

VAASAN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Tina Björk

Virheanalyysi äidinkielenomaisen suomen opiskelijoiden ainekirjoituksista

Nykysuomen (modern finska) pro gradu -tutkielma

Vaasa 2014

SISÄLLYS

TAULUKOT	2
TIIVISTELMÄ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Tavoite	7
1.2 Aineisto	8
1.3 Menetelmä	11
1.4 Aikaisempaa suomen kielen virheanalyysitutkimusta	12
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	15
2.1 Kaksikielisyys ja äidinkielenomainen suomen kielen opetus	15
2.2 Virheanalyysi tutkimusmenetelmänä	19
2.3 Kontrastiivinen analyysi	24
2.4 Tutkimusaineiston virheanalyysin pääkohteet	26
2.4.1 Puhekieli	26
2.4.2 Siirtovaikutus	29
2.4.3 Kielenhuolto	30
3 VIRHEANALYYSI AINEKIRJOITUKSISTA	33
3.1 Suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvat virheet	34
3.1.1 Sanavirheet	35
3.1.2 Verbintaivutusvirheet	38
3.1.3 Ääntämisestä johtuvat kirjoitusvirheet	42
3.1.4 Puuttuva possessiivisuffiksi	45
3.1.5 Yhteenvedo suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvista virheistä	46
3.2 Ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvat virheet	48
3.2.1 Sanatason virheet	49
3.2.2 Rakennetason virheet	52

3.2.3 Yhteenveto ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvista virheistä	54
3.3 Suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvat virheet	54
3.3.1 Rakenne- ja taivutusvirheet	55
3.3.2 Yhdyssanavirheet	56
3.3.3 Tavujakovirheet	59
3.3.4 Erisnimissä tehdyt virheet	60
3.3.5 Lyhenteisiin liittyvät virheet	61
3.3.6 Muut virheet	61
3.3.7 Pilkutusrvirheet	63
3.3.8 Yhteenveto suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvista virheistä	65
4 PÄÄTELMÄT JA POHDINTA	67
LÄHTEET	71
TAULUKOT	
Taulukko 1. Aineisto otsikoiden mukaan	10
Taulukko 2. Eri virhetyyppien jakauma puhekielen vaikutuksesta johtuvissa virheissä	47
Taulukko 3. Eri virhetyyppien jakauma suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvissa virheissä	65

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Tina Björk
Pro gradu -tutkielma:	Virheanalyysi äidinkielenomaisen suomen opiskelijoiden ainekirjoituksista
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Modern finska
Valmistumisvuosi:	2014
Työn ohjaaja:	Gun-Viol Vik

TIIVISTELMÄ

I min avhandling pro gradu granskar jag tvåspråkiga gymnasiestuderandes uppsatser i finska för att upptäcka om det finns några speciella drag i deras skriftspråk. Mitt huvudsyfte är att upptäcka hurdana fel studerande gör när de skriver på finska. Materialet består av 16 uppsatser som skrivits av studerande som studerar i ett svenskt gymnasium i Österbotten. Forskningen är huvudsakligen kvalitativ, jag analyserar hela materialet med felanalys som metod.

Fel definierar jag som något som avviker från skriftspråkets normer. Detta innebär att fallen jag anser som fel kan vara accepterade i talspråk men i vårt skriftspråk borde de inte förekomma. Mitt syfte är också att utreda ifall ett visst fel förekommer hos en viss individ eller hos hela gruppen och att diskutera vad som är orsaken till uppkomsten av olika slags fel. Gymnasiestuderandena i fråga studerar finska enligt den modersmålsinriktade lärokursen för studerande som oftast är tvåspråkiga och som behärskar finska väl. Med hjälp av felanalys och kontrastiv analys försöker jag finna fel, kategorisera dem och fundera på orsaker till uppkomsten av olika slags fel.

På basen av felen jag funnit i materialet har jag bildat tre olika kategorier, vilka är: fel som beror på finska talspråkets påverkan, fel som beror på svenskans påverkan, fel som beror på att studerande inte behärskar finska skriftspråkets normer tillräckligt väl. Uppsatserna är i genomsnitt 200 ord långa och visade sig ha rejält med talspråkliga drag, i en del syntes svenskans påverkan som så kallad negativ interferens och i vissa fall kan man märka att eleverna inte behärskar finska skriftspråkets regler tillräckligt väl. Mest svårigheter tycks studerandena ha med kommatering. En del av skribenterna använder kommатеcken men gör det fel, vissa använder inga kommатеcken alls, medan andra kanske använder dem rätt ibland men ibland utelämnar dem helt.

AVAINSANAT: virheanalyysi, kontrastiivinen analyysi, äidinkielenomainen suomen kieli

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on kaksikielisten lukiolaisten suomen kieli ainekirjoituksissa. Kaksikielisillä tarkoitan tässä yhteydessä opiskelijoita, jotka käyvät ruotsinkielistä lukiota ja opiskelevat suomen kieltä äidinkielenomaisesti. Tutkimus on jatkoa seminaarityönä tekemälleni pilottitutkimukselle, jossa selvitin ilmiön tutkittavuutta sekä tarkastelin lukiolaisopiskelijoiden ainekirjoituksissa esiintyviä puhekielisyyskäsitteitä. Koska seminaarityön aihe osoittautui hedelmälliseksi tutkimuskohteeksi, päätin ottaa saman aineiston laajempaan tarkasteluun pro gradu -tutkielmassa.

Enemmistö maailman ihmisistä on jollain tapaa kaksi- tai monikielisiä. Monikielisyys kuitenkin usein nähdään jonain poikkeavana ja jopa ongelmallisena ilmiönä, vaikka tutkijat ovatkin yksimielisiä siitä, ettei monikielisyys itsessään ole positiivista eikä negatiivista. (Opetushallitus 2010) Kaksi- tai monikielisiä tilanteita on lukuisia erilaisia riippuen siitä, missä maassa henkilö asuu ja mitä kieliä hän puhuu. Tässä tutkielmassa puhuessani kaksikielisyudesta viitataan henkilöihin, jotka asuvat Suomessa ja puhuvat sekä suomea että ruotsia. Puhun heistä myös suomenruotsalaisina. Käsitettä *suomenruotsalainen* on kuitenkin vaikea määritellä. Sen on todennut muun muassa Peter Nyman, joka sanoo, että suomenruotsalaisuudesta ja siitä, kuka oikeastaan on suomenruotsalainen, on esitetty paljon kysymyksiä, joihin ei löydy vastauksia (Nyman 2007: 60). Siksi tyydynkin kielitoimiston sanakirjan määritelmään, jonka mukaan sana *suomenruotsalainen* tarkoittaa *ruotsinkielisiä suomalaisia* (MOT 2012).

Marketta Sundmanin mielestä kaksikieliset lapset (jotka puhuvat sekä suomea että ruotsia) oppivat puhumaan suomea jo ennen kouluikää ja heillä on myös hyvät mahdollisuudet kehittää ja ylläpitää puhuttua suomen kieltä koulun ulkopuolella. Hän tähdentää, että koulun tehtävänä on kehittää kirjakieltä, niin ruotsin- kuin suomen kielessä. (Sundman 1999: 60) Tämän vuoksi lienee siis selvää, että äidinkielenomaisessa opetuksessa tulisi keskittyä hyvään kirjalliseen taitoon ja näin ollen ainekirjoitusten virheiden kartoittaminen on perusteltua.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia virheitä kaksikielisten opiskelijoiden ainekirjoituksissa ilmenee. Määrittelen virheet joksikin kirjakielen normista poikkeaviksi, eli sellaisiksi tapauksiksi, joita ei kuuluisi esiintyä huolitellussa kirjakielessä. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden tekemistä ainekirjoituksista, joista oletan löytäväni mahdollisesti interferenssiin ja kielenhuoltoon liittyviä virheitä sekä puhekielisiä ilmauksia. Eräs näkökulma tutkimukseen on kontrastiivinen, taustalla on ajatus ruotsin kielestä ja sen mahdollisesta vaikutuksesta opiskelijoiden suomen kieleen. Tutkimusote on kvalitatiivinen, tutkimuksen pääpaino on ainekirjoitusten analysoinnissa, mutta tutkimuksella havainnollistan myös tuloksia muutaman taulukon avulla.

Aihetta on aikaisemmin tutkittu suhteellisen vähän. Maija Grönholm (1991; 1993; 1995) on tutkinut kaksikielisten oppilaiden kielitaitoa äidinkielenomaisen opetuksen näkökulmasta, tempusten ja modusten käyttöä kirjoittamisessa ja vertaillut äidinkielenomaisen ja perinteisen opetuksen tuloksia keskenään ruotsinkielisessä peruskoulussa. Sundman (1994) on tehnyt tutkimuksen yksi- ja kaksikielisten oppilaiden kielitaidosta Suomessa. Lisäksi on tutkittu sitä, kuinka yksi- ja kaksikieliset oppilaat oppivat suomen kieltä peruskoulussa (Knubb-Manninen 1993). Gradutasolla vastaavia ilmiöitä on tutkinut Ingelisa Inkinen (1992), joka on tarkastellut lukiolaisten ainekirjoituksia kontrastiivisesti sekä Maria Åhman (2005), joka on selvittänyt yksi- ja kaksikielisten lukiolaisten ainekirjoituksissa esiintyviä virheitä sekä verrannut ryhmiä toisiinsa.

Suurin osa tähän aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta on tehty suomea a- tai b-kielenä lukevien (eli yksikielisten) suomen kielestä. Suomea a- tai b-kielenä lukevat opiskelijat ovat yleensä yksikielisesti ruotsinkielisiä, eikä heillä siis ole yhtä vahvoja suomen kielen taitoja kuin niillä opiskelijoilla, jotka lukevat suomea äidinkielenomaisesti niin sanotussa *mofi*-ryhmässä. Lyhenne *mofi*, jota usein käytetään, tulee ruotsin sanoista *modersmålsinriktad finska* ja sillä viitataan nimenomaan kaksikielisille suunnattuun äidinkielenomaiseen suomen kielen opetukseen. Jatkossa käytän informanteista nimitystä *mofi-opiskelijat*. Opiskelijat, jotka osallistuvat *mofi*-opetukseen, ovat enemmän tai vähemmän kaksikielisiä. Heillä on luultavasti joko äiti tai isä suomenkielinen, mutta voi olla myös muita syitä joiden vuoksi he ovat päättäneet opiskella äidinkielenomaisen

oppikurssin mukaan. Osalla opiskelijoista voi suomen kieli olla jopa vahvempi kuin ruotsin kieli, joka siis kuitenkin on koulukieli.

Tämän pro gradu -tutkielman avulla luulen, että voin saada kuvan siitä, minkälaisia tälle ryhmälle tunnusomaisia piirteitä mofi-opiskelijoiden ainekirjoituksissa esiintyy. Pyrin selvittämään, mikä mofi-opiskelijoille on hankalaa ja mihin seikkoihin opetuksessa tulisi erityisesti paneutua. Myös Eeva Lähdemäki (1995: 1) huomauttaa, että mikäli pystytään selvittämään edes osa niistä syistä, jotka johtavat virheiden syntyyn, voidaan ehkä tulevaisuudessa helpottaa sekä opiskelijoiden että opetushenkilökunnan käytännön työskentelyä.

1.1 Tavoite

Tavoitteena on virheanalyysin ja kontrasttiivisen analyysin menetelmiä soveltaen tehdä laadullinen tutkimus lukion 1. vuosikurssin mofi-opiskelijoiden ainekirjoituksista. Tutkimusaineisto on suppeahko, koska se koostuu ainoastaan ensimmäisen vuosikurssin yhden ryhmän opiskelijoiden tekemistä ainekirjoituksista, joita on kaiken kaikkiaan 16 kappaletta. Näkökulma tutkimukseen on kuitenkin laaja, sillä analyysissa keskityn kaikkiin teksteissä esiintyviin piirteisiin, jotka voi katsoa jollain tapaa virheellisiksi.

Päätavoitteena on selvittää, minkälaisia virheitä opiskelijat tekevät. Onko heidän ainekirjoituksissaan havaittavissa jonkinlaista yhtenäistä linjaa, joka osoittaisi, mitkä kielenhuollolliset asiat ovat hankalia äidinkielenomaisen suomen kielen omaaville opiskelijoille. Oletuksena on, että pilkutussäännöt tuottavat hankaluuksia ja että teksteihin helposti eksyy puhekielisiä ilmauksia. Lisäksi yhteen ja erikseen kirjoittaminen saattaa olla hankalaa. Nämä oletukset perustuvat omaan kokemukseen, etenkin suomen kielen pilkutus on kaksikielisille usein hankalaa, sillä pilkutussäännöt ovat ruotsin kielessä paljon vapaammat. Lisäksi kuitenkin Sundmanin (1994) tutkimus osoittaa, että kaksikielisillä oppilailta esiintyy jonkin verran puhekielisiä piirteitä ainekirjoituksissaan ja myös aikaisemmin tekemäni pilottitutkimus osoitti, että tämänkin tutkimuksen aineistossa ilmenee samantapaisia virheitä.

Lisätavoitteena on oppia luokittelemaan virheet ja oppia ymmärtämään mahdollisia syitä niiden takana. Mikä voisi johtua ruotsin interferenssistä, eli negatiivisesta siirtovaikutuksesta, mikä taas esimerkiksi voisi olla suomen puhekielen aiheuttama virhe. Tutkimus on kvalitatiivinen, analysoin virheitä ja samalla pohdin mahdollisia syitä virheisiin. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997: 161) sanovat, että laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tämä kuvaa hyvin käsillä olevaa tutkimusta, jossa tarkoituksena on saada monipuolinen ja laaja kuva koko aineistosta.

Työni keskeiset tutkimuskysymykset liittyvät virheiden tyyppin, esiintyvyyden ja taustalla olevan syyn selvittämiseen. Muodostamani tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia virheitä mofi-opiskelijat tekevät?
2. Ovatko virheet yksilöillä vai koko ryhmällä esiintyviä?
3. Mikä on virheen syy?

Tietenkään ei ole mahdollista sanoa mitään absoluuttista totuutta siitä, mikä on syy kuhunkin virheeseen. Viimeisen tutkimuskysymyksen kohdalla onkin kyse siitä, että tahdon selvittää, onko virheen ja suomen puhekielen tai virheen ja ruotsin kielen vaikutuksen välillä havaittavissa jonkinnäköistä yhteyttä. Vai voisiko virhe johtua yksinkertaisesti siitä, ettei opiskelija hallitse suomen kirjakielen normeja riittävästi.

1.2 Aineisto

Tutkimusaineistoni koostuu erään Pohjanmaalla sijaitsevan ruotsinkielisen lukion opiskelijoiden kirjoittamista ainekirjoituksista. Ainekirjoitusten kirjoittajat ovat ensimmäisen vuosikurssin mofi-opiskelijoita. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaan aineisto käsitellään nimettöminä ainekirjoituksina ja opiskelijoiden anonymiteetin takaamiseksi lukion nimi jätetään mainitsematta. Lukion spesifioiminen ei toisi tutkimukselle varsinaista lisä-arvoa. Taustatietona riittää, että opiskelijat ovat

kaksikielisiä ja opiskelevat Pohjanmaalla lukiossa, joka sijaitsee kaksikielisessä kunnassa.

Aineisto kerättiin yhdellä kertaa keväällä 2013 seminaarityönä tekemääni pilottitutkimusta varten. Tällöin tarkoituksena oli testata aineiston tutkittavuutta ja pohtia hieman tarkemmin siinä esiintyviä puhekielisyyskäsitteitä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997: 161) sanovat, että laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi (emt. 165) aineisto on koottu luonnollisessa ja todellisessa tilanteessa ja informantit on valittu tarkoituksenmukaisesti siten, että kaikki ovat mofi-opiskelijoita. Toisaalta mitään tiettyä opiskelijaryhmää ei ole valittu, vaan opettaja on satunnaisesti päättänyt yhden mofi-ryhmän, jolle on annettu tehtäväksi kirjoittaa ainekirjoitus. Tämä on tärkeä huomio siksi, että ryhmää ei ole valittu sen perusteella, että siinä olisi erityisen lahjakkaita tai heikommin menestyviä opiskelijoita.

Kurssi, jolla opiskelijat kirjoittivat aineen, on lukion toinen pakollinen suomen kielen kurssi. S. Pit Corderin (1976: 273) mukaan ”virheanalyysi tehdään oppilaan *spontaanisti* tuottamasta materiaalista – aineista, esseistä, kertomuksista, vapaista suullisista esityksistä.”, minkä perusteella olenkin valinnut aineistoksi nimenomaan ainekirjoitukset. Spontaaneissa tuotoksissa on kuitenkin se epäkohta, että niissä kirjoittajalla on valta valita – hän voi mm. välttää vaikeita rakenteita ja sanoja ja täten on vaikea saada täydellistä kuvaa kielenoppijan kielitaidosta. Toisaalta etenkin ainekirjoitusten tarkastelu on mielestäni tarkoituksenmukaista, kun on kyseessä mofi-opiskelijat, sillä kirjoituksesta on helpommin havaittavissa virheet kuin puheesta. Lisäksi puheen ei luonnollisestikaan kuulu olla yhtä korrektia kuin kirjakieli, vaan siinä on sallittua esiintyä puhekielisyyskäsitteitä.

Aineisto koostuu 16 ainekirjoituksesta, kaikki ryhmän opiskelijat eivät olleet kirjoitushetkellä paikalla. Opiskelijat kirjoittivat ainekirjoituksen yhden oppitunnin aikana – kaikilla oli siis samat lähtökohdat eikä näin ollen mahdollisuutta kysyä apua esimerkiksi kotoa vanhemmalta, eikä heillä myöskään ollut mahdollisuutta kirjoittaa tietokoneen kirjoitusohjelmalla, joka ilmoittaisi väärin kirjoitetuista sanoista.

Aineistosta poistin sellaisten opiskelijoiden tekstejä, jotka selkeästi osoittavat luku- ja kirjoitusvaikeuksia. Tämän tein siksi, että luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden kirjoittamat ainekirjoitukset vaikuttaisivat mielestäni liikaa analyysin lopputulokseen, kun kyse on suhteellisen pienestä ryhmästä.

Ainekirjoitukset ovat käsin kirjoitettuja, 1–3 sivua pitkiä tekstejä. Lyhin on hieman yli sivun pituinen (158 sanaa) ja pisin kolme sivua pitkä (253 sanaa). Suurin osa on tasan 2 sivua pitkiä A4 kokoiselle paperille kirjoitettuna. Opiskelijat ovat saaneet valmiista otsikoista valita itselleen mieluisan aiheen, josta ovat sitten kirjoittaneet ainekirjoituksen. Aineistossa esiintyy 4 eri otsikkoa, joissa aiheena on ollut jokin luontoon tai talveen liittyvä. Seuraavassa taulukossa havainnollistan aineiston jakaumamäärän.

Taulukko 1. Aineisto otsikoiden mukaan

Otsikko	Otsikon valinneiden lukumäärä	Opiskelijat
1. Monta tapaa nauttia talvesta	8	a-h
2. Talvea pakoon	5	i-m
3. Luminen elämys	2	n,o
4. Lumen ja jään valtakunnassa	1	p
Yhteensä	16	16

Aineisto on merkitty tunnisteilla, jotta kuhunkin ainekirjoitukseen olisi helpompi viitata. Otsikot on kategorisoitu numeroittain niin, että taulukon ylin otsikko viittaa ryhmään 1 ja viimeinen vastaavasti ryhmään 4. Numeroinnin sisällä käytössä on lisäksi kirjaimia, eli teksti *1a* viittaa ainekirjoitukseen otsikolla ”*Monta tapaa nauttia talvesta*” ja kirjain *a* osoittaa sen olevan juuri se tietty ainekirjoitus. Tällä tavalla meneteltäessä on mahdollista viitata yksittäisiin kirjoittajiin. Opiskelijoiden sukupuolesta ei ole tietoa, eikä se olisi tässä kohtaa relevanttiakaan, sillä tarkoituksena on tutkia yleisesti mofi-ryhmässä opiskelevien opiskelijoiden suomen kieltä.

1.3 Menetelmä

Menetelmäni pohjautuu virheanalyysiin ja tukeudun muun muassa Eeva Lähdemäen (1995) teokseen *Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa* sekä Ann-Marie Åkersin (1999) lisensiaatintyöhön *Alku aina hankalaako? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua*. Sekä Lähdemäki että Åkers ovat tutkineet virheanalyysimenetelmällä suomenkielisiä kirjallisia tuotoksia (katso luku 1.4). Lisäksi teoreettisena tukena toimivat erilaiset kielenoppaat sekä kirjallisuuslähteet mm. kontrastiivisesta analyysistä ja kaksikielisyydestä.

Tutkielman näkökulma on kontrastiivinen, sillä ruotsin kielen vaikutus kirjallisiin tuotoksiin muodostaa yhden lähtökohdan. Ei voi kuitenkaan sanoa, että menetelmä olisi täysin kontrastiivinen, sillä osa virheistä voi olla suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvia.

Käyn jokaisen ainekirjoituksen läpi ja poimin niistä kaikki havaitut virheet tarkempaan analyysiin. Tämän jälkeen luokittelen virheet eri kategorioihin, minkä jälkeen yritän pohtia syitä virheiden syntyyn. Lisäksi huomioin yksittäiset kirjoittajat, kun tarkastelen ovatko virheet mahdollisesti johdonmukaisia. Kaikkia virheitä ei välttämättä pysty luokittelemaan johonkin tiettyyn kategoriaan ja tällöin osan virheistä voi joutua sijoittamaan kategoriaan ”muut virheet”. Lisäksi on hyvä pitää mielessä, että virheiden määrittely on haastava ja tulkinnanvarainen tehtävä, välttämättä ei toinen tutkija päätyisi samaan ratkaisuun kuin toinen, eikä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen täydelliseen toistettavuuteen pyritäkään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997: 249).

Tutkielma on laadullinen, kuvailen ja luokittelen virhetapauksia ottaen huomioon ne syyt, jotka ovat voineet johtaa virheiden syntyyn. Opiskelijoista ja heidän taustoistaan ei ole juuri tietoa, joten käsittelen ryhmää homogeenisesti. Homogeenisyys tarkoittaa sitä, että ryhmä on yhtenäinen. Corderin mukaan virheanalyysissä ryhmän tulee koostua saman äidinkielen puhujista, heidän tulisi tuntea yhtä hyvin vieraan kielen muodostus- ja puhumissäännöt ja lisäksi olisi suotuisaa jos älykkyys, motivaatio, sosiaaliset taustat, kokemus, ikä ja kypsyystaso olisivat jokseenkin toisiaan vastaavat. Täyttä vastaavuutta

ei ryhmältä voi tietenkään odottaa ja hän toteaaakin tavallisen koululuokan olevan melko yhtenäinen kaikissa tärkeimmissä suhteissa. Suurin vaihtelevuus on opiskelijoiden/oppilaiden motivaatiossa ja persoonallisuudessa. (Corder 1976: 269)

Tutkielman lähtökohtana on ainoastaan tutkimusaineisto, eli opiskelijoiden tuottamat ainekirjoitukset. Tutkimuksen pääpaino on ainekirjoitusten analysoinnissa, mutta myös jonkinäköisten lukujen esittäminen lienee merkittävää ja siksi havainnollistankin tutkimuksen edetessä saatuja tuloksia muutaman taulukon avulla. Lukujen esittäminen on tärkeää siksi, että nähdään toistuuko sama virhe samalla opiskelijalla vai esiintyykö sitä useammalla ja jotta saadaan selville minkä tyyppin virheet ovat ryhmälle yleisiä.

