskript till förlagen för omredigering och tryckning. Flera framstående lingvister har medverkat i ordboksprojekt, men även redaktörer utan någon akademisk utbildning har fått sina ibland undermåliga manuskript tryckta av mindre nogräknade förlag. Detta har gett lexikografen en stämpel i den etablerade akademiska världen av att inte vara ett rumsrent forskningsområde.

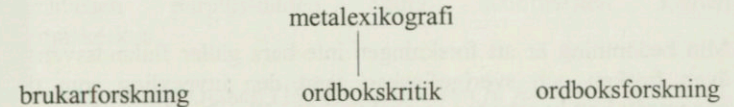
Ett ordboksprojekt är ett så omfattande, krävande och långvarigt arbete, att många redaktörer helt enkelt inte torde orka befatta sig med forskningen efter det att ordboken har kommit ut. Omfattningen av en stor ordbok beskrivs av Fred Karlsson, som hävdar att ordböckerna utgör en totalbeskrivning av vårt språk:

En omfattande ordbok är därmed inget mindre än en totalbeskrivning av mänskliga begreppssystem och deras semantiska kategoriseringar. [...] Utarbetande av en omfattande ordbok är därmed egentligen en totalbeskrivning av ett språk. Inget språkligt delsystem kan förbigås. (Karlsson 1987: 52)

Detta torde i sin tur ge vid handen en tredje orsak. Om vi analyserar Karlssons syn förstår vi, att en forskare kan ha svårt att avgränsa något forskningsområde från en så omfattande helhet. Detta i sin tur kan leda till att man avstår och tar sig an mer traditionella lingvistiska problem. En förutsättning för att en forskare på ett djuplodande sätt skall kunna angripa detta omfattande ämne är att forskaren ifråga har fått delta i redigeringen av

en ordbok. Utan en sådan praktisk lexikografisk insikt kan det vara svårt att avgränsa en forskningsinsats.

Man kan fundera på vad som kan vara av intresse att forska i. *Nordisk leksikografisk ordbok* (NLO) (1997: 15, figur 3) gör följande indelning av forskningen:



Med brukarforskning menar NLO (1997: 15) en forskning om teorier och metoder för att undersöka ordboksanvändningen och det sätt på vilket användaren använder ordböckerna. Forskningen om ordbokskritiken har till uppgift att studera ordboksrecensioner och att finna allmänna teorier och metoder för bedömning av ordböcker. Ordboksforskningen efterlyser en forskning om teorier för utveckling av nya och bättre ordböcker samt ett historiskt perspektiv på dessa.

Förutom i NLO nämnda tre forskningsområden skulle jag vilja nämna forskningen om hur tvåspråkiga ordböcker redigeras. Därvid efterlyser jag en forskning om vilka arbetsmetoder som används för att utarbeta ordböcker. Med detta menar jag studiet av bl.a. olika dataprogram, korpusanvändningen i redigeringsarbetet, gången i redigeringsarbetet från "ax till limpa", d.v.s. från materialinsamling till den färdiga artikeln och språk- och fackspråksgranskningen. Visserligen har Bo Svensén (1987) beskrivit gången i ett redigeringsarbete på ett föredömligt sätt, men sedan hans handbok kom ut har utvecklingen gått framåt med rasande fart. En fördjupad forskning skulle betjäna redigeringen av nya ordböcker.

Ett annat centralt forskningsområde kunde vara granskningen av ekvivalensen i tvåspråkiga ordböcker i förhållande till enspråkiga ordböcker och den normering av språket som dessa ordböcker genererar. I detta sammanhang finns det skäl att studera ordbokens roll som hjälpmedel i översättningen av fack- och skönlitterära texter samt vid tolkning.

Helena Solstrand-Pipping lyfter fram ordböckerna som forskningsobjekt för finlandssvenskan:

Det som har förbryllat mig är att ingen annan tidigare har brytt sig om att studera material som finns i dessa lexika. Varför har inte den svenska som används i dessa i Finland skrivna ordböcker intresserat dem som forskar i finlandssvenska? [...] Är det för att det var fennister som skrev dem, inte nordister? Är det för att det primära syftet med dessa ordböcker var att öka kunskapen i finska? Är det för att dessa lexikografer förhöll sig utpräglat pragmatiskt till svenskan? (Solstrand–Pipping 1992: 45)

Min bedömning är att forskningen inte bara gäller finlandssvenskan utan även finskan och sverigefinskan samt den utveckling som dessa har genomgått i ett kontrastivt perspektiv i förhållande till svenskan.

Under 1990-talet pågick ett stort forskningsprojekt i Göteborg gällande utvecklingen av den svenska ordboken sedan 1600-talet fram till slutet av 1800-talet. Detta projekt gav till resultat tre doktorsavhandlingar (Johansson, 1997; Hannesdóttir, 1998; Rogström, 1998). Dessa avhandlingar ger en god inblick i utvecklingen av den svenska ordboken. P.g.a. att Finland och Sverige utgjorde ett enda rike fram till början av 1800-talet och svenskan var det officiella språket i Finland, gällde samma lexikografiska utvecklingsmekanismer även för den finska ordboken. Vi kan således dra nytta av denna grundforskning även för finskans del i stort. Däremot finns det en hel del språkspecifikt finskt även under denna period som borde belysas genom forskning (Romppanen 2001: 311–312). Osmo Hormias (1961) avhandling belyser på ett intressant sätt källorna till Christfrid Gananders ordbok från 1786–1787. Min egen avhandling (Romppanen 2001) ger en exposé över utvecklingen av den finska ordboken under 360 år.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att den lexikografiska forskningen vad gäller finsk-svenska och svensk-finska tvåspråkiga ordböcker är av ringa omfattning. Många intressanta forskningsuppgifter väntar på den forskare, som kan bortse från den nervärderande attityden som den etablerade lingvistiska forskningsvärlden har gentemot tvåspråkslexikografin.

## Litteratur

- Bergenholtz, Henning – Ilse Cantell – Ruth Vatvedt Fjeld – Dag Gundersen – Jón Hilmar Jónsson – Bo Svensén (1997). *Nordisk leksikografisk ordbok*. Skrifter utgitt av Nordisk forening for leksikografi. Skrift nr 4. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ganander, Christfrid. ([1787] 1997). *Nytt finskt lexicon*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hakulinen Auli – Jussi Ojanen (1976). *Kielitieteen ja fonetiikan termistöä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 324. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hannesdóttir, Anna Helga (1998). *Lexikografihistorisk spegel. Den enspråkiga svenska lexikografins utveckling ur den tvåspråkiga*. Meijerbergs institut för svensk etymologisk forskning. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hormia, Osmo (1961). *Gananderin sanakirjan lähteet*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 271. Akademisk avhandling. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Johansson, Monica (1997). *Lexicon Lincopense. En studie i lexikografisk tradition och svenskt språkbruk vid 1600-talets mitt*. Meijerbergs institut för svensk etymologisk forskning. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Karlsson, Fred (1987). Om ordböcker och lexikografi. I: *Fennistica festiva in honorem Göran Karlsson septuagenarii*. 52–66. Åbo: Åbo Akademis förlag – Åbo Academy press.
- Kuusi, Matti (1985). Kuka tutkisi sanakirjoja? I: *Virittäjä* 1985. 485–490.
- Rogström, Lena (1998). *Jacob Serenius' lexikografiska insats*. Meijerbergs institut för svensk etymologisk forskning. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Romppanen, Birgitta (2001). *Från målspråk till källspråk— utvecklingen av den tvåspråkiga finsk-svenska och den enspråkiga finska ordboken*. Akademisk avhandling. Acta Vasaensia. Vasa: Vasa universitet.

Solstrand-Pipping, Helena (1992). Finlandssvenskans historia. I: *Finlandssvenskans framtid*. 39–50. Sven-Erik Hansén – Christer Laurén (red.). Rapport från en språkvårdskonferens i Vasa den 4 och 5 maj 1992. Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska samfundet nr 48. Vasa: Oy Arkmedia Ab.

*Suuri Suomi–ruotsi-sanakirja / Stora finsk-svenska ordboken*. (1997). Birgitta Romppanen (red.) Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.

Svensén, Bo (1987). *Handbok i lexikografi. Principer och metoder i ordboksarbetet*. TNC. Stockholm: Esselte Studium.