Aineistossa esiintyvät virheet olen jakanut sen mukaan, mistä ne voisivat johtua. Analyysin pääkategoriat ovat: *suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvat virheet*, *ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvat virheet* ja *suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvat virheet*. Kategoriat nousevat aineistosta, eivätkä siis perustu muiden tutkijoiden jaotteluun. Luvussa 2 esittelen teoriaa ja taustaa jokaiselle kategorialle.

1.4 Aikaisempaa suomen kielen virheanalyysitutkimusta

Virheanalyysia on Suomessa tehty melko vähän ja etenkin äidinkielenomaisesti suomen kieltä taitavat oppilaat/opiskelijat ovat jääneet tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. Tietääkseni ei ole pro gradu -tutkielmien lisäksi muita tutkielmia, jotka koskisivat suoranaisesti äidinkielenomaisia opiskelijoita. Kerron seuraavaksi tärkeimmistä virheanalyysimenetelmällä tehdyistä tutkimuksista, joihin myös oma tutkimukseni osittain tukeutuu.

Eeva Lähdemäen (1995) virheanalyysi *Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa* on hyvin kattava. Lähdemäellä on tutkielmassaan yhteensä 26 eri virhekategoriata (mm. kvantiteettivirheet, objektivirheet, sijavirheet, tempusvirheet ja yhdyssanavirheet). Ennen hänen työtään ei virheitä ollut koskaan täydellisesti kartoitettu ja siksi hän onkin työssään päättänyt mahdollisimman kattavasti kartoittaa

suomenruotsalaisten suomen kielessä esiintyvät virhetyypit ja niiden esiintymistiheydet. Lähdemäen aineisto on todella suuri, sillä se koostuu yhteensä 800 aineesta, joista osa on ylioppilasaineita ja osa valtion ns. ”pieneen kielikokeeseen” liittyvää ainetta. (Lähdemäki 1995: 1)

Lähdemäen aineistosta yhteensä 7 % aineista osoittautui täysin virheettömiksi. Kvantitatiivisten tulosten perusteella hän on tehnyt loppupäätelmän, jonka mukaan ”keskiverto suomenruotsalainen kirjoittaa 184,445 sanaa pitkän suomen kielen aineen, jossa on virhe joka 27,62 sanassa, eli aineessa on n. 7 virhettä.” Yleisimmiksi virheiksi hän mainitsee kvantiteettivirheet, sanavirheet ja objektivirheet. (Lähdemäki 1995: 195)

Ann-Marie Åkers on liseniaatintyössään (1999), *Alku aina hankalaako? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua*, tutkinut ulkomaisten opiskelijoiden kirjallisia tuotoksia suomenoppimisen alkuvaiheessa. Tutkimuksen informantit ovat Uumajan yliopiston, Napolin yliopiston ja Vaasan yliopiston ulkomaisia opiskelijoita. Vertailuryhmänä Åkersilla on Petolahden ruotsinkielisen lukion abiturientit. Hänen tavoitteenaan on ollut virheanalyysin ja kontrastiivisin menetelmin selvittää miten paljon ja millaisia virheitä suomenoppijat tekevät kielen eri osa-alueilla. Lisäksi Åkers on pyrkinyt selvittämään virheiden syyt ja tarkastelemaan ryhmien välisiä eroja. (Åkers 1999: 5)

Åkersin (1999: 5) tutkimuksen perusteella ulkomaisten suomenoppijoiden suurimmat virhekategorioiden liittyvät fonologiaan, ortografiaan ja syntaksiin. Verrokeille, eli Petolahtelaisille suomenoppijoille, eniten vaikeuksia tuotti syntaksi, jossa virheitä oli etenkin sijojen valinnassa. Leksikko osoittautui heidän toiseksi suurimmaksi virhekategoriaksi. Åkers on luokitellut virheet kieliopillisten kategorioiden mukaan fonologisiin ja ortografisiin, morfofonologisiin, morfologisiin, syntaktisiin ja leksiikkaalisiin virheisiin. Osan hän on luokitellut muut virheet -kategoriaan. Hänen virheanalyysinsä metodi poikkeaa perinteisestä virheanalyysistä siten, että virheiden luokittelun ja laskemisen lisäksi hän on joistakin virhekategorioiden ottanut huomioon myös virheettömät tapaukset (Åkers 1999: 10).

Gradutasolla virheanalyysimenetelmää käyttäen Johanna Dahlin on tutkinut ruotsinkielisten lukiolaisten predikaatti-, subjekti- ja objektivirheitä. Dahlin on siis keskittynyt kolmeen edellä mainittuun eri kielioppivirheeseen. Informantit ovat pääosin täysin yksikielisiä opiskelijoita, jotka lukevat suomen kieltä a-finskan oppimäärän mukaan. Dahlinin mukaan opiskelijat tekivät suunnilleen yhtä paljon virheitä lauseen predikaatissa, objektissa ja subjektissa. Hän on todennut, että virheisiin oli useita vaihtelevia syitä, mutta monessa tapauksessa äidinkielen, eli ruotsin kielen, interferenssi on johtanut virheiden syntyyn. Myös oppimisstrategiat, kuten yksinkertaistaminen ja yleistäminen, ovat aiheuttaneet osan predikaatti-, subjekti- ja objektivirheistä. (Dahlin 2012: 3)

Lähdemäki, Åkers ja Dahlin ovat jaotelleet aineistonsa virheet eri kielioppikategorioiden mukaan, mikä sen sijaan tässä työssä ei ole tarkoituksena. Åkers painottaa, ettei äidinkielen ja L2-oppijan tekemiä virheitä voi luokitella samoin perustein, sillä lähtökohdat ovat erilaiset (1999: 42). Luokittelu on siis erilainen, kun tarkoituksena on analysoida kaksikielisten opiskelijoiden suomen kieltä (ks. luku 1.3).

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Luvussa 2 käsittelen pro gradu -tutkielmani lähtökohtia. Tarkoituksena on kartoittaa, mistä mofi-opetuksessa on kyse ja millaiset valmiudet opiskelijoilla on. Lisäksi pohdittavana ovat tutkimuskohteeseen olennaisesti liittyvät käsitteet *virheanalyysi*, *kontrastiivinen analyysi*, *puhekieli*, *siirtovaikutus* ja *kielenhuolto*. Osan teoriasta käsittelen tarkemmin vasta varsinaisen analyysin rinnalla, samalla kun sovellan teoriaa aineistooni.

2.1 Kaksikielisyys ja äidinkielenomainen suomen kielen opetus

Noin 5,4 % (290 977 henkilöä) Suomen väestöstä puhuu äidinkielenään ruotsin kieltä (Finnäs 2012: 5). Suomenruotsalaisen koulun oppilaista kolmasosa on kaksikielisiä ja oppilaspohja on hyvin kirjava. Osa oppilaista puhuu äidinkielenään ruotsinkielistä murretta, kun taas osa oppilaista tulee täysin suomenkielisistä perheistä. Monet suomenkieliset vanhemmat nimittäin tahtovat lastensa käyvän ruotsinkielistä koulua. Suomenruotsalaisia kouluja on laajalti eri puolella Suomea ja suomenruotsalaisia kieliympäristöjä on näin ollen monenlaisia. Toisaalla on ne kaksikieliset kieliympäristöt, jossa suomen kieli on selvä enemmistö ja toisaalla sellaiset, jossa asuu täysin yksikielisesti ruotsinkielisiä. Tältä väliltä löytyy myös kielialueita, joissa puhutaan sekä murretta että yleiskieltä ja kielialueita, joissa vallitsee tasapainoinen kaksikielisyys. (Opetushallitus 2010)

Suurin osa suomenruotsalaisista asuu rannikkoalueilla Uudellamaalla, Turunmaalla ja Pohjanmaalla. Reilu 12 000 (4 %) suomenruotsalaisista asuu yksikielisesti suomenkielisissä kunnissa muualla Suomessa. Ahvenanmaa on yksikielisesti ruotsinkielinen. Svenska Finlands Folktingin mukaan yhä useammat kaksikielisten perheiden lapset rekisteröidään ruotsinkielisiksi ja he käyvät ruotsinkielistä koulua. (Svenska Finlands Folkting 2013) Ruotsinkielinen Pohjanmaa muodostuu rannikkoalueesta, jonka pohjoispäässä (Keski-Pohjanmaan puolella) sijaitsee Kokkola ja eteläpäässä

Kristiinankaupunki. Koko Suomen ruotsinkielisestä väestöstä kolmannes asuu Pohjanmaan rannikkoalueella, jossa ruotsinkieliset muodostavat enemmistön. (Nyman 2007: 27–29)

Suomessa on ollut kaksikielisiä jo kauan aikaa, sillä suomea ja ruotsia puhuvat väestöt eivät ole koskaan eläneet täysin eristyksissä toisistaan. Kaksikielisyyttä on siis jo kauan ollut olemassa, minkä vuoksi viittaan katsauksessani myös hieman vanhempiin lähteisiin. Kaksikielisyys on laaja ilmiö, minkä vuoksi tutkijat määrittelevät sitä eri kriteerein. Sundman (1999: 38) esittää neljä eri kriteeriä kaksikielisuudelle. Ne ovat alkuperä (tausta), identiteetti, kielenkäyttö ja kielitaito.

Alkuperän kriteerillä Sundman tarkoittaa sitä, että henkilö on kaksikielinen, mikäli hänellä on kaksikielinen tausta, eli hänet on kasvatettu kaksikielisessä ympäristössä. Tämä kriteeri ei tosin paljasta mitään yksilön todellisesta kielenkäytöstä. Identiteetin kriteerin mukaan henkilö identifioi itsensä kahden eri kieliryhmän mukaan. Identiteetti ei kuitenkaan ole riippuvainen kielitaidosta tai kielenkäytöstä. Kielenkäytön kriteeri edellyttää, että henkilö käyttää useaa kieltä. Ongelmana on silti se, että on henkilöitä, jotka kyllä taitavat kahta kieltä, mutta jostain syystä käyttävät vain toista niistä. Viimeinen kriteeri, joka koskee kielitaitoa, on tavallisin kaksikielisuuden kriteeri. Se on kuitenkin hyvin monimutkainen, sillä kielitaito koostuu useasta taitoalueesta (kyvyt kirjoittaa, lukea, puhua tai ymmärtää jotain kieltä). Tämän kriteerin mukaan henkilö on kaksikielinen, jos hän on saavuttanut tietyt valmiudet kahdessa eri kielessä. (Sundman 1999: 38–41)

Tove Skutnabb-Kangas (1980: 140) huomauttaa, ettei kaksikielisuudesta tulisi koskaan puhua ilman, että määrittelee, mitä sillä tarkoitaa. Tässä tutkimuksessa ei ole kuitenkaan mielestäni tarvetta määritellä opiskelijoiden kaksikielisyyttä sen tarkemmin. Opiskelijat, joiden ainekirjoituksia tarkastelen, käyvät ruotsinkielistä lukiota ja he ovat valinneet opiskella suomen kieltä äidinkielenomaisen oppikurssin (*mofi*) mukaan. Heillä on siis nähtävästi ainakin tietty taitotaso kummassakin kotimaisessa kielessä. Sen sijaan tarpeellista on määritellä termit *ensikieli* ja *toinen kieli*. Tieteen termipankin (2013) mukaan ”kielitieteessä toinen kieli ei välttämättä tarkoita järjestyksessä toista ihmisen

oppimaa kieltä vaan kaikkia sellaisia ensikielen jälkeen opittuja kieliä, joita puhutaan siinä ympäristössä, jossa ne opitaan.” Ensikieli määritellään samaksi kuin äidinkieli. Äidinkielen ja ensikielen lisäksi puhutaan usein toisesta ja vieraasta kielestä. Nimitys *toinen kieli* kattaa suuren joukon erilaisia ilmiöitä. Kari Sajavaara (1982: 9) sanoo näiden muodostavan eräänlaisen jatkumon, jonka

toisessa päässä on kielen omaksuminen samanaikaisesti äidinkielen kanssa, ikään kuin toisena ensikielenä, mistä on tuloksena aivan samanlainen taito kuin äidinkielessäkin, ja toisessa päässä kielenkäyttö perustuu kokonaan luokkatilanteissa annettuun kielitaitoon, jolloin luonteva puhe on mahdollista vain suotuisissa olosuhteissa.

Tutkimukseni mofi-opiskelijat sijoittuvatkin luultavasti tämän jatkumon siihen päähän, jossa osalla on suomen kielessä samanlainen taito kuin äidinkielessä, ja osalla taito ehkä on hiukan heikompi. Toisin sanoen: tämän tutkimuksen kaksikielisillä opiskelijoilla saattaa olla ensikielenä joko suomi tai ruotsi, toisaalta se voi myös olla jokin muu. Osa opiskelijoista voi kokea suomen tai ruotsin kielen toisena kielenään, kun taas osa voi katsoa sekä suomen että ruotsin olevan yhtä vahvoja ja äidinkieleeseen/ensikieleeseen katsottavia kieliä.

Mofi-opiskelijat ovat omaksuneet suomen kielen luultavasti kotoa tai muussa ympäristössä elämänsä aikana toisin kuin suomea a- tai b-kielenä lukevat yksikieliset opiskelijat, jotka ovat oppineet kieltä lähinnä luokkahuonetilanteessa. Mikä on sitten omaksumisen ja oppimisen ero? Sajavaaran (1999b: 73) mukaan kielen omaksuminen tapahtuu luonnollisessa ympäristössä, jossa kieltä käytetään ihmistenväliseen jokapäiväiseen kanssakäymiseen ja se tapahtuu samanaikaisesti sosiaalistumisen kanssa. Ihminen oppii samanaikaisesti kulttuuriyhteisön tavat ja tottumukset sekä niihin kytkettyvän kielenkäytön. Kieli ja kulttuuri kuuluvat siis näin ollen saumattomasti yhteen eikä niitä voi erottaa toisistaan. (Sajavaara 1999b: 73–74) Omaksuminen on tiedostamaton prosessi. Esimerkiksi lapsi oppii kieltä tiedostamattaan oppimisprosessia. Kielen oppiminen sen sijaan on tietoista toimintaa, kielioppia ja sanastoa opiskellaan ja useimmiten tämä tapahtuu luokkahuoneessa. Toisaalta myös suomen a- tai b-kielenä lukevat opiskelijat omaksuvat kieltä ympäristöstään, elleivät he asu täysin ruotsinkielisellä alueella, missä suomea ei juuri kuule.

Suomenruotsalaisissa kouluissa on suomen kieltä mahdollista opiskella kolmen eri oppimäärän mukaan. Opiskelun voi aloittaa perusopetuksen 1–6 vuosiluokilla, jolloin kyse on *a-finskasta*, perusopetuksen 7–9 vuosiluokilla, jolloin kyse on *b-finskasta* tai sitten voi opiskella äidinkielenomaisen oppimäärän mukaan, jolloin puhutaan *mofi-finskasta* (Opetushallitus 2003).

1840-luvulta asti on suomen kieltä opetettu säännöllisesti suomenruotsalaisissa kouluissa. Tällöin se on myös esiintynyt ensimmäisen kerran virallisessa opetussuunnitelmassa, jonka myötä syntyivät ensimmäiset kouluopetukseen tarkoitetut kieliopit. Ylioppilaskirjoituksissa ”finskan” pystyi suorittamaan ensimmäisen kerran vuonna 1927, jolloin koe koostui kaksipuolisesta käännöstehtävästä. Ruotsinkielisiin kansakouluihin suomen kieli tuli vapaaehtoiseksi aineeksi vuonna 1959. Vuodesta 1970 asti on valtaosa suomenruotsalaisista alkanut lukea suomen kieltä peruskoulussa ensimmäisenä vieraana kielenä, mikä tarkoittaa kahdesta kolmeen viikkotuntia suomen kielen opiskelua. (Geber 1982: 116)

Vuodesta 1988 lähtien on suomea ollut mahdollista opiskella äidinkielenomaisesti (Åkers 1999: 14). Kaikissa kouluissa ei tosin ole mahdollisuutta järjestää erikseen mofi-opetusta ja silloin kaikki oppilaat opiskelevat samassa ryhmässä. Useissa kouluissa kuitenkin on jo ensimmäisiltä luokilta lähtien järjestetty mofi-opetus erikseen, jotta opetus vastaisi oppilaiden taitotasoa. Mofi-opiskelijoiden kanssa ei käydä samalla tapaa läpi kielioppia, he kun useimmiten kuulevat korvalla miten esimerkiksi substantiivit taipuvat eri sijoissa. Ero suomea a- tai b-kielenä opiskeleviin on siis se, että mofi-opiskelijat ovat omaksuneet kielen luultavasti jo kotoa, kavereilta, harrastuksissa tai jossain muussa luonnollisessa tilanteessa. Ensimmäiseksi mainittu ryhmä vuorostaan on oppinut kieltä suurimmaksi osaksi vain muodollisen, eli formaalin opetuksen kautta luokkahuoneessa.

Pohjanmaalla sijaitseva ruotsinkielinen lukio, jossa tutkimuksen opiskelijat opiskelevat, noudattaa kansallista opetussuunnitelmaa. Kansallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2003: 96) määritellään äidinkielenomaisen suomen tavoitteet:

Äidinkielenomaisen suomen kielen opetuksen tavoitteena on tarjota kaksikielisille suomenruotsalaista lukiota käyville opiskelijoille mahdollisuus parantaa ja syventää suomen kielen taitojaan ja valmiuksiaan sekä tehdä heidät yhä tietoisemmaksi kaksikielisyydestään ja kaksinaisesta kulttuuriperinnöstään.

Koska opiskelijat, joiden kieltä tarkastelen, suorittivat aineistonkeruuhetkellä (kevällä 2013) lukion toista kurssia, katson tarpeelliseksi antaa pienen kuvauksen kahdesta ensimmäisestä lukion pakollisesta mofi-kurssista.

Ensimmäinen kurssi käsittelee arkielämää ja vapaa-aikaa, siinä painottuu muun muassa kielen variaatio. ”Lähiympäristön kieltä tarkkailemalla ja kirjallisuuden avulla opiskelija tutustuu spontaaniin puhekieleen, slangiin, murteisiin ja yleiskieleen sekä näiden eroihin.” Lisäksi kurssilla kiinnitetään erityistä huomiota suomen verbi- ja lauseopin sellaisiin piirteisiin, jotka eroavat puhe- ja kirjakielissä. (Opetushallitus 2003: 97) Tämän perusteella voi yhä paremmin olettaa, että opiskelijat ovat tietoisia puhe- ja kirjakielen eroista, sillä asiat ovat olleet ajankohtaisia ensimmäisen lukiovuoden aikana. Toinen kurssi käsittelee luontoa ja ympäristöä. ”Kieliopista käsitellään substantiivitaivutuksen idiomattisia piirteitä ja sanastoa niiltä osin, jotka ovat olennaisia kielen rikastuttamiseksi, elävöittämiseksi ja täsmentämiseksi.” (Opetushallitus 2003: 97)

2.2 Virheanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tieteen termipankin määritelmän mukaan virheanalyysi on ”soveltavan kielitieteen menetelmä, joka pyrkii löytämään erilaista systemaattisuutta kielenoppijan tekemistä virheistä.” Lisäksi mainitaan, että ”virheanalyysiin liitetään usein kontrastiivinen analyysi, josta pyritään löytämään kielellisiä selityksiä tehtyihin virheisiin, mutta selityksiä voi yhtä lailla etsiä oppimispsykologiasta.” (Tieteen termipankki 2013) Yksinkertaistettuna voisi todeta, että virheanalyysin avulla etsitään virheet ja kontrastiivisen analyysin avulla yritetään selittää osaa virheistä.