Birgitta Romppanen  
Institutionen för modern finska och översättning  
Vasa universitet  
Pb 700  
65101 VASA  
e-postadress: Birgitta.Romppanen@uwasa.fi

*Anita Åstrand*

## KAKSI- JA YKSIKIELISET KERTO VAT KUVASARJASTA Suullisen kielitaidon vertailua

Suullisen viestinnän taitoja korostetaan yhä enemmän kielenopetuksessa. Kuitenkin kirjoitettu kieli on usein se muoto, joka nähdään ”oikeana” kielimuotona. Kirjoitettu kieli ei kuitenkaan sovellu kaikkiin kielenkäytön tilanteisiin. Tarkastelen aluksi puhutun ja kirjoitetun kielen eroja sekä puhutun kielen ominaisuuksia. Pyrin sen jälkeen tarkastelemaan kaksi- ja yksikielisten viidesluokkalaisten suullisen kielitaidon eroja kuvasarjaan liittyvien propositioiden avulla. Propositoiden yhteydessä keskityn lähinnä oppijoiden verbien hallintaan. Tarkastelen verbejä, joita oppijat käyttävät kuvasarjan keskeisimmissä ydinlauseissa.

### Puhuttu ja kirjoitettu kieli

Kielitaidolla ja kielten opetuksella on pitkä historia. Vaihtelua on ollut funktionaalisen ja formaalisen tradition välillä. Kommunikatiivisen kompetenssin merkitystä on jo pitkään korostettu. Tavoitteena on, että kielen käyttäjällä olisi kyky käyttää kieltä eri tilanteissa. Kielellinen kompetenssi – kieliopin, sanaston ja ääntämisen hallinta – on vain osa kokonaisuutta. Opetustilanteessa tulisi painottaa sitä, että eri tilanteet vaativat täysin erilaista kieltä.

Tiittulan mukaan (1992:11) puhutun kielen voi määrittellä yksinkertaisesti siten, että puhuttu kieli on muoto, joka tuotetaan äänellisesti ja vastaanotetaan auditiivisesti. Kirjoitetun kielen Tiittula määrittelee graafisiksi signaaleiksi, jotka vastaanotetaan visuaalisesti. Niin ollen suullinen viestintä on puhumista ja kuuntelemista ja kirjoitettu viestintä kirjoittamista ja lukemista. Kielenkäyttö poikkeaa kuitenkin erilaisissa viestintätilanteissa, jotka asettavat käyttäjälle erilaisia vaatimuksia. Puhuttua ja kirjoitettua kieltä käytetään eri tarkoituksiin ja ovat pitkälti eri tekstilajeja sekä kielen kaksi eri olomuotoa (Tiittula 1992:11).



## Puhuttu kieli

Puheen ja kirjoituksen omaksuminen ja oppiminen poikkeavat hyvin paljon toisistaan. Kielimuotojen keskeiset erot näkyvät: *kielen oppimisessa, tuotoksessa ja tuottamisessa, vastaanottamisessa ja viestintätilanteessa* (Vrt. Tiittula 1992: 12-13). Puhe on aina *dynaamista käyttäytymistä* ja se tapahtuu reaaliajassa. Puheen yksiköt ovat Tiittulan mukaan mm. *hämäräraja*sia, mikä tarkoittaa sitä, että niitä on vaikea erottaa toisistaan. Myös suurempien yksiköiden erottaminen on vaikeampaa kuin kirjoitetussa kielessä (1993:67).

## Suullisen kielitaidon arvioimisesta

Suullisen kielitaidon arviointia on pidetty hankalana ja usein myös epäluotettavana. Arviointitilanteet vaativat aikaa ja voimavaroja. Suullisen viestinnän taitoja korostetaan yhä enemmän kielenopetuksessa, mutta suullisen osan puuttuminen varsinaisesta testaamisesta vaikuttaa sen harjoittamiseen tunneilla. Arvioinnin tulisi kuitenkin kohdistua sekä suulliseen että kirjalliseen kielitaitoon samassa suhteessa tuntityöskentelyn harjoitusmetodien kanssa. Mikäli tietty kielitaidon osa-alue jätetään arvioinnin ulkopuolelle osoitetaan sillä alueen vähäisempää merkitystä.

Agardin ja Dunkelin tutkimusta vuodelta 1948 pidetään ensimmäisinä merkittävänä yrityksenä mitata vieraan kielen puhetaitoa, jossa mm. vastauksia ohjattiin äidinkielellä. Suomessa Sauli Takala suoritti runsaat kolmekymmentä vuotta sitten esikokeiluja puhetaidon mittaamisessa vuosina 1967 ja 1968. Kokeilujen pohjalta voitiin vuoden 1969 yhteisiin kokeisiin 4. ja 6. luokilla sisällyttää puhetaitoa mittaava osakoe (Takala 1980:188-189).

Suullista kielitaitoa voi mitata monella eri tavalla. Osa käytetyistä tekniikoista muistuttaa Huhdan ja Suontaustan (1993:227) mukaan ainakin ulkonaisesti todellisia kielenkäyttöttilanteita, kun taas osa on hyvinkin kaukana niistä. Testausmenetelmien valinnassa menetelmän tulee aina olla sidoksissa arviointikriteerien laatimiseen. Yleisesti käytettyjä testausmenetelmiä ovat mm. *spontaani suullinen kerronta, suullinen esitelmä, vapaa haastattelu, kontrolloitu haastattelu, kuvasarjasta kertominen, kysymyksiä kuvasta, roolileikki, ryhmäkeskustelu ja kielistudiossa tapahtuva testaus* (ks. Huhta & Suontausta 1993: 234-244).

Kuvasarjasta kertomisen yhteydessä testattava näkee sarjan kuvia, joissa tapahtumia kuvataan aikajärjestyksessä. Kuvasarjoista puuttuvat puhekuplat sekä kaikki muu mahdollinen teksti. Testattavan tehtävä on kertoa tarina, jonka yhteydessä hän voi itse valita tempuksen eli aikamuodon. Yksikieliset suomen kielen oppijat (L2-oppija) ruotsinkielisissä kouluissa käsittelevät mennyttä aikamuotoa (tässä aktiivin myönteinen imperfekti) yleensä aikaisintaan 5. luokalla uutena rakenteena. Yksikieliset oppijat aloittavat "varsinaiset" opintonsa suomen kielen osalta yleensä 3. luokalla. Kuvasarjasta kertomisen edut ovat Huhdan ja Suontaustan mukaan (1993: 238-239) seuraavat: tehtävä on selkeä, testattavan ei tarvitse lukea tai kuunnella. Testattavalta voi saada pitkäkököjä näytteitä yhtäjaksoista puhetta, jolloin on mahdollista käyttää eri arviointikriteereitä. Menetelmä on Huhdan ja Suontaustan mukaan lisäksi hyödyllinen, jos halutaan saada selville miten hyvin henkilö hallitsee kuviin liittyvän esim. sanaston. Ongelmallista kuvasarjasta kertominen on Huhdan ja Suontaustan mukaan esim. sen vuoksi, että tehtävätyyppi ei ole kovin autenttinen eikä tehtävätyyppi kerro juuri lainkaan testattavan kyvyistä suullisessa vuorovaikutuksessa. Underhill korostaa ajan käytön merkitystä sekä testattavan että testajan kannalta. Varsinkin testattavan kohdalla tulisi asettaa maksimiaika (1990:16).

## Tutkimuksen tarkoitus, materiaali ja metodi

Tutkimuksessani pyrin selvittämään kaksi- ja yksikielisten viidesluokkalaisten suullista kielitaitoa. Tarkastelen oppijoiden verbinhallintaa *propositioiden* kautta. Tässä artikkelissa käsittelen laajemmasta materiaalistani kahdeksaa eri versiota kaksi- ja yksikielisten oppijoiden suullisesta kokeesta. Lähtökohtana on neljän kuvan kuvasarja (Papa Moll). Kuvasarja (liite 1) on sama molemmille testiryhmille ja testaustilanteessa kuvasarja oli alkuperäisen värityksen mukainen. Lähtökohtana pidän kuvasarjassa esiintyviä oletettuja propositioita, eräänlaisia ydinlauseita, jotka sanovat esim. yksilöistä ja esineistä jotain. Propositiot käsittävät verbin ja yhden tai useampia nomineja. Tässä artikkelissa keskityn ainoastaan koehenkilöiden eri propositioissa käyttämiin verbeihin. Jatkossa käyttämäni lyhenteet ovat kaksikieliset (K1, K2, K3 ja K4) sekä yksikieliset (Y1, Y2, Y3 ja Y4).

Koe on suoritettu Pohjanmaalla kaksikielisessä kunnassa, keskiuudessa ruotsinkielisessä peruskoulussa keväällä 2003. Oppilaat ovat viidesluokkalaisten, joista kaksikieliset ovat saaneet äidinkielenomaista suomen kielen opetusta (modersmålsinriktad finska) yhden lukuvuoden ja

yksikieliset A1 oppikurssin mukaan (det andra inhemska språket finska) suomen kielen opetusta kolme lukuvuotta.

Oppijoita on pyritty arvioimaan muutenkin lukuvuoden aikana esim. vastausten, ryhmätöiden ja eri selostusten myötä. Joitakin suorituksia on silloin tällöin nauhoitettu. Myös tämän koetilaisuuden testattavat hoitivat täysin omatoimisesti. Testattavalle annettiin koetehtävä, johon hän sai tutustua hetken. Tämä ratkaisu rohkaisee oppijaa tuottamaan kieltä suullisesti, koska hän saa olla omissa oloissaan.

### Tulosten arviointia

Tulkitessaan lauseita vastaanottaja muodostaa niille merkityksen, eli semanttisen representaation, jonka ajatellaan koostuvan propositioista, eräänlaisista *ydinlauseista*. Lause *vanha mies lepäsi sohvalla lukien lehteä* käsittää kolme propositiota: mies lepäsi sohvalla, mies oli vanha ja mies luki lehteä. Lauseet prosessoidaan ja muistetaan ajatusyksikköinä. Monimutkaiset lauseet sisältävät useita propositioita, jolloin lauseen prosessointi hidastuu, koska propositiot ovat sisäkkäisiä (Tiittula 1992: 32-33).

Omassa analyysissäni lähdän siitä olettamuksesta, että tulkitessaan kuvaa/kuvia testattava muodostaa kuvalle/kuville merkityksen, eli semanttisen representaation, jonka ajatellaan koostuvan propositioista. Propositioiden merkitys tulee esiin muistamisessa. Koehenkilö palauttaa myöhemmin mieleen propositioita eikä sanatarkkoja pitkiä lauseita.

Seuraavassa esimerkkejä aineiston propositioista:  
(litterointimerkit: Tiittula 1992:7)

(K1a) Erkki oli soutamassa koiransa kanssa  
propositiot: Erkki oli soutamassa, Erkillä oli koira

(K1b) silloin hän näki/ ison valkoisen koiran  
propositiot: hän näki koiran, koira oli iso, koira oli valkoinen

(K1c) koira yritti hypätä veneeseen mutta ei  
osunut veneeseen  
propositiot: koira yritti hypätä veneeseen, koira ei osunut veneeseen

(K1d) koira oli niin märkä// niin hän ((nauraa))  
räyski pois veden  
propositiot: koira oli märkä, koira (räiskytti) vettä

Koehenkilön (K1) lauseet ovat kaikki vähintään kahden propositionilauseita. Esimerkissä (K1d) oppija on epävarma verbin 'räiskyttä' suhteen. Tauko (/) osoittaa epävarmuutta ja taukoviivojen määrä kuvaa tauon pituutta.

(K2a) tossa kuvassa on mies ja hänen nimi on  
Kalle  
propositiot: kuvassa on mies, miehen nimi on Kalle

(K2b) vene on punainen ja keltainen sisällä  
propositiot: vene on punainen, vene on keltainen

(K2c) kun hän soutaa// tulee toinen koira perään  
propositiot: hän soutaa, (koira seuraa venettä)

(K2d) ja se toinen koira// katsoo sitä toista  
koiraa kauan  
propositiot: koira katsoo toista koiraa

(K2e) ja sit se toinen koira tulee veneen  
sisälle  
propositio: koira tulee (veneseen)

(K2f) ja sit se koira rupee tanssimaan niin et  
ne tulee märkeks  
propositiot: koira rupeaa tanssimaan, (mies ja koira kastuvat)

Koehenkilön (K2) lauseet ovat kahden propositionilauseita lukuun ottamatta esimerkkejä (K2d) ja (K2e). Taukoviivat osoittavat epävarmuutta verbin edellä ja jälkeen.

(K3a) oli ukko nimeltään Joonas joka oli  
soutelemassa  
propositiot: ukon nimi oli Joonas, ukko oli soutelemassa

(K3b) ja sit tuli iso koira joka hyppäs veteen  
ja ui ukkoa kohti  
propositiot: koira oli iso, koira hypäsi veteen, koira ui ukkoa kohti

(K3c) ja sit se väsyi se koira ja Joonas nost  
sen sinne veneen

propositiot: koira väsyi, Joonas nosti koiran veneeseen

(K3d) se ravisti kaiken veden pois niin että  
Joonas ja se sen koira kastu

propositiot: koira ravisti veden, Joonas ja koira kastuivat

Koehenkilöllä (K3) lauseet ovat kahden ja kolmen proposition lauseita.

(K4a) he olivat siellä melomassa ja katselemassa  
maisemia

propositiot: he meloivat, he katselivat maisemia

(K4b) silloin koira nimeltä Hugo tuli juokseten  
kohti merta

propositiot: koiran nimi oli Hugo, koira juoksi merta kohti

(K4c) hän oli huomannut Törpön ja halusi leikkiä

propositiot: koira huomasi Törpön, koira halusi leikkiä

(K4d) hän hyppäsi veteen ja ui kohti venettä

propositiot: koira hyppäsi veteen, koira ui kohti venettä

(K4e) Pekka auttoi Hugon ylös veneeseen/ ja  
hänen mielestään koira oli hyvin märkä

propositiot: Pekka auttoi Hugon veneeseen, Pekan mielestä koira oli hyvin märkä

(K4f) sitten Pekka sanoi/ oletpa sinä märkä Hugo

propositiot: Pekka sanoi, Hugo oli märkä

(K4g) sitten koira ravisti turkkia/ niin että  
kaikki vesi tuli Pekan ja Törpön päälle

propositiot: koira ravisti turkkia, vesi tuli Pekan ja Törpön päälle

Koehenkilön (K4) jokainen lause sisältää vähintään kaksi propositiota.

(Y1a) ukko ja pikku koira istuu: veneellä

propositiot: ukko ja koira istuvat veneessä, koira on pieni

(Y1b) ukko soutaa

propositio: ukko soutaa

(Y1c) yks iso koira hyppää vesille

propositiot: koira hyppää veteen, koira on iso

(Y1d) koira uidaa veneelle ja tulee ylös// ö ö/  
propositiot: koira ui veneelle, koira tulee ylös

(Y1e) pikku koira: on rädd

propositiot: koira on pieni, (koira pelkää)

(Y1f) iso koira ruskaa: vettä// från pälsen

propositiot: koira on iso, (koira räiskyttelö vettä), (vesi lentää)

Yksikielisen (Y1) koehenkilön lauseissa on myös useamman proposition lauseita. Taukoviivat osoittavat testattavan sanavaraston puutteet. Loppua kohden koehenkilön äidinkielen osuus lisääntyy, jolloin hän ei tuota kohdekielen propositioita vaan kohdekielen osalta yksittäisiä sanoja.

(Y2a) yksi valkoinen koria// koira hyppää  
vedessä

propositiot: koira hyppää veteen, koira on valkoinen

(Y2b) hänen nimi on Max

propositio: koiran nimi on Max

(Y2c) hän uimaa veneessä'

propositio: hän ui 'veneelle'

(Y2d) siellä istuu yksi pieni koira'

propositiot: siellä istuu koira, koira on pieni

(Y2e) hän nimi on Maximus

propositio: hänen nimensä on Maximus

(Y2f) kaveri soutaa

propositio: kaveri soutaa

(Y2g) Max tulee ylös

propositio: Max tulee ylös

(Y2h) Max tulee ylös veneessä

propositio: Max tulee 'veneeseen'

(Y2i) vesi lentää  
propositio: vesi lentää

Koehenkilö (Y2) käyttää suurimmaksi osaksi yhden proposition lauseita.