Virheanalyysi oli suosiossa 1960- ja 1970-luvuilla, minkä jälkeen sen suosio heikkeni. Sitä moitittiin muun muassa siitä, että se keskittyy vain virheisiin. Nykyään se on

kuitenkin taas arvostettu tutkimusmetodi. (Lähdemäki 1995: 27) Sana *virhe* mielletään usein joksikin negatiiviseksi. Virheitä on kuitenkin tärkeä huomioida ja syitä niiden syntyyn on hyvä pohtia, jotta tulevaisuudessa oppilas/opiskelija voisi välttyä niiltä. Corder (1976: 261) korostaa, ettei oppilaan kielitaitoa voi suoraan mitata virheiden määrän ja laadun perusteella, mutta niiden avulla saadaan kuitenkin tärkeää tietoa oppilaan taidon luonteesta. Virheitä tutkimalla opettaja voi päätellä, millainen oppilaan kielitaito on oppimisen senhetkisessä vaiheessa ja lisäksi selvittää, mitä oppilaalla vielä on opittavanaan. Virheanalyysia tehdessä virheitä kuvataan ja luokitellaan lingvistisesti, jotta saadaan selville ne kielen piirteet, jotka aiheuttavat oppimisongelmia. Kun tiedostetaan oppimisongelmat, on myös helpompi tietää, mitä kohtia kuhunkin oppikurssiin tulisi sisällyttää. (Corder 1976: 261)

Sajavaara huomauttaa, että virheanalyysi antaa virheille helposti turhankin suuren korostuksen, jolloin kielen kommunikatiivinen tehtävä kärsii. Huomio tulisi kohdistaa kielenoppijan kielen kokonaisuuteen. Perinteisen virheanalyysin rinnalle onkin tullut tutkimus, jossa kielenoppiminen nähdään prosessina ja virheet nähdään tämän prosessin olennaisina osina. Kielenoppijan kieltä ei pidetä kielen virheellisenä muotona, vaan se nähdään välttämättömänä ja olennaisena välivaiheena matkalla kohti tavoitekieltä. (Sajavaara 1980a: 213) Virheanalyysin teoreettinen tavoite on kuvata tätä välivaihetta, jota kutsutaan *välikieleksi*. Virheanalyysi katsoo kielen olevan systemaattista ja näin ollen myös suurin osa siinä tehdyistä virheistä on systemaattista. (Lähdemäki 1995: 27) Tätä tukee myös muun muassa Ellisin havainto, jonka mukaan oppijan kieli on systemaattista, mutta myös vaihtelevaa. Oppija voi joskus sekoittaa korrektilt rakenteet virheellisiin ja Ellis sanookin, että on myös mahdollista, että vaihtelevuus on systemaattista. (Ellis 1997: 25–26)

Virheet ovat olennainen osa kaikkea oppimista. Dulay, Burt ja Krashen toteavat, ettei kieltä voi oppia tekemättä ensin järjestelmällisesti virheitä. Syntyperäisenkin puhuja tekee virheitä äidinkieltä puhuessaan. Ero kielenoppijaan on siinä, että äidinkielen tunnistaa virheensä ja pystyy useimmiten korjaamaan ne. Vierasta kieltä opettelevan ja syntyperäisen puhujan virheet ovat siis hyvinkin erilaisia. (Dulay, Burt & Krashen 1982: 138)

Syntyperäiset puhujat tekevät harvemmin varsinaisia kieliopillisia tai leksikaalisia virheitä, mutta toki niitäkin joskus sattuu, esimerkiksi kun puhuja epäonnistuu kieltoverbien käytössä. Tämän tapaisia erehdyksiä Corder (1976: 262–263) sanoo sääntöjen eli *koodin rikkomiseksi*. Hän kuitenkin painottaa, että syntyperäiset puhujat harvemmin rikkovat koodia. Sen sijaan lipsahdukset, väärät aloitukset ja rakenteen sekaantumukset ovat tavallisia syntyperäisellä puhujalla ja niitä kaikkia hän nimittää lipsahduksiksi. Lisäksi syntyperäiset puhujat saattavat tuottaa sopimattomia lausumia, joissa on kyse siitä, ettei puhuja onnistu sovittamaan kieltä tilanteeseen. Puhuja voi valita väärän tyylin, murteen tai variantin ja näitä Corder kutsuu erehdyksiksi. (Corder 1976: 263)

Niin puheessa kuin kirjoituksessakin esiintyy siis erilaisia rikkeitä, myös syntyperäisellä puhujalla. Niin sanotut rikkeet ovat järjestelmällisiä ja aiheutuvat ”fysiologisista tai psykologisista syistä tai siitä, ettei puhuja tunne tarpeeksi ryhmän kielellisiä normeja.” (Corder 1976: 263–264) Kieltä opettelevan tekemiä virheitä ei voi kutsua koodin rikkomiseksi, sillä eihän kielenoppija voi rikkoa sääntöä, jota hän ei yksinkertaisesti osaa. Corder tahtoo tehdä eron oppilaan virheiden ja oppilaan tai syntyperäisen puhujan lipsahdusten välillä siksi, ettei lipsahduksilla ole varsinaista merkitystä kielenoppimisen kannalta. Lisäksi hän myös huomauttaa, ettei oppilaan virheitä ole aina helppo erottaa hänen lipsahduksistaan. (Corder 1976: 265)

Ellisin ja Barkhuizenin (2005: 56) mukaan lähtökohtana virheanalyysin tekemiselle on antaa selvä määritelmä sanalle *virhe*. Virheen määrittelemisen ei kuitenkaan ole mikään helppo tehtävä. Erityisen vaikeaa on päättää mitkä ovat virheen kriteerit, ovatko ne kieliopillisia vai liittyvätkö ne käyttökelpoisuuteen kontekstissaan. Jos kriteerinä on, että virhe on sellainen tapaus joka on kieliopillisesti väärin, voi virheen määritelmä olla *koodin rikkominen*. Käyttökelpoisuus liittyy kielenkäyttöön, virhe voi olla kieliopillisesti korrekti, mutta tyyliään väärä tai sellainen, ettei syntyperäinen puhuja ilmaisisi itseään samalla tapaa. (Ellis & Barkhuizen 2005: 56) Tästä määritelmästä olen johdatellut oman määritelmäni, jonka mukaan virhe on jokin kirjakielen normista poikkeava. Virheistä osa on kieliopillisesti väärää, osa on puhekielisyyksiä, joita ei tulisi käyttää huolitellussa kirjakielessä. Toisin sanoen osa virheistä on periaatteessa

hyväksytyttä, esimerkiksi slangisanat puhekielessä, mutta ainekirjoituksessa niitä ei tulisi esiintyä.

Varsinainen virheanalyysin tekeminen aloitetaan siitä, että ensin virheet tunnistetaan. Tällöin todelliset virheet pyritään erottamaan ns. lipsahduksista. Tämän jälkeen virheet kuvataan ja ne luokitellaan. Virheiden luokittelun ”perusteena ovat virheiden sijoittuminen kielen kuvauksen eri tasoille. Näin voidaan erottaa esimerkiksi kirjoitusvirheet, lauseopilliset virheet, ääntämisvirheet ja sanastovirheet.” (Sajavaara 1980a: 213) Virheiden luokittelu on usein ongelmallista, sillä tutkijan on valittava kulloiseenkin tilanteeseen sopiva luokittelusysteemi ja tämän jälkeen materiaali on sovitettava luokittelusysteemin eri luokkiin. Viimeisessä vaiheessa, kun virheet on luokiteltu, ne pyritään selittämään. Sajavaaran mukaan voidaan yleensä erottaa kolmenlaisia syitä virheisiin. Virheet voivat olla joko *interlingvaalisia*, mikä tarkoittaa, että virheet ovat oppijan äidinkielen aiheuttamia ja tällöin interferenssi on usein virheen pääasiallinen aiheuttaja. Toisaalta virheet voivat olla *intringvaalisia*, mikä vuorostaan tarkoittaa, että virheet ovat kohdekielen oman systeemin aiheuttamia ja näin ollen ne muistuttavat äidinkielisten tekemiä virheitä. Kolmantena virheet voivat olla opetuksen aiheuttamia. (Sajavaara 1980a: 213)

Ellisin (1994: 61–62) mukaan virheanalyysissä on tärkeää huomioida, että oppijan tekemään virheeseen saattaa olla useampia syitä yhtä aikaa. Virheiden syyt eivät siis ole mustavalkoisia, monet tekijät ovat saattaneet vaikuttaa tietyn virheen syntyyn. Myös tämän vuoksi virheiden luokittelu on haastavaa ja eri tutkijat voivat hyvinkin päätyä eri luokitteluihin. Virheiden selittämisen lisäksi Lähdemäki (1995: 29) puhuu myös ns. terapiavaiheesta, joka on virheanalyysin käytännöllinen osuus. Sen tarkoituksena on yrittää keksiä erilaisia keinoja välttää virheitä, esimerkiksi parantamalla opetusta. Sajavaara puolestaan puhuu virheiden arvioinnista, tarkoittaen myös sitä, että selvitetään kuinka virheet vaikuttavat kommunikoinnin onnistumiseen ja kuinka virheanalyysin tuloksia voidaan käyttää hyväksi kieltenopetuksessa. (Sajavaara 1980a: 214)

Virheanalyysia tehdessä tarkastellaan virheitä, vaikka kielessä on myös oikeita rakenteita. Mm. Åkers (1999: 10) kertoo huomioivansa analyysissaan myös korrektit rakenteet, sillä nekin kertovat oppijan kielestä jotain. Mielestäni mofi-opiskelijoiden kohdalla oikeiden rakenteiden huomioiminen ei ole kuitenkaan relevanttia, paitsi silloin, jos opiskelija käyttää oikeaa ja väärää rakennetta sekaisin – eli toisin sanoen ei ole johdonmukainen kielenkäytössään. Lähdemäki (1995: 2) on tutkimuksessaan valinnut olla puuttumatta ajatusvirheisiin, tyylivirheisiin ja välimerkkivirheisiin. Välimerkkivirheitä hän ei pidä kovin tärkeinä suomenruotsalaisten suomen kielen hallintaa kokonaisuutena ajatellen. Omassa tutkielmassani sitä vasten huomioin mm. välimerkkivirheet siksi, että mofi-opiskelijoilta voi vaatia äidinkielenomaista suomen kielen hallintaa. Lähdemäen aineistosta saan hieman vihiä omaa tutkimustani varten, hän viittaa muun muassa S. Aejmelaueksen suomenkielisten äidinkielen ylioppilasmaailman tekemään tutkimukseen, joka osoitti, että suurin virheryhmä aineissa oli välimerkkivirheet (Aejmelaeus 1972: 61). Mofi-ryhmän voisi katsoa sijaitsevan jossain ruotsinkielisten ja suomea äidinkielenään puhuvien välissä. Heidän virheensä voivat osoittaa samanlaista suuntausta, välimerkkivirheet voivat siis olla yksi merkittävä virhetyyppi.

Virheanalyysilla on tässä työssä hyvin suuri rooli, sillä tutkimuksen pääpaino on virheiden tunnistamisessa ja analysoinnissa. Olen kuitenkin soveltanut perinteistä virheanalyysia tutkimuksen mukaan siihen sopivaksi, sillä kyseessä ovat kaksikieliset opiskelijat, toisin kuin esimerkiksi Lähdemäen (1995) tai Åkersin (1999) tutkimuksissa. Vaikka kyseessä ovat mofi-opiskelijat, kohtaavat hekin lukio-opintojensa aikana jatkuvasti uutta tietoa ja vanhan kertausta. Corderin (1976: 289) mukaan virheet ovatkin ”osittaisen oppimisen tulosta, koska opettaminen ja oppiminen ovat jatkuvasti käynnissä.” Yksikieliset ja kaksikieliset opiskelijat tekevät luonnollisesti hyvinkin erilaisia virheitä, yksikielisten kohdalla tärkeää on pohtia syvällisemmin kielioppia esimerkiksi selvittämällä, mitkä kielioppirakenteet opiskelijoiden on vaikea oppia? Mitä ei ole opetuksen avulla oivallettu? Kaksikielisten opiskelijoiden kohdalla tässä työssä virheiden syy on pääasia, ei niinkään kielioppi. Koska kaksikielisten virheet eivät useimmiten johdu siitä, etteivät kirjoittajat osaisi kielioppirakenteita, vaan taustalla voi olla jokin toinen syy, miksi kielenkäyttäjät tekevät tietynlaisen virheen, on mielestäni

tarkoituksenmukaisempaa keskittyä pohtimaan, mistä tietty virheellinen ilmiö johtuu. Syynä voi esimerkiksi olla suomen puhekielen vaikutus. Ajatuksena on myös, että tutkimuksen tulosten avulla voisi saada selville ehkä itsestään selvältäkin tuntuvia kirjakielen normeihin liittyviä asioita, joissa mofi-opiskelijat kuitenkin kaipaisivat opetusta. Esimerkiksi lyhenteiden merkitseminen voisi olla tällainen asia, lyhenteen merkitseminen kun ei automaattisesti tapahdu samalla tapaa kuin ruotsin kielessä.

2.3 Kontrastiivinen analyysi

Kontrastiivinen tutkimus on vertailevaa tutkimusta, jossa ajatuksena on, että kieliä voi verrata toisiinsa. Vertailua voi tehdä myös pelkästään rakenteellisesti eikä verrattavien kielten tarvitse olla sukukieliä keskenään. Kontrastiivista analyysia tehtäessä vertailtavat kielet kuvataan samojen periaatteiden mukaan, kuvaukset asetetaan vierekkäin ja tällä tavoin saadaan selville sekä rakenteelliset erot että yhtäläisyydet kielten välillä. Sajavaaran (1999a: 104) mukaan ”nykyisen kontrastiivisen tutkimuksen perusta luotiin jo 1950-luvulla, ja siitä tuli ensimmäinen systemaattinen yritys ratkaista toisen tai vieraan kielen oppimisen ongelmia.” Kontrastiiviseen tutkimukseen on suhtauduttu ajoittain melko ristiriitaisesti, mutta se on kuitenkin noussut uudelleen voimakkaasti esiin. Syy epäluuloiseen asenteeseen kontrastiivista tutkimusta kohtaan lienee sen epäonnistuminen ratkaista vieraan kielen opetuksen ongelmia 1960-luvulla. (Sajavaara 1999a: 105)

Dulay, Burt ja Krashen sanovat kielitieteilijöiden ja opettajien olettaneen useiden vuosikymmenien ajan, että suurin osa virheistä, joita oppija tekee opiskellessaan toista kieltä, johtuisi eroista ensimmäisen ja toisen kielen välillä. Tämä oletus oli pitkään perustana kontrastiivisen analyysin teorialle. Jälkeenpäin tutkijat ovat ymmärtäneet, että ensimmäisellä kielellä on paljon pienempi vaikutus toisen kielen syntaksiin kuin aiemmin luultiin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ainoastaan 5 % kieliopillista virheistä joita lapset tekevät ja korkeintaan 20 % aikuisten tekemistä kieliopillista virheistä voidaan nähdä johtuvan oppijan ensimmäisestä kielestä, eli että ne olisivat interferenssin aiheuttamia. (Dulay, Burt & Krashen 1982: 5)

Kontrastiivisen kielentutkimuksen tuloksista on ollut hyötyä kielten yleisien rakenneperiaatteiden selvittämisessä ja konkreettista hyötyä myös kielenopetuksen menetelmien kehittämisessä. Häkkinen kertoo, että etenkin amerikkalaista kontrastiivista tutkimusta on ohjannut hypoteesi, ”jonka mukaan vieraiden kielten kaikki oppimisvaikeudet johtuvat kielten välisistä rakenne-eroista.” Myöhemmin tätä hypoteesia on lievennetty, mutta toisaalta on myös osoitettu, että eri kielet vaikuttavat toisiinsa rakenteellisesti sekä vieraita kieliä opiskeltaessa että tavallisissa kielenkäyttötilanteissakin. (Häkkinen 1995: 19–20)

Kontrastiivisessa tutkimuksessa on perinteisesti tehty ero kontrastiivisen analyysin ”vahvan” ja ”heikon” hypoteesin välillä. Vahva hypoteesin mukaan kontrastiivinen tutkimus ennustaa virheet, kun taas heikon hypoteesin mukaan se selittää virheitä. Jo 1960-luvun loppupuolelta asti on kuitenkin ollut selvää, ettei kontrastiivinen tutkimus voi yksinään ratkaista kaikkia ongelmia, joita kieltenopetukseen liittyy. Syynä on se, etteivät kaikki ongelmat ole luonteeltaan kontrastiivisia. (Sajavaara 1980a: 207)

Kontrastiivinen analyysi ja virheanalyysi liittyvät läheisesti toisiinsa ja niiden voi katsoa osittain täydentävän toisiaan. Lähdemäki (1995: 29) sanoo, että virheanalyysi otettiin kontrastiivisen analyysin rinnalle käyttöön, kun kontrastiivinen tutkimus ei yksinään ratkaissutkaan kaikkia ongelmia, joita kielten opetukseen liittyy. Virheanalyysin avulla pystyttiin erottamaan äidinkielestä johtuvat virheet muista virheistä. Tällöin todettiin myös se, että virheisiin löytyi muitakin syitä kuin pelkkä äidinkielen haitallinen vaikutus. (Lähdemäki 1995: 26)

Sovellan kontrastiivista analyysia luvussa 3.2, jossa käsittelen ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä. Pyrin kontrastoimaan virhetapauksia ruotsin kieleen siten, että etsin vastineet ja pohdin, miten ruotsin kieli on vaikuttanut suomenkieliseen virkkeeseen. Kontrastiivinen analyysi ja virheanalyysi toimivat eräänlaisina työkaluina virheiden paljastamisessa ja selittämisessä. Kummallakin on tärkeä rooli analysoinnin kannalta, jotta saan selvitettyä mofi-opiskelijoiden ainekirjoituksissa esiintyvän kielen piirteet.

2.4 Tutkimusaineiston virheanalyysin pääkohteet

Seuraavaksi käsittelen tutkimusaineistosta tekemäni virheanalyysin pääkohteita. Ennen varsinaista analyysia on tärkeä pohtia jokaiseen pääkohteeseen liittyvää teoriaa, jotta olisi helpompi ymmärtää lähtökohdat virheiden luokittelulle. Pääkohteet ovat *puhekieli*, *siirtovaikutus* ja *kielenhuolto*.

2.4.1 Puhekieli

Kielimuodoista tunnetaan yleisesti termit *yleiskieli*, *kirjakieli* ja *puhekieli*. Yleiskieli on yhteinen, hyväksytty kielimuoto, joka noudattaa kirjakielen normeja. Yleiskieleen kuuluu tunnetuksi tiedetty sanasto ja sen virkerakenne on selkeää. (Savolainen 2001) Se on kieltä, jota mahdollisimman monen tulisi ymmärtää. Kirjakieli vuorostaan on hyvin normien mukaista kieltä. Normit kirjakielelle annetaan kieliopeissa, -oppaissa ja sanakirjoissa. Puhekieli sen sijaan on puhuttua kieltä, jota tosin esiintyy myös kirjoitetussa muodossa epävirallisilla foorumeilla, kuten esimerkiksi internetissä keskustelupalstoilla.

Savolainen mainitsee kolme erilaista puhekielen muotoa, on yleispuhekieltä, julkisuuden puhekieltä ja arkista puhekieltä. Arkinen puhekieli ei ole yhtä huoliteltua kuin esimerkiksi julkisuuden puhekieli, siinä on mm. omanlaisensa morfologia, sanasto ja fonetiikka. (Savolainen 2001) Puhutun kielen tulisi olla ja pysyä puhutussa muodossa, mutta nykyään se monesti sekoittuu kirjoitettuun kieleen etenkin nuorison kielenkäytössä. Yksi syy tähän lienee sosiaalisen median vaikutus.

Puhekieli voi vaikuttaa monella tapaa kirjakieleen. Tutkija Jorma Luutosen mukaan kirjoitetun suomen variaatio näyttää lisääntyneen, ja siihen on monia syitä. Hän toteaa myös, että kirjakielisen ja puhekielisen tyylin raja on huomattavasti hämärtynyt. Syynä tähän ovat muun muassa television ja internetin suuri suosio viestintäkanavina, minkä johdosta perinteisten painettujen tekstien lukeminen on vähentynyt nuorison keskuudessa. Tämän vuoksi kirjakielen normien hallinta on heikentynyt. (Luutonen 2007: 219)

Tänä päivänä oma kielellinen identiteetti ja murteet ovat suuressa painoarvossa. Lisäksi englannin kieltä käytetään yhä enemmän, etenkin internetissä, ja se vaikuttaa koko ajan enemmän etenkin nuorison kieleen. Luutosen mukaan kielikäsitteemme on muuttunut yksilön vapautta suosivaan suuntaan. Esimerkiksi murteen katsotaan olevan osa ihmisen identiteettiä ja sitä voi käyttää sekä julkisessa puheessa että kirjoituksessa. Puhekieltä käytetään nykyään myös säännöllisesti sellaisissa julkisissa tilanteissa, joissa aiemmin vaadittiin yleiskieltä. Lisäksi kielenhuoltajien suhtautuminen variaatioon on tullut myönteisemmäksi. Tekstiviestit, sähköpostit ja verkkokeskustelut ovat ottaneet osan aiemmin vain puheelle varatusta tehtävästä ja tuovat siis tänä päivänä esiin kirjallista vaihtelua, joka aiemmin on ollut olemassa lähinnä vain suullisessa muodossa. (Luutonen 2007: 224)

Yksi yleinen ilmiö puhekielessä on possessiivisuffiksien poisjääminen. Ne jäävät siis usein pois niin, että pelkkä genetiivimäärite ilmaisee omistajan. ”Possessiivisuffiksien väheneminen puhutussa kielessä on kiihtynyt tutkimusten mukaan kovasti 1990-luvun lopulla.” (Siitonen & Mizuno 2010: 138) Possessiivisuffiksi on nomineihin ja muihin nominaalisiin muotoihin ja tässä nimenomaan lausekkeen edussanaan liittyvä aines, joka ilmaisee persoonaa, esim. minun takkini (Siitonen & Mizuno 2010: 137–138). Myös Sundmanin (1994: 160) tekemä tutkimus kaksikielisten oppilaiden kielitaidosta osoittaa samaa puhekielistä ilmiötä. Tämä on yksi syy puhekielisyyteen, jota mahdollisesti esiintyy aineistossani, mutta kaksikielisillä opiskelijoilla saattaa olla jokin toinenkin syy, miksi puhekieli lyö läpi. Etenkin edellä mainittu englannin kieli voi olla yksi puhekielisyyden aiheuttaja, ruotsin kieleen englannilla on tunnetusti suuri vaikutus ja monet sanat tulevat sieltä. Varsinkin englanninkieliset nuoriso-ohjelmat vaikuttavat siihen, että nuorten kielessä englanti lyö läpi uutena kielivarianttina korvaten ruotsinkielisiä sanoja. (Teleman 2001) Myös Paula Sajavaara (1990: 200) toteaa englannin kielellä nykyisin olevan yleismaailmallinen valta-asema ja että englannin kielellä todella on vaikutus.

Puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on sekä rakenteellisia että sanastollisia eroja. Muun muassa Liisa Tiittula on pohtinut puhutun kielen erityispiirteitä. Puhekielisiä sanoja ovat mm. *kiva* ja *firma*, kun taas esimerkiksi sanat *saapua* ja *aterioida* ovat enemmän

kirjakielisiä sanoja. Edellä mainitut sanat edustavat erilaisia tyylytasoja. Näistä kirjoitetulla tyyllillä on arvokkaampi asema kuin puhekielellä, josta käytetään myös nimitystä *arkikieli*. Useimmiten puhutun kielen sanat ovat lyhyempiä kuin kirjoitetun kielen. Tiittulan mukaan sanojen lyhentyminen johtuu erilaisista heittymisistä (esim. puhekielen ”*meen*”, joka tulee sanasta ”*menen*”) ja assimilaatioista. Puhutun ja kirjoitetun kielen sanaluokkaerot ovat toinen syy puhutun kielen sanojen lyhyyteen. Esimerkiksi konjunktiot ovat yleisiä puhutussa kielessä, mutta niiden variaatio on pienempi kuin kirjoitetussa tekstissä. Tiittulan mielestä puheessa yleinen konjunktio *kun* korvaa kirjoituksessa useammin käytetyt konjunktion *kuin*, *kuten*, *koska*, *vaan*, *sillä* ja *näet*. Puhekielen *kun*-konjunktioilla katsotaan siis olevan samat funktiot. (Tiittula 1992: 57)

Yksi kirjoitetun kielen erityispiirteistä on se, että siinä esiintyy runsaasti substantiiveja. Substantiivien suuri määrä kirjoitetussa kielessä johtuu muun muassa siitä, että viittaukset ovat spesifisiä, eli tarkempia kuin puhekielessä, jossa usein käytetään melko epäselviäkin pronomineja. Tiittulan mukaan toinen syy substantiiveihin on nominalisaatio. Kirjoitetussa kielessä käytetään enemmän abstrakteja termejä kuin puhekielessä. (Tiittula 1992: 65)

Tiittula painottaa, että sanavalinnalla on tärkeä vaikutus ja se kertoo jotain kirjoittajan/puhujan tyylistä. Useimmiten kielenkäyttäjät ovatkin tietoisia sanojen tyyli-vaikutuksesta ja käyttävät tarkoituksella eri tilanteissa erilaisia sanoja. Hän korostaa, ettei puhekielisten sanojen valitseminen välttämättä ole huolimattomuutta, vaan kyse voi olla siitä, että puhuja tahtoo osoittaa yhteenkuuluvuutta puhekumppaninsa kanssa. (Tiittula 1992: 66) Myös lauseet ovat puhutussa kielessä usein lyhyempiä ja yksinkertaisempia kuin kirjoitetussa kielessä. Raskaat attribuuttirakenteet, nominaalilistukset ja lauseenvastikkeet ovat tyyppillisempiä kirjoitetulle kielelle. Näiden ansiosta lauseesta tulee kompaktimpi ja kompleksisempi. (Tiittula 1992: 85)

Oppilaskirjoitelmissa esiintyvää puhekielisyyttä on tutkittu jonkin verran. Vaasan yliopistossa vastaavaa ilmiötä on gradutasolla tutkinut Nina Långskog (2007), joka pro gradu -tutkielmassaan selventää kaksikielisten oppilaiden suomen kielen kirjoitelmissa

esiintyviä puhekielisyyskäsitteitä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat 7, 8 ja 9 luokkalaisten. Långskogin tavoitteena on ollut selvittää miten paljon ja millä tavalla puhekielisiä piirteitä oppilaiden kirjoitelmissa esiintyy. Oppilaat ovat vaasalaisia joten hekin asuvat Pohjanmaalla, kuten oman tutkimukseni opiskelijat. Långskog on jaotellut puhekielisyyskäsitteet syntaktisiin, äänne- ja muoto-opillisiin ja sanastollisiin puhekielisyyskäsitteisiin. Syntaktiset piirteet liittyvät lauseoppiin, eli lauseen rakenteeseen ja sen osiin. Äänneopilliset piirteet liittyvät äänneitä käsittelevään kielioppiin ja muoto-opilliset piirteet liittyvät sanojen taivutukseen, muodostamiseen ja yhdistämiseen. Sanastolliset piirteet liittyvät sanastoon. (Långskog 2007: 7)

Långskog ei ole havainnut vuosikurssien välillä suurta eroa, mutta sukupuolten välillä ero sen sijaan on huomattava: poikien kirjoitelmat sisälsivät enemmän puhekieltä kuin tyttöjen. Tavallisimmaksi puhekielisyyskäsitteiden tyypiksi hän on huomannut syntaktiset piirteet. Myös leksikaaliset piirteet ovat yleisiä. Subjektin ja predikaatin inkongruenssi ja arkiset sanat ovat yleisimpiä puhekielisyyskäsitteiden piirteitä. (Långskog 2007: 4) Vaikka Långskogin tutkimus on pro gradu -tutkielma, koen hänen työnsä merkittävänä siksi, että kyseessä ovat mofi-oppilaat ja hän tutkii nimenomaan puhekielisyyskäsitteitä, jota myös itse huomioin tutkielmassani. Pyrin analyysissäni mahdollisuuksien mukaan vertailemaan tuloksia Långskogin silloin, kun se on tarkoituksenmukaista.

2.4.2 Siirtovaikutus

Siirtovaikutus on oppijan taustalla olevan toisen kielen (yleensä äidinkielen) vaikutusta opittavaan toiseen tai vieraaseen kieleen. Siirtovaikutusta esiintyy kahdenlaista, positiivista ja negatiivista. Positiivinen siirtovaikutus äidinkielestä tarkoittaa sitä, että kohdekielellä sen vaikutus näkyy oikein tuotettuina muotoina. Suomen ja ruotsin välillä on vain vähän positiivista siirtovaikutusta. Tämä johtuu siitä, että suomi ja ruotsi kuuluvat sekä geneettisesti että typologisesti eri kieliryhmiin. Negatiivista siirtovaikutusta voi esiintyä kahdella eri tavalla. Kyseessä voi olla joko interferenssi tai positiivisen siirtovaikutuksen puuttuminen. ”Interferenssiä esiintyy kaikilla kielen

tasoilla, ts. fonologisella, morfologisella, syntaktisella ja leksikaalisemanttisella tasolla.” (Lähdemäki 1995: 23)

Useimmiten siirtovaikutuksesta tulee mieleen hieman negatiivinenkin ilmiö *interferenssi*, mikä tarkoittaa kielteistä siirtovaikutusta. Se viittaa oppijan taustalla olevaan toiseen vahvaan kieleen, joka yleensä on äidinkieli ja joka vaikuttaa negatiivisesti toisen kielen oppimiseen. Käytännössä siis virheellisiä rakenteita siirtyy äidinkielestä kohdekieleen. Tutkimuksessani yksi mahdollinen opiskelijoiden virheisiin johtanut taustavaikuttaja saattaa olla interferenssi. Etenkin heikommin kaksikieliset saattavat turvautua vahvemman kielensä sanoihin tai rakenteisiin, mikäli eivät saa kohdekielen (eli suomen kielen) oikeaa rakennetta muodostettua. Mahdollinen siirtovaikutus näkyy tässä työssä luvussa 3.2, joka käsittelee ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä.

Skutnabb-Kangaksen mukaan interferenssin on joskus katsottu jopa kertovan henkilön kaksikielisyyden asteesta. Toisin sanoen katsottiin siis, että mitä enemmän henkilöllä esiintyy interferenssiä, sen vähemmän hän on kaksikielinen. Nykypäivänä interferenssin merkitystä on kuitenkin ruvettu paremmin ymmärtämään. Kaksikielinen henkilö voi sekoittaa kumpaakin osaamaa kieltään keskenään ja käyttää niin sanottua ”sekakieltä”. Tällainen kielten sekoittaminen voi Skutnabb-Kangaksen (1980: 143) mielestä olla ”osoitus me-hengestä, epämuodollisesta tilanteesta tai tasa-arvoisista roolisuhteista, ja tällöin ’puhtaan’ kielen käyttö voidaan kokea haluttomuutena samaistua kaksikieliseen yhteisöön ja turhantärkeytenä.” Oletuksena on nykyään, että kaksikielisillä on yksi yhteinen sääntöjärjestelmä, jota he voivat soveltaa molempiin kieliin. Lisäksi heillä on erityissääntöjä kummallekin kielelle. (Skutnabb-Kangas 1980: 143–144)

2.4.3 Kielenhuolto

Kotimaisten kielten keskuksen mukaan termi *kielenhuolto* viittaa moniin erilaisiin tapoihin vaikuttaa kielenkäyttöön. ”Kielenhuolto voi olla kielen rakenteiden tarkastelua, tekstinhuoltoa tai kielen aseman huoltoa.” Kielenhuollossa kuvataan kielenkäyttöä ja

annetaan ohjeita siitä, kuinka kieltä tulisi käyttää. Kielenhuolto antaa myös tietoa erilaisten tilanteiden kielenkäytöstä ja myös kielessä tapahtuvista muutoksista ja suosituksista, jotka liittyvät niihin. (Kotimaisten kielten keskus 2013) Kielenhuolto kohdistuu yleiskieleen ja se on kielenkäytön tietoista, harkintaan perustuvaa ohjailua, johon viittaa sana *oikeakielisyys*. (Sajavaara 1980b: 55–58)

Oikeakielisyys on yksi kielenhuollon osa-alueista. Oikeakielisyudessa on kyse siitä, että pyritään korostamaan ja osoittamaan joidenkin muotojen käytön olevan korrektimpaa toisiin vaihtoehtoihin verrattuna. Samalla myös suositellaan kielenkäyttäjää käyttämään näitä korrektimpia muotoja. (Sajavaara 1980b: 55) Oikeakielisyteen kuuluu esimerkiksi välimerkkien, alkukirjainten sekä yhteen ja erilleen kirjoittamisen tarkastelua siinä vaiheessa, kun kirjoitettua tekstiä viimeistellään (Kirjoittajan ABC-kortti 2003–2006). Vaasan ylioppilaslehden julkaisemasta artikkelista käy ilmi, että opiskelijoiden oikeakielisyys on heikentynyt reilusti, mikä näkyy myös Pohjanmaalla Vaasassa. Äidinkielisiet puhujat eivät enää taida kielenhuoltoa kuten ennen. Artikkelissa nykysuomen lehtori Ann-Marie Åkers kertoo puhutun kielen muotojen ja ilmaisujen siirtyvän opiskelijoilla usein kirjoitettuun tekstiin. Hän kertoo, että ”eniten virheitä tapahtuu muun muassa omistusliitteiden käytössä, joka puhekielessä ei ole niin tarkkaa.” Yhdyssanojen ja välimerkkien sanotaan myös tuottavan ongelmia, pilkun oikeaoppisesta käytöstä ollaan epävarmoja (Luukkanen 2011).

Välimerkkien avulla tekstin lukeminen on helpompaa. Välimerkit jäsentävät tekstiä ja tekevät siitä rytmitetyn, jolloin sitä on myös luontevampi lukea. Korpela korostaa pilkun tärkeyttä, sillä voi olla nimittäin hyvinkin suuri vaikutus siihen, miten jokin virke ymmärretään. ”Esimerkiksi se, onko sanan määritteiden välissä pilkku, voi ratkaisevasti vaikuttaa merkitykseen.” (Korpela 2004) Koska tämän tutkimuksen opiskelijoilla on vahva suomen kieli, koen että heiltäkin voi vaatia pilkun hallintaa. Heidän kun ei tarvitse keskittyä kielioppirakenteisiin samalla tapaa kuin suomea a- tai b-kielenä lukevien.

Tärkeimmäksi välimerkiksi Korpela nostaa esiin pisteen. Usein virkkeet ovat liian pitkiä, mikä tuottaakin suurimman osan välimerkkien käytön ongelmista. Toiseksi

tärkeimpänä välimerkkinä hän mainitsee pilkun, jonka avulla hahmotetaan virkkeiden rakenteet. Kielenhuollossa pilkulla on vanhastaan ollut melko suuri merkitys. Nykyisin säännöt eivät kuitenkaan ole yhtä tiukat, monissa tilanteissa sallitaan molemmat vaihtoehdot, eli pilkun käyttäminen tai pois jättäminen. Tämä ei kuitenkaan tuo helpotusta kielenkäyttäjälle, jonka pitäisi tunnistaa tilanteet, joissa molemmat vaihtoehdot ovat sallittuja. (Korpela 2004) Suomen kielen pilkutus on Ingon (2000: 306) mukaan ennen kaikkea kieliopillista ja sen tehtävänä on erottaa täydellisiä lauseita toisistaan.

Kielenhuoltoon liittyviä sääntöjä käsittelen lisää luvussa 3.3 *Suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvat virheet*, samalla kun kysymykset nousevat esiin analyysin edetessä.

3 VIRHEANALYYSI AINEKIRJOITUKSISTA

Analyysissa käyn läpi kaikki aineistossa esiintyvät virheet. Virheet olen jaotellut kolmeen eri pääkategoriaan: *suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvat* (3.1), *ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvat* (3.2) ja *suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvat virheet* (3.3). Tähän jaotteluun olen päätenyt siksi, että aineistosta on karkeasti katsottuna havaittavissa kolmenlaisia syitä virheisiin. Näiden piirteiden perusteella olen muodostanut nämä kyseiset yllä mainitut pääkategoriat. Virheiden selittämisen lisäksi annan myös usein virheellisen lauseen tai sanan korrektin muodon, jotta olisi helpompi nähdä ero virheen ja korrektin vastineen välillä.

Analyysin esittelystä olen poistanut kaikki aineistossa esiintyvät nimet ja korvannut ne tunnuksella *NN*. Tämän olen tehnyt opiskelijoiden anonymiteetin turvaamiseksi. Analyysissa puhun mofi-opiskelijoista käyttämällä nimitystä *kirjoittaja*, sillä ainekirjoitusten kirjoittajat ovat aina nimettömiä. Nimettömyyden vuoksi olen merkinnyt esimerkit koodeilla, jotka koostuvat sekä numerosta että kirjaimesta. Tämän avulla on helpompi seurata yksittäistä kirjoittajaa. Esimerkiksi koodi *3n* viittaa aina yhteen tiettyyn mofi-opiskelijaan.

Aineistossa esiintyy esimerkkejä, joissa on monenlaisia virheitä samassa virkkeessä. Kunkin alaotsikon kohdalla käsittelen kuitenkin vain kyseiseen piirteeseen kuuluvat virheet siten, että suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvat virheet käsitellään omanaan kun taas ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvat virheet tulevat omassa alaluvussaan jne. Huomioitava virhe on aina kursivoituna. Seuraavaksi annan esimerkin virkkeestä, jossa esiintyy erilaisia virheitä.

Uumajan satama näkyi ikkunasta ja *refleksi haalariin* pukeutunut mies joka varmasti oli töissä *sielä*. (3n)

Esimerkissä on monta eri ainesta, jotka sekoittavat virkkeen sisältöä. Virkkeessä on sekä suomen puhekielestä, ruotsin kielen vaikutuksesta että suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvia virheitä. Virkettä on muun muassa vaikea

hahmottaa, kun informaatiota ei ole jäsennetty pilkuin. Kommentoin virheitä tarkemmin vasta itse analyysissa kunkin virheen pääkategorian kohdalla.

Seuraavaksi tarkastelen aineistossa esiintyviä puhekielisyyksiä, jonka jälkeen paneudun ruotsin kielen vaikutuksesta johtuviin virheisiin ja lopulta käyn läpi suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvat virheet. Pilkutusta pohdin muutaman esimerkkitapauksen avulla tarkemmin luvussa 3.3.7. Käsittelen virheet tässä järjestyksessä siksi, että mielestäni puhekielisyydet ovat kaikkein helpoimmin havaittavissa aineistosta ja lisäksi olen tutkinut niitä jo seminaarityönä tekemässäni pilottitutkimuksessa. Myös ruotsin kielen vaikutuksen voi melko helposti havaita virheistä, mikäli vaikutusta on. Viimeisenä käsittelen virheet, jotka johtuvat suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta. Nämä tapaukset ovat käytännössä sellaisia, jotka jäävät jäljelle, mikäli virheet eivät osoita puhekielen tai ruotsin kielen vaikutusta.

3.1 Suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvat virheet

Lähdemäki on työssään kiinnittänyt huomiota muun muassa suomen puhekielestä johtuvien virheiden määrään. Hänen aineistonsa virheistä on 9,3 % suomenkielisten aiheuttamia ja Lähdemäen mielestä kielenoppijoille tulisikin tehdä selväksi, että puhekielisyydet kuuluvat vain puhekieleen. Lisäksi hän painottaa, ettei koskaan tulisi ainakaan opettaa, että suomen kieltä kirjoitetaan aina samalla tavalla kuin sitä puhutaan. (Lähdemäki 1995: 198) Lähes 10 % koko Lähdemäen tutkimuksessa esiintyvistä virheistä on siis osoittautunut suomen puhekielen aiheuttamiksi, mikä onkin mielenkiintoinen seikka pitää mielessä käsillä olevan tutkimuksen kannalta.

Suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvat virheet käsittelen kategorioissa sen mukaan, minkä tyyppisiä virheet ovat. Puhekielisyyksien ilmenee aineistossa karkeasti jaoteltuna neljänä eri tyyppinä: sanavirheinä, verbintaivutusvirheinä, ääntämisestä johtuvina virheinä ja puuttuvana possessiivisuffiksina.

3.1.1 Sanavirheet

Sanavirheitä olen havainnut aineistossani yhteensä 7 kirjoittajalla. Toisilla kirjoittajilla esiintyy vain yksi sanavirhe, kun taas toisilla sanavirheet toistuvat. Kolme ensimmäistä virhetapausta ovat saman kirjoittajan tekemiä.

- (1) Illan tullessa laitettiin hiukset kuntoon ja meikit *naamaan* jonka jälkeen tilattiin taksi miamiin tyttöjen iltaa varten. (2i)

Kirjoittaja on päättänyt käyttää hieman puhekieliseltä kuulostavaa passiivia ja siinä hän on pitäytynytkin koko virkkeen ajan. Ilmaus ”meikit *naamaan*” on puhekieltä, jolle kirjakielinen vastine olisi tässä tapauksessa ”meikattiin” tai ”laitettiin meikit kasvoihin”. Kirjakielisesti sanottuna koko virke kuuluisi ”Illan tullessa laitoimme hiukset kuntoon ja meikkasimme, jonka jälkeen tilasimme taksin Miamiin tyttöjeniltaa varten.” Esimerkissä 1 koko virkerakenne on puhekielinen ja tuntuu siltä, että kirjoittaja on sanellut puhekielisesti päässään sen minkä on aikonut kirjoittaa paperille. Samantyyppinen virhe esiintyy esimerkissä 2.

- (2) Me olimme jo reilu vuosi sitten vuokrattu tämän ison *kämpän*. (2i)

Kirjoittajan valitsema sana ”*kämpä*” on arkikieltä, hieman slangimainen ja johtuu selvästi suomen puhekielestä. Kielitoimiston sanakirja antaa *kämpä*-sanalle kuvauksen: ’2. ark. asunto, huone, boksi’ (MOT 2012). Lyhenne *ark.* viittaa siihen, että sana on arkinen. *Kämpä*-sanan valitseminen on luultavasti tullut intuitiivisesti hyvin luonnostaan, sanaa kun käytetään niin laajasti nykypäivänä. Samaisella kirjoittajalla esiintyy jälleen puhekielisyyttä virkkeessä:

- (3) Olihan meillä sentään 14 päivää jäljellä *bilettää* miamissa. (2i)

Verbi ”*bilettää*” on selvää puhekieltä/slangia, jonka vastine kirjakielessä olisi *juhlia*. Kielitoimiston sanakirja luonnehtii sanaa arkiseksi ja antaa vastineiksi sanat ’juhlia, bailata’ (MOT 2012). Kuten edellä kävi ilmi, on sama kirjoittaja käyttänyt kolmessa tapauksessa puhekieltä ainekirjoituksessaan, mikä myös osoittaa hänen olleen

johdonmukainen ja sen, että hän on tahtonut pysyä tietyssä kirjoitustyyliässä. Vaikeaa sen sijaan on sanoa, onko kirjoittaja tiedostanut käyttävänsä puhekieltä, mikä ei ole ainekirjoitukselle suotavaa.

Kirjoittajalla 2k esiintyy puhekielinen muoto sanasta *isä*. Muoto on samalla tapaa puhekielinen kuin kirjoittajan 1b käyttämä muoto sanasta *itse* esimerkissä 5.

- (4) Joka talvi yritän saada *iskän* ylipuhuttua jotta pääsisin edes pariaksi viikoksi pois täältä mutta se ei näköjään onnistu. (2k)

Kielitoimiston sanakirja (MOT 2012) antaa *iskä* -sanalle kuvauksen 'last. isä'. Lyhenne *last.* viittaa tyylilajiin 'lastenkielessä, lapsille puhuttavassa kielessä' (Kotimaisten kielten keskus 2013). ”*Iskä*” nimitys on puhekielessä hyvin yleinen, samoin kuin seuraavan esimerkin refleksiivipronomini *ite*. Kirjoittaja 1b on valinnut käyttää selvästi puhekielistä muotoa ”*ite*” korrektein *itse* -sanana sijaan.

- (5) *Ite* pidän eniten laskettelusta ja luistelemisesta ulkojäällä. (1b)

Toki on mahdollista, että *s*-kirjain on vain tippunut pois, mutta koska puhekielessä on hyvin yleistä käyttää ääntämisasua ”*ite*”, katson, että tämä kuuluu suomen puhekielen aiheuttamiin virheisiin. Seuraava kirjoittaja on yhdistänyt puhekielisesti kaksi sanaa.

- (6) Omasta mielestäni paras tapa nauttia talvesta on kun menee *kavereidenkaa* ulkojälle luistelemaan. (1e)

Kirjoittajan 1e käyttämä muoto ”*kaa*” *kanssa*-sanana sijasta on puhekielinen ja lisäksi sanat on kirjoitettu yhteen yhdyssanaksi. Epäilen tämän jälleen johtuvan puhekielisestä ja siitä, että kirjoittaja on ääntänyt lauseen päässään ja tämän jälkeen kirjoittanut sen sellaisenaan paperille. Tässä, kuten seuraavan esimerkin virheessä voisi kyse olla myös yhdyssanavirheestä, mutta koska kummassakin koko ilmaus on puhekielinen, luokitelen tapaukset puhekielisiksi sanavirheiksi.

- (7) Istuimme sitten isossa taksissa 4 *närpiöläis känniläisten* kanssa ja odotimme jotain pian tapahtuvan. (3n)

Kirjoittajan 3n sanavalinta ”*känniläinen*” on puhekieltä, eikä sanakirja edes tunne sitä. Kielitoimiston sanakirjan (MOT 2012) vastineista sanat *kännikala* ja *känninen* sopisivat parhaiten yllä olevaan virkkeeseen ja näin virke kokonaisuudessaan kuuluisi: ”Istuimme sitten isossa taksissa neljän närpiöläisen kannikalan kanssa ja odotimme jotain pian tapahtuvan.” Myös seuraavan esimerkin virhe on puhekielen vaikutuksesta johtuva.

- (8) Talvesta ei tarvitse tehdä mitään negatiivista vuodenaikaa vaan koska on *pimeetä* ja ulkona on kylmä. (1g)

Kirjoittajan 1g käyttämä virheellinen kirjoitusasu ”*pimeetä*” tulee mitä ilmeisimmin puhekielestä, eikä se ole kirjakielessä hyväksytty muoto. Korrekti muoto olisi *pimeää*. Samaisella kirjoittajalla esiintyy samassa virkkeessä toinenkin puhekielinen virhe.

- (9) Talvesta ei tarvitse tehdä mitään negatiivista vuodenaikaa *vaan* koska on *pimeetä* ja ulkona on kylmä. (1g)

”*Vaan*” sanan käyttäminen *vain* sanan tilalla on puhekielestä johtuvaa. Kotimaisten kielten keskuksen kirjallisuudentutkija ja kriitikko Lasse Koskela kirjoittaa kotusblogissa Kotuksen nettisivuilla (2010) merkillisestä *vaan*-sanasta, joka on tuntunut yleistyneen kirjoitetussa kielessä sellaisiin paikkoihin, joihin se ei kuulu. Se on siis syrjäyttänyt *vain*-sanat tulemalla epäkorrektisti sen paikalle. Myös Långskog (2007: 66) on luokitellut muun muassa *vaan* – *vain* sekaantumiset sanastollisiin puhekielisyyksiin kuuluviksi. Samantapainen virhe esiintyy kirjoittajalla 2j, joka on ainekirjoituksessaan käyttänyt ”*kun*” sanaa *kuin* sanan tilalla. Kirjakielessä *kun* ja *kuin*-sanojen välillä tehdään ero.