(Y3a) tässä kuvassa on// en poika/ ja hän// ro  
veneessä  
propositiot: kuvassa on poika, (poika soutaa)

(Y3b) nyt hyppää koirassa veneessä  
propositio: 'koira' hyppää 'veneeseen'

(Y3c) ///men han trillar i vattne ja uida till  
båten  
propositiot: (koira joutuu veteen), (koira ui veneelle)

(Y3d) veneessä on pieni koira musta// karva: ja  
valkoinen kroppassa  
propositiot: veneessä on koira, koira on pieni, (turkki on musta ja  
valkoinen)

(Y3e) ja sitten kommer upp hundens och koira on  
(....) ja sitten den är våt (....)  
propositiot: (koira tulee veneeseen), (koira on märkä)

(Y3f) koira tulee veneeseen, koira on märkä  
propositiot: koira tulee veneeseen, koira on märkä

(Y3g) ja sitten ror he// alltså tillbaka (....)  
propositio: (he soutavat takaisin)

Koehenkilön (Y3) puhe muuttuu viimeisissä lauseissa epäselväksi (...).  
Taukoviivojen määrä osoittaa, että hän yrittää palauttaa muistiin sanoja.  
Kaksoispiste kuvaa tavun pidennystä (*karva:*) Sanavaraston suppeus estää  
koehenkilöä muodostamasta kohdekielen propositioneja, jonka seurauksena  
hän siirtyy käyttämään äidinkieltään. Koehenkilön tuottama puhe on  
kuitenkin runsasta ja lauseiden parista löytyy kaksi kohdekielistä kahden  
proposition lausetta.

(Y4a) veneessä istu vanha uko ja siellä myös  
istu pieni koira

propositiot: veneessä istuu ukko, ukko on vanha, veneessä istuu koira, koira  
on pieni

(Y4b) rannalla on iso koira ja hän/// hyppää  
veneessä

propositiot: rannalla on koira, koira on iso, koira hyppää 'veneeseen'

(Y4c) // mutta hän menee vettässä ja sitten hän  
uida veneessä

propositiot: (koira joutuu veteen), koira ui 'veneelle'

(Y4d) ja/ och ja se on lämmin kesäpäivä

propositiot: päivä on lämmin, päivä on kesäpäivä

Esimerkkilauseissa koehenkilöllä (Y4) on useamman proposition lauseita.  
Propositoiden tuottaminen on kuitenkin loppua kohden hankalaa, joka  
näkyi erityisen hyvin esimerkissä (Y4d), jossa koehenkilö tyytyi  
ainoastaan toteamaan, että kesäpäivä on lämmin. Tavuviivat osoittavat  
sanaston puutteellisuuden.

Kun vierasta kieltä käytetään viestintään on Kristiansenin (1998:47)  
mukaan sanaston aktiivinen osaaminen aivan olennaista. Ensimmäinen  
ehto on Kristiansenin mukaan sanavaraston hallinta. Seuraavaksi ehdoksi  
Kristiansen mainitsee oman soveltamisen uusiin kielenkäyttötilanteisiin.  
Merkitsevää kielen korrektiutta on Paakkunaisen (1994:57) mukaan vain, jos  
tehdyt virheet väärivät viestin. Oikeakielisuus ei saa muodostua esteeksi  
kielen omaehtoiselle käyttämiselle.

Puhutussa kielessä sanat ovat yleensä lyhyempiä kuin kirjoitetussa kielessä.  
Tiittulan (1992:55) mukaan tämä johtuu erilaisista *heittymisistä* ja  
*assimilaatiosta*. Puheessa käytettävät sanat ovat lisäksi frekvenssiltään  
yleisiä. Puhutun kielen sanojen lyhyys selittyy usein puhutun ja kirjoitetun  
kielen sanaluokkaeroilla. Puheessa ovat yleisiä esim. pronominit. Tämä  
koskee kieltä äidinkielenä puhuvia, mutta L2-kielen oppija esim.  
viidesluokkalainen ei vielä hallitse riittävästi määrää pronomineja (ks. esim.  
Åstrand 2000). Kirjoitetun kielen sanastoa pidetään vaihtelevampana kuin  
puhutun kielen. Puhekielessä toistetaan samoja sanoja, kun taas kirjakieli  
on sanaston osalta monipuolisempaa (Tiittula 1992:66). Verbien hallinta on  
kielenoppijalle hyvin merkittävä. Mitä monipuolisempi verbivarasto  
kielenoppijalla on sitä kehittyneempi hänen kielensä on. Verbien

oppiminen on kuitenkin kielenoppijalle huomattavasti vaikeampaa kuin muiden sisältösanojen kuten esim. substantiivien oppiminen. Leksikaalisella tasolla suomen verbit ovat Grönholmin (1993:72) mukaan ruotsinkieliselle hankalia oppia varsinkin johdosten runsauden vuoksi.

Tämän aineiston testi sisältää neljän kuvan kuvasarjan ja kuvissa ovat seuraavat ydintapahtumat: ”koira hyppää veteen”, ”koira ui venettä kohti”, ”koira nousee veneeseen” ja ”koira räiskyttää vettä ympärilleen”. Näkökulma on näin ollen rannalla olevan koiran. Kaikki koehenkilöt eivät tulkinneet kuvasarjaa samalla tavalla, mutta nämä neljä ydinlausetta esiintyvät lähes jokaisen testattavan tuloksissa. Propositionoista eli ydinlauseista saadaan näin ollen neljä keskeistä verbiä: *hypätä*, *uida*, *nousta* ja *räiskyttää*. Koska tässä artikkelissa ei ole mahdollista käsitellä kaikkia testattavien käyttämiä verbejä tarkastelen seuraavassa ainoastaan niitä verbejä, joiden avulla testattavat kuvailevat yllä olevia ydintapahtumia.

#### Tapahtuma 1 ”koira hyppää veteen”

Kaksikieliset käyttävät seuraavia verbejä:

- ... koira *yrityi hypätä* veneeseen mutta *ei osunut veneeseen*
- ... joka *hyppäs* veteen
- ... hän *hyppäsi* veteen

Jotkut testattavat ovat tulkinneet kuvasarjan ensimmäisen kuvan siten, että koira yrittää hypätä rannalta suoraan veneeseen. Kuvasarjan seuraava kuva (kuva 2 ks. liite 1) osoittaa kuitenkin, että koira ei onnistu yrityksessään, vaan joutuu veden varaan. Testattavat tulkitsevat kuvissa olevat etäisyydet eri tavalla, jolloin myös eri verbien lukumäärä vaihtelee koehenkilöiden ja -ryhmien välillä. Koehenkilö (K2) on jättänyt ensimmäisen ydinlauseen kokonaan pois. Kaksikieliset käyttivät ensimmäiseen ydinlauseeseen yhteensä kahta eri verbiä. Tulos osoittaa myös suurta vaihtelua puhe- ja kirjakielen välillä.

Yksikielisten käyttämät verbit ensimmäisessä ydintapahtumassa:

- ... koira *hyppää* vesille
- ... koira *hyppää* vedessä
- ... nyt *hyppää* koirassa
- ... ja hän *hyppää* veneessä

Verbi on jokaisella koehenkilöllä sama. Verbin tempus on myös sama (preesens) kaikilla neljällä testattavalla. Vaihtelua puhe- ja kirjakielen välillä ei ole.

#### Tapahtuma 2 ”koira ui venettä kohti”

kaksikielisten käyttämät verbit:

- ... *tulee* toinen koira perään
- ... ja *ui* ukkoa kohti
- ... ja *ui* kohti venettä

Koehenkilö (K1) on jättänyt pois yllä olevan ydinlauseen. Toisessa ydinlauseessa koehenkilöt käyttävät yhteensä kahta eri verbiä.