- (10) Talvella ei pääse mihinkään samalla tavalla *kun* kesällä. (2j)

Kuin osoittaa vertausta ja *kun* on aikaa tai syysuhdetta ilmaiseva (Herlin 1999). Tässä tapauksessa katson, että kirjoittajalla on tarkoituksena verrata talveä kesään, jolloin *kuin*-sana olisi siis se korrekti. Tämäkin virhe johtuu suomen puhekielestä, jossa Herlinin (1999) mukaan moni ihminen ei sano puhuessaan *kuin*, vaan sanoo *kun* tai *kuittömästi*. ”Tämä aiheuttaa hankaluuksia, koska puhekielessä eroa ei yleensä ole, vaan

käytetään sanaa *kun* tai sen lyhentymää *ku*” (Korpela 2004). Myös Lähdemäki (1995: 65) kertoo havainneensa tutkimuksensa aineistossa melko paljon *kun/kuin* ja *vaan/vain* sekaannuksia, joihin hän sanoo puhekielen käytännöllä olleen mitä suurimmalla todennäköisyydellä vaikutusta. Myös muodon samankaltaisuus tai suomenkielisten norminvastainen ääntämys ovat Lähdemäen mukaan syitä tähän virhetyyppiin.

3.1.2 Verbintaivutusvirheet

Muutamalla kirjoittajalla ilmenee ongelmia verbintaivutuksessa, mikä johtaa siihen, että virkkeet kuulostavat puhekielisiltä. Toisaalta juuri puhekielessä kieltä yksinkertaistaankin tarkoituksella. Verbintaivutusvirheitä esiintyy aineistossani pääasiassa kahtena eri tyyppinä, joko passiivi- tai yksikkömuotona.

Verbi on teonsana, joka ilmaisee tapahtumista, toimintaa tai tilaa (MOT 2012). Verbit voivat olla aktiivissa (esim. juoksen) tai passiivissa (esim. juostaan) (Snellman & Lindberg 2008: 12). ”Aktiivimuoto kertoo, kuka jotakin tekee (minä luen, kissa kehrää); passiivi sen sijaan ei paljasta tekijää (koulussa luetaan).” (Kotimaisten kielten keskus 2013) Suomen kielessä passiivi on siitä erikoinen, että sillä on henkilötekijä. Passiivimuodossa persoonaa ei ole määritelty, mutta se on kuitenkin olemassa. Epämääräisen passiivin persoonan päätte on *n*, esimerkiksi *olla*n, *menti*n ja *tulti*n. (Kotimaisten kielten keskus 2013) Puhekielessä passiivia käytetään *me*-pronominin yhteydessä esim. ”Me mennään illalla saunaan” (Salmela, Kujansuu & Karjalainen 2013).

Esimerkissä 11 kirjoittaja on valinnut väärän verbimuodon. Virheen voisi luokitella johtuvan suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta, mutta koska ilmiö on puhekielessä yleinen, niin katson luonnolliseksi sijoittaa sen suomen puhekielen vaikutuksesta johtuviin virheisiin.

(11) Laskettelureissut *on* yksi vuoden kokokohdista. (1b)

Kirjoittaja 1b ei ole erottanut monikkoa, kun korrektisti kuuluisi sanoa ”Laskettelureissut *ovat*”. Sanojen tulisi siis korreloida toistensa kanssa eikä monikkoa ja yksikköä tulisi sekoittaa toisiinsa. Marjatta Elomaa on tutkinut ruotsinkielistä kielikylpyä käyvien oppilaiden suomen kielen kirjoitelmia, sekä verrannut heidän kirjoitelmiaan samanikäisten tavallista suomenkielistä koulua käyvien oppilaiden kirjoitelmiin selvittääkseen, onko ryhmien välillä eroa suomen kielen taidoissa. Verbintaivutusvirheiden kohdalla Elomaa (1996: 83) puhuu kongruenssivirheistä ja selventää, että ”Kongruenssilla tarkoitetaan lauseenjäsenten mukautumista toisiinsa.” Verbintaivutuksessa hän sanoo inkongruenssin, eli kongruenssin noudattamatta jättämisen, tuottaneen muutamia virheitä, vaikka pääosin oppilaat ovatkin osanneet muodostaa verbimuodot oikein (Elomaa 1996: 84). Långskog (2007: 44) puolestaan sanoo subjektin ja predikaatin inkongruenssin muodostavan suurimman puhekielisyyseryhmän hänen aineistossaan.

Kirjoittajalla 1f esiintyy samassa virkkeessä kaksi verbintaivutusvirhettä, jotka käsittelen seuraavaksi.

- (12) Usein lapset *laskettelee* mäissä ja jos vanhemmat eivät pidä laskettelusta, niin he ehkä hiihtävät tai menee kävelylle. (1f)

Kirjoittaja 1f ei ole taivuttanut *lasketella* verbiä monikon kolmanteen persoonaan, jolloin muoto kuuluisi ”lapset *laskettelevat*”. Verbintaivutuksessa ilmenee ongelmia myös jäljempänä, kun *mennä* sana on yksikössä vaikka se kuuluisi taivuttaa monikkoon, eli ”he *menevät*”.

- (13) Usein lapset laskettelee mäissä ja jos vanhemmat eivät pidä laskettelusta, niin he ehkä hiihtävät tai *menee* kävelylle. (1f)

Mielenkiintoista virkkeessä on se, että kirjoittaja on kuitenkin muodostanut verbin *hiihtää* monikkomuodon oikein: ”he hiihtävät”. Tällainen epäjohdonmukaisuus saattaa olla todiste siitä, ettei kirjoittaja hallitse kirjakielen normeja, mutta myös siitä, että puhekielellä on vaikutus eikä kirjoittaja tiedosta tekevänsä virhettä. Lähdemäki (1995: 102) sanoo, että suomen kielessä subjekti ja predikaatti kongruoivat sekä luvun että

persoonan mukaan (esim. ”Te tulitte”). Inkongruenssia kuitenkin esiintyy välillä suomen kielessä, Lähdemäen mukaan persoonakongruenssi on nimittäin heikkenemässä ja se koskettaa etenkin monikon 1. ja 3. persoonaa. Puhekielessä näiden sijasta käytetään yksikön 3. persoonaa ja passiivia, joista esimerkkeinä Lähdemäki mainitsee muodot ”*me tullaan*” ja ”*ne tulee*”. (Lähdemäki 1995: 102) Juuri tämän vuoksi on mielestäni perusteltua sijoittaa verbintaivutusvirheet suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvien virheiden kategoriaan, kuin että tulkitsisi virheet suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuviksi. Kirjoittajalla 1h esiintyy samantapainen verbintaivutusvirhe sanasta *sanoa*, joka tässä tilanteessa kuuluisi taivuttaa monikon kolmanteen persoonaan ”toiset *sanovat*”.

- (14) Jotkut eivät ole sellaisia ihmisiä jotka pitävät että talvella pitää olla ulkona melkeen joka päivä, kun toiset *sanoo* että talvella pitää ottaa rauhallisesti. (1h)

Korpelan (2004) mukaan ”verbien taivutus on niin suomen kuin monen muunkin kielen hankalimpia osia oppia.” Useimmiten äidinkielineen kuitenkin kuulee korvalla kuinka sanat taipuvat, mutta joitain hankalia tapauksia toki esiintyy kielessä. Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja 3o on käyttänyt epämääräistä passiivimuotoa ”*päätettiin*” verbistä *päättää*. Kun kyseessä on kaksi henkilöä, jotka päättävät jotain, kuuluu verbi taivuttaa monikon ensimmäiseen muotoon ”*päätimme*”.

- (15) Oli jo ilta eikä ketään näkynyt tiellä jolla ajoimme joten NN ja minä *päätettiin* pysähtyä tienreunaan. (3o)

Oletan, että virhe johtuu puhekielestä, sillä kyse on epämääräisestä passiivista *me*-pronominin yhteydessä. Kotimaisten kielten keskuksen mukaan ”monikon ensimmäisen persoonan indikatiivimuotokin korvataan usein puhekielessä passiivilla.” Esimerkiksi *me menemme* korvataan käyttämällä passiivia ”*me mennään*”. Myös Långskogin (2007: 47) aineistossa esiintyy samantapaista passiivin käyttöä monikon ensimmäisessä persoonassa. Samaisella kirjoittajalla esiintyy toinen verbintaivutusvirhe myöhemmin ainekirjoituksessa, kun sana *nähdä* on taivutettu yksikön muotoon ”*nähnyt*”.

- (16) Olimme juuttuneet tienreunassa olevaan lumihankeen emmekä olleet *nähnyt* auton autoa eikä lumi vaikuttanut *hellittää*. (3o)

Kyseessä on jälleen kaksi henkilöä, jotka eivät ole *nähneet* auton autoa. Kirjoittaja käyttää imperfektiä kertoessaan menneestä tapahtumasta, siksi hän onkin korrektisti muodostanut imperfektin sanasta *nähdä*. Kuitenkin hän on unohtanut muodostaa siitä monikon. Lisäksi verbi *hellittää* on taivutettu väärin, paremmin lause kuuluisi ”eikä lumen tulo tuntunut hellittävän”.

- (17) Olimme juuttuneet tienreunassa olevaan lumihankeen emmekä olleet *nähnyt* auton autoa eikä lumi vaikuttanut *hellittää*. (3o)

Kirjoittajan 3o viimeiselle verbintaivutusvirheelle on vaikea sanoa mitään tarkkaa syytä ja katsonkin, että hänen tekemissä virheissä on kyse yksinkertaistamisesta, mikä on tyypillistä puhekielelle.

Kahdessa seuraavassa virheessä on kyse agenttipartisiipista. Olen luokitellut virheet verbintaivutusvirheiksi siksi, että ne on muodostettu verbistä *tarvita*. ”Agenttipartisiippi on *ma-* ~ *mä-*tunnuksinen partisiippi, joka saa genetiivisubjektin tai sitä vastaavan possessiivisuffiksin”, tyypillisesti se ilmaisee jonkin toiminnan tuloksena syntynyttä tilaa (Iso suomen kielioppi 2008). Kirjoittaja 2m on käyttänyt puhekielistä possessiivisuffiksintonta muotoa verbistä *tarvita*:

- (18) Useimmiten talvisin pysyttelen sisätiloissa mutta joskus piipahdan ulkona jos tuntuu että nyt *tarvin* raikasta ilmaa! (2m)

Vokaalivartalon loppuun kuuluisi siis lisätä *-itse* + genetiivi *n* eli *tarvitsen*. Myös kirjoittajalla 3o esiintyy selvästi puhekielinen taivutusmuoto verbistä *tarvita* ainekirjoituksen lopussa.

- (19) Saimme *tarvimamme* avun ja pääsimme määränpäähämme - - (3o)

”*Tarvitsemamme*” olisi siis korrekti taivutusmuoto. Lähtökohtana muodolle on verbi *tarvita*, siitä käytetään joskus yksinkertaistettua muotoa, mikä on nähtävästi vaikuttanut kirjoittajan 3o virheen syntyyn.

Kuten esimerkit edellä osoittavat, on verbintaivutusvirheitä hyvin vaikea luokitella ja syitä niihin voi olla monenlaisia. Puhekieli saattaa olla yksi vaikuttava tekijä, mutta myös kirjakielen sääntöjen hallinnan puute voi olla yksi virheiden aiheuttaja. Elomaan mukaan kielikylpyoppilaiden kongruenssivirheet voivat johtua puhekielen vaikutuksesta, mutta toisaalta myös siitä, että ruotsin kielessä vastaavaa kongruenssia ei ole. Elomaa epäilee siis, etteivät oppilaat tämän vuoksi ole tarkastelleet asiaa suomeksikaan kirjoittaessaan. (Elomaa 1996: 84) Myös mofi-opiskelijoilla voisi olla sama syy, mutta koska ilmiö on hyvin yleinen puhekielessä, katson paremmaksi sijoittaa virheet suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvaksi, kuin ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvaksi. Elomaa nimittäin myös korostaa, että ”puheessa ja murteissa kongruenssi yleisesti puuttuu ja yksikköä voidaan pitää melkein normina.” (Elomaa 1996: 84)

3.1.3 Ääntämisestä johtuvat kirjoitusvirheet

Osmo Ikola (1990: 168–169) painottaa kirjakielen olevan olemassa nimenomaan kirjallista käyttöä varten ja että siihen ”on muodostunut tarkat säännöt siitä, miten puhutun kielen äännökset merkitään kirjainten ja muiden kirjoitusmerkkien avulla.” Ingon (2000: 8) mukaan suomen oikeinkirjoitus on pitkälle fonemaattista, eli sama kirjain vastaa (lähes) aina samaa äännettä. Ikola (1990: 169) sanookin suomen kielen oikeinkirjoituksen kuuluvan maailman yksinkertaisimpiin. Monissa muissa kielissä tilanne ei ole sama, esimerkiksi ruotsissa *sje*-äänne saatetaan kirjoittaa eri sanoissa kymmenillä eri tavoilla (vrt. Ingo 2000: 8 ”sjuk, skön, skjuta, stjärt, hässja, chans, shorts, schema, kollision, geni, dejourera” jne.). Tosin suomessakaan äänne- ja kirjoitusasu eivät aina vastaa täydellisesti toisiaan. Esimerkiksi *äng*-äänteellä ei ole lainkaan omaa merkkiä, mikä tarkoittaa, että kirjoitetaan *kenkä*, *kengät*, vaikka äännetään [*kenkä*, *kennät*] (Ikola 1990: 170). Osa opiskelijoista on virheellisesti kirjoittanut sanoja siten, kuin ne äännetään. Tapaukset ovat melko selvästi juuri suomen kielen ääntämisestä johtuvia, mikä näkyy myös esimerkistä 20.

- (20) Haluaisin matkustaa *jonnekin* kauas. *Jonnekin* missä on lämpöistä ja aurinkoista. *Jonnekin* missä voisi unohtaa kaikki murheet jotka talvi tuo tullessaan. (2j)

Kirjoittaja 2j on toistuvasti kirjoittanut sanan *jonnekin* virheellisesti kahdella *k*:lla. ”*Jonnekin*” kirjoitusasu johtuu selvästi suomen puhekielen ääntämisestä. Suomen kieltä kirjoitetaan pääasiassa selkeän periaatteen mukaisesti niin, että yhtä äännettä merkitään yhdellä kirjaimella. Muutaman vokaaliloppuisen sananmuodon jälkeen tulee kuitenkin kahdennus, eli esimerkiksi sana *tulepas* äännetään eri tavalla kuin kirjoitetaan (ks. Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas 2011: 80). Konsonantti ääntyy pitkänä (kahdentuneena) joissakin tapauksissa, kirjoitusasussa on kuitenkin vain yksi konsonantti. Tässä kohtaa tahdon huomauttaa, että lasken esimerkin 20 yhdeksi virheeksi, vaikka sama virheellinen kirjoitusasu toistuukin kolme kertaa. Kyseessä on kuitenkin koko ajan sama sana. Samanlainen puhekielen ääntämisestä johtuva virhetyyppi esiintyy myös kirjoittajilla 1c ja 1d.

- (21) Ulkona pitää silti olla vaikka ei *tykkääkkään* talvesta. (1c)

- (22) - - eli *nautippa* talvesta niin kauan kun ehdit! (1d)

Tykkääkään ja *nautipa* olisivat siis korrektit kirjoitusasut. Kirjoittaja 1c on käyttänyt kielteistä liitepartikkelia *-kään* tahtoessaan vahvistaa sanomaansa, että joku ei tykkää jostakin. Långskogin (2007: 60) aineistossa esiintyi loppukahdennusta ja se on samaa tyyppiä kuin esimerkeissä 20 ja 21, jossa kirjain *k* kahdentuu liitepartikkeleiden *-kin* ja *-kaan* edellä. Kirjoittaja 1d on käyttänyt imperatiivia, joka on käskymuoto. Lisäksi hän on käyttänyt liitepartikkelia *-pa*, tahtoessaan vahvistaa kehotustaan: *nautipa*. Puhuttaessa sanat äännetään kahdella konsonantilla, mutta kirjoitukseen ne eivät kuulu. Ingon mukaan tärkeimpiin poikkeuksiin fonemaattisen oikeinkirjoituksen periaatteesta kuuluu mm. alkukahdennus (kutsutaan myös joskus nimillä loppukahdennus, jäännöslopuke, aspiraatio). Alkukahdennus ilmenee sillä tavalla, että joissakin tapauksissa vokaalia seuraava sanan tai liitepartikkelin alkukonsonantti ääntyykin pitkänä, vaikka se kirjoituksessa merkitään vain yhdellä konsonanttimerkillä. Alkukahdennus esiintyy itsenäisten sanojen, yhdyssanan osien ja liitepartikkelin rajalla. Tästä esimerkkinä Ingo mainitsee tapaukset ”tule tänne [tulet tänne], liiketalo [liikettalo], liikekin [liiekkkin]”.

(Ingo 2000: 10) Esimerkeissä 21 ja 22 on kyse alkukahdennuksesta liitepartikkelin rajalla ”tykkääkkään” ja ”nautippa”. Myös Osmo Ikola (1990: 170) toteaa huomattavimman poikkeuksen äänteenmukaisuudesta olevan se, ettei jäännös-lopuketta lainkaan merkitä kirjoitettuun kieleen.

Seuraava ääntämisestä johtuva kirjoitusvirhe voi johtua joko puhekielestä tai ruotsin kielestä. Kirjoittaja on kirjoittanut sanan *bonus* siten kuinka se äännetään.

(23) - - ja jos hän saa hienoja kuvia niin se on hyvä *boonus*. (1h)

Sana siis äännetään sekä ruotsiksi että monesti suomen puhekielessä samalla tapaa, vokaali *o* ääntyy pitkänä ääntenä. Oikea kirjoitusasu olisi *bonus*, joka myös löytyy kielitoimiston sanakirjasta (MOT 2012) ja tarkoittaa ’hyvitys, lisäpalkkio’. Virheellisen kirjoitusasun vuoksi luokittelen virheen ääntämisestä johtuvaksi puhekielisyydeksi. Kirjoittajalla 1h esiintyy ainekirjoituksessaan toinenkin puhekielen ääntämisestä johtuva kirjoitusvirhe.

(24) Jotkut eivät ole sellaisia ihmisiä jotka pitävät että talvella pitää olla ulkona *melkeen* joka päivä - - (1h)

Kirjoittajan käyttämä puhekielinen ”*melkeen*” kirjoitusasu korrektin *melkein* sijasta johtuu luultavasti assimilaatiosta. Assimilaatio viittaa fonetiikassa äänteiden mukautumiseen. ”Assimilaatiossa toinen äänne muuttaa toista äännettä samantyyppiseksi, kuin se itse on.” (Savolainen 2001) Myös kirjoittajalla 1f esiintyy assimilaation vaikutuksesta johtuva kirjoitusvirhe.

(25) Voi nauttia talvesta niin moneen tapaan että jos vain on vähän *kekselijäs* niin huomaa että talvi ei ole niin paha ja kylmä. (1f)

Sana *kekseliäs* saatetaan usein puhekielessä lausua ikään kuin siihen liitettäisiin *j*-äänne vokaalin *i* perään, kirjoituksessa tämän ei kuitenkaan kuulu näkyä. Sana *keksijä* kirjoitetaan *j*-kirjaimella, mutta siitä johdettu adjektiivi *kekseliäs* ilman *j*:tä, tämä voisi myös olla syynä vääränlaiseen kirjoitusasuun. Seuraavan esimerkin virhe voisi olla ihan

vain huolimattomuusvirhe, mutta katson kuitenkin, että suomen puhekielen ääntämisellä on ollut vaikutus virheen syntyyn.

- (26) Vuoristot siellä saavat muunmuassa Ylläksen näyttämään aika säällittävältä. (4p)

Sanaan *säällittävä* ei kuulu kuin yksi *l* -kirjain, mutta ääntäessä usein kuulostaa siltä, kuin sana kirjoitettaisiin kahdella *l* -kirjaimella. Samantyyppinen virheellinen kirjoitusasu esiintyy seuraavassa esimerkissä sanasta *siellä*.

- (27) Uumajan satama näkyi ikkunasta ja refleksi haalariin pukeutunut mies joka varmasti oli töissä *siellä*. (3n)

Epäilen kirjoitusasun tulevan puhekielen ääntämisestä, jonka vuoksi yksi *l* kirjain on virheellisesti jäänyt pois. Toisaalta kyseessä voisi olla myös huolimattomuusvirhe tai ns. lipsahdus (ks. s. 21), mutta koska taustalla on puhekielinen ilmiö katson voivani luokitella tapauksen kirjoitusvirheeksi, joka johtuu suomen puhekielen ääntämisestä. Edellä esitetyn esimerkin tyyllisiä tulkinnanvaraisia tapauksia on runsaasti ja juuri tämän takia ei aina ole helppoa ratkaista mihin kategoriaan kukin virhe kuuluu. Myös Corder (1976: 265) painottaa, ettei oppilaan virheitä aina ole helppo erottaa hänen lipsahduksistaan.

3.1.4 Puuttuva possessiivisuffiksi

Possessiivisuffiksin poisjätö on yleistä puhekielessä, mutta omassa aineistossani ainoastaan kaksi kirjoittajaa on jättänyt ainekirjoituksessaan possessiivisuffiksin pois. Tämä osoittaa tiettyä puhekielisyyttä, sillä puhekielessä jätetään omistusliitteitä herkemmin pois (ks. luku 2.4.1). Kirjoittaja 2k on käyttänyt *minun*-sanaa, mutta jättänyt possessiivisuffiksin pois sanasta *koulumotivaatio*. Suositeltavampaa olisi, että jättäisi enemmän *minun*-sanan pois, mutta lisäisi possessiivisuffiksin osoittamaan, että kyse on juuri hänen koulumotivaatiostaan. Selkein vaihtoehtohan tietenkin on käyttää kumpaa-kin, eli ”minun koulumotivaationi”.

- (28) Talvisin minun *koulumotivaatio* laskee aivan liian paljon ja sitten masennun siitä kun menee huonosti - - (2k)

Myös kirjoittajan 1b virkkeessä esiintyy possessiivisuffiksin poisjätö sanassa ”*kaverin*”.

- (29) Viime vuoden hiihtoloma oli aivan huippu. Silloin olin Åressa *kaverin* ja hänen perheensä kanssa. (1b)

Huomioitavaa on, että possessiivisuffiksi on jäänyt pois *kaverini*-sanasta, mutta *perheensä*-sana on kuitenkin saanut korrektisti possessiivisuffiksin. ”Omistusliitteet eli possessiivisuffiksit ovat suomen kielen erikoisuuksia. Ne ilmaisevat omistajaa eri persoonissa.” (Savolainen 2001) Syy possessiivisuffiksien poisjätöön voi olla täysin intuitiivinen, opiskelijat saattavat ikään kuin luonnostaan kirjoittaa sanoja ilman possessiivisuffiksia eivätkä välttämättä edes huomaa tekevänsä minkäänlaista virhettä. Åkersin aineistossa esiintyi jonkin verran possessiivisuffiksin poisjätöä tai sen virheelistä käyttöä. Ulkomaisten suomenoppijoiden kohdalla syy virheisiin on Åkersin mukaan kompetenssin puute. Sen sijaan verrokkien (eli petolahtelaisten lukiolaisopiskelijoiden) kohdalla hän on katsonut possessiivisuffiksivirheiden syyksi suomen puhekielen vaikutuksen (Åkers 1999: 189), mikä luonnollisesti on myös hyvin selvä syy tämän tutkimuksen mofi-opiskelijoiden possessiivisuffiksivirheisiin.

3.1.5 Yhteenveto suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvista virheistä

Taulukko 2 havainnollistaa eri virhetyyppien jakauman virhekatgorian sisällä. Puhekielisiä virheitä esiintyy aineistossani neljää eri tyyppiä ja ne jakautuvat seuraavalla tapaa.

Taulukko 2. Eri virhetyyppien jakauma puhekielen vaikutuksesta johtuvissa virheissä

Tyyppi	Määrä
Sanavirhe	10
Verbintaivutusvirhe	9
Ääntämisestä johtuva kirjoitusvirhe	8
Puuttuva possessiivisuffiksi	2
Yhteensä	29

Suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvia virheitä esiintyi yhteensä 29 kappaletta, joista sanavirheitä oli 10. Verbintaivutusvirheitä esiintyi aineistossa 9 kappaletta, ääntämisestä johtuvia kirjoitusvirheitä 8 kappaletta ja possessiivisuffiksi puuttui 2 tapauksessa.

Luokitteluni perusteella yleisin puhekielen vaikutuksesta johtuva virhetyyppi on sanavirheet, joita teki yhteensä 7 eri kirjoittajaa. Kaksi kirjoittajaa (2i ja 1g) teki ainekirjoituksessaan muutaman sanavirheen, loput 5 tekivät kerran ainekirjoituksessaan sanavirheen. Syy sanavirheisiin on luultavasti ympärillämme oleva kieli, jota opiskelijat lukevat/kuulevat televisiossa, internetissä tai sosiaalisessa ympäristössä. Slangi ja arkinen puhekielihän luonnollisesti ovat ne mitä etenkin nuorison keskuudessa enimmäkseen kuulee, eikä niinkään kirjakieli tai julkinen yleiskieli.

Slangi on kielimuoto, joka liitetään nuoriin. Kotimaisten kielten keskuksen tutkija Riitta Eronen (2009) sanoo, että esimerkiksi *bilettää* ja *fanittaa* ovat tavallisia uudissanoja, joita nuorten kielessä luodaan ja käytetään. Näistä ensiksi mainittu esiintyi myös tämän tutkimuksen aineistossa esimerkissä 3, jossa kantasanaan on liitetty yleinen verbinjohdin (loppuosa *-ttää*). Eronen myös huomauttaa, että osa slangij- ja uudissanoista kuluu ja katoaa, mutta osa muuttuu osaksi jokapäiväistä kielenkäyttöä laajemminkin kieliyhteisössä. Slangisanat voivat vähitellen muuttua jopa arkisiksi ja neutraaleiksi. Esimerkiksi *opettajaa* voidaan asiallisessakin yhteydessä nykypäivänä kutsua *opeksi*. (Eronen 2009) Luulen, että slangisanat ja puhekieliset sanat tulevat opiskelijoilla melko huomaamatta kirjakieleen ja siksi olisikin varmasti syytä muistuttaa opiskelijoita olemaan tarkkoja kirjoittaessaan kirjallisia tehtäviä.

Toiseksi suurin virhetyyppi aineistossani on ääntämisestä johtuvat kirjoitusvirheet. Yhteensä 7 kirjoittajan ainekirjoitukset sisälsivät virheellisen kirjoitusasun, joka johtui sanan puhekielisestä ääntämisestä. Verbintaivutusvirheitä teki 5 kirjoittajaa, joista yhdellä (3o) esiintyi neljä kertaa samantapainen virhe. Possessiivisuffiksi oli virheellisesti jäänyt pois ainoastaan kahdelta eri kirjoittajalta, mikä onkin melko yllättävä tulos. Samantapaisia verbintaivutusvirheitä ja possessiivisuffiksin poisjättöä esiintyi myös Sundmanin (1994) tutkimuksessa osoittamassa puhekielisyyttä, mikä ainakin jossain määrin todistaa, että piirre on tuttu kaksikielisillä henkilöillä. Tämän perusteella olisin odottanut, että tapauksia olisi ollut enemmän.

Kaiken kaikkiaan suomen puhekielestä johtuviksi virheiksi laskettavia tapauksia esiintyi yhteensä 14 kirjoittajalla, mikä tarkoittaa sitä, että ainoastaan 2 koko ryhmästä oli täysin välttänyt ainekirjoituksessaan puhekielisyyksiä. Toisaalta täytyy huomauttaa, että suurimmalla osalla mofi-opiskelijoista esiintyi puhekielisyydeksi luokiteltava virhe ainoastaan kerran ainekirjoituksessaan.

Tiittula (1992: 11) kuvaa puhutun ja kirjoitetun kielen eroa sanomalla, ettei kirjoituksen oppimisessa ole kyse siitä, että ”opitaan panemaan paperille puhuttu sana, vaan siinä opitaan uudenlainen tietoisuus kielestä ja kieltä ohjaavista normeista.” Opetuksessa on tärkeä painottaa, että puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat eri kielimuotoja. Kirjoittaessa tulee ajatella kieltä hieman eri tavalla kuin puhuttaessa. Monessa tapauksessa tuntuikin, että opiskelijat olivat kirjoittaneet lauseet ja virkkeet suoraan omista ajatuksistaan, siten kuin he ne sanoisivat puhuessaan.

3.2 Ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvat virheet

Sajavaara (1980a: 213) jakaa virheet interlingvaalisiin, intralingvaalisiin ja opetuksen aiheuttamiin virheisiin (ks. sivu 22). Interlingvaaliset virheet ovat interferenssin aiheuttamia ja sen perusteella voisikin Sajavaaran jaottelun mukaan sanoa, että ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvat virheet ovat luonteeltaan interlingvaalisia, eli ne ovat oppijan äidinkielen aiheuttamia.

Ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä esiintyy aineistossa sekä sana- että rakennetasolla ja käsittelen ne seuraavassa erikseen. Sanatasolla jokin tietty sana on selvästi suoraan käännetty tai se on saanut vaikutteita ruotsin kielestä, rakennetasolla ruotsin vaikutus ulottuu koko virkkeeseen, jolloin virke myös kuulostaa hyvin epäsuomalaiselta. Luvussa 3.2.1 käsittelen sanatason virheet ja luvussa 3.2.2 rakennetason virheet. Käsittelen edelleen aina vain kursivoidun virheen enkä huomioi virkkeessä mahdollisesti muita esiintyviä virheitä. Tämän vuoksi sama esimerkki saattaa toistua uudestaan toisessa kohdassa, mutta silloin keskityn siis eri virheeseen kuin aiemmin.

3.2.1 Sanatason virheet

Sanatason virheisiin kuuluu tulkintani mukaan suorat käännökset ruotsin kielestä ja niin sanotut uudismuodosteet, joita kirjoittajat ovat luoneet suomen kieleen interferenssin vaikutuksesta. Virheitä on tavallaan kahdenlaisia, toisaalta ongelmana on sanaston siirtovaikutus ja sananmuodostus, joskus taas ruotsin kielen rakenne heijastuu sana- virheinä. Kirjoittaja 1c on turhaan käyttänyt komparatiivista sanaa *enemmän*.

(30) *Enemmän* harvinaisempia talviurheilulajeja ovat esim. - - (1c)

Suomeksi riittäisi pelkkä adjektiivin komparatiivi *harvinaisempia*, joka jo itsessään ilmaisee sanan merkityksen. ”*Enemmän*” lisäys tulee selvästi ruotsin kielestä, jossa vastineena toimii ilmaus ”*Mer sällsynta*”. Positiivi, komparatiivi ja superlatiivi ovat adjektiivien vertailuasteita. Komparatiivi ilmaisee jonkin tietyn ominaisuuden suurempaa määrää. Komparatiivin tunnus on yksikön nominatiivissa *-mpi*, esimerkiksi *kauniimpi*. (Lähdemäki 1995: 187) Myös ruotsissa adjektiiveilla on vertailuasteet. Ruotsin kielessä komparatiivi muodostetaan usein taivutussuffiksilla *-are*, mutta sen lisäksi adjektiiveja voidaan komparoida käyttämällä adverbia *mera*. Lähdemäen aineistossa oli muutamassa tapauksessa käytetty sekä komparatiivimuotoa että *enemmän* sanaa samanaikaisesti, aivan kuten esimerkissä 30. Lähdemäki tosin ei katso aineistonsa komparaatiivirheiden johtuvan ruotsin vaikutuksesta, vaan siitä, että informantit eivät ole hallinneet vertailuasteiden taivutusta. (Lähdemäki 1995: 189) Tässä

tapauksessa kirjoittaja kyllä hallitsee vertailun, sillä adjektiivin komparatiivi ”*harvinaisempia*” on muodostettu oikein ja siksi on mielestäni perusteltua sijoittaa virhe ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvaksi. Lisäksi on hyvä muistaa, että Lähdemäen informanteista suurin osa on yksikielisiä. Katson, että kyseessä on sanatason virhe, sillä esimerkin 30 rakenne on muuten oikein, kirjoittaja on vain turhaan lisännyt virkkeeseen suoran käännöksen ruotsinkielisestä sanasta ”*mer*”. Esimerkissä 31 kirjoittaja 2j on muodostanut adjektiivin ”*räntäistä*”.

- (31) Talvella on myös hyvät puolensa, kun on aurinkoista eikä tuule eikä ole liian kylmää ja *räntäistä* on kiva olla ulkona kavereitten kanssa ja vaikkapa lumilautailla. (2j)

Kirjoittajan 2j käyttämä sana ”*räntäistä*” tuntuu siis olevan kirjoittajan itse muodostama ja tulevan luultavasti ruotsin *slaskig* sanasta. MOT Ruotsi (2013) antaa sanalle *slaskig* vastineet ’loskainen, räntäsateinen, sohjoinen’. Tässä tapauksessa lähin vastine olisi *räntäsateinen*. Tämän tyyppin virheitä Lähdemäki (1995:74) kutsuu uudismuodosteiksi. Myös seuraavassa esimerkissä esiintyy uudismuodoste, joka on suora laina ruotsin kielestä.

- (32) Olimme saaneet jään pois *tuuliruuduista* mutta kun NN yritti käynnistää auton, se ei liikkunut. (3o)

Kirjoittaja 3o on kääntänyt sanan suoraan ruotsin kielestä, vrt. ru. *vindruta*, suomeksi vastine on siis *tuulilasi*. Virhe on mielestäni selvästi interferenssistä johtuva leksikaalinen sanavirhe. Täysin suomenkieliselle lukijalle sana ”*tuuliruutu*” voi kuulostaa hyvinkin erikoiselta, eikä hän sitä välttämättä ymmärrä. Sana ”*tuuliruutu*” on muodostettu yhdyssanamuodostuksen sääntöjen mukaan ja se olisi mahdollinen suomen kielessä, mikäli sanalla *tuulilasi* ei jo olisi vakiintunutta lekseemiä. Myös kirjoittajan 3n ainekirjoituksessa esiintyy uudismuodoste.

- (33) Uumajan satama näkyi ikkunasta ja *refleksi haalariin* pukeutunut mies joka varmasti oli töissä sielä. (3n)

Ilmaus ”*refleksi haalariin*” on täysin vieras suomen kielelle, mallia on ilmeisesti otettu *pilkkihaalari* tyylisestä sanasta, mutta tällöin sen kuuluisi olla yhdyssana. Sana *refleksi* näyttää selvästi tulevan suoraan ruotsin *reflex*-sanasta, joka tarkoittaa heijastinta. Suomeksi *refleksi* viittaa lääketieteelliseen termiin ja tiedostomattomaan *refleksiin*, eli ei *heijastimeen*, joka siis on vastine ruotsin *reflex*-sanalle (MOT 2012). Suomeksi tulisi käyttää termiä *heijastinhaalari*, joskin sekin tuntuu olevan Googlen hakukoneen mukaan (132 osumaa) melko erikoinen. Paras olisi käyttää kiertoilmausta ja muotoilla lause esimerkiksi näin: ”heijastimilla varustettuun haalariin pukeutunut mies”. Katson virheen olevan leksikaalinen sanavirhe, tarkemmin sanottuna uudismuodoste.

Seuraavat sanatason virheet voivat olla taivutukseen liittyviä, tai sitten merkitys on siirretty suoraan ruotsin kielestä. Kirjoittajat eivät siis välttämättä ole osanneet taivuttaa kyseisiä sanoja, mutta toisaalta myös ruotsin kielen vaikutus on saattanut johtaa virheen syntyyn.

- (34) Tässä vaiheessa ajattelin että emme olleet oikealla tiellä tai *verihimoinen* murhaaja tirkisteli meitä kuusien takaa. (3o)

Suomeksi sanotaan *verenhimoinen*. Sana tuntuisi tulevan suoraan ruotsin *blodtörstig* sanasta eikä kirjoittaja näin ollen ole ajatellut, että sana *veri* suomeksi tulisi taivuttaa genetiiviin, eli *veren*. *Veri* sana määrittää sanaa *himo*, eli kertoo, mitä murhaaja himoitsee. Katson, että kyseessä on suora käänöslaina ruotsin kielestä, jolloin interferenssi on syy virheeseen. Viimeinen aineistossani esiintyvä ruotsin kielen vaikutuksesta johtuva sanavirhe johtuu ilmeisesti suomen ja ruotsin erilaisesta hahmotuksesta.

- (35) En pystynyt katsomaan ylös kun lunta tuuli suoraan silmiin vaikka lasit olivat *päällä*. (3n)

Kirjoittaja 3n on käyttänyt sanaa ”*päällä*”, vaikka suomeksi kuuluisi sanoa, että silmälasit ovat *päässä*. Virhe tulee mitä ilmeisimmin suoraan ruotsin kielestä vrt. ”*jag hade på mig glasögonen*”. Suomeksi sana *päällä* viittaa siihen, että lasit olisi jotenkin kytketty päälle, hahmotus on siis eri kuin ruotsissa. Suomeksi silmälasit sijaitsevat ihmisen *päässä*, ja vaihtoehtoisesti tarkentaen voisi sanoa, että ne ovat nenän päällä.

3.2.2 Rakennetason virheet

Rakennetason virheitä esiintyy hieman useammalla opiskelijalla kuin sanatason virheitä. Muutama opiskelija on tehnyt sekä sana- että rakennetason virheen, osa on tehnyt vain toisen niistä. Lasken jokaisen esimerkin aina yhdeksi virheeksi, vaikka se sisältäisikin esimerkiksi kaksi väärin taivutettua sanaa. Syy tähän on se, että tarkastelen virheitä rakennetasolla, minkä vuoksi sanat ovat siis tavallaan riippuvaisia toistensa muodosta. Tätä kuvaa hyvin seuraava esimerkki, jossa kaksi sanaa on väärässä sijamuodossa.

(36) Vaasassa olemme onnekkaita koska niinkin *lähellä* kuin *Sundomissa* löytyy rinne. (1a)

Kirjoittajan 1a virkkeessä on havaittavissa selvää ruotsin kielen vaikutusta, joka ulottuu koko virkkeeseen. Adverbi *lähellä* ja paikannimi *Sundom* ovat väärässä sijassa. Sanat *niinkin* ja *kuin* kertovat, että kirjoittaja tahtoo esittää jonkinlaisia mittasuhteita ja lisäksi taustalla on kysymys ”mistä löytyy rinne?” jolloin virke vaatii eri sijamuodon sanoille ja kuuluisi ”Vaasassa olemme onnekkaita, koska niinkin *läheltä* kuin *Sundomista* löytyy rinne.” Syy, miksi kirjoittaja ei ole osannut valita oikeaa sijamuotoa, on luultavasti se, että hän on kääntänyt päässään virkkeen suoraan ruotsin kielestä. Ruotsiksi lauseen vastine olisi ”*så nära som i Sundom*”.

Esimerkki 37 on osittain samantyyppinen kuin aiemmin käsittelemäni verbin-taivutusvirheet, jotka johtuvat suomen puhekielen vaikutuksesta (ks. luku 3.1.2). Tahdon kuitenkin sijoittaa virheen tähän kategoriaan siksi, että ruotsin vaikutus näkyy virkkeessä.

(37) Me olimme jo reilu vuosi sitten *vuokrattu* tämän ison kämpän. (2i)

Korrekta olisi sanoa ”Me olimme jo reilu vuosi sitten *vuokranneet* tämän ison kämpän.” Kirjoittaja ei ole siis taivuttanut verbiä *vuokrata* oikein, mikä monikon ensimmäisessä persoonassa kuuluisi *vuokranneet*. Hän on kuitenkin taivuttanut *olla*-verbin oikein. Kuten jo mainitsin, on kyseessä verbintaivutusvirhe, mutta koska virkkeen rakenne (toisin sanoen syy virheeseen) tuntuisi tulevan ruotsista, vrt. ”*Vi hade*

redan för drygt ett år sedan hyrt denna stora lägenhet.”, sijoitan virheen ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvaksi.

Kirjoittajan 3n sivulauseessa näkyy interferenssiä.

- (38) Meitä odotti kauhea lumimyräkkä *joka oli melkein ottaa meidät mukaansa*. (3n)

Suomeksi olisi luontevaa sanoa esimerkiksi ”Meitä odotti kauhea lumimyräkkä, joka oli vähällä viedä meidät mukanaan.” Kirjoittajan valitsema rakenne näyttää tulevan ruotsin kielestä vrt. ”*som var nära att ta oss med*”. Etsimällä vastineet ruotsin kielestä, on melko helppo ymmärtää kirjoittajan ajatuksenkulkua, vaikka virke ensilukemalta kuulostaisikin oudolta.

- (39) Ei voi sanoa että mikä on oikea tapa nauttia koska ehkä joku *nauttii olla lenkillä* ihanassa talvi säässä, kun taas toinen nauttii hiihtämällä tai toisella tavalla. (1h)

Kirjoittajan 1h käyttämä ilmaus ”*nauttii olla lenkillä*” tulee selvästi ruotsin kielen rakenteesta, vrt. ”*njuter av att vara på löptur*”. Kirjoittaja rinnastaa lenkkeilyn ilmaukseen ”*nauttii hiihtämällä*” eli tapaan, jolla talvesta nautitaan. Hän ei siis täysin hallitse kieltä. Suomeksi olisi luontevaa sanoa, että ”joku nauttii *lenkkeilystä* ihanassa talvisäässä”.

- (40) Monet ihmiset elävät 80 vuotta *ilman lumen näkemistä*, he elisivät kuumuudessa kokoajan sekään ei ole hauskaa. (1c)

Kirjoittajan 1c käyttämä rakenne ”*ilman lumen näkemistä*” näyttää tulevan suoraan ruotsin kielestä, vrt. ”*utan att se snö*”. Suomeksi luontevaa olisi käyttää verbin kolmannen infinitiivin abessiivia, jonka sijapäätte on *-matta* (vastaa tässä rakennetta ”ilman, että näkee”) eli ”*näkemättä lunta*”.

- (41) Ja jos on iso ystäväpiiri niin voi vaikka leikkiä lumella, esimerkiksi, rakentaa lumiukko tai vaikkapa *lumipallo sotaa*. (1d)

Esimerkissä 41 virkkeen rakenne on virheellinen. Ilmaus ”*lumipallo sotaa*” tuntuisi olevan ruotsin interferenssin vaikutusta ja näin ollen tulevan suoraan ruotsin *snöbollskrig*-sanasta, kun se suomeksi olisi ainoastaan ”olla/leikkiä lumisotaa”. Virke vaatii verbin *olla* sillä nykyisessä muodossaan loppuosan voisi ymmärtää niin, että lumipallo sotaa *rakennetaan*, sillä sana *rakentaa* on viimeinen verbi, jota kirjoittaja on käyttänyt määritteenä. Kirjoittaja on kyllä käyttänyt ohjaavana verbinä sanaa ”*leikkiä*”, mutta esimerkissä se viittaa ainoastaan lumeen, sillä se on hyvin kaukana ilmauksesta ”*lumipallo sotaa*”.

3.2.3 Yhteenveto ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvista virheistä

Ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä esiintyi yhteensä 12 tapausta. Määrällisesti virheitä oli yhtä paljon sana- ja rakennetasolla. Sanatason virheitä esiintyi 4 kirjoittajalla, joista kaksi opiskelijaa (3o ja 3n) oli tehnyt kaksi kertaa sanavirheen. Rakennetasolla oli 6 opiskelijaa tehnyt ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvan virheen. Toisaalta kaksi kirjoittajaa (3n ja 1c) oli tehnyt sekä sanatason että rakennetason virheen, joten näin ollen ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä esiintyi yhteensä 8 mofi-opiskelijalla.

Analyysini perusteella tasan puolet mofi-ryhmässä (8/16) opiskelevista osoitti jonkinäköistä ruotsin kielen vaikutusta ainekirjoituksissaan. Tulos on melko odotettu, kun ajattelee, että kyseessä on kaksikieliset opiskelijat. On ymmärrettävää, että etenkin mikäli ruotsin kieli on opiskelijalla vahvempi kieli, tuo se jonkinäköistä vaikutusta hänen suomen kieleensä (ks. luku 2.4.2).

3.3 Suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvat virheet

Suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvista virheistä olen muodostanut kuusi eri virhekategoriata, jotka käsittelen seuraavassa erikseen. Virheet olen jakanut rakenne- ja taivutusvirheisiin, yhdyssanavirheisiin, tavujakovirheisiin, erisnimissä

tehtyihin virheisiin, lyhenteisiin liittyviin virheisiin, muihin virheisiin sekä pilkutusvirheisiin.

3.3.1 Rakenne- ja taivutusvirheet

(42) - - oli todella lämmin ja *moni käytti päivänsä ottamassa aurinkoa*. (4p)

Esimerkissä 42 kieliopillinen rakenne on väärä, mikä johtuu siitä että verbintaivutus on virheellinen. Parempi rakenne olisi modaalinen, tapaa ilmaiseva *aurinkoa ottaen*. Sanan *käyttää* voisi myös korvata luontevammalla sanalla *viettää*, eli ”moni vietti päivänsä”. En havaitse virkkeessä ruotsin- tai puhekielen vaikutusta, joten tulkitseen virheen johtuvan siitä, ettei kirjoittaja hallitse rakenteita täydellisesti.