Yksikielisten verbit vastaavassa tilanteessa ovat:

- ... koira *uidaa* veneelle
- ... hän *uimaa* veneessä
- ... ja *uida* till båten
- ... hän *uida* veneessä

Lähtökohtana yksikielisillä L2-oppijoilla on sama verbi. Välikielen (*interlanguage*) kehitys on kuitenkin eri tasolla (L2-oppijoiden) koehenkilöiden välillä. Välikielen kehityksen tulkitseminen yllä olevien esimerkkien avulla ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Esimerkeissä ”koira uidaa” ja ”hän uimaa” oppijat taivuttavat verbin - vaikkakin tässä virheellisesti - mutta sinänsä loogisesti yksikön kolmannen persoonan mukaan. Esimerkeissä ”ja uida till båten” sekä ”hän uida veneessä” 1. infinitiivin lyhyempi muoto viidesluokkalaisen L2-oppijan tuotoksessa esiintyy melko varhaisessa vaiheessa ja on myös eräänlainen osoitus siitä, että oppimista on tapahtunut. 1. infinitiivin lyhyempää muotoa käsitellään ja yritetään tietoisesti soveltaa finskan opetuksessa aikaisintaan 5. luokalla. Toisaalta yksikielisten testattavien käyttämässä oppikirjasarjassa 1. infinitiivin lyhyempi muoto esiintyy jo sarjan ensimmäisen osan sanastossa, joten yksikieliset testattavat ovat sanaston kautta tutustuneet rakenteeseen.

#### Tapahtuma 3 ”koira nousee veneeseen”

Kaksikielisten käyttämät verbit ovat:

- ... koira *tulee* veneen sisälle
- ... Joonas *nosti* sen sinne veneen
- ... Pekka *auttoi* Hugon ylös

Koehenkilön (K1) puheessa ei ole kuvasarjan kolmatta ydinlausetta lainkaan. Muut koehenkilöt käyttävät kukin samasta tilanteesta eri verbiä. Tämä johtuu osaksi myös siitä, että kohtauksen voi kuvitella tapahtuvan kahdella eri tavalla: koira *nousee* itse veneeseen ja koira *nostetaan* veneeseen.

Yksikielisten verbit ovat:

- ... ja *tulee* ylös
- ... *Max* *tulee* ylös
- ... sitten *kommer upp* hundens, *koira* *tulee* veneeseen

Testattava (Y4) ei mainitse lainkaan kolmatta oletettua ydinlausetta. Tuloksen perusteella voidaan todeta, että yksikieliset ovat käyttäneet samaa verbiä. Testattavista yksi henkilö käyttää ruotsin kieltä alussa, mutta kääntää aikaisemmin sanomansa suomen kielelle.

Tapahtuma 4 ”koira räiskyttelö vettä ympärilleen”  
kaksikielisten verbit:

- ... *räyski* pois veden
- ... *koira rupee tanssimaan* niin et ne *tulee* märäks
- ... se *ravisti* kaiken veden
- ... *koira ravisti* turkkia

Verbi *räyskiä* on Nykysuomen sanakirjan (1992) mukaan onomatopoeettinen verbi ja kuvaa esim. (rakki)koiran haukkumista. Koehenkilön esimerkissä ”*räyski pois veden*” verbi *räyskiä* on ollut melko luonnollinen valinta, koska se muistuttaa hyvin paljon frekventatiiviverbiä *räiskytellä* sekä kausatiiviverbiä *räiskyttää*. Esimerkissä ”*koira rupee tanssimaan niin et ne tulee märäks*” koehenkilö on halunnut tulkita kuvan ydintapahtuman, mutta ei käytä verbiä *räiskytellä* eikä verbiä *räiskyttää* tai verbiä *ravistaa*, kuten esimerkeissä ”*se ravisti kaiken veden*” ja ”*koira ravisti turkkia*”. Sen sijaan koehenkilöllä on taito luoda strategia, jota hän käyttää kun kielitaidon jokin osa-alue on puutteellinen (ks. esim. Sheils 1988).

yksikielisten verbit:

- ... *koira ruskaa* vettä
- ... *vesi lentää*

Koehenkilöt (Y3) ja (Y4) eivät ole lainkaan maininneet neljättä ydintapahtumaa. Kuvasarjan viimeinen kohta on hauska, mutta sen tulkitsemiseen tarvitaan harvinaisempaa verbiä. Koehenkilön (Y1) käyttämä ruotsin kielen verbi *ruska* on esimerkissä ”*koira ruskaa vettä*” kahden kielen välinen strategia, jossa L2-oppija taivuttaa ruotsin kielen verbin kohdekielen mallin mukaan. Verbi *lentää* kuvaa kyllä esimerkissä ”*vesi lentää*” ilmassa tai ilman halki tapahtuvaa liikettä, mutta ei riitä täysin kuvailemaan neljättä ydintapahtumaa.

Testissä esiintyvien verbien harvinaisuutta vertaamalla Suomen kielen taajuussanastoon (Saukkonen, Haipus, Niemikorpi & Sulkala, 1979) saadaan seuraavat frekvenssiluvut: *hypätä* (1982), *osua* (2672), *tulla* (16), *uida* (2119), *nostaa* (556), *auttaa* (388), *räyskiä* (ei esiinny sanastossa), *ruveta* (1197), *tanssia* (1626), *ravistaa* (ei esiinny sanastossa; *ravistella* 4701), *lentää* (1249), *olla* (1). Harvemmin esiintyviksi luokittelee ne verbit, joiden frekvenssiluku ylittää taajuussanaston luvun 5000. Tulos osoittaa näin ollen, että koehenkilöiden käyttämät verbit ovat frekvenssiltaan melko yleisiä ja lyhyitä. Verbivariaatio sekä kaksi- että yksikielisten osalta on melko pieni. Puhutussa kielessä samoja sanoja yleensä toistetaan ja näin ollen tulokset verbien vaihtelun osalta näyttävät tukevan mm. Tiittulan (1992) toteamusta siltä osin, että puhutun kielen sanasto ei ole yhtä vaihtelevaa kuin kirjoitetun kielen. Tämän testin koehenkilöt olisivat tarvinneet enemmän aikaa sopivan verbin hakemiseen muistista. Esimerkeissä esiintyvät taukoviivat, usein verbin edellä tai sen jäljessä, ovat osoitus siitä, että sopivan verbin palauttaminen muistiin kestää kauemmin kuin muita sanaluokkia edustavien sanojen. Merkille pantavaa on myös se, että yksikieliset eivät testitilanteessa käyttäneet muuta tempusta kuin preesens. Sama tempus säilyy myös silloin, kun koehenkilö tulkitsee tapahtuman ruotsin kielellä. Tehtävänannon yhteydessä ei ollut mainintaa tempuksesta, joten testattavat ovat itse tehneet omat valintansa. Tämän aineiston kaksikielisisillä testattavilla tempukset vaihtelevat preesensin ja imperfektin välillä.

## Päätelmiä

Vaikka puhuttua ja kirjoitettua kieltä käytetään eri tarkoituksiin ja ovat pitkästi eri tekstilajeja, voimme yllä olevien testitulosten perusteella todeta, että yksikielisten kohdalla puhuttu ja kirjoitettu kieli on samaa tekstilajia eli kieliopillisesti normitettua kirjoitettua kieltä. Poikkeuksiksi voidaan kuitenkin katsoa esimerkit (Y1a) ja (Y1c). Kaksikielisten kohdalla testattavat (K1) ja (K4) käyttävät kirjakieltä muistuttavaa kieltä. Testattavat (K2) ja (K3) käyttävät sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Tämä johtunee esim. siitä, että tehtävätyyppi ei ole kovin autenttinen, eikä testattava ole suullisessa vuorovaikutuksessa, jolloin toisen henkilön puhe olisi saattanut vaikuttaa myös testattavan puheeseen. Kielellä, jota opettaja käyttää opetustilanteessa, on myös merkitystä ja vaikuttanee testituloksiin. On kuitenkin tilanteita, joissa puhuttua kieltä käytetään hyvin samalla tavalla kuin kirjoitetussa kielessä. Tekstilajista riippuen asia voi myös olla toisin

päin. Kuvien tulkintaerot ovat myös osittain vaikuttaneet tulosten luotettavuuteen.