(43) Tämä talvinen Suomi tähän aikaan on saanut minut miettimään pako matkaa *useaisiin otteisiin*. (2l)

Kirjoittaja 2l on käyttänyt virheellistä taivutusmuotoa sanoista *useaan otteeseen*. Luultavasti hän on sekoittanut muodot *useaan* ja *useisiin* ja tästä syystä lopputuloksena on virheellinen taivutusmuoto ”*useaisiin*”, jonka voisi myös katsoa olevan sanakontaminaatio. Lähdemäen aineistossa esiintyi jonkin verran sanakontaminaatioita ja hän sanoo, ettei niissä voinut havaita minkäänlaista ruotsin kielen vaikutusta, mutta sen sijaan sekä muodon että merkityksen samankaltaisuutta (Lähdemäki 1995: 77).

(44) Monet ihmiset elävät 80 vuotta ilman lumen näkemistä, he *elisivät* kuumuudessa kokoajan sekään ei ole hauskaa. (1c)

Kirjoittajalla 1c esiintyy esimerkissä 44 taivutusvirhe verbistä *elää*. Kirjoittaja on ilmeisesti tahtonut käyttää konditionaalina, jonka tunnus on *-isi*. Konditionaalin tunnus tulee liittää monikon 3. persoonan vartaloon (Salmela, Kujansuu & Karjalainen 2013). Mitä ilmeisimmin hän on tiennyt, että sana tulee taivuttaa, mutta ei ole kuitenkaan löytänyt oikeaa muotoa. ”He *eläisivät*” olisi konditionaalina oikea muoto. Syynä voi olla yksinkertaistaminen, sillä sanan perusmuodosta *elää* on poistettu *ä*-kirjaimet ja lisätty korrekki päätte *-isivät*.

- (45) Lunta alkoi pikkuhiljaa tulla pimeältä taivaalta ja näin NN ilmeestä pettymyksen sekä hieman kauhistuksen koska *lumipyryn ajamisessa* oli mahdotonta nähdä eteensä. (3o)

Kirjoittajan 3o virkkeen rakenne ”*lumipyryn ajamisessa*” on outo, kirjoittaja on tehnyt siitä ns. teonnimen, kuten ”autolla ajaminen”. Korrektia olisi sanoa ”lumipyryssä ajettaessa oli mahdotonta - -”. Syy virheeseen on se, että kirjoittaja ei ole osannut taivuttaa sanoja oikeaan muotoon.

Kirjoittaja 1h ei ole osannut taivuttaa erisnimeä *Seinäjoki* oikeaan sijaan.

- (46) Niin kuin minun perheeni ajatteli mennä *Seinä-jokeen* laskettelemaan hiihtoloman torstaina - - (1h)

Paikannimi *Seinäjoki* taivutetaan ulkopaikallissijassa, eli *Seinäjoelle*, ei *-jokeen*, kuten *joki*-sanan yksikön illatiivimuoto (Kotimaisten kielten keskus 2013). Paikannimet voivat tuottaa hankaluksia myös äidinkieliselle kirjoittajalle. Niistä ei nimittäin aina ole helppo tietää, taipuvatko ne ulko- vai sisäpaikallissijassa. Joistakin Suomen paikannimistä käytetään ulkosijoja, esimerkiksi *Tampereella*, kun taas toisista käytetään sisäsijoja, esimerkiksi *Turussa*. Aina ei ole selvää, kumpaa sijamuotoa käytetään. ”Pääsääntö on, että noudatetaan paikkakunnalla vanhastaan voimassa ollutta käytäntöä.” (Korpela 2004, vrt. myös Kotus 2008)

3.3.2 Yhdyssanavirheet

Åkers kertoo, että hänen aineistossaan esiintyi virheellisesti yhteen tai erikseen kirjoitettuja sanoja, joista kaikki olivat samantapaisia, kuin mitä äidinkielistenkin kirjoitelmissa esiintyy. Tämän tyyppisten virheiden syyksi hän olettaa sääntöjen puutteellisen hallinnan. (Åkers 1999: 68) Myös minä katson yhdyssanavirheiden johtuvan suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta, minkä vuoksi olen sijoittanut virheet tähän kategoriaan.

- (47) Tämä talvinen Suomi tähän aikaan on saanut minut miettimään *pako matkaa* useisiin otteisiin. (2l)

Pakomatka on yhdyssana eikä sanaliitto, kuten kirjoittaja 2l sen on hahmottanut. Ruotsiksi pakomatka on *flykt* tai *rymmarstråt* (MOT Ruotsi), joten en näe, että ruotsin vastine olisi aiheuttanut tätä virhettä. Samaisella kirjoittajalla esiintyy lisäksi toinen virheellisesti sanaliitoksi kirjoitettu yhdyssana.

(48) Muutamien kymmenien *talvi flunssien* jälkeen olen - - (2l)

Talviflunssa tulisi kirjoittaa yhdyssanaksi. Lauseen rakenteen voisi uusia muotoon ”Muutaman kymmenen talviflunssan jälkeen - -” Sana *flunssa* kyllä taipuu monikon genetiivissä ”*flunssien*” (tai *flunssain*), mutta tässä tapauksessa aiemmin lauseessa määritteenä ollut ”muutama kymmenen” kertoo jo sen, että flunssaa on ollut useamman kerran, minkä vuoksi sanan *talviflunssa* voisi pitää yksikön genetiivissä kuten edellä antamassani esimerkissä.

Yhdyssanavirheitä esiintyy myös kirjoittajilla 1h ja 1c:

(49) Mutta voin myös mielellään pelata *perhe pelejä*. (1h)

(50) - - ehkä joku nauttii olla lenkillä ihanassa *talvi säässä*, kun taas - - (1h)

(51) Nautin myös talvesta kun kuulen *talvi lintujen* laulun aurinkoisena päivänä. (1h)

(52) - - he elisivät kuumuudessa *kokoajan* sekään ei ole hauskaa. (1c)
- - etenkin teini-ikäiset haluavat maata rannalla ottamassa aurinkoa *kokoajan* ja vain ottaa rennosti. (1c)

Kirjoittaja 1h on valinnut käyttää termiä *perhepelit*, suomeksi sanotaan kyllä esimerkiksi ”koko perheen pelit”, mutta sanalle on myös olemassa oma termi; *seurapeli* (ru. *sällskapsspel*). Joka tapauksessa sanat kuuluisi kirjoittaa yhteen yhdyssanaksi.

Talvisää kirjoitetaan yhteen, aivan kuten *talvilintukin*. Myös ruotsiksi sanat ovat yhdyssanoja, vrt. *vinterväder* ja *vinterfågel*, minkä vuoksi katson, ettei interferenssi ole ollut syy kirjoittajan 1h virheisiin.

Kirjoittaja 1c on kirjoittanut sanaliiton *koko ajan* yhteen kaksi kertaa. Toistuva, virheellinen yhdyssanan käyttö sanaliitosta *koko ajan* osoittaa, että kirjoittaja on johdonmukainen. Hän ei siis ilmiselvästikään tiedä, että sanat tulee kirjoittaa erilleen ja siksi kyse ei ole huolimattomuusvirheestä. Myöskään ruotsissa sanaliiton vastine (*hela tiden*) ei ole yhdyssana, joten kyse ei voi olla interferenssistä. Aina ei äidinkielenkään ole helppo päättää, onko kyseessä sanaliitto vai yhdyssana. Lausussa sanaliittoa *koko ajan* se usein kuulostaa siltä, kuin kyseessä olisi yhdyssana. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että ”yhdyssana muodostaa yhden käsitteen; sanaliitoissa taas on kysymys useasta käsitteestä.” (Kirjoittajan ABC-kortti 2003–2006). Elomaan aineistossa oli muun muassa partikkeleita kirjoitettu virheellisesti yhteen viereisen sanan kanssa ja yksi näistä tapauksista oli ”*kokoajan*”, aivan kuten esimerkissä 52. Elomaan mielestä tällaisia tapauksia on helppo ymmärtää, sillä monia sanaliittoja äännetään puheessa usein vain yhtä pääpainoa käyttäen. Tällöin korva luulee, että sanaliitot ovat yhdyssanoja ja sen vuoksi kirjoittaja erehtyy. (Elomaa 1996: 79)

Yhdyssanavirheitä esiintyy lisäksi kirjoittajilla 3n, 4p ja 2l.

- (53) 30 minuuttia ja ehkä vielä kauemmin kesti *ennenkuin* pääsimme
liikkeelle - - (3n)

Kirjoittaja 3n on virheellisesti tehnyt sanaliitosta *ennen kuin* yhdyssanan. Sanat kuuluu siis kirjoittaa erilleen. Syy voi olla ruotsin vaikutus, sillä ruotsin konjunktio ”*innan*” vastaa suomen ilmausta *ennen kuin*. Toisaalta katson, että kirjoittaja on tietämätön suomen kirjakielen normeista, eikä tämän vuoksi ole osannut tehdä eroa yhdyssanan ja sanaliiton välillä ja sen takia olen sijoittanut virheen tähän kategoriaan. Samainen kirjoittaja on myös tehnyt virheellisesti sanaliitosta *joka ikinen* yhdyssanan.

- (54) 20m matka laivasta terminaaliin ja *jokaikinen* ihminen piti jotenkin
pinnistellä että pysyisi jaloillaan ja samalla eteenpäin. (3n)

Sanaliitto *joka ikinen* on muutenkin tässä kohden hieman hassun kuuloinen, mutta mikäli sitä tahtoo käyttää, tulisi se taivuttaa muotoon *joka ikisen*. Virheen voisi siis

periaatteessa myös luokitella taivutusvirheeksi, mutta koska sanaliitto on virheellisesti kirjoitettu yhteen, koen järkeväksi sijoittaa sen yhdyssanavirheisiin.

- (55) Vuoristot siellä saavat *muunmuassa* Ylläksen näyttämään aika säällittävältä. (4p)

Muun muassa kirjoitetaan erilleen sanaliitoksi. Siitä käytetään usein lyhennettä *mm.* ja saattaa olla, että kirjoittaja on tästä päätellyt, että sana olisi yhdyssana. Myös ääntäessä kuulostaa siltä, kuin sanat kirjoitettaisiin yhteen. Ruotsin kielessä *vastine* on ”*bland annat*”, joten se ei ole voinut vaikuttaa virheen syntyyn.

3.3.3 Tavujakovirheet

Tavujakovirheitä esiintyi aineistossani melko vähän. Luulen, että syy tähän on tietoinen valinta. Kirjoittajat ovat siis yksinkertaisesti vältäneet tavuttamista, mikä onnistuikin melko helposti, jollei ole varma tavurajoista. Kuitenkin esimerkiksi kirjoittajat 3o ja 2m ovat uskaltaneet tavuttaa, mutta tehneet sen väärin.

- (56) *ostam-assa* (3o)

- (57) *pys-ähtyi* (3o)

- (58) *usei-mmiten* (2m)

”Oikeinkirjoituksessa tietoa tavujaosta tarvitaan sanojen jakamisessa eri riveille, koska sana jaetaan aina kahden tavun rajalta.” (Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas 2011: 219) Sana jaetaan tavuihin niin, että tavuraja on aina konsonantin ja vokaalin yhdistelmän edellä (esim. ka-la) ja siten, että tavuraja on sellaisten eri vokaalien välissä, jotka eivät muodosta diftongia (esim. köy-hi-en). Lähdemäki (1995: 180) sanoo, että ”ruotsissa on rinnakkain kaksi eri tavutussysteemiä.” Näistä toinen vastaa suomen tavutusta (”konsonantregeln”), kun taas toinen perustuu sananmuodostukseen (”ordbildningsprincipen”). Hänen aineistonsa tavutusvirheet jakautuivat kahteen pääryhmään, joista toisessa oli noudatettu ruotsin sananmuodostusperiaatetta ja toisessa ei. Esimerkeissä

56, 57 ja 58 esiintyvät tavujakovirheet eivät näytä noudattavan ruotsin sananmuodostusperiaatetta, sanat on jaettu konsonantin ja vokaalin välistä.

3.3.4 Erisnimissä tehdyt virheet

Muutamassa ainekirjoituksessa esiintyy väärin kirjoitettuja erisnimiä. Erisnimiä ovat esimerkiksi etu- ja sukunimet, paikannimet, tietyt, erityisesti nimetyt rakennukset (kuten Eduskuntatalo ja Näsinneula), tuotteiden tai merkkien nimet (esim. Audi, Elovena), lehtien, elokuvien yms. nimet (Helsingin Sanomat) (Kirjoittajan ABC-kortti 2003–2006). Erisnimet eivät ole mitään suomen kielen erikoisuuksia, vaan niitä esiintyy yhtä lailla esimerkiksi ruotsin kielessä. Siksi seuraavat virheet olisivat voineet tapahtua yhtä hyvin äidinkielellä kirjoittaessa, mutta toisaalta voi olla, että mikäli suomen kieli ei ole yhtä vahva, ei kirjoittaja kiinnitä yhtä tarkkaan huomiota siihen, että kyseessä todella on esimerkiksi paikannimi, joka tulisi kirjoittaa isolla alkukirjaimella.

Aineistossa seuraavat erisnimet on kirjoitettu pienellä alkukirjaimella:

(59) *miami* (2i)

(60) *lappiin* (1a)

(61) *leville* (1f)

(62) *ylläkselle* (1f)

(63) *rukalle* (1f)

(64) *suomessa* (3o)

Toisaalta kirjoittaja 1h on tehnyt päinvastaisen virheen:

(65) Minun *Isoisäni* tiedän nauttivan - - (1h)

Sana *isoisä* sisältää sekä adjektiivin että substantiivin. Kirjoittaja 1h on virheellisesti kirjoittanut määritteenä olevan adjektiivin *iso* isolla alkukirjaimella, aivan kuten esimerkiksi erisnimet Lauri tai Taina kirjoitetaan. *Isoisä* ei siis ole erisnimi, eikä sitä

kuulu kirjoittaa isolla alkukirjaimella, kuin siinä tapauksessa, että lause tai virke alkaa sanalla *isoisä*.

3.3.5 Lyhenteisiin liittyvät virheet

Suomen ja ruotsin kielessä on lyhenteisiin liittyen eri sääntöjä, mikä on luultavasti voinut vaikuttaa kahden seuraavan virheen syntyyn. Kirjoittajalla 2m esiintyy lyhennevirhe sanoista *ja niin edelleen*.

(66) - - laskettelin, hiihdin *j.n.e*, mutta jotain talvessa - - (2m)

Lyhenteeseen tulee sijoittaa ainoastaan yksi piste, lyhenteen loppuun; *jne*. Ruotsiksi *jne*. lyhenteen vastine on *o.s.v.* (och så vidare), jonka voi merkitä neljällä eri tapaa, joko *o.s.v.*, *osv*, *osv.* tai *o s v.* (Språkrådet 2013) Näistä kuitenkin selvyuden vuoksi suositellaan käytettävän pisteitä jokaisen kirjaimen perässä, mikä voi siis osittain olla syy siihen, että kirjoittaja on soveltanut samaa suomenkieliseen lyhenteeseen.

Kirjoittajan 3n ainekirjoituksessa esiintyy lyhennevirhe sanasta *metri*.

(67) *20m* matka laivasta terminaaliin - - (3n)

Kirjoittaja on virheellisesti kirjoittanut lyhenteen *m* kiinni lukumäärään *20*. Lyhenne tulisi siis merkitä itsenäiseksi. Korpelan (2013) mukaan lyhenteitä kannattaa kuitenkin välttää ja tässä tapauksessa kirjoittaja olisi hyvinkin voinut kirjoittaa sanan auki ”*20 metrin* matka - -”

3.3.6 Muut virheet

Virhekatgoriaan ”muut virheet” olen laskenut neljä tapausta, jotka eivät mielestäni ole sopineet mihinkään aiemmista virhekatgorioistani. Katson kuitenkin, että syy näihin virheisiin on se, etteivät kirjoittajat hallitse suomen kirjakielen sääntöjä tarpeeksi hyvin. Esimerkit eivät nimittäin osoita suomen puhekielen tai ruotsin kielen vaikutusta.

- (68) Moni lähtee hiihtolomalla leville, ylläkselle, rukalle ja toisiin *niin sanottuna* ”hiihtokeskuksiin”. (1f)

Kirjoittaja 1f on käyttänyt hieman oudolta kuulostavaa ilmausta ”*niin sanottuna*”, vaikka suomeksi sanotaankin *niin sanottuihin*. Ilmaus ”niin sanottu” on kollokaatio, mikä tarkoittaa sitä, että sanoilla on taipumus esiintyä yhdessä vakiintuneena ilmauksena (Savolainen 2001). Kirjoittaja on selvästi tiennyt mitä ilmausta käyttää, mutta ei ole jostain syystä taivuttanut loppuosaa oikein. Ilmauksesta ”niin sanottu” käytetään usein lyhennettä *ns.* mikä saattaa olla syy siihen, ettei kirjoittaja ole osannut kirjoittaa ilmausta oikein.

- (69) Talvesta ei tarvitse tehdä mitään *negatiivista* vuodenaikaa vaan koska on pimeätä ja ulkona on kylmä. (1g)

Kirjoittajan 1g ainekirjoituksessa yksikön partitiivissa esiintyvä sana *negatiivinen* on saanut väärän loppuvokaalin. Sana taipuu; *negatiivinen, negatiivisen, negatiivista*. Raija Moilanen (2005) on kotuksen verkkosivuilla kirjoittanut artikkelin etu- ja takavokaaleista ja selventää siinä, että ”vokaalisointu pätee myös taivutetuissa sanoissa (outoa, työlästä)”. Kirjaimet *a* ja *ä* eivät siis voi sekoittua keskenään samassa sanassa. Syy tähän viimeiseen virheeseen saattaa olla pelkkä tiedostamattomuus vokaalisoinnun säännöstä, mutta koska en voi olla täysin varma siitä, onko virhe pelkkä huolimattomuusvirhe vai ei, koen järkeväksi sijoittaa virheen tähän kategoriaan.

- (70) Ja jos on iso ystäväpiiri niin voi vaikka leikkiä lumella, esimerkiksi, rakentaa *lumiukko* tai vaikkapa lumipallo sotaa. (1d)

”*Lumiukko*”-sana tulisi taivuttaa genetiiviin. Syytä esimerkin 70 virheeseen on vaikea päätellä. Yksi syy virheeseen voisi olla ruotsin kielen vaikutus. Ruotsiksi vastaava virke ajateltaisiin nimittäin passiivina (vrt. *voi – man kan*) ja sanan *lumiukko* vastine kuuluu ”*en snögubbe*”. Virkkeessä ei kuitenkaan mielestäni ole ruotsin kielen vaikutus selvästi havaittavissa, kuten niissä virheissä, jotka olen sijoittanut ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvien virheiden kategoriaan, siksi päädyin sijoittamaan virheen tähän virhe-kategoriaan.

(71) - - mutta se paistaa talvella melkein vain kun on *miinusastetta*. (2m)

Kirjoittaja 2m ei ole jostain syystä taivuttanut *miinusaste*-sanaa monikon partitiiviin, eli *miinusasteita*. Yksi syy virheeseen voisi olla, että kirjoittaja on ajatellut jotain tiettyä määrää, esimerkiksi ”kymmenen miinusastetta”, eikä ole osannut sanoa epämääräisesti samaa asiaa. Hän ei ehkä ole yksinkertaisesti tiennyt, kuinka *miinusaste* sana taivutetaan silloin, kun edellä ei ole määritettä. Koska en voi tästäkään olla varma, on mielestäniärkevintä sijoittaa virhe muihin virheisiin.

3.3.7 Pilkutusvirheet

Kuten edellä käsitellyistä esimerkeistäkin on voinut todeta, on tutkimuksen alussa mainittu oletus, että pilkutussäännöt ovat haastavia opiskelijoille, todettavissa oikeaksi. Toisaalta on syytä huomioida, että välimerkit ovat hyvin ajankohtaisia suomen kielessä ja sen vuoksi pilkutusvirheitä on niin paljon. Niitä siis käytetään tiheästi kirjoitetussa suomen kielessä. Osa kirjoittajista käyttää välimerkkejä joissain kohdin oikein, osa epä johdonmukaisesti, kun taas osa ei käytä niitä juuri ollenkaan. Pilkutusvirheitä on aineistossa runsaasti, sillä niitä esiintyy jokaisen mofi-opiskelijan ainekirjoituksessa. Tässä luvussa annan muutaman esimerkin tapauksista, joissa pilkutus on selvästi väärin.

Kontrastiivisessa tarkastelussaan Ingo mainitsee, että suurin ero suomen ja ruotsin pilkutuksen välillä on sivulauseiden pilkutuksessa. Ruotsin kielessä sivulauseet jaetaan välttämättömiin ja parenteettisiin. Parenteettiset lauseet ovat virkkeeseen merkittyjä lisäyksiä, jotka voi jättää pois, ilman että lauseen muu muoto tai merkitys kärsisi. Parenteettiset sivulauseet erotetaan pilkuilla samalla tapaa kuten suomen kielessä. Välttämättömiä sivulauseita sen sijaan ei eroteta muusta virkkeestä pilkulla, niitä nimitetään tarvitaan, jotta lause olisi kieliopillisesti korrekti tai jotta jonkin sanan merkitys tarkentuisi. Tästä esimerkkinä Ingo antaa virkkeen ”Förutsättningen är att det blir fint väder.” ja lisäksi hän painottaa, että vastaavaan suomen virkkeeseen tulee pilkku: ”Edellytyksenä on, että tulee hyvä sää.” Loppuun hän selventää, että pilkku voi ruotsissa olla merkityksiä erottava merkki useammin kuin suomessa. (Ingo 2000: 308)

- (72) 30 minuuttia ja ehkä vielä kauemmin kesti ennenkuin pääsimme liikkeelle mutta pari minuuttia sen jälkeen tuli kolari vaikka ajonopeus oli jotain 10km/h jos edes sitä. (3n)

Virke esimerkissä 72 on melko pitkä, eikä siinä ole yhtään pilkkua, minkä vuoksi sitä on raskas lukea ja sisältöä on vaikea hahmottaa. Sivu- ja päälauseet tulisi erottaa toisistaan pilkuin, pilkut kuuluisi laittaa *ennen kuin*, *mutta* ja *vaikka*-sanojen eteen.

- (73) Ei voi sanoa että mikä on oikea tapa nauttia koska ehkä joku nauttii olla lenkillä ihanassa talvi säässä, kun taas toinen nauttii hiihtämällä tai toisella tavalla. (1h)

Kirjoittaja 1h on sijoittanut virkkeeseensä ainoastaan yhden pilkun. Esimerkissä 73 tulisi pilkut sijoittaa sanojen *että* ja *koska* eteen erottamaan pää- ja sivulauseet toisistaan. ”Sivulause on lause, joka alkaa relatiivipronominilla (joka, mikä), alistuskonjunktioilla tai kysymyssanalla (=epäsuora kysymyslause). Alistuskonjunktioita ovat mm. että, jotta, koska, kun, kunnes, jos, mikäli, vaikka, joskin, niin kuin, sillä.” (Kotimaisten kielten keskus 2013)

- (74) Lunta alkoi pikkuhiljaa tulla pimeältä taivaalta ja näin NN ilmeestä pettymyksen sekä hieman kauhistuksen koska lumipyryn ajamisessa oli mahdotonta nähdä eteensä. (3o)

Myös virkkeessä 74 tulisi päälause ja sivulause erottaa toisistaan pilkulla siten, että pilkun laittaisi vähintään yhteen kohtaan: *koska*-sanana eteen.

- (75) Monet ihmiset elävät 80 vuotta ilman lumen näkemistä, he elisivät kuumuudessa kokoajan sekään ei ole hauskaa. (1c)

Kirjoittaja 1c on osannut erottaa virkkeestään yhden sivulauseen, jonka kylläkin voisi erottaa pisteellä ihan erilliseksi lauseeksi. Esimerkin 75 virkkeeseen tulisi kuitenkin lisätä pilkku tai piste myös ennen sanaa *sekään*, sillä siitä alkaa uusi päälause.

3.3.8 Yhteenvedo suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvista virheistä

Seuraavaksi esitän taulukon avulla suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvien virheiden määrän ja jakauman. Pilkutusrvirheet olen jättänyt kokonaan pois taulukosta, sillä pilkkuja en ole laskenut mukaan aineiston virheisiin. Analyysissäni esittämät virheelliset pilkutustapaukset olivat vain murto-osa koko aineistossa esiintyvistä tapauksista. Olen siis analyysissäni esittänyt vain muutaman esimerkin aineistosta, kun taas muiden virhetyyppien kohdalla olen poiminut kaikki havaitsemani virheet mukaan analyysiin. Mielestäni ei kuitenkaan olisi tarkoituksenmukaista, eikä myöskään mahdollista, lähteä tässä työssä analysoimaan kaikkia virhetapauksia, jotka liittyvät välimerkkien käyttöön.

Taulukko 3. Eri virhetyyppien jakauma suomen kirjakielen hallinnan puutteesta johtuvissa virheissä

Tyyppi	Määrä
Rakenne- ja taivutusvirheet	5
Yhdyssanavirheet	9
Tavujakovirheet	3
Erisnimissä tehdyt virheet	7
Lyhenteisiin liittyvät virheet	2
Muut virheet	4
Yhteensä	30

Suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvia virheitä esiintyi analyysissäni yhteensä 30 kappaletta siten, että 5 kappaletta virheistä oli rakenne- ja taivutusvirheitä, yhdyssanavirheitä oli 9 kappaletta, tavujakovirheitä 3 kappaletta, erisnimissä tehtyjä virheitä 7 kappaletta ja lyhenteisiin liittyviä virheitä 2 kappaletta. Lisäksi muita virheitä esiintyi 4 kappaletta ja pilkutusrvirheistä analysoin 4 tapausta. Taulukosta voi todeta sen, että mm. lyhenne- ja tavujakovirheiden määrä on yllättävästi hyvin pieni, mutta luulen sen johtuvan siitä, että kirjoittajilla on valta vaikuttaa siihen käyttävätkö he lyhenteitä ja jakavatko he sanoja tavuihin vai eivät.

Tämän pääkategorian virheitä esiintyi yhteensä 12 kirjoittajalla, mikä tarkoittaa sitä, että virhekatgoria on kyseisen ryhmän toiseksi yleisin. Koko ryhmästä 4 opiskelijaa on välttänyt tämän tyyppin virheitä ainekirjoituksessaan. Toisaalta on huomioitavaa, että pilkutusvirheitä esiintyi jokaisessa ainekirjoituksessa, minkä vuoksi tätä virhetyyppiä voi periaatteessa katsoa esiintyneen jokaisella opiskelijalla.

Muutamalla opiskelijalla toistui saman kategorian virhe useammassa kohdassa, mm. kirjoittaja 3o teki 4 virhettä ja kirjoittaja 1h 5 suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvaa virhettä. Määrällisesti käsiteltäviä virheitä kertyi eniten tässä pääkategoriassa, mikä johtunee siitä, että kategoria on sisällöltään laajin ja näin ollen sen sisälle mahtuu monenlaisia virheitä.

5 PÄÄTELMÄT JA POHDINTA

Tutkimuksessani analysoin 16:n mofi-opiskelijan ainekirjoitusta. Tavoitteenani oli tehdä laadullinen tutkimus kaksikielisten opiskelijoiden ainekirjoituksista ja selvittää, minkälaisia virheitä mofi-opiskelijat tekevät. Tavoitteenani oli myös tutkia, esiintyvätkö virheet yksilöillä vai koko ryhmällä sekä pohtia, mistä virheet johtuvat.

Virheiden analysointi ei aina ole helppoa. Joskus on vaikea päättää, mihin kategoriaan kunkin virheen sijoittaisi ja silloin on harkiten tehtävä omia tulkintoja. Siksi haluan painottaa, että tämä on laadullinen tutkimus ja tulokset ovat oman päättelyni seurausta, joku toinen asiaa tutkinut olisi saattanut päätyä erilaiseen lopputulokseen. Aina ei myöskään voi varmuudella sanoa, onko jokin tietty ilmaus väärin vai ei. Olenkin käsitellyt lähinnä selvät tapaukset, joten voi olla, että esimerkeissä esiintyy joitakin kömpelöjä tapauksia, joita en ole kommentoinut. Analyysissäni olen yhteensä käsitellyt 75 eri virhetapausta, joista muutamassa esimerkissä olen pohtinut pilkutusta tarkemmin.

Suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvia virheitä esiintyi aineistossa yhteensä 29 kappaletta 14 kirjoittajalla. Ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä vuorostaan kertyi 12 kappaletta 8 kirjoittajalla, kun taas suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvia virheitä ilmeni 30 kappaletta 12 kirjoittajalla. Lisäksi pilkutusrvirheitä esiintyi jokaisella kirjoittajalla, näistä analysoin kuitenkin vain neljän eri kirjoittajan yhtä virheellistä pilkutustapausta.

Kyseisen ryhmän opiskelijat näyttäisivät tekevän eniten suomen puhekielen vaikutuksesta johtuvia virheitä, sillä niitä esiintyi suurimmalla osalla (14/16) opiskelijoista. Toiseksi suurin virhekatgoria oli suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puute, jossa virheitä esiintyi yhteensä 12 opiskelijalla. Tosin olen luokitellut pilkutusrvirheet mukaan tähän kategoriaan, jolloin tämän tyyppin virheitä voi katsoa esiintyneen jokaisella mofi-ryhmän opiskelijalla. Ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvien virheiden katgoria jäi hiukan pienemmäksi, sillä kyseisiä virheitä esiintyi 8 kirjoittajalla, mikä

tarkoittaa, että tasan puolet mofi-ryhmässä opiskelevista vältti kokonaan tämän tyyppin virheitä.

Yksinkertaisen laskelman mukaan (71 virhettä jaettuna 16 opiskelijalla) mofi-opiskelija tekee keskimäärin $4,4375 = 4,4$ virhettä ainekirjoituksessaan, jossa on noin 205 sanaa. Tähän en ole laskenut mukaan pilkutusvirheitä. Aineiston keskipituudeksi voisi laskea noin 205,5 sanaa, sillä pisin ainekirjoitus on 253 sanaa, kun taas lyhin on 158 sanaa ($253+158/2= 205,5$). Luku ei tietenkään ole mitenkään luotettava tai verrattavissa, sillä aineisto on ollut suppea, enkä ole huomionnut ainekirjoitusten pituutta sen tarkemmin. Kuten luvussa 1.2 totesin, oli suurin osa ainekirjoituksista tasan 2 sivua pitkiä käsin kirjoitettuna.

Se, että jokaisessa aineiston ainekirjoituksessa esiintyi pilkutusvirheitä, tukee mielestäni jo johdannossa mainittua oletusta siitä, että pilkutus on usein kaksikielisille henkilöille hankalaa. Toisaalta pilkutus ei välttämättä itsessään ole hankalaa, vaan sitä ei ehkä yksinkertaisesti käsitellä tarpeeksi opetuksessa. On ymmärrettävää, ettei kaikkia kielen asioita voi sisällyttää oppitunteihin, vaan opettaja joutuu priorisoimaan, mihin asioihin hän keskittyy opetuksessa. Lisäksi hän ei tietenkään yksinään päätä opetettavista asioista, vaan hänen tulee noudattaa esimerkiksi opetussuunnitelmassa painotettuja asioita. Joka tapauksessa on selvää, että pilkutusta tulisi käsitellä enemmän mofi-opetuksessa. Etenkin kurseilla, joissa kirjoitustehtävät ovat pääasiassa, voisi mofi-opetuksessa keskittyä enemmän tekstin viimeistelyyn.

Mikäli jätetään pilkutus huomiotta ja katsotaan muita virheitä, voidaan todeta, että muutama mofi-opiskelija teki vain yhdentyypisiä virheitä. Opiskelijat 1b, 1e ja 2k tekivät ainoastaan puhekielen vaikutuksesta johtuvia virheitä. Opiskelija 2l teki vuorostaan ainoastaan suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puutteesta johtuvia virheitä. Kenelläkään ryhmän opiskelijoista ei esiintynyt yksistään ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä. Tämä on melko luontevaa kun ajattelee, että mikäli opiskelija osoittaa ainekirjoituksessaan ruotsin vaikutusta, ei hänen suomen kielensä välttämättä ole niin vahva, jolloin myös helpommin tulee tehtyä virheitä muidenkin kategorioiden sisällä. Itse asiassa useimmalla ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia

virheitä tehneellä opiskelijalla esiintyi kaikkea kolmea virhetyyppiä (8 kirjoittajasta 6 kirjoittajalla esiintyi jokaista virhetyyppiä). Näillä kuudella kirjoittajalla esiintyi myös määrällisesti eniten virheitä, mikä kulkeekin käsi kädessä kielitaidon kanssa siinä mielessä, että virheitä esiintyi siis kaikissa kolmessa virhekategoriassa määrällisesti eniten. Tahdon kuitenkin painottaa, ettei tämä tutkimus tietenkään anna kokonaiskuvaa opiskelijoiden kielitaidosta, sillä tutkittavana on ollut ainoastaan kirjalliset tuotokset. Kuitenkin tulokset osoittavat myös mielestäni sen, että mofi-ryhmän sisälläkin on vaihtelua. Kielitaito suomen kielessä on toisilla opiskelijoilla vahvempi kuin toisilla.

Opetussuunnitelmassa puhutaan interferenssin ehkäisemisestä, opetuksen yhtenä tavoitteena on, että opiskelijat ”tulevat tietoiseksi suomen kielen rakenteesta ja käytöstä verrattuna ruotsin kieleen niin, että he osaavat välttää ja parantaa kieltään sekä välttää kielten välistä interferenssiä” (Opetushallitus 2003: 96). Interferenssin ehkäisemisessä onkin nähtävästi onnistuttu melko hyvin, sillä virhetyyppi (ruotsin kielen vaikutus) on pienin. Ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvista virheistä rakennetason virheet olivat hieman yleisempiä. Monesti virheet voivat syntyä siten, että kirjoittaja ei yhtäkkiä löydä jotakin tiettyä sanaa suomeksi ja silloin hän voi yrittää kääntää sanan suomeen, jolloin virhe on ns. semanttinen eli merkitykseltään hieman eri tai niin ei vain sanota suomeksi. Myös Corder (1976: 263) puhuu siitä, että syntyperäiset puhujat saattavat tuottaa sopimattomia lausumia, he voivat esimerkiksi valita väärän tyylin, murteen tai variantin, jolloin on kyse erehdyksestä eikä varsinaisesta koodin rikkomisesta (ks. sivu 20). Koska kyseessä ovat kaksikieliset opiskelijat, ei heidän ainekirjoituksissaan kuulukaan esiintyä varsinaista interferenssiä ja siksi koen melko loogiseksi sen, että ruotsin kielen vaikutuksesta johtuvia virheitä esiintyi aineistossani vähiten.

Suomen puhekielen vaikutus ja suomen kirjakielen sääntöjen hallinnan puute ovat yleisimpiä syitä virheisiin. Mielestäni tämä ainakin osoittaa, että näihin asioihin tulisi mofi-opetuksessa keskittyä enemmän. Tosin tässä täytyy muistaa, että opiskelijat suorittivat aineistonkeruuhetkellä vasta toista lukion mofi-kurssia, joten kaikkea ei tietenkään ole opetuksessa voitu käydä läpi vielä siihen mennessä.

Mielestäni työni osoittaa, että kaksikielisten opiskelijoiden teksteissä on paljon mielenkiintoista tutkittavaa ja että tietyt asiat kaipaavat enemmän tilaa opetuksessa. Heidän teksteistä on havaittavissa erilaisia vaikutteita sekä puhekielestä että ruotsin kielestä. Lisäksi kielenhuoltoon liittyviä vaikeuksia on esimerkiksi pilkutuksessa, yhdyssanoissa ja erisnimien oikeinkirjoituksessa. Tämän työn tekeminen on ollut paitsi mielekästä, myös hyvin hyödyllistä minulle tulevana suomen kielen opettajana.

LÄHTEET

- Aejmelaeus, Salme (1972). *Ylioppilasaineiden virheistä: kevään 1970 aineiden tarkastelua*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Corder, S. Pit (1976). *Miten kielitiedettä sovelletaan. (Introducing Applied Linguistics, kääntänyt Maria Vilkuna)*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Toimituksia 321.
- Dahlin, Johanna (2012). *Ruotsinkielisten lukiolaisten predikaatti-, subjekti- ja objektivirheet*. Julkaisematon nykysuomen (modern finska) pro gradu - tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Dulay, Heidi, Marina Burt & Stephen Krashen (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod & Gary Barkhuizen (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Elomaa, Marjatta (1996). *Kielikylpylasten äidinkielliset kirjoitelmat*. Julkaisematon nykysuomen ja kääntämisen lisensiaatintyö. Vaasan yliopisto.
- Eronen, Riitta (2009). *Mitä pienet edellä, sitä isot perässä (eli aikuisetkin fanittaa)* [online]. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus [Lainattu: 19.9.2013]. Saatavilla: <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=3336>
- Finnäs, Fjalar (2012). *Finlandssvenskarna 2012. En statistisk rapport* [online]. Helsingfors: Svenska Finlands folkting [Lainattu 7.1.2014]. Saatavilla: http://www.folktinget.fi/sv/sidor/svenskan_i_finland/statistik/
- Geber, Erik (1982). Suomenruotsalaisten koulujen suomen kielen (”finskan”) opetuksen ongelmia. Teoksessa: Fred Karlsson (toim.). *Suomi vieraana kielenä*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Grönholm, Maija (1991). Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taitojen kehittyminen äidinkielenomaisen opetuksen valossa. Teoksessa: Niemi, J. (ed.). *Papers from the Eighteenth Finnish Conference of Linguistics*. Kielitieteellisiä tutkimuksia – Studies in Languages 24. Joensuu: Joensuun yliopisto. 258–272.
- Grönholm, Maija (1993). *Tempusten ja modusten käyttö toisen kielen kirjoittamisessa*. Virittäjä 1993/3. 410–420.

- Grönholm, Maija (1995). Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taidot. Äidinkielenomaisen ja traditionaalisen opetuksen tulosten vertailua ruotsinkielisessä peruskoulussa. Teoksessa: Kataja, R. & Suikkari, K. (toim.). *XXI kielitieteen päivät Oulussa 6.-7.5.1994*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 19. Oulu: Oulun yliopisto. 43–52.
- Herlin, Ilona (1999). *Kun vai kuin?* Kielikello 3 [online]. [Lainattu: 30.8.2013]. Saatavilla: <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1154&ref=2486>
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (1997). *Tutki ja kirjoita*. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Häkkinen, Kaisa (1995). *Kielitieteen perusteet*. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ingo, Rune (2000). *Suomen kieli vieraan silmin*. Vaasa: Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut No 26. 8–10, 308.
- Inkinen, Ingelisa (1992). *Lukiolaisten ainekirjoitusten kontrastiivista tarkastelua*. Julkaisematon nykysuomen ja kääntämisen pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Ikola, Osmo (1990). Suomen kirjakieli. Teoksessa: Seija Aalto, Auli Hakulinen, Klaus Laalo, Pentti Leino ja Anneli Lieko (toim.). *Kielestä kiinni*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 168–170.
- Iso suomen kielioppi (2008) [online]. [Lainattu: 25.2.2014]. Saatavilla: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas (2011). (Toim.) Kankaanpää, Salli & Elina Heikkilä, Riitta Korhonen, Sari Maamies, Aino Piehl. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.
- Kirjoittajan ABC-kortti* (2003–2006) [online]. [Lainattu: 7.8.2013]. Saatavilla: <http://webcgi.oulu.fi/oykk/abc/>
- Knubb-Manninen, Gunnel (1993). Hur lär sig eleverna finska i skolan? – Enspråkiga och tvåspråkiga i finsk-undervisningen. Teoksessa: Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.). *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpela, Jukka (2004). *Nykyajan kielenopas* [online]. [Lainattu: 10.4.2013]. Saatavilla: <http://www.cs.tut.fi/~jkorpela/kielenopas/index.html>
- Koskela, Lasse (2010). *Kotus-blogi – Kaikkea kielestä* [online]. [Lainattu: 11.4.2013]. Saatavilla: http://www.kotus.fi/?5433_a=comments&5433_m=8118&s=3245

- Kotimaisten kielten keskus (2013) [online]. [Lainattu: 27.2.2013]. Saatavilla: <http://www.kotus.fi/index.phtml>
- Kotus (2008). *Asutusnimet* [online]. [Lainattu 22.9.2013]. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Kielikone Oy. Saatavilla: <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=506>
- Luukkanen, Tuomo (2011). *Vaasan ylioppilaslehti* [online]. [Lainattu: 7.8.2013]. Saatavilla: <http://www.vaasanylioppilaslehti.fi/Ylioppilaslehti/artikkeli/opiskelijoiden-oikeakielisyyks-on-heikentynyt-reilusti>
- Luutonen, Jorma (2007). *Kirjakieli, uusmedia ja globalisaatio - Näkökulmia suomen kielen variaation kehitykseen*. Virittäjä 2/2007 [online]. [Lainattu: 27.3.2013]. Saatavilla: http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/-2007_219.pdf
- Långskog, Nina (2007). *Puhekielisyyksistä kaksikielisten oppilaiden suomen kielen kirjoitelmissa*. Julkaisematon nykysuomen pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Lähdemäki, Eeva (1995). *Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa*. Fennistica 11. Turku: Åbo Akademi.
- Moilanen, Raija (2005). *Omaa ja vierasta: karamelleja ja sipsejä*. Kotuksen verkkosivut [online]. [Lainattu: 9.8.2013]. Saatavilla: <http://www.kotus.fi/?s=1309>
- MOT (2012). *Kielitoimiston sanakirja* [online]. [Lainattu: 3.1.2014]. Saatavilla rajoitetusti: <http://mot.kielikone.fi.proxy.tritonia.fi/mot/vaasayo/netmot.exe/>
- MOT Ruotsi (2013). *Suomi-ruotsi, ruotsi-suomi* [online]. [Lainattu 22.9.2013]. Saatavilla rajoitetusti: <http://mot.kielikone.fi.proxy.tritonia.fi/mot/vaasayo/netmot.exe/>
- Nyman, Peter (2007). *Ankkalammikko*. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* [online]. [Lainattu: 15.3.2013]. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Opetushallitus (2010). *Om barns språk*. [online]. [Lainattu: 27.6.2013]. Saatavilla: http://www.edu.fi/planera/gymnasiet/modersmal_och_litteratur/tvasprakighet
- Sajavaara, Kari (1980a). Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa: Kari Sajavaara (toim.). *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.

- Sajavaara, Paula (1980b). Kielenohjailu. Teoksessa: Kari Sajavaara (toim.). *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sajavaara, Kari (1982). Vieraan kielen oppiminen. Teoksessa: Fred Karlsson (toim.). *Suomi vieraana kielenä*. Juva: WSOY.
- Sajavaara, Kari (1999a). Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa: Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Sajavaara, Kari (1999b). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa: Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Sajavaara, Paula (1990). Kielenhuollon asemasta. Teoksessa: *Kielestä kiinni*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Salmela, Anna-Liisa, Jussi Kujansuu & Matti Karjalainen (2013). *Ymmärrä suomea! Luetunymmärtämiskurssi suomea vieraana kielenä opiskeleville*. Tuotanto: Opetushallitus [online]. [Lainattu: 19.9.2013]. Saatavilla: <http://www11.edu.fi/yymarra/index.php?moduli=kielioppi>
- Savolainen, Erkki (2001). *Verkkokielioppi – Suomen kielen äänne-, muoto- ja lauseoppia* [online]. [Lainattu: 28.3.2013]. Saatavilla: <http://www.finnlectura.fi/verkkosuomi/aloitus.htm>
- Siitonen, Kirsti & Manami Mizuno (2010). *Suomen monitahoinen possessiivisuffiksi ja suomenoppija* [online]. [Lainattu: 24.3.2013]. Saatavilla: <http://www.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/51/0>
- Skutnabb-Kangas, Tove (1980). Kaksikielisyys. Teoksessa: Kari Sajavaara (toim.). *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Snellman, Susanne & Thomas Lindberg (2008). *Lunttikirja – en handbok i finsk grammatik*. Helsinki: Oy Alles Studio Ab.
- Språkrådet – Institutet för språk och folkminnen* (2013). [Online]. [Lainattu: 22.8.2013]. Saatavilla: <http://www.spraknamnden.se/sprakladan/ShowSearch.aspx?id=id=30659;objekttyp=lan>
- Sundman, Marketta (1994). *En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskolelever i Finland*. Turku: Åbo Akademi.
- Sundman, Marketta (1999). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Svenska Finlands Folkting (2013). *Svenskan i Finland* [online]. [Lainattu: 27.6.2013]. Saatavilla: <http://www.folktinget.fi/sve/svenskan/>
- Teleman, Ulf (2001). *Svenska språket: Allt mindre svenskt*. Nationalencyklopedin [Online]. [Lainattu: 22.3.2013]. Saatavilla: <http://www.ne.se/rep/svenska-spr%C3%A5ket-allt-mindre-svenskt>
- Tieteen termipankki (2013). *Kielitiede: virheanalyysi* [online]. [Lainattu: 25.2.2013]. Saatavilla: <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:virheanalyysi>
- Tiittula, Liisa (1992). *Puhuva kieli – Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Åhman, Maria (2005). *Lukiolaisten virheistä suomen ainekirjoituksessa : perinteistä ja äidinkielenomaista opetusta saavien oppilaiden erosta*. Julkaisematon nykysuomen ja kääntämisen pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Åkers, Ann-Marie (1999). *Alku aina hankalaako? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua*. Julkaisematon nykysuomen ja kääntämisen lisensiaatintyö. Vaasan yliopisto.