Tulkitessaan kuvasarjaa testattavat muodostavat kuville merkityksen, eli semanttisen representaation, joka koostuu eri propositioneista. Koehenkilöistä yksikieliset käyttivät enemmän yhden proposition lauseita kuin kaksikieliset. Molempien ryhmien koehenkilöt käyttivät puheessaan myös enemmän kuin yhden proposition lauseita, joita on huomattavasti hankalampi muodostaa. Lause muuttuu monimutkaiseksi, mikäli se sisältää useamman kuin yhden proposition, jonka johdosta lauseen prosessointikin hidastuu. Verbien hallinta on kielenoppijalle hyvin merkittävä. Hänen kielensä on sitä kehittyneempää mitä monipuolisempi verbivarasto hänellä on. Verbien oppimisen ja omaksumisen hankaluus on myös tämän aineiston mukaan nähtävissä niin muodon kuin merkityksenkin osalta. Esimerkkien taukoviivat osoittavat, että koehenkilö tarvitsee enemmän aikaa verbin tuottamiseen kuin muiden sisältösanojen. Jokaisen ydintapahtuman kuvailuun ei aina löytynyt sopivaa verbiä ja ajoittain proposition tulkittiin (yksikielinen) koehenkilön äidinkielellä. Varsinkin kuvasarjan viimeisen ydintapahtuman kuvaileminen vaatii suurempaa sanavarastoa. Verbivariaatio sekä kaksi- että yksikielisillä koehenkilöillä on tässä tutkimuksessa melko pieni. Tulokset vastaavat näin ollen niitä toteamuksia, joiden mukaan puhutun kielen sanasto ei ole yhtä vaihtelevaa kuin kirjoitetun kielen. Testitilanteessa yksikieliset eivät käyttäneet muuta tempusta kuin preesens. Kaksikielisillä testattavilla tempukset vaihtelivat preesensin ja imperfektin välillä.

Kielen oppiminen ei ole passiivista vastaanottavaa toimintaa, vaan esim. Kristiansenin (1998:47) mukaan vieraan kielen opiskelussa ensimmäinen askel on opiskeltavan kielen ymmärtäminen ja sisältösanojen (substantiivit, verbit, adjektiivit ja adverbit) oppiminen. Kun vierasta kieltä käytetään viestintään on sanaston aktiivinen osaaminen olennaista.

## Lähteet

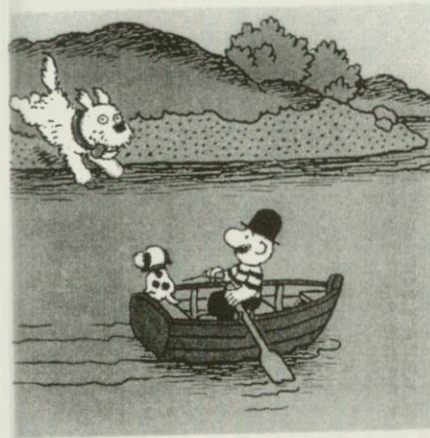
- Grönholm, M. (1993). *TV on pang pang- verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr. 4. Vasa.
- Huhta, A. & Suontausta, T. (1993). Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. Teoksessa: S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, 227-266. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Porvoo. WSOY.
- Nykysuomen sanakirja 1-6. (1992). Porvoo-Helsinki-Juva. WSOY.
- Paakkunainen, R. (1994). Suullisen kielitaidon harjoittamisesta ja arvioimisesta. Teoksessa: K. Pohjala (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*, 55-66. Helsinki. Opetushallitus.
- Saukkonen, P., Haipus, M., Niemikorpi, A & Sulkala, H. (1979). *Suomen kielen taajuussanasto*. Porvoo: WSOY.
- Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg. Council of Europe.
- Takala, S. (1980). Kielitaidon mittaamisesta. Teoksessa: K. Sajavaara (toim.) *Soveltava kielitiede*, 181-201. Huhmari. Gaudeamus.
- Tiittula, L. (1992). *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaa. Oy Finn Lectura Ab.
- Tiittula, L. (1993). Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa: S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, 63-76. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Underhill, N. (1990). *Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge. Cambridge University Press.

Åstrand, A. (2000). Ruotsinkieliset oppijat vieraskielisessä opetuksessa – leksikaalisten taitojen kehitys sekä suomen kielen käyttö koulun ulkopuolella. Teoksessa: M. Björklund & R. Heilä-Ylikallio (red.) *Språkfärdigheter och läroprocesser – estetiska och didaktiska perspektiv*, 105-116. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr. 36.

FL Anita Åstrand  
 Institutionen för lärarutbildning  
 Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi  
 FI 311  
 65101 VAASA  
 sähköpostiosoite: [aniastra@abo.fi](mailto:aniastra@abo.fi)

Kerro suullisesti ääninauhalle  
 Mitä kuvissa tapahtuu!

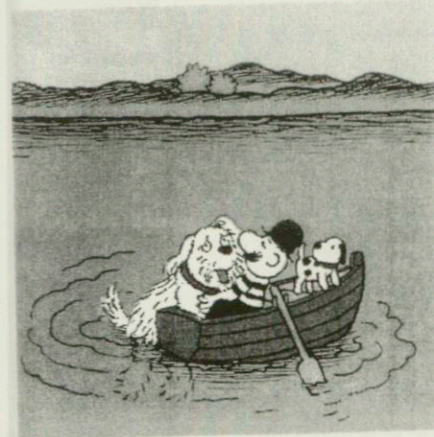
1.



2.



3.



4.





*MAIJA GRÖNHOLMIN JULKAISUT*

- 1971  
Turun murretta etsimässä. Suomen Turku, Åbo – vår stad 2/1971. 2 s.
- 1982  
Turun murteen ruotsalaisperäisten lainojen merkityskentistä. Suomen Turku, Åbo – vår stad 1/1982. 2 s.
- 1983  
Turun murteen ruotsalaisperäisten lainasanojen merkityksistä. Minerva 1983. Suomen Akateemisten Naisten Liitto – Finlands Kvinnliga Akademikers Förbund ry. 1 s.
- 1987  
Turun murteen juurilla. Suomen Turku, Åbo – vår stad 3/1987. 3 s.
- 1988  
Ruotsalaiset lainasanat Turun murteessa. Akademisk avhandling. Åbo Akademis förlag. Åbo 1988. 374 s.
- 1989  
Åboborna lånar svenska ord. Särtryck ur Finsk Tidskrift, H 1 1989, s. 45-53. Helsingfors 1989. 9 s.
- Miksi sanoja lainataan? Särtryck ur Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti 1989/1, s. 70-78. Helsinki 1989. 9 s.
- Fläski ja lamppafioli. Turun murteen ruotsalaislainojen tyylipiirteistä. Östman, Jan-Ola – Urpo Nikanne – Kristiina Jokinen – Tapani Kelomäki (red.), Språkvetenskapliga föreningens i Finland årsbok 1989, 205-208. Särtryck. Helsingfors 1989. 4 s.
- Trontti vai tröntti? Turun murteen ruotsalaisperäisten deskriptiivisanojen äännepiirteistä. Suomen Turku – Åbo vår stad nr 21/1989. 5 s.

Ruotsalaissanojen pejoroituminen Turun murteessa. Särtryck ur Suomen Kielen Seuras årsskrift Sananjalka 1989, nr 31, s. 103-125. Turku 1989. 23 s.

Suomen mainosotsikoiden omaleimaisista piirteistä. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Keskustelua ja raportteja 4: 1989. Turku 1989. 11s.

Turun murre on sekoitus monesta. Aamulehti 12.9.89. Alio.

Über Effektmittel der finnischen Werbesprache: Eigenständige Züge der Headlines. 7th European LSP Symposium Budapest 1989. 6 s.

1990

Mainosotsikoiden tehokeinoista ja viittaussuhde-mekanismeista. Niempikorpi, Antero – Tuija Pakkala (red.), Fackspråk och översättningsteori. VAKKI-seminarium X. Vörrå 10. – 11.2.1990. Institutionen för språk, s. 40-51. Vasa 1990. 12 s.

Tieteellisen kirjoittamisen kurssi. Osa 1, 1990. Opetusmoniste nro 300X65/9.90-21. Turun kauppakorkeakoulu. Suomen kieli. 64 s.

The morphological adaption of swedish loan into finnish with special reference to the integration of nouns. László Jakb – László Keresztes – Antal Kiss – Sándor Maticák (red.), Sessiones sectionum dissertations. Linguistica. Congressus septimus internationalis fenno-ugristarum 3 B. Debrecen 27. VIII. – 2. IX. 1990, s. 107-112.

1991

Problem vid ordinläring i finskan. Eriksson, Micaela (red.), Rapport från Nordisk lärarutbildningskongress "Lärarutbildning i förändring" 22 – 24 oktober 1990 i Vasa. Institutionen för lärarutbildning. Åbo Akademi, s. 449-460. Vasa 1991. 12 s.

Liike-elämän viestinnän kurssi. Osa 1, 1991. Opetusmoniste nro 15+120X65/8.91-1. Turun kauppakorkeakoulu. Suomen kieli. 64 s.

Ruotsinkielisten oppilaiden sanaston kehityksestä suomen kielessä, Grönholm, Maija & Pirkko Muikku-Werner (eds.). Finlance. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching. Volume IX 1991. Language Centre for Finnish Universities. University of Jyväskylä, s. 17-32. Jyväskylä 1991. 16 s.

FINLANCE. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching. Volume IX 1991. Language Centre for Finnish Universities. University of Jyväskylä. Edited by Maija Grönholm & Pirkko Muikku-Werner. Jyväskylä 1991. 85 s.

Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen omaksumisesta äidinkielenomaisen opetuksen valossa ruotsinkielisessä peruskoulussa. Niemi, Jussi (toim.), Papers from the eighteenth finnish conference of linguistics. Studies in languages N.o 24. University of Joensuu, Faculty of Arts, s. 257-272. Joensuu 1991. 16 s.

*Käsäte* or *käsitys* – on Slips of the Pen Made by Swedish speaking Students in Finnish. Vilku, Maria – Arto Anttila (eds.), Språkvetenskapliga Föreningen i Finland årsbok 1991, s. 141-154. Särtryck. Helsingfors 1991. 14 s.

1992

Ruotsinkielisten leksikaalisista virheistä suomen kielessä. Koski, Mauno (red.), Kontrastiivista kielentutkimusta II. Fennistica 10. Åbo Akademi. Finska institutionen, s. 21-59. Åbo 1992. 39 s.

Den morfologiska anpassningen hos svenska lånord i finska språket. Fenno-Ugrica Suecana. Tidskrift för finsk-ugrisk forskning I Sverige Nr 11. (red. Almqvist, Ingrid – Erling Wande), s. 25-41. Stockholm 1992. 17 s.

Lexikala strategier hos svenskspråkiga elever vid inläring av finska. Axelsson, Monica – Viberg, Åke (utg.), Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991. Stockholms universitet, s. 182-191. Uppsala 1992. 10 s.

Suomen verbisysteemin omaksumisesta ruotsinkielisillä peruskoululaisilla. Markkanen, Raija (ed.), *Finland. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching*. Volume X 1991. Language Centre of Finnish Universities. University of Jyväskylä, s. 101-116. Jyväskylä 1992. 16 s.

Semanttinen ekvivalenssi ja ruotsinkielisten tekemät sanastovirheet suomen kielessä. Nyssönen, H. – L. Kuure 1992. *Acquisition of Language – Acquisition of Culture*. *AfinLA Yearbook* 1992. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée (AFinLA) 50, s. 97-112. Jyväskylä 1992. 16.

Semantisk ekvivalens mellan finska och svenska och lexikala fel i finskan hos svenskspråkiga till följd av inekvivalens. Heltoft, Lars – Hartmut Haberland (eds.), *Proceedings of the Thirteen Scandinavian Conference of Linguistics (Roskilde 1992)* s. 395-406. Department of Language and Culture. Roskilde University 1996. 10 s.

Tavalliset ja harvinaiset sanat suomea kohdekielenä oppivan leksikossa. Tella, Seppo (toim.), *Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Juhlakirja Lyyli Virtasen merkkipäivän johdosta 10.2.1992. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 100, s. 129-142. Helsingfors 1992. 14 s.

Eri mittarien soveltuvuus toisen kielen oppijan sanaston rikkauden mittaamiseen. Virittäjä 2-3/1992, Kotikielen Seuran aikakauslehti, s. 239-252. Helsingfors 1992. 14 s.

Första och andra språket i balans! Huvudstadsbladet 25.5.1992. Under strecket. 6 s.

1993

Tv on pang pang – verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa. *Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 4* 1993. Vasa 1993. 283 s.

Aneignung des finnischen Verbalsystems durch schwedischsprachige Gesamtschüler. Kettemann, Bernhard – Wilfrid Wieden (eds.), *Current Issues in European Second*

*Language Acquisition Research*, s. 171-181. Gunter Narr Verlag Tübingen 1993. 11 s.

Tillämpligheten av olika mätinstrument för mätning av ordförrådets rikedom hos andraspråksinlärare. Suojanen, Matti K. – Auli Kulkki-Nieminen (toim.). *Folia Fennistica & Linguistica*. 19. Kielitieteen päivät Tampereella 8. 9. toukokuuta 1992. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 16, s. 35-47. Tampere. 13 s.

Negation, command and wish in the argumentative discourse of a student learning Finnish as a second language. Kuure, Leena – Paul McIlvenny (eds.), *Text and talk. Proceedings of the 4<sup>th</sup> Finnish Discourse Analysis Seminar, Oulu, October 1992*, s. 47-60. Oulun yliopisto. Oulu 1993. 14 s.

Inlärnning av de vanliga och ovanliga orden i finskan hos svenskspråkiga grundskolelever. Hammarberg, Björn (ed.), *Problem, process, produkt in language learning. Papers from the Stockholm-Åbo Conference, 21-22 October 1992*. Stockholms University. Department of Linguistics, s. 48-59. Edsbruk 1993. 12 s.

Suomi toisena kielenä peruskoulussa: eräiden taustamuuttujien kuten iän, sukupuolen, kielitaustan, koulumenestyksen ja statuksen vaikutus kielenoppimiseen. Löfman, Liisa – Liisa Kurki-Suonio – Silja Pellinen – Jari Lehtonen (eds.), *The competent intercultural communicator. AfinLA Yearbook* 1993, s. 29-48. Tampereen yliopisto. Tampere 1993. 20 s.

Mainostekstin tietokoneanalyysi VIRKKU-ohjelmalla. *Fackspråk och översättningsteori* (red. Detlef Wilske). VAKKI-symposium XIII. Vörå 13-14.2.1993, s. 50-63. Vasa universitet. 14 s.

Inlärnning av det finska lexikonet som andraspråk i grundskolan: några signifikanta bakgrundsvariabler. Golden, Anne – Anne Hvenekilde (red.), *Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andrespråk i Oslo den 19.-20. mars 1993*, s. 161-171. Universitetet i Oslo. 11 s.

Tempusten ja modusten käyttö toisen kielen kirjoittamisessa. *Virittäjä* 1993/3, 3. 410-420. Kotikielen Seuran aikakauslehti. Helsingfors. 11 s.

1994

De finlandssvenska dialekternas fonologiska och morfologiska särdrag hos svenska lånord i de sydvästhinska dialekterna. Kotsinas, Ula-Britt – John Helgander (utg.), *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i Norden. Föredrag från ett forskarsymposium. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet* MINS 40, s. 201-209. Edsbruk 1994. 9 s.

Sanojen ja muotojen oppiminen – tasatahtiako toisessa kielessä? Laurinen, Leena – Minna-Riitta Luukka, *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen. AfinLAs årsbok 1994. AfinLA Series No. 52*, s. 307-319. Jyväskylä 1994. 13 s.

Finska som andraspråk: Berikas ordförrådet och formläran jämsides med varandra? Den 22:a NPFP-kongressen, Vasa 10-13. mars 1994. Institutionen för lärarutbildning, Åbo Akademi. 9 s.

Dags att ompröva undervisningen i finska. *Tempus* 7/1994, s. 28-29. Sukol rf. Helsingfors. 2 s.

1995

Die gewöhnlichsten Verbformkategorien im Finnischen als Zweitsprache. Piirainen-Marsch, Arja (ed.), *Finland. A Finnish Journal of Applied Linguistics Volume XVI 1995*, s. 127-139. Language Centre for Finnish Universities. University of Jyväskylä. Jyväskylä 1995. 13 s.

Finnish as a second language – Is Learning of Words and Forms Synchronous? Buss, Martina – Christer Laurén (eds.), *Immersion and Bilingual Education in Europe. Posters presented at the Second European Conference on Immersion in Vaasa/Vasa, Autumn 1994. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 4*, s. 28-33. Vaasa 1995. 6 s.

Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taidot. Äidinkielenomaisen ja traditionaalisen opetuksen vertailua ruotsinkielisessä peruskoulussa. Kataja, Riitta – Kristiina

Suikkari (toim.), *XXI Kielitieteen päivät Oulussa 6.-7.5.1994. Acta Universitatis Ouluensis. Humaniora B 19. Oulun yliopisto*, s. 43-52. Oulu 1995. 10 s.

Kielikontaktien vaikutus toisen kielen oppimistuloksiin. Muikku-Werner, Pirkko – K. Julkunen (toim.), *Kielten väliset kontaktit. AfinLAn vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 53*, s. 45-54. Jyväskylä. 10 s.

Landsomfattande prov i finska i årskurs 9. En utvärdering av de svenska högstadiernas resultat våren 1994. *Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 18 1995. Vasa 62 s.*

Nästan infödd kompetens i finska. Kalin, Maija – Sirku Latomaa (red.), *Nordens språk som andraspråk 3. Tredje Forskarsymposiet i Jyväskylä 24.-25.3.1995*, s. 50-59. Högskolornas språkcentral. Jyväskylä universitet. Jyväskylä 1995. 10 s.

Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taidot äidinkielenomaisessa opetuksessa. *Opublicerad rapport vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi & Utbildningsstyrelsen. Vasa 1995. s. 119*

1996

The Swedish-speaking population's problems in learning Finnish. Martin, Maisa Pirkku Muikku-Werner, Finnish and Estonian – new Target Languages. *Proceedings of the Fenno-Ugric Languages as Second and Foreign Languages Symposium. Congressus octavus Internationalis Fenno-Ugristarum 10.-11.8.1995*, s. 41-53. Jyväskylän yliopisto. 13 s.

Wörter und Formen im Finnischen als Zweitsprache – wachsen sie Hand in Hand? Hokkanen, Tapio – Marja Leinonen – Susann Shore (eds.), *Yearbook of the Linguistic Association of Finland 1995*, s. 125-144. Helsinki 1996. 20 s.

Wortschatzverfeinerung eines Zweitsprachenlerner im Lichte von *hapax legomenon* Vokabeln. Sajavaara, Kari – Courtney Fairweather (eds.), *Approaches to second language*

acquisition. *Jyväskylä Cross-language Studies* 17, s. 35-42. University of Jyväskylä. Jyväskylä 1996. 8 s.

The Differences between narrative and argumentative Discourse in Language Learners. European Research Conference on Structure of Learner Language. Portugal, Espinho 20.9.-25.9.1996. Manuskript. 8 s.

Kertovan ja argumentoivan diskurssin erot kielenoppijalla. Harakka, Terttu – Merja Koskela (toim.), *Kieli ja tietokone. AFinLA:n vuosikirja 1996*, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja No. 54, s. 73-88. Jyväskylä. 16 s.

Landsomfattande prov i finska i årskurs 6. En utvärdering av de svenska lågstadiernas resultat våren 1995. Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 21 1996. Vasa. 80 s.

1997

Språkbadsforskning i Finland. *Språkbruk* 1997/1. Tidskrift utgiven av svenska språkbyrån, s. 21-23. Helsingfors 3 s.

1998

Suomen kielen kielto ja persoona L2-oppijalla. Niemikorpi, Antero (red.), *Matkalla kielestä kieleen Rune Ingon 60-vuotispäiväksi*. Acta Wasaensia. No 63. Kielitiede 13, s. 56-70. Vaasa 1998. 15 s.

Vähemmistölapset enemmistökielen kylvyssä. Luukka, Minna-Riitta – Sigrid Salla – Hannele Dufva (red.), *Puolin ja toisin*. AFinLA Yearbook 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja No. 56, s. 69-84. 15 s.

Läsinlärning i finskt språkbad. Heinänen, Kaisu – Matti Lehtihalmes (eds.), *Proceedings of the seventh Nordic Child Language Symposium*. Oulu 27-28 November 1998. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:O 13, s. 116-121. Oulun yliopisto 1998. 6 s.

The Influence of Language Typology and Markedness on Second Language Acquisition. Haukioja, Timo (ed.), *Papers from the 16th Scandinavian Conference of Linguistics*. Turku/Åbo November 14-16, 1996 Turun yliopiston ja yleisen

kielitieteen laitoksen julkaisuja 60, s. 113-127. Turku 1998. 15 s.

1999

Ruotsinkielisten oppilaiden ääneenlukemistaidoista suomenkielisessä kielikylvyssä. Pietilä, Päivi – Olli-Pekka Salo (eds.), *Multiple Languages – Multiple Perspectives. Texts on language Teaching and Linguistic Research*. AFinLA Yearbook 1999, s. 137-146. Jyväskylä 1999. 10

Kielimiljöön ja harrastusten vaikutus leksikaalisiin taitoihin suomen kielessä (L2). Grönholm, Maija (red.), "Hyväntuulinen jäätelö". Suomen oppimisesta suomenruotsalaisissa peruskouluissa. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 31 1999, s. 11-29. Vasa 1999. 19 s.

"Hyväntuulinen jäätelö", Suomen oppimisesta suomenruotsalaisissa peruskouluissa. Om inlärning i finska i finlandssvenska grundskolor. Maija Grönholm (red.), *Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 31 1999*. Vasa 1999. 174 s.

Leksikaaliset taidot suomen kielessä. Valtakunnallisen kokeen tuloksista 7. luokalla. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 32 1999. Vasa 1999. 162 s. 22 bilagor.

Variation vid L2-inlärning utifrån fritidsintressen. Möller, Janus – Pia Quist – Anna Holmen – J:N: Jörgensen (red.), *Nordiske sprog som andetsprog. Köbenhavnestudier i tosprogethed* 30, s. 219-229. Danmarks Laererhögskole. Köbenhavns universitet. 11 s.

2000

Pörröinen nalle söi herkullisen jäätelön – kollokaatiotaidoista suomen kielessä (L2). Fennistica fausta in honorem Mauno Koski septuagenarii. Juhlakirja Mauno Kosken 70-vuotispäivän kunniaksi 21.2.2000. Toim. Eeva Lähdemäki – Yvonne Bertills, s. 115-135. Åbo 2000. 21 s.

Tyttöjen ja poikien lukutaidoista suomenkielisessä kielikylvyssä. Björklund, Mikaela et al. (red.),

Språkfärdigheter och läroprocesser i ett föränderligt samhälle. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. S. 89-104. 14 s.

Kuullunymmärtämistaidot suomenkielisessä kielikylvyssä. AfInLA Yearbook 2000, s. 45-70. 16 s.

Immersed Pupils' ability to interpret Sentences. Yearbook of the Linguistic Association of Finland 1999 Helsinki. Fortcoming. 14 s.

Der Einfluss von Freizeitbeschäftigungen auf den L2-Erwerb von ein- und zweisprachigen Schülern. Manuskript 1999. Forthcoming. 17 s.

Kielikylpyoppilaiden kuullunymmärtämistaidot psykolingvististen ja syntaktisten selitysmallien mukaan. Manuskript 2000. Fortcoming. 9 s.

Inlärnning av idiom i finskt språkbad. Ottende nordiske bornesprogsforskning 2000. Köbenhavn: Danmarks pedagogiske universitet, 2001, s. 119-132.

Sentence comprehension by language-immersed children. Suomen kielitieteellinen yhdistys SKY 13 (2000), s. 29-46.

## 2001

Oppimisprosessi suomenkielisessä kielikylvyssä: loppuraportti kevään 2000 testauksista. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi: Utbildningsstyrelsen, 2001. 44 s.

Psykolingvistiset ja syntaktiset selitysmallit kielenoppijan ymmärtämistaitojen tulkinnassa. Kiinnostuksesta kieleen. Toim. Eeva Lähdemäki – Pia Kallio – Michaela Pörn, s. 1-19. Åbo 2000. 19.

## 2002

Ymmärtämistaitojen kehitys suomenkielisessä kielikylvyssä. VAKKI-symposiumi 9-10.2.2002: Erikoiskielet ja käännösteoria. Vaasan yliopisto, Vaasa 2002, s. 90-107.

